

Pedagógiai változások – a változás pedagógiája V.

Szerkesztette:
Gombocz Orsolya – Juhász Márta – Mongyi Norbert



Pázmány Péter Katolikus Egyetem

**Pedagógiai változások –
a változás pedagógiája V.**

Pedagógiai változások – a változás pedagógiája V.

**Szerkesztette:
Gombocz Orsolya
Juhász Márta
Mongyi Norbert**

Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Budapest, 2023

Szerkesztette:
Gombocz Orsolya
Juhász Márta
Mongyi Norbert

Nyelvi lektorok:
Dr. Eck Júlia
Dr. Hernádi Mária
Dr. Miklós Ágnes Kata
Moldován Szilvia
Sályiné Pásztor Judit
Dr. Tölgyessy Zsuzsanna
Dr. Varga Andrea

Szakmai lektorok:
Dr. Eck Júlia
Dr. Hernádi Mária
Dr. Juhász Márta Klára
Karainé dr. Gombocz Orsolya
Dr. Kaposi József
Dr. Kormos József
Dr. Miklós Ágnes Kata
Dr. Tölgyessy Zsuzsanna

Borítófotó: A PPKE Pedagógus Klub tanár szakos hallgatói
A kötet megjelenését a PPKE BTK támogatta.

© A szerzők

ISBN 978-963-575-124-2

A kiadvány megjelenését a Pázmány Péter Katolikus Egyetem megbízásából
a Szaktudás Kiadó Ház gondozta.
Felelős kiadó a kiadó elnöke.
1142 Budapest, Erzsébet királyné útja 36/B

Nyomta:
Prime Rate Kft.

Tartalom

Szerkesztői előszó	7
I. Neveléstörténet	11
Dr. Dráviczki Sándor: A Kálvineum Nyíregyházi Református Tanítónőképző tanulóinak több szempontú vizsgálata 1928–1957 között	13
Engel Enikő: A történelemtantervek módszertani változásai 1918 és 1938 között Csehszlovákiában	19
Rác Márk: Ideológiai oktatással foglalkozó konferenciák Magyarországon az 1960-as években	24
Varga Krisztina: A rendszerváltást követő szlovákiai történelemtanítás a történelemtankönyvek változásainak tükrében (1990-2005)	31
Vincze Tamás: A „mindenes tanítói” szerepre való felkészítés az egykori középfokú tanítóképzőkben	38
II. Művészetek és nevelés	45
Czettel Antónia Mária: A nemzetnevelő kodályi írások egy memorandum tükrében	47
Eck Júlia – Kaposi József – Körömi Gábor: Partnerközpontú szemlélet és gyakorlat érvényesítése a dráma- és színházismeret tanári szak működésében	54
Rozgonyi Emőke: Innovatív program a klinikumból a pedagógiába. A személyiség integritásának erősítése az alapkompenciák hatékonyságáért	69
III. Reáltudományok és nevelés	77
Dobóné Dr. Tarai Éva: Természettudományi tévképzetek – fogalmi hálózatok	79
Horváth Katalin: Az Őrség különleges természeti értékeinek vizsgálata terepgyakorlatok során	87
Ludányi Lajos: Természettudományos alapú döntéshozatalt vizsgáló kérdéssor a 8-12. évfolyam számára	100
IV. Iskola – Pedagógia – Pedagógus	100
Bencéné Fekete Anikó Andrea: Élményalapú tanítás-tanulás a tanító képzésben	111
Kovácsné Duró Andrea: Végzős tanárjelöltek metodikai repertoárja	119
Fülöp Zsolt: A logikai implikáció és ekvivalencia műveletek értelmezésének vizsgálata a főiskolai képzésben részt vevő hallgatók esetében	129
Pásztor Éva: A csoportdinamika mint motivációs tényező a tanári munkában	140
Gombocz Orsolya: A család mint támasz tanárszakos hallgatók élményeiben	153
Sýkora Hernády Katalin – Szabó L. Dávid: Alsó tagozatos pedagógusok énhatékonyságának mérése	162

V. Nyelv és irodalom	171
Csató Anita: A kreatívírás-gyakorlatok szerepe a tanulók szövegértési és szövegalkotási készségének fejlesztésében	173
Juhász Márta: A papírszínház és a mesélősin a korai idegennyelvi fejlesztésben	180
Magyar Ágnes: A kreatív írásgyakorlatok motivációs hatása az írásbátorságra	189
Mongyi Norbert: Információalapú angolnyelv-tanulás virtuális üzenőfalon keresztül	199
Szabó Orsolya Edit: Irodalmi attitűdök alakulásának vizsgálata 5. osztályban	209
VI. Régi és új kihívások a pedagógiában	217
Aszalay Kálmán: Az alacsony iskolai végzettség okainak feltárása a hátrányos helyzetű felzárkóztató képzéseken részt vevő felnőtt tanulók körében	219
Burom Katalin – Dr. Révész Kiszela Kinga: Az egyéb pszichés fejlődési zavarokat mutató gyerekek végrehajtó képességeinek vizsgálati lehetőségei	227
Fenyő Imre: Az affordancia-elmélet mint értelmezési keret a gyermekjogi kutatás eredményeinek elemzéséhez	234
Hetesi Edit: Családi életre nevelés a hittanórákon játékos módszerek alkalmazásán keresztül	242
Horváth Mariann: Emberalakábrázolás a XXI. században	250
Szőke-Milinte Enikő: Az információs műveltség modelljei és kutatása	261
VII. Témák a gyakorlatból	271
Börgöndi Viktória: Énekképtan: az éneklési képesség tanítása	273
Sölétormos Éva: Robotok	281
Tölgyessy Zsuzsanna: A játékfolklór virágjai	290

Szerkesztői előszó

Ötödik tanulmánykötetünket ajánljuk olvasóinknak. A hazai, igencsak korlátozott kínálatú neveléstudományi könyvpiacra e megjelenési gyakoriság már figyelmet érdemel. Azt mutatja, hogy ez a forrás megbízhatóan működik, számítani lehet rá.

A katolikus iskolahálózat az elmúlt harminchárom évben kiteljesedett, megerősödött. A neveléstudományi folyamatos utánpótlását ellátó pedagógusképzés is lépést tudott tartani a növekvő igényekkel: A tanárképzés, a tanító- és óvodapedagógus képzés egy jelentősen kiszélesedett felsőoktatási bázison készítheti fel a katolikus nevelés szakembereinek új nemzedékeit. Ezekkel a fejleményekkel együtt járt a neveléstudományi műhelyeink fejlődése is. Most közreadott kötetünk egy konferencia előadás anyagát mutatja be, de egyúttal képet ad a katolikus pedagógiai kutató műhelyekben folyó munkáról is: a kutatókat foglalkoztató témákról, a felhasznált módszerekről, a pedagógiai gondolkodás jellegzetességeiről.

Az ötödik kötet sok tekintetben hasonlít a korábbiakhoz. Ennek a hasonlóságnak az egyik nyilvánvaló oka változatlan konferencia-szervezési elveinkben keresendő. Mint korábban, most is fontosnak tartottuk a nyitottságot, a részvétel minden szempontból való szabadságát. Arra törekedtünk, hogy az érintett kutatói közösség minél szélesebb körű reprezentációja valósuljon meg. Kapjanak helyet a tapasztalt, rutinos kutatók újabb munkái, s nyíljon tér a kutatói pálya első lépéseit megtevők előtt is. Az is fontos szempont volt, hogy képviseljék magukat az egyetemi, főiskolai tanszékek, s mellettük mutassák meg tudományos munkájukat a köznevelés katolikus intézményrendszerének különböző fokain működő, nem kutatói beosztásban dolgozó, de a katolikus nevelés elméleti kérdései iránt érdeklődő kollégáink is. A jelentkezésnek és részvételnek ez a szélesre tárt kapuja magától értőden hozta magával a megszólaltatott témák sokféleségét. Most is számoltunk avval, hogy a szabadság és nyitottság a részvételben és a témaválasztásban előnyökkel jár, de hátrányokat is jelent. A legfontosabb előny, hogy az ügyünkben elkötelezett teljes érintetti kört megszólíthatjuk és mozgósíthatjuk így. A seregszemle láthatóvá teszi a rendelkezésre álló erőket. A nyilvánvaló hátrány, hogy a minőségbiztosítás rendszerének megszokott módszereit nehezebb érvényesíteni. Azt is tudjuk, hogy egy tudományos fórum (konferencia, kötet) hatékonyabb, ha tematikai koncentráció tartja egyben a gondolkodást. Meggyőződésünk, hogy a katolikus pedagógiai tudományosság mai helyzetében a seregszemlét lehetővé tevő szabadság elv érvényesítése és a vele járó hátrányok vállalása a helyes megoldás. Mindezt annak a reményében mondjuk, hogy hamarosan lehetőség nyílik majd ilyen s olyan rekrutációs elvet érvényesítő konferenciák szervezésére is.

Az imént említett tematikai gazdagság a kötet szerkesztésében valódi gondokat jelentett. A szerzők a témák olyan tarka kavalkádját mutatták be, hogy nehéznek bizonyult még csak nagyjából is homogén csoportokba besorolni őket. Két tematikai egység azonban önmagát kínálta. Nem okozott töprengést a történeti dolgozatok helyének megtalálása. A mai kutatók számára is kedvelt neveléstörténeti témák nyilvánvalóan összetartoznak, őket állítottuk a kötet élére. Utolsó tematikai egységünknek a Témák a gyakorlatból címet adtuk. Ebben a gondolatkörben három szerzőt szólaltatunk meg, mindhárman a szó legigazibb értelmében a pedagógiai gyakorlat hírvivői. Az egyik munka az ének, a másik a népi játékok pedagógiai vonatkozású tényeit és problémáit mutatja be, a harmadik az óvoda

világába kalauzol bennünket. Ezek a dolgozatok abban is hasonlítanak egymásra – tehát jogosultan kerülnek közös cím alá –, hogy nem a klasszikus tudományos publikációkban megszokott felszereltséggel állnak az olvasó elé. Ez természetesen nem csökkenti értéküket, fontos információforrások a saját témakörükben. A neveléstudományban jártas olvasó hozzászokhatott ahhoz, hogy az egyértelműen tudományos szövegek határvidékein fölbukkannak a gyakorlatot jól szolgáló, de a klasszikus tudományosság szabályait nem, vagy csak részben követő konstruktumok is. A neveléstudomány vesztesége lenne, ha a pszichometrikus pedagógia bővületében kiséprűznénk mindent a pedagógiai tudományosságból, ami nem mér és nem számol, s mindent, ami bizonyos formai követelményeket mellőz. Félreértés ne essék! Ismerjük a haladás szükségességét hangoztató klasszikus mondást: Non progredi est regredi. Ki nem halad, lemarad. Egyet is értünk vele a neveléstudomány megítélése szempontjából is. Fontosnak tartjuk a fejlődés útját támogatni. Azonban azt is látjuk, hogy a pedagógiai gyakorlat fejlesztésében olyan gyűjtő, rendszerező munkák vagy a szépirodalom határvidékein kalandozó formákban megjelenő esszészzerű írások, nevelési tapasztalatokat összegző művek, esettanulmányok is igen hasznosak és értékesek lehetnek, melyek kívül esnek a tudomány esetenként aggodalmasan és kicsinyesen megvont határvonalain.

A kötet szerkesztésében fontosnak tartottuk, hogy a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Vitéz János Tanárképző Központjában készült dolgozatok is helyet kapjanak, és láttassák kollégáink egyéni, illetve kutatói közösségben végzett munkáit. Így kerülnek bemutatásra Juhász Márta és Mongyi Norbert tantárgypedagógiai témájú tanulmányai és Horváth Mariann óvodások emberalakot ábrázoló rajzait elemző munkája. Tölgyessy Zsuzsanna a már említett gyermekjátékokat bemutató írást jegyzi. Gombocz Orsolya egyetemünk tanár szakos hallgatóinak családi támogatottságát vizsgálja munkájában. Eck Júlia, Kaposi József és Körömi Gábor írása új szempontból közelíti meg az intézetünkben folyó drámapedagógiai stúdium neveléstudományi problémáit. Szőke-Milinte Enikő intézetvezető asszony tanulmányában a digitális kompetencia, az információs műveltség és az élnélküliség meghatározását végzi el, majd bemutatja a PPKE Vitéz János Tanárképző Központban folyó információs műveltséggel kapcsolatos kutatómunkánkat.

Új kötetünknek a megelőző kötetekhez való hasonlósága abból a helyzetből is adódik, hogy a katolikus pedagógia szépen bővülő kutatói bázisa mégiscsak kicsi, két, legföljebb három tucatnyi szakembert számlál. A felsőoktatásban dolgozó oktatók szakmai pályafutásuk során csak néhány témába dolgozzák bele magukat. A pálya elején a tudományos fokozat elnyerése érdekében átlagosan öt évnyi munkát fektetnek disszertációjuk témájába. Ha ez a választás jó volt, akkor még hosszú ideig megtartják a témát, hiszen így jól hasznosulhat a befektetett munka. A téma szakirodalmában otthonosan mozogva csak a legújabb tanulmányok hozzáolvasása szükséges. A kialakult munkakapcsolatok jól hasznosíthatók. Az is előny, hogy az esetleg megszerzett pénzügyi támogatás több évre is biztos feltételrendszerrel jelent. Így adódik, hogy bizonyos témák – új és új megvilágításban, új szempontokból szemlélve – ismételten fölbukkannak. Ez a jellegzetesség nem csupán a pedagógiai kutatás műhelyeiben figyelhető meg, s nem csak a társadalomkutatás sajátos vonása. A természettudományokban munkálkodók is így járnak el.

Tartalomjegyzékünk néhány kiragadott tételével mutattuk be, hogy milyen gazdag tematikai kínálattal találkozhat kötetünkben az olvasó. Talán egyesekben hiányérzetet kelthet, hogy a katolikus pedagógiai műhelyekben egyetlenegy munka sem született a

katolikus pedagógia egyik központi feladatával, a hitre neveléssel kapcsolatban. Magunk nem látunk itt hibát. Úgy gondoljuk, hogy az egész embert növelve (nevelve) juthatunk talán hozzá a jó katolikussá neveléséhez, s ebben szerepe van a családi életre nevelésnek, a művészi élmény befogadásának, a csoportdinamikának, a reál tudományoknak és annak, hogy a gyerek ne legyen korai iskolaelhagyó, s mind-mind a többi témának, melyek figyelmet s szót kaptak e könyv lapjain. A hitre nevelés e konkrét, apró pedagógiai lépései mind e végső, összegző célra is irányulnak, ugyanis, ha sikeresek vagyunk ezekben, akkor talán jól szolgáljuk amazt is. A hitre nevelés konkrét eredményeit méricskéltni felesleges, mert lehetetlen vállalkozás. Egyetértve Jelenits István atyával mi is úgy látjuk, hogy „...a hit területén nem mennyiségekről van szó” (Jelenits 2000: 148).

Avval a reménnyel adjuk közre tanulmánykötetünket, hogy az olvasó találhat benne támpontokat, ötleteket, biztatásokat gyakorlati pedagógiai problémáinak megoldásához, s aki tudományos tájékozódásához keres iránytűt, mintát, segítséget, esetleg adatot, az is jó hasznát veheti munkánknak.

Felhasznált irodalom

Jelenits István 2000. Ki kit mérjen meg – s hogyan? In: *Küldetésben*. Új Ember. Budapest 146-150.

Gombocz Orsolya

I. Neveléstörténet

Dr. Dráviczki Sándor: A Kálvineum Nyíregyházi Református Tanítónőképző tanulóinak több szempontú vizsgálata 1928–1957 között

Bevezetés

Dolgozatomban a Kálvineum Nyíregyházi Református Tanítónőképző személyi (tanulók) tényezőit elemzem. A tanulmány elején a Kálvineum Nyíregyházi Református Tanítónőképző kialakulását, a képzésben bekövetkezett szervezeti változásokat vizsgálom.

Ezt követően elemzésre kerül a beiratkozott, képesítést szerzett tanulók száma, a lemorzsolódás mértéke, nagysága, a tanulók vallási megoszlása, szociális származása, lakóhely szerinti megoszlása, a képző beiskolázási területe, a tanulók anyanyelv szerinti megoszlása és előtanulmánya. A dolgozat végén a tanulók felvételi eljárását vizsgálom.

1. A Kálvineum Nyíregyházi Református Tanítónőképző kialakulása, a képzésben bekövetkezett szervezeti változások

Az országos Református Lelkészegyesület (ORLE), amely 1907-ben alakult a lelkészárvák neveltetése érdekében, az 1908-ban tartott II. kongresszusán mozgalmat indított fiú- és leányinternátusok szervezésére. Ennek eredményeként Nyíregyházán, a Bethlen u. 39. sz. alatt létesült ilyen intézet egy földszintes épületben. A lelkész fiú- és leány-, illetve tanítói, kántori, hadi és egyéb árvák ingyenes nevelésére szolgáló, internátussal egybekötött árvaházai és nevelőintézetei a kálvineumok lettek. Kezdetben nehezen indult a szervezés, ezért 1910-ben az ORLE kongresszusa dr. Kiss Ferenc egyetemi tanár elnökletével szükségesnek látta egy Végrehajtó Bizottság felállítását az ügy „előrelendítése” érdekében. Ettől kezdve Kiss professzor lelkes, odaadó munkát végzett a kálvineumok létrehozásában, így joggal nevezték őt a kálvineumok „szülőatyjának”. Az ORLE 1911. május 16-i közgyűlésén Degenfeld József főgondnok is felhívta a figyelmet a kálvineumok felállításának szükségességére, és az egyházkerület részéről 40–50 ezer korona támogatást javasolt (Dicsőfi 1911: 9). Majd 1913 őszén 20 lelkészi fiúárva helyeztek el Hajdúböszörményben egyes családoknál, 1915. október 28-án pedig ugyanitt felavatták a fiú Kálvineumot.

Az előbbiekkal párhuzamosan haladt a leányok számára létesítendő intézet előkészítő munkája is. Már a háború előtt egyezsége jutottak Losonc várossal a leány Kálvineum létesítésében, de a trianoni béke vonta határok miatt ez a terv meghíúsult. 1924-ben Vas Mihály felső-szabolcsi esperes vetette fel azt a gondolatot, hogy a háború miatt szünetelő s lerongyolódott nyíregyházi leányinternátust kellene a leány Kálvineum céljainak megfelelően átalakítani. Az ORLE közgyűlése ezt követően kimondta, hogy a leány

Kálvineumot Nyíregyházán állítja fel. A szervezési munkálatokat természetesen dr. Kiss Ferencre bízták. Végül 1926. október 25-én került sor az intézet átadására (Révész 1926: 453–454). A megnyitó ünnepély Nyíregyházán az ORLE közgyűlésén történt, amelyen több százan vettek részt. Az átadó beszédet dr. Kiss Ferenc, az átvevő beszédet pedig Dobay Sándorné, Kálvineum igazgatónő tartották. A Kálvineum lelkesi leányárvaháza, s az e mellett működő református polgári leányiskola, valamint a továbbképző női tanfolyam és internátus létrejötte nagy örömmel töltötte el nemcsak az egyház tagjait, de a város lakóit is.

E szép eredmények ellenére a vegyes vallású Szabolcs református leánynevelése továbbra is hiányos maradt, és a vármegyében az 1920-as évek elején a tankötelezetteknek még mindig 16%-a nem járt iskolába. Ezért dr. Kiss Ferenc és az igazgatótanács tanítónőképző intézet nyitását kezdték el fáradozni. Két év múlva a vk. miniszter 54.964-1928/VI. ü.o.sz. engedélye alapján megkezdhette működését ideiglenesen Nyíregyházán a Kálvineum keretében az „evangéliumi protestáns” tanítónőképző intézet I. osztálya is (Révész 1928: 162).

A tanítónőképző végleges helye Kisújszálláson lett volna. Az épületterveket 1929-ben el is készítették, de az általános gazdasági válság a tényleges építkezést már nem tette lehetővé. 1930. július 7-én Nyíregyháza város képviselőtestülete úgy döntött, hogy telekkel, téglával és segély adományozásával támogatja a református tanítónőképző végleges letelepedését. Ezzel a város áldozatkészségéről tett tanúbizonyságot. A gazdasági válság idején a nehéz anyagi körülmények ellenére felismerte annak jelentőségét, amit egy tanítónőképző felállítása jelent.

Az 1928-ban létesített nyíregyházi református leányképző a kormány 1923. évi 81.986. sz. rendelete alapján a kiépülést követően 5 évfolyammal működött. A tanítóképzés alakulásában az 1938/39-es tanévben következett be változás. Az 1938. évi XIII. és XIV. tc. a 4 éves líceum után a 2 éves tanítóképző akadémiák szervezését rendelte el. A törvény értelmében az 5 éves képzőintézeteket ettől a tanévtől kezdve kellett fokozatosan líceummá átszervezni, vagy pedig fokozatosan megszüntetni. A tanítóképzők líceummá történő átszervezése ugyan megkezdődött, de az akadémiák megszervezése már elmaradt. A háborús viszonyok következtében fellépő tanítóhiány miatt a líceumnak csak az I–III. osztálya nyílt meg, s a tanulók ezután a tanítóképző IV. és V. osztályában folytatták tanulmányaikat. A tanítóképzés továbbra is öt éves maradt, és középfokú iskolában folyt. 1941-ben a VKM. 55600-as rendelete megtiltotta a líceumok IV. osztályának megnyitását, s kötelezte a harmadéves líceumi növendékeket a képző IV., majd V. évfolyamán való továbbtanulásra. Ezt követően a kormányzat csak 1946-tól adta meg a líceumi IV. osztályok nyitásának lehetőségét, amikor is a tanulók a III. líceumi osztály után választhattak a líceumi, illetve a képzős IV. osztály között. A Kálvineumban adódott lehetőség a líceumban való továbbtanulásra, s ennek megfelelően 1946-ban volt az első líceumi érettségi (Porzolt 1972: 44–45).

1948-ban a tanítónőképzőt államosították. Ugyanabban az évben a minisztérium minden előzetes felmérés és tájékozódás nélkül elrendelte – a VKM. 160.950/1948. V. sz. rendeletével – a líceummal kombinált 5 éves tanítóképzés fokozatos megszüntetését. Ennek megfelelően az 1948/49-es tanévben a Kálvineumban óvónőképzős, líceumi II. III. IV. osztályok, valamint tanítóképzős V. osztályok működtek. Az ötéves képzők funkcióját a nemrég alakult pedagógiai főiskolák vették volna át, de hamar kiderült, hogy ezek „nem tudják” a megnövekedett igényeket – az általános iskolák alsó és felső tagozatára alkalmas nevelők kiképzését – kielégíteni. Ezért visszaállították a középfokú tanítóképzést.

1949 szeptemberében a VKM. 1280-K-30/1949. IV. sz. rendeletével létrehozta a négyéves pedagógiai gimnáziumokat. Ezt a rendeletet a miniszter azonban hatályon kívül helyezte, s elrendelte, hogy a IV. osztályt végzetek az 1950/51-es tanévben gyakorlóévre kötelesek menni. Ennek megfelelően 1950 szeptemberétől a IV. osztályt végzett tanulók tanítani mentek, s egyévi gyakorlat után tettek képesítővizsgát. Az egymást követő változásoknak az lett a következménye, hogy tanítóképzésünk visszasüllyedt arra a 4 éves középfokú szintre, amely már 1881-ben kiépült hazánkban.

Újabb szervezeti átalakulás ezután 1954-ben következett be. A minisztérium több képző megszüntetését rendelte el. A nyíregyházi tanítónőképzőben így nem indult tanítóképzős I. osztály, helyette gimnáziumi osztály nyílt. Ezzel elkezdődött a tanítónőképzők fokozatos megszűnése, átadva helyüket a gimnáziumoknak. A leányintézet 1957-ben bocsátotta útra utolsó tanítóképzős növendékeit.

2. A Kálvineum Nyíregyházi Református Tanítónőképző tanulóinak több szempontú elemzése

A nyíregyházi református tanítónőképzőbe 1928-tól 1957-ig 6523 tanuló iratkozott be, képesítést 1199 fő szerzett. A 30-as években a nőképzők számának növekedése következtében túlképzés volt megfigyelhető az országban. Ezért a minisztériumban a képzős osztályok tanulóinak létszámát (fiúképző) 35-ben, illetve (leányképző) 30-ban állapították meg. Ezzel szemben a felekezeti képzőkben általában magasabb volt a beiskolázottak száma, mint a megengedett. A nyíregyházi tanítónőképzőben, átlagban 40 fő. Az 1940/41. tanévtől lehetőség volt az I. osztály párhuzamosítására, és a későbbiekben egyes évfolyamokon két osztály indítására.

A Kálvineum tanítónőképző 6523 tanulója közül 235 fő (3,6%) morzsolódott le, ami jónak mondható. A kimaradások okai nem ismertek, de következtetni lehet a családok nehéz anyagi helyzetére, ami befolyásolta a továbbtanulás lehetőségét. A tanárok küzdöttek a lemorzsolódás ellen. A tantestületi értekezleteken foglalkoztak a lemorzsolódás okaival, és csökkentése érdekében megszervezték a tanulókkal az egyéni foglalkozást, korrepetálást, tanuló párokat hoztak létre. Törekedtek arra, hogy növendékeiket sikerélményhez juttassák, s ezáltal is növekedjen önbizalmuk. fontosnak tartották a szülőkkel való állandó kapcsolattartást.

1928 és 1948 között (a tanulók vallási megoszlását a statisztikák 1948-ig jelölik) a tanulók felekezeti megoszlása az intézet jellegét és létrehozásának fő célját tükrözte. A nyíregyházi leányképzőben 3136 fő tanult, 3/4 részben reformátusok. A többi felekezet, római katolikus 373 fő (9%), evangélikus 347 fő (8,4%), görögkatolikus 217 fő (5,2%), izraelita 40 fő (0,9%), unitárius 2 fő (0,04%), mind 10% alatti arányban képviseltette magát. A statisztika alapján látható, hogy a vallási tolerancia kívánatos állapota biztosítva volt.

A tanulók szociális származását vizsgálva a szülők foglalkozás szerinti megoszlása alapján 1928 és 1938 között a tanítónőképzőbe főként tanárok, tanítók, papok gyermekei jártak: 542 fő (35,2%), ők a lányaik számára szívesen választották ezt az iskolatípust az elérhetetlen egyetem helyett. A kishivatalnok, köztisztviselő származású lányok létszáma

is meghatározó: 204 fő (13,2%), ez azt bizonyítja, hogy e rétegek lányaik számára szükségesnek tartották a kenyérkereső foglalkozás megszerzését. Jelentős még a földműves származásúak száma: 176 fő (11,4%). 1928 és 1938 között a számarányok az országos adatoknak megfelelően alakultak. Az országban a földműves származásúak a fiútanulók 22%-át, a leánytanulóknak csak 9,8%-át, a közszolgálat és szabadfoglalkozásúak a fiúk 22,4%-át, a leánytanulók 45,5%-át alkották (Kiss 1932: 137). Amíg a leánytanulók többsége közszolgálati (főképp pap, tanár, tanító) szülők gyermeke, addig a fiútanulók a földműves, a közszolgálat és szabadfoglalkozásúak csoportjában egyformán voltak képviselve. A nyíregyházi tanítónőképzőbe az országos adatoknak megfelelően a pap, tanár, tanító gyermekei jártak főként. A számok alakulását biztosan befolyásolta az a tény is, hogy a lelkészi leányárvák ingyenes internátusi elhelyezést kaptak Nyíregyházán. 1938 és 1948 között a tanítónőképzőben továbbra is a szegényebb néprétegek gyerekei tanultak. A földműves, kisbirtokos, napszámos szülők: 725 fő (24,2%), a polgárság alsóbb rétegei írták be gyermekeiket nagyobb számban. Jelentős a kisiparos: 274 fő (11%), köztisztviselő: 439 fő (17,2%) szülők gyermekeinek a száma is. Továbbra is igen jelentős a pap, tanár, tanító származású tanulók százaléka: 559 fő (22,5%). 1948 és 1957 között a paraszti származású tanulók száma (803 fő – 46,8%), munkás 493 fő (27,7%), az értelmiségi származású 211 tanuló (12,3%). Fontos összefüggéshez jutunk akkor, ha adatainkat összevetjük a megye (Szabolcs-Szatmár) középiskolás tanulói származás szerinti adatainak megoszlásával. Az 1952/53-as tanévben, a megye középiskoláiban 4933 tanuló tanult. Közülük 25,5% munkás, 52,9% paraszt, 7,2% értelmiségi, 14,2% alkalmazott és egyéb származású volt. A tanítónőképzőben a munkás-, parasztszármazású tanulók aránya hasonlóképpen alakult, mint a megye középiskoláiban. Az értelmiségiek viszont szívesebben írták be gyermekeiket a nőképzőbe, mint más középiskolába. Összegezve megállapítható: a Kálvineumban a tanulók származási összetétele alapján hasonló volt a megye többi középiskolájához. Az 1928 és 1948 közötti időszakban a képzővel kapcsolatban megvizsgáltuk az iskola székhelyének szülőtársadalmát, feltérképeztük a befolyásos szülőcsoportok körvonalait. A képviselőtestületi, a virilistajegyzék, a gazdacimtár, az ügyvédek és orvosok névsora alapján összeállítottuk Nyíregyháza elitjének névjegyzékét, melyet összevetettünk a tanulók névsorával, hogy megtudjuk, milyen mértékben képviseltetik magukat gyermekeiken keresztül a képzőben. Az intézetbe képviselő-testületi tagok gyerekei nem jártak. Egy szülőt találtunk, aki a városi virilistajegyzéken szerepel (Dr. Görömbey Gusztáv). Az orvosok és ügyvédek száma is elenyésző, 4 ügyvéd: dr. Bodnár Jenő, dr. Szilágyi Jenő, dr. Szőlősy Pál, dr. Szabó Zoltán, 2 orvos: dr. Molnár Zoltán, dr. Nagy János. Ezen kívül 1 nagyiparos és 2 nagykereskedő taníttatta gyermekét az intézetben. Bebizonyosodott, ami már a tanulók szociális származásánál is tükröződött, hogy a Kálvineumban a szegényebb néprétegek gyerekei tanultak, a gazdasági és politikai elit minimális mértékben képviseltette magát.

1928 és 1938 között a képző vonzáskörzete túlhaladta a vármegye határait. A Kálvineumba 757 fő (49,2%), iratkozott be Szabolcs vármegyéből. Ennek a ténynek a magyarázatát a szabolcsi tanítóképzés kései kibontakozásában, valamint a szintén kései és elégtelen megyei középiskolai oktatásban egyaránt kereshetjük, de abban is, hogy az igény is kisebb és a tehetőség is kevesebb volt a középfokú tanulás egyéb formáira ebben az országgrészben. A többi tanuló főként a környező vármegyékből, de az ország egész területéről is érkezett. 1938 és 1944 között az volt tapasztalható, hogy közel kétharmad részben 803 fő (63,8%)

saját vármegyéjéből iskolázta be tanulóit az intézet. A saját vármegyéből érkező tanulók számának növekedése nem jelentette a képző vonzásterületének csökkenését. Továbbra is az egész „ország érdekeit” szolgálta ez a tanítónőképző. ebben az időben megnövekedett, és évről évre emelkedő tendenciát mutatott a mindennap vonaton, kerékpáron és gyalog bejáró tanulók számának alakulása. Ez a szociális helyzet romlásával, és annak a háború miatti súlyosbodásával magyarázható. 1944 után a képző iskolázási területe sajnos csak 1948-ig ismert. A nyíregyházi képzőbe ekkor főként (687 fő (56,3%)) a saját, illetve a szomszéd (összesen 11) vármegyéből történt a beiskolázás.

A tanulók anyanyelv szerinti megoszlását tekintve a tanítónőképzőbe 1928 és 1957 között csak magyar anyanyelvűek jártak.

A tanulók előtanulmányát tekintve hiányosak az adatok. A rendelkezésünkre álló információk alapján mégis megállapíthatjuk, hogy a tanítónőképzőbe a polgári iskola adta a legtöbb tanulót úgy, ahogyan azt Eötvös megtervezte az 1868. évi XXXVIII. tc.-ben a polgári iskolával és a tanítóképzőkkel kapcsolatban. Így összefüggésben láthatjuk a két iskolát, mint „népoktatási intézményt” a magasabb társadalmi helyzetűek számára fenntartott gimnázium mellett.

A tanulók felvétele a képző az 1928-ban kiadott VKM. 25452/928. sz. rendelete alapján csak a jeles vagy legalább jó tanulmányi előmenetelt tanúsított növendékek jelentkezését engedélyezte. A felvételnél az erkölcsi magaviseletet és a tanulmányi eredményt is nyomatékosan figyelembe vették. Ügyeltek arra, hogy a nép leendő tanítói majd eleget tudjanak tenni az elvárásoknak, elhivatottak legyenek a tanítói pálya iránt, s valóban „lámpások”, szellemi vezetők legyenek egy-egy település közösségében. Az 1929-ben megjelenő új Rendtartási Szabályzat a felvételnél előnyben részesítette azokat a növendékeket, kiknek szülei a tanügy terén dolgoztak, vagy köztisztviselők voltak, továbbá a sokgyermekes családokból jelentkezőket. Ezen új szempontok bevezetése Radnai Oszkár szerint „inkább méltányosságot, mint célszerűséget” szolgált (Radnai 1931: 216–219). Szerinte a szociális és karitatív sorompókon belül az egyéni értékeket is figyelembe kell venni – s ez a tanulmányi eredményen alapuljon –, mert nem engedhető meg, hogy országos érdek csorbításával személyi jótékonytságot gyakoroljunk. Fontosnak tartotta a felvételi vizsgát, és a felvétel ügyét a tanártestület jogkörébe utalta volna. 1938-tól a líceumba a tanulókat tantestületi döntések alapján vették fel, a felvetteknek tanítói alkalmassági vizsgát nem kellett tenniük, de orvosi, látás-hallás alkalmasságig igen. Ez a felvételi metódus aztán 1948-ig tartotta magát. Ezt követően nem volt alkalmassági vizsga, és sok olyan tanuló került a képzőbe, akik zenei hallásuk miatt nem tudtak megfelelni a tanítóképzős követelményeknek. Ez nagyban befolyásolta a lemorzsolódás mértékét.

Összegzés

A Kálvineum Nyíregyházi Református Tanítónőképző működése során társadalmi igényt elégített ki. Hozzájárult a térség társadalmi, gazdasági és kulturális elmaradottságának lassú felszámolásához. A képző tanulói a vármegye lakóinak úgynevezett középső, illetve alsó néprétegeiből kerültek ki. A képzés társadalmi szükségletet szolgált. Főleg a szegényebb sorból kikerülők lettek „a lámpások”, a falvak értelmiségei, mindenesei.

A tanítványok ugyan elsősorban a régióban helyezkedtek el, de sokan kerültek más vidékre, az ország távolabbi tájára is. A nyíregyházi leányképző a magyar tanítóképzők szerves része volt, működése során betöltötte hivatását.

Felhasznált irodalom

- Dicsőfi József 1911. A Tiszántúli Református Egyházkerület 1911. május 16-18. napján Debrecenben tartott Közgyűlésének Jegyzőkönyve. *Egyházkerületi Jegyzőkönyv* 9.
- Kiss József 1932. A tanító-, tanítónő- és óvónőképző intézet tanulóinak statisztikai adatai. *Magyar Tanítóképző* 137.
- Porzsolc István 1972. Adalékok a pedagógusképzés felszabadulás utáni történetéhez Szabolcs-Szatmár megyében. *Acta Academiae Pedagogicae Nyíregyháziensis* 44–45.
- Radnani Oszkár 1931. Tanítónőképzők tanulóinak felvételéről. *Magyar Tanítóképző* 216–219.
- Révész Imre 1926. A nyíregyházi Leánykálvineum megnyitása. *Protestáns Lap* 453–454.
- Révész Imre 1928. A Tiszántúli Református Egyházkerület Jegyzőkönyve. *Egyházkerületi Jegyzőkönyv* 162.

A tanulmány szerzője

Dr. Dráviczki Sándor főiskolai tanár, Nyíregyházi Egyetem. Főbb kutatási területe a tanítóképzés története. E-mail: draviczki.sandor@nye.hu.

Legfontosabb publikációk:

- Dráviczki Sándor 2002. *A pedagógus*. Bessenyei György Könyvkiadó. Nyíregyháza.
- Dráviczki Sándor 2019. A földrajz tantárgy oktatása az északkelet-magyarországi tanítóképzőkben 1914-1945 között. In: Kaposi József – Szőke-Milinte Enikő (szerk.): *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem. Budapest. 79–86.

Engel Enikő: A történelemtantervek módszertani változásai 1918 és 1938 között Csehszlovákiában

Bevezetés

Csehszlovákia megalakulása után a tanítást az új körülményekhez kellett igazítani, különösen igaz volt ez a történelemoktatásra. Teljesen más eszmei alapokra kellett helyezni a történelemszemléletet, egy új államalakulat, a Csehszlovák Köztársaság szempontjából kellett a történelemtanítás célrendszerét és tartalmait újraértelmezni. Már 1919-ben kiadtak egy rendeletet a történelemórák tantervének megváltoztatásáról. Ezzel a rendelettel eltörölték az 1907-es tantervet, és helyette egy átmeneti időszakra szóló új tantervet vezettek be, amely az 1919/1920-as tanév elején lépett hatályba (Věstník 1918/19: 163–165). Az említett tanterv, majd a húszas évek legelején megjelent különböző iskolatípusoknak szánt újabb tantervek szlovákiai terminológia szerint csak kerettantervek voltak, amelyek felsorolták a tanítandó témákat (Věstník 1920: 71–79).

