

MÓDSZEREK, MŰVEK, TEÓRIÁK

A X. TANTÁRGY-PEDAGÓGIAI

NEMZETKÖZI TUDOMÁNYOS KONFERENCIA ELŐADÁSAI



Szerkesztette: Bordás Sándor

Eötvös József Főiskolai Kiadó

MÓDSZEREK, MŰVEK, TEÓRIÁK
A X. TANTÁRGY-PEDAGÓGIAI
NEMZETKÖZI TUDOMÁNYOS KONFERENCIA ELŐADÁSAI

Szerkesztette: Bordás Sándor

ÉRTEKEZÉSEK, TUDOMÁNYOS DOLGOZATOK (27.)

Alapító sorozatszerkesztő: dr. habil. Tóth Sándor Attila
A kötetet szerkesztette: dr. Bordás Sándor



Eötvös József Főiskola, Baja
2019

MÓDSZEREK, MŰVEK, TEÓRIÁK

A X. TANTÁRGY-PEDAGÓGIAI
NEMZETKÖZI TUDOMÁNYOS KONFERENCIA ELŐADÁSAI

Szerkesztette: Bordás Sándor

Eötvös József Főiskolai Kiadó

Baja

2019

A kötet az

EFOP-3.6.1-16-2016-00025

pályázati forrásból valósult meg.

Lektorálták:

Bakonyiné Kovács Bea, Bíró Violetta, Bockovacz Tímea,
Borsos Éva, Bohner-Beke Aliz, Fáyné Dombi Alice,
Gorjanacz Zsivkó, Győrfi Tamás, Heitzmann Judit, Herbszt Mária,
Kakuszi Péter, Kanizsai Mária, Knipf Erzsébet, Kiss Zoltán,
Kónya Eszter, Kosóczki Tamás, Manz Adelheid,
Manzné Jäger Mónika, Morana Plavac, Patocskai Mária,
Sramó András, Szabó Eszter, Szilágyiné Szinger Ibolya,
Sztanáné Babics Edit, Szócs Krisztina, Tóth Sándor Attila

© Eötvös József Főiskolai Kiadó

TARTALOM

Kanizsai Mária: <i>Előszó</i>	9
Babity Mária: <i>A testi fenyítés helye, pontosabban szólva: helytelensége a gyermeknevelésben</i>	11
Bakacsi Zita: <i>A zene kifejezőeszközeinek hatása a kisgyermekre</i>	23
Bakonyiné Kovács Bea: <i>Az alárendelő összetett mondatok tanításának lehetőségei</i>	31
Bíró Violetta: <i>Az osztályközösség fejlődését meghatározó tényezők elemzése</i>	45
Bocsiné Percze Andrea: <i>Projekt módszer az óvodában</i>	57
Borsos Éva, Kovács Elvira, Horák Rita: <i>Az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar hallgatóinak taneszköz használati szokásai a természet és társadalom órák megtartása során a 2018-as év őszi szemeszterében</i>	69
Csimáné Pozsegovics Beáta, Schlichter-Takács Anett: <i>Tanítsunk Múzeumban: A kaposvári Rippl-Rónai Múzeum múzeumpedagógiai programjainak, a múzeum és a helyi pedagógusok kapcsolatának vizsgálata</i>	81
Csorba-Simon Eszter: <i>A szöveg ereje – az irodalomterápia hatása a fiatalok elítéltekre és a lakásotthonokban élő kamaszokra</i>	91
Dabóczy Márta: <i>Lehetséges kognitív kapcsolatok a zene és nyelvtanulásban</i>	103
Daróczy Gabriella: <i>Mesekönyvek kulturális újszerűségének hatása az óvodáskorú gyermekek értelemkonstruáló tevékenységére</i>	113
Debrenti Edith, Vértessy Balázs: <i>Matematikai problémamegoldó gondolkodás vizsgálata 4-6. osztályos tanulók csoportjában</i>	125
Dely-Pálinkás Anikó, Keresztes Noémi: <i>A versengő attitűd és a konfliktuskezelés jellegzetességeinek összefüggései a sportolási szokásokkal</i>	139
Dombi Mária Adrienn: <i>Nevelői életutak a 19. században</i>	151

Gál Anikó: <i>Óvodapedagógus hallgatók körében végzett vizsgálat az IKT eszközök lehetséges óvodai használatáról</i>	159
Gulyás Georgina, Soós Katalin: <i>Beteg gyermekek visszaintegrálásának lehetőségei az óvodában</i>	169
Györfi Tamás: <i>IKT alkalmazások az oktatásban</i>	179
Hérány Ferenc: <i>Környezetetikai különbségek gyakorlati következményei a nevelésben</i>	191
Herbszt Mária: <i>A viselkedésszabályozás tipikus nyelvi kifejezőeszközei a tanórán</i>	203
Horváth Csaba, Ladányi Éva: <i>Egy bábjáték megvalósítása tantárgyi integrációval az Eötvös József Főiskolán</i>	215
Huszár-Samu Nóra: <i>A reciprok szövegfeldolgozási módszer elméleti keretei: innováció az alsó tagozatos szövegfeldolgozásban</i>	225
Kanizsai Mária: <i>A mesékben rejlő lehetőségek. Kreatív módszerek, jó gyakorlat bemutatása az óvodapedagógus hallgatók felkészítésében a gyermekirodalom óvodai közvetítésére</i>	233
Karikó Sándor: <i>Mit állítsunk a nevelés fókuszába? (Nevelésfilozófiai ajánlás)</i>	247
Kiss Zoltán, Bohner-Beke Aliz: <i>Gondolatok az iskolai egészségnevelésről</i>	257
Kóger Yvetta: <i>A család és óvoda kapcsolata az 1950-es és 1960-as években az óvónőképzés tankönyveinek tükrében</i>	265
Kónya Eszter, Kovács Zoltán: <i>Kognitív terhelés a problémaközpontú matematikaórákon</i>	279
Koós Ildikó: <i>A szülői nyelvhasználat és az intézményes anyanyelvi nevelés összefüggései jelenünk nyelvészeti gondolkodásában</i>	289
Kovács Edina: <i>Az elektronikus tananyagfejlesztés nevelésszociológiai aspektusai és kihívásai a felsőoktatásban</i>	299
Kovács Elvira, Borsos Éva: <i>A hagyományos és az elektronikus taneszközök oktatási gyakorlatban való használata</i>	313

Kovács Noémi: <i>A kisgyermekkor stresszkezeléslehetőségei pedagógus szemmel</i>	325
Kovács Katalin: <i>„Ha a világ rigó lenne” A játékos énekhangképzés lehetőségei a kisiskolások beszéd artikulációjában, anyanyelvi nevelésében és ének tanításában</i>	339
Liskáné Svecz Andrea: <i>„Carpent tua poma nepotes” – a zenei nevelés régen és most</i>	349
Merényi Hajnalka: <i>Iskola a Pokolban, avagy evilág és túlvilág találkozásai két magyar ördögregényben</i>	357
Patocskai Mária: <i>Az antropogén környezetterhelést jelző indikátorok létrejötte és alkalmazásuk lehetőségei a felsőoktatásban</i>	367
Petz Tiborné: <i>Virtuális valóság a tanítóképzés matematika oktatásában</i>	375
Szerb György, Bencéné Fekete Andrea, Fodor Szabina, Zsámbok István: <i>A testnevelés órák hatékonyságának mérése általános iskolában</i>	389
Szettele Katinka: <i>A kreativitás fejlesztése a nyelvrán</i>	403
Szilágyiné Szinger Ibolya: <i>Egy probléma – több megoldási út</i>	415
Tancz Tünde: <i>Mesemorzsza: Élményalapú módszerek a mesék óvodai feldolgozásában</i>	427
Tóth Sándor Attila: <i>A szöveg mint az irodalomtörténet teste (Irodalmi ismeretek és a történetiség tanítása Babits Mihály néhány szonettje alapján)</i>	437
Várad Ferenc: <i>Közöny és kanonizáció között – a gyermekirodalom- oktatás utolsó évtizedének tanulságai</i>	449
Zita Diana: <i>Dominók a matematikatanítás szolgálatába</i>	459
Sztana Jánosné Babics Edit: <i>Báró Eötvös József, a magyar népoktatás és állami tanítóképzés megteremtője</i>	471

ELŐSZÓ

Rangos eseménynek adott otthont 2019. április 11–12-én az Eötvös József Főiskola, hiszen tizedik alkalommal rendezte meg a Tantárgy-pedagógiai Nemzetközi Tudományos Konferenciát. Az immár tradicionálisnak számító tanácskozás célja, hogy szakmai fórumot biztosítson az alsófokú pedagógusképzésben oktató tanároknak, elméleti és gyakorlati szakembereknek, mesterpedagógusok és mentorok számára a szakmai tapasztalatok, jó gyakorlatok megosztására.

Az esemény jelentőségét és népszerűségét mutatják a konferencia számadatai: a két napon három plenáris előadás hangzott el, majd tizenegy szekcióban 133 előadó ismertette a neveléstudomány és pedagógusképzés különböző területeihez tartozó témákat, eredményeket. A konferencia előadásai az alábbi tudomány- és képzési területeket érintették:

Csecsemő és kisgyermeknevelés aktuális kérdései és módszertana

Irodalom, gyermekkultúra, gyermekirodalom

Pedagógia, pszichológia és módszertana

Anyanyelvi nevelés és olvasáskultúra

Matematika tantárgy-pedagógiája

Neveléstudomány és óvodapedagógia

Informatika az oktatásban

Testnevelés és mozgásfejlesztés

Nemzetiségi német nyelv, nemzetiségi horvát nyelv és idegen nyelvek oktatásának módszertana,

Romológiai kérdések

A rendezvényen lehetőséget biztosítottunk a szakmai tapasztalatcserére a hazai pedagógusképző intézmények és a határainkon túli valamint hasonló profilú külföldi partnerintézmények képviselői számára is. Jelen kötetben a magyar nyelvű tanulmányokat közöljük.

A konferencia kísérőrendezvénye volt egy országos programsorozathoz kapcsolódva a 150 éves állami tanítóképzést és (helyi aktualitásaként) az Eötvös József Főiskola fennállásának 150 éves jubileumát ünneplő emlékülés.

Az Eötvös József Főiskola magas szintű, gyakorlatorientált szakmai felkészültségű tanítókkal, óvodapedagógusokkal, kisgyermeknevelőkkel látja el nemcsak a szűkebb, de a tágabb térség köznevelési, közoktatási intézményeit. Működése, jelenléte fontos elem Baja város és a régió pedagógiai, oktatási köztudatában, szakmai, tudományos értékei hozzájárulnak a magyar felsőoktatás egészéhez.

Az intézményalapító és névadó báró Eötvös József kultuszminiszter emlékének tisztelgünk a kötet zárótanulmányával.

Dr. Kanizsai Mária



Babity Mária

A TESTI FENYÍTÉS HELYE, PONTOSABBAN SZÓLVÁ: HELYTELENSÉGE A GYERMEKNEVELÉSBN

Eötvös József Főiskola, Pedagógusképző Intézet, Baja
e-mail cím: pszikutat@gmail.com

Azt gondolhatnánk, hogy idejétmúlt dolog a testi fenyítésről mint nevelési eszközről szakmai vitát indítani, hiszen Magyarországon 14 éve, 2005 óta törvényi tilalom alá esik a gyermekek testi fenyítése mind intézményi, mind családi keretek között.

„A gyermeknek joga van emberi méltósága tiszteletben tartásához, a bántalmazással – fizikai, szexuális vagy lelki erőszakkal –, az elhanyagolással és az információs ártalommal szembeni védelemhez. A gyermek nem vethető alá kínzásnak, testi fenyítésnek és más kegyetlen, embertelen vagy megalázó büntetésnek, illetve bánásmódnak”¹ – áll a gyermekvédelmi törvényben.

Az elmúlt években azonban több olyan eset is napvilágra került, amelyek rámutatnak, hogy – szülőknek, pedagógusoknak és más, gyermeknevelési kérdésekben mértékadó szakembereknek, de a médiának is – bőven van még tenni- és fejlődni való ezen a téren.

Testi fenyítésre buzdító könyvek, testi fenyítést jóváhagyó médiamegnyilatkozások

Időről időre felbukkannak például a hazai gyermeknevelési tanácsadó könyvek palettáján olyan írásművek, amelyek elfogadhatónak, mellőzhetetlennek, vagy épp egyenesen kívánatosnak állítják be a testi fenyítés alkalmazását. Időnként pedig gyermeknevelési szakemberek sugalmazzák a médianyilatkozataikban, hogy a testi fenyítés bizonyos formái elfogadhatóak, mellőzhetetlenek, sőt egyenesen kívánatosak a gyermeknevelésben.

Nézzünk egy rövid válogatást ezekből!

Michael Pearl és Debi Pearl *Gyermeket nevelni Isten félelmében* című könyve² 2004-ben jelent meg magyar nyelven, vagyis egy évvel a testi fenyítés teljes törvényi tilalma előtt. A könyv szövege azonban már az akkor érvényben lévő 2002. évi IX. törvény megszövegezése³ szerint is törvénybe ütköző gyermeknevelési tanácsokkal látta el a szülőket.⁴ Vala-

¹ 1997. évi XXXI. törvény 6. § (5) (2019. 04. 10.)

² PEARL, Michael, PEARL, Debi: *Gyermeket nevelni Isten félelmében*. Evangéliumi, Budapest, 2004. (A továbbiakban: PEARL és PEARL: i. m.)

³ „A gyermek nem vethető alá kegyetlen, embertelen, megalázó testi fenyítésnek, büntetésnek vagy bánásmódnak.” 2002. évi IX. törvény 6. § (5).

⁴ „Amikor a vesszőt használod, mondd a gyermekednek, hogy hajoljon az ágy vagy a kanapé fölé! Míg ebben a helyzetben van, és osztatlan figyelmét bírod, dorgáld meg őt! Lassan mérd az ütéseket!

miért azonban csak 2010-ben figyelt fel rá a közvélemény, és indult olyan horderejű, társadalmi szervezeteket, szakembereket és magánembereket is megmozgató tiltakozás, aminek hatására a könyv nyomtatott példánya ma már legfeljebb antikváriumokban szerezhető be. (Sajnos ez nem jelenti azt, hogy nem olvashatja el bárki, ugyanis a könyv teljes szövege hozzáférhető online formában.) Szomorú adalék a témához, hogy az Egyesült Államokban több gyermeknek a szülei által okozott halálát is összefüggésbe hozzák azzal, hogy a szülők a könyvben leírt nevelési elveket igyekeztek követni.⁵ Legutóbb 2011-ben, a 13 esztendő, etiópiából örökbe fogadott Hana Williams halála kapcsán merült fel a szerzőpáros közvetett felelőssége.⁶

Kay Kuzma *Az első 7 év*⁷ című könyve már jóval a testi fenyítést annak mértékétől és módjától függetlenül teljes egészében tiltó 2005-ös törvényt követően jelent meg. Nagyobb könyvforgalmazók kínálatában nem is szerepelt, kisebb, főként felekezeti könyvterjesztő hálózatok forgalmazták. 2017-ben kapott médianyilvánosságot⁸ amiatt, hogy a szülőket a 2–7 éves gyermekek nevelésében testi fenyítés alkalmazására bátorította, amihez részletes módszertani útmutatót közölt.⁹

Charles Dobson gyermeknevelési tanácsadó könyvei már több kiadást is megérték Magyarországon, közülük csak néhány buzdít nyíltan a testi fenyítés alkalmazására (például: „Fegyelmezz! Megéri”; „Az akaratos gyermek”). Kötetei közül több is az említett törvény megszületését követően került kereskedelmi forgalomba^{10, 11}, és több helyen, részletes útmutatót és magyarázatot adnak arról, hogyan kell helyesen megverni az engedetlen gyermekeket.¹² Népszerű szerzőről van szó, könyvei szerepel-

Ha túl gyors vagy, nem jut elég idő a belső átformálódásra. Te magad ítéld meg, hogy mennyi verés szükséges! Az én tapasztalatom szerint általában 5-10 vesszőcsapás elég. (...) Általános szabály, hogy addig kell folytatni a verést, amíg a gyermek meg nem adja magát.” PEARL és PEARL: i. m. 52.

⁵ CASTIGLIA, Carolin (2014): „*To Train Up a Child*” Parenting Book Leads To Multiple Child Deaths. Babble. <https://www.babble.com/mom/to-train-up-a-child-teaches-punishment-that-kills-kids/> (2018. 08. 10.)

⁶ Hana Williams' adoptive parents sentenced to decades in prison. RNB's Religion News Blog, Friday November 1, 2013. <https://www.religionnewsblog.com/27457/hana-williams-adoptive-parents-sentenced-decades-prison> (2019. 05. 10.)

⁷ KUZMA, Kay: *Az első 7 év. Gyermeknevelés szilárd értékekkel és szeretetteljes gyengédséggel*. Vita Plaza Kft., Budaörs, 2014. (Továbbiakban: KUZMA: i. m.)

⁸ *Gyerekerősre buzdít egy botrányos könyv*. https://eduline.hu/kozoktatasi/Gyerekerosre_buzdit_a_botranynos_konyv_D7BPMO (2017. 05. 30.)

⁹ Kuzma szerint a gyermeket nem tanácsos eszközzel (vessző, fakanál, stb.) ütni, instrukciója szerint a szülő a kezét használja. Egy-egy alkalommal legfeljebb három ütést javasol, azonban a három ütés egy nap több alkalommal is kiszabható. Érdekes adalék, hogy a 2 év alatti gyermekeket a szerző nem a gyermek iránti kíméletből, hanem pusztán azért nem javasolja megütni, mert szerinte a gyermekek ilyenkor még túl kicsik ahhoz, hogy emlékezzenek rá. KUZMA: i. m.

¹⁰ DOBSON, James: *Fegyelmezz! Megéri*. Keresztyén Ismeretterjesztő Alapítvány, Bp., 2016. (8. utánnomás) (A továbbiakban: DOBSON(1): i. m.)

¹¹ DOBSON, James: *Az akaratos gyerek – Születéstől a serdülőkorig*. Keresztyén Ismeretterjesztő Alapítvány, Bp., 2016. (2. kiadás) (A továbbiakban: DOBSON(2): i. m.)

¹² „Kérdés: *Vita folyik arról, hogy a szülő kezelje vagy valami más tárggyal, például övvel vagy fakanállal verje meg a gyermeket. Ön mit ajánl?* – Válasz: Valamiféle semleges tárgyat ajánlok.

tek a legnagyobb könyvforgalmazók kínálatában is – addig, amíg 2017-ben országos kampány nem indult a könyv magyarországi forgalmazásának beszüntetéséért. Pszichológusok kezdeményezésére napokon belül százával írták alá a petíciót nem csak pszichológusok, hanem pedagógusok, szociális munkások és magánemberek is, amely a kiadót a *Fegyelmegg! Megéri* című könyv visszavonására szólította fel.¹³ A kiadó az országos megmozdulás ellenére sem volt hajlandó visszavonni a könyveit, azonban a nagyobb könyvforgalmazók (Libri, Líra és Lant) levették a kínálatukból a szerző két leginkább vitatható tartalmú kötetét.¹⁴

Ha azt gondolnánk, hogy a fentebb felsorolt tanácsadó könyvek naiv, netán képzetlen emberek tollából származnak, tévedünk. Mind Kay Kuzma, mind Charles Dobson doktori címmel büszkélkedhet. Nem csak külföldről tudunk azonban testi fenytésre buzdító szaktanácsokat importálni. Szintén 2017-ben, a Dobson-könyvek körüli felháborodást követően néhány hónappal a TV2 az *Appra magyar!* című tévéműsorának első adásában szólaltatott meg egy pszichopedagógust azzal kapcsolatban, hogy szabad-e megütni egy gyermeket. („Ön szerint adhat egy pofont a szülő a gyerekének?”) A megszólaltatott válasza jóváhagyta a gyermek megütésének bizonyos formáit:

„A pofonütés, az nagyon megszegyenítő és megalázó a gyermek számára, és rombolhatja is a gyermek önbizalmát. *Természetesen az életben vannak olyan helyzetek, amikor egy szülőnek muszáj egy darab, ritkán elcsapódó ütéssel a gyermekét figyelmeztetni, vagy megállítani valamiben.* Ilyenkor az a kerüendő, hogy ez pofon legyen, és azt kell elérni, hogy lehetőleg vagy a gyermek fenekén, vagy a gyermek karjára, vagy a gyermek combjára egy darab ütés, ami nem okoz fizikai fájdalmat.

Az azért más a pofonhoz képest, mert nem megalázó, nem megszegyenítő, ennek az az üzenete, hogy figyelmezteti a gyermeket, hogy itt van vége a dolognak.”

Akik nem értenek velem egyet ebben a kérdésben azokat arra biztatnám, hogy tegyék, amit jónak látnak. Szerintem ez nem döntő kérdés. Azért javaslok övet vagy pálcát, mert jó lenne, ha a gyermek a kezét a szeretet tárgyának tekintené (...) Ha azonban hozzászoktunk, hogy hirtelen, kézzel fegyvelmezzünk, a gyermek esetleg nem tudja, mikor akarjuk megütni, és kialakulhat benne az a szokás, hogy már akkor is hátrahököl, ha hirtelen megvakarjuk a fejünket. Ez nem lesz probléma, ha nem sajnáljuk az idős és egy semleges tárgyat keresünk.” DOBSON(1): i. m. 67.

¹³ *Nem, nem, és ezredszer is nem: a gyerekverés bántalmazás!* Dívány, 2017.06.16. https://divany.hu/szuloseg/2017/06/16/isten_bottal_veri_fiat_a_bibliaban_de_neked_nem_kene/ (2017. 06. 24.)

¹⁴ *A Libri beszünteti a gyerekverést ajánló könyv árusítását.* hvg, 2017. június 20. https://hvg.hu/élet/20170620_james_dobson_fegyelmegg_megeri_konyv_peticio_visszavonas_libri (2017.06.24.)

A televízióműsorban elhangzottak miatt a műsort feljelentették,¹⁵ azonban a médiatanács döntése értelmében a nyilatkozat nem testi fenytésre, hanem „a gyermek érdekében alkalmazható fizikai ráhatásra” vonatkozik, ezért az nem törvénysértő.¹⁶

A felsorolt szemelvényekből is látható, hogy mennyire összetett probléma a testi fenytés kiiktatása a gyermeknevelési eszköztárból. Addig, amíg a gyermekneveléssel foglalkozó, arról nyilatkozó szakemberek nem tudnak elköteleződni a testi fenytést mellözó gyermeknevelési hozzáállás mellett, és tanácsaikban, nyilatkozataikban megengedhetőként vagy kívánatosként utalnak a gyermek megütésére, az egyszerű szülők szemléletmódjában is csak lassú változásra számíthatunk.

De miért probléma ez? Mi a gond a testi fenytéssel?

Testi fenytés: nevelési eszköz vagy a gyermekbántalmazás egyik formája?

Az egyes országok, kultúrák és szubkultúrák között nagy különbségek mutatkoznak mind a testi fenytés megítélésében, mind pedig abban, hogy mit tekintenek gyermekbántalmazásnak és mit nem.

A törvényalkotóknak is komoly és összetett dilemmákat okoz, hogy vajon milyen esetekben, milyen mértékben kell/szabad beavatkozni a gyermeknevelésbe és kell törvényi szabályozás alá vonni a gyermekekkel való bánásmód egyes aspektusait. De nemcsak a törvényhozók számára okoz nehézséget eldönteni, hogy a gyermeknevelés során milyen szülői, nevelői, gondozói magatartás elfogadható, és mi nem, hanem a szülők, pedagógusok, gyermekvédelmi szakemberek, pszichológusok számára is.

Magyarország 1991-ben csatlakozott a gyermekek jogairól szóló ENSZ egyezményhez (1991. évi LXIV. törvény). 1997-ben született meg a gyermekek védelméről és a gyámügyi eljárásról szóló ún. Gyermekvédelmi törvény (1997. évi XXXI. törvény), amelynek folyamánként gyermekjóléti szolgálatokat hoztak létre és kialakították a gyermekvédelmi jelzőrendszert a bántalmazott és veszélyeztetett gyermekek kiszűrésére és segítésére. A gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény (Gyvt. 6. § (5)) első változata a testi fenytés enyhébb formáit még nem minősítette törvénybe ütközőnek, de a 2005-ben életbe lépett módosítás a testi fenytést már önmagában, súlyosságára vonatkozó kitétel nélkül tiltja.

A fizikai bántalmazást a gyermekbántalmazás válfajai között tartjuk számon (az érzelmi és a szexuális bántalmazás mellett, kiegészítve azzal, hogy következményeit és hosszú távú károsító hatását nézve az elhanya-

¹⁵ Feljelentették a TV2-t az *Appra magyar!* című műsor miatt. 24.hu, (2017. 12. 13.)
<https://24.hu/kozelet/2017/12/13/feljelentettek-a-tv2-t-az-appra-magyar-cimu-musor-miatt/> (2019.04.02.)

¹⁶ *Megengedhetők a gyerekverés bizonyos fajtái a Médiatanács szerint.* Startlap, (2018.01.09.)
<https://www.startlap.hu/kiemelt-hirek/megengedhetok-a-gyerekveres-bizonyos-fajtai-a-mediatanacs-szerint/> (2019. 04. 02.)

golás különböző módozatai vetekszenek az említett bántalmazási formák következményeivel és károsító hatásaival). Ha a fizikai bántalmazást definiálni szeretnénk, akkor minden olyan cselekményt ide kell sorolnunk, amely során a szülő, a gondozó vagy más felnőtt a 18 év alatti gyermeknek szándékosan testi fájdalmat vagy sérülést okoz, vagy ha a szülő/gondozó magatartása következtében a sérülés veszélye fennáll. A fizikai bántalmazás lehet:^{17, 18, 19, 20}

- ütés (kézzel, eszközzel)
- rúgás
- rázás (különösen csecsemőkre veszélyes, belső vérzéseket, sérüléseket, vénaszakadást, a nyakcsigolya törését okozhatja, akár a csecsemő halálához is vezethet – és sajnos éppen ez az egyik leggyakoribb bántalmazási forma csecsemőknél), rángatás
- tárggyal történő megdobás
- szúrás
- fojtogatás (kézzel, vagy a gyermek fejének víz alá nyomása)
- mérgezés
- haj/fül húzása, haj kitépése
- megégetés, leforrázás, maró anyaggal való leöntés
- stb.

Mivel a testi fenytés általában a gyermek megütése (esetleg rázása, rángatása, hajhúzás, fülhúzás, stb.), ennél fogva egyértelműen beletartozik a fizikai bántalmazási formák körébe – a besorolás független attól, hogy a gyermek megütése nevelési célból történt-e, vagy indulati színezettel.

Így van ez annak ellenére is, hogy a testi fenytést alkalmazó szülők nemegyszer hangsúlyozzák a bántalmazás és a testi fenytés közötti különbséget, miszerint: a bántalmazás öncélú, kontrollálatlan és a sérülés veszélyével fenyegető magatartás, míg a testi fenytés kontrollált, nevelő célzatú beavatkozás, mely csak fájdalmat okoz, a sérülés veszélye nélkül. Sajnos azonban a „nevelő célzatú” verések jelentős hányada végződik a gyermek sérülésével, és az sem ritka, hogy a bántalmazó szülő a gyermekkel való kegyetlenkedést nevelő szándékú testi fenytésnek próbálja feltüntetni.²¹

A világ számos országában és hazánkban is, egészen a legutóbbi évtizedekig még az iskolai nevelésben is elfogadottnak tekintették a testi fenytést.²² Az Egyesült Államok tizenhét tagállamában például még je-

¹⁷ HERCZOG Mária, KOVÁCS Zsuzsanna: *A gyermekbántalmazás és elhanyagolás megelőzése, kezelése és felismerése. 1. sz. Módszertani levél háziorvosok, házi-gyermekorvosok, védőnők, gyermekegészségügyi szakemberek részére.* MAVÉ, Bp., 2004.

¹⁸ RÉVÉSZ György: *Szülői bánásmód – gyermekbántalmazás.* Új Mandátum Könyvkiadó, Bp. 2004.

¹⁹ HOWE, David: *Child Abuse and Neglect: Attachment, Development and Intervention.* Palgrave/MacMillan, London, 2005.

²⁰ WOLFE, David Avram, MCISAAC, Caroline: *Distinguishing between Poor/Dysfunctional Parenting and Child Emotional Maltreatment.* Public Health Agency of Canada, Ottawa, 2010.

²¹ KADUSHIN, Alfred, MARTIN, Judith A.: *Child abuse: An interactional event.* New York: Columbia University Press, 1981. (Google Books, 2012. 12. 07.) (A továbbiakban: KADUSHIN és MARTIN: i. m.)

²² Révész György: *Az iskolai bántalmazás.* In: Iskolai mentálhigiéné. Pannónia Könyvek, Pécs, 1988.

lenleg is elfogadott az iskolai testi fenyítés, jóllehet szigorúan szabályozott keretek között (mi lehet a végrehajtás eszköze, ki lehet a végrehajtó személy, hány ütés róható ki maximálisan stb.), de így is sok vitára és feszültségre ad okot a szülők és az iskolák között. (harminchárom tagállamban van betilva az iskolai fenyítés; legkorábban 1867-ben New Jersey államban született törvényi tilalom az iskolai testi fenyítés ellen, ezután csak jó száz év múlva következett másodikként Massachusetts, 1971-ben. Legutóbb Észak-Karolina tiltotta be az alkalmazását 2018-ban.)²³ Európában ugyanakkor már nincs olyan ország, ahol az iskolai testi fenyítést megengedett lenne.²⁴

Bár a verés napjainkra egyre inkább kiszorul a szülők, pedagógusok eszköztárából, ma is hallhatunk olyan kijelentéseket, hogy „néha kell az a pofon”, „a gyermek érdekében”, mert „enélkül hogyan lehetne kordában tartani?” Ez arra mutat rá, hogy egyes szülők, nevelők a testi fenyítés kiiktatásával, alternatív módszerek ismerete híján eszköztelennek éreznék magukat a gyermeknevelés során. Egy 1999-ben végzett magyarországi felmérés szerint a szülők 70%-a fogadta el a pofont mint nevelési eszközt.²⁵ Az utóbbi években lassú változásnak lehetünk tanúi ezen a téren: 2016-ban a megkérdezetteknek már több, mint 45%-a gyermekbántalmazásnak ítélte a nevelési célzatú pofont, elfenekelést.²⁶

A testi fenyítés rövid és hosszú távú következményei

Magától értetődően a testi fenyítés tilalmát hosszas viták előzték meg mind Magyarországon, mind nemzetközi viszonylatban. Világszerte számos kutatást generált az évtizedek óta folyó vita: vajon a testi fenyítés kell-e, szükséges-e, elengedhetetlen-e, megengedhető-e, hasznos-e a gyermekneveléshez, továbbá: nem károsító-e? A vonatkozó empirikus adatok áttekintése remélhetőleg segít tisztábban látni a pro és kontra érvek útvesztőjében.

Gershoff²⁷ például több száz tanulmány metaanalízise alapján úgy találta, hogy a gyermekkori testi fenyítés – következményei révén – gyermek- és felnőttkorban is érezteti hatását. Eredményei szerint a testi fenyítéssel való nevelés pozitív kapcsolatban áll a gyermekkori agresszív, szabályszegő és antiszociális viselkedéssel, illetve a fizikai bántalmazás

²³ Bővebben lásd: <http://www.stophitting.com/index.php?page=statesbanning>
<http://www.corpun.com/usscr1.htm>

²⁴ Bővebben lásd:
https://www.reddit.com/r/MapPorn/comments/2bdplr/legality_of_corporal_punishment_europe_vs_usa/

²⁵ TÓTH Olga: *Gyermekbántalmazás a családban*. Educatio, VIII. évf. IV. sz. 1999. 706–716.

²⁶ https://docs.google.com/viewer?docex=1&url=https://www.segelyszervezet.hu/sites/default/files/documents/kutapont_sajtaj_prez_vegleges.pptx

²⁷ GERSHOFF, Elisabeth T.: *Physical punishment by parents and associated child behaviors and experiences: A meta-analytic and theoretical review*. Psychological Bulletin, 128. 2002. 539–579. (A továbbiakban: GERSHOFF: I. M.)

áldozatává válással is, ugyanakkor negatív kapcsolatban a szülő-gyermek kapcsolat minőségével, a gyermek mentális egészségével és morális fejlettségével is. Szintén pozitív kapcsolat volt kimutatható a gyermekkori testi fenyítés és felnőttkori agresszív, kriminális, antiszociális viselkedés, valamint a családtagok bántalmazása között; továbbá negatív kapcsolat a mentális egészséggel.

Gershoff eredményeit számos kritika érte. Baumrind és kollégái²⁸ például amiatt bírálták, hogy a vizsgálatba bevont tanulmányokban a „testi fenyítés” fogalma túlságosan tágan értelmeződött, vagyis olyan szülői magatartásmódokat is tartalmazott, amelyek már a bántalmazás határát súrolják (pl. arcul csapás, ütlegelés). Baumrindék kiemelik, hogy Gershoff eredményei nem alkalmasak arra, hogy a nevelő célzatú testi fenyítés káros voltát alátámasszák. Egyrészt a módszertani hiányosságok miatt, másrészt azért, mert az általa elvégzett metaanalízis nem tud választ adni az ok-okozati összefüggésekre, vagyis arra, hogy az alkalmazkodási zavarok és az antiszociális viselkedés vajon a következményei-e a szülők által gyakrabban alkalmazott testi fenyítésnek, vagy éppen fordítva, a gyermekek alkalmazkodási zavarai és antiszociális viselkedése az okai annak, hogy a szülők gyakrabban nyúlnak a testi fenyítéshez, mint eszközhöz.

A Gershoff-Baumrind közötti szakmai vitát követően mintegy tíz évvel, 2012-ben kifejezetten a testi fenyítésnek a felnőttkori mentális egészségre gyakorolt negatív hatását alátámasztó eredményeket kaptak Afifi, Mota és munkatársai.²⁹ Nagyszabású kutatásuk több mint 34.000 fő adatainak bevonásával készült annak eldöntésére, vajon a *testi fenyítésnek* (pl. rángatás, lökdösés, megrázás, pofon, megütés), *önmagában*, vagyis súlyosabb bántalmazás előfordulása *nélkül* van-e kimutatható hatása a felnőttkori, I., illetve II. tengelyes pszichés zavarok előfordulási valószínűsége, prevalenciája között.

A vizsgált minta 5,9%-a felelt meg a vizsgálati kritériumnak, vagyis ekkora hányada nevelődött testi fenyítéssel, súlyosabb bántalmazás nélkül. Úgy találták, hogy pusztán a testi fenyítés is megnöveli az említett pszichés zavarok előfordulási valószínűségét, bár az egyes zavaroknál különböző mértékben. Volt, amelynél „csak” 20-25%-kal növekedett meg a prevalencia (pl. hangulatzavarok, egyes szorongásos kórképek), de olyan is, ahol másfélszeresére (pl. alkohol- és drogproblémák, „A” és „C” klaszteres személyiségzavarok), sőt két – két és félszeresére (!) nőtt az előfordulás valószínűsége (pl. skizotípiás személyiségzavar, valamint antiszociális, borderline, narcisztikus és általában véve „B” klaszteres személyiségzavarok). A szerzők felhívják a figyelmet, hogy eredményeik fontos adalékul szolgálhatnak a napjainkban is folyó, a testi fenyítés hasz-

²⁸ BAUMRIND, D., LARZELERE, R. E., COWAN, P. A.: *Ordinary physical punishment: Is it harmful? Comment on Gershoff (2002)*. Psychological Bulletin, 128, 2002. 580–589.

²⁹ AFIFI, T. O., MOTA, N.P., DASIEWICZ, P., MACMILLAN, H. L., SAREEN, J.: *Physical punishment and mental disorders: Results from a nationally representative US sample*. Pediatrics, 2012. 130(2),184–192. (A továbbiakban: AFIFI, MOTA et al.: i. m.)

nosságának, illetve ártalmosságának/ártalmatlanságának eldöntésére irányuló a vitában.

Meg kell jegyezni, hogy a szakirodalomban a testi fenyítés használatának elterjedtségét illetően is eltérő adatokat találunk. A fenti 5,9%-nál jóval magasabb, 40%-os gyakoriságot jelzett például new-englandi egyetemisták körében Turner és Muller 2004-es felmérése.³⁰

Jelen tanulmány keretében nincs arra lehetőség, hogy az eddigiekhez hasonló részletességgel tárgyaljuk a nagyszámú kutatási eredményt, amelyek a testi fenyítés veszélyeire hívják fel a figyelmet. Alább azonban röviden összefoglaljuk *a verés mint nevelési eszköz veszélyeit, rövid és hosszú távú hatásait*. Lássuk tehát!

– Rombolja a gyermek-szülő közötti kapcsolatot, a kettőjük között lévő bizalmat.^{31, 32}

– Rombolóan hat a gyermek személyiségfejlődésére; lelkileg sérülékenyebbé válik, nagyobb valószínűséggel fog gyermekként, és/vagy felnőttként pszichés problémákkal küzdeni, hajlamosabb lesz a depresszióra és az önsértésre.^{33, 34, 35, 36, 37}

– Rombolóan hat a gyermek önértékelésére és gyakran a szülő önértékelésére is.³⁸

– Gyakori alkalmazása ellenséges érzelmeket és dacot ébreszthet a gyermekben a szülő iránt, illetve maga a szülő is több haragot és negatív érzést táplál gyermeke iránt.^{39, 40}

– Mivel a testi fenyítés rövid távon nagyon hatékony fegyelmező eszköznek tűnik, ezért ha a verés szerepel a szülő viselkedérepertoárjában, féltő, hogy egyre gyakrabban fog élni vele, ezzel háttérbe szorítva más, pozitívabb, az önkontrollt, a morális értékek beépülését és az önbe-

³⁰ TURNER, H. A., MULLER, P. A.: *Long-term effects of child corporal punishment on depressive symptoms in young adults: Potential moderators and mediators*. Journal of Family Issues, 2004. 25, 761–782.

³¹ STRAUS, Murray A., KANTOR, Glenda K.: *Corporal Punishment of Adolescents by Parents: A Risk Factor in the Epidemiology of Depression, Suicide, Alcohol Abuse, Child Abuse, and Wife Beating*. Adolescence. 1994. Fall; 29 (115). 543–561.

³² GERSHOFF: i. m.

³³ STRASSBERG, Z., DODGE, K. A., PETTIT, G. S., BATES, J. E.: *Spanking in the home and children's subsequent aggression toward kindergarten peers*. Development and Psychopathology, 1994. 6. 445–461.

³⁴ STRAUS, Murray A., KANTOR, Glenda K.: *Corporal Punishment of Adolescents by Parents: A Risk Factor in the Epidemiology of Depression, Suicide, Alcohol Abuse, Child Abuse, and Wife Beating*. Adolescence. 1994. Fall; 29 (115). 543–561. (A továbbiakban: STRAUS, Kantor: i. m.)

³⁵ STRAUS, Murray A., SUGARMAN, David B., GILES-SIMS, Jean: *Corporal punishment by parents and subsequent antisocial behavior in children*. Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine, 1997. 155, 761–767. (A továbbiakban: STRAUS et al.: i. m.)

³⁶ EVANS, E., HAWTON, K., RODHAM, K.: *Suicidal phenomena and abuse in adolescents: a review of epidemiological studies*. Child Abuse and Neglect, 2005. 29. 45–58.

³⁷ AFIFI, MOTA et al.: i. m.

³⁸ STERNBERG, K. J., LAMB, M. E., GREENBAUM, C., CICHETTI, D., DAWUD, S., CORTES, R. M., et al.: *Effects of domestic violence on children's behaviour problems and depression*. Developmental Psychology, 1993. 29. 44–52.

³⁹ STRAUS, Kantor: i. m.

⁴⁰ GERSHOFF: i. m.

csülést jobban támogató, ám kevésbé gyors vagy kevésbé látványos eredményekhez vezető nevelési módszereket.

– Alkalmazása során fennáll az enyhébb vagy súlyosabb sérülés veszélye, még akkor is, ha a szülőnek nem állt szándékában sérülést okozni (Kadushin és Martin, 1981).⁴¹

– A gyermek egy idő után immunissá válik a kisebb testi fenyítésre, ugyanakkora hatás eléréséhez egyre több verésre van szükség, amely idővel kikerülhet a szülő ellenőrzése alól, szabályozatlanná válhat, vagyis a gyermek sérüléséhez, súlyos bántalmazásához vezethet.^{42, 43}

– A gyermek beépíti a fizikai erőszakot saját viselkedésszereplőjébe, konfliktushelyzetben vagy probléma esetén hajlamos lesz maga is ehhez az eszközhöz folyamodni (pl. kortársakkal való kapcsolatában, leendő gyermekei nevelése során).⁴⁴

– Felnőttként és serdülőként is nagyobb valószínűséggel kerül szembe a törvénnyel.⁴⁵

Összefoglalás

A testi fenyítés alkalmazása a gyermeknevelésben Magyarországon, akárcsak mint a világ, és főleg Európa számos országában, törvényileg tilos. Mint a fentiekben láthattuk, a testi fenyítés alkalmazásának veszélyeit és károsító hatásait számos figyelemre méltó kutatási eredmény támasztja alá. Ahhoz azonban, hogy ez a káros hagyomány végérvényesen kikopjon a szülők és nevelők, pedagógusok eszköztárából, több dolog is szükséges.

Először is, fontos elérni, hogy a testi fenyítést annak lássuk, ami: a fizikai gyermekbántalmazás egy formájának. *Másodszor*, az érintett szülőknek és gyermeknevelési szakembereknek szakítani kell a hagyományok mérlegelés nélküli követésén alapuló gyermeknevelési gyakorlattal, újra kell gondolni a gyermeknevelési eszköztárat és módszertant, és meg kell tanulni előnyben részesíteni a hosszú távon sem károsító nevelési módszereket. Mindaddig azonban, amíg a testi fenyítés gyermeknevelési módszerként tartjuk számon, csekély eredményekre számíthatunk ezen a téren. *Harmadszor*, pedagógusként és más, gyermeknevelési kérdésekben mértékadó szakemberként az is felelősségünk és feladatunk, hogy releváns ismeretek birtokában foglaljunk állást minden olyan esetben, amikor a testi fenyítés nevelési célzatú használata szóba kerül.

⁴¹ KADUSHIN és MARTIN: i. m.

⁴² KADUSHIN és MARTIN: i. m.

⁴³ STRAUS, Murray A., YODANIS, C. L.: *Physical abuse*. In: M. A. Straus (Ed.), *Beating the devil out of them: Corporal punishment in American families*. New Lexington Press, San Francisco, 1994. 81–98.

⁴⁴ STRAUS et al.: i. m.

⁴⁵ REBELLON, C. J., VAN GUNDY, K.: *Can Control Theory Explain the Link between Parental and Physical Abuse and Delinquency? A Longitudinal Analysis*. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, Vol. 42, No. 3, August 2005, 247–274.

Felhasznált irodalom

1997. évi XXXI. törvény 6. § (5) <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700031.TV>
- A Libri beszünteti a gyerekverést ajánló könyv árusítását.* HVG, 2017. június 20. https://hvg.hu/élet/20170620_james_dobson_fegyelmezz_megeri_konyv_peticio_visszavonas_libri
- AFIFI, T. O., MOTA, N.P., DASIEWICZ, P., MACMILLAN, H. L., SAREEN, J.: *Physical punishment and mental disorders: Results from a nationally representative US sample.* *Pediatrics*, 2012. 130(2),184-192.
- BAUMRIND, D., LARZELERE, R. E., COWAN, P. A.: *Ordinary physical punishment: Is it harmful? Comment on Gershoff (2002).* *Psychological Bulletin*, 128, 2002. 580–589.
- Carolin Castiglia (2014): „To Train Up a Child” Parenting Book Leds To Multiple Child Deaths. Babble. <https://www.babble.com/mom/to-train-up-a-child-teaches-punishment-that-kills-kids/>
- DOBSON, James: *Az akaratos gyerek – Születéstől a serdülőkorig.* Keresztyén Ismeretterjesztő Alapítvány, Bp., 2016. (2. kiadás)
- DOBSON, James: *Fegyelmezz! Megéri.* Keresztyén Ismeretterjesztő Alapítvány, Bp., 2016. (8. utánnomás)
- EVANS, E., HAWTON, K., RODHAM, K.: *Suicidal phenomena and abuse in adolescents: a review of epidemiological studies.* *Child Abuse and Neglect*, 2005. 29. 45–58.
- Feljelentették a TV2-t az Appra magyar! című műsor miatt.* 24.hu, 2017. 12. 13. <https://24.hu/kozelet/2017/12/13/feljelentettek-a-tv2-t-az-appra-magyar-cimu-musor-miatt/>
- GERSHOFF, Elisabeth T.: *Physical punishment by parents and associated child behaviors and experiences: A meta-analytic and theoretical review.* *Psychological Bulletin*, 128. 2002. 539–579.
- Gyerekverésre buzdít egy botrányos könyv.*
https://eduline.hu/kozoktatas/Gyerekveresre_buzdit_a_botranyos_konyv_D7BPMO
- Hana Williams' adoptive parents sentenced to decades in prison.* RNB's Religion News Blog, Friday November 1, 2013.
<https://www.religionnewsblog.com/27457/hana-williams-adoptive-parents-sentenced-decades-prison>
- HERCZOG Mária, KOVÁCS Zsuzsanna: *A gyermekbántalmazás és elhanyagolás megelőzése, kezelése és felismerése. 1. sz. Módszertani levél háziorvosok, házi-gyermekorvosok, védőnők, gyermekegészségügyi szakemberek részére.* MAVÉ, Bp., 2004.
- HOWE, David: *Child Abuse and Neglect: Attachment, Development and Intervention.* London, Palgrave/MacMillan, 2005.
- KADUSHIN, Alfred, MARTIN, Judith A.: *Child abuse: An interactional event.* Columbia University Press, New York, 1981. (Google Books)

- KUZMA, Kay: Az első 7 év. Gyermeknevelés szilárd értékekkel és szeretetteljes gyengédséggel. Vita Plaza Kft., Budaörs, 2014.
- Megengedhetőek a gyerekverés bizonyos fajtái a Médiatanács szerint. Startlap, <https://www.startlap.hu/kiemelt-hirek/megengedhetőek-a-gyerek-veres-bizonyos-fajtai-a-mediananacs-szerint/>
- Nem, nem, és ezredszer is nem: a gyerekverés bántalmazás! Dívány, 2017.06.16. https://divany.hu/szuloseg/2017/06/16/isten_bottal_veri_fiat_a_bibliaban_de_neked_nem_kene/
- PEARL, Michael, PEARL, Debi: *Gyermeket nevelni Isten félelmében.* Evangéliumi, Bp., 2004.
- REBELLON, C. J., VAN GUNDY, K.: *Can Control Theory Explain the Link between Parental and Physical Abuse and Delinquency? A Longitudinal Analysis.* Journal of Research in Crime and Delinquency, Vol. 42, No. 3, August 2005. 247–274.
- RÉVÉSZ György: *Az iskolai bántalmazás.* In: Iskolai mentálhigiénié. Panónia Könyvek, Pécs, 1988.
- RÉVÉSZ György: *Szülői bánásmód – gyermekbántalmazás.* Új Mandátum Könyvkiadó, Bp., 2004.
- STERNBERG, K. J., LAMB, M. E., GREENBAUM, C., CICHETTI, D., DAWUD, S., CORTES, R. M., et al.: *Effects of domestic violence on children's behaviour problems and depression.* Developmental Psychology, 1993. 29. 44–52.
- STRASSBERG, Z., DODGE, K. A., PETTIT, G. S., BATES, J. E.: *Spanking in the home and children's subsequent aggression toward kindergarten peers.* Development and Psychopathology, 1994. 6. 445–461.
- STRAUS, Murray A., KANTOR, Glenda K.: *Corporal Punishment of Adolescents by Parents: A Risk Factor in the Epidemiology of Depression, Suicide, Alcohol Abuse, Child Abuse, and Wife Beating.* Adolescence. 1994. Fall; 29 (115). 543–561.
- STRAUS, Murray A., SUGARMAN, David B., GILES-SIMS, Jean: *Corporal punishment by parents and subsequent antisocial behavior in children.* Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine, 1997. 155, 761–767.
- STRAUS, Murray A., YODANIS, C. L.: *Physical abuse.* In: M. A. Straus (Ed.), *Beating the devil out of them: Corporal punishment in American families.* New Lexington Press, San Francisco, 1994. 81–98.
- TÓTH Olga (1999): *Gyermekbántalmazás a családban.* Educatio, VIII. évf. IV. sz. 706–716.
- TURNER, H. A., MULLER, P. A.: *Long-term effects of child corporal punishment on depressive symptoms in young adults: Potential moderators and mediators.* Journal of Family Issues, 2004. 25, 761–782.

WOLFE, David Avram, MCISAAC, Caroline: *Distinguishing between Poor/Dysfunctional Parenting and Child Emotional Maltreatment*. Ottawa: Public Health Agency of Canada, 2010.

<http://www.corpun.com/usscr1.htm>

<http://www.stophitting.com/index.php?page=statesbanning>

[https://docs.google.com/viewer?docex=1&url=https://www.segelyszervez
et.hu/sites/default/files/documents/kutatopont_sajtaj_prez_vegleges.pptx](https://docs.google.com/viewer?docex=1&url=https://www.segelyszervez
et.hu/sites/default/files/documents/kutatopont_sajtaj_prez_vegleges.pptx)

[https://www.reddit.com/r/MapPorn/comments/2bdplr/legality_of_corporal
_punishment_europe_vs_usa/](https://www.reddit.com/r/MapPorn/comments/2bdplr/legality_of_corporal
_punishment_europe_vs_usa/)

Bakacsi Zita

A ZENE KIFEJEZŐESZKÖZEINEK HATÁSA A KISGYERMEKRE

Eötvös József Főiskola, Pedagógusképző Intézet, Baja
e-mail cím: Bakacsi.Zita@ejf.hu

Bevezetés

Hangokkal teli világban élünk. Környezetünket zenei és zörejhangok együttesen teszik élményszerűvé vagy éppen elviselhetetlenné. Míg a régebbi korokban a zenehallgatás előre eltervezett tevékenység volt, addig napjainkban sokszor akaratlanul kerülünk olyan környezetbe, ahol valamilyen zene szól. A 20. század második felétől olyan mértékben megváltozott a hangok, így a zene közvetítésének módja is, hogy a zenei élmény kialakulásának körülményeit is újra kell gondolni.

Csak néhány jellemző. A felnőttek világában az élő zene hallgatásának lehetősége arányaiban elenyésző a digitálisan közvetített zenéhez képest. Egy élő komolyzenei hangversenyen, egy könnyűzenei koncerten vagy népzenei előadáson való részvétel figyelmes, a zenei befogadást megcélzó zenehallgatói magatartást feltételez. A digitálisan közvetített zene esetében ugyanez nem mondható el általánosan. Nem mindegy, hogy valaki az utcán közlekedve a telefonján, apró fejhallgatón keresztül vagy otthon egy jó minőségű hanghordozón nagy hangszórókon, kifejezetten a zenehallgatásra ráhangolódva vagy éppen munka közben háttérzeneként „részeseül” zenei élményben. A háttérzene nagyarányú megjelenése életünkben szintén jelentősen befolyásolja a zene hatását ránk. És akkor még nem beszéltünk azokról a „nem tervezett” alkalmakról, amikor olyan külső környezetbe kerülünk, ahol valamilyen zene szól. Áruházak, szórakozóhelyek, egyéb szolgáltató helyek vagy csak egy tolatóradar az utcán, szintén zenét közvetítenek számunkra. A zenehallgatás körülményei is jelentősen befolyásolják a zenéhez való viszonyunkat, a zene hatására átélt érzéseinket.

Felmerülhet bennünk az a kérdés, hogy a zene hogyan hat ránk? És tovább gondolva a problémát, hogyan születik meg a zenei élmény? Miért tekintjük olyan fontosnak a zenét életünk élményei sorában? Miért és hogyan közvetítsük ezeket az élményeket a felnövekvő generáció számára? Hogyan kezdjük el a legkisebbek felkészítését a zenei élmény befogadására?

Sok kérdés, melynek megválaszolása arra vezet minket, hogy a zene hatásának természetét vizsgáljuk.

A zene hatása

A zene hatásával az emberre és különösen a zenei élmény kialakulásának okaival, jellemzőivel több tudomány foglalkozik. Ezek közül a számunkra legjelentősebbek az esztétika, a pszichológia, az orvostudomány és a pedagógia.

Ha a zene *fizikai hatását* vizsgáljuk, akkor fontos megjegyezni, hogy a hallásunkat nem tudjuk „kikapcsolni” úgy, mint a többi érzékszervünket. A zene rezgése az egész testünkre hat, nem kell semmilyen vivő anyag hozzá. Önmagában a rezgés fizikai hatása is különböző érzetet kelt bennünk. Mindenkinek lehet tapasztalata erről, ha kicsit hangosabban hallgatott már élő- vagy gépzenét. Átéltette, ahogyan átveszi a teste a zene rezgését egy koncerten vagy tánc közben. Ennek a rezgésnek a hatása önmagában befolyásolhatja a zenei élményt anélkül, hogy a zene lényegéhez eljutottunk volna. Szép példája a zenei rezgés fizikai hatásának a katolikus templomokban uralkodó hangszer, az orgona hangzása. Nem véletlenül nevezik a „hangszerek királynőjének”. Ezt az elnevezést részben hatalmas, méltóságos megjelenésével, csodálatos bonyolultságával érdemelte ki, ahogyan rengeteg különféle hangszínt adó sípjával teljes zenekari élményt képes nyújtani. Az orgona megszólalása azonban nemcsak zeneileg lenyűgöző, hanem maga az az érzés is, ahogyan az általa közvetített rezgés az egész testet áthatja. Az egyházzene átélésében jelentősen hozzájárul a vallásos áhítat felfokozásához ez az élmény. Misztikus és magasztos a teljes valónkat átjáró hangzás.

A zene felfogása és megértése

A teljes testünkkel és hallásunkkal felfogott hangok értelmezése az agyunkban történik. Az itt lejátszódó folyamatokról az elmúlt néhány évtized neurológiai kutatásai a zenepedagógia számára is kulcsfontosságú eredményeket szolgáltatottak. A téma hazai kutatói közül Hámori József gondolatait emelem ki.¹ Mára már általánosan ismert tény, hogy jobb és bal agyféltekénk nem egyforma. Míg a bal agyfélteke többek között a logikus gondolkodásért, a számolásért és legfőképpen a beszédért felelős, addig a jobb agyfélteke az érzelmek, a kreativitás és a muzikalitás központja. Tehát a személyiségfejlődés szempontjából fontos tulajdonságok jelentősen köthetők a jobb agyféltekéhez. Hámori úgy fogalmaz, hogy a két agyfélteke lehetőségei eltérőek lényegük kifejezésére. Míg a bal a beszéd, addig a jobb az ének, zene, muzikalitás révén fejezi ki magát. A zene ebben a folyamatban az érzelmeket kommunikálja, ami bonyolultabb feladat annál, mint hogy a beszéd precízen képes lenne rá. „Vagyis a zene a nyelvi, korlátos szinthez képest egy gazdagabb, „holisztikus” kifejezési

¹ K. UDVARI Katalin: „*Psalmus Humanus*”: *Hagyomány és megújulás a zenepedagógiában*. Püski, Bp., 2002. 201–207.

mód, amelyen keresztül az agy emocionális régiója, s az ugyancsak idekötethető alkotóképesség közvetlenül megnyilvánulhat, s teljessé teheti az egyébként főként verbalításra fókuszált személyiséget.”²

A jobb agyfélteke dominanciája mellett természetesen a zene felfogása és megértése mindkét agyféltekét mozgósítja. Bagdy Emőke felhívja a figyelmet arra is, hogy a zenei hanghatás tudatos és érzelmi tudatunkat egyformán igénybe veszi, tehát értelemre és érzelemre egyaránt hat.³

A zene elsődlegesen érzelmeket fejez ki, és érzelmeket kelt a hallgatójában és a művelőjében. Mielőtt rátérnénk arra a kérdésre, hogy a zene természeténél fogva miként tudja számunkra az érzelmeket, illetve gondolatokat közvetíteni, álljon itt néhány érvelés arról, hogy miért fontos ez a pedagógia, illetve a nevelés számára.

A pszichológusok és pedagógusok jelentős tábora tesz erőfeszítéseket azért, hogy nevelési, oktatási rendszerünk súlyos hibáját orvosolja. Ez a hiba az értelmi és érzelmi nevelés arányának megbillent egyensúlya. Az iskolai oktatásban a művészeti nevelés jelentősen háttérbe szorult, nem látszik elég „hasznosnak” az életben való előre jutáshoz. Pedig az életben való „boldoguláshoz” az utóbbi két évtized pszichológiai kutatásai szerint sokkal nagyobb mértékben van szükség az érzelmi intelligencia fejlettségére, mint az értelmi intelligenciáéra.⁴ Annak fejlettségétől függ, hogy hogyan észleljük és értelmezzük az érzéseket, hogyan kezeljük, irányítjuk azokat, hogyan tudjuk felhasználni fejlődésünk érdekében. Ezen múlik például a párkapcsolatunk, a munkahelyi kapcsolatrendszerünk működőképessége és elviselhetősége számunkra. Az érzelmi intelligencia folyamatosan fejleszthető. Vekerdí Tamás szerint ennek első lépése a kisgyermekkorban az érzelmi biztonság megeremtése érintésen, lelki kapcsolaton, érzelmileg tartalmas kommunikáción keresztül. Ez folytatódik tovább a szabad játékban, mesékben, dalokban, mondókákban megélhető érzelmek segítségével. A gyermekben kialakuló érzelmileg átfűtött belső képek segítik feldolgozni a világról nyert benyomásait. Ezt a biztonságot kell hogy megadja a szülői kapcsolat kívül a bölcsődei és az óvodai nevelés is. Az iskolában az érzelmi intelligencia fejlesztésére a művészetek és azok közül a zene a legalkalmasabbak.

A zene érzelmi nevelésben betöltött funkciója vitathatatlan, hiszen az általa közvetített érzések érzelmi mintákat alakítanak ki bennünk, amelyek segítenek azok feldolgozásában valóságos szituációkban is.

A zenepszichológia az utóbbi évtizedekben jelentős eredményeket ért el annak megfogalmazásában, hogy a zene hogyan váltja ki az emberekben az érzelmeket. Fontos megállapításai közé tartozik, hogy régebben csak azt vizsgálták, hogy a különböző típusú zenék milyen reakciókat

² Ua. 206.

³ BAGDY Emőke: *Hogyan vált ki a zene érzelmeket?* http://www.youtube.com/watch?v=4EUVe_7XBQY

⁴ K. UDVARI: i. m. 203.

váltak ki a hallgatókból, de tanácstalanul álltak azzal a kérdéssel szemben, hogy magából a zenéből hogyan következik az, hogy milyen hatást vált ki. Az utóbbi évtizedekben ennek a problémának a kutatására helyeződött a hangsúly.

A magyarul hozzáférhető szakirodalomban Stachó László gyűjtötte össze azokat a legújabb kutatásokat, melyek segítenek a zenei megértés és főként a zenei élmény természetét megismerni.⁵ A zenei élmény egyszerre egyéni és kultúrától, stílustól, tradícióktól függő szociális élmény. A zene átélésének képessége személyiségtől és tanulástól egyaránt függ. Ennek megfelelően megértésének és megélésének is különböző szintjei léteznek. A zenepszichológia újabb kutatásai szerint ettől függetlenül a zenei hallással nem rendelkező, a zene teljesen laikus hallgató számára is képes jelentős élményt nyújtani. Goldstein kutatásai alapján a legintenzívebb élményt életünkben a zene képes kiváltani.

A zenéhez kapcsolható érzelmi állapotok közül a legjelentősebbek a csodálat, a nyugodtság, a gyengédség, a transzcendencia, a nosztalgia, az örömteli aktivitás, a feszültség és a szomorúság. Természetesen nagyon sok árnyalata létezik ezeknek a tartalmaknak, de a főbb csomópontok ezek tekinthetők. A zene érzelmi hatásának csodálatos, a zenepedagógia, zene-terápia számára nem ismeretlen tulajdonsága, hogy zenehallgatás közben nyugodtak vagyunk, eltávolodva a valóságtól kívülállóként éljük át a negatív érzelmeket. A szomorúság gyakran nyugodtságba vagy nosztalgiába hajlik át.

Stachó László kutatása arra irányul, hogy a zenei folyamat egyes elemei hogyan járulnak hozzá a zenei élmény kialakulásához? A zenehallgató általi zenei értelmezésnek hat réteget különítette el. Ezek a gesztusok, a karakterek, a zenei formaszervezet (tonalitás, metrikai szerkezet, dallamszerkezet), a narratív és drámai szerkezet, a pszichodinamikus és a kulturális szint. Ez a hat réteg a zene hordozó közegein (általában kifejezőeszközökként nevezett elemeken) keresztül fejeződik ki.

Melyek a közvetítő közegek? Metrum, ritmus, dallam, harmónia (összhangzás) dinamika (hangerő), hangszín és a hang más akusztikai tulajdonságai.

Témám szempontjából szükségesnek tartom a metrum és a ritmus összefüggésében elkülöníteni a tempó fogalmát, azon egyszerű oknál fogva, hogy a zenepedagógia módszertanában külön fejlesztési területként jelenik meg a tempóérzék kialakítása és a zenei kifejezés fontos eszközeként is jelentősnek tartom a ritmikai összetevők közötti külön megemlítését. (Természetesen ez Stachó modelljében értelemszerűen benne foglaltatik.)

⁵ VAS Bence: *Zenepszichológia tankönyv*. Pécsi Tudományegyetem Művészeti Kar Zeneművészeti Intézet, Pécs, 2015. 167–191.

Stachó László: a zene értelmezésének hat szintű modellje⁶

1. Gesztusok

Az első zenei élmények a Stern elméletéből ismert úgynevezett vitalitási affektusokhoz köthetők. A csecsemő automatikusan mozgásos élményeket asszociál a zenei folyamatokhoz. Ezeket a mozgásmintázatokat nevezzük gesztusoknak. Az első zenei asszociációk tehát még a kulturális és egyéni tapasztalatok előtt létrejönnek és megőrződnek felnőtt korban is. Természetesen a későbbiekben módosulnak az élmények hatására. Ilyen vitalitási affektusok például a növekedés, fogyás, sodrás. A gesztusok affektív tartalmakat is hordoznak a hozzájuk kötődő élmények hatására.

2. Karakterek

A zene sajátos eszközeivel a mozgástól és gesztusoktól függetlenül is képes az érzelmek kifejezésére. Ezek az eszközök lehetnek a dallamalkotási módok és időzítések, a tonalitás, a hangszín. A zenei szaknyelv ezeket nevezi karaktereknek.

3. Zenei formaszervezet (tonalitás, metrikai szerkezet, dallamszerkezet)

A zenei formaszervezet az egyik legfontosabb zenei jelentéshordozó. A zene legegységibb tulajdonsága az, hogy létrejötte egy időbeli folyamat során történik. A teljes mű tehát csak az utolsó hang elhangzásakor születik meg. A zeneszerző által „megtervezett” forma és maga a zenei folyamat sokféle szabálynak kell hogy megfeleljen. Ezek a szabályok függenek egy adott stílus sajátosságaitól, általánosan is érvényesülő zenei asszociációktól. A hallgató a zene átélése során előzetes elvárásokkal rendelkezik minden pillanatban arról, hogy a zene hogyan fog folytatódni. Érvényes ez a dallami, a hangnemi és a metrikai szerkezetre is. Az elvárások teljesülése vagy nem teljesülése erőteljes érzelmeket vált ki a hallgatóból. Az előadóművészet érzelmeket kiváltó képessége is nagyban függ attól, hogy hogyan tudja ezeket az elvárásokat az előadó a játékmódjával kielégíteni.

4. Narratív és drámai szerkezet

A narrativitás történetyszerűséget jelent. Az a zene is úgy épül fel, amelyhez a zeneszerző nem társít valós tartalmat, mintha egy történetet mondana el. Vannak benne ismétlések, variációk, visszatérések. A történet mentén pedig létrejön a feszültség, ami a mű végén feloldódik, erős érzelmet kiváltva hallgatójából.

5. Személyes asszociációk, a zeneértés pszichodinamikus szintje

A zene esztétikai értelemben vett jelentésén kívül esnek azok az asszociációk, amelyek az egyén személyes zenehallgatási élményei során épülnek be a jelentések közé. Gyakran nem is idézhető fel, hogy miért vált ki a későbbiekben bizonyos érzéseket egy zene valakiből az adott zenéhez korábban társuló élmények hatására.

⁶ Ua. 178–182.

6. Kulturális szint

Ide a megtanult tényezők kerülnek. Sok zenei folyamat csak akkor érthető, ha ismerjük az adott stílus által meghatározott jelentéseket, amik a kulturális konvenciók mentén alakulnak ki. Az ezekhez kapcsolódó érzelmek adják a megértés kulturális szintjét.

Ennek a hátrétegű modellnek valamennyi szintje befolyásolja a zenei megértést. Nagyon fontos azonban, hogy a zene átéléséhez nemcsak ezek felismerésének vagy reprodukálásának, hanem átérzésének képessége is szükség van. Stachó kiemeli, hogy a zene megértéséhez olyan élményekre van szükség, amelyek „érzelmekkel átítatott emlékyomokat hagynak maguk után.”⁷

A zenei képességek definiálásában is szemléletváltásra lenne szükség abban a tekintetben, hogy a zenei képességek kognitív szintjét nem elég meghatározni. A zenei befogadáshoz érzelmi képességekre, az átérzés képességére van szükség. Zenepedagógiánknak a közoktatás szintjén ezt kellene elsődleges célnak tekintenie.

Milyen tanulságokkal szolgál a koragyermekkorai zenei nevelés számára a fenti összefoglalás?

A zene, az ének átélésére, átérzésére „érzékenyíteni” a gyermekeket, az érzelmi nevelés kiemelkedő lehetősége. Ehhez nem kell mást tennünk, mint olyan zenei tapasztalatokhoz juttatni, amelyek azoknak a zenei eszközöknek a megtapasztalását hangsúlyozzák, amelyek felelősek a zene érzelmeket kiváltó tulajdonságáért. Ez a megtapasztalás az érzelmekkel kombinálva is jelenjen meg időnként zenei játékainkban.

Zenei kifejezőeszközök, melyek megfelelnek a bölcsődei zenei nevelésben rejlő lehetőségeknek: metrum, ritmus, tempó; hangerő (dinamika), hangszín.

Ritmikai tapasztalatok az „érzelem szolgálatában”

A metrum, a ritmus és a tempó észlelése jelentős szerepet tölt be a zene átélésében. Az első tapasztalatok már az anyaméhben érik a csecsemőt. Az anya szervezetének működése, mozgása önmagában a ritmusosság megtapasztalását jelenti. Ha az anya mondókázik, énekel vagy zenét hallgat, hozzájárul ahhoz is, hogy a magzat már a zenei lüktetés és ritmus átélésében is részesüljön. A mozgás vagy a zene által közvetített egyenletes lüktetés a biztonság érzetét kelti, ami az egyik legfontosabb érzés az élet kezdetén. Nem véletlen, hogy a mozgás és a lüktetés szerves egysége figyelhető meg minden kultúrában. Elképzelhetetlen egy édesanya, aki

⁷ VAS i. m. 181.

nem ringatja ritmusosan a csecsemőjét, aki önkéntelenül is egyenletes mozgással kísérve beszél vagy dúdol gyermekének.

Bár az egyenletes lüktetés megtapasztalása a fogantatástól kezdve jelen van a gyermek életében, az a képesség, amivel maga is át tudja venni és produkálni képes a zene lüktetését, viszonylag hosszú idő alatt alakul ki. A kisgyermek az egyenletes lüktetéshez 2 éves kortól kezd igazodni a mozgásával.

Az óvodai zenei nevelésben még a 3 éves korosztálynál is a legfontosabb ritmikai képességfejlesztési feladat a metrumérzék fejlesztése, azaz a mondókák, dalok egyenletes lüktetésének megéreztetése és reprodukálása mozgással, tapssal, egyéb hangzó módon. Az egyenletes lüktetés minden zenei tevékenység alapja, az állandóság, a biztonság érzetét kelti bennünk. Az egyenletes lüktetés szoros összefüggésben áll a tempóval, azaz a zene gyorsaságával is. A 2-4 hónapos csecsemő már észrevesz a tempóban történő apróbb változásokat is.

A tempó az érzelmi fokozás fontos eszköze a zenében. A hangulatok számtalan színárnyalatát tudjuk kifejezni vele. A lassú tempó nyugodtságot vagy éppen belenyugvást, szomorúságot jelenthet számunkra, ezzel szemben a gyorsabb tempó erőt, elszántságot, vidámságot hordozhat magában. A fokozatos gyorsítás izgatottságot, az érzelmek erősödését sugallhatja számunkra.

A dinamika (hangerő) észlelése

A hangerő evolúciós szempontból is lényeges információkat hordoz. Fontos szerepet játszik a hangok irányának felismerésében, az élőlények, tárgyak sebességének érzékelésében. Az élet ritmusossága mellett a legtöbb érzelmet közvetíti számunkra. Ha az általunk szeretett személy halkán, gyengéden szól hozzánk, az az egyenletességhez hasonlóan a biztonságot és azon túlmutatva az odafigyelést, a szeretetet is jelentheti számunkra. A halk muzsika is ezt az érzést válthatja ki belőlünk, ha életünk során ezeket az érzelmeket tudjuk hozzá társítani. Ezzel szemben az erőteljes hangerő lehet a harag, az indulat vagy egyszerűen a kicsattanó jókedv hordozója. A zenében a hangerő a legjelentősebb eszköz az érzelmek kifejezésére.

Játsszunk a hangunkkal bátran, mutassunk példát arra is, hogy milyen énekelni halkán, hogy ne ébredjen fel a baba, vagy ne ijedjen meg a kiscica. Lehet hangosan énekelni azért, mert nagyon vidámak vagyunk, vagy azért, mert haragosak vagyunk valamiért. A kisgyermeknevelő ötletességén múlik csak a sokféle lehetőség kiaknázása.

A hangszín észlelése

Evolúciós szempontból a hangszínek érzékelése a hangforrás azonosításában játszott szerepet. A beszéd észlelésében, ezen keresztül az érzelmek felismerésében jelentős. A hangszín gyakorlati szempontból az

egyedek hangok egyedi jellemzője, amiről felismerhetjük a hangforrást akkor is, ha nem látjuk. A csecsemő számára a legfontosabb hangszín ez az édesanya hangja, ami a biztonságot jelenti számára. A hangszíneknek nemcsak a tárgyak, személyek felismerésében, hanem az érzelmek észlelésében is jelentős szerepe van. Az ismert hang is elváltozik, ha mérges, ha szomorú, ha vidám. Továbbra is egyedi módon beazonosítható, de kommunikációja többletjelentést hordoz. A zene „nyelvén” is ez történik, ha játszunk a különböző hangszínekkel. A hangszín sajátossága, hogy nem mérhető, csak a jellegét tudjuk megragadni szavakkal, például éles, tompa, simogató. Köthetünk érzéseket hozzá, mérges, vidám. Kombinálhatjuk a hangerővel is, de vigyázzunk, ne azonosítsuk azzal!

A hangszerek hangszíne a zenében sokféle érzelmekhez köthető aszszociációt hordoz. A trombita hangja a maga fényes, érdes hangjával lehet lelkesítő, vidám vagy éppen fenyegető tartalom kifejezője is. Az igazán nagy művészek a hangszerezés nagymesterei, akik pontosan eltervezik, hogy milyen dallam, karakter milyen hangszerezen szólaljon meg. A gyermekek 6-12 hónapos kortól képesek felismerni különböző hangszerek hangszíneit.⁸

Összegzés

A zene kifejezőeszközei iránti érzékenyebbé válás a zene és ezen keresztül az érzelmek intenzív megélését segíti elő.

Az örömteli, változatos zenei játékok feszültségoldók, tevékenységre ösztönzők, segítik a szociális fejlődést, hozzájárulnak az érzelmi intelligencia fejlődéséhez.

Felhasznált irodalom

ASZTALOS Kata: *A zenei észlelési képesség szerkezete és fejlődése 5–17 éves korban: Online diagnosztikus mérések óvodai és iskolai környezetben*. Szeged, 2016. 40–45.

http://doktori.bibl.u-szeged.hu/2998/1/AsztalosKata_PhDertekezes.pdf

BAGDY Emőke: *Hogyan vált ki a zene érzelmeket?*

http://www.youtube.com/watch?v=4EUVe_7XBQY

K. UDVARI Katalin: *„Psalmus Humanus”: Hagyomány és megújulás a zenepedagógiában*. Püski, Bp., 2002. 201–207.

VAS Bence: *Zenepszichológia tankönyv*. Pécsi Tudományegyetem Művészeti Kar Zeneművészeti Intézet, Pécs, 2015. 167–191.

A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap (ESZA) társfinanszírozásával valósul meg (kód: EFOP-3.6.1-16-2016-00025, projekt címe: A vizsgádzázkodási felsőoktatás erősítése az intelligens szakosodás keretében).

⁸ ASZTALOS Kata: *A zenei észlelési képesség szerkezete és fejlődése 5–17 éves korban: Online diagnosztikus mérések óvodai és iskolai környezetben*. Szeged, 2016. 40–45.

http://doktori.bibl.u-szeged.hu/2998/1/AsztalosKata_PhDertekezes.pdf

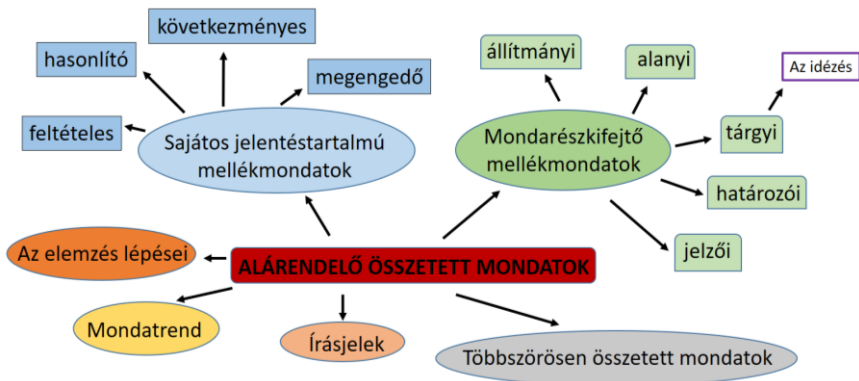
AZ ALÁRENDELŐ ÖSSZETETT MONDATOK TANÍTÁSÁNAK LEHETŐSÉGEI

Eötvös József Főiskola, Pedagógusképző Intézet, Baja
e-mail cím: bakonyine.kovacs.bea@ejf.hu

„A tanárok el nem ismert harcosok, akik gyakran hatalmas problémákkal szembesülnek.”
(Caroline Leaf)

Az alárendelő összetett mondatokat és elemzésüket 8. évfolyamon tanítjuk. A témakör tananyagai: •Az alárendelő összetett mondat elemzésének lépései •A sajátos jelentéstartalmú mellékmondatok •A mondatrend •Az alárendelő összetett mondat fajtái (jelzői, állítmányi, alanyi, tárgyi, határozói) •A többszörösen összetett mondatok. A Bajai Eötvös József Általános Iskola felső tagozatán hárman tanítunk magyart, mindannyian a Széplaki Erzsébet által jegyzett tankönyvből.¹ Háromféleképpen oktatjuk ezt a témakört, a tankönyvtől mindannyian eltérő módon. Lehet ezt a nyelvtani szempontból nem egyszerű témát négy- vagy még többféleképpen logikusan rendezni és hatékonyan tanítani? Céloom bemutatni a négy eljárást, és felfejteni a logikájukat.

A témakör fent említett tananyagait mutatja az 1. ábra, illetve még egyet, az *Írásjelek* címűt. A tankönyv az összetett mondatok végére teendő írásjeleket a mellérendelő és az alárendelő összetett mondatok megkülönböztetése után, még a mellérendelő összetett mondatok fajtáinak tanítása előtt veszi. A mellérendelő összetett mondatok tanítása megelőzi az alárendelő összetett mondatokét.



1. ábra. Az alárendelő összetett mondatok c. témakör tananyagai a 8. évfolyamon

¹ SZÉPLAKI Erzsébet: *Nyelvtan tankönyv a 8. évfolyam számára*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Bp., 2016. (Továbbiakban: Tk.)

Idézem *Az összetett mondat* című témakört² a tankönyv tartalomjegyzékéből:

Az összetett mondat fogalma
Egyszerű vagy összetett mondat?
A mellérendelő és alárendelő összetett mondatok megkülönböztetése
Írásjelek az összetett mondatok végén
A mellérendelő összetett mondat fajtái
Az alárendelő összetett mondat elemzésének lépései
A sajátos jelentéstartalmú mellékmondatok
A mondatrend
Az alárendelő összetett mondat fajtái
A jelzői alárendelő összetett mondat
Az állítmányi és alanyi alárendelő összetett mondat
A tárgyi alárendelő összetett mondat
A határozói alárendelő összetett mondat
A többszörösen összetett mondatok
Az összetett mondatokról tanultak összefoglalása

Az 1. ábra színkódjait használva a tananyag elrendezése – figyelembe véve az egyes leckékre szánt óraszámot is – így ábrázolható:



2. ábra. A tankönyv tananyag-elrendezése az alárendelő összetett mondatok tanításakor

Minél hosszabb egy tananyagot jelző téglalap, annál több órát számunk rá. A négyzet jelent egy tanórát. *Az összetett mondatok* című témakörre a tanmenetjavaslat³ 24 órát ad az évi 72-ből, az alárendelő összetett mondatokra ezen belül 17-t.

Az összetett mondatok végére teendő írásjelek (első négyzet) után az alárendelő összetett mondatok elemzésének lépéseit jelző narancssárga mező jön. Torzít itt a 2. ábra, hiszen a kettő között a mellérendelő összetett mondat fajtái is szerepelnek, a tanmenetjavaslat alapján két tanórán. Az írásjeleket a fent írottak és az idézett tartalomjegyzék szerint a mellérendelő és az alárendelő összetett mondatok megkülönböztetése után, még a mellérendelő összetett mondatok fajtáinak tanítása előtt közli a tankönyv. A tanmenetjavaslatban⁴ egy (nem egy-egy!) tanóra áll rendelkezésre *A mellérendelő és alárendelő összetett mondatok megkülönböztetése* és az *Írásjelek az összetett mondatok végén* című leckék tanítására.

² Tk. 110.

³ SZÉPLAKI Erzsébet: Tanmenetjavaslat a magyar nyelv tanításához 8. évfolyam. In: uő.: *Kézikönyv a magyar nyelv tanításához. 8. évfolyam.* Apáczai, é.n. (továbbiakban: Kk.) 80–85.

⁴ Kk. 80.

Széplaki Erzsébet a tanári kézikönyvben az összetett mondatok tanításáról⁵ így ír:

„Az összetett mondat fogalmának pontosítása viszonylag könnyű feladat, hiszen a tanulóknak már van némi tapasztalati úton szerzett ismeretük az összetett mondatról.

Gyakran problémát okoz a tanulók számára az egyszerű és összetett mondatok megkülönböztetése, ezért még az összetett mondatok fajtáinak megismerése előtt érdemes tisztáznunk, mi alapján lehet könnyen megkülönböztetni őket. Miért van erre szükség? Természetesen legfontosabb a helyesírási szempont. Gondoljunk csak a központosításra! 7. évfolyamon tényként közöljük a tanulókkal, hogy a megszólítást nem elemezzük, a mondat többi részétől vesszővel választjuk el. A miertre most kapják meg a választ, ugyanúgy, mint a mint kötőszó előtti vesszőhasználat kérdésére.

Bár a későbbiekben részletesen foglalkozunk majd az alárendelő, illetve a mellérendelő összetett mondatokkal, már a témakör elején érdemes ráirányítani tanítványaink figyelmét a közöttük lévő eltérésre. Míg a mellérendelő összetett mondat tagmondatai között csak tartalmi-logikai kapcsolat van, addig az alárendelő összetett mondatok esetében a tagmondatok között a tartalmi-logikai kapcsolaton kívül grammatikai kapcsolat is fennáll. Első esetben a tagmondatok egy szinten helyezkednek el, a második típusnál a tagmondatok két szinten találhatóak, és az egyik a másiknak alárendeltje. A mellérendelő és alárendelő összetett mondatok megkülönböztetése szoros összefüggésben áll a mondatvégi írásjel használatával, ezért már azt is itt tisztázzuk, mielőtt közelebbről foglalkoznánk az összetett mondatok fajtáival. A korábbi tankönyvemhez képest alapvető átalakítást hajtottam végre a fejezet szerkezetén belül. Szakítva a hagyományokkal először a mellérendelő összetett mondatok fajtáival foglalkozom. Általában felismerésük, megnevezésük kevesebb gondot szokott okozni a tanulóknak, mint az alárendelő összetett mondatoké.

Egy táblázat alapján egyszerre ismerik meg a tanulók a mellérendelő összetett mondat valamennyi fajtáját, kötőszóikat, jelölésüket. Ezt követően a feladatsor megoldása közben gyakorolhatják a felismerésüket és használatukat. Azt gondolom, a szűkös időkeret sem engedi, hogy hosszasan időzzünk ennél az anyagrésznél.

Az alárendelő összetett mondatok tanításakor is a helyesírásra, nyelvhelyességre kell összpontosítanunk. Nem az a cél, hogy nyelvészeket képezzünk általános iskolában. Ennek elle-

⁵ Kk. Az összetett mondat. 29–30.

nére az alárendelő összetett mondatokra több időt kell szánunk. Mivel a mellérendelő összetett mondatokhoz kapcsolódva már felelevenítettük a kötőszóról tanultakat, itt az utalószó értelmezésére helyezhetjük a hangsúlyt. Nagyon fontos, hogy a tanulók elsajátítsák az alárendelő összetett mondatok elemzésének technikáját.”

Erről részletesebben *Az anyanyelvi ismeretek elsajátíttatása* című fejezetben⁶ ír: „Meggyőződésem, hogy az algoritmusok kialakítására, begyakorlására nagy gondot kell fordítanunk, hiszen többek között biztonságérzetet ad a tanulóknak. Ez az azonos típusú feladatok megoldására alkalmas eljárás előírja az elvégzendő műveletek meghatározott sorrendjét. Miután ezt elsajátítják, bármilyen alárendelő összetett mondatot képesek elemezni. Az algoritmus tanításának kezdeti szakaszában ragaszkodjunk ahhoz, hogy elemzés közben a tanulók szóban is nevezzék meg az elvégzendő műveletet!

1. lépés: Az összetett mondat tagmondatainak megállapítása

Öcsi azt kérte tőlem, hogy segítsek neki.

Tagmondatok: Öcsi azt kérte tőlem; segítsek neki

2. lépés: A tagmondathatárok bejelölése, a tagmondatok megszámozása

1. 2.

Öcsi azt kérte tőlem, | hogy segítsek neki.

Első tagmondat: *Öcsi azt kérte tőlem,*

Második tagmondat: *hogy segítsek neki.*

3. lépés: A főmondat megállapítása az utalószó segítségével, az utalószó bekarikázása; a kötőszó bekeretezése

1. 2.

Öcsi(azt)kérte tőlem, | [hogy]segítsek neki.

Utalószó: *azt*. Tehát az első tagmondat a főmondat.

Kötőszó: *hogy*. A második tagmondat a mellékmondat.

4. lépés: A főmondat elemzése

1. 2.

Öcsi azt kérte tőlem, | hogy segítsek neki.

Mit kért? Azt, hogy segítsek.

5. lépés: A mondat szerkezetének ábrázolása



⁶ Kk. 49–56.

A tagmondatok megállapítása, azaz az 1. lépés olykor gondot okozhat. A probléma kiküszöbölését szolgálja az *Egyszerű vagy összetett mondat?* című lecke⁷ az *Összetett mondat* című fejezet legelején, rögtön az összetett mondat fogalmának tisztázását követően, hat pontba szedve, példákkal és elemzésükkel illusztrálva a különböző eseteket: 1. A halmazott mondatrészes mondatok egyszerű mondatok (pl.: *Kedvelem a regényeket, a kosztümös filmeket és a színdarabokat.*). 2. Egyszerű mondatok az értelmezőszerű részek (pl.: „...*vágtatva nyargal / Az olaszra kivont széles görbe karddal.*” Arany J.: Toldi estéje). 3. Az igeneves szerkezetek is egyszerű mondatok (pl.: „*Látogatják a szomjas betyárok, / Kecskemétre menvén a vásárra.*” Petőfi S.: Az alföld). 4. A megszólítást és a mondat-szót külön tagmondatnak vesszük, de nem elemezzük a közöttük lévő viszonyt (pl.: *Kislányom, nem láttad a szemüvegemet?*). 5. A *mint* kötőszóval bevezetett hasonlítás önálló tagmondat (pl. Olyan fehér vagy, mint a fal.). 6. Két különböző ige különböző bővítményekkel összetett mondatot alkot.

Az alárendelt összetett mondat elemzésének lépései című leckében⁸ aztán azt írja a szerző, hogy a tagmondatok számának megállapításához meg kell keresni az alany – állítmányi szerkezeteket a mondatban. Sugallva ezzel, hogy annyi tagmondat lesz, ahány alany – állítmányi szerkezetet találunk – holott több példa ellentmond ennek, pl. a sajátos jelentéstartalmú mellékmondatok: *Olyan fehér vagy, mint a fal.*

Tapasztalatom szerint a 2. lépésnél minden osztályban akad néhány gyerek, aki úgy gondolja, hogy a főmondat kapja az egyes sorszámot, a mellékmondat a kettést, holott a tagmondatokat mindig az előfordulásuk sorrendjében számozzuk.

A 3. lépésnél a *Hogyan állapítsuk meg, hogy melyik a főmondat?* kérdés merül fel. A tankönyv az utalószó és a kötőszó szófaji alapon való felismerésére buzdítja a diákokat: az utalószó távolra mutató névmás (pl. *az, olyan*) vagy határozószó (pl. *arra, addig*); a kötőszó: kötőszó (pl. *hogy*) vagy vonatkozó névmás (pl. *aki, ami*) vagy vonatkozó névmási eredetű határozószó (pl. *ahogyan*) kötőszói szerepben. Amelyik tagmondatban az utalószó van, az a főmondat; amelyikben a kötőszó, az a mellékmondat. Ha valamelyik nincs benne a mondatban, értelemszerűen pótoljuk!

Egy mondat erejéig megemlíti a tankönyv, hogy mindig az a főmondat, amelyik kiegészítésre szorul, de nem megy tovább, nem segít azzal, hogy a főmondatra rá tudunk kérdezni a mellékmondatra:

Amilyen a mosdó, olyan a törölköző.

Próbáljunk az egyik tagmondatra rákérdezni a másikra!

Milyen a törölköző? Olyan, amilyen a mosdó.

⁷ Tk. Egyszerű vagy összetett mondat? 30–31.

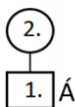
⁸ Tk. Az alárendelt összetett mondat elemzésének lépései. 38–39.

Amelyik tagmondatl kérdezek (*Milyen a törölköző?*), az lesz a főmondat. Ebben a mondatban a második tagmondat. Megfigyelhető, hogy a főmondat elejére kell egy kérdőszó (*milyen?*), és az is, hogy a főmondatban eredetileg benne lévő utalószó (*olyan*) átmenetileg „átköltözik” a válaszba, a mellékmondatba. Azaz nem csak a főmondat, hanem az utalószó megállapítását is szolgálja ez a módszer. (Viszont nem alkalmas az alárendelés típusának megállapítására!)

Ha a főmondat és az utalószó felismerését így tanítjuk, akkor ügyelni kell két helytelen eljárás elkerülésére.

Az első, amikor az 4. lépésben előírt elemzés, az utalószó mondatrészi szerepének kiderítése helyett az alárendelés típusát a mellékmondatra való rákérdezéssel állapítjuk meg: az előző példamondatnál maradv a *Milyen a törölköző?* kérdésben lévő kérdőszó (*milyen?*) alapján minőségjelzői alárendeléseként elemezzük és ábrázoljuk a mondatot. Holott, ha szabályosan végigcsináljuk a 4. lépést, azaz elemezzük a főmondatot, amíg az utalószó mondatrészi szerepe ki nem derül, akkor látjuk, hogy állítmányi alárendelésről van szó:

¹Amilyen a mosdó, | ²olyan a törölköző.



A másik helytelen eljárás, amikor az alárendelés típusát a kötőszó alapján állapítjuk meg. Nézzük a következő példamondatot:

¹ Ez az a hely, | ² ahol szeretünk játszani.

A tagmondatok számát már megállapítottuk, határukat függőleges vonallal bejelöltük, a tagmondatokat előfordulásuk sorrendjében megszámoztuk. Állapítsuk meg, hogy melyik a főmondat! Amelyik tagmondatl – egy kérdőszóval kiegészítve – rá tudok kérdezni a másikra, az lesz a főmondat:

Melyik ez a hely? Az, ahol szeretünk játszani.

Az első tagmondatl kérdeztem, abba került be a *melyik?* kérdőszó, ezért ez lesz a főmondat. A mondat ábrájának első felét már el is készíthetjük:



A kérdésből, illetve a rá adott válaszból az utalószó is megállapítható: az utalószó eredetileg a főmondatban (most az első tagmondatban) volt, de amikor rákérdeztünk a főmondatra a mellékmondatra, akkor ideiglenesen „átköltözött” a válaszbba. Ebben a mondatban a „költözködő” kifejezés az *az* mutatónévmás volt, tehát az *az* az utalószó. Bekarikázzuk az utalószót, és bekeretezzük a kötőszót (ami mindig a mellékmondatban van, rendszerint az élén áll):

¹ Ez (az) a hely, | ² [ahol] szeretünk játszani.

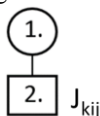
Elemezzük a főmondatot, amíg ki nem derül az utalószó mondatrészi szerepe!

¹ Ez (kij:az) a hely, | ² [ahol] szeretünk játszani.

Mit állítok? Ez. Ez a mondat állítmánya, két vonallal aláhúzzuk.

Mi ez? A hely. Ez a mondat alánya, egy vonallal aláhúzzuk.

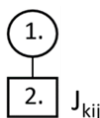
Melyik hely? Az (a hely). Ez az alany kijelölő jelzője. Pontozott vonallal aláhúzzuk. Mivel az *az* az utalószó, az alárendelés típusa: kijelölő jelzői. Kiegészítjük ennek megfelelően az ábrát:



A mondat helyes elemzése ez. Helytelen, ha a kötőszó alapján állapítjuk meg az alárendelés típusát: a mondat kötőszava: *ahol* → helyhatározói alárendelés. Nem! Ez téves következtetés. Ugyanilyen hiba lenne az ugyanehhez a főmondatához csatlakozó mellékmondatok típusának megállapítása a kötőszavak alapján:

Ez az a hely, <i>amit</i> kerestünk.	→	tárgyi alárendelés
<i>amiről</i> beszéltem neked.	→	állandó/vonzathatározói alárendelés
<i>ahová</i> megérkeztünk.	→	helyhatározói alárendelés
<i>ami</i> a kedvencünk volt.	→	alanyi alárendelés

Mindegyik mondat főmondata ugyanaz (*Ez az a hely*), benne ugyanazzal az utalószóval (*az*), ami mindegyik főmondatban kijelölő jelző – ahogy fent elemeztük (¹ *Ez (kij:az) a hely*), így mindegyik összetett mondat kijelölő jelzői alárendelés:



A tankönyvszerző megemlíti,⁹ hogy az alárendelő összetett mondatok elemzését segítheti az az eljárás, amikor egyszerű mondattá zsugorítjuk. „Így a tanulók számára egyértelművé válik, hogy a mellékmondat az egyszerű mondat egyik mondatrészét fejt ki bővebb formában. Eredeti mondatunk zsugorítva: *Öcsi azt kérte tőlem, hogy segítsék neki.* → *Öcsi segítséget kért tőlem.* [...] Az alárendelő összetett mondatok esetében elvileg mindenkor tudunk mondatzsugorítást végezni: egyszerű mondattá alakítani az összetett mondatot úgy, hogy a mellékmondatot az utalószó mondatrészi szerepében fejezzük ki.” A zsugorítást a tanári kézikönyvben hosszabban is bemutatja Széplaki Erzsébet, de a tankönyvben csak röviden utal rá¹⁰, figyelembe véve Szemere Gyula figyelmeztetését¹¹: „A mondatzsugorítás hasznos eszköze a gondolkodás fejlesztésének, ezért kívánatos a tanításban is alkalmazni, ha keresetlen alkalom kínálkozik rá. Semmi esetre se végeztessük azonban az iskolai munkában költői idézetek elemzésekor, továbbá olyan esetekben, amikor ez a művelet nyelvi erőszaknak minősülő, nyakatekert szerkezethez vezetne!”

Visszatérve a 2. ábrához, az alárendelő összetett mondatok elemzésének lépéseit szimbolizáló narancssárga mező után világoskékkel jelölve a sajátos jelentéstartalmú mellékmondatok tanítása következik. Széplaki Erzsébet írja:¹² „A sajátos jelentéstartalmú mellékmondatokkal és a mondatrenddel a megismerés szintjén foglalkozunk. Más nyelvtanok a sajátos tartalmú mondatokkal a tárgyalt alárendelő összetett mondatoknál foglalkoznak. Véleményem szerint jobb, ha az elején tisztázzuk ezeknek a mellékmondatoknak a sajátosságait. A későbbiekben sok időt takaríthatunk meg, és könnyebb a felismerésük is.”

A tankönyv egy táblázatban mutatja be¹³ a négyféle sajátos jelentéstartalmú mellékmondatot, meghatározással, a jellemző kötőszavak felsorolásával és példákkal. Ennek rövid kivonata:

1. Feltételes
 Rosszul esne, ha nem hívnál fel. (A)
 Szeretném, hogyha felhívnál. (T)
 Ha megérkezel, hívj fel! (Hi)
2. Hasonlító
 Olyan vagy, mint a só. (Á)
 Annyira egyedül vagyok, mint a kisujjam. (Hf)
 Olyan barátom sohasem lesz, mint János volt. (Jmi)
3. Következményes
 Akkorát sóhajtott, hogy majd kifújta a könyvet a kezéből. (T)
 Annyira jóllakott, hogy mozdulni sem bírt. (Hf)

⁹ Kk. 50.

¹⁰ Tk. 39.

¹¹ SZEMERE Gyula: *Az összetett mondat elemzése.* In: Rácz Endre – Szemere Gyula: *Mondattani elemzések.* Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Bp., 2006. 31.

¹² Kk. 30.

¹³ Tk. A sajátos jelentéstartalmú mondatok. 40.

4. Megengedő

Nem bánom én, ha elhagysz is. (T)

Lili eljött iskolába, holott beteg volt. (Hi)

A tankönyvből való példák közül az első megengedő jelentéstartalmút tisztább típusra cserélném. A megengedő mellékmondatok esetén ugyanis a főmondatba nem tehető ki utalószó. Ezért az alárendelés fajtáját általában nem nevezzük meg, csak a sajátos jelentéstartalmat. A fenti példa nagyon határeset, mert elég egyértelmű a tárgyi alárendelés, ugyanakkor a ha – is páros kötőszó a megengedésnek is megfelel. A megengedők közül a második példamondatba sem tehető ki utalószó (*Lili eljött az iskolába akkor(?)*, *holott beteg volt.*), ráadásul a holott kötőszót a legtöbb grammatika mellérendelő ellentétes kötőszóként tárgyalja. Nagyon bonyolult kategória, és nehezen tanítható még a felsőoktatásban is.

A *mondatrend* című lecke követi a sajátos jelentéstartalmú mellékmondatokat (citromsárga mező a 2. ábrában). Vázlatos tartalma:

1. A főmondat megelőzi a mellékmondatot

Azért forduljunk vissza, mert otthon felejtettem a bérletemet.



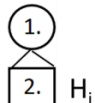
2. A mellékmondat a főmondat előtt áll

Amilyen az adjonisten, olyan a fogadjisten.



3. A mellékmondat beékelődik a főmondatba

Gergő akkor látta meg, amikor belépett az ajtón, a várva várt levelet.



4. A főmondat beékelődik a mellékmondatba

A bíró, azt is beláthatod, nagyot tévedett.



Az alárendelő összetett mondat fajtáinak tanítása jön, a 2. ábrában zöld mezőkkel jelölve, a tanári kézikönyvben¹⁴ a következő segítséggel: „Az alárendelő összetett mondatok fajtái a következő sorrendben követik egymást: jelzői, állítmányi, alanyi, tárgyi, határozói. Azért a jelzői alárendelő összetett mondat az első a sorban, mert ennek felismerése viszonylag könnyű, és valójában szoros kapcsolatban áll az állítmányi alárendelő összetett mondattal. Az év eleji alapos ismétlés most hozza meg a gyümölcsét. Mivel a főmondatot „egyszerű mondatként” elemezzük, fontos az, hogy a tanulók pontosan felismerjék az egyes mondatrészeket. Tisztában kell lenniük az állítmány fajtáival (igei, névszói, névszói-igei). Tudniuk kell, hogy csak a névszói és a névszói-igei állítmány névszói része fejezhető ki mellékmondat alakjában.”

A kompetenciaalapú tankönyvében Széplaki Erzsébet a korábbi gyakorlattal szakítva az alárendelő összetett mondatok közül először a jelzői alárendelő összetett mondattal ismerteti meg a tanulókat. Indoka:¹⁵ „Gyakorlati tapasztalatok igazolják, hogy ezeket az összetett mondatokat viszonylag könnyen felismerik a gyerekek. A minőségjelzői alárendelő összetett mondatokból könnyen létrehozhatók alanyi, tárgyi, társhatározói alárendelések. Erre a tényre ismét hívjuk fel a tanulók figyelmét az adott mellékmondatok tárgyalásakor.” A tankönyvben¹⁶ ez szerepel: „A jelzői alárendelő összetett mondatok átalakíthatók alanyi, állítmányi, tárgyi és határozói alárendelő összetett mondatokká úgy, hogy a távolra mutató névmás utáni főnevet elhagyjuk. Mindig azt vizsgálod meg, hogy a távolra mutató névmás után áll-e főnév! Ha igen, akkor jelzői alárendelő összetett mondat. *Nekem az a dal tetszik, amelyik neked.* Ha a távolra mutató névmás után nem áll főnév, akkor valamelyik később tárgyalandó alárendelő összetett mondat lesz: *Nekem is az tetszik, amelyik neked.*”

Az összetett mondatok tanításakor is a képességfejlesztésre, jelesül a helyesírási képesség fejlesztésére, illetve a nyelvhelyességi hibák kiküszöbölésére kell helyeznünk a hangsúlyt. „A tárgyi mellékmondat esetében újra előjönnek a vonatkozó névmásokhoz kapcsolódó nyelvhelyességi problémák. A napjainkban egyre inkább elburjánzó helytelen használat arra figyelmeztet bennünket, magyartanárokat, hogy nem lehet ezzel a problémával eleget foglalkoznunk. Itt kapott helyet az idézésről szóló fejezet, hiszen az idézés valójában tárgyi alárendelő összetett mondat.” Az idézésről tanítandók – lila keretes fehér mező a 2. ábrában – vázlata:

1. Egyenes (szó szerinti) idézet
 - a) Idéző mondat – idézet

József Attila azt kérte Istentől a Nem emel föl című versében: „Intsd meg mind, kiket szeretek, hogy legyenek jobb szívvel hozzám.”

¹⁴ Kk. 30.

¹⁵ Kk. 55.

¹⁶ Tk. 44.

- b) Idézet – idéző mondat
 „Intsd meg mind, kiket szeretek, hogy legyenek jobb szívvel hozzám” – kérte Istentől József Attila a *Nem emel föl* című versében.
- c) Az idézet első szakasza – idéző mondat – az idézet második szakasza
 „Intsd meg mind, kiket szeretek – kérte Istentől József Attila a *Nem emel föl* című versében –, hogy legyenek jobb szívvel hozzám.”

2. Függő (tartalom szerinti) idézet

József Attila azt kérte Istentől a *Nem emel föl* című versében, intse meg minden szerettét, hogy legyenek jobb szívvel hozzá.

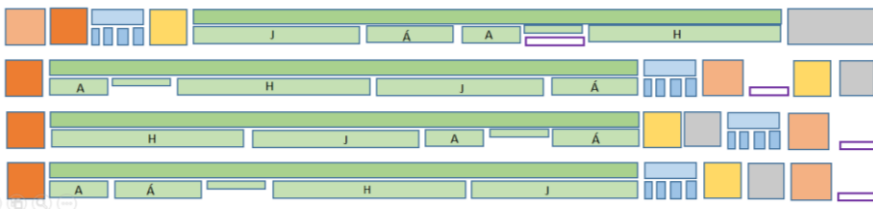
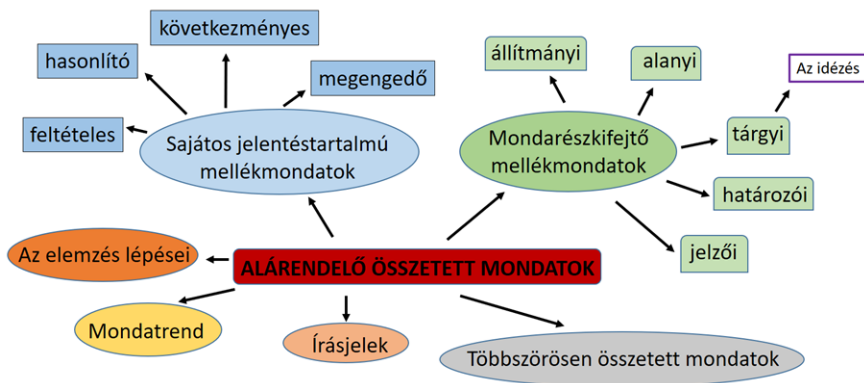
A példákban az idézés nem csak egy tárgyi alárendelő összetett mondat, mert kapcsolódik hozzá egy célhatározói mellékmondat is, de ettől függetlenül az egész idézetet – szerkezetétől függetlenül – egy nagy tárgyi alárendelésnek foghatjuk fel.

A tankönyv a határozói alárendelésekkel folytatódik. „A határozói alárendelő összetett mondatokat táblázatba rendeztem – írja Széplaki Erzsébet¹⁷ –, ahová bármikor odalapozhat a tanuló, ha elfelejtette, melyik utalószó melyik határozói alárendelő összetett mondat sajátossága. Ezt követően tizenkilenc feladat szolgálja a begyakorlást, a határozói összetett mondatokhoz kapcsolódó helyesírási képességek fejlesztését. Alkalmom nyílik – a többi fejezethez hasonlóan – a korábbi (hangtani, szófajtani, alaktani) ismeretek folyamatos gyakorlására is.

Az alárendelő összetett mondatok összefoglalását követően röviden, inkább tájékoztató jelleggel foglalkozhatunk a többszörösen összetett mondatokkal. [Szürke mező a 2. ábrában. B.K.B.] Ezt követi az összetett mondatokról tanultak összefoglalása.”

Részletesen bemutattam, hogy Széplaki Erzsébet tankönyve hogyan – milyen tartalommal és milyen sorrendben – tárgyalja az alárendelő összetett mondatokat. A 3. ábrában azt mutatom meg, hogy két kolleganóm és jómagam hogyan rendezzük át (nagyjából) ugyanezt a tartalmat, de emlékeztetőül, illetve a könnyebb összehasonlíthatóság érdekében legfőleg megismétlem a tankönyv eljárását, azaz a 2. ábrát. A már megszo- kott, az 1. ábra alapján azonosítható színekódokat megtartom, és az értelmezést segítő megismétlem:

¹⁷ Kk. 30.



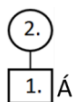
3. ábra. Az alárendelő összetett mondatok tanításának sorrendi lehetőségei (Legfölül a tankönyv, alatta a két kolleganóm, legalul az én eljárásom.)

Széplaki Erzsébet sorrendjét, a jelzői alárendelések tanításának előre hozását már magyaráztam: ezek átalakíthatók alanyi, állítmányi, tárgyi és határozói alárendelő összetett mondatokká úgy, hogy a távolra mutató névmás utáni főnevet elhagyjuk. Azt kell megvizsgálni, hogy a távolra mutató névmás után áll-e főnév! Ha igen, akkor jelzői alárendelő összetett mondat: *Nekem az a dal tetszik, amelyik neked.* Ha a távolra mutató névmás után nem áll főnév, akkor valamelyik később tárgyalandó alárendelő összetett mondat lesz: *Nekem is az tetszik, amelyik neked.*¹⁸ Egyikünk sem tanítja ezt. A jelzői mellékmondatok felismerésénél is maradunk az alárendelő összetett mondatok elemzésére tanított algoritmusnál, a korábban ismertetett lépéseket járjuk végig mindig.

Kolleganóim, velem ellentétben az állítmányi alárendeléseket utoljára tanítják, mondván, hogy azok valamivel nehezebbek, mint a többi, mert könnyen összetéveszthetők a jelzői alárendelésekkel. Mindegyik típusnál (alanyi, tárgyi, határozói és jelzői alárendelések) elég lenne, ha a főmondatral rákérdeznénk a mellékmondatra, de az állítmányinál nem. Ott a kérdés jelzői:

¹ Amilyen a mosdó, | ² olyan a törölköző.
Milyen a törölköző? Olyan, amilyen a mosdó.

¹⁸ Tk. 44.



A gyerekekkel kolleganőim sokat gyakoroltatják a jelzői alárendeléseket, és amikor azokat már nagy biztonsággal felismerik és elemzik, akkor tanítják a velük összetéveszthető állítmányi alárendeléseket. Én egymástól távol tanítom őket.

Nagy variabilitás van az összetett mondatok végére teendő írásjelek, a sajátos jelentéstartalmú mellékmondatok, a mondatrend, az idézés és a többszörösen összetett mondatok tanításának sorrendjében is. Ketten a többszörösen összetett mondatokkal zárják a témakört, ketten meg az írásjelekkel foglalkozó témákat (a mondatvégi írásjelek és az idézés) hagyják utoljára. A tankönyv sorrendjétől eltér, hogy iskolánkban mindhárman a többszörösen összetett mondatok előtt tanítjuk a mondatrendet. „A többszörösen összetett mondatok legalább három tagmondatból állnak. Ezeknek a mondatoknak is megvan az elemzési menete, amelyet a tankönyv 82. oldalán ismertetek” – írja Széplaki Erzsébet,¹⁹ és hozzáteszi, hogy a legtöbb problémát az okozza, hogy melyik tagmondatból kezdje a tanuló az elemzést. Mivel a gyengébb képességű tanulóknak már a három tagmondatból álló többszörösen összetett mondatok elemzése is komoly fejtörést okoz, ezért a többszörösen összetett mondatokkal mindenképpen heterogén csoportmunkában foglalkozunk, és csak a legjobb képességű tanulók vizsgálják – javasolja.

Az alárendelő összetett mondatok tanításának négyféle, minden bizonnyal hatékony eljárásáról írtam, ezért a választott mottó ebben az esetben ironikusan értendő: „A tanárok el nem ismert harcosok, akik gyakran hatalmas problémákkal szembesülnek.” (Caroline Leaf). A sokféle eljárás – mert négyféletől biztosan több is van – nem probléma, csupán érdekesség.

Felhasznált irodalom

RÁCZ Endre–SZEMERE Gyula: *Mondattani elemzések*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Bp., 2006.

SZÉPLAKI Erzsébet: *Kézikönyv a magyar nyelv tanításához. 8. évfolyam*. Apáczai, é.n.

SZÉPLAKI Erzsébet: *Nyelvtan tankönyv a 8. évfolyam számára*. Oktató- és Fejlesztő Intézet, Bp., 2016.

A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap (ESZA) társfinanszírozásával valósul meg (kód: EFOP-3.6.1-16-2016-00025, projekt címe: A vízgazdálkodási felsőoktatás erősítése az intelligens szakosodás keretében).

¹⁹ Kk. 56.



Bíró Violetta

AZ OSZTÁLYKÖZÖSSÉG FEJLŐDÉSÉT MEGHATÁROZÓ TÉNYEZŐK ELEMZÉSE

Eötvös József Főiskola, Pedagógusképző Intézet, Baja
e-mail cím: biro.violetta@gmail.com

Magyarországon az általános iskolai oktatás jellemzően a közel azonos korú diákok osztályokba sorolásával, közösségben valósul meg, melynek tartalmát a háromszintű tantervi szabályozás határozza meg: a Nemzeti alaptanterv, a kerettanterv és a helyi tanterv. Az utóbbi a speciális, helyi adottságok alapjain nyugszik. A pedagógus életpálya modell bevezetésével kidolgozásra kerültek a pedagóguskompetenciák, melyek a 326/2013. (VIII. 30.) Korm. 7. §34 (2) rendelet szerint megfogalmazzák a pedagógusokkal és munkájukkal szembeni elvárásokat. Nyolc területre fókuszálva a nevelő-oktató munka és a szakmai fejlődés egyes területei konkretizálva lettek, figyelembe véve a pedagógiai feladatok teljes körét¹. Tanulmányomban az ötödik kompetenciára összpontosítok, mely a tanulói csoportok, esetemben az alsó tagozatos osztályközösség fejlődésére vonatkozó tanítói feladatokat, valamint a megvalósítás módszereit veszi számba. Zsolnai és Józsa² szerint jelentős azon gyermekek száma, akik a szociális kompetencia alacsony szintjével rendelkeznek, melyet azzal indokolnak, hogy a tanítási-tanulási folyamat során kevésbé helyeznek hangsúlyt e területre. Vizsgálatomban egy általános iskola jó gyakorlatán keresztül szeretném bemutatni, hogy van olyan iskola, ahol e kompetencia fejlesztésére is nagy hangsúlyt fektetnek.

Az iskolai életben a beválást nemcsak a kognitív képességek szintje határozza meg, hanem a szociális készségek legalább olyan nagy szerepet játszanak. Rose-Krasnor (1997) szerint a szociális kompetencia különféle szociális, érzelmi és kognitív képességekből épül fel, melyek együtt fejlődnek, befolyásolva a társas viselkedés hatékonyságát. Saarni (1999)³ szerint az érzelmi kompetencia a saját érzelmi állapot megértését, a másik fél érzelmi állapotának felismerését és mások érzelmeinek elfogadását jelenti. Berry és O' Connor⁴ négyféle szociális készséget különböztetnek meg: asszertivitás, kooperáció, önkontroll, elkötelezettség. Szociális kompetencián Argyle⁵ azon készségeket és képességeket érti, melyek által a

¹ FALUS Iván: A kompetencia fogalma és a kompetencia alapú képzés tervezése. *Társadalom és gazdaság*, 2006. 2. (28. évf.). 173–182.

² ZSOLNAI Anikó, JÓZSA Krisztián (2002): A szociális készségek fejlesztése kisiskolás korban. In: Zsolnai Anikó (szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat, Bp., 2003. 205–227.

³ ZSOLNAI Anikó: A szociális készségek fejlődése és fejlesztése gyermekkorban. *Iskolakultúra Online*, 2008. 2. 119–140.

⁴ LAMONT, Andrea; VAN HORN, M. L.: Heterogeneity in Parent-reported Social Skill Development in Early Elementary School Children. *Social Development*, 22, 2013. 2. 384–405.

⁵ KASIK László: A szociális kompetencia fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Iskolakultúra*, 2007. 11–12. 21–37.

szociális kapcsolatainkat megfelelően tudjuk szervezni elsősorban a kommunikációs készségeink által. A szociális kompetencia fejlesztése minden esetben többdimenziós, a kognitív és az affektív területekre egyaránt fókuszál.

Kutatásom egy vidéki városi iskolában készült, ahol jelenleg évfolyamonként két osztályban folyik oktatás angol-informatika és német nemzetiségi tagozatokon átlagosan 25 fős osztálylétszámokkal. A nyolc alsó tagozatos osztály 16 pedagógusának (osztályfőnök és napközis tanító) az ötödik kompetenciára fókuszáló munkáját mutatom be, melynek alapja a dokumentumelemzés, a pedagógusokkal készített interjú és a közvetlen megfigyelés módszere.

Az iskola pedagógiai programjából kiemelem az iskola küldetésnyilatkozatának bevezető sorait, mely az ötödik kompetenciára vonatkozó gondolatokkal nyitja meg a dokumentumot. „Valljuk, hogy egy iskolában az oktatás-nevelés akkor lesz eredményes, ha az intézmény falai közül olyan gyermekek kerülnek ki, akiknek erkölcsi magatartása kifogástalan, akik ismerik és alkalmazzák a társadalmi együttélés és a társas érintkezés szabályait, akik segítőkészek és toleránsak másokkal szemben, akik ismerik és becsülik hazánk történelmét, értékeit. Tisztelik az európai és más népek hagyományait, kultúráját, és akik harmonikus kapcsolatot tudnak létesíteni az őket körülvevő természeti környezettel. Nevelési programunk, az életkori sajátosságok figyelembe vételével az iskolai közösség, a kisebb közösségek és csoportok aktivitására, együttműködésére, öntevékenységére épül. Olyan közösségeket alakítunk ki, ahol természetes a baráti kapcsolatok építése, fenntartása, egymás segítése, mások véleményének tiszteletben tartása, az egymáshoz való alkalmazkodás, kulturált kommunikáció, csapatszellem”⁶. A pedagógiai programban megfogalmazott célok elérése érdekében az iskola pedagógusai által alkalmazott közvetett módszereket az alábbi (1. számú) táblázatban foglalom össze, melyek által a tanulóközösség fejlesztése is történik.

	Közvetett módszerek
Szokások kialakítását célzó módszerek	<ol style="list-style-type: none"> 1. A tanulói közösség tevékenységének megszervezése. 2. Közös célok kitűzése, elfogadtatása. 3. Hagyományok kialakítása.
Magatartási modellek bemutatása, közvetítése	<ol style="list-style-type: none"> 1. A nevelő részvétele a tanulói közösség tevékenységében. 2. A követendő egyéni és csoportos minták kiemelése.
Tudatosítás	<ol style="list-style-type: none"> 1. Felvilágosítás a betartandó magatartási normákról. 2. Vita.

1. táblázat. Az iskola pedagógusai által alkalmazott közvetett módszerek.

⁶ BOTOS Ilona: *Pedagógiai program*. http://www.bisz.sulinet.hu/2019/Ped_program__2019_08_30.pdf, 12.

A pedagógusoktól alapvető elvárás, hogy képesek legyenek olyan pedagógiai helyzeteket teremteni, mely által segítik a tanulók elköteleződését a közvetlen és közvetett környezetük tagjai iránt. Az értékek sokféleségét nyitottan és tudatosan kezelve segíti azt, hogy a közösség tagjai is elfogadóvá váljanak. Magasabb szinten a pedagógus már a kultúrák közötti kapcsolatok építésében is aktív szerepet vállal. Hosszú távú célként megfogalmazható, hogy mindezen készségek és képességek birtokában felnőttként képes legyen a társadalom aktív és hasznos tagjává válni. Ezen általános megfogalmazások gyakorlatba történő beültetése az adott tantesztület tudatos és szakszerű tervező tevékenysége által valósul meg, ennek alapja az éves pedagógiai program, mely keretet ad, tartalommal a pedagógusok töltik meg, melyben meghatározó a személyiségük.

Az iskolába lépő gyermek már elsajátította az alapvető szociális mintázatokat a családjában, tapasztalatokat szerzett az óvodában a csoportélet elemi szabályairól, ennek ellenére egy új és jó osztályközösség kialakítása újabb kihívásokat jelent. Egy jó osztályközösség megalapozása már az óvoda-iskola átmenet segítségével kezdődik. Erre azért szükséges fókuszálni, mivel az óvoda és az iskola gyermekképe, munkaformája jelentősen eltér egymástól. Sokkal könnyebb mind a gyermekek, mind a pedagógus számára, ha a gyermek magas érzelmi intelligenciájú környezetből érkezik, az emberi kapcsolatait áthatja az érzelmi biztonság, számos pozitív inger éri, mely személyiségfejlődését minden területen maximálisan elősegíti. A valóság azonban azt mutatja, hogy a gyermekek személyiségfejlődése, érzelmi intellektusa, kognitív képességei jelentős mértékű eltérést mutathatnak, ebből következik, hogy az óvoda-iskola átmenet során problémák merülnek fel, melyeket különféle pedagógiai módszerekkel kell kezelni⁷.

A leendő első osztályosok számára az első iskolai közösségi élményként az óvoda-iskola átmenetet elősegítő rendezvényeken való részvétel jelenti novembertől februárig. Ekkor megtekinthetik a leendő elsősök azt a helyet, mely néhány hónap múlva életük jelentős helyszínévé válik. A módszertanilag felépített programok célja a gyermekek kíváncsiságának felkeltése, párhuzamosan a változással kapcsolatos szorongás oldása. Az első program a gyermekek életkori sajátosságaihoz igazodó mozgásos játékos sportdélután, melynek helyszíne a tornaterem. A szülők a gyermekek számára biztos bázisként vannak jelen, mely biztonságérzetüket erősíti. A leendő tanító néikkel ekkor találkoznak először, ahol megtapasztalhatják milyen egy iskolában csapatban játszani (1. sz. kép), valamint a tanító néik is tapasztalatokat szereznek leendő elsőseikről.

⁷ KENDE Anna: Túlkorosság és esélyegyenlőtlenség az iskola kezdő szakaszában. *Iskolakultúra*, 2009. 12. 18–34.



1. kép. Játékos sportdelután az óvoda-iskola átmenet elősegítésére.

A következő program *Adventi játszóház* címmel kézműves foglalkozásokon való részvételre invitálja a gyermekeket. A helyszín az iskola ebédlője, ahol asztaloknál ülve, tanítók által irányítva közösen, akár szülők bekapcsolódásával alkothatnak (2. sz. kép), valamint a tankonyhában frissen sült mézeskalácsot díszíthetnek alsó tagozatos gyermekek segítségével. A fizikai kontaktus közelebbi, a bizalom alapjainak megteremtését szolgálja.



2. kép. Adventi játszóház óvodásoknak.

A harmadik programelem *Ilyenek vagyunk* címmel az iskola életébe nyújtanak betekintést, mely a tornateremben igazgatói köszöntéssel és az iskola életéről készült videóval kezdődik, ami az alsó tagozatos osztályok zenés-táncos bemutatójával egészül ki, majd a leendő osztályfőnökök kíséretében megtekintik a leendő osztálytermüket, ahol rövidebb irányított foglalkozáson vesznek részt a gyermekek, a szülők kérdéseket tehetnek fel a pedagógusoknak. A következő lehetőség nyílt órák keretén belül a szülőknek megtekinteni a leendő tanító nénik matematika és magyar óráit a jelen osztályukban. Másik alkalommal gyermekeikkel közösen angol és német nyelvi foglalkozásokat látogathatnak meg. Ezen programok a közösségépítés első szintjének megvalósulása mellett segítenek abban is, hogy a szülő biztos és tudatos döntést hozzon a gyermeke taníttatását, jövőjét illetően, mely az ő szorongását is oldja, ezáltal megkönnyíti gyermeke új környezetbe való beilleszkedését. A programok egymásra építése és a helyszínek kiválasztása módszertanilag jól felépített a fokozatosság elvét követő.

Az általános iskolai osztályközösség kialakításában legnagyobb szerepe az osztálytanítónak és a napközis tanítónak van, hiszen olyan mintát kap a kisiskolás, mely alapjául szolgál ennek a közösségi formának. Az iskolai közösségfejlesztéssel kapcsolatos feladatok két szinten valósulhatnak meg, osztályközösségen belül és iskolán belül. Osztályon belüli kiemelt feladatok közé tartozik a jó közösségi légkör megteremtése egymásra figyelemmel, csoportos beszélgetésekkel, közös élményekkel, közös döntésekkel. A tudatelméletre vonatkozó vizsgálatok alátámasztják, hogy a szociális alkalmazkodáshoz elengedhetetlenek a szociális ingerek és az interakciók. A magasabb tudatelméleti képességekkel bíró gyermekek a társas kapcsolataikban jelentősen sikeresebbek, mint az alacsonyabb tudatelméleti szinttel rendelkezők, viszont nem mindenki pozitív célok elérésére használja magasabb szintű készségeit, melyek nem statikusak és állandóak, hanem fejleszthetőek.⁸ A keretek a gyermekek életében kiszámíthatóságot, biztonságot nyújtanak. A hagyományok kialakítják a kötődést és erősítik az elköteleződést. Az iskolai élet ennek megfelelően zajlik. A már iskolába beiratott gyermekek első igazi találkozása az évnnyitó ünnepségen történik. Az első osztályosokat a felsőbb évesek hozzájuk szóló műsorral külön köszöntik, melyet követően az iskola kitézőjét ünnepélyes kereteken belül átadják-átveszik a nagyobbaktól. Ez a szertartás szimbólumain keresztül teljes jogú tagjává fogadja a legkisebbeket az iskolai közösség.

⁸ GÁL Zita: Az osztályközösségekben mért társas pozíció és a tudatelmélet kapcsolata alsó tagozatos diákok körében. *Iskolakultúra*, 2015. 10. (25. évf.), 36–47.



3. kép. Iskolai közösségekbe fogadás szimbólumának átadása.

Az együttélés szabályainak betartása a házirend, osztályrend és napközis rend alapján történik, melynek átadása és elsajátítása az első iskolai napon kezdődik. Mindeközben a gyermek számos közösségi életre vonatkozó kompetenciája is fejlődik: igény egymás megismerésére, kortárs elfogadása, tisztelete, kontrollfunkciók fejlődése, szabálytartás. Fontos az erőfeszítés, hogy akarja betartani ezeket az előírásokat, legyen kitartó, hosszú távon fennmaradjon ez az elvárt viselkedés, azonosulni tudjon vele, mely az évek alatt várhatóan interiroziálódik. Mindeközben tapasztalja meg, hogy a csoport és a közösségi élet szabályait betartva is lehet egyéniség, önmagát ki tudja fejezni. Tapasztalja meg a kölcsönös elfogadás pozitív következményeit. A tanulók pozitív tulajdonságainak folyamatos megerősítése, valamint a viselkedési anomáliák reális visszajelzése és korrekciója által pozitív önértékelésének elősegítése a cél. A verbális kérések, figyelmeztetések, felszólítások, javítások, dicsérek mellett fontosak az applikációk, melyek gyakran már az osztályterem ajtaján is megjelennek (4. sz. kép), az osztálytermekben szinte kivétel nélkül láthatóak. Ezek én- és csoporterősítő pozitív üzenetek, melyek a gyermekek és osztálybeli pozíciójának elfogadásra, annak megerősítésére irányulnak.



4. kép. Megerősítő mondatok.

A kommunikációs technikák típusai szoros kapcsolatban vannak a társas készségek alakulásával, az együttműködési készségek differenciálódásával, a konfliktus-kezelési technikák kifinomodásával. A tanító min-tát ad a diákjának a megfelelő emberi kapcsolatokról, barátságosan köz-eledik hozzá, őszintén érdeklődik iránta, a diákokat egyedként kezeli és nem unalmas csoport tagjaként tekint rájuk.⁹ A tanulókkal nagyon sokat szükséges beszélgetni, miközben érzékeltetik, hogy pedagógusok is valaha diákok voltak. Így gyorsabban kialakul és erősödik a gyermekek tanító-jukba vetett bizalma. A közös beszélgetések által gondolataikat, érzéseiket képessé válnak megfogalmazni, a tanító az információk birtokában pre-venációs beszélgetéseket kezdeményez, mely az osztálydinamika kialaku-lására pozitív hatással lehet. A legtöbb osztályban bevett gyakorlat a gyermekek heti rendszerességű meghallgatása élményeiről, mely során fejlődik lényegkiemelési képességük (megelőzve a parttalan és véget nem érő mesélést), szókincsük, kifejezőkészségük, empátiájuk és nem utolsó sorban kontrollfunkcióik fejlődnek, hiszen a többieket is türelmesen meg kell hallgatni. Ezáltal egyre több információval gyarapodnak egymásról. A jó kapcsolat kialakítása vezet a kötődés kialakulásához, amely átsegíti mind a tanítót, mind a gyermeket a nehezebb időszakokon.

A tanítási-tanulási folyamat során alkalmazandó munkaformák kö-zül a közösség alakulását segítik a páros-, csoportos munkák, a kooperatív technikák és a projektmódszer, melyek nem hagyományos térbeli elrende-zésben valósulnak meg.¹⁰ Ezek alkalmazása az elsajátítandó anyaghoz

⁹ SZITÓ Imre: *Kommunikáció az iskolában*. Iskolapszichológia 7. ELTE PPK, Bp. 2007.

¹⁰ Uo.

illetve rugalmasan jelenik meg, egy-egy témát komplex módon feldolgozva. A projekt módszer alkalmazásáig hosszú előkészítő út vezet. Egyrészt az egész folyamatot meg kell tervezni, tudatosítani, hogy milyen ismeretekhez és képességekhez kívánjuk eljuttatni a diákokat. Másrészt az egyes projektek megtervezése is szükséges. A jól szervezett csoportmunka személyiségformáló ereje jelentős, mely hatással van a gyermekek alkalmazkodó képességére, kialakítja az együtt gondolkodást, megtanulnak összefogni, gyakorolják közben az érvelést és a meggyőzést, az eltérő gondolkodásmód elfogadását segítik, megtapasztalják az összetartozás élményét. A projekt módszer általában csoportmunkában valósul meg. Az alkalmazó tanítók egységesen arról számolnak be, hogy a felkészülési idejük jelentős mértékben emelkedik, viszont a befektetett energiával egyenes arányban áll az a nyereség, melyet általa tudnak begyűjteni. Az egyéni tanulási formák elősegítése többféle módszer által lehetséges, melyek többsége a kreativitás fejlesztését nagyban támogatja. Ha a feladatok jól vannak kiválasztva, akkor az alábbi viselkedésminták, attitűdök, érzések jelennek meg: problémamegoldás, döntéshozatal, kommunikáció, elköteleződés, motiváció, mely alapvetően a szubjektív jóllét, az elégedettség. A szociális környezet a kreativitást is serkentheti, melyhez elengedhetetlen a célok kitűzése, az azok felé való elköteleződés, az autonómia, a szabadság a feladatmegoldásban, a feladatmegoldásra szánt megfelelő mennyiségű idő, a visszajelzés, a bátorító légkör, az új ötletek elfogadása¹¹. A kreatív tanulás mind az öt érzékszervet megmozgatja. A memóriában az olvasott információ 10, a hallott 20, a látott 30, a látott és hallott 50, míg a saját élményű információ 70%-ban marad meg.¹²



5. kép. Projektnap a Víz Világnapja alkalmából.

¹¹ PÉTER-SZARKA Szilvia: *Kreatív klíma*. Géniusz Műhely (3). Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Bp., 2014.

¹² PÁLINKÁS Dominika–BREDÁCS Alice: A kreatív tanulási stratégiák hatásai. *Parlando*, 8., 2018.

Az iskolán belüli feladatok közül kiemelendő a pedagógusok tevékenysége arra vonatkozóan, hogy segítsék a gyermekközösségek egyéni arculatának valamint hagyományainak kialakítását. A tanulói közösség összetartozását erősítő kereteket ki kell alakítani és formálni szükséges. A babitsos tudat kialakítása és erősítése az iskolai rendezvények, ünnepek és értékelések alkalmával történik. Ennek megvalósulása egyrészt az iskola névadójának születésnapjához kötődő háromnapos rendezvénysorozat köré épül. Az iskolai keretek között tartandó megemlékezések mindig adott felső tagozatos osztály vezényletével valósulnak meg.

Az iskolai drámaszakkör szintén osztálykeretek között valósul meg, mivel az adott pedagógus az osztálya összes kisdíákját bevonja. A heti szintű foglalkozások, majd próbák nem öncélúak, mert az iskolai rendezvényeken rendszeresen emelik a program színvonalát (6. sz. kép). Minden gyermek a személyiségének megfelelő szerepben mutathatja meg önmagát.



6. kép. Dráma szakkör előadása.

A napközi ideje alatt főleg alsó tagozaton, közösségépítő foglalkozások és programok vannak. Jellemző a mozi, a színház, a gyermekkönyvtár meglátogatása, melyre évente több alkalommal kerül sor. Évente egy alkalommal, általában május végén tanulmányi kiránduláson vesznek részt a gyermekek, mely az osztályközösség fejlődésének egy jelentős állomását jelentik. Az iskola által szervezett napközis táborok alsó tagozaton többnyire osztálykereteken belül valósulnak meg, mivel egy-egy osztályban a gyermekek részvételi igénye igen magas.

Tanítói kezdeményezésre saját osztálynak is szerveznek kreatív napközis tábort. Egyik, már hagyományosnak nevezhető jó gyakorlat ezek közül a Kuktanoda elnevezést kapta, ahol a gyermekek az iskolában elsa-

játított kompetenciákat komplex módon gyakorlatban valósítják meg. A diákok először megismerik a szabályokat, melyet a tanító néni írtak:

Tudja minden Kuktanodás,
milyen fontos a kézmosás!
Ruhád legyen tiszta, rendes,
kössél kötényt, hogy megvédhesd!
Hajad hosszú, lobogó?
Fejre kuktasapka való!
Hogy az étel finom legyen,
figyelj, kóstolj rendszeresen!
A sor már a díszítésen?
Ötleid vedd be szépen!
Elmondom a titkot,
hogyan lesz konyhád tipp-topp.
Lábos, tányér, villa,
úgy jó, hogyha tiszta.
Tűzhely, asztal, pult és padló,
dolgunk végén lemosandó.
Hogy megélhessünk minden jót,
egy a dolgod: Fogadj szót!

Konyhafőnökök: Éva néni, Anikó néni

A pontos napi- és hetirend ismerete kiszámíthatóvá teszi a gyermekek számára a nap menetét. Az adott napi étel elkészítése során az alábbi tantárgyakhoz kapcsolódó tudás elmélyítése történik: matematika (mérések, átváltások; 5. sz. kép), magyar (receptolvasás, szövegértés, receptírás, témához kapcsolódó szépirodalmi szöveg feldolgozása), technika (formázás, alakítás, gyúrás, díszítés, gépkezelés) valamint a lazító mozgásos tevékenységek sem maradhatnak el (sárkányhajózás, sor- és váltóversek, szabad játék).



7. kép. Mérés gyakorlása.

Amit tanév közben a gyermek munkának él meg, az a tábori élet során felszabadító játék, örömmel teli, szabadon választott tevékenységként jelenik meg életében.

A közösség változásának, fejlődésének nyomon követése második osztálytól a szociometria módszerével történik. A többszempontú szociometria módszere Mérei Ferenc nevéhez köthető. A kérdőíves felmérés során a gyermekek szimpátiára, antipátiára, funkcióra, különböző tulajdonságokra vonatkozó kérdésekre adnak választ indoklással. Az eredmények rendszerbe foglalásával támpontokat kaphatunk a nevelő-fejlesztő tevékenységhez. Ehhez fontos, hogy a pedagógus az interperszonális viszonyok valóságáról, dinamikájáról, alakulásáról és befolyásolásának lehetőségeiről minél mélyebb ismeretekkel rendelkezzen. A fejlesztéshez a személyiségét kell elsősorban alkalmassá tegye. Így képessé válhat arra, hogy a közösség hálójában eligazodjon, a történéseket értelmezni tudja, a csoportra és a csoporton belül az egyénekre hatással legyen.¹³ A szociometriai mérés eredményeit az osztályközösség felé is célszerű minden esetben visszajelezni, hogy helyzetüket reálisan lássák a csoportban, mely az önismeretük mélyítését szolgálja, valamint pozícióbeli elégedetlenség esetén a változáshoz alapot ad, melyet osztálytükör módszerének nevezünk. A feltárt helyzet és problémák csoportos beszélgetés keretében kerülnek feldolgozásra, mely saját élményű társas kompetenciatanulás¹⁴.

Tanulmányomban rávilágítottam arra, hogy napjainkban a közösség építése érdekében a társas kompetencia fejlesztése milyen gyakorlatban megvalósuló pedagógiai és pszichológiai módszerekkel, jó gyakorlatokkal történhetnek alsó tagozaton annak érdekében, hogy magasabb szintű, fejlett osztályközösséggé folytassák felsőbb éves tanulmányaikat. Ezek megvalósulásához elengedhetetlen a kereteket adó és támogató vezető, továbbá a nyitott, kreativitással rendelkező pedagógus, aki a gyermekeket adott csoport jellemzőihez igazítva építi fel a közösségépítésen alapuló négy évre szóló és azon túlmutató fejlesztő munkáját.

¹³ VASTAGH Zoltán: A tanulók társas viszonyainak elemzéséből következő pedagógiai tanulságok. *Magyar Pedagógia*, 91., 1991. 3–4., 157–170.

¹⁴ JÁRÓ Katalin (2015): *Osztálytükör. Szociális kompetenciák fejlesztése és konfliktusrendezés csoportmódszerekkel*. Iskolapszichológiai füzetek, 35. ELTE, Bp.

Felhasznált irodalom

- BOTOS Ilona: Pedagógiai program. 2018.
- FALUS Iván: A kompetencia fogalma és a kompetencia alapú képzés tervezése. *Társadalom és gazdaság*, 2006. 2. (28. évf.). 173–182.
- GÁL Zita: Az osztályközösségben mért társas pozíció és a tudatelmélet kapcsolata alsó tagozatos diákok körében. *Iskolakultúra*, 2015. 10. (25. évf.), 36–47.
- JÁRÓ Katalin: *Osztálytükör. Szociális kompetenciák fejlesztése és konfliktusrendezés csoportmódszerekkel*. Iskolapszichológiai füzetek, 35. ELTE, Bp., 2015.
- KASIK László: A szociális kompetencia fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Iskolakultúra*, 2007. 11–12. 21–37.
- KENDE Anna (2009): Túlkorosság és esélyegyenlőtlenség az iskola kezdő szakaszában. *Iskolakultúra*, 2009. 12., 18–34.
- LAMONT, Andrea; VAN HORN, M. L.: Heterogeneity in Parent-reported Social Skill Development in Early Elementary School Children. *Social Development*, 22, 2013. 2. 384–405.
- PÁLINKÁS Dominika–BREDÁCS Alice: A kreatív tanulási stratégiák hatásai. *Parlando*, 8. 2018. <https://www.parlando.hu/2018/2018-8/Palinkas-Bredacs.pdf>
- PÉTER-SZARKA Szilvia: *Kreatív klíma*. Géniusz Műhely (3). Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Bp., 2014.
- SZITÓ Imre: *Kommunikáció az iskolában*. Iskolapszichológia 7. ELTE PPK, Bp., 2007.
- VASTAGH Zoltán: A tanulók társas viszonyainak elemzéséből következő pedagógiai tanulságok. *Magyar Pedagógia*, 91., 1991. 3–4, 157–170.
- ZSOLNAI Anikó (szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat, Bp., 2003. 205–227.
- ZSOLNAI Anikó: A szociális készségek fejlődése és fejlesztése gyermekkorban. *Iskolakultúra Online*, 2008. 2, 119–140.

A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap (ESZA) társfinanszírozásával valósul meg (kód: EFOP-3.6.1-16-2016-00025, projekt címe: A vízgazdálkodási felsőoktatás erősítése az intelligens szakosodás keretében).

Bocsiné Percze Andrea

PROJEKTMÓDSZER AZ ÓVODÁBAN

Eszterházy Károly Egyetem, Pszichológia Intézet, Eger
e-mail cím: bocsine.andrea@uni-eszterhazy.hu

Bevezetés – Mi indokolja, hogy beszéljünk róla?

Az első kisdudóvót 1828-ban Budán, a saját lakásán alakította ki Brunszvik Teréz, mely abban az időben is nagy jelentőséggel bírt, hiszen nemcsak Magyarországon, de Közép-Európában is az első óvoda volt. Ezt követően, 1837-ben Tolnán nyitotta meg kapuit az első óvóképző, tehát megállapítható, hogy az óvóképzés több, mint 180 éves múltra tekint vissza.

Ez idő alatt hatalmas változások történtek, különösen a rendszerváltás után, hiszen gyökeres gazdasági és társadalmi átalakulás ment végbe országunkban. Ezt a jelentős átalakulást nemzetközi környezetünk is fokozta, hiszen 2004-ben csatlakoztunk az EU-hoz.

A változás a gyermeknevelésről való gondolkodást is erőteljesen érintette, hiszen átalakultak, változtak a gyermekek nevelésével kapcsolatos felfogások, nézetek. Mind ezek arra ösztönözték a pedagógus képzéssel foglalkozó intézményeket – vonatkozik ez az óvodapedagógus képzéssel foglalkozó intézményekre is –, hogy ezen változásokhoz igazodva módosítsák a képzéseik tartalmát, formáját, hogy megfeleljenek az elvárásoknak, igényeknek. Hiszen fontos, és nagy szerepük van a pedagógusoknak, akiknek a kezében a jövő nemzedékének a sorsa van. Ezt pedig nagyon komolyan kell venni, ugyanis az óvodapedagógusok felelőssége is gyökeresen átalakulóban van. Ez összefügg az óvodával szembeni elvárások változásával, mert a gyermekmegőrzés helyett a sokoldalú, harmonikus fejlődés elősegítése, a gyermekek személyiségének, egyéni képességeinek és készségeinek kibontakoztatására került a hangsúly. Többen elismerik, hogy az óvoda „befektetés”, ami egy ország jövőjét alapozhatja, alapozza meg. A ma még óvodába járó gyerekek a „holnap” dolgozói, szülői lesznek, a ma még óvodába járó emberpalánták a jövő társadalmát fogják alkotni!

Kutatások támasztják alá, hogy az első nyolc évben fejlődik a leggyorsabban az agy, a központi idegrendszer fejlődése szempontjából ez a legszenzitívebb szakasz, ezért ezen időszakban a gondozás és nevelés minősége jelentős mértékben befolyásolja az agyi hálózat és struktúra felépítését. Éppen ezért felértékelődik a szerepünk, mert a gyermekek jövőbeni képességeit és viselkedését nagymértékben befolyásolja, hogy milyen ingerek, élmények vagy netán lelki sérülések érik ebben az időszakban.

Az óvodai nevelést meghatározó dokumentumok történeti áttekintése

Az 1971-től hatályos Óvodai nevelés programja egységes módszertani eljárásokat, utasításokat adott az óvónők számára a napi gyakorlati munkát illetően. Jellemzően homogén csoportokra épített, meghatározta az év végére elérendő követelményszinteket kis-középső és nagycsoportra lebontva. Ez a dokumentum a játék-munka-oktatás három fő terület alapján épült fel. Jellemzője, hogy a játékot az óvodás korú gyermek elsődleges tevékenységének és a fejlesztés alapvető eszközének tekinti, és a munka egyre önállóbb helyet kap a gyermekek tevékenység rendszerében. A nevelési célok elérése érdekében szervezett, kötelező foglalkozások megtartását írta elő, meghatározta korcsoportonként a foglalkozások anyagát és az év végére elérendő követelmény szintet.

Az 1989-től érvényes Óvodai nevelés programjának még mindig megmaradt a központi jellege, még továbbra is minden óvodára érvényes útmutató, melynek három fő pillére: játék-munka - tanulás. A '89-es Program kimondja, hogy a játék az óvodáskorú gyermek alapvető tevékenysége és a személyiségfejlesztés alapvető eszköze. A tanulás egyrészt spontán, másrészt sajátosan szervezett tevékenység. A program meghatározza az óvónők számára a tanulás megszervezésével kapcsolatos elvárásokat. Azt, hogy korcsoportonként milyen foglalkozásokat kell tartani, melyiket milyen szervezeti formában – kötött és tervszerű kötetlen –, továbbá meghatározza az egyes foglalkozások maximális időtartamát is. A legfontosabb különbség az 1971-es programmal összehasonlítva az, hogy megszüntette a korcsoportonkénti követelményrendszert, már csak a fejlődés jellemzőit határozta meg korcsoportonként. Fontos és előremutató az is, hogy megjelenik benne: a gyermekeket egyéni fejlettségüknek megfelelően, differenciált feladatadással kell készíteni a sokoldalú tevékenységre nemcsak frontálisan, hanem mikro csoportban vagy páros munkában is.

Az 1996-ban kiadott Óvodai nevelés országos alapprogramja egy keretdokumentum, minden óvodára érvényes tartalmi szabályozó, mely alapelveket, irányelveket fogalmaz meg, és épít a magyar óvodapedagógia értékeire: gyermekközpontú, játékközpontú, tevékenységközpontú. Fontos alapvetése: A játék a kisgyermekkor legfontosabb és legfejlesztőbb tevékenysége, így az óvodai nevelés leghatékonyabb eszköze, továbbá, hogy az óvodában előtérbe kell helyezni a szabadjáték túlsúlyának érvényesülését. A tanulás helyett tevékenységben megvalósuló tanulás jelenik meg, továbbá párhuzamosan végezhető differenciált tevékenységek. A tevékenységben megvalósuló tanulás jellemzői: játék megszakítása nélkül – folyamatos napirend-, figyelembe véve a gyermekek egyéni sajátosságait, fejlődési ütemét, ahol nemcsak az ismeretszerzés az elsődleges cél. Az egyes tevékenységi formák elnevezésében is változtatások történtek, a legnagyobb változtatás, hogy a környezet megismerésére nevelést és a matematikai nevelést egy tevékenységi formává egyesítette „külső világ

tevékeny megismerése” néven. Másik fontos változás, hogy a fejlődés jellemzőit már csak óvodáskor végére határozza meg.

Az óvodák óriási lehetőséghez jutottak, hiszen minden nevelőtestület elkészíthette helyi nevelési programját – vagy átvett és adaptált egy kész programot, vagy saját programot készített -, ezáltal minden óvoda kialakíthatta saját arculatát, teljes mértékben figyelembe vehették sajátosságaikat, adottságaikat, erősségeiket. Azt viszont fontos leszögezni, hogy az Alapprogrammal minden óvoda helyi programjának összhangban kell lenni, meg kell felelnie az abban foglaltaknak, az abban megfogalmazott alapelvektől nem lehet eltérni.

Fontos feladata a jövőben az óvodapedagógus képzéssel foglalkozó felsőoktatási intézményeknek, az ÓNOAP egységes értelmezése, a hozzátartozó fogalomrendszer tisztázása – például: a komplexitás elvének tisztázása; az egyes tevékenységek beillesztése a folyamatos napirendbe stb. - ami bizony még sok óvodapedagógusnak, nevelőtestületnek is nehézséget okoz. Meggyőződésem, hogy amíg a tartalmi vonatkozások nem tisztulnak le, addig annak megvalósítását, megszervezését nem fogják, vagy nem úgy fogják megtenni az óvodapedagógusok.

A 21. század kihívásai

A felgyorsult, folyamatosan változó világunk az óvodapedagógiát, az óvodapedagógusokat is kihívások elé állította.

Milyen kihívásokkal kell szembe néznünk?

- megváltozott gyermekek: a XXI. század gyermeke új kihívás a pedagógusok számára
- a másság tiszteletének fontossága, előítélet mentes, inkluzív szemlélet
- családban bekövetkezett változások
- szülőkkel való kapcsolat új alapokra való helyezése
- különbségek a gyermekek között, ennek figyelembe vétele
- új eszközök, módszerek elsajátítása
- új típusú óvodapedagógus, pedagógus szerep változások megismerése, elsajátítása

A XXI. század gyermeke egyértelműen új kihívás az óvodapedagógusok számára. Eltérő a neveltségi szintjük, eltérőek az ismereteik, készségeik, szociokulturális hátterük. Ahhoz, hogy a nevelés-oktatás hatékony legyen, újra kell gondolni az óvodás gyermekek nevelését, új módszerekkel kell közelíteni hozzájuk, ezért az óvodapedagógusoknak szükségük van olyan módszerekre, eszközökre napi gyakorlatuk során, amelyek segítik őket abban, hogy megfeleljenek a mai gyermekek igényeinek.

Változások történtek a családban is – a család szerkezetében, a családban, nevelésben betöltött szerepében, a család működésében-. A családban bekövetkezett változásokat sem hagyhatjuk figyelmen kívül, arra is reflek-

tálnunk kell, hiszen a családdal kapcsolatos változások hatással vannak a gyermekekre így a velük való pedagógiai munkára is.

A gyermekek sokoldalú fejlesztése minél hatékonyabban és eredményesebben kell, hogy megvalósuljon. Az óvodába járó kisgyermekek sajátossága, a nagyfokú heterogenitás egyéni fejlettségüket, képességeiket tekintve. Annak érdekében, hogy a gyermekek fejlesztése eredményesebb legyen, olyan korszerű nevelést - tanulást – tanítást segítő módszerek megismerése és beépítése szükséges, amelyek figyelembe veszik az óvoda gyermek tanulási sajátosságait, hatékonyan elősegítik a gyermeki személyiség kibontakoztatását.

A változások, kihívások kezeléséhez azonban nem elég pusztán az új módszerek megtanulása és alkalmazása, hanem szükség van egyfajta pedagógus szerep váltásra, mely pedagógus szemléletváltást eredményez.

A 21. század gyermekeinek sikeres neveléséhez a képzésbe beépítendő tartalmak

Ahhoz, hogy megfeleljünk az ÓNOAP elvárásainak és a 21. század gyermekeit sikeresen neveljük, az alábbi pedagógus szerepeket kell erősíteni a képzés során:

– Facilitátor és támogató

Direkt irányítás helyett indirekt irányítást helyezze előtérbe: engedje át a kezdeményező szerepet a gyerekeknek, vegye figyelembe és támogassa a gyermekek ötleteit, elképzeléseit. Felfedezéseket, tapasztalási és kipróbálási lehetőségeket biztosítson és nyújtson a gyermekek számára. Segítő, támogató, kínáló, ösztönző attitűd jellemezze az utasító, túlszabályozó, ismeretátadó, rugalmatlan óvodapedagógusi attitűddel szemben.

– Befogadó, együtt nevelést elfogadó, egyéni különbségeket tisztelő

A gyermeki szükségletek és az egyes gyermek szükségleteinek megismerése és ennek fontossága. A gyermekközpontúság mélyebb és szélesebb értelmezése. Az individuális fejlesztés fontossága, az egyéni bánásmód, differenciált fejlesztés szükségességének indokai.

– Reflektív gondolkodó

Ismerje meg a reflektív gondolkodás fejlesztésének lehetőségeit. Tudja, hogy a reflektív gondolkodás a szakmai fejlődés kulcsa, ezért minél több lehetőség biztosítása a hallgatók reflektív gondolkodásának fejlesztéséhez.

– Motiváló, fejlesztő értékelést alkalmazó

Személyre szabott, motiváló értékelést alkalmazzon, hiszen ez fejlesztő hatású a gyermekek számára. (például a „szép” vagy „nagyon ügyes vagy” általánosságban dicsérő szavak helyett konkrétan, a gyermek számára is világossá teszi, hogy miért dicséri meg: ”Megdicsérlek, mert segítettél a kisebb társadnak a kakaót kiönteni!”)

- Jó kérdés-kultúrával rendelkező

Olyan kérdés-kultúrával rendelkezzen, azaz olyan kérdéseket tegyen fel a gyermekeknek, melyek a problémamegoldó gondolkodásukat fejlesztik (például: „Mit veszel észre, ha összehasonlítod? vagy „ Szerinted hogyan lehetne ezt javítani?” stb.).

- Hatékony tanulásszervezési módokat ismerő

Például ismerje meg és tudatosan építse be gyakorlati munkája során a kooperatív tanulásszervezést, mert előnyei a következők: gyermekközpon-tú; fejleszti a szociális készséget és az együttműködési képességet; változatos munkaformákat tesz lehetővé; változatos és hatékony differenciálási lehetősége ad alkalmat;

- Változatos, korszerű módszereket alkalmazó

A hagyományos módszerek mellett – bemutatás, magyarázat, ellenőrzés stb. – ismerje meg és alkalmazza gyakorlati munkájában a XXI. század gyermekeinek megfelelő módszereket: kutakodás, kísérletezés, próbálga-tás, vita, tanakodás stb.

- Szülőkkel való kapcsolattartást új alapokra helyező

Ismerje meg azt, hogyan lehet a szülőket megnyerni az intézményes neve-lésnek: kapcsolat teremtés és kommunikáció lehetőségei és módjai a XXI. század szülőivel; hagyományos, frontális, tájékoztató szülői értekezletek helyett, interaktív szülőcsoportos beszélgetések vezetése;

- A gyermekek szükségleteinek megfelelő pedagógiai környezetet kialakító

Ismerje a 21. század gyermekeinek szükségleteit és ennek megfelelően alakítsa az óvodában, a csoportszobában a tereket: a gyermekeket harmó-niát árasztó színekkel, formákkal, anyagokkal vegye körül; állandó játszó-helyek és rögzített bútorok helyett mobilizálható kisbútorok legyenek – a gyermekek számára is –, melyek egyszerűen és könnyen mozgathatók; ne asztalok uralják a teret; ne a kész, tökéletes gyári játékok domináljanak, hanem olyan eszközök, melyekből a gyermekek a saját fantáziájuk, krea-tivitásuk, ötleteik alapján tudnak készíteni bármilyen játékot vagy bármi-lyen alkotást;

- Korszerű nevelést – tanulást – tanítást segítő módszereket ismerő

Olyan korszerű módszerek, pedagógiák megismerése, amelyek figyelem-be veszik a 21. század gyermekeinek sajátosságait, hatékonyan elősegítik a személyiségük kibontakoztatását. Ilyen például a projekt-pedagógia; élménypedagógia stb.

A projektmódszerről röviden

A projektmódszer óvodai alkalmazásának bemutatását egyrészt azért választottam az előadásom témájául, mert véleményem szerint ez az egyik olyan módszer, amelynek alkalmazása illeszkedik a mai kor gyermekeinek sikeres neveléséhez, tanításához, fejlesztéséhez, másrészt azért, mert Eszterházy Károly Egyetemen óvodapedagógus hallgatóink már szeptembertől a csoportos gyakorlatokon megfigyelhetik és megismerhetik e módszer sajátosságait, előnyeit, sőt az egyéni gyakorlataik során már ők is lehetőséget kapnak a kipróbálásra.

A projektmódszer olyan tanulásszervezési mód, amely kooperációra és együttműködésre épül, és az egyik leghatékonyabb módszer.

A projektek összetett, komplex feladatok, melyek középpontjában mindig egy gyakorlati természetű probléma áll. A módszer a gyermekek érdeklődésére, az óvodapedagógus és a gyermekek közös tevékenységére épül. A megismerési folyamatok - érzékelés, észlelés, figyelem, emlékezet, gondolkodás, képzelet - a projektek tevékenységeiben valósulnak meg és fejlődnek. A cél nem az óvodapedagógus által kezdeményezett direkt tanulás, hanem egy vagy több produktum létrehozása, valamilyen konkrét szándék megvalósulása. A tanulás ebben az esetben csak eszközjellegű hozadéka a produktum elérésére, vagy a szándék megvalósulására irányuló tevékenységnek. Például: gyümölcssaláta készítése közben átélt alkotó tevékenysége során olyan tapasztalatokra tesz szert a gyermek, amelyek mind a mozgásos, mind az értelmi, mind a szociális és mind a kommunikatív személyiségzférákat fejlődésre bírják. Megtanul különféle mozgásos műveleteket, ismereteket szerez ízről, formáról, együttműködik csoportársaival, új szavakat, kifejezéseket ismer meg... stb.

A projektmódszer jellemző jegyei

- *A tevékenységbe rendeződnek, integrálódnak a műveltségterületek*, és nem fordítva, azaz nem az egyes műveltségterületekhez keresünk tevékenységet. Nem foglalkozási ágakra bontva ismerteti meg a gyermekeket a világgal, hanem szervesen összetartozó integrációs tartalmakkal, lehetőségekkel.

- *Az óvodapedagógus-gyermek és gyermek-gyermek együttműködésére épül*: a téma kiválasztásában, eszközök és anyagok beszerzésében, produktum vagy produktumok elkészítésében és azok bemutatásának megszervezésében végig közösen gondolkodnak, közösen tevékenykednek a gyermekek az óvodapedagógusokkal; fontos, hogy elsősorban a gyermekek ötletei, javaslatai kerüljenek előtérbe

- *Individualizál és kollektivizál*. A közös tervezés, szervezés, végrehajtás együttműködésre, közös munkára, kooperációra ösztönzi a gyermekeket, ugyanakkor lehetővé teszi, hogy a gyermek saját maga választhatja ki,

melyik feladatban mikor, hol és kivel szeretne tevékenykedni. Minden gyermek a fejlettségének, képességeinek megfelelően vesz részt a tevékenységekben, ezáltal valósul meg önfejlődése.

- *Épít a gyermek érdeklődésére és aktív részvételére.* A gyermekek saját döntésük alapján választják ki azokat a tevékenységeket, feladatokat, amelyekbe bekapcsolódnak, amelyek vonzóak számukra. Ezen választás történhet például érdeklődésük, beállítottságuk, motiváltságuk, képességeik alapján.

- *Konkrét,* mert a mindennapi életből vett problémákat oldják meg közösen - ilyen például: "Hová ültessük a mikulást?"; "Hol lakik bagoly doktor?"; "Mustot szeretnék inni". Ez azért is jó, hiszen olyan témák kerülhetnek feldolgozásra, amivel a gyermekek is találkoznak a mindennapokban, és érdekli is őket.

- *A témafeldolgozás teljes,* mert az adott témával kapcsolatban, természetesen az adott körülményekhez képest, a lehető legtöbb összefüggés felszínre kerülhet - például a "Hol lakik bagoly doktor" c. projekt kapcsán: madarak, erdő állatai, madárvédelem, őszi erdő, őszi időjárás, őszi öltözködés...stb.

- *Központi támaja tevékenységekben, vagy tevékenységek sorozatában valósul meg* - például a "Mustot szeretnék inni" - projekt esetén: szőlőszedés, szőlőmosás, szemezés, darálás...stb.

- *Időtartama lehet rövidebb vagy hosszabb* (nap, hét, hetek, hónap, több, hónap), ez mindig függ a téma jellegétől és a gyermekek érdeklődésétől. Többször előfordulhat, hogy az óvodapedagógus a tervezés során 3 hét időtartamra tervezi az adott projekt témát, de a gyermekek a projekt során, a projekt alatt még több tevékenységet javasolnak beépítésre, és ezt nem hagyhatja figyelmen kívül az óvodapedagógus.

- *Az óvodapedagógus mellett a gyermekek is részesei a tervezéstől a lezárásig* az adott projektnek. Részt vesznek a projekt témák, a témához kapcsolódó tevékenységek kiválasztásában, a kiválasztott tevékenységek szervezésében, megvalósításában, és részt vesznek a produktum/produktumok elkészítésében, közzétételében is.

- *A heti rendbe a kínált és választható párhuzamos tevékenységek kerülnek megtervezésre,* tehát nem az egyes műveltségterületek (pl.: mesélés, verselés; mozgás...stb.), mint a többi módszer esetén.

- *Szükség esetén igénybe vehető a szülői támogatás és közreműködés* - például: gyűjtés, eszközök beszerzése, tevékenységekbe való aktív közreműködés...stb. Ez nagyon fontos, hiszen a szülő-óvoda kapcsolata ez által is más alapokra helyezhető, hiszen a szülő is aktív részese lesz ezáltal az adott projektnek.

A projektmódszer előnyei

– *Élethelyzetekben adódó, tevékenységek általi tapasztalatszerzésre alkalmas.* Életszerű helyzetekben, életszerű körülmények között és nem az óvodapedagógustól származó feladathelyzetben szerzi meg a gyermek a tapasztalatokat. Megteremti az óvoda nyitottságának lehetőségét, hiszen nagyon gyakran a tapasztalatszerzés az óvoda falain kívül zajlik (például: tanyán, erdőben, ligetben stb.). Az életszerű, közvetlen környezet cselekvő és szemléletes alapul szolgál a megismerési folyamatok és a személyiség fejlődésének.

– *Biztosítja az egyéni érdeklődés, az egyéni ütem, az önállóság és az öntevékenység lehetőségét.* A gyermek saját érdeklődésének, motiváltságának megfelelően szabadon választhat tevékenységet, eldöntheti, hogy melyikbe kapcsolódik be és ott életkori sajátosságainak és egyéni képességeinek megfelelően végezheti el a feladatot. Ezeket a motiváló hatásokat az óvodapedagógus kihasználja a gyermeki önfejlődés inspirálására úgy, hogy közben ő gyakran a háttérben maradhat, csupán megfigyeli és visszajelzéssel irányítja a gyerekek választását. Támogatja az eltérő szükségletű gyermeket, az eltérő tanulási stílus érvényesülését.

– *Mindig tartalmaz választási lehetőséget,* így jól hasznosítható az egyéni érdeklődés motiváló ereje. A párhuzamos tevékenységekbe a gyermek érdeklődése szerint szabadon és folyamatosan bekapcsolódhat, önként kiválaszthatja, azaz élhet a szabad döntés lehetőségével, érdeklődésének és motiváltságának megfelelően.

– *A kommunikáció tartalmának nem szab határt,* sőt készíteti a gyermeket a több szempontú értelmezésre és arra, hogy a véleményüket bátran elmondhassák.

– *Biztosítja a szabad önkifejezés lehetőségét,* ezzel harmonikus lelki alkatot eredményez. Ehhez egyrészt szükséges és elengedhetetlen egy bizalommal teli, elfogadó légkör, ami nem szab határt az önkifejezésnek, így a gyermek fantáziája szabadon szárnyalhat. Másrészt szükséges, hogy sokféle anyag, eszközök (dobozok, fonalak, kövek, gyapjú, ollók, különféle ceruzák, színes papírok stb.) álljon a gyermekek rendelkezésére.

– *Nagyfokú szabadságot biztosít* a gyermekek számára, kezdve a kiválasztástól a tervezésen, a feladat végrehajtásának módozatain keresztül, egészen az elkészült produktumok elkészítéséig és értékeléséig.

– *Támogatja az eltérő szükségletű gyermeket, az eltérő tanulási stílus érvényesülését.* Ez is az egyéni tempóban való fejlődést szolgálja, ezáltal nem kötődik az életkorhoz, hanem az egyéni sajátosságokon alapuló fejlődést segíti elő.

– *Teret ad a váratlan módosításoknak*, kiegészítéseknek, újonnan fellépő igényeknek. Semmi nincs köbe vésvé, bármit lehet változtatni. Például az újonnan fellépő igényeknek, a gyermekek újabb elképzeléseinek megfelelően bővíteni az adott tevékenységet/tevékenységeket. Például lehet, hogy az óvodapedagógus és gyermekek közös tervei között szerepel egy „pizza üzlet” elkészítése, de menet közben még a gyermekek ötletei alapján tovább bővíthet a pizza sütő kemence elkészítésének ötletével, vagy pizza futárszolgálattal.

– *Megvalósulhat a munkamegosztás* a közösségi vállalkozás és az együttes tapasztalás során. A közös tevékenységek során a gyermekek elosztják egymás között a feladatokat, a gyermekeknek lehetőségük van önmagukat kipróbálni, "testhezálló" feladatot választaniuk az egyéni képességeiknek megfelelően.

– *Kevesebb a konfliktus helyzet*. Ez abból is adódik, mert folyamatosan lehetőségük van a gyermekeknek a délelőtti folyamán a szabad játék mellett a kínált és választható párhuzamos tevékenységebe - olyanokba, melyek megtervezésének is részesei voltak, tehát az érdeklődésüknek megfelelő véleményeik, javaslataik is figyelembe lettek véve - folyamatosan bekapcsolódni, tevékenykedni, tehát nincs unatkozó gyermek, nincs felesleges várakozási idő, melyek mind-mind konfliktus helyzeteket okozhatnak, idéznek elő.

– *A középpontban a gyermek van*. A gyermekek érdeklődését, aktivitását, egyéni sajátosságait, egyéni szükségleteiket figyelembe véve, fejlődési ütemükre építve fejlődhet és fejlődik személyiségük a tevékenységek során. Optimális fejlődésükhöz biztosított az elfogadó, nyugodt, biztonságos légkör.

– *A szülővel való kapcsolattartás módja és formája is megváltozik*. Teljesen más alapokra kerül a kapcsolat, valóban egymás munkájának kölcsönös segítségével alapuló partnerkapcsolat alakul ki az óvoda és a szülők között, hiszen az egyes projekteknek folyamatosan, aktív részesei a szülők is (például: gyűjtő munka, közös tevékenységek, közös programok..stb.). A projekt módszer segíti az egyes ünnepek átgondolását és újragondolását az előkészület, szervezés, forma és tartalom vonatkozásában is. Például: évszárók, anyák napja, nemzeti ünnepek stb.

Példa a projekt téma és a tevékenységformákban rejlő integrált műveltségterületek és képességfejlesztés összefüggéseire

Projekt téma: „Itt a farsang, áll a bál”

A központi projekt téma tervezett tevékenységei: különböző álarcok, szemüvegek készítése; állatos fejdíszek készítése; farsangi dekoráció készítése; farsangi fánk sütése; meghívók készítése; különböző sza-

bályjátékok (pl.: „bohócos vagy állatos” társasjáték, állatos párosító játék); zajkeltő eszközök, „hangszerek” barkácsolása; mozgásos játékok (pl.: „bohócos célba dobó”; „bohóc ugráló”); tánc; farsangi verseny játékok (pl.: szörp ivó verseny; fánk evő verseny; seprútánc; székfoglaló); drámajátékok (pl.: „Pörögjete, forogjatok”; „Nevető sapka”);

Ezen tevékenységek mindegyikéhez kapcsolható különböző műveltségtartalom és minden tevékenység során különböző képességfejlesztés valósítható meg.

Nézzünk egy példát: a fenti központi projekt téma tevékenységeinek sorozatában szerepel többek között a farsangi fánk készítése.

A farsangi fánk tevékenysége kapcsolatba lép:

- verselés, mesélés tevékenység műveltségtartalmaival: „Kis gazdasszony vagyok én”; „Keverünk, kavarunk”;
- a külső világ tevékeny megismerése tevékenység műveltségtartalmaival: farsangi népszokások; a sütéshez szükséges alapanyagok tulajdonságai (szín, illat, forma, íz); sütéshez szükséges eszközök megnevezése, anyaga; alapanyagok mérése;
- az ének, zene, énekes játékok tevékenység műveltségtartalmaival: „Süssünk, süssünk valamit”; „Itt a farsang áll a bál”; „Farsang van, farsang van”;
- rajzolás, festés, mintázás, kézimunka tevékenység műveltségtartalmaival: gyúrás; összedolgozás; sodrás; forma szagatás;

Képességfejlesztés lehetőségei a tevékenység során:

- érzelmi, szociális, erkölcsi: együttműködő képesség alakulásának segítése a közös sütés során; a csoportért érzett felelősség érzés alakítása, erősítése;
- értelmi: figyelemfejlesztése; érékelés, észlelés fejlesztése; gondolkodás fejlesztése
- verbális: szókincs bővítés (pl.: szagató, dagasztás); beszédkezdés erősítés
- testi: finommotorika és szem-kéz koordináció fejlesztés (sodrás, gyúrás, szagatás)

A jelen nehézségei

Mint arra az előadásomban is utaltam, még mindig sok óvodában nem az ÓNOAP alap és irányelveinek megfelelően folyik a napi gyakorlati munka. Háttérbe szorul a szabad játék – de nagyon sokszor a szabad játékot sem megfelelően értelmezik –, folyamatos napirend helyett a kötött napirend részesül előnyben, a párhuzamosan végezhető tevékenységek (egyszerre, egy időben, többféle tevékenység kínálat) szabad választása helyett kötött tevékenységszervezés dominál, differenciált, személyes bánásmód helyett életkorra, korcsoportokra való tervezés a jellemző. Sajnos több helyen is tapasztaltam, hogy óvodapedagógus hallgatókat

mentoráló pedagógusok esetében is értelmezési problémák vannak az ÓNOAP-ot illetően. Pedig, mint azt az előadásomban is kifejtettem, a felelőségünk óriási! Éppen ezért azt gondolom azt, hogy mindenképpen el kell indulnia egy szakmai párbeszédnek – minél szélesebb körben – a mentorok között.

Felhasznált irodalom

- HORNYÁN Anna: *Szubjektív útmutató – a projektszemléletű óvodai élet bevezetéséhez, gyakorlatban történő alkalmazásához*. Sprint, Bp., 2018.
- KÖRMÖCI Katalin: *Kézikönyv a projektszemléletű óvodai életről*. Sprint, Bp., 2012.



Borsos Éva–Kovács Elvira–Horák Rita

**AZ ÚJVIDÉKI EGYETEM MAGYAR TANNYELVŰ TANÍTÓKÉPZŐ
KAR HALLGATÓINAK TANESZKÖZ HASZNÁLATI SZOKÁSAI A
TERMÉSZET ÉS TÁRSADALOM ÓRÁK MEGTARTÁSA SORÁN A
2018-AS ÉV ŐSZI SZEMESZTERÉBEN**

Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, Szerbia
e-mail cím: bborsoseva@gmail.com

Egyetemünk Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kara nagy hangsúlyt fektet a tanító szakos hallgatók képzésére. Különösen fontosnak tartjuk felkészíteni őket az oktatási-nevelési feladatok aktuális, időszerű kihívásaira. Ehhez hozzátartozik a hagyományos illetve a korszerű oktatási módszerek és taneszközök használata is. Munkánkban a hallgatók taneszköz használati szokásait vizsgáltuk a gyakorló iskolában megtartott természet és társadalom valamin környezet ismeret órákon a 2018-as év őszi szemeszterében. Külön hangsúlyt fektettünk az információs kommunikációs technológia használatának gyakorlására.

Bevezető

A 21. században a fejlett és a fejlődő országokban, a gyerekek már úgy nőnek fel, hogy már igen fiatalon megismerkednek a mobil telefonok, a laptopok és a táblagépek használatával. A közösségi oldalakon való jelenlét illetve az interneten való keresgélés már a mindennapjaikhoz tartozik. Kevés kivételtől eltekintve szinte egy virtuális világban élik életüket.

Már egy 2010-ben az Amerikai Egyesült Államokban elvégzett felmérés is azt mutatta, hogy a gyerekek napi közel hét és fél órát, azaz heti ötvenhárom órát töltöttek átlagosan a televízió illetve a számítógép képernyője előtt.¹ Ez az időtartam 2018-ra már a sokszorosára növekedett (GlobalWbIndex, 2018). A technikai eszközök ilyen mértékű használata számos negatív következménnyel is jár, például a gyerekek nem megfelelő pszichofizikai fejlettségét illetve koncentrációs zavarok kialakulását vonja maga után stb.² A természetben eltöltött idő mindössze néhány percnyi időtartamra csökkent le. A gyerekek nem ismerik a környezetükben élő élőlényeket. Ez ellen a tanítóknak, tanároknak kell tenniük. Például úgy, hogy a reális környezetben megtartott órákkal, játékos formában rá

¹ Vö. KEVIN, J. C.: Back to School: Back Outside! *National Wildlife Federation*, United States, Reston, 2010.

² SYED, N. A., NIK, M., MAISARAH, A., CHE, A., SALLEHUDDIN, M., NOR, A. O.: Negative and positive impact of internet addiction on young adults: Empirical study in Malaysia. *Intangible Capital*, 2014. 10(3), 619–638.

kell vezetniük a gyerekeket a természet megismerésére.³ A hatékony tanulási és tanítási folyamat érdekében a modern eszközök és módszerek alkalmazását sem szabad elhanyagolni. Az ideális az lenne, ha sikerülne megtalálni az egyensúlyt a digitális és a hagyományos eszközök alkalmazása között.

A taneszközök külön csoportjába sorolták az úgy nevezett IKT (Információs kommunikációs technológia) eszközöket. Ezek közé tartoznak az oktató filmek, a számítógép, az internet, az interaktív tábla, az oktató programok stb. (Forgó, 2009). Az oktatásban azért használjuk őket, hogy érdekesebbé, érthetőbbé tegyük az átadandó ismeretanyagot a gyerekek számára. Figyelmük minél nagyobb mértékű felkeltése illetve aktivizálásuk a tanulási folyamat során szintén fontos szempontok. Megfelelő irányítással és útmutatással az otthoni tanulás során is hatékonyan tudják alkalmazni ezeket az eszközöket, még jobban megkönnyítve ezzel a tanulás folyamatát.

A szerbiai oktatási rendszer

A szerbiai oktatási rendszerben a természettel kapcsolatos első ismereteiket a tanulók az alsó osztályokban szerzik meg. Az 1. és a 2. osztályban a tantárgy neve környezetünk. A 3. és a 4. osztályban valójában csak a név változik, de a tartalom csak kibővül. Ezekben az osztályokban már természet és társadalom név alatt fut a tárgy (National Curriculum Serbia, 2013). Ez a két tárgy biztosítja az alapokat a felsőbb osztályokban előadott biológia elnevezésű tantárgy tanulásához. A témakörök spirális elrendeződésűek, osztályról osztályra ismétlődnek, csak tartalmilag bővülnek (Czékus, 2005). 3. és 4. osztályban nagyobb hangsúlyt kap a szerb és a magyar történelem, valamint Szerbia földrajzi jellegzetességei (Czékus, 2013).

Az 1. osztályos környezetünk tananyag hat nagyobb témakörből áll (Marinković, 2008). Ezek a következők:

1. Én és mások (11 tanítási óra)
2. Az élő természet (18 tanítási óra)
3. Az élettelen természet (8 tanítási óra)
4. Az élő és az élettelen természet közötti kapcsolat (12 tanítási óra)
5. Tájékozódás időben és térben (13 tanítási óra)
6. Életkultúra (22 tanítási óra)

A 2. osztályos környezetünk tananyag szintén hat nagyobb témakörből áll (Marinković, 2008). Ezek a következők:

1. A mi világunk (9 tanítási óra)
2. Az élő természet (20 tanítási óra)
3. Az élettelen természet (11 tanítási óra)

³ BORSOS Éva–PATOCSKAI Mária–BORIĆ, E.: Teaching in nature? Naturally! *Journal of Biological Education*, 52(1), 1–11. Borsos, É.: The gamification of elementary school biology: a case study on increasing understanding of plants *Journal of Biological Education*, 52(3), 1–15.

4. Hol él az ember? (33 tanítási óra)
5. Emberi tevékenységek (14 tanítási óra)
6. Mozgás térben és időben (10 tanítási óra)

A 3. osztályos természet és társadalom tananyag tíz nagyobb témakörre tagolódik (Marinković, 2012). Ezek a következők:

1. Én és mások (9 tanítási óra)
2. A szülőföldem és én (10 tanítási óra)
3. Térbeli tájékozódás (10 tanítási óra)
4. Az élő és az élettelen természet közötti kapcsolat (9 tanítási óra)
5. Életközösségek (16 tanítási óra)
6. Az élettelen természet: a folyadékok és a levegő (12 tanítási óra)
7. Az anyagok és felhasználásuk (8 tanítási óra)
8. A mozgás (6 tanítási óra)
9. Örökségünk (18 tanítási óra)
10. Az ember tevékenységi formái (7 tanítási óra)

A 4. osztályos természet és társadalom tananyag szintén tíz nagyobb témakörre tagolódik (Vasiljević, 2013). Ezek a következők:

1. A csoport tagja vagy (6 tanítási óra)
2. Találkozás a természettel (5 tanítási óra)
3. Hazám, Szerbia (9 tanítási óra)
4. Szerbia természeti adottságai és kincsei (7 tanítási óra)
5. Szerbia alföldi része és hegyvidéke (14 tanítási óra)
6. Az ember és a természet (6 tanítási óra)
7. A természeti jelenségek tanulmányozása (7 tanítási óra)
8. Az anyagok tanulmányozása (10 tanítási óra)
9. Pillantás a múltba (31 tanítási óra)
10. A magyarokról és Magyarországról (9 tanítási óra)

Az MTTK hallgatóinak módszertani felkészítése

Az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karának tanító szakos hallgatói az első és második évben alapozó jellegű tárgyakat tanulnak: pszichológia, pedagógia, neveléstudomány stb. Ekkor ismerkednek meg az IKT eszközök használatával is kötelező vagy választható számítástechnika illetve pedagógia tárgyak keretein belül.

Az egyes tárgyak oktatásának módszertani alapjait az ötödik és a hatodik szemeszter során sajátítják el a hallgatók elméleti illetve gyakorlati órákon. A környezetismeret illetve természet és társadalom tantárgyak esetében a háttérrel a biológia és a környezetismeret módszertan órák biztosítják. Mindkét tárgyat a 3. év tavaszi szemeszterében oktatjuk elméleti és gyakorlati órákon. A módszertan gyakorlatok során már gyakorolják az óravázlatírást, az óra tartást, a különféle munkaformák használatát, az egyes taneszközök alkalmazását stb. Már ekkor kisebb csoportokban dolgoznak és egymásnak tartanak úgy nevezett csoportos óra szimulációkat. A félév végén biológiából és módszertanból is szóbeli vizsgát tesznek a hallgatók. 3. és 4. évben is lehetőségük van választható tárgyakat hallgat-

ni, melyek során még több módszertani ismeretre tehetnek szert a hagyományos és a modern oktatási típusokkal kapcsolatban.

Negyedik évben a gyakorló iskolákban a hallgatók már teljes 45 perces tanítási órákat tartanak meg egyedül mentor tanítói és egyetemi tanári felügyelet mellett. Egyedül tervezik és valósítják meg ezeket az órákat. Az első félév végén csak aláírást kapnak. A második félév végén viszont már osztályzat is kerül az indexbe, mely az év során megtartott órákra kapott jegyek átlagából alakul ki.

Célkitűzés

Az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző karán tanuló negyed éves hallgatók információs kommunikációs technológia használatának megfigyelése és kielemezése az egyetem gyakorló iskolájában megtartott környezetünk illetve természet és társadalom órákon. Három fő kérdést tettem fel:

1. a hallgatók milyen mértékben használják az IKT eszközöket?
2. A hallgatók mely óra típusok (új anyagot feldolgozó-, ismétlő -, gyakorló óra) esetében használják ezeket az eszközöket a leggyakrabban?
3. A hallgatók mely osztályokban használják ezeket az eszközöket a leggyakrabban?

Eredmények

Az egyetem gyakorló iskolájában hét alsós osztályban oktatnak magyar nyelven. Egy 1. osztály, két 2. osztály, két 3. osztály és két 4. osztály van. Hallgatóink hat osztályban tartanak órákat, a három csoportos beosztás miatt minden évben kimarad az egyik osztály. Ebben a tanévben ez az egyik 2. osztály volt. A hallgatók három csoportban dolgoznak. A csoportok beosztásáról ők maguk dönthetnek a tanév elején. Egy nap minden csoportból két ember tanít. Az órarendet a gyakorló iskola által kijelölt tanító néni készíti el, az iskola programjához, tantervéhez és időbeosztásához igazodva.

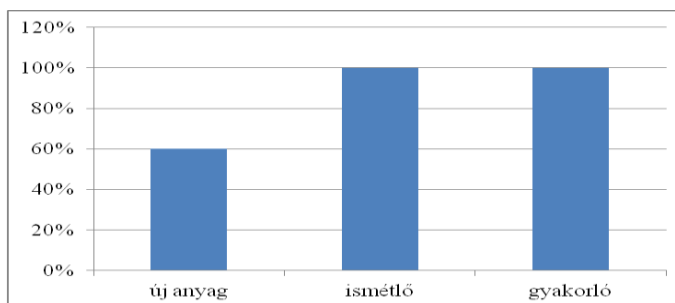
A félév során a hallgatók összesen 42 tanítási órát tartottak meg. Az első és a második osztályban 7-7 órát tartottak meg. A 3. és a 4. osztályban összesen 14-14 órát tartottak a hallgatók.

A gyakorló iskola technikai szempontból a XXI. század igényeinek megfelelő korszerű eszközökkel van ellátva. Minden osztályban van beépített projektor és laptop. A legtöbb tanterem interaktív táblával is rendelkezik. Természetesen a hallgatók bármelyik eszközt, bármikor használhatják. A gyakorló iskolában megtartott órák során a hallgatók arról is maguk dönthetnek, hogy milyen IKT eszközöket illetve taneszközöket kívánnak alkalmazni az általuk megtartott tanítási órán. A mentor tanító csak az aktuális tanítási egységet és az óra típusát adja meg nekik. Az egyetemi tanár illetve tanársegéd, pedig módszertani szempontból javítja

ki vagy módosítja a hallgató által megírt óravázlatot. Ha módszertani szempontból indokoltnak tartja, akkor kérheti a hallgatótól a tervezett taneszköz cseréjét vagy másik taneszközzel való helyettesítését.

Az 1. osztályban összesen hét környezetünk órát tartottak a hallgatók, ebből öt órán alkalmaztak laptopot és projektort. Ez azt jelenti, hogy a megtartott órák 71,43%-n használták ezeket az eszközöket.

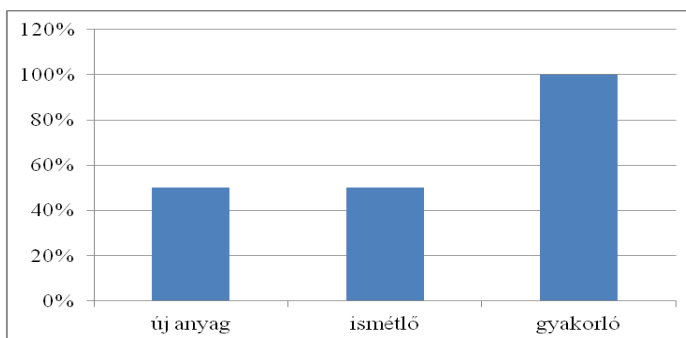
Az új anyagot feldolgozó órátípusból öt darab volt, ebből három órán alkalmaztak számítógépet. Ez az órák 60%-t teszi ki (1. ábra). Ismétlő órából egyet tartottak a hallgatók és használták is a számítógépet (100%). A gyakorló órából szintén egy jutott a hallgatóknak, és használtak laptopot valamint kivetítőt (100%).



1. ábra: A hallgatók IKT eszköz használata az 1. osztályban megtartott környezetünk órákon az első félévben (új anyag: új tananyagot feldolgozó óra típus, ismétlő: ismétlő óra típus, gyakorló: gyakorló óra típus).

A 2. osztályban összesen hét órát tartottak a hallgatók. Ezek közül négy órán használtak számítógépet és projektort. Ez az órák 57,14%-t jelenti.

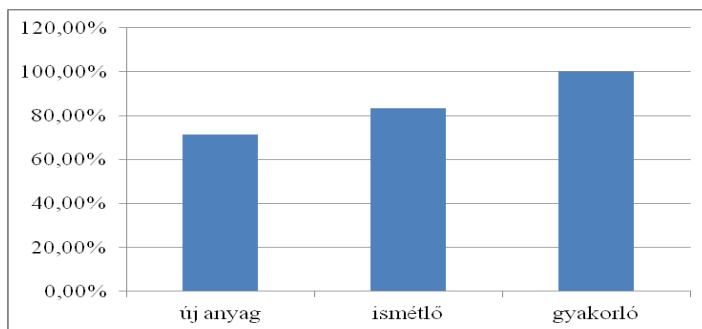
Az új anyagot feldolgozó óra típusból négy jutott a hallgatóknak, ebből két órán hívták segítségül a számítógépet (2. ábra). Ez az órák 50,0%-t tette ki. Ismétlő órából kettőt tartottak és egy órán használtak számítógépet és projektort (50,0%). Gyakorló óra típusból egyet tartottak hallgatóink és használták a számítógépet az óra megtartása során (100%).



2. ábra: A hallgatók IKT eszköz használata a 2. osztályban megtartott környezetünk órákon az első félévben (új anyag: új tananyagot feldolgozó óra típus, ismétlő: ismétlő óra típus, gyakorló: gyakorló óra típus).

A 3. osztályban összesen 14 természet és társadalom órát tartottak a hallgatók és ebből 23 órán használták a számítógépet. Ez az órák 78,57%-t teszi ki.

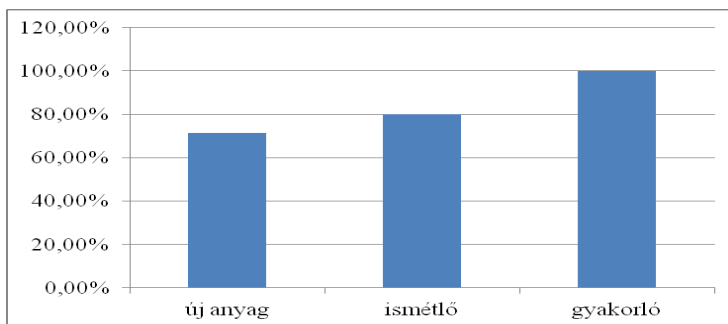
Az új anyagot feldolgozó órából hetet kaptak a hallgatók. 5 tanítási egység feldolgozása alkalmával használták számítógépet és projektort (3. ábra). Ez az órák 71,40%-t teszi ki. Ismétlő órából hatot kaptak a hallgatók és ebből öt órán használtak IKT eszközt, ez az órák 83,30%-t jelenti. Gyakorló órából egy jutott hallgatóknak és alkalmaztak is számítógépet az óra érdekesebbé tételéhez (100%).



3. ábra: A hallgatók IKT eszköz használata a 3. osztályban megtartott természet és társadalom órákon az első félévben (új anyag: új tananyagot feldolgozó óra típus, ismétlő: ismétlő óra típus, gyakorló: gyakorló óra típus).

A hallgatók a 4. osztályban összesen tizennégy természet és társadalom órát tartottak meg, ebből tizenegy órán alkalmaztak laptopot és projektort. Ez azt jelenti, hogy a megtartott órák 78,57%-n használták ezeket az eszközöket.

Az új anyagot feldolgozó órátípusból hét darab volt, ebből öt órán alkalmaztak számítógépet a hallgatók. Ez az órák 71,42%-t jelenti (4. ábra). Ismétlő órából ötöt tartottak a hallgatók és négy órán hívták segítségül a számítógépet (80,00%). A gyakorló órákból egy jutott a hallgatóknak, használtak is laptopot és kivetítőt az óra megtartása során (100%).



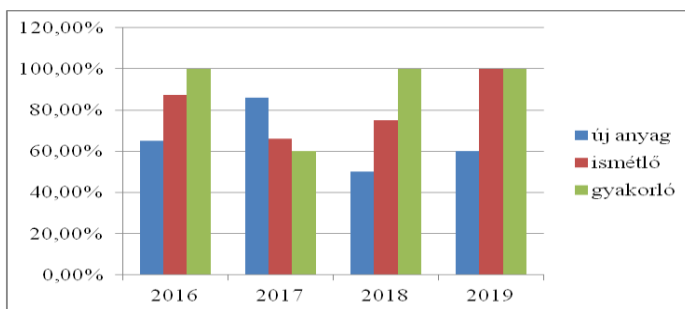
4. ábra: A hallgatók IKT eszköz használata a 4. osztályban megtartott természet és társadalom órákon az első félévben (új anyag: új tananyagot feldolgozó óra típus, ismétlő: ismétlő óra típus, gyakorló: gyakorló óra típus).

Azt is megvizsgáltuk, hogy a 2016-os, a 2017-es, a 2018-as és a 2019-es évek viszonylatában milyen mértékben alkalmazták az IKT eszközöket a hallgatók az egyes óra típusok illetve osztályok esetében (Borsos, 2016; Borsos, 2017; Borsos, 2018c).

1. osztályban az új tananyagot feldolgozó óra típus esetében a 2017-es év került az első helyre a gyakoriság szempontjából, 86,0%-kal (5. ábra). A 2016-os év lett a második 65,0%-kal. A 2019-es év végzett a harmadik helyen 60,0%-kal és a 2018-as évben használták a hallgatók a legkevesebbet (50,0%) az IKT eszközöket az új anyagot feldolgozó órátípus esetében.

Az ismétlő órák esetében a 2019-es év került az első helyre 100%-kal. A 2016-os év végzett a második helyen 87,5%-kal. A 2018-as év került a harmadik pozícióba 75,0%-kal és a 2017-es évben pedig csak a megtartott ismétlő órák 66,0%-a esetében alkalmaztak IKT eszközt a hallgatók.

A gyakorló órák esetében egyedül a 2017-es év képez kivételt, amikor a hallgatók a megtartott óráknak csak a 60,0%-t tették érdekesebbé és érthetőbbé IKT eszközök segítségével. A másik három évben, minden egyes gyakorló órán segítségül hívták ezeket a taneszközöket.



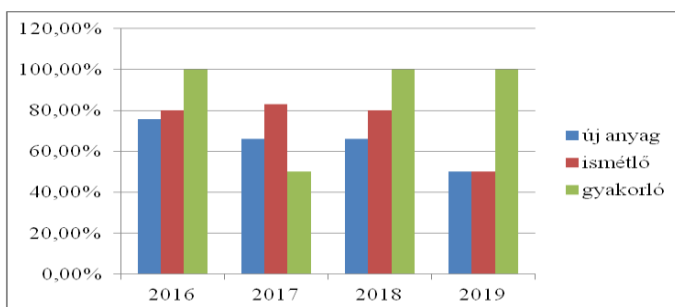
5. ábra: A hallgatók IKT eszköz használata az 1. osztályban megtartott környezetünk órákon a 2016-os, a 2017-es, a 2018-as és a 2019-es év összehasonlítása (új anyag: új tananyagot feldolgozó óra típus, ismétlő: ismétlő óra típus, gyakorló: gyakorló óra típus).

2. osztályban az új tananyagot feldolgozó óra típus esetében a 2016-os év került az első helyre a gyakoriság szempontjából, 75,6%-kal (6. ábra). A 2017-es és 2018-as év lett a második 66,0 – 66,0%-kal. A 2019-es évben használták a hallgatók a legkevesebbet (50,0%) az IKT eszközöket az új anyagot feldolgozó típusú tanítási órák megtartása során.

Az ismétlő órák esetében a 2017-es év került az első helyre 83,0%-kal. A 2016-os és 2018-as év végzett a második helyen 80,0 – 80,0%-kal. A 2019-es évben pedig csak a megtartott ismétlő órák 50,0%-a esetében alkalmaztak IKT eszközt a hallgatók.

A gyakorló órák esetében egyedül a 2017-es év képez kivételt, amikor a hallgatók a megtartott óráknak csak az 50,0%-t tették érdekesebbé és

érthetőbbé IKT eszközök segítségével. A másik három évben, minden egyes gyakorló órán segítségül hívták ezeket a taneszközöket.

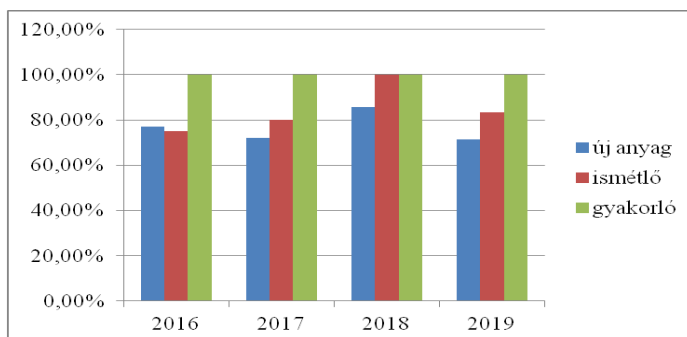


6. ábra: A hallgatók IKT eszköz használata a 2. osztályban megtartott környezetünk órákon a 2016-os, a 2017-es, a 2018-as és a 2019-es év összehasonlítása (új anyag: új tananyagot feldolgozó óra típus, ismétlő: ismétlő óra típus, gyakorló: gyakorló óra típus).

3. osztályban az új tananyagot feldolgozó óra típus esetében a 2018-as év került az első helyre a gyakoriság szempontjából, 86,0%-kal (7. ábra). A 2016-os év lett a második 77,2%-kal. A 2017-es év végzett a harmadik helyen 72,0%-kal és a 2019-es évben ennél egy valamivel, kevesebb alkalommal használták a hallgatók az IKT eszközöket az új anyagot feldolgozó órátípus megtartása során (71,0%).

Az ismétlő órák esetében a 2018-as év került az első helyre 100%-kal. A 2019-es év végzett a második helyen 83,0%-kal. A 2017-es év került a harmadik pozícióba 80,0%-kal és a 2016-os évben pedig csak a megtartott ismétlő órák 75,0%-a esetében alkalmazták IKT eszközt a hallgatók.

A gyakorló órák esetében minden egyes órán segítségül hívták a hallgatók ezeket a taneszközöket (100%).



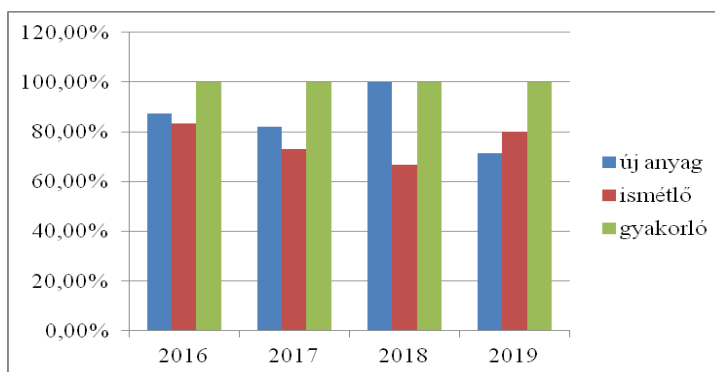
7. ábra: A hallgatók IKT eszköz használata a 3. osztályban megtartott természet és társadalom órákon a 2016-os, a 2017-es, a 2018-as és a 2019-es év összehasonlítása (új anyag: új tananyagot feldolgozó óra típus, ismétlő: ismétlő óra típus, gyakorló: gyakorló óra típus).

4. osztályban az új tananyagot feldolgozó óra típus esetében a 2018-as év került az első helyre a gyakoriság szempontjából, 100%-kal (8. áb-

ra). A 2016-os év lett a második 87,5%-kal. A 2017-es év végzett a harmadik helyen 82,0%-kal és a 2019-es évben ennél egy valamivel, kevesebb alkalommal használták a hallgatók az IKT eszközöket az új anyagot feldolgozó órátípus megtartása során (71,0%).

Az ismétlő órák esetében a 2016-os év került az első helyre 83,3%-kal. A 2019-es év végzett a második helyen 80,0%-kal. A 2017-es év került a harmadik pozícióba 73,0%-kal és a 2018-as évben pedig csak a megtartott ismétlő órák 67,0%-a esetében alkalmaztak IKT eszközt a hallgatók.

A gyakorló órák esetében minden egyes órán segítségül hívták a hallgatók ezeket a taneszközöket (100%).



8. ábra: A hallgatók IKT eszköz használata a 4. osztályban megtartott természet és társadalom órákon a 2016-os, a 2017-es, a 2018-as és a 2019-es év összehasonlítása (új anyag: új tananyagot feldolgozó órák típus, ismétlő: ismétlő órák típus, gyakorló: gyakorló órák típus).

Következtetések

A kapott eredmények tükrében megállapítható, hogy a kar hallgatói a módszertani elveknek megfelelően használják az IKT eszközöket a gyakorló iskolában megtartott környezetünk illetve természet és társadalom órák során. Egyetlen hiányosság az interaktív tábla használata esetében állapítható meg, mert a hallgatók egyetlen esetben sem alkalmazták az óráik megtartása során. Ezen változtatnunk kell, hiszen a hallgatóknak ki kell használniuk, hogy lehetőségük van ezen eszköz használatának kipróbálására és begyakorlására.

Hallgatóinkat fel kell készítenünk arra, hogy információs kommunikációs eszközök nélkül is képesek legyenek érdekes, érthető tanítási órákat tartani. Vajdaságban, a legtöbb iskola nem olyan mértékben felszerelt lappal illetve projektorral, mint a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar gyakorló iskolái. Sok esetben az egész intézmény csak egyetlen lappal és egyetlen projektorral rendelkezik. Ezeken kell az ott dolgozó tanárok-

nak és tanítóknak osztozniuk, így ezeket nem tudják minden egyes tanítási órán alkalmazni.

A másik fontos szempont, hogy nem szabad túlzásba vinni a modern, IKT eszközök használatát sem, mert sok esetben a hagyományos oktatási módszerek sokkal hatékonyabbak a mai digitális világban felnőtt generáció számára (Borsos, 2015).

Felhasznált irodalom

- BORSOS Éva–PATOCSKAI Mária–BORIĆ, E.: Teaching in nature? Naturally! *Journal of Biological Education*, 2018. 52(1), 1–11.
- BORSOS Éva: The gamification of elementary school biology: a case study on increasing understanding of plants *Journal of Biological Education*, 2018. 52(3), 1–15.
- BORSOS Éva: Az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar hallgatóinak IKT-eszköz használata a környezetismeret órákon a 2017/2018 iskolaévben. 7. Nemzetközi módszertani konferencia – *Munkák gyűjteménye: Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2018.*
- BORSOS Éva–KOVÁCS Elvira: Az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar hallgatóinak IKT használati szokásai a matematika és a természet és társadalom órák megtartása során. 4. IKT az oktatásban – *Munkák gyűjteménye: Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2017.*
- BORSOS Éva: A magyar tannyelvű tanítóképző kar hallgatóinak IKT használata a környezetismeret órákon, 3. IKT az oktatásban – *Munkák gyűjteménye: Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2016.*
- BORSOS Éva: Számítógép kontra „tábla és kréta. Munkák gyűjteménye, 4. nemzetközi tudományos módszertani konferencia, *Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2015.*
- CZÉKUS Géza: *A természetismeret tanítás módszertana.* MM print Nyomda, Szabadka, 2005.
- CZÉKUS Géza–MAJOR Lenke–HORÁK Rita.: *A környezetünk és a környezetismeret módszertana.* Grafoprodukt, Szabadka, 2013.
- FORGÓ Sándor: Az új média és az elektronikus tanulás. *Új Pedagógiai Szemle*, 2009/8–9. GlobalWebIndex: www.globalwebindex.com (retrieved: 2018.7.2.)
- KEVIN, J. C.: Back to School: Back Outside! *National Wildlife Federation*, United States, Reston, 2010.
- MARINKOVIĆ, S., MARKOVIĆ, S.: *Környezetünk az általános iskolák első osztálya számára.* Kreativni Centar, Beograd, 2010.
- MARINKOVIĆ, S., MARKOVIĆ, S.: *Környezetünk az általános iskolák második osztálya számára.* Kreativni Centar, Beograd, 2008.

MARINKOVIĆ, S., MARKOVIĆ, S.: *Természet- és társadalomismeret az általános iskolák harmadik osztálya számára*. Kreativni Centar, Beograd, 2012.

Pravilnik o nastavnom planu za prvi, drugi, treći i četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja i nastavnom programu za treći razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja ("Sl. glasnik RS – Prosvetni glasnik", br. 1/2005, 15/2006, 2/2008, 2/2010, 7/2010,3/2011 - dr. pravilnik, 7/2011 - dr. pravilnik i 1/2013), Serbia. [National Curriculum Serbia]

SYED, N. A., NIK, M., MAISARAH, A., CHE, A., SALLEHUDDIN, M., Nor, A. O.: Negative and positive impact of internet addiction on young adults: Empericial study in Malaysia. *Intangible Capital*, 2014.10(3), 619–638. <http://dx.doi.org/10.3926/ic.452>

VASILJEVIĆ, I., RADOVANOVIĆ, P.S., BLAŽIĆ, A.: *Természet- és társadalomismeret az általános iskolák negyedik osztálya számára*. Kreativni Centar, Beograd, 2013.



Csimáné Pozsegovics Beáta–Schlichter-Takács Anett

**TANÍTSUNK MÚZEUMBAN:
A KAPOSVÁRI RIPPL-RÓNAI MÚZEUM MÚZEUMPEDAGÓGIAI
PROGRAMJAINAK, A MÚZEUM ÉS A HELYI PEDAGÓGUSOK
KAPCSOLATÁNAK VIZSGÁLATA**

Kaposvári Egyetem, Pedagógiai Kar, Neveléstudományi Intézet, Szakmódszertani Tanszék
e-mail cím: takacs.anett@ke.hu

A pedagógiai gyakorlatban egyre általánosabbá válik a formálistól eltérő, atipikus tanítási-tanulási módszerek alkalmazása és az iskolai helyszíntől való elszakadás. Mindennek kiváló terepe lehet a múzeum. A múzeum interaktív környezetben támogathatja, sikeresebbé teheti az iskolai tanulást. A „szórakozva tanulás” elvét szem előtt tartó múzeumpedagógiai módszertan alkalmazása a gyakorlatban kiváló tanítási/tanulási alkalmakat nyújthat a pedagógusok és diákjaik számára, a tananyag élményszerű elsajátítására.

Publikációnkban a kaposvári Rippl-Rónai Múzeumban végzett kutatáson keresztül mutatjuk be, hogyan élnek az adott lehetőségekkel a helyi pedagógusok és milyen módszertannal dolgoznak a múzeumpedagógiai programokban. A vizsgálat során szerzett tapasztalok figyelembe vételével, a későbbiekben pedig majd módszertani javaslatokat teszünk, melyek segítséget nyújtanak a tanítók, tanárok részéről a tudatosabb, a tanítandó tartalmakkal összehangoltabb múzeumi foglalkozások, órák tartásához. A múzeumokban pedig a múzeumpedagógusok számára nyújthat segítséget a hatékonyabb programok kidolgozásához.

A múzeumpedagógia, mint módszer alkalmazhatósága az iskolákban

A múzeumok ma már külön figyelmet szentelnek a gyermekeknek és az ifjúságnak, próbálják azokat a szellemi és anyagi értékeket hatékonyan átadni, amelyeket az évek során összegyűjtöttek. Ahhoz, hogy ezek az értékek valóban eljussanak a gyermekekhez és fiatalokhoz, olyan környezetet kell teremteni és olyan módszereket kell alkalmazni, amelyek hatni tudnak rájuk, és amelyek semmivel nem pótolható élményt nyújtanak a számukra. Ezáltal új ismeretekre tesznek szert, valamint az összefüggések is érthetővé válhatnak, rendszerezni tudják a sok irányból érkező információkat. A művek, az alkotók, az ábrázolt személyek, a helyszínek és a tárgyak erkölcsi kérdéseket vetnek fel, és ez által nevelési helyzetet teremtenek, amelyeken keresztül formálható a gyermek értékrendje, egész személyisége.

Nagyon fontos a múzeumok és az intézmények közötti kapcsolat és együttműködés kialakítása, fenntartása. Az aktuális jó gyakorlat a nyugat-európai múzeumok többségénél már jól bevált, az iskolák és múzeumok

közötti folyamatos és tervszerű kooperáció.¹ A hazai szereplők együttműködését elősegítette a Múzeumok Mindenkinek Program (2003), a 2006-ban létrehozott Múzeumi Oktatási és Képzési Központ (MOKK), továbbá a Nemzeti Fejlesztési Ügynökség 2007-ben elindított operatív programjai (TÁMOP 3.2.8/10/B: Múzeumok Mindenkinek Program – Múzeumok oktatási-képzési szerepének erősítése; TIOP 1.2.2/08-1 – Múzeumok iskolábarát fejlesztése és oktatási-képzési szerepének infrastrukturális erősítése pályázat).²

Az oktatási- nevelési intézményeknek érdemes figyelnie a múzeumokra, hiszen az oktatás folyamatában szereplőknek változatos és lényeges segítséget tudnak nyújtani. Kiszakadhatnak a megszokott tanulási környezetből, a tanulás folyamata érdekesebbé és színesebbé válhat. A múzeum sajátos közege hozzájárul a komplex látásmód kialakításához, fejlesztéséhez; összefüggésekre mutat rá; elmélyíti, kiegészíti, gyakoroltatja az iskolában szerzett tudást; magyaráz; szemléltet; felkelti az érdeklődést adott témában; továbbgondolkodásra ösztönöz; segíti a kooperációt; fejleszti a különböző képességeket, készségeket.³

A múzeumi tanulás szemben az iskolai tanulási szituációkkal többnyire alkalomszerű, egyszerre több tantárgy bekapcsolására ad lehetőséget, több érzékszerv bevonásával hat a résztvevőkre, előtérbe helyezi a kooperatív módszerek alkalmazását, mellőzi az iskolai értékelési formákat. Az iskolai tanulási helyzetektől eltérően alapvető előnye a „különleges környezet”, a tapasztalatszerzésre épülő élményközpontú ismeretszerzés, a nevelés minél több területének bevonása (testi, értelmi, érzelmi, erkölcsi, esztétikai, művészeti, egészség-, környezeti, állampolgári, multikulturális nevelés) a tanulási folyamatba.⁴

A múzeumban a tanulás a megszokottól eltérő környezetben, a szokásostól eltérő módon és segítőkkel folyik, ennek ellenére e tartalmak sokkal inkább beépülnek a már megszerzett ismeretanyag közé, könnyebben előhívhatóak, sokkal inkább eredményeznek lehorgonyzott tudást.⁵

A múzeumban történő tanulás módszertani alapja a tárgyak segítségével történő tanulás és az ezekkel kapcsolatos érzelmi behatások. A mú-

¹ TAKÁCS Anett: *A művészeti nevelés jó gyakorlatai hazai múzeumokban: Múzeumpedagógia a pedagógusok nélkülözhetetlen eszköztára*. Bp., Gyermeknevelés, 2013/ 2. 48–49. (a továbbiakban TAKÁCS: i.m. 48–49.)

² VÁSÁRHELYI Tamás: *Múzeumok a közoktatás szolgálatában: Kutatási jelentés*. Szabadtéri Néprajzi Múzeum – Múzeumi Oktatási és Képzési Központ, Szentendre, 2009. 151–152.

³ VÁSÁRHELYI Tamás–SINKÓ István: *Múzeum az iskolatáskában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2004. 121.

⁴ NÉMETH Csaba: *Múzeum és iskola változó kapcsolatáról*. (VÁSÁRHELYI Tamás–KÁRPÁTI Andrea szerk.: *A múzeumi tanulás kézikönyve: Továbbképző tanfolyami jegyzet*.) Magyar Természettudományi Múzeum, ELTE TTK Multimédiapedagógiai és Információtechnológiai Központ, Bp., 2009. 197–200.

⁵ WALTER Imola–TAKÁCS Anett: *Pedagógusok új szerepben, múzeumpedagógiai módszerek alkalmazása a gyakorlatban, mint új perspektíva*. (PALÁSTHY Ildikó szerk.: *A református tanítóképzés múltja, jelene, jövője*.) Kőlcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola, Debrecen, 2011. 130–134.

zeumi foglalkozásoknak igazi értelmük akkor lesz, ha a múzeum épít az iskolai tananyagra, az iskola pedig alkalmazza a múzeumban szerzett tapasztalatokat.

A múzeumpedagógia definiálása a jelenleg használatban lévő gazdag szakszókincs miatt (múzeumi kreatív foglalkozás, múzeumi közművelődés, múzeumi népművelés, múzeumi mediáció, múzeumi közönségkapcsolatok, múzeumandragógia, felnőtt múzeumpedagógia, múzeumi gerontológia) nem egyszerű feladat.⁶ Nyugat-Európa múzeumaiban a gyerekek oktatása, felnőttek oktatása, oktatási programok családoknak, kifejezések jellemzőek,⁷ elterjedt továbbá a tanulás (lásd például British Museum honlapján: iskola, tanárok, család, felnőtt felbontásban) kifejezés használata is.⁸ Röviden és tömören a „szórakozva tanulás” („edutainment”) elvét szem előtt tartó múzeumpedagógiai módszertan egy-egy célcsoport életkori sajátosságait figyelembe véve a komplexitásra törekvést, a tapasztalati tanulást központba állítva interpretálja a múzeumi tartalmakat.⁹

A múzeumok számos területen lehetnek a pedagógusok segítségével, sok lehetőség kínálkozik az iskola és a múzeum együttműködésére, amit az innovatív pedagógusok és múzeumpedagógusok ki is használnak (például rendhagyó irodalom- és történelem óra, kiállításokhoz kapcsolódó múzeumi óra, tantervhez kapcsolódó múzeumi óra, pedagógusok által kidolgozott, múzeumpedagógiai módszereket alkalmazó innovációk).

A kutatás célkitűzései

A kutatás során az alábbi területeket vizsgáltuk a programokhoz kapcsolódóan:

- életkori sajátosságokat figyelembe vevő múzeumpedagógiai programok szervezése,
- az iskola és a múzeum pedagógusai összehangolt tevékenységének érvényesítése,
- a múzeumpedagógiai foglalkozások során alkalmazott módszerek melyek használatával fejlődnek a kulcskompetenciák: anyanyelvi kommunikáció, matematikai kompetencia, természettudományos kompetencia, digitális kompetencia, hatékony, önálló tanulás, szociális kompetencia, kezdeményezőképeség, esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképeség,
- a múzeumi foglalkozások három részének megléte és működése.

⁶ KOLTAI Zsuzsa: *A múzeumi kultúráközvetítés változó világa: A múzeumi kultúráközvetítés pedagógiai és andragógiai szempontú vizsgálata*. Gondolat Kiadó, Bp., 2011. 40.

⁷ CSERI Miklós: *Az ismeretátadás, a múzeumpedagógia helye és szerepe a magyar múzeumban*. In: Dr. BERECZKY Ibolya–SÁGHI Ilona (szerk.): *Szórakoztatva tanulni, tanulva szórakozni! Projekt módszer a múzeumpedagógiában*. Szabadtéri Néprajzi Múzeum – Múzeumi Oktatási és Képzési Központ, Szentendre, 2009. 4–6.

⁸ www.britismuseum.org/learning.aspx (2013. április 8.)

⁹ TAKÁCS: i.m. 48–49.

A kutatás módszerei

A szakirodalmi háttér áttekintése mellett a kutatás során alkalmazott módszerek: múzeumpedagógiai foglalkozások megfigyelése, értékelése, interjúk készítése a múzeumpedagógusokkal és pedagógusokkal.

A kutatás valószínűsített eredményei

A tanítók, tanárok részéről tudatosabb, a tanítandó tartalmakkal összehangoltabb múzeumi foglalkozásokon való részvétel, esetleg múzeumpedagógiai órák tartása. A múzeumokban a múzeumpedagógusok számára segítségnyújtás a hatékonyabb programok kidolgozásához és az iskolákkal való kapcsolattartáshoz.

A múzeumban végzett kutatás eredményei

A táblázat adatai jól szemléltetik, hogy a kaposvári és Kaposvár környéki általános iskolák és óvodák, nagy számban veszik igénybe a múzeumi foglalkozásokat, mintegy fele az intézményeknek félévente legalább egyszer, de vannak tanárok, akik félévente többször is látogatják a múzeumi programokat.

hónapok	múzeumpedagógiai foglalkozások száma	múzeumpedagógiai foglalkozások résztvevői/fő
november	25	342
december	29	511
január	16	141
február	23	321
március	39	1004
április	24	477
május	31	697
június	44	1432

*1. táblázat: A múzeumi foglalkozásokon részt vett tanulók száma (2017- 2018)
Forrás: Rippl-Rónai Múzeum, Kaposvár*

A két félév során tizenhét, a múzeum dolgozó, vagy a múzeum részéről felkért szakértők által tartott múzeumpedagógiai foglalkozáson,¹⁰

¹⁰ Kollázs és asszamlázs; A tengerészkapitány meséi; Pásztorvilág, betyárvilág; Miről mesélnek a csontok?; Árpa is van makk is van...; „Míg az ipam, napam él...”; Fülelj!; Börönd múzeum – Rákóczi katonái; Börönd múzeum – Restaurátor foglalkozás; Kölyök múzeum – Miről mesélnek az

továbbá négy tanítók, tanárok által tartott programon vettünk részt.¹¹ A foglalkozásokkal kapcsolatban öt múzeumpedagógussal készítettünk interjút.

A múzeumpedagógusok elmondása szerint, a közoktatás szempontjából alapvetően a városi intézmények azok, amelyek körében a múzeumi foglalkozások hatékonyabban vannak jelen. Véleményük szerint, sikerült beépülnie a múzeumnak az intézmények, a pedagógusok tudatába. A város iskolái és pedagógusai számolnak a múzeummal, mint a szabadidő hasznos eltöltésével, jobb esetekben az oktatáshoz kapcsolódó programokkal, de ez a kisebb terület.

A múzeum igyekszik mind szélesebb, partneri kapcsolatrendszerrel kiépíteni és működtetni. Ennek kiépítése történik a napi spontán munkakapcsolatokon keresztül ugyanúgy, mint konkrétan ennek a célnak az érdekében megvalósított szakmai rendezvényeken, nyílt napokon. Jelen pillanatban az általános iskolákkal a legszélesebb a kapcsolatrendszerük, mintegy 350 pedagógussal tartják a kapcsolatot, vagyis ennyi személyes e-mail címmel rendelkeznek. A kapcsolati rendszerben jóval kisebb arányban képviseltetik magukat a középiskolák és tanáraik.

A múzeumpedagógusok a múzeumi szakágak szerint osztották fel egymás között a programok kidolgozását és tartását. A legnépszerűbb foglalkozások a természetrajzi és a néprajzi kiállításokhoz kapcsolódó programok. Átlagosan hetente 3–5 programot tartanak, de a május júniusi időszakban naponta többet is.

Szeretnék, ha a pedagógusok az elkövetkezendő években aktívabb munkakapcsolatot alakítanának ki a múzeummal, többek között azért, mert a velük közösen megalkotott programok jobban kapcsolódhatnak a tanítandó tananyaghoz. Szeretnék azt is, hogy az iskolát elvégző diákok majd, mint felnőtt emberek, úgy tekintsenek a múzeumra (ne csak a kaposvárira, hanem az ország valamennyi közgyűjteményére) mint egy olyan nyitott, kreatív befogadó, intézményrendszerre, melyhez bármikor fordulhatnak, nemcsak a szabadidős tevékenységek, hanem akár a munkájuk, vagy más kreativitást fejlesztő inspirációs háttérhez.

A programok tervezése, során a múzeumpedagógusok megpróbálják alkalmazni azokat a módszereket, melyekkel – véleményük szerint – hathatósan tudják a fentebb meghatározott célokat megvalósítani. Úgy gondolják, hogy a programokhoz kapcsolódó tevékenységek alapoznak az egyes korosztályok empátiás készségeire, az információgyűjtés, elemzés, feldolgozást végző kognitív kompetenciák meglétére és fejlesztésére. A programok során fontos szerepe van a kontaktus és konfliktuskezelési,

érmék?; Tollak szőrmék üvegszemek; A láda titka; Jelek és jelképek; Kisgömböc; Erdő-mező-vizek világa; Apró világ nagy csodái; Csáprágók és lábaik.

¹¹ Kaposvári Kodály Zoltán Központi Általános Iskola II. Rákóczi Ferenc Tagiskolája pedagógusai egy biológia óra a múzeumban. Lukics József, hagyományörző „Rendhagyó történelem óra” 3 alkalommal.

kötődési, együttműködési alapképességeknek, összefoglalóan a szociális kompetenciák meglétének és fejlesztésének.

A programok leginkább az alkalmazott demonstrációs eszközök, a felhasznált anyagok gazdagsága, mennyisége tekintetében jelentenek újdonságot, mely alap kellene, hogy legyen a jelenben és a jövőben, a hazai múzeumpedagógiában. Programjaik megvalósítása során hangsúlyt fektetnek a nagy mennyiségű demonstrációs eszköz és eredeti tárgy, lelet felhasználására. A tárgyak, leletek használata az a pont, ami megnyitja a gyerekeket a foglalkozás témája, és a múzeumpedagógus felé. Tapasztalataik szerint, a jól előkészített, prezentált, és egy kis dramaturgiával elővezetett lelet kézbe vétele igen nagy élmény a tanulók számára.

Véleményük szerint az oktatási rendszer nem múzeumbarát, ezért nem lehet csak a múzeumi foglalkozásoktól és velük a múzeumoktól várni azt, hogy az iskolák hathatós számban megjelenjenek a foglalkozásainkon.

A pedagógusokkal végzett interjúk eredményei

Tíz véletlenszerűen választott pedagógussal tudtunk interjút készíteni. A pedagógusok a Nagyboldogasszony Római Katolikus Gimnázium Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola, a Kaposvári Csokonai Vitéz Mihály Általános Iskola és Gimnázium, a Kodály Zoltán Központi Általános Iskola Toponári Tagiskola tanítói, tanárai voltak.

Múzeumlátogatóik gyakorisága eltérő iskolánként, osztályonként, sőt pedagógusonként is. A legkevesebb látogatás egy tanévben egy, a legtöbb a fenti programok közül minden hónapban két foglalkozáson való részvétel. Ez utóbbi a katolikus iskolában egy pályázathoz kapcsolódóan valósulhatott meg.

A foglalkozásokat a múzeumi kínálatból választják, általában azokat, amelyek valamilyen téren kapcsolódnak a tananyaghoz. A megkérdezett pedagógusok a múzeumlátogatás előtt felveszik a kapcsolatot a múzeumpedagógussal, de a program módszertanáról, részleteiről nem egyeztetnek, mivel – elmondásuk szerint – bíznak a múzeumpedagógusok szaktudásában.

A foglalkozás előkészítéseként tájékoztatják a gyerekeket a múzeumlátogatás idejéről és témájáról, de ennél részletesebben nem történik meg az előkészítés. A foglalkozásra való visszacsatolás akkor történik meg, ha a tananyag összefoglalásában előkerül valamilyen ismeret, vagy tárgy, ami szerepelt a foglalkozáson.

A pedagógusok véleménye szerint általánosan elmondható, hogy a tanulók nagyon élvezik a múzeumi foglalkozásokat, érdeklődőek, a múzeumpedagógusok le tudják kötni a figyelmüket. Különösen nagy az érdeklődés a kézbe fogható tárgyak iránt.

A meglátogatott programok értékelése

A tanulásnak és ezen belül a múzeumi tanulásnak is elsődleges célja az kell, hogy legyen, hogy fejlessze azokat a gondolkodási módokat, kommunikációs és társas készségeket, amelyek a boldoguláshoz a mai összetett, kölcsönös függések rendszerétől átszótt világunkban nélkülözhetetlenek.

Az általunk látogatott múzeumpedagógiai programok jelentős részénél az ismeretátadás módszere a frontális csoport, vagy osztálymunkán alapult, ezek alatt ugyan megpróbálták aktivizálni a tanulókat kérdésekkel, melyet kiegészített valamilyen interaktív tárgymegismerés, esetleg saját tárgykészítés. Véleményünk szerint ennél léteznek hatékonyabb módszerek ahhoz, hogy eredményesebbé tegyünk a múzeumi foglalkozásokat.

Mivel a jövőben egyre inkább a kooperatív csapatmunka, az interakció és a kommunikáció lesz a jellemző a munkavégzés során- létfontosságú, hogy a múzeumi foglalkozásokon is teret nyerjen a kooperatív interakció. A kutatások bizonyítják, hogy tanítás közben a tanárok szerepelnek többet, a tanórákon a diákok megnyilvánulásai csak mintegy ötödrészen vannak jelen, az elhangzó szavak majdnem teljes egészében a tanároktól származnak.¹²

A múzeumi különleges helyszínek lehetőséget biztosíthatnának ennél sokkal interaktívabb kooperatív módszerek alkalmazására, de tapasztalataink szerint, ahogy a pedagógusok, úgy a múzeumi szakemberek többsége nincs felkészülve ezeknek a módszereknek az alkalmazására.

A tanítási-tanulási módszereket tanulmányozó kutatások eredményei azt mutatták, hogy a kooperatív csoportok mennyiségileg többet produkálnak és a kutatók úgy értékelik, hogy a kooperatív oktatási módszerek alkalmazásával a tanulók jobb minőségi megoldásokat is találnak.¹³ A csoportok működésére vonatkozóan pedig igazolódtak azok a feltevések, melyek szerint a kooperatív csoportokban dolgozók jobban figyelnek egymásra, inkább segítik egymást, és pozitívabban ítélik meg a csoportban lévő egyéneket. A kooperatív tanulás nemcsak a tárgyi tudás mélyítésére, a kritikai gondolkodás képességének fejlesztésére általánosságban a teljesítmény növelésére használható, hanem ezek mellett nagy szerepet kap a szociális kompetencia fejlesztése is. Az iskolában elsajátított tudás, mint olvasás, beszédképesség, írás, számolás, keveset érnek akkor, ha az egyén azokat kooperatív interakcióban más emberekkel való kapcsolatépítés terén, a saját karrierjének, családjának viszonylataiban vagy az őt körülvevő közösség kialakításában nem tudja hasznosítani. A megszerzett is-

¹² HORVÁTH Attila: *Kooperatív technikák, Hatékonyság a nevelésben*. OKI Iskolafejlesztési Központ, Bp., 17–19.

¹³ ORBÁN Józsefné: *Kooperatív technikák. Az együttműködő tanulás szervezése*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar. 2011.
http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/koop_tech_oj/a_kooperativ_tanuls_interdiszciplinaris_nzpon_tja.html (2013. április 10.)

meretek megfelelő alkalmazásának, a feladatorientált szituációkban szükséges kooperatív ismeretek elsajátításának kézenfekvően praktikus módja, hogy a tanulók a tanulási szituációk túlnyomó részét kooperatív csoportokban végzett tanulás során sajátítsák el. Megtanulni azt, hogy valaki a képességeit más emberekkel kooperatív interakcióban hasznosítani tudja – ez jelenti az alapokat. A múzeumpedagógiai foglalkozások során sikeresen lehetne alkalmazni több kooperatív módszert is, úgymint az „Ablak”, „Beszámoló forgóban”, „Csoportinterjú”, „Diákkvartett”, „Felfedező riporter”, „Fordított szakértői mozaik”, „Kooperatív vita”, „Mozaik, Szakértői mozaik” módszereket.¹⁴

Összegzés

Összegzésként elmondhatjuk, hogy a Rippl-Rónai Múzeum és a helyi iskolák, még inkább a pedagógusok kapcsolata meglehetősen jó.¹⁵ A helyi pedagógusok ismerik és látogatják a múzeumpedagógiai programokat. A pedagógusok és múzeumpedagógusok között van kooperáció. A pedagógusok minden esetben felveszik velük a kapcsolatot a múzeumlátogatás előtt a múzeumpedagógusokkal, ha múzeumpedagógiai programot igényelnek. Legtöbb esetben azonban csak technikai információkat szeretnének a múzeumlátogatásról, a programok módszertana, részletei nem sokszor kerülnek szóba. Sok esetben más pedagógusoktól kapott információk alapján választanak programot. A múzeumpedagógusok szintén a szervezési és technikai információkra kíváncsiak a csoportok érkezése előtt. Nagyon kevés pedagógus tart saját foglalkozást a múzeumban, ha igen, ezek tervezéséhez elvétve kér információt a múzeumpedagógusoktól. A szakember, a múzeumpedagógus jól ismeri a múzeumot és annak anyagát, a csoporttal kapcsolatos alapvető tudnivalókat ugyanakkor a pedagógus fogalmazza meg. Milyen képességűek a gyerekek, milyen a szociális háttérük? Vannak-e speciális igényeik, amiket a látogatás során érdemes figyelembe venni? Milyen tudással rendelkeznek a kiválasztott témáról? Jártak-e már múzeumban? Mennyi idő áll rendelkezésre? Mindezeket a szempontokat célszerű előzetesen egyeztetni, beépíteni a látogatás menetébe, ily módon a látogatást közösen lehetne megtervezni. Az együttműködés a múzeumi alkalom során tovább alakul. A pedagógus segítőtársaként működik közre. Ismeri a gyerekeket és a csoportdinamikával kapcsolatosan elengedhetetlen a közbenjárása.

¹⁴ Spencer KAGAN Dr.–Miguel KAGAN: *Kooperatív tanulás*. Ökonet szolgáltató és tan. Kft. Bp., 2009.

¹⁵ Sokat fejlődött 2008 óta. Egy akkori kutatás (TAKÁCS Anett: *Irány a múzeum! Múzeumpedagógia a gyakorlatban, avagy egy jó kapcsolat kezdetei múzeum és egyetem között. (Új utak, módszerek, nézőpontok a pedagógiában)* Képzés és Gyakorlat konferenciák II, Kaposvár, Kaposvári Egyetem Pedagógiai Főiskolai Kar, 2008. 51–52.) alapján kijelenthetjük, hogy 2008 előtt még egyáltalán nem jellemző a folyamatos kooperáció a múzeum, a közoktatási intézmények és pedagógusaik között. A TÁMOP és TIOP pályázatok eredményeként létrejött foglalkoztató terek és múzeumpedagógiai kínálat 2018-ra már aktív és folyamatos együttműködések eredményezett.

A múzeumpedagógia tovább fejlődése szempontjából fontos lenne, ha a pedagógusok lelkesebben és bátrabban terveznék saját programokat a múzeumlátogatókhoz. A programok megtervezéséhez kérhetnek tanácsot, ötleteket a múzeumi szakembertől, de a tanítandó tartalom szempontjából a pedagógus tudja a leghatékonyabban összeállítani azt. Ez természetesen több munkával és erőfeszítéssel jár, mint a múzeumi szakember által tervezett programok igénybevétele. A pedagógusnak előzetesen ismernie kell a kiállítást és a bemutatható tárgyakat, minden részletre kiterjedően meg kell terveznie a látogatást, a célok, tantárgyi kapcsolódások meghatározásával kiválasztva a csoport számára legkézenfekvőbb formát és leghatékonyabb módszert, a lehető legkevesebb teret hagyva a véletlennek.

Felhasznált irodalom

- CSERI Miklós: *Az ismeretátadás, a múzeumpedagógia helye és szerepe a magyar múzeumokban*. In: Dr. BERECHKY Iboya-SÁGHI Ilona szerk.: *Szórakoztatva tanulni, tanulva szórakozni! Projekt módszer a múzeumpedagógiában*. Szabadtéri Néprajzi Múzeum – Múzeumi Oktatási és Képzési Központ, Szentendre, 2009. 4–6.
- HORVÁTH Attila: *Kooperatív technikák, Hatékonyság a nevelésben*. OKI Iskolafejlesztési Központ, Bp., 17–19.
- KOLTAI Zsuzsa: *A múzeumi kultúráközvetítés változó világa: A múzeumi kultúráközvetítés pedagógiai és andragógiai szempontú vizsgálata*. Gondolat Kiadó, Bp., 2011. 40.
- Kooperatív tanítási módszerek alkalmazása matematikaórán
- NÉMETH Csaba: *Múzeum és iskola változó kapcsolatáról*. (VÁSÁRHELYI Tamás-KÁRPÁTI Andrea (szerk.): *A múzeumi tanulás kézikönyve: Továbbképző tanfolyami jegyzet*.) Magyar Természettudományi Múzeum, ELTE TTK Multimédiapedagógiai és Információtechnológiai Központ, Bp., 2009. 197–200.
- ORBÁN Józsefné: *Kooperatív technikák. Az együttműködő tanulás szervezése*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar. 2011.
http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/koop_tech_oj/a_kooperativ_tanuls_interdiszciplinaris_nzpontja.html
- Spencer KAGAN Dr.–Miguel KAGAN: *Kooperatív tanulás*. Ökonet szolgáltató és tan. Kft. Bp., 2009.
- TAKÁCS Anett: *A művészeti nevelés jó gyakorlatai hazai múzeumokban: Múzeumpedagógia a pedagógusok nélkülözhetetlen eszköztára*. Bp., Gyermeknevelés, 2013/ 2. 48–49.
- TAKÁCS Anett: *Irány a múzeum: Múzeumpedagógia a gyakorlatban, avagy egy jó kapcsolat kezdetei múzeum és egyetem között*. (Új utak, módszerek, nézőpontok a pedagógiában) Képzés és Gyakorlat konferenciák II, Kaposvár, Kaposvári Egyetem Pedagógiai Főiskolai Kar, 2008. 51–52.

- VÁSÁRHELYI Tamás–SINKÓ István: *Múzeum az iskolatáskában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2004. 121.
- VÁSÁRHELYI Tamás: *Múzeumok a közoktatás szolgálatában: Kutatási jelentés*. Szabadtéri Néprajzi Múzeum – Múzeumi Oktatási és Képzési Központ, Szentendre, 2009. 151–152.
- WALTER Imola–TAKÁCS Anett: *Pedagógusok új szerepben, múzeum-pedagógiai módszerek alkalmazása a gyakorlatban, mint új perspektíva*. In: PALÁSTHY Ildikó (szerk.): *A református tanítóképzés múltja, jelene, jövője*. Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola, Debrecen, 2011. 130–134. www.britismuseum.org/learning.aspx

Csorba-Simon Eszter

**A SZÖVEG EREJE – AZ IRODALOMTERÁPIA HATÁSA A
FIATALKORÚ ELÍTÉLTEKRE ÉS
A LAKÁSOTTHONOKBAN ÉLŐ KAMASZOKRA**

PTE Egyetemi Könyvtár és Tudásközpont Társadalomtudományi Szakkönyvtár, Pécs
e-mail cím: cs.simon.eszter@gmail.com

Bevezetés

Az olvasás alapvető mentálhigiénés szerepe ismert, hiszen az olvasmányok hozzásegíthetik az olvasót az értelmi és érzelmi egyensúly megtalálásához, megőrzéséhez. Az alapelgondolás a biblioterápia hatásmechanizmusáról, hogy a szöveg segítségével nyújthat az olvasónak külső szemszögből látni a problémáit, példát vagy ellenpéldát mutat bizonyos élethelyzetekre, segítségével következmények nélkül gondolhatunk át megoldásokat, megismerhetünk a miénktől eltérő értékeket és utakat, árnyaltabbá válhat a világvéleményünk, az ember-, élet- és értékszempontunk.

Mindez a lakásotthonban nevelkedő gyerekek és a fiatalkorú fogvatartottak szemszögből vitathatatlanul fontos és komoly potenciált hordozó jellemző. A biblioterápiás foglalkozásokon folytatott beszélgetések lényege az adott témához kapcsolódó „saját élmény” előhívása, amelynek kimondása és megbeszélése segítségével az egyén egy önmagáról szóló, más módon nem vagy csak nagyon nehezen elérhető tapasztalathoz jut, amely motorja lehet a személyiség és az életút pozitív irányú változásának, fejlődésének. Ez a gyerekek esetében a lakásotthonban és a börtönben töltött idő során kínált programunk, egyik fő célja is.

A fejlesztő biblioterápia narratívumokkal dolgozó, lazán strukturált terápiás módszer, amelynek elsődleges terápiás célja az általános személyiségfejlesztés. Vagyis részben az önismeret elmélyítésével, részben pedig az egészséges személyiség legfontosabb ismérvei közé tartozó faktorok (pl. általános alkalmazkodóképesség, kompetens interperszonális viselkedés, érzelmi és motivációs kontroll, szociális készségek, integráltság) fejlesztésével foglalkozik.

A másodlagos célok közé tartozik például az olvasás népszerűsítése, az anyanyelvi műveltség fejlesztése, valamint a műveltség és az esztétikai érzék gyarapítása. Ezen másodlagos célok is nyilván nagyobb jelentőséggel bírnak egy olyan célcsoportnál, amely erőteljesen elmaradott a területeken, például olyan írási és olvasási nehézségekkel küzd, vagy a műveltsége és iskolázottsága olyan hiányos, mint ahogy a lakásotthonokban nevelkedő gyerekek egy részének esetében tapasztalható.

A gyerekek esetében iránymutató lehet még a gyermekek és fiatalok biblioterápiáját tanulmányozó Doll szerzőpáros összefoglalása,¹ amely a személyes belátáshoz segítséget, az önismeret növelését, az érzelmi nevelést, a probléma-megoldási és szociális készségek fejlesztését, a periférikus helyzetűeknek való információforrás-adást, valamint a rekreációt említi a legfontosabb célként.

Amerikai gyökereinek megfelelően a biblioterápia fogalma általában jelöl olvasmányokkal való személyiségfejlesztő tevékenységet, vagyis a terápiás munka kiindulópontját képező narratívum a szépirodalmi műveken kívül még nagyon sokféle lehet (népmese, bibliai történet, terápiás történet, újságcikk, napló, szakkönyv, lektúr stb.). A hazai gyakorlatban azonban jellemző, hogy a fejlesztő biblioterápiának csak egy részterületére, az irodalomterápiára koncentrálnak, s azzal dolgoznak a szakemberek. A tanulmányomban több példa kapcsán is rámutatok arra, hogy mennyire fontos és szükséges lenne a biblioterápiás gyakorlat kiterjesztése az irodalomterápián túlra is – jelen esetben, a börtönben és lakásotthonokban végzett foglalkozások példájában efelé mutat a dalszövegek alkalmazása, hatékony beemelése a terápiás munkába. A fejlesztő biblioterápia jó eszköz lehet az énkép és az identitás központi elemeinek felderítésére is, ami fontos információkkal szolgálhat a foglalkozásvezető számára a gyerekekkel végzendő további fejlesztő munkához. Ennek alapja az a Norman N. Holland pszichoanalitikus művészetbefogadás-elméletéből eredeztethető felismerés,² hogy az esztétikai válaszokat az identitás lenyomataként kezelhetjük, s a befogadott műre, szövegre adott személyes válasz nagyban függ az egyéni identitástémától, személyiségjellemzőktől, az egyéni élettapasztalatoktól, az átélt élményektől.

Amennyiben Derrida struktúra elméletéből indulunk ki,³ a „dekonstrukció” fogalma egyik legmaradandóbb és legeredetibb filozófiai ötlete. Az erőteljes és gyakran használt kifejezés olyan hermeneutikai stratégiát jelöl, amely igénye szerint alapjaiban kérdőjelezi meg az olvasott szöveghez és a másik emberhez/szerzőhöz fűződő viszonyunkat. Minden emberi alkotás, legyen az irodalmi mű, politikai intézmény vagy építészeti alkotás, valamiféle szerkezettel rendelkezik, ezért a megértéséhez magát a szerkezet elvét kell megvizsgálni. A dekonstrukció tág értelemben vett strukturalizmus-kritika, amely minden emberi alkotásban a dinamikát, a létrehozást, a folyamatos változást, az életet

¹ DOLL, Beth, DOLL, Carol *Fiatalok biblioterápiája: Könyvtárosok és mentálhigiénés szakemberek együttműködése*, 2011
http://ki.oszk.hu/sites/ki.oszk.hu/files/dokumentumok/biblioterapia_gyermekeknek_es_serduloknek_0.pdf [2019.05.15.]

² HOLLAND, Norman N.: *Tranzaktív beszámoló a tranzaktív irodalomtudományról*. In: Helikon, 1990/2–3. 246–258.

³ DERRIDA, Jacques: *A struktúra, a jel és a játék az embertudományok diszkurzusában*. In: BÓKAY Antal, VILCSEK Béla, SZAMOSI Gertrud, SÁRI László: *A posztmodern irodalomtudomány kialakulása: a posztstrukturalizmustól a posztkolonialitásig: szövegyűjtemény*. Osiris, Bp., 2002. 266.

helyezi előtérbe, a nyelvi közösség nem szűnő szuverén és felelős munkáját. Derrida szerint minden struktúra: az irodalmi nyelvtől és a filozófiai rendszerektől a politikai szervezetekig és az építészeti alkotásokig a nyelvet használó és a nyelv által „értelmes”, kreatív ember tevékenységének eredménye. Lévé a nyelv közös vagyunk, amelyet minden ember értelmez és alakít, így a nyelv általi alkotások, művek valamilyen módon szintén minden ember alkotó-értelmező tevékenységének hozzájárulásával jönnek létre, maradnak fenn, újulnak meg vagy pusztulnak el. Innen értelmezhető a nyelvet használó, az írásokat tanulmányozó, a társadalmi vitákban részt vevő ember felelőssége: ez az aktív felelősség a dekonstrukció. Ez a mód – ahelyett, hogy egy központi gondolattartalmat fejezne ki és igyekezne kommunikálni – inkább a mindenkori értelmező részéről egy általános szándékot és irányultságot fejez ki: voltaképpen a háttérbe húzódva játszadunk a jelentés lerombolásával és újra felépítésével.

Modern világunkban a kommunikáció sok társadalmi folyamat felgyorsulását eredményezte. Az eladónak termékét, vagy szolgáltatását gyorsan, versenytársaitól megkülönböztetve, magas minőségben kell vevőikhez eljuttatnia annak érdekében, hogy piacán a számára előnyös pozíciót elérhesse. A művészet befogadóig való eljuttatása számos menedzsmentfolyamaton keresztül valósul meg az ügyfelek azonosításán, motivációjuk kiváltásán keresztül akár egy kiállítás, vagy biblioterápiás foglalkozás alkalmával bemutatott művek kiválasztásától a feldolgozásáig. A mű kiválasztásával kezdődik az esztétikai érték pozicionálása, a megértés háttér-információkkal, technikákkal való segítése. Egy segítő technika lehet, amikor a mű dekódolásához segítségül odaadjuk a kódot is, vagy amikor az egyéni gondolatok megértése érdekében megismerjük a befogadó kulturális tőkájének gyerekszobai élményeit.

A terápiás csoporton részt vevőkkel nem műelemzést végzünk, nem rögzített jelentéseket keresünk, hanem éppen a felsoroltak által befolyásolt egyéni olvasatokra, illetve azok okaira vagyunk kíváncsiak. Esetünkben is megfigyelhető, hogy a kamasz gyerekek személyiségjellemzői hogyan befolyásolják a feldolgozott szövegeknek való jelentéstulajdonítást, s egyáltalán a terápiás foglalkozáson végig vihető eszmecsere fő csapását.

Lehetőségek a büntetés-végrehajtási intézetekben

A börtön olyan intézmény, ahol a már korábban említett speciális ellátásokat kellene biztosítani, illetve azokat fejleszteni, erősíteni. Így a lehetőségek szinte korlátlanok, ám azok kiaknázásához ismerni a potenciális résztvevők motivációit, képességeit és határait. Sok tanulmány próbálta meghatározni, mi tesz valakit bűnözővé és hogyan lehetne visszairányítani a normális viselkedési csatornába.

Szerte a világon kurrens problémává vált a bűnözés, ezzel együtt a büntetés-végrehajtással kapcsolatos nehézségek, kérdések és megoldások,

melynek hatására az eddig zárt intézményrendszer széles körű társadalmi nyilvánosságot kapott. Számos tudományág és szakterület kezdett foglalkozni a témával, ezzel segítséget nyújtva a bűnözés megelőzésében és felszámolásában. Ez alól nem képeznek kivételt a könyvtárosok sem, akik börtönkönyvtári szolgáltatásokkal vagy „külsősként” biblioterápiás foglalkozásokat tartva abban segídkehetnek, hogy bebizonyosodjon, az olvasás eredményre vezethet a börtönökben folyó személyiségformáló, javító és fejlesztő munkában is.

A biblioterápia börtönprogramokba való beemelése azon a felismerésen alapul, hogy az elítélt társadalmi kurdarcaiban kulcstényező lehet érzékelési, észlelési képessége. Minden szocioterápiás és művészetterápiás foglalkozás a résztvevők „érzékenyítését” tűzi ki célul, annak reményében, hogy sikerül javítani azokon a részben vagy teljesen hiányzó készségeken és képességeken, amelyek az elítélteknek a társadalom számára elfogadható formában gyakorolt életviteléhez és egy egészséges személyiséghez szükségesek. Ha az elítélt megtanulja differenciáltan szemlélni az őt körülvevő problémákat, lehetőségeket, akkor a percepció, kognitív és szociális készségeiben is változás megy végbe. Ebben a változási folyamatban segíthetnek a csoportos foglalkozások: miközben tudjuk, hogy csodát nem tehetünk ezekkel az elkallódott emberekkel, hiszen a kialakult személyiség mindenestül aligha megváltoztatható, a személyiségstruktúra hangsúlyai átrendezhetőek, ami már elég lehet az illető normális életvitelének és a társadalom által elfogadott célokra és jövőre való irányultságának, *asszertivitásának* kialakításához.

A deviáns viselkedés normálistól eltérő, de nem kóros magatartás forma. Azonban tudnunk kell, hogy a bűnözés egy speciális deviáció, ami nem a környezet türelmétől függ, mert a bűnöző akkor deviáns, ha a társadalom túri, és nem tesz ellene semmit. Azonban világszerte, minden jogi szabályozásban szigorúan és pontosan rögzítésre kerülnek az általánosan elfogadott elvárások és normák. Mi állhat mégis a deviáns viselkedés kialakulása mögött? Az egyik ok, hogy a bűnözőknél nem alakul a szociális gátlás, hanem megmarad az egocentrikus alappozíció („Ami nekem jó, az jó, ami nekem rossz, az rossz.”). A másik ok lehet a már sokszor említett családi háttér. A gyermek a környezetét (elsősorban szüleit) utánozza, ösztönösen követi a látott példát, mert fél a szeretet elvesztésétől. Ez egy nagy társadalmi csapda lehet, hiszen a gyermek így tanulja meg, hogy mi a norma, melynek segítségével beilleszkedhet. Am ha negatív mintákat tanul el, nem fejlődik ki személyiségében a szociális gátlásrendszer az antiszociális cselekvésekkel szemben. Az antiszociális deviáció oka lehet az, hogy a szeretet-kapcsolat a respektábilis és a nevelt egyén között rideg, elhanyagoló, esetleg brutális nevelési módszer. Ennek ellenkezője is előfordulhat, mikor a nevelő és a gyermek között az úgy nevezett majomszeretet alakult ki. Ekkor a gyermek nem érzi a szeretet elvesztésétől való félelmet. Ezek alapján kijelenthetjük, hogy a bűnözés hátterében sok eset-

ben az ember személyes környezete áll, amennyiben nem élt vele, vagy rosszul alkalmazta a személy emocionális befolyásolásának lehetőségeit.⁴ A bűnöző nem tekinthető a társadalmi elvárásokat követő, azokhoz hozzájáruló tényezőnek. Elhárítja magától a felelősséget, és egy olyan világot teremt, melyben az övé a győztes szerep. Ez a viselkedési stratégia egészen addig fennmarad, míg a bűnöző fel nem ismeri, hogy rossz magatartási példákat követ. A büntetés-végrehajtás általános célja ugyanaz, mint az egész büntetőeljárás célja, vagyis hátrány okozása, megtorlás az elkövetővel szemben és az elkövető visszavezetése a társadalomba, azaz a reszocializáció. A modern büntetés-végrehajtási rendszerekben a hangsúly – a kirekesztés helyett – az elítéltek társadalomba való beilleszkedésére helyeződik,⁵ ezért a büntetőintézetekben igyekeznek olyan szervezett csoporttevékenységeket (sport, oktatás, könyvtár) szervezni, melyeknek terápiás hatása lehet.

Ebben a folyamatban segíthetnek a csoportos foglalkozások. Az elítélteknél különösen fontosnak tartom az ilyen jellegű programokat, hiszen így non-formális keretek között készítik fel őket a reszocializációra. Ezen kívül bizonyos fokú szuverenitást is jelent a zárt falak között, hiszen szabadon használhatják a fantáziájukat, beszélgethetnek, kötetlenül alkothatnak. A különböző programokon való részvétel háttérben több ok állhat. A fogvatartottakat motiválhatja a tudat, hogy új embereket ismerhetnek meg és kötetlenül kommunikálhatnak. Ezen kívül fontos tényező az új élmények keresése és az az esély, hogy kiléphetnek a zárkák által nyújtott alacsony ingerküszöb szigorúan behatárolt lehetőségei közül. Valamint nem elhanyagolható az a tény, hogy az aktív magatartás és jó magaviselet dicséretet, plusz pontokat von maga után a börtönben, melyet a későbbi ítéleteknél, előre hozott szabadulásnál beszámítanak. S bár befolyásolja az elítélteket, ez inkább tekinthető egyfajta eszköznek, mint motivációnak. A biblioterápiás foglalkozásokat önkéntes munkában, zárt csoportban tartom a pécsi Fiatalokorúak Regionális Büntetés-végrehajtási Intézetében, 2012-től. A szándékom az, hogy a receptív biblioterápiát felhasználva fejlődést, fejlesztést és szinten tartást érjek el a foglalkozáson részt vevő elítélteknél. A program elindításakor elsődleges terápiás céljaim között szerepelt a kommunikációs készség, a problémamegoldó képesség és a kreatív gondolkodás, valamint az önismeret fejlesztése, ezen kívül a türelem és az egymással szembeni tolerancia kiépítése, a legfontosabb másodlagos céloim pedig az olvasás népszerűsítése és megszerettetése, az olvasási és szövegértési készségek fejlesztése volt. Azt feltételeztem, hogy – mint a klasszikus értelemben vett biblioterápiában – az irodalomról való beszélgetés lehetőséget ad majd a színvonalas eszmecsereére, ami fejlesztő, mo-

⁴ PÁPAINÉ Faragó Ildikó (1985): *Deviáció, deviáns viselkedés, bűnözés*. In: Hátrányos helyzetű olvasók könyvtári ellátása. OSZK KMK, Bp., 1985. 52–54.

⁵ BARTOS Éva: *A könyvtár szerepe a társadalmi beilleszkedési zavarok leküzdésében*. In: Könyvtáros, 1987/8. sz. 476–479.

tiváló hatású az alacsonyabb iskolázottságú elítéltek számára. A csoport tagjaiban tudatosulhat, hogy ugyanazzal a témával kapcsolatban számos eltérő vélemény létezik egymással párhuzamosan. Ez a felismerés erősíti a különböző álláspontokkal szemben mutatott toleranciát és az asszertív kommunikációt. A résztvevők szembesülhetnek azzal, hogy a szövegre adott reakcióik a saját személyiségükről és világlátásukról, értékítéletükről árulkodnak. Önismeretük erősítésével hibáikon és pozitív tulajdonságaikon egyaránt elgondolkodhatnak. Később azonban, megismerve a csoporttagok tanulási, magatartási és olvasási problémáit, szociális és kognitív készségbeli hiányosságait bebizonyosodott, hogy az említett általános biblioterápiás célok kitűzhetőek ugyan, de a munkamódszereken, feladattípusokon és a feldolgozott szövegek jellegén a résztvevők aktuális kereteihez, korlátaikhoz mérten változtatni kell, csak így lehet sikeres a terápiás folyamat. Tapasztalatom szerint a biblioterápia általános elvei közül nagyon sok másként érvényesülhet a börtön valóságában, mint ahogy a szakirodalomban le van írva. Korábbi kutatásaim során már betekintést nyerhettem az elítéltek olvasási szokásaiba, illetve nehézségeibe. Így számolnom kellett azzal, hogy a csoport egyes résztvevői küzdenek ezekkel a hátráltató tényezőkkel, illetve nincs meg a kellő háttértudásuk ahhoz, hogy a klasszikus irodalom egyes műveinek mélyebb összefüggéseit felismerjék és megértsék. Problémaként merült fel a személyem is, hiszen mint női csoportvezetőnek számolnom kellett azzal, hogy mivel az elítéltek fogvatartásuk során alig találkozhatnak nővel, ilyen irányú vágyaikat és hiányaikat rám fogják vetíteni, s pusztán női jelenlétem, női mivoltom is kihívást fog jelenteni számukra. A másik nemiséggel kapcsolatos problémát az jelentette, hogy a biblioterápia általános felfogása szerint a vezető nem pedagógusként, hanem egyenrangú félként, demokratikus típusú vezetőként lép fel a csoportban. Am figyelembe véve a csoport összetételét (16-21 éves viselkedészavaros, hiperaktív fiatal férfiak) elkerülhetetlen volt, hogy adott esetben mint nevelő teremtsék rendet a foglalkozások ideje alatt. E szempontból a nőiségem azért merült fel problémaként, mert a résztvevők kulturális háttéréből, a cigány kultúrában való szocializációjából adódóan a nők hagyományosan alárendelt szerepet töltenek be mind a családi (bár édesanyját a többség tiszteli), mind a párkapcsolati életben. Ezzel szemben én mint kívülről jövő, a börtön berkein belül dolgozó hivatalos személy jelentem meg. Ki kellett alakítanom a felém irányuló bizalmat és megbecsülést. A fogvatartottak csoportfoglalkozásokon való viselkedését meghatározó másik nagyon fontos, nevelés-lélektani tényező a résztvevők hiperaktivitása volt. A hiperaktivitás a normális viselkedést és teljesítményt akadályozó viselkedészavar, amely figyelemzavarral és impulzivitással jár.

Iskolai és egyéb teljesítményhelyzetekben a hiperaktivitás ismérvei közé tartozik többek között az, hogy az alany nem figyel a részletekre, és

elkerüli az olyan feladatokat, melyek tartós értelmi erőfeszítést igényelnek.⁶

Másrésről tudjuk azt is, hogy a hiperaktívakat úgy lehet értelmes és normális tempójú aktivitásra serkenteni, ha irányukba elfogadást, a jó tulajdonságaik kiemelését tapasztalják, valamint ha egyszerű, jól átlátható szabályrendszerre épülő feladatokat kapnak.⁷ Mindez nagyban meghatározta, hogy milyen módon lehet a csoporttal dolgozni a foglalkozásokon, illetve részben magyarázta az összetettebb művek megértését igénylő beszélgetések, feladatok elutasítását is. A fogvatartottak viselkedését nem csupán individuális személyiségi struktúrájuk, hanem a többi elítélttel való együttműködésük is meghatározza.

A börtönközösséghez való alkalmazkodás a szubkulturális szabályok, értékek, szerepek, nyelvek, szokások, rituálék betartását jelentik.⁸ A börtön szubkulturája gyakran olyan erő lehet, amely a börtön rehabilitációs intézményrendszerével szemben hat. A könyvtárosnak ismernie kell a szubkulturális, íratlan szabályokat, mert ezeket szem előtt tartva tud hatni az elítéltekre. A fogvatartottak társadalmi szükségleteiben is érvényesülnek a Maslow-féle keretek. Ha az alsóbb szintű igények kielégítetlenek (étel, meleg, biztonságérzet), minimális érdeklődés mutatkozik a magasabb szükségletek iránt.

Mindezekből következően a biblioterapeutának, foglalkozásvezetőnek egy ilyen közegben elsősorban azzal kell megküzdenie, hogy a csoportba került elítélteket kommunikációra és értelmes aktivitásra bírja.

Lehetőségek a lakásotthonokban

A foglalkozásvezetők, Belány Viktória, Csorba-Simon Eszter (Szigetvár), Kanizsai Melinda, Csorba-Simon Eszter (Komló), Miodragovits Vince, Csorba-Simon Eszter (Pécs) 2016. októberétől 2019. májusáig kaptak lehetőséget arra, hogy biblioterápiás foglalkozásokat tartsanak a szigetvári, komlói lakásotthonban és a pécsi nevelőotthonban élő kamaszoknak, 3 különböző projektben. A projektek létrehozásában segített a MOL Gyermekindító Program pályázatának elnyerése, és a Baranya Megyei Gyermekvédelmi Központ támogató hozzájárulása. A program elsődleges terápiás céljai között szerepelt az önismeret fejlesztése, a türelem és az egymással szembeni tolerancia kiépítése, a kommunikációs készség, a problémamegoldó képesség és a kreatív gondolkodás fejlesztése. A legfontosabb másodlagos cél az olvasás népszerűsítése és megszerettetése, az olvasási és szövegértési készségek fejlesztése volt. A várt eredmények tekintetében az a feltételezés vezette a biblioterapeutát, hogy az irodalom-

⁶ DOLL: i. m. 55.

⁷ FARKAS Margit: *Hiperaktivitás és figyelemzavar*, 2007 <http://fejlesztok.hu/hasznosolvasmanyok/18-fejlesztok/74-hiperaktivitas-es-figyelemzavar.html> (2019.05.15.)

⁸ LEDVINOVÁ, Jitka: *A börtönkönyvtárak helye a nyugati világban és Csehországban*. 2.rész. In: Ctenár. 2005/2. [http://w3.oszk.hu/manscr/wwwi32.exe/\[in=ref1.in\]/?05/232*51412](http://w3.oszk.hu/manscr/wwwi32.exe/[in=ref1.in]/?05/232*51412) (2019. 05. 15.)

ról való beszélgetés lehetőséget ad a színvonalas eszmecsereére. Így a résztvevőkben tudatosulhat, hogy ugyanazzal a témával kapcsolatban számos eltérő vélemény létezik egymással párhuzamosan, ami erősítheti a különböző álláspontokkal szemben mutatott toleranciát. Másrészt a résztvevők szembesülhetnek azzal, hogy a szövegre adott reakcióik a saját személyiségükről és világlátásukról, értékítéletükről árulkodnak. Önismertük erősítésével hibáikon és pozitív tulajdonságaikon egyaránt elgondolkodhatnak. Később azonban, megismerve a csoporttagok tanulási, magatartási és olvasási problémáit, szociális és kognitív készségbeli hiányosságait, bebizonyosodott, hogy az említett általános biblioterápiás célok kitűzhetőek ugyan, de a munkamódszereken, feladattípusokon és a feldolgozott szövegek jellegén a résztvevők aktuális kereteihez, korlátaikhoz mérten változtatni kell, csak így lehet sikeres a terápiás folyamat. Első lépésként vizsgáljuk meg, milyen kihívásokkal szembesül a biblioterapeuta a gyermekvédelemben élő gyerekek speciális célcsoportjánál. A biblioterápia nem titkolt feladata, hogy személyiségfejlesztő hatása mellett tudást és információt biztosítson mindenkinek. Ez különösen nagy kihívás egy olyan környezetben, ahol a foglalkozáson részt vevők többsége nincs hozzászokva a tanuláshoz, önfejlesztéshez, egyáltalán az olvasáshoz mághoz.

Az irodalomterápia jó módszer arra, hogy a fiatalokkal az élet kisebb-nagyobb problémáiról, kérdéseiről beszéljünk. Ezen az úton elindulva fel lehet kelteni a kíváncsiságukat, új információkhoz juthatnak, és alternatív megoldásokat láthatnak különböző élethelyzetekre. A fiatalok foglalkozásokon való viselkedését meghatározó másik fontos neveléslélektani tényező a résztvevők hiperaktivitása volt. Ez a normális viselkedést és teljesítményt akadályozó viselkedészavar figyelemzavarral és impulzivitással jár. Iskolai és egyéb teljesítményhelyzetekben ismerve közé tartozik többek között, hogy az alany nem figyel a részletekre, és elkerüli az olyan feladatokat, melyek tartós értelmi erőfeszítést igényelnek. Másrészt tudjuk azt is, hogy a hiperaktívakat úgy lehet értelmes és normális tempójú aktivitásra serkenteni, ha irányukba elfogadást, a jó tulajdonságaik kiemelését tapasztalják, valamint ha egyszerű, jól átlátható szabályrendszerre épülő feladatokat kapnak. Mindez nagyban meghatározta, hogy milyen módon lehet a csoporttal dolgozni a foglalkozásokon, illetve részben magyarázta az összetettebb jelentésrétégekkel bíró, nehezebben dekódolható művek megértését igénylő beszélgetések, feladatok elutasítását is.

A csoportvezetők számára az egyik legnehezebbnek tűnő feladat a közös hang megtalálása volt a gyerekekkel. Ezt nehezítette, hogy a csoporttagok – érthető okokból – bizalmatlansággal és elutasítással kezelték az új csoporthelyzetet. Ám némi humorral és közös érdeklődési pontokkal sikerült elérni, hogy a fiatalok nyitottabban álljanak hozzájuk, valamint az általuk közvetíteni kívánt értékekhez. A terapeuták nem illettek abba a képbe, amit a gyerekek a felnőttekről gondoltak, így nehéz volt elérni,

hogy bizalommal forduljanak feléjük. Végül pedig a munkamódszer megválasztásával kapcsolatban is akadt kihívás: kiderült, hogy a viselkedészaros csoporttagok figyelme aligha köthető le maradéktalanul és hosszú időre pusztán receptív biblioterápiával. A biblioterapeutáknak önkritikát kellett gyakorolnia, s engednie kellett a csoportigényeknek, belátva, hogy szükség van olyan aktivizáló feladatokra is, amelyek más módon foglalkoztatják, s indirektebb módon vonják be a közös terápiás munkába a résztvevőket: ide sorolható a játék (pl. OH kártya, hangszerek alkalmazása), ami ellen először többen tiltakoztak, azután viszont a leghangosabban tiltakozó követelte leginkább a folytatást. A másik aktivizálási mód valami olyan tevékenységforma bevezetése volt, amely egyébként is előkelő helyet foglal el a korosztály kedvelt napi szabadidős tevékenységei között: ez a zenehallgatás, a zenélés, és a kreatív írás jegyében közös dalszövegírás. A csoportban 12-17 éves kamaszok vettek részt, alkalmanként változó létszámban. A projektben 14 alkalom volt tervezve, ez idő alatt kialakult az az erős mag, akikre mindig lehetett számítani egy-egy alkalmon. A biblioterápiás foglalkozások tervezésekor alapvető fontosságú, hogy a foglalkozásvezető a maga számára megtervezze, milyen kérdéskörök mentén szeretne haladni a beszélgetés során, s noha a valóságban többnyire nem kerül sor minden eltervezett kérdés megbeszélésére, sokat segítenek a beszélgetés továbblendítésében egy ilyen előre feljegyzett kérdéssor ötletei. Az alapcél természetesen nem az, hogy csak a terapeuta által fontosnak tartott, tervezett kérdésekről, témákról essen szó, hanem az, hogy a csoporttagok saját érdeklődésük, jellemző élethelyzetük és az életüket aktuálisan meghatározó problémák felől olvashassák a bevitt szöveget, és az emberi üzenetéből azt és annyit fogadjanak be, ami az adott pillanatban leginkább nekik szól és hasznosítható.

Gyakori tapasztalat, hogy a foglalkozásból egészen másfajta beszélgetés kerekedik ki, mint amit a terapeuta végigvezetni szándékozott. Ennek köszönhetően hamar kiderült, hogy a lányok többsége rendkívül szeretethiányos, amit különbözőképpen kezelnek (van, aki sündisznóként elutasít mindenféle közeledést, van, aki ölelgetéssel és bújással orvosolja). A kooterápiának köszönhetően a csoportvezetőknek lehetőségük volt arra, hogy megosszák a figyelmüket a gyerekek között. Így amíg egyikük a csoporttal foglalkozott, a másik "egyéni terápiás" beszélgetést folytathatott olyan gyerekekkel, akinek az aktuális élethelyzete megkívánta. Kérdéses, hogy a foglalkozások által megismert új szemléletmódok meddig hatnak a résztvevők személyiségére. Ahogy Csalay András is megfogalmazta, a változáshoz szükséges a résztvevők fejlődni akarása és nyitottsága az újdonságok felé.⁹ A biblioterápia segítséget nyújthat az olvasónak, hogy a tudatos szférába hozza eltemetett érzelmeit és élményeit, lehetőséget ad arra, hogy képzeletben kísérletezzen különböző viselkedési mó-

⁹ CSALAY András: *Mit tehet a könyvtár a deviáns és kallódó fiatalokért?* In: Könyvtáros, 1987/8. sz. 472-476.

dokkal, valamint növelheti a személy tudatosságát és szociális érzékenységét, de csupán a kezdő lökést adhatja meg. A további viselkedési mechanizmusok azon múlnak, hogy az egyén mennyire került tisztába saját értékeivel, mennyire tudatosult benne a változtatás lehetősége és az arra irányuló vágy. A Doll-szerzőpáros ehhez azt a nagyon fontos megállapítást teszi hozzá, hogy a fiataloknak bizonyos készséggel már rendelkezniük kell ahhoz, hogy hasznosítani tudják a biblioterápiás programot. Rendelkezniük kell például alapvető társas problémamegoldó készségekkel ahhoz, hogy a biblioterápia során nyert felismeréseiket hasznosítani tudják. Az egyszerű problémamegoldó készségek közé tartozik a probléma világos megfogalmazásának, a többféle megoldás elképzelésének és a szóba jöhető megoldások szisztematikus értékelésének képessége – félő azonban, hogy hiányos tudásuk, elégtelen családi és iskolai szocializációjuk miatt ezeknek sokan nincsenek birtokában. Pedig ezek tennék lehetővé a fiatal számára, hogy az olvasmányokban fellelt problémákat, megoldásokat és következményeket személyes cselekvési tervbe foglalják. Ehhez céltudatosságra is kell törekedniük a tekintetben, hogy saját viselkedésüket az újonnan elkészített cselekvési terv szerint alakítsák. Ha a fogvartartott fiatalok nem képesek személyes célokat kitűzni és elérésükért dolgozni, a biblioterápia során nyert felismeréseik kiaknázatlanok maradnak.

Természetesen sem a fejlesztő biblioterápia, sem más szocio- és művészetterápiák nem jelenthetnek önmagukban teljes körű megoldást minden felmerülő problémára, hanem a legjobban kiegészítő terápiaként hatnak. Jelen példában teret biztosított arra, hogy a gyerekek kilépjenek a mindennapi nehézségeikből és két órára felszabadulhassanak biztonságban érezhessék magukat. Ennek, valamint a csoportvezetők nem szigorú, de következetes hozzáállásának köszönhetően a gyerekek együttműködővé váltak, aminek az eredménye azok a dalszövegek voltak, amiket a ZAJ csoport megzenésített.

Összegzés

Általános felfogásban a klasszikus biblioterápia szépirodalmi szövegeket használ, és a biblioterapeutának nem szabad alá-fölé rendelt helyzetbe kerülni, óvakodnia kell a pedagógiai helyzet kialakításától is. Ám a lakásotthon és börtön is egy speciális környezet, ahol ezeket a "szabályokat" újra kell értelmezni. Az egyik nehezítő tényező, hogy a befogadók nagy része nincs olyan szinten, hogy egy összetett művet értelmezni tudjon. Egy olyan szövegtől, amit nem ért, még frusztráltabb és elutasítóbb lesz az egyén. A célom az volt, hogy felkeltsem az érdeklődésüket, gondolkodásra bírjam őket és valamiféle konfliktuskezelési és probléma megoldási mintát lássanak. Ezért egészítettük ki a programot zenével és dalszövegekkel, valamint játékokkal, bízva abban, hogy a hozzájuk közelebb álló stílussal, témákkal ők is elfogadóbbak, nyitottabbak lesznek. A másik nehézség a pedagógiai státusz elkerülésével volt. Sok elítélt viselkedési

zavarral küzd – dekoncentrált, hiperaktív, kevésbé tud alkalmazkodni. Ehhez hozzáadódik, hogy az intézetben hozzászoktak ahhoz, hogy beosztják a napjukat, parancsokat és utasításokat hajtanak végre. Bár igyekeztem őket felnőttként kezelni, de erre úgy reagáltak, mint a kisgyerekek – próbálkoztak, meddig mehetnek el. Így annak érdekében, hogy a csoportkohézió megmaradjon, sokszor kénytelen voltam pedagógusként, egyfajta szigorral fellépni. A nevelőotthonos gyerekek esetében is sokat segített, hogy szigortól és elvárásoktól mentes, befogadó környezetet sikerült teremtenünk.

Úgy gondolom, a biblioterápiának, mint sok más művészet- és szocioterápiának, nagyon fontos szerepe lehetne a börtönök világában is, ahogy jól érzékelhető az ilyen szolgáltatásokra való igény más, speciális élethelyzetben lévő egyéneket gondozó intézmények, például a gyermekvédelem részéről is. Ugyanakkor anyagi keret nem biztosított rá – vagyis a szakember önkéntesként dolgozhat, vagy pályázati kereteken belül. Nyilvánvalóan ezen is változtatni kellene annak érdekében, hogy több elhivatott szakember vállalja ezt a munkát, s nemcsak gyakorlat-jelleggel, hanem hosszútávra tervezve. Ennek ellenére fontosnak tartom, hogy ezekről a gyerekekről minél több szó essen. Hogy elgondolkodtassák azt, aki ott van és hallgatja. Van egy rózsaszín buborékéletünk, és minden rossz azon kívül van. Tele bélyegekkal, félelmekkel és előítéletekkel. Ezek a gyerekek (akár a börtönben, akár lakásotthonokban) ugyanolyan gyerekek, mint akik az elit iskolákba járnak, ugyanolyan érzésekkel, gondolatokkal. Az más kérdés, hogy az eltérő körülmények miatt a viselkedésük és/vagy a szocializációjuk eltér a társadalmilag elfogadottól. Az elfordulástól nem fognak megszűnni ezek a problémák. De azzal hogy beszélünk róla, hogy figyelmet szánunk nekik, olyan együttműködések szülehetnek, mint például az „Elmondani az elmondhatatlant” projekt.

Felhasznált irodalom

- BARTOS Éva: *A könyvtár szerepe a társadalmi beilleszkedési zavarok leküzdésében*. In: Könyvtáros, 1987/8. sz. 476–479.
- CSALAY András: *Mit tehet a könyvtár a deviáns és kallódó fiatalokért?*
In: Könyvtáros, 1987/8. sz. 472–476.
- DERRIDA, Jacques: A struktúra, a jel és a játék az embertudományok diszkurzusában. In: BÓKAY Antal–VILCSEK Béla–SZAMOSI Gertrud–SÁRI László: *A posztmodern irodalomtudomány kialakulása: a posztstrukturalizmustól a posztkolonialitásig: szöveggyűjtemény*. Osiris, Bp., 2002. 266.
- DOLL, Beth., DOLL, Carol: *Fiatalok biblioterápiája. Könyvtárosok és mentálhigiénés szakemberek együttműködése*, 2011.
http://ki.oszk.hu/sites/ki.oszk.hu/files/dokumentumok/biblioterapia_gyermekeknek_es_serduloknek_0.pdf
- FARKAS Margit: *Hiperaktivitás és figyelemzavar*, 2007,
<http://fejlesztok.hu/hasznosolvasmanyok/18-fejlesztos/74-hiperaktivitas-es-figyelemzavar.html>
- HOLLAND, Norman N.: Tranzaktív beszámoló a tranzaktív irodalomtudományról. Helikon, 2/3. sz. In: Helikon, 1990/2–3. 246–258.
- LEDVINOVÁ, Jitka: *A börtönkönyvtárak helye a nyugati világban és Csehországban*. 2.rész. In: Ctenár. 2005/2., [http://w3.oszk.hu/manscr/wwwi32.exe/\[in=ref1.in\]/?05/232*51412](http://w3.oszk.hu/manscr/wwwi32.exe/[in=ref1.in]/?05/232*51412)
- PÁPAINÉ Faragó Ildikó: Deviáció, deviáns viselkedés, bűnözés. In: *Hátrányos helyzetű olvasók könyvtári ellátása*. OSZK KMK, Bp., 1985. 52–54.

Dabóczy Márta

LEHETSÉGES KOGNITÍV KAPCSOLATOK A ZENE ÉS NYELVTANULÁSBAN

Talentum Református Általános Iskola, Székesfehérvár
e-mail cím: mrt daboczy@gmail.com

Gyakorló pedagógusként észrevehetjük, hogy bizonyos tanulók könnyebben tanulnak egyes tárgyakat, kiemelkedőek bizonyos szakterületeken, valamint megfigyelhetjük, hogy az idegen nyelvet szinte erőfeszítés nélkül könnyedén beszélő diákok sokszor tehetségesek a zene területén is. E két szakterület lehetséges kognitív kapcsolatát az elmúlt évtizedben a nemzetközi agykutatás is komolyan vizsgálja. A nemzetközi kutatások tükrében alapos okunk van feltételezni, hogy létezik a zenei és nyelvi tehetség közötti kapcsolat. Szerettünk volna bizonyosságot nyerni, hogy Magyarországon, ahol gyakorlatilag lehetetlen olyan diákot találni, aki nem tanul kötelezően ének-zenét, valamint nem vesz részt kötelező nyelvoktatáson szintén bizonyítható az összefüggés. Jelen tanulmányban egy ezzel kapcsolatos hazánkban végzett több évig folyó kutatássorozat eredményeit mutatjuk be.

Nemzetközi kutatások a zene és nyelv elsajátítására vonatkozólag

Christiner 2013-as tanulmányában azt feltételezi, hogy az idegen nyelv elsajátításához szükségesek hasonló képességek, amelyeket a zenetanulás során is felhasználunk, nevezetesen ritmusérzék, a hangmagasság megkülönböztetésének képessége, valamint felhívja a figyelmet, hogy ezeknek a készségeknek a gyakorlása elősegíti az idegen nyelv könnyebb elsajátítását.¹ Az elmúlt évtizedben nagyszabású kutatások folytak azon idegpályák feltérképezésére, melyek lehetővé teszik a zene feldolgozását, illetve amelyek a zenetanulás folyamata által jönnek létre. Ezen kutatások eredményei azt feltételezik, hogy a zene, illetve beszélt nyelvi folyamatok hasonló, ha nem azonos idegpályák révén folynak az agyban.

Egyes nézetek szemben állnak a hagyományos feltételezéssel, mely szerint a zenei folyamatok színtere a jobb, míg a nyelvi folyamatok elsődleges helye a bal agyfélteke.² Stewart kutatásaiból tudjuk, hogy a jobb

¹ Christiner MARKUS, Reiterer SUSANNE, *Front Psychol.* Song and speech: examining the link between singing talent and speech imitation ability, (22 November 2013)
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00874>

² Stefanie HUTKA, Gavin M. BIDELMAN, and Sylvain MORENO ; Pitch expertise is not created equal: Cross-domain effects of musicianship and tone language experience on neural and behavioural discrimination of speech and music, 2015, *Neuropsychologia*

agyfélteke sérülése vezethet a zenei érzék teljes elvesztéséhez,³ valamint mágneses rezonancia vizsgálatokból tudjuk, hogy zenehallgatás közben a jobb agyfélteke az aktívabb rész csakúgy, mint ahogy ez a rész az érzelmi reakciók aktívabb tárhelye. Mérhető aktivitást látunk a jobb agyféltekében, abban az esetben is, ha a zenét nem halljuk, csak elképzeljük.⁴

A tehetség kutatása kognitív szempontból nemzetközi szinten

Számos minta létezik annak bemutatására, mi alakítja ki a tehetséget, azonban mai napig nem létezik pontos skála, illetve pontos definíció a tehetségre vonatkozólag. A legkorábbi feljegyzések a zenei képességek illetve zenei tehetség meghatározására vonatkozólag a 3000 évvel ezelőtti Kínai iratok. A mai értelemben vett tényleges tudományos kutatások a 19. század közepétől kezdődtek, amikor Helmholtz elmélete gyakorlatilag megalapozta a modern zenepszichológiát.⁵ A korai kutatások elsősorban azt próbálták meghatározni, mit is nevezünk zenei tehetségnek. Ezek között említik magát az érdeklődést, zenei memóriát, illetve érzékenyebb hallást, valamint az auditív memóriát. A zenei érzék meghatározása a modern nemzetközi sztenderd alapján dallamok értelmezése és felismerése, dinamikai érzékenység, dallamminták felismerése és követése, ritmusminták felismerése, valamint hangmagasság és harmóniak felismerése.

Edwin Gordon hívta fel rá a figyelmet a nyolcvanas években, hogy a zenei érzék és a zenei teljesítmény két egymástól akár független dolog, megemlítve, hogy a zenei érzéket mérő teszteken jól teljesítő diákok sokszor egyáltalán nem vettek részt életük folyamán semmiféle formális zenei képzésben. Természetes módon vetődött fel az zenei készség, mint biológiai funkció kérdése, hisz minden, ami a törzsféjlődés során kialakult valamilyen módon hasznos kell, hogy legyen az egyed számára. A zenei készség, mint biológiai tényező a féjlődés során azért alakulhatott ki, hogy segítsen bennünket a hangmagasság megkülönböztetésében, így az érzékenyebb egyedek előnyben voltak a kevésbé érzékenyekkel szemben, például veszélyhelyzetben. A hallást, mint biológiai funkciót értelmezve természetesen figyelembe kell vennünk a hallás illetve hallási érzékenység vizsgálatát újszülötteknél, hiszen amennyiben a tehetséget, mint veleszületett adottságot vizsgáljuk, az genetikailag meghatározott kell, hogy legyen. Kutatások bizonyítják, hogy a magzat 28- 30 hetes kora körül már képes lehet hallani, és akár dallamokat vagy hangszíneket megkülönböztetni. Maga a tehetség különböző mértékben nyilvánul meg az adott sze-

³ Lauren STEWART, Katharina von KRIEGSTEIN, Simone DALLA BELLA, Jason D. WARREN and Timothy D. GRIFFI the Music and The Brain, Dis.of musical listening, Brain. 2006 2533–53. Epub2006 Jul 15 <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16845129> (2017, nov. 23.)

⁴ Michael TRIMBLE and Dale HESDORFFER, Music and the brain: the neuroscience of music and musical appreciation, BJSych Int. (2017, May. 01.)

⁵ Hermann HELMHOLTZ, On the sensations of Tone as a Psychological Basis for the Theory of Music Dover Books on Music, 1954

mélyben a környezet hatásától függően.⁶ Mérhető természetesen a belső hallás is, mely gyakorlatilag a zene belső, elképzelt megjelenítésére, mely a zenei fizikai hiányában, azaz csöndben is kimutathatóan jelen van az agyban. Szintén Gordon az, aki szembe állítja a zenét és a beszélt nyelvi megnyilvánulásokat bizonyos értelemben, tagadva, hogy nyelvtani szerkezetet lehetne a zenére felállítani, azonban mondattani értelemben felfogható és párhuzamba állítható.⁷ Az elmúlt évtizedben mért agykutatások vizsgálták a zenei és nyelv érzékenységet meghatározó kognitív tényezőket. Jeanne Bamberger közel húsz év kutatás után megállapította, hogy a zenei és a nyelvi funkciók nem azonos agyféltekében mennek végbe, ugyanakkor globális, vagyis mindkét agyféltekét igénybe vevő folyamatokról van szó.

A zene kognitív feldolgozása több dimenziós síkon megy végbe. Ennek az összetettségnek a kritikus pontja az a típusú szelektálás, amely lehetővé teszi a gyors kiválasztást és válaszreakciót egy adott ingerre, illetve ennek akaratlagos befolyásolását.⁸

Pilot tesztek

A nemzetközi kutatások eredményeit figyelembe véve elsődleges célunk a pilot tesztek kialakításánál és megtervezésénél az volt, hogy hitelesen igazolni tudjuk a zenei és nyelvi érzék tényleges kapcsolatát. A felmérésben felhasználtunk nemzetközi intézmények által tervezett és kipróbált pszichológia teszteket, zenei érzékenységet mérő teszteket, valamint nyelvi érzéket és nyelvi logikát mérő teszteket.

A felmérésre 2016/ 2017-es tanévben került sor Veszprém megyében két vidéki iskolában 280 gyermek bevonásával. A felmérésben az iskola minden 10 év feletti tanulója részt vett, beleértve az eltérő tagozatra járó diákokat, illetve a felmentett, SNI, BTM, tanulási nehézségekkel küzdő, illetve autista, Asperger szindrómás diákokat is. Az etikai előírásokat betartottuk, illetve az iskola vezetőjének engedélyével folytak a felmérések, alkalmanként legfeljebb tíz percig.

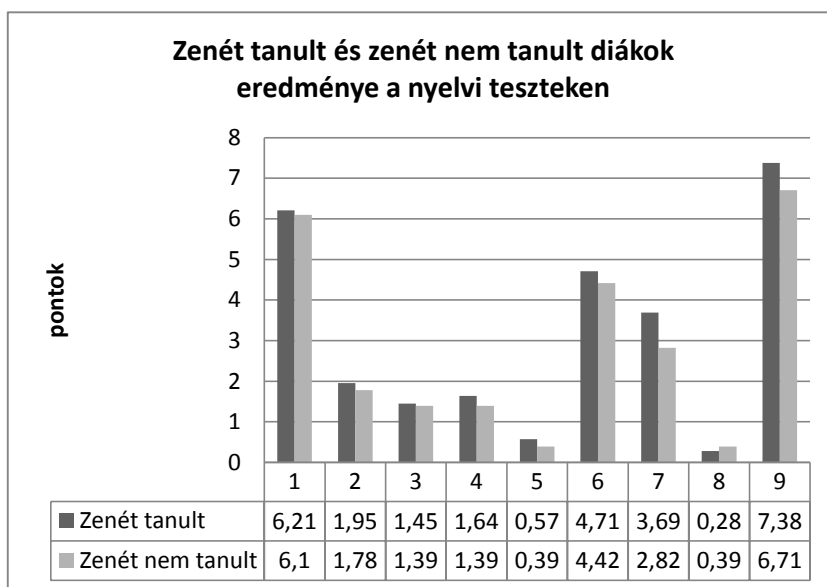
A teszt összesen nyolc hónapig tartott, és kilenc nyelvi készséget mérő elemet tartalmazott. Előzetesen megbizonyosodtunk róla, hogy a normál tanmenetben haladó, heti három órában angol nyelvet tanuló diákok egyike sem vett részt formális vagy informális idegen-nyelv oktatáson, nincs közöttük kétnyelvű. A gyerekeket két csoportra osztottuk, zenét tanult, illetve zenét nem tanult diákok csoportjára. Zenét tanult diákon

⁶ Vera MAZOTTA; The Gordon Tests Application and Research, 2017, https://www.audiation-rivista.it/images/articoli/5/17_26.pdf, 2018. 10.07.

⁷ Edwin GORDON, A Contemporary Learning Theory Chicago: GIA Publications, Inc, 2007, <https://www.giamusic.com/store/resource/learning-sequences-in-music-2012-edition-book-g> 2017. nov. 23

⁸ Kindling the Spark: Recognizing and Developing Musical Talent, Joanne Haroutounian, Oxford University Press, 2002.

értjük azt a gyermeket, aki legalább három évig vett részt formális komolyzenei oktatásban, és erről zeneiskolai bizonyítványa van. A teszten név nem szerepelt, a résztvevőket megkértük, hogy „Z” betűvel jelöljék a lapon, amennyiben részt vettek legalább három évig tartó formális komolyzenei oktatáson. A zeneiskolai oktatáson részt vett (zenét tanult) gyermekek és zenét nem tanult gyermekek nyelvi teszteken mért eredményeit összehasonlítottuk, melyet a következő ábra mutat be. Az ábrán látható, hogy a zenét is tanult gyerekek a nyelvi készségeket mérő feladatokon jobban teljesítettek, mint a zenét nem tanult társaik.



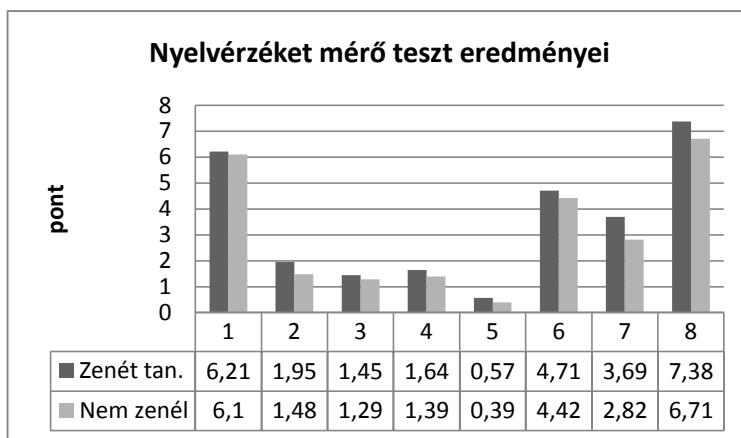
1. Pilot tesztek eredménye

Nyelvérzékét mérő tesztek

2018 folyamán a zenei és nyelvi tehetség kognitív kapcsolatait vizsgáló felmérést egy megyeszékhelyen folytattuk, a lehetővé téve a környezet esetleges befolyásának kizárását. Szerettük volna meggyőződni, hogy zeneileg aktívabb környezetben felnövő gyermekek esetén is biztosak lehetünk a kapcsolat meglétében. A kutatás Székesfehérváron folyt, egy olyan intézményben, amely termeket ad bérbe zeneiskolai oktatásra, és melynek diákjai abban az esetben is rendszeresen hallanak élő klasszikus zenét, ha önmaguk nem vesznek részt ténylegesen a zenei oktatáson. A városban összesen öt zeneiskola működik, a vizsgált 70 diákból 40 valamelyik helyi zeneiskola tanulója. A gyerekek hatodik osztályig emelt óraszámú, heti kettő énekórán vesznek részt, a szép és zeneileg igényes előadásmód és éneklés sztdenderd az iskolában.

A felmérésben részt vevő diákok nyelvi készségét egy nemzetközi sztenderden megfelelő teszttel mértük, melynek instrukcióit magyar nyelvre fordítottuk. A testben eredetileg tíz nyelven találhatóak feladatok, melyből a diákok nyolcat kaptak meg. A teszt különböző nyelveken tartalmazott szabálykövetési, minta felismerési, nyelvi logikai, illetve motívációt mérő feladatokat. A tesztet a megadott kulcs alapján értékeltük.⁹

Az eredményeket SPSS programmal analizáltuk, mely szignifikáns különbséget mutatott a nyelvi készségek terén a zenét tanult, illetve nem tanult diákok teljesítménye között. Csakúgy, mint az előző tesztelések folyamán, megfigyelhető volt, hogy kiemelkedően teljesítenek a zenét tanult diákok azoknál a feladatoknál, amely az IQ tesztekben ismert mintafelismerést követeli. Itt is megfigyelhető volt, hogy a nyelvi teszteken jobban teljesítettek a formális zeneoktatáson részt vett diákok. A következő ábra bemutatja az eredményeket és arányokat.



2. Sztenderd nyelvzérő mérő teszt eredményeinek összehasonlítása zenét tanult és zenét nem tanult diákoknál

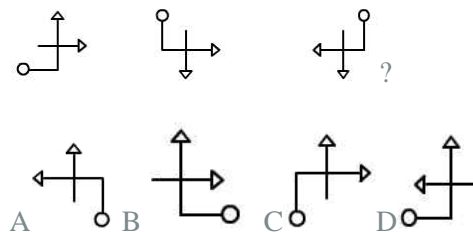
Mintafelismerést mérő tesztek

Biológiai szempontból a mintafelismerésnek kiemelkedő szerepe van, hisz e képesség segítségével vagyunk képesek kategorizálni mintákat, képeket, eseményeket, arcokat. A minták felismerésében jó alanyok agyában az erre fejlődött neuronok gyorsabban szelektálnak, így gyorsabb az asszociáció is. Hasonlóan az agyban végbemenő tanulási folyamatokhoz, konzerválással, idomítással, reflexek fejlesztésével kimagasló eredményeket értek el, mely eredmények ezután újra használhatóak nyelvészeti szem-

⁹ A teljes teszt elérhető: <http://paulnoblelanguageinstitute.blogspot.com/2011/06/try-our-language-aptitude-test.html>

pontból. Ennek a tanulási folyamatnak a „rendszerhibája” lehet a memória zavara.¹⁰

Kutatásunkban a minta felismerési- feladatot sztenderd pszichológia tesztekéből állítottuk össze. A célkorosztály ismét a 10-15 éves általános iskolás diákok, hasonlóan az eddigi felmérésekhez. A következő ábra egy példa a mintafelismerést mérő feladatokra.



2. Minta felismerési példa: melyik ábra következik?

A felmérésekből nem csak az derült ki, hogy a zenét is tanult gyerekek mintafelismerése 10%-al jobb, mint zenét nem tanult társaiké, hanem bizonyos szögekben-40 és 180 fokban- elforgatott ábrákat kizárólag a zenét is tanult diákok ismertek fel. A mentális rotációt, és ezzel kapcsolatos kognitív és idegrendszeri összefüggéseket már a hetvenes évek végén vizsgálták. Shepard kutatásai elsősorban a rotáció felismerésének idejét vizsgálták, és bár elsősorban háromdimenziós ábrákat alkalmazott, munkája nagyban hozzájárult a későbbi hasonló témájú agykutatáshoz.¹¹ Az elmúlt évtizedek kutatásai meghatározták mely agyfélteke aktív elforgatáskor, valamint rámutattak, hogy ez nem egy egységes folyamat, hanem komplex folyamatok összessége, melynek sebessége függ a neuron utak gyorsaságától.

2019-ben teszteltük a gyerekek képi memóriáját, eredményeiket Microsoft Excel programmal dolgoztuk fel. Az eredményekből kiderül, hogy a zenét is tanult diákok részletesebben emlékeznek a tárgyak elhelyezkedésére, részletesebben nevezik meg a színeket és színárnyalatokat, valamint fejlettebb az arányok meghatározására vonatkozó szókincsük. A különbség mértéke továbbra is 10-11 % körül mozgott, mindazonáltal a többrétű mérések folyamatosan szűkítették a kört, elősegítve annak konkretizálását, mely készségek segíthetik a zenét is tanult diákokat hozzá, hogy eredményesebben teljesítsenek a nyelvi készségeket mérő teszteken.

Következő logikus kérdésként feltehetjük, vajon a zeneoktatás váltotta ki némely agyterületek aktívabb működését, vagy épp ellenkezőleg,

¹⁰ James A. ANDERSON, Cognitive and psychological computation with neural models; IEEE Transactions on Systems, Man, 1983.

¹¹ Roger N. SHEPARD; Jacqueline METZLER: „Mental Rotation of Three-Dimensional Object” Science. 171 (3972): 701–703.

ezen agyterületek genetikailag fejlettebbek bizonyos egyedeknél, mely lehetővé teszi számukra a jobb zenei és nyelvi érzéket?

Rövid távú illetve munkamemória tesztelése

A munkamemória olyan rövidtávú emlékezet, amely az információt rövid ideig megtartja, illetve az információt manipulálja. A jelenleg a leginkább elfogadott, Baddeley által készített modell alapján a munkamemória több, egymástól függetlenül működő, de egymással kapcsolatban álló egységből tevődik össze. A munkamemória részei a központi végrehajtóból és különböző pufferekből, a verbális munkamemóriából, a térvizuális munkamemóriából és az epizodikus pufferből állnak. Ezen komponensek egymással párhuzamosan is működhetnek, az egyik sérülése érintetlenül hagyja a másikat és az egyik puffer kapacitása nem jósolja előre egy másik puffer várható kapacitását.¹²

A résztvevők munkamemóriáját tíz szóból álló szólistán teszteltük egymást követő nyolc munkanapon, majd az eredményeket SPSS programmal analizáltuk. A felmérésből kiderült, hogy a zenét is tanult diákok felülteljesítették a zenét nem tanult diáktársaik eredményeit. Kutatásunk során két féle módszert alkalmaztunk. Az első négy teszt alkalmával a résztvevők számítógépen kivetített szólistát kaptak, melyet egy percig nézhettek, majd megkértük őket, írjanak le annyit, amennyire emlékeznek. A második négy teszt során a diákoknak felolvastuk a szavak listáját, és hasonlóan megkértük őket, hogy írják le azt, amire emlékeznek.

Hibás válasznak számoltuk a listán eredetileg nem lévő szavakat. Minden szó főnév volt, és magyar nyelven írtuk le, illetve magyar nyelven hangzott el. Kutatásunk során nem csak arra voltunk kíváncsiak, hány szóra emlékeznek az egyes csoport tagjai, hanem külön elemeztük, mely csoport tagjai írták le a szavakat abban a sorrendben, ahogy látták, illetve ahogy elhangzott. Mindkét számolásra külön skálát alkalmaztunk, a tíz szóra maximálisan tíz pontot lehetett kapni, míg abban az esetben, ha a sorrend megfelelt az eredetinek egy pontot, ha nem felelt meg, nulla pontot adtunk. A szavak számában 10-11% különbség mutatkozott a zenét is tanult diákok javára, míg a sorrend tekintetében ez az arány még magasabb, 14-15% volt.

Ezek után megkértük a kutatásban részt vevő és sikeresen teljesítő diákokat, írják le részletesen, milyen technikát alkalmazva emlékeznek vissza a szavakra. A sikeres diákok auditív memóriájukra támaszkodtak, vagyis elismételték magukban a szavakat, és „újrakhallgatták”. Abban az esetben, amikor írásban látták a szavakat sem használták asszociációt, mondták a szavak listáját magukban, és „újrarájtszották”, nem pedig a vizuális memóriájukra támaszkodtak.

¹² Alan BADDELLY: Working Memory, Science 31 Jan 1992:Vol. 255, Issue 5044, 556-559.

Auditív memória

Az auditív érzékelés illetve memória nem csak a zenei készségek elengedhetetlen feltétele, de kiemelkedő szerepe van a nyelvelsajátításban illetve az írás–olvasás fejlődésében. Az auditív memória a hallott információk mennyiségi, minőségi és időbeli elraktározását jelenti.

Felhívtuk a diákok figyelmét az elhangzott illetve látott információ feldolgozásának, elraktározásának valamint előhívásának erre a módjára, majd megkértük őket, hogy a soron következő tesztelesek alkalmával alkalmazzák az auditív memória technikáját, és igen meglepő eredményt kaptunk. A technika, amit tanítottunk a gyerekeknek, gyakorlatilag a visszhang memória kihasználása, mely az auditív memória része, és az azonnali információ rövid távú visszahívását teszi lehetővé. és valamivel hosszabb ideig őrzi meg az információt, mint az ikonikus – vagyis képi-memória.¹³ Radvansky kutatásaiból kiderül, hogy a visszhangmemória rövid ideig rezonál az elmében az input után, majd képes az alany azt újrajátszani, mielőtt megszűnik az emlék.¹⁴

A tesztelést nyolc alkalommal ismételtük meg, nyolc egymást követő munkanapon. Ezen a felmérésen szintén 70 diák vett részt, 10-15 év közötti normál tagozatra járó általános iskolások. Az eredményeket a következő táblázat foglalja össze.

	Technika előtt		Technika után	
	zenész	nem zenész	zenész	nem zenész
10 szóból álló lista	6.45	5.4	6.85	6.79
sorrend	0.45	0.31	0.48	0.48

4. Auditív memória tesztelése

Eredmények és következtetés

Az auditív memória mérésérének eredményeinél arra a következtetésre jutottunk, hogy a zenét nem tanult gyermekek auditív memóriája egyenértékű a zenét tanult társaikéval, azonban nem használják magától értetődő módon, míg zenét tanult társaik igen. A zenét is tanult diákok abban az esetben is sokszor hagyatkoznak auditív memóriájukra, ha vizuális módon kapott információt kell elraktározni, illetve előhívni. Ez a technika lehet oka a zenét is tanult gyermek jobb teljesítményének idegen nyelv tanulása során. Fontos megjegyezni, hogy a klasszikus zenei képzésben részt vevő diákok sem voltak tudatában annak, hogy mely, a zene-

¹³ Neil R. CARLSON, Psychology the science of behaviour. Pearson Canada Inc. 2010. 233.

¹⁴ RADVANSKY Gabriel: Human Memory. Boston: Allyn and Bacon. 2005. 65–75.

iskolai évek során elsajátított technikát alkalmazzák idegen nyelv tanulása során.

Kontrollcsoportnak 22 diákot teszteltünk, esetükben a 10% körüli különbség mindvégig megmaradt. Ebből arra következtetünk, hogy a zenét is tanult diákok idegen nyelvi mérésénél tapasztalható magasabb teljesítménye nem előre meghatározott, ám a zeneiskolai évek során állandósult memória technika okozza.

Összefoglalás

A zenei képzésben részesült diákok könnyebb idegen nyelv elsajátítását évek óta vizsgálja a nemzetközi szakirodalom. Jelen tanulmány egy három éves tesztorozat eredményét mutatja be, melyben megkíséreltük kiszűrni, mi okozhatja a zenét is tanuló diákok jobb teljesítményét. Közel négyszáz 10-15 év közötti diákon összesen 35 féle teszten mértük azokat a kognitív elemeket, melyek felelősek lehetnek a nyelvi produktumért.

Megállapítható, hogy a zenét is tanult diákok hozzávetőlegesen 10%-al jobban teljesítenek mind a munkamemória, mind a nyelvi érzéket, mind pedig a mintafelismerést mérő feladatokon, részletesebben emlékeznek a formákra és arányokra, valamint nagyobb anyanyelvi szókinccsel rendelkeznek. Kutatásunk során kiderült, hogy a zenetanuló diákok minden esetben az auditív memóriájukra támaszkodtak, még képi információ során is. Ezt a technikát megosztottuk a zenét nem tanuló diákokkal.

Abban az esetben, ha felhívjuk a diákok figyelmét a zenetanuló diákok technikájára, gyakorlatilag azonnal képesek azt alkalmazni és hasonló eredményt elérni. Bízunk benne, hogy kutatásunk eredménye hozzájárulhat a hatékonyabb idegen nyelv oktatásához.

Felhasznált irodalom

- Baddelly ALAN: Working Memory. Science 31 Jan 1992:Vol. 255, Issue 5044, 556–559. DOI: 10.1126/science.173635
- Carlson R. NEIL: Psychology the science of behaviour. Pearson Education, 2010, Canada Inc. 233.
- Christiner MARCUS and M. REITERER M. SUZANNE: *Song and speech: examining the link between singing talent and speech imitation ability*. Front. Psychol. GIA Publications, Inc, 2007, <https://www.giamusic.com/store/resource/learning-sequences-in-music-2012-edition-book-g2345>

- HUTKA Stefanie, BIDELMAN M. Gavin, and MORENO Sylvain ; *Pitch expertise is not created equal: Cross-domain effects of musicianship and tone language experience on neural and behavioural discrimination of speech and music*. *Neuropsychologia*. 2015 May; 71:52-63. doi: 10.1016/j.neuropsychologia. Epub
- Paul Nobel Online teszt:
<http://paulnoblanguageinstitute.blogspot.com/2011/06/try-our-language-aptitude-test.html>
- RADVANSKY Gabriel: *Human Memory*. Boston, Allyn and Bacon 2005. 65–75.
- SHEPARD N. Roger and METZLER Jacqueline: Mental Rotation of Three-Dimensional Objects. *Science*. 1971-02-19 171 (3972): 701–703.
- Spark Kindling: *Recognizing and Developing Musical Talent*. Joanne Haroutounian, Oxford University Press, 2002, 22.
- Stewart LAUREN, Katharina von KRIEGSTEIN, BELLA DALLA Simone, WARREN D. Jason and GRIFFI D. Thimothy: Music and The Brain, Disorders of musical listening. *Brain*. 2006 Oct;129, Epub 2006 Jul 15 <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16845129>
- TRIMBLE Michael and HESDORFFER Dale: Music and the brain: the neuroscience of music and musical appreciation. On the sensations of Tone as a Psychological Basis for the Theory of Music. *BJ. Psych. Int.* 2017 May; 14(2): 28–31.
<https://www.audiation-rivista.it/images/articoli/5/17>

Daróczi Gabriella

MESEKÖNYVEK KULTURÁLIS ÚJSZERŰSÉGÉNEK HATÁSA AZ ÓVODÁSKORÚ GYERMEKEK ÉRTELEMKONSTRUÁLÓ TEVÉKENYSÉGÉRE

ELTE Tanító-és Óvóképző Kar, Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék, Budapest
e-mail cím: gabrielladaroczi.nono@gmail.com

Dolgozatomban két, azonos típusba sorolható, egyszerűbb irodalmi szerkezetű, illusztrált mesekönyv esetében vizsgálom meg azt, hogy mely rendszerek, s hogyan biztosítanak alapot a kisgyermek-befogadók interpretációs munkájához.

Az egyik kiadvány Harcos Bálint *Csupaszín oroszlán*¹ című mesekönyve, mely a Pozsonyi Pagony Kiadó gondozásában jelent meg. A másik a *Kiskakas gyémánt félkrajcárja* című mese interaktív könyves feldolgozása. A feldolgozás Budapesten készült, 2013-ban, a Moholy-Nagy Művészeti Egyetem Technológiai Laborjában. Androidra, iOS táblagépekre és okostelefonokra letölthető formában. A szóban forgó népmese a magyar óvodákban, valamint az iskolai oktatás első és második osztályában az irodalmi élménynyújtás és a szövegfeldolgozás törzsanyagába tartozik. A történet a 19. században élt költő és mesegyűjtő, Arany László szövegváltozatában került be ebbe az anyagba. Amint arra Varga Emőke tanulmányában rámutat: „Az interaktív könyvben olvasható és opcionálisan megszólaltatható szöveg az Aarne –Thompson féle katalógusban az úgynevezett „Félkakas” jelzésű mesetípusba tartozik, ennek népszerű magyar kiadása. A Magyar Népköltési Gyűjtemény a „kincsszerző kakas” alcsoportba sorolja, megkülönböztetve az „öregasszony tyúkjá és az öregember kakasa” alcsoport meséitől”²

Ezen a ponton érdemesnek tartjuk definitív módon bemutatni az interaktív könyvet mint technomédiumot. „Aguilera és munkacsoportja szerint az interaktív könyv olyan szoftveres alkalmazás, applikáció, *app*, mely digitalizált formátumú szöveges, képi és (opcionálisan megszólaltatható) hang tartalmakból áll.”³ A nyomtatott könyvhöz képest „az olvasó egyéb tevékenységekkel befolyásolhatja a számára felkínált tartalmat, illetve az olvasás sorrendjét.”⁴

¹ HARCOS Bálint: *Csupaszín oroszlán*. Pozsonyi Pagony, Bp., 2015.

² VARGA Emőke: *Az irodalom és művészetelméleti kutatások határán: A kiskakas gyémánt félkrajcárja című interaktív könyv szöveg és kép kontextusai*. In: *A színbírálatok szerepe az összehasonlító színháztörténeti kutatásokban A magyar színikritika jellegzetességei a két világháború között*. <http://docplayer.hu/8523145-A-szinibiralatok-szerepe-az-osszehasonlito-szinhaztorteneti-kutatasokban-a-magyar-szinikritika-jellegzetessegei-a-ket-vilaghaboru-kozott.html> (2019. 06. 03.)

³ RUTTKAY Zsófia: *Az interaktív könyv fogalma és típusai*. In: BOLDOG–DARÓCZI–HORVÁTH–HORVÁTH–RUTTKAY–VARGA: *A könyvek életre kelnek*. Móra–BOOKR Kids, Bp., 2018. 11.

⁴ Uo.

Az interaktív-könyves applikációknak a gyerekek számára kifejlesztett szimulációs lehetőségei esztétikai szempontból is nagy jelentőségűek. Szignifikáns jellemzőjük az, hogy miközben a szimulációk a gyermeket a szöveg fikciója szerinti képzeleti munkára készítetik, egy produkciós folyamatot indítanak el, amit a történés (storying) megszületésének a folyamatoként is felfoghatunk. Minthogy ezeknek a szimulációs lehetőségeknek egy része a fejlesztett tartalmat hordozó eszköz felületének a fizikai érintéséhez van kötve, az interaktív könyvekkel kapcsolatos vizsgálódások során relevánssá válik az antropológiai perspektíva felvétele. Másrészt a recepción alapuló befogadás koncepciókhoz képest újabb konfigurációra van szükség a kiadványokat kézbevevő, használó gyermekek élményeinek a leírásához.

A digitális technológiai médiumnál jóval korábbi könyv–médiumok is tudtak már hasonló élményt nyújtani a maguk rendszere szerint. „A papír mint hordozó médium is a kezdetektől lehetővé tett már valamennyi interaktivitást.”⁵ Gondolhatunk a mozgatható ábrás pop – up könyvekre, ahol a két vagy háromdimenziós kép” egyes elemei mozgathatók, „segítségükkel változásokat lehet eljátszani, de a formájuk egy történet többféle olvasási útjának előállítását is lehetővé teszik.”⁶

A fent említett interakciós helyzeteknek meghatározó jelentőségük van abban a folyamatban, melynek során a gyermek a narratíva bentlakójává válik. A fikcióreális síknak az interaktív környezetben felépítendő folyamataival kapcsolatosan érdemes Rákai Orsolya hivatkozását idéznünk. Rákai a test atmoszferikus tere felé történő nyitással összefüggésben Daniel Punday *Narrative Bodies: Toward A Corporeal Narratology* című könyvéből idéz⁷. Az argumentáció a test szimulatív megjelenítését tematizálja, de ez releváns a kinézis kontextusában bármilyen mozgással összefüggésbe hozható jelenség esetében is. „A test a narratívában távolról sem csak a leírások révén válik számunkra érzékelhetővé. Sőt, jóval fontosabbak azok a momentumok, amelyekben a testek mozgásuk, egymással és a környezet tárgyaival való érintkezéseik, kapcsolódásaik révén megteremtene az olvasó számára egyfajta korporális atmoszférát, mivel ez az, aminek segítségével egyrészt érzékelhetővé válik számunkra az elbeszélt realitás, másrészt viszonyulni tudunk a szereplőkhöz – például elutasítjuk őket, azonosulunk velük, hiszünk nekik vagy gyanakszunk rájuk.”⁸ Az elemzendő két könyv-médium kulturális újszerűségének fontos argumentuma az idézett gondolat.

A két kiadvány azért került egymás mellé a választás során, mert tárgyi mivoltában mindkettő használ képi és verbális elemeket is saját eseménysorának a reprezentációjakor, valamint saját anyagába mindkét

⁵ Uo. 13.

⁶ Uo.

⁷ RÁKAI Orsolya: *Korporális narratológia és idegenség: egy kontextuális narratológia továbbgondolása*. In: http://www.irodalomismeret.hu/files/2015_1/rakai_orsolya.pdf (2019.06.03.)

⁸ Uo.

kiadvány bekapcsol performatív elemeket is. Hasonlóságuk mégis a recepcióban köztük meglévő alapvető különbség miatt igazán érdekes. Már, ha a receptivitás interaktív vagy arra erősen hajazó könyv-médiumok esetében egyáltalán még használható fogalom.

A hasonlóságok ellenére ugyanakkor alapvető különbség figyelhető meg a két kiadvány mediális összetettségét illetően. A Harcos Bálint-féle kiadvány esetében a mozgás szimulatív lehetőségét, végső soron az értelemképzést az illusztráció úgy kínálja fel, hogy a kép ujjhúzással történő bejárása, a struktúrájának megfelelő részletességű taktilis ingerrel járul hozzá a fogalom létrejöttéhez. A mozgás/mozgatás szukcessziója azonban nem követhető képileg ebben a médiumban. Ezzel szemben a *Kiskakas* interaktív könyves feldolgozása esetében a szimuláció az érzékleti modalitás jellegzetességeit megtartja, de a motoros tapasztalat az eseménysor szukcesszivitásában részletezőbb, konkrétabb.

A *Kiskakas* interaktív könyv változatában a hordozót kezében tartó gyermek a figurákat, tárgyakat mozgathatja a digitális hordozó által biztosított interakciók révén: ebben az esetben a felület szimpla érintésével.

A *Kiskakas* eseménysora a gyémánt megtalálásától, a megtalálótól való erőszakos elvételen át annak visszaszerzésig tartó eseménysort öleli fel. Az eseménysor végére helyreáll az egyensúlyi állapot: a kiskakas nem csak a tőle elvett gyémántot szerzi vissza, hanem a császár felett aratott mentális győzelem félreérthetetlen jeleként annyi kincessel tér haza a gazdaasszonyához, amennyit a begye képes volt felszívni. Egyjelenetes képek követik egymást az interaktív könyv változatban. Funkciójuk szerint ezek kiemelnek, sűrítik az előzményt és a következményt is. A releváns mozzanatok kiválasztásában a gyerekeket a tipográfia segíti a tartalomadó szavak más színnel és nagyobb betűmérettel történő megjelölésével. Ezek a mozzanatok a történet dinamikus elemei (folyamatok, történések),⁹ s minden oldalon egyúttal az interakciós szimulatív játék helyei is.

A *Csupaszín oroszlán* című gyermekkönyv az illusztrációkba szerkesztett illusztrációs többletekkel gazdagítja a gyermekek narratív élményét. A kiadvány oldalain az eseménysort mozgató fordulatokat jelölő szaggatott vonalak különféle mozgások szimulatív bejárási útvonalát biztosítják a könyvet használó gyermekek számára. Ám a kommunikációt inszenírozó további illusztrációs többletekkel is találkozunk a kiadvány tábláin.

A tanulmányban elemzett két mese narratív formáját illetően is hasonlít egymáshoz: az események rendje időbeli egymásutániségon illetve egyszerű, oksági kapcsolatokon alapul. Folyamatos és egységes a cselekménymenet mindkettő esetében, homogén, töredékektől mentes a történetvezetés, azaz mindkét esetben a metonimikus érintkezések jellemzik a történeteszöveget.

⁹ THOMKA Beáta: *A pillanat formái. A rövidtörténet szerkezete és műfaja*. Forum Könyvkiadó, Újvidék, 1986. 25.

Harcos Bálint története a fülszöveg ajánlása szerint a 3-4 éves gyermekek érdeklődésére tarthat számot. Ennek a „besorolásnak” az elemek elrendezése, azok értelmi megterheltsége meg is felel egészen az eseménysor végéig, a végkifejletig. Az ekkor bekövetkező fordulat következtében azonban a metonimikus érintkezések rendje metaforikusba fordul át. A cím keltette elvárás, „jóslat” ugyanis fabulárisan szinte az utolsó pontig beteljesül: a színtelen oroszlán figura részről részre válik egyre színesebbé. A történet tetőpontján bekövetkező fordulat során azonban a címadó figura hirtelen önmaga negatívjává válik: a csupaszín oroszlán csupa fekete lesz, szinte a felismerhetetlenségig. A történet a színkeveredés természetére hivatkozva ad magyarázatot arra, miért válhatott feketévé a kalandok során megszerzett színek sokasága. Logikusnak tűnő magyarázattal lépteti tehát tovább az események metonimikus rendjét a mindentudó narrátor, így nem gördít akadályt a gyerekek értelemkonstruáló tevékenysége elé. A fordulat mondhatni, szükségszerű következménye a korábbi eseményeknek. A befogadó számára mégis lehetőség nyílik arra, hogy a közvetlen történéseket az elvonatkoztatás magasabb fokán is értelmezhesse. Az ehhez szükséges behelyettesítő gondolkodási műveletre azonban a 3-4 éves korú gyerekek nem képesek még, de a lehetséges értelem sem tartozik alaptapasztalataik sorába. Az elemzés során a későbbiekben ehhez a momentumhoz visszatérünk.

A narratívum mint konstruktum, egy esemény, eseménysor reprezentációja.¹⁰ Nyelvi és képi elemzéssel az értelemkonstrukció lehetséges működésmódjára is válaszokat kaphatunk. E lehetőség pedig annál is inkább fontos, mert az interakciót felkínáló, gyermekek számára összeállított kiadványok esetében az értelemadás műveleteivel kapcsolatos viták napjainkban igen hevesek.

A két választott könyv-médium esetében az látható, hogy az interakciós lehetőségek az egyik kiadványban az elbeszélő szerkezet, a másik kiadványban pedig az elbeszélés szintaktikai nyelvi logikájának vonatkozásában járulnak hozzá az értelemadáshoz.

A továbbiakban Harcos Bálint könyve esetében elsősorban a képi és a verbális narratíva kontextusában, a *Kiskakas* interaktív könyves változatában pedig a nyelvi logika vonatkozásában értékeljük az interakcióknak az értelemadásban betöltött funkcióját.

Az olvasást követően a Pozsonyi Pagony *Csupaszín oroszlán* című kiadványával kapcsolatos első benyomása az lehet az olvasónak, hogy a narráció mechanizmusa miatt talán szerencsésebb lett volna a borítón a szöveg és az illusztráció szerzőjének a nevét egymás mellett megjelentetni (Harcos Bálint – Dániel András). Dániel Andrásnak, az illusztrátornak a neve az impresszumhoz tartozó szöveg részeként jelenik meg, így: „Dániel András illusztrációival.” A szöveg – kép referenciális viszonyát e paratextus még ha nem is írja át, a *-val,-vel* ragos szerkezet valahogyan

¹⁰ Uo. 17.

mégis azt az érzetet kelti, mintha az illusztráció a szöveg szemantikáját pusztán csak megduplázná; de mindenképpen a kép–szöveg viszony egyirányúságának az érzetét kelti.

A borítón az oroszlán képe és a nevének a színe között, más-képp fogalmazva: az alaptag és a bővítmény között az illusztrációban – látszólagos – szemantikai feszültség jön létre. A paratextus a borítón nem egyszerűen nyelvileg jelöli meg a látványt, de a színes betűkkel meg is jeleníti azt: képet terem. A betűkép látványán belül fedezhető fel az említett feszültség. „Csupaszín oroszlánt” ígér a betűképben a bővítmény, míg a relációban az alaptagja ennek vizuálisan ellentmond, hiszen a betűk fekete színűek. Ugyanez a betűkép a képi referenciájával is feszültségben áll. Ebben a feszültségben kap helyet majd a narratíva, azaz annak a folyamatnak az elbeszélése, melynek során részesei lehetünk egy színjátékban kibontakozó maszkabálnak. A narratív adatok elrendezése, az, amit a befogadó gyermek észlelhet, tehát már a borítón egyenlőtlenséget teremt közte és a narrátor(ok) között. A jelentésképzés szempontjából a képi és a szöveges komponensek illeszkedése teremti meg ezt az egyenlőtlenséget. A tipográfiában megjelenő színes – tartalomadó – szavak a kötet egészében biztosítják a gyermek befogadó számára a látványt, miközben ez az eljárás a nyelvet anyagszerűségében is színre viszi számukra. Materialitásán keresztül a betű, a kiszínezett szó a jel irányában kezd el hatni. A fenomenalitása megszakad, kettős értelemben is jellé válik. A majdani íráselsajátítás szempontjából e jelfunkció megjelenése kognitív szempontból fontos mozzanat.

A színeknek azonban zavaró tulajdonsága tud lenni a változékonyságuk; a körülmények változása szerint megváltozhat ugyanis a minőségük. A címben adott szemantikai jellemzés – „csupaszín” – egy időben könnyen változó, átalakuló tulajdonságra utal. Ezáltal biztosítva ugyanakkor a narratívát építő eseménysort is: a változásokból következő eseményesség lehetőségét. Azt, amikor valami színt kap, veszít, változik. Amikor színek keverednek, vagy éppen foltosakká válnak: amikor például a szöveges narratívában színesedő oroszlánunk feje felé egy pacsirta repül, és „jól lekakilja az oroszlánt”: „Ezt eltúrte?/ Mérges lett (és itt-ott SZÜRKE).”¹¹ A színek azonban fakulhatnak is, vagy kiismerhetetlen okokból kifolyólag keveredésük egy addig elképzelhetetlen árnyalatot eredményez: „bíbort öntött a sörényére,/ türkizt a rőt kalapjára,/ sárgát a kék sétatotra,/ kéket pedig a farkára,/ sötétzöldet a kabátra,/ pávakéket kesztyűjére,/ égszínt a barna nadrágra,/ kormot a sok pötty szürkére,/ borókaszínt a csíkokra,/ áfonyát az okkerokra,/ és legvégül, utoljára:/ zöldet a bíbor arcára!/ Csupa festék volt mindene./ És milyen lett?/Hát .../ FEKETE.”¹²

A kiadvány első táblájának belső oldalán vizuálisan adottak a kezdeti feltételek a fikciós történet címe által ígért cél eléréséhez: az oroszlán,

¹¹ HARCOS Bálint: *Csupaszín oroszlán*. Pozsonyi Pagony, Bp., 2015. 9.

¹² Uo. 12.

és ami körülveszi, ugyanis egészen eltérő állapotban vannak. Az oroszlának rá kell jönnie arra, hogy elérendő céljának azt tekintse, hogy kiszínesedjen. A verbális és a képi narratíva szekvencialitása során ez olyan konzekvensen és erősen érvényesül, hogy a történet egy pontján tulajdonképpen maga a szín, a színek fogják jelenteni a dolgot mint létezőt. Olyannyira, hogy a létező új minőséget is kaphat általuk. A vizuális narrációt illetően erről viszont már a képi elemek által teremtett diegézisből értesülhet a gyermekkorú olvasó: „Nocsak! Egy fekete párdúc!”¹³ – mondja egy, a tábla alján csücsülő állatfigura, amikor felpillant a színekavalkádból feketén megjelenő oroszlánra.

Kép és szöveg interreferencialitásában a könyv tábláin már az első táblától kezdve adottak azok az információk, melyek a gyermeket hozzásegítik ahhoz, hogy tudásrendszerező gyakorlata felismerje a narratív szekvencialitást mint narratív mintázat lehetőségét. A történeteséma ugyanakkor „önmagában nem ad számot.”¹⁴ a befogadóra gyakorolt teljes határról. A narráció az esemény bemutatásának és lefolyásának hogyanjára vonatkozik, nem pedig arra, hogy mi kerül bemutatásra. A narratív és a fikciós belemerülés lehetősége, mégis adottnak tekinthető, és a narratíva iránti igényt az illusztráció inicializálta. Az egyjelenetes képeknek epikus narrativitásuk van, narratív típusú összefüggéseket kínálnak. A képi narratíva az átalakulásokkal foglalkozik, releváns mozzanatokot emel ki, valamint a diegézis forrása is – a kortárs kiadványok között szokatlan és üdvözlendő módon. A szöveg és a kép közötti azonosságok, megfelelések mellett, a szöveghez képest, ezekkel egy időben a táblákon előtűnnek ugyanis különbségképző elemek, illusztrációs többletek. Szóbulorékokban az átalakulási folyamat fordulatának esemény-jellegét erősítő, a verbális narratívából teljes egészében hiányzó emfatikus többletek olvashatók ki: az oroszlának a tócsába csobbanását, még inkább a besározódás festői eredményét és ennek az eseményszerűségét az adott tábla alján egy földön csücsülő kis állat (mackó?) „hoppá!”¹⁵ felkiáltása teszi érzékletessé.

Ez a diegetikus eljárás gyermek befogadók esetében különösen fontos. Még erősebben berántja őket a történetbe. A jó történetnek részét képezi az események által másokra gyakorolt hatás megjelenítése is. A diegézisnek e figuráival vizuális szerkesztettségük, egyszerű ábrázolatuk okán a gyerekek gyorsan azonosulnak. Az asszimilációs mozgás iránya – a kis állatfigurák valójában az eseményeket követő gyermek érzelmi reakcióit jelenítik meg szimbolikusan – így válik narratív biztosítékává az ún. jó történetnek. Tovább osztja a narratív tudást is, és ezáltal a befogadó gyermek is bentlakójává válik a fiktív világnak.

¹³ Uo.

¹⁴ BRANIGAN, Edward: *Narráció*. (Füzi Izabella fordítása). In: *Vizuális és irodalmi szöveggyűjtemény*
[http://gepeskonyv.btk.elte.hu/adatok/Magyar/58F%FCzi/Vizu%E1lis%20E9s%20irodalmi%20nar%20r%E1ci%20\(E\)/szoveggyujtemeny/branigan/index.html](http://gepeskonyv.btk.elte.hu/adatok/Magyar/58F%FCzi/Vizu%E1lis%20E9s%20irodalmi%20nar%20r%E1ci%20(E)/szoveggyujtemeny/branigan/index.html) (2019. 06.03.)

¹⁵ HARCOS Bálint: *Csupaszín oroszlán*. Pozsonyi Pagony, Bp., 2015. 9.

Az átélést még elemibb szinten kínálják fel a kinetikus hatást kiváltó mozgáselemek. Például a különféle, ismét az illusztráció diegetikus világában megjelenő mozgást érzékeltető szaggatott vonalak, melyek az oroszlán botjának pörgését, mérges ugrálását, azaz érzelmi reakcióját, az éppen kiboruló festékes vödör mozgását vagy a csodálkozó legyecske röptét ábrázolják. A legyecske az éppen színt váltó oroszlán feje felett röptében csodálkozik a táblák alján több helyen is megjelenő, szintén elámuló figurákhoz hasonlóan. Túl azon, hogy ezek a képi elemek helyezik el egy fiktív eseménysor *terében* az oroszlánt, performansz-jellegük-ből következően az átélést teszik tehát élményszerűbbé. Konkrét élményszerűséget csatornáznak be az imaginárius térbe: a gyermek végighúzhatja az ujját ezeken a vonalakon., így nem csupán nézője lesz az előadásnak, hanem még intenzívebb átélőjévé válhat.

A verbális narratíva „felütése” a mesei fikciót nyelvi jelölő deixis: „Élt egyszer egy...”¹⁶ A fikcióként való gyermeki elfogadás egyik esztétikai feltétele ez a kezdő formula. A páros rímű verses forma, a kiszámítható formára húzott versbeszéd formailag biztosítja a szöveg koherens voltát, és a kisgyermek befogadók számára könnyen belakhatóvá válik.

A kérdésünk a verbális narratíva esetében is ugyanaz lehet, mint amit az illusztrációval kapcsolatosan fogalmazunk meg: miként készíti a szöveg a gyermeket a narratív tudás megszerzésére?

A szöveg több pontján indítja a gyermeket a fikciós közös játék játszására állásfoglalásra készítő kérdésekkel: „S a kabátja! Az hű, de hű!/ Elegáns volt, és egyszerű!/De mért óvta úgy, annyira?/Hát mert új volt, s nagyon LILA”.¹⁷ „S a ruhája mért volt mind új?/Színházba megy. Éppen indul!/Fésült bajusz és tiszta mancs .../A kesztyűje pedig – NARANCS”.¹⁸ A narrációnak ez a modálisan mimelt társas helyzete a fikció születésének, eseményszerűségének a benyomását kelti, miközben az átélés konkrétságát erősíti a gyermekben. „Hű, de dühbe gurult, ugye?”¹⁹ „Ez már sok volt neki, bizony!”²⁰

A fikció verbális közegében gyakran tűnnek fel deiktikus elemek: „Jó kis kalap; főleg hogyha/van hozzá egy sétabotja!/Meggörgeti? *Így* egy kerék.”²¹ „Na most: hátul, *itt, ideki*/volt egy bojtos farka neki.”²² (Kiemelések tőlem: D.G.) Ennek az átélés, a történettel való együttélés szempontjából egyrészt az a jelentősége, hogy a kiadványba kódolt narratívát elsősorban nem az olvasó nézők, mint inkább az olvasni nem tudó hallgató nézők kísérik figyelemmel, akik az éppen a szemlélés pillanatában érkező

¹⁶ Uo. 1.

¹⁷ Uo. 6.

¹⁸ Uo. 8.

¹⁹ Uo. 11.

²⁰ Uo. 12.

²¹ Uo. 3.

²² Uo. 2.

hang segítségével, a látási és hallási percepció egymást erősítő szinkronitásban élék meg a mintha-helyzetet, építik fel a narratívát. Másrészt a deiktikus elemek éppen a verbális közegen kívülre, az éppen megjelenő látványra irányítják a figyelmet a környező fikció-reális sík felfogásának szinekdotikus jeleként. E fikció főszereplője valójában tehát a látvány maga. Az oroszán inkább fikciós lehetősége, feltétele egy esztétikai állásfoglalásnak.

Az oroszán nem jellem ebben a történetben, hanem egy alak, sziluett, mely az illusztrációban ráadásul szabályosnak is alig tekinthető ellipszisekből született, a primer érzékelés élményét nyújtva a gyerekeknek. Ez a forma emlékezetből is könnyen reprodukálható, az egyszerű forma szinte fel is szólítja a gyermeket, de legalább is erős késztetést ad arra, hogy az átélt fikciót ő maga is reprodukálja. A megőrzést, a tárolást, a felidézést segíti.

Az utolsó tábla szóbuborékos képi elemei a kiadvány mediális értelemben vett hibrid jellegét erősítik szintén. Az illusztráció a szöveges narratívához képest a befogadók számára meghagyja az „üres helyet”²³ azáltal, hogy a gyerekek valójában a diegézist láthatják. Az oroszán alakja hiányzik a tábláról, e közben azonban az útjával kapcsolatos rejtély megoldódik. Ismertté válik ugyanis az, hogy személyében valójában egy színésszel van dolga az „olvasónak”. Ám, ha a színek kifejező, jelölő értéke alapján szeretne az „olvasó” döntést hozni a narratíva fókuszát illetően, akkor a fekete háttér előtt, színek sokaságában pompázó nézőteret látva a színadásban, a láthatóvá válás megjelenítő – elleplező játékában jelölheti ezt meg.

A *Kiskakas gyémánt félkrajcárja* című interaktív könyv hibrid műfaji megoldásainak az értelemkonstruálás szempontjából abban jelölhető meg a jelentősége, hogy tapasztalati alapúvá tesz a konceptualizációt. Az interakciók az entitások közötti mentális kapcsolatok megteremtésének a lehetőségét erősítik a címadó referenciaszerkezet mátrixán belül.

A *Kiskakas* interaktív könyv változata a mese címét is strukturáló birtokos szerkezetet hozza játékba. Ez a jelentésszerkezet abban a konceptualizációs folyamatban játszik központi szerepet, mely során a gyerekek megkonstruálják a figurákat, motivációikat, valamint létrehozzák a történések közötti viszonyokat.

Elfogadjuk a kognitív nyelvészet alapelvét, mi szerint a tudásszerző kognitív tartományaink formális eszköztára, a tartalomépítés folyamatai, valamint a nyelvi szerkezetek szoros strukturális viszonyban állnak egymással.²⁴ A kognitív nyelvészet egyik alapelve szerint a nyelvi szerkezeteket a kognitív folyamatokhoz viszonyítja.

²³ ISER, Wolfgang: *A fiktív és az imaginárius: az irodalmi antropológia ösvényein*. Fordította Molnár Gábor Tamás, Osiris, Bp., 2001. 75.

²⁴ TOLCSVAI Nagy Gábor, *Tanulmányok a kognitív szemantika köréből*: Kertész András – Pelyvás Péter (szerk.): *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXI*. Akadémiai, Bp., 2005. 47–54.

Gyermekbefogadók esetében a jelentésszerkezet vizsgálata annál is inkább izgalmas, mert a szerkezet referenciapontját megtestesítő kiskakas figurája több szempontból is feltűnő entitásnak tartható. Feltűnőségét biztosítja például a cím-pozíció.

Az interaktív könyvben a figurához való hozzáférést a hibrid műfaji megoldások – a kakaska hangjának interaktív hallhatóvá tétele, a figura mozgathatósága – megsokszorozzák, ezáltal pedig kiszélesítik a figura reprezentációjának a kontextusát.

A figurák mentális megalkotásának, azaz a kiskakas ill. a gyémánt félkrajcár fogalmi előhívásának kontextusa a birtokos szerkezet. De ugyanez a szerkezet az is, melyen belül a két entitás közötti mentális kapcsolatlétesítés létrejön.

A birtokos szerkezetben egy entitás (a birtokos) referenciapontként jelenik meg annak érdekében, hogy mentális kapcsolatot létesítsen egy másik entitással (a birtokkal).

A referenciapontnak nevezett elem funkcionálisan kitüntetett. Leképezése mentális kiindulópontot jelent ahhoz, hogy a történetet befogadó gyermek eljusson a történet tényleges témájához. „A referenciapont azért töltheti be ezt a funkciót, mert könnyebben hozzáférhető a konceptualizáló számára, mint a cél.”²⁵ A nyelvi szerkezetben a feldolgozási folyamat elején a referenciapont a figyelem előterében áll, könnyen aktiválható.

A MOME-fejlesztésében készült elsőoldalas illusztráció az ábrázolás esztétikai megoldásaival a kiskakas feltűnőségét esztétikailag tökéletesen megvalósította. Ez annál is inkább fontos, mert a birtokos szerkezetben a kiskakas referenciapontként azt a fogalmi tartományt jelöli meg, s azt a nézőpontot, ahonnan a mesét egyszerre halló és néző gyermek értelmileg minden más entitást megragad. A nyelvi szerkezetben a referenciapont könnyen hozzáférhető, miként az lett az interaktív könyv modalitásaiban is. Elindítja a befogadó gyermeket azon a mentális ösvényen, melyen eljut a referenciaponttól az ún. célig, a félkrajcárig.

A cím alapján a struktúrának adható értelem azonban nem dönthető el egyből. Nem lehet eldönteni azt, hogy a birtoklás vagy a birtokos szerkezet által kifejezhető másik értelem, a rész – egész viszony, azaz a kiskakashoz tartozó valamilyen funkció megjelöléseként olvassuk a szerkezetet. A történet alaphelyzetét követő bonyodalom közismert lényege szerint az, hogy az éppen arra sétáló császár meglátva a gyémánt félkrajcárt, azt erővel elveszi a kiskakastól.

A történet eseménysorában a kiskakas diszkurzív, modális jelenléte a figurát az uralommal szembekerülő és e pozícióban kitartó alakként ábrázolja. Kirajzolódni látszik a történetben két világ, ám a kettő közötti átjárhatatlanságot szokatlan módon a kiskakast metonimikusan jelenlévővé tevő hangja függeszti fel. A kukorékolás, mely a császárt kibillentí nyugalmából, mindenütt hallható, lebírhatatlan. A kiskakas az eseménysor

²⁵ Uo. 51.

folyamán rendre változatlan megnyilatkozásokkal követeli vissza a gyémánt félkrajcárt. Az epizódok között ilyen értelemben nincs is különbség, „ugyanannak a szituációnak a variációival találkozunk”.²⁶ Az elbeszélő a kakaska beszédén se változtat semmit. Az akarat, az elszántság, a tántoríthatatlanság kifejeződéseként az ismétlések a felnőttvilágot megidéző tartalmi vonatkozásaik mellett éppen a változatlan alakban történő visszatérések miatt idézik fel a gyermek attitűdöt.

Úgy tűnik tehát, hogy a címadó és az alaphelyzet létrehozását biztosító birtokos szerkezet értelme nem elsősorban a birtok, mint elérendő cél, sokkal inkább a kakaskához mint referenciaponthoz rendelhető funkció: a látszólagos gyengeség ellenére a bátorság és elszántság.

Elemzésemben egy olyan nyomtatott kiadvány, valamint egy olyan digitális fejlesztés anyagán keresztül pillantottunk be a kortárs gyermek-kultúra műhelyeibe, melyek a tudásszerzés új útjait kínálják fel a gyermekek számára. Meglátásom szerint ezek az ösvények komoly érdeklődésre tarthatnak számot a pedagógusok és a szülők körében egyaránt.

²⁶ VARGA Emőke: *Az irodalom és művészetelméleti kutatások határán: A kiskakas gyémánt félkrajcárja című interaktív könyv szöveg és kép kontextusai.* In: *A színibírálatok szerepe az összehasonlító színháztörténeti kutatásokban A magyar színikritika jellegzetességei a két világháború között.* <http://docplayer.hu/8523145-A-szinibiralatok-szerepe-az-osszehasonlito-szinhaztorteneti-kutatásokban-a-magyar-szinikritika-jellegzetességei-a-ket-vilaghaboru-kozott.html> (2019. 06. 03.)

Felhasznált irodalom

- BRANIGAN, Edward, *Narráció*. (Füzi Izabella fordítása). In: *Vizuális és irodalmiszöveggyűjtemény*
[http://gepeskonyv.btk.elte.hu/adatok/Magyar/58F%FCzi/Vizu%E1lis%20%E9s%20irodalmi%20narr%E1ci%F3%20\(E\)/szovegyujtemeny/branigan/index.html](http://gepeskonyv.btk.elte.hu/adatok/Magyar/58F%FCzi/Vizu%E1lis%20%E9s%20irodalmi%20narr%E1ci%F3%20(E)/szovegyujtemeny/branigan/index.html) HARCOS Bálint: *Csupaszín oroszlán*. Pozsonyi Pagony, Bp., 2015.
- ISER, Wolfgang: *A fiktív és az imaginárius: az irodalmi antropológia ösvényein*. Fordította Molnár Gábor Tamás, Osiris, Bp., 2001.
- RÁKAI Orsolya: *Korporális narratológia és idegenség: egy kontextuális narratológia továbbgondolása*
In: http://www.irodalomismeret.hu/files/2015_1/rakai_orsolya.pdf
- RUTTKAY Zsófia, *Az interaktív könyv fogalma és típusai*. In: BOLDOG–DARÓCZI–HORVÁTH–HORVÁTH–RUTTKAY–VARGA: *A könyvek életre kelnek*. Móra-BOOKR Kids, Bp., 2018.
- THOMKA Beáta: *A pillanat formái. A rövidtörténet szerkezete és műfaja*. Forum Könyvkiadó, Újvidék, 1986.
- THOMKA Beáta: *Kulturális és kontextuális narratológia: „Nem súlyed az emberiség!” Album amicorum. Szörényi László LX. születésnapjára*, Reciti, Bp., 2007. In: <http://www.iti.mta.hu/Szorenyi60/Thomka.pdf>
- TOLCSVAI NAGY Gábor: *Tanulmányok a kognitív szemantika köréből*. In: KERTÉSZ András–PELYVÁS Péter (szerk.): *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXI*. Akadémiai, Bp., 2005.
- VARGA Emőke: *Az irodalom és művészetelméleti kutatások határán: A kiskakas gyémánt félkrajcárja című interaktív könyv szöveg és kép kontextusai*. In: *A színibírálatok szerepe az összehasonlító színháztörténeti kutatásokban A magyar színikritika jellegzetességei a két világháború között*.
<http://docplayer.hu/8523145-A-szinibiralatok-szerepe-az-osszehasonlito-szinhaztorteneti-kutatasokban-a-magyar-szinikritika-jellegzetessegei-a-ket-vilaghaboru-kozott.html>



Debrenti Edith–Vértessy Balázs

**MATEMATIKAI PROBLÉMAMEGOLDÓ GONDOLKODÁS
VIZSGÁLATA 4-6. OSZTÁLYOS TANULÓK CSOPORTJÁBAN**

Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárad–Debreceni Egyetem, Debrecen
e-mail cím: debrenti.edit@partium.ro

„Ha sorrendbe kellene állítanom, hogy a matematika megszeretetésében mi a fontosabb: a jó cél, a jó módszer vagy a jó tanár, akkor a tanárt tenném az első helyre... A jó tanárnak nagyon kell ismernie a szaktárgyát, nagyon kell szeretnie a diákokat tanítani, de mindenekelőtt kellő lelki erővel, kultúrával és pszichológiai belátással kell rendelkeznie ahhoz, hogy ne magát, hanem a megoldandó problémát állítsa a tanítási munka középpontjába, hogy hagyja a diákjait önállóan kutatni, felfedezni és igazán tudjon örülni annak, hogy valaki az ő segítségével- vagy észrevétlen segítségével- jutott el a megoldáshoz.”

(Pólya György)

Bevezetés

A problémamegoldás fontos szerepet játszik az alkotó gondolkodás kialakításában: a problémamegoldó gondolkodás a gondolkodási tevékenységnek azon része, amely a problémák érzékelésén, felfogásán, jellemzésén, megoldásán keresztül egészen annak ellenőrzéséig és a kapott eredmények általánosításáig terjed.¹

Mit nevezünk problémának? „A probléma-definíciók közös vonása, hogy akkor beszélnek problémáról, ha valamely helyzetben egy cél elérése akadályba ütközik. Az akadály leküzdésének útja a probléma-megoldás folyamata, a célratörő okoskodás.”²

A probléma-megoldási stratégiákat és a gondolkodási műveleteket az oktatás során tudatosan kell tanítani. A tehetséges tanulók néhány példa után önállóan képesek meglátni a feladatok lényegét és a fő ötletet tudják alkalmazni a jövőben is. A közepes és gyengébb tanulók azonban nem, nekik szükségesek a heurisztikus struktúrák, a gondolkodási műveletek egyértelmű tudatosítása és elsajátítása. A legtöbb esetben a probléma-megoldási folyamat áll a középpontban, nem pedig a kapott eredmény. Ezen folyamat struktúráját többször is hangsúlyoznunk kell a tanulóknak.³

¹ TUZSON Zoltán: Hogyan oldjunk meg aritmetikai feladatokat? Módszertani feladatgyűjtemény. Erdélyi Tankönyvtanács, Kolozsvár, 2003.

² PINTÉR Klára: A matematikai problémamegoldás és problémaalkotás tanítása (doktori dolgozat). Szeged, 2012.

³ AMBRUS András: A problémamegoldás tanításának elméleti alapjai. *Új Pedagógiai Szemle*, 2002. 52. évf. 10. sz., 157–170.

A problémamegoldó képesség hatékony fejlesztéséhez hozzájárul minél több olyan nehezebb, nem szokványos szöveges feladat felvetése, amely ismeretlen a feladatmegoldó számára, és amelyhez neki kell megtalálnia a megoldási lépéseket, az algoritmust. A szokatlan megoldás során különböző ismereteket és készségeket együtt kell alkalmaznia, több műveletet is akár, ez magasabb szintű gondolkodást igényel a tanulók részéről, nagyobb a kihívás. Egy nem rutin feladatnak váratlan, szokatlan eredménye is lehetséges. A tanulók általában félnek a nem szokványos feladatoktól, mert ezek esetében nehezebb felismerni és alkalmazni a tanult módszereket.⁴

Ezekre a feladatokra nincsenek a tanár által megtanítható képletek, megoldási módszerek, ezekre nincs recept, különböző heurisztikus stratégiákat kell alkalmazni, és ezt nekik kell megtalálni, ettől nehezebbek. A problémamegoldás egy folyamat, amely során a megoldónak kreatívnak kell lenni, különböző stratégiákat kell alkalmazni, gyakorlás, szabályok, ismert algoritmusok alkalmazása helyett esetleg új feladatokat kell alkotni, azokat vizsgálni.⁵

A kutatások azt bizonyítják, hogy a tanulók feladatmegoldó képessége jobban fejleszthető tanórákon a nehezebb feladatok által.⁶ A feladatokat osztályozhatjuk, mint rutinszerű és kevésbé rutinszerű feladatok, illetve standard és nemstandard feladatok.⁷ A tanulók rugalmasan és gyakorlatiasan kell, hogy gondolkodjanak, amikor olyan problémákat oldanak meg, amelyeket korábban nem tapasztaltak.⁸

Pólya György⁹ szerint a rutinszerű problémák megoldása nem járul hozzá a tanulók szellemi fejlődéséhez. Úgy vélte, hogy a nehezebb feladatok lehetőséget biztosítanak a diákok számára a magasabb rendű gondolkodási készségek fejlesztésére, a matematikai fogalmak megértésének, elemzésének, feltárásának és alkalmazásának a folyamatában. A nem rutinszerű problémák reális helyzetet biztosítanak a diákok számára, ahol nagyobb a kihívás a gondolkodási készségeket illetően, beleértve a kritikus és kreatív gondolkodást.

Pólya alapján Olosz a feladatmegoldás négy lépését írja le:

⁴ APOSTOL, E. M. D.: Problem solving heuristics on non-routine problems of college students. *American Journal of Educational Research*, 2017, 5(3), 338–343.

⁵ VAN DE WALLE, J. A., KARP, K. S., BAY-WILLIAMS, J.M.: *Elementary and Middle School Mathematics: Teaching Developmentally*, 8th ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 2012.

⁶ Henningsen, M. and Stein, M.K.: Mathematical tasks and student cognition: Classroom-based factors that support and inhibit high-level mathematical thinking and reasoning. *Journal for Research in Mathematics Education*, 1997, 28, 524–549.

⁷ OLKUN, S., ŞAHİN, Ö., AKKURT, Z., DIKKARTIN, F. T., GÜLBAĞCI, H.: Problem solving and generalization through modeling: A study on elementary school students. *Education and Science*, 2009, 34 (151), 65–73.

⁸ <http://www.oecd.org/pisa/>

⁹ PÓLYA György: *A gondolkodás iskolája*. Akkord, Bp., 2000.

1. A feladat megértése, az adatok kiemelése, rendezése: a tanuló csak akkor érti a feladatot, ha meg tudja határozni az adatokat, az ismeretlent és a feltételeket.
2. A feladat elemzése és megoldási terv készítése: a matematika nyelvére való lefordítás, melynek eredménye egy matematikai modell.
3. A megoldási terv végrehajtása: a talált matematikai modelltől függ.
4. A megoldás vizsgálata, egybevetése a feltételekkel, a valósággal: ha az ellenőrzés során kiderül, hogy az eredmény hibás, és rájövünk, hogy mit értelmeztünk rosszul, akkor képesek leszünk sokadszorra is helyesen megoldani a feladatot.¹⁰

Fontos, hogy hangsúlyt fektessünk a probléma típusú szöveges feladatok megoldásának lépéseire és a megoldásokhoz alkalmazható modellekre, valamint a kapott eredmény ellenőrzésére a problémák megoldása után.

Már elemi osztályokban jelentős szerepe van a problémamegoldási stratégiák elsajátításának. A gyermeknek a probléma típusú feladat egy gyakorlati nehézséget jelent, amelyre önállóan keresi a megoldást és ez által új ismeretekre és tapasztalatokra tesz szert. A problémamegoldás folyamata tulajdonképpen a megoldáshoz vezető út megtétele.

Az elemi osztályoktól kezdve a tantervi követelmények alapján elmondható, hogy a következő problémamegoldási stratégiák tanítására, és ezek alkalmazására kerül sor a tanítási folyamat során:

1. Különböző reprezentációk használata (számegegyenes, rajz, ábra, szakaszokkal való ábrázolás, halmazábra, grafikon, táblázat)
2. Találgatás, próbálgatás módszere
3. Az összes lehetőség összeszámolása
4. Visszafelé gondolkodás (a fordított út módszere)
5. A probléma átfogalmazása
6. Logikai érvelés
7. Adatok rendszerezése (táblázatba rendezés)
8. Egyszerű, analóg feladat megoldása
9. Mintakeresés
10. Hamis feltételezés módszere (eltérő álláspont elfogadása)
11. Oldjuk meg kevesebb változóra, majd a megoldást használjuk fel
12. Algoritmikus gondolkodás
13. Egyenlettel, egyenlőtlenséggel megoldható feladatok
14. Egyéb stratégiák

A tantervi követelmények közt találjuk azt is, hogy a tanulók ismerjék a feladatoknak több módszerrel való megoldását is, megértsék és al-

¹⁰ OLOSZ Ferenc–OLOSZ Etelka: *Matematika és módszertan*. Erdélyi Tankönyvtanács, Kolozsvár, 2000.

kalmazni is tudják azokat más feladatok esetében is, és a gyerekek maguk is alkothassanak szöveges feladatokat.