1. A történelemtantervek a húszas években

Ezekben a húszas évek eleji tantervekben a különböző témakörök kötelezően tanítandó témák voltak a kronológia mentén felsorakoztatva. Nem fejtették ki bővebben a tanítandó témákat, és nem tartalmaztak módszertani javaslatokat. Egyes témák mellett mindössze rövid javaslatokat olvashatunk arról, hogy az adott tárgykört milyen szempontból kellett tanítani, és mi az, amit inkább kerülni kellett. Az összes magyar iskola tanítói/tanárai, beleértve a felekezeti iskolák tanítóit is, az államtól kiadott és közös használatra elrendelt tanterv szerint tanítottak (Szerényi 1933: 121). A magyar iskolák tanulói ezek alapján a szlovák, de még inkább a cseh történelem fontosnak vélt eseményeiről tanultak olyan elbeszélésmódot követve, amelyben a magyarok és németek elnyomóként jelentek meg, ha egyáltalán szerepeltették őket.

A diákok történelmi témákkal elsőként nem a történelemórákon találkoztak, hiszen ilyen órájuk csak az elemi iskolák hatodik osztályában, illetve a polgári iskolák első osztályában volt először. Korábban már az elemi iskolák első és második osztályában más tantárgyak keretén belül megismerkedhettek pl. az idő fogalmával. A honismeretes órára előírt témák között találunk számos olyat, amelyet akár a történelemórákon is taníthattak volna. Pl. IV. és V. osztályban: „*közlekedési utak eszközök és módok, a haza fogalma, a Csehszlovák köztársaság általános ismertetése, az ország címere, himnusza...*” (DREL 1924/1.: 8. doboz). A tantervek szerint a honismeret óra célja a „*haza földjének természetes viszonyainak, lakosságának, gazdasági és műveltségi állapotának emberbaráti intézményének és történetének megismertetése, és ezek alapján a hazaszeretet ápolása...*” (DREL 1924/1.: 8. doboz). Amely célok, mint később látni fogjuk, nagy mértékben hasonlítottak a történelemórák céljaihoz. A haza itt természetesen kizárólag Csehszlovákiát jelentette.

A történelmet az elemi iskolákban a honismertetés tantárgycsoportba sorolták be a földrajzzal, polgári ismertetéssel, természetrajzzal és a természettannal egyetemben. A történelmet heti egy órában tanították a VI. évfolyamtól egészen a VIII. évfolyamig. Az elemi iskolás történelemtantervek célkitűzése szintén a hazaszeretet ápolása és a csehszlovák nemzet múltjának megismerése volt, bár ezek mellett a magyar iskolákban röviden szót ejthettek a magyar nemzet történetéről, de csak olyan mértékben és szemléletben, ahogy az engedélyezett tankönyvekben előfordult (DREL 1924/1.: 8. doboz). Ezen kívül foglalkoztak még alkotmánytannal is, amely során az alkotmány szövegét olvasták át, valamint olyan témákat érintettek, mint az állampolgárok jogai és kötelességei, a legfontosabb államügyek, a kormány működése, a minisztériumok, az állampolgárság stb. (Koreň-Ježo 1923: 85–103).

Az 1919-es, polgári iskoláknak szóló tanterv a korábbi (1907. július 15. törvény) óraszámokon nem változtatott (Jireček 2011: 34). A történelmet az összes polgári iskolában a földrajzzal együtt közös óraszámokban, heti 3 alkalommal tanították. Szlovákiában, mivel eleinte a polgári iskolák négy évfolyammal rendelkeztek, az utolsó évfolyamban heti két órában határozták meg a történelem- és földrajzóra időkeretét (Jireček 2011: 37).

2. A harmincas évek reformjai

A húszas évek elején megalkotott tantervek közel tíz évig voltak használatosak, dacára annak, hogy csak ideiglenesnek szánták őket. A harmincas években azonban az aktuálpolitikai tényezők és a módszertan fejlődése magával hozta az igényt a változásra.

A harmincas évek tantervei szintén röviden megfogalmazott kerettantervek voltak, de valamivel hosszabb iránymutatás kapcsolódott hozzájuk. Az elemi iskolák diákjai továbbra is a VI. osztályban találtak először a történelem tantárggyal. A harmincas években az alkotmánytan továbbra is része volt az elemi iskolás történelemtanításnak, a történelemórák keretén belül az alkotmánytörvények paragrafusait olvasták át és értelmezték (Magyar Tanító 1930: 324).

Az új tanterveket a legtöbb iskolában fokozatosan vezették be az első osztálytól az 1933/34-es tanévben, így az 1935/36-os tanévtől az összes osztályban már eszerint haladtak. Amelyik iskola jelentkezett és engedélyt kapott rá, rögtön az új tanterv szerint haladhatott (Věstník 1932: 102). A tantervek határozták meg az egyes tantárgyak időbeosztását is. A polgári iskolákban történelem a földrajzzal együtt továbbra is ugyanazon az óraszámokon osztozott. Az 1920-as években hatályban lévő tantervekben nem határozták meg, hogy a heti három órában mennyit szánjanak a földrajzra és a történelemre (Věstník 1918/19: 164). Az 1932-es tanterv szerint a történelem és a földrajz tanítását úgy lehetett átalakítani, hogy a kerületi iskolabizottság (tanfelügyelő) engedélyével az első félévben csak történelmet vagy földrajzot tanítottak, a második félévben pedig fordítva (Jireček 2011: 36–37). A gimnáziumok óraelosztása is enyhe változáson ment át. A húszas években a gimnáziumokban első évben nem tanultak történelmet a diákok, azonban a nyolcadik évfolyamban heti négy történelemórájuk volt. A harmincas években a gimnáziumokban is tantervreform ment végbe, aminek következtében már az első évfolyamban tanultak heti egyszer történelmet, de a nyolcadik évfolyamban a négy helyett már csak heti három órájuk volt (Výnos 1930: 128).

A tanított témakörök nem sokat változtak, továbbra is a csehszlovák nemzet szempontjából kellett a történelmi eseményeket tanítani (Věstník 1932: 102). A tanítást múzeumi kirándulásokkal is ki lehetett egészíteni. Ezek során Csehszlovákia fontos történelmi helyszíneit látogathatták meg. A húszas évek tantervei szerint figyelembe kellett venni a régió sajátosságait, a harmincas évek tanterveiben is erre külön felhívták a figyelmet (Jireček 2011: 72). Bár a témákban nem sok változás történt, a célkitűzésekben történtek módosítások. A 1920-as évek különböző iskolatípusoknak szóló történelemtantervei ugyanazokat a célkitűzéseket fogalmazták meg. Ezek a célok mindössze a kognitív képességek szintjén fogalmazódtak meg. Ez azt jelentette, hogy leginkább tárgyi tudást vártak el a tanulóktól (tények, adatok ismeretét), semmilyen képesség fejlesztését nem tűzték ki célul. Fontos volt a csehszlovák állam történetének ismerete, valamint az általános történelem legfontosabb eseményei, különösen azok, amelyek jelentőséggel bírnak az emberiség kulturális fejlődése szempontjából, valamint a csehszlovák állam történelmére gyakoroltak hatást.

A húszas évek tanterveire képest a 30-as években sokrétűbb célokat fogalmaztak meg. Már nem csak a tárgyi ismeretek voltak fontosak, hanem a diákok lelkivilágára és a tanítási módszerekre is nagyobb hangsúlyt fektettek. Továbbra is ismerniük kellett a Csehszlovák Köztársaság alkotmányát és közigazgatását, valamint az állam polgárainak kötelességeit és jogait, továbbra is a csehszlovák narratíva volt a legfontosabb, de pl. a társadalomtörténeti témák is kezdtek felbukkanni a hadtörténet helyett (DREL 1935/2: 37. doboz).

Az elemi iskolákban ápolandó szellemről és tantervről az 1933. év július 10-én kelt 67.311/331. számú iskolaügyi minisztériumi rendelet határozott. A rendelet a demokratikus államformának megfelelő szellemet kívánta belevinni az iskolába, hangsúlyozta, hogy az iskola feladata a gyermeket a társadalomban való demokratikus együttélésre, nemzetéhez és a csehszlovák államhoz való ragaszkodásra, az összetartásra és emberiségre nevelje (Fizély 2002: 111).

A kognitív célkitűzések mellett affektív célokat is megfogalmaztak. Ilyen volt például a haza iránti szeretet és odaadás felébresztése a csehszlovák állam iránt (Magyar Tanító 1935: 739), a saját és a külföldi nemzetek életének megértése, valamint az emberi munka fontosságának tudatosítása, a múlt iránti érdeklődés felkeltése és ápolása, a szülőföld iránti szeretet felkeltése (Jireček 2011: 38).

A fiatalokat tudatosan a nemzet iránti szeretetre, hűsége és elkötelezettségre, vallási és nemzeti toleranciára kellett nevelni, és tudatos állampolgárokat kellett faragni belőlük. „...Az oktatásnak és tanításnak az általánosan elismert erkölcsi elveken és a demokrácia eszméin kell alapulnia, amelyek átítatják a csehszlovák állam köztársasági alkotmányát” (Věstník 1933: 145).

A pedagógia és módszertan fejlődésének következtében egyre több cikk jelent meg azzal kapcsolatban, hogy a diákok érdeklődésének a felkeltése sokkal fontosabb a száraz ismeretek megtanításánál. „A tanítónak úgy a saját előkészületében, mint a tanulók előkészítésében szem előtt kell tartania a tanulók érdeklődését, az egyesek individuális tehetségeit és ügyességeit (...) Az anyag időszerűsége nem jelent csak időszerűséget a tanterv szerint, hanem időszerűséget a helyi viszonyokra és annál inkább a tanulók érdeklődésére való tekintettel” (Magyar Tanító 1934: 530). Egyes tanárok szerint „a tanterveket az konkrét diákokhoz kellene, úgy válna ténylegesen időszerűvé” (Magyar Tanító 1934: 530).

A legnépszerűbb módszertani újítások közé tartozott a harmincas évek tanterveiben az aktív tanulói részvétel, a tanórai munkáltatás megjelenése. Számos cikkben foglalkoztak a *Magyar Tanító* hasábjain azzal, hogy ez mennyire pozitív változást jelent, és hogy hogyan is kéne ezt alkalmazni az iskolákban (Magyar Tanító 1935: 204). Törekvések indultak, hogy a vasfegyelem helyett a tevékeny óra domináljon, amely során nem a teljes síri csend, inkább a tevékeny tanuló a fontos (Magyar Tanító 1934: 43).

Összegzés

Összességében az államfordulat után a tárgy tartalmában radikális változások következtek be. A monarchiabeli tanterveket módosították, és az új körülményekhez igazították főleg tartalmi szempontból. A tantervekből jól tükröződik a csehszlovák kormány kulturális asszimilációs politikája. A csehszlovák nemzet története és a közelmúlt történései kerülnek a történelemórák fókuszába az ország összes iskolájában (Neméc 2004: 204).

Az első köztársaság alatt többször változtak a tantervek minden iskolatípusban. Az első tantervek az összes iskolatípusban nagyon rövid kerettantervek voltak, amelyek csak a felsorolt megtanítandó témákat tartalmazták. A tantervek legnagyobb részben a csehek és szlovákok történetével foglalkoztak, az államalakulat kisebbségei saját népük történetéről mindössze annyit és olyan szemléletben tanulhattak, amilyen mértékben az előfordult (Neméc 2004: 204).

A polgári iskolákban a történelem a földrajzzal közös óraszámra osztozott. Mindkét tantárgynak saját tanterve volt. Megjegyezték, hogy a történelem állt a legközelebb a földrajzhoz, de a konkrét tantárgyközi kapcsolatokat nem határozták meg. A húszas és a harmincas évek tantervei között tartalom tekintetében nem sok különbség akadt, inkább csak módszertani fejlődés mutatható ki, és a célkitűzések változtak meg. A húszas évek tanterveire képest a 30-as években sokrétűbb célokat fogalmaztak meg. A kognitív célkitűzések mellett affektív célokat is kitűztek. A diákok érdeklődése és aktív részvételük a tanítási órán fontos újításnak számított, amellyel a frontális tananyagátadás elavult módszerét próbálták kiegészíteni, és a módszertant korszerűsíteni.

A tantervekből és az előírásokból meg tudjuk állapítani, hogy miről kellett a diákoknak tanulniuk, milyen módszereket kellett a tanároknak alkalmazniuk a tanítási órán, milyen történelemszemléletet kellett tükrözi a mondanivalójuknak, azonban a valóság ettől eltérhetett. Azt, hogy az osztálytermek csukott ajtajai mögött pontosan mik történtek, ma már nem tudjuk pontosan megállapítani. Kérdéses, hogy a tanárok mennyiben tettek eleget a tantervek előírásainak, a tanfelügyelői látogatásokon kívül és a hivatalos adminisztráción túl vajon mit csináltak másképp. A tanárok világnézete vajon mennyiben térhetett el az előírt szemlélettől, és egyéni habitusuk mennyire engedte, hogy akár a saját nézeteikkel ellentétes módon tanítsanak. Ilyen cselekedetekről keveset tudni, írásos nyoma csak néhány, pedagógusok ellen lefolytatott bírósági eljárásnak van (Simon Attila 2013).

Felhasznált irodalom

- Felvidéki Református Egyház iratai Fond (DREL). I.2., 1924/1., 8. doboz.
Felvidéki Református Egyház iratai (DREL). Fond: I.2., 1935/2, 37. doboz, Komáromi ref. tanítóképző tanterve.
- Fizély Imre 2002. A magyar iskola. In: Borsody István (szerk.): *Magyarok Csehszlovákiában. Az ország útja* kiadása. Budapest. 108–119.
- Koreň, Jozef–Ježo, Martin (Banai Tóth Pál) 1923. *Történelem és alkotmánytan a magyar tannyelvű népiskolák elsőbb osztályai számára*. Stehr-féle könyvkereskedés és könyvkiadóvállalat. Prešov.
- Miroslav Jireček 2011. Historicko-srovnávací analýza kurikulárních dokumentů dějepisu. In: Tomáš Janík – Petr Najvar – Milan Kubiátko (szerk.): *Kvalita kurikula a výuky. výzkumné přístupy a nástroje*. Masarykova univerzita. Brno.
- Magyar Tanító* X. évfolyam, 15–16. szám. 1930. augusztus 1.
Magyar Tanító XV. évfolyam, 23. szám. 1935. december 1.
Magyar Tanító XIV. évfolyam, 17. szám. 1934. szeptember 1.
Magyar Tanító XIV. évfolyam, 17. szám. 1934. szeptember 1.
Magyar Tanító XV. évfolyam, 7. szám. 1935. április 1.
Magyar Tanító XIV. évfolyam, 2. szám. 1934. január 15.
- Neméc, Mírek 2004. Der Schulalltag in den deutschen Schulen der Tschechoslowakei (1918–1938) im Spannungsfeld zwischen Staat und Volksgruppe. In: *Germanistisches Jahrbuch Tschechien – Slowakei*. NF 12, Prag/ Regensburg, 195–221.
- Simon Attila oral history gyűjtés 2013. 09. 26. Vác: Tamás Ilonka. született 1912. Várgede.
- Szerényi Ferdinánd (szerk.) 1933. *A csehszlovákiai magyar tanítók almanachja*. Slovenská Grafia műintézet. Bratislava.
- Věstník Ministerstva školství a národní osvěty*. 1918/19. 10. szám.
Věstník Ministerstva školství a národní osvěty 1920. 5. szám, 5.
Věstník Ministerstva školství a národní osvěty. 1932. 6. szám.
Věstník Ministerstva školství a národní osvěty. Normální učebné osnovy pro obecné (ludové) školy 1933. 51. szám.
- Výnos ministerstva školství a národní osvěty z dne 16. června*. 1930. 87. szám, 128-II.

A tanulmány szerzője

Dr. Engel Enikő, tanár, kutató, Feszty Árpád Általános Iskola. Főbb kutatási területe: A két világháború közötti történelemoktatás, jelenünk történelemtanítása és taneszközei. E-mail: eniko.engel16@gmail.com.

Legfontosabb publikációk:

- Engel Enikő 2022. A két világháború közötti csehszlovákiai történelem és honismereti tankönyvek didaktikai felépítése. *Történelemtanítás: Online Történelemdidaktikai Folyóirat*. Magyar Történelmi Társulat. Budapest.
- Engel Enikő – Vajda Barnabás 2021. A képi források és az illusztrációk didaktikai szempontjairól: Szlovákiai alapiskolás történelemtankönyvek vizsgálata alapján. *Belvedere Meridionale. History and Social Sciences* 33. évfolyam 2. szám. 144–162.

Rácz Márk: Ideológiai oktatással foglalkozó konferenciák Magyarországon az 1960-as években

Bevezetés

Rövid dolgozatomban azt mutatom be, hogy a Kádár-rendszer első felében milyen jellegű konferenciák zajlottak le az egykori marxizmus-leninizmus oktatók szervezeti egységein belül. Közismert, hogy hazánkban 1945 után – egy rövid átmeneti időszaktól eltekintve – a kommunista párt gyakorolta a teljes hatalmat. Ennek megfelelően az élet minden területén az ő akarata érvényesült, miközben egypártrendszer alakult ki, és tervutasításos rendszert vezettek be a gazdaságban. A tudomány, kultúra és oktatás területén is a kommunisták befolyása érvényesült. Így 1950-89 között Magyarország valamennyi felsőoktatási intézményében kötelező volt hallgatni az ún. ideológiai tárgyakat: marxista filozófiát (dialektikus materializmus, történelmi materializmus), politikai gazdaságtant (külön félévben a szocializmus és kapitalista országok gazdaságtana), marxista etikát és tudományos szocializmust. (Morvai 1967: 26) A téma szempontjából releváns szervezeti struktúra tetején a Művelődésügyi Minisztérium Marxizmus-Leninizmus Oktatási Főosztálya állt, amelynek égisze alatt olyan szakmai összejöveteleket, illetve tudományos jellegű konferenciákat is szerveztek, ahol az ideológiai oktatók bemutathatták addigi kutatási eredményeiket, valamint propagandista tevékenységüket; ezen kívül az ideológiai oktatás aktuális módszertanával is foglalkoztak. Helyhiány miatt a tanulmányban csupán négy, 60-as években megrendezett konferencia témáit veszem górcső alá: kettő fővárosit és kettő vidéken található városit. Hipotézisem szerint nehezen lehetett a pusztán politikai kérdésekből tudományos igényességű eredményt elérni. Olyan objektív kritériumai vannak ugyanis egy-egy szakterületen folytatott tudományos kutatásoknak, amelyeket nem lehet felülírni pusztán ideológiai, politikai akarattal. A kutatási kérdést úgy teszem fel, hogy a korszak adta feltételek között sikerülhetett-e megteremteni a hagyományos értelemben vett szakmaiságot az ideológiai oktatóknak és kutatóknak?

1. Debrecenben

1960-ban zajlott le egy helyi konferencia, amely Debrecenben az akkori három felsőoktatási intézmény marxizmus-leninizmus tanszékeinek együttes részvételével történt meg: a Kossuth Lajos Tudományegyetem (KLTE), a Debreceni Orvostudományi Egyetem (DOTE) és a Mezőgazdasági Akadémia vett ezen részt. A háromnapos tudományos ülészakot Sulán Béla, a KLTE akkori rektora nyitotta meg. Előadást tartott Kónya István, a KLTE Marxizmus-Leninizmus Tanszékcsoport (MLTSZ) tanszékvezetője „*A magyarországi egyházak, mint a Horthy-fasizmus ideológiai védelmezői*” címmel. Őt követte Poór József, aki a Mezőgazdasági Akadémia tanszékvezető adjunktusaként „*A protestáns teológiai szemlélet főbb formái, különös tekintettel Barth Károly irányzatára*” címmel adott elő a

plénum előtt. Másnap Kun Ferenc, a DOTE adjunktusa adott elő „*A társadalmi alappal kapcsolatos egyes revizionista és dogmatikus nézetekről*” címmel. A harmadik napon tartotta meg előadását Molnár Lászlóné, a KLTE adjunktusa „*A tőkés hitelszervezet kialakulása és fejlődése Debrecenben 1867-től 1913-ig*” címmel. Őt követte Farkas Dezső, aki a KLTE adjunktusaként „*A bihari Tanácsköztársaság történetéhez*” címmel adott elő. Majd Kiss István, a Mezőgazdasági Akadémia adjunktusa „*A magyar jobboldali szociáldemokrácia állásfoglalása a demokrácia és diktatúra kérdéseiben az 1929-33-as világválság idején*” címmel osztotta meg gondolatait (Jávor1961: 26–31). A címekből jól látható, hogy abban a témában adtak elő a tanárok, amely az addigi kutatási témájuk volt. A kiemelésben azért szerepel két egyháztörténeti jellegű téma is, mert a marxizmus-leninizmus hívei alapvetően ateista felfogást képviseltek. Önmagában érdekes attitűd, hogy egy valószínűleg ateista felfogású oktató vallási kérdésekkel foglalkozik. Ugyanakkor megtalálható volt helytörténeti jellegű munka is, amely leginkább a tudományos szocializmus oktatók terepe lehetett.

2. Budapesten

Nagyjából ugyanebben az időszakban az Építőipari és Közlekedési Egyetem Marxizmus-Leninizmus Tanszéke is tudományos ülészakot tartott a „*Nagy Októberi Szocialista Forradalom*” 43. évfordulója alkalmából. A háromnapos tanácskozás alatt az első nap a politikai gazdaságtan szakcsoport, a második napon a filozófia szakcsoport, míg az utolsó napon a tudományos szocializmus oktatók adhattak elő. A megnyitót Perényi Imre, a fentebb említett egyetem rektora tartotta, ami szintén azt mutatta, hogy ilyen szempontból is igyekeztek presztízst adni az eseménynek. A rektor méltatta a 10 éves múltra visszatekintő ideológiai oktatás egyre emelkedő színvonalát. Elsőként Benke István tanszékvezető docens tartotta meg „*Az anyagi érdekelttség és az építési idő*” címmel előadását. Őt követte Radó Judit adjunktus „*Az építőipari alkalmazottak prémium-rendszere*” címmel. Orosz Gyuláné adjunktus „*Az építőipari alapórabékekről és munkakategóriákról*” címmel adott elő. Stuber Ervin adjunktus „*A munkaversenymozgalom egyes kérdései az építőiparban*” címmel lépett a közönség elé. Szabados Gábor tanársegédnek „*A műszaki fejlesztéssel kapcsolatos ösztönzés*” címmel jelent meg előadása. Második nap a filozófusok kerültek sorra, amelynek keretein belül Lick József adjunktus „*A valláserkölcs és társadalmi szerepe*” címmel adott elő. Tiba Imre adjunktus „*Hogyan lett a vallás a kapitalizmust támadó ideológiából a kapitalizmus apologetikájává?*” címmel érkezett. Végül a feltehetőleg görög származású Vakaliosz Thanaszisz nevű tanársegéd „*A mai görög polgári filozófia helyzetéről*” címmel lépett fel. Azt valószínűsítem, hogy az 1940-es években lezajlott görög polgárháború miatt érkezhetett Magyarországra, mivel a görög kommunisták vesztek és menekülniük kellett, lehetőleg egy baráti országba. Végül a harmadik napon jöhettek a „tudszoc”-os oktatók: Szemere Vera adjunktus „*A termelőszövetkezetek szervezete a Tanácsköztársaság idején*” címmel tartotta meg előadását. Utolsóként Szigeti Istvánné tanársegéd „*A nacionalizmus és az értelmiség*” címmel osztotta meg gondolatait. (Radó 1961: 37-44) Különbőféle filozófiai és közgazdaság-tudományi kérdéseket jártak körül, de a tudományos szocializmus egyes témái sem maradhettek el. Még 1961-ben is jelent meg olyan cikk a Tájékoztatóban, amely az ideológiai oktatással kapcsolatos problémákról értekezik. Ekkor is az volt a baj a dialektikus

materializmus és a gyakorlat viszonyában, hogy a hallgatók „a szaktudományokat nem ismerik olyan színvonalon, hogy a világnézeti viták szempontjából legfontosabb anyag birtokának lennének, különösen ott, ahol I. éven kezdik tanulni a filozófiát. A szaktárgyak oktatása világnézeti szempontból gyakran nem megfelelő, részint tartózkodó a világnézeti vonatkozásokról, igen gyakran tulságosan empirikus, pozitivistá jellegű, máskor pedig egyenesen hibás vonalat, idealista-metafizikus koncepciót sugároz.” (Mész 1961: 68–69) Vagyis a minisztériumban található ideológiai főosztályi szinten sem voltak maradéktalanul megelégedve a felsőoktatási intézményben oktatók teljesítményével. Ezzel a dolgozat írója nem „vádiratot” terjeszt elő, hiszen ez a kritikai megfogalmazás egyenesen az ideológiai oktatók tollából látott napvilágot. Önkritika jellemezte őket.

3. Újra Budapesten

Az egyetemi és főiskolai marxizmus-leninizmus tanszékek 1964. január 29-31. között újabb országos tudományos ülészakot tartottak Budapesten. Itt az I. szekció a tudomány, technika és társadalom címet viselte. Ez a szekció három alegységre bomlott: az elsőben (a természettudományok filozófiai problémái) előadást tartott Erdey-Grúz Tibor, Elek Tibor és Simonovits Istvánné. Erdey-Grúz kémikus egyetemi tanár és politikus, illetve oktatási miniszter volt az 50-es években, majd az MTA főtítkári és elnöki posztját is betöltötte. Hozzászolt a témához többek között a debreceni Magyaródi Sándor, Kónya István. Előbbi ekkoriban még Pécsen tanított, de később a DOTE-ra került, utóbbi a mindvégig KLTE-n dolgozott. De megemlíthetem a szintén filozófus Hársing László nevét is, aki ekkor az Építőipari és Közlekedési Műszaki Egyetem Filozófia és Tudományos Szocializmus Tanszék vezetője volt. A második téma (a kvantifikációs eljárások szerepe a társadalomtudományokban) előadói Kalmár László és Hegedűs András voltak, utóbbi volt miniszterelnök 1955-56-ban, valamint az MTA Szociológiai Kutatócsoport igazgatójaként tevékenykedett. Ehhez a témához is csak az ismertebb Szelényi Iván nevét említem meg, aki az MTA Szociológia Kutató Csoport tudományos munkatársa volt ekkor, illetve a debreceni Molnár Lászlót, aki a DOTE-n dolgozott tanszékvezetőként. A harmadik téma (a technika és a tudomány fejlődésével kapcsolatos ideológiai és gyakorlati problémák) előadói voltak Sándor Pál, Ágoston László és Nyilas József. M. Kaláb nevét is megemlítem, aki a prágai Október 27. Egyetem Szociológiai Tanszék vezetője volt. Hozzászolt még Fórizs József alezredek is, aki a Zrínyi Miklós Katonai Akadémia (ZMKA) Filozófiai Tanszék vezetője volt. Szintén a hozzászólók között volt a debreceni Kovács László, aki a DOTE adjunktusa volt. (sz.n. 1964: 241–247) A II. szekció a társadalmunk szerkezetének és politikai viszonyainak alakulása címet viselte. Itt is három alegységre volt felosztható a tanácskozás: az elsőben (a magyar társadalom osztályszerkezetének jelenlegi fejlődésével összefüggő problémák) Vass Henrik, Lackó Mihály, Erdei Ferenc és Fukász György tartott előadást. Ismertebb nevek Vass Henrik, aki párttörténész volt, valamint az MSZMP KB Párttörténeti Intézetének igazgatójaként dolgozott, a szakmai pályáját Debrecenben kezdő Fukász György, aki a Művelődésügyi Minisztérium Marxizmus-Leninizmus Oktatási Főosztály (MLOF) vezetője lett, és Erdei Ferenc szociológus, akadémikus, politikus, miniszter, egykori Nemzeti Parasztpárti (NPP) képviselő, valamint a Magyar Tudományos Akadémia

(MTA) Agrárgazdasági Kutató Intézet igazgatója. Végül Lackó Miklós történész is jelen volt az József Attila Tudományegyetemről (JATE). Hozzászólott a témákhoz többek között a debreceni Zsarnóczai Sándor, aki a DATE-n dolgozott, politikai gazdaságtan oktatóként, valamint a Társadalmi Szemle rovatvezetője volt. A második téma (a szocialista állam fejlődésének kérdései) kapcsán tartott előadást Szabó Imre egyedül, aki az MTA Jogtudományi Intézetének vezetője volt ekkor, akinek mondandójához mások mellett Korom Mihály szolt hozzá. Korom a szegedi JATE Tudományos Szocializmus Tanszék vezetője, későbbi igazságügyi miniszter, valamint az Alkotmányjogi Tanács elnöke is lett 1989 előtt. A harmadik téma (a kommunista ember nevelésének problémái) pedig Szigeti József és Huszár Tibor előadásaiból állt. Huszár Tibor kandidátus az Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE) Történelmi Materializmus Tanszékének adjunktusa volt ekkor. Később szociológus lett. Szigeti József egyetemi tanár, az ELTE Esztétika Tanszék vezetője és az MTA Filozófiai Intézet igazgatója volt ekkor. Megjelent és zárszót mondott az a bizonyos Mód Aladár is, aki az ELTE Tudományos Szocializmus Tanszékének a vezetője, a korszak egyik legfontosabb történésze volt. Tiszteletét tette Hetényi István is, aki később pénzügyminiszter lett, ekkor pedig az Országos Terhivatal főosztályvezetője volt (sz.n. 1964: 169–175). A III. szekció a szocialista gazdasági rendszer néhány időszerű kérdése címet viselte. Itt is három téma került napirendre: az elsőben (a szocialista gazdasági viszonyok rendszere és alapvonásai) Szabó Kálmán és Simon György tartott előadást. Szabó Kálmán ekkor a Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetem (MKKE) rektorhelyettese volt. A hozzászólók között szerepelt mások mellett a debreceni Kun Ferenc, a DOTE adjunktusa és Molnár Lászlóné, a KLTE „polgazd”-os adjunktusa. A második témát (a szocialista országok gazdasági együttműködése) Káplár József, Dervics József és Hetényi István prezentálta a hallgatóság felé. Ehhez többek között a debreceni Jávor Gyula, a DOTE oktatója szolt hozzá. A harmadik téma (a szocialista árrendszer problémái) előadói Nagy Tamás és Csendes Béla voltak. Hozzászólott többek között a „hírhedt” rákosista Berei Andor, aki a MKKE Politikai Gazdaságtan Tanszék adjunktusa volt ekkor; Andics Erzsébet történész, Berei Andor felesége, és a már emlegetett debreceni Zsarnóczai Sándor is szólásra emelkedett (sz.n. 1964: 249–256).

4. Pécssett

Ugyanakkor Pécssett 1963 szeptemberében is tartottak egy etikai konferenciát, ahol délelőtt előadást tartott Huszár Tibor, az ELTE adjunktusa és Farkas Endre, az ELTE adjunktusa. Délután Somogyi Zoltán, az MTA Filozófiai Intézete munkatársa és Kiss István, a Pécsi Orvostudományi Egyetem tanszékvezető docense adott elő (sz.n. 1964: 1–2). 1963-tól megújult borítóval jelentkezett a Tájékoztató: az ötágú vörös csillag lendületét próbálták megjeleníteni azáltal, hogy egy „görbe” vörös vonallal szelték át a címlapot. Immár szerepelt a filozófia, politikai gazdaságtan és tudományos szocializmus hívószava. A marxizmus-leninizmus oktatóknak időnként voltak üléseik is, ahol ajánlott volt a személyes részvétel. 1966. november 9-11. között a debreceni KLTE-n tartották meg az Országos Történelmi Materializmus Oktatási Konferenciáját, ahol előadást tarthatott Kósa

Erzsébet, az MTA Szociológia Kutató Csoport egyik aspiránsa, Molnár László, a DOTE MLI tanszékvezetője, Huszár Tibor, az ELTE Filozófia Tanszékének docense, és Balogh József, az ELTE Szociológiai Kutató Csoportjának vezetője. Természetesen a KLTE akkori rektora, Rapcsák András¹ is jelen volt, és elmondta nyitó beszédét. A vitához hozzászólt Kulcsár Kálmán, az MTA Állam- és Jogtudományi Intézetének munkatársa, a debreceni Kun Ferenc a DOTE-ről, Földesi Tamás, az ELTE Filozófiai Tanszékének vezetője, valamint Kis Arthur, a MKKE Filozófia Tanszék vezetője (sz.n. 1967: 249–253). Különbféle jeles évfordulók alkalmával is előszeretettel rendeztek tudományos ülészeket az ideológiai oktatók is. Ennek megfelelően az MSZMP Párttörténeti Intézete 1966. szeptember 29-30-án „*Társadalmunk 10 éves (1956-1966) fejlődésének fő tendenciái*” címmel rendezett konferenciát, ahol előadást tartott Vass Henrik, Molnár János, Szenes Iván, Köpeczi Béla, Szántó György, Sza-bó Imre, Lázár György, Kiss Tibor, Gulyás Emil, Mód Aladárné, Pamlényi Ervin, Szigeti József és Varga Sándor. (sz.n. 1967: 4) Élénken érdeklődtek a politikai gazdaságtan oktatásának módszertani kérdései iránt is, ennek következtében hat tanulmány is született e témakörben. Megvizsgálták, hogy a BME-n hol van a szerepe ennek a tantárgynak. Külön írást szenteltek annak, hogy a nappali tagozatos hallgatók milyen gondokkal küszködtek a jegyzetek, előadások, szemináriumok és egyéni foglalkozások esetében. Külön kitértek az esti és levelező oktatás sajátosságaira és specifikumaira is. A gazdasági mérnök szakos hallgatók külön is ki voltak emelve, végül a különféle matematikai és statisztikai módszerek alkalmazását is vizsgálták a politikai gazdaságtan oktatása során (sz.n. 1967: 225).

Összegzés

Amint az érzékelhető a dolgozatban, szerteágazó témák kerültek terítékre mindhárom szakterületről. Ne feledjük el, hogy ma is van létjogosultsága a filozófiának, a közgazdaságtannak és a politológiának is. Noha különbséget kell tenni az 1950-es években végig megtapasztalt vulgármarxista szemlélettől, a rendkívüli erőfeszítéseik ellenére azonban még a 60-as években sem mindenhol érvényesülhetett maradéktalanul az a szakmai kíváncsiság és színvonal, amely jellemezte akár a mérnöki, orvosi vagy jogi területet. Eddigi kutatásaim alapján azt valószínűsítem, hogy egyrészt a személyi állomány egy része sem válthatta be teljesen a hozzá fűzött reményeket. Másrészt viszont eleve nem lehetséges „fából vaskarikát” gyártani, hiszen tisztán egy politikai oldal ideológiai felfogását tananyagká tenni önmagában jelenti azt, hogy szákcúba fog futni a tudományos megközelítés szakszerűsége. Noha utaltam arra, hogy – mintegy kelet-európai sajátosságként – részben a tudományos szocializmusból fejlődött ki hazánkban is a politológia, álláspontom szerint mégsem lehet a kettőt ugyanannak aposztrofálni. Hatalmas szellemi és anyagi erőforrásokat biztosított az akkori politikai hatalom, hogy a szélesebb néptömegek előtt is ismert, sőt mi több, kedvelt legyen a marxista ideológia. Folyóiratot alapítottak, konferenciákat szerveztek, oktatóknak alkalmaztak komoly bértömeggel számolva, oktatói és hallgatói csereprogramokat finanszíroztak más szocialista államok marxista tanszékeivel, OTDK-n

¹ Fia KDNP-s képviselő volt, valamint 2002-es haláláig Hódmezővásárhely polgármestere.

való részvételt készítettek elő, esti iskolákat, két- és hároméves szakosítókat hoztak létre. Megalapították a Politikai Főiskolát is, a Marxizmus-Leninizmus Esti Egyetemet, az MSZMP mellett működő Társadalomtudományi Intézetet. A mondandó hitelessége azonban csorbán szenvedhetett, hiszen az elméleti marxizmus nem minden esetben találkozhatott a létező szocializmussal, amit az emberek bizonyára észleltek is. A bemutatott konferenciákon elhangzott előadásokon számos történeti téma került elő, főként a magyar munkásmozgalom kapott hangsúlyos szerepet. A vallásfilozófia témaköre is meghatározónak bizonyult, de különféle gazdasági kérdések is napirendre kerültek. Híres politikai szereplők, történészek, filozófusok és közgazdászok adták egymásnak a megszólalás lehetőségét. A hosszú előadások természetesen nyomtatott formában is megjelenhettek ebben az időszakban. Hipotézisemet beigazoltam látom, hiszen ezek az előadások többségében nem feleltek meg a tudományos normáknak és nem segítettek a szakmai színvonal emelkedését, sokkal inkább szolgáltak propaganda célokat. Eddigi kutatási eredményeim szerint azt a következtetést vontam le, hogy az 1960-as években sem sikerült az ideológiai nevelés területén megteremteni a megfelelő tudományos színvonalat, bár erre való törekvések már megjelentek. Tekintettel arra, hogy a negyven év szocializmus alatt folyamatos reformokra szorult az ideológiai nevelés, azt vélelmezem, hogy későbbiekben sem sikerült.