A 4-5. évfolyamos tanulók gyakran a találgatás, intelligens próbálgatás módszerét alkalmazzák a problémamegoldás során, kevesebb-szer találkozunk azzal, hogy először egy sajátos esetben próbálják megoldani a feladatot, ritkán alkalmazzák a visszafelé gondolkodás módszerét és az ábrakészítést.¹¹

A 7-8. évfolyamos tanulók sikeresen alkalmazzák az adatok rendszerezésének módszerét, a rajzkészítést és a fordított út módszerét.¹²

A hatékony gondolkodásfejlesztés csak akkor valósulhat meg, ha az alapfokú (elemi) oktatásban dolgozó pedagógusok is birtokában vannak a fent felsorolt heurisztikus problémamegoldási stratégiáknak, ismerik és alkalmazni is tudják ezeket, a megoldások lépéseit és a megoldásokhoz alkalmazható modelleket, és ha a tanítóképzés minden területén nagy hangsúlyt fektetünk a problémamegoldó képesség fejlesztésére.

Ez azért nagyon fontos, mert a különböző nemzetközi mérések (TIMSS, PISA) és más kutatások is azt bizonyítják, hogy a tanár tudása és a tanítási módszere a legfontosabb két tényező, amely befolyásolja a tanulók matematikában elért eredményeit.

A tanár minél jobb problémamegoldó készséggel rendelkezik, annál hatékonyabban fogja tudni tanítani a különböző stratégiák alkalmazását, és az új feladatok alkotását. Egy régi kínai mondás szerint, ha a diákjaidnak akarsz adni egy pohár vizet, ahhoz neked kell legyen egy vödörrel.¹³

Általában a problémamegoldó képességek és a problémamegoldó heurisztikák ismerete, és ezek alkalmazási szintje az egyetemi hallgatók esetén is jelentős eltéréseket, különbségeket mutat.¹⁴

A kutatás célja

A kutatás célja az erősségek és a gyengeségek feltárása a 6. évfolyamos és a 4. évfolyamos tanulóink alapszintű matematikai ismereteivel, a nem szokványos feladatok megoldása során alkalmazott stratégiákkal, gondolkodási módszereivel kapcsolatban.

Vizsgáljuk továbbá, hogy a matematikai feladatok megoldása során melyek azok a *témakörök* (tartalmi területek) és *problémamegoldási stratégiák*, amelyeket legeredményesebben, ill. kevésbé eredményesen teljesített a vizsgált csoport.

¹¹ YAZGAN, Y., BINTAŞ, J.: Elementary and fifth grade students' ability to use problem solving strategies: A teaching experiment. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2005, 28, 210–218.

¹² ALTUN, M., ARSLAN, Ç.: Problem solving strategies for primary school students. Uludağ University, Faculty of Education, 2006, 19(1), 1–21.

¹³ ÜNLÜ, Melihan: Examination of mathematics teacher candidates' strategies used in solving non-routine problems, *Acta Didactica Napociensia*, 2018, 11 (3–4), 97–114.

¹⁴ APOSTOL, E. M. D.: Problem solving heuristics on non-routine problems of college students. *American Journal of Educational Research*, 2017, 5(3), 338–343.

Jelen kutatásban egy matematikai tesztet alkalmaztunk, amelyek helyes szövegértelmezés és megértés esetén oldhatók meg, így alkalmasak a használható tudás vizsgálatára.

A kutatás résztvevőinek egy olyan feladatsort kellett megoldaniuk, amelyet 4. évfolyamos tanulók számára készített probléma típusú, több gondolkodást igénylő, nehezebb feladatokból állítottunk össze. A tesztet megoldók válaszaiban a megoldási módszereket, stratégiákat, azok változatosságát figyeltük, és a leggyakrabban előforduló hibákat elemeztük.

Résztvevők, módszer

A kutatás résztvevői a debreceni Kölcsey Ferenc Református Gyakorló Általános Iskola 6. évfolyamának 115 tanulója (40% fiú és 60% lány), debreceni Kölcsey Ferenc Református Gyakorló Általános Iskola 4. évfolyamának 44 tanulója (41% fiú és 59% lány). A tanulók az iskolába egy felvételi elbeszélgetés során kerülnek be. Minden évfolyamon 5 osztály van, melyből 2 angol tagozatos, 1 osztály emelt óraszámban tanul informatikát, és 1 osztály zenetagozatos. Matematikát heti 4 órában tanulnak a tanulók.

Továbbá két nagyváradai általános iskola 56 tanulója (70% fiú és 30% lány) vett részt a felmérésben. A nagyváradai negyedikes gyerekek esetén nem volt felvételi elsős korukban, nem válogatott gyerekek, szülői döntés alapján kerültek az adott iskolába. Összesen $N = 115 + 44 + 56 = 215$ fő vett részt a kutatásunkban, melynek elemzése során a két mintát külön vizsgáltuk.

A kutatás résztvevőinek, a 215 főnek a 2018/19-es tanév során, az általunk összeállított feladatsort kellett megoldaniuk, mely 14 feladatot tartalmazott; a megoldásra felhasználható idő 60 perc volt, a megoldáshoz semmilyen segédeszközt nem használhattak. A feladatokat a Zrínyi Ilona matematikaverseny, illetve a Kenguru matematikaverseny feladatai közül válogattuk.

A feladatsor tartalmi dimenzióját az alábbi öt terület adja:

1. Halmazok, logika témakörhöz kapcsolódva: állítások igazságtartalma, állítás tagadása;
2. Számtan, algebra témakörön belül: számfogalom, számszomszédok, kerekítés, műveletek, számolási eljárások, törtrész;
3. Geometria, mérések témakörön belül: mértékegységek használata, kerület, terület, testek;
4. Relációk, függvények, sorozatok témakörön belül: nyitott mondatok, egyenes arányosság, sorozatok;
5. Kombinatorika, valószínűség témakörben: permutáció.

A feladatok megoldásához szükséges problémamegoldó stratégiák a következők voltak:

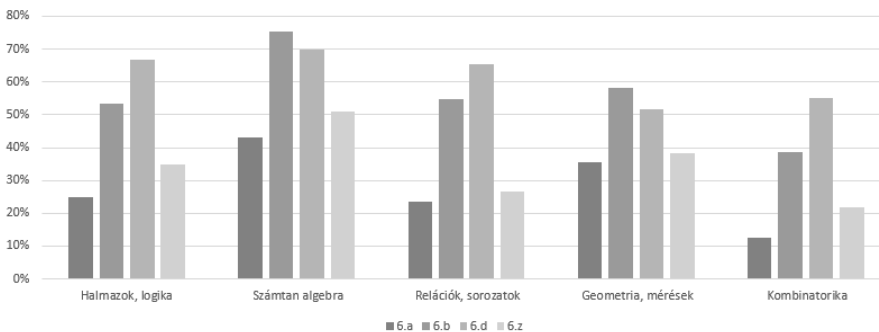
1. ábrázolás módszere
2. hamis feltételezés módszere
3. visszafelé gondolkodás
4. összehasonlítás módszere

5. algebrai úton, egyenlettel megoldható feladatok.

A találgatás, intelligens próbálgatás, mint módszer, a legtöbb feladat esetén alkalmazható volt. A megoldott feladatsorokat kijavítva, az adatok feldolgozása során azt vizsgáltuk, hogy a különböző tartalmi területeket tekintve milyen arányban teljesítettek a tanulók, illetve hogy a problémamegoldó stratégiák közül, amelyeket alkalmazni lehetett, felismerték-e és alkalmazták-e.

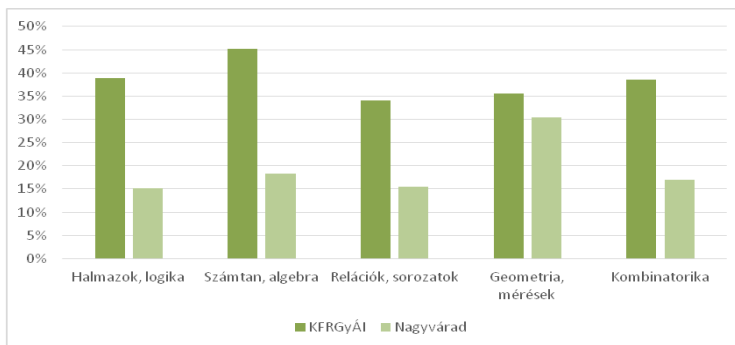
A kutatás eredményei

A tartalmi területek szerinti teljesítmények összehasonlítása során külön vizsgáltuk a 6. évfolyamos (1. sz. diagram) tanulók eredményeit, illetve a 4. évfolyamos tanulók eredményeit (2. sz. diagram).



1. diagram: Tartalmi területek szerinti teljesítmény – 6. évfolyamosok esetén

A számтан-algebra területén teljesítettek a legjobban a tanulók. Ezen típusú feladatok megoldása volt a legsikeresebb. A százalékos arányokból is jól láthatóan nagy különbség mutatkozik a tanulók teljesítménye között. Két osztály közel azonos teljesítményt mutat a legtöbb tartalmi területen.

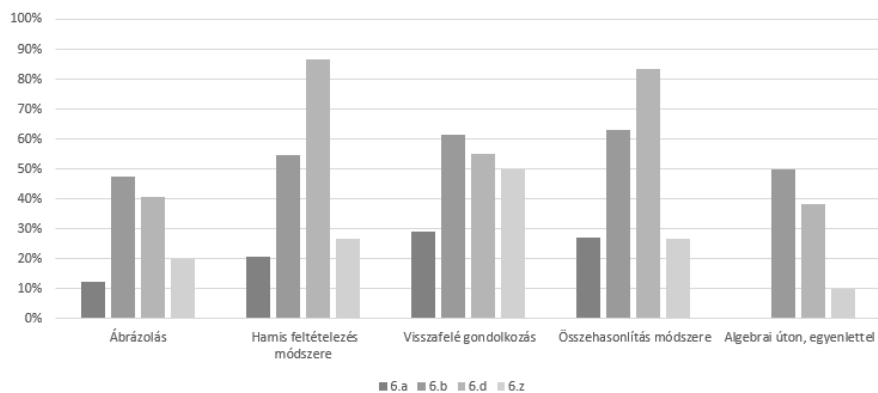


2. diagram: Tartalmi területek szerinti teljesítmény – 4. évfolyamosok esetén

A debreceni általános iskolás tanulók minden területen nagyjából egyenletesen teljesítettek. A nagyváradai tanulók a geometria és mérések területén értek el jobb eredményeket. A tanulók több, mint fele nem tudott érdemben

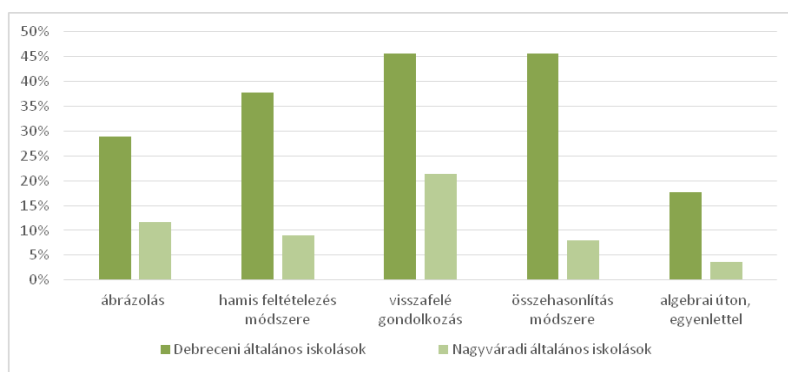
elindulni a feladatok megoldásában. A Pólya-féle feladatmegoldás 1. lépését sem sikerült teljesíteni, valószínűleg a feladatmegértés is problémát okozott. Több olyan feladatlap is volt, amelyen sok feladat megoldásához hozzá sem kezdtek a résztvevők. Voltak, akik a próbálgatás szintjéig sem jutottak el.

A problémamegoldó stratégiák ismerete szerinti összehasonlítást a 6. osztályos tanulók eredményeire vonatkozóan a 3. számú diagram, a 4. osztályos tanulóakra vonatkozóan a 4. diagram szemlélteti.



3. diagram: Problémamegoldó stratégiák ismerete – 6. évfolyamosok esetén

A 3. diagramból kiolvasható, hogy a problémamegoldó stratégiák tekintetében a 6. d osztály teljesítménye kiemelkedő két stratégiában is. Azonban három esetben a 6. b osztály tanulóinak a teljesítménye jobb lett a 6. d-hez képest. Az algebrai úton megoldható feladattípusok okozták a legnagyobb problémát a tanulók számára. Feltételezésünk szerint az egyenlet felírása a szöveg alapján a legnehezebb lépés. Alig találtunk olyan tanulót, akinek sikerült felírni a helyes egyenletet.



4. diagram: Problémamegoldó stratégiák ismerete – kisiskolások esetén

A 4. diagramról megállapíthatjuk, hogy a debreceni Kölcsey Ferenc Református Gyakorló Általános Iskola tanulói teljesítettek jobban az

általunk vizsgált stratégiák tekintetében. Azonban jól látszik, hogy a tanulók több, mint felének nem sikerült alkalmaznia a megfelelő módszereket, nem tudták megoldani a feladatokat. A feladatsor feladatai problémát jelentenek az átlagos képességű tanulók számára. A probléma abból is adódhat, hogy a tanórák keretében kevés idő jut a különböző módszerek megismerésére, készség szintű alkalmazására.

A kutatásunk során arra is kerestük a választ, hogy a debreceni és a nagyvárad általános iskolások teljesítménye – a teljes tesztre vonatkozóan – eltér-e egymástól, s ha igen, milyen mértékben. Első lépésben a két szórás egyenlőségére vonatkozó hipotézisvizsgálatot (F-próbát) végeztük el (1. táblázat).

	<i>Debrecen</i>	<i>Nagyvárad</i>
Várható érték	5,3125	2,871428571
Variancia	12,19222384	5,648987013
Megfigyelések	44	56
df	43	55
F	2,158302685	
P(F<=f) egyszélű	0,003683501	
F kritikus egyszélű	1,60027842	

1. táblázat: Kétmintás F-próba

Az F statisztika számolt értéke 2,15, amihez tartozó táblázati kritikus érték 1,60. Tehát szignifikáns különbség mutatkozik a két csoport szórásnégyzete között. A t- próbastatisztika értéke 3,97 (kritikus érték 1,99). Ez alapján arra következtethetünk, hogy szignifikáns eltérés van a két kisiskolás csoport teljesítménye között. A Kölcsey Ferenc Református Gyakorló Általános Iskola tanulói jobban teljesítettek.

A következőkben a négy 6. évfolyamos osztály tanulóinak teljesítményét hasonlítjuk össze a teljes tesztre vonatkozóan, varianciaanalízist végezve. Az összesítő táblázat a teljesítményekről (2. táblázat, illetve 3. táblázat):

ÖSSZESÍTÉS

<i>Csoportok</i>	<i>Darabszám</i>	<i>Összeg</i>	<i>Átlag</i>	<i>Variancia</i>
6.a	24	83	3,458333333	4,346014493
6.b	31	245	7,903225806	7,823655914
6.d	30	249	8,3	6,217241379
6.z	30	163	5,433333333	9,97816092

2. táblázat: Varianciaanalízis

VARIANCIANALÍZIS

<i>Tényezők</i>	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p-érték</i>	<i>F krit.</i>
-----------------	-----------	-----------	-----------	----------	----------------	----------------

Csoportok között	413,9261921	3	137,9753974	19,0409161	4,94E-10	2,686384
Csoporton belül	804,3346774	111	7,246258355			

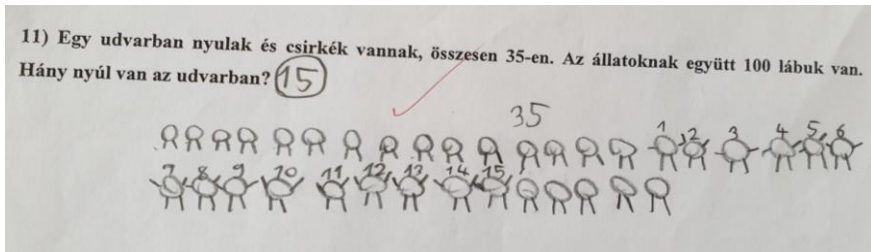
Összesen 1218,26087 114

3. táblázat: *Varianciaanalízis összesítés*

Mivel a számolt érték (F) nagyobb, mint a kritikus érték, ezért nem tekinthető azonosnak a teljesítményük, 95%-os biztonsági szint mellett szignifikáns különbség van a tanulói csoportok teljesítménye között.

Az alábbiakban néhány feladatra adott érdekesebb megoldást mutatunk be.

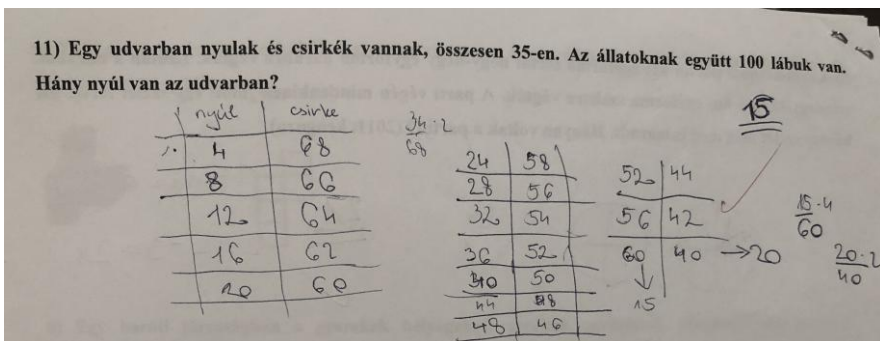
Elsőként a 11. feladatra adott megoldások közül választottunk ki kétőt. A feladat szövege az alábbi: *Egy udvarban nyulak és csirkék vannak, összesen 35-en. Az állatoknak együtt 100 lábuk van. Hány nyúl van az udvarban?*



1.kép: 4. osztályos tanuló megoldása (11. feladat)

Az 1. képen egy 4. osztályos tanuló megoldása látható. A képi megjelenítés, ábra elengedhetetlen az életkori sajátosságnak megfelelően.

Ugyanennek a feladatnak mutatjuk be egy 6. osztályos tanuló által készített megoldását. Kevés ehhez hasonló szép megoldással találkoztunk.



2. kép: 6. osztályos tanuló megoldás megoldása (11. feladat)

A 3. képen látható a teszt 13. feladatának az egyik 4. osztályos tanuló által közölt megoldása. A feladat szövege: *Egy tartályban kétszer több tej van, mint egy másik tartályban. Ha az elsőből kiveszünk 30 litert, a máso-*

dikből 20 litert, akkor az első tartályban 3-szor több tej marad, mint a másodikban. Hány liter tej volt eredetileg abban a tartályban, amelyikben több tej van? Azt gondoltuk, hogy a tesztet kitöltők többsége ennek a feladatnak a megoldásához egyenletet fog felírni.

A képen egy kisiskolás tanuló a próbálgatás módszerével oldotta meg helyesen a feladatot.

13) Egy tartályban kétszer több tej van, mint egy másik tartályban. Ha az elsőből kivesszünk 30 litert, a másodikból 20 litert, akkor az első tartályban 3-szor több tej marad, mint a másodikban. Hány liter tej volt eredetileg abban a tartályban, amelyikben több tej van? **60l**

70,40	35,15
80,50	40,20
90,60	45,25
100,70	50,30

3. kép: 4. osztályos tanuló megoldása (13. feladat)

A 6. évfolyamosok között több szép megoldással találkoztunk.

13) Egy tartályban kétszer több tej van, mint egy másik tartályban. Ha az elsőből kivesszünk 30 litert, a másodikból 20 litert, akkor az első tartályban 3-szor több tej marad, mint a másodikban. Hány liter tej volt eredetileg abban a tartályban, amelyikben több tej van?

1: $30l + 30l = 60l$
 2: $20l + 10l = 30l$

60 liter van az első tartályban

4. kép: 6. osztályos tanuló megoldása (13. feladat)

A felsőbb évesek dolgozataiból az is kiderül, hogy ők már egy másik szintre léptek a problémamegoldás terén. Mindamelllett, hogy a megoldás során felhasznált stratégia nagyon hasonlít egymáshoz, mégis látszik, hogy fejlettebb gondolkodással rendelkezik a feladat megoldója. Ennek a korosztálynak már nincs szüksége minden esetben ábrára, míg a 4. évfolyamosok sokkal gyakrabban használnak ábrát.

Összegzés

A kutatás alapján megállapíthatjuk, hogy a 4. évfolyamos tanulók sok esetben alkalmazzák a próbálgatást, mint módszert a feladatok megoldása során, ezzel helyettesítik a nyitott mondat (egyenlet) felírását.

A 6. évfolyamos tanulók esetében azt a hipotézist fogalmaztuk meg, hogy az egyenlet felírás áll hozzájuk közelebb, s kevésbé alkalmazzák már a próbálgatás módszerét. Ez a dolgozatok javítása során nem nyert bizonyosságot. A 6. évfolyamos tanulók már könnyebben elvonatkoztatnak a rajzoktól, de a feladatok többségénél alkalmazzák az ábrázolást, mint módszert. A tanulók többsége az életkori sajátosságuk miatt is, egy-egy feladat megoldási módszerét sokkal könnyebben megérti, elsajátítja, ha ahhoz lát rajzot is.

A négy 6. évfolyamos osztályt vizsgálva a 6.b osztály teljesítménye volt a legmagasabb, őket a 6.d osztály követi, a harmadik helyen a 6.z osztály teljesített, majd pedig a 6.a. A négy osztály teljesítménye különbözőnek tekinthető, az F-próba szignifikáns különbséget mutatott ki az elért eredmények között.

Felvetődik a kérdés, hogy miért csak ilyen arányban sikerült 4. osztályos feladatokat megoldani a 6. osztályosoknak? Az okok között a tudásbeli hiányosságokat látjuk, úgy tűnt, hogy akik nem tudták megfelelően megoldani a feladatokat, korlátozott és helytelen matematikai terminológiát alkalmaztak, nem volt jó a megértés, nem tudtak ábrázolni vagy egyenletet felírni.

Általános probléma, hogy a terv készítése, a terv végrehajtása, és a megoldás ellenőrzése elmarad. A kisiskolás tanulók két csoportjának átlagos eredménye szintén szignifikáns különbséget mutat. A KFRGyÁI tanulói 38%-ban, míg a nagyváradi kisiskolások 19%-ban oldották meg a tesztet. A vizsgálatunk eredményei összhangban vannak a korábbi vizsgálatok eredményével.

A különféle logikai feladatok, problémamegoldó stratégiák alkalmazása kevésbé van jelen a romániai tanmenetben, a tankönyvekben, illetve kevésbé van jelen a gyakorlatban, a tanórákon nem oldanak ilyen típusú feladatokat. (Tanórai megfigyelések igazolják ezt, amit a gyakorlataink során tapasztaltunk.) Magdaş, I., Sale (2018) kutatása alapján, a romániai elemi oktatásban tanító tanárok 80%-a aggódik a logikai és matematikai problémák megoldása miatt. Ez meglepő, mivel a matematikai iskolai tanterv nem foglalkozik kifejezetten ezeknek a kérdésével. Ennek ellenére a tanárok 70%-a nagy jelentőséget tulajdonít a komplex feladatok megoldási képességének felmérésére, 68,5% -a nagy mértékben értékeli a logikai matematikai problémák megoldásának képességét.¹⁵

Egyik évfolyam sem alkalmaz megfelelő feladatmegoldó stratégiákat, nem változatosak az alkalmazott módszereik, bizonytalanok. Gyakran

¹⁵ MAGDAŞ, I., Sale, C. A.: Primary school teachers' opinion on mathematical aptitudes of students, *Acta Didactica Napociensia*, 2018, 11 (2), 11–26.

alkalmaznak olyan algoritmusokat, amelyek magyarázatát, matematikai háttérét nem ismerik. Az algebrai úton, illetve ábrázolással megoldható feladatok okoznak nehézséget, annak ellenére, hogy tanórai keretekben gyakran nagy hangsúlyt fektetünk ezekre a területekre.

A nem rutinszerű feladatok, problémák reális helyzetet biztosítanak a tanulók számára, ezek esetén nagyobb a kihívás, általuk a gondolkodási készségek, beleértve a kritikus és kreatív gondolkodást is, jobban fejlődnek. Így a problémamegoldó heurisztika tanítására az általános és középiskolai matematikai órákon, valamint a matematika módszertan tanítása során is nagy hangsúlyt kell fektetni, gyakorolni, ösztönözni kell.

A matematika tanítása során további nagy hangsúlyt kell fektetni a szövegértelmezésre és a szemléletes megoldásmódokra (szakaszok, ábrák felhasználása) csakúgy, mint a logikus gondolkodás fejlesztésére. Jó, ha a nehezebb feladatok megoldásának stratégiáit a közepes és gyengébb képességű tanulók is megismerik. Sikerélményük lehet, ha megfelelő módszereket tanítunk nekik erre, ha a problémamegoldás Pólya-féle lépéseit elsajátítják, mert ez által esélyt kaphatnak arra, hogy eredményesebbek legyenek matematika órán a feladatmegoldások terén. Fontos tehát, hogy önállóan, módszeresen, rutinosan tudják megoldani a különböző típusú feladatokat, ami csak akkor valósulhat meg, ha birtokukban vannak a különböző módszerek, sémák.

Longitudinális vizsgálat segítségével kellene követni a problémamegoldó képességeinek fejlesztési folyamatát.

Melléklet

A felhasznált feladatsor

1) Számold ki az alábbi műveletsor eredményét!

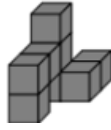
$$21 + 9 \cdot 5 + [476 : 7 - (3 \cdot 7 + 8)] + 0 =$$

2) Melyik szám felének a fele egyenlő 1000 felének a negyedével?

3) A gyerekek megszámlálták, hány könyv van a család könyvespolcain összesen. Anna 210-et számolt, Bea 198-at, Cili pedig 215-öt. Anya elárulta, hogy az egyik gyerek 12-t tévedett, a másik 7-et, a harmadik pedig 5-öt, de azt nem árulta el, melyikük mennyit. Hány könyv volt a könyvespolcokon valójában?

4) Egy dobozban piros, zöld és kék golyók vannak. Legkevesebb 4 golyót kell kihúzni a dobozból, hogy biztosan legyen a kihúzott golyók között piros. Legkevesebb 5 golyót kell kihúzni a dobozból, hogy biztosan legyen a kihúzott golyók között zöld. Legkevesebb 6 golyót kell kihúzni a dobozból, hogy biztosan legyen a kihúzott golyók között kék. Hány golyó van a dobozban?

5) Pali nyolc egyforma kockából összeragasztotta az ábrán látható testet. Hogyan néz ki a test felülről?



- 6) Egy baráti társaságban a gyerekek bélyegeket cseréltek egymással. Mindenki mindenkivel pontosan egy bélyeget cserélt. Hány gyerek vett részt a bélyegcserében, ha összesen 6 csere történt?
- 7) Ha Garfield egyik nap éhesen ébred, akkor az azt követő első napon szomjasan, a második lustán, a harmadikon harciasan, a negyediken kedvesen, az ötödiken pedig újra éhesen ébred. Hogyan ébredt 2018. február 25-én, ha február 1-jén éhesen ébredt?
- 8) A születésnap partin két egyforma tortát négy-négy egyforma darabra vágtak. Ezután a darabok mindegyikét három egyforma szeletre vágták. A parti végén mindenkinek jutott egy szelet torta, sőt három szelet még meg is maradt. Hányan voltak a partin?
- 9) Három számkártya van az ábrán. Többféle háromjegyű számot is ki lehet rakni belőle, például a 989-et vagy a 986-ot. Összesen hány különböző háromjegyű szám rakható ki ezekkel a számkártyákkal?



- 10) Törpilla téglalap alapú szobájának falai 10 cm és 12 cm hosszúak. Törpilla egy téglalap alakú szőnyeget helyezett el a szoba padlóján úgy, hogy a szőnyeg szélei a szoba széleivel párhuzamosak lettek. A szőnyeg a szoba padlójának háromnegyed részét eltakarta. Hány centiméter a szőnyeg kerülete, ha két szomszédos oldalának hossza centiméterben mérve egész szám?
- 11) Egy udvarban nyulak és csirkék vannak, összesen 35-en. Az állatoknak együtt 100 lábuk van. Hány nyúl van az udvarban?
- 12) Nyuszi két ládában összesen 40 sárgarépat tartott, mindkettőben pontosan ugyanannyit. Hétfőn megevett néhány répat az egyik ládából, kedden a másikkól annyit, amennyi az elsőben hétfőn megmaradt. Hány répa maradt a két ládában összesen?
- 13) Egy tartályban kétszer több tej van, mint egy másik tartályban. Ha az elsőből kiveszünk 30 litert, a másodikból 20 litert, akkor az első tartályban 3-szor több tej marad, mint a másodikban. Hány liter tej volt eredetileg abban a tartályban, amelyikben több tej van?
- 14) Hét év múlva Dorka négyszer annyi idős lesz, mint kutyája, Buksi. Az életkoruk összege most 71 év. Hány éves most Dorka?

A feladatsor értékelése: minden feladat 1 pontot ér.

Felhasznált irodalom

- ALTUN, M.–ARSLAN, Ç.: Problem solving strategies for primary school students. Uludağ University, Faculty of Education, 2006, 19(1), 1–21.
- AMBRUS András: A problémamegoldás tanításának elméleti alapjai. *Új Pedagógiai Szemle*, 2002, 52. évf. 10. sz., 157–170.
- An, SHUHUA–Kulm, GERALD–Wu, ZHONGHE: The Pedagogical Content Knowledge of Middle School, Mathematics Teachers in China and the U.S., *Journal of Mathematics Teacher Education*, 2004, 7, 145–172.
- APOSTOL, E. M. D.: Problem solving heuristics on non-routine problems of college students. *American Journal of Educational Research*, 2017, 5(3), 338–343.
- HENNINGSEN, M.–STEIN, M.K.: Mathematical tasks and student cognition: Classroom-based factors that support and inhibit high-level mathematical thinking and reasoning. *Journal for Research in Mathematics Education*, 1997, 28, 524–549.
- MAGDAŞ, I.–ALE, C. A.: Primary school teachers' opinion on mathematical aptitudes of students, *Acta Didactica Napociensia*, 2018, 11 (2), 11–26.
- OLKUN, S.–ŞAHİN, Ö.–AKKURT, Z.–DIKKARTIN, F. T.–GÜLBAĞCI, H.: Problem solving and generalization through modeling: A study on elementary school students. *Education and Science*, 2009, 34 (151), 65–73.
- OLOSZ Ferenc, Olosz Etelka: Matematika és módszertan. Erdélyi Tankönyvtanács, Kolozsvár, 2000.
- PINTÉR Klára: A matematikai problémamegoldás és problémaalkotás tanítása (doktori dolgozat). Szeged, 2012.
- PÓLYA György: A gondolkodás iskolája. Akkord Kiadó, Budapest, 2000.
- TUZSON Zoltán: Hogyan oldjunk meg aritmetikai feladatokat? Módszertani feladatgyűjtemény. Erdélyi Tankönyvtanács, Kolozsvár, 2003.
- ÜNLU, Melihan: Examination of mathematics teacher candidates' strategies used in solving non-routine problems, *Acta Didactica Napociensia*, 2018, 11 (3-4), 97–114.
- VAN DE WALLE, J. A.–KARP, K. S.–BAY-WILLIAMS, J.M.: Elementary and Middle School Mathematics: Teaching Developmentally, 8th ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 2012.
- YAZGAN, Y., BINTAŞ, J.: Elementary and fifth grade students' ability to use problem solving strategies: A teaching experiment. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2005, 28, 210–218.
- <http://www.oecd.org/pisa/>

Dely-Pálincás Anikó–Keresztes Noémi

**A VERSENGŐ ATTITÚD ÉS A KONFLIKTUSKEZELÉS
JELLEGZETESSÉGEINEK ÖSSZEFÜGGÉSEI A SPORTOLÁSI
SZOKÁSOKKAL**

Szent László ÁMK, Baja
e-mail cím: palinkasaniko10@gmail.com

Az oktató-nevelő munkának kiemelkedő feladata a személyiségfejlesztés. Ebben hatalmas szerep hárul a testnevelés órákra és testnevelő tanárookra, mivel a gyakorlatokon, játékokon keresztül számos pozitív akarati-erkölcsi tulajdonságot fejleszt. Mivel a sport általában társas környezetben, szabályozott keretek között zajlik, az ellenféllel, társal szembeni tiszteletre nevel. Megtanít a vereséget, és a győzelmet méltó módon kezelni.¹ Bognár József² összefoglalta a testnevelés által megvalósuló pozitív személyiség-változásokat Harrisonék munkássága alapján: etikai karakter építése, fair play kialakulása, döntéshozatalban való részvétel, mások tisztelete. Az iskolai testnevelés egyik alapvető célja mindenkor társadalom igényeinek megfelelően a pozitív akarati-erkölcsi tulajdonságok kialakítása és a negatív személyiségjegyek visszaszorítása. A személyiség formálása fejlesztő tevékenység eredménye, és az egyénhez igazodó pedagógiai munkával mindenki valamilyen szintre fejleszhető.³

Életünk során számos esetben találkozunk verseny-, és konfliktushelyzetekkel, melyek a sport közben, testnevelés órán még fokozottabban jelen vannak. Ennek ellenére én azt tapasztaltam, hogy sok pedagógus úgy gondolkodik, ezek elkerülendő, rossz események. Holott mind a versengésnek, mind a megfelelően kezelt konfliktushelyzetnek számos pozitív, fejlesztő hozadéka van. A versengés lehetővé teszi a társakkal való összehasonlítást, a csoporton belüli státusz kialakulását, és hozzájárul az egyén fejlődéséhez. „Allport a versengésről, mint szociális facilitáció-ról beszél. Ez nem más, mint minden olyan teljesítmény-növekedés, amely a többi ember hatására, mint ingerre áll elő, és a másikon való túltevés vágya váltja ki.”⁴ Azonban a verseny kimenetele nem csak a tudástól, és a tehetségtől függ, hanem attól is, ki hogyan képes megbirkózni a fokozott izgalmi állapottal, megmérettetéssel. A versengés tehát olyan fontos szociális magatartásforma és készség, amelyet a tehetséges diákokkal foglalkozó pedagógusoknak fontos lehet szakszerűen fejleszteni.⁵

¹ HONFI László: *A sport és a hétköznapi kapcsolata*. In: Szatmári Zoltán: Sport, életmód, egészség. Akadémiai, Bp., 2009. 933.

² BOGNÁR József: *Az iskolai testnevelés célja, feladata tartalmi vonatkozásai*. In: Szatmári Zoltán: Sport, életmód, egészség. Akadémiai, Bp., 2009. 663.

³ DOMOKOS Mihály: *A testnevelés és sport tanításának elmélete és módszertana*. http://www.jgypk.hu/tamop13e/tananyag_html/testnevtan/index.html

⁴ FÜLÖP Márta: *A versengés szerepe*. Új Pedagógiai Szemle, 2001/5. 3–17.

⁵ Uo.

Ugyanez igaz a konfliktuskezelő technikákra is, mivel a konstruktív konfliktus gazdagítja az egyén önismeretét, javítja a szociometriai státuszát, növeli a csoport kohézióját és megalapozza a felek együttműködését.⁶ A konfliktusok jellege a megoldásától és feldolgozásától is függ. A pedagógus egyik fontos szerepe a destruktív konfliktusok elkerülése. Nem hagyhatja, hogy a tanulók agresszívan vegyenek részt egy konfliktusban. Figyelemmel kell kísérnie, irányítani, segíteni kell a vitás helyzetek megoldását, és arra kell törekedni, hogy pozitív végkimenetellel záruljanak. Nem megoldás a konfliktus elfojtása, megoldatlanul hagyása. Törekedni kell a problémamegoldásra, de ha ebben a pedagógus nem segít, akkor a tanulóknak kevés esélyük van a konstruktív végkimenetelre.

Rengeteg oka lehet a tanárok és a diákok között kialakuló konfliktusoknak: tekintély hiánya, engedelmetlenség, érdektelenség, teljesítőképesség hiánya, gyerekek hiperaktivitása, magatartásproblémák, a pedagógus vezetési stílusa, a testnevelés órához való hozzáállás, a tanár személyisége, tanulók megismerésének hiánya, a hatalom. Például, ha a testnevelő tanár autokratikus vezetési stílusú, az sok feszültséget szülhet a tanórán a pedagógus és diák között. Viszont, ha túl lazán kezeli a tanórákat, az sem jó, mivel a túl nagy szabadság miatt inkább a diákok között alakulhat ki konfliktushelyzet. Ebben a helyzetben a diákok próbálgathatják, hogy meddig mehetnek el, és ez nem ritkán a tanulótársuk kárára megy.

Konfliktushelyzetet jelent már maga az a tény, hogy a pedagógus egy bizonyos célt akar megvalósítani, és ennek a nevelt valamilyen szinten ellenáll. Az ellenállás fakadhat abból, hogy a tanuló nem érzi elég érdekeltnek magát az iskolai munkában való részvételben. Nem tud, vagy nem akar megfelelni az elé támasztott követelményeknek.⁷ Ez testnevelés órán gyakran előfordul az olyan diákokkal, akik nem érdeklődnek a sport iránt, illetve az adottságaik, képességeik miatt nem okoz nekik sikerélményt. Ettől függetlenül a pedagógusnak az a dolga, hogy kihozza mindenkiből a maximumot, de ez csak akkor működik, ha a diákok is képesek az együttműködésre.⁸ Sokat számít az adott tanórához való hozzáállás, amit a családból hoznak a diákok. Ha otthon nem elég fontos a testnevelés, mint tantárgy, akkor kisebb lesz a motivációja az inaktív diáknak a teljesítésre. Ez állandó konfliktushelyzet a pedagógus és tanuló között, ami nagy kihívást is ad: megtalálni az utat az adott gyermekhez, motiválni, teljesítményre, aktivitásra sarkallni. Be kell vonni úgy a tanórai munkába, hogy élvezze a feladatokat, a társakkal való együttműködést, a játékot, vagy esetlegesen rámutatni a saját képességeire, tehetségére az egyes

⁶ NAGY Márta: *Kommunikáció és konfliktuskezelés*. SZIE GTK Pályatervezési és Tanárképző Intézet, Gödöllő, 2012. 52. (A továbbiakban: NAGY: i.m.)

⁷ SZEKSZÁRDI Ferencné: *A pedagógiai gyakorlat jellegzetes konfliktusai*. Új Pedagógiai Szemle, 1993/7–8. 95–106.

⁸ PÁLINKÁS Anikó: *A versengő attitűd és a konfliktuskezelés jellegzetességei testnevelés órán*. Diplomamunka, Szeged, 2013

feladatokban. Úgy gondolom, bármilyen képességű személy megtalálhatja a sportban a saját ügyességét és tehetségét.

A pedagógus számára sajátos helyzet a diákkal való konfliktus. Miközben maga is a konfliktus szereplője, felelős a diákjáért, azért, hogy megtanítsa a saját konfliktusaival történő boldogulásra.⁹ A konfliktusnak a pedagógus is lehet a kiváltója. Ez általában a nem megfelelő vezetési stíusból adódhat, a túl nagy szigorból, vagy éppen a túl nagy engedékenységből. A középút megtalálása nehéz feladat. Testnevelés órán különösen fontos a fegyelmelés, mert olyan eszközök használata, gyakorlatok végrehajtása fordul elő, ami miatt fontos a szabályok betartása. Emiatt nagyobb koncentrációt igényel a pedagógustól a testnevelés óra irányítása, nagyobb hangsúlyt kap a szabályok betartatása, és ezeket lehet, hogy a pedagógus feszültebben éli meg, esetenként konfliktushelyzetként is. A pedagógusnak figyelembe kell vennie az egyéni sajátosságokat is. Nem várhatja el minden tanulótól ugyanazt a teljesítményt, differenciálásra van szükség, és a tanulók segítségére. Lényeges szempont a diákokkal való együttműködésben a tanulók megismerése, ezáltal is könnyebben megvalósul a differenciálás, valamint a megfelelő motiválás. Így több sikerélménnyel gazdagodnak a gyerekek, és kevésbé lesznek jellemzőek a konfliktusok a tanár–diák között.

Összefoglalva a gyermek fejlődését, hozzáállást befolyásoló tényezők elsődleges forrása az iskolai környezetben maga a tanár. Az oktatást, és a konfliktushelyzeteket befolyásolja a tanár személyisége, hatékonysága, a tanár érzelmi biztonsága, a tanári attitűdök, stílusok és a tanítási módszerek változatossága.¹⁰ A konfliktushelyzetek megoldásában a megfelelő kommunikációnak döntő szerepe van, de szintén fontos az aktív hallgatás, és megértő figyelem is. Tanórán ezek kevés szerepet kapnak, mivel a pedagógus a lehető legrövidebb úton próbálja lezárni általában a vitás helyzeteket, hogy a tanóra minél előbb folytatódjon tovább, illetve nem teret hagyva a tanulónak, esetlegesen a mélyebb konfliktus kialakulásának.

Az iskolai konfliktusok során a pedagógus gyakran a te-közlést alkalmazza, mellyel kiemeli a diák hibáját, helytelen cselekvéseit. A tanuló e fajta minősítése sokszor megalázó, és rögtön ellenállást vált ki belőle. Az én-közlés hatékonyabb, olyan kommunikációs forma, amely során önmagunkról beszélünk és nem a tanulóról.¹¹ Ezáltal a diák nyitottabbá válik a konfliktus megoldására, mivel a pedagógusnak is ez a célja, és nem a hatalmi helyzetét igyekszik használni. A jó kommunikáció megalapozza a tanár–diák munkát.

A testnevelő tanárnak versenyzésre kell sarkallnia a tanulókat a jobb teljesítmény elérése céljából, de mindezt a szabályok betartása mellett. Lényeges motiválnia a versengést elkerülő gyerekeket is, meg kell taní-

⁹ SZEKSZÁRDI Ferencné: *Konfliktusok az osztályban*. Tankönyvkiadó, Bp., 1987.

¹⁰ KONCZ István: *A pedagógusszerep*. In: Dr. Balogh László: *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*. Urbis, Bp., 2006. 247–305.

¹¹ NAGY: i. m.

tania őket, hogy a versengés nem rossz, hanem szükséges a fejlődésük érdekében. Emelni kell az önmagukkal szembeni igényüket, el kell érni, hogy ők is jobb eredményre törekedjenek. Nagyon fontos, hogy a megfelelő partnerekkel hasonlítsák össze magukat. A testnevelő tanárnak hasonló képességű tanulókat célszerű versenyhelyzetbe hozni, hogy ne eleve elrendelt végkimenetele legyen, ami a gyengébb képességű diák önbizalmát, motivációját és aktivitását is megtöri. A versengő tanulókat pedig meg kell tanítani úgy a jobb teljesítmény elérésére, hogy mindezt a szabályok követése mellett, agresszió nélkül meg tudják valósítani, úgy hogy a többieket is figyelembe veszik. A konfliktushelyzetek esetén a megoldásra való törekvés nagy jelentőséggel bír. A pedagógusnak segítenie kell, hogy minden konfliktus megoldódjon, és ne fokozódjon. A versengés megfelelő irányításával kevesebb ebből adódó konfliktusra lehet számítani. A pedagógusnak ebben segítségére lehet a tanulók megismerése, a tanulóközpontúság, a megfelelő vezetői stílus és a bizalmas, együttműködő légkör megteremtése. Ezek mellett a versengést és a konfliktusokat természetesnek kell elfogadni, és a testnevelés óra természetes és szükséges velejárójaként kell kezelni.¹²

Kutatásunk célja, hogy feltárjuk a középiskolás tanulók versengő attitűdjét, valamint konfliktusaik jellegét testnevelés órán. Vizsgáljuk, van-e összefüggés a versengés és konfliktusok kialakulása között, kapcsolat a sportolási szokásokkal, és milyen szinten képesek kezelni a konfliktushelyzeteiket a pedagógussal. Az alábbiakban az eddigi eredményeinket mutatjuk be.

Vizsgálati anyag és módszer

2013-ban 112 fővel, majd 2014-ben további 195 diákkal önkitöltéses, kérdőíves vizsgálatot alkalmaztunk. Középiskolások versengő attitűdjét és konfliktushelyzeteik gyakoriságát, illetve konfliktuskezelési technikák alkalmazását vizsgáltuk, valamint ezek összefüggéseit. 307 diák töltötte ki a kérdőívet. 2018-ban interneten keresztül is további diákok válaszoltak ugyanazon kérdéseinkre (78 fő). Az adatok bevitele után első körben ellenőriztük, hogy van-e valamilyen eltérés a négy év különbség miatt az adatfelvételben, és tudjuk-e egyben vizsgálni az adatokat. Az eredmények alapján használhatjuk egyben mind a 385 kérdőívet. Az elemzéshez az SPSS 22.0-ás statisztikai programot használjuk, mellyel variancia analízist, faktoranalízist, t-tesztet, és gyakoriság elemzéseket végzünk.

Alkalmazott kérdőívek

Sportolási szokások vizsgálatát¹³ az alábbi kérdésekkel végeztük: „Az elmúlt hónapban milyen gyakran vettél részt erős, legalább fél óráig

¹² SZATMÁRI Zoltán: *Szegedi testnevelés szakos hallgatók probléma- és konfliktuskezelése a nevelési stílusok tükrében*. Doktori értekezés, Veszprém, 2006.

¹³ KERESZTES Noémi: *Fiatalok szabadidős fizikai aktivitásának magatartástudományi vizsgálata*. Doktori értekezés, Szeged, 2009.

tartó szabadidős fizikai aktivitásban?”, „Milyen szervezésben sportolsz?”, valamint „Milyen szinten sportolsz?”. Az utóbbi két kérdésre a válaszok közt volt az iskolai, iskolán kívüli sportklub, barátokkal való sportolás, valamint a nemzetközi és országos versenyek, megyei bajnokságok, hobibiszserű sportolás.

A versengő attitűdöt Houston és munkatársai skálája segítségével mértük fel¹⁴, amely 14 elemből áll, és a célja, hogy felmérje, hogy a megkérdezett mennyire kedveli a versengő helyzeteket. Pl.: „Versengő személyiség vagyok” vagy „Gyakran megpróbálok másokat túlteljesíteni”. A konfliktuskezelési technikák vizsgálatára a Thomas – Kilman konfliktus kérdőívet alkalmaztuk. A kitöltött kérdőív célja az egyéni viselkedés vizsgálata konfliktushelyzetben. Párokba rendezett állítások találhatók, melyek lehetséges reagálási módokat írnak le. A saját viselkedésre jellemzőbb állítás betűjelét kellett bekarikázni. Pl.: „(A) Igyekszem elkerülni, hogy kellemetlenségeket csináljak magamnak; (B) Igyekszem nyerő helyzetbe kerülni”.

A konfliktusokkal kapcsolatban az alábbi kérdéseket tettük fel: „A középiskola során milyen gyakran kerültél konfliktushelyzetbe a testnevelés órán a testnevelő tanárral/a diáktársaiddal?” Négy válaszlehetőség közül kellett megjelölni a megfelelőt (gyakran – néha – ritkán – soha). Rákérdeztünk arra is, hogy milyen jellegű konfliktusok szoktak előfordulni a testnevelő tanárral, melyhez nyolc okot is felsoroltunk. Ezeknél kellett jelölni az előfordulásuk gyakoriságát. Pl.: életkor különbségéből adódó, magatartásbeli követelmények miatt, versenyhelyzetek kerülése miatt, vagy túlzott nyerni akarás miatt.

A konfliktuskezelés megismerésére az alábbi kérdéseket alkalmaztuk: „Az alábbi konfliktuskezelő technikákat milyen gyakran alkalmazod a testnevelő tanároddal szemben?”, illetve „Milyen gyakran viselkedsz konfliktushelyzetben az alábbiakhoz hasonló módon a testnevelő tanároddal szemben?” A válaszlehetőségek között volt például: összeveszem az illetővel, visszavonulok, vagy behódoló magatartás jellemző rám.

Eredmények

A kérdőívet kitöltő tanulók 45,2%-a fiú és 54,8%-a lány. Mind a négy évfolyamból érkeztek be válaszok. A diákok átlagéletkora 16,98 év. A megkérdezettek 65,5%-a középosztályba sorolta családját a társadalmi helyzetre vonatkozó kérdésben.

A versengést faktoranalízissel vizsgáltuk. A faktorváltozók értékelésénél a szokásos kritériumokat használtuk (Kaiser kritérium). Eredményként négy versengési faktor különült el. A négy faktor összesen a variancia 67,88 %-át magyarázta meg. Három faktor megbízható volt (Cronbach alpha: 0.52; 0.76; 0.61), a negyedikkel nem végzünk további

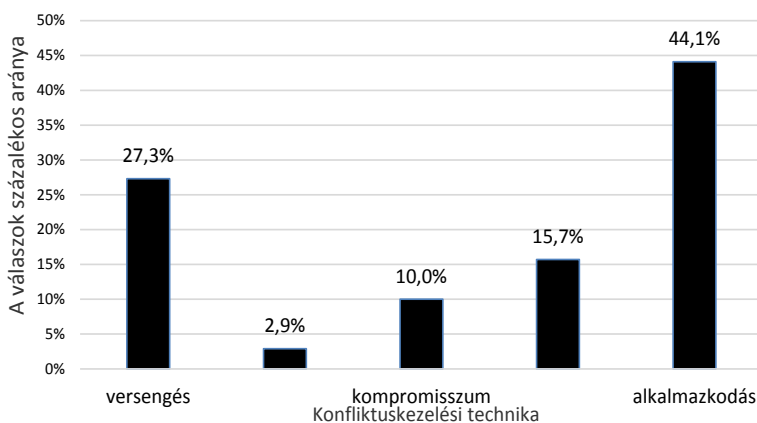
¹⁴ HOUSTON John – HARRIS Paul–MCINTIRE Sandra–FRANCIS Dientje: *Revising the Competitiveness Index using factor analysis*. Psychological Reports, 2002/1. 3134.

vizsgálatokat, mivel ide csak egy állítás tartozik. A faktorok az alábbi elnevezéseket kapták: „versengés élvezet”, „társas konfliktusok kerülése”, „versengéstől való félelem”, „versengés nem kedvelése”. Az első faktorban egyértelműen a versengés és mások legyőzésének öröme szerepelt. Az ide tartozó legmagasabb faktorsúllyal rendelkező állítás: „szeretem a versengést” és „versenyző egyéniség vagyok”. A második faktorba tartozók inkább egyetértenek másokkal, mintsem konfliktusba keveredjenek, így az elkerülő magatartásra törekuszenek. A harmadik faktorba tartozók teljesen elzárkóznak a versenyhelyzetektől, és a legerősebb faktorsúllyal a „rettegek a másokkal szembeni versengéstől” kifejezés volt. A negyedik csoportba az a kifejezés tartozik, miszerint „nem okoz örömet mások kihívása, még akkor sem, ha szerintem nincs igazuk”. Az ide tartozók sem kedvelik a versenyhelyzeteket, de nem is rettegnék tőle, mint a 3. csoportba tartozók (1. táblázat). Mivel a 4. faktorba csak egy állítás került, így azzal további vizsgálatokat nem végzünk.

Változók	1. Faktor (4,19)	2. Faktor (2,56)	3. Faktor (1,67)	4. Faktor (1,07)
A másokkal való versenyzés elégedettséggel tölt el	0.802	-	-	-
Versenyző egyéniség vagyok	0.859	-	-	-
Szinte mindent megteszek, hogy elkerüljem a vitákat	-	0.831	-	-
Megpróbálom elkerülni a másokkal való versengést	-0.595	0.293	-	-
Gyakran inkább csendben maradok, minthogy megbántsak másokat	-	0.766	-	-
A versenyhelyzetek kellemetlenül érintenek	-	-	0.767	-
Megpróbálom elkerülni a vitákat	-	0.869	-	-
Általában egyetértek a csoport többi tagjával, minthogy konfliktust szítsak	-	0,628	-	-
Nem szeretek mások ellen versenyezni	-0.513	-	0,401	-
Rettegek a másokkal szembeni versengéstől	-	-	0.808	-
Élvezem az ellenféllel szembeni versengést	0.808	-	-	-
Gyakran megpróbálok másokat túlteljesíteni	0.821	-	-	-
Szeretem a versengést	0.867	-	-	-
Nem okoz örömet mások kihívása, akkor sem, ha szerintem nincs igazuk	-	-	-	0,945
Cronbach alpha	0,521	0,764	0,618	
%-os variancia	34,682	16,906	9,051	7,243

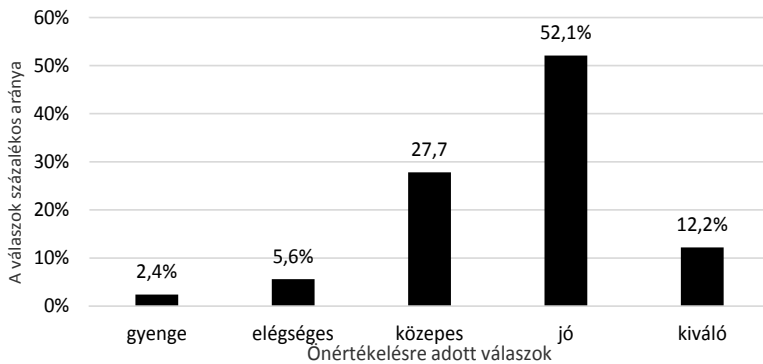
1. táblázat A versengési faktorok

A konfliktuskezelést Thomas–Kilmann konfliktuskezelés kérdőívvel vizsgáltam. Thomas és Kilmann, német pszichológusok határozták meg és írták le az emberek által leggyakrabban alkalmazott konfliktuskezelési módokat, melyek az alábbiak: versengés, problémamegoldás, kompromisszumkeresés, elkerülés, alkalmazkodás. A kérdőívben állítás-párok közül kell kiválasztani a jellemzőbbet, mely válaszok alapján megállapítható, hogy az adott személyre melyik konfliktuskezelési technika a jellemző. Eredményeim alapján az általam vizsgált személyekre leginkább az alkalmazkodás (44,1%) a jellemző, de második helyen áll ennek ellentéte, a versengő konfliktuskezelési technika (27,3%). A legkevésbé jellemző technikák a kompromisszumkeresés (10%) és a problémamegoldás (2,9%). (1. ábra)



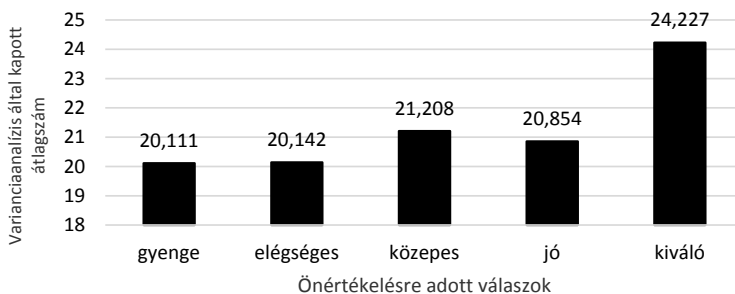
1. ábra - Thomas-Kilmann féle kérdőív eredménye

A konfliktuskezelési készségük önértékelésénél 52,1%-ban jónak, és 12,2%-ban kitűnőre értékelték (2. ábra). A testnevelés órán előforduló konfliktushelyzetek vizsgálatánál a megkérdezett tanulók állítása szerint a testnevelő tanárral 52,9%-uk soha nem kerül konfliktushelyzetbe, és a diákokkal 41,8%-uk is csak ritkán. A leggyakoribb konfliktushelyzet a pedagógussal a magatartásbeli követelmények miatt fordul elő, de a túlzott elvárásokat és az óra nem kedvelését is magasabb %-ban jelölték a tanulók. Leginkább a megállapodásra, kompromisszumra törekszenek a konfliktushelyzetekben a testnevelő tanárukkal szemben.



2. ábra - A konfliktuskezelési készség önértékelése

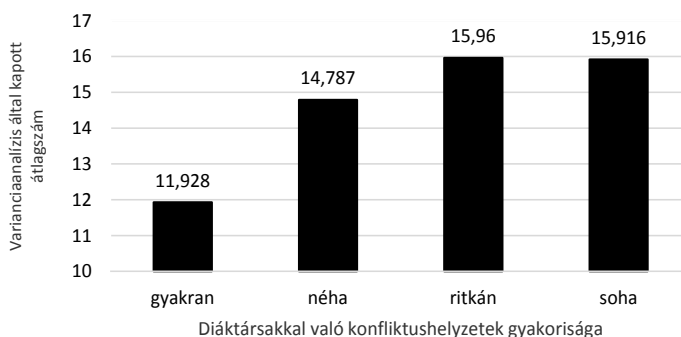
Összefüggést találtunk a sportolási szokások, a versengő attitűd és a konfliktuskezelés önértékelése között is. Akik a versengés élvezete csoportba tartoznak, kiválóra értékelik a konfliktuskezelő képességüket ugyanúgy, mint a csapatsportot űző diákok is. Variancia-analízissel végzett vizsgálat eredménye mutatja, hogy a „kiváló” önértékelés kapta magasan a legtöbb pontot a többihez képest a versengés élvezete csoportnál (3. ábra). A legalacsonyabb átlagban (20,111) a „gyenge” önértékelés jelent meg ($p=0,00$).



3. ábra - Varianciaanalízis a versengés élvezete faktor és a konfliktuskezelés önértékelésének összefüggésére

Akik gyengének vagy elégésesnek értékelték e képességüket, azok leginkább az egyéni sportolók közül kerültek ki, vagy a hobbiszerűen sportolók, illetve nem versenyzők közül. Ebből arra következtethetünk, hogy a sport, és ezen belül is a csapatjátékok fejlesztik a tanulók konfliktuskezelési technikáit, mivel minden játékszituációban szükségük van rá.

A „társas konfliktusok kerülése” elnevezésű csoport tagjaira az alkalmazkodó konfliktuskezelési technika a jellemző a Thomas-Kilmann féle kérdőív eredménye alapján, valamint a diákokkal való konfliktusok gyakoriságával is szignifikáns összefüggést mutat (4. ábra). Az eredmény azt mutatja, hogy ez a csoport még kevésbé kerül összetűzésbe a diáktársaival, mint a többi megkérdezett tanuló. ($p=0,002$)



4. ábra - Variánszanalízis a társas konfliktusok kerülése csoport és a diákokkal való konfliktusok gyakoriságának összefüggésére

A nemek között is szignifikáns összefüggéseket találtunk a konfliktushelyzetek gyakoriságát tekintve, miszerint a fiúk gyakrabban kerülnek a pedagógussal is, és diáktársaikkal is ilyen helyzetbe a testnevelés órákon.

Összefoglalás

Kutatásunk célja, hogy feltárjuk a középiskolás diákok versengő attitűdjét és ennek kapcsolatát a testnevelés órán előforduló konfliktushelyzetekkel, illetve konfliktuskezelő technikákkal. Mivel a sportolás, és ezáltal a testnevelés óra tele van versenyhelyzetekkel, érdekelt, hogy a kevésbé versengő diákok, hogyan élik meg ezeket a szituációkat. Az a tapasztalatom, hogy az elkerülő magatartással bíró tanulók leginkább megpróbálják elkerülni a versenyhelyzeteket, a másokkal való megméretetést, ezért inkább keverednek konfliktushelyzetbe a testnevelő tanárukkal. Nem feltétlenül kell egy versenyre, játékra gondolni. Lehet szó, akár egy magasugrásról is, amiben a tanuló úgy érzi, nem éri el azt a szintet, mint a többiek, így inkább meg sem próbálja. Nagy kihívás külön-külön megtalálni az adott diákhoz vezető utat, és motiválni, biztatni, hogy magához képest próbálja a legtöbbet nyújtani. Ez konfliktushelyzetek forrása lehet. Ennek ellenére a kutatási eredményeinkből az derül ki, hogy a tanulók többsége nem konfliktusként élik meg a hasonló helyzeteket. A leg-

több diák azt válaszolta, hogy soha nem keveredik vitás helyzetbe a testnevelő tanárával. Aki pedagógusként dolgozik, ezt biztosan kételkedve fogadja. Azért, hogy még mélyebben beleássuk magunkat a konfliktushelyzetekbe, és kezelésükbe, fókuszcsoportos vizsgálattal fogjuk folytatni a kutatásunkat.

A diáktársakkal való konfliktusokat már gyakoribbnak jelölték meg a megkérdezettek. Testnevelés órán gyakran látjuk, hogy a túlzottan versengő egyének néha a szabályokat áthágva törekednek a legjobb teljesítményre. Ez persze vitát szül, mivel a társak igazságérzete nem hagyja ezt szó nélkül. Nagy szerepe van itt is a pedagógusnak, hogy míg az aktív személyeket is tovább motiválja, biztassa, a szabályok betartását is követelje meg, és kordában tartsa a játékot, azt a lendületet, amivel egyes gyermekek bele tudják vetni magukat a játékba, feladatokba. Fontos, hogy a játék okozta öröm ne vesszen el.

Véleményem szerint a tanulók sok helyzetet azért sem élnek meg konfliktusként, illetve azért nem marad meg bennük, mert nem történik konfliktuskezelés. Itt azokra a helyzetekre gondolok, ami még nem okoz nagyobb károkat, sérüléseket bennük. Sok esetben a pedagógus a hatalmi helyzetéből fakadóan lezárja a vitás szituációt, anélkül, hogy a feloldása megtörténne. Így a tanulóban ez nem egy konfliktushelyzet, aminek van konfliktuskezelése, csak egy röpké jelenet, amit a pedagógus rövidre is zárt. Gondolhatja ezt a nevelés részének, ami a pedagógus szerepéből fakad. Ezért is gondolom, hogy a tanároknak fontos feladata a konfliktuskezelés, nem csak a tanár – diák között, hanem diák – diák közötti vitákban is. Sem elméletben, sem gyakorlatban nem foglalkoznak ezzel a középiskolában, ami jelentős problémákhoz vezethet. Szükség lenne a tudatos konfliktuskezelésre, melyből a diákok (néha észrevétlenül is) rengeteget tanulnának, és hasznosíthatnának a felnőtt életükben is. A testnevelés órai pedagógiai szituációk nagyszámú problémát hoznak előtérbe, ezért a kezelésük a tanulók személyiségének egészséges fejlődése szempontjából lényegesek. Az elsődleges cél az értékközvetítés, személyiségfejlesztés, a másodlagos cél pedig, hogy az órán résztvevők baráti kapcsolatát kiépítse, valamint kielégítse az alapvető szükségleteket, mint például az elfogadás, megbecsülés és önbecsülés.¹⁵ Mivel a tanulónak a pedagógus egy modellt nyújt, így fontos a tanár konfliktuskezelő képessége, amit a diák nap mint nap lát, és elsajátíthat.

¹⁵ SZATMÁRI: i. m.

Felhasznált irodalom

- FÜLÖP Márta: *A versengés szerepe*. Új Pedagógiai Szemle, 2001/5. 3-17.
- HONFI László: *A sport és a hétköznapok kapcsolata*. In: Szatmári Zoltán: Sport, életmód, egészség. Akadémiai, Bp., 2009. 933.
- HOUSTON John–HARRIS Paul–MCINTIRE Sandra–FRANCIS Dientje: *Revising the Competitiveness Index using factor analysis*. Psychological Reports, 2002/1. 31–34.
- KERESZTES Noémi: *Fiatalok szabadidős fizikai aktivitásának magatartástudományi vizsgálata*. Doktori értekezés, Szeged, 2009.
- KONCZ István: *A pedagógusszerep*. In: Dr. Balogh László: Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban. Urbis, Bp., 2006. 247–305.
- NAGY Márta: *Kommunikáció és konfliktuskezelés*. SZIE GTK Pályatervezési és Tanárképző Intézet, Gödöllő, 2012. 52. (A továbbiakban: NAGY: i.m.)
- PÁLINKÁS Anikó: *A versengő attitűd és a konfliktuskezelés jellegzeteségei testnevelés órán*. Diplomamunka, Szeged, 2013.
- SZATMÁRI Zoltán: *Szegedi testnevelés szakos hallgatók probléma- és konfliktuskezelése a nevelési stílusok tükrében*. Doktori értekezés, Veszprém, 2006.
- SZEKSZÁRDI Ferencné: *A pedagógiai gyakorlat jellegzetes konfliktusai*. Új Pedagógiai Szemle, 1993/7-8. 95–106.
- SZEKSZÁRDI Ferencné: *Konfliktusok az osztályban*. Tankönyvkiadó, Bp., 1987.



Dombi Mária Adrienn

NEVELŐI ÉLETUTAK A 19. SZÁZADBAN

SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Szeged

e-mail cím: mdombi@jgypk.szte.hu

Jelen írás a 19. századi tanítóképzés eredményességét mutatja be tanítói életutak elemzése útján. Az élettörténetek eseményei feltárják a nevelői egyéniségek és-csoportok életvilágát, amelynek segítségével az életpálya narratív reprezentációja is megjelenik. A 19. századi nevelők életpályájának tematizált motívumai társadalmi beágyazottságúak, továbbá a vizsgált korszak mentalitástörténetének a nevelői hivatásra vonatkozó elemeire is rávilágítanak. A 19. század nevelőinek kiválasztott reprezentánsai, mintát adó alakjai a korabeli pedagógus életpályának közös és eltérő életvezetési jellemzőit feltárják, amelyet átsző a társadalmi elvárás rendszer és a nevelői szakma professzionalizálódása.

A nevelői életpálya-kutatás

Az életpálya-kutatás kollektív és egyéni élettörténetek feltárásával az élettörténet mentalitás-elemzését is lehetővé teszi, ez esetben az élettörténet az egyedi mellett az általánost is tartalmazza.¹ Az élettörténet eseményei feltárják az egyén és csoport életvilágát, amelynek segítségével az életpálya narratív reprezentációja is megjelenik.²

Az előadás a tartalomelemzés módszerével a dualizmus korabeli a tanítói foglalkozás, szerepfeladatok, a tanítói „image” korszakfüggő jellemzőit mutatja be. A kutatásba bevont források: korabeli pedagógiai folyóiratok, lexikonok, életrajzi leírások, önéletírások, az életút szempontjából jelentős, esetleg fordulópontot képező szakmai munkák.

Az élettörténet-narratívák a nevelőket úgy mutatják be, mint a pedagógiai történések szemtanúit, az élettörténetek a nevelés belső perspektívából történő áttanulmányozására nyújtanak lehetőséget. Az önéletrajzi, életrajzi módszer segít abban is, hogy az érintett személyek perspektívájából tekintsük át a korszak pedagógiai történéseit. Az életpályák bemutatása a korszak tanítóképének differenciáltabb bemutatását segítette. A kor társadalmának elvárásai között a szakmai szerep-elvárások primátusának kialakulását figyelhetjük meg.

Az egyén élettörténete összekapcsolódik a történelmi, társadalmi, gazdasági helyzet jellemzőivel, identitásképző- és reprezentáló funkciója

¹ PÁCZKÁN Éva: *Kopasz föld. Mentalitás- és szövegvizsgálat egy élettörténet elemzése alapján*. Kriza János Néprajzi Társaság, Kolozsvár, 2007.

² KESZEG Vilmos: *A történetmondás antropológiája*. KJNT–BBTE, Magyar Néprajz és Antropológia Tanszék, Kolozsvár, 2011.

van.³ A biografikus, autobiografikus közlésmód egy adott személy, ezen keresztül bizonyos mértékig egy adott csoport egyéni és közösségi státuszának leírását jelenti. A megjelenítésben az azonosulás és az ellenállás egészben vagy részben is megjelenik. A élettörténetek háttérében egyéni és közösségi, esetleg szakmai értékrendek húzódnak, amelynek rendszerint tipikus motívumai vannak. A történetek egy része az egyén, a család autonóm életstratégiájának bemutatása, más része az egyén működési területeivel (pl. hivatás) való összefonódása.

A 19. század a nagy változások korszaka, amely szerepstruktúragazdagodást, a személyes és szakmai nevelői életvilág összekapcsolódását mutatja. A pedagógus pályakép differenciálódása is megfigyelhető, különösen a dualizmus korában, amikor a tanítói szakma, a felsőbb iskolák és az egyetemek nevelői szinte teljesen különböző pedagógiai kultúrát és szaktudást képviselnek.

Figyelmünk középpontjába a néptanítók szakmásodási, professzionizációs folyamatának vizsgálata került.⁴ A néptanítói szakmaiság alakulása rendkívül jól megközelíthető az életút-elemzés módszerével. Az életpályák értelmezésekor az élettörténeti szövegek mikro-kontextusa ad képet az életút egészéről, a fordulópontokról. Az életpályák biografikus felvázolása az életmenet szempontjából olyan narratívumokból építkezik, amelyek egyrészt folyamatosságot biztosítanak, a fejlődést érzékeltetik, és az élettörténetek szegmenseinek egymásra épülését mutatják. Az életpályák ívében a két legfontosabb vonulat a személyes és a szakmai életút egymásmellettsége. A nevelői életút-elemzések, életút-narratívák feltáráshoz a személyes és szakmai életesemények feltárását választottuk, keresve az azonos és eltérő jegeket

A korabeli nevelők pályájának feltárása életmód, gondolkodásmód, tevékenységi terület együttese útján történhet. Az életutak jelenség- és történevilága a fennmaradt narrációk alapján lehet szubjektív (barátok, tanítványok narrációi), sajátos nézőpontú (szakmai megközelítésű, tendenciózus, koncepciózus), de az életút-alternatívák mindenképpen a nevelői szerepekről szóló dualizmus kori narratívák mintáit adják.

³ Uo. 22–55.

⁴ A professzionizációs, szakmásodási folyamat tartalmi vonulatát a következő irodalmak alapján állítottuk össze. BASKA Gabriella, NAGY Mária, SZABOLCS Éva: *Magyar tanító 1901*. Iskola-kultúra, Pécs, 2001.; DOMBI Alice: *Primus inter pares. Pedagógiai professzió és programadó nevelők a 19. században*. Universitas Kiadó, Szeged, 2012. DOMBI Alice – KOVÁCS Krisztina – DOMBI Mária: *History of Pedagogical profession in the 19th Century*. Univerzita Konstantina Filozofa Nitra, Nyitra, 2016.; DONÁTH Péter: *A magyar művelődés és tanítóképzés történetéből 1868-1960*. Trezor, Budapest, 2008.; NÉMETH András: *A magyar pedagógusprofesszió kialakulásának előtörténete a 18. és a 19. században*. Pedagógusképzés, 2005. 1. 5–26.

A módszerről: a diskurzus elemzés

A 19. századi nevelők életútjának feltárásához korabeli lexikonokat és életút-leírásokat, önéletírásokat választottunk, továbbá az életút szempontjából jelentős, esetleg fordulópontot képező szakmai munkáikat elemeztük. A mikro-történeti megközelítés a személyes dokumentumok forrásértékét kiemeli, elősegíti a nevelői attitűd alakulásának feltérképezését

A diskurzuselemzés a nyelvészet területéről indul, de az írott szöveggel való találkozás a nyelv (language) és a cselekvés (praktice), azaz a jelentés és a jelentésadás, a szöveg és az esemény együttesében értelmezhető.⁵

Nevelő egyéniségek életútja a 19. században

A következőkben négy pedagógus egyéniség életútjának, nevelői munkásságának meghatározott szempontú bemutatására vállalkozunk. Olyan pedagógus egyéniségeket választottunk ki, akik a közoktatásügy több területén is tevékenykedtek, és akik több szempontnak megfeleltek: polihisztor gondolkodók és gyakorló nevelők voltak, továbbá volt közös működési területük

Gáspár János, a polihisztor nevelő

Gáspár Jánost, mint polihisztor nevelőt mutatjuk be, aki Pestalozzi hatására humánus módszereket javasol az iskolában, s aki a gyermek képzeletét megragadó, érdeklődését felkeltő, érzelmeire és gondolkodásmódjára egyaránt ható olvasókönyveivel hívja fel magára a figyelmet. A 19. századi hivatás szerepeknek gazdag tárházát ismerhetjük meg életeseményei kapcsán.

Életútja Toriczkó-Szent-Györgyről indult, ahol édesapja iskola-mester volt.⁶ A családból hozta a tudásszomjat, amely a nagyenyedi kollégiumi diákévek alatt még tovább erősödött. Külföldi tanulmányai idején megismerkedett Pestalozzi, Rousseau, Campe és Curtmann eszméivel. Az elméletet azonnal összekapcsolta a gyakorlattal: egyrészt a néptanodák megreformálását tűzte ki célul európai tapasztalatai alapján, másrészt iskolai tankönyveket írt, elsősorban olvasókönyveket. Foglalkozott a tanító munkájával is, elsősorban a képzetlenséget kifogásolta.

Tankönyvei a népiskolákban magasabb műveltséget adtak, a gyerekek életkorához szabott történetekkel. Épít kíváncsiságukra, megmozgatja képzeletüket, gondolkodásra készíti őket. Gáspár tankönyvírói munkássága a nemzeti szellemet tükröző olvasókönyveivel hosszú időre meghatározta a hasonló műfajú könyvek tartalmát. Valóban -mint ahogy egyik

⁵ FOUCAULT, M.: *A diskurzus rendje*. In: Foucault, M. (szerk.): *A fantasztikus könyvtár*. Pallas Studio, Budapest, 1998. 50–74.; GADAMER, H. G. *Igazság és módszer. Egy filozófiai hermeneutika vázlatja*. Gondolat, Budapest, 1984.; CARVER, T. *Diskurzuselemzés és „nyelvi fordulat”*. Politikai tudományi Szemle, 2004. 4. 143–148.

⁶ GÁSPÁR János: *Visszaemlékezés életpályámra*. Magyar Pedagógiai Szemle, 1880. 9.

kicsinyeknek szóló olvasókönyvét nevezte-, csemegék ezek a maguk módján, tartalmi sokszínűségük, a gyermek egyéniségét, kedély- és érzelmvilágát, a hazához való kötődést megalapozó hangvételük miatt.

Szakmai életútjának csúcsa az Alsó-Fejér és Küküllő megyei tanfelügyelőség, majd a nagyenyedi tanítóképző igazgatói állása jelentette, ahol valamennyi célját: az iskolák megreformálását, a tanítók szakmai kiképzését, az értelmes tankönyvek készítését megvalósíthatta. Jól látta, hogy az oktatás, nevelés alappillére a tanító, hiszen „... a képzett és hivatását értő és hivatásáért lelkesedni is tudó tanító teremti meg a legmostohább viszonyok közt is az iskolát.”⁷

Életút-konklúzió: élete során népnevelői szellemiséget tükröző attitűdje bontakozik ki. Tanítói fejlődése a szokásos utat jelenti: oskolameszter szülő, mint minta, tanító, iskolaigazgató, tanfelügyelő, tanítóképezdei igazgató szerepek. A felsorolt számos működési terület: nevelési tanulmányok, tankönyvek szótárkészítés, nevelési köztevékenység stb. nevelői szerephatárainak tágítását jelenti, élete összeolvad hivatásával.

Paszlavszy József, a tudós tanár

Paszlavszy József állattan, s számos más tankönyv írójaként a gyermekek életkorához szabott módszertani kultúrával írja le a hatékony tanítási eljárásokat.

Életútja azoké a kiváltságosoké, akik egyenesen törnek a céljuk felé: gimnázium, budapesti egyetem, középiskolai tanár, majd a tudomány felé fordulva a Nemzeti Múzeumhoz ásványtári segédnek nevezték ki. 1873-ban az egyetemi állattani tanszéken lett tanársegéd, és ekkor lemondott múzeumi állásáról. 1874. okt. 1-én kinevezték rendes tanárnak a budapesti II. kerületi állami főreáliskolához. Mint reáliskolai tanár részt vett a felnőttek oktatásában, népszerű előadások tartásában, a gimnáziumi és reáliskolai tantervek és utasítások készítésében. Tagja volt az Országos Közoktatási Tanácsnak. A Magyar Tudományos Akadémia 1888. máj. 4-én választotta levelező tagjának. Tanári működésén kívül 1877 óta a Természettudományi Társulat másodtitkáraként tevékenykedett. Részt vett a társulat folyóiratának, a Természettudományi Közlönynek és más kiadványoknak a szerkesztésében. Szerkesztőként dolgozott a *Fauna Regni Hungariáé (Magyarország állatvilága)* című munkán.

Neve ismertté vált tankönyvíróként. Több természettudományi könyvet írt a középiskolák (gimnáziumok) számára. Számtalan cikket jelentetett meg, több hazai és néhány külföldi folyóiratban is.⁸ Rendkívül

⁷ GÁSPÁR János: *Csemegék olvasni még nem tudó gyermekek számára, melyekkel a' szülék, testvérek és kiseddövőknek elbeszélés végett nyelvükön kedveskedik Gáspár János nevelő.* Kolozsvár, 1848; *Magyar olvasókönyv népiskolák számára.* Kolozsvár, 1865.

⁸ PASZLAVSZKI József: *Az állattan kézikönyve.* Eggenberger-féle Akad. Könyvkereskedés, Budapest, 1875.; *A természetrajz tanításának segédeszközei a középiskolában.* Tanáregyleti Közöny, 1884. 85. 5.; *A földrajz tanításának tengeri kigyója.* Tanáregyleti Közöny, 1886. 87.

értékesek azok a közleményei, amelyeket Brehm Budapesten tartott előadásai nyomán tartott meg: a majmokról, vándormadarainkról, stb. Nevéhez fűződik több fordítás is.

Könyvein kívül számtalan cikke jelent meg a Regélőben, az Országos Középiskolai Tanáregyesület Közlönyében, a Természetföldrajzi füzetekben, a Magyar Tanügyben, a Szatmár megyei Közlönyben, az Erdészeti Lapokban, a Képes családi lapokban, a Természettudományi Társulat Emlékkönyvében. Külön figyelmet szentel az oktatásmódszertan kérdéseinek, foglalkozik a természetrajz, a földrajz, egészségtan oktatási eszközeivel. Stílusa polemizáló, mondandóját mindig a jobbítás igénye hatja át. Ezt figyelhetjük meg az Országos Középiskolai Tanáregyesület Közlönyében megjelent módszertani tanulmányaiban.

Életút-konklúzió: Paszlavszky József életút-üzenetei a tudós–tanár modell megjelenítői. Szerep-értelmezésében a kulturálisan kódolt alkalmazkodási képesség dominál. Életvilágában az elhivatottság a domináns, amelynek főbb terepuma a tankönyvírói tevékenység. Életpálya kibontakozásának dinamikájára a modernizációs törekvések és a hagyományok tisztelete jellemző. Életvilágában a szakmai elkötelezettség az uralkodó stílus.

Ember János, a közoktatás „hangyaszorgalmú képviselője”

Ember János az elemi iskolai nevelés kérdéseivel foglalkozik, s a gyermek egészséges ösztöneire, érdeklődésére építi gyakorlati pedagógiáját. Életútja szakmaszeretetről, a nevelői munka iránti felelősségérzetről tanúskodik.

Iskolái csúcsát a tanítóképző jelentette Máramaros-Szigeten, amely szellemi központ volt, és a gyakorlati képzés tekintetében a kor kiváló képezdái közé tartozott. 1879-től népoktatóként majd később igazgatótanítóként működött Ungváron. 1892-től „ung megyei segéd-tanfelügyelő” volt. Így meglehetősen sokrétű ismereteket szerzett a nevelőoktató munka terén, mint beosztott, és mint főnök egyaránt.

Minden érdekli, ami az iskolaüggyel kapcsolatos, a legkisebb iskola szükségleteinek kielégítésétől, a tanügyigazgatáson keresztül a néptanító helyzetének feltárásáig. A tanítók társadalmi, anyagi helyzete elégedetlenséget vált ki belőle, ezért bíráló hangú cikkeket is ír. Hangneme, stílusa mindig a témának megfelelő, szem előtt tartja, hogy miről és kiknek szól: a tanügy vezetőinek, avagy a gyakorlatban működő tanítóknak. Realisztikus komolysággal ír a tanügyi helyzet anomáliáiról, a humor köntösébe öltözteti a módszertani „balfogásokat”, nem egyszer a szónoki stílus elemeit használja. Figyelmeztet a bajokra, érvel a pedagógia megújulása érdekében, néha dilemmáinak is hangot ad.⁹

Munkáinak mindegyike remekmű a maga nemében: jól megfogalmazott esszé, remekbe foglalt jövőkép, vagy éppen vitairat. Mindig a pedagógiai valóság talajáról indul ki, a felvetett kérdést alaposan körüljárja,

⁹ EMBER János: *A társadalom a népoktatás szolgálatában*. Magyar Pedagogia, 1898. 7. 200–275.

sokoldalú elemzés tárgyává teszi. Érdeklődése a nevelés kérdéseinek minden oldalát érinti, a tervszerű nevelés éppen úgy tárgya pedagógiai írásainak, mint a nevelés feladatai.¹⁰ A magyar népoktató anyagi helyzetét rendkívül körültekintő módon, mintegy szociológiai szempontokat érvényesítve mutatja be.¹¹

Ember János szinte minden korabeli pedagógiai kérdésben hallatta a hangját Aktív szereplője volt a pedagógiai közéletnek, így például a Magyar Pedagógiai Társaság 1898. ápr. 14-i ülésén a társadalom és a népoktatás kapcsolatáról beszél. Úgy véli, hogy az állam alapját a „physikai” munkát végző sokaság alkotja. Az alsó oktatás, a -széles néptömeg oktatása- közvetlenül a nemzet ügye.

Nem naiv álmodozóként, hanem reális gondolkodóként a humanisztikus pedagógiát képzelte el, amely gyermekközpontúan a „lehetőségek” pedagógiáját jelenti.¹²

Életút-konklúzió: Ember János a közoktatás minden területét megjárta, a népnevelés minden formáját ismeri. Életút-ívére a néptanítói attitűd azon formája jellemző, amelyben a szívvel-lélekkel és minden tehetséggel, igyekezetével jobbitani törekvő gyermekközpontú egyéniség a meghatározó.

Brassai Sámuel, a polihisztor módszertani újíto

Brassai Sámuel igazi polihisztor, aki ugyanakkor a nevelést igazi életfeladatnak tekinti. Életpályája átível az egész századon, s így műveiből nyomon követhető mindaz a szemléletbeli, gondolkodásbeli változás, amely a korszak nevelési mentalitásváltozását jellemzi.

Élete sorsfordító eseményekkel teli, szakmai pályafutása gazdag, sokirányú érdeklődést, tevékenységet mutat. Kezdetben édesapja tanítja, aki Torockón rektor, majd elindul az iskoláztatás útvesztőjében. Házitanító, majd a kolozsvári unitárius kollégiumban tanít, s végül kolozsvári egyetem mennyiségtan tanszékére kerül. mindemellett tankönyveket ír, lapot szerkeszt, a természettudományokkal éppen úgy foglalkozik, mint a humaniorákkal.

Az oktatómunka központi személyiségének a tanítót tartja. Véleménye szerint jó tanító csak az lehet, akiben van hivatásérzet. A pedagógusnak meg kell tanítani a pedagógiai, és módszertani ismereteket, de merev szabályokkal ne verjék béklyóba egyéniségét. Pedagógiájában modern módszerek híve, melyeket a szülői házból hozott magával. Nézete szerint a tanár csak jeladó, sugalló, vezérlő, ösztönző szerepet töltsön be. A gyermek képes az önálló ismeretszerzésre, ha megfelelő útmutatást kap. Szerinte a nevelés célja a jó ember és a jó állampolgár kialakítása. A cél

¹⁰ EMBER János: *Az apró emberek tudománya*. Lampel Róbert, Budapest. 1902.

¹¹ EMBER János: *A magyar népoktató anyagi helyzete*. Lévai M., Ungvár, 1886.

¹² Vö. KOVÁCS Krisztina: „Az iskola lelke a tanító” *Iskolakultúra*, 2012. 4. 79–85.

elérésének útja a kor követelményeinek megfelelő ismeretanyag jól megválasztott módszerekkel közvetítve.¹³

Életút-konklúzió: Brassai Sámuel hosszú életútja sok sorsfordulót tartalmazott. Eredeti egyénisége, szakmai sokoldalúsága meghatározta nevelői attitűdjét, mindig megújuló gondolkodásmódját. A róla szóló narratívák az egyéni, társas, közösségi nevelői identitás megalapozásában meghatározóak.

A kiválasztott négy nevelő egyéniség életútjának közös elemei:

1. családi indíttatás, iskolamester szülő;
2. a korszak problémái iránt való érzékenység, társadalmi, szociális, pedagógiai tanulmányok
3. felfelé ívelő szakmai életút, kulcsszerepek vállalása: vezetői szerep, (tanfelügyelő, képzőintézeti tanár)
4. tankönyvírás (opvasókönyvek, egyéb tankönyvek)

Summázat

Az életpályák bemutatása a korszak tanítóképének differenciáltabb bemutatását segítette. A kor társadalmának elvárásai között a szakmai szerep-elvárások primátusának kialakulását figyelhetjük meg. A 19. századi nevelői életutakban az egyéni és a szakmai életút-elemek összekapcsolódnak. A nevelői életút-narratívák az egyéni, társas, közösségi identitás megteremtésében jelentős szerepet játszanak.

A nevelői pályaprofilokban a szerepazonosulás-szerepváltás egysége a legfontosabb modellképző elem. életút üzenetük: a tenni akarás. A nevelői szerepekről való közgondolkodás beleszövődik az életút üzeneteikbe.

Felhasznált irodalom

- BASKA Gabriella, NAGY Mária, SZABOLCS Éva: *Magyar tanító 1901*. Iskolakultúra, Pécs, 2001.
- BASKA Gabriella: *Iskola, gyermek és tanítói ideál a 19. és 20. század fordulóján*. Flaccus Kiadó, Budapest, 2011.
- BRASSAI Sámuel: *Módszer és némi alkalmazásai III*. Athaeneum, Pest, 1869.
- BRASSAI Sámuel: *A módszerről. Hogyan tanítsunk?* Stein János M. Kir. Egyetemi Könyvkereskedése, kolozsvár, 1893.
- CARVER, T. *Diskurzuselemzés és „nyelvi fordulat”*. Politikatudományi Szemle, 2004. 4. 143–148.

¹³ BRASSAI Sámuel: *A módszerről. Hogyan tanítsunk?* Stein János M. Kir. Egyetemi Könyvkereskedése, Kolozsvár, 1893.; *Módszer és némi alkalmazásai III*. Athaeneum, Pest, 1869.

- DOMBI Alice: *Primus inter pares. Pedagógiai professzió és programadó nevelők a 19. században* Universitas Kiadó, Szeged, 2012.
- DOMBI Alice, KOVÁCS Krisztina, DOMBI Mária: *History of Pedagogical profession in the 19th Century*. Univerzita Konstantina Filozofa Nitra, Nyitra, 2016.
- DONÁTH Péter: *A magyar művelődés és tanítóképzés történetéből 1868-1960*. Trezor Kiadó, Budapest, 2008.
- EMBER János: Ember János: A társadalom a népoktatás szolgálatában. Magyar Paedagogia, 1898. 7. 200–275.
- EMBER János: *Az apró emberek tudománya*. Lampel Róbert, Budapest. 1902.
- EMBER János: *A magyar népoktató anyagi helyzete*. Lévai M., Ungvár, 1886.
- FOUCAULT, M.: *A diskurzus rendje*. In: Foucault, M. (szerk). *A fantasztikus könyvtár*. Pallas Studio, Budapest, 1998. 50–74.
- GADAMER, H. G. *Igazság és módszer. Egy filozófiai hermeneutika vázlata*. Gondolat, Budapest, 1984.
- GÁSPÁR János: *Visszaemlékezés életpályámra*. Magyar Paedagogiai Szemle, 1880. 9.
- GÁSPÁR János: *Csemegék olvasni még nem tudó gyermekek számára, melyekkel a' szülék, testvérek és kiseddóvóknak elbeszélés végett nyelvükön kedveskedik Gáspár János nevelő*. Kolozsvár, 1848.
- GÁSPÁR János: *Magyar olvasókönyv népiskolák számára*. Kolozsvár, 1865.
- GÁSPÁR János: *A módszerről. Hogyan tanítsunk?* Stein János M. Kir. Egyetemi Könyvkereskedése, Kolozsvár, 1893.
- KESZEG Vilmos: *A történetmondás antropológiája*. KJNT–BBTE, Magyar Néprajz és Antropológia Tanszék, Kolozsvár, 2011.
- KOVÁCS Krisztina: „Az iskola lelke a tanító” *Iskolakultúra* 2012. 4. (22. évf.) 79–85.
- NÉMETH András: *A magyar pedagógusprofesszió kialakulásának előtörténete a 18. és a 19. században*. Pedagógusképzés, 2005. 1. 5–26.
- NÓBIK Attila: *Népiskolai tanítóság a 19. századi neveléstörténeti tankönyvek tükrében*. *Iskolakultúra*, 2006. 4. (16. évf.) 41–48.
- PASZLAVSZKI József: *Az állattan kézikönyve*. Eggenberger-féle Akad. Könyvkereskedés, Budapest, 1875.
- PASZLAVSZKI József: *A természetrajz tanításának segédeszközei a középiskolában*. Tanáregyleti Közlöny, 1884/85.
- PASZLAVSZKI József: *A földrajz tantásának tengeri kígyója*. Tanáregyleti Közlöny, 1886/87.
- PÁCZKÁN Éva: *Kopasz föld. Mentalitás- és szövegvizsgálat egy élettörténet elemzése alapján*. Kriza János Néprajzi Társaság, Kolozsvár, 2007.

Gál Anikó

ÓVODAPEDAGÓGUS HALLGATÓK KÖRÉBEN VÉGZETT VIZSGÁLAT AZ IKT ESZKÖZÖK LEHETSÉGES ÓVODAI HASZNÁLATÁRÓL

SZTE, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Szeged
e-mail cím: ganiko@jgypk.szte.hu

Elméleti háttér

Jelen tanulmány áttekintést nyújt az információs kommunikációs technológiai (IKT) eszközök óvodai használatához kapcsolódó, a téma szempontjából releváns kutatási eredményekről, továbbá egy empirikus vizsgálat keretén belül feltárja, hogyan vélekednek óvodapedagógus szakos hallgatók a digitális eszközök lehetséges óvodai használatáról.

A 21. századi médiapedagógia alapját képezi az a tény, hogy az elektronikus média az életünk meghatározó részévé vált, ezért a pedagógusok kötelessége, hogy a rájuk bízott gyermekek jövőjét segítve fejlesszék a gyermekek médiakompetenciáját¹. Napjainkban az új technológiák megjelenése az óvodapedagógusokat is új kihívások elé állítja. Célszerű már az óvodai foglalkozások lehetőségeinek keretein belül megismertetni a gyermekeket a különféle médiumokkal. Így az óvodapedagógusok részéről tudatos felkészülést kíván annak érdekében, hogy megfelelő példamutatással ki tudják emelni a média és a médiumok értékhordozó, informáló, szórakoztató, személyiségalkító szerepét.²

Az egészen kis gyermekek is otthonosan mozognak a technikai eszközök világában. Köszönhető annak, hogy egyre több technológiai eszköz, készülék áll a rendelkezésünkre, amit a Központi Statisztikai Hivatal adatai is jól tükröznek.³ Médiahasználattal kapcsolatos pedagógiai és pszichológiai kutatások⁴ alapján kimutatható, hogy az elmúlt években látványosan nőtt az óvodáskorúak és a még náluk is fiatalabbak digitális eszközhasználat. Főleg a tabletek használata gyakori, melyeken a gyere-

¹ A médiakompetencia magába foglalja az adott technikák tudatos felhasználását, a kapott információk pontos értelmezését és a saját életükbe való beágyazását. TÖLGYESSY Zsuzsanna: A médiapedagógia lehetséges elvei az óvodában. 2015. <http://ovonok.hu/2015/01/a-mediapedagogia-lehetsleges-elvei-az-ovodaban/> (2019. március 2.)

² MOLNÁR Péter: A média hatása a kisgyermek fejlődésére. In: Dombi Alice-Soós Katalin (2010): Fejezetek a kisgyermeknevelés köréből. APC-Stúdió, Gyula, 140.

³ KSH (2003–2017): Infokommunikációs infrastruktúra. Központi Statisztikai Hivatal. http://www.ksh.hu/thm/1/indi1_4_2.html

⁴ JUDY S. DeLoache, CYNTHIA Chiong, KATHLEEN Sherman, NADIA Islam, MIEKE Vanderborcht, GEORGENE L. Troseth, GABRIELLE A. Strouse és KATHERINE O’Doherty (2010). Do babies learn from media? *Psychological Science*, 21(11), 1570–1574.

kek a kedvelt meséiket keresik meg a különféle videómegosztókon, bekapcsolják kedvenc játékaikat.⁵

A 2010 után született gyerekek (az ún. alfa-generáció) nagy magabiztossággal kezelik az érintőképernyőt, otthonosan mozognak a tabletek, okostelefonok és egyéb digitális eszközök világában. Dancs–Pintér (2015) az IKT eszközök vizsgálatára irányuló kutatásukban kimutatták, hogy a megkérdezett 6 év alatti gyermekek (95 fő) közel 81%-a egészen kicsi kora óta eszközhasználó. Kiugróan magas értéket mutattak az érintőképernyős eszközök, és háttérbe szorultak az asztali számítógépek. A felmérésben szereplő gyermekek közel fele már másfél éves kora előtt használt valamilyen elektronikus eszközt.⁶ Ebből is arra következtethetünk, hogy értékrendjük formálásában már nem csak kizárólag a család és az óvoda tölti be az elsődleges szerepet, hanem a tömegkommunikáció is jelentős befolyással bír, hiszen hasonlóképpen viselkedési, gondolati mintákat közvetít a gyermekek számára. Ennek a technikai környezetnek a hatását a gyermekek csak megfelelő és tudatos segítséggel (szülői, pedagógusi) képesek saját hasznukra fordítani.

Az elmúlt években az óvodai médianeveléshez szükségessé vált az IKT eszközök fejlesztése. Az elmúlt öt évben jelentős uniós forrást osztottak szét a pályázati csatornán keresztül az óvodák megújítására (Török, 2015), amely révén az IKT-ellátottság fejlesztése is teret nyert, és ennek köszönhetően pozitív változások indultak meg a hazai óvodákban. A vizsgálatba bevont intézményvezetők és óvodapedagógusok szerint az egyéb nevelést segítő eszközök, elektronikai cikkek (ide sorolva a projektort és a diavetítőt is) azonban még csak az óvodák 57%-ában érhetőek el a megfelelő számban. Az intézmények hatoda nehezen oldja meg az informatikai eszközök karbantartását, és tizedüknek jelent komoly gondot a szoftverek és az internet elérése, csoportszobai felszerelések, valamint a kisebb tétel jelentő szerelvények zavartalan működésének biztosítása.⁷

Számos tanulmány foglalkozik az IKT eszközök óvodai használatának előnyeivel. Pastor és Kerns 1997-ben végzett vizsgálatukban rámutatnak arra, hogy a digitális fényképezőgép óvodai használata milyen pozitív érzelmeket, attitűdöt vált ki a gyermekekben. Clements (2002) tanulmányában a számítógéppel végzett tevékenységek motivációs hatását, illetve a médiatechnológiai eszközök óvodai használatának hátránykompenzációs

⁵ TÓTH Ticiána: *Mennyi időt töltenek a három éven aluliak a médiaeszközök előtt? – Kérdőívünk eredményei.* <https://mindsetpszichologia.hu/2018/06/06/mennyi-idot-toitlenek-a-harom-even-aluliak-az-mediaeszkozok-elott-kerdoivunk-eredmenyei/> (2019. március 12.)

⁶ PINTÉR Marianna: *Milyen tapasztalatokkal kerül az alfa-generáció az iskolába?* Új Köznevelés, 2016/8. 72. <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-kozneveles/milyen-tapasztalatokkal-kerul-az-alfa-generacio-az-iskolaba> (2019. február 5.)

⁷ FÁY NÉ Dombi Alice-HÓDI Ágnes és KISS Renáta: *IKT az óvodában: Kihívások és lehetőségek.* Magyar Pedagógia, 2016/1. 116. 99.

szerepét emeli ki.⁸ Haugland (1992) kutatásában a fejlesztő-programok kreativitásra gyakorolt pozitív hatását mutatja ki.⁹

Mindezek mellett fontos megemlítenünk azt is, hogy a 2013-tól hatályos pedagógus-életpályamodellben (326/2013 (VIII.30.) kormányrendelet alapján) a kompetenciák között kiemelt szerepet kap az infokommunikációs eszközök bevonása és használata az óvodai nevelésbe. Ez is tovább erősíti a digitális eszközök gyakorlati alkalmazásának szükségességét.

A vizsgálat és a vizsgálati eredmények bemutatása

Jelen kutatást a 2018/2019-es tanév őszi szemeszterében végeztük a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Óvodapedagógus-képző Tanszék 2. évfolyamos, óvodapedagógus szakos hallgatók körében. A kutatás egyrészt kapcsolódik a „Médiapedagógia” című kurzushoz, melyet az óvodapedagógus szakos hallgatók a főiskolai képzés harmadik félévében tanulnak. A vizsgálat kiemelt módszere a kérdőíves technika volt, amely egyaránt tartalmazott zárt és nyílt végű kérdéseket. A kérdőívet összesen 69 hallgató (N=69) töltötte ki, akik közül 63 fő nappali tagozatos, illetve 16 fő levelező tagozatos hallgató volt. A nemek arányát tekintve összesen 2 fő férfi és 67 fő nő töltötte ki. Mivel a minta kisszámú, nem tekinthető reprezentatívnak.

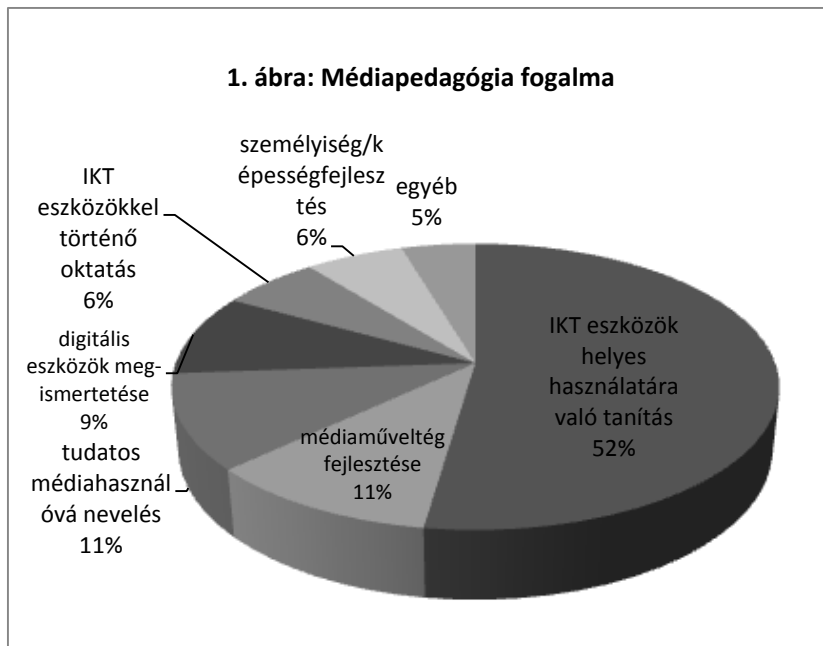
Az első kérdés a médiapedagógia fogalmának meghatározására irányult (1. ábra) azzal a céllal, hogy felmérjük, hogy hallgatóink rendelkeznek-e előzetes ismerettel e téma kapcsán.

A válaszokat összegezve megállapíthatjuk, hogy a válaszadók a legmagasabb arányban az IKT eszközök helyes használatára való tanítást (52%) jelölték meg. Hasonló arányban szerepel a válaszok között a médiaműveltség fejlesztése (11%), a tudatos médiahasználóvá nevelés (11%), illetve a digitális eszközökkel történő megismertetés (9%) is.

A válaszok alapján megállapíthatjuk, hogy a hallgatóink rendelkeznek bizonyos előismeretekkel, mely származhat a gimnáziumi/középiskolai, illetve a korábbi óvodapedagógiai tanulmányaikból.

⁸ BONTOVICS Ignác: *Interaktív elemi matematikai feladatok óvodapedagógusoknak*. Elkészítésben segítséget nyújtott: Horváth Edit „Mentor(h)áló 2.0 Program” TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0008 projekt. 2013.

⁹ HAUGLAND, Susan W. (1992): *The Effect of Computer Software on Preschool Children's Developmental Gains*. Journal of Computing in Childhood Education. 1992/1. 15–30.



A felmérés során azt is vizsgáltuk, hogy mely nevelési szintereken jelenhet meg a digitális/IKT eszközök használata (2. ábra). A válaszadók ennél a kérdésnél több szintert is megjelölhettek. A kapott adatokból kiderült, hogy hasonló arányban jelölték meg az általános iskola (26%) és a középiskola/gimnázium intézményeit (26%), illetve a felsőoktatás (24%) és az óvoda (23%) nevelési szintereit. Az egyéb kategórián belül (1%) a kitöltők a családot, mint az elsődleges nevelési szintert, illetve a munkahelyet is megemlítették. Mindez arra enged következtetni, hogy hallgatónk látják a médiatechnológiai eszközök óvodai pedagógiai gyakorlatba való integrálásának szükségességét.

2. ábra: Nevelési szintek



Fontos annak a kérdésnek a tisztázása is, hogy óvodai gyakorlatuk során milyen IKT eszközök használatára láttak példát (3. ábra). A hallgatók 27%-a számolt be arról, hogy a mindennapi óvodai gyakorlatban használják az óvodapedagógusok a számítógépet/laptopot, de hasonló arányban jelenik meg a modern digitális eszközök között a tabletek (24%) használata is. Továbbra is jelen vannak 15%-ban a zenelejátszók /CD lejátszó, rádiósmagnó, lemezjátszó/, illetve a válaszadók 11%-ban a kivetítőt is megjelölték, mely a laptop vagy az interaktív tábla kiegészítő tartozéka. A válaszok között megjelenik még a digitális tábla (9%), azonos arányban az okostelefon és projektor (7%-7%) illetve a diavetítő (5%) is. Az egyéb kategóriák alatt a hallgatók többek között olyan eszközöket soroltak fel, mint pl. fényképezőgép, e-book, diktafon, hangszóró.

A kapott válaszok tehát vegyes képet nyújtanak a lehetséges eszközökről, keveredve a hagyományos (diavetítő, tv, magnó/rádió) és a modern digitális eszközök (laptop/számítógép, okostelefon, digitális tábla, tablet) használatával egyaránt. Ebből arra is következtethetünk, hogy egyre nagyobb teret nyernek a hagyományos médiumok mellett a modern digitális eszközök.

3. ábra: Az óvodai nevelés során használható médiumok



Annál a kérdésnél miszerint, „mennyire tartják fontosnak a digitális eszközök használatát az óvodában”, nyílt végű felelet lehetőséget is biztosítottunk (4. ábra).

A hallgatóinknak csupán *25%-a tartja fontosnak*, melyet az alábbiakkal indokolnak: Az IKT eszközök sokrétű ismeretszerzési és fejlesztési lehetőséget biztosítanak, illetve színesebbé, izgalmasabbá tehetőek velük az óvodai foglalkozások, mellyel a gyermekek érdeklődésének felkeltéséhez is hozzájárulnak. Megjelenik az óvoda hátránykompenzáló szerepe/funkciója is, illetve a digitális eszközökkel való megismerkedés az óvoda-iskola átmenet megkönnyítését is támogathatja, így az iskolába kerülő gyermekek „nem fognak félni” ezen eszközök használatától.

A legmagasabb arányt a „*részben fontosnak tartom, részben nem*” (52%) válaszok tartalmazzák. Megállapítható, hogy a kitöltők egyrészt azért tartják fontosnak, mivel a kisgyermekek már ebbe a digitális világba születnek bele, így az óvodákban is elkerülhetlenné válik ezen eszközök használata. Másrészt a válaszaikban azt is hangsúlyozzák, hogy az óvoda funkciója továbbra is a „*felhőtlen gyermekkor*” biztosítása legyen, és az óvodapedagógusoknak a tevékenységek során a jól bevált hagyományos módszerek használatát kell előtérbe helyezniük. Ezáltal kiemelt szerepet kell hogy kapjon a játék, a szabad játék, az élő szó, a kommunikáció (meselolvasás). Így egyrészt bizonyos mértékben szükségesnek tartják az óvodákban a digitális eszközök használatát, de nem feltétlenül kiemelt hangsúlyt fektetve rájuk.

A hallgatóinknak csupán 17% jelölte meg a „kevésbé tartom fontosnak” kategóriát.

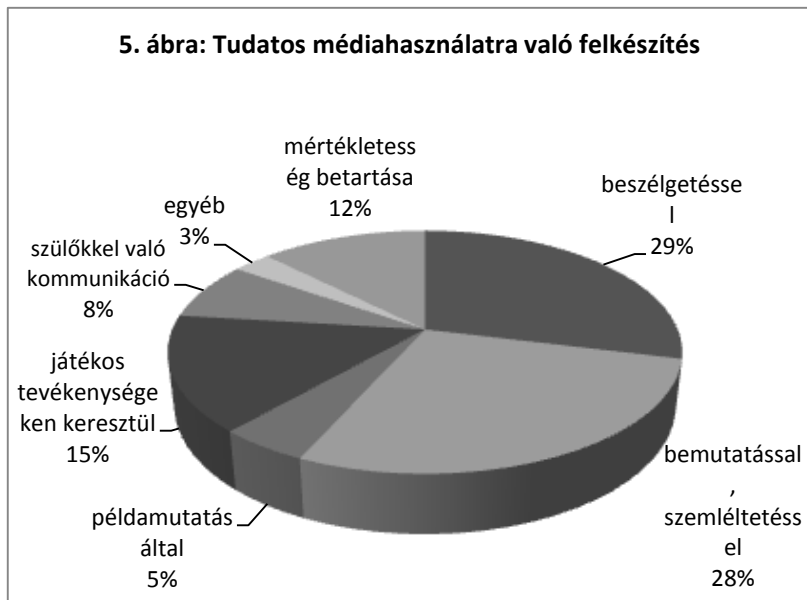
A válaszok arra mutatnak rá, hogy az IKT/digitális eszközök túlzott mértékű használata elmagányosíthatja a gyermekeket. Kiemelik, hogy a gyermekek 3-6 éves korukban fogékonyak bármilyen tudás elsajátítására digitális eszközök használata nélkül is.

Az „egyáltalán nem” (6%) válaszok között a válaszadók azt a fő indokot jelölték meg, mely szerint a gyermekek így is sok időt töltenek otthon a különféle IKT eszközök használatával, amely az egészséges személyiségfejlődésüket több szempontból is hátráltathatja (kevesebbet mozognak, nem fejlődik a fantáziájuk).

Abban viszont mind a négy csoport kitöltőinek álláspontja megegyezik, hogy a gyermekek mindennapi életének szerves részévé vált a digitális/IKT eszközök használata. A hallgatóink többsége tehát támogatja ezen eszközök használatát, ugyanakkor fontosnak tartják azt is, hogy az óvodáknak továbbra is a hagyományos módszerek alkalmazását kell kiemelten szerepeltetnie.



A felmérés utolsó kérdésként arra tért ki, hogy milyen módon készítheti fel az óvoda a gyerekeket a tudatos médiahasználatra (5. ábra).



A kitöltők 29%-a úgy gondolja, hogy a tudatos felkészítés történhet egyrészt a médiumokról való beszélgetés segítségével, illetve bemutatás és a szemléltetés által (28%), ami e gyermekcsoport esetében kiemelt oktatási módszer. A válaszok között megjelenik a médium mint eszköz a játékos tanulás támogatásához (15%) is. A kapott eredmények között szerepel a mértékletesség betartásával (12%), a szülővel való kommunikáció (8%), illetve az óvodapedagógus részéről a helyes példamutatás, mintaadás szerepe is (5%). Az egyéb kategórián (3%) belül megjelenő válaszok a következő javaslatokat tartalmazták: szokásrendszer kialakításával, gyakoroltatás által. Emellett megjelennek azon korábbi álláspontok is, melyek nem támogatják az IKT eszközök óvodai használatát, így a tudatos médiahasználatra való nevelés fontosságát sem.

Összefoglalás

Vizsgálatunkban óvodapedagógus hallgatók szempontjából elemeztük a médiatechnológiai eszközök óvodai használatát. A kutatás eredményei rávilágítanak arra, hogy hallgatóink többsége támogatja mind a hagyományos, mind a modern digitális/IKT eszközök alkalmazását, felismerve azt a tényt, hogy egyre nagyobb szerepet kapnak az óvodai nevelés során. Mindebből arra is következtethetünk, hogy hallgatóink motiváltak, pozitív attitűddel rendelkeznek az óvodai tevékenységekre irányuló digitális eszközhasználatot illetően.

A válaszok rámutatnak arra is, hogy milyen módon készíthetik fel a gyerekeket a tudatos médiahasználatra. Kiemelve azt is, hogy a pedagógusoknak mindehhez jó pedagógiai példákat, ösztönző médiatartalmat kell közvetíteniük. Az óvodapedagógus-jelöltek számára tehát ez azt is jelenti, hogy fel kell készülniük erre a feladatra, szerepkörre, hiszen a digitális eszközök használata kiegészíti az óvodapedagógusok értékátadó és érték-megőrző tevékenységét, szemléletesebbé teszi az óvodai foglalkozásokat, maradandóbb élményeket nyújtanak az óvodai tevékenységek során. Fontos megjegyeznünk, melyet a hallgatók a válaszaikban is hasonlóképpen kiemelnek, hogy az IKT eszközöket kiegészítő eszközként (egy játék-eszközként) célszerű csak használni, mint egy lehetőséget teremtve a minél sokoldalúbb tapasztalatszerzésre.

Az óvodás gyermekek közül a későbbi idők során tehát azok fognak tudni érvényesülni, akik képesek lesznek kommunikálni térben és időben, el tudnak igazodni az információhalmazok világában és a különféle médiatartalmak között. Ezért is válik fontossá, hogy mielőbb elkezdődjön a jövő generációjának felkészítése a tudatos médiahasználatra.

Felhasznált irodalom

- BONTOVICS Ignác: *Interaktív elemi matematikai feladatok óvodapedagógusoknak*. Elkészítésben segítséget nyújtott: Horváth Edit „Mentor(h)áló 2.0 Program” TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0008 projekt. 2013.
- FÁYNE Dombi Alice–HÓDI Ágnes és KISS Renáta: *IKT az óvodában: Kihívások és lehetőségek*. Magyar Pedagógia, 2016/1. 116. 91-117.
- HAUGLAND, Susan W. (1992): *The Effect of Computer Software on Preschool Children's Developmental Gains*. Journal of Computing in Childhood Education. 1992/1. 15–30.
http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/kezek/05_ikt_02_27/index.html
I On-line
- JUDY S. DeLoache, CYNTHIA Chiong, KATHLEEN Sherman, NADIA Islam, MIEKE Vanderborght, GEORGENE L. Troseth, GABRIELLE A. Strouse és KATHERINE O'Doherty (2010): *Do babies learn from media?* Psychological Science, 21.(11),1570–1574.5.
- KNIZER Anikó: *Az óvodai informatikai nevelés elmélete és gyakorlati lehetőségei*. 2009. <https://www.ofi.hu/knizner-aniko-az-ovodai-informatikai-neveles-elmelete-es-gyakorlati-lehetosegei>
- KSH (2003–2017). *Infokommunikációs infrastruktúra*. Központi Statisztikai Hivatal. http://www.ksh.hu/thm/1/indi1_4_2.html (2019. február 5.)
- MOLNÁR Péter: *A média hatása a kisgyermek fejlődésére*. In: DOMBI Alice–SOÓS Katalin (szerk.): *Fejezetek a kisgyermeknevelés köréből*. APC-Stúdió, Gyula, 2010. 140.
- PINTÉR Marianna: *Milyen tapasztalatokkal kerül az alfa-generáció az iskolába?* Új Köznevelés, 2016/8. 72. <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-koznevelés/milyen-tapasztalatokkal-kerul-az-alfa-generacio-az-iskolaba>
- TÖLGYESSY Zsuzsanna: *A médiapedagógia lehetséges elvei az óvodában*. 2015. <http://ovonok.hu/2015/01/a-mediapedagogia-lehetseges-elvei-az-ovodaban/>
- TÓTH Ticiána: *Mennyi időt töltenek a három éven aluliak a médiaeszközök előtt? – Kérdőívünk eredményei*
<https://mindsetpszichologia.hu/2018/06/06/mennyi-idot-toltenek-a-három-even-aluliak-az-mediaeszközök-előtt-kerdoivunk-eredmenyei/>
11. 326/2013. (VIII. 30.) KORM. RENDELET a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról Online letöltés. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300326.kor>

Gulyás Georgina–Soós Katalin

**BETEG GYERMEKEK VISSZAINTEGRÁLÁSÁNAK LEHETŐSÉGEI
AZ ÓVODÁBAN**

Százholdas Pagony Óvoda és Zsebibaba Bölcsőde, Röske–SZTE Juhász Gyula
Pedagógusképző Kar, Óvodapedagógus-képző Tanszék, Szeged
e-mail cím: g.georgina@freemail.hu

Bevezetés

A mai rohanó világban egyre nagyobb hangsúly fektetődik az óvodapedagógusok nem csak a gyermekekre, hanem a családok problémájára egyaránt kitérő segítő munkájára. Ilyen segítő munka lehet az is, amikor egy gyermek bármilyen egészségi problémával rendelkezik, és az ebből fakadó érzékenyítő, elfogadtató és integrációs kihívásoknak kell megfelelni. Dolgozatunk alapja az a Tudományos Diákköri munka, amelyet 2017 tavaszán mutattunk be a XXXIII. OTDK Konferencián Győrben. A dolgozat mind a szülők, mind pedig az óvodapedagógusok véleményét dolgozta fel, a beteg gyermekek visszaintegrálásával kapcsolatban. Ezt a munkát egészítettük ki azóta már óvodapedagógusi tapasztalataimmal, és azokkal az új módszerekkel, melyeket szeretnénk hosszú távon bevezetni a mindennapos munkánkba.

Az óvodákban egyre több és több a beteg gyermek. Itt nem feltétlenül vírusos, bakteriális betegséget kell érteni, hanem leginkább azokat a kóros elváltozásokat, amellyel a gyermekeknek a mindennapokban meg kell küzdeni, elfogadni a helyzettel való együttélést. A prevenció hatékony módszer, de a betegség nem minden esetben előzhető meg, sokszor akkor válik bizonyossá, amikor már bekövetkezik, ezért számos esetben már a kezelés szükséges.

A szülőknél sok esetben túlféltő magatartás figyelhető meg, ha beteg a gyermekük. Ez a nevelői magatartás még jobban felerősödik, ha gyermeknek kórházi kezelésen kell átesnie.

A gyermekek a kezelés során kizökkennek a megszokott hétköznapi napokból. Megszűnik a napi rutinjuk, melyet tudunk, hogy meghatározó szerepet tölt be az életükben. A kezeléseik során félelmetes, ismeretlen közegbe kerülnek. Számukra idegen emberekkel találkoznak, akik megérintik, fogdossák őket, fájdalmat okoznak nekik.

Azoknál a gyermekeknél, akik hosszú ideig voltak távol a családjuktól, óvodától. A csoportba visszaérkezésük/ Az óvodai visszaintegrálásnál újból úgy kezdtek el viselkedni, mint a kezdeti beszoktatásnál.

Kutatási céljaink

Kutatásunkban arra voltunk kíváncsiak, hogy az óvodai élet mindennapjaiba mennyire foglalkoznak a műtött gyermekek szakszerű és hatékonyabb visszailestésével.

A kutatás során az alábbi hipotézisekből indultunk ki:

- Feltételezésünk szerint a pedagógusok nincsenek eléggé felkészülve a kórházi kezelésen átesett gyermekek visszaintegrálására.
- Azt feltételezzük, hogy a szülők jobban félnek azoktól a betegségektől, amelyekkel a gyermekeik kórházba kerülnek, mint amelyekből otthon kigyógyulnak.

Kutatási módszerek

A dolgozat elkészítéséhez a kérdőívezést választottuk. Az adat összegyűjtés online történt. A mintavételt nehezítette, hogy a visszaintegrálással kapcsolatos problémát még nem veszik kellően komolyan sem a szülők, sem az óvodapedagógusok.

A kérdőív nyílt és zárt kérdéseket tartalmazott. A nyílt kérdésekkel minél személyesebb válaszokat szerettünk volna kapni.

A kérdőívek felvétele két csoportban történt. Az egyik kérdéscsoport a szülőkhöz szólt, míg a másik kérdőív az óvodapedagógusokat célozta meg. A kérdőívet széles körben, országszerte terjesztettük.

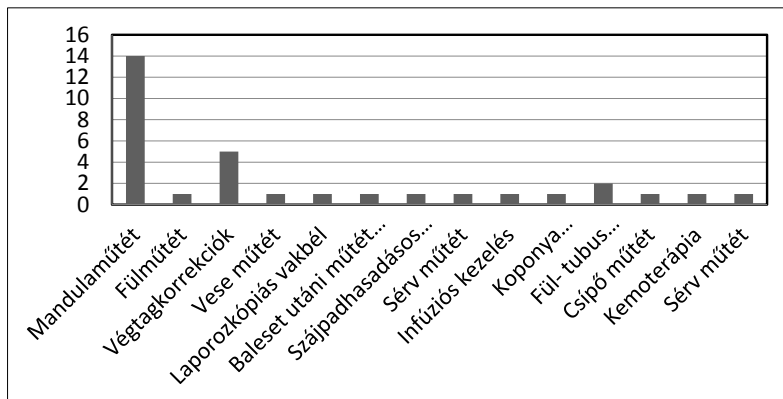
Kutatási eredmények

A kutatás néhány elemét szeretnénk kiemelni. A pedagógusok megkérdezésével kezdenénk.

Kutatásunk fő kérdése, hogy *Volt-e műtött gyermek az Ön csoportjában?*

A pedagógusok közel fele igennel válaszolt, míg 49%-nak nem volt műtött gyermek a csoportjában. Ez a kérdés meghatározta a kérdőív további menetét. Az igennel vagy nemmel válaszolókat a rendszer más-más kérdéscsoporthoz továbbította. Így a kapott válaszokat könnyebben össze lehetett hasonlítani.

Kíváncsiak voltunk arra, hogy *Milyen kezeléseken estek át a gyermekek.*



1. ábra: Milyen kórházi kezelésen esett át a gyermek?

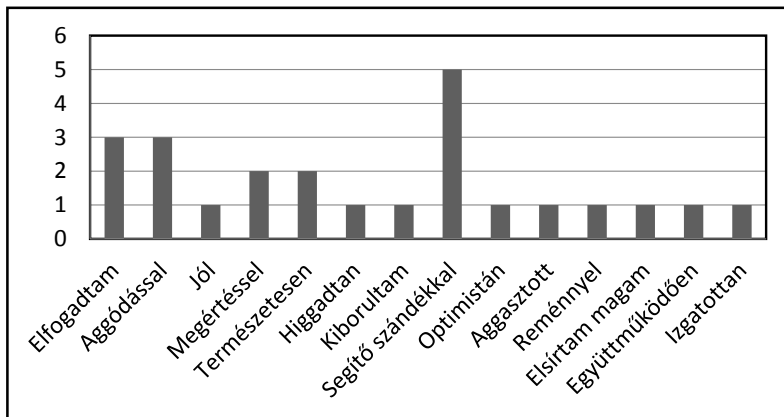
Az ábrából jól megmutatkozik, hogy a mandulaműtét volt a leggyakoribb válasz. Ebben az életkorban ez nagyon gyakori eljárás. A diagramból jól kivehető, hogy a kisebb műtétek, kezelések mellett, nagyobb és komplikáltabb esetek is előfordulnak ebben a korban.

A visszaintegrálással kapcsolatban is tettünk fel kérdést az óvodapedagógusoknak. Érdeklét, hogy mennyire tartanak a kezelt gyermekek visszaintegrálásától a csoportba. Itt is megfigyelhető, hogy szinte 50% megoszlást kapunk a válaszokból.

Azok a pedagógusok, akiknek a csoportjában még nem volt kórházi kezelésen átesett gyermek, sokkal nyitottabban álltak a témához, mint azok, akikkel már ilyen eset megtörtént.

Kíváncsiak voltunk, hogy *Milyen módszereket* alkalmaznának az óvodapedagógusok a hatékony visszaintegrálás érdekében. Közel 90% beszélgetne a gyermekekkel, míg 70% valamilyen játékkal, játékos formában oldaná a gyermekekben lévő feszültséget, vagy ismertetné a kialakult helyzetet. Ezek mellett még meséket és verseket is szívesen mondanának a gyermekeknek.

Szülői kérdőív eredményei. A szülőktől is megkérdeztük, hogy *Esett e már át gyermekek kezelésén óvodás korban.* A válaszadók 38%-nak kezelték gyermekét kórházban, óvodás korában, míg 62%-nak nem. Megkérdeztük, hogy *Hogyan fogadták a hírt, hogy gyermekük kórházi kezelésre szorul?*



2. ábra: Hogyan fogadta a hírt, hogy a gyermek kezelésre szorul?

A szülők nagyon riadtan és ijedten reagáltak a hírre. Egy esetben kaptuk azt a választ, hogy megkönnyebbülést jelentett a szülőnek a kezelés, mert kiderült, hogy mi az oka a gyermeke hasi panaszainak. Egy másik édesanya úgy nyilatkozott, hogy nem pánikolna, mert gyermekének arra van szüksége, hogy nyugalom vegye körül ebben a helyzetben. Fontos kiemelni, hogy a gyermek a szülői mintákat veszi alapul a saját viselkedésének formálásához.

Azok a kisgyermek, akik hosszú ideig voltak távol az óvodától, családjuktól a visszaintegrálásnál újból úgy kezdtek elviselkedni, mint a beszoktatásnál. Ezért fontosnak tartjuk a kezelt gyermekek hatékony és megfelelő visszaillesztését a csoportba. Ehhez a pedagógusoknak olyan módszereket kell alkalmazniuk, amelyek megfelelnek a beavatkozáson átesett gyermek aktuális állapotához.

Új módszerek lehetőségei a visszaintegrálásban

Vizsgálatunk tehát felhívja a figyelmet arra a problémára, hogy azokra a kisgyermekre külön figyelmet kell szentelni, akik különböző egészségi, vagy netán más problémák miatt kiesnek a mindennapi óvodai életből. Olyan hatékony módszereket kell alkalmazniuk az óvodapedagógusoknak, amelyek segítenek visszaintegrálni azokat a kezeléson átesett kisgyermeket, akik hosszú ideig voltak távol az óvodától, családjuktól. Saját tapasztalataink is azt támasztják alá, hogy ezek a gyermekek, a visszaintegrálásnál újból úgy kezdtek el viselkedni, mint a kezdeti beszoktatásnál, ezért tartjuk fontosnak a kezelt gyermekek megfelelő visszaillesztését a csoportba. A módszereknek meg kell felelniük a beavatkozáson átesett gyermek aktuális fizikai, mentális és lelki állapotának, a pozitív irányú személyiségfejlődés érdekében. Ahhoz, hogy ez a folyamat sikeres legyen több szintéren is változatos stratégiákat kell alkalmaznunk.

A hatékonyság alapját a pedagógus elfogadó, támogató, megértő, segíteni akaró attitűdje biztosítja. A pedagógusnak képesnek kell lennie elfogadni a gyermek megváltozott állapotát, megértőnek kell lennie a szülőkkel szemben, hiszen ez az állapot megváltoztathatja az egész család életét, esetenként a viselkedését is. A betegség minél alaposabb megismerése érdekében szakkönyveket, folyóiratokat, cikkeket kell felkutatni. A továbbképzéseken, konferenciákon, oktatásokon való részvétel kiegészítőjeként szolgálhat a pedagógus módszertani ismereteinek bővítésében a témával kapcsolatban.

A hospitalizáció elkerülése érdekében erősíteni kell az orvos, beteg, szülő kapcsolatát.¹ Ezen kapcsolatkerben a pedagógusnak is jelen kell lennie, ezáltal is megelőzve a folyamat bekövetkezését. A pedagógusnak mintegy HÍD-ként kell működnie a család, gyermek, illetve a gyermekcsoport, intézmény, szociális szolgálatok között a visszaillesztés sikeressége érdekében. A pedagógus a külvilággal egy fontos összekötő kapocs, aki a személyével, azt a hitet erősíti, hogy a gyermekek, képesek a gyógyulásra és visszakerülhetnek a közösségbe.²

Óvodapedagógus, szülők kapcsolata, feladatai

A pedagógus és a szülők erős, bizalmi kapcsolata az egyik legfontosabb eleme a sikeres, pozitív végkimenetelű integrációnak. A szülőknek éreznie kell, hogy a pedagógus támogató kezet nyújt ebben a nehéz, kiszámíthatatlan helyzetben. Fontos megállapodni a családtagokkal abban, hogy a gyermek állapotáról, milyen információkat közölhetnek a többi pedagógussal, csoporttársakkal.

A csoport szülői közösségében szülőcsoportos beszélgetéseket kezdeményezhetünk a kérdéskörrel kapcsolatban, ahol a pedagógus moderátorként lép fel a témát ismertetve és jelen lévő partnerek megoszthatják az átélt élményeiket, megoldási lehetőségeket tárhatnak fel egymás előtt³.

Az óvodapedagógus, beteg gyermek kapcsolata, feladatai

Lehetőség szerint, folyamatosan tartsuk a kapcsolatot a kezelt gyermekkel. Kórházi látogatásokkal vagy információs és kommunikációs eszközökön keresztül. Az eszközök segítségével szolgálnak abban, hogy a gyermekek hallják egymás hangját vagy akár a mai technika korszerű vívmányainak, alkalmazásoknak köszönhetően láthassák is egymást. A beteg gyermek állapotát figyelembe véve a csoport tagjai rövid dalokkal,

¹ KULCSÁR Zsuzsanna: *Egészségpszichológia*. Elte Eötvös. Bp., 2002.

² HAJNAL Zsolt: *HOPE – Esély az oktatásban*. Empátia Kórházpedagógusok Lapja, 2006/2. 43–47. In: BECSEI-BALOGH Renáta–SZILI Katalin: *Kórházpedagógia*. Képzés és Gyakorlat, 2016/3–4.

³ POZSÁR Éva: *Kisgyermek nagy problémák: Szülői értekezlet újragombolva*. Raabe Klett, Bp., 2014/9.

versekkel is készülhetnek társuknak. Így a csoportból kiszakadt gyermek érzi, hogy gondolunk rá, vissza várják Őt. Ezeket a kis rövid videókat a szülő bármikor megmutathatja a gyermeknek, illetve, ha az óvodapedagógus meglátogatja a gyermeket, személyesen is lejátszhatja a csoport üzenetét.

A gyermekek ajándéktárgyakat, rajzokat, képeslapokat készíthetnek, amelyeket látogatásunkkor továbbíthatunk a kezelt gyermeknek. A fertőzések megelőzése érdekében a rajzokat, képeslapokat lelamináljuk így azok tisztíthatóvá, fertőtleníthetővé válnak.

A gyermek kórházi kezelése után, az intézménybe való visszakerülés előtt, míg az otthoni pihenés alatt a pedagógus ismétlő családlátogatást tehet. A pedagógus a biztonságot nyújtó környezetben szabadabban tud kapcsolatot létrehozni a gyermekkel, és a családtagokkal. Megbeszélhetik a visszaszoktatás várható lépéseit, menetét.

A kezelések befejeződése, illetve a gyógyulás után, elérkezik a visszaszoktatás időszaka. Azok a gyermekek, akik hosszú ideig voltak távol az óvodától, a visszaintegrálásnál újból úgy kezdtek el viselkedni, mint a kezdeti beszoktatásnál, ezért törekedni kell a visszaszoktatás fokozatosságára. A kezelések során a gyermek elszakadhat az édesanyjától, családjától, ami félelmet kelthet benne, traumát okozhat neki. Az óvodába lépéskor ez az elszakadás újra megismétlődhet ezért, kezdetben a család lehetőségeihez mérten az édesanya, édesapa, nagyszülő legyen jelen a visszaszoktatásnál a biztonságos, nyugodt légkör megteremtése érdekében. A csoport tagjait fel kell készíteni a kezelt gyermek befogadására, ezért beszélgető körök segítségével tájékoztatni kell őket a gyermek állapotáról és arról, hogy a társuk visszaérkezik közénk. A gyermek számára biztonságos, szeretetteljes, nyugodt légkört kell biztosítani.

Óvodapedagógus, gyermekcsoport kapcsolata, feladatai

A gyermekcsoportot tájékoztatni kell a kezelt gyermek állapotáról, hiányzásának okáról, és az életkori sajátosságaiknak, egyéni képességeiknek megfelelően érzékenyíteni kell őket a kialakult helyzethez. A gyermekeket fel kell készíteni az esetleg megváltozott külsőre is. A gyermekek érzékenyítéséhez Resztoratív körtechnikákat lehet alkalmazni. Az ilyen technikák által, megismerhetjük a gyermekek aktuális viszonyát a témához, megbizonyosodhatunk arról, hogy milyen információk birtokában vannak a szituációról, mindeközben fejlődnek szociális kompetenciáik, kommunikációs technikáik, képességeik, képesekké válnak az együttműködésre, egymásra való figyelésre.⁴

A báb és drámajátékok segítségével képesekké válhatunk a gyermekekben keletkezett feszültségek oldására, kijátszhatják magukból a

⁴ SOÓS Katalin: *Ne csak beszéljünk róla – Resztoratív konfliktuskezelés a kisgyermeknevelésben.*
<http://www.jgypk.u-szeged.hu/kutatas/szte-jgypk/ne-csak-beszeljunk-rola> (2019. április 23.)

történeket, belső frusztrációkat. A bábozás, drámajátékok alkalmasak az önkifejezésre, érzelmek kifejezésére, általuk megvalósítható az empátiára nevelés, szociális kompetenciák fejlesztése.

Mesék, versek remek eszközül szolgálnak a téma bevezetésére, feldolgozására, hiszen a mesék, versek értékeket, szimbólumokat képviselnek. Megjelennek bennük vágyaink, érzéseink, megoldási módszereket kínálnak adott problémákra, helyzetekre, általuk fejlődnek a gyermekek kognitív képességeik, kommunikációjuk, érzelmi intelligenciájuk. Pozitív személyiségjegyek alapozódnak meg a gyermekekben.

A pedagógusok kitalálhatnak és megfogalmazhatnak meséket a csoport számára. A kitalált mese jobban átadhatja az aktuális eseményt, élethelyzetet, mint egy könyvbéli történet. A mese- fejlesztő hatása mellett, kialakul egy meghitt és szeretetteljes légkör, kapcsolat a mesélő és a hallgató között⁵.

Napjainkban egyre több vers, mese, mesekönyv született a témakörrel összefüggésben.

Ide sorakoztatható: Gerlinde Ortner *Gyógyító mesék* című könyve⁶ vagy akár, A Magyar Gyermeatmentő Alapítvány által készített könyvek egy Kis mentőautó életéről.⁷ A könyvek által a gyermekek betekintést nyerhessenek a kórházak és az orvosok munkájába. Megismerhetik az egyes szituációkat és valamilyen formában ők is birtokában lehetnek annak a tudásnak, hogy fontos az elfogadás, szeretet és segítségnyújtás.

Ajándéktárgyakat, képeslapokat, rajzokat, bábokat készíthetünk közösen a gyermekekkel a beteg társuk részére, ezzel is erősítve az együttműködést, empátiát érzését. Lerajzolhatják kedvenc élményüket a pajtasukkal kapcsolatban, papírból, fonálból, gyurmából készülhetnek ékszerek, figurák, állatkák. Mindezek által fejlődnek kapcsolataik, elfogadóbbá, megértőbbé válnak egymás iránt.

Olyan játékeszközöket készítenek a gyermekekkel közösen, amelyek segítenek feldolgozni a témát, illetve a preventív megközelítéssel fel is készítik őket az esetleges élethelyzetekre. A játék mellett, az eszközök közös elkészítése is örömforrás a gyermekek számára. A csoportban mi is készítettünk ilyen játékokat, mint például a mese batyu, amelybe a gyermekek által színezett, lelaminált eszközöket, képeket helyeztünk. Az elkészült batyu elemeiből közösen meséket szőttünk. A gyermekek nagyon élvezték a játékot, mesemondást, a mai napig többször önállóan is kezdenek mesét e batyu segítségével.

Prevenációs jelleggel téma, projektheteket is tartunk az intézményünkben, ahol az egészség, betegség témakörét dolgozzuk fel, változatos technikák, eszközök által. Integrálva az előzetesen felsorolt módszereket.

⁵ 137/2018. (VII. 25.) Korm. rendelet: *Óvodai nevelés országos alapprogramja*. MÓD-SZER-TÁR, Oktatásszervező és Tanácsadó Kft., Bp., 2018.

⁶ ORTNER Gerlinde: *Gyógyító mesék*. MÓRA, Bp., 2017.

⁷ BAKONYI Anna: *A kis mentőautó története*. IMI Print Kft., Nyíregyháza, 2012.

A szülőket is bevonjuk a közös tevékenykedésbe, egészségnapra csemegekészítés keretein belül, ahol a szülők a gyermekeikkel gyümölcsből, zöldségből képeket formáznak, amit később közösen elfogyasztunk.

Óvodapedagógus, óvodapedagógusok, intézményi dolgozók kapcsolata, feladati

Kiemelten fontos tájékoztatni az óvodapedagógus társainkat, intézményi dolgozókat, vezetőt a gyermek aktuális állapotáról, ehhez beszélgető köröket alkalmazunk.

Rövid jellemzést készítünk a gyerekekről, ha esetlegesen visszatérő problémái alakulnak ki, hogy milyen módszerekkel, eszközökkel, technikákkal nyújthatunk segítséget számára, enyhíthetünk panaszán. Ezt a tájékoztatót a csoport faliújságára tűzve minden pedagógus elolvashatja, az esetleges helyettesítésekkor, nyári időszakban. Amennyiben végleges a probléma, ami kialakult a betegség során, vagy olyan szövődmények léptek fel, ami megváltoztatja esetleges a gyermek étkezését is, erről is tájékoztatni kell mindenkit.

Óvodapedagógus, civil szervezetek kapcsolata, feladatai

Ebben az élethelyzetben meg kell erősíteni a kapcsolatot a házi- orvossal, védőnővel, szociális szervezetekkel a gyermek állapotát illetően. Az együttműködés segíti a hatékony kezelést, visszaintegrálást, olyan lehetőségek feltárását, amelyek segítséget nyújthatnak a családnak.

Napjainkban olyan civil szervezetek jöttek létre, amelyek segítik a kezelt gyermekek felépülését, integrálódását, az intézményes nevelésben elhelyezkedő gyermekeket pedig prevenciós szemléletet előtérbe helyezve megismertetik, az egészséges életmóddal, érzékenyítik őket az orvosok munkájához.

Ilyen például a Teddy Maci kórház doktorainak munkája. Fiatal orvosok hallgatók ellátogatnak oktatási intézményekbe és különböző orvosi eszközöket visznek a gyermekeknek bemutatásra, amellyel megvizsgálhatják plüssállataikat. Ezáltal törekednek a gyermekekben kialakult féltelmek csökkentésére az orvosokkal, eszközeikkel szemben.⁸

2016-ban megalakult az Amigos alapítvány, fiatal egyetemistákból álló csoport, akik a kórházban kezelt gyermekeket látogatják, játszanak velük, tanítják őket nyelvekre, különböző tantárgyi ismeretekre. Szegeden is aktívan működik csoportjuk.⁹

Mátrix Közhasznú Alapítvány a mesedoktorok segítségével azon dolgozik, hogy könnyebbé és szebbé tegye a kezelt gyermekek mindennapjait. Segítik őket a betegségek legyőzésében, lelki támogatást adnak a

⁸ <http://www.med.u-szeged.hu/egeszseg/teddy-maci-korhaz/teddy-maci-korhaz> (2019. április 23.)

⁹ <http://www.amigosagyerekekert.hu/> (2019. április 23.)

beteg gyermekeknek, élményt teremtenek számukra. Hisznek a mese gyógyító erejében és a közösen eltöltött percek fontosságában.¹⁰

A Bohócdoktorok szervezetének missziója a nevetéssel, vidámsággal való gyógyítás. A Piros Orr Bohócdoktorok Alapítvány munkatársai komplex módon képeznek ki doktorokat, akik beteg gyermekeket, időseket látogatnak meg és tesznek boldoggá a humor segítségével, a fájdalom, félelem, szomorúság enyhítése érdekében.¹¹

Összegzés

Végezetül elmondható, hogy megjelenik a beteg gyermekek visszaintegrálásának problémája az óvodákban. Ennek a folyamatnak a megsegítése, gyermekek, szülők érzékenyítése érdekében, további kutatásokat fogunk végezni a témával kapcsolatban. Készítünk kórházi dolgozókkal, civil szervezetekkel a pedagógiai módszerek mélyebb szintű feltérképezéséhez. A már korábban említett tényezők, játékok, módszerek mind azt a célt szolgálják, hogy a kezelt gyermekek visszaintegrálása minél hatékonyabban valósuljon meg.

Jelen munka egy hosszú távú kutatás-fejlesztési program bevezető lépéseinek egyike. Mint egy pilot formában felmértük és megállapítottuk, hogy a témával érdemes, mi több kell foglalkozni. Munkánk megvalósítja az elmélet és a gyakorlat szoros együttműködésének lehetőségét, miszerint az egyetemi oktatás ráépül az óvodai gyakorlatra és fordítva, a gyakorlati példák beépíthetők az elméletbe is. A kutatásunkat szélesebb körben, és részletesebb kérdésekkel kívánjuk folytatni.

Hosszú távú céljaink közé tartozik olyan pedagógiai program kidolgozása, amely nem csupán a gyermekek visszaintegrálását segítené, hanem az iskolai kórházpedagógia mintáján, az óvodás korú gyermekek kórházi ellátásának pedagógiai vonzatait is felvállalva segítséget nyújtana nem csak a beteg gyermekek alapvető készségeinek – képességeinek megalapozásában, fejlesztésében.

¹⁰ <https://mesedoktor.hu/> (2019. április 23.)

¹¹ <https://pirosorr.hu/> (2019. április 23.)

Felhasznált irodalom

- 137/2018. (VII. 25.) Korm. rendelet: *Óvodai nevelés országos alapprogramja*. MÓD-SZER-TÁR, Oktatásszervező és Tanácsadó Kft., Bp., 2018.
- Amigos alapítvány honlapja: <http://www.amigosagyerekekert.hu/>
- BAKONYI Anna: *A kis mentőautó története*. IMI Print Kft., Nyíregyháza, 2012.
- Bohócdoktorok honlapja: <https://pirosorr.hu/>
- HAJNAL Zsolt: *HOPE – Esély az oktatásban*. Empátia Kórházpedagógusok Lapja, 2006/2. 43-47. In: BECSEI-BALOGH Renáta–SZILI Katalin: *Kórházpedagógia*. Képzés és Gyakorlat, 2016/3-4.
- KULCSÁR Zsuzsanna: *Egészségpszichológia*. Elte Eötvös, Bp., 2002.
- Mesedoktorok honlapja: <https://mesedoktor.hu/>
- ORTNER Gerlinde: *Gyógyító mesék*. MÓRA, Bp., 2017.
- POZSÁR Éva: *Kisgyermek nagy problémák: Szülői értekezlet újragombolva*. Raabe Klett, Bp., 2014/9.
- SOÓS Katalin: *Ne csak beszéljünk róla – Resztoratív konfliktuskezelés a kisgyermeknevelésben*.
<http://www.jgypk.u-szeged.hu/kutatas/szte-jgypk/ne-csak-beszeljunk-rola>
- Teddy Maci kórház honlapja:
<http://www.med.u-szeged.hu/egeszseg/teddy-maci-korhaz/teddy-maci-korhaz>

Győrfi Tamás

IKT ALKALMAZÁSOK AZ OKTATÁSBAN

Eötvös József Főiskola, Pedagógusképző Intézet, Baja
e-mail cím: gyorfi.tamas@ejf.hu

Bevezetés

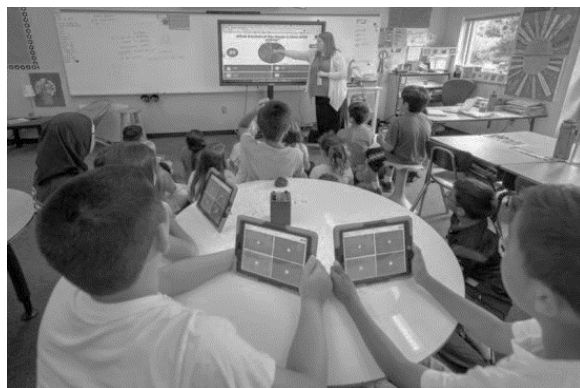
Ebben a tanulmányban először egy rövid áttekintést teszek a digitális kor általam fontosnak vélt pedagógiai kérdéseiről a tanítóképzésre fókuszálva. Majd az IKT alkalmazásokról és az okostelefonok oktatásban való felhasználásáról lesz szó. Végül pedig egy felmérés eredményeit, IKT alkalmazások oktatásban (alsó tagozatos tanításban) való felhasználását és az ezzel kapcsolatos tapasztalatokat ismertetem. Nem egy átfogó elemzésre, hanem néhány általam fontosnak gondolt kérdéskör, probléma bemutatására vállalkozom ebben a tanulmányban.

A digitális kor pedagógiai kérdései

Az IKT (*információs kommunikációs technológiák*) egy kulcskifejezés, először ennek fogalomnak a magyarázatával szeretnék foglalkozni. Manapság nagyon „divatos”, gyakran halljuk, mindenkinek van róla véleménye tapasztalata. Az IKT nem egy definiált kifejezés, többféle értelmezése van. Sokszor csak technológiai vonatkozásokat értenek alatta, ahogy ez az általam végzett felmérésben is tapasztalható volt. Kis-Tóth Lajostól származó definíciót tartom a legkifejezőbbnek. Az IKT az oktatásban elsősorban az oktatás kibernetikai, rendszer elméleti, kommunikáció elméleti alapokon történő megtervezésének olyan átfogó pedagógiai stratégiája, amely biztosítja a tananyag hatékony elsajátítását, korszerű információhordozó anyagok, eszközök és módszerek együttes felhasználásával.¹ Az IKT tehát eszközök, technológiák, szervezeti tevékenységek, innovatív folyamatok összessége.

A 21. század felgyorsult technológiai fejlődése magával hozta a tanítási-tanulási módszerek megváltozását a tanulási folyamatok átalakulását. Fontos, hogy ehhez a gyorsan változó digitális világhoz az oktatás is alkalmazkodni tudjon. Ez egy permanens tanulást jelent a tanárok számára.

¹ Vö. LENGYELNÉ MOLNÁR Tünde–KIS-TÓTH Lajos: *IKT innováció*. http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/kezek/05_ikt_02_27/index.html (2019.07.15.)



1. ábra: Hagományos és egy 21. századi pedagógiai környezet.

Az 1. ábrán egy az 1970-es években készült hospitálás (EJF Gyakorló Általános Iskola) mellette pedig egy modern, 21. századi tanóra látható.

Nagyon gyakran halljuk, olvassuk az alábbi kifejezéseket: oktatás modernizációja, paradigmaváltás, új tanítási szemlélet, digitális attitűdváltás, digitális pedagógia, digitális transzformáció. Ezek közül több már rég óta hangoztatott kijelentés. A cél, hogy a tanítás-tanulás folyamata alkalmazkodjon a mai digitális világhoz. A kérdés az, hogy mindez hogyan is történjen?

2016-ban elkészült Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája (DOS). Ez nem pusztán csak technológiai fejlesztést jelent, a program célja 2020-ra a teljes magyar oktatási rendszer digitális átalakítása:

- Infrastrukturális eszközellátottság fejlesztése (sávszélesség, wifi, tablet, laptop).
- Pedagógusok digitális felkészültségének javítása.
- Tananyag modernizációja (kevesebb, gyakorlatorientált tananyag).

A DOS szakmai implementációját támogató szervezete a Digitális Pedagógiai Módszertani Központ (DPMK). Feladata a köznevelés digitális átalakításának módszertani támogatása, szakmai háttérnek és szakértői bázisának biztosítása, valamint a DOS megvalósításához kapcsolódó pályázatok és kiemelt projektek szakmai támogatása.

Az új Nemzeti alaptanterv (Nat) kidolgozásában is nagyobb szerep jut a digitális képességeknek, készségeknek.

Ahogy látható vannak irányelvek, programok, de a pontos módszer még hiányzik. Az oktatás kulcsa pedig a módszertan. A mai modern oktatásban ún. *soft skillre*² (problémamegoldás, kreativitás, együttműködés, jó kommunikáció, felelősségvállalás, önismeret, ...) van szükség.

Milyen képességekkel bírjon a tanuló a közoktatásból kilépve? Nagyon fontos, hogy legyen kíváncsi, motivált, tudjon társadalomban élni, valamint

- rendelkezzen magas szintű alapképességekkel,
- képes legyen csoportban dolgozni,
- tudjon kérdezni,
- legyen kritikus,
- tudjon prezentálni,
- algoritmizálni.

Munkaerőpiaci szempontjából is kiemelten fontos, hogy digitálisan felkészült diákok kerüljenek ki az iskolákból. Tekintsük át, hogy melyek a digitalizáció fő jellemzői:

- információk azonnali hozzáférhetősége,
- kommunikáció,
- együttműködés,
- megosztás,
- közös munka,
- problémamegoldás,
- önszabályozás,
- IKT használat.

Mire jó az oktatás digitalizációja?³ Milyen lesz a jövő oktatása (Oktatás 4.0)? Olyan intézmények jönnek létre, amelyek egyszerre több iskola kurzust kínálja fel, valamint akár több intézmény tanárai is tarthatnak egy adott képzést. Az iskola/ kurzus nem feltétlenül szeptemberben kezdődik majd, mindenkit akár egyénenként lehet foglalkoztatni, a tananyag bármikor végig játszható. Mindez az interneten történik, a 7/24 szabály szerint.

² Soft skill: gyűjtőfogalom, mindazon készségek összessége, melyek az interperszonális képességeket jelentik.

³ MAJÓ-PETRI Zoltán: *Tanulás határok nélkül*. <https://www.youtube.com/watch?v=ObCXk4klmg> (2019.07.15.)

A diákoknak aktív szerep jut, csapatban dolgoznak, a tanártól és egymástól is tanulhatnak, egymást és a tanárt is értékelik. A tanár szerepe redukálódik, egyfajta instruktor, mediátor lesz. Az iskola a hálózat központja lesz, az oktatás nem itt történik, csak a feladatokat beszéljük itt meg. A tanulás mindezek által kiterjeszhető lesz akár az életkor végéig is.

A jövő oktatásnak főbb jellemzői:

- hálózatosodás, stratégia, szövetségek,
- totális személyre szabás,
- platformfüggetlenség,
- nyílt forráskódú megközelítés,
- piac kiterjesztése,
- működés javítása,
- vevő felhatalmazása,
- permanens innováció.

Okostelefon alkalmazása az oktatásban

Az okostelefon (*smartphone*) a fiatalok életének egyik nélkülözhetetlen szimbóluma. Általános tapasztalat, hogy a legtöbb iskolában nem lehet használni a tanórán a telefonokat, le kell adniuk a tanítási nap elején vagy ki kell kapcsolni az óra előtt stb. Ennek vannak érthető, racionális okai, a megcsörrenő telefon megzavarja az órát, elvonja a diák figyelmét ha a telefonjára figyel, visszaélésekre ad lehetőséget, stb. Vannak azonban olyan helyzetek, szituációk a tanítás-tanulás során, amikor a diákok indokoltan használhatnák a telefonjaikat. A mobiltanulás (*m-learning*) komoly pedagógia előnyöket biztosító lehetőség. Nézzünk pár alkalmazási példát. Az okostelefon lehetséges felhasználási területei az oktatásban⁴:

- Interaktív alkalmazások (kvíz, vetélkedő, teszt, körkérdés) használatára az óra elején vagy a végén. Pl. Mentimeter.
- Internetes keresésre: kutatómunka.
- Tananyagok, segédanyagok elérésére. Pl. mozWeb, 3D, nyelvtanulás, e-könyvek...
- Tanórai dokumentációra: fényképek, hangfelvétel, videók készítésére.
- Kollaboratív munka támogatása: a tanulók egyszerre, egy időben, egy online dokumentumban dolgoznak, új ötletek, információk megbeszélése, megosztása, kommunikáció. Pl. GoogleDocs.
- Adminisztrációs feladatok elvégzésére. Pl. naptár, emlékeztető, stb.

⁴ Vö. ABONYI-TÓTH Andor–TURCSÁNYI-SZABÓ Márta: *A mobiltechnológiával támogatott tanulás és tanítás módszerei*.
https://www.educatio.hu/pub_bin/download/tamop311_II/eredmenyek/m_learning/mlearning_kotet.pdf (2019.07.15.)

- Helyalapú szolgáltatások (GPS): nevezetesen, vagy közeli helyek keresése, útvonaltervezés
- QR kódok alkalmazásának a segítségével feladatok, instrukciók, weboldalak elérése, ellenőrzés, kincskeresés.
- Mérésre. A telefonok sokféle szenzort tartalmaznak, melyek segítségével természetismeret vagy fizika órához kapcsolódó méréseket lehet elvégezni. Pl. mozgást, mágnességet, hőmérsékletet, nedvességet, nyomást, fényerősséget stb. lehet mérni.

A BYOD (*Bring Your Own Device – Hozd a saját eszközöd*) kezdeményezésnek az a lényege, hogy a tanulók birtokában lévő eszközöket használják fel az oktatás és tanulás folyamatában. Ennek előnye lehet, hogy a diákok megtanulják hatékonyan és hasznos dolgokra használni az okostelefont, másrészt ezzel a módszerrel bevonható az IKT-t az óra menetébe anélkül, hogy az informatika teremben kellene az órát tartani.

Természetesen a telefonok tanórai használatát jól elő kell készíteni, ez körültekintést, szervezést igényel. Tiltás helyett érdemes megtalálni a helyét és megfelelően alkalmazni. Tapasztalatok bizonyítják, hogy mindez növeli a diákok motivációját, a tanulási teljesítményt. Éléményszerűvé teszi a tanítást-tanulást.

Ideális lenne, ha minden iskola tableteket tudna biztosítani a diákjai számára. Ez olcsóbb is lenne mint a tankönyvek. Vannak olyan tervek, projektek hogy 2022-től tablettel menjen minden diák az iskolába Magyarországon. Azonban amíg ezen célok megvalósulnak, úgy gondolom, hogy az okostelefon mint oktatási segédeszköz alkalmazása alternatívát jelent.

IKT alkalmazások az oktatásban

Nagyon sokféle IKT alkalmazás létezik. Ahogy az App Store szlogenje is szól: *There's an app for that – Mindenre van egy alkalmazás.* Nehéz követni a napról-napra megjelenő új alkalmazásokat. Problémát jelent, hogy sok ingyenes alkalmazás válik hirtelen fizetőssé.

Tekintsük át a legnépszerűbb IKT alkalmazásokat.

- Online tesztkészítők: Redmenta, Google Forms.
- Véleménynyilvánító alkalmazások: Socrative, Mentimeter, Kahoot.
- Kollaboratív jegyzetelés: Titinpad, GoogleDocs, Dropbox.
- Nyelvtanulás: Duolingo, Quizlet.
- Learning Apps.
- Geomatech.
- Matematika: GeoGebra, MathAttack, Math Duel, Leran math with a paly.
- QR kódok készítése: qr-kod.hu; Munzee.
- Olvasás, szövegtanulás: GraphoGame, versike.hu.

- Linkmegosztás: Symbaloo, Linoit.
- MozaBook: oktatási, prezentációs szoftver interaktív táblára.

Problémát jelent az is, hogy hogyan találjuk meg a szükséges alkalmazásokat? Honnan tájékozódjanak a tanárok? Összegyűjtöttem pár lehetőséget erre vonatkozóan:

- Pedagógus továbbképzések. Pl. Telenor Hipersuli.
- Pedagógus konferenciák.
- Digitális tananyagportálok. Pl. Sulinet, Okosdoboz, Csibészturna, Mozaweb, ...
- Digitális Témahét (2016): digitális projekteknek biztosít teret, minden év áprilisában kerül megrendezésre.
- Tempus: digitális módszertár.
- Hálózaton szerveződő tematikus csoportok. Pl. Innovatív tanárok fóruma, Digitális pedagógus.
- Workshopok.
- Blogok. Pl. TanárBlog⁵, Okosportál.
- TED előadások.
- MOOC (*Massive Open Online Course*)⁶ ingyenes, online kurzusok. Pl. Udacity, Coursera, edX, XuetaangX, Future Learn.
- Kárpát-medencei Online Oktatási Centrum - K-MOOC.
- Szakkönyvek.

Úgy gondolom, hogy az IKT használatával kapcsolatosan a tanárokat segítő projektekre, továbbképzésekre, sztenderdizált óravázlatokra lenne szükség. Természetesen vannak kezdeményezések, ilyen például a Goethe-Institute német tanároknak szóló IKT továbbképzése, vagy a *blended learning* képzése.

A pedagógusok mellett a diákokat is egyaránt tréningezni kell, ha alkalmazni akarjuk a digitális pedagógiát. Fontos kiemelni, hogy az eszközök kezelését nem minden diák egyformán ismeri, vagy hozza magával. A technológiához fűződő ismereteiket, képességeiket nekik is meg kell tanítani. Sokan a tanárok útmutatására, irányítására várnak.

IKT alkalmazások használata az alsó tagozaton, felmérés

A felmérés célja

A kutatásban azt vizsgáltam, hogy a hazai tanítóképző intézményekben milyen módon készítik fel a tanítójelölteket a digitális pedagógiára és milyen nemzetközi példák vannak erre vonatkozóan. Valamint,

⁵ PRIEVARA Tibor–NÁDORI Gergely: *21. századi iskola*, Enabler Kft., Bp., 2018.

⁶ Virtuális egyetem. 2018-ban 900 egyetem 11400 kurzus hirdetett, amelyre 101 millió online felhasználó jelentkezett.

hogyan az alsó tagozatos oktatásban hogyan jelenik meg az IKT használat és ebben a kérdésben is vizsgáltam a külföldi példákat.

Vizsgálati módszer

Először három hazai (Baja, Kaposvár, Kecskemét) és 2 külföldi (Baden, Szabadka) tanítóképző intézmény oktatóit, informatika tanárait kérdeztem meg (interjúk, online kérdőívek segítségével) arról, hogy hogyan történik a hallgatóik felkészítése a digitális pedagógiára, milyen tantárgyak keretei között és milyen óraszámban.

Az IKT alkalmazások oktatásban való felhasználását és az ezzel kapcsolatos tapasztalatokat online kérdőíves formában vizsgáltam három bajai és egy horvát (magyar tannyelvű) általános iskolában.

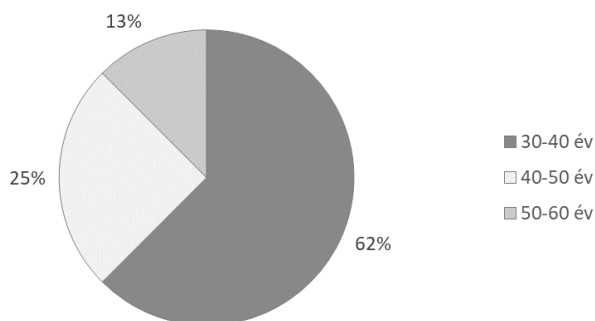
A felmérésben résztvevő intézmények:

- Bajai Eötvös József Általános Iskola
- Felsővárosi Iskola - Szent Balázs Katolikus Általános Iskola, Baja
- Magyarországi Németek Általános Művelődési Központja, Baja
- Horvátországi Magyar Oktatási és Művelődési Központ, Eszék
- Kaposvári Egyetem Pedagógusképző Kar
- Neumann János Egyetem Pedagógusképző Kar, Kecskemét
- Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Baden
- Újvidéki Egyetem - Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka

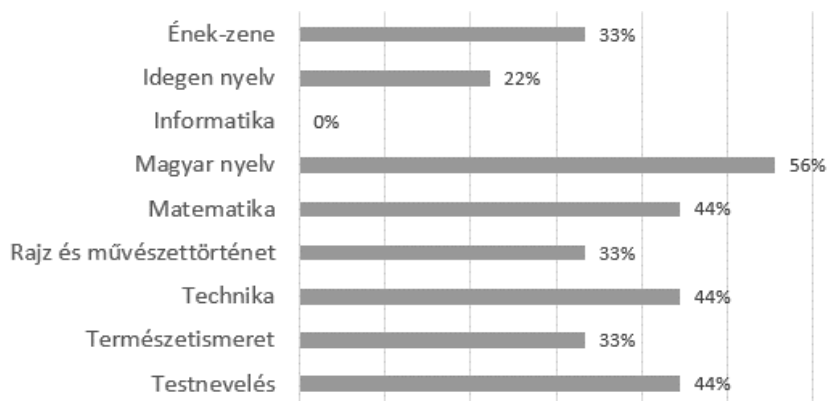
Az intézmények kiválasztása személyes ismeretség alapján történt.

Eredmények

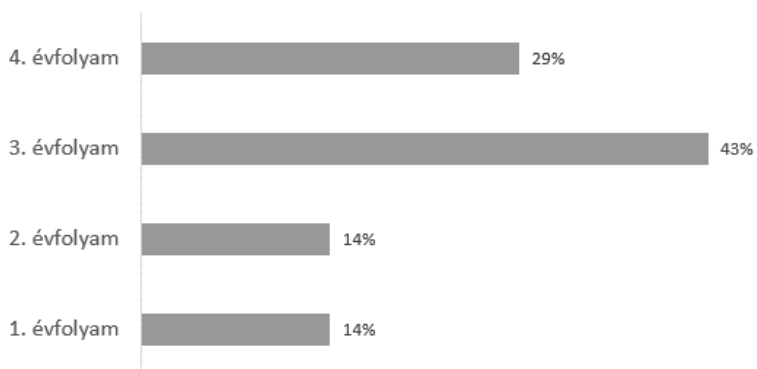
A felmérésben résztvevő tanítók, tanárok életkorának eloszlása, a tantárgyaik és az oktatott évfolyamok láthatók a 2, 3, 4. ábrán.



5. ábra: A felmérésben résztvevők életkorának eloszlása



6. ábra: A megkérdezett pedagógusok által oktatott tantárgyak eloszlása.



7. ábra: Mely évfolyamokon oktatnak a pedagógusok?

Az 5, 6, 7. ábrán az IKT használatra vonatkozó kérdésekre adott leggyakoribb válaszok szerepelnek.

Apacpai Tudástár, Learning apps, Graphart, Google, Youtube...interaktív táblán, laptopon
Digi tábla, CD lejátszó
Mentimeter, Kahoot!, learningapps
Digitális tábla
digitábla
quizlet, learningapps, kahoot!, mentimeter, plickers, redmenta, socrative
Számítógép, tablet, hangszórók, laptop
Számítógép, laptop, tablet, hangszórók

8. ábra: Milyen IKT alkalmazásokat használ a tanítása során?

Az 5. ábrán szereplő válaszokból is látható, hogy vannak olyan tanárok, akik az IKT alatt csak az eszközhasználatot értik. Pl. számítógép, tablet, hangszóró.

Nagyon segít a tanulás-tanítás szinte minden mozzanatában.
Nagyon jó. Könnyen lehet a gyerekeket motiválni.
Hátrány:sok időt igényel a kapcsolódás, feljelentkezés. Előny: színfolt az órán, a gyerekek ebben a digitális világba nőnek bele, könnyebben tanulnak.
Kedvelik a tanulók
A gyerekek mindig izgatottan várják, ha a tanórán használjuk. Motiválja őket. Azonban néha időigényes a beüzemelés.
A gyerekeket érdekli, szeretnek ezekkel tevékenykedni. Saját tapasztalatszerzéssel tanulhatnak, visszajelzést kaphatnak tudásukról.
Meggyorsítja a munkát és a kommunikációt
Könnyebben jutunk adatokhoz az oktatásban

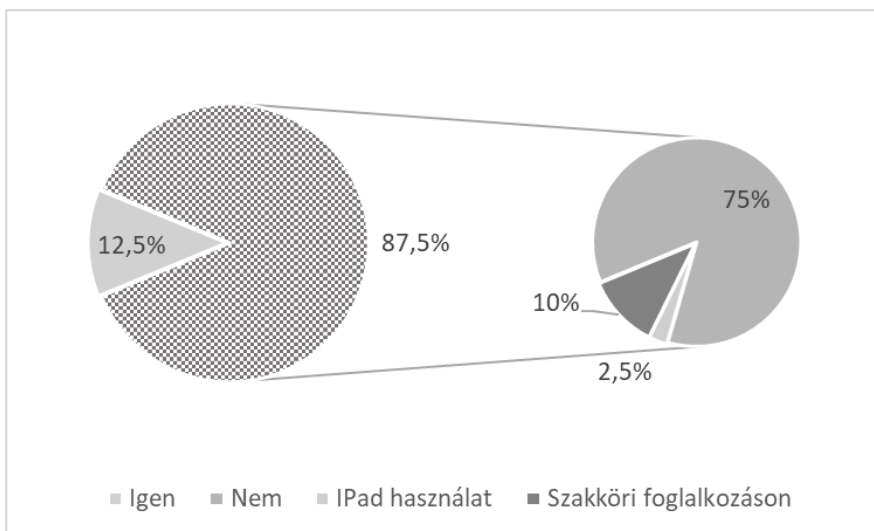
9. ábra: Tapasztalatok az IKT alkalmazások használatával kapcsolatban?

A válaszadók egyöntetűen pozitívan nyilatkoztak az IKT alkalmazások tanórai használatával kapcsolatban. A diákok lelkesek, motiválni tudják őket ezáltal. Hátrányként az infrastrukturális problémák és az alkalmazásokhoz való hozzáférés jelent meg.

Internet
Kollégákkal való tapasztalatcserék során.
Internetről, kollégáktól
Kollégáktól, internetről.
Esetleg továbbképzés során
Továbbképzésen sajátítottam el tudásom legjavát, azóta interneten tájékozódok és bővítem tudásomat.
Az informatikus aszisztensemtől és az internetről

10. ábra: Honnan és hogyan tájékozódik az IKT újdonságairól?

Az IKT újdonságairól a legtöbben az Internetről és a kollégáktól tájékozódnak, a tanárok kisebb hányada írta a továbbképzéseket.



11. ábra: Használják-e a diákok okostelefont a tanórán?

A tanórai telefonhasználatról szóló válaszok láthatók a 8. ábrán. A megkérdezettek 12,5%-ban használnak telefont az órán, 10%-ban szakköri foglalkozások alkalmával és volt olyan intézmény ahol iPad-ekkel (2,5 %) tanulnak.

Az IKT használata a tanóra hány százalékában jelenik meg kérdésre a válaszadói átlag 29% volt.

Összefoglalás

A tanítójelöltek felkészítése a digitális pedagógiára a megkérdezett magyarországi tanítóképző intézményekben jelenleg csak az informatika órákra korlátozódik. Ez képzés során 2-3 informatika tárgyat és heti 2-3 órát jelent. Az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar képzésében 4 informatika tárgy szerepel heti 2 órában és mellette 3 online kurzus.

Nem elegendő az informatika órákon megszerzett technológiai tudás, módszertani ismeretek is szükségesek. A digitális kompetencia fejlesztésének meg kell jelennie a szaktárgyi oktatás keretei között, a különféle módszertani órákon is. Ehhez a tanítóképzőkben oktató tanárok digitális felkészültségén javítani kell (tanfolyamokkal, kurzusokkal, továbbképzésekkel). A jelenleg tanító szakos hallgatók szemléletet az őket oktató kollégák digitális oktatási kompetenciái által lehet alakítani, fejleszteni.

Felhasznált irodalom

- ABONYI-TÓTH Andor–TURCSÁNYI-SZABÓ Márta: *A mobiltechnológiával támogatott tanulás és tanítás módszerei*, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Digitális Pedagógiai Osztály, 2015.
https://www.educatio.hu/pub_bin/download/tamop311_II/eredmenyek/m_learning/mlearning_kotet.pdf
- LENGYELNÉ MOLNÁR Tünde–KIS-TÓTH Lajos: *IKT innováció*
http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/kezek/05_ikt_02_27/index.html
- LÉNÁRD András: *Az infokommunikációs technológiák megjelenése és térnyerése az általános iskola kezdő szakaszában*
<http://lenarda.hu/files/Lenard-Andras-Az-infokommunikacios-technologiak-megjelenese-es-ternyerese-az-altalanos-iskola-kezd-szakaszaban-2.0.pdf>
- Magyarország Digitális oktatási stratégiája
<https://www.kormany.hu/download/0/cc/d0000/MDO.pdf> (2019.07.15.)
- MAJÓ-PETRI Zoltán: *Tanulás határok nélkül*
<https://www.youtube.com/watch?v=ObCXk4klng>
- MARC Prensky: *Digitális bennszülöttek, digitális bevándorlók*
http://goliat.eik.bme.hu/~emese/gtk-mo/didaktika/digital_kids.pdf
(2019.07.15.)
- MOLNÁR György: *Hozzájárulás a digitális pedagógia jelenéhez és jövőjéhez (eredmények és perspektívák)*
http://real.mtak.hu/86246/1/Hozz%C3%A1j%C3%A1rul%C3%A1s%20a%20digit%C3%A1lis%20kor%20pedag%C3%B3gi%C3%A1j%C3%A1hoz_MTA%20nyitott_kiadv%C3%A1ny.pdf (2019.07.15.)
- PRIEVARA Tibor–NÁDORI Gergely: *21. századi iskola*, Enabler Kft., Budapest, 2018.

A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap (ESZA) társfinanszírozásával valósul meg (kód: EFOP-3.6.1-16-2016-00025, projekt címe: A vízgazdálkodási felsőoktatás erősítése az intelligens szakosodás keretében).



Hérány Ferenc

KÖRNYEZETETIKAI KÜLÖNBSÉGEK GYAKORLATI KÖVETKEZMÉNYEI A NEVELÉSBEN

Eötvös József Főiskola, Pedagógusképző Intézet, Baja
e-mail cím: herany.ferenc@ejf.hu

1. Környezettudatosság a köztudatban

Napjainkban egyre többen beszélnek a környezeti válságról és a fenntartható fejlődésről. A mindennapi gyakorlatot áthatják a különféle környezetvédelmi szempontból fontos jogi és erkölcsi szabályok. Ennek számos példája van az energiatakarékos izzók használatától kezdve a kerékpáros közlekedésen át a szelektív hulladékgyűjtésig vagy éppen a vegetáriánus, illetve helyi élelmiszereket előnyben részesítő diétáig. Az emberek környezettudatos viselkedésben keverednek a jogi, erkölcsi és emocionális elemek. Egyre több ember lelkiismerete tiltja meg, hogy az környezettel, ill. a fenntartható fejlődéssel ellentétesen cselekedjen.

Kérdés azonban, hogy valójában mi szolgálja a környezet védelmét, a fenntartható fejlődést, illetve, hogy ez a két kritérium minden esetben felcserélhető-e. Ha az ember a természet ellensége, akkor én is a természet ellensége vagyok? Ha a népességgrobbanás a környezeti válság egyik oka, akkor azzal, hogy megszülettem, és azzal, hogy gyereket hozok a világra, én is felelős vagyok a környezeti válságért? Mivel a leggazdagabb emberek életformája és gazdálkodása áll szemben leginkább a környezetvédelemmel, miért pont én, a kisember legyek az, aki feláldozza idejét, pénzét, társadalmi érvényesülését a Földért? Elvárható-e tőlem, hogy a munkahelyemre személygépkocsi helyett kerékpárral járjak egy nagyon forgalmas, többsávos úton kitéve magam fokozott baleseti kockázatnak?

Miközben pedig a lelkiismeretünk részévé kellene válnia a fenntarthatósági szempontoknak, sokan kénytelenek vagyunk a tervezett amortizációval *legálisan rongált* elektronikai eszközökkel együtt élni. Emiatt több alkalommal pénzt kell kiadnunk új készülékért, amely által szándékunk ellenére csak növeljük a veszélyes hulladékok mennyiségét. Lelkileg deprimáló annak tudása, hogy egy új elektronikai készülékek előállítására és a használhatatlanná vált példányokból keletkezett veszélyes hulladékok kezelése csak nagymértékű környezetterhelés árán történhet.

Felmerül a kérdés, hogy miért nem terjedt el annyira a környezettudatosság, mint amennyire a környezetvédelem szakemberei azt kívánatosnak vélik. Ahhoz, hogy erre választ keressünk a környezetetika diszciplínához kell fordulnunk. A környezetetika abban van segítségünkre, hogy rálássunk, vajon milyen általános rendező *elvek* alakítják a környezettudatosságban elkötelezettek mentalitását, illetve milyen elvek mentén igyekeznek – egyelőre nem elégséges eredménnyel – a környezetvédők átal-

kítani az emberek magatartását. Elgondolkodtató, hogy a környezetetikai reflexióval megfogalmazott elvek egyáltalán alkalmasak-e arra, hogy ökológiailag kedvező irányba átalakítsák át a fogyasztói mentalitást. Továbbá bárki, aki környezeti neveléssel foglalkozik, felteheti saját maga számára a kérdést, hogy vajon melyik elvvel tud azonosulni, s melyikkel nem.

2. A környezetetika diszciplína

A kortárs környezetetika diszciplína a civilizációnkat átható *antropocentrizmussal szembeni kihívásként* jött létre az 1970-es években. Az ember és a környezet viszonyát frontális szembenállásként értelmezte, és az antropocentrizmusban vélte felfedezni a környezeti krízishez vezető arrogáns emberi viselkedés filozófiailag megragadható okát. Az antropocentrizmus szellemi gyökereként pedig a hagyományos nyugati gondolkodást jelölte meg, amelyben az ember a cél, minden más entitás csak eszköz.¹ Az új diszciplína elindítói – például a biológus Rachel Carson (1907-1964), Paul Erlich (1932-) a Stanford Egyetem ökológusa, az eredetileg vegyész James Lovelock (1919-),² Aldo Leopold (1887-1948), az erdész, ökológus és természetvédő,³ Dennis L. Meadows (1942), a Római Klub (1968-) tevékenységében jelentős szerepet betöltő társadalomtudós, az ökológus Garret Hardin (1915-2003) – amellet foglaltak állást, hogy itt az idő, hogy immáron ne csak az ember számítson célnak, hanem a nem-emberi természet is. Ez pedig azt követeli az emberektől, hogy korlátozzák a fogyasztásukat, szaporodásukat, technikai fejlődésüket, röviden *korlátozzák önmagukat*. Sajnos e megközelítések esetében nincs egyértelmű határ az ember és a természet egyensúlyára törekvő, ill. az emberellenes megközelítések között.

Napjainkra az egymással vitázó környezetetikai iskolák széles palettája alakult ki. Az antropocentrizmust bíráló iskolák mellett már megszülettek azok is, amelyek különféle módon és mértékben helyeslik és védik az antropocentrizmust, s így keresik a globális környezeti krízis orvoslásának etikai lehetőségeit. A kurrens irányzatokat Zimmermann az általa szerkesztett *Environmental Philosophy* tanulmánygyűjtemény bevezetőjében az antropocentrikus – ököcentrikus kategóriapár szerint csoportosítja.⁴ E kategóriák használata a magyar nyelvű irodalomban is elterjedt.⁵ Itt és most az *antropocentrikus* és *nem antropocentrikus* kategóriapár szerint csoportosítom az irányzatokat. A terjedelem szabta keretre tekintettel mindegyikből csak egyet mutatok be.

¹ BRENNAN Andrew: *Environmental Ethics*. (Stanford Encyclopedia of Philosophy, internetes hivatkozás: <https://plato.stanford.edu/entries/ethics-environmental/> (2019. 05. 10.)

² TÓTH I. János: *Fejezetek a környezetfilozófiából*. JATEPress, Szeged, 2005. 102.

³ Uo. 138.

⁴ Uo. 16.

⁵ MAGYAR KATOLIKUS PÜSPÖKI KONFERENCIA: *Felelősségünk a teremtett világért*. Védjegyet, Bp., 2004. 29–37.

2.1. Nem antropocentrikus irányzat

A görög mitológiából ismert földanya istennőről elnevezett⁶ *Gaia-elmélet* atyja, James Lovelock (1919-) a bioszférát egyetlen nagy élő organizmusnak tartja, aki szerint az élet olyan mértékű önszabályozó képességgel rendelkezik, hogy egyetlen globális méretű élőlénynek tekinthető, amelynek mindössze egy alkotórésze az ember a többi alkotórész között.⁷ Lovelock rákos daganatnak tartja a túlszaporodott emberiséget Gaia földanyánk testén. A Gaia elmélet könyörtelenségét jelzi, hogy ha Gaia valamelyik része rendellenessé válik, Lovelock szerint Gaia önkéntelen önvédelmi reakciója következik, amelyet az ember esetében Lovelock egyik könyvében *Gaia bosszújának* nevez.⁸ Ebben hasonlít az archaikus Gaia istennőre mint az ember legfőbb táplálójára, aki szintén bosszút áll, ha valami vagy valaki nem hajlandó vele együttműködni. Az indiai Gali (az ősi Gaiának egy másik elnevezése) embervért ivott a nem engedelmeskedő emberek koponyájából. Lovelock úgy véli, hogy Gaia a természetes szelekció eszközével a vele együtt nem működő emberek többmilliárdos tömegét semmisíti meg könyörtelenül a közeljövőben.

2.2. Antropocentrikus irányzatok

A keresztény antropocentrizmushoz köthető Riccardo Cascioli és Antonio Gaspari szerzőpáros rámutat, hogy az *ökopesszimista ideológia által keltett félelmek* eltorzítják az emberi gondolkodást, és különféle betegségeket váltanak ki pszichoszomatikus módon. Riccardo Cascioli, az *Avvenire* című olasz katolikus napilap újságírója, Antonio Gaspari pedig a Római Európai Egyetem környezeti kutatóközpontjának vezetője. Felhívják a figyelmet az úgynevezett *meteoropatákra*, akik túlzó mértékben reagálnak a hőmérséklet vagy az évszakok bármilyen változására. A WHO (World Health Organization) adataira hivatkozva szerintük 2011-ben a világon négyszázötvenmilliónyi ember szenved depressziótól, tehát: „*A depresszió sokkal elterjedtebb sok más betegségnél, amelyek társadalmi visszhangja jóval nagyobb, ilyen például a rák és a AIDS.*” Prognózisukban szintén a WHO adataira hivatkozva mondják ki, hogy 2030-ra a világ legelterjedtebb betegsége és a közegészségügyi ellátás legnagyobb tétele a depresszió lesz, amely, mint csendes gyilkos, évente nyolcászezer embert öl meg.⁹ A depressziós megbetegedésekben jelentős szerepet tulajdonítanak az ökopesszimista félelemkeltésnek.

A félelemkeltésről nem csak egészségügyi szempontból nyilatkoznak, hanem gazdasági és társadalmi szempontból is. Gazdasági szempont: „*A spekulatív tőke számára a félelem jó alkalmakat teremt, nagy átveré-*

⁶ HÉSZIODOSZ: *Istenek születése*. Internetes hivatkozás: <http://mek.oszk.hu/06200/06221/06221.pdf> (2019. 05. 20.)

⁷ TÓTH: i. m. 105.

⁸ LOVELOCK James: *The Revenge of Gaia* Penguin, London, 2007.

⁹ CASCIOLI Riccardo–GASPARI Antonio: *2012 Itt a világvége?* Új Ember, Bp., 2011. 90–91.

*sekre ad lehetőséget, a valódi gazdaságban súlyos károkat okoz.*¹⁰ Társadalmi szempont: A félelem bomlasztó hatású, bizalmatlanságot szül az emberek között, intoleranciát és megosztottságot okoz, negatívan hat az emberi kapcsolatokra.¹¹ A Nobel-díjas Zygmunt Baumant is idézik: „*A félelem hatalmas, rettenetes és igen hatékony tőke, a politikusok, a piacgazdaság és a média számára.*”¹²

3. A környezetetiekai különbségek a nevelésben

Azért, hogy szabadon és tudatosan el tudjuk dönteni, hogy milyen etikai alapon álló környezeti nevelést gyakoroljunk, ne csak a környezetetiekai irányzatokat, hanem a környezeti nevelési tartalmakat is különböztessük meg az antropocentrizmushoz való viszony alapján! A nevelésben a nem antropocentrikus tendencia a túlnépesedés problémájának exponálásában mutatkozik meg, valamint az ember Földön betöltött szerepének az leértékelésében. Mivel nemcsak a nem antropocentrikus, hanem a legtöbb antropocentrikus etikai és nevelési tartalmakban is legtöbbször a *korlátozó elv* dominál (a fentebb említett olasz szerzőpáros épp kivétel ez alól), némely kiadványról nehéz megállapítani, hogy nem antropocentrikus vagy antropocentrikus vagy esetleg kevert értékrendet képvisel-e. Konkrét példák következnek:

3.1. Nem antropocentrikus környezeti nevelési tartalom

A környezeti nevelés ismert segédanyaga a Simonyi Gyula által szerkesztett *'Igazán szeretne egy gyermek nálunk és most megfoganni?'* címet viselő szöveggyűjtemény. A címlapon olvasható párbeszéd-részlet jól érzékelteti, hogy a szöveggyűjtemény által képviselt álláspont szerint a Föld ivóvízkészletének fogyása összefügg a felelőtlen nemzésekhez köthető globális túlnépesedéssel:

„– *Drágám, ne sokáig zuhanyozz, drága a víz!*
– *Ha nem csinálunk véletlen nemzéseket, jut mindenkinek zuhatag, táj, természet elég!*”¹³

Az egész könyvet az emberi szaporodás elleni represszív hangulat hatja át. A demográfiai problémák antropocentrikus környezetetiekai elemzését egy másik tanulmányban végeztem el a környezeti nevelés szempontjából.¹⁴

¹⁰ Uo. 89.

¹¹ Uo. 90.

¹² Uo. 87.

¹³ SIMONYI Gyula: *Igazán szeretne egy gyermek nálunk és most megfoganni? – Szöveggyűjtemény globális tanuláshoz a nemzés költészetéről és az emberiség tragédiájáról.* BOCS Alapítvány, Székesfehérvár, 2007.

¹⁴ HÉRÁNY Ferenc: *A méltányosság környezetetiekai kritikájának kritikája.* Internetes hivatkozás: http://real.mtak.hu/93133/1/VII_Kereszt%C3%A9ny%20Nevel%C3%A9studom%C3%A1ny%20Konferencia%20k%C3%B6tete_2019.pdf (2019. 05. 15.)

3.2. Antropocentrikus környezeti nevelési tartalom

A katolikus hitoktatáshoz kapcsolódó környezeti nevelési anyagok közül számos antropocentrikus környezeti nevelési tartalmat találhatunk. Mielőtt bemutatok néhányat ezek közül, megjegyzem, hogy a többi történelmi keresztény felekezet is hasonló úton halad a környezeti nevelésben.

A Magyar Katolikus Püspöki Kar által közrebocsátott *Felelősségünk a teremtett világért* címet viselő enciklika a szerzőik szerint az ún. relatív antropocentrizmushoz áll közel. A relatív antropocentrizmus alatt azt értik, hogy nemcsak az embernek tulajdonítanak belső értéket, hanem a nem-emberi entitásoknak is. A püspökök az *erős antropocentrizmusnak* nevezett irányzattól elhatárolják magukat, amely azt az etikai megközelítést jelenti, hogy csakis az embernek van önértéke, minden másnak csak eszközértéke lehet az ember javára. Pl. Descartes-nál mutatkozik meg ez a hozzáállás, amikor tagadja, hogy az állatok képesek az emberi fájdalomhoz hasonló fájdalmat érezni. A filozófus szerint, amikor egy állat fájdalmat fejez ki, csupán az történik, hogy egy ingerre mechanikusan reagál, akárcsak egy ember által készített mechanikai elven működő gép.¹⁵ Az antropocentrizmus oldalán állva is beláthatjuk, hogy egy ilyen rosszul értelmezett antropocentrizmus – tehát az erős antropocentrizmus – a környezettel szembeni érzéketlenséget kondicionálja.

A Ferenc pápa által írt *Laudato si* enciklika ugyancsak elhatárolja magát az erős antropocentrizmustól. „*A Szentírás nem engedi meg a zsar-noki antropocentrizmust, amely figyelmen kívül hagyja a többi teremtményt.*”¹⁶ – így Ferenc pápa. Az enciklika az emberiséget kollektívan nem hibáztatja, hanem ellenkezőleg: Pontosan azért, mert az embernek egyedül-álló méltósága van, és értelemmel van felruházva, épp azért kell neki tiszteletben tartania a teremtményeket belső törvényeikkel együtt.¹⁷ A pápa írása alapján nem lehet megkövetelni az emberi lénytől a világ iránti elkötelezettséget, ha egyúttal nem ismerjük el és nem értékeljük egyedül-álló képességeit: a megismerést, az akaratot, a szabadságot és a felelősséget.¹⁸ Az enciklika az emberi fajt nem, viszont az egyoldalú profitmaximalizáló mentalitást hibásnak tartja.

A Szent István Társulatnál 2008-ban megjelent „*...Hogy művelje és őrizze meg*” háromkötetes kiadvány az első osztályos gyermektől a szülő-kig valamennyi korosztályt megszólít. Az általános szociáletikai kérdések boncolgatásától kezdve a környezeti nevelésre való hittanóra tervezetekig sokféle segítséget nyújt. E három kötet által képviselt alapelv az ember különleges mivolta, ha tetszik a teremtett világon belüli inherens érték-többlete. Ennek megfelelően szerepel például az a mondat az első-második osztályos foglalkozást segítő óravázlatban: „*A hal nem tud vi-*

¹⁵ DESCARTES René: *Értekezés a módszerről*. V. rész. Internetes hivatkozás: <http://mek.niif.hu/01300/01321/01321.htm> (2017. 09. 30.)

¹⁶ FERENC pápa: *Laudato si*. Szent István Társulat, Bp., 2015. 68.

¹⁷ Uo. 69.

¹⁸ Uo. 118.

gyázni a környezetére. Arra csak az ember tud vigyázni.”¹⁹ ugyanebben az órávázlatban szerepel az is, hogy Isten megtisztelő, felemelő feladattal bízza meg az embert azáltal, hogy gondnoki feladatra *hívta meg*.²⁰ Meglátásom szerint fontos a *meghív* ige használata, mivel egy feladatra meghívni valakit sokkal felemelőbb és megtisztelőbb, mint egy feladatot kiosztani, parancsba adni vagy pusztán tiltani valamit.

A *Naphimnusz teremtésvédelmi Egyesület* hivatalos weboldalán a „*Környezeti nevelés*” linkre kattintva ugyanilyen szellemiségű környezeti neveléshez találhat magának segítséget a pedagógus.²¹ Fontos, hogy nem csak keresztény hívő világnézetű pedagógusnak való értékeket fogalmazzanak meg ezen az oldalon. A körülöttünk levő környezetről való emberi gondoskodás nem föltétlenül csak hívő világnézetűeknek való norma.

Az egyiptomi származású jezsuita Henri Boulad tagadja a túlnépesedés veszélyét. Szerinte a népesedésrobbanásnak nevezett vakrémülettel ellentétben valóságos fenyegetés a demográfiai implózió és a születések száma drasztikus csökkenésének a veszélye.²² Boulad az emberiség helyett a korrupciót, a krónikus politikai kiszámíthatatlanságot, a fegyverkezési költségeket és a javak igazságtalan elosztását nevezi meg a globális krízisek okozóiként.²³

3.3. Környezetetikailag nem egyértelműen osztályozható környezeti nevelési tartalom:

A *Bolba mesék* sorozat „*A víz*” című kötete: A kis könyvecskét 6-9 éves gyerekeknek és szüleiknek készítettek, hogy egy kicsit közelebről megismerjék, megszeressék azt a kincset, amit a víz rejt magában.²⁴ A könyv szerzői szerint, ha a gyerekek *nem kapnak korlátot*, és a természet erőforrásait végtelen mennyiségben kiaknázzhatónak tartják, a természet rohamos degradálódásához járulnak hozzá.²⁵ Bár az élővilág feletti örködésre tanít azzal, hogy a vízre, mint kincsünkre vigyázzunk, s az emberi egészségmegőrzésről is sok hasznos információt ad (antropocentrikus motívumok), de olyan problémákkal is terheli a gyerekeket, amelyekről nem tehetnek (nem antropocentrikus motívum). Például a vízlábnyomot magyarázva közli, hogy egy pohár tej előállításához kettőszáz ötvenöt liter ivóvizet használnak. Sajnos arra már nem ad ötletet, hogy ennél a drámainak hangzó mennyiségnél kevesebb víz használata árán hogyan jussunk hozzá egy

¹⁹ FOGASSY Judit–LÖW Márta–PETRÁS Péter–SZLANKA Erzsébet: „...*Hogy művelje és őrizze meg*”: *Segédanyag a környezeti neveléshez*. Szent István Társulat, Bp., 2008. 40.

²⁰ Uo. 41.

²¹ NAPHIMNUSZ TEREMTÉSVÉDELMI EGYESÜLET Internetes hivatkozás:

<http://www.teremtesvedelem.hu/content/korlevel/segedanyag-kornyezeti-neveleshez> (2019. 05. 14.)

²² BOULAD Henri: *A túlnépesedés mítosza*. Korda, Kecskemét, 2012. 5.

²³ Uo. 16–17.

²⁴ EXNER Nika–BINGES Viki–VIRÁG Annamária: *Bolba mesék – A víz*. Nemzeti Kulturális Alap, Bp., 2016.

²⁵ Uo. 6.

pohár tejhez.²⁶ Összességében egy nagyon hasznos könyv ez, amely érthetően, a gyermeki érdeklődést fenntartva ad természettudományos ismereteket a vízről. Mind a gyermek mind a felnőtt olvasókat képes rávenni arra, hogy felülvizsgálják vízhasználati szokásaikat. Saját gyermekeimnek is jószívvel ajánlom a könyvet.

Egy mesével kezdődik a könyv: Gyurka fürdőkádban játszik, megnyitja a csapot, hogy élvezze, ahogyan a vízszugár felkavarja a vizet. Édesanyja rászól, hogy hagyja abba, és ne pocskéolja a vizet. Erre mérges lesz a kisfiú, akinek aztán megjelenik egy bagoly. A bagoly egy történettel vigasztalja Gyurkát.

A történetben élt egy Lóránd nevű juhász családjával. Mindennap kihajtották az állataikat egy tó melletti legelőre. Szorgos munkával a lenyírt gyapjából éltek meg. Egy szép nyári napon Lóránd a tó mellett meglátott egy *öregembert*, aki nagyon szomjas volt. Lóránd adott neki inni. Az öregember pedig azzal hálálta meg, hogy Lóránd kívánságára másnap a tó vizét arannyá változtatta. Lóránd családjá az aranyból meggazdagodott. Fáradhatatlanul serénykedtek az arany összegyűjtésében és eladásában, alig álltak meg pihenni, végül aztán *egy csepp* arany sem maradt a tó fenekén. Az így szerzett rengeteg pénzt gondolkodás nélkül elköltötték. Sok-sok élelmet és luxuscikket vett Lóránd, a király építészetől pedig egy olyan palotát rendelt, amelynek majd hetedhét országból csodájára járnak. Lóránd így szólt családjához: „ – *Asszonykám, gyerekeim! Most aztán véget ért a szolga létünk, az ujjunkat sem kell mozdítanunk, örök fényűzésben élünk.*”²⁷ Végül mégis rosszra fordult a sorsuk, mivel a kiszáritott tó nem biztosította már a környékbeli növények, állatok és Lóránd családjának az élethez szükséges vizet. A növények kiszáradtak, az emberek és állatok meg szomjaztak. Hiába várták az esőt, minduntalan elmaradt. „*Dacára az épülő palotának, minden pompának és gazdagságnak, Lóránd másra sem tudott gondolni, csak szomjúságukra.*”²⁸ Végül Lóránd kérésére ismét az öregember segített: Egy varázsütéssel visszatöltötte a kiszáradt tómedret vízzel, de Lórándnak meg kellett válnia minden jószágtól, amelyet az aranyból vásárolt. Lóránd nem bánta, mivel rájött, hogy a víz többet ér az aragnál és a gazdagságnál.²⁹

Másnap a mese hatására Gyurka belátja, hogy nem szabad pazarolni a vizet.

A környezetvédelem népszerűsítését általában jellemző lelkiismeret-felébresztő hangulat jellemzi a könyvet.

²⁶ Uo. 41.

²⁷ Uo. 21.

²⁸ Uo. 22.

²⁹ Uo. 9–29.

3.4. A lelkiismeret felébresztésében való különbségek

A környezettudatosságra nevelés hasonlít a vallások által bevett lelkiismereti neveléshez. A lelkiismereti nevelésben a lelkiismeret edzésével nevelnek gyerekeket a helyes cselekedetekre, tehát nem külső kényszerre, például jogszabályokra hivatkozva motiválnak.

Megállapítható, hogy az előbbi tanmese a vízzel való spórolás *önkorlátozó* kötelességét a gyermekek lelkiismeretébe próbálja beültetni, mint a hittanárok a nagy ünnepek körül szokásos jámbor cselekedetekre való felhívást. A jámbor cselekedetek többnyire ilyesmik szoktak lenni: segítség a szülőknek házimunkában, önkéntes korábban kelés és reggeli készítés a családnak, egy néninek átadni a helyet a buszon, egy idős embernek segíteni cipelni a csomagját. Csakhogy a jámbor cselekedeteknek sokkal közvetlenebb visszacsatolása van, mint egy víz-spórolós esti fürdésnek. A jámbor cselekedetek, amelyek *automatikusán jutalmazódnak*, hiszen a segítséget elfogadó szülő, néni, idős ember köszönete, hála, mosolya, szeretete közvetlen pozitív visszacsatolás a gyermeknek. A jámbor cselekedetek során gyakorolt lemondás, önmegtagadás tehát nem korlátozza a gyermeket, hanem inkább felszabadítja.

A globális erőforrásokkal való spórolásról nem tudjuk ugyanezt elmondani. Az ökológiai jócselekedet – a mesében a vízspórolás – *kedvezményezettjei* (tulajdonképpen a Föld összes embere és maga az ökoszféra) nem láthatók úgy mint az a néni, akinek a buszon átadjuk a helyet. A jócselekedet kedvezményezettjeinek konkrét tapasztalatán kívül még a jócselekedet *eredményének látszata* is hiányzik. Ha a mesénk képzeletbeli Gyurkája – aki 6-9 éves közötti gyermek lehet – bemegy reggel az iskolába, és látja a faliújságra kitett felhívó képeket és egyéb rémisztő üzeneteket a víz felelőtlen felhasználásáról, bizony néhány év múlva, nyolcadikos korában is ugyanúgy látni fogja még akkor is, ha – tegyük fel – negyedikes korától nyolcadikos koráig aszkéta módon tisztálkodik. A globális vízpazarlás problémája ugyanis sajnos nem oldódik meg az önkéntes áldozatvállalók nemes lemondásától. Továbbá legkésőbb kamasz korára kénytelen szembesülni azzal is, hogy a kádfürdözések miatti vízhasználat a globális ivóvíz-pazarlásának csak elenyésző hányadát teszi ki, mivel az ivóvíz nagy részét az egyoldalúan profit-orientált ipari tevékenységek során használják el. Például az *Ásványvízgyártók Nemzetközi Szövetsége* által nyilvánosságra bocsájtott adatok szerint egy literes palackozott víz PET palackjának ipari előállításához minimum 1,39 liter vizet követel.

Fontosnak vélem a közvetlen pozitív visszacsatolást, tehát a *korlátozás mellett* kellő hangsúlyt fektessünk a *felszabadításra is*. Saját gyermekeimmel próbáltam ki a következő felszabadító gyakorlatot:

3.5. Egy felszabadító antropocentrikus környezeti nevelés konkrét példája

Nyáron a nagyszülők kertjében a 10, a 8 és a 7 éves fiúgyermekeimmel megtanítottam az általam „kempingfürdési trükk”-nek nevezett tisztálkodási gyakorlatot. Fontos, hogy a gyerekeknek nem a „gyakorlat” szót használtam, hanem a ’trükk’-öt.

Eszközigény: gyerekenként 1 db kétliteres PET palack vízzel feltöltve, 1 db fürdő-alsónadrág, háziszappan, törölköző, fürdőpamacs.

Szükséges körülmény: meleg nyári nap, kert, játékosság, vagyis a gyakorlatnak ne csak a hasznát tapasztalják, hanem egyúttal játékként éljék meg.

A gyakorlat bevezetése: Először is egy olyan pillanatot vártam ki, amikor már annyira közel voltak az unatkozás állapotához, hogy már bármilyen unaloműző ötletnek örültek volna. (A gyermeki unalom, mint tanulási motiváció a *Summerhill* reformpedagógiai kezdeményezésből ismerhető meg részletesen.) Ekkor lelkesedést kifejező metakommunikációval kísérvé feltettem nekik a kérdést: „Nos, ki szeretné megtanulni a túlélő kempingfürdés-trükköt?” Mindhárom gyermek együtt válaszolta: „Én, én is, én is.” Délután hat óra volt azon a meleg júliusi nyári napon. Már órákkal korábban kivettem a napra négy darab vízzel megtöltött kétliteres PET palackot úgy, hogy este hatra olyan kellemesen meleg lett a víz, amilyennel egy gyermek szívesen megfürdik.

A gyakorlat tanítása: Egy kevés vizet öntsenek magukra a kiosztott kétliteres PET palackból, éppen annyit, hogy testük minden részét érje víz, és a fürdőpamacsot is bevizezzék! Ezt követően a háziszappannal és a bevizezett fürdőpamaccsal képezzenek habot, amellyel lemossák magukat! (Ha nem áll rendelkezésre háziszappan, akkor más tisztálkodószerezrel, például tusfürdővel is átélhető a gyakorlat.) Ezután a PET palackban maradt vízzel öblítsék le magukról a testükre felvitt szappanhabot! A gyakorlat végén – ha egyből szeretnének száraz ruhát felvenni – törölközőt használhatnak.

A gyakorlatot követő tanulságok megbeszélése: A gyakorlat elvégzése után örömet és dicséretet kifejező metakommunikációval kísérvé mondtam nekik, hogy mennyi pénzbe került a fürdésük: fejenként 40 fillér vízdíj + a felhasznált háziszappan kb. 1 Ft-ra becsült költsége. Megjegyeztem, hogy a nyári izzadságban szokásos napközbeni fürdéseket bármikor ki lehet váltani ezzel az egyszerű és gyors trükkel, de kellő melegben egy hosszú utazás során is jól jöhet. Nyáron lehet ilyet játszani. Elmeséltem, hogyha valami technikai hiba miatt hosszabb időre szünetel a vízellátás, akkor ahhoz, hogy az ember például egy uszodába bemenjen tusolni, bizony akár egy-két ezer forintot is fizethet. A trükkel viszont nagyon gyorsan rövid idő alatt megszabadulhat a testet gúzsba kötő egésznapos kosztól.

„– Gyerekek – mondtam nekik – ha sokáig elzárják a vizet az utcánkban, de közben ragad a bőrünk, engedünk az utcai kútról egy kis vizet, szépen bevetjük a kempigfürdős-trükköt, ahelyett, hogy fizetnénk fejenként egy-két ezer forintot egy strandon csak azért, hogy tusoljunk. Tudjátok, benne van a Bibliában, hogy 'Emberek, uralkodjatok!' Ez sok mindent jelent. Most itt ez azt jelenti, hogy ne parancsoljon nekünk a bőrünkön levő kosz!

– Mit ne parancsoljon a kosz? – kérdezett vissza a 7 éves Jóska.

– Azt, hogy drága helyre menjünk fürödni – vágta rá a választ a 10 éves Feri.

– Ugye milyen jó szabadnak lenni? – tettem hozzá.”

3.6. A gyakorlat értékelése

Hét pontba foglalom össze a gyakorlat értékelését.

(i) A gyerekek érdekes tapasztalatként élték meg, hogy az ember úgy is beszappanozhatja magát, hogy közben semmiféle víznek nem kell folynia, és még az sem szükséges, hogy egy vízzel felengedett kádban legyenek. (Azok a gyerekek, akik először használnak fürdőpamacsot, rácsodálkozhatnak, hogy sokkal kevesebb szappant vagy tusfürdőt kell használniuk, mintha csak a tenyerükkel szappanoznák magukat.)

(ii) Ugyancsak érdekesnek találták, hogy a beszappanozást követően hamarabb le tudták magukról mosni a tusfürdőt, mielőtt elfogyott volna a víz. „Képzeld, Apa, még szórakozásra is maradt abból a kevés vízből!” – mondták a gyerekek.

(iii) Értékeltek, hogy milyen olcsón és mégis milyen eredményesen tisztálkodtak.

(iv) Hilaritás jellemezte a gyakorlatot. Mindhárom gyermek örömmel vett részt benne.

(v) A gyermekek maguk urainak érezhették magukat abban az értelemben, hogy megtapasztalták, hogy ebben a játékban nincsenek rászorulva az összkomfortos ház nyújtotta biztonságra, konkrétan a fürdőszobára és a melegvíz előállításához szükséges apparátusra (bojler, fürdőkád, tusoló, áram, tüzelőanyag.)

(vi) Az is külön élmény volt nekik, hogy létezik olyan szappan, amiért nem kell boltba menni, mivel a háziszappant egy mindszenti bácsi készítette házilag.

(vii) Egy kis exegetikai (biblia-magyarázattani) gyakorlatban részesültek, amelyet a hittanórákon, különösképpen az ún. *teremtésvédelmi* anyagrészekben tudnak majd hasznosítani, amikor az uralkodásra való isteni felszólítás környezetvédelmi értelmezését tanulják.

4. Konklúzió

Az eredményes antropocentrikus etikai alapú környezeti neveléshez szükség van olyan élményprogramokra is, amelyek *indirekt* módon, a globális célzatú önkorlátozási módok említése nélkül térítik le a gyerekeket arról a tévútról, miszerint az igazi örömhöz sok erőforrást kell felhasználni. *Nem a korlátozó környezeti nevelés helyett, hanem mellett ajánlom ezt*, mint ökológiailag fenntartható örömléhetőséget.

A kempingfürdés-trükk véleményem szerint ezt a célt szolgálja, de ezen kívül még bizonyára számos hasonló ötletre lelhetünk. Fontos, hogy a felnövekvő generáció a lehető legkevésbé tegye az örömteli élet feltételévé a materiális javak öncélú birtoklását és fogyasztását.

Meglátásom szerint, ha a környezeti mozgalmak elmúlt kb. ötven évben elért elkeserítően csekély eredményességét meg kívánjuk haladni, sokunknak össze kell fogni, hogy összegyűjtsük azokat az örömszerzési lehetőségeket – például esztétikai, intellektuális, érzelmi, közösségi, transzcendens élmények adta lehetőségeket – amelyek *indirekt* módon teszik a következő generáció életmódját ökológikusabbá.

Őszintén remélem, hogy a jövőben a környezetetika diszciplína egyre többet tud majd segíteni a környezeti nevelés gyakorlatában. Szükség van rá, hogy az érintett pedagógusok tudatosan átgondolt környezetetikai elvektől ihletve a lehető legkreatívabban valósítsák meg küldetésüket nem csak direkt hanem spontán példamutatással indirekt módon is.

Felhasznált irodalom

- BOULAD Henri: *A túlnépesedés mítosza*. Korda, Kecskemét, 2012.
- BRENNAN Andrew: *Environmental Ethics*. (Stanford Encyclopedia of Philosophy, internetes hivatkozás: <https://plato.stanford.edu/entries/ethics-environmental/>)
- CASCIOLI Ricardo–GASPARI Antonio: *2012 Itt a világvége?* Új Ember, Bp., 2011.
- DESCRITES René: *Értekezés a módszerről*. Internetes hivatkozás: <http://mek.niif.hu/01300/01321/01321.htm>
- EXNER Nika–BINGES Viki–VIRÁG Annamária: *Bolba mesék – A víz*. Nemzeti Kulturális Alap, Bp., 2016.
- FERENC pápa: *Laudato si*. Szent István Társulat, Bp., 2015.
- FOGASSY Judit–LÖW Márta–PETRÁS Péter–SZLANKA Erzsébet: *„Hogy művelje és őrizze meg”: Segédanyag a környezeti neveléshez*. Szent István Társulat, Bp., 2008.
- HÉRÁNY Ferenc: *A méltányosság környezetetikai kritikájának kritikája*. Internetes hivatkozás: http://real.mtak.hu/93133/1/VII_Kereszt%C3%A9ny%20Nevel%C3%A9studom%C3%A1nyi%20Konferencia%20k%C3%B6tete_2019.pdf
- HÉSZIODOSZ: *Istenek születése*. Internetes hivatkozás: <http://mek.oszk.hu/06200/06221/06221.pdf>
- LOVELOCK James: *The Revenge of Gaia*. Penguin, London, 2007.
- MAGYAR KATOLIKUS PÜSPÖKI KONFERENCIA: *Felelősségünk a teremtett világért*. Védjegylet, Bp., 2004.
- NAPHIMNUSZ TEREMTÉSVÉDELMI EGYESÜLET Internetes hivatkozás: <http://www.teremtesvedelem.hu/content/korlevel/segedanyag-kornyezeti-neveleshez>
- SIMONYI Gyula: *Igazán szeretne egy gyermek nálunk és most megfoganni? – Szöveggyűjtemény globális tanuláshoz a nemzés költészetéről és az emberiség tragédiájáról*. BOCS Alapítvány, Székesfehérvár, 2007.
- TÓTH I. János: *Fejezetek a környezetfilozófiából*. JATEPress, Szeged, 2005.

A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap (ESZA) társfinanszírozásával valósul meg (kód: EFOP-3.6.1-16-2016-00025, projekt címe: A vizgazdálkodási felsőoktatás erősítése az intelligens szakosodás keretében).

Herbszt Mária

A VISELKEDESSZABÁLYOZÁS TIPIKUS NYELVI KIFEJEZŐESZKÖZEI A TANÓRÁN

SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Szeged
e-mail cím: herbszt.maria@gmail.com

I. Bevezetés, a vizsgálat bemutatása

Sárosdi Anna 2004-es tanulmánya szerint „ha arról kérdezőnk tanárokat, hogy mi okoz nekik komoly gyakori problémát munkájuk során, az első helyek egyikét a fegyelmezetlenség, a fegyelmezés foglalja el. [...] A fegyelmezés jelentős mennyiségű időt vesz el a tanítástól.”¹ Ezt erősíti meg több, mint egy évtizeddel később N. Kollár Katalin is: „A tanári munka egyik kitüntetett problémája a fegyelmezés kérdése: hogyan érheti el a tanár, hogy a tanítás során a diákok engedelmeskedjenek az iskolai szabályoknak és a tanár utasításainak?”²

A probléma kezelésének a gyakorlatban természetesen többféle módja létezik, mindenekelőtt a fegyelemsértés jellegétől és súlyosságától függően. E tág és komplex jelenségkörből a tanulmány csak a tanórai verbális fegyelmezést vizsgálja az alábbi célokkal:

1. Elsődlegesen arra keresi a választ, hogy a tipikus váz (óraterv, forgatókönyv) szerint felépülő tanítási órakeretben van-e a tanulóknak tipikus - szabályozást, fegyelmezést igénylő - normaszegése.
2. Amennyiben igen, ezek kezelése a pedagógus részéről milyen verbális eszközökkel, nyelvi fordulatokkal történik.

Hipotézisünk szerint vannak tipikus normaszegések, s a kezelésükre használatosak tipikus nyelvi megoldások a pedagógusok részéről, mint ahogy az más tipikus tanári megnyilatkozások, például értékelés, instrukciók, kérdezéstechnika stb. esetén is megfigyelhető.

Célszerű a tanári beszéd azon jellegéből kiindulni, hogy az részben tervezett (felkészülés az órára, mindenekelőtt a tanításra) és részben spontán kommunikáció. Utóbbi azzal indokolható, hogy a tanórán a leggondosabb felkészülési tevékenység ellenére is számtalan különféle típusú probléma, konfliktus, az eredményes tanítást-tanulást zavaró szituáció jelentkezik. Az ezekre válaszoló tanári magatartás, már ritkábban tervezhető, többnyire spontán reakció.

¹ SÁROSDI Anna: *Fegyelem fegyelmezés nélkül – a fegyelmezés preventív eszközei*. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Bp. 2004. 70–82.

² N. KOLLÁR Katalin: *Normaalakulás, engedelmesség és csoportozigazodás*. In: N. Kollár Katalin–Szabó Éva (szerk.): *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve II*. Osiris, Bp. 2017. 194–214.

A zavaró szituációk számos okra vezethetők vissza, melyek közül most kettőt emelünk ki.

Az egyik, hogy az osztálytermi kommunikáció erősen szabályozott, strukturált és aszimmetrikus: a tanár irányításával világos szabályok vannak arra nézve: ki, mikor és mit engedhet meg magának. A másik, hogy e szabályok jelentős része az osztálytermi kommunikáció ritualizált jellegével függ össze (jelentés, jelentkezés, leülés, felállás stb.). Megjegyezzük: e kérdéskört nemcsak a pedagógiai kommunikáció, hanem többek között a rejtett tanterv, illetve a szociálpszichológiában a csoport, a norma – normatartás – normaszegés stb. témakörök is tárgyalják.

A vizsgálat empirikus anyagát videóra felvett, majd szó szerint lejegyzett tanítási órák pedagógiai kommunikációjának elemzése adja. A 30 tanóráról készült felvétel az elmúlt tíz évben készült Csongrád, Bács-Kiskun és Békés megye általános iskoláinak alsó tagozatán, különböző tanórákon. A pedagógusok köre a végzős hallgatóktól (zárótanítás) a már több évtizede pályán lévő tanítóig terjed.

A videófelvételek elemzése, vagyis az élőnyelvi/beszéltnyelvi vizsgálat mellett több érv is szól:

1. „A modern pedagógiát az eszközök finomodása jellemzi, a szabályozó eszközökben a tanári kommunikáció nagyobb hangsúlyt kapott... ma a tanár elsősorban kommunikációs eszközökkel kell szabályozzon és kell elérje az iskola céljait.”³ Ha meg akarjuk tanulni vagy tanítani szeretnénk ezeket a kommunikációs eszközöket, akkor a szakirodalom legtöbbször a mit mondjunk, hogyan mondjuk szemszögéből ad tanácsokat, vagyis különféle, a pedagógiai helyzetek kezelésére szolgáló szentenciákat olvashatunk. A „mit is mondtunk”, „hogyan mondtuk” realitását viszont az élőnyelvi elemzések igazolják, Ezeknek az óráknak a visszanezése, óralejegyzések esetén visszaolvasása viszont önmagunkkal szembesít: ezt tettük, a gyakorlat ilyen képet mutat.

2. „Az oktatás bármely fokán és bármely iskolatípusban a legfőbb munkaeszköz a nyelv. Minden ezen áll vagy bukik. Tanítványaink egyre gyarapodó tudása, személyiségük formálódása és társas viszonyulásaik alakulása. Az általunk folyamatosan közvetített minták akaratlan beépülése révén.”⁴ F. Dornbach Mária megállapítását továbbgondolva felvetődik, hogy vajon ezek az akaratlanul közvetített nyelvi minták a fegyelmezés terén is megfigyelhetők? Továbbá: a leendő pedagógusokba már diákként beépültek ezek a minták, s netán tanárként ösztönösen/ automatikusan használják is őket?

³ BUDA Béla: *Kommunikáció az osztályban*. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Bp. 2004. 17–26.

⁴ F. DORNBACH Mária: *Tanórák jellegzetes epizódjainak vizsgálata*. In: H. Varga Gyula (szerk.): *Tanulmányok a magyar nyelvről*. Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola, Eger, 1996-1997. 95–118.

II. Fegyelmezés vagy viselkedésszabályozás?

Vizsgáljuk meg röviden a két fogalom közti különbséget, illetve átfedést.

A fegyelmezés nem egyértelmű fogalom, s inkább negatív tartalmú, hiszen arra utal, hogy az egyén vétett a rá kényszerített, számára előírt elvárásokkal szemben, s ezzel valamilyen problémát idézett elő azon közösség számára, amelyben azt elkövette. Az iskolai fegyelmezetlenség meglehetősen sokféle és különböző súlyú normaszegést foglal magában, köztük a súlyos viselkedészavarokat is, amelyekre a pedagógus reagál ugyan a tanórán, de kezelésük nem az ő feladata, hiszen az szakembert és hosszabb időt is igényel.

A *Pedagógiai Lexikon* szerint a fegyelem: „általában a társadalmi életben a zavartalan együttéléshez, együttműködéshez szükséges, erkölcsi szokásokból kialakult vagy előre megállapodott rendszabályhoz való alkalmazkodás. [...] Hagyományos értelmezés szerint az engedelmesség, az utasítás- vagy normakövetés szinonimája.”⁵ (megjegyezzük: a *Pedagógiai Lexikon* a fegyelmezés, fegyelmezetlenség és a viselkedésszabályozás címszavakat nem tárgyalja.)

A fegyelmezetlen viselkedés minimálisan három tényezőtől ered:

- iskola (nevelési célok, gyermekkép, értékek, az iskolai szocializáció szabályrendszere)
- tanár (személyiség, tekintélytartás vagy annak hiánya, óravezetési stílus, viselkedési elvárások)
- gyerek (személyiség, családi és iskolai normák viszonya)

A beavatkozásnak is ez a három fő színtere: iskolai (igazgató, tanárok bevonása), tanórai (a pedagógusnak a szabályszegésre vonatkozó azonnali verbális jelzése), egyéni szintű (egyéni elbeszélgetés a gyerekkel tanórán kívül). Mindegyiken belül alkalmazhatunk *korrektív* (reaktív) és *preventív* (proaktív) eljárásokat. A dolgozatban e kétféle eljárás tanórai verbális formáival foglalkozunk.

A kettő közül a korrektív a normaszegést követő azonnali reagálás a pedagógus részéről. A preventív eljárás az, amikor valójában nem történik, de a tapasztalatok alapján fennáll a normaszegés esélye, és ezért a pedagógus mintegy elejét veszi annak, hogy az bekövetkezzen. Például az óra eleji jelentést követő *Mindenki üljön le!* felszólítás is ebbe a körbe tartozik, hiszen a rendet szolgálja, mégsem szoktuk fegyelmezésnek tartani. Vagy ilyen az is, ha a pedagógus a feladat kiadásához rögtön hozzátesszi, hogy a sűgást vagy puskázást szigorúan fogja büntetni. Ez amolyan fegyelmezés fegyelmezetlenség híján, így érthető, hogy „a hétköznapi gondolkodás a preventív módszereket kevésbé sorolja a klasszikus fe-

⁵ LORÁND Ferenc: fegyelem (címszó) In: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon* I. Keraban, Bp. 1997. 448.

gyelmezési eszközök közé.”⁶ Ezen okból használjuk inkább e tanulmányban a viselkedésszabályozás fogalmát, amely a hagyományosan értelmezett fegyelmezésnél tágabb értelmű, és a rend fenntartásának nemcsak a korrektív, hanem a preventív eljárásait is magában foglalja. Fontos, hogy a normaszegő viselkedést mindenekelőtt az iskolai és osztálytermi szabályrendszer függvényében ítéljük meg, ugyanakkor a magyar iskolarendszerben létezik egy hagyományosnak és általánosnak mondható normarendszer, amelyet az elemzett 30 tanóra is tanúsít. Ez teszi lehetővé, hogy e mikroelemzés tapasztalatait a sajátunkkal szembesítsük, s tanulságokat fogalmazzunk meg a pedagógiai kommunikáció eme területéről.

III. A tanórai viselkedés főbb szabályai

A tanár–diák kommunikáció aszimmetrikus (alá- fölérendelt), bár ez az aszimmetria különböző erősségű lehet a „barátibb” viszonyra törekedőtől a tekintélyelvű pedagógusig.

Az iskolai szocializációnak kiemelt területe már az iskolába lépés első napjától az órai viselkedést vezérlő explicit szabályok tudatosítása, amelyek a tanár–diák, valamint a diák–diák közötti kommunikációra vonatkozó elvárásokat tudatosítják. Ezek egy része lehet iskolaszpecifikus (pl. az egyházi iskolákban elvárt megszólítási és köszönési formák), de azok, amelyek a tanítás-tanulás zavartalanságát szolgálják, általánosnak mondhatók. Mik ezek a házirendben leírt vagy íratlan főbb elvárások? Mindegyik a figyelem és csend, főként, ha a pedagógus beszél, valamint feladatvégzés közben. Sok pedagógus elvárja az érdeklődő tekintetet, mert unatkozó arc, ásítás, másfelé básmészködés stb. esetén rosszállóan szóvá teszi azokat. A tanítást megakasztó hangzavar, az együttbeszélés elkerülése érdekében különös fontossággal bírnak a megszólalásra vonatkozó szabályok. A diáknak egy egyezményes jellel, a jelentkezéssel kell tudatnia megszólalási igényét, s szólásjogával csak akkor élhet, ha erre engedélyt kap (őt szólítják fel). A tanulók egymás közötti beszélgetései is engedélyhez kötöttek (páros vagy csoportmunka esetén). A tanórán a diákok normális testhelyzete az ülés (melynek esetenként a módját is megszabja a pedagógus), az ettől eltérő testhelyzetek, illetve a mozgások (felállás, leülés, táblához, térképhez menés, sorakozás, csoportokba rendeződés, anyagok-eszközök kiosztása, elővétele, elrakása stb.) csak a pedagógus engedélyadását követően lehetségesek. Mindig csak az engedélyezett tevékenység végezhető, amelyhez a pedagógus többnyire szabályozza az elvárt munkatempót, a feladat elvégzésének időkeretét, amelynek lejártakor a tanulónak be kell fejezniük az adott munkát. Ha valaki hamarabb elkészül, akkor a számára beálló „üresjáratot” egyenes háttal üléssel vagy egyéb módon kell kitöltenie. Az óra eleje (köszönés, jelentés, leülés) és vége (elpakolás, felállás, köszönés, kivonulás a teremből) – vagyis a

⁶ SÁROSDI: i. m. 71.

ritualizált egységek – a fegyelmezés szempontjából kritikus részek. Ez érthető is, hiszen ilyenkor a szabályok követése az egész osztályra vonatkozik, s nem biztos, hogy minden tanuló be is tartja azokat.

A tanórán elvárt tanulói viselkedés teljes mértékben nem írható le, inkább csak körülírható, mivel lehetetlen a lehetséges szabályszegések teljes körű számbavétele. A pedagógusok többnyire ragaszkodnak a csendhez, a figyelemhez, az instrukcióiknak megfelelő feladatvégzéshez, az irántuk való és a tanulók egymás közötti tiszteletéhez. De tapasztalatból mindannyian tudjuk, hogy a tanulók egy része nem tesz eleget ezeknek a követelményeknek, különböző módon (közbeszólás, beszélgetés, mással foglalkozás, nem a feladatra koncentráció stb.) zavarja a tanórát. A tanárok fegyelmezési stratégiája gyakran erre a „zavar–nem zavar” formulára épül.⁷ Ebből az is következik, hogy egyénenként eltérő módon reagálnak ezekre a helytelen viselkedésekre, amelyeket személyiségüktől, az adott helyzettől függően különböző módon ítélnék meg. A leggyakoribb módszerük a rábeszélés (mit tegyen vagy ne tegyen a gyerek), amely egyben egy szabályra emlékeztető figyelmeztetés is (mit szabad vagy nem szabad tenni). *A Csak a jelentkezőket fogom meghallgatni.* preventív viselkedésszabályozás egyidejűleg „beszél rá” a jelentkezőre, s emlékeztet erre a szabályra. *A saját füzetedet nézed, és nem a társadét.* korrektív szabályozás szintén komplex. Egyrészt azonnali, elmarasztaló figyelmeztetés a szabály megszegése miatt, s egyben „rábeszélés” a változtatásra, a szabály betartására. A tanulmány csak ezeket a verbális fegyelmezési eljárásokat elemzi az alábbi táblázatban jelzett, tipikusnak nevezhető, a pedagógusok többsége által többnyire preventív módon szabályozott, illetve a többséget zavaró szituációk számbavételével. Ezek az alábbiakat érintő viselkedések:

<i>Zavaró szituáció</i>	<i>Előfordulások száma a 30 tanórán</i>
Jelentkezés	197
Bekiabálás	79
Csend	80
Testhelyzet	107
Tekintet	18
Kéz	25
Mással foglalkozás	40
Figyelem	90
Tan eszközhasználat	193
Tanulói szereptévesztés	8
Üresjárat, átmenet	62
Súgás, puskázás, önálló munkavégzés	54
Összes:	953 (átlag: 31,7 viselkedésszabályozás/óra)

⁷ FEHÉR-WARGHA Ibolya: Fegyelem, fegyelmeztetlenség, fegyelmezés. In: Új Pedagógiai Szemle, 2003. 9. sz. 107–112.

A fenti felosztáshoz hozzá kell tenni, hogy az egyes típusok külön-külön is komplexek, s közöttük gyakran átfedés van, elkülönítésük így vitatható is lehet. Ezekre az alábbi részletezés során utalni fogunk.

1. Jelentkezés (197)

A pedagógusok kivétel nélkül ragaszkodtak ahhoz, hogy ezt a szabályt tartsák be a tanulók elsősorban az együttbeszélés, a hangzavar elkerülése érdekében. Mind korrektív, mind preventív cézzattal előfordultak, akár egy tanulónak, akár az egész osztálynak címezve.

Szandika, jelentkezel, és mondom a neved, és utána válaszolsz.
(korrektív)

Aki tudja a választ, kézfeltartással jelzi. (preventív)

2. Bekiabálás (79)

Lényegét tekintve nehezen elválasztható el a jelentkezés szabályának betartásától, a különbség csak annyi, hogy ebben az esetben a viselkedésszabályozás jellemzően korrektív, s a pedagógus nem a jelentkezés elmaradásáért, hanem a bekiabálás tényéért marasztal el.

Várd meg a sorod, téged is meghallgatunk. (korrektív)
De tudjátok, hogy nem kiabálunk be az órába. (korrektív)

3. Csendkérés (80)

Szólhat egy vagy több tanulónak, illetve általános zaj, moraj esetén az egész osztálynak. Szoros kapcsolatban áll a figyelemkéréssel, mivel indirekt módon azt kéri, hogy beszélgetés helyett a pedagógusra vagy a feladatra figyeljenek. Lehet preventív és korrektív is.

Csendben vagy, nem kell megbeszélni, mindenki saját maga gondolkodik. (korrektív)

Kezdd el a munkát, és csendben dolgozzál! (preventív)

4. Testhelyzet, mozgások (107)

Az erre vonatkozó szabályok egy-két egyezményes dologtól eltekintve (pl. a gyerek elmehet a kabátjához zsebkendőért) a pedagógus engedélyéhez kötöttek, ezeket a pedagógus felszólításokkal, tiltásokkal jelzi. Gyakoriak az óra elején, ill. az óra végén a nyitó és záró rituálé során. Fő célja a rend fenntartása és az osztály áttekinthetősége, illetve a zavaró testtartások kiiktatása. Lehet preventív és korrektív egyaránt.

Köszönöm a jelentést, foglaljatok helyet! (preventív)
Gyere ki a táblához, Ramóna! (preventív)
Tedd le a lábadat, légy szíves! (korrektív)
Ne könyökölj, kicsim! (korrektív)
Ülj egyenesen Olivér, mert el fogsz aludni. (korrektív)

5. Tekintet (18)

A mi kultúránkban a figyelem és a tekintet szorosan összekapcsolódik. Sok pedagógus szereti, ha a tanulók tekintete rá irányul. Ebben feltehetőleg az is benne van, hogy a rá irányuló tekintetekből következtetni tud az általa elmondottak megértésére vagy annak hiányára. A tekintet irányítása lehet preventív és korrektív is.

Hagyd nyitva a munkafüzedet, és nézzél rám! (preventív – új tevékenység következik, a zavartalan folytatást szolgálja)

Megvárom, míg mindenki rám néz. (korrektív, itt is a következő tevékenységre történő zavartalan átállást szolgálja)

Először nézzétek meg az enyémet a táblán, s csak utána kezdjétek el írni! (preventív – a munkavégzés módját, a sorrendet szabályozza)

6. Kéz helyzete (25)

Az órán manuálisan is csak az adott tevékenységgel foglalkozhat a gyermek. Padban matatás, az éppen nem szükséges taneszközzel való foglalkozás a legtöbb pedagógust zavarja. Alsóbb osztályokban a feladatvégzés módjára szóló utasítás is lehet. Mind preventív, mind korrektív cézzattal előfordul.

Mindenki az ujjával kövesse a szöveget! (preventív)

Hol az ujjad? Tedd oda az ujjad! Mondtam. (korrektív)

Tedd le a padra a kezed! (korrektív)

Zolika, vedd el a szádtól a kezed! (korrektív)

7. Mással foglalkozás (40)

A tanórán mindig csak az adott feladattal és eszközzel lehet foglalkozni. Egy időben végzi mindenki ugyanazt ugyanazokkal a taneszközökkel. Az ettől való eltérést a pedagógus többnyire zavarónak tartja, s szóvá is teszi. Jellemzően korrektív, az adott feladatra koncentrállást kéri.

Megvárjuk, míg Dusan befejezi a ceruzahegyezést. (korrektív)

Ricsi, azokat rakd el! (korrektív)

Dávid, hát annak nem örülsz, hogy óra közben rajzolsz. (korrektív)

8. Figyelemkérés (90)

Legszorosabban a csendkéréssel, a tekintet szabályozásával és a mással foglalkozással áll kapcsolatban, hiszen ezek esetében mindig egy indirekt figyelemkérést is tartalmaz a pedagógus megnyilatkozása. Preventív formája gyakran egyfajta automatizmussá vált, s főleg a feladatvégzéshez kapcsolódik, míg a korrektív figyelemkérés a tanuló magatartására irányul.

Felolvasom nektek a történetet, szeretném, ha figyelmesen meghallgatnátok. (preventív)

Hanna, figyeljétek, legyetek szívesek! (korrektív)

Mindenki figyeljen, és ne a nyárról álmodozzon! (korrektív)

A végén már Edina is fölébredt. (korrektív)

Imi, ezt tőled fogom kérdezni, mert olyan jókat alszol. (korrektív)

9. Feladatvégzés módja, ütemezése, taneszközhasználat (193)

A pedagógus alábbi megnyilatkozásai gyakran nehezen különíthetők el az instrukcióktól.⁸ A viselkedésszabályozáshoz (is) csak azokat az eseteket soroljuk, amikor a tanuló nem az adott instrukciónak megfelelően végzi a feladatát, vagy nem az elvárt tempóban dolgozik, s ezt a pedagógus elmarasztalóan jelzi is. Jellemzően korrekatív, bár preventívre is akadt példa az elemzett órákon.

Ne dolgozzatok előre, csak együtt, ahogy mondtam. (korrekatív)

Vedd elő a leckefüzeted! A leckefüzeted! Nem kértem a kártyát.(korrekatív)

Bóca, te is befejezted és letetted a ceruzát! (korrekatív)

Igyekezzünk, mert naplemente lesz.(korrekatív)

Ha szólok, kezdheted a munkát. (preventív)

Várjál! Állj, állj, állj! Várjál, még ne kezd el! (korrekatív)

10. Szerepelvárás megszegése (8)

A tanár – diák kommunikációban pontosan megvannak a szerepek, például a kezdeményezés, a kommentálás, a véleménynyilvánítás a pedagógus privilégiuma. Különösen az autoriter tanárok viselik nehezen, ha a tanuló ezt a szabályt megsérti, s olyat mond, amit csak a pedagógusnak szabad. Kisiskoláskorban még nem túl gyakori és többnyire értelmetlen ez a tanulói szereptévesztés.

Tanító: *Közösen alakítsunk egy nagy kört!*

Gyerek (Józsi): *Labdázunk?*

Gyerek (Guszt): *Én tudom, hogy labdázunk.*

Tanító: *Guszt, nem kértem kommentárt!*

vagy:

Tanító: *És a következő órán szabályokból fogunk felelni.*

Gyerek: *Jó.*

Tanító: *Nem kérdeztem Peti, hogy jó-e.*

11. Átmenetek, „üresjáratok”- komplex (62)

A frontális szervezésű tanórán a pedagógus fontosnak tartja az egyszerre dolgozást, amikor minden gyerek ugyanazt teszi, hisz számára így áttekinthetőbb és kezelhetőbb a helyzet. Ez azzal jár, hogy gyorsabban haladónak időnként be kell várniuk lassabban dolgozó társaikat, s ezt a számukra „üresjáratot” fegyelmezetten kell kitölteniük. Az ilyen helyzetekre vonatkozó elvárás első lépése, hogy jelezzék a pedagógus felé, hogy elkészültek, majd ezt követően csendben várakozzanak, míg a megszabott idő lejártát a pedagógus bejelenti, s új tevékenység veszi kezdetét. Ezek a tanári megnyilatkozások is komplexek, fő céljuk szerint a csendben mara-

⁸ vö. ANTALNÉ SZABÓ Ágnes: *A tanári instrukciók grammatikája*. In: Keszler Borbála – Tátrai Szilárd (szerk.): *Diskurzus a grammatikában – grammatika a diskurzusban*. Tinta Kiadó, Bp. 2009. 322–331.

dást, a nem mással foglalkozást szolgálják, miközben egyidejűleg az ülés módjára, a tekintetre vagy a taneszközeire vonatkozó elvárásokat fogalmaznak meg. Leggyakrabban preventív.

Aki készen van, szépen húzza ki magát, hogy lássuk, kire várunk még. (preventív)

Aki úgy gondolja, hogy kész van, hátradől. (preventív)

Nem kell bekiabálnod, hogy kész vagy, mert ha mindenki bekiabálna, hogy készen van, akkor hangzavar lenne. (korrektív)

Aki készen van, emelje föl a tekintetét, szeretném látni a szemét. (preventív)

Ha készen vagy, letetted a ceruzádat, hogy lássam, hogy készen vagy. (preventív)

12. Súgás, puskázás (6)

Az örök „nemszeretem dolog” a pedagógus részéről, egyben fontos nevelési feladat is (becsületesség). Ennek kerülése, vagy az utólagos elmarasztalás az alsó tagozaton – anyagunk szerint – kevésbé gyakori.

Ceruza a kézben és önállóan dolgozol, ugye tudod? (preventív)

Drága szívem, most mondtam, hogy nem lehet lesni. (korrektív)

IV. A viselkedésszabályozás kommunikációjának nyelvi–grammatikai jellemzői

A viselkedésszabályozást szolgáló tanári megnyilatkozások nyelvi megformáltságát többféleképpen lehet elemezni.

A grammatikai vizsgálat kiterjedhet a modalitás szerinti mondatfajták számbavételére. Ezek azt mutatják, hogy formailag mind az ötféle mondatfajta előfordulhat: kijelentő (*Dávid, annak nem örülök, hogy óra közben rajzolgatsz.*), kérdő (*Zolika, fel tudod tenni a kezed?*), óhajtó (*De örülnék, ha többen is felébrednének!*), felkiáltó (*Nem mondtam, hogy jelentkezz!*) és felszólító (*Vedd el a szádtól a kezed, légy szíves!*) egyaránt található a vizsgált órákon. Ugyanakkor az is megállapítható, hogy funkcióját tekintve mindegyik felszólító: indirekt módon annak a megtételére vagy meg nem tételére szólít fel, amit éppen észrevételez.

Szerkezet szerint lehetnek teljes szerkezetűek (*Egyenesen üljetek!*), hiányos mondatok (*Zöld ceruzá a kézben!*) és tagolatlan mondatok is (*Na! Pszt!*). Az összetett mondatok 2-3 tagmondatnál általában nem hosszabbak (*Mindenki fogja meg a papírját, üljön vissza a helyére, és kezdjen hozzá a munkához!*).

A mondatrészek között kitüntetett szerepet kap az elvárt viselkedést vagy a munkavégzést megfogalmazó módhatározó. Ezek közül a rendre visszatérőek: *szépen, egyenesen, gyors(abb)an, hangosabban, rendesen, figyelmesen, csendesen, hang nélkül, önállóan.*

A tanórai viselkedésszabályozásnak megvannak a maga igéi is, amelyek a fentiekben részletezett területekhez kapcsolódó cselekvéseket

jelölik: *figyel, (fől)áll, ül, néz, vár, jön (gyere), tesz, vesz, jelentkezik, hallgat, ír, olvas, rak, marad, letesz, fölvesz, becsuk, kinyit, figyelmeztet* stb. Ezek leggyakrabban felszólító módban állnak. Egy részük mind állító (*Csukd be!*), mind tagadó/tiltó (*Ne csukd még be!*) alakban megjelenik, más részük csak állítóban (*Figyelj csak rám!/ Hallgass rám!*).

V. A viselkedésszabályozás mint beszédaktus

„Az oktatással kapcsolatos tantermi viselkedésszabályozásban is lényegileg kommunikációs folyamatok hatnak”,⁹ vagyis e feladatot tipikusan a beszéd révén hajtjuk végre, így a pedagógus ezen megnyilatkozásai beszédaktusként is vizsgálhatók. Ha Searle ismert beszédaktustipológiájából indulunk ki, akkor illokuciójuk¹⁰ szerint ezek utasítók, vagyis céljuk valamely szabály betartatása a tanulóval (valamely tevékenységet hajtson végre, hagyjon abba, ill. el se kezdje). A beszédaktusok elnevezésére követhetjük a kiváltó helyzeteket/okokat, vagyis a fenti táblázat típusait, de más felosztás is lehetséges, mivel a beszédaktusok elnevezése többnyire önkényes). Pl. figyelmeztetés (csendkérés, szabályok, elhangzott instrukciók betartására), engedélyadás (testhelyzet változtatásra), szabályozás (ülésmód, tekintet, kéz stb.) A tipizálást itt is nehezíti, hogy szinte minden megnyilatkozás komplex, azzal együtt, hogy valamelyik aspektus dominál benne. Például: *Tamás, te kezded, aztán majd szólítok, hogy kinek kell folytatnia*. Ebben direkt módon egy feladatvégzésre irányuló szabályozás fogalmazódik meg, amelyben rejtetten benne van a csendkérés és a bekiabálás megelőzésének illokuciója is.

Az előző példa már azt is jelzi, hogy a beszédaktusok direkt (*Jelentkezz, és ne kiabálj be!*) és indirekt (*Köszönöm szépen, Peti, hogy beszélgetsz.*) formáit is elemezhetjük. Megjegyezzük: a korpuszban az előbbiek vannak többségben, feltehetően azért, mert a kisgyerekek jobban értik a direkt megfogalmazásokat.

A beszédaktusok illokucióis ereje is különböző. Ezek megállapítása már a stílusminősítést is igényli. Az udvarias, illetve a semleges a jellemző a vizsgált tanórákon (*Figyeljetek, legyetek szívesek!*), de durvára is akad példa (*Jó, akkor befogtad a szádat.*). Az illokucióis erőt növeli a vokális jelek közül a hangerő megemelése, az alakzatok közül a szóismétlés, illetve a kettő együttesen (*Várj, várj, várj még!*).

A korpuszt természetesen más megközelítésből is elemezhető. Ezek közül most csak megemlítjük a társalgáselemzést, mivel a tanóra a tágran értelmezett társalgás egyik speciális típusa, melyet a társalgási univerzálék megléte (szomszédsági párok, szekvenciális elrendeződés stb.) mellett speciális, min-

⁹ BUDA: i. m. 19.

¹⁰ SEARLE J. R.: *Elme, nyelv és társadalom*. Vince Kiadó, Bp., 2000. 49.

denekelőtt a tanár-diák kommunikáció aszimmetrikus voltából adódó szabályok is jellemeznék. (Ezek részletezésére helyhiány miatt nincs lehetőség.)

VI. Összegzés

Az elemzett harminc tanórán elhangzott viselkedésszabályozás kommunikációja nagyfokú hasonlóságot, illetve sok esetben azonosságot mutatott. Ennek okai az alábbiakra vezetők vissza.

A tanórai fegyelemre vonatkozó viselkedésbeli elvárások hagyományosan azonosak a magyar iskolarendszerben. Így a normaszegést illető helyzetek is azonosak vagy hasonlóak, a tanári reakciókra pedig nagymértékben jellemző a korábban diákként vagy pedagógus-jelöltként látott-hallott nyelvi minták alkalmazása. Ezek mintegy hosszú ideje öröklődő, íratlan minták, klisék. A pedagógiai szakirodalomban nem találunk tanácsokat arra vonatkozóan, hogy a viselkedésszabályozást milyen nyelvi eszközökkel ajánlatos megoldani. Ennek ellenére van viszont egy régről hagyományozódott gyakorlat, amelyet a pedagógusok egyfajta modellkövetéssel ösztönösen elsajátítottak (diákként, a pályára való felkészülés során) és nagyrészt ösztönösen alkalmaznak is a gyakorlatban. „A tanításban a stratégiát, kisebb mértékben a taktikát is a szakdidaktikai hagyomány, a tantervi előírások sora, esetleg a tankönyv határozza meg, de a jó tanárok saját stratégiát is kialakítanak és saját taktikai fogásokat is használnak. A nevelői munkában azonban többnyire az ösztönösség uralkodik, vagy pedig a verbális túlsúly az értékek és normák deklarációjában.”... az ösztönösség azt eredményezi, hogy a tanár kommunikációs eszközeinek „repertoárja” szűk, kötött.¹¹

Elemzésünk eredményei egybevágóan Buda Béla fenti állításával, amit még azzal egészíthetünk ki, hogy ez „a verbális túlsúly az értékek és normák deklarációjában” a pedagógusok kommunikációjának folyamatosan jelenlévő eleme, szinte nincs nélküle tanóra. A fő eltérést legfeljebb az jelenti, hogy „a gyakorló pedagógusok által felállított követelményrendszer között is nagy különbség van, ami ugyancsak a viselkedés-megítélés különbözőségéhez vezet (hisz van olyan tanulói megnyilvánulás, amit egyes pedagógusok helytelenítenek, mások azonban elfogadhatónak tartanak).”¹²

Az, hogy a pedagógusoknak újból és újból deklarálniuk kell a viselkedési szabályokat, azt is jelenti, hogy a tanulók, bár már ezerszer hallották, újból és újból elkövetik ezeket a normaszegéseket (hisz legtöbbször komoly következmény nélküliek), mert minden tanóra új helyzeteket hoz, a tanulók állapota, motiváltsága stb. is állandóan változik, s az évek során változnak az osztályok és minden kezdődik előlről. Így a viselkedésszabályozás nem egy egyszeri „ismeret”, a diákok által elsajátított szabályrendszer, hanem állandóan ismételt tudnivaló. S a pedagógus ismétli is – végig az egész pályáján.

¹¹ BUDA: i.m. 23–24.

¹² FODOR László: *Az iskolai fegyelem egyes pszichológiai kérdései*. <http://www.oracler.ro/fodlink/iskolai%20fegyelem.html>

Felhasznált irodalom

- ANTALNÉ SZABÓ Ágnes: A tanári instrukciók grammatikája. In: KESZLER Borbála–TÁTRAI Szilárd (szerk.): *Diskurzus a grammatikában – grammatika a diskurzusban*. Tinta Kiadó, Bp., 2009. 322–331.
- BUDA Béla: *Kommunikáció az osztályban*. In: MÉSZÁROS Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Bp., 2004. 17–26.
- F. DORNBACH Mária: *Tanórák jellegzetes epizódjainak vizsgálata*. In: H. Varga Gyula (szerk.): *Tanulmányok a magyar nyelvről*. Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola, Eger, 1996-1997. 95–118.
- FEHÉR-WARGHA Ibolya: *Fegyelem, fegyelmezetlenség, fegyelmezés*. In: Új Pedagógiai Szemle, 2003. 9. sz. 107–112.
- FODOR László: *Az iskolai fegyelem egyes pszichológiai kérdései*. <http://www.oracler.ro/fodlink/iskolai%20fegyelem.html>
- LORÁND Ferenc: fegyelem (címszó) In: BÁTHORY Zoltán–FALUS Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon I*. Keraban, Bp., 1997. 448.
- N. KOLLÁR Katalin: *Normaalakulás, engedelmesség és csoporthoz igazodás*. In: N. KOLLÁR Katalin–SZABÓ Éva (szerk.): *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve II*. Osiris, Bp., 2017. 194–214.
- SÁROSDI Anna: *Fegyelem fegyelmezés nélkül – a fegyelmezés preventív eszközei*. In: MÉSZÁROS Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Bp., 2004. 70–82.
- SEARLE, J. R. *Elme, nyelv és társadalom*. Vince Kiadó, Bp., 2000.

Horváth Csaba–Ladányi Éva

**EGY BÁBJÁTÉK MEGVALÓSÍTÁSA TANTÁRGYI INTEGRÁCIÓVAL
AZ EÖTVÖS JÓZSEF FŐISKOLÁN**

Eötvös József Főiskola, Pedagógusképző Intézet, Baja
e-mail cím: ladanyi.eva@ejf.hu

Az üveghegyi királynő című bábjáték előkészítési folyamatát szeretnénk bemutatni a tanulmányban. A harmadéves tanító szakos hallgatók bevonásával egy olyan féléves tematikát dolgoztunk ki, amelyben az iskoladramaturgia fakultáció és a bábmódszertan kurzus ismeretanyagát dolgoztuk össze, olyan módon, hogy a végeredmény egy előadás legyen. Úgy gondoljuk, hogy olyan jó gyakorlatot sikerült megvalósítanunk, amely más oktatók, pedagógusok számára is hasznos gyakorlati tapasztalat lehet, illetve úgy véljük, érdemes ezt az integrációs tartalmat továbbfejleszteni és más képzési keretek között is megvalósítani.

A bábjáték megvalósításának pedagógiai célja

A bábjáték megvalósításával kapcsolatban alapvető cél volt, hogy olyan komplex ismeretanyagot dolgozzunk ki, amely kihasználja a tantárgyi integráció adta lehetőségeket, így maximalizálva a bábmódszertan kurzus és az iskoladramaturgia fakultáció lehetőségeit a tanítási-tanulási folyamatban. A tematikákban megjelölt ismeretanyagon túl fontos célnak tekintettük a személyiség- és képességfejlesztést, hiszen az alkalmazott bábjáték során nem csak a produktum számít: a bábtárggyal végzett cselekvések közben más pedagógiai irányok is megvalósulhatnak, ezáltal válva a nevelési folyamat eszközüvé. Így találkozott a bábmódszertan és a drámapedagógia, és a cél egy pedagógiai bábjáték megvalósítása lett.

A féléves tematika kidolgozása során fontos szempontnak tekintettük, hogy megvalósuljanak a főbb irányvonalon túlmutató egyéb célkitűzések is.¹ Többek között, hogy a hallgatók az elsajátított ismereteket majd a saját gyakorlati munkájukban is alkalmazni tudják. Találkozzanak azokkal a lehetőségekkel, amellyel színesíthetik pedagógiai munkájukat; illetve a nehézségekkel is, amelyek előfordulnak egy ilyen komplex projekt megvalósítása során. Természetesen módszertani szempontból hangsúlyos feladat volt az is, hogy a hallgatók tapasztalati úton is találkozzanak olyan munkaformákkal, amelyek alkalmasak a frontális oktatás ellensúlyozására. A közös munka első lépésétől kezdve egyértelmű volt, hogy ebből egy tényleges előadás lesz, így a hallgatók motivációját is növelni tudtuk: sokkal lelkiismeretesebben kapcsolódtak be a drámai és a művészeti fog-

¹ARANY Erzsébet–KAPOSI László–LÁPOSI Terka–LIPTÁK Ildikó–PERÉNYI Balázs–HANCOCK Márta: *Módszertani segédlet a bábjáték és a bábkészítés valamint a dráma és színjáték tárgyak tanításához*. Bábjátékos Egyesület, Bp., 2010.

lalkozásokba, munkájuk során nagyobb precizitásra törekedtek. A bábkészítés folyamatában egyértelműen motiváltabbak voltak, hiszen mindenki a saját szerepének megfelelő bábbon dolgozott, így jobban törekedett az egyes folyamatok tökéletesítésére, és több időt is szánt rá, esetenként a kurzus idején túlhaladva is. Egyértelmű fejlesztési terület volt a verbális és a nonverbális kommunikáció fejlesztése is. A hallgatók saját maguk írták és tökéletesítették a szereplők megnyilatkozásait, gondosan figyelembe véve azok kontextusát. Ehhez a szoros megfigyeléshez használtuk az alkotó-fejlesztő mesefoglalkozások keretrendszerét, mely során megvizsgáltuk a szereplők attitűdjét, szándékait, a történet cselekményrendszerét és ezek globális együttesét. A beszéd tartalmi jegyein túl az előadás során természetesen a hangzó beszéd minősége is kiemelt szerephez jutott, így a felkészülés alatt a hallgatók megszólalásának szupraszegmentális elemei is fókuszba kerültek. Mivel kisebb hallgatói csoporttal dolgoztunk, lehetőségünk nyílt a személyes és differenciált készségfejlesztésre is. Az alkalmazott drámajátékokkal úgy gondoljuk, hogy erősítettük a hallgatók önismereten, önkritikán, kritikus szemléleten alapuló együttműködési képességét is. Ezen felül – bár előzetes célként nem fogalmaztuk meg – a pedagógiai bábjáték alkalmasnak bizonyult a tanár-diák kapcsolat formálására, az elköteleződés erősítésére is.

Módszertani állásfoglalás

A pedagógiai képzésben a bábjáték és a tőle elválaszthatatlan bábkészítés marginális szerepet kap, holott a témát szakszerű alkalmazás mellett a jelenleginél jóval nagyobb hatásfokkal lehetne alkalmazni az oktatásban. A kurzus során tehát a bábjátékot és a bábkészítést mi sem választottuk szét, a karakterek drámapedagógiai módszerekkel való feldolgozásának integráns része volt a bábok külső karakterjegyeinek kitalálása és megformálása. A bábnak mint tárgynak az elkészítési folyamata a bábokkal való színjátszásról amúgy is leválaszthatatlan, olyannyira, hogy maguk a bábok sem kezelhetőek külön a játékhoz szükséges egyéb kellékek és díszletek komplex egészétől sem készítés, sem a mozgatás/játék esetében.

Mivel a megszokott pedagógiai környezetben az öt alapvető bábtípusból (árnybáb, kesztyűbáb, botbáb, bunrakubáb, marionettbáb) elsősorban a kesztyűbáb az, amely használatba szokott kerülni, úgy döntöttünk, hogy megpróbálkozunk egy mind mozgatásában, mind pedig elkészítésében is komplexebb bábkészítési formával. Választásunk a marionettbábra esett. Az integrált kurzus elindításánál ugyanis fontos szempont volt, hogy olyan technikákat és játékmódokat sajátítsanak el a hallgatók, amelyekre a normál képzés körülményei között sem térbeli, sem időbeli lehetőség nem adódik. Elképzelésünket az is alátámasztotta, hogy a három alapvető bábmozgatási irány közül (alulról, például a kesztyűbáb esetében vagy hátulról, mint az árnybábnál, illetve felülről, mint a marionettnél) a hallgatók csak az első kettővel találkoztak korábbi praxisuk során. Ráadásul a

marionett típusú bábnál sokkal intenzívebben sajátíthattak el olyan szakmai fogásokat, amelyek egyrészt a bábozás műfajának a sajátjai, másrészt a későbbiekben bármilyen bábkészítéshez szükséges alapvető manuális képességeket fejlesztenek. (Ezen keresztül természetesen az összes manuális és esztétikai érzéket követelő tevékenységhez szükséges képességet.)

A módszertani kidolgozás során mindenképpen azt kellett szem előtt tartanunk, hogy a bábjáték pedagógiája komplex tevékenységeket ötvöz, így munkánk során összekötöttük a művészeti nevelés, a bábkészítés, a drámapedagógia, az alkotó-fejlesztő mesepedagógiai eszközrendszerét.

Az alkotó-fejlesztő mesefoglalkozások szerepe

A bábjáték megformálása a mű kiválasztásával kezdődött. Műfaji kérdésben egyértelmű döntés volt a mese, hiszen epikai alkotásként alkalmas arra, hogy a színpadi adaptáció során éljünk a narráció által biztosított cselekményvázalattal, valamint arra, hogy a szereplők megszólalásain keresztül drámai elemeket vigyünk az előadásba. A mesékben a narráció általában hangsúlyosabb a dialógusoknál, ezért a munka során törekednünk kellett arra, hogy a hallgatók az érzékenyítő, értelmező foglalkozásokon keresztül eljuthassanak oda, hogy a szereplők a mesében ki nem mondott gondolatait is színpadra tudják vinni. Ennek eszközeként választottuk az alkotó-fejlesztő mesefoglalkozás típusát a bábjáték előkészítéseként, kihasználva a mese műfajának pedagógiai célú lehetőségeit.

A meséről való gondolkodás egyre népszerűbb a tudományos és a közéleti diskurzusban egyaránt. Egyre többen nyúlnak vissza ehhez a műfajhoz, felismerve a benne rejlő lehetőségeket a neveléssel, az oktatással, a lélekgyógyítással kapcsolatban. Újabb és újabb módszerek születnek, amelyek a mesék konvencionális tanításához, továbböröklődő bölcsességéhez kötődnek. A meseterápia nem véletlenül népszerű, hiszen arra az alapvető tudásra helyezi módszertanának alapját, amit a mesék műfaji keretükből kifolyólag természetesen hordoznak. Boldizsár Ildikó a műfaj értékelésében az alábbi gondolatokat hangsúlyozza:² a mesék egy olyan komplex tudásanyagot foglalnak magukban, amelyet évszázadokon keresztül örökítettek tovább a mesélés segítségével. Ez a tudásanyag olyan kérdésekre ad választ, amelyek a világ működéséről és az ember feladatairól közvetítenek információkat, olyan lehetőséget biztosítva, hogy azt mindenki a saját életkorára, életszakaszára tudja vonatkoztatni. A meseterápia látszólag két egyszerűen megvalósítható lépésből áll: egy kiválasztott mesére a terapeuta ráépít egy kreatív foglalkozást, amely aktiválja a hallgató képzelet- és fantáziavilágát. A meseválasztásnál figyelembe kell venni a célcsoport helyzetét, gondolatát, érzékvilágát, valamint ha nem terápia, hanem foglalkozásról van szó, a mesére kell ráépíteni az

² BOLDIZSÁR Ildikó: *Meseterápia: Mesék a gyógyításban és a mindennapokban*. Magvető, Bp., 2010.

egyéb pedagógiai célokat. A mese képes arra, hogy az olvasó vagy hallgató megtalálja azt a hőst, aki ő szeretne lenni, vagy önmagára ismer benne. Képes arra, hogy a mesebeli helyszínekben felismerje saját élethelyzetét, ahol a hős még a feladatok előtt áll; vagy már éppen teljesítette azokat, és a továbblépés következik. Képes arra, hogy egy szereplőben ráismerjen saját félelmeire, vagy egy vonzó segítőtben rálásson arra, hogy milyen segítséget szeretne megkapni ahhoz, hogy egy adott szituációból tovább tudjon lépni.

Az előadásunk meseválasztása ezen módszertani megfontolások mentén az *Az üveghegyi királyleány* című mesére³ esett. Ebben a munkafolyamatban a harmadéves tanító szakos hallgatók jelentették a csoportot, akikkel már több kurzuson is dolgoztunk együtt. Meglátásunk szerint olyan mesét kellett keresnünk, ahol meghatározóak a szereplők érzelmei, de nem egyértelműek. Ezáltal a csoport tagjai is élvezik az érzelmi intelligenciájukat és a kritikai gondolkodásukat aktivizáló feladatokat. Ezért esett erre a mesére a választás, hiszen ebben a szeretet mint alapérték a meghatározó, de nem egyértelmű. Például az apa-fiú szeretet kérdése: mindegyik útnak induló királyfi szövegszerűen jelölve is szereti az apját, mégsem sikerül kérését teljesíteni, hamar letérnek a megoldáshoz vezető útról. Az apa részéről megkérdőjelezhető döntés, hogy a csodaszert felkutató legkisebb fiát halára ítéli. A testvéri szeretetet átszövi vagy felülírja az irigység, a féltékenység olyan mértékben, hogy az idősebb testvérek apjuk gyógyulását is kockáztatják. Kérdéses az üveghegyi királylány szerelme is, hiszen a királyfi marasztalásánál kizárólag saját érdekeit veszi figyelembe. Felmerül a megbocsátás képessége, egyes cselekedeteknél pedig a megbocsáthatóság kérdése is. Miért bocsát meg a legkisebb királyfi az apjának, a testvéreinek? A király hogyan tud megbocsátani magának? Mit bír el a szeretet? Mi bocsátható meg és kinek?

Ezek a kérdések határozták meg a foglalkozások felépítését, melyek során természetesen nem csak a mesebeli szereplők attribútumát vizsgáltuk meg közelebről, hanem implicit vagy explicit módon önismereti kérdéseket is megvitattunk, amelyek a hallgatók egyéni gondolkodásmódjának is teret engedtek. Mivel a mesében a válaszok sok esetben rejtve maradtak, ezért lehetőségünk volt arra, hogy a beszélgetések, drámajátékok során sok nézőpontot megismerjünk a szeretet és a megbocsátás kérdésében, közösen döntve a meseadaptáció formálásáról.

A gyakorlati megvalósítás során minden főbb szereplő (legidősebb, középső, legkisebb királyfi; király, királylány) megismerése, formálása 90 perces foglalkozás keretén belül valósult meg, ahol drámapedagógiai eszközökkel kerültünk közelebb az adott szereplőhöz úgy, hogy az a báb megformálását és életre keltését is segítse. A folyamat során a hallgatók maguk jelentkezhetek annak a szereplőnek a kidolgozására, amelyikhez leginkább közelebb érezték magukat. Azt, hogy ezek a foglalkozások

³ MAJTÉNYI Zoltán: *Tündér mesék: Hajnalcsillag*. Unikornis, Bp., 1999.

mennyire segítették azt, hogy a bábok személyes motivációtól vezérelve keljenek életre, a hallgatók által írt reflexiók mutatják a legjobban. Ezek azok a kilépő gondolatok, amelyek lezárták a szereplővel való munkafolyamatot, jól tükrözve a közös és az egyéni gondolkodás eredményét. Az előadás után a hallgatók – kilépve a díszlet és a bábjáték teréből – gondolataikat a közönséggel is megosztották. Szemléltetésként részleteket idézünk munkájukból:

„Az én szereplőm a legidősebb fiú, aki a mesékben (és a valóságban is gyakran) elsőnek állja ki a próbákat, és utána elsőként bukik el. Ez most sem volt másként. Bár az apját nagyon szereti, és megtenne érte bármit, felülkerekedik rajta az önzése és a szenvedélybetegsége. Valahol érthető a dac, ami benne van. A rá legjellemzőbb mondat szerintem az „úgyis elküldi majd a többieket is”. „Beletörődik a veszteségébe, tisztában van a hibáival, de azzal is, hogy lesz más, aki teljesíteni tudja a kihívást. Azonban a lakodalomra megbékél testvéreivel és apjával is, és talán ez a legfontosabb. Szeretni és szeretve lenni, a hibáinkkal együtt is.” (*A legidősebb királyfi megformálója*)

„A bábom, szereplőm végül megtalálja a kiutat a problémáiból, azonban teljes diadalt nem arat, így megmarad annak a szerepnek, amit valójában neki szántak. Számára azonban inkább a barátai szeretete az, ami a történetben a kulcsfontosságú lesz.” (*A középső királyfi megformálója*)

„Amikor a karakter megformálásán gondolkodtam, sokat segített, hogy édesapámmal kiemelkedően jó a kapcsolatom, és én is legkisebb testvér vagyok. Ha egyvalamit vinnék magammal, amit ez a szereplő adott nekem, az talán az lenne, hogy a szeretet mindent megváltoztat és mindent megbocsát.” (*A legkisebb királyfi megformálója*)

„Olyannyira a hirtelen jött érzelmek és indulatok vezérlik, hogy nem gondolja át a döntését, és csak utólag látja a borzalmas következményeket. Miután csalódott magában, elvesztette a fiát, még a birodalma is veszélyben van, és teljesen tanácstalan. A viszontlátáskor könyörög gyermeke bocsánatáért és megnyugszik, hogy szeretett népe megmenekül. Összességében a királyban nem a szeretet, hanem a félelem és kétségbeesés dominál.” (*A király megformálója*)

A bábjáték sajátosságai

A bábjátékozás, bár egyértelműen összművészeti produkció, a színpadi drámajátékkal összevetve inkább a vizuális művészetek tárgykörébe sorolható. A bábszínpadon ugyanis nem a drámai eszköztár, hanem maga a bábtárgy az, amely létrehozza a karaktert. A báb a külső, rögtön érzékelhető vizuális tulajdonságai révén azonnal jellé válik, a báb figurája ezért létrejöttétől számítva már statikus, állandó karakter. Olyan színészi eszközökre, mint a figura átlényegítése vagy annak jellemfejlődése, jelen esetben nincs sem szükség, sem lehetőség. Ellenben vannak olyan adottságok a karakterek kialakításánál, amelyek a hagyományos színpadi játéknál

nem megvalósíthatóak. Ilyenek az elvont jelenségek és képzetek megjelenítésének vagy a kitalált fiktív karakterek létrehozásának a lehetőségei. A bábót továbbá nem kötik azok az időbeli és térbeli korlátok sem, amelyek pedig az élő szereplőket igen. A báb bátrabban ugrálhat időben és térben anélkül, hogy a cselekmény követhetősége sérülne. Mivel a báb egy szimbólum, nem valós személy, sokkal nagyobb teret enged a tulajdonságok belevetítésére. A stilizáltság ezen a ponton válik előnnyé a hátrányból, hiszen a jelszerű karakterek tágabb teret biztosítanak az érzelmeknek és hangulatoknak a figurára való kivetítésére. A befogadó számára a báb egyfajta tükörként viselkedik, irányítottan és hangsúlyozottan szembesíti a nézővel a benne keltett érzelmeket. A báb történelmi előzményeiből következik az antropomorfizálás speciális tulajdonsága. Mivel a báb a legkorábbi példánál is a tárgyak emberi tulajdonságokkal és érzésekkel való felruházásáról szólt, még az állat- vagy tárgyszereplők esetében is emberi tulajdonságok válnak meghatározóvá.

Azonban nem szabad elfelejteni, hogy a bábok nem alkalmazhatóak minden típusú szituáció és történet élettől való megtöltésére. A bábjáték esetében igen fontos ügyelni a valós és meseszerű elemek elegyére, hiszen, ha a valóságtól elrugaszkodott elemeknek nincs megfelelő helyük és időzítésük, az mindenképpen az előadás varázsának és hatékonyságának rovására mehet. A játékban alkalmazott időérzékletet pedig csakis ugyanazon módszerrel lehet elsajátítani, ahogy a zenében is: megfelelő mennyiségű és koncentrációjú gyakorlással.

A drámapedagógia alkalmazott módszerei

A dramatikus tevékenységformák⁴ közül főként gyakorlatokat, dramatikus játékokat és színházi formát alkalmaztunk. A gyakorlatok a ráhangolódás szerepét töltötték be, de további létjogosultságot adott nekik az a tény is, hogy ezek a tanítási folyamatba is jól illeszthetőek, hiszen szabályszerűek, könnyen ismételtetőek és az adott tartalomhoz könnyen igazíthatóak. A hallgatók tehát megismerkedtek több olyan eszközzel is, amelyet a saját pedagógiai munkájuk során is egyszerűen tudnak alkalmazni. Idetartoznak az alkalmazott fantáziafejlesztő, feszültségoldó, ön- és csoportismereti játékok, valamint a beszédkészségfejlesztő gyakorlatok. Például vitajátékkal indítottuk a szeretetről való beszélgetést: *a szeretet határtalan* kijelentés mellett kellett érvelni vagy ellenérveket megfogalmazni.

A dramatikus játékok nagyon hasonlítanak a gyermeki „mintha” játékhöz, azonban könnyen az adott témához kapcsolhatóak, hiszen a helyszín, az idő és a probléma ebben a keretben kötött. Biztosítják azonban az egyéni kreativitás és a csoport általi formálás lehetőségét. A közös gondolkodás jó színtere, hiszen nincs határozott célja, nem törekszik lezártágra. Ezeket a játékokat az értelmezés szempontjából meghatározó jele-

⁴ BOLTON, Gavin: *A tanítási dráma elmélete*. Marczibányi téri Művelődési Központ, Bp., 1993.

neteknél alkalmaztuk, ahol szövegszerűen hiányosak voltak a szereplők belső vagy kimondott gondolatai, indítékai, illetve a meséből kihagyott cselekményrészletek megjelenítésére. A szereplők jellemábrázolásának árnyalását „a szerep a falon” munkamódszerrel rögzítettük, amelyet mindenki szabadon bővíthetett a munkafolyamat során. Természetesen a tisztázás közös munka eredménye volt. A nem részletezett cselekmények megformálására alkalmazott játékokra néhány példa:⁵

- Monológ. Mit gondol a legidősebb királyfi, miután kijött az útszé-
li csárdából, és szegyzemre haza kell térnie?
- Pletykajáték. Mit mond a vár népe, amikor a középső fiú is kény-
telen visszatérni a királyi várba?
- Beszélj róla! Mit beszél a három fiú, miután apjuk közli velük be-
tegsége hírét és kérését?
- Fórum-színház. Az öreg király és a legkisebb királyfi találkozá-
sa, miután az visszatér a palotába, mert apja rájön: tévedett.
- Forró szék: Minden szereplő került ilyen játékhelyzetbe, ez is se-
gítette a jellemformálást, hiszen a szereplőknek olyan kérdéseken
is el kellett gondolkozniuk, ami maguktól nem biztos, hogy
eszükbe jutott volna.
- Naplóbejegyzés. Mit ír naplójába a királylány, miután a királyfi
elindul az orvossággal?
- Tanúskodás. Hogyan gondolnak vissza a testvérek arra a napra,
amikor apjuk közli velük kérését? Az időpont a lakodalom előtti
este.

A színházi forma a végső munkafolyamatot jelentette, hiszen a hallga-
tók a gyakorlatok és a dramatikus játékok során formálták a meseadaptá-
ciót: árnyalták a szereplők jellemábrázolását, részletezték a mesében elna-
gyolt cselekményrészeket, a narratív szövegrészeket dialogikus szöveggé
alakították. A színházi forma így csak a közös dramatizálás után való-
sulhatott meg, hiszen a rögzítés (a rögtönzések szövegének csiszolása) a
munkafolyamat része volt. A próbafolyamatok alatt a hallgatók saját ma-
guk rögzítették a rögtönzésekből született megnyilatkozásokat, és ezeket
otthon formálták stilárisan megfelelővé. Azt, hogy egymás munkáját is
lássák, illetve létrejöjjön a szöveggönyv, egy közösen szerkeszthető
Word-dokumentum létrehozása tette lehetővé.

A bábok kivitelezésének munkafolyamatai

A hallgatókkal – miután a drámafoglalkozásokon meghatároztuk a
figurák belső karakterjegeit –, első lépésként igyekeztünk ezekhez külső
megfelelőket társítani. A karakterjegekről vizuális látványterveket készí-
tettünk, amelyeket színes technikával részletekbe menően kidolgoztunk. A

⁵ KAPOSÍ László: *Játékkönyv*. II. Kerületi Közhasznú Nonprofit Kft., Bp., 2013.

technika itt színes ceruzától az akvarellen át a temperáig terjedt. Igyekezünk mind a bőr színeiben, mind a ruházat színválasztásánál apró vizuális nyomokat elrejtetni, olyanokat, amelyekből a néző, ha nem is tudatosan, de következtetéseket vonhat le. A király ruházatának színei például a számára legkedvesebb fiúnál köszöntek vissza.

A következő lépés a bábok mechanikájának és anyagának kiválasztása volt. Hangsúlyozott célkitűzésünk volt, hogy ezekre a problémákra olyan megoldásokat és metodikát találjunk ki, hogy később akár a hallgatók saját praxisukban önállóan felhasználhassák a megszerzett tudásukat, anélkül, hogy ahhoz külső szakember segítségét kelljen kérniük. Ez némi fejtörés után egy egyszerű lánc elven működő mozgó mechanika lett, amelyet egy kereszt tartóelem irányított. A kereszt tartóelem itt a hagyományos marionettől eltérően csak a karok és a fej mozgatására adott lehetőséget. Úgy véltük, hogy a dramaturgiai céloknak megfelelő mozgások elsajátítását is megkönnyíti, ha nem teljes testében vagy akár ízületeiben is mozgó bábokat készítünk. A bábok anyaga is ugyanebben a szellemben készült papírmáséból, hiszen annak előállítása egyszerű, megmunkálása pedig könnyű. Az is szempont volt, hogy amennyiben a hallgatók munkájuk során óvodásokkal vagy általános iskolai tanulókkal dolgoznak közösen, mindenképpen környezetbarát, olcsó és atoxikus anyagok szükségesek. A hallgatók formázási tapasztalatlansága miatt a munkafolyamat természetesen sok lépésből állt, és talán nem is hozott minden szempontból kielégítő végeredményt, azt azonban biztosan állíthatjuk, hogy a manuális és esztétikai készségeiket hatékonyabban fejlesztette, mint a hagyományos vizuális nevelés tantárgy alá tartozó foglalkozások. A papírmásénál egy vázra építettük fel külön-külön a végtagokat és testrészeket, majd ezekre nedves papírpéppel részleteket applikáltunk. A részleteket: szemeket, szájakat, ujjakat a vázra felhordott maséréteghez ragasztottuk, illesztéseiket eldolgoztuk. A nyers papírmásé bábok első lépésként egy hosszabb száradási fázison mentek keresztül, majd a tervek szerinti kifestésre kerültek. Fontos volt megszervezni a hallgatók munkacsoportjait, hiszen kinek-kinek képességei és érdeklődése szerint is olyan munkafolyamatot kellett kapnia, amelyet maradéktalanul el tudott látni, s mindemellett még örömmel is végzett. A szinte manufakturális kivitelezés során alakultak ki a csapatmunkát inspiráló helyzetek és kooperációk, amelyek együttesen nagyon jó munkahangulatot és hatékonyságot eredményeztek. A kifestés szakaszai az alapként szolgáló bőrszín kikeverésével és egyenletes felvitelével kezdődtek, majd a részletek kidolgozásával végződtek. A precíz munkavégzésre kevésbé hajlamos hallgatók az elsőt, míg a részletek finomságára érzékenyebbek a másodikat végezték. A festés és szárítás szakaszai után a közben beszerzett textil- és kartonanyagokból ruhák és kiegészítők készültek, amelyek attól függően, hogy tartalmaztak-e egyéb részleteket, újabb festési, ragasztási munkafolyamatok

során gazdagodtak. Ezek a rátétek és applikációk változatos és többségében a háztartásban fellelhető anyagokból kerültek ki.

A díszletek formái hullámkartonból és sőralátét kartonból készültek úgy, hogy sík formákból vágtuk ki a megjelenítendő tárgyak profilját, majd azokat egy térbeli testre ragasztottuk. Ezzel a módszerrel három térszeletet hoztunk létre, ami már elegendő volt ahhoz, hogy három dimenzió érzetét keltse. Vizuális szempontból fontos volt a világítás beállítása, hiszen a bábok megmunkáltságának finomságai, illetve az előbb említett „térszeletek” is így érvényesülhettek igazán.

Összességében úgy gondoljuk, hogy a bemutatott tantárgyi integráció jó kezdeményezés, hiszen olyan komplex fejlesztési célokat tűzhetünk célul, amelyek a két kurzus során külön-külön nem biztos, hogy megvalósultak volna. Fontosnak érezzük azonban tökéletesíteni az eszközrendszerünket, hiszen a bemutatott félévben gyakran túlléptük a kijelölt időkeretet. Azonban egyértelmű hatásként könyvelhető el az is, hogy ez a hallgatókat egyáltalán nem zavarta, hiszen lelkesek és motiváltak voltak az előadás megvalósításában. További cél lehet több mese megvalósításának kidolgozása, többféle báb bekapcsolása, illetve a kurzus beemelése az óvodapedagógus-képzésbe is.

Felhasznált irodalom

ARANY Erzsébet–KAPOSI László–LÁPOSI Terka–LIPTÁK Ildikó–PERÉNYI Balázs–HANCOCK Márta: *Módszertani segédlet a bábjáték és a bábkészítés valamint a dráma és színjáték tárgyak tanításához*. Bábjátékos Egyesület, Bp., 2010.

BOLDIZSÁR Ildikó: *Meseterápia: Mesék a gyógyításban és a minden napokban*. Magvető, Bp., 2010.

BOLTON, Gavin: *A tanítási dráma elmélete*. Marczibányi téri Művelődési Központ, Bp., 1993.

KAPOSI László: *Játékkönyv*. II. Kerületi Közhasznú Nonprofit Kft., Bp., 2013.

LELLEI Pál: *Bábkészítés*. Európai Szabadúszó Művészek, Bp., 2014.

MAJTÉNYI Zoltán: *Tündér mesék: Hajnalszallag*. Unikornis, Bp., 1999.

SZÉKELY György, *Bábuk, árnyak*. Népművelési propaganda iroda, Bp., 1972.



Huszár-Samu Nóra

**A RECIPROK SZÖVEGFELDOLGOZÁSI MÓDSZER
ELMÉLETI KERETEI: INNOVÁCIÓ AZ ALSÓ TAGOZATOS
SZÖVEGFELDOLGOZÁSBAN**

Eötvös József Főiskola, Pedagógusképző Intézet, Baja
e-mail cím: samu-huszar.nora@ejf.hu

A tanulmány a szövegértő olvasás elsajátításáról és az ehhez kapcsolódó új módszertani és tantárgypedagógiai lehetőségről, a reciprok tanítási módszerről, munkaformáról szól. A téma időszerű, ugyanis, míg az alsó tagozatos írás- és olvasástanítás módszertana megfelelően kidolgozott, addig a szövegfeldolgozás módszertana a gyakorlatban nem teszi lehetővé minden esetben a szövegértés megfelelő szintjének kialakítását.

Írásomban először az olvasás és a szövegértés fogalmának a jelentésmódosulásait tárgyalom, majd párhuzamot vonok az olvasás pszicholingvisztikai megközelítései és az alsó tagozatos olvasástanítási-szövegfeldolgozási módszertan között. A tantárgypedagógiai módszertan a pszicholingvisztika megállapításaira épít, így e két nézőpont nem választható szét. Az elméleti háttér bemutatása után egy lehetséges, új szövegfeldolgozási módszertant, a reciprok tanítást és annak az elméleti keretét, a tanítást mint természetes kogníciót kívánom bemutatni.

Tanulmányomban egy lehetséges irányt kívánok kijelölni, és az olvasás témakörét a témának megfelelően leszűkítem: nem kívánok foglalkozni a fonológiai tudatossággal, az olvasás és a motiváció kapcsolatával¹ a kompetenciafejlesztéssel, a kooperatív tanulás szakirodalmával, az olvasási énkép² jelentőségével az alsó tagozaton, mert – bár az említett tárgykörök hozzátartoznak a témához – írásomban a szakirodalom egy szegmensét kívánom feldolgozni.

Az olvasás fogalmáról

Az olvasás fogalma napjainkig komoly jelentésváltozáson ment keresztül. Kezdetben úgy vélték, aki ismeri a betűket, az tud olvasni³ tehát az iskola alsó tagozatában elsajátított betű – hang megfeleltetés, dekódolási tevékenység elegendő a további szövegek megértéséhez. A szakirodalom az olvasás fogalmán a hangos és kifejező olvasást értette – azaz a szöveg és a szupraszegmentumok összhangjára hívta fel a figyelmet – míg napjainkban elsősorban kommunikációs aspektusból közelíti meg azt,

¹ JÓZSA Krisztián–Steklács János: *Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései*. Magyar Pedagógia, 2009. 109. 4. 365–397.

² SZENCZI Beáta: *Olvasási motiváció: definíciók és kutatási irányok*. Magyar Pedagógia, 2010. 2. 119–147.

azaz az olvasást interaktív folyamatként képzele el, melyben szerepet kap az olvasó, a szöveg és a kontextus, tehát az olvasás ebben az esetben nem más, mint interakción keresztül jelentéskonstruálás.⁴

Az olvasás fogalmának egy másik aspektusára a PISA vizsgálatok hívták fel a figyelmet.⁵ Az olvasást olyan eszköztudásnak tekinti, mely elengedhetetlen a problémamegoldáshoz az élet bármely területén. Ez utóbbi megközelítés a klasszikus Beaugrande és Dressler⁶ által megfogalmazott szövegdefiníciót – azaz „szöveg minden olyan közlés, amely a szövegszerűség hét ismérvének eleget tesz”⁷ – is újragondolásra készíti.⁸ Egészen más számít szövegnek a mindennapok szempontjából: menetrendek, használati útmutatók, azaz a kevert típusú szövegek.

A szövegértő olvasásra vonatkozó kutatások eredményei

A betű–hang megfeleltetés alapvető építőeleme a szövegértésnek, a kezdő olvasók tanítása során nagy hangsúlyt fektetnek ezek elsajátítására. A szófelismerés- és megértés esetében a perceptuális olvasásterjedelem a fixációs ponttól balra körülbelül két betűre, jobbra körülbelül hat betűre terjed ki.⁹ Ebben az esetben már mutatkoznak lényegi különbségek a jól és a kevésbé jól olvasók között. A gyakorlott olvasók a fixáció alatt felvett információt a mentális lexikon elérésére használják. A mentális lexikon gyors és pontos elérése szorosan összefügg a szövegértéssel, javíthatja azt, illetve a szövegértés bővítheti a mentális lexikont, ha az ismeretlen szavakat képes az olvasó a kontextusból kikövetkeztetni. A szöveg feldolgozása során az olvasónak fel kell ismernie a szöveget alkotó frázisokat, mert ez képezi alapját a további szemantikai feldolgozásnak.

A szövegértő olvasás magában foglalja az olvasási stratégiák fejlődését, mely a kezdeti szinten két hatással számol: a gyakorisági és a hosszúságúhatással. A gyakorisági hatás arra a dekódolási problémára utal, mikor a tanuló a ritka szavakat lassabban olvassa el, míg a hosszúságúhatás a hosszú szavak lassabb olvasására utal. A fejlődés során dekódolást segítő készségek és a vizuális szóformalexikonhoz való hozzáférést segítő készségek csoportját kell elkülöníteni. A készségek elkülönítése a hangos olvasás fontosságára hívja fel a figyelmet, ugyanis az olvasott szavakat és mondatokat hallva felgyorsulhat a szövegértés. A kognitív modellek, me-

⁴ JÓZSA Krisztián–STEKLÁCS János: *Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései*, Magyar Pedagógia, 2009. 4. 365–397.

⁵ MOLNÁR Edit Katalin: *Olvasási képesség és iskolai tanulás*. In: JÓZSA Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Bp., 2006. 43–60.

⁶ BEAUGRANDE, R.,–DRESSLER, W.: *Bevezetés a szövegnyelvészetbe*. Corvina, Bp., 2000.

⁷ Uő.: 23.

⁸ TOLCSVAI NAGY Gábor: *A magyar nyelv szövegtana*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2001.

⁹ SCHNOTZ, W. és MOLNÁR Edit Katalin: *Az olvasás-szövegértés mérésének társadalmi és kulturális aspektusai*. In: CSAPÓ Benő–CSÉPE Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2012. 87–136.

lyek a szövegértő olvasással és az információ feldolgozással foglalkoznak, többnyire figyelmen kívül hagynak számos olyan külső és belső tényezőt, melyek elengedhetetlenek a szövegértés szempontjából. Az előzetes tudás, a mentális reprezentáció és a szövegértés között dinamikus kölcsönhatás van,¹⁰ de ezen túlmenően az időbeli nyomás is nagymértékben hatással van magára a szövegértésre.¹¹

A szövegértés rendszere összetett természetű: kognitív és nem kognitív paraméterekből épül fel. Ahhoz, hogy a tanulók szövegértési szintjét mérni lehessen, többszöri diagnosztikus mérésre van szükség. A kognitív rendszer paramétereinek és szerveződési szintjének a mérésekor számos tényezőt figyelembe kell venni úgy mint a szöveg típusát, a válaszadási lehetőségek formátumát, az emlékezeti terhelés mértékét, valamint a szövegértés mért szempontját, azaz azt, hogy a lényeg megértésére, a következtetésre, avagy a deduktív következtetésre irányul-e a szövegértés.

A szövegértés hatékony fejlesztése a változatos szövegekre épít, és a folyamat akkor hatékony, ha a kognitív struktúrák mellett a szociális összetevőket is fejleszti. Ez utóbbi elsősorban változatos tanulásszervezési stratégiák kombinációjával valósítható meg. Az iskola intézménye, a kognitív szférák gyarapítása mellett a szocialitás képességét is kedvezően befolyásolja,¹² s az életkor előrehaladtával a szociális kompetencia minőségi szintje magával az iskolai teljesítménnyel is szervesen összefügg. Az elvárás a szociális készségek tanítására elsősorban abból indul ki, hogy ha a szociális viselkedés tanult, akkor tanítható is.

Az olvasás mint kognitív jelenség

Az olvasás elméleti megközelítéseiben – hasonlóan magának a fogalomnak a meghatározásához – három paradigmaváltás zajlott le a közelmúltban: a hagyományos felfogást felváltotta a kognitív felfogás, míg napjainkban a kognitív nézőponton belül a metakognitív struktúrák felé mozdulnak el a kutatási irányok.¹³ A pszicholingvisztika szerint az olvasás dekódolás, kognitív, tehát tanult tevékenység. A tudományterület megkülönböztet olvasási- és olvasástanítási modelleket, melyek között lényeges nézőpontbeli különbségek vannak. A reciprok olvasáselsajátítás árnyalása és a tantárgypedagógiai módszertan logikája miatt szükségesnek tartom ezeknek a felfogásoknak a részletezését.

A hagyományos pszicholingvisztikai olvasásfelfogás szerint a naiv olvasó a készségek lépcsőzetes szintjein halad, majd e hierarchikus rend-

¹⁰ CSÉPE Valéria: *Az olvasó agy*. Akadémiai, Bp., 2006.

¹¹ CSÍKOS Csaba–STEKLÁCS János: *Olvasásmegértés időkorlát mellett: Egy metakognícióra alapozott fejlesztő kísérlet követő vizsgálatának eredményei*. Iskolakultúra online, 2009. 1. 1–11.

¹² KASIK László: *A szociális kompetencia fejlesztésének elmélete és gyakorlata*. Iskolakultúra, 2007. 17. 11–12., 21–37.

¹³ CSÉPE Valéria: *Az olvasás rendszere, fejlődése és modelljei*. In: PLÉH Csaba (szerk.): *Pszicholingvisztika*. Akadémiai, Bp., 2014. 339–370.

szer felső fokán elsajátítja a szövegértés képességét. A felfogás közép-pontjában a szöveg áll, a nyelvi forma, mely hordozza a jelentést. A hazai kutatásokban, ezzel összhangban, Nagy József¹⁴ az olvasást mint képességet definiálja. Olyan rutinoknak, készségeknek és ismereteknek a szerveződésüként, melyek komplexek, számos összetevőből épülnek fel, szerveződésük hierarchikus. Ha az egyik összetevő fejlődése megreked, az kihat a többi fejlődésére, így a szövegértés egészére. Modelljében szerepet kap a tanuló háttértudása, világról alkotott ismeretei, melyre épül a beszédhanghallás készségének a fejlesztése, erre a szintre épül a hang-betű megfeleltetés, majd a szavak és mondatok mint egyre nagyobb nyelvi egységek szintje.

Ha ezek a lépcsőfokok megfelelőek, a szövegértési készség majd a szövegfeldolgozási sémák kialakítása a következő lépcsőfok. A magyarországi olvasástanítási – és párhuzamosan az írástanítási – módszertan és gyakorlat tematikája követi ezt a hierarchikus felépítést, azaz a fonológiai tudatosság fejlődési ívéhez igazodva¹⁵ az alsó tagozaton a fonémák izolálásával kezdődik meg az írás-olvasástanítás, illetve a beszédhangokhoz való hozzáférés az írás és olvasáselsajátítás eredményei. A fonológiai tudatosság ezen lépcsőfoka feltételezi, hogy a szótagok szintézise és szegmentálása, valamint a rímtalálás már megfelelően kialakult készség. A moduláris modell felsőbb szintjein helyezkedik el a fonémák szegmentálásának és szintézisének a szintje, majd ezt követi a fonémákkal történő manipulálás. Ezek együttese teremti meg a jó olvasás előfeltételét, melyet kiegészít a fluencia, azaz ezen az alsó szinten a betűismeret, amely viszont jó előjelzője a későbbi olvasási teljesítménynek.¹⁶

A fonológiai tudatosság és az olvasási képesség korrelációjának igen bő a kutatási háttere mind a hazai, mind a nemzetközi szakirodalomban. Ezek a kutatások rávilágítanak arra, hogy a fonológiai tudatosság nem megfelelő működése olvasási, szövegértési nehézségeket idézhet elő a felsőbb szinteken.¹⁷ Az említett olvasási teljesítményt előrejelző tényezőket – melyek univerzálisnak mondhatók – egészíti ki az ortográfiai konzisztencia, azaz a fonéma-graféma megfeleltetés, mely rutinná szerveződik a szófelismerés szintjén. A magyar nyelv sekély ortográfiájú nyelv, de az agglutináló természete miatt az olvasás- és írástanítás előkészítése magához az elsajátítási folyamathoz képest több időt vesz igénybe és módszertanilag megfelelő előkészítő szakasznak kell megelőznie magát a fonéma-graféma megfeleltetést.¹⁸

¹⁴ NAGY József: *Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései*. In: JÓZSA Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Bp., 2006. 17–42.

¹⁵ CSAPÓ Benő–CSÉPE VALÉRIA: *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2012.

¹⁶ GÖSY Mária: *A szövegértő olvasás*. Anyanyelv-pedagógia, 2008. 1.

¹⁷ CSÉPE Valéria: *Az olvasás rendszere, fejlődése és modelljei*. In: Pléh Csaba (szerk.): *Pszicholingvisztika*. Akadémiai, Bp., 2014. 339–370.

¹⁸ KERNYA Róza: *Az anyanyelvi nevelés módszerei*. Általános Iskola 1-4. osztály. Trezor, Bp., 2008.

Ennek az elméleti keretnek és oktatási gyakorlatnak némiképp el-
lentmond Csíkos Csaba és Steklács János¹⁹ időkorlátos olvasásmegértési
vizsgálata, mely hangsúlyozza a kompenzáló mechanizmusok működését.
Feltételezik, hogy azoknál az olvasóknál, akiknél az alacsonyabb szinten
olvasási deficit mutatkozik, arra kényszerülnek a sikeres szövegértés
érdekében, hogy magasabb kontextuális faktorokra – információk és
kulcsszavak megkeresése, témahálózat azonosítása – hagyatkozzanak. Így
képesek kompenzálni az alacsonyabb szint deficitét.

Tanulmányom szempontjából a megállapítás azért lényeges, mert,
cáfolja azt a feltevést, hogy a magasabb olvasási készségek és képességek
működésbe lépéséhez elengedhetetlenül szükségesek az alacsonyabb szin-
ten lévő készségek rutinná és képességgé szerveződése.

A jó olvasó elsődleges jellemzője tehát nem az, hogy az alacso-
nyabb szinten lévő készségek megfelelően felépített képességbe szerve-
ződnek, mert ez önmagában nem elegendő, hanem az, hogy stratégiákkal
közelít a szöveghez, előfeltevéseket állít fel, majd kiemeli a szövegből a
lényegi információkat. Ahogyan a szövegről az olvasó felé mozdult el a
középpont, úgy a kognitív felfogáson belül egyre inkább előtérbe kerül a
metakognitív nézőpont. A metakogníció jelentése és definíciója az olvasás
szempontjából mindaz a tudás és stratégia, amellyel az olvasó rendelke-
zik.

A metakogníció szerepe az olvasáselsajátításban és a szövegértés-
ben úgy ragadható meg, hogy „a szövegértés olyan készségeket, képessé-
geket foglal magában, mint az információhoz való hozzáférés és az infor-
máció megtalálása a dokumentumokon belül, az információ dekódolása és
megértése a szöveget és képi információt is tartalmazó írott dokumentu-
mokban, az információra való reflektálás és annak adott célból történő
felhasználása”.²⁰ Az első és a hatodik évfolyam közötti időszak, ez ugyan-
is az olvasási képesség fejlődése szempontjából rendkívül érzékeny sza-
kasz, a magyar nyelv agglutináló természete miatt a folyékony olvasást
hosszabb ideig tartó és rendkívül alapos gyakorlásnak kell megelőznie.

Az olvasási stratégiák és a reciprok tanítás

Lényeges, hogy a szociális készségek elsajátítása ne a pedagógiai
munka mellékterméke legyen, hanem a kognitív szféra fejlesztésével
egyenrangú feladat. A változatos tanulásszervező stratégiák elsődleges
előnye abban rejlik, hogy a kognitív szférák fejlesztése mellett a szociális
készségek és képességek fejlesztésére is figyelmet fordít. Az anyanyelven
történő szövegértő olvasás előkészítő szakaszának a módszertana megfe-

¹⁹ CSÍKOS Csaba–STEKLÁCS János: *Olvasásmegértés időkorlát mellett: Egy metakognícióra alapozott fejlesztő kísérlet követő vizsgálatának eredményei.* Iskolakultúra online. 2009. 1. 1–11. (2014.06.03.)

²⁰ MOLNÁR Edit Katalin: *Olvasási képesség és iskolai tanulás.* In: JÓZSA Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése.* Dinasztia Tankönyvkiadó, Bp., 2006. 43–60.

lelően kidolgozott ezzel szemben a későbbi évfolyamokra vonatkozó módszertan hiányosnak mondható. Nincs megfelelően kibontva még a hazai szakirodalomban az sem, hogy a tantárgyhoz kötött szövegértő olvasás és a stratégiák tanítása hogyan kell, hogy végbemenjen a gyakorlatban, illetve az a kérdéskör is várat magára, hogy a kognitív struktúrák mellett a szociális képességet hogyan lehetne a szövegértő olvasás tanítása mellett átadni és fejleszteni.

Úgy gondolom, a téma igazán időszerű, hiszen az olvasási képesség megfelelő szintjének kialakítása minden további tanulás előfeltétele, így az élethosszig tartó tanulása is. Az olvasási stratégiák és azon belül az olvasás előtti stratégiák tárgyalása előtt a metakogníció fogalmát érdemes tisztázni. A metakogníció, tehát a tanulás tudására vonatkozó tudás nagymértékben elősegíti a tanulási folyamatok sikerességét. A metakognícióra épülő olvasási stratégiák tanításával jelentősen fejleszthető a szöveg megértése. Az olvasási stratégiák elméleti megközelítése és gyakorlati alkalmazása kurrens téma napjainkban. Olvasási stratégiának nevezzük elsősorban a tudatosan végzett műveleteket, amelyek célja a szöveg célunknak megfelelő szintű megértése. Arra vonatkozóan, hogy az olvasási stratégiáknak milyen szerepük van a szövegértés fejlesztésében napjainkban is irányulnak kutatások. A stratégiák oktatása és az erre irányuló gyakorlatok, valamint a diákok szövegértő képességének fejlődése korrelációt mutat.

Egy lehetséges innovatív szövegfeldolgozási módszer: a reciprok tanítás

A tanulás egyik legjobb módja, ha mi magunk is tanítunk. A reciprok tanítás számos újszerű tanulási formát szintetizál, valamint integrálja a metakognitív tudást. A reciprok tanítás kimondatja a diákokkal saját olvasási stratégiákra vonatkozó ismereteiket, melyekről a tanár is tudomást szerez. Azok az osztályok, amelyeknél ezt a módszert alkalmazták, látványos fejlődést mutattak.²¹

A reciprok tanítás keretein belül működő stratégiák a jóslás, kérdések feltétele, tisztázás, összefoglalás. Ezeket a stratégiákat névvel látták el. A gyermekek úgy ismerik őket, mint például „Nagyszerű négyes” (Fabulous four) vagy „Legyél a tanár!” (Be the teacher!). A tanulás első szakasza frontális osztálymunkával kezdődik, amikor a tanár a szöveget olvasva kivetíti saját gondolatait, alkalmazott stratégiáit. A következőkben a gyermekek maguk teszik ezt meg a tanár irányításával, majd fokozatosan anélkül. Ezalatt gyakoribb lesz a csoportmunka valamint használják a kooperatív tanulás módszereit.

²¹ STEKLÁCS János: *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Bp., 2010.

A szöveg feldolgozása közben a gyermekek a négyes csoportokban a jós, a kérdező, a tisztázó, az összefoglaló szerepeket kapják. A szerepköröknek megfelelően segítséget kapnak, illetve adnak. A jósnak például olyan mondatokat kell megfogalmazni vagy megfogalmaztatni, amelyek így kezdődnek: Azt gondolom... Szerintem... Arra számítok... Fogadni nemék... Úgy képzem el... Úgy érzem...stb. A munkaformákat és a közösen használt fogalmakat a tanár és a diákok együtt alakítják ki, az olvasási stratégiákat folyamatosan modellezik, majd közösen alkalmazzák. A reciprok tanítás pozitív hatásait így lehet összefoglalni: gyermekközpontúság, változatosság, játékoság és tudományos megalapozottság. A bemutatott szövegfeldolgozási módszertant érdemes alkalmazni már alsó tagozat negyedik évfolyamában, ugyanis előkészíti a felső tagozatos szövegek önálló feldolgozását, megtanítja a diákokkal az olvasási stratégiák alkalmazását és a szövegben való tájékozódást, az ismeretlen szavak kontextusból való dekódolását. Az alsó- és a felső tagozat szövegtípusai között nagy különbség van, melyet a bemutatott módszer elsajátításával a diákok könnyebben át tudnak hidalni, ezáltal jobb szövegértő olvasókká válnak, mely pozitívan hat az iskolai teljesítményre is.

Felhasznált irodalom

- BEAUGRANDE, R., és DRESSLER, W.: *Bevezetés a szövegnyelvészetbe*. Corvina, Bp., 2000.
- BLOMERT Leo és CSÉPE Valéria: Az olvasástanulás- és mérés pszichológiai alapjai. In: Csapó Benő és Csépe Valéria: *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2012. 17–86.
- CSAPÓ Benő–CSÉPE Valéria: *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2012.
- CSÍKOS Csaba–STEKLÁCS János: *Olvasásmegértés időkorlát mellett: Egy metakognícióra alapozott fejlesztő kísérlet követő vizsgálatának eredményei*. Iskolakultúra online, 2009. 1. 1–11. http://www.iskolakultura.hu/iol/iol_2009_1-11.pdf
- GÓSY Mária: *Pszicholingvisztika*. Osiris, Bp., 2005.
- GÓSY Mária: *A szövegértő olvasás*. Anyanyelv-pedagógia, 2008. 1. 1. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=25>.
- JÓZSA Krisztián–Steklács János: *Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései*. *Magyar Pedagógia*, 2009. 4. 365–397.
- JÓZSA Krisztián–STEKLÁCS János: Az olvasás tanításának tartalmi és tantervi szempontjai. In: CSAPÓ Benő – CSÉPE Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 137–188.
- KERNYA Róza: *Az anyanyelvi nevelés módszerei*. Általános Iskola 1-4. osztály. Trezor, Bp., 2008.

- MOLNÁR Edit Katalin: Olvasási képesség és iskolai tanulás. In: JÓZSA Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Bp., 2006. 43–60.
- RAND Reading Study Group. *Reading for understanding: Towards an R&D program in reading comprehension*. RAND, Santa Monica, 2002. http://www.rand.org/pubs/monograph_reports/2005/MR1465.pdf (2014.06.03.)
- SZENCZI Beáta: *Olvasási motiváció: definíciók és kutatási irányok*. Magyar Pedagógia, 2010. 110. 2. 119–147.
- STEKLÁCS János: *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Bp., 2010. http://www.ntk.hu/c/document_library/get_file?folderId=279536&name=DLFE-30346.pdf. (2014.06.03.)
- Sidney STRAUSS: A tanítás mint természetes kogníció. *Magyar Pedagógia*, 2002. 4. 417–431.
- TOLCSVAI NAGY Gábor: *A magyar nyelv szövegtana*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2001.
- MOLNÁR Gyöngyvér–JÓZSA Krisztián: *Az olvasási képesség értékelésnek tesztelméleti megközelítései*. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Bp., 2006. 155–174.
- NAGY József: *Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései*. In: JÓZSA Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Bp., 2006. 17–42.
- NIKOLOV Marianne: *Hatodikosok stratégiahasználata olvasott szöveg értését és íráskészséget mérő feladatokon angol nyelvből*. In: *Magyar Pedagógia*, 2006. 1. 5–34.

A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap (ESZA) társfinanszírozásával valósul meg (kód: EFOP-3.6.1-16-2016-00025, projekt címe: A vizsgadalkodási felsőoktatás erősítése az intelligens szakosodás keretében).

Kanizsai Mária

**A MESÉKBEN REJLŐ LEHETŐSÉGEK, KREATÍV MÓDSZEREK,
JÓ GYAKORLAT BEMUTATÁSA
AZ ÓVODAPEDAGÓGUS HALLGATÓK FELKÉSZÍTÉSÉBEN
A GYERMEKIRODALOM ÓVODAI KÖZVETÍTÉSÉRE**

Eötvös József Főiskola, Pedagógusképző Intézet, Baja
e-mail cím: Kanizsai.Maria@ejf.hu

Bevezetés

A gyermekirodalom olyan művek összessége, amelyeket a gyermekek szívesen hallgatnak, vagy olvasnak, megfelelnek életkori sajátosságainak. Befogadásuk élmény, örömforrás annak, aki hallgatja, és annak is, aki mondja. Gyermekként és pedagógusként is szeretünk belefeledkezni a mesék varázsvilágba, ahol minden lehetséges, ahol a legkisebből is lehet ügyes és bátor hős, aki a mesei kalandok végére megszerzi a maga fele királyságát, helyreállítja a világ rendjét. Gyermekverset, mondókat hallgatni és mondani is különleges élmény, magával ragad a ritmus lüktetése, a képek áramlása, a szavak, hangok játékos csengése. A vers komplex élmény, ablak a világra, amely érzéseket, asszociációkat idéz fel bennünk, s azt üzeni: így is lehet a világot látni, hát tárd szélesre az ablakod! A gyermekirodalom szórakoztat, megmozgatja a fantáziát, segíti a belső képalkotást, fejleszti az empátia, beleélés, azonosulás érzését, és az önismeretet. Hatása összetett, az élményen túl az egész személyiségre hat, s éppen ezért ősidők óta a gyermekek nevelésének segítője. Eszköz, amely a jól felkészült óvodapedagógus kezében tudatosan és változatosan alkalmazva, egyéni átéléssel közvetítve valóságos kincsestár a gyermeki személyiség és kompetenciák fejlődésének segítésében.

A jelen tanulmányban az óvodapedagógus hallgatók gyermekirodalmi módszertani felkészítése során alkalmazott módszereket mutatok be: hogyan tud az óvodapedagógus hallgató a gyermekirodalom óvodai közvetítésére felkészülni, milyen háttér munkát kell ehhez elvégeznie, hogyan tudja a mesékben rejlő lehetőségeket feltárni, beilleszteni az óvodai tevékenységek rendszerébe. Illusztrálásként az Eötvös József Főiskola hallgatóinak Gyermekirodalom és módszertan kurzusain készített munkáiból idézek. Az óvodapedagógus hallgatók professzióra való felkészítése a vonatkozó képzési és kimeneti követelmények¹ alapján történik, a megfelelő ismeretek, képességek, attitűd, felelősség vállalás kialakításával.

Az óvodai munka alapjait, feladatait és tevékenységi formáit a 363/2012. (XII. 17.) számú Kormányrendeletben megjelent Óvodai neve-

¹ <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1600018.EMM&txtreferer=00000001.txt> (2019. 07. 10.)

lés országos alapprogramja (a továbbiakban: Alapprogram)² határozza meg, amely az óvodai verselésről, mesélésről így ír:

„1. A többnyire játékos mozgásokkal is összekapcsolt mondókák, dúdoló, versek hozzájárulnak a gyermek érzelmi biztonságához, anyanyelvi neveléséhez. Ezek ritmusukkal, a mozdulatok és szavak egységével a gyermeknek érzéki-érzelmi élményeket nyújtanak.

2. A magyar gyermekköltészet, a népi, dajkai hagyományok, gazdag és jó alkalmat, erős alapot kínálnak a mindennapos mondókázásra, verselésre. A mese a gyermek érzelmi, értelmi, erkölcsi fejlődésének és fejlesztésének egyik legfőbb segítője. A mese - képi és konkrét formában, esetlegesen a bábozás és dramatizálás eszközeivel - feltárja a gyermek előtt a külvilág és az emberi belső világ legfőbb érzelmi viszonyait, a lehetséges és megfelelő viselkedésformákat.

3. A mese különösen alkalmas az óvodás gyermek szemléletmódjának és világmésképe kialakítására. Visszaigazolja a kisgyermek szorongásait, s egyben feloldást és megoldást kínál. A tárgyi világot is megelevenítő, átélkesztő szemléletmódja, és az ehhez társuló, a szigorú ok-okozati kapcsolatokat feloldó mágikus világméke, csodákkal és átváltozásokkal ráébreszt a mélyebb értelemben vett pszichikus realitásra és a külvilágra irányított megismerési törekvésekre.

4. A mesélővel való személyes kapcsolatban a gyermek nagy érzelmi biztonságban érzi magát, s a játéktevékenységhez hasonlóan a mesehallgatás elengedett intim állapotában eleven, belső képvilágot jelenít meg. A belső képalkotásnak ez a folyamata a gyermeki élményfeldolgozás egyik legfontosabb formája.

5. A gyermek saját vers- és mesealkotása, annak mozgással és/vagy ábrázolással történő kombinálása az önkifejezés egyik módja.

6. A mindennapos mesélés, mondókázás és verselés a kisgyermek mentális higiéniájának elmaradhatatlan eleme.

7. Az óvodában a 3-7 éves gyermekek életkori sajátosságaihoz igazodóan a népi – népmesék, népi hagyományokat felelevenítő mondókák, rigmusok, a magyarság történelmét feldolgozó mondavilág elemei, meséi –, a klasszikus és a kortárs irodalmi műveknek egyaránt helye van.”³

Az óvodapedagógus hallgatók szakmai módszertani felkészítésében a mindennapi mesélésre, a mesével történő érzelmi, értelmi, erkölcsi, anyanyelvi fejlesztésre az Alapprogramban megfogalmazott elveknek és elvárásoknak megfelelően járunk el.

Felkészülés a mese mint élmény közvetítésre

Az óvodapedagógus munkájának egyik meghatározó eleme a mesével való munka, az élményszerző mesemondás, a mesével való válto-

² <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor> (2019. 01. 04.)

³ Uo.

zatos fejlesztés. Így a szakmai módszertani felkészítésben is hangsúlyos szerepet kap a mesék egyéni befogadása, feldolgozása, a mesében rejlő lehetőségek feltárása. Az óvodapedagógus hallgatók egyik nagy kihívása az élményszerző mesemondásra való felkészülés, az egyéni előadói készség felmérése, mesemondói stílus kialakítása. A hallgatók mesemondása mindig csoport előtt történik, közös felkészüléssel és értékeléssel. Érdekes jelenség, hogy mindig akad közöttük nyilvános szerepléstől szorongó hallgató. Ilyen esetben fontos teendő a gátlás oldása pozitív élmények megtapasztalásával. Első mesemondásra olyan mesét kiválasztunk, amely tetszik a hallgatónak is, akár gyermekkori kedvenc is lehet, mert azt tudja jól elmondani, ami megérinti, ami számára is élmény, aminek ő maga is megfejtette a személyre szóló üzenetét. A kurzus során feldolgozzuk az óvodai nevelés során gyakori alapeséket, népmeséket és műmeséket, verses meséket, a hallgatók pedig önállóan feldolgozzák a két félév alatt az olvasónaplóba gyűjtött meséket.

A két féléves *Gyermekirodalom és módszertan* kurzus alatt a módszertani felkészülés és mesékkal való konkrét munka során a következő háttérdokumentumokat készítjük el:

1. A mesék rövid áttekintő elemzése,
2. Akusztikus vagy hangosítási terv,
3. A mesében rejlő lehetőségek feltárása az értelmi, érzelmi, erkölcsi és értékorientált, közösségi nevelésben, anyanyelvi nevelésben
4. Ötletbörze - a mese mint lehetőség a változatos tevékenységekre,
5. A meséhez kapcsolódó gyermekirodalmi művek, versek, mondókák, találós kérdések gyűjtése, Olvasónapló készítése,
6. Bábtervezet, vagy önálló képeskönyv, illusztráció, szemléltető-eszköz készítése,
7. Napi tevékenységtervezet, hetiterv vagy projektterv készítése,
8. A meséhez kapcsolódó játéktervezetek, eszközök készítése.

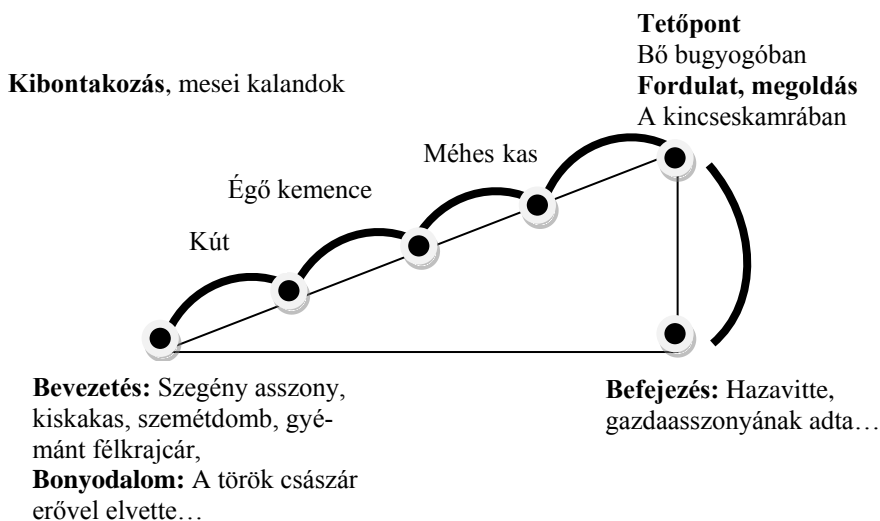
Változatos munkaformákat alkalmazunk, egyéni és kooperatív munka, projektmunka, műhelyfoglalkozások formájában. Az elkészített dokumentumokat, eszközöket a hallgatók csoport előtt bemutatják, közösen értékelik. Mindezzel tudatos és következetes tervezésre, kreativitásra és együttműködésre ösztönzöm a hallgatókat. A gyermekirodalom és módszertan kurzus kapcsolódik a Kommunikációs készségfejlesztés és Játépedagógia tantárgyakhoz, oktatásuk tartalmi és módszertani integrációval történik.

Szemponatok a mesék rövid, áttekintő elemzéséhez

A mese címe, forrása, fajtája: A forrás megjelölése különösen fontos, mert szükség lehet az eredeti szöveg visszakeresésére. A népmeséknek több változata is lehet, több gyűjteményben, internetes oldalon megtalálhatóak, így a szöveg egyértelmű azonosítására szükség van. A

mesefajták közül elsősorban állatmeséket, tündérmeséket, novellameséket, tréfás meséket, lánc és halmozómeséket dolgozunk fel, érintjük a mondákat is.

Tartalom, szerkezet, drámai felépítés: Áttekintjük a mese szerkezeti elemeit, hármas tagolását, (bevezetés, fő rész, befejezés), mert ez támpontot ad a mesei történet eseményeinek felidézéséhez. Fontos odafigyelni a mesében lévő feszültség fokozására, a váratlan fordulatokra, a csúcspont-ra, ahol minden eldőlhet jó vagy rossz irányba, a mesei humorra, hiszen a mese elsősorban szórakoztat, feszültséget kelt és old. Nagyon jól segíti a mesemondásra való felkészülést a mese drámai szerkezetének grafikus ábrázolása, áttekinthető lesz a mesei kalandok drámai íve, érzelmi töltése is. A bevezetésben megismerjük a kiindulási szituációt, a mesei helyszínt, szereplőket, majd a bonyodalom, a konfliktus kialakulása után a mesei történet kibontakozása következik, dinamikusan halad a drámai csúcspont felé. A pozitív fordulat után a mesei megoldás és a befejezés, az eredeti helyszínre való visszatérés, a mese lezárása következik. A háromszög alakú ábrába a mese kulcsszavait írjuk be, amelyek segítenek felidézni történet eseményeit. Ennek alapján a mese memorizálása, felidézése is könnyen megoldható. Másik lehetőség az, hogy az ábrába az eredeti mondatokat, kifejezéseket írjuk be rövidítve: Mindkét megoldás megfelelő, szabadon választható, mindkettő segíti a mesék szerkezeti és tartalmi áttekintését, megkönnyíti a felidézést, a hallgatók felkészülését.



1. ábra A kiskakas gyémánt félkrajcárja c. mese szerkezeti elemzéséhez⁴

A szereplők jelleme, tulajdonságai: A mesei szereplők általában pozitív vagy negatív tulajdonságokat képviselnek, nincs átmenet és jellem-

⁴ Készítette: Mosonyi Mariann, EJF, óvodapedagógus hallgató, 2015.

fejlődés. A megformáláshoz megvizsgáljuk a szereplők külső és belső tulajdonságait, milyen az életkoruk, természetük, milyen motivációból cselekednek, beszélnek, gondolkodnak, milyen érzelmeket élnek át a történetben. Minden meseszereplőnek karaktert adunk, egyéniséggé formáljuk, amit az élőszavas mesemondás eszközeivel tudunk majd megjeleníteni, vokális és metakommunikációs eszközökkel eljátszani.

A mese szövegszintjei, nyelvi elemei: mesék narratív, elbeszélő részeket és a párbeszédet, néhol lírai, verses betéteket, ismétlődő szövegrészeket tartalmaznak. Kiemeljük a mese állandó vagy ismétlődő nyelvi kliséit, a népmesei szófordulatokat, szólásokat, mesekezdő és mesezáró formulákat, ismeretlen kifejezéseket, régies szófordulatokat. A népmesékben a hallgatók számára is előfordulhatnak ismeretlen szavak. Külön figyelmet kell fordítani arra, hogy kigyűjtsük a 3-6 éves gyermek számára ismeretlen szavakat és kifejezéseket, ezek előzetes feloldása, magyarázata, szemléltetése segíti a szöveg megértését. Külön kigyűjthetjük a mesékből a hangutánzó, hangulatfestő, mozgást kifejező, érzéseket kifejező szavakat, mert ezek később felhasználhatók a mesével való anyanyelvi beszédfejlesztő játékok, hangutánzó és mozgásutánozó játékok során.

Mesei üzenet, Miért tetszik? Miért tetszhet a mese a gyermeknek?

A jó mesék üzenete többretegű, az olvasó, meshallgató életkorától, élethelyzetétől, érzelmi állapotától függően új és új rétegeit tárhatja fel. A feldolgozás során mindig megpróbáljuk a mesék általános és személyre szóló mélyebb üzenetét is megfejteni. Ugyanakkor a gyermek nézőpontja, életkora szerint is megfogalmazzuk, miért tetszhet egy-egy mese a gyermeknek. Óvodapedagógusként számtalan esetben önállóan kell majd mesét választani. A kiválasztás számos szempontja mellett, egyik fontos szempont a gyermek legyen, olyan szöveget válasszanak, amit a gyermek képes befogadni, amely közel áll a lelkületéhez. Nem mindig az a jól kiválasztott mese, ami az óvodapedagógusnak tetszik.

„A jó mesék nem életkorhoz kötöttek. Éppen attól jók, hogy minden életkorban más-más jelentésük válik nyilvánvalóvá. [...] Bruno Bettelheim szerint a mese intellektuális szinten gondolkozásra, a képzelőerő fejlesztésére, önismeretre ösztönöz, emocionális szinten nemcsak feszültségoldó, harmonizáló, hanem megtanít valakivel azonosulni is, pl. átélhető a mesehős megpróbáltatásai és a mesehős valamely szereplőjén keresztül sokkal könnyebb önmagunkról is beszélni. Szociális szinten a mese alkalmas a humán értékek, az erkölcsös viselkedés kódjainak tanítására [...] valamint arra is, hogy a gyermek elsajátítsa azt az elbeszélői nyelvet, kifejezési formát, amely egyéb irodalmi alkotások létrehozására is ösztönözheti.”⁵

⁵ BOLDIZSÁR Ildikó: *Mesepoétika. Írások mesékről, gyerekekről, könyvekről.* Akadémiai, Bp., 2004. 18.

Hangosítási, akusztikus terv készítése

Következő lépésként megvizsgáljuk a mese szövegét a kiejtési norma szempontjából: ügyelve a hosszú és rövid magán- és mássalhangzós szavakra, a hangkapcsolatok ejtésére, a fonetikailag nehéz helyzetek ejtésére, a különböző mondatfajták hanglejtésére.

Végül elkészítjük a mese elmondásra javasolt akusztikai/hangosítási tervét, szövegfonetikai jelekkel látjuk el, aláhúzással jelöljük a hangsúlyozni kívánt szavakat, /, // jellel jelöljük a szüneteket, így szólamokat különítünk el. Végül prozódiai, beszédmodulációs utasításokat, megjegyzéseket teszünk, a hangerő, hangszínezet, hangmagasság, beszédtempó és váltásaira, érzelmek és motiváció kifejezésére vonatkozóan. Ne feledkezzünk el, a mesemondás ívéről, dinamikájáról sem, a mesei intonáció, a fokozódó feszültség és az alaphangfekvéshez való visszatérés ívéről sem.

Az óvodapedagógus mesemondásának stílusa egyéniségtől és mesemondási alkalomtól függ, lehet visszafogott, vagy dinamikus, több vagy kevesebb prozódiai, metakommunikációs eszközt alkalmazó. Lényege az, hogy a gyermek számára átélhető, pozitív élmény legyen. Erősítse a mesehallgatáshoz kapcsolódó szimultán kettős tudatot, a valóság és mesei világ megkülönböztetését, segítse az érzelmi átélést, azonosulást, a belső képteremtő folyamatot. Kádár Annamária szerint: „A mese érzelmi hatásának kiváltásához a mesélő ugyanolyan fontos, mint a mese. Mert a non-verbális kommunikáció és a tonalitás segítségével sokkal többet elmondhatunk, mint pusztán a történet cselekményét. A gesztusok, a testtartás, a mimika elősegítik a hallgató befelé fordulását, empátiája és képzelőereje aktiválását. A mesehallgatás során az bal agyféltekében dolgozzuk fel a történet verbális tartalmát, a jobb agyféltekében pedig a mélyebb jelentéseket, metaforákat, a hang érzelmi színezetét, az arckifejezéseket. Így a történehallgatás során a két agyfélteke működése nyújtja a teljes átélést, mivel egyszerre lépnek működésbe az intellektuális és az érzelmi funkciók. A mesélés módjának érzelmileg pontosnak kell lennie, vagyis a tartalomnak és a mesélő hangjának összhangban kell lennie egymással. A gyermek, mivel emocionálisan nagyon fogékony, egyből észreveszi, ha a két sík között nincs összefüggés.”⁶ Így a hallgatókat hiteles és dinamikus mesemondásra bátorítom, mert fontos kihívás számunkra, meg tudjuk-e nyerni a számítógépes animációkhoz, videókhoz médiamegjelenésű, fel-fokozott látvány- és akusztikus elemet tartalmazó meséhez szokott gyermek figyelmét az élőszavas mesemondás, a meghitt személyes kapcsolatot feltételező mesehallgatás számára.

⁶ KÁDÁR Annamária: *Mesepszichológia*, Kulcslyuk, hn., 2013. 273–274.

Szöveg	Szövegfonetikai utasítás
<p>/A <u>kis kakas</u> <u>gyémánt félkrajcárja</u> //</p> <p><u>Volt</u> a világon egy <u>szegény</u> asszony, / annak <u>volt</u> egy <u>kis kakasa</u>. / Csak ott <u>keresgél</u>, / csak ott <u>kapargál</u> a kiskakas a <u>szeméten</u>, <u>egyszer</u> /<u>talál</u> egy <u>gyémánt félkrajcárt</u>. //</p> <p><u>Arra</u> megy a <u>török császár</u>. / <u>Meglátja</u> a kis kakasnál a <u>gyémánt félkrajcárt</u>, /<u>azt</u> mondja neki: //</p> <p>- <u>Kis kakas</u>, / <u>add</u> nekem a <u>gyémánt félkrajcárod</u>! /</p> <p>- <u>Nem</u> adom biz én, / <u>kell</u> a <u>gazdasszonyomnak</u>! //</p> <p>De a török <u>császár erővel</u> is <u>elvette</u> tőle, / <u>hazavitte</u>, / <u>betette</u> a <u>kincseskamrájába</u>. / A kis kakas <u>megharagudott</u>, / <u>felszállott</u> a <u>kerítése tetejére</u>, / <u>elkezdett kiabálni</u>: //</p> <p>- <u>Kukuriku</u>, / <u>török császár</u>, <u>add</u> vissza a <u>gyémánt félkrajcárom</u>! //</p> <p><u>Megharagudott</u> erre a <u>török császár</u>. /</p> <p>- <u>Eredj</u> te <u>szolgáló</u>, <u>fogd</u> meg a <u>kis kakast</u>, / <u>hogy ne</u> kiabáljon, / <u>vesd</u> bele a <u>kútba</u>! //</p> <p>A <u>szolgáló megfogta</u>, <u>kútba</u> vetette./ De a kis kakas csak <u>elkezd</u>i a kútban: //</p> <p>- <u>Szidd</u> fel <u>begyem</u> a sok <u>vizet</u>, / <u>szidd</u> fel <u>begyem</u> a sok <u>vizet</u>! /</p> <p>- Arra a begye <u>mind</u> felszitta a vizet a <u>kútból</u>. / A kis kakas <u>megint</u> felszállott a <u>török császár ablakába</u>: //</p>	<p>Népmesei intonáció, a címet közepes hangerővel, jól tagoltan, érhetően mondjuk.</p> <p>Alaphangfekvés, örömmel, amikor a kincset megtalálja.</p> <p>Fenyegetően, keményebb hangszínezettel.</p> <p>Parancsolón, hangosan.</p> <p>Magabiztosan, bátran.</p> <p>Alaphangfekvés.</p> <p>Bátor, az igaza tudatában határozott. Hangosan, határozottan, magasabb hangfekvésben, dinamikusan. Mélyebb hangfekvésben, nyugodtan, az erő és tekintély tudatában. Parancsolón.</p> <p>Alaphangfekvés. Sejtetően.</p> <p>Halkan, bájolóan, mintha varázsolna.</p> <p>Megkönnyebbülve, örülünk a megmenekülésnek.</p>

2. ábra Részlet a Kis kakas gyémánt félkrajcárja című meséhez készített hangosítási tervzetből⁷

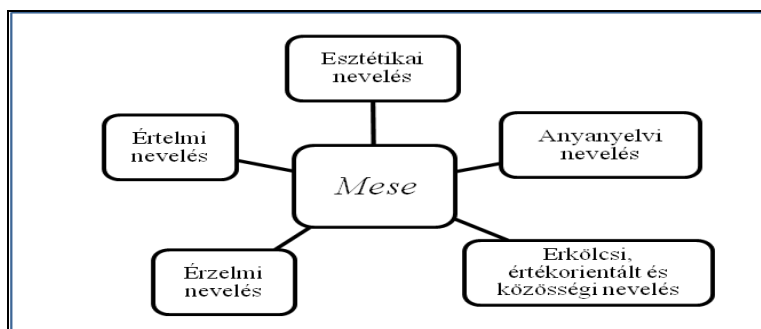
⁷ Készítette: Mosonyi Mariann, EJF óvodapedagógus hallgató, 2015. A mese forrása: <http://mek.oszk.hu/00500/00598/00598.htm#4> (2019. 07. 10.)

A közölt hangsúlyozási és szövegfonetikai utasítások tájékoztató jellegűek, a mesemondás során minden hallgató kialakíthatja a személyes mesemondási stílusát, amiben lehetségesek az egyéni eltérések.

A mesében rejlő lehetőségek feltárása – az értelem, érzelmi, erkölcsi és értékorientált, közösségi nevelésben, anyanyelvi nevelésben – a gyermeki képességek fejlődésének segítése

Az óvodai nevelés országos alapprogramja szerint: „A mese a gyermek érzelmi, értelmi, erkölcsi fejlődésének és fejlesztésének egyik legfőbb segítője. Az anyanyelvi nevelés valamennyi tevékenységi forma keretében megvalósítandó feladat.”⁸

A hallgatók módszertani felkészítése során részletesen megvizsgáljuk, egy-egy konkrét műben, milyen lehetőség mutatkozik a gyermek képességeinek, fejlesztésére, a fejlődés segítésére a felsorolt nevelési területeken.



3. ábra A mese mint lehetőség az egyes óvodai nevelési területeken

Esztétikai nevelés - hogyan képes a szép élményét nyújtani a gyermeknek, megalapozni a világ értékeire, szépségére való nyitottságot.

Értelmi nevelés - milyen ismereteket tudhat meg a gyermek, milyen logikai kapcsolatok, gondolkodási műveletek, felismerések, relációk, ok-okozati összefüggések feltárásához segítheti hozzá a mű.

Érzelmi nevelés - milyen érzéseket ébreszt, mivel azonosulhat a gyermek, hogyan segíti saját és mások érzéseinek felismerésében, verbalizálásában és kezelésében.

Erkölcsi, értékorientált és közösségi nevelés - az együttműködés, közösségi élmény és attitűd, az önérvényesítés milyen formáit, milyen társadalmi normákra és erkölcsi fogalmakra, viselkedésre kap mintát a gyermek.

Anyanyelvi nevelés - milyen lehetőségeket nyújt a mese a gyermek szókincsének, kifejezőképességének, kommunikációs készségének a fejlesztésére, milyen anyanyelvi játék kapcsolható hozzá.

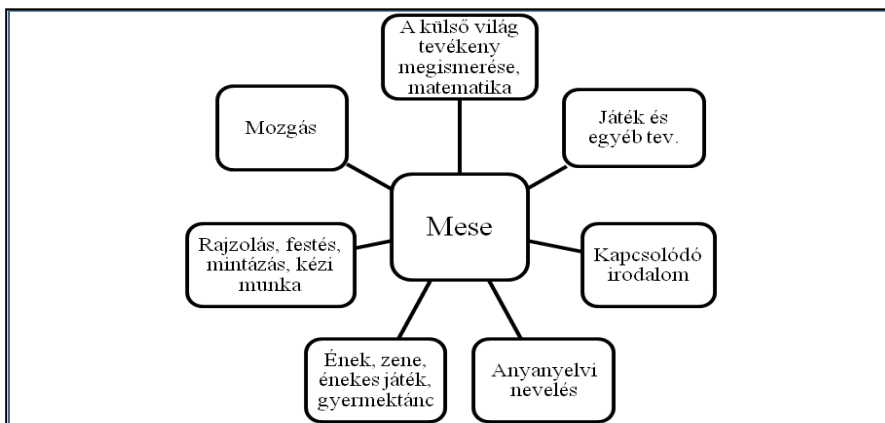
⁸ <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor> (2019. 01.04.)

A mese mint lehetőség a változatos tevékenységekre – Ötletbörze a különböző óvodai tevékenységekhez kapcsolható tartalmak kibontása

Az óvodai nevelés komplex tevékenység, a gyermek spontán kíváncsiságára alapozott, a gyermeki tevékenységekben, cselekedtetéssel és megfigyeléssel, utánzással szerzett tapasztalatokon, spontán tanulásban megvalósuló folyamat. Az óvodai nevelés az alábbi óvodai tevékenységi területeken történik:

Játék, Verselés, mesélés, Ének, zene, énekes játék, gyermektánc, Rajzolás, festés, mintázás, kézi munka, Mozgás, A külső világ tevékeny megismerése, Munka jellegű tevékenységek.⁹

A továbbiak során azt vizsgáljuk, a meséket hogyan tudjuk sokoldalúan, komplex módon alkalmazni, beépíteni az óvodai tevékenységek felsorolt rendszerébe, hogyan tudunk a meséből élményt adó változatos tartalmakat és fejlődést segítő, spontán és örömteli, tanulási lehetőségeket biztosítani. A mesében rejlő, játék- és tevékenységötletek, lehetőségek kibontására, a kapcsolódási pontok felvázolására többféle táblázatos formát használunk, így áttekinthető rendszert kapunk, amiből már könnyen lehet napi foglalkozástervet vagy akár egész hétre szóló tevékenységeket, projektet szervezni. Minden meséhez hangulatában, képi világában illő verset, mondókát, találós kérdést is társítunk, ami a mesemondásnál ráhangoló motivációként is szolgálhat.



4. ábra Ötletbörze a különböző tevékenységterülethez tartozó tartalmak kibontásához

A fentiek illusztrálásaként egy közkedvelt mese feldolgozását mutatom be, amelyet Müller Mónika 2019-ben végzett óvodapedagógus hallgató készített.

⁹ <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor> (2019. 01.04.)

Vlagyimir Szutyjev: *A gomba alatt*¹⁰

1. Miért tetszhet a gyermeknek?

Az állatmesék, amelyekben az állatok az emberekhez hasonló módon gondolkodnak, beszélnek, cselekszenek, kedvelt meséi a gyerekeknek. A cselekmény egyszerűen épül, a megszokottat, a gyerekek számára befogadható történetet érzékelhető valóságba helyezi a mese.

2. A mese nyelvi jellemzői

Ismeretlen kifejezések: tisztás, lopakodott, vánszorgott

Mesei szófordulatok: egyre csak zuhogott, sehogy sem akarta abbahagyni, nagyon kérlek,

mindahányan, hiszen magam is csak

Képes kifejezések: patakokban folyik a víz rajtam

Jelzős kifejezések: nagy eső, apró kis gomba, agyonázott pillangó, kis helyen, szabad hely

Hangutánzó, hangulatfestő szavak: az eső elállt, a nap kisütött, üldögél, zuhogott, sírt-rítt, szaglászni, brehehe

3. A mese mint lehetőség – a gyermeki képességek fejlesztésére az egyes nevelési területeken

Észtétikai nevelés:

-A szerző által illusztrált könyv figurái letisztultak, bájosak és kifejezőek. Az illusztráció és a szöveg viszonya metaforikus: a „szöveg és a kép viszonya nagyjából kiegyensúlyozott, és az illusztráció arra törekszik, hogy (...) a szöveg képi megfelelője legyen. Így szöveg és kép között egyszerre van azonosság (a jelentésben) és különbség (eszközökben), s a kettő együttese hat a befogadóra.”¹¹

Értelmi nevelés:

- ok-okozati összefüggés: eső – növények növekedése
- tér- és időviszonyok érzékelése a történettel,
- állatok megnevezése

Érzelmi nevelés:

- a gyermek beleéli magát egy-egy szereplő érzésvilágába: esőben ázni-fázni, megsajnálni a nyulat, a veszély elkerülése, a megmenekülés gyakori mesei és gyermeklélektani motívum¹²
- pozitív érzelmek átélése: barátság, segítségnyújtás, közös örvendezés

¹⁰ Vlagyimir Szutyjev (1993⁵): *Vidám mesék*, Móra Könyvkiadó, Bp., 23–35.

¹¹ Bárdos József: *Illusztráció, giccs, gyermekkönyv* – kritika, 2013. <https://www.irodalmijelen.hu/2013-okt-28-0750/illusztracio-giccs-germekkonyv-kritika> (2019. 05.08.)

¹² Mérei Ferenc–V. Binét Ágnes: *Gyermeklélektan*. Gondolat, Bp., 1975. 242.

Erkölcsei és értékorientált, közösségi nevelés:

- Együttműködés, közösségi viselkedés, odafigyelés a másokra: mindenki elfér a gomba alatt, nem ázik, nem fázik senki.
- Önérvényesítés: a hangya elsőre senkit sem akar beengedni, de egyik állat sem hagyja annyiban – kik-ki a maga módján éri el a célját.
- Egymáshoz való hűség: az állatok „megvédik”, elrejtik a nyulat a róka elől.

Anyanyelvi nevelés:

- Mivel befejezetlen a mese, beszélgetés követheti: beszédkedv, kommunikációs készség fejlesztése, témák: ki járt már erdőben, ki ázott meg, mit kell tenni, hogy ne ázzunk meg, beszélgetés a gombákról, erdei állatokról, stb...
- Hangképzés: brehehe, egyéb állathangok utánzása, dramatizálásnál, mesemondásnál
- A metakommunikáció fejlesztése, a mozgást kifejező igék mimetizálása: lopakodott, vánszorgott, szaglászott, a mese eljátszása csak mozgásokkal, ezzel a dramatizálás előkészítése.

4. ÖTLETBŐRZE – A mese mint lehetőség a változatos tevékenységere

MOZGÁSOS JÁTÉK	Szöveg	Mozgás
	Ez a gomba de megnőtt, hordom majd mint esernyőt. Kinn az esőn nem ázok, gombám alá beállok. Vígán nézem az esőt, hordok gomba esernyőt!	lábujjhegy, magas tartás esernyőfogás imitálása nemet intünk a fejünkkel megállás egy helyben ujjunkkal mutatjuk az esőcseppek hullását esernyőfogás imitálása
Találós kérdések	Fent lakom az égen, melegít a fényem, sugárból van bajszom, este van, ha alszom. /nap/ Nincs feje, de kalapot hord, Hozzá gyakran cifra bocskort, Ha alaposan ismered, Akár meg is eheted. /gomba/	Lehet ónos, lehet csendes, Mindenképpen elég nedves, A felhőkből a földre tér, A májusi aranyat ér. /eső/

<p><i>A KÜLSŐ VILÁG TEVÉKENY MEGISMERÉSE, TÉMÁK:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • gomba részei, szín és formafelismerés, ehető és mérges gombák • kirándulás az erdőben • séta a piacon • magnóról erdei hangok, eső, állathangok – mire emlékeztet, mi jut eszedbe róla? • a szereplő állatok élőhelye, alakja, külső tulajdonságai 	<p><i>MATEMATIKAI TAPASZTALATSZERZÉS:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • halmazok képzése, színek és egyéb tulajdonságok alapján, gombák csoportosítása • sorba rendezés: alacsonyabb, magasabb, ugyanolyan magas gomba • állatok számlálása, sorrendiség, • állatoknak épített búvóhelyek (kisebb, nagyobb, ugyanakkora)
<p><i>ANYANYELVI NEVELÉS:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • hangképzés: Milyen hangot adott a béka? -egyéb állathangok utánzása, magasmély – hallásfejlesztés • kiválasztott ill. felmutatott állat hangjának megszólaltatása szemmel való kiválasztás alapján (metakommunikáció) • szavak kitalálása egy megadott szótag alapján: go..., ro..., pill... stb. • beszélgetés a barátságról, egymás segítéséről 	<p><i>RAJZOLÁS, FESTÉS, MINTÁZÁS, KÉZI MUNKA:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • meseillusztráció készítése • gomba barkácsolása WC papír gurigákból, festés, ragasztás • természetes alapanyagokból búvóhelyek készítése állatoknak • „A mi tisztásunk” (gyurmázás) • esőfestmények¹
<p><i>ÉNEK, ZENE, ÉNEKES JÁTÉK, GYERMEKTÁNC:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Hej a sályi piacon</i> (énekelhetjük így: „gombát árul ...”) • <i>Jön a róka, ne nézz hátra</i> • <i>Ugráljunk, mint a verebek</i> • <i>Kisegér, kisegér</i> • <i>Zúg, dong (béka)</i> • <i>Csepp, csepp, csepereg</i> • Kerekecske, dombocska (nyúl) • ritmusérezék fejlesztés ujjdobbal: eső hangja • „esőcsinálás” kavicsokkal 	<p><i>MOZGÁS:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • mozgást kifejező igék beépítése a mindennapos testnevelésbe • gomba fogó: akit elkapnak, leguggol és a feje fölé a kezével egy kalapot formál • fogójáték: sánta róka • békaügyető verseny • nyúlugró verseny • székfoglaló a mesében szereplő állatokkal, „Kisütött a nap”-nál mindenki új helyet keres • mozgásos játék (l. a táblázatot követően)
<p><i>KAPCSOLÓDÓ IRODALOM:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lázár Ervin: <i>A Hétféjú Tündér</i> • Gazdag Erzsébet: <i>A kis ház lakói</i> • Nemes Nagy Ágnes: <i>Szorgalom</i> • Weöres Sándor: <i>Békák</i> • Móricz Zsigmond: <i>Disznók az esőben</i> • Csoóri Sándor: <i>Zápor fiai</i> • Fésűs Éva: <i>Az erdei kalapos</i> 	<p><i>EGYÉB TEVÉKENYSÉG, JÁTÉK:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ikerjáték: Adott gombához keres a gyerek olyat, amely csak egy tulajdonsággal tér el (egészen 6-8 eltérő tulajdonságig, pl. kalapjuk színe, mintája különböző, tönkjük más-más színű, a gombatönk galléros-gallértalan, spóralemezeik változatos színűek).

5. Kapcsolódó vers: Weöres Sándor: Kicsi őz¹³

Kicsi őz fuss ide,
a gyep itt szép üde,
takaró vállamon,
a felét rád adom.
Gyere már, őzike,
a mező szélire,
velem itt elleszel,
a vadász nincs közel.

Miért tetszhet a gyermeknek?

A gyerekek számára az egyik legkedvesebb állatfigura az őz. Az egyszerű, a gyerekek számára is ismert „életdarabka” jól átérezhető. A vers egyszerű szövege a dallamos, ritmikus hangzásával hat.

Nyelvi elemek, zeneiség, ritmus:

Ismeretlen kifejezések: gyep, ellenni

Képes kifejezések: a felét rád adom, a gyep itt szép üde

Jelzős kifejezések: kicsi őz, szép üde, mező széle

Hangutánzó, hangulatfestő szavak: gyere már, fuss ide

Képi világa:

Szelíd, bizalmat ébresztő, a biztonság ígéretével átszótt: az őzikét hívogatja maga mellé a beszélő egy szép, meleg, veszélyek nélküli helyre a mező szélén.

Hangulata:

A szeretet és biztonság, gondoskodás és védelem érzése cseng ki a sorokból.

Összegzés

A mesék, versek gazdag élményeket nyújtanak szülőknek, pedagógusnak, gyermeknek egyaránt. A esztétikai élmény mellett számos lehetőséget biztosítanak a különböző képességek fejlődésének segítésére is. E rövid tanulmányban néhány jól bevált módszert, eljárást mutattam be példákkal illusztrálva, amelyek az óvodapedagógus hallgatók szakmai felkészítésében a közös tanítási, tanulási folyamat során alakultak ki, s melyeket újabb ötletekkel minden évben továbbfejlesztünk.

Célom az, hogy a mesék feldolgozása és óvodai alkalmazásához olyan megközelítést és eljárási algoritmust mutassak a hallgatóknak, amelyek birtokában képesek lesznek azokat kreatívan, önállóan alkalmazni, és bátran válogatni a gyermekirodalom gazdag tárházából.

¹³ forrás: <http://ovisversek.blogspot.hu/2013/04/weores-sandor-kicsi-oz.html> (2019.04.18.)

Felhasznált irodalom

- BOLDIZSÁR Ildikó: *Meseapoétika. Írások mesékről, gyerekekről, könyvekről.* Akadémiai, Bp., 2004.
- DANKÓ Ervinné dr.: *Irodalmi nevelés az óvodában.* Okker, Bp., 2004.
- KÁDÁR Annamária: *Mesepszichológia.* Kulcslyuk, [h. n.] 2013.
- MÉREI Ferenc–V. BINÉT Ágnes: *Gyermeklélektan.* Gondolat, Bp., 1975.
- Vlagyimir SZUTYEJEV: *Vidám mesék,* Móra Könyvkiadó, Bp., 1993.

Internetes hivatkozások:

BÁRDOS József (2013): Illusztráció, giccs, gyermekkönyv – kritika,
<https://www.irodalmijelen.hu/2013-okt-28-0750/illusztracio-giccs-gyermekkonyv-kritika>

<http://mek.oszk.hu/00500/00598/00598.htm#4>

<http://ovisversek.blogspot.hu/2013/04/weores-sandor-kicsi-oz.html>

363/2012. (XII. 17.) Kormányrendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor>

18/2016. (VIII.5) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap és mesterképzések képzési és kimenetei követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1600018.EMM&txtreferer=00000001.txt>

A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap (ESZA) társfinanszírozásával valósul meg (kód: EFOP-3.6.1-16-2016-00025, projekt címe: A vízgazdálkodási felsőoktatás erősítése az intelligens szakosodás keretében).

Karikó Sándor

MIT ÁLLÍTSUNK A NEVELÉS FÓKUSZÁBA? (NEVELÉSFILÓZÓFIAI AJÁNLÁS)

SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Szeged
e-mail cím: bacon@jgypk.u-szeged.hu

„Minden eladó a jellemes embert kivéve”
Shelley

Immanuel Kant, a klasszikus német filozófia első jeles képviselője, megadja a megfelelő kiinduló pontot mindenféle nevelőmunka és pedagógiai vizsgálódás számára: az ember a nevelés, és csakis a nevelés által válhat emberré. Az emberi lény sajátlagos, az állattól megkülönböztető vonása éppen az, hogy „nevelésre szorul”¹. Vagyis a nevelés az ember *társas* együttélésének és – működésének alapjelensége, olyan meghatározottság, amely nélkül nincs emberi társadalom. És bár a történelem szüntelen formaváltozáson megy keresztül, ám, általános értelemben, maga a nevelés a konkrét történeti tértől és időtől függetlenül mindig is zajlik, ott hagyva kitörölhetetlen nyomát a személyiség formálására. Ha ilyen fontos a nevelés, mind a társadalom, mind pedig az egyes ember (leginkább a gyermek) szempontjából, akkor érthető a vég nélküli érdeklődés ama kérdés iránt, hogy valójában mi maga a nevelés fogalma? Pontosabban mi a nevelés lényege, legbelsőbb tartama, „szent” küldetése? A mindennapi gyakorlat szempontjából úgy is kérdezhetjük, a nevelőmunka rendelkezik-e valamilyen többlettel, mélyebb jelentéssel, nemes küldetéstudattal, elhivatottsággal? Egyáltalában kell-e, hogy tartalmazzon valamilyen magával ragadó belső magot, különleges mozgósító erőt, a személyiséget mélyen átható készséget és képességet? Átjárja-e a nevelés egészét valamilyen tudatosan vállalt eszme, szívet-lelket melengető érzés, egy magas rendű érték és különleges erény? Vagy csupán „magától folyik” maga a nevelőmunka, mintegy kötelező penzumként, rutin feladatként, kitéve a véletlenek játékaának, a vakszerencse szeszélyeinek?

Szeretnék hinni abban, hogy a nevelésben létezik egy csodálatra méltó mozzanat, különleges hajtóerő, a személyiség formálását a legnemesebb irányba vezető erény. És ez nem más, mint a *jóavalóság, a jóság*. Az alábbiakban azt próbálom állítani, hogy a nevelés és a jóság ideálja bensőleg, szerves módon összefügg egymással: amikor nevelünk, nem akármilyen embert kívánunk „faragni”, hanem azt akarjuk, hogy az a gyermek (de bárki!) jó emberré váljék. Mert nincs ennél szebb, nemesebb célkitűzés, magatartás és cselekvés. A nevelés – álláspontom, meggyőződésem szerint - a jóemberré formálást jelenti, vagy legalábbis az erre való

¹ KANT, Immanuel: *Antropológiai írások*. Osiris/Gond – Cura Alapítvány, Bp. 2005., 592. Ugyanez a gondolat megjelenik egy másik művében: *A gyakorlati ész kritikája*. Gondolat, Bp., 1991., 602.

törekvést kell hogy magába foglalja. Sajnos a nevelés és a jórahalóság összekapcsolása nem magától értetődő, és néhány makacs tévhit, nem kellő mértékben átgondolt felfogás is hátráltatja az összefüggés megértését, tisztázását. A gyakorló pedagógia, a kutatók, elméleti szakemberek körében – ebben a témában – még jócskán élnek különféle egyszerűsítések és differenciálatlan megközelítések. Ideje tehát egyértelműen, tisztán látnunk nevelés és jórahalóság egymásra való utalásának kérdését. Ehhez a munkálathoz kívánok hozzá járulni egy röpké nevelésfilozófiai és szépirodalmi kitekintéssel.