Felhasznált irodalom

- Jávor Gyula 1961. Beszámoló az 1960 szeptemberében rendezett három debreceni egyetem közös tudományos ülészakáról. *Tájékoztató* Kiadja: A M.M. Marxizmus-Leninizmus Oktatási Osztálya Budapest, 1961 3. szám Kézirat gyanánt.
- Mész László 1961. A dialektikus materializmus oktatásának néhány időszzerű problémája *Tájékoztató* Kiadja: A M.M. Marxizmus-Leninizmus Oktatási Osztálya Budapest, 1961 6. szám Kézirat gyanánt.
- Morvai Edith 1967. *Leckekönyv* (saját tulajdonomban található kézirat) – XX-141/1967.
- Radó Judit 1961. Az Építőipari és Közlekedési Műszaki Egyetem marxizmus-leninizmus tanszéke 1960. november 8-9-10-én háromnapos tudományos ülészakot rendezett a Nagy Októberi Szocialista Forradalom 43. évfordulója alkalmából *Tájékoztató* Kiadja: A M.M. Marxizmus-Leninizmus Oktatási Osztálya Budapest, 1961 - 3. szám Kézirat gyanánt 37–44 oldal.
- sz.n. 1964. Tartalomjegyzék és névmutató *Tájékoztató filozófia politikai gazdaságtan tudományos szocializmus tanulmányok* Kiadja: A M.M. Marxizmus-Leninizmus Oktatási Osztálya Budapest, 1964 – 3. szám Kézirat gyanánt.
- sz.n. 1964. Tartalomjegyzék és névmutató *Tájékoztató filozófia politikai gazdaságtan tudományos szocializmus tanulmányok* Kiadja: A M.M. Marxizmus-Leninizmus Oktatási Osztálya Budapest, 1964 – 3. szám Kézirat gyanánt.
- sz.n. 1964. Tartalomjegyzék és névmutató *Tájékoztató filozófia politikai gazdaságtan tudományos szocializmus tanulmányok* Kiadja: A M.M. Marxizmus-Leninizmus Oktatási Osztálya Budapest, 1964 – 4. szám Kézirat gyanánt.
- sz.n. 1964. Tartalomjegyzék *Tájékoztató filozófia politikai gazdaságtan tudományos szocializmus tanulmányok* Kiadja: A M.M. Marxizmus-Leninizmus Oktatási Osztálya Budapest, 1964 – 5. szám Kézirat gyanánt.

- sz.n. 1967. Névmutató és tartalomjegyzék *Tájékoztató filozófia politikai gazdaságtan tudományos szocializmus* Kiadja: A Művelődésügyi Minisztérium Marxizmus-Leninizmus Oktatási Főosztálya Budapest, 1967 – 2. szám Kézirat gyanánt.
- sz.n. 1967. Bevezetés és ismertető *Tájékoztató filozófia politikai gazdaságtan tudományos szocializmus* Kiadja: A Művelődésügyi Minisztérium Marxizmus-Leninizmus Oktatási Főosztálya Budapest, 1967 – 3. szám Kézirat gyanánt.
- sz.n. 1967. Didaktikai kérdések A politikai gazdaságtan oktatás módszertani kérdései *Tájékoztató filozófia politikai gazdaságtan tudományos szocializmus* Kiadja: A M.M. Marxizmus-Leninizmus Oktatási Főosztálya Budapest, 1967 – 3. szám Kézirat gyanánt.

A tanulmány szerzője

Rácz Márk kollégiumi nevelőtanár, Hallássérültek Budapesti Tanintézete. Kutatási terület: a marxizmus-leninizmus oktatásának története. E-mail: mracz431@gmail.com.

Fontosabb publikációk:

- Rácz Márk: Ideológiai valóságajlítás az 1989 előtti marxizmus-leninizmus oktatásban
In. Balázs Géza – Nagy Dániel szerk.: *Esszencia kötetek XVIII. Valóságajlítás – tudomány, művészet, média* Kiadja a Bolyai Műhely Alapítvány, Budapest, 2023.
- Rácz Márk: A marxizmus-leninizmus oktatásának egyes módszertani kérdései 1989 előtt
In. *XXVII. Bolyai konferencia*, Budapest, 2023.

Varga Krisztina: A rendszerváltást követő szlovákiai történelemtanítás a történelemtankönyvek változásainak tükrében (1990–2005)

Bevezetés

1. Az 1989 előtti történelemtanítás jellemzői

1989-ig a (cseh)szlovákiai történelemoktatás – hasonlóan, mint maga a történettudomány és a történetírás is – a kommunista párt ellenőrzése alatt állt: nemcsak az került meghatározásra, hogy mit kell, hanem az is, hogy hogyan kell tanítani. A történelmet tanító pedagógusnak a követendő cél, nem a történelmi hitelesség s a tudományág eredményeinek a közvetítése volt, hanem hogy a tanulókat a kommunista párt által meghatározott eszmék és értékek szerint nevelje. A tanárok többsége ezt próbálta mellőzni, s valamilyen módon kibújni ezen kötelezettségek alól, de sokan az egyszerűbb utat választották, és beálltak a sorba (Simon 2014).

A szocialista rendszer éveiben a történelem tantárgy a rendszer egyik kiszolgálójává, ezáltal a legfontosabb társadalomtudományi tantárggyá vált. A történelemtanítás az állam által meghatározott és ellenőrzött tantervek, és az egy évfolyam egy tankönyv rendszer alapján folyt. A tankönyvek az állami célt szolgálták, a sematizmus, az ideológiai alárendeltség, valamint az elhallgatás jellemezte a tartalmukat (Kovács 2006: 630). Továbbá a történelem óra keretein belül elvárás volt a szocialista hazafiasságra és a proletár nemzetköziségre nevelés, s ezen elvárás a korabeli történelemtantervekben is szerepelt: *„A történelemtanítás jelentős célkitűzései közé tartozik a szocialista hazafiasságra és a proletár internacionalizmusra való nevelés. [...] Szocialista társadalmunk adott fejlődési fokára való tekintettel a tanulókat a szocialista hazafiasság magasabb foka felé kell irányítanunk, amely szocialista hazánkhoz, a csehszlovák államisághoz, a szocialista világrendszerhez és az egész haladó emberiséghez való öntudatos kapcsolatban jut kifejezésre. [...] A történelemtanítás számtalan lehetőséget nyújt arra, hogy a tanulóknak kifejllesszük a tudományos, proletár és szocialista nemzetköziség tudatát, a világ összes haladó embere iránti tiszteletet és barátságot. De különösen a Szovjetunió és a többi szocialista ország népeihez való barátság eszméjének megszilárdítását segíti elő.”* (Történelem. Tanterv 1974: 4–5)

2. Történelemtanítás az 1989. évi rendszerváltás után

A kommunizmus bukását követően szükséges volt, hogy a marxista-leninista szellemű átideologizált történelemtanítás átalakítása. Ez a folyamat minden rendszerváltó országra kiterjedt, és érintette a történelemtudományt, a tanterveket, a módszereket és a tankönyveket is (F. Dárdai – Kaposi 2021). Jogos célként fogalmazódott meg, hogy a régi tankönyvek helyett olyan új tankönyvek kerüljenek a diákok kezébe – nemcsak a történelem tantárgy esetében –, amelyek a szocialista ideológiától mentesek, azonban jó pár évbe telt az elkészülésük és

megjelenésük. Az áthidaló időszakban ideiglenes tanulmányi szövegek kerültek kiadásra, melyeket a Szlovák Köztársaság Oktatási, Ifjúsági és Sportminisztériuma [Ministerstvo školstva, mládeže a športu SR] jelentetett meg az alapiskolák 7. és 8. osztálya számára (Alberty 1991: 511). Ezáltal ezek az ideiglenes tankönyvek (tanulmányi szövegek) csak az újkor és a legújabb kor – a 20. század – történetét dolgozták fel. (lásd: Kováč – Kowalská 1990; Lipták – Kováč 1990; Lipták 1990). Ráadásul ezek az ideiglenes tanulmányi szövegek ténylegesen csak szövegek voltak, vagyis didaktikai szempontból nem voltak kidolgozottak, mivel csak a tanári szöveget s egy-két kérdést tartalmaztak, amely a leíró szöveg felelevenítését szolgálta.

Nehezebb helyzetben voltak a középiskolák és a gimnáziumok. A szlovákiai középiskolákban az 1980-as években megjelent tankönyvek voltak használatban, mivel a tankönyvszerzőknek (történészeknek) időbe telt megfelelő tankönyvet írni a tanulók számára. A szocialista időszakból származó tankönyvekben a problémásnak számító részek áthúzásra kerültek, s a tanulók a fennmaradó részekből (szövegből) tanultak. A gimnáziumok számára csak másfél évtizeddel a rendszerváltást követően jelent meg történelemtankönyv-sorozat, addig szintén az állami szocializmus időszakából származó tankönyveket használták. Egyetlen kivétel volt, a 20. század eseményeit feldolgozó ideiglenes tankönyv (Kováč – Lipták 1990), amely szintén csak tanulmányi szöveggként funkcionált. Didaktikai szempontból nem tekinthető tankönyvnek, mivel csak a tanári (szerzői) szöveget tartalmazta; sem kérdések és feladatok, sem illusztrációk, sem források nem szerepeltek a lapjain (Otčenášová 2013: 184 és Simon 2008: 103).

2.1. Történelemtanítás az önálló Szlovák Köztársaságban

Az 1989-ben lezajlott rendszerváltást követően a szlovákiai történelemtanítás tartalmi megújulása viszonylag könnyen és gyorsan végbement, „*s az 1989 előtti erősen átideologizált és a történelmi folyamatok súlypontjaként az osztályharcot beállító és sulykoló oktatás már a múlté*” (Simon 2008: 102). Helyette a hangsúly a szlovák nemzeti történelem tanítására helyeződött át, amely összhangban volt az újonnan létrejött Szlovák Köztársaság céljaival. A tankönyvkiadás továbbra is állami monopólium maradt, s továbbra is érvényes volt az egy tantárgy – egy tankönyv elve, amely az államszocializmus éveiből hagyományozódott át. Akkoriban ideológiai, jelenleg inkább politikai és pénzügyi okai vannak. Szlovákiában a tankönyvek ingyenesek a tanulók számára: minden iskolai év végén megkapják a diákok a következő évfolyam tankönyvét, azonban az nem lesz a saját tulajdonuk, a következő tanév végén le kell adniuk, hogy a további évfolyamok tanulói is használhassák őket.

Az alapiskolák tanulói számára az 1990-es évek második felében jelent meg olyan történelemtankönyv-sorozat, amelyeket a Szlovák Tudományos Akadémia történészei írtak, ezáltal a tankönyvek szakmai garansa Dušan Kováč, a Szlovák Tudományos Akadémia alelnöke volt. A tankönyvsorozat didaktikai kidolgozásáért pedig a pozsonyi Komenský Egyetem módszertan tanára, Viliam Kratochvíl felelt; ezáltal ez a tankönyvsorozat szerkezeti felépítésében és módszertani kidolgozásában színvonalasnak számított, bár tartalmi szempontból ennek ellenére voltak hibái, főként a kisebbségi (nemzetiségi) történelmi témák esetében, mivel ezek nagyon hiányosan jelentek meg a lapjain. Ebben az sem segített, hogy az alapiskolák utolsó évfolyamában, alternatív tankönyvként, engedélyezve volt Róbert Letz történelemtankönyve, melyben a szerző Szlovákia történelmével foglalkozott (Letz 2000).

3. Tankönyviták és plágium

Az alábbiakban két olyan esetet mutatunk be, amely szorosan összefüggött a rendszerváltást követő szlovákiai történelemtanítással. Elsőként egy olyan tankönyvről lesz szó, amely inkább nevezhető kronológiának leíró magyarázatokkal kiegészítve; másodikként pedig egy a plágium-botrányt, amely a gimnáziumi tankönyvek egyik szerzőjét érintette.

3.1. Egy vitás „történelemtankönyv”

1995-ben jelent meg, első kiadásban Milan Stanislav Ďurica *Dejiny Slovenska a Slovákov* [Szlovákia és a szlovákok története] c. könyve, amely inkább kronológia, mint történelemtankönyv. A mű a hagyományos kronológiáktól abban tér, hogy nemcsak felsorolja az egyes eseményeket, hanem az adott eseményhez kapcsolódó körülményeket és az összefüggéseket is bemutatja. A szerző elősorban azon adatokra koncentrált, „*amelyek bizonyítják a szlovák nemzet ősi etnogenezisét, államiságának mély történeti gyökereit...*” (Futala 1997: 444). A könyv ezen első kiadása csekély érdeklődést váltott ki a szakma és a közvélemény részéről is, ám a megjelent recenziók pozitívum nyilatkoztak a kötetéről, mivel Ďurica kézikönyve volt az első ilyen jellegű összefoglaló munka Szlovákiában. Korábban ilyen kiadvány 1986-ban jelent meg *Dějiny Československa v datech* [Csehszlovákia története adatokban] címmel, melyet még a marxista ideológia jellemzett (Bartl 1997: 114).

A könyv szerzője Milan S. Ďurica szlovák történész és katolikus pap, aki az 1948. évi „győzedelmes február” után, olaszországi tanulmányai befejezésével nem tért vissza a kommunista vezetésű Csehszlovákiába, hanem 1998-ig emigrációban élt. Padovában Kelet- és Közép-Európa történelmével foglalkozó, Pozsonyban a Komenský Egyetem Hittudományi Karán pedig egyháztörténeti előadásokat tartott.

Ďurica könyvét egy évvel később, az Oktatási Minisztérium „különleges segédanyagnak”, s már a forgalomban lévő történelemtankönyvekkel együtt használatosnak nyilvánította mind az alapiskolák, mind a középiskolák számára. Így a könyv második kiadása több mint 90.000 példányban jelent meg. Ez a kiadás már számos kritikát kiváltott, mivel, mint már említettük, nem igazán volt alkalmas az iskolai használatra: a szlovák történelem egyfajta kronológiája volt, amely az időszámításunk előtti első századdal kezdődött és 1995. december 31-vel végződött. A kritikák között megfogalmazásra került, hogy a könyv túlságosan nacionalista nézőpontot képviselt, továbbá a szerzőjét azzal vádolták, hogy mítoszokat gyárt, főleg a középkori események bemutatásánál, emellett pozitív színben tüntette fel a második világháború alatti, náci elkötelezettségű szlovák államot, valamint negatív megnyilatkozásai voltak a magyarok, a zsidók, a csehek, és a nem katolikusok ellen (Otčenášová 2013: 185).

A könnyvel kapcsolatban a legerősebb kritikát a Szlovák Tudományos Akadémia történészei fogalmazták meg Eva Slavkovská oktatási miniszterhez intézett nyílt levelükben, amely a *Práca* című napilap 1997. április 19-i számában jelent meg. A levél aláírói között szerepelt Ľubomír Lipták, a Szlovák Tudományos Akadémia Történettudományok Osztálya Tudományos Tanácsának elnöke és Dušan Kováč, az Szlovák Tudományos Akadémia Történettudományok Osztályának igazgatója. „*A levélben kijelentették, hogy Ďurica könyve*

nem megfelelő iskolai tankönyv, mivel «nem felel meg az elemi tudományos elvárásoknak», valamint «régie és idejétmúlt mítoszokat idéz fel, illetve nagyszámú valótlanságot és kitalációt tartalmaz»» (Otčenášová 2013: 186).

A könyv mellett az Oktatási Hivatal, a Szlovák Nemzeti Párt és a Matica slovenská is érvelt, azonban a kiadását európai uniós támogatásból fedezték, így nemzetközi visszhangot is kiváltott. 1997 nyarán Hans van den Broek, az Európai Bizottság külkapcsolatokért és bővítésért felelős biztosa szorgalmazta a szlovák külügyminiszternél, Zdenka Kramplovánál, hogy a könyvet távolítsák el a közoktatásból. Ez ellen a szlovák Oktatási Minisztérium tiltakozott. Végül az akkori szlovák miniszterelnök – Vladimír Mečiar – is elismerete, hogy a könyv egyes részei téves információkat tartalmaznak, ezért nem fogják használni iskolai történelemtankönyvként. Ezt az Oktatási Minisztérium 1997. júniusi közleménye is alátámasztotta, s Ďurica könyve azonnali visszavonásra került a közoktatásból (Otčenášová 2013: 187–188).

3.2. Plágium-vád: egy gimnáziumi történelemtankönyv esete

Az ezredforduló évében látott napvilágot Július Bartl – Miroslav Kamenický – Pavol Valachovič szerzőhármas *Dejepis pre 1. ročník gymnázií* [Történelem a gimnázium 1. osztálya számára] című tankönyve, amely az első gimnáziumi történelemtankönyv volt a rendszerváltást követően. A könyvről a *Historický časopis*-ben jelent meg Juraj Smatana recenziója, melyben azzal vádolta a középkori részek szerzőjét, Miroslav Kamenickýt, hogy a cseh történész Zdeněk Beneš középkorról szóló tankönyvét másolta. (Beneš 1994) Smatana szerint Miroslav Kamenický ahelyett, hogy mindig előtte állt volna a címzettje, egy tizenöt éves diák, elsősorban a cseh gimnáziumi tankönyv tematikai egységeinek fordítására vagy átfogalmazására fordította figyelmét. „Az ilyen plágium nemcsak a szerzői jogi törvényt, hanem a történelmi etikát is sérti” (Smatana 2004: 182–183).

A recenzióra és a plágium vádjára Kamenický is reagált, aki először kedvesen megköszönte Smatanának, hogy érdeklődést tanúsított a történelem tantárgy iránt, azáltal, hogy részletesen elemezte az említett tankönyvi fejezetet. Ezt követően visszautasította a másolás, ezáltal a plágium vádját: „...nonszensz, hogy mechanikusan átmásoltam a Z. Beneš tankönyve teljes koncepcióját, azért is, mert Beneš tankönyvében 164 oldal A-4-es formátumú szöveg található, miközben a kora újkorból származó fejezeteket is tartalmaz, míg az én szövegem mindössze 72 oldalas és B5-ös formátumú, ami még szerzői ívekre konvertálva is lényegesen kevesebb. A fejezetek felépítésében sem beszélhetünk Beneš tankönyvének másolásáról, ahol például két fejezetben (a kora középkor, majd az érett- és későközépkor) vannak a kultúráról és a művészetről szóló szövegrészek, míg a könyvben az oktatás, a kultúra és a kereszténység egy fejezetben került tárgyalásra” (Kamenický 2004: 192–193). Kamenický azt azonban elismerte, hogy hatással volt rá Z. Beneš tankönyve, mivel Szlovákia területén 1984 óta nem íródott új történelemtankönyv a gimnáziumok számára, így a külföldi tankönyvek, köztük a cseh példa is mintaként szolgált a számára.

Összegzés

Tanulmányunkban igyekeztünk egy rövid átfogó képet adni arról, hogy hogyan alakult, s milyen kihívásokkal állt szemben a szlovákiai történelemtanítás és különösen a tankönyvkiadás az 1989. évi rendszerváltást követő negyedszázadban. Az átmeneti időszakban megjelent tanulmányi szövegeket követően az alapiskolák tanulói kerültek kedvezőbb helyzetbe, mivel számukra az 1990-es évek második felében már rendelkezésre állt egy korszerű történelemtankönyv-sorozat, míg a gimnáziumok tanulói számára ez csak az ezredfordulót követően vált elérhetővé. A bemutatott két vitás tankönyvi eset is illusztrálta, hogy milyen volt a politikai, társadalmi és oktatási helyzet az 1993-ban önállósult Szlovák Köztársaságban.

Felhasznált irodalom

A tanulmányban említésre került történelemtankönyvek:

- Bartl, Július – Kamenický, Miroslav – Valachovič, Pavol 2000. *Dejepis pre 1. ročník gymnázií*. [Történelem a gimnázium 1. osztálya számára]. Slovenské pedagogické nakladateľstvo. Bratislava.
- Bartl, Július – Kačírek, Ľuboš – Otčenáš, Michal 2002. *Národné dejiny. Dejepis pre 2. ročník gymnázií*. [Nemzeti történelem. Történelem a gimnázium 2. osztálya számára]. Slovenské pedagogické nakladateľstvo. Bratislava.
- Bartlová, Alena – Letz, Robert 2005. *Národné dejiny. Dejepis pre 3. ročník gymnázií*. [Nemzeti történelem. Történelem a gimnázium 3. osztálya számára]. Slovenské pedagogické nakladateľstvo. Bratislava.
- Beneš, Zdeněk 1994. *Dějiny středověku*. Učebnice pro střední školy. [A középkor története. Tankönyv a középiskolák számára]. Práca. Praha.
- Daniš, Miroslav – Kratochvíl, Viliam 1999. *Dejepis. Stretnutie s minulosťou*. [Történelem. Találkozás a múlttal]. Orbis Pictus Istropolitana. Bratislava.
- Dvořák, Pavel – Valachovič, Pavol – Kratochvíl, Viliam 1997. *Dejepis 1. Od praveku k staroveku*. [Történelem 1. Az őskortól az ókorig]. Orbis Pictus Istropolitana. Bratislava.
- Dvořák, Pavel – Mrva, Ivan – Kratochvíl, Viliam 1997. *Dejepis 2. Slovensko v stredoveku a na začiatku novoveku*. [Történelem 2. Szlovákia a középkorban és az újkor kezdetén]. Orbis Pictus Istropolitana. Bratislava.
- Đurica, Milan Stanislav 1996. *Dejiny Slovenska a Slovákov*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo. Bratislava.
- Kamenický, Miroslav – Kodajová, Daniela – Tonková, Mária 2003. *Svetové dejiny. Dejepis pre 2. ročník gymnázií*. [Világtörténelem. Történelem a gimnázium 2. osztálya számára]. Slovenské pedagogické nakladateľstvo. Bratislava.
- Kováč, Dušan – Kowalská, Eva 1990. *Učebné texty z dejepisu (1642–1914)*. [Tanulmányi szövegek történelemből (1642–1914)]. Slovenské pedagogické nakladateľstvo. Bratislava.
- Kováč, Dušan – Lipták, Ľubomír 1990. *Kapitoly z dejín pre stredné školy*. [Fejezetek történelemből a középiskolák számára]. Slovenské pedagogické nakladateľstvo. Bratislava.

- Kováč, Dušan – Kopčan, Vojtech – Kratochvíl, Viliam 1995. *Dejepis 3. Slovensko na prahu nového veku*. [Történelem 3. Szlovákia az újkor küszöbén]. Orbis Pictus Istropolitana. Bratislava.
- Kováč, Dušan – Kamenec, Ivan – Kratochvíl, Viliam 1997. *Dejepis 4. Slovensko v novom storočí*. [Történelem 4. Szlovákia az új évszázadban]. Orbis Pictus Istropolitana. Bratislava.
- Kodajová, Daniela – Tonková, Mária 2006. *Svetové dejiny. Dejepis pre 3. ročník gymnázií*. [Világtörténelem. Történelem a gimnázium 3. osztálya számára]. Slovenské pedagogické nakladateľstvo. Bratislava.
- Letz, Róbert 2000. *Slovensko v 20. storočí. Dejepis pre 9. ročník základných škôl*. [Szlovákia a 20. században. Történelem az alapiskolák 9. osztálya számára]. Slovenské pedagogické nakladateľstvo. Bratislava.
- Lipták, Ľubomír – Kováč, Dušan 1990. *Učebné texty z dejepisu (1939–1945)*. [Tanulmányi szövegek történelemből (1939–1945)]. Slovenské pedagogické nakladateľstvo. Bratislava.
- Lipták, Ľubomír 1990. *Učebné texty z dejepisu (1945–1989)*. [Tanulmányi szövegek történelemből (1945–1989)]. Slovenské pedagogické nakladateľstvo. Bratislava.
- Múcska, Vincent – Skladaný, Marian – Kratochvíl, Viliam 1996. *Dejepis 2. Európa v období stredoveku*. [Történelem 2. Európa a középkorban]. Orbis Pictus Istropolitana. Bratislava.
- Tkadlečková, Herta – Skladaný, Marián – Kratochvíl, Viliam 1995. *Dejepis 3. Na prahu moderného sveta*. [Történelem 3. A modern világ küszöbén]. Orbis Pictus Istropolitana. Bratislava.
- Tkadlečková, Herta – Kratochvíl, Viliam 1995. *Dejepis 4. Svet v novom storočí*. [Történelem 4. A világ az új évszázadban]. Orbis Pictus Istropolitana. Bratislava.
- Valachovič, Pavol – Kratochvíl, Viliam – Mucska, Vincent 1997. *Dejepis 1. Od staroveku k stredoveku*. [Történelem 1. Az ókortól a középkorig]. Orbis Pictus Istropolitana. Bratislava.

Felhasznált irodalom és források:

- Alberty, Július 1991. Problémy výučby dejepisu na školách. [Az iskolai történelemtanítás problémái]. *Historický časopis*. 4–5. sz. 511.
- Bartl, Július 1997. Ďurica, M. S.: Dejiny Slovenska a Slovákov. *Historický časopis*. 1. sz. 114.
- F. Dárdai Ágnes – Kaposi József *A történelemtanítás elmúlt harminc éve (1990–2020)*. Helyzetkép és perspektíva Magyar Pedagógia 121. évfolyam 2. szám. 137–164.
- Futala Tibor 1997. Alternatív történelemkönyv a szlovák Oktatási Minisztérium kiadásában. *Kisebbségkutatás*. 4. sz. 444. Kamenický, Miroslav 2004. Odpoved' na recenzii učebnice dejepisu pre 1. ročník gymnázií. [Válasz a gimnázium 1. osztálya számára készült történelemtankönyv recenziójára]. *Historický časopis*. 1. sz. 192–193.
- Kovács Emőke 2006. A gimnáziumi történelemtankönyvek tartalmi és szemléleti változásai 1945 és 1962 között. *Educatio*. 3. sz. 630.
- Otčenášová, Slávka 2013. Egy új mesternarratíva felé. A szlovákiai történelemtanítás egy vitás kérdése a rendszerváltás után. In: Szalai László (szerk.): *A nemzeti mítoszok szerkezete és funkciója Kelet-Európában*. L'Harmattan Kiadó – ELTE BTK Kelet-Európa Története Tanszék. Budapest.
- Simon Attila 2008. A magyarságkép (és önkép) a jelenlegi szlovák történelemtankönyvekben. *Új Pedagógiai Szemle* 10. sz. 102.

- Simon Attila 2014. A nemzeti történelem oktatása iskoláinkban. Online elérhető: <https://foruminst.sk/sajtohir/a-nemzeti-tortenelem-oktatasa-iskolainkban/> [Az utolsó megtekintés időpontja: 2023. 09. 15.]
- Smatana, Juraj 2004. Bartl, J. – Kamenecký, M. – Valachovič, P.: Dejepis pre 1. ročník gymnázií. *Historický časopis*. 1. sz. 182–183. 192–194.
- Történelem. Tanterv a magyar tanítási nyelvű kilencéves alapiskolák 6–9. osztálya számára* 1974. Slovenské pedagogické nakladateľstvo. Bratislava. 4–5.

A tanulmány szerzője

Varga Krisztina doktorandusz, Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Történelem Tanszék. Főbb kutatási terület: a csehszlovákiai magyarság története, történelemtankönyv-kutatás. E-mail: krisztina1215@gmail.com.

Jelentősebb publikációk:

- Varga Krisztina 2022. *Hazatérés. Visszatekintés a komáromi tárgyalásokra és az első bécsi döntésre*. Pro Culture Parkan, n. o., Štúrovo – Párkány.
- Varga Krisztina 2023. „Szülőföldön hontalanul” – A hontalanság éveinek megjelenése a csehszlovákiai és a szlovákiai történelemtankönyvek lapjain. In: Engel Enikő – Korpás Árpád (szerk.): *Történelem mint tudomány és mint iskolai tantárgy* I. Selye János Egyetem, Tanárképző Kar. Komárom. 135–156. p.

Vincze Tamás: A „mindenes tanítói” szerepre való felkészítés az egykori középfokú tanítóképzőkben

Bevezetés

Még 20-25 évvel a felsőfokú tanítóképzés hazai elindulása után is lehetett olyan képzős oktatókkal találkozni, akik a régi középfokú tanítónevelésben látták a tanítói hivatásra való felkészítés aranykorát. A nosztalgia egyik forrása kétségkívül az lehetett, hogy *„a középfokú képzés kis intézetekben folyt, szinte intim légkörben, ahol minden tanulót alaposan megismerhetett a tanári kar, ahol a gyakorlati és az elméleti oktatás alig vált el egymástól”* (Baráz 1985: 255–256). A családi légkör mellett a másik vonzereje a középfokú tanítóképzésnek az iskolán kívüli tanítói munkára való tudatos felkészítés, a sokoldalúan képzett tanító ideáljának szem előtt tartása volt. A szakma a „mindenes tanító” címkéjével jelölte meg azt a tanítóeszményt, amely a középfokú tanítóképzők tanárainak nevelőmunkájában körvonalazódott. A „mindenes tanítói” szerepkör összetevőit kiválóan összegzi Gesztelyi Nagy László egyik 1935-ös cikke, ezt a rövid írást egy tanyai ünnepség ihlette. *„Pár nappal ezelőtt – mesélte a jeles mezőgazdasági szakíró – egy tanyai gazdakör székházavatató gyűlésén vettem részt, ahol a tanyai tanító egyedül van az egytanerős rozoga iskolában. Kierkezünk. A kisgyermek énekkarát vezette, akik között felesége is ott énekel, hogy balra ne menjen az ének. Felvonultatta a leventéket, mert ezeknek is ő az oktatója. Beszédet mondott a hősök emléktáblája előtt, mert nincs más, aki azt elmondja. Megnyitotta az értekezletet, bezárta a gyűlést, majd díszoklevelet adott át szép beszéd kíséretében egy ott lévő előkelőségnek. Kisült, hogy ő hozta össze az egész gazdakört, ő járt házról-házra lelkesíteni, buzdítani, áldozatra bírni a tanyai népet. Ő rendezte a vacsorát, a lakásából odaadja a bútorokat, asztalt, széket. Télben előadásokat tart az iskolában, vagy a gazdakörben a lakosságnak. Nyáron a vetőmagszükségletet írja össze, szaladgál a városban a gazdák ügyes-bajos dolgaiban. Ő írja össze a facsemeteszükségletet, ha igényelnek. Fát ültetett a környéken, az utat megcsináltatja a környék gazdaközönségének a bevonásával. Könyvtárt gyűjt, sokszor kopogtat egy-egy könyvért az ajtón, ott, ahol kaphat. Tanítja az ismétlősöket és száz és száz kérdőívre írja meg a választ és Isten tudja, mi mindenféle munkát végez még a tanító”* (Gesztelyi Nagy 1935: 905). Erre a sokágú tevékenységre már a képzés során fel kellett készíteni a növendékeket. Mivel az amúgy is zsúfolt tantervbe nem minden fért bele, így sok feladatot az önképzőkörben vagy külön tanfolyamokon tárgyaltak. Az alábbiakban részletesen is bemutatom, melyek voltak azok a szerepösszetevők, amelyek megjelentek a képzésben.

1. A beszédírói és a színelőadás-rendezői feladatokra való előkészítés

A középfokú képzőkben tudták, hogy a nyilvános szereplésre és az ezzel összefüggő beszédírásra, rétoriként való megmérettetésre fel kell készíteni a tanítójelölteket, mivel a tanító a különböző ünnepek, megemlékezések kulcsszereplője volt a falusi közösségekben. A képzőből frissen kikerült tanító nem jöhetett zavarba, amikor ünnepi szónokként állt ki a falu felnőtt lakossága elé. A kiskunfélegyházi tanítóképző-intézetben ezt is szem előtt tartotta Szántó Károly, az iskola ifjú magyartanára. Gyalai Gáspár, Szántó egykori félegyházi diákja így emlékezett vissza tanára szónoknevelő törekvéseire: „*Csak később ismertem fel, hogy egyes feladványában a tanítói munkakör egyes feladataira készít elő. Emlékezetes számomra ez a házi dolgozat: »Beszéd falum emlékműve előtt.« Beosztásomból kifolyólag életemben erre is sor került»* (Vastag – Szántó 2004: 26). Ugyancsak a kiskunfélegyházi képző diákja volt Szénási Gyula, Darvas József egykori iskolatársa. Ő is Gyalaihoz hasonló emlékeket őrzött a beszédírói ambícióik felkeltéséről, de a halványuló emlékképeken kívül egy fennmaradt fogalmazvány is igazolta, hogy az ő tanára sem hanyagolta el a leendő tanítók ünnepi szerepre való felkészítését. A következőket mesélte erről: „*Hármunkat vagy négyünket bízott meg a tanárunk, Takács Béla, hogy írjunk emlékbeszédet a hősök emlékünnepeire, melyet a hősök temetőjében tartunk 1931. május 31-én. /Az én beszédemet találták a legjobbnak, és én is mondtam el az ünnepségen./ Az érdekes az, hogy az én beszédem nincs meg, de amit Darvas írt, az véletlenül megmaradt nálam*” (Beck 1985: 33).

A szónoki képességek fejlesztését a debreceni református tanítóképzőben sem hanyagolták el. Az 1930-as években különleges lehetőséget kaptak az itteni diákok beszédírói és oratori tehetségük megmutatására. Erről a következőket olvashatjuk Varga Gábor és Szekerczés Pál iskolatörténetében: „*Az ünnepségek hatékonyságát fokozta, hogy azok szervezésébe az ifjúság a mainál alkotóbb módon kapcsolódhatott be. Így például évente a március 15-i ünnepségeket kizárólag ők szervezték. Az ünnepi beszédet is a legjobb beszédet beadó jelölt tarthatta*” (Varga – Szekerczés 1990: 127). A szónoklatíráshoz minden biztonnal motiváló tényezőt jelentett a szegényebb sorsú tanulók számára a legjobb beszéd jutalmaként kitűzött 20 pengő is.

A középfokú tanítóképzés időszakában (sőt, még a felsőfokú képzés első éveiben is) a tanítói szerephez a retorikai felkészültségen túl az amatőr színelőadás-rendezői, sőt: dramaturgiai tevékenység is hozzátartozott, mivel a kisebb településeken, falvakban az évfordulós megemlékezésekre, egyesületi rendezvényekre, társas összejövetelekre hagyományosan a tanító állította össze a programot, ő választotta ki azt az irodalmi alkotást, amelyet színpadi művé dolgozott át, az ő felügyelete alatt folytak a próbák, tőle kapták a darab szereplői az instrukciókat. Általában a díszletek is a tanító irányításával készültek.

De hol tehetett szert ilyen gyakorlatra az a fiatal tanítónövendék, akinek nem volt lehetősége színházba eljutni, s pláne nem tudott betekinteni a kulisszák mögé, a színházcsinálás fortélyaiiba? Természetesen a színjátszóköri élmények s az ezekből leszűrhető tudás biztosítása is a tanítóképző feladata volt. A nyíregyházi Kálvineum (amely 1948 után Állami Tanítónőképző néven működött) egyik igen lelkes és elhivatott magyartanárnője, Nyulasi Imréné Tóth Erzsébet különösen nagy gondot fordított arra, hogy a leendő tanítónők az amatőr színjátszás területén tapasztalatot szerezzenek. Az általa rendezett és előadatott darabokra

így emlékezett vissza egyik volt tanítványa: „*A magyar irodalom gyöngyszemeit nemcsak olvastuk, hanem színdarabként el is játszottuk. Ezt drága osztályfőnökünknek, Erzsike néninek köszönhattük. A tanítási órán kívül pluszmunkában foglalkozott velünk. Ezért rajongtunk érte. Szerettük, mert szeretett. Sok áldozatot hozott értünk. A »Júlia szép leány« balladájában Júliát, Csokonai Dorottyájában Dorottyát játszottam. Kedves emlékem »Az orr« című komédia, melyben az összekuszált szálakat a cserfes – a szerelmeseket segítő – kis szobalány bogozta ki. Ez is én voltam. Petőfi »János vitéz«-ében a narrátor szerepe jutott rám. – Játszva tanultuk meg ezek által a jellemábrázolást» (Ferencz 1998: 82– 83). Nyulasiné 1953-ban lett az utolsó középfokú tanítónőképzős leányközösség osztályfőnöke, s ennek az osztálynak is több színdarabot betanított. Először a Ludas Matyit (a Fazekas-mű Móricz Zsigmond által átírt változatát) adták elő néhány környékbeli faluban.*

Demeter Endre visszaemlékezéséből kiderül, hogy Sárospatakon is volt hasonló kezdeményezés, ott Ködöböcz József gondoskodott arról, hogy a tanítói pályára készülő diákok a népművelés célját szolgáló műsorok összeállításában és megrendezésében kellő tapasztalatot szerezzenek. Ködöböcz híres osztálya, amelynek tagjai 1951 és 1955 között tanultak a pataki képzőben, azért is volt alkalmas arra, hogy az iskolán kívüli munkára is felkészítést nyerjen, mivel tagjai 90%-ban kollégisták voltak, így a vasárnapjaikat is javarészt együtt töltötték. A volt tanítvány ezt a képet őrizte magában Ködöböcz tanár úr kezdeményezéséről: „...osztályfőnökünk javaslatára összeállítottunk egy kedves kis műsort, s vasárnap délutánonként bejártuk vele a Patak környéki településeket, ahol az iskolában vagy kultúrházban vidám, diákos hangulatú műsoros estéket tartottunk. Ezek a kiszállások a közösen végzett felkészülési munkákkal együtt igen nevelő hatásúak voltak. Először is egy nagyon jó, egymást segítő, együtt dolgozni tudó közösséggé kovácsolta az osztályt. Továbbá kiszállásaink alkalmával megismerkedhettünk a faluval, az ottani emberek életével, gondjaival, mentalitásával, vagyis azzal az életközeggel, ahová az iskola befejezése után kerültünk” (Demeter 2004: 170–171). Szántó Károllyal kapcsolatban is olvashatunk egy tanítványa visszaemlékezésében arról, hogy kiskunfélegyházi képzős tanár korábban színielőadást rendezett, méghozzá Mikszáth Kálmán „Tavaszi rügyek” c. elbeszélését írta át színpadra.

2. A szellemi néprajzi emlékek gyűjtőjének és rendszerezőjének feladataira való felkészítés

Már a XIX. század végétől szerves része volt a tanítói hivatásnak a népi kultúra szellemi és tárgyi emlékeinek felkutatása is. Bálint Sándor igen jól megindokolta Tanítóképzésünk reformja és a néprajz c. írásában, miért is várt a tanítókra kitüntetett szerep az egyes tájegységek, falvak jellegzetességeinek feltárásában és leírásában. „*A tanítót hivatása – írta a szegedi néprajztudós – az esztendő túlnyomó részében ugyanahhoz a helyhez köti, az ő alakját a nép megszokja, természetesnek találja, a maga valóságában nyilatkozik meg előtte. Nyilvánvaló tehát, hogy a tanító a maga körzetének népét sokkal közvetlenebbül, mélyebben, igazabban ismerheti meg, mint a véletlenül és rövid időre odavetődő etnográfus, akinek megfigyelései éppen ezért nem mindig lehetnek pontosak és aki iránt a bizalmatlanság sem*

olvad föl egészen” (Bálint 1937: 113–114). Ehhez a munkához is a tanítóképző-intézetben kaphattak megfelelő indítást és módszertani felkészítést a falvak és tanyak leendő lámpásai.

Az 1938-ban papíron létrehozott, majd kifejlődése előtt megszüntetett tanítóképző akadémiához ilyen szempontból is nagy reményeket fűztek a tanítóképzés modernizálásának hívei. A jászberényi Szemes Gábor egyik értekezésében arra is felhívta tanárkollégái figyelmét, hogy a tanítóképző-intézetek szülőföld-ismereti régiséggtárai mintául szolgálhatnak a tanítójelöltek számára a későbbi működési helyükön kialakítandó helytörténeti, helyismereti gyűjteményhez. Ezt a gondolatot a következő módon vezette fel: *„A líceum és a tanítóképző-akadémia a maga együttességében pedig különösképpen kell, hogy a nemzeti gondolatnak egy-egy fellegvára, tájegységének kultúrcentruma, múzeuma legyen. Kívánatos ez azért is, mert ha a leendő tanító azt látja, hogy akadémiaja a tájegységnek minden szempontból centruma, akkor remélni lehet, hogy majdan a maga kicsiny környezetében az iskolát avatja, teszi valóban a tanyavilág lakóinak műveltségházává. [...] Szülőföldismereti gyűjteménytaraink izléses, tanulságos elrendezésben tanítóságunknak is művelődésforrásai lehetnek. Ezek megteremtése régi problémája tanítónevelésünknek”* (Szemes 1941: 131).

A néprajzi gyűjtőmunka módszereit a két világháború között leginkább önképzőköri keretben, majd a középfokú képzés utolsó éveiben szakköri rendszerben ismertették meg a képzős tanárok a lelkesebb tanítványokkal. A 40-es évek elején különösen intenzív néprajzi gyűjtőmunka folyt a debreceni, a nagykovácsi, a pápai, a jászberényi és a miskolci tanítóképzőben. A felsőfokú képzés első éveiben (a szakkollégiumi rendszer bevezetéséig) szintén szakköri keretben valósult meg a néprajz iránt érdeklődő hallgatók terepmunkába való bevezetése.

3. Gyakorlati tennivalókra, fizikai munkavégzésre való felkészítés

A fentebb említett ismereteken túl a tanítóknak egészen „földhözragadt” gyakorlatias tudásra, kézügyességre, technikai érzékre is szüksége volt a munkája során. Mivel a két világháború közötti iskolák fenntartói – kevés kivétellel – nem sokat áldoztak szemléltetőeszközökre, mérőműszerekre, ezeket sokszor házilag kellett összebarkácsolniuk, elkészíteniük az elemi iskolák pedagógusainak, arra is ügyelve, hogy esztétikus kivitelezésű legyen az adott eszköz. (Ilyen szempontból az ötvenes évek tanítóinak sem lett sokkal könnyebb a helyzete.) Falitérképek rajzolása, szemléltető ábrák, mértani testek összeállítása mellett sokan (többnyire a férfiak) még madártómásra is vállalkoztak. Ezekkel a manuális tehetséget és sok gyakorlást igénylő műveletekkel szintén a tanítóképzőkben ismerkedhettek meg a növendékek. Móricz Zsigmond egyik jászberényi iskolalátogatása során ámulattal szemlélte a tanítóképző fizikai és természetrajzi szertárában őrzött tanulói alkotásokat. Elismerését híven tükrözik a látogatás tapasztalatait összegző cikke következő mondatai: *„A legnagyobb csoda azonban a fizikai szertárban volt. A fiúk maguk készítik el az összes fizikai műszereket s olyan tökéletesen, mint a gyáriak. Minden szükséges fizikai kellékből annyi darab van készen, ahány asztal van, s valóságos raktár van felhalmozva a legkülönbözőbb szerszámokból. Elv, hogy minden évben megcsinálják az egész kollektiót,*

hogy az új növendékek ne a régi, készen kapott műszerekkel dolgozzanak, hanem gyakorolják be magukat az egész mechanizmusba. A természetrajzi szertárban ugyanez. Pár év alatt a táj minden állatát, növényét felgyűjtötték, s oly tökéletesen preparálták, mintha üzemszerűen készítenék” (Móricz 1990: 438).

A tanítóképző intézetek melletti iskolakertekben is adódott munka – még ha csak szezonálisan is – a növendékek számára, s ez a munka is felkészítette a növendékeket a falusi tanítói szerep egy fontos összetevőjére, a mezőgazdasági és kertészeti „szakértői” tevékenységre, valamint a mezőgazdasági ismeretek tanításával összefüggő feladatokra. Mindazt a tudást, amelyre a gazdasági oktatást végző tanítóknak a konyhakerti növények és gyümölcsfák gondozásával kapcsolatban szüksége volt, a tanítóképzőkben alapozták meg. A legtöbb tanítóképző intézet gondozott iskolakerttel is dicsekedhetett, s ez a kert nem csupán az internátusi tápintézet gyümölcs- és zöldségellátásához járult hozzá, hanem a gyakorlati oktatás fontos terepe lett. A soproni evangélikus tanítóképző csak a XX. század elején, 1904-ben gazdagodott iskolakerttel, de Papp József igazgató ismertetése szerint a város támogatásával létesített gyakorlókert már az első évtől sok munkát és tapasztalatszerzési alkalmat biztosított a növendékek számára. Az 1908-as jubileumi iskolatörténet így mutatja be az új létesítményt: *„A kertet hosszában végig szelő főút azt két fő részre osztja, u. m. a gyümölcsösre és a veteményes kertre (faiskolára és konyhakertre). A gyümölcsöskert közepébe ékelődik a díszkert (park), csinos kerti házikóval, melynek belső, elzárható része szertárul, nyitott előrésze pedig kellemes időzőhelyül szolgál. [...] Az 1905. évi tavasz nyitásával megkezdődött a kert betelepítése. [...] Most, a telepítés negyedik évében, már 240 darab oltványt elárusítottunk 197 kor. értékben. Az első telepítési munkálatokból bőven kivették részüket az intézet növendékei is, s azóta is résztvesznek az őszi és tavaszi munkálatokban, a csemete-ültetésben és nemesítésben, valamint a kert tisztántartásában”* (Papp 1908: 85–86).

4. A „mindenes tanítói” szerep elsajátítását segítő tanári példák és környezet

Az egyes visszaemlékezések, ismertetések alapján szépen összeáll a kép arról, hogyan zajlott a középfokú képzőkben a tanítói szerep komplexitására való előkészítés. Igen gazdag tevékenységrendszer révén és – mai szóval – színes extracurriculáris programokkal valószínűleg meg a növendékek sokoldalú személyiségfejlesztését, miközben az elméleti tudnivalók elsajátítását is szem előtt tartották. Ezt a szinte elképzelhetetlenül sokszínű szakmai szocializációs folyamatot érzékelteti Nánási Miklós abban a felsorolásban, amelyben nagykorúsi képzős diákkora tevékenységeit gyűjti csokorba. Nánási következő elfoglaltságokat említi a tanítóképzőben töltött öt eseménydús esztendőre emlékezve: *„Ezerféle dolgot csináltunk: tanultunk, fúrtunk, faragtunk, ragasztottunk, hegedültünk, harmóniumoztunk, zongoráztunk, orgonáltunk, szolmizáltunk, ástunk, kapáltunk, énekelünk, temettünk, tanítottunk, rajzoltunk stb. – de a túlterhelés ismeretlen valami volt. Helyes ökonómiával mindenre jutott idő”* (Nánási 1982: 179).

A „mindenes tanító” ideálja által inspirált nevelést azok az egykori képzős tanárok végezték a legsikeresebben, akik a saját személyükben is példát mutattak a sokoldalúságra, az

elméleti tudáson nyugvó megközelítések és a gyakorlatias gondolkodás összeegyeztetésére. Ilyen tanárokkal bőven találkozhattak a növendékek a középfokú tanítóképző intézetekben. Pákolitz István, aki 1937 és 1942 között a kalocsai tanítóképző diákja volt, pontosan ilyen pedagógusegyéniségként írta le a kalocsai intézet akkori igazgatóját, a tanítványok körében Kanfu néven emlegetett Laszczik Ernőt. *„Kanfu valamennyi művészeti ágazatban járatos volt – mesélte róla volt növendéke –, persze csak úgy nagyjából, de alkotásnak – igaz, hogy nagyon viszonylagos – szintjén; minden hangszeren játszott, hárfázni magam is hallottam egy irodalmi esten; karmesterkedett; tanított éneket, zenét, pedagógiát, lélektant, filozófiát; újságíró is volt Nagyváradon, s nem kisebb újdondással ült egy asztalnál, mint Ady Endre. [...] Kanfu mindenes volt, de nem tartotta magát fontosnak, így elkerülte azt, hogy fontoskodó legyen. Élő anakronizmusa ellenére is kénytelen volt mindennel foglalkozni, amit meg tudott csinálni, hiszen a falu számára is ilyen mindenes tanítókat kellett nevelnie a harmincas évek képzőintézeteinek. Egyik igazgatói óráján vagy 35-40 mellékes foglalkozást sorolt föl: mi mindent kell ellátnia a tanítónak falun”* (Pákolitz 1976: 4).

5. A „mindenes tanító” eszményének kikopása a képzésből

Bár a felsőfokúvá válás után néhány intézeti tanár még próbálta őrizni és ébren tartani a régi „mindenes” tanítóképzés néhány elemét, hamar kiderült, hogy a megváltozott viszonyok között, az új struktúrában már szinte lehetetlen a régi képzés praktikus jellegének és komplexitásának a fenntartása. De közben megváltozott a társadalom is, már a falu sem igényelt olyan tanítókat, akik az egykori mindenes tanítók sokszínű tevékenységét folytatták volna. Komáromy Béla, a sárospataki Felsőfokú Tanítóképző Intézet igazgatója, 1962-ben így fogalmazta meg a képzés tartalmi hangsúlyváltásának szükségességét és külső okait: *„...egy újfajta falusi tanítói életre kell felkészíteni a fiatalokat. Egészen más faluba mennek most tanítani a fiatal tanítók, mint évekkel korábbi elődeik. [...] A mai [...] falu tanítója nem mindenese lesz a falunak, akire egyszemélyben hárul minden, »nadrágos embernek való« feladat, hanem az iskolai oktató-nevelő munkára és a népművelésre kell koncentrálni minden erejét, tudását. A későbbi fejlődés lehetővé teszi, hogy még ezen belül is legyen bizonyosfokú szakosítás. A tanító ne csináljon mindent a faluban, tanítson, neveljen, de azt végezze mind jobban”* (Benedek 1962: 4).

Időközben a televízió elterjedt a legkisebb településeken is, s a 60-as, 70-es évek műsorpolitikája által felkínált szórakoztató és ismeretterjesztő jellegű televízióműsorok részben kiváltották, feleslegessé tették a felnőttek körében végzett korábbi tanítói munkát, az iskolán kívüli népművelést. Rakos Gyula, egykori kiscsörbői tanító, aki Urbán Ernő és Szücs László 1971-es Néptanító című filmjének főszereplője volt, a film elkészülésének évében a következőképpen nyilatkozott a tanítói szerep megváltozásáról: *„...tanítónak lenni ma már egészen mást jelent, mint valamikor régen. Igencsak megváltozott ugyanis a falu. Az elmúlt esztendőkből a parasztság eljutott arra a szintre, hogy a régi típusú néptanítósokdás némiképp fölöslegessé vált. Manapság a falusi ember házában tévéantenna van, belül meg fürdőkádból és tus, a konyhában vagy a kamrában frizsider. A tanító nem lehet*

a falu mindenese. A dolga könnyebb is, nehezebb is, mint a régieké. Hiszen a rádió meg a tévé sok mindent elvégez helyette, de konkurenciát is teremt” (N. Sándor 1971: 5).

A „mindenes tanító” eszményének valódi megtestesítői ezután már csak a neveléstörténeti munkákban és a falusi öregek visszaemlékezéseiben bukkantak fel, mint egy letűnt kor kulcsfigurái, fontos szereplői.

Felhasznált irodalom

- Baráz Miklósné 1985. A győri tanítóképzés 25 éve (1959–1984). Felsőoktatási Szemle 255–56.
- Bálint Sándor 1937. Tanítóképzésünk reformja és a néprajz. *Ethnographia* 107–14.
- Beck Zoltán 1985. „Darvasnak van egy költeménye ...” (Adalékok Darvas József pályakezdéséhez). *Könyvtári Jegyzékek* 1: 30–36.
- Benedek Miklós 1962. Tovább kell emelnünk a tanítóképzés színvonalát. *Észak-Magyarország* 213: 4.
- Demeter Endre 2004. Emlékezés osztályfőnökömre, Kődöböcz Józsefre. In: Kováts Dániel (szerk.): *A kor vonzásában. Sárospataki Pedagógiai Füzetek* 23. Miskolci Egyetem Comenius Tanítóképző Főiskolai Kara. Sárospatak. 169–176.
- Ferencz Miklósné és mtsai (szerk.) 1998. *A nyíregyházi Leánykálvineum Református Tanítónőképző és Liceum Intézetének jubileumi emlékkönyve 1928–1998*. Leánykálvineum Reform. Tanítónőképző Emlékére a Nyíregyházi Tanítóképzésért Alapítvány. Nyíregyháza.
- Gesztelyi Nagy László 1935. A tanító! *Néptanítók Lapja* 905.
- Móricz Zsigmond 1990. *Riportok II. 1930–1935*. Szépirodalmi Könyvkiadó. Budapest. 437–440.
- N. Sándor László 1971. Tanító nemzedékek. *Magyar Hírlap* 156: 5.
- Nánási Miklós 1982. A Nagykőrösi Tanítóképzőről. In: Hegedűs Károly (szerk.): *Szemelvények a Nagykőrösi és Dunamelléki Református Tanítóképző Intézet életéből*. K. n. Nagykőrös. 158–181.
- Papp József 1908. *A soproni evang. tanítóképző-intézet története. 1858-1908*. Röttig Gusztáv és Fia. Sopron.
- Pákolitz István 1976. Mindenes. *Dunántúli Napló* 252: 4.
- Szemes Gábor 1941. Szülőföldismereti gyűjtemény, táj- és népkutató munka a nevelés szolgálatában. *Protestáns Tanügyi Szemle* 5: 130–134.
- Varga Gábor – Szekerczés Pál 1990. *Tanulmányok a régi Debreceni Kollégiumi tanítóképzés történetéből* (1538–1944). Tanítóképző Főiskola. Debrecen.
- Vastagh Zoltán – Szántó Károly 2004. *Félegyházi öregdiákok és egykori fiatal tanáruk. Nevelési légkör és hangnem a régi társadalomban*. K. n. Pécs.

A tanulmány szerzője

Dr. Vincze Tamás András egyetemi docens, Nyíregyházi Egyetem, Alkalmazott Humántudományok Intézete. Fő kutatási területe: a dualizmus kori és a két világháború közötti hazai oktatásügy. E-mail: vincze.tamas@nye.hu.

II. Művészetek és nevelés

Czemmel Antónia Mária: A nemzetnevelő kodályi írások egy memorandum tükrében

Bevezetés

Kutatásunk újragondolása neveléstörténeti szempontok tekintetében jelentős, hiszen egy letűnt kor megtúrt iskolakísérletét hivatott bemutatni két olyan pedagógus elgondolására építve, akik egy „válsággal terhes korszakban az emberformálásnak, a gondolkodás alakításának elméletét is gazdagították” (Virt 2017). A történeti pedagógia vizsgálata során a nevelés és oktatás pedagógiai jelenségeit rendszerezve összehasonlító-elemző módszereket alkalmaztunk, amit igyekeztünk a korábbi kutatásokhoz (Mészáros 1982, 1989, 1992) kötni, illetve azokat továbbgondolni.

Magyarországon az 1945-ös eseményekkel lezáruló és elinduló folyamatok vegyes megítélés alá kerülnek, elsősorban ami a művelődési élet, valamint a nevelésügy alakulását illeti. 1945 után felértékelődött az oktatás szerepe: ismét átértékelődött az iskolának a szerepe, fontos célként fogalmazódott meg a vidék elmaradottságának az analfabetizmusnak felszámolása, az iskolai életen kívüli népművelés szellemisége is.

Az ország első Magyar Állami Énekiskolája Békés-Tarhoson jött létre. Kutatásunk során az intézményben folyó munkát újraértelmeztük, hiszen iskolatörténeti jelentősége már eddig is ismert volt (Csende 1976, Gulyás 1988), de neveléstörténeti jelentőségével még nem foglalkoztak. Éppen ezért olyan fogalmak szemszögéből vizsgáltuk az intézményt, mint az életreform és reformpedagógiai törekvések, vagy a népi gondolat.

1. Egy „Emlékirat” története...

Bartók Béla születésének 65. évfordulójára fogalmazta meg az alábbi gondolatokat Kodály Zoltán: „Aki ilyenkor kimegy az erdőbe, láthatja, hogy a hóvirág diadalmasan átfúrja a növekedésének útjába álló, ráboruló száraz levelet. Ezt forradalomnak mondják a száraz levelek, pedig ez a rend: ez az élet örök törvénye. Elmúlik a régi, új lép a helyébe. (...) Ez a törvénye a művészet fejlődésének is” (Kodály 1954: 105). Ez nemcsak a művészet fejlődése, hanem magáé a nevelés-oktatásé is. Egy körkörös folyamat, ami nem érhet véget, ami mindig megújul és utat tör magában a kineveltek, a zene által „beoltottakon” keresztül. Ehhez kell egy olyan intézmény, egy vezető, egy tündérgert, ahol ez a folyamat – „rügyfakadás, gyümölcsoltás, magvetés, megújulás, újjászületés” – távol a világ zajától megszületik (Kodály 1954: 105).

Sajátos, egyedülálló zenei kísérletként jelenik meg „az Alföld csendjében” a „Magyar Állami Énekiskola”, amit eleinte „Kodály Zoltán Kollégiumnak” is neveztek. Fontos megjegyeznünk, hogy az iskolának nem volt előzménye, maga Gulyás György álmodta meg az egészet. Mondhatjuk, ekkora érett be azon kodályi erőfeszítése, hogy „az általános zenenyelv keretein belül, a magyar zenei anyanyelv” legyen egy iskola pedagógiai hitvallása, intézményesülésének célja (Molnár 1933: 22).

A fiatal tanító, Gulyás György Békéscsaba polgármesterén keresztül 1945. augusztus 3-án terjesztette be memorandumát a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériumhoz, ami azzal a céllal fogalmazta meg igényét az első, még nem meglévő iskolai keretek közt létrehozandó új iskola alapítására, hogy a Kodálytól tanult „énekel nevelés” programot, és a falvak, tanyák számára zenei nevelők képzését intézményi szinten biztosítsa. Ez a memorandum az iskolaalapító pedagógiai programja, hitvallása és egyben egy személyiség karakter-rajzolata is.

Saját élete példája készítette az intézmény létrehozására. Visszaköszönnek azon Molnár-féle pedagógiai gondolatok, hogy a hangszeres zenei nevelést „nem jó 10-12 éves koron túl halasztani, mert a csontrendszer és izomzat csak úgy rendelhető alá teljesen a zenejáték céljainak, ha a tanulás még puha ujjporcokkal indulhat” (Molnár 1933: 17). Gulyás saját maga bőrén tapasztalhatta meg, hogy nem mindegy, hova születik az ember: „a falusi ember, főleg a paraszt, a zenélést luxusnak tekintette, amelyre sem időt, sem pénzt nem áldozott” (Gulyás 1988: 21). Gulyásban élt a „megújulás vágya”, hogy tehetséges, szegény, parasztszármazású gyermekeket hozzásegítse álmaik megvalósulásához. Bár Kodály nagy tisztelője volt Gulyás, a zenei tehetségek képzésében nem a kodályi elveket gondolta követendőnek, csakis a „zenei írástudatlanság felszámolásában” gondolta a metódus használatát (Gulyás 1988: 22).

Az Emlékirat kezdő soraiban olvashatjuk: „az új korszak hajnalán vagyunk”. Joggal gondolta Gulyás, hogy ez az intézmény, ami teljesen új volt az akkori korban, a „magyarság iskolája” lehet idővel, ahol a nemzeti múlt és a kultúra értékei találkoznak és a kodályi pedagógiának – az énekes Magyarországnak – Alma Materé lesz.

Az intézmény vizsgálata szempontjából fontos ezen dokumentum részletes vizsgálata, hiszen olyan kulcsszavakat találunk benne, melyek magában hordozzák a választ is az intézmény későbbi megszűnésére. Igyekezünk az oksági magyarázatokat adó, bonyolult és valódi összefüggéseket feltáró szintézisalkotásra, a forrásmunkák felkutatására és azoknak a valódi pedagógiai jelenségek közötti viszonyait rekonstruáltuk. Ez azt jelenti, hogy tisztában kell lennünk Gulyás addigi pedagógiai jártasságával, – ami Kodály Zoltán 1945-ig megjelent zenepedagógiai műveit jelentette – kiegészítve Molnár Antal a „Gyermek és a zene” vagy Ádám Jenő a „Módszeres énektanítás” munkáival.

Pukánszky Béla egyik tanulmányában megjegyzi: „figyelemre méltó, hogy Gulyás György egyéni reformkoncepciójában már ekkor, az új iskolarendszer megteremtése előtt egy nyolc-osztályos (4+4 évfolyamos alapiskola) és egy 4 évfolyamos középiskola (zenegimnázium) szerepel” (Pukánszky 2014: 331).

Az Emlékirat első részében olyan, a zenei nevelést érintő gondolatokat olvashatunk többek között, mint: a zenei vezetők képzése, vidéki intézmények létrehozásának szükséglete (gyakorlati iskola), a felszabadult gyermek, aki végre gyermek lehet a játékdalok, mondókák, népdal és tánc által, a város, illetve vidék közötti összeférhetetlenség, a magyar zenei anyanyelv ápolása, a magyarabb gyermek, aki nem „gyökértelen”.

Itt szeretnénk megjegyezni, hogy egyfajta kettősséget lehet majd felfedezni az intézmény létrehozására irányuló támogatottságban. Keresztury Dezső vallás- és közoktatásügyi miniszter 1975-ben a Muzsika folyóiratban Levéltöredék címen megjelent visszaemlékezésében a következőképpen írt erről: Kodály „[...] akkor még fontosnak tartotta a városi zeneiskolák újjászervezését, s ezért ellene volt, hogy Békés-Tarhos egykori szellemi sivatagját oázissal gazdagítva: az ottani kastélyban és körülötte létrehozzuk azt a zenei népi kollégiumot, amely rövid fennállása idején is sok jó példát, kezdeményt és lehetőséget adott zenei életünknek” (Keresztury 1975: 1–3). Ezzel együtt akkor is érdekes Kodály elutasító magatartása – aki

ebben az időszakban a Művészeti Tanács elnöke volt –, hogy voltaképpen az ő zenei neveléssel kapcsolatos zenepedagógia írásai, útmutatásai adták az iskola gerincét. Ádám Jenőnek közvetlenül volt „szerencséje” átélni a mester viszolygó, délibábosnak gondolt „tarhosi paraszt zeneiskoláról” alkotott hozzáállását, mivel a „jókora aktacsomót” neki adta oda véleményezésre (Székely 2008: 65).

Ezzel szemben Ádám Jenő fantáziát látott ebben az iskolában! Az iskola történetéből az is kiderül, hogy többek között Ádám Jenő biztatására látogatott el 1950. június 5-én Kodály Tarhosra. Legnagyobb meglepedésére – és ezzel a korábbi fenntartásait megkövetve – „öt szóban foglalta össze” a látottakat: „Tarhos nagy jövő előtt áll” (Gulyás 1988: 66).

2. Életreform elemek

Kodály munkásságával foglalkozó tanulmányokat jobbra zenetörténeti és zenepedagógiai megközelítésben olvashattunk (többek között: Dobszay 1984; 1991; 2009, Eöszé 1956; 1970; 1977; 2000; Erős 2008; Gál 1972; Gönczy 2009; Szögi 1994; Szőnyi 1979; 1984; 1988). Ezzel szemben a neveléstudomány szemszögéből viszonylag kevés értékezés született Kodály pedagógiai koncepciójáról, különösen a nevelés cél- és eszközrendszerének kontextusában (Mészáros 1967; 1982a; 1982b). Mészáros István korábbi munkái tették lehetővé, hogy a 2000-es évektől induló hazai életreform-kutatásokhoz csatlakozva Pukánszky és Pethő minden részletre kiterjedően szintetizálja a kodályi életmű életreform és reformpedagógiai motívumokat (Pukánszky 2005a; 2005b; Pethő 2011; 2012; 2017; 2020).

Tanulmányunk szempontjából fontos volt, hogy új szemszögből és fogalomhasználatból vizsgáljuk meg a tarhosi intézményt és annak 1945-ben íródott Emlékiratát. A korábban említett, Pethő által vizsgált kodályi életreform-elemek pedagógiatörténeti eredményeit vettük alapul. Ezen eredmények életreform motívumait véltünk felfedezni Gulyás memorandumában is. Tény, hogy Németh már a 30-as évekkel lezártnak tekinti az életreform magyarországi létét, de Kodály működése által közvetve érezhetjük még a 20-as, 30-as évek pedagógiai reformjait. Az „új korszak” vizsgálatakor az új eszmények, az új ember, összességében az új lehetőségek korszakát érezhetjük ki.

Kemény Gábor az Embernevelés című folyóirat első tanulmányában a következőképpen fogalmazza meg az új szó fogalomhasználatát: „Az új szó ne tévesszen meg senkit. Az újat nem önmaga kedvéért keressük. Tervezetünkben a hagyományhoz ragaszkodunk, amennyiben ez a hagyomány igazán részese a magyar hagyománynak” (Kemény 1945: 4).

A mozgalom azoknak a „fin de siècle” időszakában kibontakozó modernizációs-, kultúra- illetve civilizációskritikai mozgalmak összefoglaló elnevezése, amelyek az embert új alapokra helyezték vagy (akár a régi, ősihez való visszatérést szorgalmazva), annak jobbátételt tűzték ki célul. Németh András a nagyvárosi embert emeli ki a kritikai szemlélet kialakításának, s az életreform létrejöttének okaként, aki a természettől való eltávolodása által gyökerét veszítette. A test-lélek-szellem hármának a gyökértelensége teszi az embert kiszolgáltatottá, magányossá, elvesztette (Németh – Pukánszky 2004).

Kulcsfogalmunk a kritika lesz. Az életreform-törekvések háttérben a felgyorsult folyamatok, a hagyományos értékekbe vetett hit módosulása vagy elvesztése, valamint az egyéni életút megváltozása magával hozta a vélt és valós kritikát, amely többek között a kultúrával (kultúrkritika)

vagy iskolával (iskolakritika) szemben fogalmazódott meg. A negatív érzésekkel szemben a közösségeknek igénye volt létrehozni egy új közösséget, mely új kultúrára tartott igényt.

Voltaképpen a régivel szemben álló ellenkultúrát fogalmazták meg. A megteremtett ellenkultúrának új életfelfogás-alternatívákra és új ember-, vagy a reformpedagógiához kapcsolódva új gyermekképre volt szüksége. Az új életalternatívának számított a természetbe való menekülés az ősi forráshoz, ahova a szív vágyakozik (Pethő 2011).

3. Hagyományőrzés – zenei anyanyelv – tanárképzés

„Éreztük mindannyian, hogy veszélyes és nehéz a feladatunk. Mert hiányzott a mindenki által elérhető alap, a megoldáshoz vezető utak, szálak; a régi gyakorlat itt alig használható, újabb tapasztalatok e téren pedig még nem voltak” (Gulyás 1949: 49). Ezek a visszaemlékező gondolatok Gulyástól származnak, két évvel az intézmény megalakulása után, 1949 tavaszáról. Czövek Erna, az akkori Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium, majd a Népművelési Minisztérium zenei előadója, a Zenepedagógiai szaklap szerkesztője és Tarhos „egy remek pártfogója” kérte meg Gulyást, hogy az addigi munkáról írjon egy tanulmányt (Gulyás 1988: 52). Az újabb tapasztalatok voltaképpen a régire való építkezést jelentik, Gulyás gondolatát idézve: „...a jövő perspektívájában a művészetek jelenléte igen hasznos segéderő, ingyen ajándék: s hogy az ember tudatosodása útján az emberré válásnak egyik eszköze éppen a zene lehet! A zene, amely a felszabadulási és egybeforrási erőt adhatja segítőtül” (Gulyás 1988: 57-58). Mit is értünk ez alatt?

Kodály írásaiban az ősi forráshoz, a népdalhoz való visszatérés, annak újbóli felefedezése és mindennapos használata lett az intézmény motorja: „[...] gerincét éppen a népdal képezné, amelynek a nyelve igazán magyar, s nemcsak a dalt magát, de a sok magyarul szóló kifejezést is visszalopjuk a tanulók szívébe” (Gulyás 1988: 25). A falu, a vidék tisztelete ezáltal az ősi forráshoz, a gyökerekhez való visszatérés lehetőségét adja – „gyökerében lenne magyar.” Ehhez szorosan kapcsolódik „a magyar vidéktől való beteges irtózás” kritikai megfogalmazása (Kodály 1967; 1982: 49). Ennek az „irtózásnak” kétféle megközelítése van – Kodály és Gulyás szerint –, amit Tarhos az intézményesülése által lesz hivatott „megoldani”.

Kodály számára a falu, a vidék az a hely, ami „megmentette a tradíció folytonosságát”. Ez a folytonosság nem más, mint a magyar népdalkincsnek, a magyarság lelkének a megőrzése és ápolása úgy, hogy az szerves részét képezi a tanítandó zenei anyagnak. „A magyar népdal tehát nem pusztán a mai falusi élet visszhangja, nem csak a »falusi ember primitív érzéseinek« kifejezője [...], hanem az egész magyar lélek tükré” (Kodály 1967; 1982: 34).

Ugyanez elmondható Gulyásról is, aki a zenei anyanyelv használata által egy egészséges, helyes zenei gondolkodású gyermeket lát: „Van zenei anyanyelvünk, csak nem ismerjük, nem élünk vele. [...] Van zenei anyanyelvünk, de nem tudunk mit kezdeni vele. Hát tudjunk! Erre tanítson, neveljen az énekiskola” (Gulyás 1988: 26).

A magyar népi gyermekdalnak és népdalnak az iskolai zenei nevelés kardinális részévé kellett válni, hiszen nemcsak a magyar zenei nyelv elsajátítása, hanem maga a magyar nyelv alapos ismerete és helyes pontos használata is cél. Hiszen ezek által lesz képes „a szilárd meggyőződésen alapuló tiszta magyarságtudat” kialakítására, erősítésére és elmélyítésére az iskolai nevelés (Mészáros 1988).

Kodály írásaiban sokszor találkozunk a „kellő zenei képzettségű tanerők” fogalmával. E szavak mögött egy teljes – a kor elavult oktatásával szemben kritikus – nevelési elvet, illetve kritikát látunk megfogalmazódni. Hiszen a jól felkészült, naprakész tudással rendelkező nevelő képes minőségi tudás átadására, a tantárgy elmélyítésére, annak megszerettetésére. Ezt már kora gyermekkorban el kell kezdeni, lehetőleg az óvodában, ahol elhivatott óvodapedagógusok foglalkoznak a gyermekkel. Ezen meglátását támasztja alá nyilatkozata, amely 1937-ben jelent meg Vidéki város zeneélete címmel, ahol maga a mester szembesül a jövő nevelőinek színvonalatlan énekes tudásanyagával: a Schneider Fánival. A cikk záró részében újfent utal az alkalmatlan tanerőre, de ugyanakkor reményt lát az új nemzedékben, akik elindultak az általa elképzelt zenei úton.

Az 1929-ben megjelent Gyermekkarok cikk volt az elsők között, ahol Kodály a vezetők rátermettségéről, hiányáról szólt, és a tanári pálya megbecsülése mellett emelt szót. De fontos azt is megemlíteni, hogy sajnos sokszor nem tisztán a tanerők alkalmasságán múlt a zenei nevelés minősége, hanem sokkal inkább a „protekción”, az „összeköttetésen”, vagy akár a „pártközi megegyezés” döntött egy-egy hely betöltésekor: „Így teljesen természetes, hogy sok fontos helyen arra teljesen alkalmatlan emberek ülnek, és szinte véletlen a »right man at right place«...” (Kodály 1967a; 1982a.: 43).

A kodályi zenepedagógia koncepciójának létrejöttét kétségtelenül egykori tanítványának, Ádám Jenőnek módszertani kidolgozása tette mindenki számára érthetővé. Az általa kiadott szakszerű és részletes módszertani könyv a Módszeres Énektanítás. A relatív szolmizáció alapján az akkori idők hiánypótló szakmai anyagának számított (Székely 2000: 17). Az 1944-ben kiadott vezérkönyv előszavából az akkori fiatal, tetterkész énektanárok erőt, buzdítást, lehetőséget érezhettek, amit maga Gulyás is megfogadott. Ádám munkássága vitathatatlanul az új magyar oktatás, a kodályi eszme megvalósítója az iskolai nevelési és pedagógiai munkában, ami sajnos valahol mindig Kodály árnyékában maradt, pedig nélküle ez a munka nem ment volna végbe. Ádám nyitottságára vall, hogy Gulyás személyében garanciát látott egy ilyen horderejű intézmény létrehozására.

Ádám és Kodály is látta, hogy mennyire sok a teendő a tanárképzés terén. Azzal a problémával maga Gulyás is szembesült, hogy nincs elég és „ilyen irányba képzett tanerő”. Gulyás meglátása, hogy a „kikerülő tanítóság, de gimnáziumot végzett tanulóifjúság, s ami még szomorúbb: zenedék és egyéb zeneiskolák zenét tanuló és magasabb zenei technikát elsajátító egyéneknek is” a tudás hiányos, ezért nem lehet eredményes (Gulyás 1988: 28). A tanerő minőségi kiválogatása különösen az alsó fokon, a kezdő gyermekek zenei világba való bevezetésénél – a magyar zenei anyanyelv megszerettetésekor – fontos, ehhez „nincs is megfelelő zenei vezetője a vidéknek, talán még a városnak is kevés ilyen, akik magyar gyöckérre akarnának építeni” (Gulyás 1988: 26). Gulyás gondolata, hogy már alsó fokon – ahol megkezdődik a szakoktatás – két kiváló képesítésű és minősítésű tanító foglalkozzon az előzetesen minőségi kiválogatáson átesett gyermekekkel annak érdekében, hogy „a zenei képességek kifejlődését is elősegíteni, és tehetségük szerint a későbbi magas fokú képzettség elsajátítására” legyenek képesek (Gulyás 1988: 28).