Vizsgálódásom motivációját néhány filozofikus igényű szépirodalmi felismerés adja meg. Itt van nyomban például Janikovszky Éva, „ha én felnőtt volnék” című, múlt század végén megjelenő könyvecskéjének egyik észre vétele: „Minden gyerek tudja, még a legkisebb is, hogy rossznak lenni sokkal mulatságosabb, mint jónak lenni.”² Janikovszkynál már felmerül a „jó” fogalma és gondolata, bár még nem vizsgálja önálló kategóriaként, így természetesen még ideaként sem magasztosul fel. Mindenesetre felbukkan a nevelés és a „jó” együttes szerepeltetése. Viszont föltétlen felfigyelhetünk arra a meglátására, hogy tudniillik a „jó” mellett megjelenik a „rossz”. Mondhatjuk az írói megsejtés alapján, hogy a „jó” és a „rossz” nem zárják ki egymást, a nevelésben mindkettő jelen van, mi több, egy személyben is működhet.

Az újabb lökést Tolsztojtól kaptam. A nagy műveihez képest kevésbé ismert esszékötetében, a *Mindennapra* első kötetében olvashatjuk az alábbi, a pedagógia számára fölöttébb megszívlelendő gondolatot: a nevelés elve, hogy a „gyermeket nem az emberi nem jelenlegi állapota szerint kellene nevelni, hanem a jövőben lehetséges *jobb* állapota szerint. [...] A szülők rendesen úgy nevelik gyermekeiket, hogy a mai, bármely romlott korba beilleszkezhessenek. De *jobbra* kellene őket nevelni, hogy a jövőben ezáltal *jobb* állapotok keletkezessenek.”³ A fenti útmutatásból számomra két dolog egyértelmű. 1. A nevelőmunka soha nem ragad le a jelenvalóságban, hanem – a realitások talaján maradván ugyan – a jövő állapotok felé is mutat. Mint majd látni fogjuk, ez a felismerés a nevelésfilozófiában is megjelenik, hangsúlyozva, hogy a pedagógiai tudománynak éppen ez a jövőbe mutató mozzanata lesz a más társadalomtudományokkal szembeni sajátossága. 2. a jövőbeli irányultság meghatározott tartalommal telítődik: a mozgás nem akármilyen változást (kiváltképpen nem valamilyen nyugvó állapotot) hoz, hanem egy jobb világot és jobb embert teremt. Legalábbis a nevelés a jobb ember kialakítására törekszik.

² JANIKOVSKY ÉVA: *Ha én felnőtt volnék*. Móra, Bp., 1993. oldalszám nélkül. A könyvet 2013-ban újból megjelentette a Kiadó, ami örvendetes fejlemény. Mégis az a véleményem, hogy az írónő életművének elismerése a felnőttéskörében még mindig nincs a megfelelő helyén.

³ TOLSZTOJ, Lev: *Mindennapra*. I. k. Gutenberg, Bp., évszám nélkül, 33. Kiemelések tőlem – K. S. Tolsztoj itt kanti meglátást értelmez.

Végül Móricz Zsigmond, a nevelés-témában leginkább illetékes regényére, a *Légy jó mindhalálig* címűre hivatkoznék. A történet leírásában ugyancsak fontos nevelési tanulságra bukkanhatunk: „Romlott szívvel a legeszebb ember sem fog az emberiségre áldásos cselekedeteket elkövetni, jó és nemes lélekkel azonban a legkorlátoltabb ember is hasznos tagjává lesz a társadalomnak.”⁴ Móricz itt azt a neveléelméleti felismerést erősíti, hogy az ész, a tudás távolról sem azonos a helyes magatartással, az erényes tettel. Kicsit átigazítva a gondolatot: az oktatás nem azonos a neveléssel. Bár néhány nyelv nem tesz különbséget a két fogalom között.⁵

A szépirodalmi tallózás nyilván folytatható, de itt talán elégedjünk meg ennyivel. Könnyen belátható a fentiekből is, hogy a jó (és a rossz) gondolatának megjelenítése és feldolgozása kedvelt témája a szépirodalomnak. Tekintsünk most röviden a szóban forgó pedagógiakutatásra és nevelésfilozófiára!

Nem meglepő, hogy a bölcselek és szakemberek régóta foglalkoznak azzal az alapkérdéssel, hogy valójában miért nevelünk. Ősrégi a dilemma: egyáltalában mi a nevelés értelme, jelentősége, létezik-e valamilyen küldetése? És nyilvánvaló, sokféle válasz született, akár ma is történnek újabb kísérletek, ezen sem csodálkozhatunk. Hadd emeljek itt ki a gazdag magyar szakirodalomból – úgy szólván taláalomra – két markáns és népszerű felfogást. Az egyik, mind tartalmában, mind külső megjelenésében színvonalas pedagógiai folyóirat legújabb számában olvashatjuk: „A nevelés [...] a felnőtt társadalom kommunikációja a felnővekvőkkel. A *kommunikáció* (pedig nem más, mint – K. S.) az érdekelt felek *interakciónak* [...] *végtelen* sora.”⁶ A kommunikáció, különösképpen a mai-holnap technika fejlettségén alapuló, valóban fontos tényező, amely már napjainkban nem kis kihívás elé állítja a nevelés munkatársait. Am hadd kérdezzem, bármilyen fontos a kommunikáció, kielégítő magyarázat-e a kommunikációt a nevelés lényegére vezetni?

A másik közkezdvelt értelmezés szerint, ahogyan fogalmaz korábban egy hazai neveléskutató: „A nevelés olyan segítő kapcsolat, amelyben a gyerekek [...] felnőtté válnak.”⁷ Úgy vélem, az ilyen (vagy hasonló) fel-

⁴ MÓRICZ Zsigmond: *Légy jó mindhalálig*. Európa, Bp., 2006., 310–311.

⁵ TULASIEWICZ, W.: Diversity and Choice. *Bildung und Erziehung*, 59. 2006. Jg. Heft 1. Marz, 34. A szerző utal például az angol és a német nyelv, témánk vonatkozásában eltérő szóhasználatára. Az angolban szerepel az „education”, a németben az „erziehung”, az „unterricht”, a „bildung”.

⁶ GAJDICS Sándor: Interaktív iskola. Profán ima a köznevelésért. *Fejlesztő Pedagógia*, 2018., 4-6. 117. Jómagam osztom a szerző aggodalmát az úgynevezett okostelefonok eluralkodása miatt. Joggal állítja a szerző, hogy az okostelefonok, a közösségi média terjedése szükségszerű, objektív folyamat, ám nagy a veszélyforrás is: amennyiben a gyermekeket, fiatalokat elidegeníti a jó emberi viszonyoktól. „Az okostelefon nem szól vissza, teljesíti parancsait, játszik vele, szórakoztatja.” Ua. 117. Azt gondolom, ma még nem találtuk meg a mobiltelefonhoz és a közösségi médiához való megfelelő viszonyt. Az eddigi tudománytörténeti tapasztalat arról vall, hogy a korszakos technikai és tudományos felfedezések kezdetben mindig kiváltak súlyos emberi dilemmát. Azt tudniillik, hogy miképpen alkalmazkodjon hozzá az ember. Ma is egy ilyen időszakban vagyunk.

⁷ GALICZA János: *Gondolkodom a nevelésről*. Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár, 2005., 22. Lásd továbbá e könyv 25., 27. és 116.

fogás végül is a szocializáció fogalmához vezet. Pontosabban azt az állítást sejteti, hogy a nevelés lényege a szocializációs funkcióval azonos. Mármost való igaz, a nevelés hozzá járul ahhoz a folyamathoz, amit úgy nevezünk, hogy felkészülés a társadalomba (a felnőttek világába) való beilleszkedésre. A szocializáció mint „társadalmi belépőjegy” fontosságát elvitatni nem lehet: a társadalmi normák elsajátítása tanítás és nevelés útján valósulhat meg. Mindez azonban nem jelenti azt, hogy a nevelés végső soron a szocializáció világa. Ugyanis belátható – és számomra egyértelműnek tűnik –, hogy a nevelés, még a szocializációhoz képest is, többet, mélyebb tartalmat nyer. Vagy legalábbis kell, hogy kifejezzen és képviseljen.

A nevelés legbensőbb, általam csodálatosnak vélt tartamának tisztázása érdekében, bár csak vázlatos tömörséggel, forduljunk immár konkrétabb nevelésfilozófiai szövegekhez.

Anélkül, hogy érintenénk a nevelésfilozófia és a neveléstudomány (itt: neveléselmélet) kategóriás viszonyának bonyolult kérdését, mindenképp célszerű számot vetnünk Dubreueq, francia kortárs nevelésfilozófus egyik, sarkalatos megállapításával. Ő a pedagógia tudományát hasonlítja össze más társadalomtudományokkal (pl. szociológia, történelemtudomány, demográfia, jogtudomány, néprajz, részben pszichológia és szociálpszichológia), majd egy olyan különbségre utal, amelyet mintegy minden nevelésfilozófiai vizsgálódás kiinduló pontjául foghatnánk fel. A pedagógia mint tudomány, veti fel: „nem szabadul ama szabály alól, hogy nem 'leírja' és magyarázza azt, ami van vagy volt, hanem [...] meghatározza azt, aminek lennie kell. S így elkerülhetetlen, hogy ideológiákhoz, spekulációkhoz vezet. [...] A pedagógia az elméletből halad a dolgok felé, s nem fordítva: a dolgokból az elmélet irányába.”⁸

Lényegében a *van* és a *kell* dilemmája fogalmazódik itt meg. A pedagógia mint tudomány, a gyakorló pedagógiával együtt, nyilvánvalóan a realitásokból indul ki, az adott valóság-anyagra alapozódik, mert ha nem ezt tenné, elszakadva a tényektől, a konkrét jelenségektől és a racionális szempontoktól, csakis spekulációkhoz érkezne. Vagy ami még rosszabb: pusztá ideológiák foglya maradna. Ez utóbbival kapcsolatban hadd emlékeztessenek arra a rendszerváltásunk előtti neveléspolitikára és gyakorlatra, amely mindenáron az úgynevezett szocialista-közösségi embertípus kialakítását erőltette – nem sok eredménnyel. A tanulság – a fenti példából, ám sok más, hasonló jelenségből adódóan – nyilvánvaló: a nevelés mindig és mindenhol a konkrét valóságra, tehát a *vanra* támaszkodva fejtheti ki meggyőző hatását.

Ugyanakkor az is belátható, hogy a nevelés semmiképp nem maradhat *csupán* a valóság talaján: nem ragadhat le csak a *van* világába.

⁸ DUBREUEQ, Eric: Une éducation républicaine. *Philosophie de l'éducation*. VRIN, 2004, 61, 63–64. Érdekes fejlemény, hogy a nevelésfilozófus szerző itt Durkheimre, a neves szociológusra támaszkodva teszi meg a különbséget.

Tovább lépés is szükséges, illetőleg kívánatos. Egy 'kell'-t, azaz valamiféle eszményt, ideát is indokolt megfogalmaznia-képviselnie. A nevelés foglaljon magában egy jövőbe mutató célt, értéket: hogy tudniillik valamilyen mássá is válhat a világ és benne az ember. Hogy a nevelés maga ne váljék „földhöz ragadttá”, hanem emelkedjék egy magasabb tartományba, juttasson el egy nemesebb világba. Fontos megértenünk, hogy ez a *kell* ne a politika (kiváltképpen ne a pártpolitika) és ne valamilyen ideológiai „izmus” (pl. marxizmus, nacionalizmus, fasizmus stb.) felől érkezék, hanem egy általános, korokon átívelő, magas rendű eszmét és humánus erényt fogalmazzon meg.

Azt gondolom, hogy a fenti értelemben felfogott *van* és *kell* egyensúlyát megtalálni, majd működtetni – ez a nevelés legnagyobb kihívása. Sokat tehet még a pedagógia különböző rész tudománya a 'van' pontosabb, differenciáltabb feltérképezése érdekében. A nevelésfilozófia pedig fogalmazza meg egyértelműen, az eddigiéknél világosabban azt, hogy végül is mi legyen a 'kell' tényleges tartalma.

Ha célzottan tanulmányozzuk a vonatkozó bölcséleti és nevelésfilozófiai szövegrészeket – még az alábbi vázlatos tömörséggel is –, felsejlik egy markáns válasz az utóbbi kérdésre. Arra jelesül, hogy a nevelőtevékenység során hová kívánjuk elvezetni a gyermeket, de bárkit, akinek személyiségét formálni akarjuk. Másképpen fogalmazva: mi legyen az a magasztos általános erény, nemes idea, amely belülről motiválhatja, mozgathatja és irányíthatja a nevelőmunkát – immár túl mindenfajta politikai- vagy ideológiai érdeken és folyamaton?

Nézzünk röviden néhány konkrét próbálkozást! A korábban már idézett Kant, tesz egy járulékos megjegyzést, amely – sajnos – eddig jórészt elkerülte a nevelés kérdésével foglalkozó szakemberek figyelmét. „Az ember *egyetemes jobbításának* (kiemelés tőlem – K. S.) föltétele a nevelés szabadsága.”⁹ Könnyen következtethetünk arra, hogy Kant szerint a nevelés legmagasztosabb célja, küldetése, funkciója nem lehet más, mint az ember egyetemes jobbítása. Kant föllépése után nem sokkal Herbart így folytatja a gondolatot: a nevelésben „minden erénynek összefoglalva kell lenni.”¹⁰ Vagyis a nevelés nem más, mint minden erény összefoglalója. Richard Pring, kortárs angol nevelésfilozófus már konkrétan meg is határozza, melyik erény emelkedik ki a sok közül (visszatérve Kanthoz): a nevelés magas rendű célja, nemes küldetése az, hogy „az ember miként válhat teljesebbé, jó emberré, illetőleg miként formálható jobb emberré.”¹¹

⁹ KANT, I.: i. m. 636.

¹⁰ HERBART, J. F.: Pedagógiai előadások vázlat. In: *Neveléstörténet. Szöveggyűjtemény.* (szer. Mészáros István és mtrs.) Osiris, Bp. 2003., 178. Herbart eme gondolata ugyancsak elsikkadt a szakemberek táborában.

¹¹ PRING, R.: *Philosophy of Education.* Continuum, London, New York, 2004., 22. Pontosabban a nevelés lényege a jó ember kialakítása, vagy ha már jóemberről van szó, akkor annak még jobbá alakítása

Talán nem szükséges itt a fenti szövegek hosszadalmas idézése, remélhetőleg ennyiből is kiderül, mit értsünk a Dubreueq által felhozott *kell* jelentésén. Erényről van szó, nem is akármilyenről: a *jóságról*. A jóság ideája, erénye lesz az a belső mag, erő, amely megadja a nevelés mozgatórugóját, egyúttal semmi mással össze nem téveszthető és helyettesíthető méltóságát, valamint csodálatos mivoltát. Azt gondolom, főleges további klasszikusokat felidézni: egyértelmű, nincs nemesebb, különb erény és idea, mint a jóra való. Számomra nyilvánvaló a fenti művészeti, tudományos és filozófiai példából az ajánlat: a nevelés és a jóság nem két külön entitás, hanem egy csodálatos egymásra találás. *A jóság* valójában *a lélek dísz*e, olyan erény, idea, amely mintegy megemeli az emberi létezt, megnyilvánulását pedig nemessé varázsolja. *A jóság a nevelés misztériumát adja*. Nincs nemesebb akarat, hálásabb feladat és szebb emberi törekvés, minthogy a gyermeket (és bárkit!) jobbá vagy jobb személyiséggé formáljuk, a világot pedig humánusabbá tegyük. Ezért gondolnám azt, hogy a jóságot állítsuk a nevelés középpontjába. Amit ajánlani szeretnék, éppen az, hogy *gondoljuk át a jóra való ideálját és erényét szempontjából a nevelésről alkotott felfogásunkat és gyakorlatunkat*.

A kérdés – a fenti álláspont nyomán – önként adódik: ki nevelhet a jóra? Nyomban jön a válasz, nyilvánvalóan a felnőttek (szülők, óvó nénik, tanítók és még sokan mások). A helyzet azonban nem magától értetődő. Tapasztalhatunk ezzel kapcsolatban különféle tévhiteteket, differenciálatlan nézeteket vagy hibás gyakorlatokat. Például igencsak makacsul tartja magát az a leegyszerűsítés, hogy a gyermekkel való foglalatosság, időtöltés már azonos lenne a neveléssel. Ez a felfogás biztosan nem helytálló, különösen akkor nem, ha a nevelőmunkát a jóra való ideálja hatja át. Továbbá nem minden felnőtt tud nevelni. Régi igazság, hogy *csak hiteles személy* képes valódi személyiségformáló hatást kiváltani. Tehát nem úgy áll a dolog, hogy – mondjuk – egy gyarló, rossz felnőtt jóembert farag a gyerekből (vagy bárki másból). Hadd emlékeztessenek itt Bródy János tanulságos versére, a „*Rossz gyerekek*” címűre, amelyet CD-lemezen is hallhatunk Halász Judit tolmácsolásában: „*És az lehet, hogy azért rosszak / mert a felnőttektől tanulják / Hát ne várjátok, hogy jók legyenek / míg a felnőttektől azt látják, / Hogy önzők, irigyek, verekedősek / és kevés bennük a szeretet.*” A minta szerepe tehát alapvető, ezt mindnyájan tudjuk. Viszont még kevesen vonták le az alábbi következtetést, ami egyébiránt Bródy dalának fölöttébb bátor végiggondolásából eredhet: a nevelés igazi célja nem is az, hogy a gyermeket felkészítsük az ilyen-olyan (például önző, irigy, stb.) felnőttek világára. Ideálisan az lenne a cél, hogy a gyermek, amikor majd ő felnőtt, ne pusztán ismétlje meg az adott társadalom érték- és szokásrendjét, hogy tehát váljék különb emberré is – a szüleihez és azok életéhez képest. Végül is arról van szó, hogy a nevelés és a szocializációs folyamat, bár kapcsolatban vannak egymással, semmiképp nem azonos fogalmak.

Felbukkan még egy gyakori hibás felfogás: sokan egyenlőségi jelet raknak a nevelés és a tanítás jelenségei közé. Am itt is bonyolultabb összefüggéssel állunk szemben. A tisztázás érdekében olvassuk Hannah Arendt differenciált megközelítését! „Nevelni nem lehet anélkül, hogy ugyanakkor ne tanítanánk is, a tanítás nélküli nevelés üres és (...) retorikává fajulhat. Am nem túl nehéz nevelés nélkül tanítani.”¹² Továbbgondolva a különbségtételt, látnunk kell, az oktatás/tanítás/tanulás az emberi szervezet és működés egyik fontos, ám nem kizárólagos részmozzanatára irányul, jelesül a szellem pallérozottságát célozza és szolgálja. (Ráadásul tanulás az állatvilágban is jelen van!) Viszont a nevelés az emberi létezés – és csak az emberi létezés – egészére (szellemi, lelki-érzelmi, testi állapotára) kíván hatni. Az oktatás többnyire rövid távú, szakaszos, kis egységekben történő foglalatosság, amelyet jól lehet követni és kontrollálni. Szemben a neveléssel, amely többtényezős, hosszan elnyúló fáradozás (hosszú távú befektetés), sokféle áttételen zajló, kevésbé látható, bizonytalanságokkal terhelt, az egész élet alakulását meghatározó vagy befolyásoló folyamat. A tanultság és a neveltség (jólneveltség) állapotát nem lehet egybemosni. Hadd hozzak erre föl egy iskolai példát. Könnyen előfordulhat, hogy egy tanító-tanár rendkívül okos, művelt, nagy tudású szakértő és munkaerő, miközben jellembeli fogyatékoságban szenved, rossz emberként tűnik fel, ha például diákjait nem a végzett munka és tehetség alapján osztályozza, hanem szülői, főnöki vagy politikai nyomás hatására értékeli őket. Ekkor válik rossz emberré, illetőleg ekkor ő mint tanár fog megbukni.

Sokan vélik úgy, hogy a nevelés és a jóra való hajlandóság eszméjének összehozása nem kellően megalapozott, nem igazán indokolt. Ugyanis a jóság mint idea és erény csak pusztán képzelgés, naivitás, illuzórikus vágyálom, amelynek a valóság ellenáll. A reáliák világában kemény érdekekkel, mély (sokszor kibékíthetetlen) konfliktusokkal, rossz beidegződésekkel, hitvány emberi megnyilvánulásokkal vagyunk kénytelenek bibelődnünk. Nem pedig jóra való emberekkel, jótettekkel találkozunk. A jóság szép gondolat, eszme, magasrendű erény – csak egy baj van vele: utópia az. Vagyis soha nem fog megvalósulni. A jó csak a mesékben tud győzni, a valóságban vereség várja. Ez mindig így volt, a jövőben is így lesz. És tulajdonképp a jóság nem is létezik.

Nem állítom, hogy a fenti, pesszimizisztikus magyarázatban nincs igazság. Mégis gondoljunk bele! Nem arról van-e szó, hogy élnek közöttünk (nyilván a rosszak mellett) jóemberek is, csak nem vesszük észre őket, mert ők szerényen háttérbe húzódnak és kevésbé látszanak. Ha elveszítjük őket, akkor, utólag döbbenünk rá, milyen emberek is voltak ők. És hogy miért nem tudjuk, vagy inkább miért nem akarjuk száműzni életünk-ből a jóság ideálját, arra – záróképpen – forduljunk ismét szépirodalmi adalékhoz. Találtam Füst Milán *Naplójában* egy olyan, már-már nevelésfi-

¹² ARENDT, H. : *Múlt és jövő között*. Osiris – Riders International. Bp. 1995., 203. Már mondanom se kell, sajnos, ez a gondolat sem vált olyan ismertté a pedagógiakutatók körében.

lozófiai mélységű gondolatot, amelynél világosabb és szebb leírást sehol másutt nem olvastam a nevelés és a jóra való szerves összefüggésére.¹³ Hadd idézzem itt is a szóban forgó szöveget. Az olvasó talán megbocsájtja az eddigi idézetekhez képes hosszabb kiemelést (tekintettel a nagyszerű gondolatsorra). „Hiába prédikálják nektek az iskolában, hiába mondja a pap, anyátok, apátok, hogy legyetek jók [...] S hiába határozátok el gyermekkorotokban, hogy jók lesztek, önzetlenek, tiszták... Jön az élet, s [...] elfeleditek csakhamar – csaltok, loptok, érzéki életet éltek. [...] Gondolatban 'idealisták' vagytok, -a többi pedig, a 'külső élet', megy a maga eddigi útján tovább... Ravaszok vagytok, kishitűek, s [...] eszedbe jut: az a nevelés, amit én anyámtól kaptam, ... az életet nem ismerő idealizmust szíttam magamba az anyatejjel... De az élet – sajnos – nem ilyen. [...] S azt hiszed, anyád nem ismerte az életet? Ismerte, de mégis a jobbik énjét [...] akarta átadni neked, (...) feltört belőle a hit, hogy az ő gyermekének szabad, lehet tisztának lenni, - annak *kell* lennie, - mégsem szabad más-ként élnie... S mihelyt gyermeked lesz: te is [...] óvakodni fogsz a másik komplikált életismeretedet közölni véle, ... felfedni a borzalmasat... S úgy mutatsz majd az életre, mint ahogy Mózes az ígéret földjét mutatta a reménykedőknek.”¹⁴

Talán nem túlzok, ha kijelentem, tulajdonképp a jóság himnuszának megfogalmazását olvashatjuk a fenti szövegrészben. A nevelésnek aligha tudnánk fontosabb, „szentebb” tartalmat adni, minthogy az a jóra, a tiszta, önzetlen, becsületes életre való felkészítést jelenti. A nevelés a jóra való törekvésre sarkal, benne és általa humánus értékek, erények, erők és készségek munkálkodnak, amelynek hatásaként az ember jobbá, nemesebbé, a világ pedig elviselhetőbbé, kevésbé idegenné válik. S bár a jóság elve, ahogyan az író fogalmaz: 'idealizmusa', gyakran ellentmond a valóság „rideg” törvényeinek, kellemetlen folyamatainak, a nevelő nem adhatja fel azt a hitét és meggyőződését, hogy minden nehézség, rossz tapasztalat ellenére is jó irányba alakítható az emberi lény. Ha gyarlóságokkal, gonoszságokkal, rossz emberekkel találkozik a környezetében, akkor pedig az a remény, természetes kívánság és szükséglet éltesse, hogy a gyermek, legfőképpen a saját gyermeke, jó és még jobb felnőtté válhat.

¹³ Füst Milán csodálatos szövegrészletére több tudományos publikációmban rámutattam, tekintettel az írói felismerés és megfogalmazás jelentőségére. Legkorábban: KARIKÓ Sándor: *A nevelésfilozófia alapjairól*. SZEK JGYF, Szeged, 2009. 20–21. Legújabban: KARIKÓ Sándor: *A jóság dicsérete. Fejlesztő Pedagógia*, 2018. 4–6. 131–140.

¹⁴ FÜST Milán: *Napló I*. Magvető, Bp. 1976., 178–179. Hadd hívjam fel a figyelmet Füst Milánnak egy korábbi esszégyűjteményére: *Elmélkedések és tanulmányok*. Magvető, Bp. 1967. Rajongással ír Gogolról, majd, első pillanatra mehökkentő kijelentést tesz: az ember (a pedagógus) „többet tanulhat Gogoltól, mint kötetekre terjedő pedagógiai szakmunkákból.” (800.) Azt gondolom, e mögött a kijelentés mögött nemcsak Gogol írói zsenialitása van, hanem itt az erőltet pedagógiai szaktudomány kritikája is meghúzódik. Fricska ez a javából. És lehetséges, hogy Füst Naplóbeli szövegrészletéből is többet tudhatunk meg a nevelés és a jóság összefüggésének kérdéséről, mint számos pedagógiai szakmunkából?

Hát ezért lehetetlen kitörölni életünkéből a jóság ideálját. Amíg létezik történelem, addig a jó eszméje és erénye – igaz: a rossz mellett – megjelenik. És ez nem kevés.

Vitatkozhatunk azon, hogy Epikurosznak vagy a Goethe Mefisztójának van-e igaza: előbbi azt állítja, a Földön több a jó, mint a rossz. Utóbbi szerint csakis a rossz és a gyötrelem létezik a világon. Magam nem tudom (de nem is akarom) eldönteni ezt a dilemmát. Abban vagyok bizonyos, hogy a nevelés és a jóság ideáljának magas rendű összefonódását nem tudjuk ignorálni életünkéből. És élvezzük a jóság ideáljával átítatott „nevelés boldog kényszerét”, gyönyörűséges folyamatát, utalva az Eötvös József Főiskola egykori vezetőjének és tanárának, Hegedűs Andrásnak az életművére.¹⁵

¹⁵ HEGEDŰS András: *Magyar írók pedagógiai nézetei*. Tankönyvkiadó, Bp. 1976., 5. SIMON Gyula: Előszó. Simon írja Hegedűs Andrásról, hogy Hegedűs a legszebb életformában, a „nevelés boldog kényszerében élt”. Mit tehetnék hozzá, személyes kiegészítőül? Abban a szerencsés helyzetben voltam, hogy ha rövid ideig is, de tanítványa lehettem Hegedűs Andrásnak a Szegedi Tanárképző Főiskolán, ahová ő később átkerült. Bizony, még ma is szívesen emlékszem vissza *jóllelkű* személyiségére és *példaértékű* nevelőmunkájára.

Felhasznált irodalom

- ARENDE, H.: *Múlt és jövő között*. Osiris/Gond–Cura, Bp., 1995.
- DUBREUEQ, É.: Une éducation républicaine. *Philosophie de l'éducation*. VRIN, 2004.
- FÜST Milán: *Napló I*. Magvető, Bp., 1976. Továbbá: *Elmélkedések és tanulmányok*. Magvető, Bp., 1967.
- GAJDICS Sándor: Interaktív iskola. Profán ima a köznevelésért. *Fejlesztő Pedagógia*, 2018. 4-6.
- GALICZA János: *Gondolkodom a nevelésről*. Kodolányi János Főiskola. Székesfehérvár, 2005.
- HEGEDŰS András: *Magyar írók pedagógiai nézetei*. Tankönyvkiadó, Bp., 1976.
- HERBART, J. F.: Pedagógiai előadások vázlatja. In: *Neveléstörténet. Szöveggyűjtemény*. (szerk. Mészáros István és munkatársai) Osiris, Bp., 2003.
- JANIKOVSKY Éva: *ha én felnőtt volnék*. Móra, Bp., 1999.
- KANT, Immanuel: *Antropológiai írások*. Osiris/Gond – Cura Alapítvány, Bp., 2005. Továbbá: *A gyakorlati ész kritikája*. Gondolat, Bp., 1991.
- KARIKÓ Sándor: *A nevelésfilozófia alapjairól*. SZEK JGYF, Szeged, 2009. Továbbá: A jóság dicsérete. *Fejlesztő Pedagógia*, 2018. 4-6.
- MÓRICZ Zsigmond: *Lény jó mindhalálig*. Európa, Bp., 2006.
- PRING, R.: *Philosophy of Education*. Continuum. London, New York, 2004.
- SHELLY, P. B. Versei. MAB királynő. (fordította: Jánosy István) Magyar Helikon, Bp., 1963.
- TOLSZTOJ, L.: *Mindennapra. I*. Gutenberg, Bp., évszám nélkül.
- TULASIEWICZ, W.: Diversity and Choice. *Bildung und Erziehung*, 59. Jg. Heft 1. Marz.

GONDOLATOK AZ ISKOLAI EGÉSZSÉGNEVELÉS RŐL

Eötvös József Főiskola, Pedagógusképző Intézet, Baja
e-mail cím: Kiss.Zoltan@ejf.hu, bohner-beke.aliz@ejf.hu

Bevezetés

A Nemzeti alaptantervben a testnevelés és sport műveltségterület alapelvei és céljai között szerepel a tanulók élethosszig tartó, egészségtudatos, aktív életvezetésre szocializálása.¹ Habár a testnevelést sokan kizárólag az egészséges életmód kialakításáért felelős tantárgynak tartják, nyilvánvaló, hogy ez a megközelítés egy nagyon leegyszerűsített formája a tantárgy feladatának meghatározásához, hiszen a testnevelés szerepe ettől sokkal komplexebb. Elég, ha a Nemzeti alaptantervben a testnevelés és sport műveltségterület további alapelveit és céljait is figyelembe vesszük, amely külön kitér még a rendszeres fizikai aktivitás fontosságára, illetve a motoros tevékenységen keresztül történő személyiségfejlesztésre. Jóllehet a mindennapos testnevelés bevezetése segíti a Nemzeti alaptantervben megfogalmazott célok elérését, de rövid távon nem jelent minden problémára azonnali megoldást. Frenkl egyébként közel négy évtizeddel ezelőtt megfogalmazta, hogy: „...az élet a naponkénti, gyakorlatilag a heti öt testnevelési órát igényli; ez a kívánatos minden gyermeknek. Így kaphat olyan rendszeres terhelést, ami életkorának megfelel, és az iskola elvégzése után napi szükségletként jelentkezik.”²

A tanulmány az egészség köré épül, amely azon fogalmak közé tartozik, aminek értelmezésében számottevő különbségeket tapasztalhatunk, hiszen meghatározása tudományterületenként változhat. Azok a tudományterületek, amelyek többé-kevésbé az egészséggel is foglalkoznak (pl.: antropológia, egészség- és orvostudomány, neveléstudomány, pszichológia, sporttudomány, szociológia) a rájuk leginkább jellemző aspektusból próbálják meghatározni az egészséget.

Az egészségnek tehát különböző megközelítései léteznek, amelyek nem zárják ki egymást, mivel mindegyik az egészség egy vagy több jellemzőjére mutat rá, vagyis az egészségfogalom rendkívül sokrétű és heterogén.³ Meleg szerint nem is létezik az egészségnek helyes definíciója, inkább több szempont kollektív figyelembevétele vihet közelebb az

¹ 110/2012 (VI. 4.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. Magyar Közlöny, 68. évf. 66. sz. 10832.
<http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/mk12066.pdf>

² FRENKL Róbert: *Orvostudomány - sport - egészségnevelés*. In: FRENKL Róbert–EÖRY István–DOBOZY László: *A sport helye az egészségnevelésben*. (Az egészségnevelés szakkönyvtára; 8.) Medicina, Bp., 1980. 56.

³ MELEG Csilla: *Az egészség értékrendszerünkben elfoglalt helye*. Egészségnevelés, 1998. 39. évf. 4. sz. 155–156.

egészség egységesebb értelmezéséhez.⁴ Meleg egyik írásában úgy fogalmaz, hogy számos kutató az egészséget az ahhoz szükséges minőségek, valamint a testi-lelki betegségek hiányaként jellemzi, mely szemléletmódú meghatározások az úgynevezett negatív egészségdefiníciók. Ezzel ellentétben a pozitív egészségdefiníciókban valaminek vagy valamiknek a megléte utal az egészségre.⁵

Az egészség értelmezése

Ebben a fejezetben mindössze arra vállalkozunk, hogy a teljesség igénye nélkül az egészség definíciók közül néhány kiragadott példát bemutassunk.

Talán túlzás nélkül kijelenthető, hogy az egészségről az egyik leggyakrabban előforduló meghatározást az Egészségügyi Világszervezet (World Health Organization) jegyzi, amit 1946-ban definiált és az 1948-as hatályba lépése óta változatlan formában hagyott a WHO, amely így hangzik: „Az egészség nem csupán a betegség és fogyatékosság hiánya, hanem a teljes testi, mentális és szociális jólét állapota.”⁶ Frenkl professzor hasonlóan érvel, ugyanis szerinte sem lehet az egészségre kizárólag szomatikus fogalomként tekinteni, hiszen az ember testi és lelki egészsége nem különíthető el egymástól.⁷

Az egészség egy folyamatként értelmezhető problémamegoldásra és érzelmek irányítására való képesség, amelyben a testi, a lelki, a szellemi és a társadalmi szempontok egyaránt megtalálhatók. Az egészségi állapot meghatározói a természeti-társadalmi környezet, a rendelkezésre álló források mértéke, a problémák leküzdése, a sikerélmény és az elégedettség.⁸

Rókusfalvy az egészséget egy szüntelen fejlődési folyamatként írja le, amely magába foglalja a teljes értékű testi és lelki működőképességet, az edzettséget, az ellenálló képességet és a fejlődőképes életvezetést.⁹

Kovács viszont egy szilárd egyensúlyi állapotként jellemzi az egészséget, ami a külső behatások ellenére is mindaddig megőrizhető, amíg testi, lelki, közösségi és szellemi értelemben is képes az egyén az

⁴ MELEG Csilla: *Egészség. Lelki egészségvédelem és iskolafejlesztés*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs, 2001. 12.

⁵ MELEG Csilla: *Iskolai egészségnevelés: a feladat újrafogalmazása*. Magyar Pedagógia, 2002. 102. évf. 1. sz. 11–12.

⁶ WHO: Definition of health. In: *Preamble to the Constitution of the World Health Organization as adopted by the International Health Conference, New York, 19–22 June, 1946; signed on 22 July 1946 by the representatives of 61 States (Official Records of the World Health Organization, no. 2, p. 100) and entered into force on 7 April 1948*. <http://www.who.int/about/definition/en/print.html>

⁷ FRENKL Róbert: *Orvostudomány - sport - egészségnevelés*. In: FRENKL Róbert–EÖRY István–DOBOZY László: *A sport helye az egészségnevelésben*. (Az egészségnevelés szakkönyvtára; 8.) Medicina, Bp., 1980. 8.

⁸ BENKŐ Zsuzsanna, 1999, idézi: SZARVASNÉ MÁTÓ Veronika–BENKŐ Zsuzsanna: *Főiskolai hallgatók egészségképe összehasonlító vizsgálat*. Magyar Pedagógia, 2006. 106. évf. 2. sz. 108.

⁹ RÓKUSFALVY Pál: *Az ember, fejlődése és fejlesztése: Enciklopédia dióhéjban*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2001. 64.

alkalmazkodásra.¹⁰ Biróné szintén egyfajta egyensúlyi állapotként jellemzi az egészséget, amely meglehetősen instabil, hiszen fenntartása állandó prevenciót, rekreációt és aktivitást igényel.¹¹

Gondolatok az egészségnevelésről

Ahogy az egészség, úgy az egészségnevelés is többféle módon megközelíthető. Ennek okán különböző vagy akár hasonló aspektusból megfogalmazott gondolatokkal találkozhatunk a témában elmerülve. A tanulmány elsődleges célja az volt, hogy az egészségnevelésről lehetőleg röviden és általánosságban tárjon egy képet az olvasó elé, ezért ebben a fejezetben is néhány gondolatot kiemelve kíséreljük meg ismertetni ezt az egyéneket és a társadalom szintjén is rendkívül fontos kérdést.

Csabai véleménye szerint az óvodától az egyetemig, vagyis az oktatás minden szintjén súlyponti kérdésként kell kezelni az egészségnevelést, amihez korszerű, a nevelési folyamatba reálisan kapcsolódó alternatív testi nevelési formákat tart szükségesnek.¹² Lényegében a nevelés mindennapi törekvése kell legyen az egészséges életvitelre való készítetés, ami csak akkor lehet eredményes, ha az ismeretek átadása és a közvetített értékek között összhang van, s mindezt a környezet hatásai nem gyengítik, hanem erősítik (Aszmann, 1999: 103).¹³

Gubicza az egészségnevelés kulcsfogalmának a prevenciót tartja, ami szerinte nem pusztán azért fontos, mert anyagilag megéri a társadalomnak, hanem humánpolitikai szempontból is, hiszen célja az egészséges, boldog, aktív és teljesítőképes társadalom.¹⁴

A prevenció tehát nemcsak az egyéneket szintjén fontos, hanem össz-társadalmi szinten is, hiszen az egészségügyi ellátórendszer rendkívüli kiadásokkal terheli az országok költségvetését. Az eredményes prevenció viszont hosszú távon csökkentheti egy adott ország egészségügyi kiadásait, ami nyilvánvalóan gazdaságilag nem egy elhanyagolható szempont.

Frenkl egy másik aspektusból, a sport életmódba való beépítésének oldaláról közelítette meg az egészségnevelést. Úgy gondolta, hogy a sportolást azoknak is be kell építeni az életmódjába, akik képességeik vagy vágyaik alapján nem kívánnak versenyszerűen sportolni. Véleménye szerint a sportnak azért kell központi helyet kapnia az egészségnevelésben, mert az ember nem képes a sport kedvező hatásaihoz más úton hozzájutni, aminek következtében viszont szomatikus és mentális értelemben is sze-

¹⁰ KOVÁCS Tamás Attila: *A rekreáció elmélete és módszertana*. Fitness Kft., Bp., 2004. 33.

¹¹ BIRÓNÉ NAGY Edit: *Sportpedagógia*. Dialóg Campus, Bp–Pécs, 2004. 35.

¹² CSABAI Csaba: *A sportegészségügy szerepe az aktív prevencióban*. In: MAKKÁR Márta (szerk.): „Sport és életmód”. II. Országos Sporttudományos Kongresszus: 1993. aug. 30–szept. 1. 2. köt. Országos Testnevelési és Sporthivatal, Bp., 1993. 312.

¹³ ASZMANN Anna (szerk.): *Egészségvédelem az oktatásban: Tájékoztató az oktatási-nevelési intézmények vezetői és pedagógusai számára*. Anonymus, Bp., 1999. 103.

¹⁴ GUBICZA Antal: *Az egészségnevelés területei – különös tekintettel a családra és az iskolára*. Kalokagathia, 2000. 38. évf. 1–2. sz. 98., 102.

gényebb lesz.¹⁵ Az egészségtudatosság kedvező irányú alakításánál tehát elengedhetetlen a fizikai aktivitás, ami nélkül nem lehet megőrizni a jövő generációjának optimális egészségi állapotát.¹⁶

Pál és munkatársai az egészségnevelést egy komplex tevékenységként jellemzik, amelynek „célja, hogy az egészségkulturális szint emelésével, az életmód formálásával elősegítse egyrészt az egészség kialakítását, megtartását, a betegségek megelőzését, másrészt, hogy a betegek egészségi állapota mielőbb helyreálljon.”¹⁷ Úgy gondolják, hogy az egészségnevelőknek tudni kell segíteni és támogatni a tanulókat abban, hogy az egészségüket érintő kérdésekben képesek legyenek jól választani, annak érdekében, hogy megfelelően tudják kontrollálni a saját egészségüket.¹⁸ Az iskolai egészségnevelés alapvető feladata tehát a felnövekvő nemzedékek egészségmagatartásának formálása, annak érdekében, hogy majd felnőttként aktív szerepet tudjanak játszani életminőségük alakításában, megőrzésében.¹⁹

Bak, Keresztes és Pikó kutatásukban arra a következtetésre jutottak, hogy az egészségnevelésen belül az egészségtudatosság alakításában olyan tényezőket kell integrálni, amelyeket a gyermekek szeretnek és fontosnak tartanak. Példaként a friss levegőn való mozgást említik meg.²⁰

A gyermekek személyiségfejlesztésében az óvodapedagógus és a tanító viselkedése mintaeértékű a gyermekek számára, mivel a pedagógus magatartását és kijelentéseit nem kérdőjelezi meg, hanem természetes módon követendőnek tartják, ezért szerepük és felelősségük kiemelkedő az egészségmagatartás alakulásában.²¹

Nyilvánvaló, hogy a testnevelők, de általában véve minden pedagógus által közvetített magatartásminta döntő jelentőségű a gyermekek egészséges életmódra való nevelésében, az egészségtudatos szemlélet alakítását illetően.

Istvánfi ebben a kérdésben nagyon határozott álláspontot képvisel: „Csak mintakövetésre alkalmas tanáregyenység képes a nevelési célok eredményes megvalósítására.”²² Tudomásul kell venni, hogy az egészség iskolai nevelésének folyamata egészséges szemléletű pedagógusok nélkül megvalósíthatatlan. A saját egészség megóvásának fontosságát azok a pedagógusok képesek közvetíteni a tanulók felé, akik önmaguk vonatkozásában már meggyőződtek ennek fontosságáról, hiszen a saját egészség

¹⁵ FRENKL: i. m. 16., 75.

¹⁶ BAK Judit–KERESZTES Noémi–PIKÓ Bettina: *A sport szerepe a gyermekek egészségtudatosságának alakításában*. Magyar Sporttudományi Szemle, 2004. 5. évf. 2–3. sz. 42.

¹⁷ PÁL Katalin–CSÁSZÁR Judit–HUSZÁR Anikó–BOGNÁR József: *A testnevelés szerepe az egészségtudatos magatartás kialakításában*. Új Pedagógiai Szemle, 2005. 55. évf. 6. sz. 29.

¹⁸ Uo. 29.

¹⁹ MELEG, 2002: i. m. 16.

²⁰ BAK–KERESZTES–PIKÓ: i. m. 42.

²¹ KULIN Eszter–DARVAY Sarolta: *Egészségfejlesztés az iskolában*. In: DARVAY Sarolta (szerk.): *Tanulmányok a gyermekkori egészségfejlesztés témaköréből*. ELTE, Bp., 2012. 71.

²² ISTVÁNFI Csaba: *Nevelés, testnevelés, sport*. Kalokagathia, 2005. 43. évf. 1–2. sz. 24.

iránti felelősségvállalásra hivatkozni csak az a személy tud hitelesen, aki egyébként önmaga is ezt teszi.²³

Az előző fejezetet Biróné egészséggel kapcsolatos gondolatával zártuk. Az említett gondolatmenetet az egészségnevelés irányába folytatta, amellyel ezt a fejezetet is lezáránk.

Biróné a fentiekben hivatkozott gondolatokhoz hasonlóan vélekedik, hiszen az egészség megtartásában a mozgásos aktivitásnak és a nevelésnek jelentős szerepet tulajdonít. A nevelés szerepét az egyénnek az egészség fenntartásához szükséges aktivitás kialakításában, illetve a megfelelő tudás és szokásrendszer kiépítése kapcsán hangsúlyozza. Az egészségre nevelés fontosabb módszerei közül az ismeretek nyújtását; az állandó gyakorlást és ismétlést; valamint a pozitív szokások kialakítását és a példaadást említi meg.²⁴

Összegzés

Kétségtelen tény, hogy az iskola az egyik legfontosabb színtere az egészségnevelésnek, de a felnövekvő nemzedékek intézményes keretek közti egészségneveléséért nemcsak az iskolákban tanító pedagógusok a felelősek, hanem minden olyan egészségügyi, intézményi, hivatali vagy egyéb területen dolgozó szakember, aki az ifjúsággal kapcsolatos kérdésekkel foglalkozik. Az intézmény funkciójától függetlenül az egészségnevelővel szemben támasztott egyik leglényegesebb kritérium az, hogy az egészség fontosságát hangsúlyozó nevelő ténylegesen rendelkezzen a közvetítendő egészséggel kapcsolatos pozitív értékekkel, hiszen csak így lehet hiteles és követhető minta a fiatalok szemében.

Tanulmányunk végén érdemesnek tartjuk megjegyezni, hogy sok családon belül az a téves felfogás él, hogy az egészséges életmódra való felkészítés az iskola, illetve a pedagógus feladata. Pedig az egészségnevelés alapvetően otthon, családi környezetben kezdődik, hiszen a gyermekek ebben a közegben láthatnak és tanulhatnak olyan mintákat, ahol az egészséget értéként kezelik és ebből kifolyólag fontosnak tartják. Természetesen vitathatatlan tény, hogy az óvodáknak és iskoláknak komoly szerepe van az egészségnevelésben, de önmagában véve a pedagógusok munkája nem elegendő ezen a téren, hiszen a leghangsúlyosabb szerepe mégis a társadalom legkisebb közösségének, a családnak van. A család az óvodával és iskolával, valamint a társadalom egyéb színtereivel (pl.: sportegyesület) kiegészülve alkotja azt a hármas egységet, amelynek a közös feladata a fiatalok egészséges életmódra való nevelése.

Amennyiben a hazai egészségnevelés elmúlt pár évtizedére tekintünk, akkor látható, hogy ez az időszak egyáltalán nem volt túlságosan sikeres. E megállapítást csak erősíti és egyben jól is szemlélteti, hogy ezen

²³ MELEG, 2001: i. m. 26.

²⁴ BIRÓNÉ: i. m. 35., 36., 71.

időszakban a morbiditási és mortalitási nemzetközi statisztikák elején szerepelt Magyarország. Minden bizonnyal az oktatáspolitikai a mindennapos testnevelés bevezetésével arra számít, hogy a felnövekvő ifjúságnál ezek a mutatók majd kedvező irányba változnak a jövőben. Az egyének szintjén a pozitív hatások már rövidebb idő alatt jelentkezhetnek, ami akár érezhető változásokat is generálhat, de a társadalom egészét tekintve az egészségügyi, a nemzetgazdasági és egyéb mutatók kedvező irányú elmozdulása hosszabb időt vehet majd igénybe.

Felhasznált irodalom

- ASZMANN Anna (szerk.): *Egészségvédelem az oktatásban: Tájékoztató az oktatási-nevelési intézmények vezetői és pedagógusai számára*. Anonymus, Bp., 1999.
- BAK Judit–KERESZTES Noémi–PIKÓ Bettina: *A sport szerepe a gyermekek egészségtudatosságának alakításában*. Magyar Sporttudományi Szemle, 2004. 5. évf. 2–3. sz. 38–42.
- BIRÓNÉ NAGY Edit: *Sportpedagógia*. Dialóg Campus, Bp–Pécs, 2004.
- CSABAI Csaba: *A sportegészségügy szerepe az aktív prevencióban*. In: MAKKÁR Márta (szerk.): „Sport és életmód”: II. Országos Sporttudományos Kongresszus: 1993. aug. 30–szept. 1. 2. köt. Országos Testnevelési és Sporthivatal, Bp., 1993. 311–316.
- FRENKL Róbert: *Orvostudomány – sport – egészségnevelés*. In: FRENKL Róbert–EÖRY István–DOBOZY László (szerk.): *A sport helye az egészségnevelésben*. (Az egészségnevelés szakkönyvtára; 8.) Medicina, Bp., 1980. 8.
- GUBICZA Antal: *Az egészségnevelés területei – különös tekintettel a családra és az iskolára*. Kalokagathia, 2000. 38. évf. 1–2. sz. 97–107.
- ISTVÁNYI Csaba: *Nevelés, testnevelés, sport*. Kalokagathia, 2005. 43. évf. 1–2. sz. 15–26.
- A KORMÁNY 110/2012 (VI. 4.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. Magyar Közlöny, 68. évf. 66. sz. 10635–10848.
- <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/mk12066.pdf>
- KOVÁCS Tamás Attila: *A rekreáció elmélete és módszertana*. Fitness Kft., Bp., 2004.
- KULIN Eszter–DARVAY Sarolta: *Egészségfejlesztés az iskolában*. In: DARVAY Sarolta (szerk.): *Tanulmányok a gyermekkori egészségfejlesztés témaköréből*. ELTE, Bp., 2012. 67–81.
- MELEG Csilla: *Az egészség értékrendszerünkben elfoglalt helye*. Egészségnevelés, 1998. 39. évf. 4. sz. 155–159.
- MELEG Csilla: *Egészség. Lelki egészségvédelem és iskolafejlesztés*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs, 2001.

- MELEG Csilla: *Iskolai egészségnevelés: a feladat újrafogalmazása*. Magyar Pedagógia, 2002. 102. évf. 1. sz. 11–29.
- PÁL Katalin–CSÁSZÁR Judit–HUSZÁR Anikó–BOGNÁR József: *A testnevelés szerepe az egészségtudatos magatartás kialakításában*. Új Pedagógiai Szemle, 2005. 55. évf. 6. sz. 29.
- RÓKUSFALVY Pál: *Az ember, fejlődése és fejlesztése: Enciklopédia dióhéjban*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2001.
- SZARVASNÉ MÁTÓ Veronika–BENKŐ Zsuzsanna: *Főiskolai hallgatók egészségképe összehasonlító vizsgálat*. Magyar Pedagógia, 2006. 106. évf. 2. sz. 107–127.
- WHO: Definition of health. In: *Preamble to the Constitution of the World Health Organization as adopted by the International Health Conference, New York, 19-22 June, 1946; signed on 22 July 1946 by the representatives of 61 States (Official Records of the World Health Organization, no. 2, p. 100) and entered into force on 7 April 1948*. <http://www.who.int/about/definition/en/print.html>

A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap (ESZA) társfinanszírozásával valósul meg (kód: EFOP-3.6.1-16-2016-00025, projekt címe: A vízgazdálkodási felsőoktatás erősítése az intelligens szakosodás keretében).



Kóger Yvetta

A CSALÁD ÉS ÓVODA KAPCSOLATA AZ 1950-ES ÉS 1960-AS ÉVEKBEN AZ ÓVÓNŐKÉPZÉS TANKÖNYVEINEK TÜKRÉBEN

PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola
e-mail cím: yvetta.koger@gmail.com

A magyarországi óvodáztatás 190 éves történetében mindvégig igény a szakszerűen képzett óvodapedagógusokról való gondoskodás az eredményes nevelőmunka érdekében. Az óvóképzés fejlődéstörténetének, illetve tartalmi elemeinek vizsgálata szempontjából primer forrásként tekintünk a képzésben használt tankönyvekre, mint a leendő óvónők formálásának eszközeire, bennük olyan „utasításokkal”, melyek az oktatásügy által korszerűnek tartott ismereteket, sőt viselkedési szabályokra és normákra való egyértelmű utalásokat közvetítenek, ezáltal alakítva a képzőintézet növendékeinek gondolkodását, elfogadott értékeit, jövőbeni szerepüket.¹ A forráskutatás során körvonalazódó hívószavak mentén képet kaphatunk a család és óvoda együttműködésének „helykereséséről” az óvodai nevelésben. Jelen keret kísérlet az óvodatörténeti horizont szélesítésére a kutatás fókuszába emelt szülő-óvodapedagógus kapcsolat aspektusából.

Bevezetés

A 19. századot megelőzően a gyermekek iskoláskor előtti nevelése szinte kizárólag családi keretben zajlott, a szülői ház volt az első „nevelési intézmény” a gyermek életében. A gazdasági, társadalmi és politikai változások nyomán azonban megjelent az intézményes nevelés szükségessége. A Magyarországon óvodaként meghatározott intézménytípus 1828-as létrejöttét követően – bár számos változáson esett át – bizonyította létjogosultságát a köznevelés rendszerében.

Az óvodáztatás történetével foglalkozó jelen alapkutatás címben jellemt korszakában kezdődött el az óvodai ellátás iránti igény tömegessé válása, illetve a két nevelési szintér – család és óvoda – kapcsolatának szervezetté alakítása. Így egyre több szülő szembesült a családi nevelés állami befolyásolásával az óvoda intézményén keresztül.

Az óvodapedagógusi munkának ma is az egyik sarkalatos pontja a gyermek családban és óvodában zajló nevelése közötti egyensúly, együttműködés megteremtése. A köznevelési törvény alapján² deklarált óvodakötelezettség nyomán minden szülőt érint, hogy miként alakul e két nevelőközeg kapcsolata. A napjainkban pályára lépő óvodapedagógusok-

¹ Vö. HÁBER Judit–H. SAS Judit: *Tankönyvszagú világ*. Akadémiai, Bp., 1980. 5–25.

PINGEL, Falk: *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. 2nd revised and updated edition, UNESCO, Paris/Braunschweig, 2010. 7.

² 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. In: *Magyar Közlöny*, 2011/162. 39628.

nak az egyik legnagyobb kihívást éppen a szülőkkel való megfelelő együttműködés jelenti. A család és óvoda kapcsolatához az *Óvodai nevelés országos alapprogramja*³ csak keretet ad, melynek megvalósítandó formái az intézmények Pedagógiai Programjában kerülnek kifejtésre. Ehhez az óvodapedagógus-képzés csak elméleti alapot nyújthat, amely a mindennapok egyedi helyzeteinek megoldásával válik gyakorlattá. Érdeemes áttekinteni a napjaink óvodai gyakorlatában érvényesülő együttműködési metódusok vizsgált időszakban gyökerező hagyományait, melyek segíthetik a mai jógyakorlatok létjogosultságának, illetve a szülői ház és óvoda kapcsolatában jelentkező anomáliáknak a megértését.

A kisededóvó(nő)képzés mérföldkövei a felsőfokúvá válásig

Az 1950-es évek végén felsőfokúvá váló óvónőképzés történetének néhány mérföldköve kiemelhető a szülők és az óvoda kapcsolatának szemszögéből az itt kutatók időszakra vonatkozó alakulását előtérbe helyezve. Forrásként a vezérfonalat *Draskovits Pál*, *Hermann Alice* és *Kelemen Elemér*⁴ kisededóvóképzést taglaló munkái adják.

Az első kisededóvók magán, illetve egyesületi kezdeményezésre jöttek létre, így 1837-ben az első óvóképezde alapítója is a Kisededóvó Intézeteket Magyarországon Terjesztő Egyesület volt. A kezdetben 1 éves tanulmányi idővel csak férfiakat képző ezen intézet nem állami jellege 1916-ig meg is maradt. Az elmélet gyakorlatba ültetését mindvégig preferáló, időközben 2 évre hosszabbodó képzésre – a kisededóvók szociális funkciójának erősödő szemlélete miatt – 1874-től már csak nőket vettek fel. A két évfolyamos képzési időt erősítette meg a hazai óvodatörténet első, a kisededóvás és kisededóvóképzés addigi spontán fejlődését egységes mederbe terelő 1891. évi törvénycikke⁵, melynek végrehajtási „utasítása” példaszerű – 1926-ig hatályban maradó – tantervet tartalmaz a képző intézetek számára. Ebben a szülőkkel való kapcsolat az óvodai gyakorlattal összefüggésben kerül említésre. „*Tanulják meg miként kell a szülőkkel érintkezni, hogy azokat az intézet számára megnyerhessék.*”⁶

A középszintű iskolarendszer 1920-as években zajló reformja korszerűsítette az óvónőképzés intézményét is, amely 1926-ban 4 évfolyamosná vált. Ez valójában 3 év elméleti képzést és 1 gyakorló évet jelentett

³ 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. In: Magyar Közlöny, 2012/171. 28227.

⁴ DRASKOVITS Pál: A magyar kisednevelés és kisededóvónőképzés története és jelen állapota. özv. Pauly Károlyné Könyvnyomdája, Szombathely, 1940.; HERMANN Alice: Az óvoda és az óvónőképzés. In: SIMON Gyula (szerk.): Nevelésügyünk húsz éve 1945-1964. Tanulmányok a magyar népi demokrácia neveléstörténetéből. Tankönyvkiadó, Bp., 1965. 365–418.; GÁSPÁR László–KELEMEN Elemér: *Neveléstörténet problémátörténeti alapon*. Okker, Bp., 1999. 169–185.

⁵ 1891. évi XV. Törvénycikk a kisededóvásról. In: *Budapesti Közlöny*, 1891/103. 1–4.

⁶ A vallás- és közoktatásügyi magy. kir. miniszternek 57.472/891. szám alatt valamennyi kir. tanfelügyelőséghez intézett rendelete, a kisededóvónő-(kisededóvó-) képző, intézetek tanterve tárgyában. *Magyarországi Rendeletek Tára*. M. Kir. Belügyminisztérium, Bp., 1892. 797.

kettős – elméleti és gyakorlati – képesítő vizsgával, ám az érettségi vizsga lehetősége nélkül. A struktúraváltás az óvónőképző-intézetek új tantervének kiadását is maga után vonta, melyben a korábbi gyakorlati jelleg mellett a Neveléstan tantárgy részeként az elméleti képzésben is helyet kap a család és óvoda együttműködése.⁷

Többször felmerült szakmai körökben a felsőfokú képzés iránti igény. Elsőként 1936-ban a budapesti óvónőképző tanárai fordultak a vallási és közoktatási miniszterhez kérésükkel, hogy svájci mintára főiskolaként működhessenek, majd a II. világháborút követően a Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezete (továbbiakban: MPSZSZ) fogalmazta meg ez iránti igényét, ám az 1926-os szervezeti keret 1950 júniusáig megmarad.⁸ 1946 és 1949 között megjelentek a „gyorstalpaló” képzési formák pl. a nappali képzésnél 1 évvel rövidebb idő alatt képesítést adó dolgozók esti óvónőképzői vagy a bentlakásos egy éves képzés. Az 1949-től folyamatosan bővülő óvodahálózat generálta óvónőszükséglet biztosítására – átmeneti megoldásként – párhuzamosan többféle képzést szerveztek.

Az óvodák 1948-ban még a Népjóléti Minisztérium fennhatósága alá tartoztak, így a szociálpolitikai törekvések eszközeként szociális intézményként tekintettek rájuk. A MPSZSZ Óvodai Tagozatának *Gyermeknevelés* című szaklapja egyik írásában az óvónőt szociális nevelő szakmunkásként aposztrofálja.⁹ Jelzés értékű, hogy 1949-ben az óvónőképzők szakiskolai jellegű képzésének idejét 3 évre szállították le. Emellett lehetőség volt az óvónői végzettség megszerzésére az érettségit követő egyéves képzés, illetve a képesítés nélküliek levelező oktatása keretében. Másfél évtizeddel későbbi kritikai megjegyzés, hogy a fiatal óvónők nem részesültek elég elmélyült, elméletileg és gyakorlatilag megalapozott képzésben és ez akadályozta az óvodai nevelés fejlődését.¹⁰

1949-ben az óvodák az addigi többféle felügyelet helyett visszakerültek a Vallási és Közoktatási Minisztérium irányítása alá. Az óvónőképző intézetek pedagógiai gimnáziummá alakultak, mely a szakképzés háttérbe szorulását eredményezte. 1950-ben törvényerejű rendelet született, melynek értelmében az 1950/51. oktatási évben e gimnáziumok óvodai tagozata ismét a 3 éves szakiskolai jellegű képzést nyújtó óvónőképző intézetté szerveződött át.¹¹ Az ideiglenes tankönyvek közül a *Neveléstan és módszertan* foglalkozik részletesebben a családi és óvodai nevelés kapcsolatával, sőt kiemelten a családi neveléssel, mert csak úgy képes az óvónő hatást gyakorolni a családi nevelőmunkára, ha maga is tisztában van annak jellemzőivel.¹²

⁷ *Az óvónőképző-intézetek tanterve*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Bp., 1926. 5.

⁸ PATYI Gábor: A magyarországi óvóképzés a felsőfokúvá válásig. *Képzés és Gyakorlat*. 2010/1. 99–105.

⁹ MÁCSAY Károly: Óvodák és óvónők a köznevelésben. In: *Gyermeknevelés*, 1948/2. 1–2.

¹⁰ HERMANN: i. m. 410.

¹¹ Uo. 410.

¹² *Neveléstan és módszertan az óvónőképzők számára II. rész*. Tankönyvkiadó, Bp., 1951. 275–309.

A pártállam által elvárt egységes, demokratikus szellemű – ideológiai – neveléshez megkezdődött az óvónők át- és továbbképzése. Az adott időszakban már zajlott az óvónők képzés tankönyveinek revidiálása, ám a képzés szakmai része még hosszú ideig a már pályán levő óvónők – a család gyermeknevelési szerepét és a nevelői munka egységességét biztosító nevelői felelősséget hangsúlyozó – át- és továbbképzésének színvonalá alatt maradt.

Ezen előzmények után 1956-ban egyre inkább érződött a feszültség az óvodapedagógiában elért fejlődési fok és az óvónők képzettsége közötti különbség miatt. Az időről időre felmerülő felsőfokú képzés igénye újra fókuszba került az Oktatásügyi Minisztérium terveiben. Ehhez – jellegét meghatározva – meg kellett találni a helyét az iskolarendszerben. A kétfokozatú óvónők képzést, illetve a gimnáziumi érettségire épülő felsőfokú képzést támogató két irányzat közül végül a Népköztársaság Elnöki Tanácsának rendelete¹³ a gimnáziumi érettségire épülő 2 évfolyamos óvónők képzést deklarálta. Ezen iskolatípus sajátos – a középfokú képzés bizonyos előnyeit megtartó – szervezeti struktúrával jött létre.

Az első felsőfokra vonatkozó tanterv „kézirát gyanánt” jelent meg miniszteri utasítást nélkülözve *Az óvónők képző intézet tanterve* címmel, valamint a jegyzetek is kísérleti jelleggel készültek, így biztosítva a tapasztalatok alapján történő átdolgozás lehetőségét.¹⁴ *Az óvodai élet megszervezésének módszertana* tárgyalja az óvodáskorú gyermek kettős környezetének, a család és óvoda nevelésének feltételeit.¹⁵ Szakmai megbeszélések figyelembe vételével végül az 1964/65. oktatási évben lépett érvénybe a korrigált *Tanterv és program óvónők képző intézetek* részére a művelődésügyi miniszter 140/1964. MM számú utasításával.¹⁶

A tankönyvkiadás háttere a kutatott időszakban

Az óvónők képzés vizsgált tankönyveinek tekintetében a tankönyvkiadás korabeli háttere *Mészáros István* könyve alapján röviden szintén bemutatásra kerül.¹⁷ A II. világháborút követően a hazai tankönyvkiadás addigi történetében újdonságnak számított, hogy egy állami hatóságot hoztak létre az államosítással egységessé váló iskolarendszer tankönyvelésének állami keretek közötti megszervezésére. A VKM felügyelete alatt álló Tankönyvkiadó Nemzeti Vállalat folyamatos átalakulás után végül 1952-53-ra vált „valódi” könyvkiadóvá. A Tankönyvkiadóra évtizedekig központi feladat hárult a hazai tankönyvkiadásban mind a nyomta-

¹³ A Népköztársaság Elnöki Tanácsának 1958. évi 26. számú törvényerejű rendelete a tanító- és óvónők képzéséről. In: *Magyar Közlöny*, 1958. 80. 522–593.

¹⁴ HORÁNSZKY Nándor: *Közoktatási tantervek 1869–1971*. OPKM, Bp., 1974. 11.

¹⁵ MADARÁSZ Mártonné: *Az óvodai élet megszervezésének módszertana az óvónők képző intézetek számára*. Tankönyvkiadó, Bp., 1962.

¹⁶ HORÁNSZKY: i. m. 11.

¹⁷ MÉSZÁROS István: *A tankönyvkiadás története Magyarországon*. Tankönyvkiadó, Bp., 1989. 127–144.

tás, mind a terjesztés terén. A tankönyvek lektorálása, tartalmi ellenőrzése a minisztérium felelősségi körébe tartozott.

Az 1949-ben induló első nagyszabású iskolareform nyomán az 1950/51. tanévben az összes középiskolátípusban a korábitól alapjaiban és lényegében is különböző tanterv lépett életbe, mely új tankönyvek szükségletét generálta. A szerzők a korszak hazai hivatalos párt- és állami szervei által kimunkált, marxistának, szocialistának deklarált világnézeti elvek, illetve központilag meghatározott pedagógiai és közoktatáspolitikai elgondolás alapján készítették el a tankönyveket a meghatározott elvektől való eltérés politikai vétségének fenyegetettségében. Az 1949 és 1961 között készült tankönyveket a pedagógusok, neveléstudományi szakemberek folyamatos bírálata érte pl. a túlzott átpolitizálás, nehezen taníthatóság miatt, míg a politikai tanügyi hatóságok a korra jellemző „személyi kultuszos” politikai-ideológiai vonatkozások erőteljesebb érvényesítésére ösztönöztek.

A felsőfokúvá váló óvónőképzéssel egyidőben – miniszteri utasításra – bizonyos fokú munkamegosztás alakult ki az engedélyezett könyvkiadók között. A felsőoktatási tankönyvek közül a Művelődésügyi Minisztérium illetékessége alatt álló intézmények, így a kutatás során áttekintett, a téma szempontjából releváns óvónőképzésben használt szakmai jegyzetek kiadásáért is a Tankönyvkiadó volt felelős. Az 1962-68 között fokozatosan zajló tankönyvváltás minőségi javulást jelentett mind külsőleg, mind tartalomban. A kutatás során megerősítést nyert, hogy az állami szabályozásnak megfelelően a legtöbb „tartós tankönyv” utánnomással került kiadásra éveken keresztül, hogy további használatra is kiadható legyen.

A kutatás elsődleges forrásait az óvónőképzés tankönyveinek egy sajátos csoportja, a szakmai/módszertani ismereteket nyújtó jegyzetek jelentik. A korábban már említett állami tankönyv-monopólium alapján csakis az állami kiadású, egyetlen tankönyv volt tanítható.¹⁸ A források áttekintése a budapesti Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum Tankönyvtárában¹⁹ zajlott, ahol a 6 darab vizsgálat alá vont tankönyv is megtalálható. 4 a középfokú képzés tankönyve, 2 pedig az időközben felsőfokúvá váló óvónőképzés kézirat gyanánt megjelent jegyzete.

¹⁸ MÉSZÁROS István–NÉMETH András–PUKÁNSZKY Béla: *Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris, Bp., 2003. 355.

¹⁹ Molnár-Kovács Zsófia Doktori (PhD) értekezésében Kelemen Elemér és Karlovitz János tanulmányaira hivatkozva az alábbiakat fogalmazza meg a Tankönyvtárról: „Az OFI-PKM különgyűjteményének egyike a tankönyvgyűjtemény, mely a gyűjtőkörébe eső tankönyveket[...]fogalja magában. Az intézmény tankönyvgyűjteménye, mely a gyűjtőkörébe eső tankönyveket[...]fogalja magában. Az intézmény tankönyvgyűjteménye.”

MOLNÁR-KOVÁCS Zsófia: *A dualizmus kori magyar középiskolai történelemtankönyvek Európa-képe kortörténeti, iskolatörténeti, tankönyvtörténeti kontextusban*. Doktori (PhD) értekezés, PTE „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs, 2015. 21.

<https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/14682/molnar-kovacs-zsofia-phd-2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [2019.02.25.]

Az elemzést orientáló kérdések:

- Milyen kontextusban találkozhatunk a szülők, a család említésével, illetve hogyan jelenik meg a család/szülők és az óvoda/óvónő kapcsolata a tankönyvekben?
- Változtak-e, s ha igen, mennyiben a kutatott témára vonatkozó tartalmak az eltérő képzési szintű tankönyvekben?

A család és az óvoda kapcsolatának főbb jellemzői az óvónőképzés tankönyvei alapján az 1950-es és 1960-as években

A 20. század második felében a szülők és pedagógusok kapcsolatával foglalkozó hazai szakirodalom egyik kiemelkedő szerzője Komlósi Sándor, aki többek között a családi nevelés oldaláról közelítette a témát publikációiban, míg Füle Sándor a pedagógusok és szülők együttműködési formáira helyezte a hangsúlyt.²⁰ Párhuzamként említhető, hogy az 1950-es években az óvónőképzők *Neveléstan és módszertan* könyve külön fejezetet szánt a családi nevelésnek.²¹ A kiindulási alap a rendtartás, amely megerősíti, hogy az óvoda nem szigetelődik el a családtól, azzal együttműködve igyekszik megoldani a gyermek helyes nevelését.²² A szocializmusban a családon keresztül gyakorlatilag az egész társadalom hat a gyermekekre, ezért a családi nevelésnek növekszik a társadalmi tartalma. A nevelőnek jó kapcsolatot kell tartania a szülőkkel, össze kell hangolnia az óvodai és családi nevelést, melyhez tisztában kell lennie a családi nevelés jelentőségével és hatásával.²³

Az óvoda és család együttműködési formái az 1950-es és 1960-as évek módszertankönyveiben egyaránt szerepelnek, bár némileg eltérő tartalommal.²⁴

Az említett két szerző munkáiban az óvoda-család kapcsolata csak érintőlegesen jelenik meg, hiszen az óvoda csak kis szelete a közoktatási rendszernek, illetve nem kötelező volta miatt nem is minden szülő érintett gyermeke óvodai nevelésében. Ennek ellenére nem hagyható figyelmen kívül, mert a 20. század közepén induló nagyméretű extenzív, majd erőltetett, intenzív iparosítás és a mezőgazdaság kollektivizálása következtében

²⁰ pl. FÜLE Sándor : *A pedagógusok és a szülők együttműködése*. Tankönyvkiadó, Bp., 1989.; FÜLE Sándor: *Párbeszéd a szülők és a pedagógusok között*. Okker, Bp., 2002.; KOMLÓSI Sándor: *A család és a környezet szerepe a nevelésben*. In: Lux Alfréd (szerk.): *Az alakuló ember*. Gondolat, Bp. 1976. 63–85.; KOMLÓSI Sándor: *A családi nevelés értékközvetítő szerepe*. In: HORVÁTH Lajos–MAJZIK Lászlóné–PETRIKÁS Árpád (szerk.): *A szocialista nevelés, a szocialista nevelőiskola*. Magyar Pedagógiai Társaság, Bp., 1981. 431–437.

²¹ *Neveléstan és módszertan az óvónőképzők számára II. rész*. Tankönyvkiadó, Bp., 1951. 276–309.

²² *Rendtartás az óvodák számára*. Tankönyvkiadó, Bp., 1951.

²³ KOMLÓSI Sándor: *Az iskola és a család kapcsolata*. In: SIMON Gyula (szerk.): *Nevelésügyünk húsz éve 1945-1964. Tanulmányok a magyar népi demokrácia neveléstörténetéből*. Tankönyvkiadó, Bp., 1965. 271–318.

²⁴ MADARÁSZ Mártonné: *Az óvodai élet megszervezésének módszertana az óvónőképző intézetek számára*. Tankönyvkiadó, Bp., 1962.

egyre több szülőnek jelentett gondot a gyermek napközbeni ellátása. Így megnőtt az igény a gyerekek iskoláskor előtti intézményes nevelésére.

Ideológiai háttérében a marxizmus klasszikusai által megfogalmazott törekvés, a nevelés társadalmisítása állt, amely az addigi családi magánügyé „degradált” iskoláskor előtti gyermeknevelést megtisztelő, felelősségteljes társadalmi feladattá nemesítette az állam által fenntartott intézményekben.²⁵ A vizsgált dokumentumokban is tetten érhető e szemlélet erősítése, pl. az óvoda gazdasági vezetésére vonatkozó tankönyvben olvasható, hogy a Szovjetunió példája nyomán az óvodáknak felnövekvő nemzedékünk szocialista nevelésében felelősségteljes feladatai vannak, fontos és alapvető része a köznevelésnek.²⁶

A kutatott korszakban az egykorú írások azt tükrözik, hogy a nevelésügyet is a szocializmus teljes felépítésén fáradozó társadalmunk követelményei határozták meg. Valójában azonban a hatalomra kerülő hazai kommunista párt szovjet mintájú politikájának rendelődött alá. A nevelési-oktatási intézmények felügyeletét ellátó minisztérium minimális önállósággal rendelkezve a Párt központi vezetőségének utasításait hajtotta végre, vagyis az ország oktatását-nevelését a Párt központjának e célból szervezett osztálya irányította a Párt programjából-ideológiájából fakadó politikai célok mentén.²⁷

A hivatalos dokumentumok, köztük az elemzett tankönyvek is a centralizált pártállami irányítás hivatalos véleményét, elvárásait közvetítették, a szocialista köznevelés célkitűzéseinek megvalósítását voltak hivatottak elősegíteni. Tudatos társadalomformáló törekvések tükrözőiként részesei a szocialista életfelfogást „kikényszerítő” jogi szabályozásnak. Molnár-Kovács Zsófia a pedagógiai lexikonok tankönyvre vonatkozó szócikkeinek vizsgálata nyomán arról ír, hogy a „tankönyv, mint dokumentum” perspektívája tágabb horizonton mozog, túlmutat az iskola világán.²⁸ Számos bírálaton, lektoráláson, oktatás- és kultúrpolitikai szűrőn mennek át, így tartalmukban a társadalom adott korban elfogadott képe jelenik meg. Ez nem feltétlenül az érintett társadalmi valóságot tükrözi, hanem azt, hogy az irányító szervek milyennek kívánják láttatni.²⁹

²⁵ KOMLÓSI Sándor: *A család a változó világban*. Pedagógiai füzetek. Tudományos ismeretterjesztő Társulat, Bp., 1977. 54.

²⁶ *Az óvoda gazdasági vezetése az óvónőképzők III. osztálya számára*. Tankönyvkiadó, Bp., 1952. 1.

²⁷ MÉSZÁROS-NÉMETH-PUKÁNSZKY: i. m. 355.; PÁLFI Sándor: A magyar óvoda tanulásszemléletének sajátosságai az 1950-s években az óvodai alapdokumentumok tükrében. In: KOVÁCSNÉ BAKOSI Éva Társadalomtudományi tanulmányok III.: tanulmánykötet a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar oktatóinak írásaiból. Hajdúböszörmény, 2011. 137–149.

²⁸ MOLNÁR-KOVÁCS, 2015: i.m. 36.

MOLNÁR-KOVÁCS Zsófia: A magyar pedagógiai lexikonok „tankönyv-képe”. A tankönyvi szócikkek tematikus vizsgálata. In: KOZMA Tamás-PERJÉS István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2011. Közoktatás, pedagógusképzés, neveléstudomány. A múlt értékei és a jövőkihívásai*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság–ELTE Eötvös, Bp., 2012. 143–153.

http://www.eltereadler.hu/media/2013/06/Uj_kutatasok_2011_opt.pdf [2019.02.25.]

²⁹ HÁBER-H.SAS: i. m. 14.

Az 1950-es évek tankönyveit a korábban említett ideológiai dogmatizmus hatotta át. „Az óvodának meg kell alapoznia a gyermekekben hazánk, a nagy szovjet nép és minden békét akaró, becsületesen dolgozó ember iránti szeretetet. Közel kell hozni a gyermekhez pártunk, népünk vezetőinek személyét.”³⁰ Mondanivalójukat példaként legtöbbször szovjet szerzők idézeteivel erősítették meg. A *Neveléstan és lélektan* könyv erőteljesen a szovjet minta bemutatására épül.³¹ Az 1960-as évek jegyzeteinél mindez már kevésbé érvényesül.

Az 1951-ben kiadott óvodai rendtartás, mint az óvodák működését kanalizáló jogszabályi előírás, az óvodát a Magyar Népköztársaság nevelőintézményeként határozza meg, melynek célja az ifjúság szocialista nevelésének megalapozása, illetve fontos alapokat rak le a későbbi nevelés-oktatás számára. A családon kívüli intézményes nevelés megindítójaként a köznevelési rendszer legalsó fokú intézménye, így a nevelésügy egyre növekvő jelentőségű láncszeme. A *Neveléstan és módszertan* könyv, majd az 1957-ben kiadott *Nevelőmunka az óvodában* című útmutató³² is ezeket a központilag megfogalmazott mondatokat tartalmazza, így egységesítve a leendő és gyakorló óvónők szemléletmódját.

A kutatott időszakban az óvodák számára készült rendtartások a szülők és az óvónők kapcsolatáról némileg változó hangsúllyal és tartalommal rendelkeztek. 1951. évi rendtartásnak már része a házirend, az óvoda életrendjével kapcsolatos rendelkezés, melynek hatálya a szülőkre is kiterjed. A *Neveléstan és módszertan* könyv rávilágít arra, hogy az óvónő feladatainak teljesítéséhez szükséges a szülők állandó segítsége, többek között a házirend betartásán keresztül pl. hiányzás igazolása, kapcsolattartási formák kihasználása.

A köznevelés intézményeinek és a családnak is az egyik legfontosabb kijelölt és vállalt funkciója a felnövekvő új generáció integrálása a társadalomba.³³ Jelen esetben a fókusz a szocialista társadalmi rendet elfogadó és erősítő új „szocialista embertípus” kialakítása jelenti. Ennek rendelődnek alá az óvodai nevelés részterületei pl. az énektanítás. Az ehhez készített módszertankönyv bevezetőjében olvashatjuk, hogy a szocialista társadalom új típusú embert nevel, mely már az óvodás korban kezdődik és ennek fontos tényezője a zenei nevelés is. A közös éneklés a közösségi szellem kialakításának eszköze, mely a tömegek politikai öntudatának fejlesztését, általános műveltsége színvonalának emelését szolgálja.³⁴

³⁰ *Neveléstan és módszertan az óvónőképzők számára II. rész.* Tankönyvkiadó, Bp., 1951. 5.

³¹ KARDOS Lajos–RÉZ Vera: *Neveléstan és lélektan az óvónőképzők számára.* Tankönyvkiadó, Bp., 1955.

³² FÖLDESI Klára (szerk.): *Nevelőmunka az óvodában. Útmutatás óvónők számára.* Tankönyvkiadó, Bp., 1957.

³³ HÁBER – H.SAS: i. m. 5–7.

³⁴ BARÁT Istvánné–FORRAI Katalin–OLÁH Zsuzsanna: *Óvodai énektanítás.* Tankönyvkiadó, Bp., 1951.

Míg a család a maga szocializációs-nevelési tevékenységének tartalmát és módszereit spontán alakítja, addig az óvoda szocializációjában a tudatosság dominál. A hivatalos pártállami elvárásoknak megfelelő társadalmi viszonyt, tudományt és ideológiát közvetítő modellt adó intézményként az óvoda. Ez áll az óvodás gyermek nevelésére irányuló felvilágosító munka hátterében is, amely által az óvónő a család szocializációs rendszerének alakítását célzó feladatát igyekszik megvalósítani.³⁵ A tankönyvek a gyermek eredményes neveléséhez a nevelőtestület irányításával megvalósuló családi és óvodai nevelőmunka közötti összhang megerősítését erősítik. Az óvodai nevelést irányító elvek hassák át a családi nevelést, hiszen a családban zajló spontán szocializálás a gyermek személyiségére sokkal nagyobb hatást gyakorol, mint a tudati ráhatás formájában zajló nevelés.³⁶

A módszertankönyvekben a szülőkkel való állandó kapcsolat elsőként a felvilágosító munkához kötődően jelenik meg pl. öltözködés, kultúrhigiéniai szokások alakítása, melynél kiemelten fontos a hiányosságok tapintatos megszüntetése és ezáltal a tisztasághoz, fertőző betegségekhez való szülői hozzáállás formálása. Megemlítik, hogy a gyermek játékból következtethet az óvónő az otthoni családi stílusra. Negatív tapasztalatok esetén feladata a szülők meggyőzése a megfelelő kifejezések, érintkezési formák illetve az óvoda által preferált nevelési módszerek helyességéről, használatáról.³⁷

Hangsúlyos az óvónő példaadása-példamutatása, hiszen az élő példa a legeredményesebb nevelési eszköz mind a szülők, mind a gyermekek körében. Munkája hatósugara a szülőkre is terjedjen ki, ismertesse meg őket a szocialista nevelés célkitűzéseivel, módszereivel, általános kultúrpolitikai kérdésekkel. Az elemzett tankönyvek ugyan nem tesznek említést erről, de az adott korszakban a Szülők Iskolája volt a szülők közötti pedagógiai propagandamunka legfontosabb szervezeti formája a család - óvoda kapcsolat megerősítése érdekében.

Az 1950-es években az ideológiai dogmatizmus szellemében íródott elvárás az óvónőknek: „*Legyen a szó igazi értelmében népnevelő, akire a kormány és a párt a szocializmus építésében mint hűséges segítőt, agilis munkatársra számíthat.*”³⁸ Ez szervesen forrjon össze a gyermeknevelési munkájával. Az 1960-as évek felfogásában a szülők művelődési vezetőjévé kell lenniük, melyhez a maguk műveltségének fokozása is szükséges az általános műveltség állandó bővítésével és világnézeti szilárdságával.

A felvilágosító munka nyomán a családok nevelőmunkájának intenzívebbé tétele egyúttal elősegíti a szülők átalakulását is. A szocialista nevelésnek csak alapos képzettséggel lehet eleget tenni, meg kell előzni a pedagógiában való járatlanság „kárát”, segíteni kell a szülők pedagógiai-pszichológiai

³⁵ HÁBER–H.SAS: i. m. 5–7.

³⁶ Vö. KOMLÓSI, 1977. 58–63.

³⁷ BALÁZSNÉ Méhes Vera–KARLÓCZAINÉ KELEMEN Marianne–SCHINDLER Ervinné: *A játékvezetés módszertana az óvónőképző intézetek számára.* Tankönyvkiadó, Bp., 1959.

³⁸ *Neveléstan és módszertan az óvónőképzők számára II. rész.* Tankönyvkiadó, Bp., 1951. 246.

ismereteinek bővítését azért is, hogy ne csak a nevelési intézményre támaszkodjanak, a nevelés terén ne az óvodától várjanak el mindent.³⁹

Az áttekintett dokumentumok, így a tankönyvek is a szülők és az óvónők közötti kapcsolattartási formákat a szülőkkel való ismerkedés, bizalomépítés eszközeként tekintik. Egyik legfontosabb az óvónő családban tett látogatása, lehetőleg már a gyermek óvodai közösségbe való bevezetését megelőzően. A későbbiekben a hangsúly a nehezen nevelhető gyermekek látogatására helyeződik át. A szülők bizalmának elnyeréséhez kerüendő a rajtaütésszerű, ellenőrző jellegű látogatás, inkább az előzetes bejelentés, megegyezés domináljon. A szülővel való szándékos, illetve véletlen találkozások – pl. óvodai beíratás, fogadóóra, szülői értekezlet – kihasználhatóak a kapcsolatépítésre, amelynél fontos, hogy az óvónő jól felkészült legyen, az óvodai, illetve csoport szülői értekezleteknél fordítson gondot a szervezésre és tartalmasságra a látogatottság érdekében. A szülőkkel folytatott megbeszélések hasznossága abban is rejlik, hogy mindkét fél kölcsönösen tanulhat a másiktól. A szülői tájékoztatás egyéb formái közül a faliújság és az „üzenő” füzet, mint „írásbeli forma jelent meg a személyes beszélgetések kiegészítőjeként. A hivatalos dokumentumok elsősorban a kapcsolattartás formái között említik a szülők munkaközösségét (továbbiakban: SZMK), de a 20. század közepén újonnan alakuló szervezetről mégis érdemes külön is szót ejteni.

Az áttekintett források alapján a kiemelt korszakban az engedélyezett, de mindvégig a Párt irányításával működő társadalmi tömegszervezetek megalakításával azt a látszatot keltették, hogy a nevelésre, óvodai-iskolai életre a társadalomnak, így a társadalom alapsejtjének tekintett családnak is egyre nagyobb befolyása lesz, mely így társadalmi kontrollt gyakorolhat. A család és az óvoda kapcsolata is szervezetté vált úgy, hogy annak hagyományai korábbról nem igazán voltak, hiszen az elsősorban szociális funkciót betöltő óvoda gyakorlatában a szülőkkel való kapcsolat perifériás jellegűnek tekinthető. Az óvodai nevelésre hatást gyakorló szervezetek a pártállam kinyújtott karjaiként segítették a korabeli ideológiának megfelelő tudatformálást, az óvónő népnevelő munkájának megvalósítását.⁴⁰

A tankönyvek a SZMK-t elsősorban a segítségnyújtás „eszközeként” említik. A gyors óvodahálózat bővítéshez kikerülhetetlen volt a „társadalmi út” igénybevétele. Az óvónők feladata volt a szülői munkaközösségtől kapható segítség feltérképezése. *Az óvoda gazdasági vezetése* című könyvben olvashatjuk, hogy a szocializmus mielőbbi megvalósulása érdekében dolgozó népünk nagy lelkesedéssel járul hozzá az intézmények építéséhez, berendezéséhez társadalmi munkával. Az óvónő bátran forduljon ilyen irányú kérelemmel az SZMK-hoz, vegye igénybe a szülők munkáját. Érezhető, hogy elsősorban az anyagi támogatás került előtérbe, a pedagógiai segítség igénybevétele sokáig háttérbe szorult.

³⁹ KOMLÓSI, 1977. 54–55.

⁴⁰ Vö. KOMLÓSI, 1965. 271.

Összegzés

A források alapján meg kell elégednünk bizonyos egyoldalúsággal a társadalom említett két közösségének viszonya alakulása szempontjából. A tankönyvek, mint hivatalos, az állam által kiadott dokumentumok, első-sorban a kormányzó párt elvárásait tükrözik, belőlük csak közvetve lehet következtetni arra, hogy a családokra az óvónők számára előírt feladatok végrehajtása milyen hatással lehetett.⁴¹ Leghangsúlyosabb az ún. propaganda munka, az óvónő népnevelő szerepének előtérbe helyezése, vagyis az óvoda irányító szerepe az együttnevelés érdekében. Emögött a politikai-ideológiai célok megvalósítása húzódik, mely a szocialista társadalmi rend kiépülését hivatott segíteni. A nevelésügyet és a köznevelési rendszer részeként az óvodai nevelést is az egységes célok határozták meg, a kétféle képzési szint tankönyveinek tartalma ennek megerősítését szolgálta némileg eltérő hangsúllyal.

Felhasznált irodalom

1891. évi XV. Törvénycikk a kiseddóvról. In: *Budapesti Közlöny*, 1891/103. 1-4.
2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről. In: *Magyar Közlöny*, 2011/162. 39628.
- 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. In: *Magyar Közlöny*, 2012/171. 28227.
- A vallás- és közoktatásügyi magy. kir. miniszternek 57.472/891. szám alatt valamennyi kir. tanfelügyelőséghez intézett rendelete, a kiseddóvónő- (kiseddóvó-) képző, intézetek tanterve tárgyában. *Magyarországi Rendeletek Tára*. M. Kir. Belügyminisztérium, Bp., 1892. 797.
- Az óvónőképző-intézetek tanterve*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Bp., 1926. 5.
- A Népköztársaság Elnöki Tanácsának 1958. évi 26. számú törvényerejű rendelete a tanító- és óvónőképzésről. In: *Magyar Közlöny*, 1958/80. 522–593.
- DRASKOVITS Pál: *A magyar kiseddnevelés és kiseddóvónőképzés története és jelen állapota*. özv. Pauly Károlyné Könyvnyomdája, Szombathely, 1940.
- FÖLDESI Klára (szerk.): *Nevelőmunka az óvodában. Útmutatás óvónők számára*. Tankönyvkiadó, Bp., 1957.
- FÜLE Sándor: *Párbeszéd a szülők és a pedagógusok között*. Okker, Bp., 2002.
- FÜLE Sándor: *A pedagógusok és a szülők együttműködése*. Tankönyvkiadó, Bp., 1989.

⁴¹Uo. 271.

- GÁSPÁR László–KELEMEN Elemér: *Neveléstörténet problémátörténeti alapon*. Okker, Bp., 1999.
- HÁBER Judit–H. SAS Judit: *Tankönyvszagú világ*. Akadémiai, Bp., 1980.
- HERMANN Alice: Az óvoda és az óvónőképzés. In: SIMON Gyula (szerk.): *Nevelésügyünk húsz éve 1945–1964. Tanulmányok a magyar népi demokrácia neveléstörténetéből*. Tankönyvkiadó, Bp., 1965. 365–418.
- Horánszky Nándor: *Közoktatási tantervek 1869–1971*. OPKM, Bp., 1974.
- KOMLÓSI Sándor: *A családi nevelés értékközvetítő szerepe*. In: HORVÁTH Lajos–MAJZIK Lászlóné–PETRIKÁS Árpád (szerk.): *A szocialista nevelés, a szocialista nevelőiskola*. Magyar Pedagógiai Társaság, Bp., 1981. 431–437.
- KOMLÓSI Sándor: A család és a környezet szerepe a nevelésben. In: Lux Alfréd (szerk.): *Az alakuló ember*. Gondolat, Bp. 1976. 63–85.
- KOMLÓSI Sándor: *A család a változó világban*. Pedagógiai füzetek. Tudományos ismeretterjesztő Társulat, Bp., 1977.
- KOMLÓSI Sándor: *Az iskola és a család kapcsolata*. In: SIMON Gyula (szerk.): *Nevelésügyünk húsz éve 1945–1964. Tanulmányok a magyar népi demokrácia neveléstörténetéből*. Tankönyvkiadó, Bp., 1965. 271–318.
- MÁCSAY Károly: Óvodák és óvónők a köznevelésben. In: *Gyermeknevelés*, 1948/2. 1-2.
- MÉSZÁROS István: *A tankönyvkiadás története Magyarországon*. Tankönyvkiadó, Bp.–Dabas, 1989.
- MÉSZÁROS István–NÉMETH András–PUKÁNSZKY Béla: *Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris, Bp., 2003.
- MOLNÁR-KOVÁCS Zsófia: *A dualizmus kori magyar középiskolai történelemtankönyvek Európa-képe kortörténeti, iskolatörténeti, tankönyvtörténeti kontextusban*. Doktori (PhD) értekezés, PTE „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs, 2015.
<https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/14682/molnar-kovacs-zsofia-phd-2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- MOLNÁR-KOVÁCS Zsófia: *A magyar pedagógiai lexikonok „tankönyv-képe”*. A tankönyvi szócikkek tematikus vizsgálata. In: KOZMA Tamás–PERJÉS István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2011. Közoktatás, pedagógusképzés, neveléstudomány. A múlt értékei és a jövőkihívásai*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága–ELTE Eötvös, Bp., 2012. 143–153.
http://www.eltereader.hu/media/2013/06/Uj_kutatasok_2011_opt.pdf
- PATYI Gábor: A magyarországi óvóképzés a felsőfokúvá válásig. *Képzés és Gyakorlat*. 2010/1. 99–105.

PÁLFI Sándor: *A magyar óvoda tanulásszemléletének sajátosságai az 1950-s években az óvodai alapidokumentumok tükrében*. In: KOVÁCSNÉ BAKOSI Éva: *Társadalomtudományi tanulmányok III.: tanulmánykötet a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar oktatóinak írásaiból*. Hajdúböszörmény, 2011. 137–149.

PINGEL, Falk: *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. 2nd revised and updated edition, UNESCO, Paris/Braunschweig, 2010.

Rendtartás az óvodák számára. Tankönyvkiadó, Bp., 1951.

Tankönyvek

Az óvoda gazdasági vezetése az óvónőképzők III. osztálya számára. Tankönyvkiadó, Bp., 1952.

BALÁZSNÉ Méhes Vera–KARLÓCZAINÉ KELEMEN Marianne–SCHINDLER Ervinné: *A játékvezetés módszertana az óvónőképző intézetek számára*. Tankönyvkiadó, Bp., 1959.

BARÁT Istvánné–FORRAI Katalin–OLÁH Zsuzsanna: *Óvodai énektanítás*. Tankönyvkiadó, Bp., 1951.

KARDOS Lajos–RÉZ Vera: *Neveléstan és lélektan az óvónőképzők számára*. Tankönyvkiadó, Bp., 1955.

Neveléstan és módszertan az óvónőképzők számára II. rész. Tankönyvkiadó, Bp., 1951.

MADARÁSZ Mártonné: *Az óvodai élet megszervezésének módszertana az óvónőképző intézetek számára*. Tankönyvkiadó, Bp., 1962.



Kónya Eszter–Kovács Zoltán

KOGNITÍV TERHELÉS A PROBLÉMAKÖZPONTÚ MATEMATIKAÓRÁKON

Debreceni Egyetem, Matematikai Intézet–Nyíregyházi Egyetem
e-mail cím: eszter.konya@science.unideb.hu

Bevezetés

A Varga Tamás nevével fémjelzett Komplex Matematikatanítási Kísérletre az 1960-as, 70-es években került sor. Az elgondolás matematika didaktikai hatása mind elméleti, mind gyakorlati szempontból rendkívül nagy, napjainkig érezhető. Ennek a munkának az eredményeként került bevezetésre 1978-tól felmenő rendszerben 1-8. évfolyamon egy új matematika tanterv,¹ mely sok ponton szakított a korábbi szemléletmódokkal és új, világviszonylatban is modern alapokra helyezte a magyar matematikatanítást. Napjaink folyamatosan változó tantervei és ezekhez kapcsolódóan a tanítóképzés, illetve a matematika szakos tanárképzés egyaránt a Komplex Matematikatanítási Kísérlet módszertani alapelveit tekinti kiindulópontnak. A kísérlet korabeli tapasztalatai mellett az eltelt idő alatt számos értékelés, elemzés látott napvilágot, melyek döntően pozitív eredményekről számolnak be, igaz a megvalósítás esetleges negatívumait sem hallgatják el.^{2, 3} Mindezek tükrében időszerűnek tartottuk Varga Tamás munkásságának áttekintését, annak megvizsgálását, hogy melyek azok az aspektusok, amelyek a Komplex Matematikatanítási Kísérletben gyökereznek és jelen vannak napjaink osztálytermi munkájában is. A revitalizálásához elsősorban az 1978-as tanterv részeként megjelenő módszertani alapelvekből indultunk ki, majd egy olyan tanítási kísérletet terveztünk, melynek fókuszában a matematika tananyag problémaközpontú megközelítése, a tanulók kritikai gondolkodásának és szaknyelvi kommunikációjának fejlesztése áll. A feladatanyag modernizálásán túl a kooperatív munkaformák alkalmazása került a tervezés középpontjába. A kísérletbe négy, 5-12. évfolyamokon tanító tanárt vontunk be. Mindegyikük hat-hat tanítási órát valósított meg, az általunk készített óratervek alapján. Célunk annak megfigyelése volt, hogy hogyan működik a problémaközpontú tananyag feldolgozásra vonatkozó elképzelés a gyakorlatban, jelent-e ez változást a tanári munkában, és ezzel összefüggésben megfogalmazható-e valamilyen üzenet a tanárképzés számára.

¹ Alapelvek az általános iskola nevelő és oktató munkájához az 1-8. osztály számára, 1978.

² VARGA Tamás: *Mathematics Education in Hungary Today*, *Educational Studies in Mathematics*, 19(3), 1988. 291–298.

³ C. NEMÉNYI Eszter: Az alsó tagozatos matematika tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai, *Új pedagógiai Szemle*, 52(12). 89–98.

Számos kutatásból ismert, hogy a kognitív terhelés mértéke döntő hatással van a tanulók problémamegoldásban elért eredményességére, és az is, hogy bizonyos tanítási módszerekkel ez a terhelés csökkenthető.⁴ Kézenfekvő tehát annak vizsgálata, hogy vajon a fentebb vázolt problémaközpontú tananyag feldolgozás nem vezet-e a tanulók olyan mértékű kognitív terheléséhez, amely már eleve sikertelenné teheti a módszert, valamint az is, hogy ez a fajta megközelítés vajon okoz-e többletterhelést a tanároknak.

Elméleti áttekintés

A problémaközpontú tananyag feldolgozás módszerén Csíkos nyomán⁵ azt értjük, hogy a tanulóknak matematikai problémahelyzeteket kell elemezniük, saját és társaik gondolatmentéhez kritikusan kell viszonyulniuk, továbbá meg kell tanulniuk elmagyarázni és igazolni gondolatmenetüket. Ez a módszer nem kizárólagosan a matematika-tanításban jelenik meg, ám itt nagyon kézenfekvő az alkalmazása, hiszen hagyományosan a tananyagot elsősorban feladatok, feladatsorok megoldásán keresztül, nem pedig tanári előadás formájában sajátítják el a tanulók. Az eltérés esetünkben tehát elsődlegesen a feldolgozásra szánt feladatok minőségében kereshető. Célszerű különbséget tenni rutinfeladat és probléma szintű feladat között. Míg a rutinfeladat egy jól ismert algoritmussal megoldható, addig a probléma során a kezdeti és a végállapot ismerete mellett az odavezető út nem nyilvánvaló, tehát a megoldási módszert a tanulóknak korábbi ismereteik alapján maguknak kell kitalálni. A jól megválasztott szintű probléma több tanítási-tanulási lehetőséget magában foglal, itt most csak azt hangsúlyozzuk, hogy egy-egy ismeret mélyebb megértését a probléma szintű feladatok megoldásain keresztül lehet elérni, ekkor derülhetnek ki a tanár és a tanuló számára az esetleges fogalmi félreértések is.⁶

Mindezekkel összefüggésben Varga Tamás módszertani alapelvei közül a következőket emeljük ki:

- A matematika egységes szemlélete, a fogalmak fokozatos érlelése.
- Önálló problémamegoldásra nevelés a kezdetektől fogva.
- Saját tapasztalaton alapuló tanulás, változatos munkaeszközök használata.
- Szóbeli és írásbeli kifejezőképesség formálása, önálló véleményalkotás, vita.

⁴ SWELLER, John: Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design, *Learning and Instruction*, 4, 1994. 295–312.

⁵ CSÍKOS Csaba: Problémaalapú tanulás és matematikai nevelés, *Iskolakultúra*, 20(12), 2010. 52–60.

⁶ HERENDINÉ-KÓNYA Eszter: *How can high school students solve problems based on the concept of area measurement?*, In: Ambrus, A. & Vászárhelyi, É. (Eds.): *Problem Solving in Mathematics Education*, Proceedings of the 15th ProMath Conference, Mathematics Teaching and Education Center, ELTE, Bp., 2014. 95–107.

- Egyéni különbségek figyelembe vétele.
- Módszertani szabadság és változatosság.

A fentieket szem előtt tartva az óratervekben a problémaközpontú tananyag feldolgozás mellett egyes heurisztikus stratégiák megismertetésére, alkalmazására is hangsúlyt helyeztünk. A felfedeztető matematikatanítási módszerekkel együtt előtérbe kerültek a tanulói kommunikáció különböző formái, különösen a csoport- és osztálymegbeszélések. Az egyéni különbségeket kooperatív munkaformák beépítésével igyekeztünk figyelembe venni és kezelni. A tanárok módszertani szabadságát a kísérleti órák kollaboratív módon történő tervezése biztosította, hiszen a tanár akkor tud eredményesen alkalmazni egy tanítási módszert, ha az összhangban van az egyéniségével, és meggyőződésével. „Határozott pedagógiai elveket kapnak, amelyekkel azonban szabad vitatkozniuk vagy kiegészíteniük őket a magukéival; ötleteket, amelyekből válogathatnak és hozzátehetik a magukéit.”⁷

A problémaközpontú tananyag feldolgozás megvalósítása számos kérdést felvet, jelen tanulmányunkban ezek közül néhány, a problémamegoldás során fellépő kognitív terheléssel kapcsolatos jelenségre térünk ki.

Az emberi emlékezet struktúrája Baddeley és munkatársai kutatásai⁸ alapján érzékszervi emlékezetre, munkamemóriára és hosszútávú memóriára osztható. Az érzékszervi emlékezet szerepe, hogy kiszűri a környezetből az egyénre zúduló nagymennyiségű vizuális és verbális információk közül a feldolgozásra érdemeseket. A munkamemóriában kerül sor az ismeretfeldolgozásra, azaz itt történik a megértés, rendszerezés, összehasonlítás, maga a problémamegoldás is. Ismert, hogy a munkamemória kapacitása igen korlátozott, mindössze 4-5 információegység kezelését teszi lehetővé, s az időkorlát is alacsony: egy adott információ 20-30 másodpercig marad fenn ismétlés nélkül. A hosszútávú memóriában sémákban, azaz mentális struktúrákban tárolódnak az ismeretek, innen hívhatók be a munkamemóriába, amennyiben szükség van rájuk az ismeretfeldolgozáshoz, például a problémamegoldáshoz. Az ismeretek sémákba rendeződése kulcsfontosságú a hatékony tanulás szempontjából, mivel még a komplex sémák is csak egy információegységnek számítanak, szemben az egymáshoz nem kapcsolódó ismeretekkel. Kognitív terhelésnek a munkamemóriában az információ feldolgozásával járó terhelést nevezzük. A kognitív terhelési elmélet szerint a hatékony tanulás alapja a munkamemóriában zajló aktív, tudatos ismeretfeldolgozás, melynek előfeltétele, hogy a munkamemória terhelését, amennyiben lehet, csökkentjük, meghagyva a lehetőségét

⁷ KLEIN Sándor: *A komplex matematikatanítási módszer pszichológiai hatásvizsgálata*, Akadémiai, Bp., 1980. 42.

⁸ BADDELEY, Alan, EYSENCK, Michael, W., ANDERSON, Michael, C.: *Emlékezet*, Akadémiai, Bp., 2010.

annak, hogy a szűkös kapacitást az ismeretfeldolgozásra, esetünkben a problémamegoldásra fordítsuk.⁹

A kognitív terhelés több fajtája ismert, ezek közül az ún. belső kognitív terhelés, mely az adott probléma elemei közötti kapcsolatoktól függ, közvetlenül nem befolyásolható. A tanár szemszögéből nézve a folyamatot, azonban nyilvánvaló, hogy közvetve, a tanítandó probléma kiválasztása által ebben az esetben is van beleszólása a folyamatba. A külső kognitív terhelésre a tanár már közvetlenül, a választott tanítási módszer és a körülmények megváltoztatása révén is hatással lehet. A külső kognitív terhelés függ például a tananyag prezentálásának módjától, így a tanulás szempontjából felesleges információk elhagyásával nyilvánvalóan csökkenthető. A külső zavaró tényezők mellett zavaróak lehetnek a tanár segítő szándékkal tett megjegyzései is. A generatív kognitív terhelést a sémák kialakítása és automatizálása jelenti. Elsődlegesnek tűnik tehát a tanítás során a tanulóakra háruló külső kognitív terhelés csökkentése, hiszen így a munkamemória korlátozott kapacitását a tényleges információfeldolgozási folyamatra lehet fordítani.

A szakirodalom számos kognitív terhelést csökkentő módszert ismer, ilyen a nyitott feladatok alkalmazása, a kidolgozott példák megismertetése és felhasználása, a figyelem megosztás csökkentése.¹⁰ A kidolgozott példa-effektus lényege, hogy kezdetben a tanár részletesen elmagyarázza az adott (jól megválasztott) feladat megoldását, lépésről lépésre felépítve azt. Ezzel megteremti egy adott típusú probléma, problémahelyzet megoldásához szükséges séma alapjait. Több hasonló kidolgozott példa segítségével elérhető, hogy stabil sémát alakítson ki, melyet aztán fokozatosan csökkentve a tanári magyarázatot automatizálhat. Így egy új probléma megoldása során az automatizálódott séma előhívása a munkamemória terhelését nem növeli számottevően, s a felszabaduló kapacitás a probléma megértésére, a benne lévő információk összekapcsolására, s végül a feldolgozására szolgálhat. Jól látható tehát, hogy milyen nagy szerepe van a tanárnak abban, hogy a tanulás során az adott probléma megoldása a leghatékonyabb és a legeredményesebb legyen.

Kutatási kérdés, a kutatás módszertana

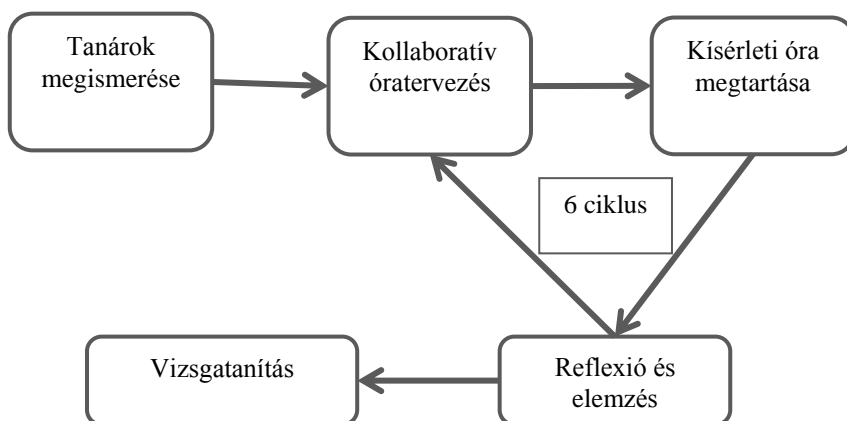
Egy tanítási órán természetesen nem csak a tanuló, a tanár is ki van téve a kognitív terhelésnek. Elfogadva a fentebb leírtakat az új ismeretek elsajátítása és a problémamegoldási folyamat vonatkozásában, jelen tanulmányunkban azt vizsgáljuk, hogy mi jellemzi a tanulókat és a tanár

⁹ AMBRUS András: *A matematika tanulás-tanítás néhány kognitív pszichológiai kérdése*, Gradus, 2(2), 2015. 63–73.

¹⁰ SWELLER, John, VAN MERRIENBOER, Jeroen J. G., PAAS, Fred G. W. C.: *Cognitive Architecture and Instructional Design*, Educational Psychology Review, 10(3), 1998. 251–296.

viselkedését a problémaközpontú matematikaórákon, különös tekintettel a tanár kognitív terhelésére.

A tanítási kísérletet egy magyarországi kisváros általános iskolájában és gimnáziumában valósítottuk meg. Négy matematika szakos tanár vett részt, mindegyikük két félév alatt összesen hat-hat kísérleti órát tartott meg 5-6, 7-8, 9-10. és 11. évfolyamos osztályokban. A hat tanítási ciklust követően egy ún. vizsgatanítás következett, melyet a kísérleti szempontok figyelembevételével önállóan terveztek meg. A kísérleti elrendezést az 1. ábra mutatja be. A tanórákról videó felvételek készültek.



1. ábra: A tanítási kísérlet szerkezete

Megfigyelések, tapasztalatok

Ebben a fejezetben három, különböző tanárok által, különböző osztályokban megvalósított kísérleti óra egy-egy epizódját mutatjuk be. Ezek mindegyikében az önálló illetve csoportos tevékenységet követő osztálymegbeszélés zajlik. A tanárok az önálló felfedezésre irányuló feladatokat nyílt formában tűzték ki, és a tapasztalatok megvitatására osztályszintű megbeszélést szerveztek.

1. Hogyan határozhatjuk meg a 20 (A csoport) vagy az 54 (B csoport) összes osztóját? (5. osztály)

Tanár: Ki tudná elmondani, hogy ő hogy gondolkodott, hogy minden osztót megtaláljon?

Dóra: Úgy, hogy mentem végig a számokon 1-től 20-ig és számoltam, vagyis gondolkodtam, hogy melyik lehet.

Tanár: Van-e valami olyan segítség valahol itt a táblán, ami segített volna, mert hogy jól indult el a Dóri, elkezdett gondolkodni 1-től, ami rögtön támpontot adott volna nekünk

... Vagy ki az, aki máshogy gondolkodott, úgy is lehet ...
Marci?

Marci: Én például az 54 osztóinak megkeresésére felírtam az összes lehetséges szorzást, ami 54-et ad ki, aztán meg feljegyeztem az összes olyan tényezőt, ami nem ismétlődik egyszer sem ...

Tanár: Igen, mert Marci az 54-gyel dolgozott, nagyon-nagyon ügyes voltál! Alkalmazhatjuk ezt a 20-szal is?

Marci: Igen.

Tanár: Igen. Akkor azt szeretném, hogy ha ezt most oda a papírra mindannyian leíránk,

Az idézett beszélgetésből jól kitűnik, hogy noha Dóra helyes választ adott a kérdésre, ezt a tanár nem fogadta el helyesnek. Először megpróbált egy korábbi gondolatmenetre utalni (az 1 mindegyik számnak osztója, ez szerepelt már a táblán is), majd felszólított egy másik tanulót, aki másik gondolatmenetet mutatott be. A tanári reakcióból jól érzékelhető, hogy ő a Marci válaszára volt felkészülve, azt tekintette jó megoldásnak, és arra kérte a többi gyereket, hogy az elmondottak szerint határozzák meg a 20 osztóit is. A kérdés nyitott formája ellenére, a tanár egy zárt választ várt, egy meghatározott kiszámítási módszert szeretett volna hallani. Nem tudott helyesen reagálni Dóra válaszára, az adott pillanatban nem ismerte fel, hogy hogyan lehetne a válasz helyességét elismerve az órát Marci módszerének (osztópárok keresése) általánosításával folytatni.

2. Mennyi a konvex 23-szög belső szögeinek összege? (7. osztály)

A három-, négy-, öt- és hatszög belső szögeinek összegét papírból kivágott sokszögek hajtogatásának segítségével megállapítva, a kapott minta távoli elemének meghatározása volt a feladat.

Tanár: Ha én mondjuk, egy 23-szöget szeretnék, akkor ahhoz ezzel a módszerrel először végig kellene számolni az előtte lévő sokszögeket. Ez egy kicsit munkás. Hogyan tudnám kapásból kiszámolni? Itt volt már egy olyan módszer (utal a táblán szereplő információkra).

Dávid: A háromszögnek 180 fok, és akkor a 23-ból kivonjuk a 3-at, az 20, és 20-szor megszorozzuk a 180-at, és akkor azt az eredményt pedig hozzáadjuk a 180-hoz.

Tanár: Ki érti, hogy miről beszél a Dávid? ... Hogyan tudnánk esetleg egy rajzzal alátámasztani, hogy miért pont a 3-at vonjuk ki belőle ...?

Zalán: Talán úgy lehetne elmondani, hogy azért, mert minden egyes csúcs 180-at ad hozzá, de ez a háromszögnél kezdődik, vagy a háromszög után.

Tanár: Igen, nagyon jó ötlet ez is. ... Igazából azt szoktuk megnézni, hogy egy csúcsból ... hogyha összekötjük a többi csúccsal ezt az egy csúcsot, akkor ezek az átlók mind-mind háromszögekre bontják a sokszöget. Mindegyik 180 fok. És hogy hány darab háromszögre bontja, ...

Tanuló: annyiszor 180?

Tanár: Annyiszor 180.

A kérdésfeltevés itt is nyitott formájú volt, a tanulók önálló gondolatmenetére irányult. Dávid jelentkezés után azt mondta el, hogy hogyan fordította meg és általánosította a korábban már megbeszéltek rekurzív gondolatmenetét, ti. hogy egy háromszögből kiindulva azt mindig újabb háromszöggel kiegészítve kapunk egyre több oldalú konvex sokszögeket. Az idézett beszélgetésből jól kitűnik, hogy a tanár nem tudta átvenni a tanuló gondolatmenetét, míg egy másik tanuló igen. Zsolt, aki nyilvánvalóan maga is hasonlóképpen gondolkodott, igyekezett magyarázatot adni. A tanár azonban nem erre a válaszra készült, ezért ismét nem értette és így nem is értékelte megfelelően a tanulók önálló gondolatmenetét. Helyette rövid hezitálás után ismertette a tankönyvekből megszokott eljárást. Ahogy az ötödikesek órárszletéből is megfigyelhető, a tanár, noha lehetősége lett volna rá, itt sem tudta a tanuló választ összekapcsolni a tananyagban szereplő összefüggéssel. Az epizód végén megjelent az a tipikusnak mondható viselkedésmód, mely szerint a tanár befejezetlenül hagyja a megkezdett mondatot és várja, hogy az osztályból valaki kiegészítse: „...annyiszor 180.”

3. Függvény képhalmazának fogalma (9. osztály)

A tanulók csoportokban dolgoztak, mindegyik csoport kapott egy konkrét hozzárendelést, melynek felhasználásával kérdésekre válaszolva fel kellett eleveníteniük a függvény fogalmához kötődő korábbi ismereteiket, mint például a képhalmaz fogalmát. Példánkban a „Füzetek” feladathoz kapcsolódó megbeszélés szerepel (1. táblázat).

Füzetek					
füzetek száma (db)	2	5	7	10	11
füzetek ára (Ft)	240	600	840	1200	1320

1. táblázat: A „Füzetek” hozzárendelés megadása táblázattal

Tanár: Mi lehet a képhalmaz? Szerintetek?

Tanuló1: 240, 600, 840, 1200, 1320.

Tanár: Ez mi? Ez biztos a képhalmaz?

Tanuló2: Ez az értékkészlet.

Tanár: Ez az értékkészlet. Ügyes vagy! Légy szíves zöld tollal javítsd ki, hogyha összekeverted. ... Rendben. És akkor a képhalmazra mi lehet például? Hogyha ez az értékkészlet?

Tanuló3: A 2 és a 240, például?

Tanár: Nem, ..., hanem egy milyen halmaz? Amiben ezek ...

Tanuló1: benne vannak.

Tanár: benne vannak. Mondjatok egy ilyen!

Az előző két epizódhoz képest itt az osztálymegbeszélés tartalma nem egy önállóan kidolgozott eljárásra irányult, hanem konkrét példát kellett adni egy korábban már tanult fogalomra, a képhalmazra. Miután itt is több jó válasz elfogadható (bármely olyan halmaz, melynek a füzetek árából alkotott halmaz részhalmaza – nem csak valódi részhalmaza, ahogy ez a tanári értékelésből tükröződik), a tanár arra számíthatott, hogy a tanulói válaszok alapján majd közösen megfogalmazzák a definíciót. Az első (a tanár által nem teljesen helyesen értékelt) választ követően egy másik tanuló tovább próbálkozott a képhalmaz megadásával, ám láthatóan ő sem emlékezett a fogalomra, csak találgatott. Ezen a ponton a tanár nem vetette el előzetes elképzelését, nem adta meg ő maga a képhalmaz helyes fogalmát, hanem tovább kérdezett és saját hiányos mondatának befejezését várta az osztály valamelyik tanulójától: „Amiben ezek [...] benne vannak.”

Következtetések

Ahogyan már korábban hangsúlyoztuk, a tanítási kísérlet során a tanárok kiemelt feladata volt a tanulók saját gondolatmenetének beépítése a tanórákba, a vitára ösztönzés valamint az osztálytermi diskussziók megtervezése és levezetése. Úgy véljük, hogy a bemutatott példák mindegyike ugyanarra a jelenségre utal. Azzal, hogy lehetővé tesszük a tanulók önálló gondolkodását és a megfigyeléseik saját szavakkal történő megfogalmazását, növeljük a tanár kognitív terhelését, hiszen számára előre nem várt szituációkat kell azonnal átlátnia, értékelnie és ennek megfelelően döntenie az óra további folytatásáról. Látszólag paradox helyzet alakul ki: míg a nyílt feladatok beemelése az órai munkába csökkenti a tanulók kognitív terhelését, addig a tanárokét növeli.

A szakirodalmi áttekintésben leírt kidolgozott példa-effektus tanári megfelelője jelenthet segítséget ebben az esetben. Minél több tanulói reagálásra készül fel a tanár előzetesen egy általa kitűzött probléma kapcsán, annál könnyebb és egyszerűbb lehet egy ilyen reagálási sémát felidéznie és kezelnie. Ehhez egyrészt nagyon alapos és mély szakmai-tárgyi tudással kell rendelkeznie a tanítandó téma vonatkozásában, másrészt ismernie kell számtalan kidolgozott példát, lehetőleg többféle megoldási móddal. Mindezek mellett tisztában kell lenni az adott korosztály tanulóinak gondolkodásmódjaival, tipikus gondolkodási

hibáival, valamint az adott probléma megoldását segítő lehetséges rávezető kérdésekkel is.

Amennyiben a tanár egy régóta alkalmazott, jól ismert, rutinná vált óravezetési stílust követ, feltehetően kisebb kognitív terhelésnek van kitéve. Ugyancsak csökken ez a terhelés, ha az óra nagy részében ő magyaráz, ő irányít, a tanulói észrevételeket, megnyilvánulásokat minimalizálja. Mindezek azonban ellentétesek a tanulmányban ismertetett problémaközpontú tananyag feldolgozási elképzeléssel, és nincsenek összhangban a Komplex Matematikatanítási Kísérlet módszertani alapelveivel sem. Úgy tapasztaltuk, hogy a tanulók önálló feladatmegoldása, a saját tapasztalaton alapuló tanulás beépítése a tanórákba, a tanulók közötti vita és az osztálymegbeszélések mind növelik a tanár kognitív terhelését. A kooperatív munkaformák pedig a tanári figyelem megosztása révén járulnak hozzá ugyanehhez.

Tanítási kísérletünk bemutatott tapasztalatai alapján a tanárképzés számára is megfogalmazhatók feladatok: a végzős hallgatóknak rendelkezniük kell az egyes feladatok kapcsán nem csak a megoldási módszerrel, főleg nem csak egy megoldási módszerrel, hanem olyan ismeretekkel is, amik segítik őket abban, hogy egy-egy tanórai éles helyzetben megértsék és értékeljék tanítványaik gondolatmenetét. A kidolgozott példák módszereinek megfelelően jó módszernek tűnik, ha rendelkeznek olyan „kidolgozott példák” alapuló szerteágazó sémákkal, melyeket a hosszútávú memóriájukból előhívva és automatizálva helyes döntéseket tudnak hozni a tanítási órájukon anélkül, hogy amúgy is folyamatos terhelés alatt álló munkamemóriájuk kapacitását növelni kényszerülnének. Amennyiben a tanárképzés során ezekre az aspektusokra nem vagyunk tekintettel, nem lehet csodálkozni azon, hogy a kezdő és gyakorló tanárok a problémaközpontú tananyag feldolgozás helyett a jóval kisebb kognitív terheléssel járó definíciókból és rutinfeladatokból álló, erősen a tanár által dominált óravezetési stílus mellett döntenek, egyszerűen ösztönösen azért, mert számukra ez kisebb kognitív terheléssel jár.

Felhasznált irodalom

- AMBRUS András: *A matematika tanulás-tanítás néhány kognitív pszichológiai kérdése*, *Gradus*, 2(2), 2015. 63-73.
- BADDELEY, Alan, EYSENCK, Michael, W., ANDERSON, Michael, C.: *Emlékezet*, Akadémiai, Bp., 2010.
- C. NEMÉNYI Eszter: Az alsó tagozatos matematika tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai, *Új pedagógiai Szemle*, 52(12). 89–98.
- CSÍKOS Csaba: Problémaalapú tanulás és matematikai nevelés, *Iskolakultúra*, 20(12), 2010. 52–60.
- HERENDINÉ-KÓNYA Eszter: *How can high school students solve problems based on the concept of area measurement?*, In: Ambrus, A. & Vásárhelyi, É. (Eds.): *Problem Solving in Mathematics Education, Proceedings of the 15th ProMath Conference, Mathematics Teaching and Education Center, ELTE, Bp.*, 2014. 95–107.
- KLEIN Sándor: *A komplex matematikatanítási módszer pszichológiai hatásvizsgálata*, Akadémiai, Bp., 1980.
- SWELLER, John: *Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design*, *Learning and Instruction*, 4, 1994. 295-312.
- SWELLER, John, VAN MERRIENBOER, Jeroen J. G., PAAS, Fred G. W. C.: *Cognitive Architecture and Instructional Design*, *Educational Psychology Review*, 10(3), 1998. 251–296.
- VARGA Tamás: *Mathematics Education in Hungary Today*, *Educational Studies in Mathematics*, 19(3), 1988. 291–298.

Koós Ildikó

A SZÜLŐI NYELVHASZNÁLAT ÉS AZ INTÉZMÉNYES ANYANYELVI NEVELÉS ÖSSZEFÜGGÉSEI JELENÜNK NYELVÉSZETI GONDOLKODÁSÁBAN

ELTE, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Pedagógiai és Pszichológiai Intézet, Szombathely
e-mail cím: koos.ildiko@ppk.elte.hu

Szocializáció – anyanyelvi szocializáció

A 20. század utolsó évtizedeiben a nyelvelsajátítással foglalkozó kutatások egyre erőteljesebben irányították figyelmüket a szocializációs folyamatokon belül a nyelvi szocializáció minőségének szerepére. A nyelvelsajátításban kizárólag minimális környezeti inputot feltételező, a folyamat végbemenetelét meghatározóan velünk született ösztönös képességként definiáló nativista elmélet.^{1, 2, 3} mellett a tudományos gondolkodásban helyet követeltek maguknak a kulturális interakcionista elméletek, melyek tézisei fontos szerepet tulajdonítanak a nyelvelsajátítási folyamatban az anyanyelvét elsajátító gyermek környezetének, a közvetlenül vagy közvetve hozzá intézett kommunikációnak,^{4, 5} a társas környezetnek.

Ezen elméletek között is kiemelt szerepe van a kulturális pszichológia és az evolúciós pszichológia elméleteinek, mivel ezek az anyanyelv birtokba vételének folyamatában hangsúlyozzák a gyermek kulturális beágyazottságát, egyénileg beváltandó evolúciós programját, valamint az adott kultúra és az azt megtestesítő nyelv újraalkotásának közvetett igényét.^{6,7} Az interakcionista elméletek egyetértenek abban, hogy a gyermeki anyanyelv-elsajátítás folyamatait grammatikai, szintaktikai és szemantikai nyelvi szinteken egyaránt sokkal erősebben támogatják a felnőtt nyelvi beszélőktől tipikusan hozzájuk szóló ún. baby-talk, azaz dajkanyelvi szegmensek, mint a felnőttnyelvi regiszter használata. A dajkanyelvi nyelvhasználatnak számos tulajdonsága és azzal összefüggésben célja ismert. Egyrészt az ún. gyermekközpontú kommunikációs modellben nevelődő gyermek⁸ esetén alkalmazkodik a gyermek nyelvi érettségéhez annak érdekében, hogy a gyermek az adott kulturális térben mihamarabb

¹ CHOMSKY, Noam: *Mondattani szerkezetek; Nyelv és elme*. Gondolat, Bp., 1995.

² PINKER, Steven: *A nyelvi ösztön Hogyan hozza létre az elme a nyelvet*. Osiris, Bp., 1999.

³ PINKER, Steven: *Hogyan működik az elme*. Osiris, Bp., 2002.

⁴ HEATH, Shirley Brice: *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge University, Cambridge – London – New York, 1983.

⁵ OCHS, Elinor: *Talking to children in Western Samoa*. *Language in Society*. 1982/11. 77–104.

⁶ BERCZKEI Tamás: *Evolúciós pszichológia*. Osiris, Bp., 2002.

⁷ COLE, Michel: *Kulturális pszichológia*. Gondolat, Bp., 2005.

⁸ RÉGER Zita: *Utak a nyelvhez*. Akadémiai, Bp., 1990.

(akár már csecsemőkorban is⁹) kommunikációs sikereket érhesen el, fedezhesse az adott kulturális térben releváns kommunikációs aktus párbeszédépítésének szabályait, megtapasztalhatta a nyelv kultúráján belüli környezetet formáló erejét. Másrészt a felnőttek saját kulturális tapasztalataikat (például az adott kultúráján belüli világlátásukat, kommunikációs szempontból működtethető interakciós mintázataikat) adják át a gyermeknek úgy, hogy időről időre átstrukturálják számukra a nekik szóló dajkanyelvet. A szülők oldaláról ez a folyamatos gondoskodó beszédmód nyelvhasználatban nagyon árnyaltan, finom és óvatos eszközökkel kíséri a gyermek anyanyelvi érési folyamatait. Nem siet nyelviileg, nem hozza a gyermeket grammatikai, szintaktikai és szemantikai szempontokból sem – a gyermek számára még nyelvi kompetenciája minősége miatt – megoldhatatlan nyelvi helyzetekbe.

Az e téren folyó kutatások eddigi eredményei azt bizonyítják, hogy ez a folyamat a szülői nyelvhasználat terén már az első életévben megkezdődik,¹⁰ és mindaddig tart, amíg a gyermek nyelvszajátítása be nem fejeződik.¹¹ Kijelenthetjük tehát, hogy a szülők gyermekeikhez intézett speciális nyelvhasználata erőteljesen befolyásolja nemcsak az anyanyelvszajátításnak a nyelvi kompetencia megszerzésére irányuló folyamatát, hanem tágabban értelmezve a nyelvi szocializáció teljes folyamatát is.

Az iskola diskurzusmodellje – nyelvi szocializáció

B. Bernstein az angol társadalomban végzett mesterségesen előállított feladathelyzetekben valamint kérdőívvel vizsgálatot a gyermekek nyelvi szocializációs tere és az iskolai előmenetelük közötti összefüggések feltárására a 60-as évek második felében. Elmélete az eltérő családi szerepviszonyokhoz eltérő kommunikációs kódok használatát kapcsolja, minek alapján eredményei azt mutatták, hogy az anyanyelvet elsajátító gyermek számára az otthoni nyelvhasználati közeg mint nyelvhasználati regiszter minősége erőteljes hatást gyakorol tanulói iskolai előmenetelére. Az iskola ugyanis pontosan meghatározható nyelvi elvárásokkal él: sztenđerdként elvárt szóhasználattal, szókinccsel; mondatszerkezettel és mondat hosszúsággal; stílusban szükséges kommunikálniuk a tanulóknak egymással és tanáraikkal egyaránt. Azok a tanulók, akik az otthoni nyelvhasználatukban az iskolai nyelvi elvárásoktól eltérő módon szocializálódtak az anyanyelvre, tehát az ún. korlátozott kódrendszert ismerték

⁹ DORE, John: *A beszédaktusok elsajátításának feltételei*. In: PLÉH Csaba–SÍKLAKI István–TERESTYÉNI Tamás (szerk.): *Nyelv, kommunikáció, cselekvés*. Tankönyvkiadó, Bp., 1988. 260–290.

¹⁰ KOÓS Ildikó: *A dajkanyelvi tényezők szerepe az anyanyelv-elsajátítás csecsemőkori szakaszában*. In: BALASKÓ Mária–BALÁZS Géza–KOVÁCS László (szerk.): *Hálózatokutatás. Hálózatok a társadalomban és a nyelvben*. Tinta, Bp., 2010. 198–195.

¹¹ COLE: *i. m.*

meg és használják az iskola által mindenkor elvárt és díjazott kidolgozott kódrendszer helyett, komoly tanulmányi hátrányba kerültek.¹²

Magyarországon a fenti elméleti keretbe illeszkedően az 1970-80-as években már folytak vizsgálatok, amelyek szintén összefüggést mutattak ki például a lakóhely minősége, a gyermekek nyelvhasználatának alakulása és iskolai előmenetele között.¹³ A szülői nyelvhasználat szerepére azonban más perspektívából kellett rátekinteni annak érdekében, hogy választ tudjunk kapni arra, hogy a nyelvi szocializáció teljes folyamatán belül a dajkanyelv elemeinek időről időre történő átstruktúrálása függ-e különféle változóktól (mint iskolázottság; lakóhely; kulturális tőke; a gyermekkel szemben támasztott elvárások, illetve az elvárt evolúciós program). Réger Zita és kutatócsoportja¹⁴ különböző szociális háttérrel iskolába érkező gyerekek nyelvi fejlődésében mutatott ki viszonylagos késést a gyermeknyelvészek felállította sztenderdekhez^{15,16} képest, és ezt a késést primer összefüggésbe hozta a dajkanyelv átstruktúrálásának viszonylagos megkésettisével is. Ez az eredmény „alternatív magyarázat, az iskolai nyelvhasználati különbségeket beszédfejlődésbeli késésként értelmező felvetés számára”.¹⁷

Napjainkban a nyelvi etnográfia kutatásai még tágabb keretbe helyezik a tárgyalat problémakört akkor, mikor azt feltételezik, hogy a tanulók iskolai teljesítményében megmutatkozó különbségek túlnyomó többségben a nyelvi szocializáció teljes folyamatára vezethetők vissza. Ebben a nyelvhasználat grammatikai, szintaktikai és szemantikai elemeinek elsajátított különbözőségei kisebb mértékben játszanak szerepet, mert azok az életkor előrehaladtával és az iskolai nyelvi közeg folyamatos jelenlétével a nyelvi regiszterváltás képességének kialakulásához vezetnek, és ezzel elérhetővé válnak a tanulók számára. Sokkal jelentősebb befolyásoló tényezők azok a kommunikációs szokások, amik a gyermeket kommunikációs kulturális hálóként veszik körül abban a kulturális térben, amiben a gyermek otthon az anyanyelvet elsajátítja. Ilyenek például a térérzékelés és időhasználat eltérései, az írott nyelvi regiszterhasználathoz fűződő kulturális attitűd, a közösségen belüli egyéni kommunikációs erő kifejtésének/sikerességének tényezői. Amíg az iskolai nyelvi hátrány fogalmát vagy az iskolai kudarc fogalmát csupán egy két tényező mentén próbálja

¹² BERNSTEIN, Basil: *Társadalmi osztály, nyelv és szocializáció*. Valóság, 1971/11. 47–57.

¹³ PAP Mária–PLÉH Csaba: *A szociális helyzet és a beszéd összefüggései az iskoláskor kezdetén*. Valóság, 1972/2. 52–58.

¹⁴ RÉGER Zita: *Nyelvi szocializáció és nyelvhasználat magyarországi cigány nyelvi közösségekben*. Műhelymunkák a nyelvészet és társadalomtudományai köréből 3. MTA Nyelvtudományi Intézet, Bp., 1987. 31–89.

¹⁵ SLOBIN, Dan: *A grammatika fejlődésének kognitív előfeltételei*. In: DOVALA Márta (szerk.): *Olvasmányok a nyelvről óvónők számára*. Baranya megyei Pedagógiai Intézet – Janus Pannonius Tudományegyetem Nyelvi Intézete, Pécs, 1984.

¹⁶ LENGYEL Zsolt: *A gyermeknyelv*. Gondolat, Bp., 1985.

¹⁷ RÉGER: i. m. 1990. 119–120.

bármelyik tudományterület megragadni, addig a probléma csak nagyon szűk keresztmetszetére láthat rá.¹⁸

Az anyanyelvi neveléssel foglalkozó szakembereknek tehát számolniuk kellene azzal, hogy minden tanuló (életkorának, kognitív képességeinek és szociális státusának megfelelő szinten és mértékben) kompetens valamely – a saját közösségében releváns – kulturálisan meghatározott diskurzusban. Abban kommunikációs sikereket tud elérni, „láthattuk: kulturális és társadalmi szempontból különböző csoportok különböző módon szocializálják gyermekeiket a nyelv használatára. Ennek következtében az iskolába lépő gyerekek nyelvhasználati módjai, nyelvi interakciós készségei, olvasási tapasztalatai és világismerete nagy eltérést mutatnak. S mivel az iskola egyes nyelvhasználati, interakciós, jelentésvételezési módokat többre értékeli, mint másokat, az eltérő nyelvi szocializáció az iskolai teljesítmények alakulását is befolyásolhatja. Hogy a kisiskolások számára az iskolai kommunikációban való részvétel (...) mennyire lesz természetes, magától értetődő tevékenység, azt nem kis mértékben az otthoni nyelvhasználati minták és olvasási tapasztalataik fogják megszabni”.¹⁹ Ameddig azonban iskoláink kommunikációs szintereiben kizárólag egyetlen nyelvváltozatot – az igényes köznyelvi formát – normaként definiáló és elismerő ún. sztenderd diskurzusmodellben lehet jó eredményeket elérni, addig a nyelvi hátrány az iskolai előmenetekben nagyon mély és komoly befolyásoló tényező marad, és mindenkor újratermelődik majd.

Az intézményes magyarországi anyanyelvi nevelés küszöbön álló feladatai a kulturális-anyanyelvi hátrány leküzdésére: normapluralitás alapú anyanyelvi nevelés

Az intézményes anyanyelvi nevelés különböző színterein a törvényalkotóknak, tankönyvszerzőknek, pedagógusoknak elengedhetlenül szükséges tehát számolniuk az adott nyelvközösség rétegzettségével és nyelvi szocializációs folyamataival, szűkebb értelemben a szülői nyelvhasználat minőségével. Ismerniük szükséges tanulónként, hogy az adott életkorban ez a dajkanyelvi nyelvhasználat konkrétan milyen kommunikációs mintázatokkal veszi körül a gyermeket; milyen az a kommunikációs kulturális háló a tanulót otthon körülvevő kulturális térben, ami alapját adja a tanuló oldaláról az iskolai kommunikációba való bekapcsolódásnak, a pedagógus szempontjából pedig a bekapcsolási lehetőségeknek.

Átrendeződs alatt áll a nyelvi norma fogalma^{20,21,22}. Több, egymással párhuzamosan létező nyelvközösség egyidejűsége jellemző (nyelvjá-

¹⁸ HEATH, Shirley Brice: i. m. 1983.

¹⁹ RÉGER: i. m. 1990. 143–144.

²⁰ LANSTYÁK István: *Nyelvalakítás és nyelvi ideológiák*. Comenius Egyetem, Pozsony, 2014. http://web.unideb.hu/~tkis/lanstyak_istvan-nyelvalak_es_nyelvi_ideol_2014.pdf (2019. március 25.)

rások; beszélőközösségek határon túli magyar lakta területeken, nemzeti-ségek stb.), miknek tagjai számos beszédhelyzetben kommunikálnak egymással. Számottevő a rétegnyelvek és csoportnyelvek egyéni belüli nyelvi kódrendszere is, ami szintén befolyásolja a nyelvi norma tudatot.²³ Mindez érinti a nyelvi szocializációs folyamat teljes rendszerét. Az alkalmazott nyelvtudomány tézisei^{24,25,26} az elmúlt évtizedekben egyre erőteljesebben hangsúlyozzák a normapluralitásra valamint a normarétegzettségre alapozott anyanyelvi nevelés fontosságát. „Egy új, a magyar nyelvi valóságot jobban és következetesebb módon tükröző, a magyar nyelvtudomány új gondolkodásmódjaihoz jobban igazodó, a nyelvközösségben létező normák bemutatását deskriptív módon megvalósító, ellentmondás-mentes, egységes normaszemlélet és tananyag-elrendezési koncepció kialakítását sürgetem elsősorban az anyanyelv tanításában, de ugyanúgy a magyar mint második és idegen nyelvként való tanításában is” – fogalmazza meg ezt a sürgető igényt Molnár Mária.²⁷

Az intézményes anyanyelvi nevelés folyamatának NAT-ban megfogalmazott alapelvei, céljai között szerepel, hogy „az egyéni, a közösségi, a társadalmi kommunikáció alapja a magyar nyelv sokoldalú, elemző ismerete és árnyalt használata. (...) alapvető feladata a nyelvnek mint változó rendszernek a megismerése és a nyelvi kompetencia fejlesztése (...) Így segítve és megalapozva a tanulók önálló ismeretszerzését, tanulását, valamint a velük szoros összefüggésben levő differenciált gondolkodást, az élethosszig tartó tanulás képességét és igényét”.²⁸ A NAT tehát középpontba helyezi a kommunikációt, amihez a nyelv sokoldalú ismeretét és árnyalt használatát társítja. A sokoldalúság a gyakorlatban testet ölthet egymás nyelvi normáinak értéként való megismerésében; e nyelvi normák különbözőségeinek értékítélet mentes elemzésében, valamint a kommunikációs szituációkban éppen szükséges és elégséges nyelvi norma tudatos alkalmazási képességének kiművelésében. Mindez nemcsak a normakövető nyelvi magatartás megtanulását eredményezhetné az oktatás folyamatában, hanem normaalkotó, különböző megtapasztalt nyelvi normákat átörökítő és a mindenkori kommunikációs igényeknek megfelelően

²¹ MOLNÁR Cecília Sarolta: *Egy nyelvváltozat mind fölött?* Taní-Tani Online, 2014. http://www.tanitani.info/egy_nyelvevtozat (2019.02.28.)

²² TOLCSVAI Nagy Gábor: *A nyelvi norma*. Nyelvtudományi Értekezések 144. Akadémiai, Bp., 1998.

²³ BALÁZS Géza: *Magyar nyelvstratégia*. MTA, Bp., 2001.

²⁴ RÉGER: i. m. 1990.

²⁵ BÁNRÉTI Zoltán: *Modern nyelvészet és korszerű oktatáspolitikai*. Magyar Tudomány, 2002. <http://mta.hu/cikkek/a-magyar-nyelv-es-kutatasa-az-ezredfordulon117311> (2019.04.05.)

²⁶ SZÉPE György: *A nyelv és a kommunikáció oktatása az alapiskolában. Fények és perspektívák*. (Előadás a Magyar Kommunikációtudományi Társaság 2006. december 2-i közgyűlésén), 2006. http://www.communicatio.hu/mkt/dokumentumok/szecskotamas_emlekeloadas/szepegyorgy2006.htm (2015.05.25.)

²⁷ MOLNÁR Mária: *A nyelvi norma a magyar nyelvtudományban*. Hungarológiai Évkönyv 15. 2014/1. 52. http://epa.oszk.hu/02200/02287/00015/pdf/EPA02287_hungarologiai_evkonyv_2014_15_041-054.pdf (2019. 04.02.)

²⁸ *Nemzeti alaptanterv 2012*. Magyar Közlöny, 2012/66. 10639–10847. http://www.budapestedu.hu/data/cms149320/MK_12_66_NAT.pdf (2019.04.02.)

újrértelmező nyelvi kompetenciát és performanciát is adhatná. Nyelvészeti szempontból ugyanis egy-egy nyelv minden variánsa egyenrangú, s mivel az egyes beszélők maguk is tagjai ennek az összetett, illetve sokdimenziós nyelvi kontinuumnak, a különböző variánsok elfogadásával és folyamatos felhasználásával maguk termelik újra ezeket a variánsokat.^{29,30}

Az iskola feladata véleményem szerint tehát nem az, hogy egyetlen központi nyelvi normát ismerjen el, és annak a nyelvi és nyelvhasználati szintjeit tudatosítsa a tanulóknak. Az iskolai anyanyelvi nevelés feladata sokkal inkább az, hogy az egymás mellett és együtt létező nyelvhasználati variánsokat megismertesse a tanulókkal, adjon teret a mindennapi oktatási folyamatban arra, hogy cselekvő konstruktivitással a tanulók átélhessék, gyakorolhassák ezeknek a variánsoknak a használatát, képesek legyenek a kommunikációs szituációnak megfelelően rugalmasan váltasztani a rendelkezésükre álló nyelvi variánsok közül. Hangsúlyozni kell, hogy ezek a variánsok csakis akkor épülhetnek be nyelvi normákként, ha a pedagógusoknak a nyelvi normáról alkotott meggyőződése értékítélet mentes, talán kimondható, hogy semleges. Ezek megvalósulásához szükséges, hogy a nevelés színterein mind az elméleti tudnivalókban mind a gyakorlati feladatokban az a szemlélet érvényesüljön, hogy több, egymással egyenértékű nyelvi norma létezik, azok mindegyike ugyanolyan értékes; amik között egyik az igényes köznyelv.

Az oktatás színterein a tanulókkal folyamatosan a közoktatásuk éve alatt ezen alternatívák nyelvi sémáit/forgatókönyveit szükséges elemezni, kritikai attitűddel szemlélve azokat. A konstruktív tanulás- és tanítás szemlélete módszertani keretet jelenthet ehhez a folyamathoz, mivel a tanulás folyamatában mindvégig támaszkodik a tanuló korábbi tapasztalataira és tudására, tehát az otthon nyelvének kompetenciájára. A tanulók a saját nyelvi normatudatukat értéként élhetik meg az iskola világában. Ami leginkább azért kitüntetetten fontos, mert ezzel erősödik a tanulók belső identitástudata: a nyelvi hovatartozás-tudata, kulturális gyökere. Míg az adott témakör feldolgozása végén olyan refleksiókhoz juttatja el a tanulókat, amelyek a tananyag tézisei alapján motiválják a tanulót a saját nyelvi normarendszerük átstrukturálására, és ezeknek az újrértelmezett/megújított sémáknak az újbóli belsővé tételét jelentik attitűd, készség és képesség szinteken egyaránt.³¹

Az anyanyelvi nevelés folyamatába egyfelől tehát szükséges beemlíteni, hogy beszédhelyzet/kommunikációs szerep/helyszín stb. függvénye, hogy a rendelkezésünkre álló – hangsúlyozottan mind releváns csak más-más nyelvi mintázatokkal bíró – normarendszerek közül éppen me-

²⁹ SÁNDOR Klára: *Szociolingvisztikai alapismeretek*. In: *Nyelvtan, nyelvhasználat, kommunikáció*. Szeged, 1999. 134–171.

³⁰ TOLCSVAI NAGY Gábor: *Lehetőségek és kötelességek a magyar nyelvi tervezésben*. Magyar Nyelvőr 120. 237–49.

³¹ NAHALKA István: *Konstruktív pedagógia–egy új paradigmát a láthatáron (I. rész)*. Iskolakultúra, 1997/2. 2–33. <http://epa.oszk.hu/00000/00011/00122/pdf/1997-2.pdf> (2019.04.07.)

lyiket választjuk. Másfelől tudatosítani kell, hogy az adott nyelvi norma „Nem egy hagyományként értelmezett nyelvszokás és nemcsak a kommunikáció sikerének célja, hanem az élő nyelvhasználat (kommunikációs célzat és identitásjelzés) áll a nyelvi normák mögött, amelyeket az állandó dinamizmus jellemez. Ezt a dinamizmusában értelmezett normafelfogást, a normák sokszínűségének létét mint az élő magyar nyelv jellemzőjét kell bemutatni a magyar nyelv különféle célú oktatási gyakorlatában”.³²

Az intézményes magyarországi anyanyelvi nevelés küszöbön álló feladatai a kulturális - anyanyelvi hátrány leküzdésére: a tanári beszéd mint dajkanyelv

Az előző érvek amellettt szóltak, hogy a pedagógusoknak fel kell ismerniük diákjaik anyanyelvhasználatában a nyelvi változatosság jelenlétét, a különbözőségeket rugalmasan figyelembe kell venniük az oktatás folyamatában. Az intézményes anyanyelvi nevelés egyes tanulóira irányuló sikere véleményem szerint erősen függ továbbá attól is, milyen mértékben hasonlít a pedagógus-tanuló kommunikációs interakció nyelvi kódrendszerére a szülő-gyermek otthoni kommunikációs interakció kódrendszeréhez. Szó volt arról, hogy a közvetlenül gyermekhez szóló szülői nyelvhasználat segíti a nyelvelsajátítás folyamatát; és teszi ezt oly módon, hogy mindenkor rugalmasan alkalmazkodik a gyermek nyelvi kompetenciájának szintjéhez, folyamatosan átstrukturálva a használt dajkanyelv szegmenseit. Pszicholingvisztikai kutatások azt is bizonyították, hogy a szülők nyelvhasználatában ez a tulajdonság a kultúrának alárendelt keretben ösztönös.^{33,34,35}

Vajon a pedagógusok beszédviselkedésében szintén megjelennek-e hasonló funkciók, azok a funkciók szintén rugalmasan alkalmazkodnak-e a tanulók anyanyelv-elsajátítási szintjeihez? Amennyiben alkalmazkodnak, valószínűsíthető, hogy a pedagógusok saját nyelvi normarendszereik dajkanyelvi szegmenseit tudják aktiválni, nem pedig a tanulók szüleinek normarendszereiből fakadó otthoni dajkanyelvi szegmenseket reprodukálják újra.

Az ELTE PPK-n 2018-2020 között megvalósuló „A szülői, valamint a pedagógusi nyelvhasználat dajkanyelvi jellemzői, a jellemzők változásai az anyanyelv-elsajátítás különböző szenzitív periódusaiban a nyelvelsajátítás egyes szintjeinek minimális nyelvi kompetencia és performancia inputjaiként” témájú alkalmazott kutatás céljai között szerepel feltárni a csecsemő- és kisgyermeknevelők, óvopedagógusok, tanítók tanulókhöz intézett spontán és irányított beszédprodukcióiban a nyelvi tényezők változásait a fonológia, morfológia, szintaxis, szemantika és pragmatika nyelvi struktúráiban. A kutatás eredményeitől azt várjuk, hogy rávilágítsanak a 21. század magyarországi intézményes anyanyelvi neve-

³² MOLNÁR: i. m. 52–53.

³³ PINKER: i. m. 1999.

³⁴ BERECZKEI: i. m.

³⁵ KOÓS: i. m.

lés folyamatában jelen lévő pedagógus beszédviselkedés (annak részeként az ún. pedagógus-dajkanyelv) meglétére vagy hiányára, valamint lehetséges jellemző jegyeire.

A probléma tehát magában is összetett. Amennyiben a pedagógusok tanulókhöz intézett beszédviselkedésére jellemző egyfajta rugalmasság és ösztönösség – nevezzük ezt el a „pedagógus-dajkanyelv” terminussal –, akkor annak használatával a tanulókat az iskolában azzal a saját maguk által újrastrukturált, önmagában is rétegzett nyelvi normarendszerrel illetve annak dajkanyelvi változatával veszik körül. Ez a „pedagógus-dajkanyelv” segíti a tanulót az iskola világára szocializálódni, az iskolai nyelvi szocializáció egész folyamatában kommunikációs sikereket elérni. Ez a „pedagógus-dajkanyelv” sok tekintetben eltérhet az otthon dajkanyelvtől. Pozitív hatása feltételezésem szerint kizárólag akkor érvényesülhet, ha használatával párhuzamosan és egyidejűleg az iskola minden színterén érvényre jut egyfajta deskriptív egységes normaszemlélet, aminek keretében a tanulók találkozhatnak és kommunikálhatnak(!) a nyelv-közösségben létező normákkal.

Az intézményes anyanyelvi oktatás feladata az oktatási folyamatban kommunikációs hidat képezni a spontán anyanyelv-elsajátítás és az iskolai anyanyelvi nevelés, az anyanyelv tudatosítása között. Ahogy a dajkanyelv, úgy az ún. „pedagógus-dajkanyelv” is rugalmasan kell, hogy alkalmazkodjon a tanuló anyanyelv-elsajátítási szintjéhez: hidat képezve az otthon és az iskola nyelvi szocializációs színterei között.

Felhasznált irodalom

- BALÁZS Géza: *Magyar nyelvstratégia*. MTA, Bp., 2001.
- BÁNRETI Zoltán: *Modern nyelvészet és korszerű oktatáspolitikai*. Magyar Tudomány, 2002. <http://mta.hu/cikkek/a-magyar-nyelv-es-kutatasa-az-ezredfordulon117311>
- BERECZKEI Tamás: *Evolúciós pszichológia*. Osiris, Bp., 2002.
- BERNSTEIN, Basil: *Társadalmi osztály, nyelv és szocializáció*. Valóság, 1971/11. 47–57.
- CHOMSKY, Noam: *Mondattani szerkezete; Nyelv és elme*. Gondolat, Bp., 1995.
- COLE, Michel: *Kulturális pszichológia*. Gondolat, Bp., 2005.
- DORE, John: *A beszédaktusok elsajátításának feltételei*. In: PLÉH Csaba–SÍKLAKI István–TERESTYÉNI Tamás (szerk.): *Nyelv, kommunikáció, cselekvés*. Tankönyvkiadó, Bp., 1988. 260–290.
- HEATH, Shirley Brice: *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge University, Cambridge – London – New York, 1983.
- KOÓS Ildikó: *A dajkanyelvi tényezők szerepe az anyanyelv-elsajátítás csecsemőkori szakaszában*. In: BALASKÓ Mária–BALÁZS Géza–KOVÁCS

- László (szerk.): *Hálózat kutatás. Hálózatok a társadalomban és a nyelvben*. Tinta, Bp., 2010. 198–195.
- LANSTYÁK István: *Nyelvalakítás és nyelvi ideológiák*. Comenius Egyetem, Pozsony, 2014. http://web.unideb.hu/~tkis/lanstyak_istvan-nyelvalak_es_nyelvi_ideol_2014.pdf
- MOLNÁR Cecília Sarolta: *Egy nyelvváltozat mind fölött?* Taní-Tani Online, 2014. http://www.tanitani.info/egy_nyelvvaltozat
- MOLNÁR Mária: *A nyelvi norma a magyar nyelvtudományban*. Hungarológiai Évkönyv 15. 2014/1. 52. http://epa.oszk.hu/02200/02287/00015/pdf/EPA02287_hungarologiai_evkonyv_2014_15_041-054.pdf
- NAHALKA István: *Konstruktív pedagógia—egy új paradigma a láthatáron (I. rész)*. Iskolakultúra, 1997/2. 2–33. <http://epa.oszk.hu/00000/00011/00122/pdf/1997-2.pdf>
- Nemzeti alaptanterv 2012*. Magyar Közlöny, 2012/66. 10639–10847. http://www.budapestedu.hu/data/cms149320/MK_12_66_NAT.pdf
- OCHS, Elinor: *Talking to children in Western Samoa*. Language in Society. 1982/11. 77–104.
- PAP Mária–PLÉH Csaba: *A szociális helyzet és a beszéd összefüggései az iskoláskor kezdetén*. Valóság, 1972/2. 52–58.
- PINKER, Steven: *A nyelvi ösztön Hogyan hozza létre az elme a nyelvet*. Osiris, Bp., 1999.
- PINKER, Steven: *Hogyan működik az elme*. Osiris, Bp., 2002.
- RÉGER Zita: *Nyelvi szocializáció és nyelvhasználat magyarországi cigány nyelvi közösségekben*. Műhelymunkák a nyelvészet és társadalomtudományai köréből 3. MTA Nyelvtudományi Intézet, Bp., 1987. 31–89.
- RÉGER Zita: *Utak a nyelvhez*. Akadémiai, Bp., 1990.
- SÁNDOR Klára: *Szociolingvisztikai alapismeretek*. In: *Nyelvtan, nyelvhasználat, kommunikáció*. Szeged, 1999. 134–171.
- SLOBIN, Dan: *A grammatika fejlődésének kognitív előfeltételei*. In: DOVALA Márta (szerk.): *Olvasmányok a nyelvről óvónők számára*. Baranya megyei Pedagógiai Intézet – Janus Pannonius Tudományegyetem Nyelvi Intézete, Pécs, 1984.
- SZÉPE György: *A nyelv és a kommunikáció oktatása az alapiskolában. Fények és perspektívák*. (Előadás a Magyar Kommunikációtudományi Társaság 2006. december 2-i közgyűlésén), 2006. http://www.communicatio.hu/mktt/dokumentumok/szecskotamas_emlek_eloadas/sze_pegyorgy2006.htm
- TOLCSVAI NAGY Gábor: *Lehetőségek és kötelességek a magyar nyelvi tervezésben*. Magyar Nyelvőr 120. 1996. 237–49.
- TOLCSVAI Nagy Gábor: *A nyelvi norma*. Nyelvtudományi Értekezések 144. Akadémiai, Bp., 1998.
- LENGYEL Zsolt: *A gyermeknyelv*. Gondolat, Bp., 1985.



Kovács Edina

AZ ELEKTRONIKUS TANANYAGFEJLESZTÉS NEVELÉSSZOCIOLÓGIAI ASPEKTUSAI ÉS KIHÍVÁSAI A FELSŐOKTATÁSBAN

PTE, Humán Fejlesztési és Művelődéstudományi Intézet, Könyvtár és Információtudományi Tanszék
e-mail cím: g.kovacs.edina@gmail.com

Napjainkra a felsőoktatásban egyre nagyobb teret nyer az elektronikus platformok használata, azonban a különböző szociokulturális közegekből érkező hallgatók digitális kompetenciái között hatalmas méretű szakadék figyelhető meg. A digitális megosztottság olyan gátat képez az alacsonyabb társadalmi rétegekből érkezők számára, amit rendkívül nehéz megugrani. A kutatás számba veszi azokat a nevelésszociológiai aspektusokat, melyeket egy online oktatási platform megtervezésekor figyelme kell venni, és arra keresi a választ, hogy mennyire befolyásolják a hallgatók előzetes kompetenciái az online platformokon megjelenő tananyag elsajátítását. A tanulmány a lehetséges hiányosságok kezelésére, a hallgatók felzárkóztatására és az egyénre szabható digitális környezet tervezésének kérdései fókuszál.

Hagyományos és elektronikus oktatási környezetek

Mind a hagyományos, mind az elektronikus platformokon elérhető oktatási környezetek elsődleges célja a tudás átadása, a tanulási folyamat segítése. A tanulás Nahalka István megfogalmazása szerint: "a tanulás egy rendszerben vagy irányító részrendszerében a környezettel kialakult kölcsönhatás eredményeként előálló, tartós és adaptív változás."¹ Amennyiben Nahalka fogalom meghatározását megvizsgáljuk, láthatjuk, hogy a tanulás mindig valamilyen környezettel kialakított kölcsönhatás eredménye lesz. Éppen emiatt egyáltalán nem mellékes az a tényező, hogy a tanulás folyamata milyen környezetben megy végbe. A környezet ily mértékű hatásának szerepe a tanulás hatékonyságára, és eredményességére J.B. Watson környezetközpontú programjában gyökerezethető.²

A tradicionális tanulási környezetek esetén a fő hangsúly a tudás közvetítésén alapul, a tananyag kis egységekbe való szervezésén, és annak átadásán. A hagyományos tanítási környezet alapeleme a frontális típusú oktatás, ahol a tanuló nem kap aktív szerepet, csak, mint befogadó van jelen az oktatás folyamatában. Bár számos előnnyel is rendelkezik-e típusú oktatás (pl. új ismeretek átadása ezzel a módszerrel hatékonyabb), a XXI. század társadalmi környezetében, az információs társadalomban már nem minden esetben használható hatékony formában.

¹ BALLÉR Endre et.al.: *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2003.

² Uo.

A hagyományos oktatási környezetek gépesítése az 1950-es években kezdődött meg.³ Ekkor jelentek meg a különböző oktatógépek, melyek a programozott oktatás elterjedésének úttörői voltak. Ezen gépek a hagyományos osztálytermek részeként jelentek meg. Az infokommunikációs technológiák fejlődésével, a személyi számítógépek elterjedésével, majd az internet megjelenésével párhuzamosan jelentek meg az elektronikus tanulási környezetek a formális oktatás különböző szinterein, első lépésben a felsőoktatás területén.

Az *elektronikus tanulási környezet* fogalom olyan tanulási környezeteket jelent, ahol a tanítás és tanulás feltételrendszerének kialakításánál meghatározó szerepe van az elektronikus információ- és kommunikáció-technikai eszközöknek.⁴ Az elektronikus platformok használata a távoktatás területén jelent meg először, ahol a korábban használt hangfelvételeket, nyomtatott formátumú tananyagokat váltották fel az interneten, távolról is elérhető tananyagok. A távoktatásból nőttek ki magukat azok az elektronikus platformok, LMS (Learning Management System) rendszerek, melyek a hagyományos, nappali képzéssel párhuzamosan is használhatóak, a frontális oktatás során kapott tananyagokat egészítik ki. Mivel sok esetben a frontális előadás hatásfoka nem megfelelő, emellett a felsőoktatási óraszámok is korlátozottak, nem lehetséges sok esetben a tananyag teljes átadása egy tanóra keretében. Ilyen esetekben is hasznos az elektronikus oktatási környezetek használata. Ezekben a környezetekben sokkal nagyobb a hangsúly az önálló tanuláson, az olyan környezet megtervezésén, ami elősegíti ezt a folyamatot. Itt jelenik meg a pedagógusi kompetenciák kérdésköre, illetve annak az erőforrásmenedzsment kérdése is, hiszen ahhoz, hogy egy oktató az élő előadásból, interaktív, hatékony online tananyagot állítson elő jelentős idő és energiabefektetés szükséges.⁵

Elektronikus oktatási környezetek tervezése

Az elektronikus tanulási környezetek esetén a fókuszpontok a következő követelményekre kell, hogy essenek: *tanuló és tudásközpontú, értékelés, és közösség-központú* környezeteket kell létrehozni a legnagyobb hatékonyság érdekében. A különböző interneten és a jelenleg létező infokommunikációs eszközökön alapuló tanulási környezetek elemzése és tervezésére során nagy figyelmet kell arra fordítanunk, hogy a technológiai fejlődés üteme napjainkban óriási. Előfordulhat, hogy 1-2 éven belül

³ SKINNER Burrhus: *The science of learning and the art of teaching*. In: Harvard Educational Review, 1954. 86–97.

⁴ KOMENCZI Bertalan: Elektronikus tanulási környezetek sajátosságai: Elméleti megközelítések és modellek. 2015. <http://ektr.uni-eger.hu/wp-content/uploads/2015/11/komenczi-bertalan-elektronikus-tanulasi-kornyezetek-sajatossagai.pdf> (2018. november 16.)

⁵ LÉVAI Dóra: *A pedagógus kompetenciái az online tanulási környezetben zajló tanulási – tanítási folyamat során*. ELTE Eötvös, Bp., 2014.

olyan eszközök, illetve technológiák jelennek meg, melyek alapjaiban változtatják meg a még csak átalakulás előtt álló oktatási környezeteket. Bár újabb és újabb technológiák jelentek meg az elmúlt évtizedekben, a magyar felsőoktatás területén nagyrészt még mindig a tradicionális oktatási formák kiegészítéseként jelennek meg az elektronikus oktatási platformok.

Az elektronikus tanulási környezetek esetén a pedagógus szerepét a felületnek kell betölteni. Amit az osztály/előadóteremben az oktató feladta, azt egy előre programozott szoftver veszi át. Míg az osztályteremben a pedagógus képes differenciálni, felismerni egyes tanulók bizonyos kompetenciákban való hiányosságait, más tanulók erősségeit, azt egy platformnak is meg kell tudni valósítania.

Az új generációs tanulási környezetek didaktikai kérdései

Az elektronikus tananyagok strukturálása során felmerül, milyen alapelveknek kell megfelelniük azoknak a tudástartalmaknak, melyek az elektronikus platformokon megjelennek.

Az elektronikus tanulási környezetek „kialakításánál fokozott jelentőségű a jól átgondolt „didaktikai design”: az információelemeket (tanulási objektumok) a tanulás eredményességének valószínűségét növelő rendszerbe kell szervezni.”⁶ Az elektronikus platformok esetén is a hagyományos Gagné által definiált⁷ didaktikai design kell, hogy képezze a tananyagstruktúra alapját is. Ez alapján a következő követelményeknek kell megfelelniük az elhelyezett tananyagoknak:

- motiválás, problémaorientált strukturálás, figyelemfelkeltés
- előzetes ismeretek felelevenítése
- új ismeretek összekapcsolása az előzetesen elsajátított ismeretekkel
- a célkitűzések pontos megfogalmazása
- a tanult ismeretek hosszútávú megőrzésének biztosítása
- aktív tanulási folyamat biztosítása
- az elsajátított ismeretek ellenőrzése, visszacsatolás
- fejlesztendő területek bemutatása, új, további tananyagokra való hivatkozás

A hagyományos alapelvek követése mellett a curriculum modell 4 alapkérdését figyelembe véve kell elkezdni a tananyag megtervezését.⁸ Ez a 4 kérdés a következő: Mit készítünk? Kinek készítjük? Milyen módon történt-

⁶ KOMENCZI Bertalan: *Elektronikus tanulási környezetek sajátosságai: Elméleti megközelítések és modellek*. 2015. <http://ektr.uni-eger.hu/wp-content/uploads/2015/11/komenczi-bertalan-elektronikus-tanulasi-kornyezetek-sajatossagai.pdf> (2018 november 16.)

⁷ GAGNÉ Robert M.–BRIGGS Leslie W.–WAGER Walter: *Principles of Instructional Design*. Harcourt Brace College, San Diego, 1992.

⁸ ANTAL Sándor–PÉTER Csilla: *Curriculumelmélet*. Babes-Bolyai Tudományegyetem Távoktatási Központ Pszichológia és Neveléstudományi Kar, Székelyudvarhely, 2007.

nik az információátadás? Mi a célja az információátadásnak? Az elektronikus tanulási környezetekben megjelenő online platformoknál a didaktikai tervezésnek kell fókuszba kerülni, emellett pedig olyan tananyagot kell létrehozni, mely átgondolt módon szerkesztett, a szöveg didaktikailag helyesen strukturált, állandó visszacsatolást ad a hallgatónak, és olyan elemeket épít be a tananyagba, mint hiperlinkek, képek, multimédiaelemek.⁹

A szöveg tagolása során figyelembe kell venni az információhordozóból fakadó különbségeket,¹⁰ emellett hasznos olyan szövegrészek beépítése is, mely az elméleti tananyag gyakorlati jelentőségét mutatja be, ezzel a tananyag használhatóságát mutatva be.¹¹ Fontos emellett a hiperlinkek alkalmazása is. Ügyelnünk kell arra, hogy a hiperlinkeket rendszerbe szervezzük, így tudnak különböző pedagógiai funkciókat szolgálni, úgy, mint kognitív plauzibilitás, pedagógiai konstruktivizmus, kognitív flexibilitás, adaptivitás¹² Ezek mellett fontos a különböző audiovizuális elemek megjelenítése a tananyagban, ez segíti az információ megértését, az érdeklődés felkeltését.¹³ Hangsúlyt kell fektetni a képek és videók illetve a szöveg elhelyezkedésének egyensúlyára is.

A fenti szempontok figyelembevétele mellett azonban meg kell jegyezni, hogy a hallgatók egyéni kompetenciái erősen szerepet játszanak abban, hogy milyen tananyagstruktúra a legmegfelelőbb számukra. Emiatt érdemes megfontolni olyan funkciók beépítését a rendszerbe, ami különböző típusú tanulási környezetet biztosít az eltérő előzetes tudással rendelkező tanulók számára. (Instrukciók, önálló tanulás arányának rugalmas kezelése, szövegek, képek, magyarázatok arányának dinamikus változtatása)

21. századi kompetenciák

Ahhoz, hogy elektronikus tanulási környezetet megfelelő hatékonysággal kezeljen egy hallgató, nem elegendő azonban a tananyag didaktikailag helyes megtervezése, a hallgató a 21. században elengedhetetlen kompetenciákkal kell, hogy rendelkezzen. 21. századi kompetenciaként definiálható minden olyan kompetencia, mely az információs társadalomban az információkezelés, tanulás és a munka területén való eligazodáshoz szükséges, és magában foglalja az infokommunikációs eszközök használatának képességét is. Ezek közül három tekinthető elsődleges jelentőségűnek:

⁹ KOMENCZI Bertalan: *E-learning tananyagok fejlesztésének módszertani kérdései*. Eger, 2009. http://old.ektf.hu/~kbert/2014_15_01/E_modszertan2009.pdf (2018. november 19.)

¹⁰ McLUHAN Marshall: *Understanding Media*. McGraw-Hill, New York, 1964.

¹¹ OLLÉ János et.al.: *Oktatástervezés, digitális tartalomfejlesztés*. Liceum, Eger, 2015.

¹² KOMENCZI Bertalan: *E-learning tananyagok fejlesztésének módszertani kérdései*. Eger, 2009. http://old.ektf.hu/~kbert/2014_15_01/E_modszertan2009.pdf (2018. november 19.)

¹³ FAZEKAS Gábor–BALLA Tibor–KOCIS Gergely: *Elektronikus oktatási környezetek*. https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/20110103_10_elektronikus_oktatasi_kornyezetek/adatok.html (2019.04.02)

Információs műveltség, digitális műveltség, digitális kompetencia.

„Az információs műveltség (information literacy) az egyén rendkívül összetett, integráló jellegű, sok részterületet, tudáselemet, gyakorlati rutint magában foglaló kompetenciája, amely nélkülözhetetlen ahhoz, hogy el tudjon igazodni az információs és a tudás alapú társadalomban, hogy ennek a társadalomnak az építőköveit alkotó információkat felelősen és értően tudja kezelni, továbbá maga is hasonló információkat legyen képes előállítani.¹⁴

A *digitális műveltség* fogalma az Európai Bizottság megfogalmazásában a következő: „a digitális műveltség mindazoknak a jártasságoknak az összessége, amelyek a digitális kompetencia megszerzéséhez szükségesek. Ilyen az alapvető ICT-jártasság, illetve a számítógép-használat (vizsgálókeresés, hozzáférés, megőrzés, létrehozás, bemutatás, információcsere, kommunikáció, közösségi hálózatokban való részvétel képessége az interneten keresztül).¹⁵

A Nemzeti Alaptanterv megfogalmazása szerint: „A *digitális kompetencia* feloleli az információs társadalom technológiáinak (információs és kommunikációs technológia, a továbbiakban IKT) és a technológiák által hozzáférhetővé tett, közvetített tartalmak magabiztos, kritikus és etikus használatát a társas kapcsolatok, a munka, a kommunikáció és a szabadidő terén. Ez a következő készségeken, tevékenységeken alapul: az információ felismerése (azonosítása), visszakeresése, értékelése, tárolása, előállítása, bemutatása és cseréje; digitális tartalomalkotás és -megosztás, továbbá kommunikációs együttműködés az interneten keresztül”¹⁶

Egy elektronikus oktatási környezet létrehozása és alkalmazása során rendkívül fontos, hogy tisztában legyünk azzal, hogy a kurzusban résztvevő hallgatók milyen előismeretekkel rendelkeznek az adott témában és emellett milyen képességekkel, adottságokkal rendelkeznek az IKT eszközök használatában, milyen digitális kompetenciáik vannak.¹⁷

Generációs különbségek

A tananyagok általános strukturális elhelyezkedése mellett fontos szerepet tölt be annak vizsgálata, hogy a generációs különbségek mennyire befolyásolják a tanulással kapcsolatos attitűdöket, az információfeldolgozását, a tananyag elsajátítását a digitális platformokon megjelenő elekt-

¹⁴ EGERVÁRI Dóra–SIPOS Anna Magdolna–VARGA Katalin: *Net? Mindenekfelett! Kompetenciák a digitális univerzumban*. <http://mek.oszk.hu/14700/14787/14787.pdf> (2018.12.10.)

¹⁵ KOVÁCSNÉ KORENY Ágnes: *Digitális műveltség Európában: Az internet és az új online technológiák biztonságosabb használata*. In: Tudományos és Műszaki Tájékoztatás 2009/6. 295–303.

¹⁶ (A Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. Rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról) (2018. december 10.)