A Gulyás által írt memorandum forrásmunkája az Iskolai énekgyűjtemény előszava. Olyan kulcsfogalmak szerepelnek ebben a kodályi tanulmányban, melyek az intézmény szempontjából meghatározó fajsúllyal bírnak. A népdal, néphagyomány, a nemzet zenei anyanyelve és a tanterv – utóbbi tartalmát illetően igazodott a két világháború alatt kialakult értékelméleti tantervfelfogáshoz – érezteti az új lehetőségek korszakát. Az életreform-

közösségnek mint fogalomnak továbbélési lehetősége a tarhosi iskola. A kritika, amit a fiatal tanító, Gulyás György megfogalmazott, egy új közösség meggyökeresedésének a lehetősége sajnos megmaradt az utópiák szintjén. Pedig maga Karácsony Sándor is nagy reményeket fűzött az iskolához: „A jövőendő magyar pedagógiának ma egy feladata van, s ettől függ, lesz-e belőle igazi élet: hogy ki tudja-e fejleszteni az iskolákban a közösséget. Tarhoson – talán egyedül Magyarországon – már kialakult” (Gulyás 1988: 56–57, Kedves 2004: 62).

Az 1945. augusztus 3-án beadott memorandumra, Gulyás meglepetésére, gyors válasz született még ugyanazon hónap augusztus 17-vel. Az Emlékirat beadásakor még nem készült el az iskola helyi tanterve és óratervezete, azt pótlólag 1946. február 1-én küldte meg Gulyás, mert nem állt rendelkezésére semmilyen minta.

Összegzés

Tanulmányunk arra vállalkozott, hogy egy rövid betekintést engedjen a feledésbe merült kodályi eszmék első intézményesült iskolájának memorandumába. Korábbi kutatások ezzel még így nem foglalkoztak. Az Emlékirat kulcsfogalmai, Kodály írásai, valamint a mai neveléstudományi kutatások, életreform tanulmányok fogalomhasználata egymást kiegészítve rámutat, hogy jogos az a kritika, mely szerint elavult, hiányos volt a zenei nevelés minden szinten, mert ez az intézmény képes lett volna a népi kultúra gyökerére és a nemzeti művelődés kincseire építve a gyökértelen szakadékot a tehetségmentés által orvosolni.

Felhasznált irodalom

- Ádám Jenő 1944. *Módszeres Énektanítás. A relatív énektanítás alapja*. Turul Kiadó. Budapest.
- Dobszay László 1984. *Magyar zenetörténet*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Dobszay László 1991, 2009. *Kodály után. Tűnődések a zenepedagógiáról*. Kodály Intézet. Kecskemét.
- Eősze László 1956. *Kodály Zoltán élete és munkássága*. Zeneműkiadó. Budapest.
- Eősze László 1970. *Forr a világ... Kodály Zoltán élete*. Móra Könyvkiadó. Budapest.
- Eősze László 1977. *Kodály Zoltán életének krónikája*. Zeneműkiadó. Budapest.
- Eősze László 2000. *Örökségünk Kodály. Válogatott tanulmányok*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Erős Istvánné 2008. *Kodály-módszer, Kodály-koncepció, Kodály-filozófia*. Parlando 50: 5. 4–9.
- Gál Zsuzsanna 1972. *Az én zeneszerzőm Kodály*. Zeneműkiadó. Budapest.
- Gönczy László 2009. Kodály-koncepció: megértés és alkalmazás nehézségei. *Magyar Pedagógia* 109: 2. 169–185.
- Gulyás György 1949. Tarhos. *Zenepedagógia* 3. 4. 49–53.
- Gulyás György 1988. *Bűneim... bűneim?* Kner Nyomda. Békés.
- Gyarmath Olga 2001. *Tudsz-e Tarhosért lelkesedéssel dolgozni?* Gyomai Kner Nyomda. Békés.
- Kedves Tamás 2004. *A magyar zeneművészetért. Válogatott Írások és képek Gulyás György hagyatékából*. Csokonai Kiadó. Debrecen.
- Kemény Gábor 1945. Demokratikus iskolareform. *Embernevelés* 1945/46. 1. 1–2. 2–20.

- Keresztury Dezső 1975. Levéltöredék. *Muzsika* 18: 4. 1–3.
- Kodály Zoltán 1954. *A zene mindenkié*. Zeneműkiadó Vállalat. Budapest.
- Kodály Zoltán 1967, 1982. *Visszatekintés I*. Zeneműkiadó Vállalat. Budapest.
- Mészáros István 1967. Kodály és az «Éneklő Ifjúság» - mozgalom. *Pedagógiai Szemle* 17. 6. 521–532.
- Mészáros István 1982a. Kodály, Németh László és a reformpedagógia. *Magyar Pedagógia* 4. 307–322.
- Mészáros István 1982b. Kodály és neveléstudomány. *Pedagógiai Szemle* 32. 11. 963–980.
- Mészáros István 1988. *Óvodai zenei nevelésünk másfél évszázada*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. Budapest.
- Molnár Antal 1933. *A gyermek és a zene*. Somló Béla Könyvkiadó. Budapest.
- Németh András – Pukánszky Béla 2004. *A pedagógia problémátörténete*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Pethő Villő 2011. Kodály Zoltán és követői zenepedagógiájának életreform elemei. Doktori értekezés. Szeged.
- Pethő Villő 2012. Kodály zenepedagógiájának életreform elemei. *Parlando*.
- Pethő Villő 2017. Kodály zenei nevelési koncepciójának értelmezési lehetőségei. In: Németh András – Pukánszky Béla (szerk.): *Gyermekek, tanárok, iskolák – egykoron és ma*. Tanulmányok a 90 éves Mészáros István tiszteletére. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest. 133–125.
- Pethő Villő 2020. Az iskolai énekkutatás helyzete és Kodály pedagógiai reformgondolatainak elterjedése az 1920-as, 1940-es években. In: Dalos Anna – Ozsvárt Viktória (szerk.): *Járdányi Pál és kora*. Tanulmányok a 20. századi magyar zene történetéből (1920-1966). Rózsavölgyi és Társa. Budapest. 221–240.
- Pukánszky Béla 2005a. Kodály Zoltán zenepedagógiái munkásságának életreform motívumai. In: Németh András – Mikonya György – Skiera, Ehrenhard (szerk.): *Életreform és reformpedagógia – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Gondolat Kiadó. Budapest. 192–213.
- Pukánszky Béla 2005b. Kodály Zoltán zenepedagógiája és az életreform. *Iskolakultúra* 2. 26–37.
- Pukánszky Béla 2014. Tehetségmentés és életreform: Tarhos példája. In: Németh András – Pukánszky Béla – Pirka Veronika (szerk.): *Továbbélő utópiák – reformpedagógia és életreform a 20. század első felében*. Gondolat Kiadó. Budapest. 328–348.
- Székely Miklós 2000. *Ádám Jenő élete és munkássága*. Püski Kiadó. Budapest.
- Székely Miklós 2008. *Ádám és Kodály*. Carbocomp Kft Nyomda. Pécs.
- Szögi Ágnes 1994. *Ez az iskola valaha Kecskemét dicsősége lesz*. Kodály Intézet. Kecskemét.
- Szónyi Erzsébet 1979. *Öt kontinensen a zene szolgálatában*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Szónyi Erzsébet 1984. *Kodály Zoltán nevelési eszméi*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Szónyi Erzsébet 1988. *Zenei nevelési irányzatok*. Tankönyvkiadó. Budapest.

A tanulmány szerzője

Czettel Antónia Mária doktorandusz, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola. E-mail: mentormentor826@gmail.com

Eck Júlia – Kaposi József – Körömi Gábor: Partnerközpontú szemlélet és gyakorlat érvényesítése a dráma- és színházismeret tanári szak működésében

Bevezetés A drámapedagógiáról

A drámaoktatás történelmi előzményei egészen az antikvitás koráig visszavezethetők. A neveléstörténet részletesen feldolgozta, hogy az ókori Hellaszban az oktatás intézménye az akadémia volt, ahol a „kérdés tudása”, a tevékenységek rendszere fontosabb volt a passzív befogadásnál. Rómában a tudás megszerzésének alapkészségeit „ludus”-ban tanulták, melynek jelentése: kellemes elfoglaltság, azaz játék (Eck 2016: 94). Hazánkban a Sárospatakon tanító Comenius írta a *Schola Ludust*, melyben a tevékenységek között a szerepbelépés is megjelent. A pedagógiai irodalom a ma drámapedagógiának nevezett tevékenységek egyik meghatározó eredőjének a jezsuita iskoladrámákat tekintti (Kilián 2016: 22, Trencsényi 2016: 44–45). A magyar nyelvű irodalom kezdetét is egy dráma megírásához kapcsoljuk (Bessenyei György: *Ágis tragédiája*). Bessenyei munkássága példát adott a felvilágosodás eszméit képviselő Csokonai Vitéz Mihálynak, aki *Az özvegy Kanyóné s két szeleburdiak*, valamint *A méla Tempefői* megírásával, illetve a kollégiumi színjátszás gyakorlatával Csurgón megteremtette a hazai drámaoktatás és -játszás alapjait. Ezért is vált a XIX. század első felének hazai irodalmában a dráma kitüntetett műfajjává (Kaposi J. 2022).

A reformpedagógiában meghatározott elvek és gyakorlatok, miszerint a drámapedagógiai módszertan, ami a cselekvést, pontosabban a cselekedtetést helyezi a hatékony nevelési folyamat középpontjába, többek közt Dewey munkássága nyomán az 1950-60-as évek környékén jelenik meg az angolszász drámapedagógiában (Golden 2017). Ez az irányzat hazánkba a hatvanas évek végén érkezik meg, és megtermékenyítő hatást fejt ki az aktív tanulói tevékenységekre épülő oktatás terén. Az 1981-ben Zsolnai József által indított *Értékközvetítő és képesséfejlesztő programban* (ÉKP) jelenik meg először a drámajáték tantervi szinten. Zsolnai szerint „Legalább 10 éves korban minden iskolásnak meg kell ismerkednie a drámajáték valamilyen formájával, de ez csak akkor lesz eredményes, ha előtte pl. a bábjátékkal a 6. életév után megalapozzuk, illetve fenntartjuk a tanulásban az önkifejező és játékkedvet.” (Zsolnai 1992:73) E program megindításának egyik következménye lett a középiskolai irodalmi – drámai fakultációs oktatás elindulása Budapesten (Madách Imre, majd Vörösmarty Mihály Gimnázium) és Szentesen (Horváth Mihály Gimnázium), ahol az egyedi engedély alapján működő képzés önálló érettségivel zárulhatott (Eck 2016).

A hazai drámaoktatás szélesebb körű térhódítását az 1995-ben kiadott Nemzeti Alaptanterv (NAT) jelentette, mivel a Művészetek műveltségterületen belül megjelent a *Tánc és dráma*, amely a drámajátékok mellett a hagyományismeretet, a bábjátékot, a táncot állította középpontba, és nagy hangsúlyt helyezett az érzelmi intelligencia és a kulturális identitás fejlesztésére, kialakítására (Trencsényi 2016: 44). A dokumentum elkészítésében

Gabnai Katalinnak elévülhetetlen érdemei vannak, már csak azért is, mert egyszerre és egymás mellett kívánta megjelentetni a hazai népszokásokat, drámajátékos hagyományokat, valamint a modern személyiségnevelési elveket. E szabályozási dokumentum megjelenésével indult el a drámaoktatás a nagykorúsítás, a többi művészeti ággal való egyenjogúsítás és az ismertté válás útján. A NAT teremtette meg azt a környezetet is, amelynek keretében elindult a drámapedagógiának a neveléstudomány kontextusába helyezése – leginkább Trencsényi László és Szauder Erik munkásságának köszönhetően –, illetve az a tudatosodási folyamat, amely ahhoz a felismeréshez vezetett, hogy a drámapedagógia oktatási-nevelési feladatai mellett a személyiségfejlesztésben is nagy szerepet játszik, hiszen alkalmazásakor a résztvevő diákok ismeretei, készségei, képességei, társas kapcsolatai nagymértékben fejlődnek.

A drámapedagógia fogalma alatt sokan sokfélét értenek, így nemegyszer a közvélemény minden iskolai, sőt színházi keretekben folyó verses, drámás és színjátékos szakköri tevékenységet ez alá a fogalom alá sorol (Novák 2016, Vojtek 2020). A gyakorlatban azonban egészen mást jelent drámákat tanítani, színházi előadásokat elemezni, mint dramaturgikus játékokban vagy alkotó színjátékokban részt venni (Kaposi J. 2017). A drámapedagógia definíciója kapcsán a szakirodalom legtöbbször azt hangsúlyozza, hogy ezen fogalom a drámatanár által tudatosan irányított, dráma- és színjátékos eszközöket alkalmazó, személyiségfejlesztésre irányuló és minden esetben közösségi tevékenység (Pinczésné 2003, Gabnai 2016). Ezzel a definícióval párhuzamosan az a megállapítás is elfogadott, hogy *„a dráma olyan csoportos játéktevékenység, amelynek során a résztvevők képzeletbeli (fiktív) világot építenek fel, majd ebbe a képzeletbeli világba szereplőként vonódnak be. A fiktív világon belül ugyanakkor valós problémákkal találkoznak, s ezekből a találkozásokból valós tudásra és tapasztalatra tesznek szert”* (Kaposi L. 2008: 2).

Az elmúlt évtizedekben egyre elterjedtebbé vált az a gyakorlat is, hogy a drámapedagógiai szemléletmód nemcsak drámaóra keretén belül sikeres módszer, hanem hatékony segítséget ad más tantárgyak módszertanában is: az iskolán belül alkalmazott drámapedagógia sajátossága, hogy a drámatanár folyamatos fejlődésében követi a diákot, közelről és jól ismeri. Így a munka tervezése is többszintűvé válik, rövidebb idő alatt elérhető célok mentén a hosszabb távú célok is megvalósíthatóvá válhatnak. *„Mivel nemcsak az egyénnel, de az adott diákközösséggel is folyamatos a kapcsolata, a drámapedagógus a csoporthelyzet és az egyéni fejlődés harmonikus kapcsolatában dolgozik, céljait az egyén fejlődéséhez (a felzárkóztatási, ill. tehetséggondozási feladatokat is ide sorolva), ill. a csoport-folyamatokhoz is igazíthatja az adott pillanatban”* (Eck 2020: 20). A drámapedagógiai tevékenység meghatározó jellegzetessége tehát a csoportos munka, a közös feladatkitűzés és ezek együttes megvalósítása, továbbá az egyes közreműködők/játékosok személyes fejlesztése. *„Ebben a formában a tanár az ismeretek elsajátításában partnerré válik; nem veszi le a gyerek válláról a munka felelősségét, csak segíti őket a cél elérésében. A diákok részt vállalnak saját tanulásuk folyamatában, bevonódásuk döntéshelyzeteket kínál, jelenlétük intenzívebb, megértésük mélyebb, tartósabb”* (Eck 2015: 5).

A színjátékok megvalósításához, elkészítéséhez, bemutatásához elengedhetetlen a rendszerben való gondolkodás, hiszen számos olyan tevékenységet (pl. szöveg, zene, világítás, közönség, díszlet, jelenetek sorrendje) kell koordinálni, amelyek csak strukturált módon érhetik el a kívánt hatást. *„A dráma számos olyan eszközt kínál a pedagógus számára, mellyel ugyanazt a kérdést, problémát különbözőképpen tárhatja a tanulók elé, és ezeket*

az eszközöket akár egymással vegyítve, párhuzamosan is alkalmazhatjuk, teret adva így a több érzékszervi területet vagy többféle gondolkodási stratégiát bevonó megközelítésnek” (Eck-Körömi – Kaposi 2023: 73). A drámapedagógiai és színjátékos tevékenység, miként az OECD oktatásra vonatkozó stratégiai dokumentumai is mutatják (Kaposi J. 2019), ezért alapvetően partnerközpontú munkát igényel, részint a közreműködő pedagógusok és gyermekek/diákok tekintetében, részint a pedagógiai tevékenységet végzők között. Mindez a gyakorlatban azt jelenti, hogy a munkafolyamatban olyan komplex megközelítés jelenik meg, amely magába foglalja a csoportos tanulást, a személyre szabott fejlesztést, a közös, elérni kívánt eredményt és a rendszerben gondolkodás szükségességét.

Ez a komplex és partnerközpontú gondolkodás jellemezte a szak indításának körülményeit, és ez határozza meg azóta is a képzésben közreműködők szemléletmódját a szakmai és tudományos tevékenység minden területén – miként ez a következőkben bemutatásra kerül.

1. A képzés indítása, változásai a PPKE-n

A Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Karán (PPKE BTK) 2020-ban indult el a nappali tagozatos dráma- és színházismeret-tanári képzés. Azok az oktatók, akik közreműködtek a PPKE-n induló képzés létrehozásában, korábban már több országos hatású, a drámát erősítő terület létrehozásában és elismertetésében vettek részt. Kaposi József, Eck Júlia és Keresztúri József munkájának eredménye, hogy 2005-től a dráma választható érettségi tárgy lett közép- és emelt szinten. Az ő szervezőmunkájuk eredménye az első országos dráma tanulmányi verseny (ODTV) a 9-10. évfolyamos diákok számára, mely máig működik (határontúli merítéssel is). Szintén az ő érdemük, hogy a dráma 2010-ben az Országos Középszintű Tanulmányi Verseny (OKTV) tantárgyai közé is bekerült. Kaposi Józsefnek, Keresztúri Józsefnek és Uray Péternek fontos szerepe volt továbbá az alapfokú művészetoktatás színjáték tanszakának, és a színész II. OKJ képzés kidolgozásában és felfuttatásában. Ők alapították meg 1998-ban a Keleti István Alapfokú Művészeti Iskolát és Művészeti Szakközépszintű Iskolát (KIMI), amely a drámatagozatos gimnáziumi képzés országos szakmai összefogójaként többek között Szentesen, Debrecenben, Miskolcon és Budapesten a Vörösmarty Mihály Gimnáziumban működtetett kihelyezett tagozatot.

2020-ban nagy érdeklődés kísérte a PPKE BTK Vitéz János Tanárképző Központjában (VJTK) induló, új tanárszakot. A jelentkezők száma többszöröse lett a veszprémi Pannon Egyetemen (PE) 2013-tól folyó hasonló képzésnek, amely a szak alapításában aktívan résztvevő oktatók (Eck Júlia, Kaposi József) országos ismertségének és kapcsolatrendszerének, valamint a meghirdetett tanári gárda elismerésének is köszönhető volt. Jelenleg a PPKE-n negyedik éve folyó képzés létszámadatairól elmondható, hogy noha országos tendenciaként a tanárképzés iránti érdeklődés jelentősen csökkent, a Pázmányon a dráma- és színházismeret-tanári képzésre eddig minden évben 20 fő fölötti létszámot sikerült beiskoláznia.

A képzés a BTK VJTK keretében, nappali, kétszakos osztatlan képzésben zajlik, ahol a hallgatók másik szakjuktól függően 10 (médiá-, mozgókép és kommunikációtanár, hittanár-nevelőtanár) vagy 11 féléves (magyartanár, történelemtanár, német nyelv és kultúra tanára, angol nyelv és kultúra tanára) oktatásban vesznek részt. A képzés anyagát három fő részterület: a két szak szaktárgyi ismeretei és a pedagógiai-pszichológiai szakterület elmélete és gyakorlata

alkotja. A dráma- és színházismeret-tanári szak követelményei magukba foglalják a dráma- és színházismeret széles tárgykörét (pl. magyar és világszínházi dráma- és a színháztörténeti korszakok, a színházművészet társművészetei, előadáselemzések) és a drámapedagógia sokszínű ismeretanyagát. Hangsúlyosan megjelenik benne a hallgatók készség- és képességfejlesztése (pl. beszédtechnika, mozgás- és táncgyakorlatok) és a színházművészet különböző részterületeinek alapozása is (pl. improvizációs gyakorlatok, bábjátékos gyakorlatok, dramatikus zenei gyakorlatok), valamint az általános művészetközvetítői tevékenység elmélete és gyakorlata.

2020-ban megváltoztak szak indításakor életben lévő Képzési és Kimeneti Követelmények (KKK), és minden tanárszakon egységesen 10 félév lett a képzési idő. Ez a változás megszüntette több szakpár esetében (magyartanár, történelemtanár, angol nyelv és kultúra tanára) az eltérő képzési szinteket (általános iskolai és középiskolai tanár) és egységesítette a képzési időt. Az egyéni tanítási gyakorlat idejének 1 évről 0,5 évre csökkenése nyomán a dráma- és színházismeret-tanári szakon az elméleti félévek száma 8-ról 9-re nőtt. Ennek nyomán az elmúlt tanév folyamán a szak oktatói – a hallgatói véleményekre támaszkodva – újabb tárgyakkal bővítették a kurzuskínálatot, a változás felmenő rendszerben lép érvénybe.

A 2020-ban felvett hallgatók ebben a tanévben kezdik meg tanítási gyakorlataikat, amelynek megszervezése komoly kihívást jelent, mert kevés hazai iskolában található olyan felkészültségű mentortanár, aki magas szinten el tudja látni a mentortanári feladatokat. Ezt is figyelembe véve készítették el a VJTK oktatói a 2 éves, egyszakos levelező formában elvégezhető dráma- és színházismeret-tanár szak képzési programját már diplomával rendelkező pedagógusok számára. A képzés idén meghirdetésre is került, de elegendő jelentkező hiánya miatt nem indult el. Az indítás elmaradása amellett, hogy nehezíti a nappali szakos hallgatók számára a szakterületi és az egyéni tanítási gyakorlatoknak megszervezését, akadályozza azt a törekvést is, hogy új szaktanárok mentorrá képzésével bővüljön a szak beiskolázási háttere.

2. A szakmai és tudományos munka keretei, eredményei

A dráma- és színházismeret-tanári képzés meghatározó oktatói nemcsak egyetemünkön, de a szakmai, pedagógiai tevékenységek országos szintjén is jelen vannak. A szakunkon dolgozó oktatók évtizedes tudományos és szakmai együttműködést folytatnak a drámapedagógia szakmai és tudományos elismertetéséért. A partneri együttműködés szellemében végzett közös munka számos területen tudott eredményeket létrehozni, amelyek a drámás képzés oktatáspolitikai elismerését segítettek elő, és többszörös publikációkban és konferencia-megjelenésben is testet öltöttek.

A 2020-ban zajló, KKK megújítását célzó munkafolyamatban, a művészetközvetítő képzési területen működő öt munkacsoport közül a dráma- és színházismeret-tanári munkacsoport vezetésével a szakunkon oktató Golden Dánielt bízta meg a minisztérium. Az általa vezetett munkacsoport munkájában a VJTK oktatói közül Kaposi József a Rektori Konferencia meghívottjaként, Eck Júlia köznevelési terület delegáltként vett részt.

A 2021-22-es tanévben az Oktatási Hivatal felkérésére a *Dráma és színház* tankönyvsorozat elkészítésében a szak oktatói közül Kaposi József, Eck Júlia, Golden Dániel, Hernádi

Krisztina, Tóth Zsuzsanna, Körömi Gábor, Pap Gábor, Perényi Balázs és Uray Péter vettek részt. A 2022 őszén megjelent két tankönyv, a *Dráma és színház – tankönyv 10-14 éveseknek* és a *Dráma és színház – tankönyv 15-18 éveseknek* több vonatkozásban is mérföldkönek számít a hazai drámaoktatás területén. A fiatalabb korosztály számára készült könyv azáltal számít különlegességnek, hogy az ún. kerettörténet – storyline – módszer alkalmazásával, mutató vizuális megjelenítésben (képregény), és diákokat motiváló, aktivizáló tevékenységek rendszerébe építette be a tananyagot. Az idősebb korosztálynak szóló tankönyv újszerűségét az adja, hogy Gabnai Katalin *Színházak könyv I.* alcímű (Gabnai 2005), több mint másfél évtizede készült tankönyvi kísérlete óta ez az egyetlen tankönyv, amely összefoglalja a dráma érettségéhez szükséges széleskörű elméleti és gyakorlati ismereteket, sőt interaktív feladatokkal és gazdag képanyaggal ki is egészíti azt.

A VJTK keretében folyó dráma- és színházismeret-tanár képzés egyik lényeges eseménye volt 2022. november 27-28-án a *Pedagógiai változások – a változások pedagógiája* című esztergomi-budapesti konferencián való részvétel. Több tekintetben is. Egyrészt ekkor kerültek bemutatásra az előző hónapokban a drámás hallgatók körében végzett felmérés eredményei előadás és tanulmány formájában, továbbá ez adott keretet az első Drámatanári Mentorműhely megrendezésének, és a VJTK keretein belül megalakuló Drámapedagógiai Kutatócsoport létrejöttének.

A november 28-án megalakult Drámapedagógiai Kutatócsoport vezetője Dr. habil Kaposi József, egyetemi docens lett. Tagjai Dr. Eck Júlia, Phd, egyetemi adjunktus, Körömi Gábor, mesterpedagógus, egyetemi tanársegéd, Dr. Golden Dániel, Phd, és Dr. Patonai Anita, Phd óraadó oktatók. A kutatócsoport általános célkitűzése az, hogy a PPKE keretében folyó dráma- és színházismeret-tanár képzés szakmai színvonalát hazai és nemzetközi mércével is a lehető legmagasabb szintre emelje. A kutatócsoport keretében belső továbbképzési rendszer működik, hogy mind szélesebb körben ismertté váljanak nemzetközi és hazai szakmai fórumokon az itt létrejövő innovációs eredmények. Ennek részeként a kutatócsoport szakmai konzultációkat, workshopokat, kiadványokat, konferenciákat szervez, és széleskörű szakmai kapcsolatrendszert alakít ki az MTA PB Drámapedagógiai Albizottságával és különféle hazai és külföldi felsőoktatási intézményekkel, színházakkal és egyéb drámapedagógiához kötődő szakmai szervezetekkel.

A 2023. június 15-én a Drámapedagógiai Kutatócsoport tagjai részt vettek a nemzetközi V. Művészetpedagógiai Konferencián az MTA Drámapedagógiai Albizottságának meghívására. A *Héroszok* szimpóziumban Patonay Anita, Körömi Gábor, Eck Júlia előadásokkal, Kaposi József elnökként és opponensként, Patonai Anita opponensként is képviselte PPKE dráma- és színházismeret-tanár szakát. A konferencián egy nemzetközi kerekasztal-beszélgetésre is sor került a művészetpedagógia jövőjéről, melyben a művészeti ágak között a dráma területét Eck Júlia képviselte.

A tanév során a szak oktatói, illetve a kutatócsoport tagjai aktívan részt vállaltak a drámapedagógiai doktori programok munkájában és különböző rangos publikációk elkészítésében és szakmai találkozók megrendezésében. Kaposi József a PTE Oktatás és Társadalom Doktori Iskolájában két drámapedagógiai témát kutató hallgató témavezetője, Eck Julia pedig társtémavezetőként jutott el egy hallgatót a doktori dolgozat leadásáig. Az MTA PB Drámapedagógiai Albizottságának gondozásában megjelent *A gyermekkultúra héroszai* kötetet Trencsényi László mellett Eck Júlia (az albizottság alelnöke) szerkesztette, Kaposi József lektorálta, és a tanulmányok között Körömi Gábor, Patonay Anita, Eck Júlia

munkáit is olvashatjuk. A tanév során megjelent *A mentorálás támogatása a Tanítsunk Magyarországot programban* című kötetben Eck Júlia, Kaposi József és Körömi Gábor *A szociális kompetenciák fejlesztése a dráma szemléletmódjával* című írása is helyet kapott. A Magyar tanárok Egyesületének 2023. március 18-i rendezvényén, *Az iskola mint szellemi műhely* című konferencián és kiállításon Eck Júlia egy előadással és két poszterrel vett részt.

A Drámapedagógiai Kutatócsoport által kezdeményezett *A színháték pedagógiája, avagy a színháték, mint pedagógiai projekt* című szimpóziumát befogadta az Országos Neveléstudományi Konferencia. Így 2023. október végén Kaposi József elnökletével Golden Dániel, Eck Júlia, Körömi Gábor és Patonay Anita tartanak előadásokat a rangos konferencia keretében.

A dráma- és színházismeret-tanári szak egyik kiemelt területe a hallgatói tehetséggondozás. A 2023. évi Tudományos Diák Konferencián Tanulásmódszertani szekciójában hat szakunkon tanuló hallgató mutathatta be pályaművét a 2023. április 18-21. között megrendezésre került szekszárdi országos döntőben (Fischer Vivien, Orbán Laura, Nándori Hanna, Martinez Mária, Szepessy Orsolya és Jaczkó Zalán) Közülük Jaczkó Zalán tagozatában *Drámásnak lenni vagy nem lenni...* című dolgozatával második díjat nyert. A dolgozatok szakmaiságát az is jelezte, hogy az elméleti alapozás és a saját gyakorlat bemutatása mellett különféle módszertannal, céllal és eszköztárral rendelkező kisebb-nagyobb kutatásokat is tartalmaztak.

3. A belső és külső kapcsolatrendszer

A VJTK keretében működő dráma- és színházismeret-tanári szakunk oktatói az indítási tervektől kezdve aktívan törekszenek az egyetem más intézeteinek oktatóival is a szorosabb kapcsolattartásra. A Történettudományi Intézetből Dr. Medgyesy-Schmikli Norbert, az Angol-Amerikai Intézetből Dr. Schandl Veronika és Földváry Kinga, a Magyar nyelv- és Irodalomtudományi Intézetből Dr. Ajkay Alinka, Dr. Osztrólczyk Sarolta, Dr. Radvánszky Anikó és Dr. Vajdai-Horváth Zsuzsanna vett részt a szak akkreditációs anyagának elkészítésében, illetve az oktatott tárgyak tanításában. Az oktatók között azóta is folyamatos a szakmai konzultáció és az együttműködés a képzés tartalmát és módszereit illetően.

A hazai színház világával való kapcsolattartás fontos terepei a tan- és órarendbe iktatott ún. workshopok, ahol alkalmanként meghívott, elismert színházi alkotók és elemzők tartanak foglalkozásokat (pl. Duró Győző, Fodor Tamás, Csizmadia Tibor, Nánay István, Novák János, Spolarics Andrea, Rudolf Péter, Vidovszky György). Az e területen végzett partneri munka egyik kiemelt állomása volt a 2022. évi őszi Pázmány Nap keretében megszervezett, *Egy nap a Nemzetiben* program is. Az esemény keretében a hallgatók részt vettek egy színházi próbán, színházpedagógiai foglalkozáson és szakmai beszélgetést folytattak Vidnyánszky Attilával, a Nemzeti Színház vezérigazgatójával is.

2022 novemberében került először megrendezésre a *Drámatanári Mentorműhely*, amelyre a szak hallgatói és oktatói mellett a potenciális mentorok, azaz általános és középiskolákban dolgozó drámatanárok is meghívást kaptak. Az egésznapos rendezvényen számos érdekes programra került sor. Többek között Gabnai Katalin tartott itt előadást, és az MTA Pedagógiai Bizottsága Drámapedagógiai Albizottsága elnöke, Trencsényi László

vezetésével mód nyílt az egyetemi oktatók, a mentorok és a hallgatók közötti szakmai párbeszédre is. A drámatanári képzés fontos területe a középiskolákkal, azon belül is a drámatagozatos gimnáziumokkal és színész-szakmai oktatást folytató középiskolákkal való kapcsolattartás. Ezért is látogattak el a tavalyi 3. évfolyam hallgatói a Vörösmarty Mihály Gimnáziumba és a Nemes Nagy Ágnes Művészeti Szakgimnáziumba, ahol beszélgethettek a dráma szakok vezetőivel, és hospitálhattak néhány tanórárt.

A szak eredményessége szempontjából fontos a további kulturális és művelődési intézményekkel való kapcsolat is, hiszen hallgatók és kutatók munkáját nagyban segíthetik ezek a lehetőségek. Ezért 2023 tavaszán a harmadéves hallgatók személyesen is ellátogattak az Országos Széchényi Könyvtár Színháztörténeti Tárába és Történeti Fénykép- és Videótárába, valamint az Országos Színháztörténeti Múzeum és Intézet táraiba. Emellett módjuk volt megismerni a Petőfi Irodalmi Múzeumot, a Mesemúzeumot és az Országgyűlési Múzeumot, hiszen ezekben az intézményekben drámapedagógiai eszközöket is alkalmazó múzeumpedagógiai tevékenység zajlik, így ennek a gyakorlatába is betekintést nyerhettek.

Az egyetemközi kapcsolatok bővítésének jó példája a szak oktatóinak, hallgatóinak részvétele 2023. május 13-án a Wesley János Lelkészképző Főiskola Drámanapján, ahol Honti György szakvezető volt a vendéglátó. A gyakorlatközpontú rendezvényen részt vett a WJLF mellett a Debreceni Református Hittudományi Egyetem, a Pannon Egyetem, az Apor Vilmos Katolikus Főiskola és a Károli Gáspár Református Egyetem is. A VJTK-t Tölgyessy Zsuzsanna egyetemi docens és Sárközi Máté hallgató képviselte, aki workshopot is vezetett a rendezvényen. A szak természetesen nemzetközi kapcsolatokat is igyekszik kiépíteni, hogy diákjaink drámás vonalon is bekapcsolódhassanak az Erasmus program lehetőségeibe. Ennek érdekében a szakvezetés levélben keresett meg több európai felsőoktatási intézményt, de egyelőre nem jött létre olyan intézményes kapcsolat, amely kölcsönös hallgatói fogadásra is lehetőséget biztosítana.

Szakunk oktatói együttműködnek a Magyar Drámapedagógiai Társasággal (MDPT) is, különösképpen azért, mert a Társaság megújult elnöksége 2023-ban a fiatal, pályakezdő drámapedagógusok és az egyetemi hallgatók számára mentorszerű kapcsolatrendszer építésébe kezdett. Ennek eredményeként az ún. Magyar Drámapedagógiai Padavánok (mint a Csillagok háborúja saga ifjú jedi tanítványai) részt vehettek a XXXII. Weöres Sándor Országos Gyermekszínházi Találkozó sorozat megyei fordulóján és az országos fesztiválon – mint segítők, játékvezetők és az országos fesztiválon a diákzsűri tagjai.

4. Hallgató-központú szemlélet és gyakorlat

A hallgatókkal való kapcsolatépítés sok tekintetben a diákok középiskolás tanulmányai során már megkezdődik, hiszen a szak oktatói részvételével folyó versenyeken (pl. ODTV, OKTV), vizsgákon (pl. emelt szintű dráma érettségi, OKJ színész vizsga) és rendezvényeken (pl. ODE fesztivál) mindig szóba kerül a VJTK keretében folyó tanárképzés mint lehetséges továbbtanulási irány. Ráadásul az OKTV versenyek eredményes hallgatóinak, a drámából érettségi vizsgát tett középiskolásoknak, illetve a gyakorlatos színész vizsgát tett fiataloknak a szak könnyített bemeneti feltételeket biztosít, ezzel is elősegítve a drámatanári továbbtanulást. A középiskolai kapcsolatok építésekor nemcsak a hallgatók tanítási gyakorlatának kérdésköre

kerül szóba, hanem a jövő potenciális hallgatóival való foglalkozás is. Ezért hangsúlyos feladat az egyetemi rendezvények sajtóvisszhangjának megteremtése is.

A dráma- és színházismeret-tanári képzés jellegéből, a drámapedagógia szemléletmódjából adódóan nagy hangsúlyt fektet a hallgatókkal való partneri kapcsolat kialakítására, a lehetőség szerinti egyéni segítségadásra, konzultációra és a hallgatói öntevékenység támogatására. Ennek eredményeként már több diákkezdeményezés következtében létrejött mintatantervi változás és önálló hallgatói kezdeményezésen alapuló projekt megvalósítása történt meg.

Üzenetértéke van annak, hogy az egyetem drámapedagógus hallgatói és oktatói részvételével egy FB csoport alakult, mely a járvány idején extra tartalmakat, színházi előadások felvételeit, színházi, színházi nevelési programokat ajánlott a tagoknak. Jelenleg folyik az előkészítése egy hallgatói kezdeményezésre alakuló diákműhelynek, mely a különböző évfolyamok közötti jobb együttműködést, egymás jobb megismerését és az egyetemi kulturális élet felpozícióját tűzte ki célul. Úgy érzékelhető, hogy rengeteg kreatív alkotói energia van még a hallgatókban, és ennek megőrzése, becsatornázása a képzésben résztvevő segítőtanárok részvételével segíti a tanári pályát elkezdő pedagógusok művészeti alkotótevékenységét is.

Már a szak indulásakor megfogalmazódott a hallgatók felé, hogy visszajelzéseikre, tanácsaikra, észrevételeikre szükség van ahhoz, hogy a képzés még jobban illeszkedjen a hallgatói igényekhez és az indítást kezdeményező munkacsoport által elérni kívánt magas szakmai színvonalhoz. Ezért folyamatos az offline és online kapcsolat az oktatók és a hallgatók között, így minden félévben alkalmat kapnak a hallgatók a képzéssel kapcsolatos visszajelzések, javaslatok megtételére. Ezt igazolják az új KKK miatt átdolgozásra került mintatantervi változások (pl. a beszédtechnikai képzések időtartamának növelése a pódiumi kommunikációs gyakorlatok kurzussal, összművészeti nézőpontú kurzus meghirdetése vagy a szakmódszertani tárgyak közé bekerülő IKT keretében megjelenő színpadtechnikai eszközök használata a dráma-, színjáték és színházismeret-tanításban témakör) is.