¹⁷ Vö.: DIRKSEN Julie: *Design for how people learn*. New Riders, 2012.

ronikus tananyagok esetén. Jelenleg a tananyagok strukturálása, elhelyezkedése nem veszi figyelembe azokat a különbségeket, amik az információs társadalomban felnövő, a különböző IKT eszközök használatában jártas hallgatókra jellemzőek, akik az elmúlt években kerültek a felsőoktatásba. Emellett egy felsőoktatási oktatási platformot több különböző nemzedékből érkező hallgató is használ egyszerre, így nem mellékes e nézőpont vizsgálata sem.

Generációs különbségként értelmezek minden olyan faktort, amely abból a tényből fakad, hogy az információs társadalomba beleszülető generáció más módon tekint az információra, máshogy használja a különböző infokommunikációs eszközöket, és ez által az információ feldolgozása, és elsajátítása is más módon történik esetükben, mint az őket megelőző, vagy követő generációk esetén.

A generációs különbségek és az információs társadalom metszetében két fogalomcsalád jelenik meg. Az egyik, amely a szerint tipizálja az egyéneket, hogy a digitális világba beleszülettek, vagy egy későbbi életszakaszukban kellett megtanulniuk a technológiák használatát. E megközelítés mentén nevezzük a generációk tagjait digitális bennszülötteknek, vagy bevándorlóknak.¹⁸ A másik megközelítés korszakhatárokból gondolkodik, ez Howe és Strauss nevéhez kötődik.¹⁹ Howe és Strauss a következő generációkat különbözteti meg születési év szerint: veteránok (1925-1945), bébi-bumm generáció (1946-1964), X generáció (1965-1979), Y generáció (1980-1995), Z generáció (1996-). Bármelyik kategóriarendszert használjuk is, látható, hogy az internet és az IKT technológia egyértelműen elhatárolja egymástól a nemzedékeket. „Az 1996-tól született Z-generáció legfőbb jellemzője például az, hogy nem éltek ezek a gyermekek még olyan társadalomban, ahol nem volt internet. Az Y-generáció gyermekkorában találkozott internettel, míg az X-generáció kamasz- és ifjúkorában.”²⁰ Ezek a generációk más módon közelítenek az online tananyagok felé, másképpen dolgozzák fel az információt (párhuzamos információfeldolgozás) más tanulási módszereket használnak.²¹ Ezzel párhuzamosan attól, hogy valaki a Z generáció tagja, nem jelenti egyértelműen azt, hogy olyan szociokulturális közegből érkezik, ahol mindennapos az IKT eszközök használata, így nem mélyülhettek el azok a képességek, melyek egy digitális oktatási platform hatékony használatához szükségesek.

¹⁸ PRENSKY Marc: *Digital Natives, Digital Immigrants*. On the Horizon. 2001. 9/5

¹⁹ HOWE–STRAUSS: *Millenials Rising: The Next Great Generation*. Knopf Doubleday Publishing Group, New York, 2000.

²⁰ LÉNÁRD András: *A digitális kor gyermekei*. Gyermeknevelés. 2015/1. 74–83

²¹ TARI Annamária: *Z generáció*. Tericum, Bp., 2011.

Nevelésszociológiai aspektusok és kihívások

A különböző elektronikus tanulási környezetek kutatásakor nem hagyhatjuk figyelmen kívül az emberi tényezőt. A különböző tanulási környezeteket használó hallgatók más és más környezetből, szociokulturális közegből érkeznek, és más előismeretekkel rendelkeznek. Fontos megvizsgálni „azokat a szocializációs folyamatokat, amelyek a felsőoktatás szervezeti keretei közt a hallgatók, az oktatók és a felsőoktatás megannyi más munkatársa között nem tervezetten, nem szervezett formában – tehát maguktól, spontán módon – mennek végbe”²²

Emiatt szükséges, hogy a tanulási környezet megtervezése során minden olyan faktorról foglalkozzunk, ami befolyásolhatja egy hallgató azon képességét, hogy mely módon használ egy online oktatási környezetet. Ugyan az elektronikus tanulási környezetek elsődleges célja a felsőoktatásban a tudás átadása, más előnyökkel is járhat e felületek használata. Az alábbiakban azt szeretném összefoglalni, milyen *nevelésszociológiai aspektusok* jelennek meg a digitális tanulási környezetek használatával kapcsolatban a felsőoktatásban, és hogy milyen olyan területek vannak, ahol segítséget nyújthat a felsőoktatásban tanulók számára a digitális felületeken való tanulás, milyen kompetenciák fejlesztésére nyílik lehetőség, és hogy a hallgatók társadalmi helyzetére milyen hatást gyakorolhatnak e platformok. Választ szeretnék kapni arra a kérdésre, hogy az eltérő előzetes tudással, illetve más-más IKT kompetenciákkal rendelkező, és eltérő szociokulturális környezetből érkező tanulók számára különböző típusú tanulási környezetre van-e szükség.

Tőkeelméletek

A tőke, mint fogalom eredendően materiális javak leírására szolgált, a klasszikus közgazdasági fogalom alapján olyan tulajdon, mely felhasználásával a tulajdonos profitra tehet szert.²³ A 16. században azonban már megjelentek olyan leírások, ahol a gazdasági tevékenység mellett az emberi tevékenységeket is tőkeként definiálták. A különböző tőkeelméletek pedig a XX. századra egyre nagyobb tért nyertek a nevelésszociológia területén.

Az elektronikus tananyagfejlesztés folyamatában mind a tananyag, mint a tananyagot használó, felsőoktatásban részt vevő hallgató megjelenhet *tőkeelemként*. Az emberi tőke kutatása az 1960-as években terjedt el, ez a tőketípus magában foglal minden olyan emberi képességet, tudást, amit az egyén „piaci értékét” növeli.²⁴ Az emberi tőke fogalmának tovább gondolásával fogalmazta meg Pierre Bourdieu, francia szociológus a kul-

²² KOZMA Tamás: *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Új Mandátum, Bp., 2004.

²³ FARKAS Zoltán: *A társadalmi tőke és típusai*. Szellem és Tudomány 2013/2. 106–113.

²⁴ PUSZTAI Gabriella: *Tőkeelméletek az oktatásban*. In: VARGA Aranka: *A nevelésszociológia alapjai*. PTE BTK Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlisslocki Henrik Szakkollégium, Pécs, 2015. 137–160.

turális tőke, a társadalmi tőke, és a szimbolikus tőke fogalmait. A kulturális tőke magába foglalja mindazokat az ismereteket, képességeket, melyeket az egyén megszerzett, magáévá tett, és melyek az egyén értékét növelik. A kulturális tőke fogalmán belül az *inkorporált kulturális tőke* fogalma kapcsolódik a felsőoktatáshoz, mivel ide tartoznak azok az ismeretek is, melyeket az egyén az iskolarendszerben tud megszerezni, valamint az *intézményesült kulturális tőke*, mint az iskolarendszer elvégzésének „bizonyítékai”, nevezetesen jelen esetben a diploma.

A 21. századi kompetenciák közül a digitális kompetenciák és az információs műveltség szerepe lehet meghatározó. Ezek azok a kulturális javak, melyeket az egyénnek a *kulturális tőkéjébe* be kell építenie ahhoz, hogy akár a társadalmi rétegződésben való elhelyezkedése javuljon. Véleményem szerint egy megfelelően kialakított online platform segítséget tud nyújtani abban, hogy az egyén az ilyen típusú képességeit fejlessze.

Társadalmi mobilitás

A társadalmi mobilitás azt a jelenséget írja le, amelynek folyamán a társadalom egy tagjának, vagy akár egy család társadalmi helyzete megváltozik, a társadalmi ranglétrén vertikálisan feljebb, vagy lejjebb kerül. A társadalmi mobilitás vizsgálatán belüli egyik leggyakoribb elemző szempont a nemzedékek közötti mobilitás vizsgálata, de lehetséges nemzedéken belüli vizsgálatokat lefolytatása is.²⁵

A mai információs társadalomban rendkívüli fontossággal bír, hogy az egyén megfelelően tudja kezelni a különböző infokommunikációs eszközöket. A felsőoktatásban megjelenő tananyagok egy része is ezeken a digitális platformokon jelenik meg, emiatt fontos, hogy olyan formátumú tananyagok készüljenek, melyek segítik a tananyag elsajátítását. Amennyiben a hallgató sikeresen teljesíti a kurzust, az két módon is segítheti a társadalmi ranglétrán való előbbre lépésben. Az egyik lehetséges út a kurzusteljesítésén keresztül, a diploma megszerzése, a másik olyan digitális kompetencia megszerzése, mellyel a társadalom bármely területén könnyebben el tud helyezkedni, és ez által magasabb társadalmi osztályba kerülni.

Bourdieu társadalmi egyenlőtlenség elmélete szerint azonban, a már meglévő társadalmi egyenlőtlenségek iskolai egyenlőtlenséggé alakulnak át, így az iskola nem tud segíteni a társadalmi ranglétrán való felemelkedésben.²⁶ Ezt erősíti meg Sorokin elmélete, mely szerint minél nagyobb rétegek számára nyitott az oktatáshoz való hozzáférés, annál inkább jele-

²⁵ FEHÉRVÁRI Anikó: *Társadalmi mobilitás és az iskola*. In: VARGA Aranka (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai*. PTE BTK Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislócki Henrik Szakkollégium, Pécs, 2015. 183–210

²⁶ BOURDIEU Pierre: *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat, Bp., 1978

nik meg a szelekciós mechanizmus ezzel összefüggésben.²⁷ Napjainkra a felsőoktatás való bekerülés viszonylag nagy számú hallgató számára lehetséges. Mivel az oktatás e foka már nem a csak a legfelsőbb társadalmi réteg privilégiuma, ezért viszonylag tág határok között mozog az a közeg, ahonnan hallgatók érkeznek a felsőoktatásba. Amennyiben a szelekciós mechanizmus itt nem éri el hallgatót, későbbiekben még származhat hátránya egy adott társadalmi rétegből való érkezésének.

Reprodukciós elmélet

Az egyének reakciói elsődlegesen azokon a mechanizmusokon alapulnak, melyek a társadalmi osztályukban gyökereznek.²⁸ Azok a társadalmi rétegek, melyek már magukban hordozzák azokat az ismereteket, javakat, amik a boldogulásukhoz szükségesek, előnyt fognak élvezni, hatalmi pozíciójukat meg fogják őrizni. Ezt az elméletet nevezzük reprodukciós elméletnek, és egyik fő képviselője Bourdieu. Bourdieu szerint ezek a tőkefajták egymás között átválthatók, és a meglévő gazdasági tőke kulturális tőkévé alakítható. Azonban aki nem rendelkezik megfelelő gazdasági tőkével, nem képes azt más tőkeformává átváltani, ezáltal megvalósul az a reprodukció, mely alapján egy alacsonyabb társadalmi státuszú egyén nehezebben tud a társadalmi ranglétrán előbbre lépni. Max Weber kutatásaiból látható, hogy a kulturális tőkét használják arra a magasabb társadalmi osztályok, hogy pozíciójukat fenntartsák, az általános iskola-rendszer pedig nekik kedvez, mert az a struktúra, amit használ, az a környezetben kommunikáló, magasabb kulturális tőkével rendelkező hallgató számára lesz eredményesen teljesíthető.²⁹ Egy optimálisan kialakított oktatási platformot emiatt úgy szükséges strukturálni, hogy az alacsonyabb digitális kompetenciával, digitális írástudással rendelkező hallgatókat is megfelelően tudják használni, a tudás elsajátításának ne legyen gátja a digitális kompetenciák hiánya, sőt, maga a platform segítsen abban, hogy ezeket a kompetenciák elsajátítsák a hallgatók.

Kulturális mobilitás

A kulturális tőke Bourdieu reprodukciós elmélete alapján egy olyan tőke, ami szerepet játszik abban, hogy az egyes családokban található egyének társadalmi státusza reprodukálódjon, és a magasabb kulturális tőkével rendelkező társadalmi csoportból kiinduló egyének nagyobb esélye van társadalmi státuszának megőrzésére, illetve annak javítására.³⁰

²⁷ SOROKIN Pitirím: *Az egyének társadalmi rétegenkénti minősítésének, kiválasztásának és elosztásának mechanizmusa*. In: RÓBERT Péter (szerk.): *A társadalmi mobilitás: Hagyományos és új megközelítések*. Új Mandátum, Bp., 1998.

²⁸ PUSZTAI Gabriella: *Tőkeelméletek az oktatásban* In: VARGA Aranka: *A nevelésszociológia alapjai*. PTE BTK Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislócki Henrik Szakkollégium, Pécs, 2015. 137–160.

²⁹ WEBER Max: *Gazdaság és társadalom*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp., 1992.

³⁰ BLASKÓ Zsuzsa: *Kulturális reprodukció vagy kulturális mobilitás*. In: *Szociológiai Szemle*, 2002/2. 3–27

Paul DiMaggio elmélete alapján azonban pont az alacsonyabb társadalmi státuszú társadalmi csoportok tudják kulturális tőkéjüket hatékonyabban érvényesíteni. Feltevését arra alapozza, hogy a modern piaci alapokra épülő társadalmakban a társadalmi határok fellazultak, képlékenyé váltak, és ez által a szülőktől hagyományozott tőke kisebb hatással bír, mint a megszerzett kulturális tőke.³¹

De Graaf és munkatársai tanulmányukban³² a kulturális tőke társadalmi mobilitásra kifejtett hatását próbálják igazolni. Véleményük szerint már önmagában maga a kulturális tőke segítheti a társadalmi mobilitást, és a más tőkefajták megléte, úgymint gazdasági tőke, kapcsolati tőke nem determinálja egyértelműen a társadalmi felemelkedést, így egy alacsonyabb státuszú fiatalnak is van esélye kulturális tőke megszerzésével felemelkedni. Blaskó Zsuzsa³³ kutatási eredményei alapján Magyarországon nem teljesen független a felsőbb társadalmi osztályok esetén sem a kulturális tőke továbbörökítése az előmeneteltől, viszont mint a kulturális mobilitás elméletének, mint a kulturális reprodukció elméletének hatásai érvényesültek hazánkban az elmúlt évtizedekben. Mivel mindkét hatás érvényesülni látszik hazánkban, még inkább fontosnak tartom e tényezők további vizsgálatát, az információs társadalomban megjelenő online oktatási környezetek keretei között is.

Összegzés – Kihívások és lehetőségek

Egy elektronikus oktatási környezet elkészítése során a fentieket figyelembe véve több szempontrendszernek is meg kell felelnünk. Olyan online felületet kell elkészítenünk, melyet egyaránt tud használni egy magas IKT kompetenciákkal rendelkező hallgató, és az is, akinek korábban nem volt lehetősége IKT eszközök használatára.

Nem csak az érkezhetsz azonban a felsőoktatásba hátránnyal, akinek nem volt lehetősége korábban abban a szociokulturális közegben ahonnan érkezett IKT eszközöket használni. Az IKT eszközök használata nincs egyenes arányban azzal, milyen digitális kompetenciákkal rendelkezik a hallgató. Tóth-Mózer & Kárpáti tanulmányukban középiskolások digitális kompetencia-szintjét vizsgálták, és arra a megállapításra jutottak, hogy csupán az esetben tapasztalható összefüggés az eszközhasználat, és a digitális kompetencia szint között, amennyiben az eszközt célirányosan tájékozódásra, információszerezésre használják. E mellett negatívan hat a digitá-

³¹ DIMAGGIO Paul: Kulturális tőke és iskolai siker. In: RÓBERT Péter: Társadalmi mobilitás. Új Mandátum, Bp.,1998. 198–220.

³² DE GRAAF Nan Dirk–DE GRAAF Paul–KRAAYKAMP Gerbert: Parental cultural capital and the educational attainment in the Netherlands: A refinement of the cultural capital perspective. In:Sociology of Education, 2000/2. 92–111

³³ BLASKÓ Zsuzsa: Kulturális reprodukció vagy kulturális mobilitás. In: Szociológiai Szemle, 2002/2. 3–27

lis kompetenciaszintre a szülők alacsony iskolai végzettsége, valamint előismereteinek hiánya a digitális közegben.³⁴

Az online oktatási felületek tervezésénél két fő szempont mentén kell kiindulnunk. Az első a tananyagstruktúra maximális optimalizálása, melyhez a didaktikai design követelményrendszerét kell betartanunk. E mentén érhetjük el azt, hogy a hallgató a lehető legkönnyebben sajátítsa el a tananyagot. A második szempont az elektronikus oktatási környezet megfelelő megtervezése, az oktatási keretrendszer kiválasztása, és egyénre szabása. E két szempontrendszer maximális figyelembe vétele nagyfokú tudatosságot igényel mind a szoftverkörnyezet kialakítása, mind maga tananyagfejlesztés során. A fejlesztés során a következő követelményeknek kell megfelelnünk: *differenciálás, rugalmasság, kompetenciafejlesztés, inklúzió, tudásátadás*. A differenciálás a különböző képessége és kompetenciaszintű hallgatók esetén elengedhetetlen fontosságú. Nehézséget okoz azonban, hogy ideális esetben már a kurzusok megkezdése előtt információt kellene szereznünk a hallgatók képességeiről, digitális írástudásáról, IKT eszközök használatában szerzett tapasztalatairól, melyre a legtöbb esetben nincs lehetőség. A rendszernek lehetőséget kell biztosítania a tananyagok fejlesztésére, újrastrukturálására, kötelező, és opcionálisan elvégzendő tananyagegységek beépítésére, a pedagógus és a hallgató közötti kommunikációra.

Napjainkban a magyar felsőoktatásban a legnagyobb mértékben a Moodle oktatási keretrendszer terjedt el. Ez a keretrendszer több olyan lehetőséget is biztosít számunkra, melynek segítségével a hallgatók tudását és digitális kompetenciáit is fejleszteni tudjuk. A hallgatók felzárkóztatásához lehetőség nyílik oktatóvideók elhelyezésére, digitális kompetencia fejlesztését célzó tananyagelemek beépítésére i. Az egyik leghatékonyabb fejlesztő eszköz a különböző tesztfeladatsorok beépítése a kurzusba, mellyel egy-egy tananyagelem elsajátítását mérhetjük, valamint a tananyag mélyebb elsajátítását segíthetjük.

Emellett több olyan kiegészítő építhető be a Moodle keretrendszerbe, mellyel lehetőség nyílik a hallgatók egyes csoportjainak más tananyagelemeket megjeleníteni³⁵. Ezzel mind a hátrányos helyzetű hallgatók felzárkóztatása, mind a jobb képességű hallgatók tehetséggondozása megvalósítható. Biztosított olyan kiegészítő beépítése a Moodle-be, melynek segítségével kompetencia mátrix készíthető³⁶, a hallgatók aktuális képességei mérhetővé válnak, és ez alapján egyénre szabott tanulási környezet készíthető el.

Bár több tényező is nehezíti olyan elektronikus oktatási környezet elkészítését, mely segítséget nyújt a hallgatók kompetenciáinak fejleszté-

³⁴ TÓTH MÓZER Szilvia–KÁRPÁTI Andrea: A digitális kompetencia kognitív dimenziója és összefüggésrendszere egy empirikus kutatás tükrében. In: Magyar pedagógia. 2016/2. 121–150.

³⁵ https://moodle.org/plugins/filter_filtercodes

³⁶ https://moodle.org/plugins/block_exacompl

sében, illetve a társadalmi ranglétrán való előbbre jutásában, léteznek olyan eszközök, melyek lehetőséget biztosítanak megfelelő online platform létrehozására. Ehhez azonban alapos tervezésre, előzetes kompetenciamérésekre, és a legfrissebb technológiai megoldások ismeretére, és azok alkalmazására van szükség.

Felhasznált irodalom

- A Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. Rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról
http://www.budapestedu.hu/data/cms149320/MK_12_66_NAT.pdf
(2018. december 10.)
- ANDORKA Rudolf: *A magyar társadalom szerkezete, rétegződése és mobilitása az 1930-as évektől napjainkig* In: VALUCH Tibor: *Hatalom és társadalom a XX. Századi magyar történelemben*. Osiris, Bp.,1995. 46-63
- ANTAL Sándor–PÉTER Csilla: *Curriculumelmélet*. Babes-Bolyai Tudományegyetem Távoktatási Központ Pszichológia és Neveléstudományi Kar, Székelyudvarhely,2007
- BALLÉR Endre et.al.: *Didaktika - Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp.,2003.
- BLASKÓ Zsuzsa: *Kulturális reprodukció vagy kulturális mobilitás*. In: Szociológiai Szemle, 2002/2. 3-27
- BOURDIEU Pierre: *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat, Bp.,1978
- DE GRAAF Nan Dirk – DE GRAAF Paul – KRAAYKAMP Gerbert: *Parental cultural capital and the educational attainment in the Netherlands: A refinement of the cultural capital perspective*. In:Sociology of Education, 2000/2. 92-111
- DIMAGGIO Paul: *Kulturális tőke és iskolai siker*. In: RÓBERT Péter (szerk.): *Társadalmi mobilitás*. Új Mandátum, Bp.,1998. 198–220.
- DIRKSEN Julie: *Design for how people learn*. New Riders, 2012.
- FAZEKOS Gábor–BALLA Tibor–KOC SIS Gergely: *Elektronikus oktatási környezetek*. Debrecen.
https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2011-0103_10_elektronikus_oktatasi_kornyezetek/adatok.html
- EDUCATION NATIONAL AGENCY: *Lifelong Learning and Lifewide Learning*. Stockholm, 2000.
https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjDobLd9NjfAhWLxYsKHT5nCsEQFjABegQICRAC&url=https%3A%2F%2Fmoodle.fct.unl.pt%2Fpluginfile.php%2F32501%2Fmod_glossary%2Fattachment%2F10340%2Flifelong_and_lifewide.pdf&u

- EGERVÁRI Dóra–SIPOS Anna Magdolna – VARGA Katalin: *Net? Mindenekfelett! Kompetenciák a digitális univerzumban.*
<http://mek.oszk.hu/14700/14787/14787.pdf>
- FARKAS Zoltán: *A társadalmi tőke és típusai.* In: *Szellem és Tudomány* 2013/2. 106–113.
- FAZEKAS Gábor–BALLA Tibor–KOC SIS Gergely: *Elektronikus oktatási környezetek.*
https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2011-0103_10_elektronikus_oktatasi_kornyezetek/adatok.html
- FEHÉRVÁRI Anikó: *Társadalmi mobilitás és az iskola.* In: VARGA Aranka: *A nevelésszociológia alapjai.* PTE BTK Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlisslocki Henrik Szakkollégium, Pécs, 2015. 183–210.
- FERGE Zoltán: *Társadalmunk rétegződés: Elvek és tények.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp., 1969.
- GAGNÉ Robert M.–BRIGGS Leslie W.–WAGER Walter: *Principles of Instructional Design.* Harcourt Brace College, San Diego, 1992.
- HOWE–STRAUSS: *Millenials Rising: The Next Great Generation.* Knopf Doubleday Publishing Group, New York, 2000.
- KOLOS I Tamás: *Tagolt társadalom.* Gondolat, Bp., 1987.
- KOLOS I Tamás–RÓBERT Péter: *A magyar társadalom szerkezeti átalakulásának és mobilitásának fő folyamatai a rendszerváltás óta.* In: KOLOS I Tamás–TÓTH István–VUKOVICH György (szerk.): *Társadalmi Riport.* TÁRK I, Bp., 2004.
- KOMENCZI Bertalan: *E-learning tananyagok fejlesztésének módszertani kérdései.* Eger, 2009.
http://old.ektf.hu/~kbert/2014_15_01/E_modszertan2009.pdf
- KOMENCZI Bertalan: *Elektronikus tanulási környezetek.* Gondolat, Bp., 2009.
- KOMENCZI Bertalan: *Elektronikus tanulási környezetek sajátosságai: Elméleti megközelítések és modellek.* 2015. <http://ektr.uni-eger.hu/wp-content/uploads/2015/11/komenczi-bertalan-elektronikus-tanulasi-kornyezetek-sajatossagai.pdf>
- KOVÁCSNÉ KORENY Ágnes: *Digitális műveltség Európában: Az internet és az új online technológiák biztonságosabb használata.* Tudományos és Műszaki Tájékoztatás 2009/6. 295–303.
- KOZMA Tamás: *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája.* Új Mandátum, Bp., 2004.
- LÉNÁRD András: *A digitális kor gyermekei.* In: *Gyermeknevelés.* 2015/1. 74–83
- LÉVAI Dóra: *A pedagógus kompetenciái az online tanulási környezetben zajló tanulási – tanítási folyamat során.* ELTE Eötvös, Bp., 2014.
- McLUHAN Marshall: *Understanding Media.* McGraw-Hill, New York, 1964.

- NAHALKA István: *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyviadó, Bp., 2002.
- NYÍRI Kristóf: *Virtuális pedagógia: a 21. század tanulási környezete*. In: Iskola-Informatika-Innováció (szerk. KŐRÖSNÉ MIKIS Márta) Országos Közoktatási Intézet, Bp., 2003. 9–23.
- OLLÉ János: *Virtuális környezet, virtuális oktatás*. ELTE Eötvös, Bp., 2012.
- OLLÉ János et al.: *Oktatástervezés, digitális tartalomfejlesztés*. Líceum, Eger, 2015.
- PAPP-DANKA Aranka: *Az online tanulási környezettel támogatott oktatási formák tanulásmódszertanának vizsgálata*.
http://ppkteszt.elte.hu/file/Papp-Danka_Adrienn_tf_m.pdf
- PRENSKY Marc: *Digital Natives, Digital Immigrants*. In: *On the Horizon*. 2001. 9/5.
- PUSZTAI Gabriella: *Tőkeelméletek az oktatásban* In: VARGA Aranka: *A nevelésszociológia alapjai*. PTE BTK Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislócki Henrik Szakkollégium, Pécs, 2015. 137–160.
- SKINNER Burrhus: *Teaching Machines*. In: *Science*. 1958. 969–977.
- SKINNER Burrhus: *The science of learning and the art of teaching*. In: *Harvard Educational Review*, 1954. 86–97.
- SOROKIN Pitirim: *Az egyének társadalmi rétegenkénti minősítésének, kiválasztásának és elosztásának mechanizmusa*. In: RÓBERT Péter (szerk.): *A társadalmi mobilitás: Hagyományos és új megközelítések*. Új Mandátum, Bp., 1998.
- TARI Annamária: *Z generáció*. Tericum, Bp., 2011.
- TÓTH MÓZER Szilvia–KÁRPÁTI Andrea: *A digitális kompetencia kognitív dimenziója és összefüggésrendszere egy empirikus kutatás tükrében*. In: *Magyar pedagógia*. 2016/2. 121–150.
- WEBER Max: *Gazdaság és társadalom*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp., 1992.

Kovács Elvira–Borsos Éva

A HAGYOMÁNYOS ÉS AZ ELEKTRONIKUS TANESZKÖZÖK OKTATÁSI GYAKORLATBAN VALÓ HASZNÁLATA

Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
e-mail cím: bborsoseva@gmail.com

A taneszközök alkalmazása

Az „oktatási segédeszközök” kifejezés olyan oktatási eszközöket jelent, amelyek a tanítási teljesítmény javítására, a megismerés és a megértés megkönnyítésére szolgálnak.¹

Comenius már a XVII. században felismerte, hogy a tananyag elsajátítása sokkal könnyebb és mélyebb lesz, ha nem csak verbális, hanem mindenféle szemléltető eszközzel, a lehető legtöbb érzékszervünkre ható oktatást alkalmazunk. Alsó osztályokban a matematika tanítását a folyamatos ismeretszerzés, ismétlés, gyakorlás, a témakörök egymásra épülése és egymásba fonódása jellemzi. A matematikához való pozitív hozzáállást nagyban segíthetik az alkalmazott érdekes, változatos szemléltető eszközök.

A taneszközök tanításban való felhasználása a leginkább olyan támogató elemek használatával azonosítható, amelyek gazdagítják az oktatást és a tanítást, megkönnyítik a tanulást és a tanuló megfelelő érzékszerveit stimulálják.²

Petriné Feyér Judit a következőképpen csoportosította a taneszközöket:

1. nemzedék – a „valóság tárgyai” (pl. képek, térképek, makettek)
2. nemzedék – ezen taneszközök előállításához, sokszorosításához gépek szükségesek (pl. könyvek, munkafüzetek)
3. nemzedék – az előállításukhoz és közvetítéshez gépi berendezés szükséges (pl. filmek)
4. nemzedék – a tanulás irányítását is ellátó taneszközök (pl. oktatógépek, oktatócsomag).³

A taneszközök csoportosításának többféle változata létezik, mi egy olyan összesítést mutatunk be, mely a matematikaóra során alkalmazható taneszközök rendszerezését mutatja be (1. ábra).

¹ CHUEN-TZAY, Kuo: Early Childhood Teachers' Behavior Intention to Apply Teaching Aids. *Journal of Instructional Psychology*, 2010. 37(2), 170–182.

² YILDIRIM, Kasim: A Case Study on the Use of Materials by Classroom Teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 2008. 8(1), 305–322.

³ PETRINÉ FEYÉR Judit: *Az oktatás eszközei, tárgyi feltételei*. In: FALUS Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2003. 317–338.

<i>HÁROMDIMENZIÓS</i>	<i>NYOMTATOTT</i>	<i>OKTATÁSTECHNIKAI</i>	
<i>Tanári demonstrációs eszközök</i> <ul style="list-style-type: none"> • modellek • makettek <i>Tanuló kísérleti eszközök</i> <ul style="list-style-type: none"> • logikai készletek • applikációs eszközök • mérőeszközök <i>Didaktikai segédessz-közök</i>	<i>Tanári segédletek</i> <ul style="list-style-type: none"> • szakkönyvek • tanári kézikönyvek • feladatgyűjtemények • tesztek • táblai applikációk <i>Tanulói segédletek</i> <ul style="list-style-type: none"> • tankönyvek • munkafüzetek • munkalapok • feladatlapok 	<i>Anyagok</i> <ul style="list-style-type: none"> • információhordozók • audiovizuális anyagok, pl: • számítógépes programok • Power Point bemutató • Internet • diafilmek • DVD-k • képek 	<i>Eszközök</i> <ul style="list-style-type: none"> • audiovizuális eszközök • segédessz-közök, pl: • CD lejátszó • számítógép • projektor

1. ábra: A taneszközök csoportosítása Falus és munkatársai szerint, forrás: saját ábra

A taneszközök megfelelő elgondolása, kiválasztása, alkalmazása a tanítási-tanulási folyamat eredményességét nagyban befolyásolja, így a tanóra tervezésének egyik meghatározó lépése. Fontos, hogy megfeleljen az adott tantárgy tanítási egységének oktatásakor kitűzött céloknak, illetve a tanulók pszichofizikai fejlettségi szintjének. A különféle taneszközök, a tanuló figyelmét ösztönzik, motiválják, lekötik az oktatás során, ezzel is a tanulás folyamatát segítik elő.

A taneszközök több funkciót töltenek be az oktatási folyamat során: motiválás, ismeretnyújtás, szemléltetés, rendszerezés, gyakorlás, ismétlés, rögzítés, ellenőrzés, tanulás irányítása. A helytelenül megválasztott taneszközzel nem tudjuk elérni a kívánt oktatási-nevelési célokat. Mindig úgy kell megválasztani, hogy a cél elérésének irányába kifejtett munkát megkönnyítse.

A szemléltetés biztosítja az érzéki megismerés és elvont gondolkodás szoros kapcsolatát, megkönnyíti a tanulók számára a tananyag mélyebb megértését, s ezáltal biztosítja az ismeretek tartós bevésését is. Már évekkel ezelőtt kísérletekkel igazolták, hogy a szemléltető eszközök alkalmazása fokozza az oktatás eredményességét, ha azok több érzékszerv számára hozzáférhetőek. Éppen ezért törekszünk arra, hogy a szemléltetés során lehetőleg több érzékszervet foglalkoztassunk. A szemléletes gondolkodásmód kialakításával lehetővé tudjuk tenni a matematika lényegébe való

behatolást, annak egyszerűbb megértését. A szemléltetés ténye a közvetlen tanulási effektuson túl a tanulási kompetenciára is hat, legitimé teszi a saját tapasztalat bevonását az ismeretszerzésbe.⁴

A megfelelően kiválasztott taneszközök:

- élethűbben és pontosabban informálják a tanulókat az egyes jelenségről, ezáltal ismereteik megbízhatóbbak lesznek,
- az oktatást konkrétabbá teszik, olyan anyagok tanulmányozása is lehetővé válik, amelyek kevésbé hozzáférhetőek a tanulók számára,
- meggyorsítják az ismeretek elsajátítását,
- a tanulók érdeklődését, figyelmét jobban lekötik,
- az oktató sok mechanikus munkától mentesül (rajz, vázlat írása), ezáltal pedagógiai alkotó munkája növekedhet,
- az alkalmazott eszközök a hagyományos módszerekhez viszonyítva objektívabb módon teszik lehetővé az ismeretek és készségek ellenőrzését.

Az eszközöket mindig úgy kell alakítani, vagy megválasztani, hogy a cél elérésének irányába kifejtett munkát megkönnyítse.

A kisiskolások, életkori sajátágaikból adódóan, sokkal jobban igénylik a konkrét szemléltetést, és a szemléletes magyarázatot a dolgok megértéséhez, különösen az elvont fogalmak megértéséhez.⁵

Az információs és kommunikációs eszközök

Az információs kommunikációs technológiai eszközök közé tartozik, minden olyan elektronikai eszköz, amely az információ átadásában szerepel: számítógép, interaktív tábla, internet stb.⁶ Sokrétűen használható az oktatás, nevelés folyamatában.

Napjainkban alkalmazásuk már nem csak lehetőséget, hanem elvárást is jelent. A szülők használható tudást szeretnének gyermekeik számára, a tanulók érdekes, motiváló hatású órákra vágnak, a pedagógusok, pedig az ismeretanyag könnyebb, hatékonyabb átadását remélik tőlük.⁷

Az interaktív multimédiás rendszerek lehetővé teszik, hogy több érzékszervre gyakoroljunk hatást egyszerre a tanítási órákon. Így a tanuló sokkal több információt képes megjegyezni, mint hallás vagy olvasás

⁴ VÁSÁRHELYI Éva: *Matematikai módszertani példatár*. 2013.

www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2011-0064_74_modszer_tani_peldatar

⁵ Vö.: GESZTESI Péter: *Oktatástechnológia*. Comenius Bt., Pécs, 1997.

⁶ FORGÓ Sándor: Az új média és az elektronikus tanulás. *Új Pedagógiai Szemle*, 2009/8-9. 91–97.

⁷ BORSOS Éva–KOVÁCS Elvira. *Az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar hallgatóinak IKT használati szokásai a matematika és a természet és társadalom órák megtartása során*. In: BORSOS Éva–NÁMESZTOVSZKI Zsolt–NÉMETH Ferenc (szerk.): *A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar 2017-es tudományos konferenciájának tanulmánygyűjteménye*. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2017.

során. Az interaktív eszközök nagy előnye tehát abban rejlik, hogy mind a tanári, mind a tanulói munkát segíti, támogatja és motiválja.⁸

Fáyiné és munkatársai szerint (2016) az IKT oktatásban történő használata során – többek között – elősegíthető az IKT-műveltség tanítása, a tanulók motiválása és jutalmazása, a hagyományos oktatási célok eredményesebb és gyorsabb elérése, az oktatási költségek csökkentése, a gyermekek technológiával átítatott társadalomra való felkészítése, a tanulók közötti egyenlőtlenségek csökkentése.⁹

A hallgatóink felkészítése a gyakorlati munkára

Az Újvidéki Egyetem szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karának tanító szakos hallgatói a matematikatanításának módszertani alapjait elméleti és gyakorlati órákon sajátítják el. Először, a harmadik év folyamán ismerkednek meg a taneszközökkel, az oktatási módszerekkel, az ismeretforrásokkal. A negyedik év során pedig önállóan tartanak órákat a gyakorló iskolában a mentor tanító és egyetemünk tanárának felügyelete mellett. Ezekre a tanítási órákra részletesen kidolgozott óravázlatot írnak, segédeszközöket készítenek.

A tanulókon van fokozottan a hangsúly, az ő képességeikhez kell igazítani a tanulási környezetet, tananyag elsajátításának módját. Ily módon a pedagógus is folyamatosan tanul, meg kell ismerkednie az új eszközökkel, szoftverekkel, módszerekkel. Új munkaformákat kell alkalmaznia, ismernie kell azokat a forrásokat, melyek segítik a megváltozott és megújulást kívánó oktató munkát. Fontos, hogy a pedagógusok elfogadják, s ne féljenek használni az új technikai eszközöket, nyitottak legyenek a változásra.¹⁰

A jól megválasztott taneszközök nagyban hozzájárulnak a sikeres tanórához. Kis kreativitással, igyekezettel a tanító is könnyen készíthet olyan segédeszközöket, melyekkel érdekesebbé és vátozatossá teszi az oktatói munkát. A tanítók számára a szemléltető eszközök elkészítése pluszmunkát jelent, de alkalmazásukkal a tanórák érdekesebbé, szórakoztatóbbá válnak, növelik a tanulók figyelmét és motiváltsági szintjét.

Célkitűzések

Munkánkban a szabadkai székhelyű Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar negyedéves hallgatóinak taneszköz használati szokásait mutatjuk be a gyakorló iskolában megtartott matematikaórákon. Azt vizsgáltuk meg, hogy milyen gyakorisággal használnak egyes taneszközöket a kü-

⁸ CZÉDLINÉ BÁRKÁNYI Éva: *Az IKT-vel támogatott tanulás lehetőségei*. In: Torgyik Judit (szerk.): *Sokszínű pedagógiai kultúra*. 2014. 335–340.

⁹ FÁYINÉ DOMBI Alice–HÓDI Ágnes–KISS Renáta Mária (2016): IKT az óvodában: kihívások és lehetőségek. *Magyar Pedagógia*, 2016. 116 (1), 91–117.

¹⁰ Vö.: CZÉDLINÉ: i. m.

lönböző órátípusok, illetve osztályok keretein belül. A tanulmány a 2018/2019-es tanév első félévének eredményeit foglalja össze, mely rávilágít az egyes taneszközök kisebb mértékű használatára, ezzel elősegítve azok rendszeresebb alkalmazását a második félév során.

Eredmények – Taneszköz használat a matematikaórák során

A gyakorló iskolában a hallgatóink hat osztályban tartottak matematikaórákat a 2018/2019-es tanév első félévében. A hallgatók három csoportra voltak felosztva, s egy gyakorlati nap minden csoportból két hallgató tanított. A félév során a hallgatók összesen 36 tanítási órát tartottak meg matematikából. Az 1. osztályban 6 órát, a 2. osztályban 12 órát, a 3. osztályban 6 órát és a két 4. osztályban 12 órát tartottak.

A megtartott órák során a hallgatók egyedül választhatták ki, hogy mely taneszközöket szeretnék használni. Eldönthették, azt is, hogy alkalmaznak-e saját készítésű szemléltető eszközt vagy sem az óra megtartása során.

A hallgatók az 1. osztályban 6 matematikaórát tartottak meg és mindegyik óra a Természetes számok köréből került ki. Új anyagot feldolgozó órátípusból 3 darab volt, gyakorló órából egyet tartottak a hallgatók. Rendszerező (összefoglaló) órából kettő jutott a hallgatóknak. Az alkalmazott taneszközök, melyeket használtak a hallgatók az órátartás során: tankönyv, munkalap, feladatlapok, számképek, számkártyák, számítógép és projektor, illetve egyéb segédeszközöket (dobókockák, léggömbök, színes ceruzák, dominó, természetes anyagok (kukorica, bab), jutalomkép).

A hallgatók a megtartott 6 tanóra során legtöbbször számkártyákat használtak és a fentebb felsorolt “egyéb” segédeszközöket alkalmazták (2. ábra). 5 alkalommal használtak feladatlapokat, 4 tanórán számítógépet és projektort és 2 órán tankönyvet, illetve munkalapot.



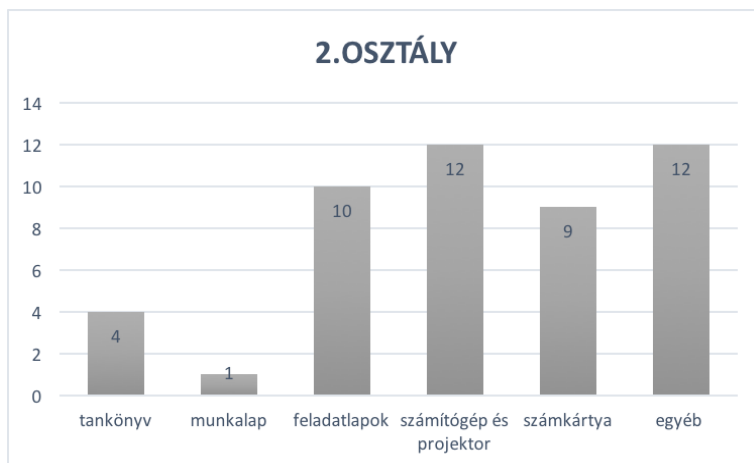
2. ábra: A hallgatók taneszköz használata az 1. osztályban megtartott matematikaórákon

Amennyiben külön is megfigyeljük az egyes órátípusokat, látható, hogy új anyag feldolgozásakor a számítógép került előtérbe, valamint a számkártyák alkalmazása (3. ábra). Ez teljesen érthető, hiszen első osztályban sok szemléltetés szükséges az új ismeretek bemutatásához, magyarázásához. Gyakorló órákon szintén számkártyákat alkalmaztak a hallgatók, rendszerező órán pedig inkább az “egyéb” segédeszközöket, hiszen a témakör megerősítése volt a cél, minél többféle eszközzel próbálták motiválni a tanulókat.



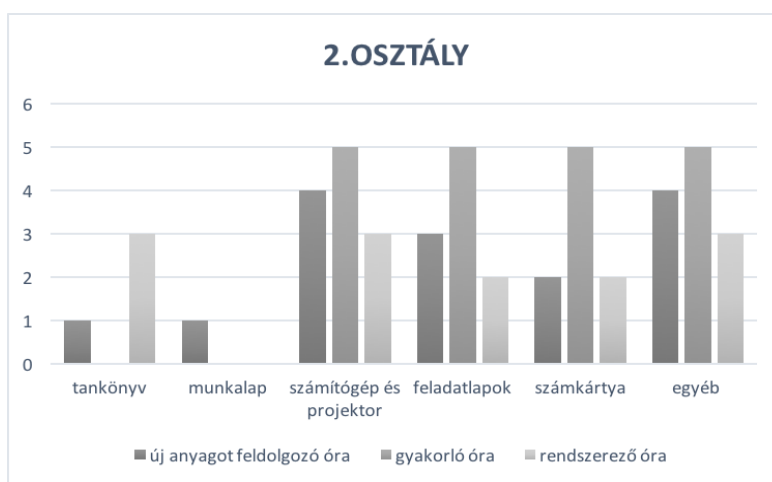
3. ábra: A hallgatók taneszköz használata az 1. osztályban megtartott matematikaórákon, új anyagot feldolgozó-, gyakorló-, és rendszerező órák szerinti lebontásban.

A 2. osztályban összesen 12 órát tartottak a hallgatók. Új anyagot feldolgozó órátípusból 4 jutott a hallgatóknak, ebből 1 óra a Természetes számok köréből, 3 óra Geometriából (Mértani testek és alakzatok) került feldolgozásra. 5 óra gyakorló óra volt, ebből 2 óra a Természetes számok köréből és 3 óra Geometriából, míg 3 rendszerező óra volt, Geometriából. Legnagyobb mértékben (12 tanórán) számítógépet és projektort, illetve “egyéb” segédeszközöket alkalmaztak, mint pl: képeket, természetes anyagokat (fadarabok, levelek), fonalat, tésztát, gyufát, cipőfüzöt, vonalzót, gumit, puzzlet, dobozokat, borítékokat (4. ábra). 10 alkalommal használtak feladatlapokat, s 9-szer számkártyákat. A tankönyvet 4 órán használták, a munkalapokat pedig csupán egyszer. Az eredmények alapján a tankönyveket második osztályosoknál kevésbé alkalmazták (6 óra).



4. ábra: A hallgatók taneszköz használata az 2. osztályban megtartott matematikaórákon.

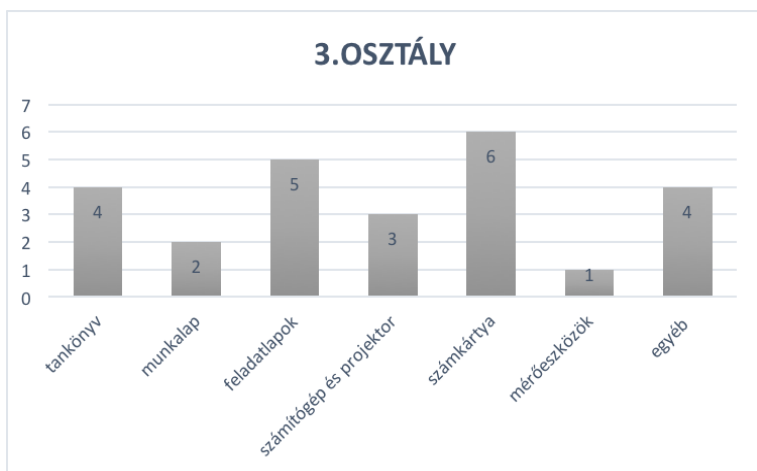
Abban az esetben, ha külön figyeljük az egyes órátípusokat, megállapíthatjuk, hogy új anyag feldolgozásakor a számítógép és projektor, az egyéb segédeszközök alkalmazása és a feladatlapok kerültek előtérbe (5. ábra). Gyakorló, ismétlő órákon inkább feladatlapokat, számítógépet és projektort, számkártyát és egyéb segédeszközöket alkalmaztak a hallgatók. Rendszerező órákon hasonló mértékben használták a hallgatók minden taneszközt, kivéve a munkalapokat. A feladatlapok, a számítógép, illetve projektor és egyéb változatos szemléltető eszközök alkalmazása viszont hasonló volt mindegyik órátípust figyelembe véve.



5. ábra: A hallgatók taneszköz használata az 2. osztályban megtartott matematikaórákon, új anyagot feldolgozó-, gyakorló/rendszerező órák szerinti lebontásban.

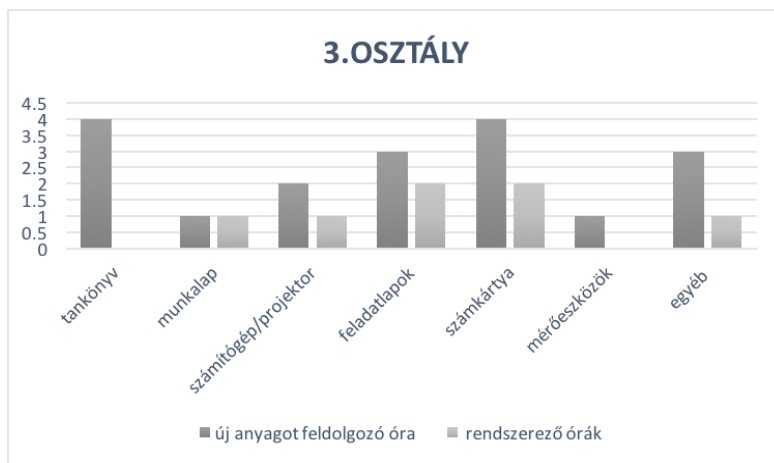
A 3. osztályban 6 matematikaórát tartottak a hallgatók. Új anyagot feldolgozó órából összesen 4 volt, ebből 3 tanítási egység feldolgozása a Természetes számok témakörből, 1 egység Geometriából (Mértani alakzatok és egymás közötti viszonya). Gyakorló órák során mind a 2 óra a Természetes számok köréből.

Legnagyobb számban, mindegyik órán (6 óra), számkártyákat alkalmaztak a hallgatók (6. ábra), 5 alkalommal feladatlapokat, 4 esetben tankönyvet, ugyanennyiszor mérőeszközöket és egyéb szemléltető eszközöket. Hasonló gyakorisággal, 3-szor alkalmaztak számítógépet és projektort a munka során, míg a munkalapokat, kétszer.



6. ábra: A hallgatók taneszköz használata az 3. osztályban megtartott matematikaórákon.

Abban az esetben, ha külön megfigyeljük az egyes órátípusokat, megállapíthatjuk, hogy új anyag feldolgozásakor a tankönyv, számkártyák és feladatlapok és egyéb szemléltető eszközök alkalmazása kerültek az előtérbe (7. ábra). Gyakorló, ismétlő órákon inkább feladatlapokat, alkalmaztak a hallgatók, de nincs számottevő különbség az alkalmazást illetően. A számítógép és projektor, illetve munkalapok alkalmazása hasonló mindkét órátípust figyelembe véve.



7. ábra: A hallgatók taneszköz használata az 3. osztályban megtartott matematikaórákon, új anyagot feldolgozó-, rendszerező órák szerinti lebontásban.

A hallgatók a 4. osztályban 12 matematikaórát tartottak meg. Új anyagot feldolgozó órátípusból 8 volt, ebből 6 tanítási egység a Természetes számok köréből és 2 tanítási egység Geometriából. Rendszerező órából négyet tartottak a hallgatók, ebből 2 óra a Természetes számok köréből és 2 óra Geometriából. Az alkalmazott tan-, és segédeszközöket, melyeket használtak a hallgatók a tanítási egységek feldolgozása, illetve begyakorlása során: 11-szer feladatlapokat, 10 alkalommal számítógépet és projektort (8. ábra), 8 tanórán egyéb segédeszközöket (alakzatokat, puzzlet, bingo kártyát, szerencsekereket), 7 alkalommal tankönyvet, ugyanannyiszor számkártyákat, 4 esetben munkalapokat, s egy órában különféle mérőeszközöket.



8. ábra: A hallgatók taneszköz használata az 4. osztályban megtartott matematikaórákon.

Abban az esetben, ha külön figyeljük az egyes órátípusokat, megállapíthatjuk, hogy új anyag feldolgozásakor a feladatlapok és a tankönyv alkalmazása került az előtérbe (9. ábra). Rendszerező órákon többen alkalmazták a számítógépet és projektort, feladatlapokat a hallgatók. A mérőeszközök, számkártyák, illetve a fentebb említett egyéb segédeszközök alkalmazása hasonló mindkét órátípust figyelembe véve.



9. ábra: A hallgatók taneszköz használata az 4. osztályban megtartott matematikaórákon, új anyagot feldolgozó-, rendszerező órák szerinti lebontásban.

Következtetések

A taneszközök alkalmazása elősegíti a matematika élményszerűbb oktatását. A tanítónak a munkáját sikeresebbé teszi és megkönnyíti.

Yildirim szerint a technológiai fejlesztések növelik az anyagok és taneszközök használatát. Az anyagok és taneszközök kiválasztásakor: az oktatási célokat, a tanítási módszert, a tanulók profilját, az oktatási környezetet, a taneszközök minőségét és kinézetét, a tanárok attitűdjeit és készségeit, a költségeket, a befektetett időt, a megvalósíthatóságot veszik figyelembe. Ezt a mi vizsgálatunk is alátámasztotta, a hallgatók az oktatási célokat figyelembe véve alkalmazták a taneszközöket.¹¹

Chuen-Tzay állítása szerint az oktatási segédeszközök hiányos alkalmazásának oka a túl sok tanári feladat, ami akadályozza a taneszközök előkészítését; az intézmények nem nyújtanak megfelelő anyagi feltételeket, szükséges mennyiségű segédeszközöket, a tanárok nem rendelkeznek megfelelő tapasztalattal, az oktatási segédeszközök előállítására időigényes, a tanulók nehezen alkalmazzák azokat, illetve a tanárok előnyben részesítik a szóbeli vagy egyéb tanítási módszereket.¹²

¹¹ Vö.: YILDIRIM: i. m.

¹² Vö.: CHUEN-TZAY: i. m.

A kapott eredmények alapján, a hallgatók az első félév során még nem rendelkeznek megfelelő tapasztalattal, illetve nem ismerik eléggé a gyakorló iskola tantermeinek a felszereltségét, így sokszor inkább szóbeli módszert vagy csoportmunkát alkalmaznak, kevesebb szemléltetéssel. Ezek az eredmények segítséget nyújtanak ahhoz, hogy a következő félév során odafigyeljünk erre, és szorgalmazzuk, hogy bátrabban alkalmazzanak a hallgatók minél többféle taneszközt az óratartások során.

Czédliné szerint a projektort, illetve interaktív táblát használók többsége nem használja ki ezek multimédiás lehetőségeit, csupán az írástívet helyettesítik vele.¹³

Hallgatóink felkészítésében is nagyobb hangsúlyt kell fektetnünk az interaktív tábla használatára, mert ezen a téren nagy hiányosságok tapasztalhatók az IKT eszközök alkalmazásának esetében matematikaórákon. A felkészülés és az interaktív táblához való tananyag fejlesztés meglehetősen időigényes tevékenység, de a későbbiekben az elkészített anyagok megosztásával ez az idő csökkenthető lenne. Mivel gyakorló iskolánk minden tanterme jól felszerelt információs és kommunikációs eszközökkel, így ajánlatos ezeket lehetőségeket kihasználni és a matematikaoktatás egészét gyakorlatorientáltabbá tenni.

Megállapíthatjuk, hogy a változatosan alkalmazott taneszközök érdekesebbé, szórakoztatóbbá teszik a matematikaórákat, ezáltal növelik a tanulók figyelmét, melynek következtében növekszik az oktatás hatékonysága, a tanulók gyorsabban és sikeresebben tudják elsajátítani a tananyagot.

¹³ Vö.: CZÉDLINÉ BÁRKÁNYI: i. m.

Felhasznált irodalom

- BORSOS Éva–KOVÁCS Elvira. *Az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar hallgatóinak IKT használati szokásai a matematika és a természet és társadalom órák megtartása során.* In: BORSOS Éva–NÁMESZTOVSZKI Zsolt–NÉMETH Ferenc (szerk.): *A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar 2017-es tudományos konferenciáinak tanulmánygyűjteménye.* Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2017.
- CHUEN-TZAY, Kuo: Early Childhood Teachers' Behavior Intention to Apply Teaching Aids. *Journal of Instructional Psychology*, 2010. 37(2), 170–182.
- CZÉDLINÉ BÁRKÁNYI Éva: *Az IKT-vel támogatott tanulás lehetőségei.* In: Torgyik Judit (szerk.): *Sokszínű pedagógiai kultúra.* 2014. 335–340.
- FALUS Iván (szerk.): *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2003.
- FÁYRNÉ DOMBI Alice–HÓDI Ágnes–KISS Renáta Mária (2016): IKT az óvodában: kihívások és lehetőségek. *Magyar Pedagógia*, 2016. 116 (1), 91–117.
- FORGÓ Sándor: Az új média és az elektronikus tanulás. *Új Pedagógiai Szemle*, 2009/8-9. 91–97.
- GESZTESI Péter: *Oktatástechnológia.* Comenius Bt., Pécs, 1997.
- PETRINÉ FEYÉR Judit: *Az oktatás eszközei, tárgyi feltételei.* In: FALUS Iván (szerk.): *Didaktika.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2003.
- VÁSÁRHELYI Éva: *Matematikai módszertani példatár.* 2013.
www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2011-0064_74_modszertani_peldatar
- YILDIRIM, Kasım: A Case Study on the Use of Materials by Classroom Teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice.* 2008. 8(1), 305–322.

Kovács Noémi

A KISGYERMEKKORI STRESSZKEZELÉS LEHETŐSÉGEI PEDAGÓGUS SZEMMEL

Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Pedagógiai, Pszichológiai és Testnevelési Tanszék, Vác
e-mail cím: noemi.kovacs66@gmail.com

„Az egészség megőrzése az egyik legjobb befektetés, semmi mással nem érhetisz el ekkora hozamot.”

(Csernok Miklós)¹

Bevezetés

Az egészség, mint érték a mai világban egyre jobban felértékelődik. Az egészségmegőrzés, az egészséges állapot fenntartásának képessége nélkülözhetetlen a mai kor emberének. Mi is az egészség? Az Egészségügyi Világszervezet definiálása alapján „Az egészség a teljes testi, lelki és szociális jóllét állapota, és nem csupán a betegség vagy fogyatékoság hiánya. A lehető legmagasabb szintű testi és lelki egészség egyike az alapvető emberi jogoknak.”²

Magyarország Alaptörvénye XX. cikk (1) bekezdés szerint „Mindenkinek joga van a testi és lelki egészséghez”.³ Az Alaptörvénnyel összhangban az „Egészséges Magyarország 2014-2020” című stratégia meghatározza a fő népegészségügyi célokat és tennivalókat, melyek közt az egyik kiemelkedően fontos beavatkozás a teljes körű iskolai egészségfejlesztés. A lelki egészség témakörön belül a stressz- és konfliktus-kezelés napjainkban az egyik legaktuálisabbá váló feladat.

A stressz, szinte kiiktathatatlan a mai világból, az információk hihetetlen gyorsasággal és folyamatosan érnek bennünket. A felnőttekhez hasonlóan a gyermekeknek is folyamatosan alkalmazkodniuk kell a változó világ mindennapi kihívásaihoz, ami komoly feladat elé állítja őket. Természetesen ezekre a változásokra mindenki másként reagál, másképpen dolgozza fel és vezeti le a feszültséget. A stressz kezelésére sok hasznos megközelítés létezik, melyek segíthetnek gyermekeinknek szembenézni a mindennapi kihívásokkal. A kihívás fontos, alapvető a fejlődéshez, az életben adódó nehézségeket pedig meg kell tudni oldani. Fontos feladat tehát a gyermekek egészségtudatos magatartásra és életmódra nevelése, hogy képessé váljanak a stresszel való megküzdésre.

¹ <https://www.citatum.hu/idezet/106751> (2019.05.08)

² WHO-definíció

³ Magyarország Alaptörvénye <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100425.ATV> (2019. 05.08)

Stressz

A stressz az 1930-as években vált ismertté, Selye János nevéhez fűződik a stresszkoncepció leírása, mely szerint nem specifikus károsító hatásokra a szervezet azonos módon, az általános adaptációs szindrómával reagál. Ennek három szakasza: – az alarm, vagy vészreakció, – az ellenállás fázisa, – majd a kimerülés állapota.⁴ Lazarus és Folkman (1984) az egyén és környezete közötti kapcsolat alapján értékeli a pszichológiai stresszt – „a stressz az, amikor egy személy a környezetből érkező megterhelést, kényszert vagy lehetőséget úgy ítéli meg, mint olyat, ami meghaladja erőforrásait”.⁵

A stressz lehet pozitív vagy negatív hatása. Az *eustressz* „jó stressz”, amely képes elősegíteni a fejlődést és a siker érzésével együtt járó aktivációra serkent. A stresszes esemény hatására jelentkező érzések és testi tünetek nem gátolnak, hanem a teljesítmény növekedését szolgálják. Energiával tölt fel, növeli az életerőt és boldogabbá tehet. A *distressz* „rossz stressz”- a tehetetlenség, frusztráció, kimerültség érzése, amely testi tünetek formájában jelez, szorongást, félelmet szül. Káros, hosszabb távon testi-lelki egészségkárosodáshoz vezet. „Selye János kísérletei azt bizonyították, hogy ha egy állatot tartósan negatív hatások érnek úgy, hogy nincs lehetősége a menekülésre, egy idő múlva menthetetlenül elpusztul az általános adaptációs szindróma harmadik, kimerülési fázisa következtében. A stressz, a kihívások önmagukban nem károsak, sőt a testi és lelki fejlődés alapját képezik. Ezzel szemben a krónikus stressz állapota mélyreható élettani változásokat eredményez, és így valóban szerepet játszhat a legkülönbözőbb stressz-betegségek kialakulásában.”⁶

A *coping* – Pikó (1997) szerint a megküzdés egy olyan folyamat, amely során a személy kognitív és magatartási erőfeszítéseket tesz a stressz forrását jelentő konfliktus megoldására. Lazarus és Launier (1978) kétféle megküzdési formát különböztet meg: problémaközpontú-, és érzelemközpontú megküzdést. A problémaközpontú megküzdés során az egyén a problémára összpontosít, megkísérli azt megváltoztatni, hogy a jövőben képes legyen elkerülni. Az érzelemközpontú során az egyén a stresszhelyzet okozta érzelmi reakciókat szeretné enyhíteni, hogy megakadályozza a negatív érzelmek elhatalmasodását.⁷

⁴ Dr. KOPP Mária: Stressz és megbirkózás: A közép-Kelet-Európai egészség paradoxon
<https://www.lelekbenotthon.hu/2005/04/dr-kopp-maria-stressz-es-megbirkoz-as-a-kozep-kelet-europai-egeszseg-paradoxo/> (2019.05.08)

⁵ <http://www.egeszseg.hu/cikk/a-stressz-alapfogalmai> (2019.05.08) Nemzeti Népegészségügyi központ

⁶ Dr. KOPP Mária: Mit jelent Selye János munkássága a mai magyar társadalom számára? Magyar Tudomány 2007/05 614.o. <http://www.matud.iif.hu/07maj/11.html> (2019.05.08)

⁷ BIRINYI Gabriella: Fiatalok stresszkezelési módszerei Magas-les Folyóirat <http://ropteto.hu/muhely/132-a-fiatalok-stresszkezelesi-modszerei.html> (2019.05.08)

A gyermekkori szorongás

A szorongás komplex jelenség, mely élettanilag a stresszre adott reakció az aktivációtól a kimerülésig (Selye 1978).⁸ A gyermekkorban jelentkező szorongásnak sokféle formája létezik, a szakirodalom is többféle gyermekkori szorongásos zavart különböztet meg. A legismertebbek:

A szeparációs szorongás, az elválástól való félelmet jelenti. Megfigyelhető ez a fajta szorongás óvodai beszoktatás idején, ha az anyától vagy szokott környezetétől el kell válnia a gyermeknek. Háttérben az anyához való túlzott ragaszkodás állhat. Fontos a gyermek számára a biztonságérzet megeremtése.

A teljesítményszorongás az iskolában jelentkező magatartási zavar, melyben megnyilvánulhat a siker utáni vágyakozás, a kudarcból, szeretet elvesztésétől való félelem. Ezt a fajta stresszt egyre gyakrabban élék át a mai gyerekek. Egyre magasabbak az elvárások, több a követelmény, a különórák, a házi feladatok – mindez növekvő szorongást eredményez. Sokszor a túlzott szülői elvárás van a háttérben, aminek a gyermek meg szeretne felelni, de eredményei alulmaradnak a képességin. Megkülönböztünk debilizáló és facilitáló szorongást. A debilizáló rontja a teljesítményt, a facilitáló pedig pozitív hatással lehet. Fontos a szeretet, a pozitív érzelmi kapcsolat, a személyre szabott számonkérés és a szülőkkel való kommunikáció.

A társas vagy szociális szorongás során a gyermek a kudarcból, negatív megítéléstől megszégyenüléstől tart. Félénk, gyengének mutakozó, peremre szoruló diákokra jellemző, félnek megszólalni, nem szeretnek szerepelni, inkább a háttérben meghúzódnak. A fellépő szorongást negatív gondolatok előzik meg, a gyermek sokszor előrevetíti a kudarcból való félelmét. Az ilyen gyermek fél a társai között, hamar elsírja magát, fél, hogy kinevetik. Sokszor csúfolás, megszégyenítés, bosszantás, kiközösítés, de akár iskolai zaklatás is lehet az eredménye. Nagyon fontos szerepe van a pedagógusnak, mert a kiközösítést, zaklatást azonnal kezelni kell. Félelmét testi tünetek is kísérik, mint kézremegés, elpirulás, izzadás, melyek miatt szégyenérzete erősödik. Csökkent önbizalom, kisebbségi érzés, önvád jellemzi az ilyen szorongó diákokat. Ez a szociális fóbia az egyik leggyakoribb szorongásos zavar. A félelmek okozta elkerülő viselkedés romló iskolai teljesítményt, alacsony önértékelést eredményez, az ilyen diákok képességeikhez mérten mindig alulteljesítenek. Pánikbetegséghez, depresszióhoz, gyomorfekélyhez, magas vérnyomáshoz is vezethet.

A generalizált szorongás azt jelenti, hogy a szorongás nem egy dologhoz kötött, hanem minden élethelyzetre kiterjed. Az élet minden területén veszélyt, félelmet, kihívást érez a diák, állandóan izgul, aggódik, min-

⁸ KERÉKES Zsuzsanna: *A szorongás, mint adaptív viselkedés. A szorongásérzékenység mérésének tapasztalatai különböző csoportoknál.* Doktori értekezés. Pécsi Tudományegyetem 2012. <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/15215/kerekes-zsuzsanna-tesis-hun-2013.pdf?sequence=2&isAllowed=y> (2019.05.09)

dig a legrosszabbra gondol. Nem tud aludni, pihenni, reggel fáradt, állandóan feszült, kimerült – szapora pulzus, mellkasi nyomás jellemzi. A negatív gondolkodás, koncentrálási nehézség, a túlaggódás romló teljesítményt von maga után.

A fóbiák vagy pánikbetegség során a gyermek retteg bizonyos dolgoktól (pók, kígyó, dörgés-villámlás, ijesztő lények), - kialvatlanság és pánikrohamszerű állapot jellemzi.

Gyermekkor stressz források

A gyermekkor stressz forrásokat két nagy csoportba különíthetjük el, a hirtelen fellépő hatásúak és a tartósan fennálló stressz forrásokat. Hirtelen fellépő hatás lehet az óvoda- vagy iskolakezdés, hiszen a családtól, szülőktől való elszakadás mindennapos problémaként jelenik meg a kisgyermek életében. Az óvodai beszoktatásnál a legtöbb gyermek ezt hamar megtanulja kezelni és megnyugtathatóvá válik, néhány gyermeknek azonban ehhez több időre van szüksége. A megváltozott életkörülmények, a költözés, az iskolaváltás a bizonytalanság érzését kelti a gyermekben, ami szorongáshoz vezethet, hiszen a kisgyermek számára a szülő, a nevelő jelenléte adja a biztonságérzetet. Ha a gyermek életében a biztonságos környezet megváltozik, akár hosszabb ideig fennáll, a gyermektől tartós alkalmazkodást kíván, ami jelentős stressz forrás. Ilyen tartós változás lehet egy családi konfliktus, betegség, szülői agresszió, de akár az iskolai túlterhelés is.

A stressz lehetséges jelei, tünetei

Számtalan jele lehet annak, ha egy gyerek stresszes, hiszen mindenki másként éli meg a nehéz helyzeteket, más módon reagál, és másképpen oldja meg. Sokszor nem könnyű felismerni sem, hiszen a magatartás megváltozása, bizonyos testi tünetek nem feltétlenül jeleznek stresszes állapotot. Az alvási szokások megváltozása, az elalvási nehézség, a rémálmok jellegzetes tünetek lehetnek az óvodásoknál, ahogy szintén jellemzőek a gyomortáji panaszok, az evési nehézség, a gombócérzés a torokban, a fejfájás, ami reggelenként az óvodába vagy iskolába indulást nehezíti meg. Iskoláskorban a feleléstől, sikertelenségtől való félelem miatt válhat a gyermek szorongóvá, húzódnak a háttérbe, veszítheti el az érdeklődését. Ezek a lehetséges tünetek nem csak a gyermek viselkedésére hatnak, hanem a gondolkodására és az egészségére is. Ezeket a hatásokat mutatja az 1. számú táblázat, melyből megfigyelhető, hogy számos területen vetheti vissza az egészséges testi-lelki fejlődést a szorongás, a stressz.

• <i>Testre</i>	• <i>Gondolkodásra</i>	• <i>Viselkedésre</i>
▪ Fejfájás	▪ Rendezetlen, negatív gondolatok, rémál-mok	Ingerlékenység, agresszivitás
▪ Fáradtság	▪ Koncentráloképesség hiánya	Lehangoltság •
▪ Szívdobogás, nehéz légzés	▪ Romló teljesítmény	Szorongás •
▪ Hasi görcsök	• ▪ Döntésképtelenség	Alvászavar •
▪ Gyomorbántalmak	• ▪ Csökkent önértékelés	Türelmetlenség •
▪ Legyengült immunrendszer	• ▪ Túlzott aggódás	Félelem
▪ Magas vérnyomás	•	Regresszió (dadog, bepisil)

1. táblázat A stressz lehetséges hatásai

Ötletek, javaslatok

Mit tehet a szülő, a pedagógus, hogy csökkentse a gyermekek szorongásait?

A *szeretetteljes légkör* megteremtése az egyik legfontosabb feladat, mely biztonságérzetet ad a gyermeknek. A szülői gondoskodás, feltétel nélküli szeretet nagyban hozzájárul az egészséges lelki fejlődéshez. Ebben a rendezett közösségben a rendszeres beszélgetések, a folyamatos odafigyelés, a szeretet és érzelmek kifejezése megnyugtató a gyermek számára. A napi történekek elmesélése, érzések, gondolatok közvetítése nyitottá teszi a gyermeket mind a szülő, mind a pedagógus felé. A sport fontos szereppel bír a stressz enyhítésében, ezért nagyon fontos, hogy a *rendszeres napi mozgás* beépüljön a gyermek életébe, minél több időt töltsön a szabad levegőn mozgással, játékkal. Kopp Mária szerint a rendszeres testmozgás, a sport, a legjelentősebb mentális védőfaktor. Számos tanulmány bizonyítja a sport jótékony hatását a fiatalok mentális egészsége szempontjából.⁹ A sporttevékenységben való részvétel nagyban hozzájárul az emocionális, szociális, mentális jólléthez. Fejleszti a fizikai adottságokat, a szociális kompetenciákat, hozzájárul a tanulmányi eredményességhez. A sport segít a napi rutin kialakításában, az időbeosztás megtanulásában is, amely biztonságérzetet ad a gyermeknek. A megfelelően kialakított napirend testi-lelki szükségleteik kielégítését, a harmónia megteremtését szolgálja. Ugyanilyen fontos tényező a *megfelelő mennyiségű pihenés*, mely jól ellensúlyozza a napi terhelést, és kikapcsolódást nyújt. A megfelelően megválasztott esti mese, a meghitt együttlét, a szeretetteljes gondoskodás nyugodt alvást eredményez. A nyugodt alvás pedig a stressz

⁹ PIKÓ Bettina–KERESZTES Noémi: *Sport, lélek, egészség*. Akadémiai, Bp., 2007.

egyik leghatékonyabb ellenszere, valamint a fizikális és mentális egészség alapköve. A pihenést, a feltöltődést, az önfeledt szórakozást szolgálja a *délutáni játék*. A gyermekek szeretnek játszani és megtalálják a játéknak azt a formáját, ami a teljes kikapcsolódásukat szolgálja. Kiemelkedő örömforrást jelenthet, ha a család együtt tölti a délutánt, a hétvégét. Nagyon fontos feladata a családnak, hogy növeli az érzelmi teherbírást. Ez egy bizonyos védelmi funkció, hiszen így tanulja meg a gyermek, hogyan legyen úrrá a nehézségeken, hogyan oldja meg a problémákat. A család fokozott érzelmi elfogadása miatt érzelmi egyensúlyt, pihenést, regenerálódásra lehetőséget biztosít.¹⁰ Fontos feladat a családban az egyéni képességek felmérése és tiszteletben tartása. A *túlzott szülői elvárások kiiktatásával* csökkenthető a gyermek teljesítményszorongása. A képességek fejlesztése egyéni foglalkozásokkal, változatos oktatási módszerekkel jól segíthető.

Szorongsoldó tevékenységek, technikák

Az egészségtudatosságra meg kell tanítani a gyermekeket, amely egy hosszabb tanulási folyamat. Már gyermekkorban nagy hangsúlyt kell fektetni a szorongások oldására, a megelőzésre. Egy-egy önmegnyugtató, szorongásoldó technika ismerete sokat segíthet a megküzdésben. A kiegyensúlyozott gyermeki fejlődéshez elengedhetetlenül fontos a támogató jelenlét, akár a szülő, akár a pedagógus oldaláról. Fontos, minél előbb megtanítani olyan tevékenységeket, amelyek segítségével a gyermekek maguk is tudják oldani a feszültséget.

Ilyen tevékenységek lehetnek:

- Légzés technikák: lassú légzés, hasi légzés, mély kontrollált légzés – játékos formában is – buborék fújás, gyertya elfújása.
- Önmegnyugtató tevékenységek: gyurmázás, gyöngyfüzés, kötés, horgolás – minden olyan tevékenység, amely során a gyermek magára a cselekvésre koncentrálnak.
- Festés, rajzolás, színezés – az élénk színek képesek pozitívan befolyásolni a szervezet kémiai folyamatait, ezáltal erőteljes nyugtató hatásuk van. Színezésekor a test izmai ellazulnak, a pulzus, vérnyomás csökken, a stressz okozta feszültség oldódik (mandalák, színező füzetek).
- Koncentrált figyelmet igénylő társas tevékenységek, játékok: kártyajátékok, építőjátékok, társasjátékok.
- Olvasás, naplóírás, zenehallgatás, hangos éneklés.
- Testmozgás minden mennyiségben: séta, gyalogtúra, futás, tánc, biciklizés a friss levegőn. A természet nyugtató hatással van az emberre.

¹⁰ BODONYI Edit–BUSI Etelka–HEGEDŰS Judit–MAGYAR Erzsébet–VIZELY Ágnes: *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése Család, gyerek, társadalom* Bölcsész Konzorcium HEFOP Iroda. Bp., 20–23. <http://mek.niif.hu/05400/05461/05461.pdf> (2019.05.09)

- Kézmasszázs - talpmasszázs – hatékonyan és jólesően csökkentik a stresszt.
- Játék a kedvenc háziállattal. Kutyával, macskával való együttlét, játék egyfajta terápiás módja a stressz csökkentésének. A szeretett állat jókedvre derít, jó érzéseket vált ki, így oxitocin szabadul fel, ami vérnyomáscsökkentő hatású.
- Hintázás, ringatózás – endorfinok szabadulnak fel, pozitív hatással van a hangulatra.
- Nevetés – minden mennyiségben.

Stresszoldó technikák

Néhány olyan stresszoldó technikát sorakoztatnék fel, melyek könnyen megtanulhatóak és alkalmazhatóak a mindennapi életben, még diákok, gyerekek számára is. Természetesen ettől több és másfajta technikák is léteznek. Ezek, a stressz oldására használható technikák mozgáson keresztül vagy annak segítségével kapcsolják ki a stresszt.

Relaxáció – a feszültségek testi-lelki elengedése. Azoknak a módszereknek az összefoglaló kifejezése, melyek a pszichoszomatikus működési egyensúly elérését célozzák. Megvalósíthatók – aktív testmozgással (feszítések, akaratlagos nyújtások-lazítások), - testi passzivitásban, de irányított mentális mozgások által.

Villám relaxáció - kéz, könyök, felkar hajlítóiizmmainak és a láb hosszú nyújtóiizmmainak sorban egymás után elvégzett feszítése, majd egyszerre kiengedő ellazulása nyomán átélhető a központi idegrendszer által reflexesen végbemenő spontán ellazulás.

Automatikus feszültségoldás nagymozgással – malomkörzések, körívpályájú nagymozgások, törzshajlításos mélyguggolások lendítéssel – intenzív szorongás csökkentők. A nagy ívű, dobáló jellegű nagy mozgások segítik a szorongásból való kiszabadulást, menekülést – extrapiramidális vezérlés jellemzi. A lendítő, körző mozgások kikapcsolják a szorongásközpontot, így csökkentik a szorongást. A hangsúly a lendítő mozgástípuson és a nagy röppályán van. Ellentétes irányú jobb és bal karkörzés nagy lendülettel és a törzs utánmozgatásával – agyfélteke-összehangoló.

Progresszív izomrelaxáció – izom feszítése, ellazítása és hozzá kapcsolódó izomérzet tudatosítás.

Relaxáció mesével, mondókás lazítások – jól használhatóak a mozgás és tartás utánzó gyakorlatok, meselejátszás, mondókázás. „Cica vagyok fűjtatok” – hosszú kifújásokkal érvényesül a pulzusszám csökkentő reflex – légzéskontroll. A mondókás lazításokban a mozgás lazító és nyújtó elemei relaxációs hatásúak.

Relaxáció hangokkal, zenére – az egyes magánhangzók hallatása, hangos éneklése képes kitakarítani, kiszellőztetni a tüdőt. Maga a fújás is indulatelveető.

Interaktív relaxáció – lazítás labdával. A labda testen való görgetése kellemes érzést nyújt, a nagyobb labda simogatóbb érintéseket, a kisebbek erőteljesebb ingereket keltenek. Minden ilyen érintéstípus relaxáló hatású.¹¹

A sokféle stresszoldó tevékenység és technika megismerése segíthet a mindennapi problémák megoldásában és olyan hasznos tudást eredményezhet, amelynek alkalmazásával kiegyensúlyozott, boldog életet élhetünk. Érdeemes kipróbálni néhányat és játékos formában gyermekeink, diákjaink mindennapi életébe becsempészni.

Kutatás

Minden ember életében vannak olyan életesemények, amelyek jelentős alkalmazkodást igényelnek. Nem kivételek ezek alól a gyermekek sem. Számos olyan hatás éri őket is, melyekre nincsenek kellően felkészülve, intenzív érzelmi hatást idéznek elő, stresszként hatnak rájuk. A kutatás célja megtudni, milyen tapasztalatokkal rendelkeznek a témában az óvodapedagógusok és tanítók, milyen problémákkal találkoznak a munkájuk során és miben látják a segítségadás lehetőségét.

Kérdésfeltevés

Arra a kérdésre kerestem a választ, vajon mennyire van jelen az óvodás-, és kisiskolás korosztály életében a stressz, hogyan látják ezt az óvodapedagógusok és tanítók.

Azt feltételeztem, hogy már ezekben a korosztályokban is megjelenik a stressz, a pedagógusok tisztában vannak a stresszoldás szükségességével, sokféle módszert és technikát ismernek és alkalmaznak; továbbá ismerik a Magyar Diáksport Szövetség kiadványait, melyben találkozhattak a relaxáció ismereteivel.

Feltételeztem, hogy saját életükben többféle módszert ismernek a stressz oldására és ezeket alkalmazzák is.

Anyag és módszer

Kutatásom módszerül a kérdőíves vizsgálatot választottam. Kérdőívemet két vidéki kistelepülésen lévő óvodába és általános iskolába vittem el, ahol az ott dolgozó pedagógus kollégákat kértem a kitöltésre. A kitöltés önkéntes és anonim volt. A kisgyermekkor stresszel kapcsolatos vélekedésük és tapasztalataik megismerésének céljából a gyermekkor szorongásra, tüneteire, ezzel kapcsolatos tapasztalataikra és a lehetséges megoldások ismeretére kérdeztem rá.

¹¹ Dr. BAGDY Emőke: *Stresszkezelés és relaxáció alkalmazása a testnevelésben* Testnevelés Módszertani Könyvek – Magyar Diáksport Szövetség, Bp., 2014. 17–77.

Eredmények

1. A pedagógusok száma, életkora

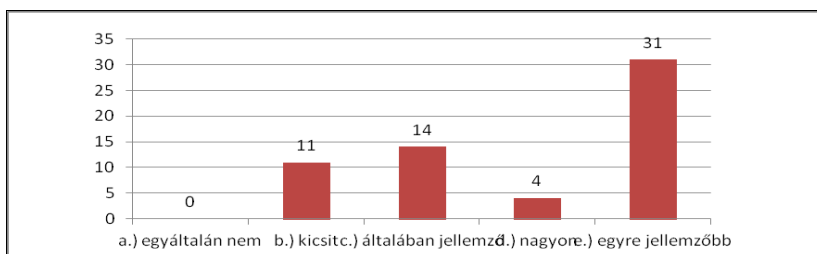
	összes	férfi/nő	25 év alatti	25 – 35 éves	36 – 45 éves	46 – 60 éves	60 év feletti
óvoda pedagógus	35	35 nő	0	7	10	18	0
tanító	25	23 nő/ 2 férfi	0	2	8 (ebből 2 ffi)	14	1
összes	60	60	0	9	18 (ebből 2 ffi)	32	1

1. ábra A pedagógusok száma, életkora

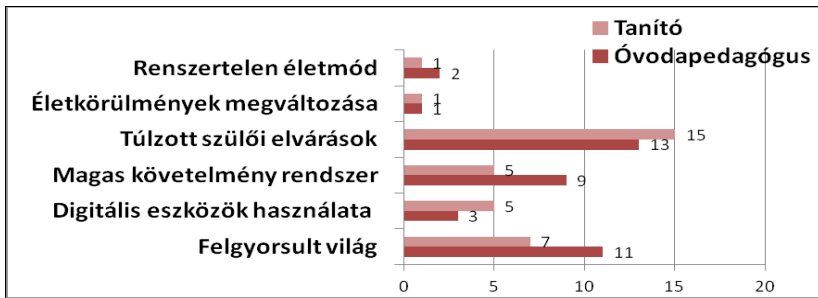
A kérdéssort hatvanan töltötték ki értékelhető minőségben. A kitöltők közül a nők jóval nagyobb arányban voltak (58 fő), mint a férfiak (2 fő), ez a pedagógus szakma elnőiesedéséből is fakad. A megkérdezettek közül kis számmal voltak jelen a 35 év alatti fiatalok (9 fő), 25 év alatti és pályakezdő nem volt közöttük. Ez azt mutatja, hogy a pedagógus pálya elregedőben van ezeken a kis településeken.

2. Mennyire jellemző óvodás/kisiskolás korosztály életében a stressz? Mi lehet az oka?

A kérdésre több választ is megjelölhettek a pedagógusok, és a stressz okát maguknak kellett megválaszolni. A 2. számú ábrán jól látható, hogy legtöbben (31 fő) az e.) választ jelölték meg, miszerint egyre jellemzőbb már óvodás és kisiskolás korban is a stressz megjelenése. A feltételezésem, hogy a felgyorsult világunk a legfőbb oka a stressz megjelenésének az életünkben, csak a 2. helyre szorult, megelőzte ezt a túlzott szülői elvárások (3. számú diagram). A szakirodalomban is alátámasztja azt, hogy a teljesítményszorongás egyik fő oka a gyermekekkel/diákokkal szembeni túlzott elvárás, ami komoly feladat elé állítja a diákokat és a pedagógust egyaránt. A megfelelni vágyás nagyon nehéz teher egy kisgyermek számára, ebben segíteni az a pedagógus tud a legjobban, aki jól ismeri a gyermek képességeit, a fejlesztési lehetőségeket és szeretetteljes légkört kialakítva próbálja a diákok céljai elérésében segíteni.



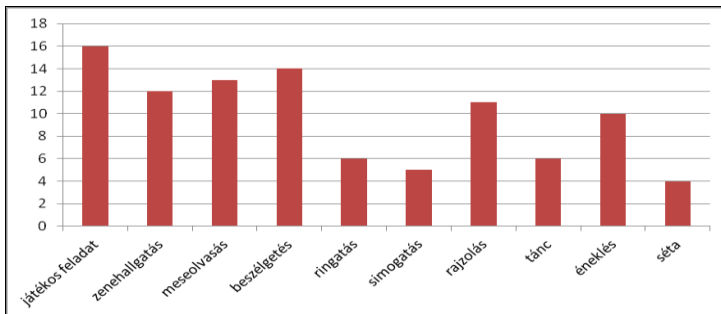
2. ábra Mennyire jellemző az óvodás/kisiskolás korosztály életében a stressz?



3. ábra Mi lehet a stressz kiváltó oka?

3. Szükségesnek tartja-e a stressz oldását és milyen formát választ erre?

A kollégák szükségesnek tartják a stresszoldást már a legkisebbeknél is és erre különböző módszereket használnak. A legtöbben az egyéni beszélgetést, a játékos feladatokat, a zenehallgatást és a mesét alkalmazzák. Nagyon örültem a játékos feladatoknak, hiszen ennek a korosztálynak a legfontosabb tevékenysége a játék. A játéktevékenység során a gyerekek felszabadultakká válnak, a stressz okozta feszültség oldódik, ha mozgással társul endorfinokat szabadít fel, amely jó közérzetet, jó hangulatot biztosít. Nagyon fontosnak tartom az egyéni beszélgetést is, hiszen sok gyerekkel keveset beszélgetnek otthon, pedig elengedhetetlen az érzelmi odafordulás, a napi történések meghallgatása és az érzelmi biztonság megteremtése.

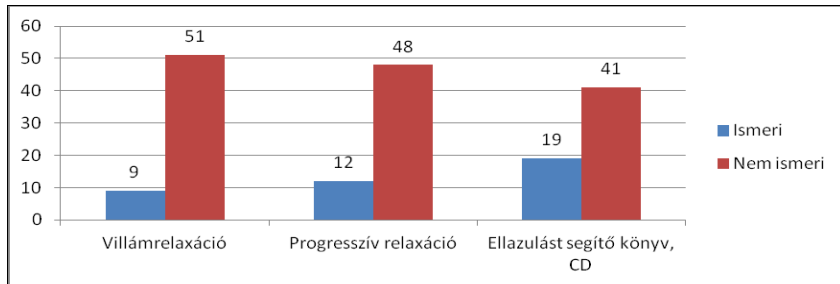


4. ábra Milyen tevékenységet választana a stressz oldására?

4. A következő kérdéseim arra irányultak ismerik-e a pedagógusok a villámrelaxációt, a progresszív relaxációs technikát, illetve a mondókás lazítást. Azt feltételeztem, hogy ismerik a Magyar Diák-sport Szövetség kiadványait, melyekből ismereteket gyűjthettek e témában.

A válaszok meglepőek voltak, mert nem sokan ismerik ezeket a kiadványokat, annak ellenére, hogy az iskolákban megtalálhatóak a MDSZ új testnevelés módszertani füzetei. Ezek a kiadványok nagyon sok újszerű információt, kutatási eredményt tartalmaznak és teljesen új irányzatot

mutatnak a testnevelésben. Megtalálhatóak ebben a csomagban az egészségfejlesztés területén jól használható kézikönyvek, jógaalapú mozgásprogram, stresszkezelés és relaxáció, mozgás-és ügyességfejlesztő ötlettár, tánc és kreatív mozgás, valamint ezekhez tartozó oktatófilmek, CD mellékletek.



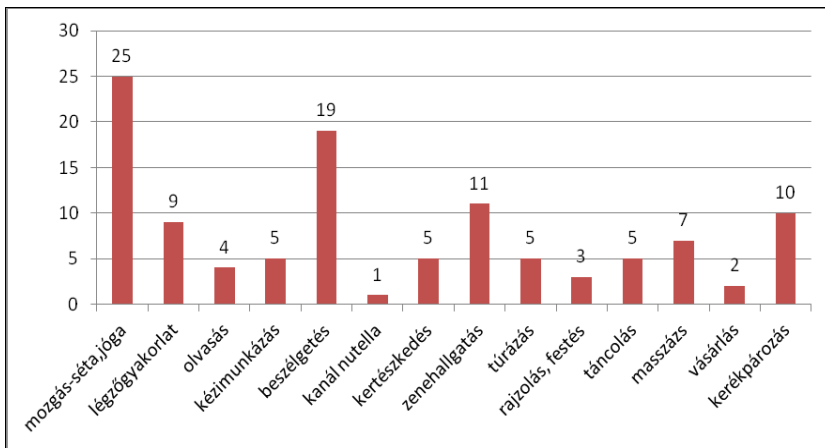
5. ábra Hallott-e már a villámrelaxációról? Ismeri-e a progresszív relaxációt? Ismer-e valamilyen ellazulást segítő könyvet, CD-t?

5. Szívesen részt venne-e a témával kapcsolatos továbbképzésen?

Eldöntendő kérdés volt, néhányan azonban mellé írták, hogy eddig milyen továbbképzésen voltak. A többség kifejezetten érdeklődik a téma iránt és szívesen részt venne ilyen jellegű továbbképzéseken. A pedagógusoknak szóló akkreditált továbbképzések hasznosak és legtöbbször mindenki megtalálja a neki tetsző területet.

6. Ön szokott-e feszült, stresszes lenni? Ha igen, hogyan tudja oldani a feszültséget?

A következő két kérdést a pedagógusoknak maguknak tettem fel. Többféle választ is megadhattak, hiszen a stresszoldásnak számtalan lehetősége van. A pedagógusok életében is jelen van a stressz, a növekvő munkahelyi adminisztráció, növekvő óraszám és szakmai elvárások következtében egyre több időt és energiát szükséges fordítani a mindennapi munkára. A befektetett energiamennyiség és eredményesség nem mindig mutat egyenes arányosságot, a pedagógusok gyakran érzik magukat fáradtnak, kimerültnak. Ezért is van szükség a stresszoldó technikák ismeretére. A megkérdezett pedagógusok mindegyike jelezte, hogy szokott stresszes lenni és a 6. ábra megmutatja milyen különböző formákban, módszerekkel szokták oldani ezt a feszültséget. A legtöbbször jelölt tevékenység a mozgás lett, melynek több változatát is felsorolták a válaszadók. Sokan kedvelik a jógát, a kirándulásokat, a kerékpározást, a nagy sétákat, melyek a természetben, a szabad levegőn még nagyobb jelentőséggel bírnak, hiszen erősítik az egész szervezetet és az immunrendszert. A diagram jól ábrázolja, hogy mindannyian mások vagyunk, mindenkinek más tevékenység jelent kikapcsolódást, örömet, de abban mindannyian megegyezünk, hogy a napi feszültséget fel kell oldani és egyensúlyban kell lenni önmagunkkal.



6. ábra Ön szokott-e feszült, stresszes lenni? Ha igen, hogyan tudja oldani a feszültséget?

Összegzés

A rohanó világ, a túlhajtott életmód jellemzője a gyors, kapkodó életritmus, a kevés mozgás és alvás. A túlpörgetett test és lélek nem tudja megfelelően működtetni az immunrendszert, aminek fáradékonyság, feszültség az eredménye. Túl sok inger ér bennünket egész nap, ami hamar megbontja az egyensúlyt. Több pihenésre, alvásra, kikapcsolódásra van szükség, hogy ellensúlyozni tudjuk a feszültséget.

Kutatásomban az óvodás-és kisiskolás korosztály életében jelen lévő stressz megjelenését vizsgáltam a pedagógusok tapasztalatai alapján. A feltevésem egy része beigazolódott, mert a pedagógusok is azt tapasztalják, hogy már egyre fiatalabb korban belép a stressz az életünkbe és ennek az oldására már a legkisebbeket is meg kell tanítani. Az óvodapedagógusok és tanítók ismerik a feszültségoldó technikákat és alkalmazzák a mindennapokban. A válaszadókra is gyakran jellemző az érzelmi és szellemi fáradtság, amit a stresszoldás legváltozatosabb formáival igyekeznek leküzdeni.

Az a feltevésem, hogy a pedagógusok ismerik a Magyar Diáksport Szövetség által kiadott kézikönyveket és ezekből a relaxációs technikákat, csak részben igazolódott be. Ezeknek a technikáknak az elsajátítására különböző képzéseken, továbbképzéseken lehetőség van, melyre a pedagógusok nyitottak.

„A pozitív mentális egészség hangsúlyozása azoknak a pszichológiai és társas erőforrásoknak a fejlesztését emeli ki, amelyek hozzájárulnak a stresszel való megküzdéshez, a jobb alkalmazkodáshoz, a produktivitáshoz, a személyes és társadalmi jólléthez, összességében a személyek optimális működéséhez.”¹²

¹² WHO mentális egészség

Felhasznált irodalom

- Dr. BARABÁS Katalin (szerk.): *Egészségfejlesztés – Alapismeretek pedagógusok számára*. Medicina, Bp., 2006.
- Dr. BAGDY Emőke: *Stresszkezelés és relaxáció alkalmazása a testnevelésben* Testnevelés Módszertani Könyvek – Magyar Diáksport Szövetség, Bp., 2014.
- Dr. BAGDY Emőke: *Pszichofitness*. L'Harmattan, Bp, 2013.
- Dr. BAGDY Emőke–PAPP János: *Ma még nem nevettem*. Kulcslyuk, Bp., 2011.
- Dr. Diane McINTOSH–Dr. Jonathan HOROWITZ–Megan KAYE: *STRESSZ A feszültségoldás pszichológiája* HVG Könyvek, Bp., 2018.
- Dr. KOPP Mária: *Stressz és megbirkózás: A közép-Kelet-Európai egészség paradoxon* <https://www.lelekbenotthon.hu/2005/04/dr-kopp-maria-stressz-es-megbirkozas-a-kozep-kelet-europai-egeszseg-paradoxo/>
- Dr. KOPP Mária: *Mit jelent Selye János munkássága a mai magyar társadalom számára?* Magyar Tudomány 2007/05 614.
<http://www.matud.iif.hu/07maj/11.html>
- KEREKES Zsuzsanna: *A szorongás, mint adaptív viselkedés. A szorongásérzékenység mérésének tapasztalatai különböző csoportoknál*. Doktori értekezés. Pécsi Tudományegyetem 2012.
<https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/15215/kerekes-zsuzsanna-tesis-hun-2013.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- PIKÓ Bettina–KERESZTES Noémi: *Sport, lélek, egészség*. Akadémiai, Bp., 2007.
- MIKULÁN Rita–KERESZTES Noémi–PIKÓ Bettina: *A sport, mint védőfaktor: fizikai aktivitás, egészség, káros szenvedélyek*. In: PIKÓ Bettina *Védőfaktorok nyomában. A káros szenvedélyek megelőzése és egészségfejlesztés serdülőkorban*. Bp. L'Harmattan – Nemzeti Drogmegelőzési Intézet. Bp., 2010. 115–130.
- BODONYI Edit–BUSI Etelka–HEGEDŰS Judit–MAGYAR Erzsébet–VIZELY Ágnes: *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése Család, gyerek, társadalom* Bölcsész Konzorcium HEFOP Iroda. Bp. 20–23.
- Magyarország Alaptörvénye
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100425.ATV> (2019. 05.08)
<http://www.egeszseg.hu/cikk/a-stressz-alapfogalmai> (2019.05.08) Nemzeti Népegészségügyi központ



Kovács Katalin

**„HA A VILÁG RIGÓ LENNE”
A JÁTÉKOS ÉNEKHANGKÉPZÉS LEHETŐSÉGEI A KISISKO-
LÁSOK BESZÉD ARTIKULÁCIÓJÁBAN, ANYANYELVI NEVELÉ-
SÉBEN ÉS ÉNEK TANÍTÁSÁBAN**

ELTE, Tanító- és Óvóképző Kar, Ének-zene Tanszék, Budapest
e-mail cím: 84hang@gmail.com

A játékos, csoportos énekhangképzés avisójaként dr. Bruckner Adrienne a ZeneSzóban megjelent *Egy kis énektechnika* cikkéből az alábbiak eléggé inspirálóak lehetnek a művészi értékek megőrzése céljából:

„Ami az egyszerű hallgató számára gyönyörűsége, élvezetes hangzó élmény, az a tanult énekes számára számos technikai megoldás észrevételezése, belső mozdulatok, érzetek ’meghallása’. Lehetőség bizonyos fokú utánzásra. Nincs ez másképp a tanár – gyerek kapcsolatban sem. Amíg a tanár bemutat, a gyermek az egyszerű hallgató (...milyen jó lenne, ha a tanárok, óvónők hangja hangkarbantartással¹ ápoltan, egészséges helyen, szépen szólna...).² Amikor ezután a gyermekre kerül a sor, szinte ugyanúgy fog énekelni, ahogy hallotta, mert öntudatlanul leutánozza, amit hallott. Énekelni tanulásának ez az egyetlen módja, azaz a hangképzésnek: az utánzás.³ Ezt a tapasztalatok is száz százalékig bizonyítják: minden kisgyermek csoport ugyanúgy, azzal a hangképzési móddal énekel, ahogy az őket tanító óvónő, tanár. A pedagógus énekhangját/énektudását tükrözi az általuk tanított gyermekek éneklése. Nagyobbaknál már megjelennek a hangképző játékok, később a játékos hangképző gyakorlatok, amelyekkel el lehet kezdeni helyes irányba terelni a gyermekek hangképzését, ellensúlyozni a zajos, gépies környezet hangképzésre gyakorolt káros hatásait,⁴ illetve nehezebb dalok⁵ éneklését segíteni lehet. De itt is jelen van azért még az utánzás. Tehát roppant fontos továbbra is, hogy a tanár hangja

¹ A hangkarbantartás: a pedagógus saját önképzése (hangképzése), hangegészsége elengedhetetlen. Mivel az órákon a beszéd és énekhang folyamatos váltakozása igen megterhelő. Egy bizonyos szint elérése után – természetesen folytatva a rendszerességet – több időt és energiát lehet folytatni az érdemi (zenei) munkára, mely magasabb színvonalú is lesz.

² Az ének és szolfézs tanárok gyakran tanítanak 6-10 éves gyermekeket is. Az énektanárok esetében gyakran az óraszám indokolja, teszi szükségessé.

³ El lehet magyarázni, hogy működik helyesen a hangképző apparátus, de végeredményben az érzetek és az utánzás vezet útra. Pl. ezért van beszédalkalmassági vizsga már a kisgyermeknevelők, de természetesen az óvodapedagógusok és tanítók esetében is, mert meghatározóan fontos a helyes szövegejtés. Célja ennek az alkalmassági vizsgának, hogy kiszűrjék a nem megfelelőket, azért, hogy a gyerekek ne utánozzák a helytelent.

⁴ Zajos, gépek hangjától terhelt környezet, ami erőltetett, túl hangos beszédet eredményez, ami az énekhagra is rossz hatással van.

⁵ Nehezebb dalok hangképzés szempontjából: nagyobb ugrásokat tartalmazó, nagy hangterjedelmű dalok (esetleg plusz, hangképzés szempontjából nehéz szöveggel).

technikailag rendben legyen,⁶ mert például, ha egy mégoly hatékony, hangképzést remekül javító gyakorlatot alkalmaz, ha azt (technikailag) rossz hangon mutatja be, akkor nem sokat fog előrelépni a gyermekcsoport hangképzése.”⁷

„Nem árt újból és újból visszapillantani a gyökerekre a mindennapok rengeteg munkája, feladata, művészi céljai közben is, hogy ne téveszszük szem elől az éneklés eredeti funkcióját. Az éneklés ősi közlési forma az ember számára, hiszen a tudomány mai állása szerint az éneklés szerű hangadás megelőzte a később kialakult beszédet.

A középkorban Szent Ágoston erről így ír a melizmatikus éneklést magyarázva: „Aki jubilál (örvendezik), nem szavakat mond, ez az öröm éneke szavak nélkül, az örömben feloldódó szív hangja; nem felfogható értelmet, hanem amennyire csak lehet, az érzelmet fejezi ki. Az örvendező ember örömeiben... átmegy a szavak nélküli ujjongásba, amiből kitűnik, hogy örömét ugyan hanggal fejezi ki, de annyira el van telve vele, hogy nem tudja szavakkal kifejezni. ...”⁸ Ez az elemi erejű kifejezési vágy jelen van napjainkban is, amikor valaki olyan érzelmi állapotba kerül, hogy szinte magának is észrevétlenül dudorászni kezd. Az őskori érzelmkifejezés és a modern kori dudorászás improvizatív jellegű, a gregorián⁹ pedig zenei szövetét és ambitusát tekintve annyira könnyű, és jól ismert volt, hogy éneklésekor előtérben maradhatott a hit, az érzelmek.”¹⁰

Miért szükséges tehát, már kisgyermekkorban a hangképzéssel foglalkozni, mi az oka, hogy olyan sok gyermek hangadása – elsősorban nagyvárosokban – már kiskorban károsodik (zajártalom, média káros hatása, felnöttek rossz mintaadása, stressz).

Elképzелhetetlen, hogy egy tornaóra, edzés rögtön az adott gyakorlattal kezdődjék bemelegítés nélkül. Hiszen sokkal gyengébb eredményt ér el az, aki bemelegítés nélkül áll rajthoz a futóversenyen, nem beszélve a sérülések lehetőségéről. Sajnos, a károk, amelyeket a beéneklés hiánya, vagy nem megfelelő volta okoz, nem olyan látványosak, mint a sportban egy törés vagy ficam. Mindössze annyi történik, hogy elmegy a gyermek hangja, nem tudnak magasabb hangokat énekelni. Karének, szereplések után megváltozik a gyermekek beszédhangszíne, mert különbözik az ének- és beszédartikuláció, így nem szeretnek, nem tudnak énekelni. Az iskolai énekóra nem tud élvezetes lenni ebben az esetben, mert technikai tudás nélküli „muszáj-éneklés” valóban gyötrelmessé válik. A ránk bízott énekhangok felelősségteljes kezelése és a jobb szakmai eredmények érde-

⁶ Elsődleges a helyes légzés kialakítása, a gége kiiktatása különböző hangzóképző gyakorlatokkal a torkos hang elkerülése céljából, valamint az ajkak, nyelv, légyszájpad helyes, funkcionális használata a rezonancia, a magas-mély regiszterek, hangterjedelem növelésére.

⁷ BRUCKNER Adrienne: *Egy kis technika* 139., ZeneSzó, 2019/3. 19.

⁸ DOBSZAY László: *A hangok világa VI.* Editio Musica, Bp., 1972. 4.

⁹ A népekekben fennmaradt gregorián Erdélyben ma is élő gyakorlat. Nem a szőlisztikus tételek, hanem pl. offertórium. *Éneklő Egyház.* Szent István Társulat, Bp., 2015.

¹⁰ BRUCKNER Adrienne: *Egy kis technika* 137., ZeneSzó, 2019/1. 19.

kében ezért elengedhetetlenül fontos, hogy soha ne kezdődjék énekes foglalkozás jó beéneklés nélkül.¹¹

„Amint azonban megjelenik a közönség előtt való éneklés, és a mind zeneileg, mind énektechnikailag nehezebb dalok, kórusművek, előtérbe kerül a perfekció igénye, s ez azzal jár, hogy éneklés közben először nem a lelki tartalommal foglalkoznak, hanem a zenei, interpretációs nehézségek legyőzésével, magyarul a darabok megtanulásával, kidolgozásával. Csakhogy leolvasni, többször ismételve javítgatni, nagy figyelemmel vigyázni minden nehéz helyre, lehet, hogy zeneileg helyére tesz mindent, csak épp a hangot nem. Az átélés, a mondanivalóval való azonosulás segítene valamelyest, de erre csak a tanulás, próbafolyamat vége felé jut kapacitás, s addigra már a gyakorlás fáradtsága benne marad a hangokban. Hiába kifejező és pontos zeneileg, hiába énekel érzelemmel telítetten a kórus, a hangzás nem szép, az éneklőknek pedig a fizikai¹² jó érzése nincs meg (az éneklés könnyedsége), s ezáltal a hallgatóban nem rezonál az élmény. Az énektechnika¹³ pont abban segít, hogy létrehozza a hangképző szervek természetes, jó működését, (amit spontán éneklésnél az érzelmi áradás idéz elő), miáltal a próbafolyamat jól képzett hangon zajlik, ami beépül a darabba, s az éneklés, előadás során felszínre is kerül. Az énektechnika beemelése a próbafolyamatba nemcsak a beénekléseket jelenti, hanem a technikailag problémát jelentő részek kigyakorlását, sőt, a tanító, tanár, óvopedagógus, karnagy zenei elképzeléseinek az énektechnikára való „lefordítását” is.

Nem működik a felszólító módban közölt kívánság, hogy ilyen és ilyen legyen az adott rész, mert az amatőr énekesnek nincsenek technikai eszközei annak megvalósítására. Hanem kiemelve a helyéről a részfeladatot, hatékony segítő instrukciókkal kell kijavítani, s többször elismételve a gyógyító mozdulatot, begyakorolni. Tehát minden előadandó darabot ki kell gyakorolni énektechnikailag is. Így az előadás során a zeneileg hibátlan interpretációhoz jóleső hangzásélmény (jólesik csinálni, jól esik hallgatni) társul, amivel aztán a zenemű lelki, érzelmi, gondolati síkon szárnyalni tud.”¹⁴ Az érzelmi intelligencia azonban csak szépséggel, katartikus művészi élménnyel, egyetemes értékek közvetítésével őrizhető meg.

A magánének oktatás módszereit nem lehet alkalmazni gyermekek-nél, de speciális, játékos hangképző mondókákkal, gyakorlatokkal, azok kreatív alkalmazásával – figyelembe véve az adott gyermekcsoport életkorát – ugyanolyan, énektechnikailag tökéletes állapotba lehet hozni a hangképző szerveket, amilyenbe egy jó magánének óra hozza a felnőtt énekest, és ez általános jó érzéseket okoz.

¹¹ RÉTI Anna, DÖBRÖSSY János (szerk.): *Az ének-zene tantárgy pedagógiája*. ELTE Eötvös, Bp., 2016. 149–161.

¹² Fizikai jelentése ebben az esetben, maga a test, mint az éneklés hangszere.

¹³ Énektechnika = jó hangképzési technika.

¹⁴ BRUCKNER Adrienne: *Egy kis technika* 137., ZeneSzó, 2019/1. 19.

Az elméleti háttér mellett, néhány – általam minden nap használt – gyakorlatot szeretnék ismertetni, az alábbiak szerint:

- a játékos hangképző gyakorlat bemutatása, (itt a kreativitás a gyakorlatok felépítésében valósul meg)
- mi a célja a gyakorlatnak? (hangzók gyakorlása, rezonancia fejlesztés, vagy a szabályozott légzésre ható gyakorlat) - miben áll a hangképző hatása? - azaz hogyan tesz jót a hangnak?
- milyen fontos részletekre kell figyelni a gyakorlat kivitelezésénél? (kreatív instrukciók)

Az oktatásban érezhető mennyire visszajön a hozadéka az elmélyült, hatékony és rendszeres gyakorlásnak, tehát az órák elején hangképzésre szánt idő busásan megtérül, mert már nem kell örökké leállni az intonációs hibák javíthatása miatt az elmélyült, hatékony és rendszeres gyakorlásnak.

Milyen előnyökkel járna ez?

Egy bizonyos szint elérése után, – természetesen tovább folytatva a rendszerességet – több időt és energiát lehet az érdemi (zenei) munkára fordítani, mely magasabb színvonalú is lesz.

Az órák elején hangképzésre szánt idő busásan megtérül, mert már nem kell örökké leállni intonációs hibák javítása miatt. Célravezető volna, ha ebbe nőnének bele a gyermekek. Meggyőződésem, hogy egy vidám, változatos, aktivitásra készítő ének-zeneóra, melynek során a gyerekek azt hiszik, hogy játszanak, közben igazából természetes, jó hangképzés felé teszik meg korosztályuknak megfelelő első lépéseket, a hangzó eredmény tekintetében az óra végére feltisztult hangzás, csengő hangon éneklő csoport, amelyben „minden gyerek szeret énekelni” képét mutatják. (S nem melleleg, további eredménynek tekinthető, hogy ez a fajta hangképző munka jó hatással van a hétköznapi beszéd-artikulációra is, hozzájárulva az anyanyelvi neveléshez.) A köznevelésben, alapozás nélkül sem jutunk sikeres előmenetelhez. Maradandó építmény nincs jó alap nélkül. Sokféle képességi szinttel érkeznek a gyermekek az iskolába. A különböző innovatív tantárgypedagógiai módszerek alkalmazható tudást adjanak, minek következtében a gyermekek szeretik, értik és sikerélményük van az értékek feltárásában. Tehát a jó zenepedagógussá és zenei nevelővé válás útja, hogy minden órára rendszeresen és változatos módszerekkel készüljön fel a pedagógus, így a gyermekek élvezni fogják az óra minden percét.

A beszéd és az éneklés közös gyökerekről indul. Számos kérdés felmerülhet bennünk:

- Kisgyermekkorú éneklés hangképzés módszertan gyakorlati eszköztárának kialakítása?
- Mitől függ, hogy hogyan énekel a gyermek?
- Szükséges-e a gyermek képességeihez illeszkedő dalok választása?
- Hamis éneklés okai összefüggenek-e a hangképzéssel?
- Hangképző szervek növekedése, illetve a zenei szenzitív periodikus életszakasz fontossága mennyire befolyásolja az éneklést?

- Az énekelt szöveg érthetősége, artikulációja miből fakad?¹⁵ Megannyi kérdés jöhetne, de meggyőződésem, hogy mind egy irányba terelné a választ, ahogy Kodály is vallotta, hogy a zenei nevelés a teljes személyiség formálásának eszközeként tekinti a hangot (beszéd/éneklés). Sajnos ma már a szóbeli megnyilvánulás, kifejezés is gondot okoz. A mindennapok tapasztalata azt mutatja, hogy elengedhetetlenül szükséges a minőségi munkához a jó beéneklés.

Milyen a jó beéneklés?

A jó beéneklés az éneklőt az ú.n. hétköznapi állapotából eljuttatja egy éneklésre kész állapotba, ami minőségi változást eredményez, amely által hangilag alkalmassá válik az aktuális zenemű interpretálására. Milyen ötletekkel lehet a felnőttek számára alkalmazott hangképző gyakorlatokat helyettesíteni? Hiszen a gyermekek számára a magánének tanítás gyakorlatai, módszerei nem alkalmasak, de ezekkel a speciális, játékos hangképző gyakorlatokkal, mondókákkal ugyanolyan állapotba lehet hozni a hangképző szerveket gyerekeknél (a maguk szintjén, természetesen), mint amilyenbe egy jó magánénekóra hozza a felnőtt énekest. Az itt bemutatandó játékokon, a teljesség igénye nélkül, még számos más gyakorlat is szerepel az óráimon.

A hangképzés általánosan elfogadott, kellő elméleti tudásra épülő és jó gyakorlattal párosuló része kellene, hogy legyen az ének-zene tantárgy, a tanítók, tanárok és hazai kórusok életének.

Tehát időszerű lenne a csoportos hangképzés módszertanának kialakítása és általánossá tétele.¹⁶ A gyermekek kiskorban nyitottak, fogékonyak. Számukra szép és jó az, ami természetes. Játékokra mindig könnyen kaphatóak. A játékos beéneklés célja az, hogy előkészítse a jó éneklést, anélkül hogy terhelje a gyermeket.

Gyakorlatok

Mindegyik esetben először bemutatom, hogy mi is a gyakorlat, majd a céljáról beszélnek, vagyis milyen hangképzési eredménye van, illetve mire kell vigyázni az instrukcióadás, vagy a gyakorlat végzése során.

1. Az első, (*gyerekek hanyatt fekszenek a padon*) a hasi légzés megérettetésével foglalkozik. Természetesen nekik ezt az „alvás közbeni” levegővétellel magyarázom, amit ezáltal könnyen elő tudunk „venni/hívni”. A felnőtt légzés tudatosítása helyett számukra a megtapasztalás a fontos, ami megtörténik a testükkel, érzékszerveikkel konstatálják. En-

¹⁵ GYÖNGY Kinga (szerk.): *Első lépések a művészetek felé II.* Az ének-zenei nevelés lehetőségei kisgyermekkorban, Dialóg Campus, Bp.-Pécs., 2015.

¹⁶ ERDŐS Ákos: Ének az iskolában: az iskolai és amatőr kórusok hangképzési lehetőségeiről. In: Károly Krisztina – Homonnay Zoltán (szerk.) *Kutatások és jó gyakorlatok a tanárképzés tudós műhelyeiből.* ELTE Eötvös, Eötvös Loránd Tudományegyetem., Bp., 2016. 65–75.

nek feltehetőleg az lesz a jótékony következménye, hogy az éneklésük hasfali indítással fog indulni.

Ehhez kapcsolódhat a hang levegővel való indítása – ez szintén felnőtt instrukció, így „Kívánság” lett a neve, amikor egy „h” és egy „m” hangzót mondanak ki együttesen.

Létrejön a puha indítás, (segíthetjük lelassított avizóval). Szabadon elmondani: hol itt a kívánság? *Hmmm, de szeretnék...* stb.

2. A második gyakorlat neve az, hogy „Rigó”.

Az „r” hangzó pörgetése egy szabadon választott hangmagasságban szól (esetleg követi a tanár kézmozdulatát, a röpdős irányát), majd tetszőleges időben, esetleg tanár irányításával a szó kimondása következik.

Az „r” hangzó gégelazító hatása hozzásegít a jó helyen lévő magas pozíció létrehozásához/eléréséhez, az „i” hangzó biztosítja a magas regiszter csengését, (tudvalevőleg az olaszok „i”-vel skáláznak fölfelé). Az „r” hangzó arról is gondoskodik, hogy az „i” jó helyen legyen. A szó kimondása következtében az „ó”-ra, mint ajakkerekítéses hangzóra való váltás is szintén gégelazító hatású.

A gyakorlatnak kettős célja van: egyik, hogy könnyedén magasságot hozunk létre, másrészt, hogy a jól képzett magas pozíciót lentebb a középhang fekvésben is megtartsuk. A gyermekek általában erőltetni szoktak mély, ill. mély-közép fekvésben, mivel ez „mindenki számára” kényelmes fekvés, ami aztán igen könnyen hamissá válik, kemény, éles lesz. A rigó gyakorlat segítségével viszont így nem torkolt,¹⁷ csengő mélyközép fekvésű hangot kapunk.

3. A következő a „Bubó doktor”.

Dallama szótagonként, ss-mm-dd-d, ismételve; szövege:

Bubó doktor meggyógyít, röpdős szerte széjjel! Fontos, hogy zengjenek a szavak, egyik mássalhangzó se sikkadjon el, minden ajakkerekítéses magánhangzónál megtörténjen a csücsörítés, és mind a két dallamsor lefelé radikálisan halkuljon.

Ismert logopédiai gyakorlat a „bub”, „bububb”. A „b” hangzó előre hozza a hangot, növeli a rezonanciát és az „u” hangzó lévén lazítja a géget. Ehhez külön gyakorlat az „Ubul” nevű bagoly.

(*Hu-hu-hu-huuuuuuu- felfelé irányul/hu-hu-hu-hu-huuuuuuuuuuuu- majd lefele jön puhán*)

Mínthogy természetesen gyerekeknél nem alkalmazunk konkrét hangképzési instrukciókat, csupán kézmozdulattal kérhetjük a hangsúlyos kezdést, (a „b” hangzó felnagyított lesz), az „u” kerekítése szintén nem felszólításra történik, hanem a tanári szuggesztív bemutatás által tevődik át, egyedül a halkítást lehet kérni, ahogy jön lefele a dallam.

A cél tehát hasonló az előző gyakorlathoz, az elhalkítás során megmarad a rezonancia- rezonanciával rendelkező fejhang, nem esik le a hang

¹⁷ Gégével fogott, szorított hang, mely a hang képzése következtében a több levegő elhasználása, nyomása során alakul ki.

és a mély fekvés nem lesz torkos. Nagyon alkalmas egy „i” hangzóval mélyen/középen induló dallam előkészítésére. Példa: Virág Erzsi.

4. A 4. gyakorlat a „*hinni-inni-enni-menni-jóóóóó*”.

A gyakorlat szintén kvint hangterjedelmű a szótagokra énekelve, dd-rr-mm-ff—s-m-d, szöveges gyakorlat.

Ahogy már többször említettem, a gyerekeknek nem lehet felnőtt magánénekesi instrukciókat adni, ezért jön elő itt is a kreativitás. A szavak jelentését elmagyarázom, kézjelekkel mutatom, tehát a kezdeti „hinn-ni” szó jelentésének érzelmi töltete segítséget a finom indítás létrejöttéhez.

A magasság eléréséhez ismét az „i” hangzó segít, a sok „n” hangzó pedig, ha jó helyen van, akkor a rezonanciát építi. A gyermekeknél ezt a „hosszan nyaralni” szóval lehet a legjobban érzékeltetni. Majd felérünk az „ó”-ra, a sok „n” hatására jó helyre fog kerülni, és az ajakkerekítés következtében gégelazítás is jön létre, nem feszülés, és egy rezonancia dús, tiszta „ó” hangzót fogunk kapni.

Cél: A fent említettek (puha indítás, az „i”-vel a magasság fejlesztése, majd az „ó” magas fekvésben való jó helye) következtében a gyakorlat kiváló segítség a magas hangon kezdődő dalokhoz, és az „ó” hangzóval kezdődő dalokhoz. Például: Volt nekem egy kecském.

5. Végül az utolsó gyakorlat címe a „*zengő-bongó-zongora*”.

Szintén kvint terjedelmet jár be, szöveges gyakorlat, szótagonként: d-r-m-f-s—m—d.

A „z” hangzó intenzív, a „zengő” legyen szép csengésű, majd az „ongora” elhalkul. Mind az „ó”, mind az „ó” hangzó ajakkerekítése tökéletes kell legyen. A felső regiszterben keletkezett jó rezonanciadús hangot levihetjük a mély-közép fekvésbe.

Az elérendő cél, hogy a lágyszájpad emelés (gyermekeknél ásítás) és az „ng” hangzó együttes képzése során létrejövő mozdulattal, a magánhangzók is tartalmazzanak rezonanciát. Adorján Ilona ezt *nazoorális* csengésnek nevezte.¹⁸ Előnye tehát, hogy szépíti a magánhang-zókat, az „ng” pontos ejtése rendkívül jó hatással van a hangra, és emellett a „z” hangzó ejtése közben keletkező fogzár mindig pihentet.

Az ilyen beénekeltetés után a gyermekek könnyedén énekelnek, tisztán, intonációs probléma nélkül. A gyermekek örömmel végzik a gyakorlatokat, szeretik, szívesen csinálják, mert mindegyik a kreativitásból adódó ötletek révén játékos és nem fárasztja őket.

Tehát az aznapi zaklatottságból, fáradtságból, zajártalomból, levegőtleniségből, ami körülveszi a gyermekeket, kilendülnek, s a kívánt tisztaság és stílus, formálás követelményeinek könnyebben tudnak megfelelni, kevesebb kudarc éri őket az éneklés révén. A tiszta éneklést csak jó hangképzéssel lehet elérni, intonációs probléma=hangképzési hiba.

A másik szempont pedig az, ha nem tudnak kívánatos, megfelelő magasságokat énekelni, akkor számukra nem élvezet az óra. Ehhez termé-

¹⁸ ADORJÁN Ilona: *Hangképzés, ének tanítás*. Eötvös József Könyvkiadó, Bp., 1996.

szetesen a tanár önképzése, hangegészsége is elengedhetetlen. (Mivel az órákon a beszéd/ének igen megterhelő.)

A végső cél az, hogy a zenélés öröme megszülessen, s ennek az iskolában, a kórusban a szép hang (=jó éneklés) az eszköze. A szép hangot, a jó éneklést viszont a jó hangképzéssel tudjuk elővarázsolni.

A hangélmény visszahat a személyiségre. Mindemellett jelentős az esztétikai hatása. Pozitív személyiséget eredményez. Összetett jelenség, benne van az aktuális állapot testileg és lelkileg egyaránt, így tud harmonikus testi-lelki-szellemi egyensúlyt előteremteni.¹⁹

A művészetben az igazi mesterségbeli tudás nemcsak statikus fogalmat jelöl, hanem dinamikus, művészi célok irányába ható, alkotóerőket felszabadító készség.²⁰

Felhasznált irodalom

- ADORJÁN Ilona: *Hangképzés, ének tanítás*. Eötvös József Könyvkiadó, Bp., 1996.
- ÁDÁM Jenő, KODÁLY Zoltán: *Énekes könyv a 1. osztály számára*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 1995., az 1948. évi első kiadás reprint kiadása
- BODNÁR Gábor, ERDŐS Ákos, KABDEBÓ Sándor: *Ének-zenei ismeretek*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bp., 2005.
- BODZA Klára, PAKSA Katalin: *Magyar népi énekiskola I.* Tankönyvkiadó, Bp., 1992.
- BRUCKNER Adrienne: *A csoportos énekhangképzés módszertana*. DLA dolgozat, Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem, Bp., 2007.
- BRUCKNER Adrienne: *Énekelni jó(l)!* Kodály Intézet, Kecskemét, 1999.
- DOBSZAY László: *A hangok világa VI.* Editio Musica, Bp., 1972. 4.
- ERDŐS Ákos: Ének az iskolában: az iskolai és amatőr kórusok hangképzési lehetőségeiről. In: Károly Krisztina és Homonnay Zoltán (szerk.) *Kutatások és jó gyakorlatok a tanárképzés tudós műhelyeiből*. ELTE Eötvös, Eötvös Loránd Tudományegyetem., Bp., 2016. 65-75.
- ERDŐS Ákos: Új lehetőségek a gimnáziumi kórusok repertoárjának gazdagítására. In: Katona András (szerk.): *A tanári mesterség gyakorlata. Tanárképzés és tudomány*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2002. 555–557.
- FALUS András (szerk.): *Zene és egészség. Zene-egészség-nevelés-test-lélek*, Kossuth, Bp., 2016.

¹⁹ ASZTALOS Andrea: *A gyermekek és fiatalok hangképzése, hangképzési problémái*, Parlando, 2014/2.

²⁰ KARDOS Pál: *Egyszólamúság az énekkari nevelésben*. Módszertani útmutató, Kardos Pál Alapítvány, Szeged, 2007.

- GYÖNGY Kinga (szerk.): *Első lépések a művészetek felé I. A vizuális nevelés és az anyanyelvi-irodalmi nevelés lehetőségei kisgyermekkorban*, Dialóg Campus, Bp.-Pécs, 2015.
- GYÖNGY Kinga (szerk.): *Első lépések a művészetek felé II. Az énekzenei nevelés lehetőségei kisgyermekkorban*, Dialóg Campus, Bp.-Pécs, 2015.
- KERÉNYI Miklós György: *Az éneklés művészete és pedagógiája*. Zeneműkiadó, Bp., 1966/1985.
- KARDOS Pál: *Egyszólamúság az énekkari nevelésben*. Módszertani útmutató, Kardos Pál Alapítvány, Szeged, 2007.
- KODÁLY Zoltán, ÁDÁM Jenő: *Énekes könyv a 3. osztály számára*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 1994., az 1948. évi első kiadás reprint kiadása
- KODÁLY Zoltán, ÁDÁM Jenő: *Énekes könyv a 4. osztály számára*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 1997., az 1948. évi első kiadás reprint kiadása
- KODÁLY Zoltán: Tanügyi bácsik! Engedjétek énekelni a gyerekeket! In: *Visszatekintés I*. Zeneműkiadó, Bp., 1974.
- PÁRKAI István: *Modern Kórusetűdők*. Népművelési Propaganda Iroda, Bp., 1978.
- RÉTI Anna, DÖBRÖSSY János (szerk.): *Az ének-zene tantárgy pedagógiája*. ELTE Eötvös, Bp. 2016.
- SINKOVICS Georgette: *A karénekes hangképzése*. Népművelési Propaganda Iroda, Bp., 1976.
- SINKOVICS Georgette: *A karénekes hangképzése. I. Könnyű gyakorlatok*, Népművelési Propaganda Iroda, Bp., 1976.
- SINKOVICS Georgette: *A karénekes hangképzése. II. Középnéhez és nehéz gyakorlatok*, Népművelési Propaganda Iroda, Bp., 1976.
- UHERECZKY Eszter: *Kardos Pál öröksége a gyermekkori hangzásépítésben*. DLA dolgozat, Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem, Bp., 2014.
- WERNER Alajos: *Hangképzés*. Népművelési Intézet, Bp., 1985.

Folyóiratcikkek:

- ASZTALOS Andrea: *A gyermekek és fiatalok hangképzése, hangképzési problémái*, Parlando, 2014/2.
- ASZTALOS Andrea: *A jó pedagógussá és zenei nevelővé válás útja*, Parlando, 2015/1.
- BRUCKNER Adrienne: *Egy kis technika* 110., 137., 138., ZeneSzó, 2015/2., 2019/1., 2.
- PAP János: *Canto ergo sum. Az énekhang*. Természet Világa, 2000/6.

Internetes források:

Asztalos Andrea (2015): *A jó zenepedagógussá és zenei nevelővé válás útja.* <https://www.parlando.hu/2015/2015-1/AsztalosAndrea-Zenepedagogus.htm>

Asztalos Andrea (2015): *Az éneklési képességek fejlődésének vizsgálata.* https://www.academia.edu/31102495/Asztalos_A_2015_Az_%C3%A9nekl%C3%A9si_k%C3%A9pess%C3%A9g_fejl%C5%91d%C3%A9se_%C3%A9s_vizsg%C3%A1lata._Parlando_57._5

Asztalos Andrea (2018): *Beéneklés az ének-zene órákon és a gyermekkari próbákon.* https://www.parlando.hu/2018/2018-6/Asztalos_Andrea.pdf

Asztalos Andrea (2013): Kottaolvasás – lapról éneklés; Asztalos Andrea (2013): A dallamírásai készség fejlesztése In: Bekényi József (szerk.): *Tanulmányok a zeneművészeti ág módszertani fejlesztéséhez.* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI), Budapest. (2019. 02. 25.) <https://www.academia.edu/31102351/Asztalos>

Erdős Ákos (2015): *Gondolatok az iskolai és kórushangképzés „időszerű” kérdéseiről.* <https://www.parlando.hu/2015/2015-1/ErdosAkos-Hangkepzes.htm>

Erdős Ákos (2017): *Mit? Miért? Hogyan? Kérdések az iskolai és amatőr hangképzésről.* <https://www.parlando.hu/2017/2017-5/ErdosAkos.pdf>

Liskáné Svecz Andrea

„CARPENT TUA POMA NEPOTES”¹ – A ZENEI NEVELÉS RÉGEN ÉS MOST

Bajai Eötvös József Általános Iskola, Baja
e-mail cím: saliskanee@gmail.com

Huszonegy évvel ezelőtt kezdtem el ének-zene szakvezetői munkámat. Ez idő alatt több kiváló tantárgypedagógussal is dolgoztam együtt sikeresen. A közös munka eredményessége mindig is múltott a hallgatók képességében, ami az utóbbi időben észrevehetően alacsonyabb szintűvé vált, nehezítve a tanítási gyakorlatok színvonalának megtartását. Mi lehet az oka? Hogyan tudnánk orvosolni?

Tény, hogy a hallgatók közül egyre kevesebben rendelkeznek egészséges énekhanggal, a tiszta intonáció gondot okoz, zenei és szolfézs ismereteik hiányosak. Ugyanakkor a tanítói pályára alkalmas kompetenciákkal rendelkeznek, és szükség van rájuk a munkaerőpiacon. „Gyógymódot” csak akkor találhatunk, ha diagnózisunk van. Vizsgálódásom visszavezetett Kodály Zoltánhoz és az ének-zene tagozatos iskolák létrejöttéhez.

Kodály Zoltán 1956-ban a MTV kísérleti adásában interjút adott:

„-Tanár úrról mindenki tudja, hogy szinte a fél életét az ifjúság zenei nevelésére szánta. Szeretném, ha először arra válaszolna, hogy mi indította erre!

-Hát csak az, hogy teljes embereket akarunk nevelni. Azt pedig anélkül nem lehet. Hát, ezt szerettem volna előmozdítani.

- *És Tanár Úr szerint, mikor kell elkezdeni az iskolai zenei nevelést?*

- Hát, bizony még az iskola előtt kellene! Az Óvodában.

- *Na de az iskolában? Mert hiszen ott van zenei tanítás!*

- Vanni van, alsó osztályokban egy óra, de hát mire lehet menni ennyi idő alatt, még ha jó is a tanító, ami nem mindig található.

- *Úgy tudom azonban, hogy van iskolánk, amelyikben mégis nagyobb óraszámokban folyik az ének tanítás.*

- Most igen, kísérletképpen az oktatásügyi miniszter engedélyezte valami tíz iskolában, hogy heti hat óra legyen az énekből. Még nem sok tapasztalat van erről, de máris meglepő eredmény mutatkozik: ezekben az iskolákban minden tárgyból jobban haladnak. Jobban beszélnek, jobban írnak, jobban olvasnak, hamarabb tanulnak meg folyamatosan olvasni. Mindez a zenére megy vissza, mert az írásban például a kottairás, az olyan pontosságra kényszerít, hogy kicsit följebb, vagy lejjebb van egy pont, már más hangot jelent. Ha ezt megtanulják, átviszik ezt a rendes írásra is. Vagy a számolás is sokkal jobban megy nekik. Mért? Mert már Euler megmondta, hogy a zene az hangzó matematika. Folytonos számolás a zene, tehát ez a

¹ „Gyümölcsfádat unokáid fogják élvezni” (Vergilius) Ecl. 9. 50.

rendes számtanban is hasznukra válik. De mindenek fölött értékes a zene nevelő és fegyelmező hatása. Ma, mikor általános a panasz, hogy milyen nehéz a gyerekeket fegyelmezni az iskolában, általános tapasztalat, hogy a zenei iskolákban sokkal könnyebben és barátságosabban megy mindez, és az együttes éneklés fegyelemre és felelősségérzetre szoktatja őket. Tehát ennyiben jellemképző ereje is van.”²

Kodály Zoltán munkássága révén országszerte énekes iskolák jöttek létre a 20. század második felében. Az első „kultúrpagta” próbaéve 1950-ben Kecskeméten indult egy parasztházban Nemesszeghyné Szentkirályi Márta kezdeményezésére. A népdal újra szárnyra kapott, az intenzív zenei nevelés eredményessége beigazolódott. Így további iskolák kaptak miniszteri engedélyt, a 70-es évekre már közel száz ének-zene tagozatos iskola működött az országban. A 60-as évektől kezdve pedig – máig töretlenül – óriási érdeklődés övezi Kodály tanár úr szemléletét a nagyvilágban. Mára már nagyobb kultusza van határainkon túl, mint innen!



*Nemesszeghyné Szentkirályi Mártával
és kisdíákokkal az ötvenes évek
elején a régi „kultúrpagtában”
(Forrás: Heltai, 2008.)*

A tanítóképzőkbe ének-zene alkalmassági vizsgával lehet azóta is bekerülni, mert a Kodály-módszer csak énekelni tudó tanítókkal lehetett – és lehet ma is – eredményes. A vizsga három részből áll, a hallás, a zenei emlékezet és a kottaolvasási készség vizsgálatából, melyek az ének-zene tagozatos iskolák 2. osztályos év végi követelményeivel ekvivalensek. A sikeres eredményhez elég, ha zenei hallásuk rendben van, egészséges énekhanggal és megfelelő hangterjedelemmel rendelkeznek.

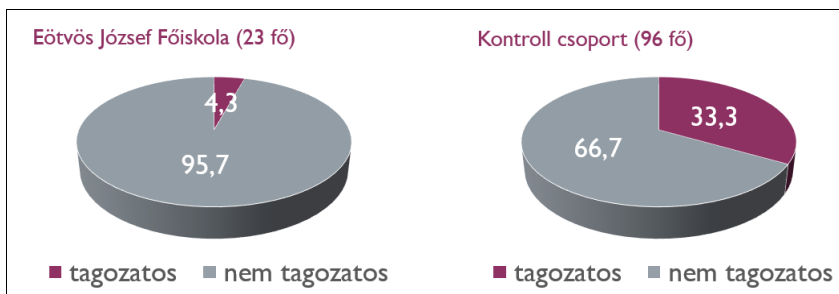
² Interjú Kodály Zoltánnal, MTV 1956.

Csoport előtti tanításra ének-zene tantárgyból az ötödik félévben kerül sor. Elvileg már teljesítették a szintvizsgákat és sikeresen levizsgáztak a tantárgy módszertanából. Mégsem ez a helyzet! Csak néhányuknak sikerül, így a többiek gyakorlatilag hospitálják ezeket az énekórákat. Hogyan jutottunk idáig?

Kérdőívet szerkesztettem, hogy közelebb kerüljek a válaszhoz. Arra gondoltam, nemcsak a saját hallgatóimmal töltem ki, hanem egy kontroll csoporttal is. Tudatosan választottam kontrollként olyan mesterszakon tanuló végzős és doktorandusz hallgatókat, akik még a 2012-es kerettantervek bevezetése előtt koptatták az általános iskolás padokat. Kíváncsi voltam, hogy a kerettantervek órakereteinek változása milyen hatással volt az ének-zene tanulás színvonalára. Vajon az utóbbi húsz évben milyen alapokat kaptak a most felsőoktatásban tanulók általában, és milyeneket a jelenleg tanítóképzőbe járó hallgatók?

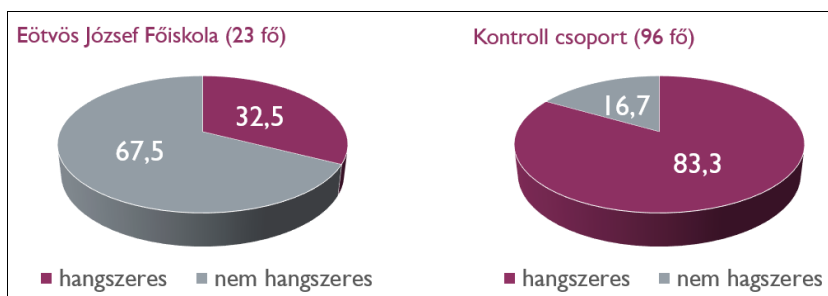
Huszonhárom tanítóképzős hallgató és a kontroll csoportban (*Pannon Egyetem: Gazdálkodás és Szervezéstudományok Doktori Iskola, Veszprém; Georgikon Kar, Keszthely; Szent István Egyetem: Mezőgazdasági- és Környezettudományi kar, Gödöllő; ELTE: Bölcsész Kar, Budapest*) kilencvenhat egyetemista adott választ a kérdéseimre.

Jelen írásomban csak azokra a kérdésekre adott válaszok elemzésére bocsátkozom, melyek arra mutatnak, van-e különbség a két generáció között az ének-zene tanítás-tanulás mikéntjében.



Markáns különbség látszik abban, hogy milyen arányban jártak ének-zene tagozatos iskolába: meglepő a 33,3% a 4,3%-kal szemben. Fontos emlékeznünk, hogy a most képzőbe járók már töredéke tudott csak ének-zene tagozatos iskolába járni. Aki mégis, annak már csökkentett óraszámban tanították a tantárgyat, az órakeretek változása miatt. A normál tanrend szerint tanulók énekóráinak heti órászáma is csökkent.

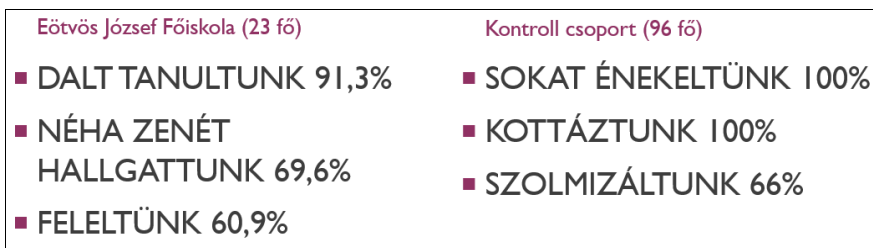
Még nagyobb eltérés látszik a hangszer zeneiskolában tanulók tekintetében:



Örömmre szolgált viszont, hogy a tanítók 32,5%-a tanult valamilyen hangszeren! Ez még jó lehet valamire!

Arra a kérdésemre, hogy megtartották-e az énekórákat, viszonylag megnyugtató választ kaptam mindkét csoporttól: a tanítóknál 82,6%-ban, a kontroll csoportban 98,8%-ban volt ének-zene óra. Nagy volt az eltérés a két csoport között, amikor helyettesített óráról volt szó. Ebben az esetben a kontroll csoport háromféle választ adott: mindig 66,7%; néha nem 16,7%; többször nem 16,6%. A tanítók válaszai között már az alig és a nem is szerepeltek: mindig 30,4%; néha nem 21,7%; többször nem 8,7%; alig 4,3%; nem 34,8%. A nem megtartott órák itt feltűnően magas óraszámban fordultak elő.

Arra is kíváncsi voltam, milyen tevékenységek zajlottak az órákon. A kérdőíven a következő tevékenységek közül lehetett választani: *Dalt tanultunk; Sokat énekeltünk; Több szólamban is énekeltünk; Néha énekeltünk; Sok zenét hallgattunk; Néha zenét hallgattunk; Kottáztunk a füzetbe; Vázlatot írtunk a füzetbe; Ritmusgyakorlatokat csináltunk; Szolmizáltunk, kézjeleztünk; Szolmizáltunk; Feleltünk; Dolgozatot írtunk; Beszélgettünk a zenéről; Beszélgettünk bármiről; Azt csináltunk, amit akartunk.*



Fontos és szükséges, hogy észrevegyük a két csoport közötti hatalmas minőségi különbséget! A kontroll csoportban mindenki bejelölte a „sokat énekeltünk” és „kottáztunk” tevékenységeket, és mellette a „szol-

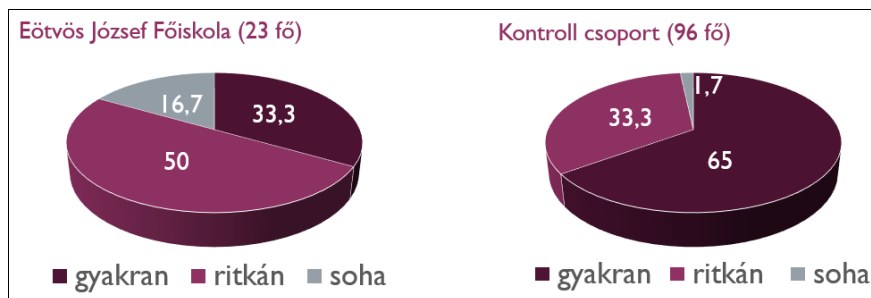
mizáltunk” kapott még magas jelölést. A tanítók ének-zene óráin a dal-
 tanulás, a zenehallgatás és a felelés voltak a leggyakoribb tevékenységek.
 Ha jobban belegondolunk, az éneklés örömforrás, de amíg tanuljuk, addig
 „munka”. Más érzelem kapcsolódik hozzá! A zenehallgatás fontos része
 az órának, de az sem mindegy, hogy passzív, időkitöltő, aláfestő szerepe
 van, vagy tevékenységhez kapcsolódik. A felelés, mint az ének-zene órán
 egyik leggyakrabban előforduló tevékenység, elszomorító számomra.
 Fontos, hogy erre odafigyeljünk a módszertani képzés során!

Nézzük meg azt is, mik voltak a legkevésbé választott tevékeny-
 ségek!

Eötvös József Főiskola (23 fő)	Kontroll csoport (96 fő)
■ KOTTÁZTUNK A FÜZETBE 16,7%	■ NÉHA ÉNEKELTÜNK 0%
■ BESZÉLGETTÜNK BÁRMIRŐL 13%	■ BESZÉLGETTÜNK BÁRMIRŐL 0%
■ AZT CSINÁLTUNK, AMIT AKARTUNK 4,3%	■ AZT CSINÁLTUNK, AMIT AKARTUNK 0%

Az ábrán látható, hogy a kontroll csoportnál három tevékenység jelöletle-
 nül maradt. Nem így a tanítóknál! A kottázás itt a legkevésbé előforduló
 tevékenységek közé került, szemben a kontroll csoporttal, ahol ugyanez a
 tevékenység a leggyakoribb órai elfoglaltságok közé tartozott. Erdemes
 ezt is megjegyeznünk!

Nem véletlenül kérdeztem rá arra, hogy a családjukban énekeltek-
 e! Számítottam arra, hogy ez csökkenést mutat. A különbség szemmel
 látható:



Az ábra alapján mondhatjuk, hogy az éneklési kedv a családokban roha-
 mos léptekkel visszafejlődik, egyre ritkábban énekelnek. Itt is volna ten-
 nivaló!

A kérdőív eredményei egyértelműen igazolják azt, amit Kodály már az 56'-os interjúban is kimondott: a zene hatása meglepően eredményes: a mesterszakon tanulóknál egyértelműen kimutatható, hogy többségében magas színvonalú zenei oktatásban részesültek. Ezzel szemben ma a családokban kevesebb az énekszó, kisebb az énekóra óraszám az iskolában, ha az énektanár hiányzik, nem is biztos, hogy megtartják az órát. Ha van is óra, inkább csak daltanulás, zenehallgatás és feleltetés zajlik.

Hol hibáztunk? Hol vesztette el Kodály szépen elültetett és gondozott „zenefája” a lombkoronáját, ami már virágzott és termőre is fordult? Hol tart most, 2019-ben a tudomány a zene hatásának vizsgálatával? Mi az, amivel többet tudunk? Mi mindenre jó a zene?

Csépe Valéria 2014. november 3-án, a Magyar Tudományos Akadémián, a Magyar Tudomány Ünnepeinek nyitóbeszédében „aktuálisnak” nevezi a témát. Megerősíti Kodály tanár urat abban, hogy a zene egyaránt hat az értelmünkre és az érzelmünkre. Az akkor tíz éve folyó kognitív pszichológiai és kognitív idegtudományi műszeres kutatások ezt teljesen alátámasztják. A professzorasszony állítja: „A zene az agynak sokkal nagyobb területét aktiválja, mint a beszéd. Hat az agykérgen, a kéreg alatt, az agytörzsben, mindenütt, és hat olyan területekre is, amelyek érzelmeinket szabályozzák.”³ Azért tartja aktuálisnak az ezzel foglalkozó kutatást, mert a kognitív fejlődés problémái egyre gyakoribbak a gyerekeknél. A 2001-10-ig folytatott vizsgálatok során kiderült, hogy a zenei „tréning”, a hangszeren való gyakorlás szerkezetében is átalakítja az agyat. Ezáltal pozitívan hat a finommozgások irányítására, és a hallókéreg feldolgozási funkcióira, amely nélkülözhetetlen a beszéd és az olvasás elsajátításához. Pontosabbá válik a hangok hallásérzékelése, így könnyebb a betűk, a szótagnak, a szavak feldolgozása. Mindezek mellett a műszeres kutatás igazolta azt is, hogy a mozgásra, látásra és a hangszínelismerésre is fejlesztő hatással van, valamint támogatja a képzeletet, a nem létező ingerek feldolgozását is. A kutatások foglalkoznak továbbá a zene és az olvasás, a zene és a matematika, a zene és a többnyelvűség kérdéseivel is. Az eredmények alapján kimondható: „a zene agyfényesítő funkciójú”! A zenére és a zenével nevelés „komoly hatással van az agy fejlődésére, működésére, egyes részképességeink alakulására”⁴.

Adott hát a feladat: meg kell tartanunk – vagy sokkal inkább – vissza kell állítanunk zenei nevelésünk színvonalát! Hogyan tegyük? Számolnunk kell azzal, hogy az alkalmassági felvételen nem javul a helyzet. Érdeemes volna a hangszerjátékot a felvételi szempontsorába beépíteni! A módszertani ismeretekben kapjanak nagyobb hangsúlyt az ének-zene órák egyes tevékenységei és azok időaránya! Hallgatóinkkal együtt keressünk eszközöket ahhoz, hogy – képességeik híján – mégis sikeresen tudják örömmel énekelgetni tanítványaikat! Találjunk az ellenőrzés-értékeléshez – lehető-

³ CSÉPE Valéria: *A hangok hatalma*, MTA Magyar Tudomány Ünnepe, Nyitóbeszéd

⁴ Uő.: *Nagy Ida*. *Demokrata*, 2019. április 14. 46–47.

leg feleletet nélkülöző – megoldásokat! Vegyük rá őket, hogy énekeljenek a családjukban!

Hittel, szívvel, kitartással remélhetjük, hogy a ma elvetett zenei magvakból sudárrá fejlődő, terebélyessé növekedő zenefáink majd gyümölcsöt teremnek! Mert ne feledjük: unokáink fogják élvezni!

Felhasznált irodalom

HELTAY Nándor: *Kodály Zoltán és szülővárosa, Kecskemét; dokumentumok, emlékek*. Argumentum, Bp., 2008.

SZÖNYI Erzsébet: *Zenei nevelési irányzatok a XX. században*. Tankönyvkiadó, Bp., 1988.

Nemzeti alaptanterv 2012.

Internetes források:

<http://www.bacstudastar.hu/kodaly-iskola>

<http://ofi.hu/nemzeti-alaptanterv>

<http://mta.videotorium.hu/hu/recordings/9395/csepe-valeria-eloadasa>



Merényi Hajnalka

ISKOLA A POKOLBAN, AVAGY EVILÁG ÉS TÚLVILÁG TALÁLKOZÁSA KÉT MAGYAR ÖRDÖGREGÉNYBEN

Bajai Eötvös József Általános Iskola, Baja
e-mail cím: mhajnal@yahoo.com

Amikor a *Búbocska*, Orbán János Dénes meseregénye megjelent 2006-ban, egy recenzióban ezt olvashattuk róla: „*A Búbocska egyedülálló meseregény, ugyanis főhőse nem egy gyerek vagy állat, hanem egy ördögfióka.*”¹ Bár azzal egyetérthetünk, hogy sok tekintetben egyedülálló műről van szó, szerencsére akad egy másik olyan meseregény is a magyar gyermekirodalomban, amelynek ördöggyerek a főhőse: Schöpflin Aladár 1926-ban megjelent² *Ördögfiókák* című műve. A meseregény műfaján belül már akár egy ördögregény is figyelmet érdemel, de két hasonló könyv önmagán túl az összevetés lehetőségét is kínálva különösen izgalmas kérdéseket vet fel – ezeket a kérdéseket igyekszem feltenni és megválaszolni a tanulmányban.

A meseregény műfajáról való gondolkodás köréből Lovász Andrea meglátásaira támaszkodom majd az alábbiakban.³ Ezek között egy helyen ezt olvashatjuk: [A meseregények] „*meseként normatív igénnyel mutatják be, milyen kellene hogy legyen a mi világunk; meseregényként pedig – a realitás szuggesztívója eredményeképpen valóságyszerű történetek bemutatásával – az elbeszélő/mesélő valóságát hozzák játékba.*”⁴ Elemzésemben azt vizsgálom majd, hogy miféle világok jelennek meg a meseregény e sajátos altípusában, az ördögregényekben: hogyan érvényesül a meseregény „mesei” volta egy olyan helyzetben, amelyben a másik világ cseppet sem vágyott alternatívája a miénknek? És a tündérmesei mélystruktúra elemei (a kezdetben fellépő valamilyen hiány, az ennek feloldására tett erőfeszítések, majd a hiány megszüntetését hozó győzelem) hogyan vannak jelen ezekben a regényekben, ha módosulnak, szükségszerű-e, hogy módosuljanak?

Az Ördögfiókák és a Búbocska története, röviden

Az *Ördögfiókák* főhőse Luckó, Lucifer egyik fia, aki túl jónak számít az ördöggyerekek között. Rossz bizonyítványa miatt büntetést kap, mégpedig azt, hogy azontúl az embergyerekek iskolájába kell járnia, és ott minél

¹ *Búbocska*. In: *Szörös Kő*, 2005/1. 75.

² Az *Ördögfiókák* először a *Jó Pajtás*ban jelent meg folytatásokban az 1922. évi 19–36. számokban (a gyermeklapot akkoriban Schöpflin Aladár szerkesztette). Erre lásd: KAMPISNÉ Dedinszky Izabella: *Schöpflin Aladár irodalmi munkássága*. Bp., Pesti Lloyd, 1943., 6.

³ LOVÁSZ Andrea: *A meseregény kora. Vázlat a meseregény megközelítéséhez*. In: *Korunk*, 2002/10. 7–13.

⁴ LOVÁSZ: i. m.

több gyereket kell a rosszra csábítania. Luckó igyekszik is megtenni, amivel megbízták, de ahogy egyre jobban megismeri az emberek világát és mind jobban megbarátkozik az egyik osztálytársával, egyre kevésbé tud ördöggént viselkedni. Legvégül egészen feladja az addigi életét, és egy ember mellé szegődik, sőt, egészen embergyerekké is válik.

A *Búbocska* főhőse a címben is szereplő ördögfi, aki a történet elején szintén rossz bizonyítványt visz haza. Ezzel egy időben az apja, Belzebúb, feleséget nyer kártyán, mégpedig Mefisztó asszonyát, Mefisztoféliát, aki rémes perszóna hírében áll szerte a Pokolban. Búbocska, aki hibásnak érzi magát, a Földre megy, az emberek közé, hogy tapasztalatokat szerezve megerősödjön, és hazatérve megszabadíthassa apját és saját magát Mefisztoféliától. Kalandjai során néhányszor áldozattá válik ugyan az emberek kezében, de valóban sokat tanul is (elsősorban egy ördögi vészpanyától és egy földi tudóstól), majd legvégül sikerül megakadályoznia, hogy a Menny és a Pokol egymás ellen forduljon, és ekképpen lényegében megmenti a Földet.

I. A kiinduló szituáció

A tündérmesei struktúra elemei közül elsőként a hős útnak indulását kiváltó ún. kiinduló szituációval ismerkedünk meg. Az események elindító mozzanata mindkét regényben az, hogy a főhős rossz bizonyítványt visz haza, emiatt kell valamiképpen bűnhődnie és kiköszörülnie a csorbát. A meglepő azonosság mellett azonban leginkább jelentős eltéréseket látunk a két kis ördöggyerek világában – ezeket vizsgáljuk meg először.

A meseregények jelentős hányada ún. kétdimenziós meseregény⁵, így adhatják a mesevilág és a valóság különbözőségének reflexióját, és ekképpen eltérnek a népmeséktől, amelyek viszont egydimenziósak (a mese világát egyetlennek érezzük, csoda és valóság egymásba játszik bennük). A két ördöggyereket közül csak az egyik kétdimenziós: a *Búbocskában* határozottan elválik egymástól az ördögök és az emberek világa, az egydimenziós meseregénynek tekinthető *Ördögfiókákban* viszont az ördögök az emberek között élnek, a Földön.

1. Ördög és Pokol, azaz „mesei” világok a két ördöggyereken

Bár fizikailag kevésbé különül el, azért markánsan más a *Ördögfiókák*-beli földi ördögök világa is, úgyhogy lehetőséget ad arra, hogy a két meseregény túlvilágképét összevegyessük. Mielőtt azonban ebbe belemerülnénk, érdemes megállnunk egy kicsit a „túlvilág” kérdésénél. Gondolni kell arra, hogy a meseregények többségében a földi valósággal „szemben” álló másik világ (a varázslóké, tündéréké, Fantázia világa, vagy bármi más

⁵ BÁRDOS László: *A meseregény műfaji sajátosságai*. In: BÁRDOS József–GALUSKA László Pál: *Fejezetek a gyermekirodalomból*. Nemzedékek tudása Tankönyvkiadó, Bp. 2013. 70–72.

mágikus világ) a legtöbbször vonzó alternatív valóságot jelent, ezzel szemben ez a két meseregény az ördögök világát mutatja fel mint másikat (és, mint majd meglátjuk, nem szépíti a közhiedelemben élő, ördögökkel kapcsolatos elképzeléseket). Ez meglehetősen merész lépésnek tűnik az írók részéről. Talán kevésbé meglepő Orbán János Dénestől 2006-ban, de váratlanul modern gondolat Schöpflin Aladártól 1926-ban! Ám ha azt nézzük, hogy ezeknek a regényeknek a hősei nem embergyerekek, szóval nem a földi valóság a kiindulópontjuk, hanem a pokol, akkor egy másfajta fordulatnak lehetünk a tanúi: egyszercsak a mi földi valóságunk lesz valaki számára a „másik” és esetleg *vágyott* másik világ!

1.1. Hol van és hogyan lett a Pokol?

Az *Ördögfiókák*ban nincsen külön Pokol, ugyanakkor az ördögök ittléte révén valójában azt mondhatjuk, hogy a pokol a Földön van, közöttünk. Lucifer és családja például Budán lakik, a Várhegy oldalában, egy hétköznapi lakásban: „*ha valaki benézett az ablakon, és látta Lucifer papát az asztalnál ülni feleségével és gyermekeivel, azt hitte, valami rendes, derék polgárember költi el családjával egyszerű ebédjét. Egy kis enyhe kénköszagot ugyan lehetett érezni körülöttük, de ez sem volt feltűnő.*”⁶

A *Búbock*ában megrajzolt Pokol is a Földön van, vagyis pontosabban „*a Föld gyomrában, az örökös tűz honában.*”⁷ Keletkezé-séről egy érdekes történet járja az ördögök között, egy mindenki számára ismerős történet, másképpen: „*... hajdanán Lucifer és a Jóistenke elválaszthatatlan jópajtások voltak. Aztán, ahogy ez ilyenkor lenni szokott, hatalmas viszály tört ki közöttük. A viszály oka az volt, hogy a Jóistenke mindig csak dolgozni akart, ellentétben Luciferrel, aki csak szórakozni vágyott. ... Pontosán nem lehet tudni, hogy mi történt, de tény az, hogy annyira összevesztek, hogy háború lett a dolgoból. A nagy csetepaté Lucifer győzelmével ért véget. Ezért az osztozkodás is az ő akarata szerint történt. Lucifer megtartott magának mindent, ami érdekes, az unalmas dolgokat pedig fölpackolta a Jóistenkének és elűzte őt a Mennyországba.*”⁸

1.2. Hogyan élnek az ördögök?

A két ördögregényben megrajzolt sötét és veszélyes, cseppet sem kellemes ördögi világok érdekes módon több rokonságot mutatnak a népmesék „alsó világaival”, mint a legtöbb meseregény varázslatos, vonzó másik dimenziójával. *A varázsmese történeti gyökerei* című munkájában Vlagyimir Propp többek között a mesebeli túlvilágok kérdésével is foglalkozik, és gondolkodásában arra a következtetésre jut, hogy „*az ember nemcsak szociális viszonyait (...) vetíti ki a túlvilágra, hanem az életmódját és*

⁶ SCHÖPFLIN Aladár: *Ördögfiókák*. Unió Lap- és Könyvkiadó Kereskedelmi Kft. [Bp.] [1993], 14–15.

⁷ ORBÁN János Dénes: *Búbocka*. Alexandra, Pécs, 2006., 17.

⁸ Uo. 14.

háza földrajzi sajátosságait is”.⁹ Ezt a megfigyelést érvényesnek látjuk az ördögregények szerzőire is: mind az Orbán János Dénes által megrajzolt Pokol, mind a Schöpflin-regényben felsejlő ördögi világ számos ponton mutat hasonlóságot az emberekével.

Földrajzi szempontból nézve az *Ördögfiókák* ördögei nemcsak az emberihez hasonló világban élnek, hanem egyenesen ugyanabban: az általunk megismert ördögök mind Budapesten laknak, elvegyülve az emberek világában (bár nem keverednek velük, hiszen az ördögök csak egymás között házasodnak). A *Búbocskában* megrajzolt Pokolnak a flórája és a faunája azonban jelentősen különbözik az emberitől: „*növényféle egyáltalán nem terem meg, de nincs is rá szükség, mert a vegetarizmus nem divat, az a mennybélieknek jutott. Az állatvilág pedig a lehető legszegényesebb, mert azt a légkört egészen pontosan csak két kutya, Kerberosz és Kergerossz,¹⁰ valamint Belzebúb uram fényes döglegyei bírják ki.*”

Mindkét meseregény ördögszereplői az emberihez hasonló szervezetségű társadalomban élnek, vannak köztük vezetők és egyszerű állampolgárok. Az *Ördögfiókákban* az emberek között élő ördögök egyfajta köztársaságot hoztak létre maguknak, amelynek a miniszterelnöke Mefisztó gróf. Van Ördögszövetségük, alvilági detektívtestületük, amellyel megfigyeltetik egymást, és természetesen adót is kell fizetni. A *Búbocskában* szintén Mefisztó a miniszterelnök, de az államforma ott monarchia, ugyanis a teljhatalmú uralkodójuk Lucifer, a mindenható fejedelem. A részletesebben megmutatott államigazgatási rendszerben van belügyminiszter (Belzebúb, Búbocská apja), külügyminiszter és hazugságügyi miniszter is.

A közördögök az *Ördögfiókákban* mindenféle hétköznapi munkákat (is) végeznek: Lucifert például, aki ebben a regényben (meglepő módon) nem tartozik az ördögök arisztokráciájához, mindenki gyárosnak hiszi (az is, csak éppen hamispénzt gyárt), és azt is megtudjuk, hogy vannak az ördögök között suszterek, de az a leginkább megvetett mesterség, mert nagyon nehéz lólábra emberi cipőt szabni. A *Búbocskában* egyszerű ördögei leginkább az üstök körül dolgoznak, ők foglalkoznak az átlagbűnösök kínzásával. Ebben a meseregényben is szó van arról, hogy ha nem is ördögökként, de a Pokolnak bizonyos állampolgárai az emberek között élnek: a boszorkák és vészbanányák, a lidércek és a csintalan manók.

Az ördögök lakáskörülményeiről keveset tudunk meg a *Búbocskában* (csak Mefisztó és Lucifer palotáját ismerjük meg közelebbről). Schöpflin Aladár emberek között lakó ördögeinek viszont különleges lakásuk van: az utcafrontról nézve átlagosnak tűnik, hátul azonban egy titkos ajtó nyílik a hegyoldali üregbe, ahol az igazi ördöglakás van. „*Itt számuknak kellemes sötétség volt, melyet csak egy-egy piroslámpa világi-*

⁹ PROPP, Vlagyimir Jakovlevics: *A varázsmese történeti gyökerei*. L'Harmattan, [Bp.] 2006., 284.

¹⁰ Kerberosz itt Lucifer százfejű kutyája. Ennek kölyke Kergerossz, aki majd Búbocská kísérője lesz a földi úton.

tott meg. Minden fekete és piros színű volt, piros tűzön fekete katlanban valami furcsa szagú folyadék rotyogott, piros szemű fekete baglyok és denevérek röpködtek halk suhanással, a földön fekete patkányok rajai nyüzögtek. Itt az ördögcsalád tagjai levetették az emberi ruhát, és eredeti ördögi mivoltukban jártak, fekete, szőrös lábakkal és karokkal, lópatáikon ugrálva, és a szarvaikat sem fődte semmiféle süveg.”¹¹

Az ördögök viselkedése, milyensége – nem meglepő módon – az a terület a két meseregényben, amely a legnagyobb fokú hasonlóságot mutatja. Ahogy arra már a gyermekolvasó is számíthat: az ördöggyereket akkor dicsérik meg, ha csínyet követ el, hisz a földi bűnök arrafelé erénynek számítanak. Ugyanakkor a földi gyerekekhez hasonlóan az ördögfiak is szeretnek játszani, és az édességet sem vetik meg.

1.3. Iskola a Pokolban

A mindennapi élet területei közül mindkét regényben kiemelkedik az ördögiskola, ugyanis mind a két történetnek az eseményláncolata miatt indul el, hogy az ördögfiú rossz bizonyítvánnyal tér haza. Az iskola részben azért is kaphat kitüntetett szerepet, mert a feltételezett gyermek olvasó számára ismerős intézmény, ugyanakkor ördögi helyként bemutatva a humor forrásává tud válni (különösen igaz ez a *Búbocskára*, ahol az iskola nagyobb hangsúlyt kap). Másrészt az is indokolhatja az iskola szerepeltetését, hogy mindkét regény egy fejlődéstörténetet mutat meg, és a tanulás meg a fejlődés még az ördögök világában is közeli rokonságban áll egymással.

Búbocska és Luckó egészen más okok miatt áll hadilábon az iskolával. Az *Ördögfiókák* hőse azért kap megrovást Gonosz Istvántól, az *Alvilági Állami Főgimnázium* igazgatójától, mert „túl jó”: a leckét mindig pontosan tudja, az írása rendes, a magaviselete szelíd és csendes, és mivel nem követ el semmi kihágást, rendkívül rossz példát mutat a többi ördöggyerekeknek. Hiába mentegetőzik Luckó, hogy „a tanár úrnak pikkje van rám, akármilyen szamárságot csinállok, nem akarja észrevenni”¹², büntetés vár rá, mert „javíthatatlan, megátalkodott jó diák”. Azt nem tudjuk meg, milyen tantárgyak vannak az ördöggyerekek iskoláiban, csak az derül ki, hogy az ott töltött órák alatt mindannyian „válogatott rosszaságokon törik a fejüket”.

Búbocska, aki az „ozsonnázás”-on kívül minden tantárgyból elégtelen osztályzatot kap, valóban butácska ördöggyerekként lép az olvasó elé. Próbál ugyan jobb osztályzatokat kicsikarni a tanárából, de sikertelenül.

„– De Góbiás mester! Nem lehetne figyelembe venni, hogy én a belügyminiszter fia vagyok?

– Gyenge próbálkozás, fiam. Felőlem lehetnél a Lucifer fia, akkor sem hatódnék meg.

¹¹ SCHÖPFLIN: i. m. 15–16.

¹² Uo. 26.

– Bezzeg Mefisztó fiának színjelese van, pedig ő sem igyekezett jobban, mint én.

– Ez viszont már nem rád tartozik – vakargatta a szarva tövit Góbiás professzor uram.

– Tudom ám, hogy Mefisztó bácsi mit áldozott ezért...

– Hja, fiam, a magamfajta szegény tudósnak is élnie kell valamiből...

– De ez nem szép dolog!

Góbiás professzor az asztalra csapott.

– Bűdös, szemtelen kölök! Ez itt a Pokol! Nem a mennyországban vagyunk, hogy szép és nemes dolgokat cselekedjünk. Itt az érvényesül, aki patáraesettebb. Máskor légy dörzsölt te is, s ha képtelen vagy rá, akkor legyen bőkezűbb az apád! Takarodj!”¹³

Góbiás professzorhoz hasonló (kancsal szemű és púpos) tanárok tanítják (tanítanak) a lusta nebulókat az ördögiskolában, mégpedig a következő tárgyakra: algebra, felgebra, Mennyismeret, Földtan, pokológia, biológia, történelem, a káromkodás kultúrtörténete, mágia, elkárhozástan. Mivel Búbocska minden tárgyból elégtelent kap, Lucifer, a Pokol mindenható fejedelme úgy ítéli meg, hogy az apán, Belzebúbon kívül, aki volt olyan ostoba, hogy elnyerte kártyán Mefisztoféliát, Búbocska is megérdemli a bűnhődést, úgyhogy az új asszonnyal kell élniük.

Így áll elő egy-egy rossz bizonyítvány miatt a mesei katasztrófa a két ördögregényben: Luckó tehetségtelen ördögnek bizonyul, ezért próbákat kell kiállnia az embergyerekek iskolájában, Búbocska pedig önként megy az emberek közé, hogy addig tanuljon, tapasztaljon, amíg sikerül magát és apját megmentenie Mefisztoféliától.

II. A hős útja

„A túlvilágba való átkelés mintegy a mese tengelye és egyben annak központi motívuma”¹⁴ – írja Vlagyimir Propp a tündérmeséről szólva. Hasonlóképpen a két meseregényben is kulcsmozzanatnak számít a két világ határának átlépése (Luckó esetében ez inkább szimbolikus, hiszen ő korábban is az emberek között élt). A mesékben az effajta átkelések leggyakrabban úgy válnak lehetségessé, ha a hős állattá változik, vagy valamilyen állat, szellem vagy az ördög viszi őt át a túlvilágra.¹⁵ Esetünkben a kis ördöghősöknek nincsen szükségük efféle segítségre: Luckót elég beíratni az embergyerekek iskolájába, azzal teszi meg a nagy lépést, Búbocska pedig – akárcsak a többi ördög – egy tűzhányón keresztül érkezik a Földre. (Máskéfé átlépésre csak a főördögök képesek: ők akárhol meg tudják nyitni a földet, szabadon mozognak a Pokol és a Föld között). A másik irányban az átlépés nem lehetséges: a titkos ördöglakások nem

¹³ ORBÁN: i. m. 20.

¹⁴ PROPP: i. m. 197.

¹⁵ Erre lásd PROPP i. m. 196.

megközelíthetőek az emberek számára az *Ördögfiókákban*, a *Búbocska* világában pedig a Pokolba jutás egyetlen módja az elkárhozás.

Ahogy a tündérmese túlvilágai megpróbáltatásokat állítanak a hős elé, úgy a kis ördögöknek is próbákkal kell szembenézniük az emberek világában. Ez a világ pedig – eltérően a mesei túlvilágoktól, amelyek jellemzően nincsenek állandó kapcsolatban az emberekével – egy az övékkel folyton érintkező és ellenséges világ.

1. Emberek és ördögök viszonya

Mielőtt az emberiskolába indítaná, az Ördögszövetség elnöke így vizsgáztatja Luckót:

„– *Tudod, hogy mire valók vagyunk mi, az ördögök a világon?*

– *Hogy az embereknek mennél többet ártsunk, megrontsuk őket, amikor csak lehet – felelte Luckó hadarva.*”¹⁶ Ez a szemlélet uralkodik a *Búbocska*-beli Pokolban is, ahol az ördögöknek kötelezően egyéves földi szolgálatot kell teljesíteniük, és lehetőleg minél több ember lelkét kell megszerelniük ezalatt.

Az *Ördögfiókákban* azon túl, hogy végigkövetjük Luckó megrontási próbálkozásait, nem sokat tudunk meg az emberek és az ördögök egymáshoz való viszonyáról. Egy félmondatból derül ki, hogy Lucifer, amikor éppen nem pénzt hamisít a ház hátsó traktusában, akkor a „*rosszra hajlandó embereket jó pénzért ... mindenféle hamisságokra*” tanítja. „*A tanítványai rendszerint rajtavesztettek a hamis mesterségeken és a rendőrség kezére kerültek, ő pedig a markába nevetett. A tandíj az ő zsebében maradt.*”¹⁷

Orbán János Dénes regényében a magasrangú ördögök egyik fő törekvése, hogy minél nagyobb károkat okozzanak az emberi világban. Ilyen céllal találja fel Mefisztó a kártyát („*Jaj, olyan, de olyan gonosz*” – mondja róla elégedetten.),¹⁸ és ezért találja ki Lucifer a cigarettát: „*Borzasztóan káros. Persze nem ránk, hanem az emberekre. Nemsokára eljuttatom nekik. Ez lesz az ivászat mellett a másik fő káros szenvedélyük.*”¹⁹

Ilyen az általános pokolbéli viszonyulás az emberekhez. Hogy maguk az emberek milyenek, azt a két ördögfi maga tapasztalja meg kalandjai során.

2. Ördögyerek az emberek között

Ahogy arról már volt szó, a két meseregény kiinduló szituációja nagyon hasonló: mindkettőben a rossz bizonyítvány indítja el az események menetét. Nagy különbséget jelent ugyanakkor, hogy Luckó külső kényszer hatására vállalja a büntetést, és ezért vállalkozik arra, hogy osztálytársait

¹⁶ SCHÖPFLIN: i. m. 26.

¹⁷ Uo. 15.

¹⁸ ORBÁN: i. m. 9.

¹⁹ Uo. 124.

megrontsa, míg Búbocska maga dönt úgy, hogy megkeresi az embereket. „*Tapasztalnom, okosodnom kell, hogy megerősödvé térhessek vissza a Pokolba*”²⁰ – mondja útnak induláskor társának, Kergerossznak.