Komoly szakmai eredményként értékelhető, hogy a szakon az elmúlt két esztendőben készült két hallgatói öntevékenységen alapuló önálló színházi előadás. Elsőként hallgatói irányítással és részvétellel készül, 2022 júniusában a Keleti István Művészeti Iskola színháztermében bemutatott Jevgenyij Svarc *A sárkány* című dráma előadása, Raschek Zsófia másodéves hallgató szervezésében és rendezésében. A hallgatói öntevékenység másik jó példája Orbán Laura (tavaly még harmadéves drámás hallgató) szerkesztésében és rendezésében az „Izgága Jézusok” című, Latinovits Zoltánról szóló előadás, melyet a Veszprémi Petőfi Színház 2023 júniusában tűzött műsorára. Az előadásban a szak további hallgatói is felléptek: Kunszabó András, Szabó Bence és Borka Zsombor.

A dráma- és színházismeret-tanári szak fontos mérföldkövének tekinthető a 2023. június 1-jén megrendezett *Szakmai nap*, amelynek a margitszigeti Kristály Színtér adott otthont. A drámatanári képzés ezer arcát felvonulva bemutatásra került itt színpadi mozgásgyakorlat, dramatikus zenei gyakorlat, színházi nevelési előadás, színházpedagógiai foglalkozás és a hallgatók által írt, dramatizált és rendezett számos jelenet is. A szak oktatói által koordinált programban a jövődiák drámatanárai összesen tizenegy közös produkcióban csillogtathatták meg tehetségüket.

Információk szerint az erősödő öntevékenység nyomán a hallgatók szerveznek táborokat, ahol önképzéssel, vendég-trénerekkel terveznek együttműködést, továbbá középiskolás diákok számára is vannak új típusú táborötleteik, melyek rövidesen a megvalósulás szakaszába lépnek.

5. Hallgatói felmérés

A Vitéz János Tanárképző Központban 2022 május végén fogalmazódott meg az a gondolat, hogy szükséges lenne hallgatói kérdőíves formában felmérni a 2020-ban elindított dráma- és színházismeret-tanár képzés tapasztalatait. A döntés hátterét az adta, hogy a képzésben résztvevő vezető oktatók a hallgatói visszajelzéseket nagyon fontosnak ítélik a szak továbbfejlesztése irányainak meghatározásában, illetve minőségbiztosításában. Emellett a hallgatóktól felvett adatok jó kiindulást teremtenek közös elemzési feladatok és kutatási tevékenységek megvalósításához. A kérdőíves forma alkalmazását megkönnyítette, hogy folyamatos email-kapcsolatban állunk a hallgatókkal, illetve a Google-kérdőív használata, amely viszonylag gyors adatfelvételt és értékelést tesz lehetővé.

Az első kérdőíves felmérésre 2022 szeptemberében került sor az oktatásban akkor résztvevő első-, másod- és harmadéves 97 hallgató megkérdezése révén. A 35 kérdésből álló adatfelvétel döntően a dráma- és színházismeret-tanári oktatásban résztvevő hallgatók szociokulturális hátterét, előképzettségét, tanulási motivációjukat és karriertervezési szándékait vizsgálta. Végül 72 fő által kitöltött kérdőívet kaptunk vissza, ennek alapján tavaly novemberben előadás és tanulmány keretében publikálásra kerültek azok az adatok, amelyek a hallgatók tanulási motivációjával és a pályaidentitással szorosan összefüggnek (Eck–Kaposi–Körömi 2022).

2023 szeptemberében a tavalyi kérdőív megküldésre került az idén elsőéves 24 hallgatónak, hogy az általuk kiegészített adatokkal tovább pontosítható legyen az a kép, amit 2022 őszén a hallgatók földrajzi, szociális helyzetéről, előképzettségükről és egyéni karrierterveiről kiderült. Az idei adatfelvétel célja nem elsősorban az új eredmények kimutatását szolgálta, erre a 17 fős elemszám nem is adna lehetőséget, hanem az előző évi adatok pontosítása, megerősítése. Cél volt emellett az adatfelvétel folyamatosságának biztosítása is egy későbbi kutatás idősoros összehasonlíthatóságának szempontjából.

1. táblázat. A dráma- és színházismeret-tanári szakon tanuló hallgatók szakpárjai

Hallgatói adatok				
Másik szak/évfolyam	1. évfolyam	2. évfolyam*	3. évfolyam*	4. évfolyam*
Angol	6	6	8	9
Magyar	9	12	10	11
Médiaismeret	5	7	10	12
Történelem	4	4	3	3
Hittanár	–	2	–	–
Összesen	24	31	31	35
Mindösszesen	121 fő **			

* A 2-3-4. évfolyam esetében a 2022-es szeptemberi adatokat tüntetjük fel.

** Az összlétszám esetében is a 2-3-4. évfolyamnál a 2022-es szeptemberi adatokat tüntetjük fel.

2. táblázat. A kitöltők százalékos aránya évfolyamonként

Kitöltés a hallgatói összlétszám arányában					
Évfolyam/ hallgatók	1. évfolyam	2. évfolyam*	3. évfolyam*	4. évfolyam*	Összesen
hallgatók száma	24	31	31	35	121
kitöltők száma	16	22	28	24	90
kitöltők százaléka	67 %	71 %	90 %	69 %	74 %

*A 2-3-4. évfolyam esetében a 2022-es szeptemberi adatokat tüntetjük fel.

A kérdőívek feldolgozásánál mindenekelőtt az került megvizsgálásra, hogy melyek voltak azok a területek, ahol nem, vagy csak minimálisan változott a tavalyi kérdőívből kinyert adatok alapján kapott kép. Emellett arra is kiterjedt a figyelem, hogy melyek azok a területek, ahol 3%-nál nagyobb eltérés látszik. Ilyen nagyarányú eltérést nem sikerült beazonosítani, nyilván összefüggésben az alacsony válaszolói elemszámmal is.

Nem változott a nemek aránya, a képzésben részt vevők több mint egyötöde fiú, 22-23% a fiúk aránya. A hallgatóink közül legtöbben továbbra is a média-, mozgókép és kommunikációtanár (45 fő) és magyartanári szakra (42 fő) járnak. Igaz, a média-, mozgókép és kommunikációtanár szakpár választása csökkenő tendenciát mutat. Az is változatlan, hogy 60% azok aránya, akik közvetlenül az érettségi után jelentkeztek a képzésbe, és abban is alig mutatható ki különbség, hogy ez az első egyetem, melynek a felsőoktatási képzésébe hallgatóként bekapcsolódtak (78-81%). A dráma tantárgyból érettségizettek, és a dráma és színjáték versenyeken részt vettek aránya sem változott, ahogy az OKJ-s képzésben résztvevők aránya sem mutat számottevő különbségeket.

Azok aránya sem változott, akik alapfokú művészeti iskolába jártak, és a színjátszós előzmények megjelölése sem, a képzésben részt vevők 66%-a járt színjátszó csoportba általános vagy középiskolai éveik alatt. Nem változott számottevően a hallgatók korábbi találkozási aránya a drámapedagógiával, ugyan kicsit nőtt azok aránya, akik tanórán kívül is találkoztak ezzel a pedagógiai irányzattal.

A kétszakos tanárképzés esetében lényeges azt is megállapítani, hogy a tavalyi és idei adatfelvételek alapján a többség mindkét szakot egyformán fontosnak jelölte, ez sem változott a tavalyi felméréshez képest. Jól mutatja ezt az alábbi kérdésre adott statisztika:

Két szakja közül Ön melyiket érzi fontosabbnak?

3. táblázat. A hallgatói szakválasztás preferenciái

Válaszlehetőség	Válaszok száma (90-es minta)	Válaszok %-os aránya
A Dráma- és színházismeret szakot	30	33,3%
A másik választott szakot	3	3,3%
Mindkettőt	57	63,3%
Egyiket sem	0	0%

A pedagógus szakma választásának indoklása sem változott lényegesen a 2022-es adatokhoz képest. A kérdőívben úgy szerepelt a kérdés, hogy mi vonzotta a hallgatókat a pedagógus pályára, 1–5 ig kellett megjelölniük az egyes tényezők motivációs erejét.

4. táblázat. A pedagógus szakma választásának háttere 1-5 skálán

	1	2	3	4	5
Fizetés	76 (84%)	13 (14%)	1 (1%)		
Szülői példa	37 (41%)	16 (18%)	16 (18%)	20 (22%)	1 (1%)
Tanári példa	5 (6%)	9 (10%)	16 (18%)	35 (39%)	25 (28%)
Gyerekekkel való foglalkozás	4 (4%)	5 (6%)	15 (17%)	26 (29%)	40 (44%)
Művészi ambíció	3 (3%)	3 (3%)	13 (14%)	25 (28%)	46 (51%)
Életcél beteljesítése	7 (8%)	16 (18%)	16 (18%)	23 (26%)	28 (31%)

Egyértelműen megerősítést nyert, hogy a tanári pálya és a szak választásánál a hallgatókat leginkább a gyerekekkel való foglalkozás és a művészi ambíció motiválta. Legkevésbé motiváló volt a szülői példa és a fizetés.

Ha kismértékben is, de változatosabb képet mutat a településtípus, ahol a hallgatók általános iskolai és középiskolai tanulmányaikat végezték: jelentős mértékben csökkent a községből érkezettek aránya, kissé a megyeszékhelyről és a más városokból érkezetteké, de 7%-kal nőtt a fővárosiak aránya mindkét kérdéskörben (az általános iskolára és a középiskolára vonatkozó kérdésnél is). Vagyis népszerűbb lett a fővárosból jelentkezők között a képzésünk.

Csekély mértékben, de változott a képzésben résztvevők munkához való viszonya, nőtt azok aránya, akik nem dolgoznak a képzés közben. Ez elsősorban a szülők anyagi támogatását jelenti, 29% helyett 31% nem dolgozik a képzés mellett (majdnem a résztvevők egyharmada), arányosan csökkent az alkalomszerűen, illetve rendszeresen dolgozók aránya is. Ennek oka az lehet, hogy több lett a budapesti hallgatók aránya, így az esetleges albérlés nem terheli az egyéni létfenntartás költségeit.

Minimális elmozdulás tapasztalható a képzéssel kapcsolatos változtatásra vonatkozó feleletválasztós kérdésben, bár ezt talán az igazolja, hogy az új kitöltők éppen az új hallgatók voltak, így nagyobb arányban nem változtatnának a képzésen (28%-ról 32%-ra), és kevesebben igényelnének pl. új tantárgyakat, így itt 21%-ról 18%-ra csökkent az arány.

A tavalyi felmérés során a szöveges válaszok a képzés struktúráját és az egyes tantárgyakat is érintették. A legtöbb javaslat a képzés gyakorlat-centrikusabbá tételét, a tanításmódszertani változtatások szükségességét és egy hallgatói alkotóműhely létrehozását fogalmazta meg. Sok javaslat tantárgyakhoz volt köthető (19 válasz foglalkozott ezzel a kérdéssel), ezt követte a képzés óráinak gyakorlat-központúvá megvalósítása (13 válasz), a tanításmódszertannal is 6 válasz foglalkozott, a kimozdulásra az iskolából, új tanulási terek keresésére is 6 kérdőív tért ki, érkeztek javaslatok a tanárookra (5), a személyiségfejlesztésre, közösségfejlesztésre (3), a drámás alkotóműhely létrehozására (2).

Öröndetes, hogy ha minimálisan is, nőtt azon válaszadók aránya (a tavalyi 69% helyett 73%), akik elsődleges elhelyezkedési lehetőségként az iskolát írták, bár továbbra is magas

a színházi elköteleződési szándék is. Csökkent azonban azok száma, akik a jövőjüket a közművelődésben, valamilyen művelődési házban képzelik el (42%-ról 37%-ra).

Összességében a válaszok alapján megállapítható, hogy a hallgatók túlnyomó többsége a képzés iránt elkötelezett. Természetesen, mivel sokféle helyről érkeztek, ezért sokféle elvárással vesznek részt a képzésben. A többség elkötelezett a pedagógussá váláshoz vezető út iránt, de természetesen ebben a folyamatban nemcsak az egyetemi hatások, hanem a pedagógus szakma társadalmi megbecsülése is befolyással bír. Mivel a hallgatók különböző középiskolából érkeztek, így különböző drámás előképzettségük is volt, ezt a készségtantárgyakkal, gyakorlatközpontú képzéssel, sok-sok készségfejlesztő, tréning-jellegű órával lehet kiegyenlíteni. Sokakat aggodalommal tölt el jövőbeli pedagógiai gyakorlatuk, s az, hogy a képzés mennyire készíti fel őket arra a munkára, amit majd igazi iskolai környezetben, igazi tanulási helyzetekben kell kipróbálniuk. A színházi munkával kapcsolatos tervek erős jelenléte mellett fontos és elsődleges cél még mindig a közoktatás a képzésben, ebből kiemelkedik a középiskolai tanárság, de jelen van a pedagógia számos más területe is a színházi neveléstől a gyógypedagógiáig.

A tavalyi és ideai kérdőívből a hallgatók valódi pályaidentitásról még nem kaphattunk valid eredményt, hiszen diákjaink többsége majd csak a következő félévben kezdi meg iskolai gyakorlatát. A jelenlegi adatok ugyanakkor jó kiindulási alapot jelenthetnek egy hosszútávú idősoros adatokon alapuló kutatásnak.

Összegzés

Az általunk készített hallgatói felmérés két éve egyértelműen visszaigazolja a partnerközpontú gyakorlat érvényesülését, és jól mutatja azokat a mintázatokat, amelyek a képzésben részt vevő hallgatók társadalmi-szociokulturális helyzetét, az elsajátítandó ismeretek iránti motivációjukat, illetve pályaidentitásuk alakulását jellemzik. A tavalyi és az ideai felmérés a képzés eredményességét és használhatóságát illetően még nem tudott visszajelzést szolgáltatni, hiszen a hallgatók csak ebben az évben kezdik meg iskolai gyakorlataikat. A jövő évi mintavétel ebből a szempontból mindenképpen jelentősnek tekinthető, hiszen akkorra lesz a teljes, 5 éves képzési ciklus minden évfolyamán hallgató.

A hallgatói visszajelzések arra is rámutatnak, hogy nagyon erős a képzésben résztvevők azon igénye, hogy minél hamarabb olyan gyakorlati tárgyakat ismerjenek meg, amelyek közvetlenül segíteni tudják a fejlődésüket. Ezért végiggondolandó a képzés továbbfejlesztésénél egy olyan strukturális átalakítás, amely a jelenlegi képzésben elméleti alapot segítő tárgyakként megjelenő kurzusokat nem az egyetemi képzés első szakaszába, hanem a későbbi évekre helyezi, és helyükre több, jelenleg a felsőbb évfolyamokon megjelenő gyakorlati kurzus kerülhetne.

Az írás részletezte a dráma- és színházismeret-tanár szakkal összefüggő, azzal szoros kapcsolatban álló, vagy a szakhoz kapcsolódóan létrejött területeket, amelyben a hallgatók és oktatók, oktatók és oktatók közötti, illetve az egyetemen belüli és azon kívüli más szervezetekkel, intézményekkel zajló együttműködések kerültek bemutatásra. Ezek a partnerközpontú tevékenységek számos elemükben tartalmazzák azokat a kritériumokat, amelyeket Peter M. Senge (Horváth 2022) tanulószervezetekre vonatkozó

szempontrendszerében felsorol. Jól mutatja ezt a hallgatói felméréshez kapcsolódó közös jövőkép kialakításának szándéka, a csoportos fejlesztésre irányuló Drámapedagógiai Kutatócsoport és a Drámatanári Mentorműhely létrehozása és működtetése. A személyes kiválóság tekintetében pedig a képzésben résztvevők széleskörű szakmai munkája, a tankönyvírás, a tudományos konferenciákon való megjelenés, tanulmányok készítése hozható fel példának. A hallgatók esetében pedig igazolható a személyre szabott felkészítési gyakorlat és a sokszínű tehetséggondozás, amely a tudományos diákköri munka aktív támogatásában, illetve a hallgatói öntevékenység kibontakozása feltételrendszerének megteremtésében érhető tetten. Mindez akarva-akaratlanul azt jelzi, hogy a PPKE partnerközpontú szemléletre épülő dráma- és színházismeret-tanár képzése egyre inkább tanulószervezeti modellben valósul meg, amely amellett, hogy komoly versenyképességi potenciált hordoz, a kar egészére vonatkozóan is komoly minőségfejlesztési tanulságokkal szolgál.

Felhasznált irodalom

- Dráma és színház 10-14 éveseknek* Oktatási Hivatal 2021. 216. oldal (Fejlesztők: Almássy Bettina, Bujtor Anna, Eck Júlia, Golden Dániel, Kaposi József, Körömi Gábor Perényi Balázs, Szabó Zsófia, Uray Péter) ISBN 978-615-6178-83-1.
- Dráma és színház 15-18 éveseknek* Oktatási Hivatal 2022. 160. oldal (T Bujtor Anna – Eck Júlia – Golden Dániel – Hernádi Krisztina – Kaposi József – Keresztúri József – Kiss Gabriella – Pap Gábor – Perényi Balázs – Tóth Zsuzsanna – Uray Péter – Végvári Viktória) ISBN 978-963-436-241-8.
- Eck Júlia 2015. A dráma helye a közoktatásban és a tanárképzésben. *Drámapedagógiai Magazin* 2:5–6.
- Eck Júlia 2016. A dráma helye a közoktatásban és a tanárképzésben. In: Illés Klára (alkotószerkesztő) – Eck Júlia – Kaposi József – Trencsényi László (szerk.): *Dráma – pedagógia – színház – nevelés*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest. 91–114.
- Eck Júlia 2020. Színház- és drámaismeret az oktatásban. PPKE. Budapest.
- Eck Júlia – Kaposi József – Körömi Gábor 2022. A dráma- és színházismeret-tanári képzés alapításának és a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen való indításának háttere, a képzésben résztvevő hallgatók tanulási előzményei, motivációi és pályaidentitásuk mintázata. In: Juhász Márta – Karainé Gombocz Orsolya – Mongyi Norbert (szerk.): *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája IV*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem. Budapest. ISBN: 978-963-575-099-3.
- Eck Júlia – Kaposi József – Körömi Gábor 2023. A szociális kompetenciák fejlesztése a dráma szemléletmódjával. In: Gombocz Orsolya – Szőke Milinte Enikő (szerk.): *A mentorálás támogatása a Tanítsunk Magyarorszáért programban*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem. Budapest. ISBN: 978-963-308-462-5. https://btk.ppke.hu/uploads/articles/1734918/file/A_mentoral%C3%A1s_tamogatasa_levonat_leadasa_20230906.pdf.
- Gabnai Katalin 2005. *Drámajáték 10-14 éveseknek – Színházaskönyv I*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. Budapest. ISBN 978-963-19-4124-1.
- Gabnai Katalin 2016. Kezdetek, fordulópontok, állomások – a dráma oktatás meghonosításáért. In: Illés Klára (alkotószerkesztő), Eck Júlia – Kaposi József – Trencsényi László (szerk.): *Dráma – pedagógia – színház – nevelés*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest. 24–35.

- Golden Dániel 2017. Tapasztalat és nevelés: Dewey és a drámapedagógia. *Kézirat.* (Budapest).
- Horváth László 2022. A tanulószervezet kontextus-adaptált modellje a magyar köznevelésben a pedagógusok munkahelyi elégedettségének függvényében. *Iskolakultúra* 32(4), 48–69. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2022.4.48>.
- Kaposi László 2008. Mi a dráma és mi nem az? Dráma és színház. In: Lipták Ildikó (szerk.): *Tanítási dráma. Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában.* Segédlettanfolyami hallgatók számára. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.
- Kaposi József 2017. Drámapedagógia a tudományok fókuszában. *Új Pedagógiai Szemle* 2017/5-6: 61–68.
- Kaposi József 2019. A pedagógiai kultúráváltás és a drámapedagógia az oktatásfejlesztési stratégiák tükrében In.: *Történetek feldolgozása a színház és a film eszközeivel.* Módszertani füzetek 1., SZFE, Budapest.
- Kaposi József 2022. A drámapedagógiáról. *Magyaróra.* IV./4.: 408–414. ISSN 2676-976X.
- Kilián István 2016. A 17–18. századi magyar dráma- és színházkutatás eredményeiről. In: Illés Klára (alkotószerkesztő) – Eck Júlia – Kaposi József – Trencsényi László (szerk.): *Dráma – pedagógia – színház – nevelés.* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 19–23.
- Novák Géza Máté 2016. Dráma és pedagógia. A drámapedagógia aktuális kérdéseiről. *Neveléstudomány* 4:2.
- Pinczésné Palásthy Ildikó 2003. *Dráma, pedagógia, pszichológia.* Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- Trencsényi László 2016. Kettős tükörben: drámapedagógia a neveléstörténet és a gyermekszínháztudomány felől. In: Illés Klára (alkotószerkesztő) – Eck Júlia – Kaposi József – Trencsényi László (szerk.): *Dráma – pedagógia – színház – nevelés.* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 44–62.
- Zsolnai József 1992. A magyar közoktatás minőségi megújításának szakmai programja. *Iskolakultúra* 6–7.
- Vojtek Ildikó 2020. Drámapedagógia – színházi nevelés, alkalmazott színház. *Új Pedagógiai Szemle* 5/6:59–69.

A tanulmány szerzői

Dr. Eck Júlia magyar nyelv és irodalom szakos gimnáziumi tanár, vezető- és mentortanár, drámapedagógus. A dráma- és színházismeret-tanári szak megalapítója, egyetemi adjunktus, PPKE BTK VJTK. Főbb kutatási területei: A dráma és színház közoktatásbeli feladataival, és a felsőoktatásban, a tanárképzésben rejlő lehetőségeivel foglalkozik. E-mail: eck.julia@btk.ppke.hu.

Dr. Kaposi József egyetemi docens, Pázmány Péter Katolikus Egyetem BTK VJTK. Főbb kutatási területei: történelemdidaktika, drámapedagógia. E-mail: kaposij@gmail.com.
Publikációi: <http://kaposijozsef.hu>.

Körömi Gábor drámapedagógus, Pázmány Péter Katolikus Egyetem. Főbb kutatási területei: gyermekszínhátság, drámapedagógia. E-mail: gkoromig@gmail.com.

Legfontosabb publikációk:

Körömi Gábor 2016. Drámapedagógusok az oktatásban In: Dráma-Pedagógia-Színház-Nevelés. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest.

Körömi Gábor – Somfai Barbara 2019. Ünnepek az iskolában - Közösségi élmény és alkotás. In: A színházi pedagógia Módszertani Füzetek 3. Színház és Filmművészeti Egyetem. Budapest.

Rozgonyi Emőke: Innovatív program a klinikumból a pedagógiába. A személyiség integritásának erősítése az alapkompenciák hatékonyságáért

Bevezetés

Meghatározó kérdés, hogyan lehet támogatni a mai kor serdülőit abban, hogy a személyiséget megterhelő érési időszakban adekvátan tudjanak megküzdeni, miközben a teljesítményekbe való kapaszkodás és a tökéletes testképre fókuszálás a közgondolkodásban megtartó erőként van deklarálva. E kérdésre választ kereső kutatás egy, a művészetpedagógia irányába ívelő „híd” képét helyezi fókuszába, miközben egy művészetterápiás módszertan tapasztalataiból indul ki. A „Testtérkép” komplex művészetterápiás módszer több, mint egy évtizede empirikus tapasztalatok alapján eredményes az evészavar kezelése során. Megalapozottnak tűnik az a remény, hogy a program átalakítása segítséget jelenthet egyrészt a megelőzésben is, másrészt hatékony lehet a személyiség egységes, másoktól megkülönböztetett, konzisztens, önazonos identitásának fejlődése érdekében is, amely önmagában prevencióként értékelhető.

Az egyik kiemelten fontos tényező a folyamat során feltételezett pozitív változások tekintetében az énerő, amit az integrált énkép és annak az egységes, belső képe ad – ez természetesen nem csak a terápiában kezelt gyerekek számára fontos. Ennek megoldása felelős például egyrészt az önbecsülésért, az önmagunkról és a világról alkotott koncepcióért, az énazonosságért, a lelkünk rugalmas alkalmazkodó képességéért, a rezilienciáért, a bizonytalanság kezeléséért, a személyes, a szociális, még a kognitív kompetenciákért is, kiemelten az önszervező aktivitásért. Utóbbi azt jelenti, hogy képesek vagyunk-e az erőforrásainkat egy cél érdekében mozgósítani.

Ezen fontos tényezők működése meghatározó részben azon is múlik, hogy miként integrálódik a személyiség, amely fejlődési feladat jelentős részben a kamaszkori önkipróbálásokon keresztül alakul. A mai korban rendkívül színes, ingerelárasztott, felgyorsult, sok szempontból kevésbé kiszámítható, komplex világ veszi körül a gyermekeket, így az identitáskrizis feladata sok esetben vagy túl gyorsan vagy túl lassan, elhúzódva oldódik meg. A tárgyalt kutatás reményei szerint innovatív alternatív programok beemelésével lehetne támogatni ezt a helyzetet. Ilyen program lehet a klinikumban már pozitív hatásfokúnak bizonyult „Testtérkép” művészetalapú módszer, amely során a személy egy alkotó folyamat által kutatómunkát végez, hogy meghatározza önmagát és differenciálja környezetétől, tehát jól megoldja a kamaszkor legfontosabb feladatát, az identitás, önazonosság kialakulását, amely a serdülőkor végére (18-22 éves kor körül) befejeződik. A megoldatlan vagy túl gyorsan megoldott identitáskrizis, szerepkonfúzió esetében a serdülő énképe kialakulatlan, labilis, hiányzik a belső mérce, ami alapján megtalálná helyét a világban. Az identitás kialakításának sikertelenségét Erikson az identitás konfúziójának (összevisszaság) nevezte (Erikson – Erikson 1997).

A tárgyalt kutatási téma pozitív eredmény esetén adaptív gyakorlati választ adhat a jelenkor kihívásaira, így társadalmi hasznossága jelentős lehet, akár prevenció tekintetében is.

1. Változások

Az iskolai környezet egy minden szempontból nagyon gyorsan változó világhoz igazodva próbál rugalmasan és folyamatosan megújulni. A fiatalok fejlődését is megterhelő, emberi léptéket meghaladó változások hatása nem kizárólag a megváltozott viselkedésben jelenik meg, hanem sokszor a serdülőkori krízisidőszakkal kapcsolatos megküzdéshez szükséges eszközök hiányában is, hiszen a körülöttük lévő makro- és mikrovilág jelenleg nem tud állandó és stabil modelleket mutatni számukra. A pubertás korú fiatalok érhetően mind személyes kompetenciáik területén, mind az integrált énkép, az önkeresés, önértékelés, önérvényesítés, önszabályozás tekintetében fokozottan bizonytalanok. A folyamat a társas kapcsolatok nehézségeire, illetve az iskolai légkörre is alapjaiban hatással van.

A Nemzeti alaptanterv folyamatosan megújul, és már 2012-ben fókuszba helyezte a tanulók személyiségfejlesztésének facilitálását, mely témakörre a 2020-ban megjelent útmutatóban a művészetalapú tantárgyak tekintetében nagy hangsúlyt fektetett. A vizuális kultúra a művészettel való nevelés útját kívánja követni, kimeneti eredményként nem célja a művészképzés. A művészetre tehát inkább eszközként tekint, mintsem célként.

A művészettel nevelés fogalmát a 2012-es NAT is említi, illetve úgy hivatkozza, mint aminek helye van a közoktatásban. A művészetterápia fogalmának sok esetben jó alternatívája lehet a művészettel nevelés, ami a kifejezést a pedagógiai területhez kapcsolja, annak diskurzusát hozza be (Kiss 2021). A művészettel nevelés céljait fókuszba helyezve fokozott jelentőséget kaphat a művészetpedagógia eszközeinek tudatos használata a pedagógiai környezetben való személyiségfejlesztés tekintetében, mely pozitív hatással lehet más kompetenciaterületekre is.

A művészetpszichológiai tárgyú kutatások visszatérő motívuma, hogy kiemelik a művészetek sokoldalú személyiségfejlesztő hatását mind a kognitív, mind a nonkognitív személyiségjellemzők tekintetében. E fejlesztő hatás olykor a művészetre nevelés aspecifikus mellékhatásaként, máskor a művészettel nevelés specifikus hatásaként ragadható meg (Mező – Mező 2019).

2. „Testtérkép” – komplex művészeti eszközökkel dolgozó program

Egy olyan önismereti programról van szó, amely során a projektben résztvevő személy a már meglévő tudását önmagáról egy művészeti eszközöket használó összefoglaló narratíván keresztül szemléli, így az kiegészül és új integrált tapasztalattá érik össze az alkotó folyamat által. A projekt egy klinikai művészetterápiás munka során kifejlesztett módszer pedagógiai adaptációja. Ez tehát egyszerre egy pedagógiai fejlesztés, illetve annak kipróbálása, reflektálása, elemzése, azaz egyfajta akciókutatás. A rajztanárok kimondottan érdeklődnek a terápiás terület módszerei iránt, mert a mindennapi munkájukhoz szükségesnek érzik a személyiséget érintő, de a pedagógiai célokat és kereteket tiszteletben tartó módszereket. A művészeti tevékenységek a kortárs művészetpedagógiai paradigmában a teljes személyiséget bevonják, fontos az önismeret és önszabályozás, az érzelmekkel való munka, a személyes identitás és a személyes preferenciák megjelenítése. A terület korábbi sikeres doktori kutatásai közül többen is ezt a területet járják körül

3. „Testtérképezés” – „Body mapping”

A Semmelweis Egyetemen alkalmazott művészetterápiás módszer a Body Map módszeren alapul, amely végstádiumú AIDS-es betegek segítésére kidolgozott munkasoron alapul, s amelyet Magyarországon három különböző hátterű művészetterapeuta, Gyulavári Ágnes, Klein Izabella és Rozgonyi Emőke 2011-ben komplex művészetterápiás eszközök bevonásával anorexia nervosa kezelésére adaptált.

A program alapját egy vizuálisan megjelenített személyes narráció jelenti, mely egy valódi méretekkel bíró bélyegszerű testlenyomatból indul ki egy hatalmas papíron, majd testkörvonalukat töltik meg a résztvevők, lépésről lépésre, személyes történetükkel. A papírfelület a foglalkozások idejére készítőjének saját terévé válik, ahova rajta kívül senki nem léphet be. A folyamat lényegét az identitáselemek felfedezése jelenti komplex művészeti eszközökkel, amelyek során olyan rétegek tudnak vizuális reflexiót kapni, ahol a verbális hozzáférés nehezített, s amelyek szintézisének, integrálásának a facilitálása jelentős segítséget jelenthet a normatív serdülőkori identifikációs folyamatok megoldásában.

A testtérképre a múlttal, jellel, jövővel kapcsolatos elemek kerülnek fel, a fiatalok rárajzolják egyedi történetüket, önarcképpel és sok korai élménnyel, játékos részlettel is dolgoznak. Meditációval keresik a belső erőpontot, támaszt, és saját szimbólumokat készítenek. A személyes tér betöltődik, és az érzések különböző részeiből mint egy mozaikból kialakul egy egységes kép. Az egyik kiemelten fontos változó az énerő, amelyet az énkép integráltságának mértéke, vagyis annak minél egységesebb, konzisztens képe biztosít. Az énerő mértéke nagymértékben felelős például az önbecsülésért, az önmagunkról és a világról alkotott koncepcióért, az énazonosságért, a rugalmas alkalmazkodó képességért, a rezilienciáért, a bizonytalanság kezeléséért és főleg az önszervező aktivitásért – utóbbi azt jelenti, hogy képesek vagyunk-e az erőforrásainkat egy cél érdekében mozgósítani.

Én-erősségünk szerves része pszichoszociális-érzelmi és kulturális fejlődésünknek (Staik 2012). Ranschburg megfogalmazásában a fejlett énerőkkel rendelkező ember képes arra, hogy miközben nem mond le a céljáról (célfenntartás), kivárja azt az időt, amikor célja megvalósulhat (kivárás), illetve megkeresi azokat a társadalmilag is elfogadott módosított lehetőségeket, amelyek mégis elvezetik a céljához (kerülőt) (Ranschburg – Popper 1978). Buda Béla a legnagyobb szocializáló erőként ragadja meg az én önszervező aktivitását. Ez tizenéves korban kezd el kialakulni és ezzel indul meg a felnőtt identitásfejlődés (Buda 1986). Az énerő a személyiségfejlődés során létrejövő integráció eredménye (Flaskay 2010).

4. Az énerősség pedagógiai vonatkozásai

Az énerő jelentős hatással van pedagógiai szempontból a személyes kompetenciákra, például az érdekek érvényesülésére, melynek funkciói közé tartozik az önfejlesztés, önvédelem, önellátás, önszabályozás (önszabályozó viselkedés, önszabályozó tanulás) és az önállóság, önszervezés, megküzdési képességre (coping), illetve az önértékelési motívumokra (önbecsülés, önbizalom), s idetartoznak az önreflexív képességek is, mint az önértékelő,

önfejlesztő képességek. Meghatározó a társas kompetenciák szempontjából (pl.: szociális képességek és a szociális kommunikáció, a segítség, együttműködés, vezetés, versengés képessége). Jelentős mértékben hatással van a kognitív kompetenciaterületekre is, mint a kognitív motívumok, így a megismerési vágy, felfedezési vágy, játékszeretet, kreativitás, alkotásvágy, sikervágy, kötelességtudat, igényszint, ambíció (Strohner 2015).

A személyiség integráltságát fókuszba helyezve érdemes kiemelni a pedagógiatudomány szempontjából meghatározó jelentőségű önszabályozás aspektusát, mely szorosan egybefonódik a személyiség kutatásával. D. Molnár Éva a témában írt összefoglaló publikációjában (D. Molnár 2014) több szakirodalomból megközelítette az önszabályozás értelmezését: ez a személyiség integrált aspektusa, amely magában foglalja a célok eléréséhez szükséges folyamatokat és viselkedéseket egyaránt.

Az eddigi empirikus tapasztalatok alapján feltételezhetően több területen mérhető pozitív hatással lehet a program a 14-18 éves serdülők személyiségfejlődésére, énképére, társas képére, a szocializációs folyamatokra, személyes kompetenciaterületekre, kognitív teljesítményre, illetve az iskolai légkörre és akár az iskola mint intézmény összteljesítményére.

Az „enerő” pozitív pszichológiai tőkeként megközelítve: Az adaptív megküzdéshez erősen hozzájárul az optimizmus, az énhatékonyság érzése, a reziliencia és a lelki edzettség is (Oláh 2004). A képességeikben kételkedő tanulókkal összehasonlítva a magas önhatékonysággal rendelkezők szívesebben vesznek részt a tanulásban, keményebben dolgoznak, tovább kitartanak, nagyobb érdeklődést mutatnak a tanulás iránt, és magasabb szinten teljesítenek (D. Schunk – DiBenedetto 2016). Az a hitünk, hogy a tetteinkkel elérhetjük a kívánt hatást, befolyásolja a döntéseinket, törekvéseinket, valamint a bizonyos cselekvésekkel kapcsolatos erőfeszítéseink szintjét és mértékét is (Bandura 2006). A reziliencia pedig egyfajta rugalmasság, ellenállási képesség. Reziliensnek mondható az a diák, aki a külső fenyegetettség (például a felelés) ellenére is pozitív alkalmazkodást mutat.

„A skandináv országokban érzékelhető szemléletváltás és a pozitív pszichológia értékeinek átvétele javította a tanulási teljesítményt és növelte a boldogságérzetet. Ha a tanulók azt érzik, utat engedhetnek egyéniségüknek, nagyobb élvezettel és kíváncsisággal vetik bele magukat az adott tananyag rejtelmeibe. Megerősödik az elköteleződésük, és kitartóbbak lesznek a kitűzött pozitív céljuk elérésében” (Buda – Péter-Szarka 2015).

A szocializáció facilitálása szempontjából közelítve, aki önazonossá tud válni, jobban tud azonosulni a társadalmassítás folyamatában az értékekkel, szabályrendszerekkel, csoportkultúrával. Meghatározó tényező lehet, hogy a saját család mint elsődleges hatás egybeesik-e az iskolai hatással. A „Testtérkép” programja ebben a tekintetben is jó prognózissal bírhat, hiszen az alkotófolyamat során integrálttá válik a hozott családi minta, és ennek elfogadása, énképbe épülése erősítheti a személyt és növeli a nyitottságot más kultúra (adott esetben az iskola intézményének kultúrája) irányába is.

Iskolai környezetben ez a projekt csoportos helyzetben kivitelezhető, mely ebből a szempontból a társas megerősítés lehetőségeivel is bír. Rátétekintéskor nem dicséret történik a produktumra, hanem egy megerősítés: egy fenomenológiai olvasása a látványnak, amit mindannyian látunk, annak természetes szemlélése.

5. Reziliens Iskola

Oktatási reziliencia szempontjából felvethető, hogy a program abszolválása esetén a nehéz feltételekkel élő diákok énképe javulhatna, megküzdési repertoárjuk, kreativitásuk, önszabályozásuk és önszervezésük tekintetében a feltételeikhez képest a jól teljesítő diákok felé mozdulhatnának, amelytől az iskola hangulata és összeteljesítménye feltételezhetően pozitív irányba változhatna. A Széll Krisztián által vezetett kutatási eredmények egyértelmű összefüggést mutatnak a pedagógusok által észlelt iskolai légkör és az intézmény sikeressége között (Széll 2016).

Összegzés

A „Testtérkép” elnevezésű innovatív művészetterápiás program illeszkedik a kortárs művészetpedagógiai paradigmák és témák közé. Iskolai alkalmazása pubertás korban, egy jelenleg zajló kutatás reményei szerint pozitív hatással lehetne a fiatalok mentális jólétére, a társas kapcsolatokra, mely során az intézmény légköre javulhatna. Feltételezhetően a program pozitívan hatna az énhatékonyságra, illetve az önszabályozásra mind a viselkedés, mind az érzelmek, mind a tanulás területén, egyben az összeteljesítményre, illetve a hátránykompenzációra, mely esetén a projekt befogadása az intézményeket a reziliens iskola irányába fejleszthetné. Jelentősen segíthetné a pedagógiai munka hatékonyságát is, kevesebb fejlesztésre lehetne szükség, önazonosabb énállapotban jobban hozzáfér a személy saját erőforrásaihoz, jobban tudja hasznosítani a lehetőségeket, amiket kap. A felvetést alátámasztja Nagyné Hegedűs Anita 2017-es kutatási eredménye, amelyben populációspecifikus hatásként emeli ki a tipikus fejlődésű tanulók esetében az önértékelés közvetlen, illetve osztályklímán keresztül kifejtett pozitív hatását az énhatékonyságra (Nagyné Hegedűs 2017).

Összességében ennek a jelenleg pedagógiai fejlesztés alatt álló, iskolai keretrendszerre átdolgozott, innovatív művészetpedagógiai eszköznek az oktatási környezetbe való befogadása és elérhetővé tétele az iskolafejlesztés hatékony eszköze lehet.

Felhasznált irodalom

- Bandura, A. 2006. Going global with social cognitive theory: From prospect to paydirt. In: S. I. Donaldson – D. E. Berger – K. Pezdek (eds.). *The rise of applied psychology: New frontiers and rewarding careers*. Lawrence Erlbaum. Mahwah, New Jersey 53–70.
- Dr. Buda Béla 1986. *A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Buda Mariann – Péter-Szarka Szilvia 2015. A kreatív klíma. *Iskolakultúra* 25 (9), 3–17.
- Lannert Judit 2006. Az iskolaeredményességi kutatások nemzetközi tapasztalatai. In: Lannert Judit – Nagy Mária (szerk.): *Eredményes iskola. Adatok és esetek*. Országos Közoktatási Intézet. Budapest. 17–42.

- D. Molnár Éva 2014. Az önszabályozott tanulás pedagógiai jelentősége. In: Benedek András – Golphofer Erzsébet (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből* – 2013. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság. 29–54. <http://real.mtak.hu/28312D>. Schunk, H., – DiBenedetto, M. 2016. *Self-efficacy Theory in Education*. Letöltés dátuma: 2023. 09. 13. <https://www.routledgehandbooks.com/https://www.semanticscholar.org/paper/Self-Efficacy-Theory-in-Education-Schunk-DiBenedetto/5760f8b0716b3ecba95234b56daadbcd7fe0d9dd>.
- Erikson, E. H. – M. Erikson, J. 1997. *The Life Cycle Completed (Extended Version)*. W. W. Norton & Company. New York. (2023. 09. 15.) <http://library.lol/main/CE7B881CDCAB A135589B44D85444877E>.
- Illés Anikó 2009. Művészetterápia a közoktatásban: elméleti lehetőségek és etikai megfontolások. *Új Pedagógiai Szemle* 2009: 5–6. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/muveszetterapia-a-kozoktatásban-elméletilehetosegek-es-etikai-megfontolasok>.
- Flaskay Gábor 2010. *Pszichoanalitikus terápia a gyakorlatban*. Medicina Könyvkiadó. Budapest. 227–229.
- Kernberg, Paulina – Weiner, Alan S. – Bardenstein, Karen K. 2000. *Személyiségzavarok gyermek- és serdülőkorban*. Animula. Budapest.
- Kiss Virág 2021. Művészetterápia, művészettel nevelés, művészetalapú módszerek I-II. *Vizuális kultúra* 46–52. Letöltés dátuma: 2023. 09. 14. https://vizualiskulturaajsag.hu/wp-content/uploads/2021/03/4.1%20Kiss_j1.pdf.
- Kozma Tamás 1999/2001. *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Keller Judit – Mártonfi György 2006. Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet. Budapest. 377–411. <http://ofi.hu/keller-juditmartonfi-gyorgy-9-oktatasi-egyenlotlensegek-es-specialis-igenyek>.
- Malecki, S Jennifer – Rhodes, Paul – Ussher Jane – Boydell, Katherine 2022. The embodiment of childhood abuse and anorexia nervosa: A body mapping study. *Health Care for Women International*.
- Mező Ferenc – Mező Katalin 2019. Művészeti diagnosztikai eszközök a művészettel nevelés szolgálatában. *Különleges Bánásmód* 91–102. Forrás: http://real.mtak.hu/104212/1/kb_2019_3_mezo_mezo.pdf.
- Mogyorósi Zsolt 2015. Az iskola mint szervezet. (I. modul 5. lecke.) In: Mogyorósi Zsolt – Virág Irén: *Iskola a társadalomban - az iskola társadalma*. HUNline. Hungarian Online University. Elektronikus tananyag.http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/hunline_pedpszi/15_iskola_a_tarsadalomban/index.html.
- Mogyorósi Zsolt 2017. Az oktatás funkciói. (I. modul 3. lecke.) In.: Mogyorósi Zsolt – Nagyné Hegedűs Anita: *Az éhhatékonyág vizsgálata tipikus fejlődésű és intellektuális képességzavart mutató tanulók körében*. ELTE PPK Pszichológiai Doktori Iskola. Doktori disszertáció. 97–108.
- Nemzeti Alapntanterv 2012.
- Nyitrai P. 2020. Útmutató a vizuális kultúra tantárgy tanításához: A 2020-ban kiadott Nemzeti alaptanterv és kerettantervek alapján. <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/10/utmutato-a-vizualis-kultura-tantargy-tanitasahoz.pdf>.
- Oláh Attila 2004. Mi a pozitívuma a pozitív pszichológiának? *Iskolakultúra* 11: 39–47.

- Paár Ottilia 2002. *Az énerősség vizsgálata rajzteszt segítségével*. ELTE PPK Pszichológiai Intézet. Budapest.
- Patakfalvi-Czirják Ágnes – Papp Z. Attila – Neumann Eszter 2018. Az iskola nem sziget. Oktatási és társadalmi reziliencia multietnikus környezetben. *Educatio* 27: 3, 474–480. DOI: 10.1556/2063.27.2018.3.9, <https://akademai.com/doi/pdf/10.1556/2063.27.2018.3.9>.
- Péter-Szarka Szilvia 2015. Pozitív pszichológia a tehetség gondozásban. *Magyar Pszichológiai Szemle* 3(8), 633–647.
- Ranschburg Jenő – Popper Péter 1978. *Személyiségünk titkai*. RTV-Minerva. Budapest.
- Reinhardt Melinda 2009. Miért hasznosak a pozitív érzelmek iskolai környezetben? *Iskolakultúra* 9: 24–45.
- Rozgonyi Emőke – Gyulavári Ágnes – Klein Izabella 2013. Testtérképezés – új művészetterápiás lehetőség bemutatása evészavarral kezelt fiatalokkal. In: A Magyar Gyermek- és Ifjúságpszichiátria és Társszakmák Társaságának XXXVII. Kongresszusa: *Közös utak - új dimenziók a gyermekek mentális egészségéért*. 18–18.
- Trencsényi László 2000. *Művészetpedagógia*. Okker Kiadó. Budapest.
- Staik, Athena 2012. *Ego-versus-ego-strength-thecharacteristics-of-healthy-ego#1* <https://psychcentral.com/blog/relationships/2012/01/ego-versus-ego-strength-thecharacteristics-of-healthy-ego#1>.
- Széll Krisztián 2016. Iskolai légkör és eredményesség. In.: Szemerszki Marianna (szerk.): *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség. Az általános iskolák hátránykompenzáló lehetőségei*. Oktatókutató és fejlesztő Intézet. Budapest. 51–73. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/eredmenyesség_beliv.pdf.
- Strohner, J. 2015. Rendszerszemlélet, mint stratégiai elvárás és gyakorlat a Vizuális Aktivitás Kompetencia vonatkozásában. In: *Tanulási-tanítási stratégiák kiépülése a vizuális aktivitás kompetenciaterületen*. Szegedi Egyetemi Kiadó – Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó. Szeged.

A tanulmány szerzője

Rozgonyi Emőke művészetpedagógus, művészetterapeuta, család- és párterapeuta, Semmelweis Egyetem Gyermekgyógyászati Klinika Gyermekpszichiátriai Osztály. Doktorandusz, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola Fő kutatási terület: művészetpedagógia a klinikumban anorexia nervosa kezelése során „Testtérkép” E-mail: em.rozgonyi@gmail.com.

Legfontosabb publikációk:

- Rozgonyi Emőke 2022. Egy műalkotás szerepe anorexiás kamaszokkal végzett klinikai művészetterápiás folyamatban „Metszett vázában üvegvirágok várják a tavaszt”. In.: *Vizuális Kultúra*, 2022. 2/1. [Url.: http://vizualiskulturausag.hu/wp-content/uploads/2022/05/1.-Rozgonyi.pdf](http://vizualiskulturausag.hu/wp-content/uploads/2022/05/1.-Rozgonyi.pdf).
- Rozgonyi Emőke 2012. Testtérképezés – A tánc- és mozgásterápia és a képzőművészetterápia integrációjának lehetőségei anorexiás kamaszokkal a SE I. Gyermekgyógyászati Klinika Gyermekpszichiátriai Osztályán. In: *Mozgásban a világ: Megtartó erők a test- és táncterápiákban*.

III. Reáltudományok és nevelés

Dobóné Dr. Tarai Éva: Természettudományi tévképzetek – fogalmi hálózatok

Bevezetés

A konstruktív pedagógia egyik alaptétele, hogy a diákok különböző szintű és szervezettségű előismeretekkel érkeznek a tanórákra. Minden, az órán elhangzó ismeretnek ennek az előzetes tudásnak a birtokában érzékelnek és értékelnek. A tanulási folyamatnak egyedi színezetet ad az a tény, hogy a diákok korábbi tapasztalataik, tanulmányaik, élményeik alapján egy komplett természettudományos világképet építettek fel a gondolati rendszerükben, és az új információt ezen a sajátos szűrőn keresztül értelmezik, ehhez a meglévő struktúrához próbálják hozzákapcsolni, abba beépíteni (Osborne – Bell – Gilbert 1983). Az értelmes tanulás (Ausubel 1960) egyik feltétele, hogy ez a rendszer jól strukturált legyen, kellő számú elemet, fogalmat tartalmazzon és a fogalmak között sokszintű és változatos kapcsolat alakuljon ki. Ha egy ismeretlen fogalom érkezik ebbe a közegbe, a tanulási folyamat során jó eséllyel beágyazódik a meglévő fogalmi rendszerbe és megvalósul az értő tanulás. A tapasztalatok azonban azt mutatják, hogy a valóság gyakran elég távol áll ettől az idealizált elképzeléstől, aminek következtében számonkérés esetén a helyes megoldások helyett gyakran hibás válaszokat kapunk a feltett kérdésre. Amikor a tanuló nem rendelkezik az új fogalom elsajátításához szükséges előismeretekkel, sérül a tanulási folyamat, tévképzetek alakulhatnak ki (Nahalka 1997a, b). Carey és Spelke (1994) szerint ennek háttérben az állhat, hogy létezik egy tudás-terület specifikus észlelési mechanizmus és ahhoz, hogy egy adott problémára megfelelő választ találjunk, az ugyanehhez a tudásterülethez tartozó értelemző rendszert kell mozgósítanunk. A két alrendszer ugyanolyan alapelvek alapján dolgozza fel az információt. Ha közöttük bármiféle működési zavar lép fel, nem tudjuk pontosan értelmezni a látott jelenséget vagy megoldani a problémát, hibás válaszokat adunk. Ezeknek a hibás válaszoknak az alaposabb vizsgálata során kiderülhet, hogy komoly félreértések, egyedi elgondolások, gyermektudományos elméletek húzódnak meg a háttérben. A több évtizedes múltra visszatekintő tévképzetkutatás feltárta, hogy gyakorlatilag nincs a közoktatásban szereplő legfontosabb kémiai (és egyéb természettudományi) fogalmak között olyan, amihez ne kapcsolódna valamilyen tévképzet. A bőséges adathalmazból jelen tanulmányban egy részterület saját kutatásaimon alapuló bemutatására vállalkozom.

A kutatásról

1. A kutatás célja, a kutatási kérdések

Kutatásaimban arra kerestem választ, hogy milyen tévképzeteket hordoznak a diákok néhány teljesen hétköznapi, kémiához kötődő jelenséggel kapcsolatban. Kíváncsi voltam arra is, hogy van-e valamilyen kapcsolat a tévképzetek előfordulása között? Várható-e,

hogya ha pl. a rozsdásodással kapcsolatban egy bizonyos típusú tévképzete van egy diáknak, akkor a cukor oldódására is sajátos magyarázattal fog szolgálni? Feltételeztem, hogy az anyagfogalom adott szintű elsajátítása meghatározza, hogy a kémia különböző területeit érintő kérdésekre milyen típusú válaszokat ad és milyen típusú tévképzetekkel rendelkezik. Az is érdekelt, hogy függenek-e ezek az eredmények az életkortól, a tanulók nemétől, iskolai teljesítményétől és a kémia tantárgy iránti attitűdjétől, illetve a kémia tudomány társadalmi szerepének megítélésétől.

2. A vizsgálat körülményei

2.1. A minta és az adatgyűjtés eszközei és módszerei

Az adatfelvétel 2018 szeptemberében történt. Az 500 fős mintát fővárosi intézmények diákjai alkották: egy általános iskola 7-8. osztályos tanulói, egy hatosztályos gimnázium 7-12. évfolyamán tanuló diákjai és egy szakgimnázium 10-11. évfolyamán tanuló diákok. A mintavétel nem reprezentatív, mert most a céloom csak a feltételezett jelenségek meglétéről való tájékozódás volt.

Egy tíz kérdésből álló feladatsort kellett a diákoknak önállóan, segédeszközök felhasználása nélkül, egy tanóra alatt megoldaniuk. A mérőlap két változatban készült, de ugyanazokat a feladatokat tartalmazta, különböző sorrendben. A feladatlap ismert hétköznapi jelenségek értelmezését kérte a diákoktól, amelyekhez természetismeret, kémia és fizika órákon hallott, megtanult fogalmaikat is mozgósítaniuk kellett.

2.2. Az elemzés módszerei

2.2.1. Tartalmi és mennyiségi elemzés

Először a gyűjtött adatokból és a dichotóm változókká alakított válaszokból létrehoztam egy adatbázist. Az adatok tartalmi és mennyiségi elemzését Microsoft Excel és IBM SPSS programokkal végeztem.

2.2.2. Összefüggésvizsgálatok

Statisztikai módszerek felhasználásával kerestem kapcsolatot az együttesen előforduló tévképzetek között és a tévképzetek megjelenése és a háttérváltozók között.

3. Eredmények

Jelen tanulmányban nem célom a teljes vizsgálat eredményeinek bemutatása (a területi korlátok ezt nem is tennék lehetővé, illetve több részlet más fórumokon már nyilvánosságot kapott). Most csak a cukor oldódásával, a rozsdásodás folyamatával, a páralecsapódással, a víz és olaj sűrűségével és az ózonlyukkal kapcsolatos tévképzetekre összpontosítok.

3.1. Az ebben a tanulmányban bemutatandó kérdések

Miért és hogyan alakul ki a vastárgyak felszínén a rozsda?

Miért látjuk télen vagy hidegben a leheletünket?

Hogyan változik meg a cukor tömege és szerkezete, ha vízbe tesszük?

Szerinted mi az ózonlyuk? Hol helyezkedik el és hogyan képződik el?

Két azonos térfogatú és alakú palack közül az egyikben étolaj van, a másikban víz. Hasonlítsd össze, hogy mennyi idő alatt lehet kiönteni a folyadékokat az egyik, illetve a másik edényből? Válaszodat indokold!

3.2. A tévképzetek száma és típusai

A fenti öt kérdésre adott válaszok elemzése alapján kiderült, hogy az 500 válaszadó közül mindössze 15-en vannak, akik helyes, tudományosan megalapozott, tévképzetektől mentes választ tudtak adni. Ez nagyon kicsi arány, a teljes minta 3%-a. Az 1. táblázatban látható az évfolyamonkénti megoszlás:

1. táblázat. A tévképzettel nem rendelkező tanulók száma évfolyamonként

Évfolyam	Fő
7.	1
8.	0
9.	2
10.	9
11.	2
12.	1

A felmérés a tanév legelső heteiben zajlott. A hetedikesek még éppen, hogy elkezdtek ismerkedni a kémiával, a kilencedikesek pedig még csak az általános iskolából hozott ismereteikre támaszkodhattak. A tizedikesek voltak a legkedvezőbb helyzetben, mert ők már felhasználhatták az előző évben tanultakat is. Ez a táblázatban látható eredményeken is jól tükröződik. A felsőbb évfolyamokon tanulóknál már érezhető a felejtés, hiszen a tizedik évfolyam végén befejeződik a kémiaoktatás.

A másik oldaláról közelítve a kérdést, hét olyan tanulót (1,4%) találtam, aki mind az öt

vizsgált kérdésben tévképzetekre utaló sajátos választ adott. Ebben az esetben egyenletesen oszlottak el a diákok az évfolyamok szerint.

Ahogy azt feltételeztem, nem véletlenszerűek a válaszokban megjelenő tévképzetek, hiszen a konstruktivista tanulásfelfogás szerint mindannyian egyedi gondolkodási rendszerrel szemléljük a világot. Egy probléma megoldásakor a rendelkezésünkre álló eszköztárat mozgósítjuk és a gondolkodási rendszerünk keretei között, adott sémákat alkalmazva válaszolunk. Amilyen szinten értjük vagy értjük félre a természeti jelenségeket, ezen az adatbázison alapulnak a válaszaink is. Erre számos példát találtam a mérési adatokat elemezve:

Álljanak itt példaként egy hetedikes fiú válaszai:

A rozsdásodásról: „Azért alakul ki, mert kopik. Miután lekopott, „a burkolat” alatt keletkezik a rozsdá”.

Az ózonlyukról: „Szerintem az atmoszférában helyezkedik el, szerintem nem lehet látni, csak hőkamerával. Szerintem az ózonlyuk az, amikor az ózonréteg megreped és ott keletkezik a lyuk.”

A cukor oldódásáról: „Feloldódik, elveszti a szilárd szerkezetét és tömegét.”

Az olaj sűrűségéről: „A vizet hamarabb ki lehet önteni, mert az olajnak nagyobb a sűrűsége, ezáltal lassabban folyik ki, mint a víz.”

Mind a négy válaszban felismerhetők a szakirodalomból is ismert tévképzetek. A kognitív fejlődés során a természettudományos fogalmak két differenciálatlan ősfogalomból alakulnak ki. Az „anyagalapú” és a „folyamatalapú” fogalomrendszerekből (Chi–mtsai. 1994). Az előbbi tartalmazza pl. a hosszúság, sűrűség, térfogat, viszkozitás, tömeg és szilárdság fogalmakat. Nagyjából az általános iskolai évek végére sikerül a finom különbségeket megtalálni az egyes fogalmak tartalma között, de például a sűrűség-töménység fogalompárok elkülönítése még sokaknál később is nehézségekbe ütközik (Nahalka 1997c). Sok felnőtt is szinonimaként használja ezt a két fogalmat, tehát a köznapi szóhasználat is nehezíti a fogalom tisztázást. Szintén a vernakuláris (köznyelvi) szóhasználatban gyökerezhet az ózonlyuk valódi, fizikailag létező nyílásként való elképzelése, holott valójában csak a gázréteg ózontartalmának egyenletes csökkenéséről van szó a légkör bizonyos részein (Farsang és mtsai. 2018). A példákban felismerhető harmadik jellegzetes tévképzet a még kialakulatlan anyagfogalomra utal: az, hogy a cukor oldódáskor elveszti a tömegét, vagy az az elképzelés, hogy a vas felszínén van valami, aminek leválásakor feltűnik az eredetileg is ott lévő, de eddig láthatatlan rozsdá, azt jelzi, hogy a kezdeti folytonos anyagszemlélet még nem alakult át a tudomány mai állása által elfogadott részecske szemléletté.

3.3. Tévképzetek együttes megjelenése

A természettudományos kérdések megválaszolásakor a korábbi ismereteinket, tapasztalatainkat és az értelmezésükhöz rendelkezésünkre álló fogalmi rendszerünket mozgósítjuk. Amennyiben ez nem teljesen kiforrott, válaszainkba téves elgondolások is kerülhetnek. Mivel az egyes tudásterületekhez tartozó fogalmi készletünket változatos szituációkban bevetetjük, feltételeztem, hogy a hibásan rögzült fogalmak különböző tematikájú problémák magyarázata közben is felbukkannak. Ez a feltevés az összefüggésvizsgálatok elvégzése során bebizonyosodott. Feladatpáronként megvizsgáltam a tévképzetek együttes előfordulásának valószínűségét és a 2. táblázatban feltüntetett eredményeket kaptam:

2. táblázat. A tévképzetek együttes előfordulásának valószínűsége ($p = 0.01$)

Feladatpárok	r (korrelációs együttható)
Rozsda és ózonlyuk	0,282
Rozsda és cukor oldódása	0,274
Rozsda és a cukoroldat sűrűsége	0,265
Rozsda és páralecsapódás	0,329
Rozsda és olaj-víz sűrűsége	0,324
Ózonlyuk és cukor oldódása	0,249
Ózonlyuk és a cukoroldat sűrűsége	0,235
Ózonlyuk és páralecsapódás	0,245
Ózonlyuk és olaj-víz sűrűsége	0,121
Cukor oldása és a cukoroldat sűrűsége	0,281
Cukor oldása és páralecsapódás	0,207
Cukor oldása és olaj-víz sűrűsége	0,180
Cukor oldat sűrűsége és páralecsapódás	0,220
Cukoroldat sűrűsége és olaj-víz sűrűsége	0,242
Páralecsapódás és víz-olaj sűrűsége	0,204

A táblázatból kitűnik, hogy egyetlen kivételtől eltekintve minden fogalompár esetében 0,2 és 0,4 közé esett a korrelációs együttható értéke, ami a Guilford (1950) által bevezetett rendszer szerint gyenge, de biztos kapcsolatot jelent. Mi ennek a következménye a napi gyakorlatra vonatkozóan? Ha a fogalompár egyik tagja esetében kiderül, hogy a tanulónak tévképzete van, jogosan gyanakodhatunk arra, hogy a másik elemet sem fogja pontosan érteni az elméleti bevezetőben leírtak miatt. Ilyenkor tehát érdemes lassítani és tisztázni a bizonytalanul rögzült fogalmat, mielőtt tovább haladnánk a tananyaggal.

3.4. Tévképzetek és háttérváltozók

Feltételeztem, hogy összefüggést találok a tévképzetek megjelenése és néhány tanulóval kapcsolatos körülmény között. A megvizsgált háttérváltozók közül néhányat mutat be a 3. táblázat.

3. táblázat. A tévképzetek megjelenésének valószínűsége a háttérváltozókkal való összefüggésben

Fogalom	A korrelációs együttható értéke (r)						
	Évfolyam	Nem	Heti kémiaórák száma	Matematika-jegy	Kémia-jegy	Szereti a kémiát	Fontos a kémia
Rozsdásodás	0,225**	-0,176**	0,465**	0,175**	0,437**	0,047	0,078
Ózonlyuk	0,180**	-0,160**	0,348**	0,067	0,406**	-0,07	0,023
Cukor oldódása	0,092**	-0,108**	0,280**	-0,123**	0,246**	-0,06	0,053
Cukoroldat sűrűsége	0,127**	-0,118**	0,265**	0,212**	0,303**	0,061	0,139**
Páralecsapódás	0,093**	-0,136**	0,342**	0,094	0,271**	0,109*	0,095*
Olaj-víz sűrűsége	0,260**	-0,117**	0,267**	0,045	0,263**	0,010	-0,24

** A korreláció szignifikancia szintje: 0,01

* A korreláció szignifikancia szintje: 0,05

Nem meglepő, hogy a tévképzetek megjelenési gyakorisága és a heti kémia órák száma között közepes erősségű, jelentős kapcsolat mutatkozik ($r = 0,4 - 0,7$). Mindegyik vizsgált téma esetében jelentősége van az iskolában megszerzett ismereteknek. Különösen igaz ez a rozsdásodással kapcsolatban. Itt is jelentős és közepesen erős a kapcsolat a tudás és az óraszám között. Talán a vizsgált jelenségek közül ez volt a legösszetettebb és legelvontabb, és ennek megválaszolásához már bizonyos fajta kémiai előtanulmányokra is szükség volt. A többi téma esetében is még mérhető mértékben befolyásolja a kémiaórák száma a tévképzetek gyakoriságát, de itt már csak biztos, de gyenge összefüggéseket jeleznek a 0,2-0,4 közötti értékek. A 0-0,2 közé eső korrelációs együtthatók gyenge, szinte elhanyagolható kapcsolatot jelentenek. Ilyen figyelhető meg a tanuló neme, az előző évi matematika jegye és az attitűd kérdések vonatkozásában. Ezek alapján alig van jelentősége a tévképzetek megjelenése szempontjából, hogy szereti a kémia tantárgyat vagy nem, illetve hogyan ítéli meg a kémiának mint tudománynak a társadalmi fontosságát.

A heti kémia óraszám mellett a kémia tantárgyban nyújtott tantárgyi teljesítmény is közepes erősségű, de jelentős összefüggést mutat a tévképzetek számával. Kézenfekvő a magyarázat: ha egy diák megérti a tananyagot, nincsenek tévképzetei és a tantárgyi számonkérés során is jól tud teljesíteni.

4. Kutatás és tanítási gyakorlat

A bemutatott kutatási eredmények is igazolják, hogy a szűkös tanórai keretek ellenére az eredményes tanulás érdekében nem kerülhető ki a kémiai fogalmak tisztázása és pontos megértése. A számos kínálkozó lehetőség közül az egyik a fogalmi konfliktus keltése

(Hewson – Hewson 1984), amelynek lényege, hogy olyan tanulási szituációt teremtsünk, amelyben a tanuló kénytelen ütköztetni saját elméletét a tudományosan elfogadott magyarázattal, mert a tapasztalt jelenségek értelmezése során ellentmondásba kerül korábbi elképzeléseivel és ezt a feszültséget igyekszik feloldani. Jó esetben pl. úgy, hogy módosítja a korábbi elképzelését és elfogadja a felkínált tudományos modellt.

Tulajdonképpen a diákok tanulásban való aktív részvételére épít a Kagan (2001) által kidolgozott kooperatív tanulás és a Mazur (1997, 2014) nevével fémjelzett társtanítás módszere. Utóbbi bemutatásáról és hazai kipróbálásairól Tóth (2017a, b, c, d) írt részletesen magyar nyelven. Mindkét módszer a tanulók aktív tevékenységét várja el, alapja a társakkal folytatott kommunikáció és együttműködés. A diákok közötti párbeszédnek nem feltétlenül a legszofisztikáltabb kémiai szaknyelven zajlanak, de cselekvő részvétel, a közös munka bizonyítottan nagyobb tanulási hatékonysággal jár, mint a kizárólag tanári magyarázatra épülő passzív befogadás. S bár a módszer kissé időigényes, de a vágyott cél, a kémiai fogalmak jobb megértése és a félreértések tisztázása érdekében megéri az időráfordítást.

Felhasznált irodalom

- Ausubel, P. David 1960. The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology* (51) 267–272.
- Carey, Susan– Spelke, Elizabeth 1994. Domain-specific knowledge and conceptual change. In: Hirsfeld, Lawrence, A –Gelman, Susana, A. (eds.) *Mapping mind domain specificity in cognition and culture*, Cambridge University Press, Cambridge. 169–200.
- Chi, T.H. Michelene – Slotta, D. James – Leeuw, D. Nicholas 1994. From things to process. A theory of conceptual change for learning science concepts. *Learning and Instruction* (4) 27–43.
- Dobóné Tarai Éva 2008. *Általános iskolai tanulók anyagszerkezettel és anyagi változásokkal kapcsolatos fogalmainak fejlődése*. PhD-értekezés. DE Kémia Doktori Iskola. Debrecen.
- Dobóné Dr. Tarai Éva 2019. Nincsenek könnyű kérdések: oldódik vagy olvad? *Középiszkolai Kémiai Lapok* (4) 328–348.
- Guilford, J. Paul 1954. *Psychometric methods* (2nd. edition). McGraw-Hill. New York. 1954.
- Hewson, W. Peter–Hewson, G. Mariana 1984. The role of conceptual conflict in conceptual change and the design of science education. *Instructional Science* 1–13.
- Kagan, Spencer 2001: Kooperatív tanulás. *Ökonet* Kft. Budapest.
- Kádár Anett – Farsang Andrea–Gulyás Ágnes 2018. Általános és középiskolás diákok éghajlati folyamatokhoz kapcsolódó tévképzeteinek összehasonlító elemzése. *Földrajzi Közlemények* 142. (3) 219–234.
- Korom Erzsébet – Csapó Benő 1997. A természettudományos fogalmak megértésének problémái. *Iskolakultúra* (2) 12–20.
- Mazur, Erik 1997: Peer instruction – a user’s manual. Prentice Hall, Inc. Simon & Schuster. New Jersey.
- Mazur, Erik 2014: Peer Instruction for Active Learning: <https://www.youtube.com/watch?v=Z9orbxoRofI> (megtekintve: 2023.08.20.)
- Nahalka István 1997a. Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (I.). *Iskolakultúra* (2) 21–33.

- Nahalka István 1997b. Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (II.) *Iskolakultúra* (3) 22–40.
- Nahalka István 1997c. Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (III.) *Iskolakultúra* (4) 3–20.
- Novick, Shimsons, E.–Nussbaum, Joseph 1978. Junior high school pupils’ understanding of the particulate nature of matter. An interview study. *Science Education* 1978 (3), 273–281.
- Osborne, J. Roger–Bell, F. Beverly–Gilbert, K. John 1983. Science teaching and children’s views of the world. *European Journal of Science Education* (5) 1–14.
- Tóth Zoltán 2017a: A Mazur-féle „egymás tanítása („peer instruction”) módszerrel kapcsolatos nemzetközi tapasztalatok, kutatási eredmények I. A módszer leírása és hatékonysága. *Középiskolai Kémiai Lapok* 44 (2), 160–170.
- Tóth Zoltán 2017b: A Mazur-féle „egymás tanítása („peer instruction”) módszerrel kapcsolatos nemzetközi tapasztalatok, kutatási eredmények II. A módszer leírása és hatékonysága. *Középiskolai Kémiai Lapok* 44 (4), 341–353.
- Tóth Zoltán 2017c: A Mazur-féle „egymás tanítása” („peer instruction”) módszerrel kapcsolatos nemzetközi tapasztalatok, kutatási eredmények III. Közép- és általános iskolai tapasztalatok. *Középiskolai Kémiai Lapok* 44 (5), 409–417.

Köszönetnyilvánítás

Köszönetemet fejezem ki a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszékének, hogy intézményi támogatást nyújtanak kutató munkámhoz.

Köszönöm Dr. Tóth Zoltán ny. egyetemi docens szakmai támogatását.

A tanulmány szerzője

Dobóné Dr. Tarai Éva kémiatanár, kutatótanár, Berzsényi Dániel Gimnázium, Budapest. Főbb kutatási területei: 1. A kémiai tévképzetek típusai, keletkezésük, feltárásuk és diagnózisuk; 2. A tanórán kívüli tehetséggondozás lehetőségei, módszerei eszközei; hogyan neveljünk kutató diákokat? E-mail: dobeveva@gmail.com.

Legfontosabb publikációk:

Dobóné Tarai Éva 2017. Small is beautiful: microscale chemistry in the classroom. *Science in School*, 39. (1) 31–35.

Éva Dobóné dr. Tarai 2019. The colour of nature the rouge of the jewellers, the azure of the sea, the red of the berries. *Performance on European Science on Stage, fair*. Cascais (Portugal).

Horváth Katalin: Az Őrség különleges természeti értékeinek vizsgálata terepgyakorlatok során

Bevezetés

A módosított Nemzeti alaptanterv szerint 2024-től változnak az érettségi vizsgakövetelmények.

A biológia tantárgy részletes, új érettségi vizsgakövetelménye a környezet- és természetvédelem témakörben az alábbi tartalommal nem változtatott: „*Térképen ismerje fel hazánk nemzeti parkjait. Ismertesse a lakóhelyéhez legközelebb fekvő nemzeti parkot, ennek fontosabb értékeit.*” A tanulási folyamatban a témakörhöz tartozó ismeretek eredményes beépüléséhez szükség van az in situ körülmények között történő, tevékenységorientált módszerek alkalmazásával végzett terepi vizsgálatokra (Horváth 2015). A tanulók többsége középiskolás évei alatt nem jut elegendő természettudományos tapasztalathoz, pozitív, inspiráló élményekhez (Kárász 1996). A biológia tantárgy oktatásában jelentős hiányosság, hogy nincs biztosítva óraszám a terepi bejárásokra, cönológiai és vegetációdinamikai vizsgálatokra. Az erdei iskolák kevés intézmény pedagógiai programjába épülnek be. A középiskolai természettudományi oktatás-nevelés és a környezettudatosság közötti összefüggés meghatározó jelentőségű a tanulók szocializálódásának folyamatában. A környezetvédelem hatékonyságának feltétele a társadalom mind magasabb szintű felkészítése a környezeti problémák felismerésére, megelőzésére. Természettudományos tanárként csak az végzi elhivatottan oktató-nevelő munkáját, aki az elmélet és gyakorlat egységének tükrében képes meggyőződéssé váló, tartós tudást kialakítani (Berki 2011). A terepgyakorlatok környezettudatos gondolkodást, felelősségteljes magatartás alakítanak ki.

1. Természettudományos szemléletformálás és a környezettudatosság

A gimnáziumi korosztály természettudományos szemléletváltásának megvalósítása nagy kihívást jelent a szaktanárok számára. Mi ösztönözheti a diákokat arra, hogy természettudományos szakirányban folytassanak tanulmányokat? A gimnáziumi biológia tantárgy elsajátítandó ismeretanyaga a kerettantervek előírásainak megfelelő tankönyvekből történik. Így a szemléletváltás csak a tanórákon alkalmazott módszerek által valósulhat meg (Kiss 2006). Problémaalapú oktatás, tevékenységorientált módszerek, tantermen kívüli oktatás hozhat látványos eredményt. Elengedhetetlen, hogy az iskolák pedagógiai programjában minden intézmény nagy hangsúlyt fektessen a környezeti nevelésre, a környezettudatos szemléletmód kialakítására. A 243/2003.sz Kormányrendelet 2§ 10. bekezdésének megfelelően, és a Nemzeti alaptantervben megjelenő, környezeti nevelésre vonatkozó tartalmak alapján is. A NAT 2003-as verziójában a fenntartható társadalom és a globális kihívások vonatkozásában

célként jelenik meg a környezet állapotáért érzett felelősség kialakítása. A NAT 2012-es változata (110/2012. (VI. 4.) tovább bővíti a környezettudatosságra vonatkozó elvárásokat. A tanulók környezetük természeti értékeit csak úgy tudják védeni, megőrizni és gyarapítani, ha azokat ismerik.

2. Rendszemlélet, természettudományos kompetenciák

Szakmai berkekben a környezeti nevelés és a tevékenységorientált módszerek alkalmazása evidens (Palmer–Neal 2000). Ahhoz, hogy egy szaktanár ezt eredményesen tegye, ismernie kell a környezeti nevelés szakirodalmát, céljait, feladatait és az eredményesség tükrében az alkalmazott módszereit. Napjaink elengedhetetlen szükséglete a fenntarthatóság, a fenntarthatóság záloga pedig a környezettudatos magatartás. A környezettel szembeni felelős magatartás ökológiai szemléletet igényel, így a középiskolai képzés során a természettudományos kompetenciákat kiemelten kell fejleszteni. Ezt várja el a Nemzeti alaptanterv, a Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia és a Nemzeti Környezetvédelmi Program.