Valamilyen értelemben mindkettejük számára jót hoz az emberi világ: Luckó, miután közelebbről megismeri az embereket, megszereti ezt a világot, Búbocska pedig – bár sok rossz éri az emberek részéről – valóban megszerzi azokat a tapasztalatokat, amelyekből megerősödvé már magabiztosan térhet vissza a Pokolba.

Luckó „kalandjai” lényegében egy barátság kialakulásának az állomásai: miközben az ördögfi megpróbálja megrontani az osztály legjobb tanulójának számító Szakács Pistát, egyre inkább megismeri őt, és rajta keresztül megtanulja, mit jelent a becsületszó, az önzetlenség, és megismerkedik számos olyan érzéssel, amelyről addig nem tudott (szomorúság, szégyen). Mindezek miatt egyre kevésbé érzi magát jól az otthonában: „*Sivárnak és keservesnek érezte a maga sorsát. Más gyerek csinál, amit akar, rosszalkodik, ha a kedve tartja, jól viseli magát, ha neki úgy tetszik. Ő neki azonban mindig rosszban kell törni a fejét, új meg új csínyeket készíteni. A rosszság úgy tűnt fel neki, mint valami nagyon nehéz kötelesség. Jónak lenni, csak egyetlen egyszer jónak lenni!*”²¹

Szemben a bár nyugtalanító, felkavaró, de alapvetően pozitív tapasztalatokkal, amelyekben Luckó részesül az emberek között, Búbocskánk igazi megpróbáltatás a földi kalandozás. Az első ember, akivel találkozik, kegyetlenül megréztázza őt (beleugrasztja a hideg vízbe), azután orvvadászok ejtik foglyul, akik megborotválják, fehérre cserzik és unikonisként mutogatják jó pénzért, csak Kergerossz segítségével tud tőlük elmenekülni. Nem csoda hát, hogy kezdeti lelkesedése után Búbocska csalódik az emberekben, és úgy látja, hogy „*az ember az ördögnél sokkal, de sokkal gonoszabb és ravaszabb*”.²² A balszerencsés kalandok után Búbocska rátalál a vérszanyára, akihez apja, Belzebúb irányította, és kezdetét veszi számára a tényleges tanulás időszaka: Kombiné anyó és az általa ajánlott Párménusz mester tanítja meg a kis ördögfiút mindarra, amit az ördögiskolában elmulasztott megtanulni: „*az Ördögiskola elégtelen diákja [...] csak úgy nyelte a sok okosságot.*”²³

Bár Búbocska sokat tanul Párménusztól, a földi tudóstól, az emberekben továbbra sem bízik, és ördögi tulajdonságai sem halványulnak el: kajánul bosszút áll azokon, akik korábban bántották őt, és leginkább a pokoli alattvalók társaságát keresi (így találja meg egy földi boszorkányban a leendő társát, Buggyboréliát).

²⁰ Uo. 47.

²¹ SCHÖPFLIN: i. m. 89.

²² ORBÁN: i. m. 49.

²³ Uo. 135.

3. A hős győzelme

A tündérmesei struktúra utolsó elemeként a hős megküzd az ellenféllel, és győzelmével helyreállítja a kezdetben megbomlott rendet. A két ördögregnében ez a mozzanat sajátosan alakul.

Luckónak a próbatételek során lényegében saját természetével kell megküzdenie: a jóságra való hajlamának a legyőzésével kellene bizonyítania, hogy elég jó ördög lehet. A világba kivetítve Szakács Pista képviseli Luckónak a jóra való hajlandóságát, az ő megrontásával próbálja az ördöggyerek megerősíteni a maga ördögségét, de alulmarad. Ezáltal mesei értelemben nem győz, hiszen nem válik tehetségtelen ördögből tehetséges ördöggé, nem tér vissza az események kiindulási helyére, hanem elhagyja a maga világát és emberré lesz. Azzal, hogy Schöpflin Aladár a földi világnak, az emberségnek ezt az apoteózisát írja meg Luckó választásában, egyfelől felrúgja a tündérmese, és ezáltal a meseregény műfaji szabályait, másfelől viszont éppen ezzel a merész változtatással biztosítja a jó győzelmét: ebben a fordított világban, amelyben egy ördögfiú a hős, az számít győzelemnek, ha ő ördöggé elveszíti a harcot.

Búocska története másként alakul: ő a „*kicsi buta*” ördögből, aki volt, a „*legrátermettebb ördögfióká*”-vá válik földi kalandjai során, sikerül visszaszereznie a Pokol számára a Corpus Pocust, a varázslatgyűjteményt, amit Mefilió hagyott a Földön, sőt, megvásárolja Párménusz lelkét, ezáltal megszerzi a sikeres földi gyakorlatról szóló oklevelét is. Látszólag csupa ördögi cselekedetet hajt végre, amelyek szükségesek ahhoz, hogy a mese elején keletkezett bajt helyre lehessen hozni. Csakhogy: a varázslatgyűjtemény visszaszerzésével Búocska nem csupán a Pokolnak és Lucifernek tesz kedvére, hanem egy végzetes háború kitörésétől menti meg a Mennyet, a Földet és a Poklot; és azzal, hogy megveszi Párménusz lelkét, valójában az életét menti meg (Párménusz ugyanis, hogy megsemmisítse a veszélyes tudást, amit önmagában halmozott fel, kész arra, hogy megölje magát, de Búocska felajánlja, hogy ha a tudós átadja magát neki, akkor ő ki tudja szívni belőle a tudást anélkül, hogy Párménusznak meg kellene halnia.) Ekképpen a kis ördögfióká győzelme nem a gonoszságnak, hanem a jóságnak és a bölcsességnek a diadala. Ezt erősítik meg Párménusz szavai is: „*Bebizonyítottad – mondja a tudós Búocskának –, hogy bölcsőbb vagy énnálam. Tisztábban látod a dolgokat. A mai napon famulusból magiszterré léptél elő.*”²⁴

Ami pedig Mefisztóféliát illeti, a kezdeti katasztrófát, az a helyzet önmagától, Búocska bármiféle segítsége nélkül megoldódik: a rémesnek hitt perszónáról ugyanis kiderül, hogy csak azért volt kiállhatatlan felesége Mefisztónak, mert mindig is Belzebúbot szerette, és mostanra mint Belzefélia, ő a „*legjobb asszony*” a Pokolban.

²⁴ Uo. 160.

Zárógondolatok

A két meseregény által ábrázolt világokat vizsgálva azt láttuk, hogy az ördögregények valóban sajátos altípust jelentenek (jelenthetnek) a meseregény műfaján belül, hiszen a többi meseregénytől eltérően ezekben az író és az olvasó valósága nem kiindulási világgént jelenik meg, hanem második dimenzióként, „mesei”, egzotikus világgént. Schöpflin Aladár regényében ez a „másik” világ mintegy győzedelmeskedik az elsön, mert elhódítja a főhóst, Luckót, a Pokoltól; és a Föld Búbocska fejlődésében is alapvető fontosságú (bár ő a földi kalandjai végén visszatér eredeti hazájába).

Ha a tündérmesei mélystruktúra elemeit vizsgáljuk a két ördögregényben, kétféle eredményre jutunk: a *Búbocskában* teljesülnek a mesei és meseregényi elvárások, hiszen a hős visszatér a kiindulási helyére, helyrehozza a kezdő szituációban keletkezett bajt, az *Ördögfiókák* viszont szakít a meseregényi hagyománnyal: hőse a „másik” világot választja, és nem tér vissza az útnak indulás helyszínére.

Mivel mindkét regény gyermekeknek íródott, megkerülhetetlen, hogy arról is szóljunk, vajon a fent említett változások miképpen érintik a meséktől és meseregényektől megkövetelt morális kiállást. Szükségszerűen sérül-e a Jó, amikor egy ördöghős diadalmaskodik? Azt mondhatjuk, hogy végül mind Luckó, mind Búbocska győzelme jó érzéseket válthat ki az gyermekolvasóból: Luckó látványosan állást foglal a „jó” mellett, Búbocska pedig – bár ördögi eszközökkel és ördögi módon – csupa olyasmért küzd sikeresen, amivel könnyű szívvel egyetérthetünk: a családjáért, a hazájáért, a békéért.

Felhasznált irodalom

- ORBÁN János Dénes: *Búbocska; Ördögregény*. Alexandra, Pécs. 2006.
- SCHÖPFLIN Aladár: *Ördögfiókák*. Unió Lap- és Könyvkiadó Kereskedelmi Kft. [Bp.] [1993].
- BÁRDOS József: *A meseregény műfaji sajátosságai*. In: BÁRDOS József–GALUSKA László Pál: *Fejezetek a gyermekirodalomból*. Nemzedékek tudása Tankönyvkiadó, Bp. 2013. 70–72.
- KAMPISNÉ Dedinszky Izabella: *Schöpflin Aladár irodalmi munkássága*. Pesti Lloyd, Bp., 1943.
- LOVÁSZ Andrea: *A meseregény kora. Vázlat a meseregény megközelítéséhez*. In: *Korunk*, 2002/10. 7–13.
- PROPP, Vlagyimir Jakovlevics: *A varázsmese történeti gyökerei*. L'Harmattan, [Bp.], 2006.
- [REC.]: *Orbán János Dénes: Búbocska*. In: *Szörös Kő*, 2005/1. 75–76.

Patocskai Mária

AZ ANTROPOGÉN KÖRNYEZETTERHELÉST JELZŐ INDIKÁTOROK LÉTREJÖTTE ÉS ALKALMAZÁSUK LEHETŐSÉGEI A FELSŐOKTATÁSBAN

Eötvös József Főiskola, Pedagógusképző Intézet, Baja
e-mail cím: Patocskai.Maria@ejf.hu

A környezetterhelést jelző indikátorok kialakulása

Az évezred küszöbét egész bolygóra kiterjedő válsággal lépte át az emberiség. A haladást jelentő gazdasági növekedés árnyoldalaként szélsőséggessé váltak a társadalmi egyenlőtlenségek, valamint a természetes környezet állapota is erőteljes romlásnak indult.

Az emberiség kezdeti harmonikus együttélése a természettel mára megszűnt. A történelem korai szakaszaiban kíméletesen használta a természeti erőforrásokat, meghagyva a természeti környezetet egyensúlyi állapotában. „A mezőgazdasági forradalomtól a kopernikuszi, majd az ipari forradalomig terjedő korszakot nagy általánosságban az jellemezte, hogy az ember, illetve a társadalom a természet részeként határozta meg önmagát, és olyan termelési rendszereket alkalmazott, amelyek illeszkedtek a természeti rendszerekhez, vagyis általában és elméletileg nem jelentettek irreverzibilis változásokat.”¹

A fejlődés későbbi szakaszában az egyre intenzívebb technológiák alkalmazásával, a természeti erőforrások túlzott használata által biztosított gazdasági termelés növekedésével megbomlott az egyensúly. Ennek első jelei: az egyre gyakrabban és tartósabban jelentkező környezeti pusztítások. Mára a természet, mint létfenntartó förendszert globális léptékű válságba jutott. Egyértelművé vált, hogy a gazdasági növekedés környezetre gyakorolt hatása aláásta az emberi élet alapjait a Földön.

Az emberiség létét biztosító rendszerek közül először a gazdaság, majd ennek korlátozott értelmezési körének feloldása miatt a környezeti és társadalmi hatások számbavételére is megjelent az igény. Ezek állapotának számszerű vizsgálatára mérőszámmal kifejezett mutatókat dolgoztak ki, melyek lehetővé teszik az országok, embercsoportok ilyen irányú összehasonlítását. Az egyre átfogóbb, komplexebb jelzők kidolgozása napjainkban is folyamatban van.

A mutatók megjelenésének fejlődési irányára jellemző, hogy először a gazdaság növekedését jelző GDP jelent meg, igazolva a gazdaság mindenek felettségét. Sokáig ez volt a legszélesebb körben használt indikátor, annak ellenére, hogy a gazdaság szűken értelmezett körét ölelte fel. Ráadásul tévesen a jólét mutatójaként is kiterjesztették értelmezését,

¹ HAJNAL Klára: A fenntartható településfejlesztés humánökológiai elvei. In: NAGY Imre: *Városökológia*. Nordex Nonprofit Kft. Bp., 2008. 46–47.

amely rávilágított a GDP szűkös hatáira. A mai gazdaság és emberi fejlődés sokszínűsége miatt egyre erősebbé vált az igény, hogy környezeti és társadalmi tényezőkkel egészítsék ki a korábbi indikátorokat, így egyre valóság-hűbben tudják jelezni egy társadalom jólétét. Jellemző, hogy a korábbi kizárólagos pénzügyi indikátorokról áthelyeződött a súlypont a humán és természeti világ mutatói felé. Ezek megjelenésének főbb állomásai a következők:

A *gazdasági teljesítménynek és növekedésének* mérésére alkotta meg Simon Kuznets 1941-ben a GDP-t (Gross Domestic Product – Bruttó hazai össztermék). Egy ország adott idő alatt előállított végső felhasználásra szánt javainak (termékek és szolgáltatások) összességének értéke. Bár a nemzeti jövedelem és teljesítmény értékét méri, mégis széles körben az ott élők átlagos életszínvonalának mutatójaként is használják az egy főre jutó GDP-t, ami túlzott leegyszerűsítésnek tekinthető. Sok olyan elemet is tartalmaz, amely nem járul nyilvánvalóan hozzá az egyén jólétéhez, ugyanakkor hiányoznak belőle a jólét kulcsfontosságú elemei, ezért alkalmatlan általános jóléti mutatóként való használatra. Gyulai Iván szerint „sokszor téves következtetéseket vonnak le az ott élők más jóléti mutatójára vonatkozólag”². Eddig egyszerűségénél fogva tudta betölteni a létrehozott fizikai javak mértékének mutatóját, viszont mára elégtelenné vált a jólét átfogó jelzőszámaként használni. A GDP nem veszi figyelembe a természeti erőforrások igénybevételét és általában az élet minőségét meghatározó körülményeket.

Az egysíkú, GDP-ben mért gazdasági megközelítés feloldására a Brundtland Bizottság tett javaslatot a fenntartható fejlődés érdekében. 1992-ben elfogadott Agenda 21 ezt megerősítette és célul tűzte ki egy integrált környezeti és gazdasági mutató kidolgozását.

1993-ban az ENSZ Statisztikai Osztálya létrehozott egy olyan „kísérő elszámolásokból” (satellite accounts) álló rendszert, amely a gazdasági mutatók környezeti hatásait jelezte: a természeti erőforrások kimerülését és a környezeti degradációt követte. Ez az adatcsoport az Integrated System of Economic and Environmental Accounts (SEEA) nevet kapta. Célja az volt, hogy a környezet gazdaságban játszott szerepét mérhetővé tegye és fontosságát jelezze.

Egy átfogó gazdasági jóléti mutató kidolgozásával próbálkozott Hermann Daly és John Cobb. Ezt a mérőszámot a Fenntartható Gazdasági Jólét Indexének (Index of Sustainable Economic Welfare, ISEW) nevezték el. A lakossági fogyasztást veszi alapul, amelyek nehezen mérhető tételekből állnak. Ezért ez az index nem pontosan mérhető adatokra támaszkodik, hanem nagyobb részt becslésekre. Rendkívül átfogó mérőszám, sajnos számszerűsíthetőségének pont ez az akadálya, mivel a leg-

² GYULAI Iván: *Kérdések és válaszok a fenntartható fejlődésről*. Magyar Természetvédők Szövetsége, Bp. 2008. 22.

több országban nem állnak rendelkezésre a számításhoz szükséges statisztikai adatok.

Az ISEW-t hiányosságai miatti kritikák alapján átdolgozták, illetve tovább fejlesztették, így született meg a Valódi Fejlődés Mutatószáma (Genuine Progress Indicator, GPI). Ez is a személyes fogyasztásból indul ki, amit a társadalmi és környezeti károkkal illetve hasznokkal egészítettek ki.

Nem pénzben mérhető jóléti mutatók közül a legismertebb a HDI. A GDP által nem mért, mégis fontos értékek alapján hozta létre az Egyesült Nemzetek Fejlesztési Programja 1990-ben az Emberi Fejlődés Mutatóját (Human Development Index, HDI). Az emberek valódi jólétére kidolgozott megközelítőleg a legjobb módszer. Három alapterületet vizsgál: születéskor várható életkor (a lehető legegészségesebb életet feltételezve), az emberek által megszerzett tudás (írás, olvasás), megfelelő életszínvonal (vásárlóerőben számított bruttó hazai termék).

A gazdasági növekedés közben a természeti tőke jövedelemmé és kibocsátássá alakítása, és eközben történt leromlása, pusztítása miatt szükségserűvé vált a környezet használatát számszerűsíteni. A legelterjedtebbek a termőföld területre, a légkörre és az elfogyasztott vízmennyiségre fókuszálnak.

Egyik mérőszám az *ökológiai lábnyom* (Ecological Footprint, EFP), 1993-ban Wackernagel, M. munkájában jelent meg először. Azt fejezi ki, hogy mekkora az ökológiailag produktív föld- és vízterület, amely egy ember által fogyasztott összes termék előállításához, és az összes keletkező hulladékok elnyeléséhez szükséges³. A lábnyom kiszámításának lényege, hogy az emberi fogyasztás sokféle összetevőjét átváltjuk az előállításukhoz szükséges ökológiailag termékeny föld- és vízterület nagyságra. A számítás nem tudja figyelembe venni az emberi fogyasztás és hulladéktermelés összes elemét, ezért nem pontos, csak becslés. Viszont összehasonlításra alkalmas és azt is megtudhatjuk, mennyire környezetkímélő vagy pusztító életmódon él valaki. Ökolábnyomát ki lehet számolni egy országnak, egy településnek, egy embernek is. Fenntartható ökológiai lábnyoma jellemzően a gazdaságilag elmaradott országoknak van (pl. Afganisztán vagy Banglades).

Az ökolábnyom logikáját követi a *széndioxid-lábnyom* vagy *karbon lábnyom* (carbon footprint, CF). Ez az összes ÜHG (üvegházgázok) értékét grammban kifejezett egyenértékre hozva fejezi ki, hogy az adott tevékenység mennyivel járul hozzá a légköri ÜHG-k változásához.

Az összes emberi tevékenységet itt sem lehet számba venni. Ezért a CO₂ lábnyom számítás sem egy komplex, mindenre kiterjedő számítási módszer, hanem a határok kijelölésével, a legfontosabb ÜHG-k kibocsátásának kiszámítása.

³ WACKERNAGEL M.–REES W. E.: *Ökológiai lábnyomunk*. Föld Napja Alapítvány, Bp. 2001. 45.

A számítást nehezíti, hogy az emberi tevékenységnek vannak közvetlen és közvetett hatásai. Pl. a közlekedés által közvetlen kibocsátott ÜHG meghatározás viszonylag könnyen megoldható. Nehezebb és ezáltal sok bizonytalanságot hordoz egy termék, egy szolgáltatás életciklusa során képződő ÜHG-k teljes mennyiségét meghatározni. Figyelembe kell venni a nyersanyag, a gyártási és forgalmazási folyamat, a felhasználás és a hulladékkezelés során keletkezett éghajlatra gyakorolt CO₂ egyenértéket. Mindez néha követhetetlen.

A vízlábnyom a vízfogyasztás mértékét mutatja meg: mennyi víz szükséges az elfogyasztott vagy előállított termékek, igénybe vett szolgáltatások előteremtéséhez.

A *környezet állapotának* mutatói a környezeti potenciált és az emberi tevékenység környezeti terhelését jelzik. Mindegyik alapja számszerűsíteni az ember természet adta lehetőségek használatát. Így jobban világossá válik, hogy a Föld természeti tőkéjéből mennyi áll rendelkezésünkre, ezt milyen mértékben fogyasztjuk és nagyobb az esély egy fenntarthatóbb jövő felé vezető stratégiák tervezésére.

A globális igazságtalanság mutatójaként alkották meg a rabszolgalábnyomot. Kifejezi, hogy hány ember kényszer munkája szükséges egy termék előállításához akár több ezer kilométerre. Ezáltal mindenki rabszolgatartóvá válik azáltal, hogy vásárol termékeket. Az ipari országok lakói átlagosan 55 ember fizetség nélküli, erőszakkal kényszerített munkája árán tudják megvásárolni a sokszor felesleges termékeket.

A fent vázolt lábnyomok közül a következőkben a karbon-, víz és az ökolábnyom értelmezésével és oktatási-nevelési lehetőségeivel foglalkozunk.

A karbon-lábnyom értelmezése és alkalmazási lehetősége

Minden emberi tevékenység maga után von CO₂ kibocsátást, ezáltal mindenki valamennyire hozzájárul a légköri CO₂ növeléséhez, illetve az ÜHG-k légköri mennyiségének változásához.

A karbon-lábnyom (Carbon Footprint, CF) koncepciójának létrejöttét a fogyasztók, a politikai döntéshozók és a vállalkozói szféra környezeti hatások iránti érdeklődése inspirálta. A jelenlegi CF elemzés visszanyúlik a korábbi nettó-energia elemzésekre és a „the energy cost of living” koncepcióra⁴. A CF nem valamiféle területre vonatkozó adat, hanem egy ellátási lánc vagy egy termék életciklusa során összegzett CO₂ emisszió.⁵ Azt fejezi ki, hogy az emberi tevékenységek során indirekt vagy direkt módon mennyivel terheljük a légkört ÜHG-k vonatkozásában. Ez a legmegfelelőbb számított életciklus-értékelés illetve input-output elemzés.⁶

⁴ HERENDEEN R. A.–TANAKA J.: *Energy cost of living*. Energy 1., 1976.,165–178.

⁵ HAMMOND G.: *Time to give due weight to the carbon footprint issue*. Nature, 445., 2007., 256–264.

⁶ MATTHEWS, H. S.–HENDRICKSON, C. T.–WEBER, C. L.: *The importance of carbon footprint estimation boundaries*. Environmental Science and Technology, 42., 2008., 5839–5842

A Kiotói Jegyzőkönyvben hat ÜHG-t definiáltak a CF számításához: szén-dioxid (CO_2), metán (CH_4), dinitrogén-oxid (N_2O), kénhexafluorid (SF_6), hidrofluorkarbonok (HFC) és perfluorkarbonok (PFC).

Legtöbb esetben a lábnyom számításánál az összes ÜHG kibocsátást veszik alapul és a végső összeget „tonna CO_2 egyenérték”-ben (t CO_2e) fejezik ki a globális melegítő potenciál (GWP) figyelembe vételével. A másik számítási módszernél csak a CO_2 kibocsátással számolnak és a végösszeg „tonna CO_2 ” (t CO_2) -ként szerepel.

Oktatói munkánk során a karbon-lábnyom megértéséhez abból a tényből indultunk ki, hogy energiafogyasztásunk alapja még mindig legnagyobb részt fosszilis erőforrásokból származik. Ezért a számítás alapját a legnagyobb energiafogyasztással járó végfelhasználási tevékenységek képezik, ezek a fűtés, villamosenergia-felhasználás és a közlekedés. A hallgatók feladata, hogy a három tevékenységhez tartozó otthoni éves fogyasztási adatokat összegyűjtik és órai munka keretében oktatói segítséggel kiszámolták a tevékenységekből származó CO_2 kibocsátást.

A hallgatók közös gondolkodás során eljutottak további ötleteléshez. A sokszor energiapazarló módon működő munkahely, iskola vagy más intézmények kibocsátása is jó példának bizonyult további számításokhoz. Ugyanilyen hasznos adatokhoz jutottunk, amikor az intézményen belül használt eszközök működtetéséből származó ÜHG kibocsátást számították ki (például lifthasználat), amelyeket sokszor az ott élők teljesen feleslegesen vesznek igénybe. Az eredmények nyilvánossá tételével a használók közvetlen szembesültek cselekedeteik környezeti vonatkozásaival.

Bár a legnagyobb nehézséget a mértékegységek közötti átváltások okozták, ennek ellenére mégis megtapasztalták a hallgatók, hogy tevékenységeik által mennyire járulnak hozzá az ÜHG kibocsátáshoz, ezáltal a globális klímaváltozáshoz. Az ilyen jellegű megközelítés a tantárgyak közötti koncentrációra is jó példa lehet, amikor a hagyományosan értelmezett fizika tantárgy mértékegységeivel a környezet tartalmú témákban használtak.

Az ökológiai és vízlábnyom értelmezése gyakorlati szempontból

Tanítási tapasztalatainkból kiderült, hogy a főiskolai hallgatók kb. 1/3-a egyáltalán nem, 2/3-a már tanult vagy hallott az ökolábnyomról, de pontosan senki nem tudta értelmezni. Sajnos ez is bizonyítja a közoktatás tantárgyi tartalmainak túl elméleti megközelítéseit. A hallgatók számára a legnagyobb nehézséget az ökológiai lábnyom értelmezésében az jelenti, hogyan lehet a környezetterhelést földterületre átváltani. Oktatói tapasztalataink által az értelmezéshez a következő gondolatok segítenek.

Minden ember élőlény mivolta által a természetből táplálkozik, építkezik, szórakozik, stb., mindenfajta tevékenysége által hatást gyakorol a világra. A természet adta lehetőségeket használja élete fenntartásához.

Bármilyen tevékenységet is teszünk, változást okozunk a természetben közvetlenül vagy közvetve. Itt hagyjuk nyomunkat a Földön azáltal, amikor mosakszunk, hiszen a vízkészletből emelünk ki néhány liter vizet és szennyezetten juttatjuk vissza. És azáltal is, ha csak néhány száz métert autózunk gyaloglás vagy kerékpározás helyett, miközben szennyező gázok kerülnek a levegőbe.

A környezetre gyakorolt hatás attól függ, hogy mit, mennyit és hogyan veszünk el, és ebből mit, mennyit és hogyan adunk vissza a természetnek. Az elvétel és a visszaadás egymáshoz viszonyított aránya határozza meg a fenntarthatóságot. Minél több ember, egyre intenzívebben beavatkozik a természetbe életvitele által, összességében annál nagyobb kárt hagy maga után, annál inkább fenntarthatatlanná válik az emberiség és a környezet viszonya. Bármi, ami a jelenlegi nem fenntartható állapot jobbá tételére irányul (önmérséklet, takarékoság, pazarlás elutasítása, szeretet), segíti a környezetterhelést, a magunk után hagyott nyomot csökkenteni.

A környezetvédelemmel szoros kapcsolatban áll a fenntarthatóság fogalma, amely azt fejezi ki, hogy a jelenlegi életmódunkkal mennyire tudjuk fenntartani a jelenlegi környezeti állapotot úgy, hogy ne veszélyeztessük a jövő nemzedékek legalább hasonló színvonalú életét, felélve előlük a természet vagyonát.

Az ökológiai lábnyomot úgy lehet elképzelni, mint életünk (lábaink) nyomait, amiket a földi környezetünkön hagyunk életünk során. Viszont összehasonlításra alkalmas és azt is megtudhatjuk, mennyire környezetkímélő vagy pusztító életmódon él valaki. A lábnyom kiszámításának lényege, hogy az emberi fogyasztás sokféle összetevőjét átváltjuk az előállításukhoz szükséges földterület nagyságra.

Az ökológiai lábnyom akkor válik értékelhető számadattá számunkra, ha ismerjük a rendelkezésre álló földterület (biológiai kapacitás) nagyságát és azzal összehasonlítjuk.

Az ökolábnyom igazi megértéséhez segít hozzá egy egyszerűsített ökolábnyom teszt, amely mindennapi életünk egyes mozzanataira (lakásviszonyok, élelmiszervásárlás és táplálkozási szokások, hulladéktermelés, közekedési szokások, energiafogyasztás, fogyasztási cikkek és szolgáltatások) kérdez rá és ezek területigényét számítja ki. Itt szembesülnek a hallgatók azzal, hogy minden ember életviteli szokásai által valamilyen hatással van környezetére. A felmérés hatalmas nevelő erővel bír, mert a mindennapi működésmódokat kell tanulmányozni környezeti hatások szemszögéből.

A teszt kitöltése után érdemes megbeszélni, milyen módon lehet csökkenteni az ökolábnyomot. Mindez segít elindítani a hallgatók gondolkodásában a környezetkímélő lehetőségek összegyűjtését. A következő ötletek születtek témák szerint:

Közlekedés:

- Gyalog vagy kerékpárral járj!
- Ha az iskolába autóval visznek, vigyétek el a környéken lakó gyerekeket is, beszéljétek meg a váltásokat!
- Tervezzétek meg ésszerűen a városi utat, így kevesebb szennyező anyag jut a levegőbe és olcsóbb lesz az autózás!
- Pumpáljátok fel az autó kerekeit! Lapos gumi miatt többet fogyaszt az autó.
- Vezess lassabban! 100 km/h sebességnél 10 %-kal több a fogyasztás, mint 90-nél.

Vízfogyasztás:

- Ha teheted gyűjtsd össze az esővizet, nemcsak takarékoskodsz, hanem a növényeket is jobb ezzel öntözni! (lágy víz)
- A csöpögő csapot javítsd meg!
- Ha locsolsz, akkor a nap hűvösebb időszakában!
- Érdemes magasabbra hagyni a fűvet, mert így árnyékolja a gyökereket.
- Inkább zuhanyozz fürdés helyett és rövid ideig!
- Mosogatáskor ne folyasd végig a csapot!
- Fogmosás közben zárd el a csapot!

Élelmiszervásárlás:

- Nagy tételben vásárolj!
- Csak olyat és annyit vegyél, hogy ne kerüljön kidobásra semmi!
- A helyben termelt zöldségeket és gyümölcsöket vásárolj!
- Ha lehet, ne vásárolj távolról szállított élelmiszereket!
- Ne vásárolj túlsomagolt, vagy egyenként csomagolt élelmiszert!
- A műanyag palackokat hasznosítsd, vagy csak visszaválthatót vegyél!

Hulladék:

- Csökkentsd a mennyiségét, használd újra!
- A vásárlásnál figyelj, hogy mennyi csomagolóanyagot is veszel, ami azonnal hulladékká válik!
- Komposztálj, ezt használd műtrágya helyett!
- Kerüld az elemmel működő eszközöket, ha mégis kell, akkor tölthető elemeket használj!
- Vízrel hígítható ragasztót és festéket használj!
- Papírzsebkendő és papírtörülő helyett textílt használj!
- Ha lehet textiltörlőt használj!
- Műanyag helyett porcelán vagy üveg tárgyat használj!
- A papír mindkét oldalára lehet írni!
- Ha nem kell, ne használj fehérített papírt!

Energia:

- A ház körüli fák, bokrok védenek a zajtól, erős fénytől és a szélről.
- Használj természetes fényt, amíg csak lehet!
- Rendszeresen töröld le az izzókról a port!
- Használj energiatakarékos izzókat!
- A szoba hőmérsékletét éjszakára vedd lejjebb!

- Szigeteld a melegvítárolót és a melegvízcsöveket!
- Télen rövid ideig szellőztess!

Mindennapi életünk környezetterhelésével való szembesülés további jó módszere, amikor a hallgatók pármunkában összegyűjtik, hogy egy átlagos napjuk során milyen életviteli tevékenységeik vannak és ezek során milyen módon hatnak a környezetre.

Összefoglalás

A napjainkra kialakult soha nem látott jólét a gazdasági rendszerek természeti erőforrásokat kizsákmányoló folyamatai által biztosítottak. Mivel a gazdasági, társadalmi és környezeti rendszerekben egyre intenzívebbé váltak a folyamatok, ezért szükségessé vált ezek számszerűsítése. Így hozták létre a lábnyomokat. A környezeti rendszerekre kiszámított lábnyomok közül a levegő üvegházhatású gázaira fókuszál a karbonlábnyom, a földterületre az ökolábnyom, az elhasznált vízre pedig a vízlábnyom. Ezek mindennapi életünk tevékenységeire alkalmazva hatásos módja lehet a fiatal generációk szemléletformálására. Ezzel a megközelítéssel próbálom megjeleníteni, hogy mennyire vagyunk felelősek a környezetünkért és mennyire befolyásolhatjuk környezetünk állapotát.

Felhasznált irodalom

GYULAI Iván: *Kérdések és válaszok a fenntartható fejlődésről*. Magyar Természetvédők Szövetsége, Bp, 2008. 22.

HAJNAL Klára: *A fenntartható településfejlesztés humánökológiai elvei*.

In: NAGY Imre: *Városökológia*. Nordex Nonprofit Kft. Bp., 2008. 46-47.

HAMMOND G.: *Time to give due weight to the carbon footprint issue*.

Nature, 445., 2007., 256–264.

HERENDEEN R. A.–TANAKA J.: *Energy cost of living*. Energy 1.,

1976., 165–178.

MATTHEWS, H. S.–HENDRICKSON, C. T.–WEBER, C. L.: *The importance of carbon footprint estimation boundaries*. Environmental Science and Technology, 42., 2008., 5839–5842.

WACKERNAGEL M.- REES W. E.: *Ökológiai lábnyomunk*. Föld Napja Alapítvány, Bp. 2001. 45.

A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap (ESZA) társfinanszírozásával valósul meg (kód: EFOP-3.6.1-16-2016-00025, projekt címe: A vízgazdálkodási felsőoktatás erősítése az intelligens szakosodás keretében).

Petz Tiborné

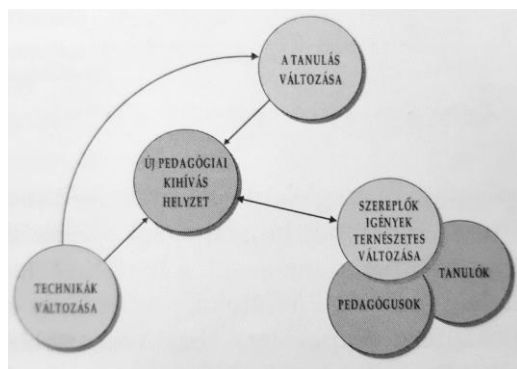
VIRTUÁLIS VALÓSÁG A TANÍTÓKÉPZÉS MATEMATIKA OKTATÁSÁBAN

Széchenyi István Egyetem, Apáczai Csere János Kar, Győr
e-mail cím: petztiborne@gmail.com

A konferencián elhangzott előadásom a virtuális oktatás megvalósulásának egy lehetőségét mutatja be a tanítóképzésben. A téma aktuális, hiszen a digitális átalakulással megjelent a piac és a gazdaság minden területén a virtualitás, éppen ezért a változások által támasztott legnagyobb kihívása az oktatásnak, hogy miként képes megfelelni a piaci elvárásoknak. A közoktatásban megvalósult digitális átalakulás hatására a felsőoktatásban, azon belül pedig a pedagógus-, tanítóképzésben is meg kellett, hogy történjen a digitális váltás. Az oktatási módszerek megváltoztatása fontos, hiszen az új technológiák ismerete hatással lehet a hallgatók jövőbeli tanulási képességeire. A publikáció első részében a tanítóképzésben létrejövő új módszerek megjelenésének okait sorolom fel, majd a második részben arról írok, hogy a győri Széchenyi István Egyetem milyen irányt választott a változás felé vezető úton, végül az új program alkalmazási lehetőségeit mutatom be a tanító képzés matematika oktatásában.

1. Az oktatás megváltozásának okai

Ahogy az első ábrán is látszik, az oktatásról, tanulásról új szemlélet alakult ki, új helyzet előtt állnak a leendő tanítók. Egyfelől az oktatásban résztvevőket kihívás elé állítja az új információs és kommunikációs technológiák (a továbbiakban: IKT) fejlődése, másfelől a szereplők elvárásai is megváltoztak, hiszen mind a pedagógusok, mind a tanulók elvárják, hogy az új digitális technikák segítségével oktathassanak, illetve tanulhassanak, harmadrészt az új IKT eszközök segítségével és azzal, hogy az internet életünk részévé vált, az ismeretek elsajátításában, a tanulásban is változások következtek be.



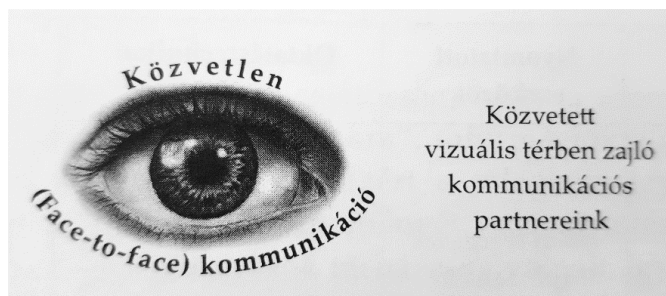
1. ábra Változó oktatási helyzet¹

Tehát nemcsak az oktatás, hanem a tanulás módszerei is megváltoztak. A tanulás új dimenziói alakulnak ki, hiszen az informatika az egész oktatásunkat átszövi. A különböző digitális helyszínek miatt az egyén kapcsolatrendszere egyre bonyolultabbá válik, továbbá a különböző gazdasági, piaci változások, elvárások miatt a tudás szerepe is megváltozik: a tudásnak hosszú távon megtérülő beruházásnak kell lennie. A tudás mára már nem passzív ismeretek tárháza csupán, hanem egy olyan ismeretegyüttes, amely folyamatosan változik; az egyénnek folyton el kell tudnia sajátítani az új ismereteket, az új helyzetekhez kell tudnia alkalmazkodni. Az elsajátítás tekintetében azt mondhatjuk, hogy egyre rövidebb idő alatt egyre több emberrel kerülhetünk kapcsolatba, és a szükséges információkat legtöbbször online szerezzük meg, ebből adódóan a tanulás új virtuális dimenziójának kell megjelennie, hiszen az interneten keresztül szinte bárhol, bárkivel kapcsolatba léphetünk, információt cserélhetünk. Ezekből a tényekből kiindulva elmondhatjuk, és ahogy mindannyian tapasztaljuk is, nincs könnyű dolga annak, aki manapság az oktatásban dolgozik, nem csupán a tények elsajátítására kell megtanítani a hallgatókat, hanem arra is, hogy az ismereteket miként rendszerezék, miként változtassanak rajta az új helyzethez igazodva.

Továbbmenve a digitális fejlődés okozta kihívások útján láthatjuk, hogy a kapcsolatrendszerek is megváltoztak. Már nemcsak osztályközösségek vannak, hanem a hagyományos közösségek mellett gyorsan szerveződött közösségek jönnek létre, amelyek kihívás elé állítják a nevelői munkát. Bonyolulttá válik a tudás, térben és időben kitágul megszerzésének folyamata. A frontális oktatás mellett – mely olyan sokáig meghatározó eleme volt az oktatásunknak – a virtuális térben is megteremtődtek az oktatás feltételei, különböző fórumokon tanulócsoporthoz jönnek létre.²

¹ BENEDEK István (szerk.): *Új pedagógiai paradigma – 2.0: Tételek a digitális tanulásról: Digitális Pedagógia 2.0*. Typotex, Bp., 2013. 15. (a továbbiakban: BENEDEK: i. m.)

² BENEDEK: i. m. 15–51.



2. ábra Kommunikáció megváltozása³

Az Európa Tanács kompetencia listáján témánk szempontjából két kiemelkedő kompetencia szerepel: a digitális kompetencia és a tanulás tanulása. A digitális kompetencia kiemeli az IKT technológiák megfelelő ismeretét, kritikus alkalmazását, amely a mai piaci elvárásokhoz elengedhetetlenül fontos. Az elektronikus média magabiztos és kritikus alkalmazását munkában, szabadidőben és a kommunikáció során el kell sajátítania a hallgatóknak. E kompetencia a logikus és kritikus gondolkodáshoz, a magas szintű információkezelési készségekhez és a fejlett kommunikációs készségekhez kapcsolódik. Az IKT-k alkalmazásával kapcsolatos készségek a legalapvetőbb szinten a multimédiás technológiájú információk keresését, értékelését, tárolását, létrehozását, bemutatását és átadását, valamint az internetes kommunikációt és a hálózatokban való részvétel képességét foglalja magába.

A tanulás tanulása kompetencia magába foglalja a megváltozott környezethez való alkalmazkodás képességét, a megfelelő problémamegoldást, továbbá hangoztatja, hogy a kritikus gondolkodás, a tanulás megszervezése, szabályozása kiemelkedő fontosságú. A tanulás tanulása a saját tanulás önállóan és csoportban történő szervezésének és szabályozásának a képességét jelenti. Részt képezi a hatékony időbeosztás, a problémamegoldás, az új tudás elsajátításának, feldolgozásának, értékelésének és beépítésének, valamint az új ismeretek és készségek különböző kontextusokban – otthon, a munkahelyen, oktatásban és képzésben – történő alkalmazásának a képessége. Általánosabban fogalmazva a tanulás tanulása erőteljesen befolyásolja, hogy az egyén mennyire képes saját szakmai pályafutásának irányítására.⁴

Amennyiben a tanítói kompetenciák felsorolását és a pedagógus minősítések indikátorait tekintjük, azokban is megtalálható a digitális kompetenciák ismerete. Ilyen indikátor például, hogy a rendelkezésére álló tananyagokat, eszközöket – a digitális anyagokat és eszközöket is – ismeri, kritikusan értékeli és megfelelően használja. A tanítónak ismernie kell annak jelentőségét, hogy oktatófilmet, fotókat, valóságos tárgyakat

³ Uo. 21.

⁴ <https://ofi.hu/tudastar/nemzetkozi-kitekintes/egesz-eleten-at-tarto> (2019. 04. 8.)

mutat be a megértés érdekében. Már kisiskolás korban is megjelenik az internet világa, mint az önálló tanulás forrása. A leendő tanítónak folyamatosan meg kell ismernie a megjelenő újabb taneszközöket, digitális anyagokat, és képesnek kell lennie a kritikus megítélésre, az alkalmazhatóság mérlegelése után a használatra. A tanítónak nem csak magának kell ismernie a digitális világ nyújtotta előnyöket, hanem tanítványában is ki kell alakítania az online információk befogadásának, feldolgozásának, továbbadásának kritikus, etikus módját. A tanítónak munkájában alkalmaznia és alkalmaztatnia kell a modern információfeldolgozási stratégiákat, technikákat.

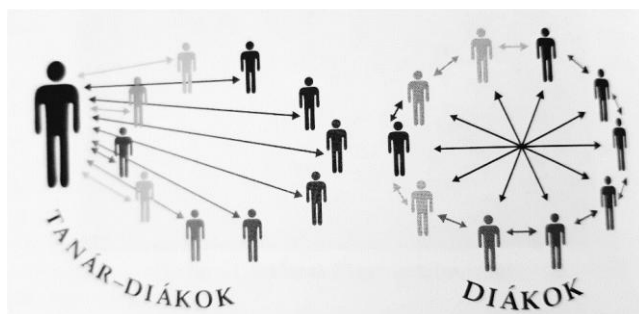
Visszatérve a tanító szakos hallgatók saját tanulására elmondhatjuk, hogy a tanulás környezete is szintén hatása van a tanulási eredményekre. Az új térben, melynek jellemzője a kell megteremteni az oktatás feltételeit. A pedagógusoknak, tanároknak a hagyományos és az új környezet, vagyis a tanterv-tankönyv-tananyag és az IKT-k harmóniáját kell megteremtenie, míg a tanulóknak, hallgatóknak meg kell lennie a fejlődés igényének és nyitottnak kell lenni az új dolgokra. Ezért nekünk, a felsőoktatásban oktatóknak is változtatniuk kell a szokásainkon. A mintatantervek kialakításakor meg kellett jeleníteni az új elvárásoknak megfelelő tantárgyakat, valamint az oktatásunkban is meg kell jelennie az IKT-nak.

Az előzőekben leírtak következményeként, az oktatás és a tanulás vizuálissá válása miatt új elsajátítási formák is kialakultak. Olyan új generáció jön létre, aki az online képzések iránt jóval elkötelezettebb, mint a frontális oktatás iránt. Az élethosszig tartó tanulás kialakulásával a már diplomát vagy szakképesítést szerzett, már dolgozó emberek visszatérnek a tanulásához. Nekik munka mellett könnyebb, ha nem kell személyesen is ott lenni az órákon, vagy esetleg éppen a munkájuk miatt nem tudnak ott lenni. Ezért a tanuló közösségek szerepe növekszik, tanulás közben tananyagként tudásforrások megosztott készletét hozzák létre. A szórakozás, tájékozódás, oktatás, tanulás közötti különbségek megszűnnek a különböző internetes oldalak megjelenésével, hamar utánanézhethetünk a keresett információknak.

Mindezekből az következik, hogy a felsőoktatásnak is megújulásra volt szüksége, hogy ezeknek a változásoknak meg tudjon felelni. Miben kell elérni a változásokat? Változik a műveltség, a tanulás mikéntje, a hallgatók attitűdje. A matematika abban a kényes helyzetben van, hogy a hallgatók nem érdeklődnek iránta, nem szeretik. Nehéz megváltoztatni a hozzáállásukat, de ahogy korábbi kutatásom⁵ bizonyítja, nem lehetetlen. Ahhoz, hogy a hallgatóknak a matematikához való hozzáállása pozitív irányba változzon, a hallgatók figyelmét, motivációját kell felkelteni. A motiváció növeléséhez amennyire lehet minden hallgató egyéni tudás-

⁵ PETZ Tiborné: *Kompetenciaalapú matematikaoktatás megvalósulása és kritikus pontjai a tanítóképzésben*, Doktori disszertáció, Eger, 2018.

szintjét fel kell mérni, fel kell ismerni és ez alapján kialakítani neki az oktatási programot, így saját tanulási technikákat alakíthat ki, saját ütemben haladhat. Továbbá az információs írástudást meg kell mindenkinek szereznie, hogy a jövőben alkalmazkodni tudjon a munkahelyi elvárásoknak. Egyrészt a közoktatásban már elterjedt IKT-s eszközök – interaktív tábla, internetes applikációk – használatát kell ismerniük, másrészt az egyre gyakoribb e-napló és egyéb adminisztratív programok miatt a számítógépes programok alapvető ismerete szükséges. Mivel a frontális oktatás háttérbe szorul, ezért a hallgatónak közösségformálás szempontjából kollaboratív, kooperatív tanulási technikákkal is meg kell ismerkedniük⁶.



3. ábra Digitális tanulás kommunikációs sémája⁷

2. Maxwhere program bemutatása

Rátérve a téma második részére, a következőket mondhatjuk el: közoktatásból a felsőoktatásba begyűrűző változások indukálják, hogy az egyetemeknek virtuális oktatási intézményekké kell válniuk, virtuális képzési programokat kell nyújtaniuk. Megfigyelhető, hogy a hallgatók lassanként nem tollal, hanem laptopon jegyzetelnek, továbbá egyre gyakrabban a távoktatásos formát részesítik előnyben, így lehetőségük van az iskola mellett dolgozni is. Többen jelentkeznek levelezős, mint nappali képzésre, amely szintén az élethosszig tartó tanulás megvalósulásának köszönhető. Nemcsak a hallgatók jegyzetelési szokásai változtak meg, hanem az oktatók előadási módszerei is. A felsőoktatásban oktató tanárok az előadásukat prezentációk segítségével igyekeznek színesebbé tenni, ritkábban használva a táblát és a krétát. Az előadásaik anyagát elküldik a hallgatónak, a hallgatónak beadandókat egy külön felhő alapú mappába kell feltölteni, így kialakul az az oktatási rendszer, amelyben a tudásmegosztás és tartalomgenerálás a cél. A klasszikus tanár-diák viszony, a frontális oktatás megszűnik, helyette mindenki letöltő és feltöltővé válik. A szerző munkahelyén, a Széchenyi István Egyetemen a Maxwhere prog-

⁶ BENEDEK: i. m. 15–51.

⁷ Uo. 44.

ramban látták a jövőt. Ez egy 3D virtuális valóság, amely oktató-tanuló munkakörnyezetet biztosít.



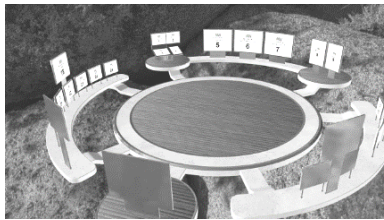
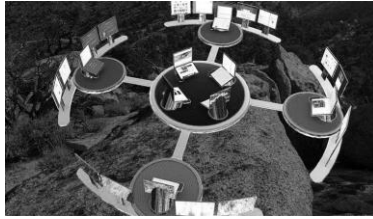
4. ábra Maxwhere program logója

A program bemutatása előtt, rögtön az elején el kell mondani, hogy az új lehetőség nem eltörölni akarja a régi módszereket, hanem kiegészíteni, segíteni, támogatni igyekszik a sikeres tanulást. A matematika oktatása, azon belül pedig az alsó tagozatos oktatásra készülő tanítójelöltek felkészítésében kiemelkedő szerepe van a szemléltetésnek és ezen belül a manuális, kézzel készíthető cselekedtető eszközöknek. Azonban azt is meg kell említeni, hogy vannak olyan feladatok, amikor könnyebben szemléltethető egy mértani test vagy egy szerkesztés a kivetítőn. Ebben a virtuális szemléltetésben is segíthet a Maxwhere program. Az országban több helyen, tudomásom szerint, Pécsen, Debrecenben is használják már a programot. Munkahelyemen dolgozó kollégák, Horváth Ildikó és Baranyi Péter kutatásai mutatják⁸, hogy hatékonyabb a program a vizualizáció, a gyors információ megosztás terén.

3. A Maxwhere program adta lehetőségek a tanítóképzés matematika oktatásában

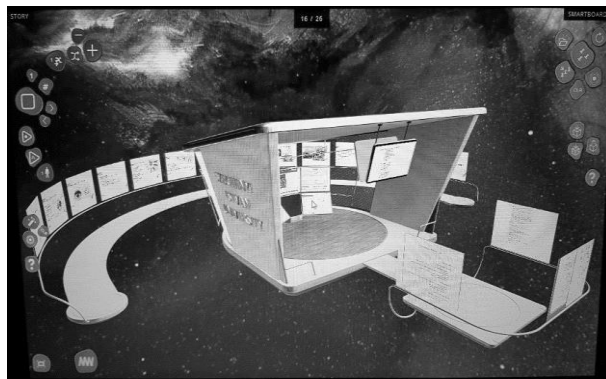
A következőkben a program bemutatására kerül sor, beleértve egy-két ötletet, hogy a matematika oktatásában hogyan lehet felhasználni a Maxwhere program által kínált lehetőségeket. Ez egy 3D-s tér, amely alkalmas prezentációkat feltölteni különböző helyszínekre. Lehet ez a tér egy könyvtár, egy múzeum, egy középkori vár, vagy aki a modernebb, futurisztikusabb helyeket kedveli, egy bolygó felszíne, amellyel a motiváció növelhető. A különböző terek kialakítása, elrendezése lehetőséget ad arra, hogy ha egy matematikai előadást szeretnénk készíteni, akkor olyan teret válasszunk, amelyben a diáor könnyen áttekinthető, mondhatni bejárható a tér, mint például egy középkori vár. Azonban, ha egy csoport- vagy párosmunka keretében szeretnénk matematika feladatokat adni, akkor a különálló „tanulószigetek” -et tartalmazó tér lehet a megfelelő választás (lásd 5. ábra legsó kép).

⁸ https://www.hte.hu/documents/3102649/4239802/HT_2017_1_2_Horvath.pdf (2019. 04. 8.)



5. ábra Különböző terek a programon belül

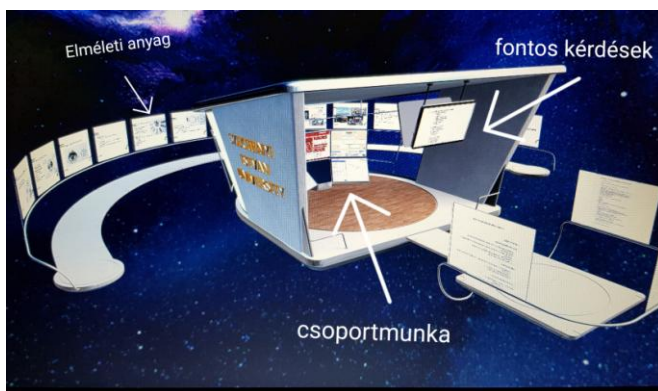
A program kezdő képernyőjén kiválaszthatjuk a tereket majd a kavicsoknak nevezett gombok segítenek a tér elkészítésében, ahogy az a 6. ábrán látható. A bal oldalon a vetítéshez szükséges akció gombok vannak, míg a jobb oldalon a tér szerkesztéséhez kapcsolódók.



6. ábra Irányító „kavicsok” a kezdőképernyőn

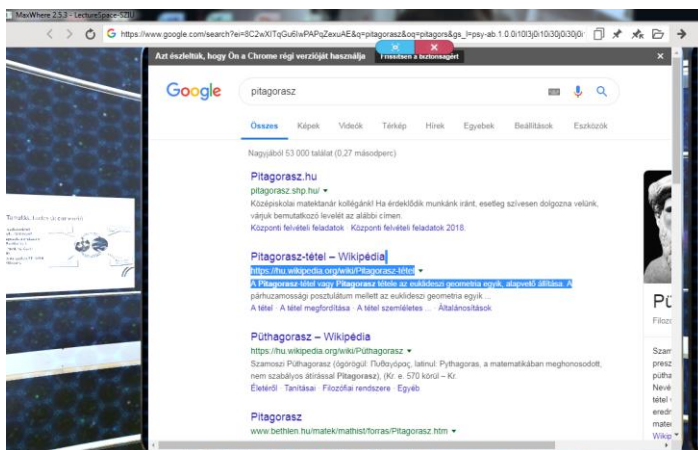
Ez egy részben közös, megosztott tér, ahol több felhasználó is jelen lehet egyszerre azonos időben, de nem feltétlenül azonos helyszínen, így könnyíthető meg a levelezős oktatás. Egy téren belül is lehet több munkafor-

mát alkalmazni egy matematika előadáshoz. A hosszabb sávokba lehetőség van feltölteni az előadás anyagát, vagy az elméleti anyagot, míg külön részbe, például a középső munkaasztalokra lehet csoportmunkára feladatokat adni, vagy blogokat elhelyezni. A központi kivetítőre pedig a legfontosabb információk kerülhetnek vagy olyan kérdések, amelyek megválaszolása kötelező a tovább haladáshoz, vagy a vizsgára való beugróhoz.



7. ábra Egy lehetséges tananyag-elrendezés

Nézzük meg milyen további lehetőségei vannak a programnak: Élő weboldalakat előzményként lehet megjeleníteni, így a weboldalon való keresést megkönnyíthetjük. Előadás közben adhatunk a hallgatóknak kutatómunkát vagy utána nézhetnek annak, amiről kevés információjuk van.

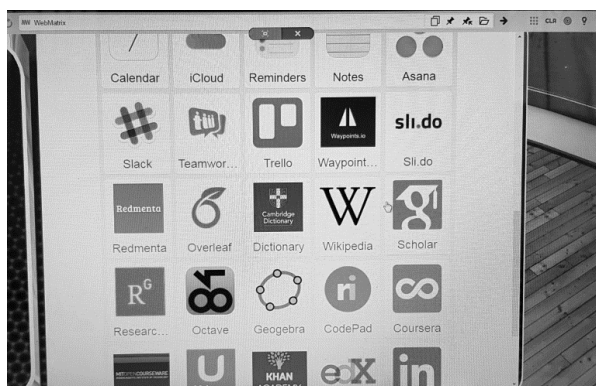


8. ábra Élő weboldal megjelenítése

Az előadáshoz kapcsolódó prezentáció keretén belül jelölést rakhatunk az egyes diákhoz, hogy vissza lehessen térni később is, vagy éppen egy diának egy részletét meg lehet jelölni, amit kinagyítva egy következő diaként

kezel a program, így a fontos ábrákat vagy ábrarészleteket kiemelve, nyomatékosíthatjuk a mondottakat, felhívhatjuk a figyelmet az apró, fontos részekre. Ahhoz, hogy a hallgatók ne változtassanak az elméleti anyagon, rögzíteni lehet a tartalmakat. Levelezős hallgatóknak segíthet a program, ha nem tudnak a konzultáción részt venni. Egyirányú és akár kétirányú webkamerát is használhatunk a még személyesebb kapcsolatot elérve. További előnye a programnak, hogy kérdéseket írhatnak előadás közben applikáció segítségével a hallgatók. Ezeket a kérdéseket vagy az előadás végén felsorolva megválaszolhatjuk, vagy bele is szöhetjük az előadásunkba. Fontos előnye a virtuális térnek, hogy a hallgatók tartalmakat fejleszthetnek, a közös dokumentumokat szerkeszthetik, együtt dolgozhatnak a programon belül annak elhagyása nélkül, így nem kell több helyre menteni a munkát. Módszertan szempontjából nézve a programot elmondható, hogy növelhető a motiváció; csoportmunka, projekt módszer, kutató-felfedeztető módszer is sikerrel alkalmazható.

Matematikai programok beilleszthetők, aktívak a virtuális téren belül, így nem kell több programot megnyitni egyszerre. Ahhoz, hogy a hallgatók időre beadják a feladataikat idővonalat lehet megalkotni vagy naptárat betenni egy diára, amely mindig figyelmezteti őket a feladatok határidejére.



9. ábra Néhány, a Maxwhere által felkínált applikáció, program

Ahogy Pléh Csaba kutatásaiból kiderül nem lehet és nem is szabad kiiktatni a manuális szemléltetést. Korábban említettük, hogy a Maxwhere program kiegészíteni, segíteni igyekszik a hagyományos oktatást, nem kiváltani. Erre szükség is van, hiszen a kultúra elsajátításának fontos része, hogy a tanulási folyamatok során a tárgyakhoz jellegzetes funkciókat rendelünk. Egy eszközzel folytatott mintakövetéses tanulási folyamattal való oktatásban a tanítandó anyag pillanatok alatt rögzül. De vigyázni kell, mert a mintakövetés határt szab a kreativitásnak. Vigyázni kell arra, hogy az emberek alapvető tanulási folyamata ne csorbuljon, a természetes pedagógia alapja a szemtől szembeni figyelemirányítás megmaradjon.

Ennek egy lehetősége, hogy noha technikai értelemben virtuálisak a kapcsolatok és a képernyőn keresztül jutnak el a hallgatókhoz, az ismeretanyagot közben egy ember adja elő.⁹ A képernyőn keresztül is vissza lehet csempészni a tanításba a természetes pedagógiát, az élő videók, demonstrációk segítségével.

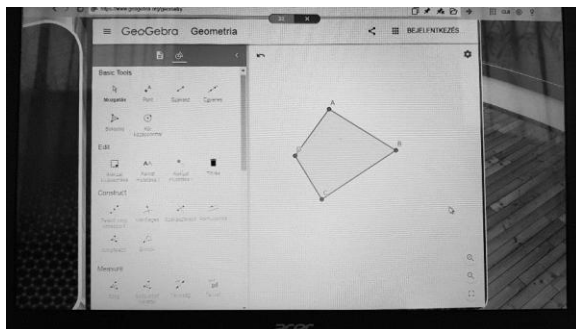


Törték összeadása és kivonása pillangó módszerrel

10. ábra Élő videóval történő szemléltetés

Alsó tagozaton szükséges, hogy a gyerekeket gazdag tárgyi világ vegye körül, szükséges, hogy manuális eszközökkel is dolgozzanak. A digitális tananyag csupán egy újabb segítség legyen még egyetemen is, hiszen azzal, hogy a tanár a táblára írja a levezetéseket szándékosan lassítja a folyamatot, így a diák elsajátíthatja az egyes lépéseket. Az együtt gondolkodás fontosabb mindennél. Ezt lehet segíteni olyan videókkal, ahol a tanár magyaráz és közben írja is a fontos lépéseket. A diákok, hallgatók tanulás közben másokat figyelnek és tőlük tanulnak. Ezért van nagy szerepe a szemléltetésnek. Matematikai szemléltetés szempontjából fontos, hogy ábraszerkesztő program, mint például a Geogebra is aktívan használható a Maxwhere programon belül, ami azt jelenti, hogy nem kell külön megnyitni a programokat és oda-vissza lépkedni közöttük. A Maxwhere téren belül is elvégezhető a pontok megrajzolása, szerkesztés, ábrák forgatása. A virtuális téren belül lehet megalkotni és mozgatni a testeket vagy éppen metszeteket készíteni. Az ilyen feladatok jobban szemléltethetők a matematikai programok segítségével.

⁹ PLÉH Csaba: *A gyurmát és a festéket nem lehet multimédiával kiváltani*
<https://qubit.hu/2019/04/26/pleh-csaba-a-gyurmat-es-a-festeket-nem-lehet-multimediaval-kivaltani>
 (2019. 04. 26.)



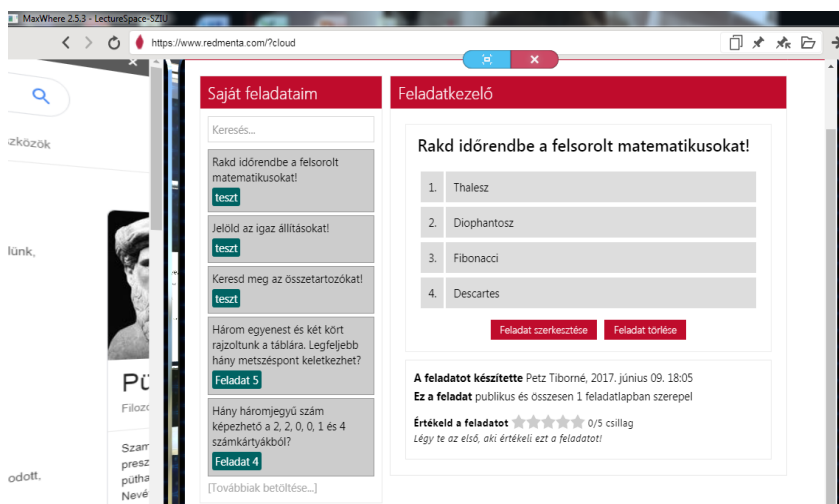
11. ábra Beillesztett program

További előnyös lehetőség, hogy az elméleti anyagok feltöltése mellett feladatokat adhatunk gyakorlásra vagy éppen tesztek készíthetünk a hallgatóknak, amellyel mérhetik tudásukat. Két fontos problémát kell megemlíteni, Az egyik az a nem megfelelő tankönyv-ellátottság. A hallgatók nehezen vagy éppen egyáltalán nem tudnak hozzájutni a matematika tanulásához szükséges könyvekhez. A másik probléma, hogy az új mintatanterv sajnálatos módon drasztikus óraszám csökkentéssel – saját munkahelyemen mintegy 25%-os csökkenéssel – járt, így gondoskodni kell a hallgatók megfelelő gyakorlásáról is. A szóban forgó program ebben is segítségünkre lehet. Feladatokat tölthetünk fel, akár olyan módon is, hogy a hallgatók folyamatosan új feladatokat kapjanak. Ehhez például egy lehetőség az Excel program beillesztése a Maxwhere térbe, majd egy generáló függvény segítségével a hallgatók végtelen számú feladatsort tudnak maguknak készíteni. Az önfejlesztés, önellenőrzés kiemelt területként került be az új mintatantervekben és a tanári kompetenciák felsorolásába. Gondoskodni kell arról, hogy a hallgatók megszerezzék a szükséges kompetenciákat a későbbi hivatásukhoz is szükséges önfejlesztés terén. Az applikációk segítségével mérhetjük a hallgatók tudását, amely nemcsak a számonkérésben segíthet, de a hallgatók önellenőrzésében is hatékony lehet. Saját maguk ellenőrizhetik a munkát, de el is küldhetik emailben, vagy közös mappába feltölthetik.

Automatikus mentés											
Fájl Kezdőlap Beszúrás Rajz Lapelrendezés Képletek Adatok											
=VÉLETLEN.KÖZÖTT(1000;4500)											
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
1	1		2795			1959			3520		
2		+	1887			+ 3996			4120		
3								+	715		
4											
5			8802			8849					
6		-	1507			- 2776			6967		
7								-	4211		
8											
9		909 *	80			796		*	34		

12. ábra Önfejlesztés lehetősége Matematika Tantárgypedagógia tárgyból

A vizsgáztatásra, számonkérésre is lehetőségeket kínál a program. Ez történhet beadandó formájában, ahogy arról már korábban említést tettünk, de tesztek is készíthetünk a hallgatóknak. Ezeket beállíthatjuk, hogy mikor kell kitölteniük a tesztet, mennyi ideig dolgozhatnak rajta, továbbá a tesztelő programok a kiértékelésről is gondoskodnak. A tesztet előadás közben is feladhatjuk, ha csak néhány kérdést szeretnénk feltenni, de otthoni tesztek is készíthetünk. Ha előadás közben teszünk fel kérdéseket, akkor gyorsan képet kaphatunk a hallgatók tudásáról és dönthetünk a tovább haladásról, vagy arról, hogy a hallgatóknak szükségük van-e még gyakorlásra. Ahogy a 13. ábrán is látszik beilleszthetünk tesztek, amelyekkel mérhetjük a hallgatók tudását.



13. ábra Teszt program a Maxwhere-n belül

A konferencián elhangzott előadásnak és ennek a publikációnak a célja az volt, hogy bemutassa, hogy miként változott az ezredforduló óta az oktatás, tanulás, hogyan változtak a követelmények, elvárások. Továbbá célként fogalmazódott meg, hogy bemutatásra kerüljön a megváltozott körülményekhez igazodó új kezdeményezés, a Maxwhere program lehetőségei, amely egy lehetséges megoldást kínál az új oktatási kihívásokra. Míg más tárgyak keretében már történtek hatékonyság vizsgálatok, ahogy már korábban említettük, addig a matematika tárgyak keretében még ez a jövő feladatai között van, hiszen még nem fejeződött be a matematika tárgyak Maxwhere segítségével történő oktatása. A céljaim között van, hogy egy esetleges következő konferencia alkalmával már az eredményekről, véleményekről is beszámoljon.

Felhasznált irodalom

- BENEDEK István (szerk.): *Új pedagógiai paradigma – 2.0: Tételek a digitális tanulásról: Digitális Pedagógia 2.0.* Typotex, Bp., 2013. 15–51.
- PETZ Tiborné: *Kompetenciaalapú matematikaoktatás megvalósulása és kritikus pontjai a tanítóképzésben*, Doktori disszertáció, Eger, 2018.
- PLÉH Csaba: *A gyurmát és a festéket nem lehet multimédiával kiváltani*
<https://qubit.hu/2019/04/26/pleh-csaba-a-gyurmat-es-a-festeket-nem-lehet-multimediaval-kivaltani>
<https://ofi.hu/tudastar/nemzetkozi-kitekintes/egesz-eleten-at-tarto>
https://www.hte.hu/documents/3102649/4239802/HT_2017_1_2_Horvath.pdf



Szerb György–Bencéné Fekete Andrea–Fodor Szabina–
Zsámbok István

A TESTNEVELÉS ÓRÁK HATÉKONYSÁGÁNAK MÉRÉSE ÁLTALÁNOS ISKOLÁBAN

Kaposvári Egyetem Sport Iroda és Létesítményközpont, Kaposvár,
Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, Neveléstudományi Intézet, Kaposvár
Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, Egyetemi Hallgatók, Kaposvár
e-mail cím: szerb.gyorgy@ke.hu

1. Bevezető

Amennyiben az iskolai testnevelés hatékonyságának témakörében kutatunk, számos olyan szakirodalommal találkozunk, amelyek tantervelméleti oldalról vagy módszertani oldalról vizsgálják a témát.¹ Mindemellett számos kutatásban találkozhatunk olyan, a tanulók fizikai aktivitását elősegítő stratégiákkal, melyek középpontjában a tanár-tanuló közti interakciók állna.² Ezen szakirodalmakból jól látszik, hogy a XXI. században a tanári-tanulói tevékenység megváltozik, egyre fontosabbá válnak a testnevelés órán használt eszközök.³ A tanár akkor tud hatékonyan vezetni egy órát, ha az óra előre megtervezett, alkalmazza a differenciálást, mint eszközt, ezzel csökkentve a szervezésre fordított időt és növelve az aktivitást.⁴ Ezen kívül testnevelés órán nagyon fontos szerepet kap a tanulók számára biztosított gyakorlati idő.⁵ A hatékony kommunikáció, a megfelelő visszacsatolás, mind-mind elősegítik a tanulói megértést, ezen keresztül a megfelelő fizikai terhelés megvalósulását.

¹ SIMON István Ágoston–KAJTÁR Gabriella: *A gyógytestnevelő nevelői szerepének változása az új felsőoktatási képzési struktúra hatására*. In: BARDOS Jenő–KIS-TÓTH Lajos–RACSKÓ Réka (szerk.): *Változó életformák – Régi és új tanulási környezetek. XIII. Országos Neveléstudományi Konferencia*. Liceum, Eger, 2013. 495.

HAMAR Pál: *MindenNATos testnevelés*. In: Új Pedagógiai Szemle. 2012. 62. 11–12. 87–97.

BÍRÓ Melinda: *A testnevelés aktuális kérdései*. In: RÉVÉSZ László–CSÁNYI Tamás (szerk.): *Tudományos alapok a testnevelés tanításához. I. kötet: Szemelvények a testnevelés, a testmozgás és az iskolai sport tárgyköréből. Társadalom- természet- és orvostudományi nézőpontok*. Bp., 2015. 105–136.

² MCKENZIE, T. L.–SIMON, J. M.–SALLIS, J. F.–CONWAY, T. L.: *Student activity levels, lesson context, and teacher behavior during middle school physical education*. In: *Research Quarterly for Exercise and Sport*. 2000. 249–259.

³ BEVANS, K. B.–FITZPATRICK, L. A.–SANCHEZ, B. M.–RILEY, A. W.–FORREST, C.: *Physical education resources, class management, and student physical activity levels: A structure-process-outcome approach to evaluating physical education effectiveness*. In: *Journal of School Health*, 201. 80. 573–580.

⁴ NAGY Zsuzsa–MÜLLER Anetta–BÁCSNÉ BÁBA Éva–BÍRÓ Melinda–PUSZTAI Gabriella: *A differenciálás mérése a testnevelésben az atlétikai tanítási egység alatt*. 2017. http://publicatio.nyme.hu/1489/1/14_Nagy_Muller_Bacsne_Biro_Pusztai_tanulmany_2017_04_u.pdf [2018.05.12.]

⁵ RINK, J. E.–HALL, T. J.: *Research on effective teaching in elementary school physical education*. In: *The Elementary School Journal*. 2008. 207–218.

Az egészségügyi világszervezet (WHO) 2010-ben kiadott egy dokumentumot melyben ajánlást fogalmaz meg a mindennapos testmozgásra és a mozgás intenzitására, idejére.⁶ Hogy ezen dokumentum által javasolt értékekhez (intenzitása, testmozgás időtartama) igazodni tudjunk, valahogy mérnünk kell a tanulók fizikai aktivitását, erre a legalkalmasabb „eszközünk” a pulzsmérés.⁷ Kutatásunk során a méréseket a Polar optikai pulzsmérő karpántjával végeztük, az OH-1-el, amely valós időben képes mérni mozgástevékenység közben az egyének aktuális pulzusát és kalóriaégetését.

Célunk, hogy a testnevelés órákon a tanulók tevékenységének hatékonysága megfeleljen az egyéni edzettségi szintjüknek.

A kutatás / közlemény az EFOP-3.6.1-16-2016-00007 számú projekt támogatásával készült.

2. A testnevelés és sport műveltségterület változásai 1995-től napjainkig

A testnevelés olyan céltudatos, irányított nevelési folyamat, amely sajátos művelődéstartalmával olyan személyek alakítását tűzte ki céljául, ahol az egyén az adott társadalom által elfogadott értékeknek és normáknak mindenoldalúan megfelel.⁸

Az egészséges életmódra való törekvést már a 90-es években is megfogalmazták a Nemzeti Alaptantervben. A dokumentumban leírtak szerint igen nagy felelősség és feladat a gyermekek testi, lelki és szociális egészségének ápolása, fenntartása illetve fejlesztése. A tanulók számára lehetőséget kell biztosítani olyan ismeretek, megszerzésére, melyek az egészség megőrzése mellett a betegségek, balesetek és sérülések elkerülését segítik. Az egészséges életmód kialakításához elengedhetetlen a tanulók tevékeny, cselekvő részvétele a nevelés-oktatás folyamatán belül, hiszen ennek köszönhetően alakíthatók ki és adhatók át a különböző pozitív életviteli szokások.⁹

A mai viszonylatot tekintve a célok tartalmi tekintetben nem sokat változtak az 1995-ös dokumentumban foglaltakhoz képest, azonban új elemekkel bővültek. Innovációként jelenik meg a stressz kezelése és a konfliktuskezelés fontossága.

⁶ WORLD HEALTH ORGANIZATION: *Global recommendations on physical activity for health*. 2010.

http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44399/9789241599979_eng.pdf?sequence=1 [2018. 11. 19.]

⁷ BALOGH László–GYÖRI Ferenc–HAJDÚNÉ PETROVSZKY Zita–MIKULÁN Rita–SZABLICS Péter–SZÁSZ András–VÁRI Beáta–MOLNÁR Andor: *Sporttudomány a mindennapos testnevelés szolgálatában*. Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Testnevelési és Sporttudományi Intézet, Szeged, 2013.

⁸ BÁTHORY Zoltán–FALUS Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon I.* Keraban, Bp., 1997.

⁹ NEMZETI Alaptanterv: *Nemzeti Alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról*. Magyar közlöny, 2012. 66. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf [2018. 11. 18.]

A testnevelés óraszámok tekintetében is változás figyelhető meg. A 2011/2012-es tanévben a Kormány a megelőző vizsgálatok és felmérések hatására vezette be a mindennapos testnevelést felmenő rendszerben. A 2012/2013-as tanévtől kezdődően heti öt testnevelés órát kell megtartani az általános és középiskolákban az első, ötödik és kilencedik évfolyamon. 2013 szeptemberétől lépett életbe az a rendelet, melyben már az általános iskola teljes alsó tagozatán illetve felmenő rendszerben a többi évfolyamon is bevezetésre került a heti öt testnevelés óra, így a köznevelésről szóló törvényben meghatározott kivételekkel az iskoláknak a mindennapos testnevelést heti öt testnevelés órában kell megszervezniük. A heti öt órából heti két óra szabadon felhasználható.¹⁰

Az új törvény lehetővé tette a tanulók számára a napi 45 percig tartó testmozgást. Úgy gondolták, hogy a diákok pszichikai, fizikai fejlődéséhez és az aktív, egészséges életmódjához ez elengedhetetlen lépés.¹¹

A megfelelő életkorban helyesen megválasztott módszer eredményeként a tanulók testtudata fejlődik, az egyéni mozgáskultúrájuk fejlődése révén összehangolttá, összerendezetté válik a mozgásuk. Ezen készségek a tudatos és tervszerű képzés hatására képességekké alakulnak. Az optimális fizikai terhelés hatására az egyének szervezete egyre edzettebbé válik, az adaptáció, illetve a jól megválasztott cselekvésformák elősegítik a motiváltságot. A pozitív élményszerzés és a sikerélmény kedvet csinál a tanulóknak a helyes testmozgás és sportolási szokások kialakításához. A testnevelésben az egyéni különbségek figyelembevételéhez igazodó mozgásos feladatok változó nehézségű megválasztása hozzájárul egy sikerorientált személyiség fejlesztéséhez, hatása ösztönző és pozitív végkimenetelű.¹²

A foglalkozásokon elvégzendő feladatok sikerességét, hatékonyságát nagyban befolyásolja az óra szervezettsége, szervezeti felépítése. A tanító mozgásfeladatokon keresztül, aktív mozgástevékenység révén valószínűsíti meg a tantárgy követelményeit nevelési, oktatási, képzési céljait. A tervezett célok és feladatok megvalósítása érdekében kiemelt módszertani követelmény, hogy a pedagógus az elsajátítandó tananyagrésze rendelkezésre álló idejét optimalizálja, az eredményes, aktív terhelést biztosítsa.¹³ A foglalkozások jellege, illetve sokszínűsége teremti meg a foglalkoztatási formák változatos megjelenését. Az együttes foglalkoztatási formát csoportosíthatjuk úgy, hogy a résztvevők egy időben azonos vagy különböző feladatot végeznek.¹⁴

¹⁰ DOMOKOS Mihály: *A testnevelés és sport tanításának elmélete és módszertana*. 2013. http://www.jgypk.hu/tamop13e/tananyag_html/testnevtan/kultra.html [2018. május 18.]

¹¹ SZAKÁLY Zsolt: *Sportedzés. Elmélet és gyakorlat*. Magán Kiadás, Győr, 2014.

¹² BÁTHORY Zoltán–FALUS Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon I.* Keraban, Bp., 1997.

¹³ MAKSZIN Imre: *A testnevelés elmélete és módszertana*. Dialog Campus, Bp., 2014.

¹⁴ Uo.

3. A differenciálás lehetőségei a testnevelésben

A sport által a személyiség formálása, kibontakoztatása hatékonyabbá válhat, ha minden tanulót a saját képességi szintjén fejlesztünk.

A testnevelés tanításban nemcsak a mozgásos cselekvésekhez kapcsolódó didaktikai szempontokat, hanem a tanulás tág értelmezésének megfelelően, a személyiségfejlesztés egyéb területeinek fejlesztési aspektusait is szem előtt kell tartani. A motoros tanulás dominanciája miatt azonban a didaktikai célok és feladatok megoldása áll az oktatás középpontjában. Az értelmi, érzelmi-akarati, szociális képességek és tulajdonságok ugyanis a motoros tudáshoz vezető úton formálódnak. A fejlesztésben tehát strukturált, komplex tantárgyi célokat szem előtt tartva kell törekedni a tanulónak legjobban megfelelő pedagógiai tevékenységre. A differenciált oktatás adaptív szemléletet és gyakorlatot követel meg a pedagógustól. Az adaptív szemléletben a tanár érzékenysége fejeződik ki a tanulók egyéni különbségei iránt. Feltétele minden esetben a gyerekek, és ifjak tanulás szempontjából fontos sajátosságainak, képességeinek ismerete. A differenciálás akkor felel meg a vele szemben támasztott követelményeknek és lényegének, ha a tevékenység szervezésének minden elemét érinti: a célokat, feladatok és követelményeket, a módszereket, eljárásokat; a munkaformákat és szervezési módokat, a tananyagot.¹⁵

A differenciálásnak a testnevelés oktatásban is fontos szerepe van. *Arra kell törekedni, hogy minden tanulót eljuttassuk a tőle elvárható legmagasabb teljesítményig, az egységesen elsajátított alapvető testkulturális javak bázisán.*¹⁶

A didaktikai célokat tekintve alapelv, hogy az lehetőség szerint reális, a tanulók egyéni képességeihez méretezett legyen. A célokkal összhangban, az elvárásokban, a követelményekben és az értékelésben is differenciálni kell. Minden, a motoros oktatásban alkalmazható eljárás vagy módszer alkalmas a didaktikai differenciálásra. A magyarázat a tanulók szükségletei szerint lehet részletesebb, vagy hasonlatokkal élve szemléletesebb. A megértést elősegíthetjük a szemléltetések ismétlésével. A fizikai vagy pszichikai segítségre szorulónak az igényelt mértékű segítséget nyújthatjuk. Hasonló módon élhetünk a megerősítésekkel, és a kommunikáció egyéb verbális vagy non verbális formáival. A didaktikai szakirodalom a differenciálás szempontjából a munkaformák megválasztására különösen nagy hangsúlyt fektet. A testnevelés tanítás a közismereti tárgyakhoz hasonló, illetve azoktól eltérő szervezési módokat alkalmaz. Szembetűnő különbségnek számít, hogy gyakran alkalmazzák a csapatfoglalkoztatási munkaformát, valamint az, együttes osztályfoglalkoztatást. Ez nem a hagyományos frontális munkát jelenti. A gyakorlat szerint ebben a munkaformában is biztosítható – a mozgásos feladat jellegéhez alkal-

¹⁵ LAPPINTS Árpád: *Érték és nevelés*. Comenius Bt, Pécs, 1998.

¹⁶ BÍRÓNÉ NAGY Edit: *Sportpedagógia*. Dialog Campus, Bp., 2011.

mazkodva – az egyéni ütemben, párokban, illetve a csoportokban történő feladatvégzés. A didaktikai differenciálás megvalósulhat azonos, vagy különböző összetételű csoportokban egyaránt. A tanítás eredményessége szempontjából alapvető fontosságú a tanítási alkalom és a tevékenységre tervezett idő egyaránt. Az egyén sajátosságaihoz szabott tanítással nagyobb az esély a motivációs szint növelésére és a pszichikus működések intenzitásának fokozására.¹⁷ Komoly sportszakmai és pedagógiai tartalmú tudásra van ahhoz szükség, hogy a tanár ne csak a saját oktatási elképzelését akarja megvalósítani, hanem rugalmasan tudjon alkalmazkodni a tanítványok mindenkorai tanulási feltételeihez. A differenciált oktatás csak jó légkörben, bizalmon alapuló tanár–tanuló viszony esetén valósulhat meg, a lényegét jelentő egyéni bánásmód elképzelhetetlen a tanár empátiás érzékenysége nélkül.¹⁸

4. A Kutatás

4.1. A kutatás célja

Célunk, hogy objektív adatokat nyerjünk a 12-13 éves tanulók testnevelés óra alatti pulzusterheléséről. Kiemelt célunk a kutatással, hogy a rendelkezésünkre álló XXI. századi technikai vívmányokat kihasználva, valós időben mért azonnali adatokkal segítsük a tanárokat a testnevelés órák aerob terhelésének optimalizálásában. Célunk hogy a mérési adatok bemutatásával gyakorlati jelentőségű új ismeretekkel járuljunk hozzá a vizsgált osztályokban a testnevelés órák eredményességének növeléséhez. Célul tűztük ki, hogy az eltérő tartalmú tanórákat élettani hatásuk szerint összehasonlítsuk.

Kutatási kérdésünk, hogy képesek vagyunk-e az általános iskolában folyó tanári munkához olyan pulzuserő mérési adatokat szolgáltatni a gyerekekről, egy a versenysportban használt eszközzel, ami elő tudja mozdítani a testnevelés órák aerob terhelésének optimalizálását. Az állóképesség fejlesztése szempontjából milyen a vizsgált tanórák hatékonyság? Elősegíthetik-e a tanulók differenciálását a tanórán mért pulzusterhelési adatok?

4.2. A mérések menete

Vizsgálatunkat egy városi általános iskola 6. osztályában végeztük, ahol az osztályba 7 lány és 16 fiú járt. A kísérleti méréseket követően úgy döntöttünk, hogy ugyanazon osztály egymás utáni 5 testnevelés óráját fogjuk vizsgálni. Az órákat ugyan az a pedagógus vezette. A pedagógustól már az első mérést megelőzően megkaptuk a szülői hozzájáruló nyilatkozatokat, a gyerekek születési, testsúly és testmagasság adatait. Azokat előzetesen fölvittük a Polar Team rendszerbe, amely a Polár cég által kialakított sztenterek alapján minden gyermeknek egyedileg határozta meg a ma-

¹⁷ BÁTHORY Zoltán–FALUS Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon I.* Keraban, Bp., 1997.

¹⁸ HORTOBÁGYI Katalin: *Differenciálás.* In: *Iskola és Pluralizmus.* 1990. 149–164.

ximális pulzusértékét és ez alapján az egyéni terhelési zónáit. Ezek a zónák a terhelést bemutató diagrammon 5 különböző színű sávban jelennek meg. Így a műszeren sötétzölddel a nagyon könnyű (ingerküszöb alatti), kézzel a könnyű, zölddel a közepes, sárgával az erős, pirossal a nagyon erős terhelést és az abban eltöltött időtartamot láthatjuk egyéni, illetve összesítve osztály szinten. Végeztünk továbbá előzetes adatfelvételt egyénileg szerkesztett kérdőív segítségével. Ez tartalmazta a tanulók életvitelére, sportolási szokásaira vonatkozó legfontosabb kérdéseket. A kérdésekre adott válaszok elemzését egy másik publikációban szeretnénk közzétenni.

A méréseket Polar OH1 felkarra rögzíthető eszközzel végeztük, amely a forgalmazóval közösen végzett előzetes mérések alapján a gyerekek eredményeinek nyomon követésére alkalmasnak bizonyult. A Polar OH1 egy optikai pulzuspulzómérő, amely önálló eszközként rögzíti és tárolja az adatokat, vagy egy Polar csuklóegységgel pulzusérzékelőként használható.¹⁹ Amikor pulzusérzékelőként használják, az OH1 a pulzusadatokat a Polar csuklóegységéhez továbbítja. Az OH1 kompatibilis a Polar csuklóegységekkel a Bluetooth technológiával, valamint a Polar Beat alkalmazással. Használható a Polar Club, a Polar GoFit és a Polar Team alkalmazással is. Ezen kívül kompatibilis az iOS és Android készülékekkel, amelyek támogatják a szabványos Bluetooth pulzus profilt. A pulzusadatok rögzítése mellett minden tanórán készítettünk jegyzőkönyvet, melybe leírtuk a tanóra menetének összes lényeges momentumát, a tanulói, tanári tevékenységeket. Az érdeklődő gyerekeknek lehetőséget biztosítottunk arra, hogy saját terhelési adataikat megnézhessék, ha kérték röviden ki is elemeztük nekik azokat. Szembetűnő volt, hogy ezt mennyire pozitívan fogadták a diákok, jelentősen motiválta Őket a további órákon a jó eredmények elérése.

A mért adatokat közvetlenül a tanórát követően az órát vezető pedagógussal együtt áttekintettük, kiértékeljük.

4.3. A vizsgált tanórák elemzése

Az órákat vezető tanárral előzetesen egyeztetettük a kutatási programot. Kértük tőle, hogy olyan átlagos, az időszakos tanítási egységben szereplő tananyag szerinti, de frontális osztályfoglalkoztatási formában lebonyolított órákat tartson, ahol azonos mértékű az összes tanuló terhelése. Így tudjuk összehasonlítani Őket. Ennek megfelelően minden tanóra anyaga más volt. Tanulónkénti egyéni, részletes elemzésre csak egyedi esetekben került sor, ezeket itt nem publikáljuk. A tanórák értékelésénél a fő hang-

¹⁹ BALOGH László–GYŐRI Ferenc–HAJDÚNÉ PETROVSZKY Zita–MIKULÁN Rita–SZABLICS Péter–SZÁSZ András–VÁRI Beáta–MOLNÁR Andor: *Sporttudomány a mindennapos testnevelés szolgálatában*. Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Testnevelési és Sporttudományi Intézet, Szeged, 2013.

súlyt a mért adatok osztályszintű elemzésére a csoportos terhelés jellemzőinek feltárására helyeztük.

Az alábbi csoportos adatokat vizsgáltuk tanóránként:

Mennyi volt a tanóra tényleges időtartama?

Mennyi időt töltöttek a tanulók összesítve az egyes terhelési zónákban?

Mennyi volt a tanulók összesített átlagos és maximális pulzusértéke, mik voltak az egyedi szélsőértékek?

Mennyi volt a tanórán a tanulók által elégetett kalória átlagos mennyisége, mik voltak az egyéni szélsőértékek?

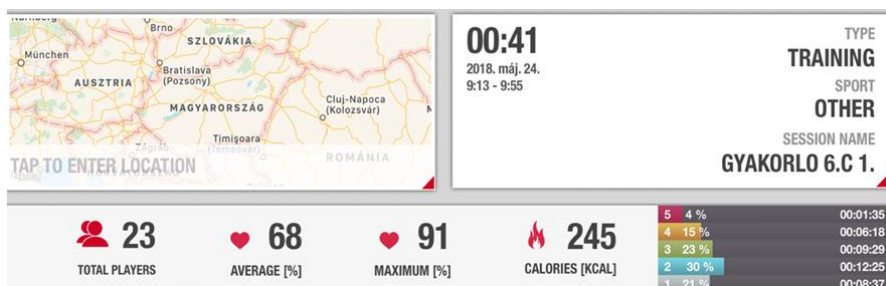
A tanulók között megmutatkozó jelentős pulzusszám különbségek alapján hogyan lehetne objektíven differenciálni, csoportokat alakítani?

4.3.1. 1 tanóra- atlétikus képességfejlesztés (2018.05.24)

A tanóra a tornateremben került lebonyolításra. A tanóra tényleges hossza 41 perc volt. Az előkészítő részben a tananyag ismertetését 9 percig tartó atlétikus bemelegítés követte. A fő részben a padokból, zsámolyokból előzetesen kialakított akadálypályán 4 csoportban hajtottak végre atlétikai képességfejlesztő gyakorlatokat a diákok. A levezető rész 10 percében a nyújtás majd egy ötletes játék következett.

A tanórán 23 diák vett részt. Az átlagos pulzusszámuk 68% (140bpm) volt. Az egyéni legalacsonyabb érték 59% (122bpm). A legmagasabb pulzusértékek átlaga 91% (189 bpm).

Átlagosan a nagyon könnyű (szürke) zónában 8 perc 31mp-t, a könnyű (kék) zónában 12.perc 25 mp-t, a közepes (zöld) zónában 9 perc 29mp-t, a nehéz (sárga) zónában 6 perc 18 mp-t, a nagyon nehéz (piros) zónában 1 perc 35mp-t töltöttek. Az átlagosan elégetett kalória mennyisége 245 kcal, az egyéni szélső értékek 176kcal, illetve 438 kcal voltak. A vizsgált óráról a műszer az alábbi képen mutatta a tanulók összesített teljesítmény adatait.



1. ábra: A 2018.05.24.-ei testnevelés óra mérési adatainak összefoglalása

A mért adatok elemzése alapján 2 csoport kialakítása lett volna indokolt.

4.3.1. A 2. tanóra-Cooper teszt felmérő (2018.05.28)

A tanóra a műfüves tornacsarnokban került lebonyolításra. A tanóra tényleges hossza 30 perc volt. Az előkészítő részben a felmérő feladat ismertetésére, bemelegítésre és nyújtásra került sor összesen 11 perc időtartamban. A fő részben kijelölt pályán a Cooper teszt futás végrehajtása és a teljesítmény adatok rögzítése történt 14 percben.

A levezető részben értékelésre elpakolásra került sor. A tanórán 21 diák vett részt. Az átlagos pulzusszámuk 71% (148 bpm) volt. Az egyéni legalacsonyabb érték 62% (129 bpm). A legmagasabb pulzusértékek átlaga 93% (191 bpm).

Átlagosan a nagyon könnyű (szürke) zónában 6 perc 06mp-t, a könnyű (kék) zónában 7 perc 33 mp-t, a közepes (zöld) zónában 5 perc 34mp-t, a nehéz (sárga) zónában 4 perc 50 mp-t, a nagyon nehéz (piros) zónában 4 perc 36mp-t töltöttek a tanulók. Az átlagosan elégetett kalória mennyisége 197 kcal, az egyéni szélsőértékek 120 kcal, illetve 343 kcal volt!

Itt nem lehetett volna csoportot alakítani.

4.3.1. A 3. tanóra-úszás (2018.05.29)

A tanóra az iskola saját tanmedencéjében került lebonyolításra. Az iskola különleges helyzetéből adódóan a gyerekek évek óta tanulnak és tudnak is úszni. A tanóra tényleges hossza 34 perc volt. Az előkészítő rész a 7 perces szárazföldi bemelegítésből és a tudás szerinti 4 csoport kialakításából állt. A fő részben egyéni iramban 3 úszásnemben hajtottak végre a gyerekek gyakorló feladatokat. A levezető rész 7 percében játék és értékelés zajlott.

A tanórán a 24 diákból csak 14 vett részt! Az átlagos pulzusszámuk 64% (132 bpm) volt. Az egyéni legalacsonyabb érték 53% (111 bpm). A legmagasabb pulzusértékek átlaga 82% (168 bpm).

Átlagosan a nagyon könnyű (szürke) zónában 7 perc 54mp-t, a könnyű (kék) zónában 8 perc 34 mp-t, a közepes (zöld) zónában 5 perc 26mp-t, a nehéz (sárga zónában) 2 perc 03 mp-t, a nagyon nehéz (piros) zónában 25mp-t töltöttek a tanulók. Az átlagosan elégetett kalória mennyisége 164 kcal, az egyéni szélsőértékek 118 kcal, illetve 250 kcal volt.

Differenciálás céljából 3 csoport kialakítása lett volna indokolt.

4.3.1. A 4. tanóra- játék (2018.05.30)

A tanórát a tornacsarnokban bonyolítottuk le. A tanóra tényleges hossza 38 perc volt. Az előkészítő rész 10 percében járások, futások és alakzatban gimnasztikai gyakorlatok végrehajtására került sor. A fő részben a királylabdát, a partizán kidobót és egy fogójátékot játszották a gyerekek.

A levezető rész mindössze 3 percig tartott, itt rövid értékelésre került sor.

A tanórán 23 diák vett részt. Az átlagos pulzusszámuk 67% (138 bpm) volt. Az egyéni legalacsonyabb érték 54% (113 bpm). A legmagasabb pulzusérték 100% (207 bpm).

Átlagosan a nagyon könnyű (szürke) zónában 9 perc 34 mp-t, a könnyű (kék) zónában 12 perc 40 mp-t, a közepes (zöld) zónában 7 perc 07mp-t, a nehéz (sárga) zónában 3 perc 52 mp-t, a nagyon nehéz (piros) zónában 2 perc 10 mp-t töltöttek a tanulók. Az átlagosan elégetett kalória mennyisége 220 kcal, az egyéni szélsőértékek 133 kcal, illetve 421 kcal voltak.

Három különböző, differenciált csoport, vagy feladat kialakítása lett volna indokolt.

4.3.1. Az 5. tanóra- atlétika gyakorló óra (2018.05.31.)

A tanórát a szabadtéri sportpályán bonyolítottuk le. A tanóra tényleges hossza 34 perc volt. Az előkészítő részben a tananyag ismertetését 7 percig tartó gimnasztika követte. A fő részben 2 csoport került kialakításra. Az egyik a távolugrást gyakorolta, a másik csapatban önállóan kidobóztak. 10 percenként váltották a csoportok egymást, így mindenki 4-6 gyakorló ugrást tudott végrehajtani. A tanár értékeléssel, hibajavítással segítette a tanulók munkáját. A levezető rész 7 percében elpakolásra, értékelésre került sor.

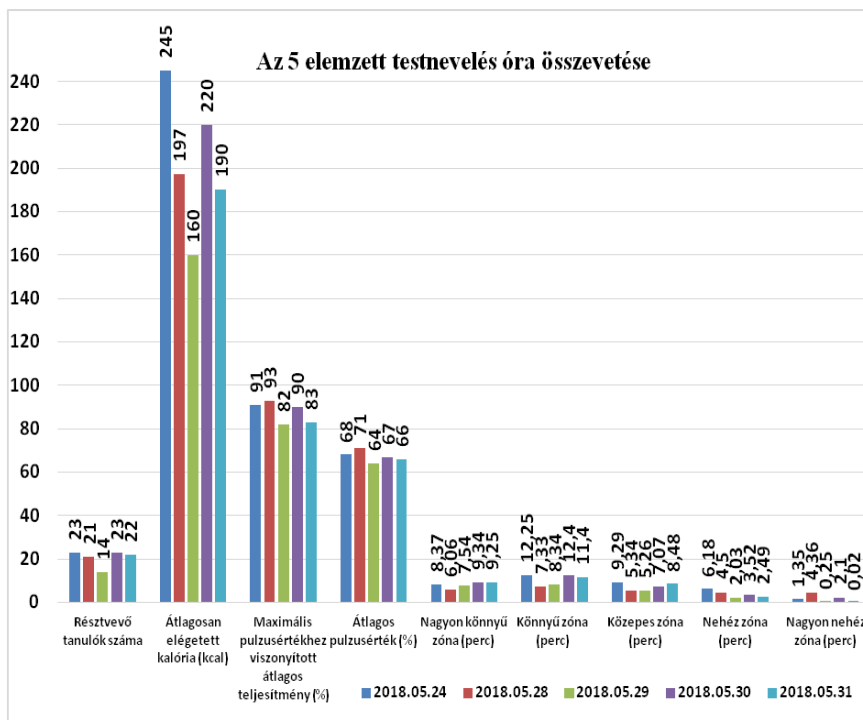
A tanórán 22 diák vett részt. Az átlagos pulzusszámuk 66% (137bpm) volt. Az egyéni legalacsonyabb érték 56% (117bpm). A legmagasabb pulzusértékek átlaga 85% (177 bpm)

Átlagosan a nagyon könnyű (szürke) zónában 9 perc 25mp-t, a könnyű (kék) zónában 11 perc 41 mp-t, a közepes (zöld) zónában 8 perc 48mp-t, a nehéz (sárga) zónában 2 perc 49 mp-t, a nagyon nehéz (piros) zónában 02mp-t töltöttek a résztvevők. Az átlagosan elégetett kalória mennyisége 190 kcal, az egyéni szélsőértékek 176 kcal, illetve 438 kcal voltak.

A mért adatok elemzése alapján három csoport kialakítása lett volna indokolt.

4.3.2. Az 5 testnevelés óra összevetése

A leglényegesebb mért adatokat az alábbi táblázatban foglaltuk össze.



2. ábra: Az 5 elemzett testnevelés óra összehasonlítása külön-külön (Zsámbok István készítette)

Az osztályban tanuló 24 diákból átlagosan 19 tanuló vett részt az órákon. Legrosszabb arány az úszás órán volt, ahol a 24 főből csak 14-en ugrottak vízbe.

A 45 perces tanórákból a ténylegesen mozgással töltött idő átlagosan 35 perc volt. Ez az öt testnevelés órán összesen 177 perc mozgást jelent. A 177 perc több mint felét (91perc 30 mp-t) a Polár Team szoftver szerinti értékek alapján a tanulók a nagyon könnyű (40perc 30 mp), illetve a könnyű (51 perc) terhelési zónában töltötték. A közepes zónában 35 perc 40 mp-t, a nehéz zónában 18 perc 40 mp-t és a nagyon nehéz zónában 5 óra alatt mindössze 8 percet tartózkodtak.

A tanulók átlagos pulusszáma 67% (138 bpm) volt. Itt említjük meg, hogy a gyermekszív működése jelentősen eltér a felnőttekéétől. Az öt testnevelés óra alatt elégetett összes kalória 1012 kcal, ez alkalmanként mindössze 212kcal. Egy hamburger kalória értéke 235 kcal és 450 kcal között mozog mérettől függően! 12 éves korban egy egészséges lánynak átlagosan 1600 kalória, egy fiúnak, pedig 1800 kalória a napi szükséglete.

A vizsgálatok alapján megállapítottuk, hogy a tanórák szakmailag jól szervezettek, tartalmilag jól felépítettek voltak. Ugyanakkor a mérésekből kiderült, hogy a megfigyelt órák 2/3-án a tanulók közel fele alulterhelt volt. E vizsgálati eljárás lehetőséget biztosít arra, hogy valós teljesítmény-adatok alapján a tanulókat objektíven lehessen differenciálni, csoportba osztani.

E pulzusmérő rendszer segítségével a tanulók aerob terhelésének időtartamát és intenzitását csoportonként eltérő nehézségi fokú feladatok alkalmazásával optimalizálni lehetne, ezzel számottevően javulhatna a tanórák hatékonysága.

5. Összegzés

A XXI. század sportjában a sikerhez a sportolók állandó és egyre magasabb szintű képzése, fejlesztése szükséges, mégpedig szisztematikusan felépített, egyénre szabott, tervszerű csapat munka keretében.²⁰ Az elmúlt évtizedben robbanásszerűen betörték e területre is az okos technikai, -technológiai vívmányai. A személyi számítógépek, a sportolók teljesítményét mérő okos eszközök egyre fejlettebbé válása, széles körben történő elterjedése új irányokat nyitott meg az élet számtalan területén. Ma már lehetőségünk van olyan adatok kinyerésére, melyekre eddig nem is gondoltunk, valós időben tudjuk követni az edzésen, résztvevő valamennyi sportoló teljesítményét, vagy akár a mozgását is.

2018-ban a Kaposvári Egyetem oktatókból, hallgatókból jött létre az a kutatócsapat amely elhatározta, hogy a versenysportban korábban használt csoportos pulzusmérő rendszert megpróbálja a 8-12 éves kor közötti gyermekek testnevelésének vizsgálatára felhasználni.

A felállított kutatási terv alapján egy kaposvári iskola 6. osztályában 5 egymást követő, átlagos testnevelés óra teljes időtartama alatt mértük a Polár Team rendszer segítségével a tanulók pulzusát. Atlétikus képességfejlesztés, Cooper teszt, úszás, játék, valamint távolugrás oktatás szerepelt fő anyagként a megvizsgált 5 órán. Minden tanóra menetéről jegyzőkönyv készült. Az eredmények összesítése alapján az alábbi megállapításokat tettük:

Az osztályban tanuló 24 diákból átlagosan 19 tanuló vett részt az órákon. Legrosszabb részvételi arány az úszás órán volt, ahol a 24 főből csak 14-en ugrottak vízbe.

A 45 perces tanórákból a ténylegesen mozgással töltött idő átlagosan 35 perc volt. Ez öt testnevelés órán összesen 177 perc mozgást jelent. A 177 perc több mint felét (91perc 30 mp-t) a Polár Team szoftver szerinti értékek alapján a tanulók a nagyon könnyű (40perc 30 mp), illetve a könnyű-

²⁰ BÍRÓNÉ NAGY Edit: *Sportpedagógia*. Dialog Campus, Bp., 2011.

nyú (51 perc) terhelési zónában töltötték. A közepes zónában 35 perc 40 mp-t, a nehéz zónában 18 perc 40 mp-t, a nagyon nehéz zónában az 5 óra alatt mindössze 8 percet tartózkodtak a diákok.

A tanulók átlagos pulzusszáma 67% (138 bpm) volt. Az öt testnevelés óra alatt egy átlagos diák összesen 1012 kalóriát égetett el, ez alkalmanként mindössze 212 kcal.

A vizsgálatok alapján megállapítottuk, hogy a tanórák szakmailag jól szervezettek, tartalmilag jól felépítettek voltak. Ugyanakkor a méréseinkből kiderült, hogy a megfigyelt órák 2/3-án a tanulók közel fele alulterhelt volt. E vizsgálat alapján megállapítottuk, hogy az eljárás alkalmas arra, hogy valós teljesítmény adatok alapján a tanulókat objektíven lehessen differenciálni, csoportba osztani.

E pulzusmérő rendszer segítségével a tanulók aerob terhelésének időtartamát és intenzitását csoportonként eltérő nehézségi fokú feladatok alkalmazásával optimalizálni lehetne, ezzel számottevően javulhatna a tanórák hatékonysága.

Ma Magyarországon ezeknek, a teljesítményt mérő okos eszközöknek az általános iskolában történő használata még nagyon gyerekcipőben jár. Ahhoz, hogy a testnevelés tanításban tényleges szemléletváltás jöjjön létre, elengedhetetlenül szükséges a pedagógus képzés modernizálása. Ehhez is hasznos segítséget nyújthat az általunk alkalmazott eljárás.

Felhasznált irodalom

- AMERICAN Health Association: *Dietary Reccomendations for Healthy Children*; 2016. http://www.heart.org/HEARTORG/HealthyLiving/Dietary-Recommendationsfor-Healthy-Children_UCM_303886_Article.jsp#.W-CG3qf5eqA
- BALOGH László–GYÖRI Ferenc–HAJDÚNÉ PETROVSZKY Zita–MIKULÁN Rita–SZABLICS Péter–SZÁSZ András–VÁRI Beáta–MOLNÁR Andor: *Sporttudomány a mindennapos testnevelés szolgálatában*. Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Testnevelési és Sporttudományi Intézet, Szeged, 2013.
- BÁTHORY Zoltán – FALUS Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon I.* Keraban, Bp., 1997.
- BEVANS, K. B.–FITZPATRICK, L. A.–SANCHEZ, B. M.–RILEY, A. W.–FORREST, C. *Physical education resources, class management, and student physical activity levels: A structure-process-outcome approach to evaluating physical education effectiveness*. In: *Journal of School Health*, 201. 80. 573–580.
- BÍRÓ Melinda: *A testnevelés aktuális kérdései*. In: RÉVÉSZ László–CSÁNYI Tamás (szerk.): *Tudományos alapok a testnevelés tanításához. I. kötet: Szemelvények a testnevelés, a testmozgás és az iskolai sport tárgyköréből. Társadalom- természet- és orvostudományi nézőpontok*. Bp., 2015. 105–136.

- BÍRÓ Melinda–JUHÁSZ Imre–SZÉLES-KOVÁCS Gyula–SZOMBATHY Kálmán–VÁCZI Péter: *Mozgásos Játékok*. EKF Liceum, Eger, 2015.
- BÍRÓNÉ NAGY Edit: *Sportpedagógia*. Dialog Campus, Bp., 2011.
- DOMOKOS Mihály: *A testnevelés és sport tanításának elmélete és módszertana*. 2013.
http://www.jgypk.hu/tamop13e/tananyag_html/testnevtan/kultra.html
- HAMAR Pál: *MindenNATos testnevelés*. In: Új Pedagógiai Szemle. 2012. 62. 11–12. 87–97.
- HORTOBÁGYI Katalin: *Differenciálás*. In: Iskola és Pluralizmus. 1990. 149–164.
- LAPPINTS Árpád: *Érték és nevelés*. Comenius Bt, Pécs. 1998.
- MAKSZIN Imre: *A testnevelés elmélete és módszertana*. Dialog Campus, Bp., 2014.
- McKENZIE, T. L.–SIMON, J. M.–SALLIS, J. F.–CONWAY, T. L.: *Student activity levels, lesson context, and teacher behavior during middle school physical education*. In: *Research Quarterly for Exercise and Sport*. 2000. 249–259.
- NAGY Zsuzsa–MÜLLER Anetta–BÁCSNÉ BÁBA Éva–BÍRÓ Melinda–PUSZTAI Gabriella: *A differenciálás mérése a testnevelésben az atlétikai tanítási egység alatt*. 2017.
http://publicatio.nyme.hu/1489/1/14_Nagy_Muller_Bacsne_Biro_Pusztai_tanulmany_2017_04_u.pdf
- NEMZETI Alaptanterv: *Nemzeti Alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról*. Magyar közlöny, 2012. 66.
http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf
- RINK, J. E.–HALL, T. J.: *Research on effective teaching in elementary school physical education*. In: *The Elementary School Journal*. 2008. 207–218.
- SIMON István Ágoston–KAJTÁR Gabriella: *A gyógytestnevelő nevelői szerepének változása az új felsőoktatási képzési struktúra hatására*. In: BÁRDOS Jenő–KIS-TÓTH Lajos–RACSKÓ Réka (szerk.): *Változó életformák – Régi és új tanulási környezetek. XIII. Országos Neveléstudományi Konferencia*. Liceum, Eger, 2013. 495.
- SZAKÁLY Zsolt: *Sportedzés. Elmélet és gyakorlat*. Magán Kiadás, Győr, 2014.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION: *Global recommendations on physical activity for health*. 2010.
http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44399/9789241599979_eng.pdf?sequence=1



Szettele Katinka

A KREATIVITÁS FEJLESZTÉSE A NYELVÓRÁN

Eövös József Főiskola, Nemzetiségi- és Idegennyelvi Intézet, Baja
e-mail cím: szettele.katinka@ejf.hu

Irányelvek, nemzetközi és hazai gyakorlatok

A kreatív szemléletmód érvényre juttatása a modern kori oktatás egyik fő feladata és kihívása. Ezt többek között az „Innovatív Unió” 2020-ig tartó keretstratégiája¹ fogalmazza meg, amelyben a kreativitás fejlesztése a kiemelt célok közt szerepel. Az Európai Unió intézményei mellett az OECD-hez tartozó Centre for Educational Research and Innovation (CERI) *Kreativitás és innováció az oktatásban* c. kiadványa² azt vizsgálja, hogy az innováció és a kreativitás hogyan hat a tanulás eredményességére. A tájékoztató szerint a nemzetközi összehasonlításban viszonylag innovatívnak számító hazai pedagógiai gyakorlat a matematikai és a természettudományos oktatás területén mutat előrelépést, kiemelve a gyakoribb számítógép-használatot a tanórán. Az innováció alapfeltételeként értelmezett digitális eszközhasználatot az *Innovating Education and Educating for Innovation* nevezetű dokumentum³ vizsgálja, amely az IKT-eszközök alkalmazásának iskolai gyakorlatát mutatja be nemzetközi mérési eredmények alapján.

A fent megfogalmazott nemzetközi irányelvek megvalósítását hivatott segíteni a Partnership for 21st Century Skills (Társaság a 21. századi készségekért) nevű szervezet, amely az úgynevezett 21. századi készségek alaptantárgyakba történő integrációját szorgalmazza, és ennek megfelelően egy összetett tanulási modellt dolgozott ki.⁴

¹ A Bizottság Közleménye: *Európa 2020 – Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája*. Európai Bizottság, Brüsszel, 2010.

http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_HU_ACT_part1_v1.pdf.

² *Measuring Innovation in Education, A New Perspective, Educational Research and Innovation*. OECD Publishing, 2014.

https://www.oecd-ilibrary.org/education/measuring-innovation-in-education_9789264215696-en

³ *Innovating Education and Educating for Innovation. The power of digital technologies and skills*. OECD Publishing, 2016.

<http://www.oecd.org/education/ceri/GEIS2016-Background-document.pdf>

⁴ Partnership for 21st Century Skills (Társaság a 21. századi készségekért) Honlap: www.p21.org



1. Ábra: A Partnership for 21st Century Skills tanulási modellje (2007)

A modellben a kreativitás a négy kulcskompetencia („The 4 Cs”) közt szerepel a kritikai gondolkodás, a kommunikáció és az együttműködés mellett.

Egy másik szervezet, az úgynevezett *C Csoport* (Creativity for Change in Language Education)⁵ már kifejezetten a kreatív nyelvoktatásra fókuszál, ezen belül is az angol mint idegen nyelv tanításának megújítását tűzte ki célul.

Hazai vonatkozásban a *Kreatív Partnerség* program kapcsolódik az OECD nemzetközi kutatás-fejlesztési projektjéhez, amely a kreativitás és kritikai gondolkodás fejlesztését és mérési lehetőségeit vizsgálja osztálytermi környezetben.⁶ A Kreatív Partnerség középpontjában a művészeti nevelés áll, a program pedagógusok és művészek együttműködésére épül. A program célja, hogy a tanulás élményszerű legyen, csökkentsék a kiegészítő kockázatát a pedagógusoknál és erősítsék a tanulók közötti kohéziót.⁷

„A tanulás-tanítás átalakításához művészeti, kreatív alkotási folyamatokat vesznek alapul, ezeket csatornázzák be a tanórai és az iskolai életbe, illetve a szaktárgyi tanításhoz fűződő módszertani technikákat a művészeti gyakorlatból emelik át.”⁸

A Kreatív Partnerség a fenntartható tanulás két elemére épít: az aktivitásra és a motivációra. A program tapasztalata szerint akkor hozható

⁵ Creativity for Change in Language Education
<http://thecreativitygroup.weebly.com/>

⁶ Ld. Kreativitás és kritikai gondolkodás fejlesztése és mérése projekt (OECD)
<https://www.t-tudok.hu/?hu/oktataskutatas-4/oecd-ceri-kreativitas-es-kritikai-gondolkodas-fejlodesenek-merese-projekt>

⁷ Fekete István: *Kreatív Partnerség program: Művészeket az iskolába!*
<http://tantrend.hu/cimkek/kreativ-partnerseg-program>

⁸ A pécsi Kreatív Partnerség program posztere
https://www.t-tudok.hu/files/2/kreativ-partnerseg_a0_poszter_v03-3.pdf

létre jól működő rendszer, ha a tanulók fizikailag, szociálisan, érzelmileg és intellektuálisan is lefoglaltak. Ez a fajta bevonódás magabiztossággal, az énkép és az önbizalom pozitív megerősödésével, valamint magasabb tanulói teljesítménnyel jár. Ezt segíti elő az ún. „jól működő osztályterem” kialakítása, amely megbontja a hagyományos kereteket, és interaktív teret hoz létre: egy olyan teret, melyben nemcsak a pedagógus, de a tanuló szerepe is megváltozik. A program célkitűzése, hogy az iskolai élet szereplőiből magas fokú elköteleződést váltson ki, valamint, hogy a kreatív gyakorlatok és módszerek a tantervi követelmények magas fokú elsajátítását tegye lehetővé.⁹

„A Kreatív Partnerség program építve a kreativitás öt alapelemére (kíváncsiság, képzelőerő, kitartás, fegyelem és együttműködés) lehetővé teszi, hogy a pedagógusok és a tanulók extraterhelése nélkül, tantervbe és a megadott időkeretbe építve, a szaktantárgyak tanóráiba (mint pl. matematika, fizika, történelem stb.) építve legyen biztosítva ezeknek a 21. századi kompetenciáknak a fejlődése/fejlesztése is.”¹⁰

Az osztálytermi kreativitás-fejlesztés módszertanát Nagy-Britanniában 2002 és 2011 között több mint 5000 oktatási intézményben próbálták ki. McLellan és társai elemzése szerint a Kreatív Partnerség pozitív viselkedésváltozást, nagyobb motivációt és jobb iskolai teljesítményt eredményezett.¹¹ A Magyarországon megvalósult kétéves fejlesztő program eredményei azonban azt mutatják, hogy az alkalmazott módszerek nem azonos módon fejtik ki a hatásukat a különböző iskolákban, tanulói csoportokban, noha a PISA-méréseken a programban résztvevő gyerekek általánosságban jobban teljesítettek.¹²

A kreativitás mibenléte

A kreativitás komplex jelenség, kutatása is rendkívül szerteágazó. Számos definíció létezik a meghatározására, amelyek annak különböző aspektusait emelik ki.

Guilford szerint a kreativitás „feltalálásra való képesség”, amelyet az intelligencia részeként a divergens gondolkodáshoz köt¹³. Landau a kreativitást olyan alkotó tevékenységként értelmezi, amely ismeretekre épül és adott szintű intelligenciát feltételez.¹⁴ Amabile szerint a kreativitás meghatározásának egyetlen megfelelő módja a kreatív produktum felől

⁹ A Pécsi Kreatív Partnerség Program posztere:

https://www.t-tudok.hu/files/2/kreativ-parnerseg_a0_poszter_v03-3.pdf

¹⁰ NÉMETH Szilvia: *Egy jól működő osztályterem*. Brandbook Magazin, 2017.

<https://brandbook.hu/2018/07/egy-jol-mukodo-osztalyterem>

¹¹ McLELLAN, Ros, GALTON, Maurice, STEWARD, Susan és Page, CHARLOTTE: *The Impact of Creative Partnerships on the Well-Being of Children and Young People*. University of Cambridge–CC, 2012.

¹² <https://www.t-tudok.hu/kreativ-partnerseg-matematika-pilot-program-bemutato/mobile/index.html>

¹³ GUILFORD, J. P.: Creativity. In: *American Psychologist*, 5. 1950, 444–454.

¹⁴ LANDAU, E.: *A kreativitás pszichológiája*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1974.

való megközelítés¹⁵, később viszont ő is kiemeli a terület-specifikus ismeretek fontosságát, valamint azokat a kreatív gondolkodási stratégiákat, amelyek a problémamegoldást segítik. Renzulli tehetségmodelljéhez hasonlóan Amabile is megfogalmazza a belső motivációt, a feladat iránti elkötelezettség szükségességét.¹⁶

A belső motivációt, szorgalmat később számos személyiségjeggyel egészítették ki. A kreatív teljesítmény szempontjából fontos tulajdonság a nyitottság, a kockázattvállalás, a bizonytalanság elviselése, a normától való eltérés vállalása.¹⁷ Ahogy Gyarmathy Éva írja: a kreativitás *“azt a nehezen megragadható eseményt jelenti, amikor az elmében az addigiaktól eltérően rendeződnek az elemek, és valami új, eredeti jön létre, és azt a viselkedést, amely során a személy ellenáll a megszokottnak, elviseli, sőt keresi a kétértelműt, a bizonytalanságot, a rendezetlenséget, amelyből új rend alakulhat ki”*.¹⁸

A személyiségbeli összetevőkön túlmutat a környezeti tényezők figyelembe vétele. Mönks a tehetség és a kreativitás kibontakozásával kapcsolatban a család, az iskola és a kortársak szerepére is rámutat.¹⁹ Gagné a társas környezetet egyfajta katalizátorként értelmezi, amely az egyént a kreatív teljesítményhez hozzásegíti. Péter-Szarka hozzáteszi, hogy ezek a katalizátorok az egyén szükségletein, érdeklődésén, személyiségén átszűrve fejtik ki hatásukat, vagyis a belső feltételeken keresztül érvényesülnek.²⁰ Ahogy Mathisen és Einarsen fogalmaz: *“a kreativitást serkentő szociális környezeti tényezők közé tartozik a célok kitűzése és az azok felé történő elköteleződés, a megfelelő mértékű autonómia és szabadság a feladatmegoldásban, az elegendő idő, a visszajelzések, az elismerés minden fajtája, a bátorító légkör, az új ötleteket, elgondolásokat támogató hozzáállás”*.²¹ A kreativitást támogató környezet jellemzője továbbá a tér szabad és rugalmas használata, izgalmas, inspiratív és játékos feladatok, valamint a bizalmi légkör, ahol a hibázás lehetősége megengedett, elfogadott.²²

¹⁵ AMABILE, T.M.: *The Social Psychology of Creativity*. New York. Springer, 1983.

¹⁶ AMABILE, T.M.: *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview, 1996.

¹⁷ BEREZKI Enikő Orsolya és KÁRPÁTI Andrea: Teachers' beliefs about creativity and its nurture: A systematic review of the recent research literature. *Elsevier Academic Press*, **23.**, 2018, 25–56.

¹⁸ GYARMATHY Éva: *Kreativitás és beilleszkedési zavarok*. In: Münnich Á. (szerk.): *A kreativitás többszemponú vizsgálata*. Didakt Kiadó, Debrecen, 2011, 9–40.

¹⁹ MÖNKES, Franz J. és BOXTEL, Herman W.: *A Renzulli-modell kiterjesztése és alkalmazása serdülőkorban*. In: Balogh László, Herskovits Mária, Tóth László (szerk.): *A tehetségfejlesztés pszichológiája* (Szöveggyűjtemény). Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 1996, 67–80.

²⁰ PÉTER-SZARKA Szilvia: *Új utak a kreativitás fejlesztésében. A kreatív klíma szerepe a tehetség-gondozásban*.

http://tehetseg.hu/sites/default/files/fajlok/2013/12/uj_utak_a_kreativitas_fejleszteseben_peter-szarka_szilvia_eloadasa.pdf

²¹ MATHISEN, G. E. és EINARSEN, S.: *A review of instruments assessing creative and innovative environments within organisations*. *Creativity Research Journal*, **16.1.**, 2004, 119–140.

²² BEREZKI és KÁRPÁTI: i.m.

A kreativitás tanításának a kérdéséhez a kreativitás komponens alapú modellje nyújt további támpontot, amely kognitív és személyiségbeli összetevőket egyaránt megkülönböztet, azok működését pedig a környezeti hatásoktól teszi függővé.²³

A kognitív összetevőkhöz tartozik:

1. divergens gondolkodás és a cselekvés: originalitás, távoli asszociációk, újrastrukturálás, újradefiniálás, flexibilitás, fluencia, problémaérzékenység, elaboráció
2. általános ismeretek és tudásbázis: metakogníció, kritikai és értékelő gondolkodás, oksági és logikai gondolkodás, analízis és szintézis, memóriahálózat, széles felfogóképesség
3. speciális tudásalap és speciális jártasságok: különleges tudás és jártasság megszerzése, szakértelem

A személyiséget reprezentáló tényezők:

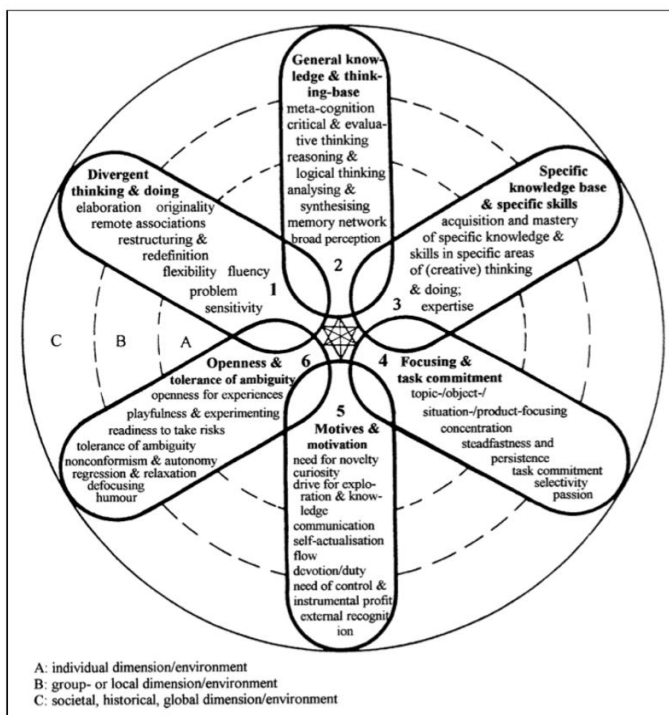
4. összpontosítás és feladat iránti elkötelezettség: összpontosítás a témára, tárgyra, szituációra, termékre, koncentráció, állhatatosság és kitartás, feladat iránti elkötelezettség, szenvedély, szelektivitás
5. motiváció és motívumok: újdonság iránti szükséglet, kíváncsiság, explorációs és ismeretszerzési drive, kommunikáció, self-aktualizáció, flow-élmény, odaadás/kötelesség érzet, az ellenőrzés és az instrumentális haszon szükséglete, a külső (mások általi) elismerés szükséglete
6. nyitottság és a többértelműség vagy félreérthetőség (ambiguitás) tolerálása: az élmények iránti nyitottság, játékosság és a kísérletezés, kockázatvállalásra való hajlam, ambiguitás tolerancia, nonkonformizmus és autonómia, regresszió és relaxáció, kikapcsolódás, humor

Urban a fenti hat tényezős modellt Responsible Createlligence® néven fejlesztette tovább, amelyet a tehetségkutatás területén kívül is alkalmaz.²⁴ Ez a kreativitást komplex módon értelmező modell a fent említett megközelítések mellett magába foglalja Rhodes 4P modelljét, amely szerint a kreatív teljesítmény négy tényezője az alkotó Személy (Person), a létrehozott produktum (Product), az alkotás folyamata (Process) és a környezeti hatások (Press).²⁵

²³ MEZŐ Ferenc és MEZŐ Katalin: *Kreatív és iskolába jár!* K+F Stúdió Kft., Debrecen, 2011.

²⁴ URBAN, K. K.: *From creativity to Responsible Createlligence®*. Gifted Education International, 30. 3., 2014, 237–247.

²⁵ RHODES, Mel: *An Analysis of Creativity*. Phi Delta Kappa International, 42/7., 1961, 305–310.



2. Ábra: A kreativitás komponens modellje (Cropley és Urban, 2000)²⁶

Kreatív tanítás és nyelvoktatás

A kreativitás a tudományos gondolkodást és a művészi tevékenységet egyaránt katalizálja, az oktatásnak ezért kiemelt szerepe van a fejlesztésében, aminek elsődleges színtere a tanóra. A kreativitás tantervbe való integrálásához konkrét módszertani javaslatok szükségesek, valamint az úgynevezett „to teach for and with creativity” szemlélet, amely hozzájárul a tanulóknban rejlő kreatív potenciál kibontakoztatásához.²⁷

A tanulási folyamatban a fent bemutatott modell alapján a kreativitás valamennyi tényezője szerepet játszik (ld. kognitív és személyiségbeli tényezők), és több tanulási/nyelvtanulási stratégiához is köthető (memória, kognitív, kompenzáló, metakognitív, affektív és szociális stratégiák²⁸). Ehhez kapcsolódóan Khodabakhshzadeh és társai megerősítik a kreativitás és az idegennyelv-tanulás közti összefüggést, miszerint a kreativitás

²⁶ CROPLEY, A. és URBAN, K.: *Programs and Strategies for Nurturing Creativity*. In: Heller, K. A., Mönks, Franz J., Sternberg, Robert J., Subotnik, Rena F. (szerk.): *International Handbook of Giftedness and Talent*. Elsevier Science, 2000, 481–494.

²⁷ BEGHETTO, Ronald A.: *Killing Ideas Softly? The Promise and Perils of Creativity in the Classroom*. Information Age Publishing, 2013.

²⁸ HABÓK Anita: Tanulási és nyelvtanulási stratégiák használata az általános iskola végén és a középiskola elején. *Iskolakultúra*, 26.10, 2016, 23–37.

hatással van az idegen nyelvi teljesítményre.²⁹ Ugyanígy Pishghadam és társai kutatása nyomán is elmondható, hogy szignifikáns összefüggés van a kreativitás és az idegen nyelvi teljesítmény között.³⁰ A témához kapcsolódó kutatásokból kiderül, hogy az idegennyelv-tanulást segítő módszerek gyakran a művészeti nevelésből kölcsönzik eszközeiket. Ilyen például a drámajáték, kreatív írás, éneklés, szerepjáték, különféle vizualizációs eszközök alkalmazása. Ezen kívül számos módszertani ajánlás ismert, amely a kreatív nyelvtanulást helyezi fókuszba.³¹

Az európai országok számára irányadó Közös Európai Referencia-keret megfogalmazása szerint a nyelvi kompetencia azon formális források ismerete, illetve használatukra való képesség, amelyekből helyesen megformált, értelmes mondanivaló alakítható ki és állítható össze. A nyelvhasználó különféle cselekvéssorokat, vagyis úgynevezett stratégiákat alkalmaz, hogy a kommunikációs helyzet követelményeinek megfeleljen a különböző kommunikatív tevékenységek során.³² A nyelvi elemek változatos, a különféle kommunikációs helyzetnek megfelelő, igényes kombinációja kreativitást feltételez (ld. divergens gondolkodás, újrastrukturálás, problémaérzékenység, nyitottság, érdeklődés, játékoság, kísérletezés stb.) A szakmai dokumentum megkülönböztet produktív tevékenységeket és stratégiákat (beszéd- és írástevékenységek), receptív tevékenységeket és stratégiákat (beszédértési és olvasási tevékenységek), valamint interaktív, interakciós és közvetítő tevékenységeket és stratégiákat. A dokumentum külön kitér a nyelv kreatív, művészi használatára, amely „fontos oktatási szempontból és saját jogán is.”³³ Az esztétikai tevékenységek lehetnek produktív, receptív, interaktív és közvetítő jellegűek is, amelyhez a következő tevékenységek kapcsolódnak: éneklés, történetek elmesélése és átírása, kreatív szövegek hallgatása, olvasása, írása és elmondása, szöveggel rendelkező, illetve nem rendelkező színdarabok előadása, irodalmi szövegek produkciója, recepciója és előadása (elbeszélések, regények, versek stb.).

A fentiek alapján elmondható, hogy a nyelvi alkotóképesség a kreativitásra épülő, annak számos összetevőjét feltételező és magában foglaló kompetencia. A kreatív képesség aktiválása támogatja az idegennyelv-elsajátítást, ezért a nyelv kreatív, esztétikai használata kifejezetten ajánlott a nyelvtanulás során. Erről tanúskodnak azok a kutatások, amelyek a kreatív taní-

²⁹ KHODABAKHSHZADEH, Hossein HOSSEINNIA, Mansooreh és RAHIMIAN, Shaghayegh: *Learning Style, Metacognition and Creativity as Predictors of the Foreign Language Achievement: A Structural. Psychol Stud.* 62.4., 2017, 377–385.

³⁰ PISHGHADAM, Reza, KHODADADY, Ebrahim és ZABIHI, Reza: *Learner creativity in foreign language achievement.* European Journal of Educational Studies 3.3., 2011, 465–472.

³¹ MALEY, A. és PEACHEY N. (szerk.): *Creativity in the English language classroom.* British Council, 2015.

³² Közös Európai Referencia-keret: Nyelvtanulás, Nyelvtanítás, Értékelés. Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ, 2002.

https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker_2002.asp

³³ Uo.

tási módszerek alkalmazását vizsgálták a nyelvtanításban, és a nyelvtan, a szókinés és a kiejtés fejlesztésére fókuszáltak. Ezek alapján elmondható, hogy a kreatív nyelvtanítási módszerek fejlesztik a tanulók nyelvtudását³⁴, idegen nyelvi kommunikációját³⁵, problémamegoldó képességét³⁶, valamint pozitívan hatnak a tanulási motivációra³⁷.

Összefoglalás és jövőbeni tervek

Összességében elmondható, hogy az innovatív oktatás követelménye és a kreativitás fejlesztése hazánkban is egyre hangsúlyosabbá válik. A mindennapi pedagógiai gyakorlatba való átültetéshez szükséges a kreativitás képességének elemekre bontása, az egyes összetevők, komponensek meghatározása. A kreativitás fejlesztésének tartalom alapú (*content based*) megközelítésében a kreatív tanítás (*teaching creatively*) a tudáselsajátítást és a tanulási eredményességet egyaránt támogatja. Ezért a kreativitás fejlesztésének tantervi integrációja mellett konkrét módszertani javaslatok szükségesek, amelyek támpontot adnak a pedagógusoknak a kreativitás fejlesztésének tanórai megvalósításához (*classroom creativity*). Erre jó példa a pécsi Kreatív Partnerség Program, amely a nemzetközi OECD projekt magyarországi képviselőjeként felhívja a figyelmet a művészeti nevelés és a művészeti eszközök használatának jelentőségére a tantárgyi oktatásban. Mivel a kreatív potenciál kibontakozásában számos tényező szerepet játszik (ld. tanuló személyisége, tanári attitűd, tanórai légkör, valamint az iskolai környezet), ezért a kreativitás-fejlesztő programok kialakításakor ezeket is érdemes figyelembe venni.

A kreativitásnak a tanulásban/nyelvtanulásban betöltött szerepét több kutató is vizsgálja, több pedagógiai kísérlet ismert, amely a kreativitás és az idegen nyelvi kompetencia együttes fejlesztését tűzte ki célul. Ehhez kapcsolódik az általam tervezett fejlesztő program, amelynek megvalósítása pilot szakaszban van. A program a kíváncsiságra, képzelőerőre, a tanulói aktivitásra, alkotóképességre épít, figyelembe véve a kreativitás további kognitív és személyiségbeli tényezőit. A fejlesztő feladatok a nyelvről részeként, a tanításba-tananyagba ágyazottan kerülnek megvalósításra. A program célkitűzése, hogy kreatív kép- és szövegalkotási technikák alkalmazása által fejlessze a tanulók kreativitását, növelje a tantárgyi motivációt és emellett a tanulók nyelvtudása is gyarapodjon.

³⁴ LIAO, Yu-Hsiu, CHENA, Yi-Ling, CHENB, Hsueh-Chih és Yu-Lin Chang: *Infusing creative pedagogy into an English as a foreign language classroom: Learning performance, creativity, and motivation*. *Thinking Skills and Creativity*, 29. 2018, 213–223.

³⁵ BECKER, C. és ROOS J.: *An approach to creative speaking activities in the young learners' classroom*. *Education Inquiry*, 7.1.sz, 2016, 9–26.

³⁶ HUMALDA, D. és ZWAAL, W.: *Problem-based learning in the first or second language: Does it make a difference?* *Research in Hospitality Management*, 6.2., 2016, 207–212.

³⁷ ŠEVEČKOVÁ, M.: *Creativity in foreign language teaching*. *Journal of Education Culture and Society*, 7. 2., 2016, 180–188.

Felhasznált irodalom

- AMABILE, T.M.: *The Social Psychology of Creativity*. New York. Springer, 1983.
- AMABILE, T.M.: *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview, 1996.
- BECKER, C. és ROOS J.: *An approach to creative speaking activities in the young learners' classroom*. Education Inquiry, 7.1.sz, 2016, 9-26.
- BEGHETTO, Ronald A.: *Killing Ideas Softly? The Promise and Perils of Creativity in the Classroom*. Information Age Publishing, 2013.
- BERECZKI Enikő Orsolya és KÁRPÁTI Andrea: Teachers' beliefs about creativity and its nurture: A systematic review of the recent research literature. *Elsevier Academic Press*, 23., 2018, 25-56.
- CROPLEY, A. és URBAN, K.: *Programs and Strategies for Nurturing Creativity*. In: Heller, K. A., Mönks, Franz J., Sternberg, Robert J., Subotnik, Rena F. (szerk.): *International Handbook of Giftedness and Talent*. Elsevier Science, 2000, 481–494.
- GUILLFORD, J. P.: Creativity. In: *American Psychologist*, 5. 1950, 444–454.
- GYARMATHY Éva: *Kreativitás és beilleszkedési zavarok*. In: Münnich Á. (szerk.): *A kreativitás többszemponú vizsgálata*. Didakt Kiadó, Debrecen, 2011, 9-40.
- HABÓK Anita: Tanulási és nyelvtanulási stratégiák használata az általános iskola végén és a középiskola elején. *Iskolakultúra*, 26.10, 2016, 23–37.
- HUMALDA, D. és ZWAAL, W.: *Problem-based learning in the first or second language: Does it make a difference?* Research in Hospitality Management, 6.2., 2016, 207–212.
- KHODABAKHSHZADEH, Hossein HOSSEINNIA, Mansooreh és RAHIMIAN, Shaghayegh: *Learning Style, Metacognition and Creativity as Predictors of the Foreign Language Achievement: A Structural*. Psychol Stud. 62.4., 2017, 377–385.
- LANDAU, E.: *A kreativitás pszichológiája*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1974.
- LIAO, Yu-Hsiu, CHENA, Yi-Ling, CHENB, Hsueh-Chih és Yu-Lin Changa: *Infusing creative pedagogy into an English as a foreign language classroom: Learning performance, creativity, and motivation*. Thinking Skills and Creativity. 29. 2018, 213–223.
- MALEY, A. és PEACHEY N. (szerk.): *Creativity in the English language classroom*. British Council, 2015.
- MATHISEN, G. E. és EINARSEN, S.: *A review of instruments assessing creative and innovative environments within organisations*. Creativity Research Journal, 16.1., 2004, 119–140.

McLELLAN, Ros, GALTON, Maurice, STEWARD, Susan és Page, CHARLOTTE: *The Impact of Creative Partnerships on the Well-Being of Children and Young People*. University of Cambridge–CC, 2012.

MEZŐ Ferenc és MEZŐ Katalin: *Kreatív és iskolába jár!* K+F Stúdió Kft., Debrecen, 2011.

MÖNKS, Franz J. és BOXTEL, Herman W.: *A Renzulli-modell kiterjesztése és alkalmazása serdülőkorban*. In: Balogh László, Herskovits Mária, Tóth László (szerk.): *A tehetségfejlesztés pszichológiája* (Szöveggyűjtemény). Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 1996, 67–80.

PISHGHADAM, Reza, KHODADADY, Ebrahim és ZABIHI, Reza: *Learner creativity in foreign language achievement*. *European Journal of Educational Studies* 3.3., 2011, 465–472.

RHODES, Mel: *An Analysis of Creativity*. Phi Delta Kappa International, 42/7., 1961, 305–310.

ŠEVEČKOVÁ, M.: *Creativity in foreign language teaching*. *Journal of Education Culture and Society*, 7. 2., 2016, 180-188.

URBAN, K. K.: *From creativity to Responsible Createlligence®*. *Gifted Education International*, 30. 3., 2014, 237–247.

Elektronikus hivatkozások

A Bizottság Közleménye: Európa 2020 – Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája. Európai Bizottság, Brüsszel, 2010.
http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_HU_ACT_part1_v1.pdf

A Pécsi Kreatív Partnerség program leírása
https://www.t-tudok.hu/files/2/kreativ-partnerseg_a0_poszter_v03-3.pdf
<https://www.t-tudok.hu/kreativ-partnerseg-matematika-pilot-program-bemutato/mobile/index.html>

Fekete István: Kreatív Partnerség program. Művészeket az iskolába!
<http://tantrend.hu/cimkek/kreativ-partnerseg-program>

Innovating Education and Educating for Innovation. The power of digital technologies and skills. OECD Publishing, 2016.
<http://www.oecd.org/education/cei/GEIS2016-Background-document.pdf>

Kreativitás és kritikai gondolkodás fejlesztése és mérése projekt (OECD)
<https://www.t-tudok.hu/?hu/oktataskutatas-4/oecd-cei-kreativitas-es-kritikai-gondolkodas-fejlodesenek-merese-projekt> (2019. június 20.)

Közös Európai Referenciakeret: Nyelvtanulás, Nyelvtanítás, Értékelés. Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ, 2002.
https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker_2002.asp

NÉMETH Szilvia: *Egy jól működő osztályterem*, Brandbook Magazin, 2017.
<https://brandbook.hu/2018/07/egy-jol-mukodo-osztalyterem>

Measuring Innovation in Education, A New Perspective, Educational Research and Innovation. OECD Publishing, 2014.
https://www.oecd-ilibrary.org/education/measuring-innovation-in-education_9789264215696-en

PÉTER-SZARKA Szilvia: *Új utak a kreativitás fejlesztésében. A kreatív klíma szerepe a tehetséggondozásban.*

http://tehetseg.hu/sites/default/files/fajlok/2013/12/uj_utak_a_kreativitas_fejleszteseben_peter-szarka_szilvia_eloadasa.pdf

Creativity for Change in Language Education (C-csoport)

<http://thecreativitygroup.weebly.com/>

Partnership for 21st Century Skills (Társaság a 21. századi készségekért)

www.p21.org

A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap (ESZA) társfinanszírozásával valósul meg (kód: EFOP-3.6.1-16-2016-00025, projekt címe: A vízgazdálkodási felsőoktatás erősítése az intelligens szakosodás keretében).



Szilágyiné Szinger Ibolya

EGY PROBLÉMA – TÖBB MEGOLDÁSI ÚT

Eötvös József Főiskola, Pedagógusképző Intézet, Baja
e-mail cím: Szilagyne.Szinger.Ibolya@ejf.hu

Dr. Tarcsi Margit a Debreceni Református Hittudományi Egyetem egykori főiskolai docense emlékének ajánlom ezt a tanulmányt.

Ha matematikai problémáról, problémamegoldásról beszélünk, akkor *Pólya György* matematika didaktikus említése nélkülözhetetlen. Pólya Györgyöt a heurisztika (egy kutatási ág, amely a feladatmegoldás folyamatát tárja fel) atyjának nevezik. „*A problémamegoldás iskolája*” című könyvében a problémamegoldást a házépítéshez hasonlítja. „Megfelelő anyagot kell összegyűjtenünk, de ez nem elegendő: egy halom kő még nem ház. A megoldáshoz, illetve a ház felépítéséhez úgy kell összeállítanunk, úgy kell megszerveznünk a részeket, hogy egységes egészet alkossanak.”¹

Hogyan oldjunk meg feladatokat? Erre a kérdésre „*A gondolkodás iskolája*” című könyvében találhatjuk meg a választ. A *Pólya-féle* problémamegoldási fázisok a következők:

I. A FELADAT MEGÉRTÉSE

- Mit keresünk? Mi van adva? Mit kötünk ki?
 - Rajzolj ábrát! Vezess be alkalmas jelölést!
- „Olyan problémának szentelni időt, melyet nem értettünk meg jól, ostobaság lenne. Ezért az első és félreismerhetetlen feladatunk, hogy megértsük a probléma lényegét és jelentőségét.”²

II. TERVKÉSZÍTÉS

- Nem találkoztál már a feladattal? Esetleg a mostanitól kicsit eltérő formában?
- Nem ismersz valami rokon feladatot? Vagy olyan tételt, aminek hasznát vehetnéd?
- Nézzük csak az ismeretlent! Próbálj visszaemlékezni valami ismert feladatra, amelyben ugyanez – vagy ehhez hasonló – az ismeretlen.
- Itt van egy már megoldott rokon feladat. Nem tudnád hasznosítani? Nem tudnád felhasználni az eredményét? Nem tudnád felhasználni a módszerét?

¹ Pólya György: *A problémamegoldás iskolája II. kötet*, Tankönyvkiadó, Bp., 1968. 78.

² Uő.: *A problémamegoldás iskolája I. kötet*, Tankönyvkiadó, Bp., 1968. 41.

- Nem tudnád átfogalmazni a feladatot?
- Nem tudnád megoldani legalább a feladat egy részét?

III. TERVÜNK VÉGREHAJTÁSA

- Ellenőrizz minden lépést, amikor végrehajtod a tervedet!

IV. A MEGOLDÁS VIZSGÁLATA

- Nem tudnád ellenőrizni az eredményt?
- Nem tudnád másképpen is levezetni az eredményt?³

Ezekon a fázisokon az általam bemutatott problémákon is végigmegyünk a tanítás során.

Jerome S. Bruner elsősorban olyan megismerési folyamatokat tanulmányozott, mint a problémamegoldás, fogalomalkotás, gondolkodás és a perceptuális felismerés. Szerinte a matematikaoktatásnak elsősorban olyan alapelvekre kell épülnie, amelyek feltárják a valóság és a matematika belső világának kapcsolatát, és lehetővé teszik annak magyarázatát. Úgy gondolja, hogy a matematika és valamennyi tantárgy alapvető elvei – minden gyereknek a számára érthető reprezentációs mód segítségével – egyszerű, megfelelő formában megtaníthatók. A tananyag megértéséhez azonban az szükséges, hogy egy korai fázisban a tanuló intuitív formában feldolgozza azt, és később – az életkori fejlettségnek megfelelően – újra tárgyalásra kerüljön az adott tananyag.

Bruner szerint minden gondolkodási folyamat három különböző síkon mehet végbe, az ismereteknek, a tudásnak háromféle reprezentációs módja létezik:

- *materiális (enaktív) sík:*
Az ismeretszerzés konkrét tárgyi tevékenységek, cselekvések, manipulációk révén megy végbe.
- *ikonikus sík:*
Az ismeretszerzés szemléletes, összegző képek, illetve elképzelt szituációk segítségével történik.
- *szimbolikus sík:*
Az ismeretszerzés matematikai szimbólumok és a nyelv segítségével megy végbe.

Ez a három reprezentációs mód az oktatási folyamat minden fázisában szerepet játszik. A cselekvések, képek és szimbólumok alkalmazása más-más nehézséggel jár, így másképpen hasznos a különböző életkorokban. Bár az alsóbb osztályokban az enaktív és az ikonikus reprezentáció dominál, mindemellett a nyelv (beszéd) is fontos szerepet játszik, amely szimbolikus síkot jelent. Az első két szakasz megkerülése azt a veszélyt hordozza magában, hogy a tanuló a megfelelő képzetrendszer hiánya miatt

³ PÓLYA György: *A gondolkodás iskolája*, Akkord, Bp., 2000, 17.

a szimbolikus síkon nem képes matematikai problémákat megoldani, fogalmakat megérteni, mert nincs mire támaszkodnia. Amennyiben az első szakaszt kerüljük meg (a konkrét tárgyi tevékenységet), akkor viszont egyáltalán nem alakul ki a megfelelő képzetrendszer.⁴ „Problémák megoldásánál gyakran először ikonikus síkon oldjuk meg a feladatot és csak azután térünk át a szimbolikus síkra. Az egyik reprezentációs módról a másikra való áttérés növeli a rugalmasságot, és a problémamegoldás hatékonyságát. A megfelelő reprezentációmód kiválasztása fontos tényező a problémamegoldásban.”⁵

Szendrei Julianna *Gondolod, hogy egyre megy?* című könyvében a gondolkodás, a problémamegoldás folyamatában a kéz és a tevékenység szerepéről azt írja, hogy bevonásuk nem alacsony szintű gondolkodást jelent, hanem éppen az absztrahálás lehetőségéhez való alkalmazkodást. Az eszközök használata az absztrahálás folyamatának egy fokozatos megvalósítását teszi lehetővé. Az eszköz szerepe állandóan módosul, sőt sokszor már a manuális használatot is a képzeletbeli eszközhasználat váltja fel.⁶

A tanárnak nagy szerepe van abban, hogy diákjai megbirkózzanak a kítűzött problémával, de más és más szinten, más és más eszközök felhasználásával.

A továbbiakban néhány példán keresztül bemutatjuk a Pólya-féle fázisok közül – egy-egy problémához kapcsolódóan – a különböző matematikai modellek alkalmazásával történő tervekészítést és azok végrehajtását. Az eltérő matematikai modellek használatakor más-más Bruner-féle reprezentációs mód jelenik meg.

A következő problémával Pólya könyvében⁷ is találkozhatunk:

Példa 1.: Egy udvarban csirkék és nyulak vannak. 12 fej és 34 lábat számoltam meg. Hány csirke és hány nyúl van?

Megoldás: A megoldáshoz többféle matematikai modellt használhatunk:

- a szituáció bemutatása konkrét tárgyi tevékenységgel, kirakással;
- rajzolás;
- tervszerű próbálgatás;
- táblázat;
- következtetés;
- nyitott mondat.

Konkrét tárgyi tevékenység, kirakás, ami a Bruner-féle materiális síkon történik jellemzően az alsó tagozat 1-2. osztályában: Korongokkal szemléltessük a fejeket, pálcikákkal a lábakat! A 12 fej

⁴ AMBRUS András: *Bevezetés a matematikadidaktikába*, ELTE Eötvös Kiadó, Bp., 1995. 35–40.

⁵ Ua. 39.

⁶ SZENDREI Julianna: *Gondolod, hogy egyre megy?* Typotex, Bp., 2005. 319.

⁷ PÓLYA György: *A problémamegoldás iskolája I. kötet*, Tankönyvkiadó, Bp., 1968. 38.

mindegyikéhez tartozik legalább két láb, így 24 pálcikát a 12 koronghoz illeszthetünk kettesével, marad még 10 pálcika, amit kettesével 5 koronghoz tudunk illeszteni, így lesz 5 korong 4 pálcikával, azaz 5 nyúl és 7 korong 2 pálcikával, azaz 7 csirke. (Ell.: $7 \cdot 2 + 5 \cdot 4 = 34$)

Rajzolás, ami a Bruner-féle ikonikus síkon megy végbe: A fejeket körként, a lábakat álló egyenesekkel szemléltetjük. A megoldást az előbbiekhöz hasonlóan kapjuk meg.

Tervszerű próbálgatás:

Összesen 12 állatról van szó. Ezek nem lehetnek mind csirkék, mert akkor csak 24 lábuk volna. Nyulak sem lehetnek mind, mert akkor 48 lábuk volna. Összesen azonban 34 lábuk van. Ha az állatok fele csirke, fele nyúl lenne, azaz 6 csirke és 6 nyúl lenne, akkor 36 lábuk lenne. A lábak számát tehát csökkenteni kell, ehhez a csirkék számát kell növelni. Próbáljuk meg, ha a csirkék száma 7, a nyulak száma így 5, ebben az esetben teljesülnek a feltételek. Más megoldás nem lehet, mert a lábak számának további csökkentésével a feltételben megadott 34-nél kisebb lenne a lábak száma.

Lényegesen nagyobb számok esetén sokkal több próbálkozásra vagy nagyobb szerencsére lenne szükség ahhoz, hogy eljussunk a megoldásig.

Táblázat:

Kétféleképpen is felépíthető a táblázat az összes eset vizsgálatára, amely elvezet a helyes megoldáshoz.

nyulak száma	1	2	3	4	5
csirkék száma	11	10	9	8	7
lábak száma összesen	26	28	30	32	34
	helytelen	helytelen	helytelen	helytelen	helyes

nyulak száma	6	7	8	9	10
csirkék száma	6	5	4	3	2
lábak száma összesen	36	38	40	42	44
	helytelen	helytelen	helytelen	helytelen	helytelen

nyulak száma	11	12
csirkék száma	1	0
lábak száma összesen	46	48
	helytelen	helytelen

1. táblázat

nyulak száma	1	2	3	4	5
nyulak lábainak száma	4	8	12	16	20
maradék lábak száma	30	26	22	18	14
csirkék száma	15	13	11	9	7
	helytelen	helytelen	helytelen	helytelen	helyes

nyulak száma	6	7	8	9
nyulak lábainak száma	24	28	32	36
maradék lábak száma	10	6	2	-
csirkék száma	5	3	1	-
	helytelen	helytelen	helytelen	helytelen

2. táblázat

A tervszerű próbálgatást és a táblázatot mint matematikai modelleket többnyire az alsó tagozat 3-4. osztályában használják.

Következtetés a Bruner-féle szimbolikus síkon zajlik, hiszen az ismeretszerzés a nyelv segítségével megy végbe:

1. Minden állatnak van legalább két lába, ez jelent legalább $12 \cdot 2 = 24$ lábat. A 34 és a 24 láb közötti különbségben ahányszor megvan a 2, azaz $10 : 2 = 5$ adja a nyulak számát. $12 - 5 = 7$ a csirkék száma.
2. Ha a csirkék egyik lábukon, a nyulak hátsó lábukon állnak, akkor a lábaik felét használják az állatok, tehát 17-et. A 17-es számban a csirkék fejenként egyszer, a nyulak fejenként kétszer jönnek számításba. Vonjuk ki a 17-ből az összes fej számát, 12-öt, így a nyulak számát kapjuk meg, vagyis $17 - 12 = 5$ nyúl van és 7 csirke.

Ilyen megoldási út akkor is sikerrel járhat, ha lényegesen nagyobb számokkal dolgozunk.

Nyitott mondat alkalmazása is a Bruner-féle szimbolikus síkon történik, mivel az ismeretszerzés matematikai szimbólumok és a nyelv segítségével megy végbe:

Algebrai szimbólum (\square jelöli a csirkék számát) segítségével felírható nyitott mondat:

$2 \cdot \square + 4 \cdot (12 - \square) = 34$, a nyitott mondat megoldása alsó tagozaton próbálgatással, behelyettesítéssel történik, felső tagozaton mérlegelvvel. Nagyobb számok esetén is jó megoldási utat jelent.

Két egyenletből álló kétismeretlenes egyenletrendszer is felírható, de az az egyismeretlenes egyenlethez képest bonyolultabb megoldást jelent, ezt csak középiskolában tanítjuk.

Az egyes megoldási modellek különböző szinteken mennek végbe, a nyitott mondatok felírása és mérlegelvével történő megoldása jelenti a legmagasabb szintet, ami a Bruner-féle szimbolikus síkon történik. Gyakran tapasztalhatjuk, hogy az alsó tagozatos gyerekek, ha módjukban áll, szöveges feladatok megoldása során a nyitott mondatok felírása helyett inkább próbálgatást, rajzot vagy következtetést alkalmaznak. Tanítóképzős hallgatók is gyakran nyúlnak ezekhez a modellekhez.

Az 1. példában szereplő probléma sokféle változatával találkozhatnak tanulmányaik során a diákok. A megoldási utak minél gyorsabb megtalálásában segít a változatos példaanyag, a probléma kiterjesztése.

A probléma kiterjesztésének néhány lehetősége:

1. Egy autókat és motorokat árusító üzlet bemutatótermében jártam – meséli Dani. A kiállított 10 járműnek 32 kereke van. Hány autót látott Dani a teremben?
2. Egy szobában kétféle szék van: háromlábú és négylábú, összesen 14 darab. 47 lábat számoltam meg. Hány háromlábú és hány négylábú szék van a szobában?
3. Összesen 18 db pénzermém van, 2 és 5 tallérosok, összesen 42 tallér. Hány 2 tallérosom és hány 5 tallérosom van?

Kombinatorikai probléma:

Példa 2.: Hat barát érkezett Attila születésnapjára, akik kézfogással üdvözölték egymást. Hány kézfogás történt, ha mindenki mindenkivel kezet fogott?

Megoldás: A megoldáshoz többféle matematikai modellt használhatunk:

- a történet eljátszása;
- gráffal történő ábrázolás;
- felsorolás;
- táblázat;
- következtetés;
- kombinatorikai út.

A történet eljátszása, ami a Bruner-féle materiális síkon történik: 7 gyerek eljátssza a történetet. Attilához megérkezik az első barátja és kezet fognak (1 kézfogás), megérkezik a második barátja, aki kezet fog Attilával és az ottlévő baráttal (újabb 2 kézfogás), és így tovább, összesen $1+2+3+4+5+6=21$ kézfogás történt.

Gráffal történő ábrázolás, ami a Bruner-féle ikonikus síkon megy végbe, széles korosztálynál alkalmazható: A gráf csúcsai jelölik a 7 barátot, a csúcsokat összekötő élek pedig a kézfogásokat. A gráf csúcsait jelöljük rendre A, B, C, D, E, F és G betűkkel, ahol A jelöli Attilát, B Balázst, C Csabát, D Dénest, E Endrét, F Ferencet és G Gergőt. Az A kezét fog B-vel, C-vel, D-vel, E-vel, F-fel és G-vel, ami 6 kézfogást jelent. A gráfon jelöljük ezeket az éleket pirossal. B kezét fog még C-vel, D-vel, E-vel, F-fel, és G-vel, hiszen A-val már kezét fogott, ami 5 újabb kézfogást jelent. A gráfon ezeket a kézfogásokat jelöljük kék színnel, és így tovább. Összesen: $6+5+4+3+2+1=21$ az élek és így a kézfogások száma.

Felsorolás:

Kezet foghat: A-B, A-C, A-D, A-E, A-F, A-G, B-C, B-D, B-E, B-F, B-G, C-D, C-E, C-F, C-G, D-E, D-F, D-G, E-F, E-G, F-G. Összeszámolva a párokat kapjuk, hogy 21 kézfogás történt.

Az alsó tagozat 3-4. osztályában a lehetőségek felsorolása már szisztematikus rendben történik.

személyek száma	2	3	4	5	6	7
kézfogások száma	1	3 (1+2)	6 (1+2+3)	10 (1+2+3+4)	15 (1+2+3+4+5)	21 (1+2+3+4+5+6)

3. táblázat

A kézfogások száma a személyek számának egyesével való növekedésével a következő sorozatba rendezhető: 1, 3, 6, 10, 15, 21,... A különbségsorozat tagjai: 2, 3, 4, 5, 6, ..., azaz a szomszédos tagok különbsége mindig eggyel nő.

Ez a megoldási modell inkább felső tagozaton kerül elő.

A *következtetés* a Bruner-féle szimbolikus síkon megfelelő modell az alsó tagozat 3-4. osztályától egészen a tanítóképzésig: Mindenki másik 6 emberrel fog kezét, így 7 ember esetén ez 42 kézfogást jelentene, azonban ebben az esetben minden kézfogást duplán számolunk, hiszen egy kézfogáshoz két ember szükséges. Így az összes kézfogások száma: $\frac{7 \cdot (7-1)}{2} = 21$.

A *kombinatorikai út* jelenti a legmagasabb gondolkodási szintet, ami a Bruner-féle szimbolikus síkon történik: 7 személyből kell kiválasztani 2-öt, aki egymással kezét fog. Az a kérdés, hogy ezt hányféleképpen tehetjük?

Ismétlés nélküli kombinációról van szó, tehát 7 elem másodosztályú ismétlés nélküli kombinációinak száma $\binom{7}{2} = \frac{7!}{5!2!} = 21$.

Képletek alkalmazására, a kombinatorikai probléma megnevezésére csak középiskolában kerül sor.

A probléma kiterjesztése:

Hasonló problémák fogalmazhatók meg koccintások, mérkőzések számának meghatározása esetén.

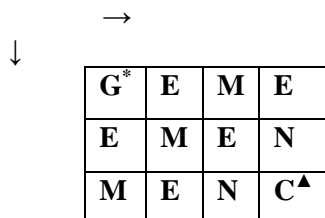
Példa 3.: Hányféleképpen olvashatjuk ki a GEMENC szót a következő táblázatból, ha az egyes lépéseket csak jobbra vagy lefelé tehetjük?

GEME
EMEN
MENC

Megoldás: A megoldáshoz többféle matematikai modellt használhatunk:

- a történet eljátszása;
- rajzolás;
- a lehetőségek meghatározása oly módon, hogy az egyes betűkre hányféle úton juthatunk el;
- a lehetőségek meghatározása a jobbra és a lefelé történő lépések sorrendje alapján;
- a lehetőségek meghatározása a lefelé történő lépések kiválasztása alapján.

A történet eljátszása (a Bruner-féle materiális síkon):



A problémát fogalmazzuk át a következőképpen: Hányféleképpen juthatunk el a *-gal jelölt lapról a ▲-gel jelölt lapra, ha az egyes lépéseket csak a megadott irányokba (csak jobbra vagy lefelé) tehetjük?

Rakjunk ki 4·3 db járólappal nagyságú papírlapot a megadott elrendezésben a földre, álljon rá egy diák a *-gal jelölt lapra, és induljon el a feltételeknek megfelelően a ▲-gel jelölt laphoz. A bejárt útvonalat jelöljük például pirossal, egy másik tanuló által bejárt útvonalat jelöljük kézzel, és így tovább, 10 szín felhasználásával megkapjuk az összes lehetőséget.

Rajzolás (a Bruner-féle ikonikus síkon): Az előbbi útvonalakat csak rajzolással határozzuk meg, az áttekinthetőség kedvéért 10 különböző ábrán.

A lehetőségek meghatározása oly módon, hogy az egyes betűkre hányféle úton juthatunk el (a Bruner-féle szimbolikus síkon):

G¹	E¹	M¹	E¹
E¹	M²	E³	N⁴
M¹	E³	N⁶	C¹⁰

A C betűre a megadott feltételekkel 10-féleképpen juthatunk el.

A lehetőségek meghatározása a jobbra és a lefelé történő lépések sorrendje alapján (a Bruner-féle szimbolikus síkon): ahhoz, hogy a G betűtől eljussunk a C betűre 5 lépést kell tennünk, 3 lépést jobbra, 2 lépést lefelé. A megoldást az 5 lépés (JJLL jelsorozat) összes lehetséges sorrendje adja, amely felsorolással is megadható, illetve az 5 lépés közül 3, illetve 2 lépés azonos, azaz $\frac{5!}{3!2!}=10$ -féle sorrendben olvasható ki a GEMENC szó. (ismétléses permutáció)

A lehetőségek meghatározása a lefelé történő lépések kiválasztása alapján (a Bruner-féle szimbolikus síkon): a megoldást megkaphatjuk úgy is, ha válaszolunk arra a kérdésre, hogy az 5 lépés közül hányféleképpen választhatjuk ki azt a kettőt, amelyben lefelé lépünk, azaz milyen sorszámú lépéseknél lépünk lefelé. 5 elem másodosztályú ismétlés nélküli kombinációinak számát kell meghatározunk $\binom{5}{2} = \frac{5!}{3!2!}=10$.

Felsorolással: 1.-2., 1.-3., 1.-4., 1.-5., 2.-3., 2.-4., 2.-5., 3.-4., 3.-5., 4.-5. lépéseknél léphetünk lefelé (10-féleképpen).

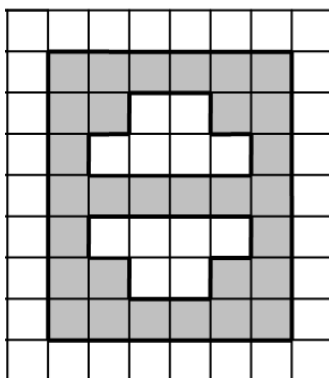
A probléma kiterjesztése:

Hasonló táblázatok készíthetők különböző hosszúságú szavakból eltérő méretű téglalap elrendezésben.

Területméréshez kapcsolódó probléma:

Példa 4.: Mekkora a satírozott rész területe, ha a területegység egy kiszégyzet (1. ábra)?⁸

⁸ BALASSA Lászlóné–CSEKNÉ SZABÓ Katalin–SZILAS Ádámné: *Negyedik matematikakönyvem*, OFI, Bp., 2016. 111.



1. ábra

Megoldás: A megoldáshoz többféle matematikai modellt használhatunk:

- átdarabolás konkrét tárgyi tevékenységgel és leszámlálás,
- leszámlálás,
- téglalap terület képletének alkalmazása,
- több különböző méretű téglalap területének összeadása.

Átdarabolás konkrét tárgyi tevékenységgel (a Bruner-féle materiális síkon) és *leszámlálás:* tetszőleges méretű téglalapokra sokféle módon szétvágható a satírozott alakzat, ezáltal megkönnyítve a leszámlálást.

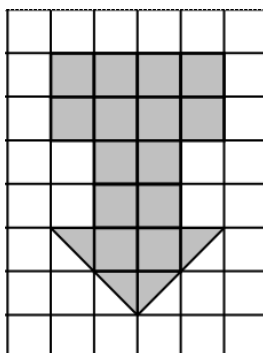
Leszámlálás (a Bruner-féle ikonikus síkon): 30 egység adódik megoldásként.

Téglalap terület képletének alkalmazása (a Bruner-féle szimbolikus síkon): a 6·7-es téglalap területéből kivonjuk a két 6 egység területű nem satírozott rész területét, így adódik a $6 \cdot 7 - 2 \cdot 6 = 42 - 12 = 30$ egység.

Több különböző méretű téglalap területének összeadása (a Bruner-féle szimbolikus síkon): például 3 db 6·1-es, 4db 2·1-es és 4db 4·1-es téglalap területének összeadásával kapjuk a $3 \cdot 6 + 4 \cdot 2 + 4 \cdot 1 = 18 + 8 + 4 = 30$ egység megoldást vagy hasonlóan 4db 2·2-es, 1db 6·1-es, 2 db 2·1-es és 4 db 1·1-es téglalap területének összeadásával a $4 \cdot 4 + 1 \cdot 6 + 2 \cdot 2 + 4 \cdot 1 = 16 + 6 + 4 + 4 = 30$ megoldást.

Példa 5.: Mekkora az alakzat területe, ha 2·2-es négyzet az egység (2. ábra)?⁹

⁹ BALASSA Lászlóné–CSEKNÉ SZABÓ Katalin–SZILAS Ádámné: *Negyedik matematikakönyvem*, OFI, Bp., 2016. 111.



2. ábra

Megoldás: A megoldáshoz többféle matematikai modellt használhatunk:

- átdarabolás konkrét tárgyi tevékenységgel és leszámlálás,
- átdarabolás rajzolással és leszámlálás,
- téglalap terület képletének alkalmazása,
- téglalap, négyzet, háromszög terület képletének alkalmazása.

Átdarabolás konkrét tárgyi tevékenységgel (a Bruner-féle materiális síkon) és *leszámlálás:* az alakzat szétvágható, illetve összeilleszthető 4db 2·2-es négyzetté, tehát a terület 4 egység;

Átdarabolás rajzolással és leszámlálás (a Bruner-féle ikonikus síkon): két kis háromszög rajzban történő áthelyezésével jól látható, körbe rajzolható a 4db 2·2-es négyzet, tehát az alakzat területe 4 egység, illetve a két nagy háromszög rajzban történő négyzetté illesztésével könnyen látható a 4 egység.

Téglalap terület képletének alkalmazása (a Bruner-féle szimbolikus síkon): 2·3-as területegységű téglalap területéből kivonjuk a két egy egységnyi (átdarabolással könnyen látható) nem satírozott rész területét, így adódik $2 \cdot 3 - 2 \cdot 1 = 4$ egység.

Téglalap, négyzet, háromszög terület képletének alkalmazása: egy 2·1-es téglalap, egy 1·1-es négyzet és egy 2 egység oldalú, 1 egység magasságú háromszög területének összegeként adódik $2 \cdot 1 + 1 \cdot 1 + (2 \cdot 1) / 2 = 4$ egység. Ezt a megoldást 5. osztályban várhatjuk el a diákoktól.

A területméréshez kapcsolódó problémák esetében a megoldási utaknál a materiális, a képi és a szimbolikus reprezentáció egyaránt megfigyelhető.

Pólya György tanácsai közül emeljük ki egyet, mégpedig azt, miszerint a fejlesztés legfontosabb része a már megoldott feladattal,

problémával való „bíbelődés”, visszapillantás a befejezett munkára. Ezt a tevékenységet eleinte érdemes minél rövidebbre fogni és csak fokozatosan emelni a rászánt időt. A befektetett idő busásan megtérül, és elengedhetetlen feltétele a fejlesztésnek. A megoldásban való elmélyülés eredményezheti azt, hogy rendezett, alkalmazható tudásra teszünk szert. A megoldás áttekintése teszi lehetővé, hogy kialakítsuk vagy erősítsük azokat a gondolati sémákat, amelyek az adott probléma megoldásában hasznosnak bizonyultak.¹⁰

Egy probléma esetén a többféle megoldási út, a különböző matematikai modellek ismerete és alkalmazása – a tanulók életkorától, illetve a témaköröktől függően – a tanítók számára elengedhetetlen. Ezáltal tudnak jó problémamegoldókat nevelni, ami szakmai munkájuk során többek között a feladatuk. A tanító szakos hallgatók képzésében így kiemelten fontos a különböző megoldási módok, modellek, illetve stratégiák bemutatása.

Felhasznált irodalom

- AMBRUS András: *Bevezetés a matematikadidaktikába*, ELTE Eötvös Kiadó, Bp., 1995.
- BALASSA Lászlóné–CSEKNÉ SZABÓ Katalin–SZILAS Ádámné: *Negyedik matematikakönyvem*, OFI, Bp., 2016.
- BRUNER, Jerome S.: *Új utak az oktatás elméletéhez*. Gondolat, Bp., 1974.
- PÓLYA György: *A problémamegoldás iskolája*, Tankönyvkiadó, Bp., 1968.
- PÓLYA György: *A gondolkodás iskolája*, Akkord, Bp., 2000,
- SZENDREI Julianna: *Gondolod, hogy egyre megy?* Typotex, Bp., 2005.

A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap (ESZA) társfinanszírozásával valósul meg (kód: EFOP-3.6.1-16-2016-00025, projekt címe: A vízgazdálkodási felsőoktatás erősítése az intelligens szakosodás keretében).

¹⁰ PÓLYA György: *A gondolkodás iskolája*, Akkord, Bp., 2000. 45. SZENDREI Julianna: *Gondolod, hogy egyre megy?* Typotex, Bp., 2005. 130.

Tancz Tünde

MESEMORZSA: ÉLMÉNYALAPÚ MÓDSZEREK A MESÉK ÓVODAI FELDOLGOZÁSÁBAN

PTE KPVK Illyés Gyula Pedagógiai Intézet, Szekszárd
e-mail cím: tanczt@gmail.com

A mesékről való gondolkozás egyre népszerűbb a pedagógiai diskurzusban. Számos pedagógiai innováció és módszer születik, melyek megújítják és továbbgondolják a mesék hagyományos funkcióit és nevelési kapcsolódási pontjait. A mesék fejlesztő ereje már a kora gyermekkorban megmutatkozik, és érezhető hatással van a személyiségfejlődésre. Holisztikus eszközként segítik a pedagógiai munkát: olyan tudást közvetítenek, melyek nemcsak az élet minőségét, de a kultúrába való belenevelődést, a nyelvelsajátítást, a kompetenciák fejlődését, a szocializációt és az identitást is meghatározzák. Feldolgozásukban alapvető a gyermeki tevékenységre épülő élménypedagógiai folyamat. A mesékkel folytatott belső munkával és a köré fonódó játékos tevékenységekkel a gyermek átélheti a cselekvés és az alkotás örömét. A tanulmány a teljesség igénye nélkül a mesék néhány élménypedagógiai módszerét mutatja be.

Élménypedagógia és konstruktív tanulás

Az élménypedagógia a reformpedagógiák egyik irányzata, mely a formális keretek helyett az élményeken keresztül teremti meg az ismeretszerzéshez szükséges feltételeket. Valódi gyakorlati tapasztalásra épít, mely legtöbbször nem hétköznapi, hanem valamilyen élményt magába foglaló helyzetben valósul meg. A szubjektív állapotokat tekintve megalapozónak, a tanulást az empiria talaján létrejövő tapasztalatok újjáalakításaként tételezi. Liddle így fogalmaz „*Az élménypedagógia a közvetlen élményt, tapasztalatot használja alapként a tanuláshoz. Legegyszerűbben »cselekedve/tevékenykedve tanulásként« lehetne leírni. A tanulásnak olyan aktív formája ez, amely a résztvevők közvetlen tapasztalatát elsődleges információforrásként használja a tanulási folyamatban.*”¹

Korunk pedagógiai törekvéseiben egyre fokozottabban kerülnek előtérbe a konstruktív megközelítések, a gyermek cselekvésére és aktivitására támaszkodó eljárások. Kitapintható tendencia, hogy „*a mit? kérdésre felelő deklaratív tudás irányából a hogyan? kérdésre felelő procedurális tudás, valamint a hol, mikor? kérdésre felelő szituatív tudás irányába tolódik el a hangsúly.*”² Az élménypedagógiai módszerek a konstruktív

¹ LIDDLE, Matt: *Tanítani a Taníthatatlant. Élménypedagógiai Kézikönyv*, Pressley Ridge Magyarország Alapítvány, Bp., 2009.7.

² LÉNÁRD András: Bevezető gondolatok az élményközpontú anyanyelvi nevelésről. In: TÓTH Beatrix: *A nyelvi kompetenciák élményközpontú fejlesztése: Módszertani gyűjtemény tanító szakos*

pedagógiai szemléletben horgonyzódnak, és arra a pszichológiai alapvetésre építenek, miszerint minden megismerés (tanulás) az egyén személyes konstrukciójában jön létre és azokban a szituációkban alakul, amelyekben aktívan részt vesz, ahol ezeket alkalmazza.

Az élménypedagógia eredetileg – mint ahogyan az angol „outdoor education” kifejezés is utal rá – a szabadtéri tevékenységekre (pl. kirándulás, kalandtúra, erdei óvoda és iskola stb.) vonatkozott, de ma már magában foglalja az „indoor” (beltéri) tevékenységeket, a művészetek és a játékok nyújtotta élmények beépítését is.³ A facilitáló pedagógus egyfajta „flow- vagy áramlatélményélményt” idéz elő, ami körülöleli és magával sodorja a gyermekeket.⁴ Az „flowélmény” olyan pszichológiai állapot, amely több dimenzió/motívum⁵ együttes működésének eredményeként jön létre, és maga is motivátora lehet a tevékenységeknek. Az irodalmi alkotások befogadásakor keletkező élmények az olvasás fontos forrása. Sajnos feltárásukra ezidáig kevés empirikus vizsgálat irányult.

Módszertani alapvetések

Pedagógiai evidencia, hogy az iskolás kor előtti nevelésben a mese szinte kizárólagosan élményforrás. A módszertani útmutatókban mégis kevés szó esik a gyermeki befogadás folyamatairól és a befolyásolás lehetőségeiről. Az élmény létrejöttét leginkább a véletlenre bízott spontán lehetőségként kezelik. Az esetlegesség elkerülése és a hatékonyság növelése megkívánja az élményközpontúságra építő interaktív (együttműködő) és szenzitizáló (érzékenyítő, érzelmeket előhívó) módszerek tudatosabb használatát, mely a tervezés, a végrehajtás és reflexió fázisait egyaránt átfogja.

Az Óvodai nevelés országos alapprogramja⁶ deklarálja és inspirálja az irodalmi művek befogadását, megszerettetését és az önálló kreatív gondolkodás fejlődését. Fontos kiindulópontként jelöli meg a gyermekek motiválását és aktivitását. Több helyen is megfogalmazza a tapasztalati tanulás kiemelt szerepét. A tanulás szinonimájaként az „ismerkedés”, „megtapasztalás”, „megfigyelések”, „szabad alkotások”, „élmények megörökítése” kifejezéseket használja, amelyek a folyamat spontán és önkéntes jellegét, tapasztalatalapúságát és élményközpontúságát hangsúlyozzák.

A tapasztalás létrejöhet játékok, problémahelyzetek, vagy alternatív megoldások kipróbálása során, ezekben a gyermekek próbára tehetik ké-

hallgatók számára. ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék, Bp., 2003. 6

³ SÖVÉNYHÁZI Edit: *Élménypedagógia*. Bába, Szeged, 2008.

⁴ CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály: *A flow – az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai, Bp., 1997.

⁵ Csíkszentmihályi a tökéletes élmény nyolc elemét különbözteti meg: 1. világos célok, 2. a kihívás és a képességek egyensúlya, 3. a feladatra való összpontosítás, 4. a kontrol paradoxona, 5. folyamatos visszajelzések, 6. a cselekvés és a figyelem eggyé olvadása, 7. az idő átalakulása, 8. az én-tudat (koncentráció) elvesztése.

⁶ 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet Az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. *Magyar Közlöny*, 2012/171. 28223–28231.

pességeiket és tudásukat. Csépe Valéria kutatásokkal igazolta a művészek és az alkotó tevékenységek értelmi és érzelmi transzferhatását. Így fogalmaz: „Az énekek, a zenének, az alkotó művészeteknek, a kézművesfoglalkozásnak és a mozgásnak azokra az érésben, fejlődésben lévő agyi hálózatokra tett hatását kellene kihasználnunk, amelyek egyszerre biológiai alapjai a beszédnek, a nyelvi értésnek, az olvasásnak és a korai matematikának és alanyai az ezek fejlődéséből következő változásoknak.”⁷

Az Óvodai nevelés országos alapprogramja és az ehhez kapcsolódó módosító kormányrendelet⁸ a gyermeki önkifejezés alternatív lehetőségeinek biztosítását várja el a nevelés tevékenységrendszerének tervezésében és megvalósításában. A mesét a gyermek érzelmi, értelmi, erkölcsi fejlődésének és fejlesztésének egyik legfőbb segítőjének tekinti. Rögzíti, hogy a vers és mese tevékenységekben a népi, a klasszikus és a kortárs irodalmi műveknek egyaránt helye van. A tanulás folyamatában a tevékenységorientált ismeretszerzést részesíti előnyben. Prioritásként jelöli meg a gyermekközpontú pedagógiai attitűdöt, amely a gyermek számára az öntevékenységet, a felfedezés lehetőségét és örömét biztosítja. Fontosnak tartja, hogy a pedagógus a tevékenységbe ágyazott tanulásirányítás során, differenciáló szemlélettel, személyre szabott pozitív értékeléssel segítse a gyermeket.

Bontakozó literáció

Az óvodai nevelés teoretikusai és gyakorlati szakemberei nagy jelentőséget tulajdonítanak a korai és gyakori literációs élményeknek. Aból a feltevésből és tapasztalatból indulnak ki, hogy a gyermek jóval a konvencionális értelemben vett olvasástanulás előtt érdeklődik az írásbeliség iránt, sőt maga is kísérletezik receptív és produktív író-olvasó magatartásokkal és tevékenységekkel. Az írásbeliség a gyermek környezetének valós szituációiból bukkan elő, és az írás-olvasás eseményeibe ágyazott transzformációs és adaptációs tevékenységekkel fémjelezhető.⁹

Közismert, hogy az a gyermek, akik rendszeresen találkozik mesékkel, fejlettségben megelőzi azokat a társait, akiknek a meseélmény gyakran vagy folyamatosan hiányzik az életéből. Az élményközpontú nevelés a mesehallgatást megalapozó literációs élménynek tekinti, és a narratív minták elsajátításának középpontjába a konstruálást, a szociális interakciók formálását állítja. Az iskolai sikeresség szempontjából sorsdöntőnek tartja a tudatosan szervezett literációs kontextusok¹⁰ (pl. olvasáshoz szükséges tárgyi eszközök, környezet, olvasásra irányuló pozitív

⁷ CSÉPE Valéria–SALLAI Éva: *Az olvasó agy: „Magyarország az élvonalba kerülhetne”* Interjú Csépe Valéria akadémikussal. *Új Köznevelés*, 2016/1.23.

⁸ 37/2018. (VII. 25.) Korm. rendelet Az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról szóló 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny*, 2018/118. 27346–27349.

⁹ NEUMAN, Susan B.: The Role of knowledge in early literacy. *Reading Research Quarterly*. 2001/4. 468–475.

¹⁰ Vö. JUHÁSZ Valéria: A literációs tudatosság kialakulása az olvasástanulás előtt. *Könyv, könyvtár, könyvtáros*. 2017/12. 38–44.

attitűdök, szokások stb.) biztosítását, és szorgalmazza a szülői kompetenciákat erősítő programok kidolgozását.¹¹

A mese tartalmához kapcsolódó élménypedagógiai módszerek

A meséhez kapcsolódó élménypedagógiai módszerek arra az életkori sajátosságra alapoznak, hogy a gyermekek szívesen merítenek mese-élményeikből és szóval, tevékenységgel fel is elevenítik ezeket. Az eljárások különféle eszközökhöz és kreatív kifejezési formákhoz (pl. meseprodukció, mesefolytatás, mesebefejezés, gyermekmese egy-egy mesehősről, meseátstrukturálás, mesemimetizálás, mesedramatizálás, rajzos és alkotó tevékenységek stb.) kötődnek.¹² Alkalmazásukban kiemelt szerepe van az intertextualitásnak, a szövegek és a korábbi élmények (irodalmi és hétköznapi) összekapcsolásának.

Interaktív mesélés

Az interaktív mesélés – melyet az olvasáspedagógiai szakaszos olvasásnak nevez¹³ – olyan felolvasási vagy mesélési mód, mely nagy hangsúlyt helyez a szövegértésre, és megengedi a mesemondás/meseolvasás megszakítását. Az eljárás a gyermek és a felnőtt társas interakcióján alapul, tehát a gyermek belekérdezhet, beleszólhat a mesélésbe. A pedagógus azért szakítja meg a mesét, hogy újabb információkkal szolgáljon, illetve kérdéseket tesz fel a szövegről, vagy hagyja, hogy a gyerekek interpretálják az elhangzottakat. Az interaktív mesélés a befogadási folyamatot követi és vele párhuzamosan halad. A pedagógus a mesemondás/meseolvasás során megfigyeli a gyermek gondolkodását, érzelmeit. A beszélgetés a meseolvasás/mesemondás előtt, közben és után is folytatható.¹⁴ Célja a meseélmények fokozása, az impressziók nyomán megszülető gondolatok előhívása, melyben az előremondásoknak (jóslásoknak), a kérdésfeltevéseknek és a következtetéseknek nagy szerepe van. A gyermek sok mindent megért a mese hangulatából és tartalmából egyéni helyzete és fejlettsége függvényében. A mesét ezért nem kell – sőt, nem javasolt – magyarázni. Kerülni kell a mesék didaktizáló értelmezését is. A beszélgetéseknek a non-direktív kommunikáció kritériumaihoz igazodva a gyer-

¹¹ Vö. NYITRAI Ágnes–PODRÁCZKY Judit: A bontakozó literáció (indirekt) támogatása a szülők bevonásával. In: Belovári Anita (szerk.): I. Nemzetközi Kisgyermeknevelési Konferencia. Tanulmánykötet. Kaposvári Egyetem, Kaposvár, 2015. 227–236.

¹² DANKÓ Ervinné: Irodalmi nevelés az óvodában. OKKER, Bp., 2004.

¹³ ADAMIKNÉ JÁSZÓ Anna: A folyamatolvasás (process reading). In: Uő: Az olvasás múltja és jelene: Az olvasás grammatikai, pragmatikai és retorikai megközelítésben. Trezor, Bp., 2006. 506–522.

¹⁴ SZINGER Veronika: Interaktív mesemondás és meseolvasás az óvodában a szövegértés fejlesztéséért. *Anyanyelv-pedagógia*, 2009/3. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=184>

mekek élményeire való reagálás, a közös élmények létrehozása és felidézése formájában van létjogosultsága az óvodában.¹⁵

Az interaktív mesélés elsősorban a képeskönyv nézegetéshez köthető, de ide tartoznak a meséhez kapcsolódó kreatív kifejezési formák is. Az interaktív mesélés lehetőségeinek számbavétele és a hagyományos meséléshez való viszonyának tisztázása a jövőbeni módszertani kutatások fontos feladata.

Képkönyvek

A szavak nélküli képeskönyvek kizárólag képekben mesélnek el egy történetet. Az angolszász terminológia *wordless book*, *silent book* néven említi az ilyen típusú kiadványokat.¹⁶ A műfajnak nincs magyar megnevezése, fordítják ugyan szóitalan könyvnek, csendeskönyvnek vagy némakönyvnek, de ez félrevezető, hiszen a könyvek nem szótlanak, hanem a vizualitás nyelvével operálnak. Karakterük lehet narratív, lineárisan mesélő, de lehet hangulatokat asszociatív képzettársításokkal megragadó, a képek saját logikáját követően csapongó is.¹⁷ A képkönyveket¹⁸ ugyanúgy lehet „olvasni”, mint a szöveget, megfigyelve a részleteket, az egymásutániságot, az ok-okozati viszonyokat, sőt a rejtett tartalmakat is.¹⁹ Nézegetésük közben a szövegalkotás aktusa – akár a felnőtt, akár gyermek mesél – hozza létre a képekből kiolvasható történetet. A képek verbalizálása spontán és egyéni. Megengedi és feltételezi, hogy a képek nyomán elmesélt történet a mesélő személyének függvényében változzon. Egy-egy képkönyvet lapozva sem lehet ugyanazt a történetet kétszer elmesélni, mert mindig új és új szöveg jön létre.

A képkönyv az óvodapedagógiai módszertanban mellőzött műfaj, holott számtalan lehetőséget kínál a személyiség formálására. Különböző jelentésrétegek felfedezését, eltérő nézőpontok és interpretációk végtelen tárházát kínálja. A befogadás folyamán a narratívák a képek közvetítésével beszélt szöveggé formálódnak, együttes befogadás esetén pedig módot adnak a pedagógus és gyermek közös beszélgetésére. Kiválóan alkalmasak a képi intelligencia, a képi narráció értelmezésére. Kiteljesítik a gyermek kreativitását, képolvadási készségét, szókincsét és elbeszélő technikáját, miközben kapcsolatot teremtenek a vizuális és a szóbeli kifejezés között. Terápiás foglalkozásokon is eredményesen alkalmazhatók, hiszen a befogadók semmilyen módon nincsenek előre rögzített szavakhoz és szöveghez kötve.

A csendeskönyv kézi munkával és sok fantáziával egyénileg is el-

¹⁵ NYITRAI Ágnes: Mese és mesélés. A mesék alkalmazásának lehetőségei a kritériumorientált fejlődéssegítésben. *Iskolakultúra*, 2016/4. 75–83.

¹⁶ Vö. LEWIS, David: *Reading Contemporary Picturebooks: Picturing text*. Routledge, London. 2001.

¹⁷ RÉVÉSZ Emese: Piroška Kiberádiában: A kortárs gyermekkönyv-illusztráció új útjai. *Műértő*, 2014/1–2. 13.

¹⁸ RÉVÉSZ Emese művészettörténész terminológiája

¹⁹ NIKOLAJEVA, Maria-SCOTT, Carole: The Dynamics of Picturebook Communication. *Children's Literature in Education*, 2000/4. 225–239.

készíthető. A papírra vetett rajzokon túl különféle anyagokból, textúrákból és játékelemekből is megalkotható. A lapokon például gombolással, papenttal, tépőzárral, cipzárral, levehető és pakolgatható elemekkel, ki-be rakható figurákkal stb. elevenedhet meg a mese. Funkcióját tekintve ez esetben a játékkönyvek kategóriájába tartozik.²⁰

Papírszínház (kamishibai)

Az interaktív mesélés újszerű módszere a papírszínház. A japán eredetű kamishibai papírból készült színházi játékot jelent. A mesemondó a gyermekekkel szembe fordulva fakeretbe csúsztatott képen mutatja, és közben mondja, vagy a kép hátoldaláról olvassa a mesét. A lapok cseréjéből, mozgatásából, egymásra csúsztatásából eredő játék drámai hatású, mely igazi teátrális élménnyé teszi a mesebemutatót. A befogadás során a gyermek egyszerre tud támaszkodni a képre, a szóra, az intonációváltásokra, és az előadástechnikai megoldásokra. A papírszínház képei – melyek nem túl részletezettek – egyrészt kísérik a szöveget, másrészt segítenek a belső képek megszületésében.²¹

A papírszínház megannyi lehetőséget kínál az interaktivitásra és a kompetenciák fejlesztésére. Egyszerre fejleszti a gyermekek érzelmi és az értelmi intelligenciáját, koncentrációs készségét, figyelmét, vizuális és auditív memóriáját, szövegértő képességét, kreativitását. Együttes élményt nyújt és közösséget formál. Eredményesen használható terápiás módszerként is, hiszen jól alkalmazkodik a sajátos nevelési igényű gyermekek megváltozott észlelési, érzékelési és gondolkodási folyamataihoz, beszédértési szintjéhez.

Magyarországon az első papírszínházak a halmozottan fogyatékos gyerekeknél alkalmazott meseterápia támogatására készültek a Csimota Kiadó és a Mozgásjavító Általános Iskola közös projektjeként. A kiadó 2008 óta Papírszínház-mesék sorozatával népszerűsíti a műfajt. A papírszínház alkalmazását nehezítheti a magas árképzés, de kezűgyességgel és alkotóerővel a mese és a keret saját kezűleg is elkészíthető. A pedagógus új mesék és képsorok megalkotásával bővítheti meserepertoárját, és az alkotófolyamatokba a gyerekeket is bevonhatja. A megelevenített mesék lehetnek ismert, vagy egyénileg illetve közösen kitalált történetek. A történeteket elmesélhetik a gyerekek is, és az olvasni tudók maguk is felolvashatják a lapokon lévő szövegeket.

²⁰ Vö. TANCZ Tünde: Gyermekkönyvek a bölcsődés korban In: Gyöngy Kinga (szerk.) *Első lépések a művészetek felé*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs. 369–418.

²¹ CSÁNYI Dóra–SIMON Krisztina–TSIK Sándor (szerk.): *Papírszínház. Módszertani kézikönyv*. Csimota, Bp., 2016.

Mesemimetizálás – mesedramatizálás

A gyermekek vitális játékgényére, az „olyanná lenni” vágyára épít a mesemimetizálás és a mesedramatizálás módszere. Mimézissel (testtartással, gesztusokkal, arcjátékkal) megjeleníthetők a mese eseményei, a szereplők tulajdonságai, érzelmei és lelkiállapotai. A mimetizálást érdemes nonverbális kommunikációs játékokkal²² (pl. mese-activity, élőképek, mesetükör, szoborcsoport, szinkronizálás stb.) előkészíteni és összekapcsolni, valamint a drámajátékok, mesedramatizálások megalapozásaként alkalmazni.

A drámajáték célja nem a szerepeltetés, hanem a személyiségformálás és a közösségi magatartás kialakítása. A játékban az egész személyiség részt vesz külső (megjelenés, mozgás, akusztikus-verbális megnyilvánulás stb.) és belső (lelki és tudati működés) feltételeivel együtt. A pedagógus együtt játszik a gyermekkel, és modellt nyújt számára. Indirekt módon – narrátorként helyenként szerepbe lépve, vagy megakadaskor külső segítséssel – irányítja a játékot. A mese szerkezetétől függően a gyermekek eljátszhatják a mese egy-egy jelenetét, vagy a teljes történetet. A dramatizálás feltételeit a következőkben lehet összefoglalni²³

- a folyamatosan és tervszerűen alkalmazott dramatikus játékok,
- a gyermek életkorának megfelelő mesék,
- a mese többszöri, ismételt meghallgatása,
- a dramatikus kellékek, díszletek elkészítése (a gyermekek által készített kellékek fokozzák a játék élményét),
- a játék megfelelő szervezése: önként vállalt szereplők kijelölése, a nézőközönség elhelyezése, a játék kereteinek kijelölése (pl. színházi előadás: jegyszedő, pénztáros, csengő stb.)

A dramatikus játékok a személyiség minden komponensére (személyes, kognitív, szociális, speciális) pozitívan hatnak. Lehetőséget nyújtanak az utánzásra, a megjelenítő készség kibontakoztatására, a kommunikációs eszközök használatára és gyakorlására. Növelik a gyermek aktivitását, önismeretét, problémamegoldó gondolkodását, művészeti érzékenységét és alkotóképességét. Alkalmazásukban a fokozatosság elvére építve szem előtt kell tartani a gyermekek életkori sajátosságait, fejlettségi szintjét, szükségleteit, korábbi tapasztalatait és a csoportkohézió állapotát.²⁴

²² Vö. BUJDOSÓNÉ PAPP Andrea: Gyermeknyelv-mesenyelv. A meseélmény szerepe a kommunikációs kompetencia fejlesztésében. In: UŐ. (szerk.): *A gyermeknek mese kell: A mese szerepe az óvodai és az iskolai nevelésben*. Hagyományok Háza, Bp., 2017. 69–94

²³ TANCZ Tünde: Népmesék az óvodai anyanyelvi-kommunikációs nevelésben. *Anyanyelvpedagógia*. 2009/2. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=161>

²⁴ PINCZÉSNÉ PALÁSTHY Ildikó: *Dráma – Pedagógia – Pszichológia*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen, 2003.

Bábjáték

Az alkalmazott bábjáték közismert és népszerű módszer a meseélmények megelevenítésére, újbóli átélésére és alkotására. A pedagógus és/vagy a gyermek játéka, a kevés szereplős és fordultatos mesék megjelenítésére, a bábtechnikák (pl. asztali-, tálcás-, paraván mögötti bábjáték stb.) és a bábfajták (pl. árny-, tárgy-, fakanál-, henger-, kesztyű-, marionett-, sík-, termés-, ujj-, zacskóbáb stb.) változatos használatára épül. A bábjáték lélektani hatása minden más szerepléstől eltérő művészi és pszichikai helyzetet teremt. A bábuval személyiségében és alakjában azonosult „én”-t tükrözi.²⁵

A bábjáték a művészet eszközeivel komplex hatást vált ki, mely a gyermek érzelmi sajátosságaihoz illő formanyelvén alapul és sajátos módszertani eljárásokat kíván.²⁶ Egyszerre kelt érzelmi, gondolati és motorikus (cselekvési) akciókat. A megelevenítés öröme a báb mozgató felületét és gyermeket egyaránt megérinti, és számtalan játékvariációt rejt magában. A megjelenítés közben szerephez jutnak a beszéd és a mozgás emotív funkciói. A bábra irányuló projekció és a metaforikus ábrázolás oldja a szorongást (a félszegebb gyermekek gátlásait), és bátrabb fellépésre, játékos improvizációkra ösztönöz.

Meseprojekt

A mese fókuszú pedagógiai projekt komplex, alkotó jellegű megismerési és egyben cselekvési egység: olyan folyamat, amelynek során valóságos tárgyi vagy szellemi produktumok (pl. fantáziajáték, társasjáték, meseillusztráció, mesekönyv-készítés, mesealkotás, mesedramatizálás, bábjáték stb.) jönnek létre. Kivitelezésében fontos az öntevékenység, a kooperáció és a differenciálás.

A pedagógus a megismerési folyamatot komplex tevékenységek sorozataként szervezi meg, biztosítja a szinkretikus megközelítést és feldolgozást.²⁷ Összhangot teremt a tartalom, a tevékenységformák és a gyermekek szükségletei között. Sokszínű támogató ajánlattal (pl. történetek, szerepjátékok, dalok, népi játékok, mozgásos tevékenységek, kézműves technikák stb.) és egyéni választási lehetőségek felkínálásával segíti a gyermekek öntevékenységét. A tevékenységrepertoárt úgy állítja össze, hogy ezekbe a különböző fejlettségű és érdeklődésű gyermekek bekapcsolódhassanak. A gyermeki önfejlődést inspiráló (intrinzik) hatásokat a meseélmény megerősítésére és kiterjesztésére használja.

A projekt irányítása indirekt, lebonyolításának *menete nyílt*, vagyis a gyermekek igénye alapján rugalmasan módosul. *Tartama is fluktuál*: a

²⁵ POLCZ Alaine: A bábjáték lélektanáról. In: HOLLÓS Róbertné (szerk.): *A bábjáték lélektana és pedagógiája*. Népművelési Propaganda Iroda, Bp., 1980. 34–49.

²⁶ MÉSZÁROS Vincéné: *Óvodai bábjáték*. Tankönyvkiadó, Bp. 1992.

²⁷ BIHARI Katalin: Projekt módszer az óvodában. *Magiszter*, 2009/1. 74–82.

témától és az érdeklődéstől függően egy naptól akár több hónapig is tarthat. Nincs két azonos témájú projekt, amely pontosan ugyanúgy bonyolódna le (pl. időben, mélységben, eszközökben, módszerekben, tartalmi és formai elemekben, produktumokban stb.), hiszen más és más személyi, tárgyi és fejlettségi igényű összetevők alakítják.²⁸

Zárszó

Az óvodai nevelést szabályozó dokumentumok lehetőséget adnak a pedagógusoknak a módszertani szabadságra. Arra ösztönzik őket, hogy bátran alkalmazzák az élménypedagógia módszereit és eszközeit. Az eljárások mindegyikének könyvtárnyi irodalma van, ezért csak néhány lehetőségről szoltunk jelzés értékkel. Fontos alapvetés, hogy a meseélmény megteremtésében egyik módszer sem válhat kizárólagossá: a befogadás és az alkotás formái és eljárásai előhívják, igénylik és erősítik egymást. Változatos alkalmazásuk az érzékelés különböző csatornáit nyitja meg, és az élmények sokoldalú elmélyítését és kiterjesztését szolgálja. A hatékonyságukra és alkalmazhatóságukra irányuló kérdések megválaszolása a köz-eljövőben még jelentős munkát és együttműködést igényel a szakemberektől.

Felhasznált irodalom

- ADAMIKNÉ JÁSZÓ Anna: A folyamatolvasás (process reading). In: UŐ: *Az olvasás múltja és jelene: Az olvasás grammatikai, pragmatikai és retorikai megközelítésben*. Trezor, Bp., 2006. 506-522.
- BIHARI Katalin: Projekt módszer az óvodában. *Magiszter*, 2009/1. 74-82.
- BUJDOSÓNÉ PAPP Andrea: Gyermeknyelv-mesenyelv. A meseélmény szerepe a kommunikációs kompetencia fejlesztésében. In: UŐ. (szerk.): *A gyermeknek mese kell: A mese szerepe az óvodai és az iskolai nevelésben*. Hagyományok Háza, Bp., 2017. 69-94.
- CSÁNYI Dóra–SIMON Krisztina–TSÍK Sándor (szerk.): *Papírszínház. Módszertani kézikönyv*. Csimota, Bp., 2016.
- CSÉPE Valéria–SALLAI Éva: *Az olvasó agy. „Magyarország az élvonalba kerülhetne”* Interjú Csépe Valéria akadémikussal. *Új Köznevelés*, 2016/1.17-25.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály: *A flow – az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai, Bp., 1997.
- DANKÓ Ervinné: *Irodalmi nevelés az óvodában*. OKKER, Bp., 2004
- JUHÁSZ Valéria (2017). A literációs tudatosság kialakulása az olvasástanulás előtt. *Könyv, könyvtár, könyvtáros*. 26 (12), 38-44.
- KÖRMÖCI Katalin: *Projekt módszer az óvodában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2004.

²⁸ KÖRMÖCI Katalin: *Projekt módszer az óvodában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2004.

- LÉNÁRD András: Bevezető gondolatok az élményközpontú anyanyelvi nevelésről. In: TÓTH Beatrix: *A nyelvi kompetenciák élményközpontú fejlesztése: Módszertani gyűjtemény tanító szakos hallgatók számára*. ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék, Bp., 2003. 5-10.
- LEWIS, David: *Reading Contemporary Picturebooks: Picturing text*. Routledge, London. 2001.
- LIDDLE, Matt: *Tanítani a Taníthatatlant. Élménypedagógiai Kézikönyv*, Pressley Ridge Magyarország Alapítvány, Bp., 2009.
- MÉSZÁROS Vincéné: *Óvodai bábjáték*. Tankönyvkiadó, Bp. 1992.
- NEUMAN, Susan B.: The Role of knowledge in early literacy. *Reading Research Quarterly*. 2001/4. 468-475.
- NIKOLAJEVA, Maria–SCOTT, Carole: The Dynamics of Picturebook Communication. *Children's Literature in Education*, 2000/4. 225–239.
- NYITRAI Ágnes–PODRÁ CZKY Judit: A bontakozó literáció (indirekt) támogatása a szülők bevonásával. In: BELOVÁRI Anita (szerk.): *I. Nemzetközi Kisgyermeknevelési Konferencia. Tanulmánykötet*. Kaposvári Egyetem, Kaposvár, 2015. 227-236.
- NYITRAI Ágnes: Mese és mesélés. A mesék alkalmazásának lehetőségei a kritériumorientált fejlődéssegítésben. *Iskolakultúra*, 2016/4. 75-83.
- PINCZÉSNÉ PALÁSTHY Ildikó: *Dráma – Pedagógia – Pszichológia*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen, 2003.
- POLCZ Alaine: A bábjáték lélektanáról. In: HOLLÓS Róbertné (szerk.): *A bábjáték lélektana és pedagógiája*. Népművelési Propaganda Iroda, Bp., 1980. 34-49.
- RÉVÉSZ Emese: Piroska Kiberádiában: A kortárs gyermekkönyv-illusztráció új útjai. *Műértő*, 2014/1-2. 13.
- SÖVÉNYHÁZI Edit: *Élménypedagógia*. Bába, Szeged 2008.
- SZINGER Veronika: Interaktív mesemondás és meseolvasás az óvodában a szövegértés fejlesztéséért. *Anyanyelv-pedagógia*, 2009/3.
<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=184>
- TANCZ Tünde: Gyermekkönyvek a bölcsődés korban In: Gyöngy Kinga (szerk.) *Első lépések a művészetek felé*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest-Pécs. 369-418.
- TANCZ Tünde: Népmesék az óvodai anyanyelvi-kommunikációs nevelésben. *Anyanyelvpedagógia*. 2009/2. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=161>

Jogszályok

- 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet Az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. *Magyar Közlöny*, 2012/171. 28223-28231.
- 37/2018. (VII. 25.) Korm. rendelet Az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról szóló 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny*, 2018/118. 27346-27349.

Tóth Sándor Attila

**A SZÖVEG MINT AZ IRODALOMTÖRTÉNET TESTE
(IRODALMI ISMERETEK ÉS A TÖRTÉNETISÉG TANÍTÁSA
BABITS MIHÁLY NÉHÁNY SZONETTJE ALAPJÁN)**

SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Szeged
e-mail cím: Toth.Sandor.Attila@ejf.hu

Bevezetés: az irodalom tanításának néhány kérdéséről*

A pedagógusképzés tanító szakán a műveltségterületek választása kijelöli a hallgatók irányultságát. A hallgatói képzésben jelentős terület a *magyar nyelv és irodalom* műveltségé, ugyanis részint az alsós oktatásban is meghatározó a nyelvi és irodalmi jellegű óra, másrészt képzésükkel az 5–6. osztályban taníthatják a végzett hallgatók a magyar nyelvet és irodalmat. Ez elmélyültebb, megalapozottabb ismereteket s szemléletet kíván.

A képzés szempontjából fontos, milyen tudással lépnek be a felsőoktatási intézménybe, milyen képzést kapnak, s mit adnak tovább. Az ismeretek vonatkozásában sajnos sok a sztereotípiák és a közhely. Néha, mintha az irodalomtudomány nem is változott volna, az 1970-es '80-as évek *félrevitt* ismeretei köszönnek vissza. Csak néhány példa: a magyar felvilágosodás kezdete 1772, Bessenyei *Ágis tragédiája*, holott ez a mű a magyar klasszicista dráma letéteményese, vagyis a francia klasszicizmus megjelenése a drámában. Az epigramma még mindig sírfelirat, holott az az epitáfium. Nem beszélve a tudományos gondolkodásban is meggyökeresedett *humanizmus* fogalmáról, amely, mint tudjuk, 1808-ban jelenik meg fogalomként sajátos jelentéstartalommal, a reneszánsz időszakára visszavezetni botorság, hiszen ott a *humanitas* fogalmát használták, ami nem az *emberiességgel*, hanem inkább a görög és legfőképpen a latin *műveltséggel* függött össze. Persze tudjuk, hogy cicerói értelemben (*paideia* és *filantropia*) az emberi műveltségközpontúság meghatározó fogalma is.

Nem véletlen beszél Kibédi Varga Áron az irodalomtörténet *kettős* váltásáról tanulmányában, ahol Nyugat-Európában a túlzott, strukturalista műközpontúságot, Közép-Európában még az emellé járuló ideológiai válságot említi.¹ Jóllehet, Kibédi Varga tanulmányait 1998-ban könyv formában is publikálta, az említett írás óta vajmi kevés változott. Ismert, hogy pl. a hermeneutika a szöveg mellett az alkotóval és a befogadóval is kíván foglalkozni.²

* Az irodalomtanítás középiskolai gyakorlati adataira vonatkozóan T. Wolf Anna (gimnáziumi tanár) közléseit és tapasztalatait használtuk fel.

¹ KIBÉDI VARGA Áron, *Az irodalomtörténet kettős válsága* = Uő., *Szavak, világok*, Jelenkor, Pécs, 1998. 137–144. Itt: 137. A következőket írja: „Ideológiák mint narratívák egy adott történelem-szemléleten alapulnak.”

² Célunk és terjedelmi okok miatt erről itt nem tudunk beszélni, szakirodalmát sem említjük.

Az irodalom mint tantárgy megközelítése más problémákat is felvet. Az interneten keringő írás szerint *Jókaival és Berzsenyivel csak kínozzuk a gyerekeinket.*³ A cím (mellesleg mintha az időrenddel sem lenne tisztában) jelzi, olyan félreértés vagy *nem értettség* alakul ki, amely a *nem-tudáson* alapul, ami elég kétségbeejtő. Érdemes elgondolkodni az irodalom szemléletét hosszú évszázadokon meghatározó Horatius *Ars poeticájában* olvasható mondatán (333–334.), amely így hangzik:

*Aut prodesse volunt aut delectare poetae
aut simul et iucunda et idonea dicere vitae.*⁴

Horatius is felveti az irodalom *tanító és gyönyörködtető* jellegét, valamint „*vagy mi az életben gyönyörű s jó, mondani együtt*”, vagyis burkoltan a görög *kalokagathia* eszményét fogalmazza meg. Mindebből következnek azok a megfontolások, hogy az irodalom művészetfunkciója a tanítás és gyönyörködtetés, tudományfunkciója, amely a fogalmi gondolkodás megteremtésére irányul (irodalomfogalmak), a jelenségek megnevezésével az irodalomértésre irányul, amelynek feltétele természetesen a szövegértés.

Másrészt nem mellőzhető a művek nyelvi megközelítése sem, amely – úgy gondoljuk – a fent jelzett írás címében a *kínzás* egyik eszköze, vagyis a nyelvi értés elmarad. Felvetődik, akkor milyen mélységben (vagy csak a felszínen?) ismerjük a magyar nyelvet, tudunk-e (?) megfelelően magyarul. A válasz lesújtó lenne, hiszen az irodalmi nyelvtől a köznyelv irányába való elmozdulás erős visszalépést jelent a nyelvi kultúrát illetően. Berzsenyi nyelvét pl. a legmagasabb anyanyelvi szinten kell kezelni (bizonyításként elég, ha összevetjük néhány kortársával), amiről nem mondhatunk le az irodalmi nyelvi kánont s a mai magyar nyelvet illetően se. A mai magyar nyelv szempontjából is megbonthatatlan nyelvi norma a 19. században pl. Berzsenyi, Vörösmarty, Arany és Jókai, a 20. században pedig pl. Babits, Kosztolányi és Weöres.

A fenti internetes írás címének tartalmi megközelítése is érdekes, hiszen a nemzeti identitást a legmagasabb szinten megfogalmazó két klasszikusról van szó. Az írásra ebből a szempontból is válaszolt Szörényi László jeles irodalomtörténészünk a *Hithallás* című írásában, az irodalom-szemléletről pedig a *Nemzeti tudományok és oktatás* című dolgozatában ír, hol a következőket olvassuk: „A régmúlt nagyjait nem kell szégyellni, sem méricskélni: meg kell őket ismerni és emléküket továbbadni. Meglepően gyors a nemzeti tudat lebomlása. [...] Az általános iskola lemondott a számonkérésről, a memoriterről, és minden olyan pedagógiai módszert

³ <http://www.tanszabadsag.hu/blog/jokaival-es-berzsenyivel-csak-kinozzuk-a-gyerekeinket>.

⁴ *Quinti HORATII Flacci opera omnia – Quintus HORATIUS Flaccus összes versei*, Corvina, Bp., 1961. 592–593. Ford. MURAKÖZY Gyula.

kárhozhat, amely a hagyományokat megközelíthetővé és elsajátíthatóvá teszi.⁵

A fentebb említett írás tartalmában, amelyben *Jókaival és Berzsenyivel csak kínozzuk gyermekeinket* megfogalmazás szerepel, a klasszikus és kortárs írók tanítását, az utóbbi elhanyagolását, illetve az előbbi *leváltását* veti fel. Úgy véljük (József Attila szavaival), hogy „*A köd, a csönd sosem ragyog*”, vagyis az irodalomtörténet nem ismerete vakvágányra visz. Ugyanis az irodalom- és az esztétikatörténet is ismeri a francia 17–18. század nagy irodalmi vitáját: *Querelles des Anciens et des Modernes*, azaz a *régiek (vagyis a klasszikusok) és a modernek vitája*.⁶ Nem tudjuk itt a vita részleteit felidézni, csak utalhatunk a *régieket* képviselő Boileau és (a *Lúdanyó meséit* megíró) az újak irodalmát magasztaló Perrault irodalmi-esztétikai küzdelmére, aztán ennek még a 18. században tartó csatározásaira is, ahol a *modernek* Voltaire (Péczeli József magyar fordításában [oly népszerű akkor e mű]) *Henriását*, amelyet IV. Henrik francia királyról írt, a homéroszi *Íliász* és *Odüsszeia* elé helyezték. E kétség kívül korában nagy hatású műről azonban már ma nemigen beszélünk, míg a görög eposzok örökérvényű emberi sugallatát nem mellőzhetjük. A kortárs irodalom velünk együtt él, s kétség kívül a klasszikusokból táplálkozik. Hadd utaljunk itt Aranyra, aki nagykorósi éve alatt a kortárs szerzők megtanításával haladt a régiek felé. A művek irodalomtörténeti helyét később látjuk, ismeretük szükséges, de nem elégséges. Nem ülhetünk fel divathullámokra, ahol olykor az értéktelent kiáltják ki értéknek, az értékest pedig leminősítik, vagy *értéktelennek* mondják. Az olvasáskultúrához persze hozzátartozik a differenciálás. Emlékeztetőül, magyar műveltségterületes tanítóink (és más pedagógushallgatók) irodalmi képzéséről beszélünk, hol mindezek megszívlelendők, különösképpen a tanárképzésben, nehogy bekövetkezzék – Babitscsal szólva – az *írástudók árulása*.

Irodalmi ismeretek és a történetiség tanítása Babits néhány szonettje alapján

Babits Mihály (1883–1941) klasszikus verseinek, mondhatni klasszikus szonettjeinek megismerésével szeretnénk néhány irodalomtörténeti ismeret megtanítására felhívni a figyelmet. Mielőtt ezt bemutatnánk, idézzünk Babits költői hitvallásából (*Örökkék ég a felhők mögött [vallomás helyett hitvallás]*), amely irodalomszemléletünket is alapvetően meghatározza. A következőket írja:

„Magyar vagyok: lelkem, érzésem örökséget kapott, melyet nem dobok el: a világot nem szegényíteni kell, hanem gazdagítani. Hogy szolgálhatom az emberiséget, ha meg nem őrök magamban minden színt, minden kin-

⁵ SZÖRÉNYI László, *Nemzeti tudományok és oktatás = UŐ.*, *Az Isonzó a Dunába ömlik*, Nap, Bp., 2013. 7–20. Itt: 7. A *hithallás* című írását l. UŐ., *A' bohóság láncsora*, Nap, Bp., 2016. 43–45.

⁶ L. HORKAY HÖRCHER Ferenc, *Esztétikai gondolkodás a felvilágosodás korában 1650–1800*, Gondolat, Bp., 2013. 120–142.

cset, ami az emberiséget gazdagíthatja? A magyarság színét, a magyarság kincsét! De mily balga volnék, ha ugyanakkor más színt, más kincset el akarnék venni, vagy meggyengíteni!”⁷ Ez a *magyar* irodalmi örökség tehát Babits szerint az, amelyet nem eldobni, hanem gazdagítani, kiteljesíteni kell. Ugyanakkor *más kincs*, a világirodalom, vagy pontosabban (szóhasználatával) az *európai irodalom* befogadását sem ildomos elvetni.

Térjünk rá most már azokra a szonettekre, amelyek a *Herceg, hátha megjön a tél is!* (1909–1911) című kötetében jelentek meg, s vizsgáljuk meg, hogy szövegük milyen irodalomtörténeti adatokkal értelmezhető, illetve milyen tudásanyag felé mutat. Elsőként nézzük a *Szonettek* című verset!

*Ezek hideg szonettek. Mind ügyesség
és szenttelen, csak virtuóztatás.
Bár munkában manapság nincs nemesség,
ez csupa munka, csupa faragás.*

*Ha költő, ki lázát árulja: tessék!
itt állok cédán, levetkőzve! láss:
ez nem költészet; de aranyművesség!
s bár nem őszinte, nem komédiás.*

*Minden szonett egy miniatűr oltár,
ki vérigéket, pongyolán, szeret,
az versemet ezentúl ne olvassa.*

*Ki hajdan annyi szívek kulcsa voltál,
Szonett, aranykulcs, zárd el szívemet,
erősen, hogy csak rokonom nyithassa.*⁸

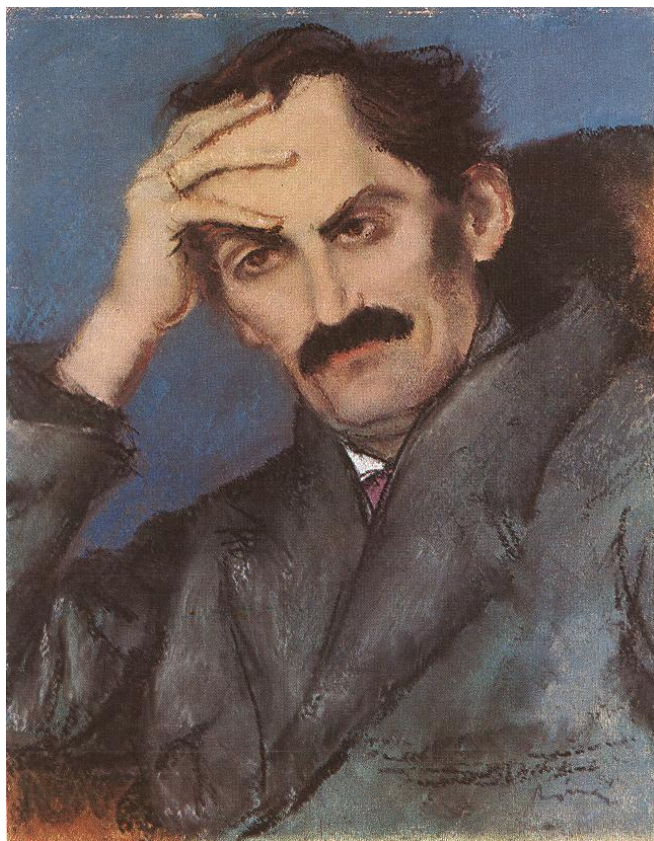
Nézzük, mit tanít a szöveg, mit tanulhatunk s taníthatunk meg a szöveg alapján!⁹ Először is a *kétféle* (shakespeare-i és petrarca-i) szonett fogalmát, s ez utóbbi formáját, történetét és témáit. Szót ejthetünk a szonettciklusról és a szonettkoszorúról. Előkerülhet Babits formaművésze, hiszen a formai szempontból tökéletes vers, így a szonett létrehozását is aranyművészségnek, a költői produktumot a héphaisztoszi mesterember (aki a formák művésze is) teljesítményének. Ide kíváncznak *hitvallásából* a következő sorok: „*Hiszek a művészetben, mely kinyitja elénk a világot, mely kiröpít a pontból és pillanatból, mely katolikussá és a kozmosz polgárává avat; l'art pour l'art ez és mégsem l'art pour l'art: mert éppen az, hogy nem helyi és pillanatnyi célért harcol, éppen az teszi egy nagyobb ügynek harcosává. Hiszek a művészetben, mely nem tagad*

⁷ Egy régebbi Babits-kiadást használtunk. *BABITS Mihály összes versei, 1902–1937*, Athenaeum, Bp., 1942. 293–294.

⁸ Babits, 1942. 100.

⁹ Terjedelmi okok miatt itt csak néhány aspektust vettünk fel.

meg semmit, se a *l'art pour l'art*-ot, sem a naturalizmust; de túlnő mindeniken, mert nem rabja semminek. Hiszem, hogy érdemes...”¹⁰ A művészet mint a nembeliség kategóriája jelenik meg a Babits-idézetben, amely, a partikularitást legyőzve, az egyetemes értékek s az egyetemesség (*katholikus*) felé mutat. Ehhez tartozik a *szonett* versformája is, amely nála még a virtuozitás, a művésziesség (*l'art pour l'art*) miatt *hideg*, miként az anyag. Ezzel egyúttal utal az eredeti szonett-funkcióra, amely éppen *hő* (*hév*) keletkezésével járt, hiszen e műforma jórészt, főként a petrarcai változat, a szerelem érzéséhez kötődött, a szerelmi témájú szonett volt jóval ismertebb az európai költészetben.



Rippl-Rónai József Babits-portréja (1923)

A formaművészetből adódóan e versformát költészet *miniatűr oltá-*
rának nevezi, vagyis a szonettírás alkalmával az egyik legművészebb vers-
forma szólal meg. Ezzel költészeti irányt is szab (a kortársakat is kritizál-
va: „*ki vérigéket, pongyolán, szeret*”), amelyben az érték és értéktelen

¹⁰ BABITS, 1942. 294.

közötti választást sugallja, nyíltan vallva, mi számára a költői érték: a formaművészetet kívánó szonett a *formátlansággal* szemben.

Végül megteremti a versforma metaforáját is: *szonett, aranykulcs*.¹¹ A nemesfémből készült kulcs szerelmes szíveket nyitott. Babits ezt megfordítja: most zárja be a szívét, hogy „*csak rokonom nyithassa*”, azaz a költészet formai nyelvét biztosan kezelő s értő költőtársak és olvasók.

Babits következő szonettje, amit tárgyalunk, az *Arany Jánoshoz* című, amelynek alcíme (*Egy megzavart verselő a XX. században*) jelzi a kortárs irodalmi csatákat és bizonytalanságokat. Ezért már nem élő, klaszszikus mesteréhez, az epikus és elsősorban Babits számára *lírikus* Aranyhoz fordul versében.

*Hunyt mesterünk! tehozzád száll az ének:
ládd léha gáncsok lantom elborítják
s mint gyermek hogyha idegenbe szidják
édes apjához panaszkodni tér meg:*

*úgy hozzád én. E nemzedék szemének
gyenge e láng, bár új olajak szitják:
cintányérral mulatnak már a szittyák
s rejtett kincset sejteni rá nem érnek.*

*S kiáltanak: Nincs benne tűz, sem érzés!
nem takart seb kell, inkább festett vérzés!
és jönnek az új lantosok sereggel,*

*sebes szavakkal és hangos sebekkel:
egy sem tudja mit mond, de szóra bátor,
magát mutatni hősi gladiátor.*¹²

Arany Jánost *hunyt mestereként* szólítja meg, amely kifejezi a finom aranyi líraiság iránti elkötelezettségét, s utal az 1910-ben írt *Petőfi és Arany*-esszéjére is. Ennek kapcsán kell utalnunk a *költőtípológiák* kérdésére, amelyeket már az ókoriakra is kivetítettek, de a leghíresebb Schiller *A naiv és szentimentális költészetéről* című írása, amelyben a Goethe–Schiller tipológiai felfogása fogalmazódik meg: Goethe az eredeti, a naiv költő. Ebben a relációban felvetődik az Ady–Babits-típológia, amely a Petőfi és Arany párhuzamban értelmezendő.

Babits a költeményben lírai költészetének szerepét keresi a 20. század elejének verselői között, akik a költészetet csak lángolásként és *festett vérzésként* értelmezik, míg ő *takart sebként*, azaz *aranyi módon*

¹¹ E babitsi idézetet felhasználva jelent meg 1001 szonett a világirodalomból az Orpheusz Kiadó gondozásában: *Szonett, aranykulcs. 1001 szonett a világirodalomból*, Orpheusz Kiadó, Kner Nyomda, Gyoma, 1991.

¹² BABITS, 1942. 101.

kell megmutatni lírai megnyilvánulásait. Utal arra is, hogy hangoskodásukkal a *rejtett kincsek* keresése és felfedezése, amit a lírai látásmód alapjának tekint, elmarad: „*cintányérral mulatnak már a szittyák / s rejtett kincset sejteni rá nem érnek.*” A kortárs költészet kritikája szólal itt meg, azoké a lantot, vagyis a cintányért csak zörgetőké, akik dallamokat nem tudnak csinálni zeneszerszámukra.

A nagyszerű Toldi-trilógia szerzője, Arany, aki a nyelvet a legteljesebben használja, de ugyanakkor európai irodalmi szintű művének gátja is szép magyar nyelve, amely csak beszélőinek s művelőinek jelent sokat. Ezt fogalmazza meg Takáts Gyula (1911–2008) költő az *Arany kincse* című nagyszerű versében.

*Egy nyelv rácsaiba zárva
üldögél Arany, magába.
Üldögél az árva,
pusztai végtelen magányba.
Szalonta, korlát, délibáb
néznek a rácsos nyelven át.
Néznek merengve... Hiába!...
Nincs aki hozza világra!
Remegve sárga délibádba,
ragyog Arany János
magyari magányba!*

Babits kötetében az Arany-sonettet követi a *Héphaisztosz* című, amely – jelentéskörén túl – a mítoszok tanítását teszi szemléletesebbé.

*Anyám az égből ledobott, az ebszem,
mert csúf valék és szégyenére sánta;
teljes egész nap, teljes éjjel estem
mint hullócsillag, a nagy Óceánba.*

*Ott meddő habtól ázott csonka testem
Eurynomé, az óceáni lányka
s Thetisz, az ezüstitű asszonyisten
bevitték a zöld, márványos karámba,*

*ahol Próteusz őrzi néma nyáját
s hol a zöld éjben lángom lett a lámpa,
ott készítettem kezem sok csodáját,*

*gyöngyvirág-függőt s csattot, görbe láncra,
míg nagy halak suhantak el körültem,
s zúgott az örök óceán fölöttem.¹³*

¹³ BABITS, 1942. 102.

Héphaisztosz (Vulcanus) Héra apa nélkül fogant gyermeke, akit csúfsága miatt az Olümposzról anyja lehajított. Mások szerint Daidalosz unokaöccse, Talosz nemzette. Később Aphrodité férje lett.¹⁴ Itt újabb mítoszi történetek nyílhatnak meg: Aphrodité elcsábítja Árészt (lásd David festményét), Héphaisztosz láthatatlan acélhálója, a szerelmesek foglyul ejtése, kikacagása stb.



Jacques-Louis David (1748–1825), festménye (1824)

Az istenek sánta kovácsa ugyancsak a művész hajlamú mester megtestesítője, Babits egyfajta alteregója. Többek között ő alkotta meg Akhilleusz fegyvereit, köztük a görög élet makro- és mikrovilágát ábrázoló pajzsot, amelynek körkörös (*omphalos*) vagy középpontos a szerkesztése.

A vers tartalma ugyancsak a babitsi formai tökély keresésére és szépségére vonatkozik, ugyanis e szavakat mondatja el Héphaisztossal: „*ott készítettem kezem sok csodáját, // gyöngyvirág-függőt s csattot, görbe láncra*”. Közben érzékelteti az alkotás öröklétét s örökérvényűségét (is), hiszen a művészet és a műalkotás jószerint *időtlen*. Ez kulcsfontosságú gondolata a versnek, amelyet majd a *Homérosz* című szonettben fejt ki.

¹⁴ L. Robert GRAVES, *Görög mítoszok*, első kötet, Európa, Bp., 1970. 73.

Mivel a tenger mélye a lakhelye, férfi és női tengeristeneket idéz meg. Az alakváltó Próteuszt, az Akhilleuszt szülő Thétiszt és a Kronosz által a tenger mélyébe űzött Eurünomét.



Női istenségek egy vörösalakos görög vázán. Szembenézve a bal szélén Eurünomé

Végül nézzük a *Homérosz* című szonettet, amelynek alcíme: *XX. század*. A költemény üzenete világos: az örökérvényű, az időtlen mindig minta, és szemben áll a divathullámok keltette *percnyi létű* alkotásokkal.

*Ó könyv, amelybe ezrek álma révedt!
Dús serleg, melyet Héphaisztosz gyártott
s amelybe ajkat hajdan annyi mártott,
hogy száz király szájíze beleévedt.*

*Téged miként a jó bort lassu évek
minden század külön zamattal áldott.
Kit új korokba küldtek régi révek,
aranyhajó! rozsdá neked nem ártott.*

*Im új korlát nyílt ős pályánk előtt
s Prométheusz fiának szárnya nőtt,
leget hadarva gúnyol agg vitorlát:*

*de téged, Kor hajósa, a gonosz
horgaselméjű ősz király Kronosz
legebb tengerben visz, hol semmi korlát.¹⁵*

¹⁵ BABITS, 1942. 103.

A cím felveti a Homérosznak tulajdonított művek megtanítását: az *Íliász* és az *Odüsszeia*, valamint Csokonai Vitéz által fordított *Békaegérharc*, és a *Homéroszi himnuszok* (33), amelyek az istenek történeteit tartalmazzák. Ugyancsak téma az ún. *homéroszi kérdés*, hogy ti. az *Íliász* és az *Odüsszeia* sem lehet egy szerző műve. Valószínűen a *költő* elnevezésére használták a *Homérosz* nevet, és mítikus vonatkozásban megjegyzendő, hogy az ókori görög lantos vak volt.

Babits költeményében utal egyetemes hatására (1. sor): „*Ó könyv, amelybe ezrek álma révedt!*” Művei nemcsak az antik görög világot öszszegzik, hanem általában szól az emberi világokról, szerelemről, életről, halálról s háborúról, erényről és gyávaságról. Hatása egyetemes és időtlen, a 21. század embere is érezheti, ezekben az érzésekben, gondolatokban és indulatokban az évezredek folyamán vajmi kevés változott. A technika linearitásával is, ami emberré teszi az embert, az megmaradt. A francia *Querelles* juthat eszünkbe, mikor Babits arról ír, hogy a századok önmagukat is látták e művekben. Homérosz metaforája, hogy maga *aranyhajó*, amelyet idő s rozsdá nem tehet tönkre. Az Idő (Kronosz) legfeljebb a tengerbe merítheti, viszont ott meg nincs korlát, vagyis meg- és fennmaradása örök.

Befejezésként idézzük fel Babitsnak szintén e kötetében található *Klasszikus álmok* című költeményének néhány gondolatát, amelyben a tudás istennőjét, Pallasz Athénét (Minerva) is megjeleníti.¹⁶

*Klasszikus álmok az én lelkem bús álmai: fáradt
gondolatom szeret öltetni hosszuredőzetű tógát.
Régi redőjű ruhában jöttök most is előmbe
halvány gondolatok, mint régi szüzek, kosarakkal
menve az istennő szentélye felé.*

[...]

*Amde az istennő veletek nem gondol. Örökké
benn ül ezüst trónján és temploma drága hűsében
nézi az áthaladó nagy időket, nézi az ember
koldus-áldozatát s oltára busillatu füstjét.*

*Búbos, vaksi sisakja alól kiragyognak opállal
illesztett szemei - de a kéz és arc elefántcsont,
régi merev faragás, és öltönye vertarany öltöny.*

[...]

*Igy ül ezüst trónján és temploma drága hűsében
nézi az áthaladó nagy időket, nézi az ember
koldus-áldozatát s oltára busillatu füstjét
s meg sem rezzen a Győzelem ércmezű szobra kezében.*

¹⁶ Uő., uo. 105.

Összegzésként

Az irodalmi szöveg értése nem képzelhető el szövegértés nélkül, annak megértése pedig irodalmi ismereteket kíván, de maga a szöveg is sugall meghatározó tudásanyagot. Az irodalomértés alapja mindenképpen a szöveg irodalomtörténeti, s irodalomtudományi ismerete, viszont – másik oldalról – műveltségi és művelődési sugallatával az irodalomtörténeti ismeretek forrása is, amely a szöveg körül annak tanítását teszi szükségessé. Ez nem szövegközpontúságot jelent, hanem éppen kitekintést magából az irodalmi textusból, s ezzel a szövegből való kilépéssel az értelmezés oldaláról az irodalomoktatás lehetséges kereteit is megadja. Ez teszi lehetővé, hogy figyelembe vegyük adott szinten a szöveg és a művész kapcsolatát, vagyis azt a tudásanyagot (életrajz, filozófia, társadalom, történelmi ismeretek, esztétikai kérdések, formavilág stb.), amelynek birtokában a mű megszülethetett, s nem hagyható figyelmen kívül hatása (befogadása) sem: ez valójában a hermeneutikai típusú értelmezés. Nem kell nagy belátás ahhoz, hogy feltételezzük, a klasszikus irodalmi művek elutasítása a *befogadás* problémája, vagyis az író és a mű bizonyos szegmenseinek meg nem értése okozza, amelynek megtanítása, elfogadtatása, az értékek hierarchiájában kialakított helyének megadása pedagógiai feladat. Ennek súlyos mulasztása veti fel egyesekben a klasszikus mű leváltásának, cseréjének kérdését, holott a befogadásmechanizmusok mindenütt érvényesek és alkalmazhatóak. Éppen ezért a megoldás nem a céltalan popularitás, az irodalomfunkciónak nem a téves *szórakoztatásjellegben* való feloldása, mert mindez hétköznapiságában teljes ellenhatása a tudásfunkciónak. Úgy véljük, nem kell, hogy mindenki értse a művészetet (lásd Babits *In Horatium* című versének Horatius-idézete [*Carm. 3. 1. 1–4.*]), fel kell nőni annak üzeneteihez, ez csak előzetes ismeretekkel lehet, irodalmi, irodalomtörténeti tudással. A művészet, az irodalom megértése komoly munka és feladat. Nem lehet megoldás a populáris irodalom felé való visszalépés, csak a magyar nyelv és az ismeretek minél magasabb szintű megtanítása és megtanulása. Nem baj, ha a hatás nem azonnali, de ott lehet az újraolvasás és újratereztés (újáteremtés) lehetősége, amelyet *ELVENNI TILOS*. Álljon itt egy megfontolandó Márai-idézet az először 1943-ban napvilágot látott *Füves könyv* című művéből: „Tudnod kell, hogy az emberek nem ok nélkül ragaszkodnak a középszerűhöz, a zavaroshoz és a vajákoshoz, az illúziókhoz és a szobatiszta félismeretekhez, tehát a műveletlenséghez. Mert a műveltség annyi, mint az igazságnak – minden dolog igaz ismeretének – feltárása és elviselése. S az igazat elviselni mindig nagyon nehéz. A műveltséghez, tehát a valóság és igazság megismeréséhez, rendkívüli bátorság kell.”¹⁷ Az irodalmi mű igazság- és szépségvilágok kinyitása, amelyek egyúttal *lehetséges szövegvilágok* is.

¹⁷ MÁRAI Sándor, *Füves könyv*, Helikon, Bp., 1998. 135.

Felhasznált irodalom

- BABITS Mihály *összes versei, 1902–1937*, Athenaeum, Bp., 1942.
GRAVES, Robert: *Görög mítoszok*, első kötet, Európa, Bp., 1970.
HORATII Quintici: *Flacci opera omnia – Quintus HORATIUS Flaccus összes versei*, Corvina, Bp., 1961.
HORKAY HÖRCHER Ferenc: *Estztikai gondolkodás a felvilágosodás korában 1650–1800*, Gondolat, Bp., 2013.
KIBÉDI VARGA Áron: *Szavak, világok*, Jelenkor, Pécs, 1998.
MÁRAI Sándor: *Füves könyv*, Helikon, Bp., 1998.
SZÖRÉNYI László: *Az Isonzó a Dunába ömlik*, Nap, Bp., 2013.
SZÖRÉNYI László: *A'bohóság láncsora*, Nap, Bp., 2016.

Várad Ferenc

KÖZÖNY ÉS KANONIZÁCIÓ KÖZÖTT –
A GYERMEKIRODALOM-OKTATÁS UTOLSÓ ÉVTIZEDÉNEK
TANULSÁGAI

Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Kar, Pedagógusképző
Intézet, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, Nagykovács / Budapest
e-mail cím: varadi.ferenc@kre.hu

„A kortárs gyermekirodalmi antológiák – szövegszervező eljárásaikból és narrato-poétikai sajátosságaikból kifolyólag – a posztmodern szövegtér szerves részét képezik. A legdominánsabban a gyermeki perspektíva és beszéd-mód betüremkedését észleljük bennük, melyek a maszkos identitás megképződésének helyéül szolgálnak.”¹

„Hogy a posztmodern kor pontosan mikor ért véget, arról még élénk viták zajlanak. Persze korstílusok, szellemi irányzatok pontos kezdetét és végét nincs is sok értelme jelölgetni, de a hatvanas évektől az ezredfordulóig meghatározható korszakot – vagy hogy megfoghatóbban fogalmazunk: az 1968 tavaszától 2001. szeptember 11-ig tartó időszakot mára lezártak tekinthetjük.”²

A harmadik évezred lassan lezáruló második évtizede a tágabban értett kulturális kontextusunkat jelentő globális médiatérben a klasszikusként pozicionált kulturális tartalmak megőrzésének, közvetítésének konszolidációját, és elérésük minden korábbinál könnyebben megvalósíthatóvá válását hozta. („ETEWAF”³-életérzés.) E jelenség centrumában természetesen a digitális információörögzítés, -feldolgozás és -közvetítés áll, és miközben e technológiai feltételrendszer alkalmazási lehetőségei folyamatosan bővülnek, nyilván egyúttal a digitális formában valamilyen okból nehezen kezelhető tartalmak elérhetetlenné válása is megfigyelhető. Mindezek ellenére – talán váratlan fejleményként – e tanulmány választott témáját, tehát az irodalmat és annak iskolai szerepét ez a jelenség bizonyos értelemben kevésbé érinti, hiszen médiatechnológiai nézőpontból már az írás megjelenésével megtörtént az élő emberi szó *digitalizáció*⁴ forradalma, ennek konzekvenciáit Platón *Phaidrosza* óta számtalan esetben próbálták tisztázni.

¹ PETRES CSIZMADIA Gabriella: A kortárs gyermekirodalmi antológiák posztmodern sajátosságai. Irodalmi Szemle, 2015/5, 66–75.

² MOLNÁR Illés: A repedések poétikája: Misztika a kortárs magyar költészetben. Bárka, 2019/1.

³ A kifejezés feloldása: „Everything That Ever Was - Available Forever” – „Minden, ami valaha létezett, mindörökké elérhetővé vált”. (Állítólagos) forrása: OSWALT, Peter: *Wake Up, Geek Culture. Time to Die*. Wired, 2011. 01. 19.

⁴ Kicsivel pontosabban: a humán specifikumként értett *beszéd* természetes folyamának analitikus fonémákra bontása, majd e fonémák absztrakt, véges számú variábilis elemből összeállított grafikai jelekkel történő reprezentációja hasonló digitalizációs eljárás, mint mondjuk napjainkban elérhető 3D szkennelés.

Választott témánk közvetlen közelébe lépve ugyanakkor mégis alaposabban meg kell figyelni a társadalmi értelemben létező (gyermek)irodalom médiatechnológiai helyzetét és annak mozgásait. Ugyanis – mint az közismert – a közösségi kultúra dinamikájának ritmusát valamennyi, a közösségbe születő emberi lény a saját tempójában fogja felvenni, elsajátítani – „egy újszülöttnak minden vicc új” – és a gyermekkori irodalomélmény individuális genezise alkalmával a „szóbeli kultúrából” az írásbeliség (lényegében digitális) korába lépés minden emberi lény gyermekkorában újra és újra meg kell, hogy történjen.

A technológiaként értett írás-olvasás tanulásának társadalmi feltételrendszerét (tehát magát a korai iskoláztatást, és annak társadalmi „hátszínét”) kultúrkörünkben az elmúlt évszázad során alig érték lényegét érintő változások. Ugyanakkor a digitális tartalmak közvetítését és használatát páratlanul egyszerűvé tevő eszközök – más megközelítésből az „új média”⁵ – robbanásszerű elterjedése (melynek kiteljesedése az ezredfordulós évtizedre tehető) az írás-olvasás társadalmi és individuális használati módjait olyan mértékben megváltoztatta, hogy ma a szövegértő olvasás pedagógiája terén teljesen új paradigma kialakulását élhetjük át.⁶

Mindemellett a kultúra kortárs médiaformátumokban történő befogadása jóval komplexebb jelenség annál, mintsem hogy automatikusan az írott nyelvi tartalmak használati módja felől közelítsük azt meg – különösen a korai életévekben más típusú médiatartalmak használata a domináns.⁷

Az is megállapítható, hogy a mind fiatalabb korban készség szinten használt „okoseszközökön” elérhető tartalmak nagy része valójában egyáltalán nem új. A személyes használatba vont hangos mozgókép a televízió révén fél évszázada életünk része, a videojáték-ipar az 1980-as évek óta döntő erejű szegmense a tömegkultúrának, a központi forrásból terjedő írott szöveg a könyvnyomtatással már globális jelentőségűvé vált. Ami talán valódi újdonság, az egyrészt ezen tartalmak életkor tekintetében páratlanul korai elkötelezett használata, a családi közeg mechanizmusainak megváltozása azáltal, hogy a gyermekek elsődleges társas kapcsolatait jelentő szülők, testvérek, nagyszülők is ezen eszközök használatával töltik ébrenlétük mind nagyobb hányadát, valamint az új eszközökön folyamatosan elérhetővé váló friss, részben divatszerűen jelentkező kommunikációs és identifikációs platformok (másként: közösségi hálók, megosztó-, kommunikációs és „lájkoló” szolgáltatások). Ez utóbbi, valóban forradalmi változásokat hozó digitális tartalmak gyermekkori használata jelen

⁵ A témában a Könyv és nevelés hasábjain komoly vita alakult ki az elmúlt években: FORGÓ Sándor: *Az új média-környezet hatása az oktatásra és a tanulásra*. Könyv és Nevelés, 2014/1. 76–85.; KOMENCZI Bertalan: *Új média és neveléstudomány - reflexiók egy tanulmányra*, Könyv és Nevelés, 2015/2. 89–105.

⁶ A helyzet alapos összefoglalását adja STEKLÁCS János: *PISA 2015 után, PISA 2018 előtt: A szövegértő olvasás fejlesztésének, tanításának feladatai*. Könyv és nevelés 2018/1., 30.

⁷ Részletes adatokat tesz közzé a hazai családokat jellemző változásokról ANTALÓCZY Tímea, DANÓ Györgyi, KÓSA Éva, LÁSZLÓ Miklós: *Digitális galaxis: Húsz év kutatás a médiáról és a gyerekekről*. Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálat Magyar Egyesület, Budapest, 2017.

pillanatban is nagyon komoly társadalmi, szakmai, sőt, iparági viták keresztüztében áll, ugyanakkor a legkomolyabb tudományos műhelyek is csak nagy erőfeszítések által tudják elkülöníteni a valós hatásokat és kockázatokat az ellenállhatatlan erővel terjedő morális páni(ok) tematizációs törekvéseitől.

Természetesen a jelenségkörnek van tudásszociológiai megközelítése is. Végeredményben ez uralja korunk olvasáspedagógiai szemléletét. A visszavonhatatlanul véget ért modernitás bár rögzítette a megosztható, objektív, megalapozott tudás szerepét⁸, a tudás létrehozatalának, validálásának és megosztásának jelen korunkat jellemző formái nem csupán újszerűek, de állandó fejlődésben, változásban is vannak. Így a kortárs olvasáspedagógia az olvasásnak a modernitást jellemző, meghatározó tudásszociológiai szerepét továbbgondolva lényegében a digitális kor tudásteremtő, -megosztó és elsajátító eljárásainak fejlesztését kutatja. Ugyanakkor az olvasásnak ez a fajta megközelítése minden korábbinál szükségesebbé tette a szépirodalommal kapcsolatos pedagógiai törekvések, illetve magának az irodalmi nevelésnek az értelmét, folytathatóságát firtató tudományos és szakmai kérdések újratárgyalását.

A (mindegy, milyen célú) gyermekkori olvasás kérdésének tekintetében elsősorban az a megfigyelés adódik, hogy a fent ismertetett látszólag forradalmi változások ellenére az írás-olvasás *elsajátítása* továbbra is vízvonalat jelent a gyermekek fejlődésében, kulturális adaptációjában. A digitális eszközök mind fiatalabb életkorban megkezdődő használata egyelőre nem látszik lényegesen gyorsítani vagy előbbre hozni az írás-olvasás elsajátítását – a nyugati kultúrákban jellemző fonémairások megtanulása valószínűleg nagyon nehézkes a kognitív és idegrendszeri érés bizonyos fázisai előtt.

Így az írás-olvasás kora előtt járó kisgyermeknek sajátos, korábban nem látott „szakadékba” kerülnek, melynek kulturális konzekvenciáit egyelőre nem ismerjük. Ugyanis a digitális médiumok (legalábbis a lehetőségek tekintetében) autonóm használatának mindmáig feltétele az írás-olvasás: nélküle a hatékony navigáció, keresés, információgyűjtés, kommunikáció nem megvalósítható.

A részben a piac újdonságéhsége miatt is generált, korábról is ismert jelenség, ahogyan a tömegkultúra eleve felnőtt (vagyis direkt módon fizetőképes) publikuma számára gyártott tartalmakat a gyermekek is fogyasztani kezdik, mára nem kivétellé, hanem szinte szabállyá vált. Így a harmadik fél által prezentált fikcionalitással igen korán, és igen kifinomult formában találkoznak a gyermekek: konstans szülői és nevelői értetlenség övezi a jelenséget, ahogyan a *mese* fogalmának jelentésmezőjét mindinkább előre gyártott audiovizuális tartalmak fedik le a korábban (talán) inkább jellemző szépirodalmi formák helyett.

⁸ Főképp Thomas Kuhn és Paul Karl Feyerabend meghatározó elméleti alapvetéseire utalok itt.

A (szülők) digitális eszközeivel magára hagyott csecsemő vagy kisgyermek állapota, mint korunkat jellemző tapasztalat konzekvenciái koránt sem magától értetődők. Egyáltalán nem jellemző, hogy az ebben az életszakaszban járó befogadó a megismert, használatba vett kulturális tartalmakat individuális módon kezelje, vagy értelmezze. A csecsemőkorban természetes szoros társas összefonódás továbbéléseként a szülői, nevelői kapcsolaton keresztül formálódik a gyermekek érdeklődése, az új tartalmak elsajátításának mindig van társas kontextusa. Ez a természetes generációs összefonódás azt eredményezi, hogy kisgyermekkorban nem csupán páratlan jelentősége van a kulturális élmények személyes kapcsolaton keresztül megvalósuló befogadásának,⁹ de a látszólag feltartóztatlanul terjedő személytelen, digitális tartalmak mellett továbbra is páratlan életerő mutatkozik meg ezen a területen is.

Feltételezhetően részben e jelenség logikája szerint él és virágzik ma is a gyermekkönyv-kiadás és a fizikailag létező játékszerek páratlanul színes (már-már túltelített) piaca. A korábban niche-szerű és felnőttes kézműves tevékenységek (kismesterségek, origami, dekopázs, stb.) tömeges népszerűsége tettek szert a legkisebbek körében. Tehát miközben az írásbeliség előtti életkor továbbra is egyfajta kulturális szakadékot / elszigeteltséget jelent, ez a szakadék mind tágasabbnak és telítettebbnek mutatkozik – bizonyos értelemben a felnőtt-gyermek interakciók is mind tartalmasabbá – de legalábbis változatosabbá – válnak.

A fentiek tükrében érthető, hogy a hazai gyermekirodalom-kutatás igen jelentős problémaként kezeli önmaga irodalomtudományos, irodalomkritikai mozgástérének és funkcionalitásának meghatározását. Ráadásul több fontos, nyilvánvalóan külső *társadalmi rendszer* irányából is nagyon nyílt és folyamatos hatásoknak és elvárásoknak van kitéve e szakterület. Ezen szakmai problémák, és a rájuk adható kortárs válaszok nélkülözhetetlen összefoglalójaként szolgál a FISZ-KRE BTK közös munkájaként 2017-ben megjelent *Mesebeszéd* tanulmánykötet.¹⁰

A következőkben részben az ott felvetett problémákra reflektálva igyekszem a pedagógusképzés szempontjait is érvényesítve tovább artikulálni az ott felvetett problémákat. A Hansági Ágnes konceptuális alapozás szándékával született tanulmányában¹¹ felvetett kanonizációs kérdéseket ideiglenesen a háttérbe tolva megfigyelhetjük, hogy a létező gyermekkönyvkiadás és az ezzel összefüggően létező, létrejövő „termékek” sajátos (kulturális, piaci, stb.) evolúciós mechanizmusok mentén születnek, erő-

⁹ Pl. CEU Department of Cognitive Science kutatásai, közülük is TAUZIN, T. & GERGELY, G. *Communicative mind-reading in preverbal infants*. Scientific Reports, (2018) 8, 9534.

¹⁰ HANSÁGI Ágnes, HERMANN Zoltán, MÉSZÁROS Márton, SZEKERES Nikoletta (szerk.): *Mesebeszéd. A gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve*, Bp., Fiatal Írók Szövetsége, 2017 (Minerva Könyvek, 8).

¹¹ HANSÁGI Ágnes: *Kanonon innen és kánonon túl: Megjegyzések a „gyerekirodalmi kánon” és a „gyerekirodalmi klasszikusok” kérdéséhez*. In: HANSÁGI Ágnes, HERMANN Zoltán, MÉSZÁROS Márton, SZEKERES Nikoletta (szerk.): *Mesebeszéd. A gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve*, Bp., Fiatal Írók Szövetsége, 2017 (Minerva Könyvek, 8). 33–52.

sődnek, és/vagy halnak el, és e folyamatok lényegi összefüggéseit igen nehezen, vagy egyáltalán nem képes az irodalomkritika érdemben kezelni – ami természetes, hiszen jó részük kívül esik a diszciplína határain. Egy adott mesekönyv *szövegeként* nyilván elhelyezhető a gyermekirodalom ismert műveinek kontextusában, vagy akár egy szerzői életműben. De vannak-e kellő finomságú eszközeink a *szöveg és a könyvtárgy*, a *szöveg és a tipográfia, illusztrációk* kapcsolatának feltárására, megértésére?¹²

Figyelembe kell vennünk az *adaptációnak* a területen szisztematikusan jelentkező, változatos formáit is. Ilyen már az is, ahogyan a szerző közönségtalálkozókön népszerűsíti művét, ahogy azt zenekarok vagy közösségimédia-szereplők szóltatják meg, ahogyan báb- vagy animációs film készül belőle, ahogyan színdarab, film, képregény-adaptációk jönnek létre, ahogyan kiteljesedik a franchise ruhadarabokkal, játéktárgyakkal és társasjátékkal és digitális tartalmakkal. Amikor a gyermekirodalom-kutatás és kritika a gyermekirodalom piaci szituáltságával kapcsolatos kérdéseket tesz fel, a problémák ehhez hasonló sorát nyitja meg az alaposabb vizsgálat igényével.

Rövidre fogva az áttekinthetetlenül kusza terület tárgyalását elmondhatjuk, hogy szinte már nem is látszik az önálló gyermekirodalom fogalmi konstrukciójának fenntarthatónak – de nem azért, mert oly nehéz volna elhatárolni a jelző nélküli irodalom formáitól (ezen a téren számottevő szakmai eredményekről adhatunk számot), hanem mert annak befogadói formái és a közvetítő médiumai olyannyira *összetetté* váltak. Ugyanakkor a gyermekirodalomként *tapasztalt* jelenségként ez a kor mégsem szünteti meg, sokkal inkább folyamatosan újradefiniálja, és ebben a részben kanonizációs jellegű folyamatban a klasszikusan értett akadémikus megközelítéseknek éppúgy szerepük van (A Hansági-tanulmány megfigyelései e ponttól kerülnek kontextusba), mint a könyvkereskedők, film- és játékgyártó világvállalatok üzletpolitikájának, vagy a mindenkori oktatásügy szószólóinak, és – egyre inkább – a pluralizált közösségi média véleményvezéreinek és felhasználói csoportjainak.

A „gyermekirodalmi termelést” övező *piaci viszonyok és adaptációs jelenségek* sokrétűsége mellett ugyanilyen jelentőségű kihívást jelent a létező művek *befogadását* megvalósító *társadalmi mechanizmusok* megértése is. Míg a preklasszikus, klasszikus és modern irodalomtudomány elsősorban az individuális olvasó (vagy individuálisan megvalósuló olvasói magatartás) feltételezésén alapul, a gyermekirodalom befogadása ettől lényegesen eltérő formákat is típuszerűen mutat.

A klasszikus gyermekirodalmi definíciók által meghatározott körben található elmesélt, elmondott, elénekelt (archaikus, orális, folklór-) szövegek. Találhatók továbbá didaktikus, terapikus célú, a magatartás megváltoztatásának szándékán (hitén) alapuló szövegek, melyek használá-

¹² A témakörben jellemzően úttörő szándékú publikációkról lehet csak beszámolni: VARGA Emőke: *Az illusztráció a teóriában, a kritikában, az oktatásban*. L'Harmattan, Budapest, 2012.

ta nagyrészt szintén felnőtt-gyermek kapcsolaton keresztül valósul meg. Vannak ezen kívül (a kortárs korpusz tekintetében hatalmas arányban) olyan szövegek, melyek individuális befogadást feltételeznek – de lehetetlen nem észrevenni, hogy ezt a fajta individuális befogadói szerepet mégiscsak egyfajta felnőtt példa- és normaadás, valamint konkrét (akár pedagógiai szituációban megvalósuló) irányítás kezdeményezi, az illetén használatba kerülő szövegek pedig igen gyakran különböző poétikai-műfaji eszközökkel pontosan ezt az ideáltipikus magányos befogadást teszik kívánatossá és jól működővé. Vagyis – hasonlóan az irodalmi kultusz kutatás által feltárt összefüggésekhez – bizonyos gyermekirodalmi szövegek poétikai megalkotottságának egyik fontos, jellegzetes funkcionális vonása, hogy a befogadói közösség percepcióit, viselkedését igyekeznek befolyásolni.

Nem hagyható figyelmen kívül továbbá a *gyermeknevelést kulturális beavató misszióként*¹³ is értő kortárs „közvélemény” gyermekirodalomra nehezedő elvárásainak nyomása – vagyis hogy az adott kulturális közeg gyermekképe, gyermekkorral kapcsolatos nézeteinek (és persze: irodalomképe, irodalommal kapcsolatos elvárásainak) ismerete szintén nélkülözhetetlen a konkrét szövegek megítéléséhez.

A fentieket összefoglalva: a létező és velünk élő gyermekirodalmi kultúra elmúlt néhány évtizede minden korábbinál világosabbá tette, hogy miközben a klasszikus irodalomtudomány irányából feltett kérdések folyamatos relevanciával bírnak (kanonizációs státusz, érték meghatározások, poétikai vonások, stb.), a terület jó színvonalú megértéséhez társtudományok módszereinek bevonására is szükség van. Alig képzelhető el olyan gyermekirodalmi jelenség vagy konkrét szöveg, melynek alapos megismerésekor eltekinthetnénk a *posztmodern* (és azutáni?) *médiavalóság jelentette kontextustól*, annak *gazdasági, politikai, szociológiai és antropológiai* összefüggéseitől. És ugyanígy: a gyermekirodalom sajátos létmódja óriási erővel irányítja figyelmünket arra, hogy az irodalom befogadása ritkán magányos tevékenység: az absztrakt módon felmért társadalmi kontextus (lásd fentebb) mellett konkrét személyközi társas viszonyok (mesélő-hallgató, szülő-gyermek, pedagógus-gyermek, ajándékozó és ajándékozott, terapeuta és kliens) nagyon jellegzetes módon határozzák meg a gyermekkori irodalombefogadást. A korszerű gyermekirodalom-szemléletnek ez utóbbi felismeréseket is integrálnia kell.

Miként befolyásolják a fentiekben vázolt megváltozott fogalmi keretek és életkörülmények a gyermekirodalom jelenségek öre oktatásának és pedagógiai alkalmazásának praxisát napjainkban? A választ célszerű a hazai gyermekirodalom-kutatással foglalkozó egyetemi és főiskolai műhelyek oktatói tevékenységének fókuszát jelentő köznevelési szakemberképzés körülményeinek vizsgálatával kezdeni.

¹³ E szemlélet nyilvánvaló forrásai például „Az óvodai nevelés országos alapprogramja” és a „Nemzeti alaptanterv” néven ismert jogszabályként közzétett dokumentumok.

A magyar köznevelési rendszer koncepcionális alapját jelentő tantervek összeállítása hagyományosan és elsősorban nem a felsőoktatás hatásköre. A feladattal megbízott minisztérium, államtitkárság vagy állami hivatal adott esetben bevonhat e munkába tudományos műhelyeket is, de a felsőoktatás tananyag-fejlesztési folyamataival mindenképp csak igen laza és foltszerű kapcsolatban marad e tevékenység. Ugyanez elmondható az irodalmi szövegek materializálódott iskolai jelenlétét biztosító tankönyvkiadásról is. Bár az elmúlt évtizedben hatalmas változások következtek be ezen a területen, a forgalomba kerülő olvasókönyvek, irodalomkönyvek, szöveggyűjtemények létrejöttük továbbra sem játszanak világos szerepet a gyermekirodalom-kutatás önálló, tudományos műhelyei, illetve ezek megjelenését követően pedig nem valósult meg azok részletekbe menő, tudományos igényű kontextualizációja, értelmezése.¹⁴

Sokkal jobb a helyzet a tantervek, illetve az óvodai alapprogram *pedagógiai céljainak* definíciója terén. Jelen tanulmány keretei nem engedik meg ezen dokumentumok részletes elemzését, de tényszerűen megállapítható, hogy mind az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja, mind a Nemzeti Alaptanterv több változata igen kidolgozott, szakmai és tudományos szemléleti koherenciát felmutató módon (igaz, néha többféle koncepció reflektálatlan együtt szerepeltetésével) határozza meg az irodalmi nevelés helyét, funkcióit és esetenként formáit, tartalmait. Ugyanakkor a kompetenciaként definiált szövegértés pedagógiájának korábban is említett eltávolodása az szépirodalmi szövegek alkalmazásától nyilvánvaló tendencia.

Továbbra is kérdés tehát, milyen funkcióban jelennek meg a gyermekirodalom fogalomkörébe értett szövegek a 21. század óvodai-iskolai nevelésében, és hogy tulajdonképpen diszciplináris tekintetben védhető-e a terület pozíciója, valamint szerepe a felsőoktatásban. Öncélúvá, akadémikussá váltak-e a gyermekirodalmi kutatások, szemináriumok, van-e remény az irodalomkritika korlátozott hatókörén (és a kereskedelmi funkciót betöltő könyvajánlókon túl) a terület megújulására, módszertani és oktatáspolitikai szerepük újragondolására?

Miközben ezt a kérdést nyilvánvaló módon nem jelen tanulmány szerzője, hanem a következő néhány évtized valós fejlődése fogja megválaszolni, néhány progresszív jelenségre mégis érdemes felhívni a figyelmet. Ezek kifejtésére jelen tanulmány keretein belül – terjedelmi okokból – nem vállalkozom. Szerepeltetésükkel arra hívnám fel a figyelmet, hogy a terület nyilvánvaló nehézségei és bizonytalan jövője mellett mégis léteznek valós esztétikai-kulturális-társadalmi mozgásokat leképezni alkalmas „kitörési pontok” – akár az irodalom esztétikai tartalmú és funkciójú tantervi egységként való újradefiniálásának lehetősége mellett. Például ez

¹⁴ Pedig éppenséggel hatalmas, társadalmi(!) igény mutatkozott volna erre: a hatalom iránti bizalmatlanság egyfajta komplex megnyilvánulásaként emlékezetes morális pánikok hullámzottak végig a közösségi hálón és a bulvármédián a tankönyvekben megjelent egyes szépirodalmi szövegek kapcsán.

a három témakör mutatott az elmúlt évtizedben a gyermekirodalom társadalmi, így oktatási használatát meghatározó tematizációs erőt:

1. A „cultural studies”- korszak társadalomértelmezésének, beszédmódjainak, politikai vízióinak térnyerése a tudományos életben, az oktatásban, a pedagógiában és az irodalmi produkcióban (társadalmi nemek, kolonializációs aspektusok, öko-narratíva),
2. a „mese” fogalmának sajátos, új keletű társadalmi használata és annak megjelenése a gyermeknevelés és oktatás közegében (meseterápiás irányzatok, pszeudo-vallásos jelenségek, felnőttkori mesefogyasztás),
3. a vizualitás jelentőségének felismerése, és az olvasás (illetve az azt meghatározó nyelvi gondolkodás) alapelveként értett linearitással való kapcsolat problematikusságának és változó tendenciáinak felismerése.

Összefoglalásképpen, a gyermekirodalom tantervi szerepének újragondolása mentén indult gondolatmenetünket lezárandó:

A szépirodalom és a lineáris/narratív gondolkodás, történetmesélés kapcsolata nem látszik lazulni, feloldódni az elmúlt évtizedek mediális forradalmának színterein. A globalizálódó (tömeg-)kultúra sem létesített gyökeresen új pozíciókat a kérdésben: miközben az ilyen szövegek létrehozása és élvezete közösségi tevékenységként, gyönyörködtető, szórakoztató funkcióként továbbra is velünk él, az ókortól a középkoron át a romantikáig felépülő további funkcionális rétegei is érvényben vannak. Ilyen a közösségi identitás megteremtése, értékállítás, vallási funkciók, társadalmi és politikai közéleti szerep, stb. A közkeletű *gyermekirodalom* megnevezéssel illetett heterogén (erős médiaközi jelleget mutató) korpusz is hordozza a „jelző nélküli” irodalom ilyen funkcionális (és ezzel összefüggő) sokféleségét. A korunkban (talán) tapasztalható tekintélyvesztést talán nem is annyira a gyermekirodalmi „termelés” és fogyasztás belső erői okozzák, hanem a kulturális termelés más területein robbanásszerűen megjelenő bőség, és a tradicionális iskolai nevelés tehetetlenségéből fakadó konzervativizmusa. A sokunk által ismert „hagyományos” iskola a tudás átadásának, és nem a megteremtésének aspektusaira helyezi a hangsúlyt és így a kortárs, adott valóság (így például az irodalom és tömegkultúra) jelenségeinek megismerésére, a reflektív viszony kialakítására kevés tér marad. Nagyon leegyszerűsítve a sokak által felismert igazságot: a jelen és a jövő iskolája szükségszerűen nem a tudás *átadását* valósítja meg, hanem a tudás *megszerzésének képességét* gyarapítja (összefüggésben a többször említett szövegértés-konceptióval, akár Barthes-i értelemben vett jelolvasói kompetenciává bővítve azt). Ilyen értelemben a pedagógus „első a tanulók között”. A 21. századi gyermekirodalom, gyermekkultúra, és az ezekhez kapcsolódó befogadói és alkalmazói attitűdök helye és szerepe egy ilyen fordulattal párhuzamosan alakulhat ki a hazai köznevelés színterein.

Felhasznált irodalom

- ANTALÓCZY Tímea, DANÓ Györgyi, KÓSA Éva, LÁSZLÓ Miklós: *Digitális galaxis: Húsz év kutatás a médiáról és a gyerekekről*. Nemzeti Gyermekmentő Szolgálat Magyar Egyesület, Budapest, 2017.
- FORGÓ Sándor: *Az újmédia-környezet hatása az oktatásra és a tanulásra*. Könyv és Nevelés, 2014/1. 76–85.;
- HANSÁGI Ágnes: *Kánonon innen és kánonon túl: Megjegyzések a „gyerekirodalmi kánon” és a „gyerekirodalmi klasszikusok” kérdéséhez*. In: HANSÁGI Ágnes, HERMANN Zoltán, MÉSZÁROS Márton, SZEKERES Nikoletta (szerk.): *Mesebeszéd. A gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve*, Bp., Fiatal Írók Szövetsége, 2017 (Minerva Könyvek, 8). 33-52.
- HANSÁGI Ágnes, HERMANN Zoltán, MÉSZÁROS Márton, SZEKERES Nikoletta (szerk.): *Mesebeszéd. A gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve*, Bp., Fiatal Írók Szövetsége, 2017 (Minerva Könyvek, 8).
- KOMENCZI Bertalan: *Újmédia és neveléstudomány - reflexiók egy tanulmányra*, Könyv és Nevelés, 2015/2. 89-105.
- MOLNÁR Illés: *A repedések poétikája: Misztika a kortárs magyar költészetben*. Bárka, 2019/1.
- OSWALT, Peter: *Wake Up, Geek Culture. Time to Die*. Wired, 2011. 01. 19.
- PETRES CSIZMADIA Gabriella: *A kortárs gyermekirodalmi antológiák posztmodern sajátosságai*. Irodalmi Szemle, 2015/5, 66-75.
- STEKLÁCS János: *PISA 2015 után, PISA 2018 előtt: A szövegértő olvasás fejlesztésének, tanításának feladatai*. Könyv és nevelés 2018/1., 30.
- TAUZIN, T. & GERGELY, G. *Communicative mind-reading in preverbal infants*. Scientific Reports, (2018) 8, 9534.
- VARGA Emőke: *Az illusztráció a teóriában, a kritikában, az oktatásban*. L'Harmattan, Budapest, 2012.

Online:

- American Academy of Pediatrics (2017). *Handheld Screen Time Linked with Speech Delays in Young Children*.
<https://www.healthychildren.org/English/news/Pages/Handheld-Screen-Time-Linked-with-Speech-Delays-in-Young-Children.aspx>



Zita Diana

DOMINÓK A MATEMATIKATANÍTÁS SZOLGÁLATÁBAN

Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
e-mail cím: diana.zita@magister.uns.ac.rs

Bevezető

A gyerek lételeme a játék. Játék lehet szinte bármi, játszani nagyon sokféle eszközzel lehet. Ideális esetben a játék egy élvezetes tevékenység, amely közben a gyemekeknek lehetőségük van együttműködni másokkal, érvelni, vitázni, kutakodni, problémákat megoldani.¹

A pszichológiai kutatók gyermek- és főleg a játék iránti érdeklődése csak nem olyan régen, a múlt század 50-es és 60-as éveiben kezdődött. A játék/játszás legfontosabb jellemzői közé sorolhatjuk, hogy nincs célja, önmagáért végezzük, bármikor eldönthetjük, hogy mikor kezdjük, illetve fejezzük be, alakítható a tartalma, a résztvevők és a szabályok, saját tér és időkorláttal rendelkezik, motivációja belső, önjutalmazó.²

Több játékelmélet is született, a legjelentősebbek Sigmund Freudtól, D. W Winnicottól és Piagetől származnak. Piaget az értelmi fejlődéssel szorosan összekapcsolva vizsgálta a játékot, és három nagy periódust különített el az értelmi fejlődésben. Ennek harmadik szakasza a műveleti gondolkodás szakasza, amely 6 -7 éves kor táján kezdődik és serdülőkorig tart, vagyis felöleli az alsó tagozatos korosztályt, esetenként a nagycsoportos óvodásokat. Ebben a szakaszban az uralkodó játék típus a szabályjáték. A műveleti szakaszt két részre oszthatjuk, az első része a konkrét műveleti szakasz, amely nagyjából 12 éves korig tart. A műveleteket többnyire belső képekkel végzik, mintha magukkal a tárgyakkal végeznék azokat, ezért nagyon fontos minél több kézzelfogható eszközt beépíteni a tanulási folyamatokba, különös tekintettel a matematika tanítására.

A különböző játékok eszközök módszertani alkalmazására a matematika tanításában számos példával találkozhatunk. Egyik közismert kezdeményezője és úttörője Varga Tamás³ 4 másik pedig Dienes Zoltán,⁵ akik a játék nyelvére igyekeztek lefordítani a matematikát, mégpedig olyan játékokat alkalmazva, amelyek intenzív agymunkát, gondolkodást igényelnek a játékosoktól.

¹ FISHER Robert: *Tanítsuk gyermekeinket gondolkodni játékokkal*. Műszaki. Bp., 2007. (A továbbiakban: FISHER: i. m.), 8–9.

² STÖCKERT Károlyné: *Kis játépszichológia*. Eötvös. Bp., 2011. (A továbbiakban: STÖCKERT: i. m.), 8–14.

³ VARGA Tamás: *Játsszunk matematikát!* 1. Móra. Bp., 1976. (A továbbiakban: VARGA 1: i. m.), 93–95.

⁴ VARGA Tamás: *Játsszunk matematikát!* 2. Móra. Bp., 1974. (A továbbiakban: VARGA 2: i. m.), 121–123.

⁵ DIENES Zoltán: *Dienes professzor játéka*. Műszaki. Bp., 1989. (A továbbiakban: DIENES: i. m.), 5–8.

A világhálón nagyon sok weboldallal találkozhatunk, amelyek játékokat kínálnak tanórai alkalmazás céljából akár ingyen is. Legtöbbjük a készségek begyakorlására, begyakoroltatására szolgál, azaz egy-egy játék többnyire egy készségre korlátozódik. Vannak minőségesebb, kifejezetten oktatási célra kialakított honlapok is, mint a *tankockák*,⁶ amelyen a különféle tantárgyakhoz kapcsolódó feladatok nemzetközi tárházát találjuk. A weboldal jelenleg folyamatos fejlesztés alatt áll, így a lehetőségek száma nő, használhatjuk a mások által készített feladatokat, viszont a kreativitást korlátozza, mert nem kivitelezhető bármilyen típusú feladat, csak azok, amelyeket a háttérprogramok kínálnak, és kevésbé alkalmas társas formában való játéokra, illetve manipulálás tekintetében alatta marad a ténylegesen kézzelfogható játékoknak, amire ebben a korban (óvoda és alsó tagozat) a gyerekeknek a leginkább szükségük van megfelelő fejlődésük szempontjából.

Számos fórum is jelen van a világhálón, ahol a tanítók, tanárok egymással megosztják tapasztalataikat, illetve játékokat, módszertani eszközöket, amelyeket a tanításban alkalmaznak. A Facebookon is található számos ilyen csoport, többnyire itt is manipulatív játékok, eszközök alkalmazásával találkozhatunk.

Matematika és játék kurzus

A 2018/19-es tanév őszi szemeszterében a Matematika és játék kurzuson 19 negyedéves hallgató vett részt. Ebből 10 tanítóképzésre jár, 9 hallgató pedig óvodapedagógus lesz. A tárgyat heti két órában tanulták a félév folyamán, egy elméleti és egy gyakorlati órában.

A kurzus célja az volt, hogy a hallgatóknak olyan játékos didaktikai eszközöket adjon a kezükbe, amelyeket a gyakorlati tanítási órákon is alkalmazni tudnak. Másrészt az eszköz mellett, hogy érdekes, játékos és motiváló hatású, módszertanilag is vegye figyelembe mind a gyerekek korát, mind pedig a matematika tantárgy tematikáját és lényeges aspektusait. Nem utolsósorban az eszközöket szeretnénk kinyomtatni, fölíázni és így használhatóvá, elérhetővé tenni a későbbi évfolyamok számára is, amellyel egy játéktárat hoznánk létre.

A kurzus keretében több játékot is készítettünk. Ezek a következők:

- dominók,
- barkochba,
- keresztrejtvények (számokkal és szavakkal),
- dobókockás játékok,
- társasjátékok.

Mindegyik játék esetében a készítés előtt mintapéldákat néztünk meg, amelyeket eljátszottunk, megoldották, kipróbáltak, majd saját ötletek

⁶ <https://learningapps.org/index.php?s=matematika>

alaján, többnyire párban, adott korosztálynak, adott témakörben, elkészítették a saját játékverziójukat.

A játékok közül a dominókat emelném ki, mert véleményem szerint ez a legérdekesebb, és egyike az összetettebb játékoknak a kurzuson készítették közül.

Dominók a tanításban

A dominó egy klasszikus régi játék, amellyel kétségeket kizáróan jó játszani, egyszerű szabályai miatt könnyen elsajátítható, így már 4 éves kor táján a gyerekek könnyedén megtanulhatják. A szabályok megtanulásához az újabb egyforma képecskékkel ellátott dominók a legalkalmasabbak, a pöttyösek (és ezek változatai) már a számfogalom kialakításában is segíthetik a kis játékosokat. A klasszikus dominó játéknak is térségenként különböző szabályai alakultak ki,⁷ ezeket is variálhatjuk a gyerekek tudásához alkalmazkodva.

A klasszikus dominó alkalmazásához is sok ötletet találhatunk az interneten, de magunk is könnyen kitalálhatunk hozzá feladatokat, legalábbis ami a számolási és egyéb számokkal kapcsolatos készségeket illeti. Egy dominókövet használhatunk összeadáshoz, kivonáshoz, szorzáshoz, a rajta levő pöttyökkel vagy számokkal elvégezve az adott műveletet, akár oszthatósághoz is, eldöntendő kérdésként, hogy osztható-e a nagyobb szám a kisebbel, ha nem, mennyi a maradék. De össze is hasonlíthatjuk az egy dominó két felén levő számokat vagy két különböző dominón levő pöttyök számát, két dominóval is végezhetünk műveleteket. Törtékként is felfoghatjuk őket és ezekről is megállapíthatjuk, hogy melyik a nagyobb, vagy esetenként elvégezhetünk egy-egy műveletet is.

A dominó matematikai háttéréről

Ahhoz, hogy valamit tanítani tudjunk, nekünk is elég jól kell ismernünk azt, ezért ahhoz, hogy jó dominókészletet készítsünk, a játék szempontjából jól használható legyen, ismernünk kell hogyan áll össze a készlet, azaz elemeznünk kell annak a matematikai háttérét is. Nem utolsó sorban minden lehetőséget meg kell ragadni, hogy tanítványainknak rámutassunk a matematika jelenlétére, amely mindenütt megtalálható, illetve annak szépségeire, hogy népszerűsítsük is.

Példának a dupla 6-os dominókészletet használtuk elemzéskor. A dominóköveken a számozás (pöttyök száma) 0-tól 6-ig terjed. Minden szám párba van állítva az összes többivel, így saját magával is. Az alábbi táblázatban beszínezett mezők a létező számpárokat mutatják be szemléletesen, amelyből összeadással könnyen megállapítható, hogy $7+6+5+4+3+2+1=28$ dominó van összesen a készletben. Valójában a

⁷ <https://en.wikipedia.org/wiki/Dominoes>

természetes számokat adtuk össze 1-től 7-ig vagy tetszőleges n elem esetén 1-től n -ig, amelynek kiszámítási módja: $\frac{n(n+1)}{2}$.

	0	1	2	3	4	5	6
0	■	■	■	■	■	■	■
1	□	■	■	■	■	■	■
2	□	□	■	■	■	■	■
3	□	□	□	■	■	■	■
4	□	□	□	□	■	■	■
5	□	□	□	□	□	■	■
6	□	□	□	□	□	□	■

A dominók számát persze úgy is meghatározhatjuk, ha megszámláljuk a készletben levő dominókat, ha van kéznél készlet.

A matematika nyelvén szólva kiválasztásról, azaz kombinációról van szó. A 7 elemű halmazból kiválasztunk 2 elemet ismétlés nélkül, azaz $\frac{6 \cdot 7}{2} = 21$ elemet kapunk, de ehhez még hozzáadjuk a dupla dominókat, amelyekből 7 van, így megkapjuk a 28-at.

Általánosan, ha n elemű halmazból kiválasztunk 2 elemet, a duplákat is beleszámítva, akkor $\frac{(n-1) \cdot n}{2} + n$ darab dominónk lesz. Ismétléses kombinációval is számolhatunk, vagyis 7 elem másodosztályú ismétléses kombinációját határozzuk meg, amely megegyezik 8 elem ismétlés nélküli kombinációi számával: $\binom{8}{2}$.

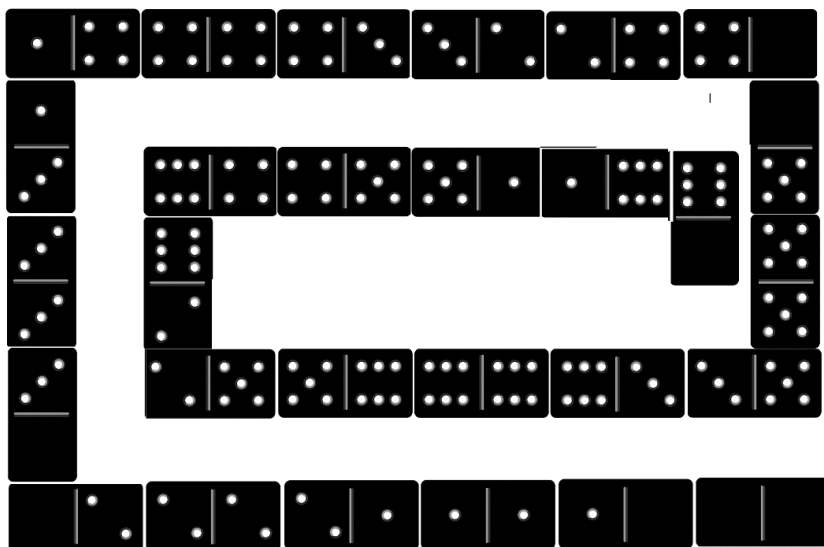
A dominók száma néhány konkrét elemszámú halmaz esetén, ahol n az elemek számát jelöli:

n	4	5	6	7	8	9	10	11	12
$\frac{(n-1) \cdot n}{2} + n$	10	15	21	28	36	45	55	66	78

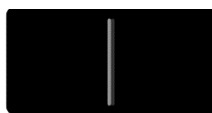
Az előző dominókészlethez képest a következőnek mindig annyival lesz több eleme, ahány eleme az új halmaznak van, mivel az új elem párba kell állítani az összes régi elemmel, és önmagával is. Konkrétan, ha 4 elemű halmaz esetén 10 elemű a készlet, az új készlet elemeinek száma 5-tel nő. A 0-tól 4-ig terjedő számok esetén ha 4 az új elem, ezek a következők: (0, 4), (1, 4), (2, 4), (3, 4), (4, 4).

Miért fontos ez? Így könnyen meg lehet tervezni a dominókat, és ellenőrizni megvan-e minden amit szeretnénk.

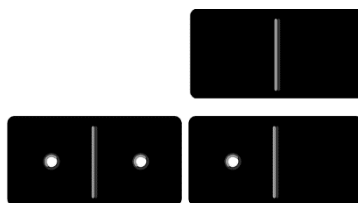
A dupla 6-os készletnél azt is megfigyelhetjük, hogy ha „szépen” rakjuk egymás mellé a köveket a szabály szerint, akkor egy dominó sem marad ki és a két végén levő dominókon a pöttyök száma megegyezik.



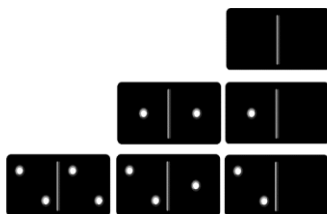
Miért van ez így? És igaz-e mindegyik dominókészletre? Minden halmazbeli elem ugyanannyiszor fordul elő a dominókon a kiválasztás szabálya miatt. Vizsgáljunk meg néhány konkrét esetet. A következő ábrákon sorban az 1, 2, 3, 4, 5 és 6 elemű halmazok dominókövei szerepelnek:



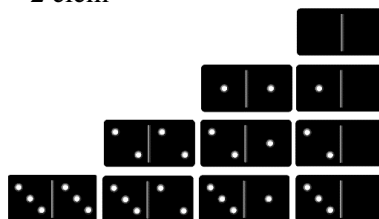
1 elem



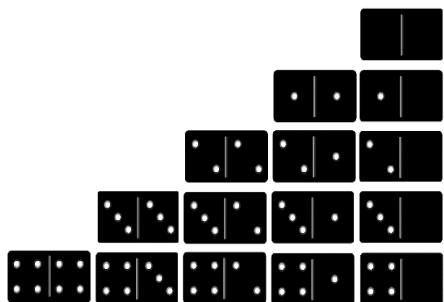
2 elem



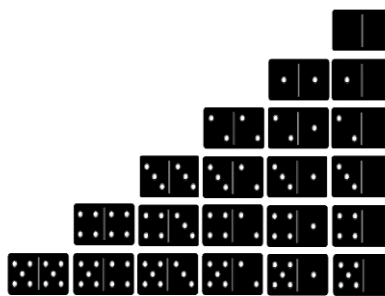
3 elem



4 elem



5 elem

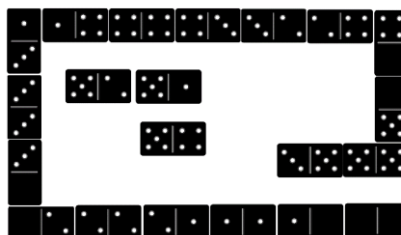
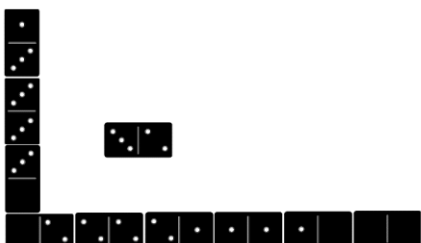


6 elem

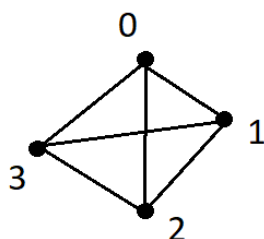
Ezt összefoglalva egy táblázatban, ahol n az elemek számát jelöli:

n	4	5	6	7	8	9	10	11	n
Egyes elemek előfordulása	5	6	7	8	9	10	11	12	$n + 1$

Viszont nem mindegyik készletre igaz, hogy a szabályt követve minden dominót el lehet helyezni a sorozatban. A 4 elemű halmaz esetén egy dominókő kimarad, a 6 elemű halmaz esetén pedig már 3. A következő ábrákon ezt láthatjuk is:



Ennek az oka az, hogy minden elem páratlan számszor szerepel a dominókön, ezért nem tudjuk őket beilleszteni a sorozatba. Ez a gráfelmélettel hozható kapcsolatba, a gráf minden csúcsának fokszáma páratlan, és mivel a páratlan fokszámú csúcsok száma 2-nél több, ezért nem létezik sorbarendezés. Nem tudjuk a gráfot bejárni úgy, hogy minden élén pontosan egyszer haladjunk át. Vagyis lennének olyan dominók, amelyeket többször is fel kellene használni. Az alábbi ábrán a 4 elemű halmaz gráfja látható, a gráf csúcsai az elemek, az élek pedig a dominóköveknek felelnek meg. A dupla dominókra vonatkozó élek nincsenek berajzolva, a csúcsoknak önmagukba mutató éleiről van szó, amelyek a csúcs fokszámának paritását nem változtatják meg, csak 2-vel növelik azt. Látható, hogy ebben a konkrét esetben mindegyik csúcs foka 3.



A játékeszköz elkészítésénél ez is nagyon fontos, ha nem szeretnénk, hogy dominók maradjanak ki a játék végén. De persze lehet éppen ez is a cél.

Az eszközök elkészítésénél a dupla dominók nem szükségszerűek, akár el is hagyhatók.

A dominók elkészítésének folyamata

A dominókészítés a témakör kiválasztásával kezdődött. Szükség esetén, amikor a témakör túl szélesnek tűnt, szűkítettünk rajta, a témakörön belül egy altémakör kiválasztásával. A témakör választása a korosztály függvénye is egyben, a hatályos tantervek⁸ ⁹¹⁰ alapján ügyeltünk, hogy a megfelelő korosztályt beazonosítsuk. A témakör és a korosztály megválasztása után kezdődött a terv készítése. A hallgatók párban dolgoztak, a klasszikus dominókészletet alapul véve. Megtervezték a dominókra kerülő elemeket. Ezek készítésénél arra ügyeltünk, hogy amíg a klasszikus dominóknál tulajdonképpen csak azonos elemek felismeréséről van szó, itt ilyenek ne forduljanak elő, ezzel is fejlesztve több különböző képességet és készséget. Pontosabban minden elem csakis különböző formában jelenhetett meg, teljesen egyformákat nem használtunk, természetesen hasonlóké előfordultak. Az első terv készítése után közösen átnéztük, majd mindenki javította az esetleges hibákat vagy átdolgozta a nem elég jó részeket. Ezután elkészítették a játékot és mindenki tesztelte is a sajátját. Ha még ekkor is előfordultak hibák, akkor ezen is javítottak.

⁸ Szerbiai tanterv az általános iskolák 1. és 2. osztálya számára: <http://www.cerez.org.rs/wp-content/uploads/2016/01/1-Nastavni-program-za-prvi-i-drugi-razred-osnovnog-obrazovanja-i-vaspitanja.pdf>, 113–122 (2019.05.13.)

⁹ Szerbiai tanterv az általános iskolák 3. osztálya számára: <http://www.cerez.org.rs/wp-content/uploads/2016/01/2-Nastavni-program-za-treci-razred-osnovnog-obrazovanja-i-vaspitanja.pdf>, 83–89 (2019.05.13.)

¹⁰ Szerbiai tanterv az általános iskolák 3. osztálya számára: <http://www.cerez.org.rs/wp-content/uploads/2016/01/3-Nastavni-program-za-cetvrti-razred-osnovnog-obrazovanja-i-vaspitanja.pdf> 98-104 (2019.05.13.)

Az elkészítési folyamat röviden:

1. matematikai témakör (és szükség esetén altémakör kiválasztása),
2. korosztály – hanyadik osztályos gyerekeknek készül (óvodapedagógusok esetében kis-, középső- vagy nagycsoport),
3. terv készítése,
4. terv felülvizsgálata,
5. javítás,
6. játék elkészítése,
7. tesztelés,
8. szükség esetén javítás.

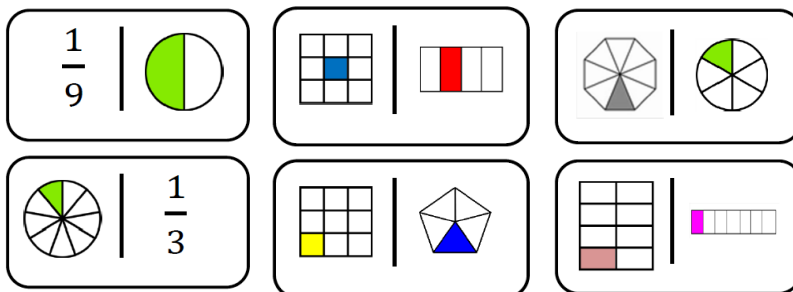
A második javítás után is előfordulhatnak hibák, ezért a tesztelés és javítás addig végezendő, amíg minden hiba el nem hárul. A dominókra írt feladatok típusai témakörönként eltérőek, hiszen nem lehet minden témakörhöz ugyanannyi különböző típust találni, másrészt a hallgató kreativitásán, találékonyságán és tudásán is múlik, hogy milyen feladattípusokat tud megalkotni, szakmai gyakorlatról a harmadéveseknél még nem beszélhetünk.

A hallgatók által készített készletekben a Bloom-taxonómia¹¹ kognitív követelmények szintjei esetében főleg az első két szint a felismerés és megértés szintjei, néhány esetben az alkalmazás szintje is előfordul.

Néhány készlet a hallgatók „tollából”

A tanítóképzősök által elkészített készletek a következők:

1. az 1 számlálójú törtek fogalmának elsajátítása (3-4. osztály – felhasználható ismétléshez, illetve begyakorláshoz) – a készletben a kiválasztott törtek különböző ábrázolása szerepel, a matematikai jelekkel való leírása (például $\frac{1}{3}$) csak egyszer. Néhány példa:



¹¹ dr. Bredács Alice Mária: A hagyományos és az IKT-vel támogatott mérés és értékelés a szakképzésben

https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_a_hagyomanyos_es_az_ikt-vel_tamogatott_meres_es_ertekeles_a_szakkepzesben/HI/shijs23g.scorm (2019.05.13.)

A törtek különböző formában való ábrázolásának célja, hogy a diákok különböző környezetben is felismerjék azt.

- Összeadás és kivonás a 100-as számkörben tízesátlépés nélkül – 2. osztály – ismétléshez, begyakorláshoz.
- Összeadás és kivonás 10-ig – 1. osztály – ismétléshez, begyakorláshoz – ennél a készletnél az összeadás és kivonás száma attól függően változik, hogy az adott szám kisebb vagy nagyobb-e. Például az 1-et összeadással csak egyféleképpen (1+0) kivonással viszont többféleképpen kaphatjuk meg.





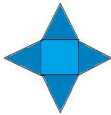
$9-4$	$2+0$
-------	-------

$8-4$	$1+1$
-------	-------

$5-1$	$1+6$
-------	-------

$7-1$	$3-0$
-------	-------

- Testek – ismétléshez vagy begyakorláshoz a 3. és 4. osztály számára – a testeket különféle formában jelenítették meg, elnevezés, ábra, tárgyak képei, testháló, leírás, kérdés. A leírásban az egyszerűséget tartottuk szem előtt, nem minden esetben a lehető legrészletesebb leírást. Néhány példa:

			EGY NÉGYZET ÉS NÉGY HÁROMSZÖG
GÚLA			PIRAMIS

Óvodapedagógusok készletei:

- Geometriai formák felismerése (középső- és nagycsoport) – a formák különböző színekben és méretben jelennek meg.
- Geometriai formák, színek és kitöltés (középső- és nagycsoport) – ennél a készletnél a szabály változtatható,

három változó közül egyet vagy kettőt is figyelembe lehet venni, így a játék nehézsége is változik.

Néhány példa:



3. Számfogalom kialakítása 1-6-ig – nagycsoport – az azonos számokat minden esetben különböző jelek, képek jelzik, fel kell ismerni az azonos mennyiségeket.

Dominók a Matematika II. kurzus gyakorlatán

A Matematika és játék kurzussal párhuzamosan a Matematika II. tárgy gyakorlatához magam is készítettem hasonló játékot. Az adott csoport megfigyelésem alapján nehezen motiválható, matematikához való hozzáállásuk többnyire negatív.

A kombinatorika témakörhöz kapcsolódóan összefoglaló ismétlésként készítettem el a dominókat. Az eszközön szereplő elemek, feladatok különböző szempontból közelítették meg a témát, a felismerés, megértés és alkalmazás¹¹ szintjét tartalmazták. A magasabbrendű kognitív műveletek közül analízist kellett még alkalmazniuk.

A dominókon szerepeltek képletek, leírás, definíció, elnevezés, konkrét feladatok, feladatok megoldása (számítással, felsorolással).

Néhány példa az ismétlés nélküli permutáció kapcsán:

- n különböző elem sorbarendezése
- $abc, acb, bac, bca, cab, cba$
- 3 elem ismétlés nélküli permutációja
- 6
- $4!$
- 1234, 1243, 1324, 1342, 1423, 1432, 2134, ...
- Ati, Nati és Kati moziba mennek. Hányféleképpen ülhetnek le három egymás mellett levő székre?
- A polcon 5 matek könyv van. A kombinatorika könyvnek a polc bal szélén kell lennie, a többi tetszőleges sorrendben helyezhetjük a polcra. Hányféleképpen tehetjük ezt meg? A könyveket csak egymás mellé lehet rakni!

Kis létszámú csoportról lévén szó (14 fő), a feladat csoportos volt, együtt dolgoztak az óra végéig. Mindenki húzott egy dominót, és megnézte mi van rajta, ha nem tudta a meglévőhöz illeszteni, amikor rá került a sor, a társai segítettek neki, mint ahogy abban az esetben is, ha

nem értette a feladatot. A“játék” közben végig dolgoztak, és gondolkodtak, valamint együttműködtek. A közös összegzésnél elmondták, hogy végig figyelni kellett, mert mindig el kellett dönteni, hogy a saját dominó illik-e az újonnan lerakotthoz vagy sem.

A hallgatók véleménye a Matematika és játék kurzuson készített játékokkal kapcsolatban

A kurzus befejeztével tizenhárom hallgató válaszolt a kurzussal kapcsolatosan néhány kérdésre. Hét tanítóképzős és hat leendő óvodapedagógus. Mivel negyedéves hallgatókról van szó, számukra a szabadkai Magyarannyelvű Tanítóképző Kar ezen az évfolyamon biztosítja a kötelező tanítási gyakorlatot. Sajnos az óvóképzősöknek ebben a szemeszterben a gyakorló óvoda nem biztosította a helyszínt, ezért gyakorlatuk elmaradt, amelyet a második félévben pótolnak, így az első kérdésre emiatt is érkezett több nem válasz.

1. kérdés: Használta-e a kurzuson készített játékok valamelyikét a tanítási gyakorlaton (vagy máshol)?

A kérdésre 5 igen és 8 nem válasz érkezett. A 8 nem válaszból 6 óvóképzős hallgató, akiknek nem volt gyakorlatuk.

2. Ha használt játékot, akkor milyen céllal használta?

Mind az öt hallgató az ismétlést jelölte meg célként, egyik közülük a begyakorlást és a motivációt is megjelölte.

3. Ha nemmel válaszolt az 1. kérdésre, akkor tervezi-e a játékok alkalmazását?

A nyolc nemmel válaszoló hallgató közül 2 hallgató jelölte meg itt is a nem-et. Okként azt írták le, hogy nem terveznek ezzel a végzettséggel elhelyezkedni. 6-an viszont szívesen használnák fejlesztés és motiválásként is egyaránt.

4. Ha alkalmazott játékot, röviden foglalja össze milyen hatása volt? Hogyan reagáltak a gyerekek, segítette-e a tanulást/tanítást?

Válaszok:

- A gyerekek a játéknak mindig örülnek. Úgy gondolom, hogy ez matematika órán kiemelten fontos. Egyrészt, mert sok kisdíák félelemmel áll a tantárgyhoz, másrészt mert a nehezebb, kevésbé érdekes anyagrészek is érdekessé/figyelemfelkeltővé/szórakoztatóvá és mindezek felett maradandóvá tehetőek. A gyerekek játék közben önfeledten örülnek és szórakoznak, nem görcsösen próbálnak megfelelni - mégis tanulnak, gyakorolnak, ismétlenek, stb.
- Élvezték a gyerekek. Szerintem segített megerősíteni tudásukat játékos módon.
- A gyerekek nagyon lelkesen fogadták, mindig megörülnek a játékoknak.

- A gyerekek végig motiváltak maradtak az óra folyamán.
- Motiváltak voltak. Örültek az újdonságnak

Összegzés

A kérdőívre kapott válaszok kapcsán megállapíthatjuk, hogy a hallgatók többsége szívesen készítette és alkalmazta a kurzuson készített játékokat. A gyerekek, mint azt már eddigis tudtuk, újfent szívesen fogadták azokat, hiszen a játékkal az érdeklődés könnyebben felkelthető, mert korukat tekintve az a hozzájuk legközelebb álló eszköz egyike.

A továbbiakban a kurzuson szeretnénk ezeket az eszközöket továbbfejleszteni, az eddigieken javítani és újakat készíteni úgy a hiányzó témakörökkel kapcsolatban, mint más típusú matematikai, stratégiai és egyéb játékokkal kapcsolatban.

Az elkészített eszközöket meg fogjuk tartani, amelyekből egy Játéktárat hozunk létre, amely hasonlóképpen fog működni, mint egy könyvtár, így a hallgatók folyamatosan hozzáférhetnek, kikölcsönözhetik az eszközöket a tanítási gyakorlataik során.

Felhasznált irodalom

FISHER Robert: *Tanítsuk gyermekeinket gondolkodni játékokkal*. Műszaki. Bp., 2007.

STÖCKERT Károlyné: *Kis játépszichológia*. Eötvös. Bp., 2011.

VARGA Tamás: *Játsszunk matematikát! 1.* Móra. Bp., 1976.

VARGA Tamás: *Játsszunk matematikát! 2.* Móra. Bp., 1974.

DIENES Zoltán: *Dienes professzor játékai*. Műszaki. Bp., 1989.

<https://learningapps.org/index.php?s=matematika>

<https://en.wikipedia.org/wiki/Dominoes>

Szerbiai tanterv az általános iskolák 1. és 2. osztálya számára:
<http://www.cerez.org.rs/wp-content/uploads/2016/01/1-Nastavni-program-za-prvi-i-drugi-razred-osnovnog-obrazovanja-i-vaspitanja.pdf>

Szerbiai tanterv az általános iskolák 3. osztálya számára:
<http://www.cerez.org.rs/wp-content/uploads/2016/01/2-Nastavni-program-za-treci-razred-osnovnog-obrazovanja-i-vaspitanja.pdf>

Szerbiai tanterv az általános iskolák 3. osztálya számára:
<http://www.cerez.org.rs/wp-content/uploads/2016/01/3-Nastavni-program-za-cetvrti-razred-osnovnog-obrazovanja-i-vaspitanja.pdf>

dr. Bredács Alice Mária: A hagyományos és az IKT-vel támogatott mérés és értékelés a zsakképzésben:

[https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-](https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_a_hagyomanyos_es_az_ikt-vel_tamogatott_meres_es_ertekeles_a_szakkepzesben/HI/shijs23g.scorm)

[0002_a_hagyomanyos_es_az_ikt-](https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_a_hagyomanyos_es_az_ikt-vel_tamogatott_meres_es_ertekeles_a_szakkepzesben/HI/shijs23g.scorm)

[vel_tamogatott_meres_es_ertekeles_a_szakkepzesben/HI/shijs23g.scorm](https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_a_hagyomanyos_es_az_ikt-vel_tamogatott_meres_es_ertekeles_a_szakkepzesben/HI/shijs23g.scorm)

Sztana Jánosné Babics Edit

BÁRÓ EÖTVÖS JÓZSEF, A MAGYAR NÉPOKTATÁS ÉS ÁLLAMI TANÍTÓKÉPZÉS MEGTEREMTŐJE

A tanulmány célja választ keresni a kérdésre: miért tiszteljük Eötvös Józsefet. Mit tett Ő a magyar népoktatásért? Melyek voltak azok az intézkedések, melyekkel örökre beírta nevét a legnagyobb magyar államférfiak közé?

A hosszú 19. század a nemzetállamok, a polgári társadalmak megteremtésének hőskora, a nemzetné válás időszaka.

A reformkor nagyjai a Kölcsey által célul kitűzött „Haza és haladás” jelszavait magukévá téve, vitákban, véres küzdelmekben elindultak egy úton, melyen a társadalom és gazdaság kihívásait nemzetközi összefüggéseikkel együtt kezelve felvállalták, és a korszak messze előre mutató megoldásait kívánták kiteljesíteni.

Ez a bizonyos hosszú század gazdag sorsfordító eseményekben és kiemelkedő jellemben.

Történelmi–társadalmi háttér

A 19. század történelmi eseményeinek megértéséhez szükséges figyelembe vennünk a megelőző időszak eseményeit, a trónon II. Józsefet követő Lipót felvilágosult abszolutizmusának eredményeit, és az azokhoz kapcsolódó nemesi elvárásokat. A Lipót halála utáni merev abszolutizmus generálta Martinovics-mozgalom bukása oda vezetett, hogy „A reformer nemesek és a demokrata értelmiségiek egyaránt elnémultak, s a következő három évtizedben a polgári átalakulás ügye tapodtat sem haladt előre.”¹

A kulturális életben jelentős előrelépések történtek, lerakták a nemzeti művelődés alapjait, megkezdődött intézményeinek kiépítése, pl. 1802-ben a Nemzeti Könyvtár, 1808-ban a Nemzeti Múzeum, 1825-ben a Magyar Tudományos Akadémia kezdte meg munkáját. A nyelvújítási mozgalom eredményeként megújult a magyar nyelv; eltűntek latin és német kifejezések, zavaró tájnyelvi fordulatok – a megújulás alapja a tiszaháti dialektus volt a dunántúli tájnyelv jellegzetességeivel kom-



*Kiss István: Eötvös József
Fotó: Ligeti László*

¹ ROMSICS Ignác: *Magyarország története*. Kossuth, 2017. 311.

binálva –, ezzel párhuzamosan folyt az európai irodalom nagyjainak fordítása és a hazafias – romantikus magyar szépirodalom megszületése: Katona, Kölcsey, Vörösmarty munkáit említhetjük. A prózában a legjelentősebb alkotások báró Jósika Miklós történelmi regényei és báró Eötvös József művei – 1845: *A falu jegyzője*, 1847: *Magyarország 1514-ben* – voltak.

Fontos szerepük volt a kluboknak, kaszinóknak, egyleteknek és olvasóköroeknek, ahol tagjaik a haladás és maradás kérdéseit vitathatták. A magyarországi nem magyar nemzetiségek esetében szintén megtörtént a nemzeti ébredés; szlovénekról, horvátokról, szerbekről, románokról, svábokról, zsidókról, ruszinokról van szó.

Megkezdődött a nemzeti sajtó – pl. Magyar Kurír, Tudományos Gyűjtemény, Erdélyi Múzeum, Pesti Divatlap, Életképek –, könyvkiadás és színjátszás kibontakozása.

A gazdasági életben változást eredményezett a mezőgazdasági termelés korszerűsödése, pl. a vetésforgóra történő áttérés és a gőzgépek használata, a modernebb művelési technikák, az iparban a gyárszerű vállalatok megjelenése, pl. hajógyár, répacukorgyár, cukorfinomítók. A szállítás, a kereskedelem élénkülése egyes városok jelentős fejlődését eredményezték, pl. Győr, Komárom, Újvidék, Zimony, Baja, Temesvár, Sziszek, Károlyváros, Fiume ugrásszerű fejlődésen ment keresztül. „Ezek közül a kereskedő- vagy vízivárosok közül különösen látványosan fejlődött Baja, amelynek kalmárjai és hajósai a bácskai és bánati gabonával, az Al-Duna fűrészáruival, a Szerémség és Villány borával, valamint a Duna-Tisza közti nyájak gypjájával messzi vidékre eljártak, s amelyeknek egy-egy országos vásárán 50–100 ezer ember, s évente csaknem egymillió szekér fordult meg.”²

Az éllovasok Pest és Buda voltak, ahol bérkocsik és 1832-től már omnibusz szállította az utasokat. Bár a Magyar Királyságban ebben az időszakban bankjegykiadási joggal rendelkező intézmény nem volt, pénzintézetek alakultak, takarékpénztárak jöttek létre, beindult a hitelezés, 1841-ben megkezdte működését a Pesti Magyar Kereskedelmi Bank. Ezen körülmények között szükség volt motorra, olyan társadalmi csoportokra, amelyek képesek felvállalni és végrehajtani a polgári átalakítást, ez a feladat a magyar nemesség és honoráciorok legkiválóibbra várt.

Eszmék és képviselőik

Romsics Ignác a következőképpen foglalja össze a haladók alapköveteléseit: „A reformelgondolások veleje a jobbágyság helyzetének rendezése, a földesúri függéstől való mentesítésük, tulajdonnal való felruházásuk, valamint a törvény előtti egyenlőség és a törvényalkotás folyamatába

² ROMSICS Ignác: *Magyarország története*. Kossuth, 2017. 323.

való beleszólás biztosítása volt.”³ Ezekkel az alapkövetelésekkel kapcsolatos állásfoglalás, a haladás hogyanja és üteme kapcsán kialakított vélemények egyes politikusokat közös nevezőre hoztak, másoktól elkülönítettek.

A közös cél a nagy eszme, a haza és haladás gondolata, mely a rendiség felváltását jelentette volna egy angliaihoz hasonló alkotmányos monarchiával, és a Magyar Királyság régi egységének helyreállítását egy olyan Monarchiához történő kapcsolódásban, ahol csak az uralkodó személye a közös.

Gróf Széchenyi István és báró Wesselényi Miklós a liberális reformprogram hívei voltak, Széchenyi az arisztokráciára támaszkodva a gazdasági és társadalmi átalakulást lassú átmenettel szerette volna megvalósítani, Wesselényi a birtokos nemességre támaszkodva nemcsak a jobbjogkérdést kívánta megoldani, hanem politikai reformokat is, mint pl. miniszteri felelősség, népképviselő. Hozzá közel álló nézeteket vallott Deák Ferenc, Kölcsey Ferenc és Kossuth Lajos is. Az 1847-es Ellenzéki Nyilatkozat összefoglalta követeléseiket: közteherviselés, rendiség eltörlése, jobbjogfelszabadítás, jogegyenlőség, vallási-, gyülekezési- és sajtószabadság, népképviselő, felelős kormány, unió Erdéllyel.

Az 1847-ben alakult Ellenzéki Kör is ezeket a követeléseket vallotta magáénak, a kör elnöke gr. Teleki László volt, de fontos szerepet játszott a körben Kossuth Lajos és Batthyány Lajos is.

Az 1840-es években a liberálisokon belül elkülönült egy csoport, akik magukat *centristáknak* nevezték, köztük volt Eötvös József, Trefort Ágoston, Lukács Móric, Teleki László, Szalay László, Csengery Antal, Szontagh Pál, Madách Imre, akik az új parlamentáris berendezkedés legfőbb akadályának a megerendszert jelölték meg, új közigazgatást tartottak szükségesnek.

A liberálisokkal szemben álltak a konzervatívok, közöttük egy ókonzervatív csoport, a tagjai elleneztek a változtatást. Az újkonzervatívok a liberális reformtörekvéseket össze kívánták egyeztetni a régi intézményekkel, ők voltak a fontolva haladók: gr. Desseffy Aurél és testvére, és gr. Szécsen Antal, akik megalakították a Konzervatív Pártot 1846-ban.

A legradikálisabbak a Fiala Magyarországi tagjai voltak, köztük Jókai Mór, Vasvári Pál, Petőfi Sándor, Vajda János.

Az Eötvös-család, gyökök, elvek, elköteleződés

A vásárosnaményi Eötvös-család Szatmár és Bereg megyéből származik, a felmenők között szolgabíró, alispán, koronaőr, főpohárnok, belső titkos tanácsos, tábornok szerepelnek. A Habsburg elkötelezettségű család tábornok őse hadi tetteiért érdemelte ki a bárói rangot.

Eötvös József nagyapja, Eötvös Ignác odaadón szolgált Ferenc császárt, királyi biztostként működött Nyitra megyében. Nagyanyja báró

³ Uo. 326.

Szepessy Mária, kiről Ferenczi Zoltán így ír: „Valódi régi magyar nagyaszony volt, tudott latinul is; a németet csak törte s gyűlölte is; azt szokta mondani, hogy még Ferenc császárt sem véve ki, egyetlen német sem ér egy fabatkát és az öreg Lilien báró, a ki fiának apósa volt, az egyetlen tisztességes német ember.”⁴

Eötvös József apja, ifj. Eötvös Ignác igen művelt volt, több nyelven beszélt, bölcséleti és jogi doktorátust szerzett, udvari alkancellár, belső titkos tanácsos, majd királyi főtárnokmester volt. Anyja, báró Lilien Anna Westfáliából származott, kitűnő nevelést kapott. Gondolkodásában élete végéig német maradt, magyarul sem tanult meg, a német kultúrát, irodalmat ismertette meg gyermekeivel.

A Lilien nagyapa osztrák lovaskapitányként vette feleségül gróf Szapáry Juliannát, akivel elnyerte az ercsii birtokot. Birtokát mintagazdasággá fejlesztette, modernizálta, juhászat, tehenészet, sörfőző, olajmalom, szeszgyár működött benne. A Lilien nagyszülők és édesanyja voltak komoly hatással a gyermek Eötvösre, később anyja egy leveléből vette a *Gondolatok* című munkájának jellegét is: „Ne higyj oly gondolatban, melynek szíved ellent mond.” Ferenczi Zoltán – Treforra hivatkozva – a következőképpen foglalja össze a nagy tudásvágyú, német és francia nyelvi, kulturális közegben felnövő Eötvöst ért családi hatást: „b.Lilien fenntartotta külföldi összeköttetéseit; számos idegen fordult meg nála, olyanok is, kikkel gazdasági és ipari vállalatokba elegyedett, melyek ugyan anyagilag inkább károsak voltak s épen nem növelték vagyont; de mindezek alkalmasak voltak egy, a nálunk akkoriban szokottnál nagyobb látókör nyújtására s a gyermek Eötvösnek alkalmat adtak oly emberek körében fordulni meg, kik világot láttak, róla beszéltek és kiknek egy-egy szakban kitűnő ismereteik valának.”⁵

Nevelői közül mély hatással Pruzsinszky József volt a fiatal Eötvösre, Ő ébresztette fel benne a hazafias érzelmeket. Ő készítette a magyar nyelv minél tökéletesebb elsajátítására.

Eötvös baráti köre is hasonló művelt, a világ dolgaiban tájékozott, kritikusan gondolkodó személyekből állt. Legjobb barátja Szalay László volt, akivel együtt keresték fel Virág Benedeket, Szemere Pált, majd Kazinczy Ferencet. Kazinczy egy Eötvöstől kapott levélre 1831-ben igen meleg hangon írt: „Nevelkedjél, kedves ifjú, s légy akit várunk. És ha majd felhágsz a hová érdemeid ragadozni fognak, emlékezzél barátodra. De emlékezzél, hogy csak a tiszta ragyog.”⁶ Eötvös a későbbiekben méltónak bizonyult Kazinczy szavaira; 22 éves volt, amikor 1835-ben az Akadémia Victor Hugo-fordítása okán levelező taggá választotta, s a továbbiakban költői, írói és politikusi pályája párhuzamosan bontakozott ki.

⁴ FERENCZI Zoltán: *Báró Eötvös József 1813-1871*. 1903.6. <http://mek.oszk.hu/05700/05708/#>

⁵ Uo. 10.

⁶ Uo. 17.

Költői, írói pályája és a politika 1848 előtt

Eötvös írásai nyomán végig követhetjük nézetei alakulását, azokat a témaköröket, melyek mentén a társadalmi haladást megvalósíthatónak vélte.

Munkáira társadalmi tapasztalatai, olvasmányai – Hugo, Goethe –, utazásai – pl. 1836-ban európai körút Trefort Ágostonnal – egyaránt hatással voltak, 1833-ban írta *A házassulókat*, 1834-ben a *Boszút*, 1835-ben *Hugot* fordított.

Európai utazását követően született meg *A karthausi* című regénye, s következtek első nyilvános szereplései és társadalmi-politikai témájú írásai, pl. a *Vélemény a fogházjavítás ügyében, Szegénység Irelandban, A zsidók emancipációja*.

1839-től többnyire Pozsonyban és Pesten lakott, Pozsonyban részt vett a főrendiházi üléseken és a Batthyány-vezette ellenzékhez csatlakozott, melynek egyre inkább fiatal vezéralakját látták a kortársak benne. Deák és az alsó tábla elképzeléseit magáénak tekintette, kezdetben főleg három kérdés foglalkoztatta: a vallás, a zsidók emancipációja és a szólás-szabadság. Alapelve volt, hogy Isten az embert szabadságra teremtette, ehhez mindenkinek joga van. Ebben a szellemben fogant *A falu jegyzője* és a *Magyarország 1514-ben*, irodalmi életművének két legfontosabb alkotása. És ebben a szellemben folytatta gyakorlati tevékenységét is az országgyűlésben. Felszólalásai, beszédei, írásai egy irányba mutatnak, az egyenlőség elvén alapuló szabadság volt az eszménye, s ezt egy módon látta megvalósíthatónak, az *erőegyesítéssel* – Szemere Bertalan kifejezéssel élve.

1847-re kristályosodtak ki az ellenzék elképzelései; Kossuth törekvéseit, Deák elveit, a centristák elképzeléseit tartalmazó programterv a függetlenség és polgárosodás elérése érdekében.

A Budapesti Híradóban 1845. június 8-án névtelen támadás érte *A falu jegyzője* című regényét, mely szerint a regény szerzője az alsó népréteg igényeit eszményíti, s erre a támadásra a lapban június 12-én válaszolt Eötvös. A választ Ferenczi idézi: „Honi állapotainknak képét akartam adni, figyelmessé akartam tenni közönségünket azon számos erkölcsi s anyagi szenvedésekre, melyek alatt hazánknak szegényebb osztályai görnyednek, s költői formát választék, mert azt hívtam, hogy célomat ily módon könnyebben érhetem el.”⁷

1848 március után

1848 márciusában Eötvös Pozsonyban volt, 15-én pedig Kossuthal, az országgyűlési küldöttséggel mint miniszterjelölt ment Bécsbe, hogy az országgyűlés által elfogadott törvényeket a király megerősítse. A to-

⁷ FERENCZI Zoltán: *Báró Eötvös József 1813-1871*. 1903.90. <http://mek.oszk.hu/05700/05708/#>

vábbiakban, április 11-től a Batthyány-kormány vallás- és közoktatásügyi minisztereként tevékenykedett. Már április 2-án elment Pesten az egyetemre, tanszabadságot ígért az egyetemistáknak. Kinevezése után egyszerre szervezte a minisztériumot és dolgozott a javaslatain.

Az 1847/48. XIX. törvénycikk – bár királyi megerősítést nem kapott, – az egyetemi oktatás rendezését célozta. A XX. törvénycikk a bevett vallásfelekezetek egyházi és iskolai szükségleteiről szólt, mellette körlevélben kérte a felekezeteket adatszolgáltatásra a helyzet tisztázása érdekében. Ferenczi a következőképpen foglalta össze ezeknek a napoknak a törekvéseit: „gondoskodni kívánt a bevett vallásfelekezetek egyházi és iskolai szükségleteiről, [...] egyik legelső terve volt tanítóképző-intézetek felállítása, május 8-ikán tehát pályázati hirdetést adott ki 12 végzett ifjúnak a porosz képezdek tanulmányozására való kiküldése végett, egész tanügyünkre már szeptember havára reformterveket akart kidolgoztatni; gazdasági iskolák felállítására intézkedéseket tett; középiskolákban az osztályrendszer helyett a szaktanítást rendelte el; végül elkészíttette az első magyar népoktatási törvényjavaslatot.”⁸

Elkészíttette a *Törvényjavaslat az elemi oktatásról* tervét, de az országgyűlés elé terjesztése nagyon kedvezőtlen időpontban történt, július 11-én, egybeesett Kossuth beszédével, mely 200 ezer újonc megajánlásáról szólt. Eötvös előterjesztésével kapcsolatos döntést az országgyűlés gr. Teleki László javaslatára el akarta halasztani, Eötvös ezt nem fogadta el, végül az augusztus 12-i szavazáson az országgyűlés nagy többséggel elfogadta. Érdekes, hogy mit tartott 1903-ban Ferenczi időtállóknak Eötvös javaslatai közül: „A javaslatainak fő s mai napig helyes elvei a következők: az elemi oktatás az állam kötelessége, a magánintézetek állami felügyelet alá helyeztetnek, az elemi iskoláztatás a gyerek 12-ik évéig (leánygyermek 10-ik évéig) kötelező, az elemi oktatás ingyenes, az iskola az 5%-ig menő községi pótdoból tartatik fenn, a magyar nyelv kötelező tantárgy, a vallás oktatása felekezeti jog, minden községben közös iskola állítandó, a tanítóképzés állami feladat.”⁹

Ezeket a javaslatokat az uralkodó nem erősítette meg, és 1848 szeptember 11-én a Batthyány-kormány lemondásával Eötvös is lemondott miniszteri kinevezéséről. 1848 szeptember végén Eötvös családjával először Bécsbe utazott, majd Münchenbe, ahol nővére lakott. Trefort családjával – Eötvös és Trefort felesége testvérek voltak, a Rosty-lányok – szintén Münchenben tartózkodott, a két politikus a müncheni királyi könyvtár anyagaiba temetkezett, elméleti munkáikat folytatták, Eötvös A *XIX. század uralkodó eszméi* című munkájában összegezte tanulmányait.

⁸ Uo. 105.

⁹ FERENCZI Zoltán: *Báró Eötvös József. 1813-1871.* 1903. 107. <http://mek.oszk.hu/05700/05708/#>

Az 1850-es évektől a Kiegyezésig

Külföldről hazatérve Eötvös a svábhegyi villájában és vidéken – Szenttornya, Velence – tartózkodott, fordított, írt, 1855-től az Akadémia elnöke lett, s újraindította 1856-ban a Kisfaludy Társaság működését is, melynek 1847 óta elnöke volt.

Eötvös a Deák nevéhez kötődő passzív ellenállás politikáját követte, de 1863-tól egyre inkább tartott attól, hogy a magyar ellenzék teljesen elveszíti a kezdeményezés lehetőségét. Deák, a „haza bölcse” elképzelése beigazolódott, mely szerint a magyar és a német ügy szoros kapcsolatban volt.

Trefort Ágoston önéletrajzában így összegzi a helyzetet 1859-ben: „Nagy érdeklődéssel figyeltük az olasz hadszíntér eseményeit. Kezdetben teljesen reménytelen helyzetben lévőknek gondoltam Magyarországot, de amikor láttam, hogy Ausztria mennyire sikertelenül háborúzik, mennyire nem tud előnyös feltételek mellett egyezségeket kötni, s hogy milyen előkészületek történtek az adriai partraszállásra, s végül, hogy Napóleon a magyar emigrációval formai egyezséget kötött, az a meggyőződés kerekedett bennem felül, hogy az osztrák despotizmusnak vége lesz Magyarországon.”¹⁰

Folyt a küzdelem az olasz egységért, a német egység megvalósításáért, s az osztrák háborús vereség Ausztriát közelítésre kényszerítette. „Amikor Ferenc József kihallgatásra hívta Deákot és Eötvöst, a magyar politikusok egybehangzóan a perszonálunió és az áprilisi törvények érvényessége mellett nyilatkoztak. A képviselők túlnyomó többsége ugyanígy gondolkodott.”¹¹

1867-ben tehát megszületett az Osztrák-Magyar Monarchia, élén Ferenc József osztrák császár és magyar király állt, a magyar kormány vezetője az a gróf Andrássy Gyula lett, aki honvédtisztként harcolt a szabadságharcban, s akit ezért 1851-ben távollétében, jelképesen kivégeztek. A kormányban Eötvös József újra miniszter lett, akinek feladata a vallás- és közoktatás ügye.

Az 1868-as népoktatási törvény

Eötvös József 1868. évi iskolatörvénye (XXXVIII. tc.) lerakta a magyar elemi iskolai hálózat alapjait. Mint láttuk, az intézkedés nem volt előzmények nélküli. Eötvös első minisztersége alatti 1849. évi rendeletben megfogalmazódott, hogy a népiskolában nagy hangsúlyt kell fektetni a nevelésre: „a magyar nemzet jövőjét tisztán kultúra-kérdésnek tartom, ennél fogva a nevelési ügyet, a közoktatási ügyet a nemzet legfontosabb ügyének tekintem: mindent, mit ez ügy előmozdítására tehetek, úgy tekin-

¹⁰ SZALAY Gábor: *Trefort Ágoston önéletrajza*. Sátoraljaújhely, Kazinczy Ferenc Társaság, 1991. 32. <http://mek.oszk.hu/02000/02059/html/>

¹¹ ROMSICS Ignác: *Magyarország története*. Kossuth, 2017. 348.

tek, mint legfontosabb teendőt, melyet elmulasztva, a nemzetnek jövőjét kockáztatom.”¹²

Eötvös tehát a népoktatás ügyét az egész nemzet ügyének tekintette, mozgósítani kívánta a társadalmat. 1867 július 3-án felhívást tett közzé, melyben népnevelési egyletek alapítására bízott. Ez a próbálkozása nem váltotta be a hozzá fűzött reményeit, kis számmal alakultak csak egyletek. A tanítók szakmai műveltségének emelése érdekében 1868 februárjában megindította hét hazai nyelven a Néptanítók Lapját, melyet kezdetben hetente minden tanító térítésmentesen megkapott az általa kért nyelven. 1870-től csak magyar nyelven jelent meg a lap, havonta kétszer.

1867 őszére elkészült a közoktatási törvényjavaslat, mely hosszas viták után decemberre került elfogadásra. Az *1868. évi XXXVIII. Törvénycikk a népiskola tárgyában* dokumentum a magyar oktatásügy sarokköve.¹³

Az 1855-ös bécsi kultuszminiszteri rendelet értelmében kétféle elemi iskolatípus létezett, a négyosztályos főelemi és a két- vagy háromosztályos elemi, lényegében a falusi népiskola, amely 1858-tól szintén négyosztályos lett. A század derekán jelentősen nőtt az elemi iskolák száma, bár többségükben – falusi népiskolákban – gyakran egy-egy tanító száznál is több gyermekkel foglalkozott. Az osztrák abszolutizmus pénzügyi problémái miatt az oktatási modernizációja nem folytatódott. A középiskolák oktatást az 1849-es Entwurf – az osztrák gimnáziumok és reáliskolák számára kidolgozott dokumentum – szabályozta, intézkedéseivel emelve az oktatás színvonalát. Meghatározta a gimnázium szerkezetét – 4-4 osztályos al- illetve főgimnázium –, és létrehozta a reáliskolát, 3-3 osztályos al- és főreált. Bevezette a szaktanári rendszert, laboratóriumokat, szertárakat, nagyobb hangsúlyt fektetett a természettudományokra.¹⁴

Eötvös ezekre a korábbi alapokra építve tervezte az egész magyar közoktatás átalakítását, s az átalakítás első lépcsőfokának a népoktatást jelölte meg. A törvény első fejezete a tankötelezettséggel foglalkozik, a második a népoktatási intézetek körével és felállításuk feltételeivel, a harmadik a hitfelekezetek által állított tanintézetekkel, a negyedik a magán- és társaságok által felállított intézményekkel, az ötödik a községi népoktatási tanintézetekkel, köztük az elemi és felsőbb népiskolákkal, valamint a polgári iskolákkal. A hatodik fejezet az állami tanintézetekről szól, a hetedik pedig a tanító- és tanítónő-képezdéssel foglalkozik. A továbbiakban a népiskolai hatóságok, a tankerületi felügyelők, az iskolai tanács és a tanítók kötelességeinek ismertetése következik.

¹² EÖTVÖS József: *Kultúra és nevelés*. é.n. 110. <http://mek.oszk.hu/06300/06330/06330.pdf>

¹³ *1868. évi XXXVIII. Törvénycikk a népiskolai közoktatás ügyében*. <https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=86800038.TV&targetdate=&printTitle=1868.+%C3%A9vi+XX+XVIII.+t%C3%B6rv%C3%A9nycikk&referer=1000ev>

¹⁴ SZTANÁNÉ BABICS Edit: *Tanítók, kisiskolák a XX. század első felében*. In: Bús Imre, Klein Ágnes és Tancz Tünde (szerk.): *Értékőrzés és -átadás Nevelés- és művelődéstörténeti tanulmányok*. PTE IGYK, Szekszárd, 2012. 75–84.

A Törvény 1.§-a a következő: „Minden szülő vagy gyám, ide értve azokat is, kiknek házában gyermekek mint mestertanítványok vagy házi-szolgák tartatnak, kötelesek gyermekeiket vagy gyámoltjaikat (ha nevelésökről a háznál vagy magán tanintézetben nem gondoskodtak,) nyilvános iskolába járatni, életidejük 6-ik évének betöltésétől egész a 12-ik, illetőleg 15-ik év betöltéséig.”¹⁵ Rendkívül fontos intézkedésről van szó, az analfabetizmus felszámolásáért történtek komoly erőfeszítések. „A kiegészítés idején az ország 6 éven felüli lakosságának még mindig csak egyharmada (32,8%) tudott írni és olvasni. Az 1867 utáni kormányok ezért egyik legfontosabb kulturális feladatuknak az elemi oktatás feltételeinek javítását és ennek révén az alfabetizáció felgyorsítását tartották. Ennek köszönhetően 1869 és 1914 között az elemi iskolák száma 14 ezerről 17 ezerre, a tanítóké 18 ezerről 34 ezerre, az iskolába járó diákoké pedig 729 ezerről több mint 2 millióra emelkedett.”¹⁶

A népoktatás rendszerét a korábbi felekezeti népiskolákra építette, ahol ilyen nem működött, ott elrendelte a községi iskola létesítését, megteremtette a feltételeket, kimondta az iskolaépületekkel kapcsolatban az egészséges környezet követelményét, a szegény gyermekek tandíjmentességét és taneszközökkel való támogatását, a szemléltető eszközök biztosításának szükségességét, az iskolát állító községek kötelezettségeit. A korábbi 3-, 4-, 5-osztályos kisiskolákból létrehozta a hatosztályos elemi népiskolát, ahol minden osztályban külön tanító működését rendelte el (ennek nyomán került sor tanítóképzők és tanítónő képzők felállítására), s megtiltotta, hogy egy tanító nyolcvannál több gyermeket tanítson. A községekben az állami adók 5%-ában határozta meg a Törvény azt az adót, melyet az iskola fenntartására és a tanító/k fizetésre volt beszedhető. Az egyes iskolatípusoknál kijelölte a Törvény a szorgalmi időt és a kötelező tantárgyakat is, a tanterv időnkénti esetleges módosítását a közoktatási miniszter jogkörébe utalta.

Fontos döntés volt, hogy minden gyermek az anyanyelvén vehet részt az oktatásban, és szabadon gyakorolhatja vallását: „57.§.A községi elemi népiskolákba minden hitfelekezet gyermekei járhatván, hiveik hit- és erkölcsstani oktatásáról az illető hitfelekezetek tartoznak gondoskodni. 58.§. Minden növendék anyanyelvén nyerje az oktatást, a mennyiben ez a nyelv a községben divatozó nyelvek egyike...”¹⁷

¹⁵ 1868. évi XXXVIII. Törvénycikk a népiskolai közoktatás ügyében.

<https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=86800038.TV&targetdate=&printTitle=1868.+%C3%A9vi+XXVIII.+%C3%B6rv%C3%A9nycikk&referer=1000ev>

¹⁶ ROMSICS Ignác: *Magyarország története*. Kossuth, 2017. 327.

¹⁷ SZTANÁNE BABICS Edit: *Tanítók, kisiskolák a XX. század első felében*. In: BÚS Imre–KLEIN Ágnes–TANCS Tünde (szerk.): *Értéktörzés és -átadás Nevelés- és művelődéstörténeti tanulmányok*. PTE IGYK, Szekszárd, 2012. 75–84.

Az állami tanítóképzőkről

Az 1868-as népoktatási törvényt követően sorra alakultak az országban a tanítóképző intézetek, 1869-ben Buda, Csurgó, Sárospatak, Losonc, 1870-ben Déva, Székely-Keresztúr, Zilah, Máramarossziget, Léva, Zsiró-Váralja (Túróc megye), Modor (Pozsony mellett) és Baja adott otthont tanítóképzőknek, Budán és Kolozsváron tanítónőképző kezdte meg működését. 1870 és 1880 között további intézmények nyíltak, pl. Pozsonyban, Csongrádon, Szabadkán, Iglón, Aradon, Győrben, Kiskunfélegyházán, Csáktornyan.

Az 1868-as törvény a tanítóképzőt három évfolyamos önálló szakiskolaként határozta meg, melynek tantestülete igazgatóból, legalább két rendes és egy segédtanárból és a gyakorlóiskola tanítójából áll. Tanítónak a 15. évét betöltött gimnáziumot vagy a reáliskola alsó négy osztályát végzett fiatal volt felvehető, aki a három év elvégzése után 1-2 évi gyakorlati tanítást volt köteles teljesíteni, ezt követően tehetett le a képesítő vizsgáját, mely írásbeli, szóbeli és gyakorlati feladatokból állt. Lányok is felvételt nyerhettek, amennyiben 14 évesek elmúltak és elvégezték a felső népiskolai tanfolyamot (elemi népiskola 6 osztálya után kétévnyi tanulmányokat).¹⁸

A tanítóképzők rendje szigorú volt, jól felkészült fiatalokat akartak a nemzetnevelés szolgálatába állítani. A pedagógiai professzió kialakulásának meghatározó intézményeivé váltak a tanítóképezdék, a hivatásközpontú nevelői életutak megalapozóiként működtek.¹⁹ A tanítói szerepstruktúra-változás a gazdasági, társadalmi fejlődésnek megfelelően egyértelműen kimutatható már a törvény bevezetését követő első évtizedben is.²⁰

Összegzés, záró gondolatok

Eötvös a törvényalkotás megalapozására országos jelentést készített, a községeknek utasításokat küldött, melyekben adatokat kért be, s az adatok feldolgozására Keleti Károlyt, kereskedelmi minisztériumi osztály-

¹⁸ 1868. évi XXXVIII. Törvénycikk a népiskolai közoktatás ügyében.

<https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=86800038.TV&targetdate=&printTitle=1868.+%C3%A9vi+XX+XVIII.+t%C3%B6rv%C3%A9nycikk&referer=1000ev>

¹⁹ FÁYNE DOMBI Alice–KOVÁCS Krsztina–DOMBI Mária: *History of Pedagogical Profession in the 19th Century*. Univerzita Konstantina Filozofa, Nitra, 2016.; DOMBI Alice: *Primus inter pares. Programadó nevelők a 19. században*. Universitas Kiadó, Szeged, 2012. 182. DOMBI Mária: *Párhuzamos és eltérő nevelői életutak a 19. században*. In: *Érték, minőség és versenyképesség – a 21. század kihívásai*. Selye János Egyetem. Komárno, 2017. 37–48.; KOVÁCS Krisztina: A dualizmus kori magyar tanítóképzés alakulását befolyásoló német hatáselemek. In: KOÓS Ildikó–MOLNÁR Béla (szerk.): *A tanítóképzés múltja, jelene III*. Sopron. Magyarország: Nyugat-magyarországi Egyetem, 2014. 175–187.

²⁰ DOMBI Mária–Fáyne DOMBI Alice: *Nevelői szerepstruktúra-változás a történeti forráskutatás tükrében*. In: TORGYIK Judit (szerk.): *Százarcú pedagógia*. International Research Institute, 2015. 215–225.; KOVÁCS Krisztina: *The image of teachers through the eyes of authors of pedagogical books from the age of dualism*. Journal of Humanistic and Social Studies, 2011. 147–156.

tanácsost kérte fel. Munkájuk nyomán került az országgyűlés elé a *Jelentés a népiskolai közoktatásról 1870-ben*, a munka teljes befejezését már nem érte meg. A Jelentés elkészítésével párhuzamosan célokat, feladatokat fogalmazott meg

Távlati célként a mind tökéletesebb és mind gyakorlatiasabb népoktatást jelölte meg, a népnevelés és az alkotmány összhangba hozását, a felsőoktatás fokozatos fejlesztését német minta alapján. A közeli fontos teendők közé az iskolaépületek emelését, elegendő tanító képzését, a tanítók jobb díjazását, tanítói nyugdíjat, női tanítóképzőket sorolta. A néptanítókkal, különösen a tanítóképezdei tanárokkal kapcsolatban fontos törekvése volt, hogy állami támogatással külföldi tapasztalatokat szerezzenek. 1870 nyarán benyújtotta az országgyűlésnek a középiskolai törvényjavaslatát, új tantervet készíttetett a jogakadémiák számára, rendezte a tanárok kinevezését és fizetését. Egyetemi törvényjavaslata a fakultások szabadságát kívánta biztosítani. Foglalkozott a kisdedovás kérdéseivel, az óvodák működésének rendezésére is törvényt kívánt előkészíttetni. Sokat utazott, maga is járta az országot, több körutat is tett az Alföldön és Erdélyben. Az a szóbeszéd járt róla a kortársak között, hogy amerre járt, nyomban egy-egy iskola keletkezett.

Ferenczi idézi Eötvös visszatekintését: „sok időre és munkára lesz szükség, míg e törvények gyümölcseit megteremhetik. De annyi bizonyos, hogy törvényeimben egy szebb jövő alapjait raktam le s evvel beérheti egy ember, főleg koromban. Nincs ezen fontos kérdések között egy, melyen harmincz év óta nem dolgoztam; sok idő ez és sok keserű emléket hagyott maga után; de hogy mindamellet e kérdések megoldását elértem, sőt hogy azok minden általam felállított elvek szerént, sőt általam javasoltatott és keresztülvitt törvényekben oldattak meg, ez oly ritka szerencse, melyért az isteni gondviselésnek nem mondhatok elég hálát.”²¹

Eötvös halála után lassult a korszerűsítési folyamat, a századfordulón a működő felekezeti és újonnan létrehozott állami népiskolák mellett a korábban is meglévő községi népiskolák háttérbe szorultak.

„Ha éji vész borítja látkörünket,
Villámokért sohajt a tévedő;
Ha régi bánat kínozá szivünket
Nem könnyeket kér-e a szenvedő?
S ilyen legyen dalom: egy villám fénye,
Egy könny, kimondva ezrek kínjait;
Kit nem hevít korának érzeménye,
Szakítsa ketté lantja húrjait.”
(Eötvös József: *Én is szeretném*)²²

²¹ FERENCZI Zoltán: *Báró Eötvös József. 1813–1871.* 1903.165. Magyar Történelmi Társulat. <http://mek.oszk.hu/05700/5708/#>

²² EÖTVÖS József: *Eötvös József összes költeménye.* é.n. <http://mek.oszk.hu/00600/00644/00644.pdf>

Felhasznált irodalom

1868. évi XXXVIII. Törvénycikk a népiskolai közoktatás ügyében. <https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=86800038.TV&targetdate=&printTitl e=1868.+%C3%A9vi+XXXVIII.+t%C3%B6rv%C3%A9nycikk&refere r=1000ev>
- DOMBI Mária: *Párhuzamos és eltérő nevelői életutak a 19. században.* In: *Érték, minőség és versenyképesség – a 21. század kihívásai.* Selye János Egyetem, Komárno, 2017. 37–48.
- DOMBI Mária–FÁYNE DOMBI Alice: *Nevelői szerepstruktúra-változás a történeti forráskutatás tükrében.* In: TORGYIK Judit (szerk.): *Száz-arcú pedagógia.* International Research Institute, 2015. 215–225.
- EÖTVÖS József: *Kultúra és nevelés.* é.n. 110. <http://mek.oszk.hu/06300/06330/06330.pdf>
- EÖTVÖS József: *Eötvös József összes költeménye.* é.n. <http://mek.oszk.hu/00600/00644/00644.pdf>
- FÁYNE DOMBI Alice: *Primus inter pares. Programadó nevelők a 19. században.* Universitas, Szeged, 2012.
- FÁYNE DOMBI Alice; KOVÁCS Krisztina; DOMBI Mária: *History of Pedagogical Profession in the 19th Century.* Univerzita Konstantina Filozofa. Nitra, 2016.
- FERENCZI Zoltán: *Báró Eötvös József 1813-1871.* 1903. Magyar Történelmi Társulat. <http://mek.oszk.hu/05700/05708/#>
- KOVÁCS Krisztina: *The image of teachers through the eyes of authors of pedagogical books from the age of dualism.* Journal of Humanistic and Social Studies. 2011. 147–156.
- KOVÁCS Krisztina: *A dualizmus kori magyar tanítóképzés alakulását befolyásoló német hatáselemek.* In: KOÓS Ildikó–MOLNÁR Béla (szerk.): *A tanítóképzés múltja, jelene III.* Sopron, Magyarország: Nyugat-magyarországi Egyetem, 2014. 175–187.
- ROMSICS Ignác: *Magyarország története.* Kossuth, 2017.
- SZALAY Gábor: *Trefort Ágoston önéletírása.* Sátoraljaújhely: Kazinczy Ferenc Társaság, 1991. 32. <http://mek.oszk.hu/02000/02059/html/>
- SZTANÁNE BABICS Edit: *Tanítók, kisiskolák a XX. század első felében.* In: BÚS Imre–KLEIN Ágnes–TANCZ Tünde (szerk.): *Értékkörzés és -átadás. Nevelés- és művelődéstörténeti tanulmányok.* PTE IGYK, Szekszárd, 2012. 75–84.

MÓDSZEREK, MŰVEK, TEÓRIÁK
A X. TANTÁRGY-PEDAGÓGIAI
NEMZETKÖZI TUDOMÁNYOS KONFERENCIA ELŐADÁSAI

Szerkesztette: Bordás Sándor

© Eötvös József Főiskolai Kiadó, 2019

A Eötvös József Főiskolai Kiadó
kiadása

Felelős kiadó
Szilágyiné Szinger Ibolya, az Eötvös József Főiskola
rektora

A borító és a belső illusztrációk a
schoolboy-and-office-supplies-on-carpet/photo2/94773/
schoolboy-and-office-supplies-on-carpet/
és az EJF fotóarchívum
képeinek felhasználásával készült.

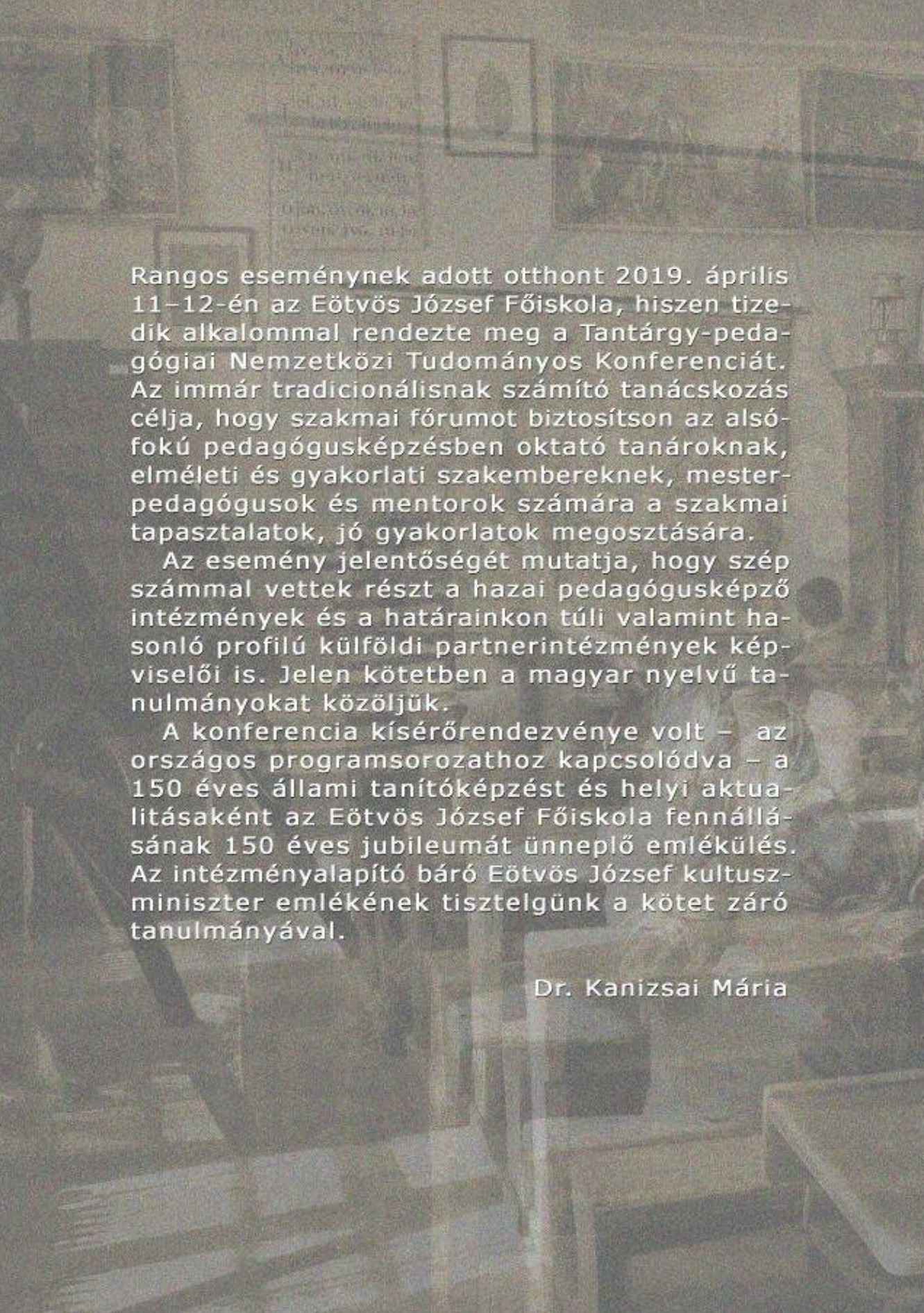
Nyomdai kivitelezés:

Apolló Média Kft.
+36 70/340-48-25



apolló média
NYOMDA ÉS DEKOR

ISBN 978-615-5429-26-2
ISSN 1787-9930



Rangos eseménynek adott otthont 2019. április 11–12-én az Eötvös József Főiskola, hiszen tizedik alkalommal rendezte meg a Tantárgy-pedagógiai Nemzetközi Tudományos Konferenciát. Az immár tradicionálisnak számító tanácskozás célja, hogy szakmai fórumot biztosítson az alsó-fokú pedagógusképzésben oktató tanároknak, elméleti és gyakorlati szakembereknek, mesterpedagógusok és mentorok számára a szakmai tapasztalatok, jó gyakorlatok megosztására.

Az esemény jelentőségét mutatja, hogy szép számmal vettek részt a hazai pedagógusképző intézmények és a határainkon túli valamint hasonló profilú külföldi partnerintézmények képviselői is. Jelen kötetben a magyar nyelvű tanulmányokat közöljük.

A konferencia kísérőrendezvénye volt – az országos programsorozathoz kapcsolódva – a 150 éves állami tanítóképzést és helyi aktualitásaként az Eötvös József Főiskola fennállásának 150 éves jubileumát ünneplő emlékülés. Az intézményalapító báró Eötvös József kultuszminiszter emlékének tisztelgünk a kötet záró tanulmányával.

Dr. Kanizsai Mária