2.1. Fenntarthatóság pedagógiája: a környezetpedagógia

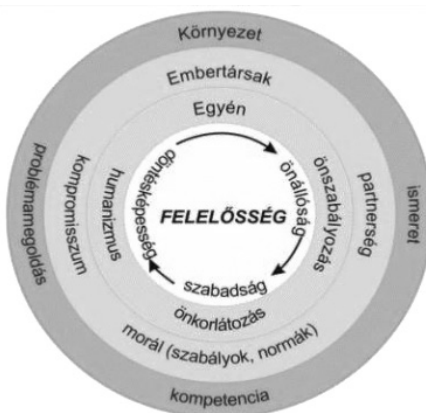
A környezetpedagógia integrált tudomány, a környezettudománynál és a pedagógiánál szűkebb és tágabb diszciplína. A pedagógiánál szűkebb, mert az ökológiai egyensúly fenntartásának céljaként a tanítás-tanulás folyamatában az ember és természet kölcsönhatását vizsgálja. Tágabb, mert a környezetpedagógia céljából adódóan ökológiai, gazdasági és szociális összefüggéseket tár fel, feladatrendszereket, módszereket hozzárendelve. Ezáltal túllép az általános pedagógián. A környezettudományoknál szűkebb, mert a környezetért felelős magatartás kialakításának feltételeit vizsgálja az emberi tevékenység és természeti környezet kapcsolatának vonatkozásában. Tágabb is egyben, mert az emberi tevékenység egészére hat (Kováts-Németh 2010).



1. ábra. A környezetpedagógia társtudományai
Forrás: Kováts-Németh M. (2010)

2. 2. Környezeti felelősség kialakítása

A Nemzeti alaptanterv célként fogalmazza meg, hogy a felnövekvő nemzedék ismerje és értse meg a természeti, társadalmi, kulturális jelenségeket, folyamatokat, s legyen képes felelős döntések meghozatalára. Ezeket a célokat elsőként csak a lokális környezet értékeinek megismertetése során lehet kialakítani, megalapozni. A köznevelés része az erkölcsi nevelés. Életszerűségét kiemelve fontos, hogy segítse hozzá a tanulókat olyan életvitel kialakítására, melyben jelen van erkölcsi értékeik megújulási lehetősége (Kováts-Németh 2006).



2. ábra. A környezetpedagógia nevelési, oktatási stratégiája

Forrás: Kováts-Németh M. (2010)

A felelős ember három legfontosabb erénye az önállóság, a szabadság és a döntőképeség.

3. Megoldási javaslat: Terepgyakorlati praktikum

Kutatónári munkám pályázataként a fenti problémák kompenzálására, megoldási javaslatként készítettem el egy tananyagfejlesztési innovációt, mely segíti a középiskolás korosztály környezeti attitűdjeinek, környezettudatos magatartásának kialakítását. A lokális környezet állapota iránt érzett felelősség létrejöttét, ami feltétele a globális környezeti válság kihívásaira adott, globális válaszadás képességének, aktívan közreműködő állampolgári magatartásnak. Az Őrség természeti, tájképi és kultúrtörténeti értékeinek megismerését teszi lehetővé a középiskolás korosztály számára, az „Őrség természeti, tájképi és kultúrtörténeti értékeinek vizsgálata” című terepgyakorlati praktikum, a biológia érettségi vizsgakövetelmények tartalmainak, tevékenységorientált módszerekkel, gyakorlati vizsgálatok során történő elmélyítését (Lásd: 1. melléklet). Metodikája alapján alkalmas lehet más nemzeti parkok értékeinek megismerésére is.

3.1. „Jó gyakorlat” megjelenése a Terepgyakorlati praktikumban

Egy tananyagfejlesztési innováció ténylegesen külön kutatási terület, amely független az irányultságának típusától. Napjainkban elengedhetetlen szükséglet, a gazdaság és a társadalom változása mellett, a pedagógia megújítása, nemcsak tartalmában, hanem módszereiben is. Tananyagfejlesztési innovatív produktumnak csak a megvalósított, gyakorlatba bevezetett újdonság tekinthető (Gáspár 1996). Ha egy pedagógiai innováció bevált, akkor gazdagító változást okoz a nevelés-oktatás rendszerében, a tanítványok eredményeiben, személyiségük gyarapodásában. A Terepgyakorlati praktikum mint pedagógiai innováció, két olyan útvonaltervet is tartalmaz, amely a hozzárendelt vizsgálatokkal alkalmas „Jó gyakorlatként” történő megvalósításra.

4. Az Őrség különleges természeti értékei

Jelenlegi természeti értékeink döntő többsége főleg azokon a területeken maradt fenn, ahol az évszázadok során gazdálkodást is folytattak. Az őrségi ember a kezdettől fogva harmóniában élt a természettel, a magánerdőkben kisparaszti szálalást folytatott, s a réteken legeltetett és kaszált. Az országban egyedülálló éghajlata speciális növénytakarót eredményezett, amelyben az alpokalji flórán kívül mediterrán flóra elemek is jelen vannak (Rakonczay 1996). A Terepgyakorlati praktikum ezeknek a különleges értékeknek a vizsgálatát is tartalmazza.

4.1. Növényzeti értékek

Az Őrségi Nemzeti Park területe 44000 ha, több mint 60 % erdő, 20% rét, valamint 10%-ot képeznek a vizes élőhelyek, vízfolyások, úszólápok (Bodonczi 2003). Természetvédelmi szempontból a legnagyobb diverzitással a füves területek bírnak. Védett növényfajok vonatkozásában a legérzékenyebb társulások a kiszáradó kékperjés láprétek (*Junco-Molinietum*) (Kovács 1962), melyek több évszázados tájhasználat kapcsán maradtak fenn. Összesen 145 védett növényfajt írtak le az Őrségben.

4.2. Állattani értékek

Az Őrség mikro- és makrofaunája is nagy változatosságot mutat. Ízeltlábúak közül a Berni konvencióval védett faja erdei szitakötő (*Ophiogomphus cecilia*), piros szitakötő (*Leucorrhinia pectoralis*) és a sárgás szitakötő (*Stylurus flavipes*). Az IUCN veszélyeztetett faja kétszikos hegyiszitakötő (*Cordulegaster heros*) és a kétfoltos szitakötő (*Epiheca bimaculata*). Különleges madárfajai: a sárgafejű (*Regulus regulus*) és a tüzes királyka (*Regulus ignicapillus*), keresztesörű (*Loxia curvirostra*), hegyi fakusz (*Certhia familiaris*), jégmadár (*Alcedo atthis*), halászsas (*Pandion haliaetus*). Halak és kételtűek közül a dunai ingola (*Eudontomyzon mariae*), sebes pisztráng (*Salmo trutta m. fario*) (Csaba 1940), alpesi götte (*Triturus alpestris*) és a sárgahasú unka (*Bombina variegata*),

mocsári béka (*Rana arvalis*) (Dely 1967). Emlősök közül a vidra (*Lutra lutra*), hermelin (*Mustella ermina*), pirokéger (*Apodemus agrarius*) és a nyuszt (*Martes martes*) (Víg 2000).

4.3. Talajtani érték – „fehér kosz”

Vörös (1970) és Orbán (2006) kutatásai révén kerül bemutatásra az Őrségben a „fehér kosz”, sok esetben „földi kosz” kifejezéssel leírt jelenség. Főleg olyan helyeken látható, ahol a talaj humuszrétege eltűnt. Lejtős területeken válik ki, ahol a talajt rendszeresen tárcsázták, mint például a határsáv, vagy erdei szekerutakként. Hazai talajvizsgálati kutatások egyike sem foglalkozik a „fehér kosz” jelenségével. Laboratóriumi vizsgálat során arra kerestük választ, hogy milyen fizikai, kémiai tulajdonságokkal rendelkezik az anyag, s összetétele alapján megállapítható-e az eredete.

Összegzés

A Terepgyakorlati praktikum kidolgozása, gyakorlati alkalmazása, hatékonyságvizsgálata, szaktudományi kutatásként segíti a köznevelés eredményességét, fejlődését, a biológia tudomány és a fenntarthatóság vonatkozásában. A fenntarthatóság a mindenkori emberi társadalom és a környezet egyensúlyi állapotában, harmóniájában valósítható meg. Megvalósítása csak úgy lehetséges, ha a felnőtté válás útján, a közoktatás képes az ismeretsajátítás folyamatában olyan kompetenciákat kialakítani, melynek során meggyőződéssé válik, a környezet állapota iránti, személyes felelősség. Örömteli tény, hogy 2024-től a biológia érettségi vizsgakövetelményeiben középszinten is megjelenik a fenntarthatóság, nemcsak emelt szinten. A tanulók által elvégzett vizsgálatok többségénél, a biotópokat, társulásokat veszélyeztetető tényezők feltárásával megértették, hogy az emberi felelősség a záloga az élőhelyek, növény- és állatfajok megőrzésének. Kiemelten fontos a lokális környezet védelme, annak értékei iránt érzett környezettudatos attitűd, és a megőrzés érdekében tanúsított aktív közreműködés.

Felhasznált irodalom

- Berki Imre 2011. A természet lényegi megismerésének igénye és oktatása In: Kováts Németh Mária (szerk.): *Együtt a környezetért*. Palatia Nyomda Kiadó és Kft. Győr. 277–281.
- Bodonczi László 2003. Die Moore des südwestlichen Teils des Komitates Vas. *Burgenländische Forschungen* 87. 67–74.
- Csaba József 1940. Csákánydoroszló halfaunája. *Vasi Szemle* 7. évf. 7–8. 417–424.
- Dely Olivér György 1978. *Hüllők = Reptilia. Magyarország állatvilága - Fauna Hungariae*, 20 Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Gáspár László 1996. Innovációs folyamatok menedzselése az iskolában. Okker. Budapest.
- Horváth Katalin 2015. *The Role of the Ecological Aspects of Sustainability in the Creation*

- of Environment- Conscious Attitude. The Phytocenology of the Sudds in 'Őrség' Region. In: *Eruditio- Educatio* 3/2015. (Volume/Jahrgang 10.) J. Selye University Faculty of Education. Komárno. 105–115.
- Kárász Imre 1996. *Ökológia és környezetelemzés*. Terepgyakorlati praktikum. Pont Kiadó. Budapest. 117–128.
- Kiss Gábor 2006. Hogyan alapozható meg a középiskolában az egyetemi sikeresség? In: *Biológia tanítása*. Mozaik Kiadó. Szeged. 4: 3–12.
- Kovács Margit 1962. *Die Moorwiesen Ungarns*. Akadémiai Kiadó. Budapest. 214.
- Kováts-Németh Mária 2010. *Az erdőpedagógiától a környezetpedagógiáig*. Comenius Kft. Kiadó. Pécs. 222–224.
- Kovátsné Németh Mária 2006. Fenntartható oktatás és projektpedagógia. *Új Pedagógiai Szemle* 56. 10: 68–74.
- Orbán Róbert 2006. Az őrségi sovány földnek leírása. Tanúvallomások az Őrség földjéről és lakosainak életmódjáról a 19. század elején. *Vasi Honismereti és Helytörténet Közlemények*. Vas Megyei Levéltár. 4.
- Palmner, Joy – Neal, Philip 1998. *A környezeti nevelés kézikönyve*. Info- Group. Budapest.
- Rakonczai Zoltán 1996. *A Szigetköztől az Őrségig*. Mezőgazda Kiadó. Budapest. 241–244.
- Víg Károly (szerk.) 2000. Az Őrségi Tájvédelmi Körzet és a kapcsolódó területek gerinces (vertebrata) faunája. In: Bartha Dénes (szerk.): *Őrség - Rába Nemzeti Parkot megalapozó botanikai-zoológiai kutatások* (I-X kötet); V. Nyugat Magyarországi Egyetem.
- Vörös Antal 1970. Az őrségi gazdálkodás az úrbérrendezéstől a XX. Század elejéig. In: Kis Mária (szerk.): *Vas megye múltjából III*. Levéltári kézikönyv. Szombathely. 217–235.

A tanulmány szerzője

Dr. Horváth Katalin PhD MSc biológia szakvezető, kutatótanár, ELTE Bolyai János Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium, Szombathely. E-mail: kekperje05@gmail.com

Legfontosabb publikációk:

- Dr. Horváth Katalin 2015. The Role of the Ecological Aspects of Sustainability in the Creation of Environment-Conscious Attitude : The Phytocenology of the Sudds in 'Őrség' Region. *ERUDITIO - EDUCATIO* 10:(3) pp. 105–115.
- Dr. Horváth Katalin 2022. Terepgyakorlati praktikum az Őrségi Nemzeti Park értékeinek vizsgálatához- Tananyagfejlesztési innováció bemutatása. In: Bodáné Kendrovics Rita (szerk.) *Készségek, képességek fejlesztése a fenntarthatóságért az oktatás különböző szintjein. Fenntarthatóság - gyakorlatorientált képzés jövője. Hazai és külföldi modellek a projektoktatásban*. Budapest. Magyarország: Óbudai Egyetem Rejtő Sándor Könyvüipari és Környezetmérnöki Kar 205. pp. 52–60.

Mellékletek

A Sásos-tó vizsgálata



Vizsgálati eszközök:

1. Simon-Seregélyes: Növényismeret.
A hazai növényvilág kis határozója
2. Albert–Locsmándi–Vasas: Hazai védett és veszélyeztetett gombafajok
3. Dely Olivér: Kétéltűek-Amphibia
4. Kis állathatározó
5. Mintavételi háló
6. Mérőszalag
7. Digitális mérleg
8. Mobiltelefon (Luxmeter mobil-applikáció)
9. Szenzorok: fényerősség, hőmérséklet, páratartalom
10. Kicsi átlátszó műanyag vödör

Hazánkban a természet védelméről szóló 1996. évi LIII. törvény (Tvt.) 23. § (2) bekezdése alapján, a lápok a törvény által (Ex lege), külön védettség nyilvánítási eljárás nélkül, védelem alatt állnak. Az Őrség lápjainak kiterjedése kicsi, ezért nagyon sebezhetőek. Kialakulásának oka az éghajlat szubalpin jellege. Az Őrségi Nemzeti Park fokozottan védett területe a farkasfai Sásos-tó.

1. feladat

Mintaterület kijelölése

Jelöljétek ki két mintaterületet a láp szegélyében! Az egyiket a Sásos- tó északi részén, a Huszászi-patak partján, a másikat a déli parton. Két csoportban dolgozzatok mindkét szegélyen! Mérjétek ki kettő, 2x2 méteres, azaz 4 m² -es alapterületű mintavételi kvadrátot mindkét oldalon, melyek a hosszabb oldalukkal érintkezzenek a láppal!

- A téglalap a mintaterületet jelzi. Végezz tájolást, jelezd a mintaterület kitétségét! Írd az ábra megfelelő oldalához az „erdő” és a „láp” elhelyezkedését!

Mintaterület

2. feladat**Helymeghatározás**

Telefonod segítségével határozd meg a mintaterület koordinátáit! Végezz átszámítást!
<http://www.psoft.hu/szolgaltatasok/eov-wgs84-gps-koordinata-atszamitas.html>

EOV koordináta	EOV koordináta	WGS koordináta	WGS koordináta
X	Y	X	Y

3. feladat**....Víz fizikai, kémia jellemzőinek vizsgálata**

Vegyetek vízmintát a mintavételi helyen! Méréseiteket a vízparton végezzétek el!
 Eredményeiteket minden vizsgálat után rögzítsétek a jegyzőkönyvben!

- Végezzétek el az alábbi méréseket!

Vizsgált tulajdonság	Mérési értékek
Víz hőmérséklet (°C)	
Kémhatás (pH)	
Oldott oxigén tartalom [(O ₂) –mg/l]	
Teljes keménység [(Mg ²⁺ , Ca ²⁺)- mg/l]	
Foszfát- ion tartalom [(PO ₄ ³⁻)- mg/l]	
Ammónium-ion tartalom [(PO ₄ ³⁻)- mg N/l]	
Nitrit-ion tartalom [(NO ₂ ⁻)- mg N/l]	
Nitrát-ion tartalom [(NO ₃ ⁻)- mg N/l]	

4. feladat**Abiotikus környezeti tényezők vizsgálata**

Végezz méréseket a szenzorokkal, majd töltsd ki a táblázatot! Fényintenzitás méréséhez használd a mobiltelefonod, telepítsd a Luxmeter programot!

- Jegyezd le, hány órákor végezted a méréseidet! ___ h

Környezeti tényező	Mérési értékek
Fényerősség (lux)	
Levegő hőmérséklete (°C)	
Páratartalom (%)	
Talajhőmérséklet (°C)	
Talaj pH	
Víz hőmérséklete (°C)	
Víz pH	

5. feladat



Fényképezz!

A cönológiai vizsgálat során a társulásban megfigyelt kételtű fajokról készíts képet vagy rövid videofelvételt!

Mocsári béka (*Rana arvalis*) vizsgálata

Az egyetlen jelentősebb állomány a Sásos-tóban szaporodik. Mintavételi háló segítségével fogj ki egy egyedet! Tedd műanyag dobozba és végezd el az alábbi megfigyeléseket, méréseket!

Vizsgált morfológiai jellemzők	Morfológiai jellemzők
Kültakaró színe, felülete	
Testtömeg (g)	
Fej, törzs együttes hossza (cm)	
Melső végtag hossza (cm)	
Ugróláb hossza (cm)	
Pupilla alakja	
Ivarjellege	

6. feladat**Miért viszi a hátán?**

A szaporodást a mérsékelt égövben elsősorban a téli időszakot követő hőmérséklet emelkedése váltja ki. A pázás valamennyi hazánkban élő fajnál a vízben történik, a megtermékenyítés külső.

- Mit jelent az amplexus kifejezés?

7. feladat**Kijelölt kvadrát mintavételezése, cönológiai felvétele**

A mintavételi területet osszátok fel újonnan kijelölt mikrokvadrátokra! Végezzetek növényhatározást a Növényismeret könyv segítségével! Jegyezzétek le a fajlistát!

Magyar név (Tudományos név)	Becsült AD érték (%)	Simon-féle TVK	Borhidi-féle SZMT,P

8. feladat**Egyedszám-borítás (*abundancia-dominancia*)**

A cönológiai vizsgálat során végeztek borításbecslést az A-D értékek (egyedszám-borítás) megadásával! Használjátok a lenti táblázatokat!

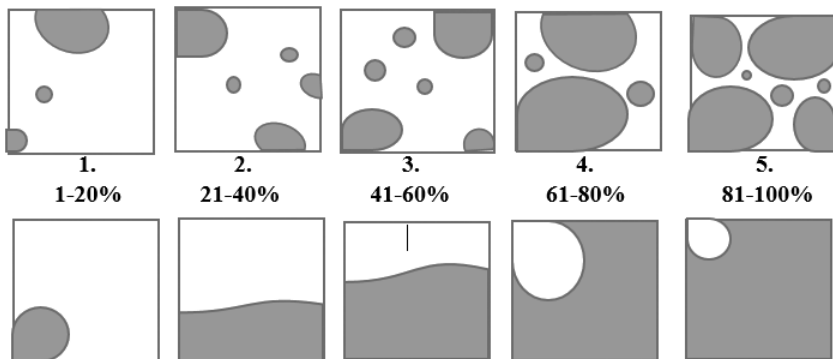
- **A - Egyedszám (*abundancia*).** Azt fejezi ki, hogy a mintaterületen (kvadrátban) az adott növényfaj hány egyede van. Skálája ötfokozatú:

Érték	Egyedszám
1	1-10
2	11-100
3	101- 1000
4	1001-10000
5	10000 <

- **D - Borítás (*dominancia*).** Azt fejezi ki, hogy a mintaterület (kvadrát) hány százalékát fedi le az adott növényfaj függőleges vetülete. Skálája hatfokozatú:

Érték	Borítás (%)
1	0,1-1
2	1,1-5
3	5,1- 25
4	25,1-50
5	5,1-75
6	75,1-100

- A borítástípusok és a borítás értékek meghatározásához segítséget nyújthat az alábbi táblázat.



9. feladat

A társulás vizsgálatának értékelése

A társulásban előforduló fajok csoportjai alapján azonosítható a vizsgált társulás. Cönológiai vizsgálati eredményeid alapján rendelj hozzá fajokat az állításokhoz! Ahova nem tartozik egy faj sem, oda tegyél „X”-et!

- A területnek legalább a felét borító faj, egyedei a társulásban uralkodnak, **dominánsak**.

- Két domináns faj esetében **kodominanciáról** beszélünk.

- A **karakterfajok** nem magas egyedszámukkal, hanem a társuláshoz való hűségükkel jellemezhetők.

- A társulás állományaiban előforduló **állandó** (konstans) **fajok** mindig, vagy legalább a felvételek 60%-ában fordulnak elő.

- Rokon társulások egymástól való elválasztását teszik lehetővé a **differenciális** (megkülönböztető) fajok.

- **Ökológiai differenciális fajok**, amelyek hasonló termőhelyű, fiziognómiájú, fajösszetételű társulások elválasztására alkalmasak, rendszerint ökológiai indikátorfajok.

- **Földrajzi differenciális fajok**, amelyek egymást területileg helyettesítő, **vikariáns** asszociációk megkülönböztetésére alkalmasak.
-
-



Nézz utána!

Vendvidéki kaszálórétek értékes fajai az alpesi régióból lehúzódó, élénk színű, apró nedű- és csigagombák. A magashegységek havasi rétjeire jellemző gombafajoknak a megtelepedését az itteni gazdálkodási forma, a rendszeres kaszálás és szénalehordás segítette elő.

- Milyen *Hygrocybe* és *Hygrophorus* nemzetségbe tartozó fajok találhatók meg az Őrségben és a Vendvidéken?

Ludányi Lajos: Természettudományos alapú döntéshozatalt vizsgáló kérdéssor a 8–12. évfolyam számára

Bevezetés

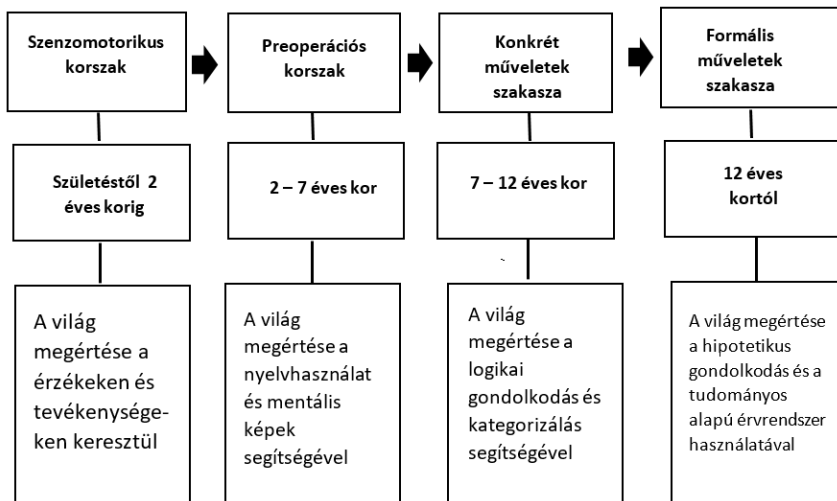
A mindennapok során gyakran szembesülünk olyan problémával, melynek megoldásához több tényező kombinációjának szisztematikus változtatásával jutunk el. Ilyen probléma például egy autó vásárlása, amikor a helyes döntés meghozatalához az ár és az állapot, a fogyasztás, a méret, szállítható személyek száma és egyéb más, aktuális állapotunkhoz tartozó változókat kell figyelembe vennünk. Ilyen többváltozós problémák esetén a megoldás a lehetséges kombinációk előállításával, azok összevetésével elvárásainkkal. Ugyanez a gondolkodásmenet igaz egy olyan hétköznapi eseményre is, mint amikor észleljük, hogy egy elektromos eszközünk nem működik. Ilyenkor az adott probléma megoldására – többnyire nem tudatosan – kísérletet vagy tesztet tervezünk. Azokat a tényezőket vesszük figyelembe, amelyekről sejtjük, hogy befolyásuk lehet az adott körülményre: van-e áram a konnektorban, a csatlakozás milyensége, a biztosíték, szakadás a vezetékben stb. Többnyire mindig csak egy tényezőt változtatva végezzük el a tesztet, majd a kísérleti eredmények értékelését követően az új ismeretek alapján módosítjuk a hibára vonatkozó hipotézist.

Ezt a döntéshozatali elv (hipotézis – tesztelések – döntéshozatal) vezethet eredményre szociális vagy politikai események helyes megítélése során is. A tudományosan művelt egyénekre jellemző, hogy a természettudományos ismereteiket, az ott elsajátított érvelést használják tudományos kontextusban; felismerik a tudomány és a társadalom kapcsolatát, valamint a tudomány hozzájárulását a társadalmi problémák megoldásához.

A természettudományos oktatásunk célja, hogy diákjaink a megszerzett lexikális ismereteikre támaszkodva képesek legyenek a kritikai gondolkodásra, a tudományos érvelésre, és a tudományos alapokon nyugvó döntéshozatalra.

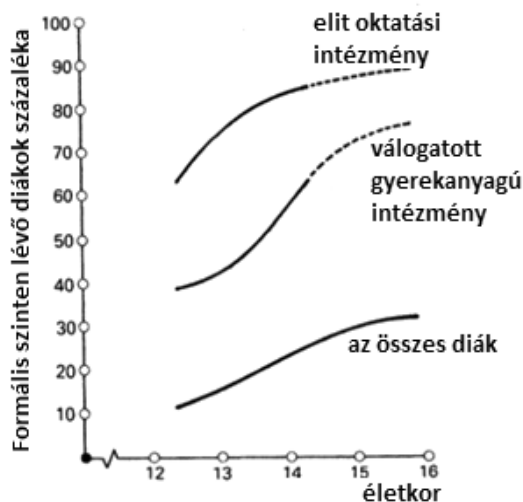
1. A természettudományos döntéshozatalra való érettség

A természettudományos alapú döntéshozatalt vizsgáló tesztek többségének tudományos alapját Piaget elmélete jelenti. A gyermekek kognitív fejlődéséről szóló piageti elképzelés (Piaget 1952) szerint a gyermekek intellektuális fejlődése négy – korosztályilag jól behatárolható – szakaszon keresztül történik meg (*1. ábra*). Ezekben közös, hogy minden esetben minőségi változás következik be a gondolkodásban, és a szakaszok sorrendje minden ember számára ugyanaz, nem hagyható ki egyik sem.



1. ábra. A Piaget-féle kognitív fejlődés négy szakasza

A formális szinten történő gondolkodásra jellemző, hogy logikai alapon képes döntéseket hozni különböző állítások alapján, úgy, hogy figyelmen kívül tudja hagyni annak valóságtartalmát. Például az alábbi két megadott állításból: „az elefántok kisebbek a tevéknél”; és „a tevék kisebbek, mint a macskák” képes levonni azt a következtetést, hogy „a macskák nagyobbak, mint az elefántok”, annak tudatában, hogy állítása logikailag helyes, bár nem fedi a valóságot. E feladat során egy konkrét szintű diák zavarba jön, mivel nem tud túllépni a „konkrétumokon”. A konkrét szakaszban lévő számára nehéz megtanítani olyan fogalmakat, amelyek szemléletes, képi módon nem érzékeltethetők. Ezeket számára „kézzelfogható” tartalommal kell megtölteni. Előszertettel alakít ki és használ algoritmusokat egy probléma megoldására anélkül, hogy tisztában lenne a probléma lényegével; például sikerrel tud rendezni egy kémiai egyenletet úgy, hogy a jelölések számára pusztán betűket és matematikai jeleket jelentenek. A matematikai ismeretek szintje korrelál a formális szakaszba tartozással. Miközben sikerrel boldogul a pár vagy a tucat fogalom számszerűségével, a mól már nem értelmezhető kategória számára. Piaget szerint annak egyik ismérve, hogy valaki elérte-e a formális szakaszt az, hogy kezelni tudja-e a törteket. Tapasztalat, hogy a konkrét szakaszba tartozó diákok számára nehézséget okoznak a hányadosképzéssel definiált fogalmak: sűrűség, koncentráció. Ugyanígy nehézséget okoz két változó egyidejű változtatása, ami például akkor történik, ha át kell váltani g/cm³-ből kg/m³-be a sűrűség értékét. Shayer és Adey 1981-ben elvégzett felmérése szerint az átlagos populáció negyede képes csupán elérni a formális szintet (2. ábra). A 2006-os felmérésük során már azt tapasztalták, hogy a 11-12 évesek kognitív és konceptuális képességei két-három évvel visszaestek ahhoz a szinthez képest, amit 15 évvel korábban mértek (Crace 2006).



2. ábra. A formális szakaszba tartozó diákok aránya életkor és iskolatípus függvényében (Shayer és Adey 1981)

2. A tudományos döntéshozatali képesség vizsgálata

Annak vizsgálatára, hogy diákjaink a tudományos szintű döntéshozatalban milyen képességekkel rendelkeznek, több teszt is létezik: így a „Group Assessment of Logical Thinking” GALT (Roadranga et al. 1982), a „The Test of Logical Thinking” TOLT (Tobin – Capie 1981). De a legelterjedtebb a Lawson (1978) munkásságához kötődő „Classroom Test of Scientific Reasoning” (LCTSR), amelyet a szerző alapján csak Lawson-tesztként említenek. A teszt 24 iteme hat alszálát alkotva a következő gondolkodási képességeket méri: tömeg- és térfogatmegmaradás, arányossági gondolkodás, változók kontrollja, valószínűségi gondolkodás, korrelatív gondolkodás, hipotetiko-deduktív gondolkodás. Napjainkban gyors, osztálytermi használatra, ennek egyszerűsített teszt változatát (Lawson 2000) használják. Magyarországon 2018-ban vizsgálták a tesztet a 9. és 10.-es diákok természettudományos gondolkodását (Orosz – Korom 2019). A teszt elméleti alapjain mások új, – több esetben tantárgyspecifikus – tesztet alkottak (Cepni et al. 2003, Novia – Riandi 2017, Kalinowski – Wiloughby 2019). Munkám során én is éltem a változtatás lehetőségével, és az LCTSR, a TOLT, illetve ezek klónjai alapján két saját kérdéssel kiegészítve állítottam össze a 12 itemes mérőlapot annak eldöntésére, hogy az egyes évfolyamokon mennyire volt hatásos a természettudományos oktatás. A kitöltésére adott idő 20 perc volt.

A pilotba egy megyei szinten legjobban szereplő gimnázium tanulóit vontam be. A mérés 2022 szeptemberében történt, így a kapott eredmények leginkább az egy évvel korábban szerzett képességekre világítanak rá. A diákok számának évfolyamszintű megoszlása a következő volt:

9. évfolyam: 88; 10. évfolyam: 85; 11. évfolyam: 87; 12. évfolyam: 87 tanuló.

A mérés kiértékelését IBM SPSS, illetve Excel szoftverek segítségével végeztem.

3. A természettudományos döntéshozatalt vizsgáló mérőlap kérdései

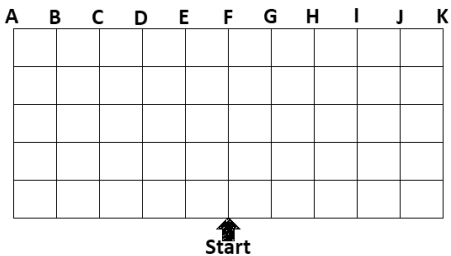
3.1. Hipotetiko-deduktív gondolkodást mérő kérdések

• A Tisza-tó partján nagy számban találtak elhullott kormoránokat. Egy biológus ennek az okát szeretné megtudni. Amikor megvizsgálta a tetemeiket, sokuk gyomrában talált műanyag szemetet. Azon gondolkodott, hogy ez veszélyes lehet-e a madarakra? Milyen további irányú kutatás lenne hasznos a kérdés megválaszolásához?

- Fel kell kutatnia még több döglött állatot, és megvizsgálni, van-e műanyag szemét a gyomrukban!
- Olyan kormoránokat kell keresnie, amelyek gyengék vagy betegek, és ezek gyomrát ultrahanggal megvizsgálni, hogy van-e bennük műanyag!
- Egészségesnek látszó kormoránokat kell elfogni, és ultrahanggal megvizsgálni, hogy ezeknek van-e a gyomrában műanyagszemét!**

• Egy úszó keresztül akarja úszni a folyót. Az úszó sebessége v . Az úszó tudja, hogy a folyó sebessége is v , de nem tudja, melyik irányba folyik a folyó. Ennyi információból állapítsa meg az alábbi ábra segítségével, melyek a lehetséges partot érési pontok?

- a) F; b) A vagy K; c) B vagy J; d) C vagy I; e) D vagy H



• Téglákat helyeztünk egymásra az alábbi módokon. Az összekötő szálak gumiból vannak. Elkezdjük húzni a jobboldali szálnál. Melyik esetben mozdul meg először a rendszer bármelyik eleme, ha nincs súrlódás?



- a) Az A esetben; b) a B esetben; c) a C esetben; d) **mindegyik megmozdul.**

3.2. Változók kontrollját mérő kérdések

- Egy diák a halak viselkedését befolyásoló tényezőket vizsgálja. Nyolc halat tett egy akváriumba, hatot egy másikba, négyet a harmadikba és kettőt a negyedikbe. Minden akváriumot ugyanúgy világított meg, és mindegyiknek a hőmérsékletét 15 °C-on tartotta. Mit tudhat meg a diák ebből a kísérletből?



a) Hogy a halak száma miként befolyásolja a viselkedésüket;

b) hogy az akvárium hőmérséklete hogyan befolyásolja a halak viselkedését;

c) hogy a fényhatás és a hőmérséklet miként befolyásolja a halak viselkedését;

d) hogy a halak száma, a fényhatás és a hőmérséklet hogy befolyásolja a halak viselkedését.

- Egy agrártudományi egyetemre járó diák azt szeretné megállapítani, hogy a kukorica termesztéséhez melyik talaj a jobb, a löszös, vagy a tőzeges? Ugyanakkor azt is szeretné tudni, hogy a kereskedelemben kapható két műtrágya közül – Xperience és Yandex – melyik a hasznosabb a növény számára. Az alábbi két kép a tesztelésre használt kukoricaültetvény képét mutatja a nyár végén. (A két ültetvény egymás mellett volt, ugyanannyi napsütést és esőt kapott!)

	
löszös talajtípus	tőzeges talajtípus
Xperience műtrágyával	Yandex műtrágyával

Milyen következtetést vonhat le az egyetemista ebből a kísérletből?

a) A tőzeges talajtípus jobb a kukoricatermesztéshez.

b) A Yandex műtrágya a jobb a kukoricatermesztéshez.

c) A tőzeges talajtípus és a Yandex műtrágya jobb a kukoricatermesztéshez.

d) Ebből a kísérletből nem lehet megállapítani, melyik talajtípus vagy melyik műtrágya a hasznosabb.

3.3. Arányossági gondolkodást mérő kérdések

- A testmozgáskor használt telefonos applikáció a megtett távolságon, időn, szintemelkedésén túl a következő adatot adta meg a futás jellemzésére: 6,0 perc/km. Hány km/óra sebességgel futott a futó?

a) 10 km/h; b) 3,6 km/h; c) 6 km/h; d) 36 km/h; e) kb. 20 km/h.

- Egy mixertől két vendége is Cuba Libre koktélt rendel. Ez Cola és rum keveréke. A két vendég a következő keverési arányt kéri a mixertől:

	Rum	Cola
Vendég1	1 mérőpohár	2 mérőpohár
Vendég2	2 mérőpohár	3 mérőpohár

Melyik vendég itala a nagyobb alkohol koncentrációjú?

- a) A Vendég1 itala; **b) a Vendég2 itala;** c) Mindkettőjüké ugyanolyan.

- Egy vastag és egy vékony mérőhengerünk van. Nincs rajtuk számozás, csak beosztás. A szélesebb mérőhengerbe a 4. beosztásig vizet töltünk. Majd ezt a vizet áttöltjük a vékonyabb hengerbe. Ott a vízszint a 6. beosztásnál lesz. Kiöntjük a vizet. Ha második kísérletként a vékony hengerbe töltünk a 9. osztásig vizet, és ezt öntjük át a vastag hengerbe, ott mi lesz a víz szintje?

- a) 4; b) 5; **c) 6;** d) 7; e) nincs köztük a jó válasz.

3.4. Valószínűségi gondolkodást mérő kérdések

- Kockajátékot játszunk két dobókockával. A nyertes az, akinél a két dobás eredményét összeadva nagyobb érték jön ki. Melyiknek nagyobb a valószínűsége, hogy kijön?

- a) **10-es;** b) 12-es; c) mindkettő ugyanolyan valószínűségű.

- Az alábbi képen látható pörgettyűnk van, amelynek mutatója a pörgés után a színes mezők fölött áll meg. Mekkora az együttes valószínűsége, hogy az első pörgetéskor a zöld mező fölött, másodikkra pedig a piros mező fölött áll meg a mutató?



- a) egy a kilenchez ($1/9$);
b) egy a nyolchoz ($1/8$);
 c) egy a négyhez ($1/4$);
 d) három a négyhez ($3/4$);
 e) a jó válasz nincs a felsoroltak között.

3.5. Korrelatív gondolkodást mérő feladatok

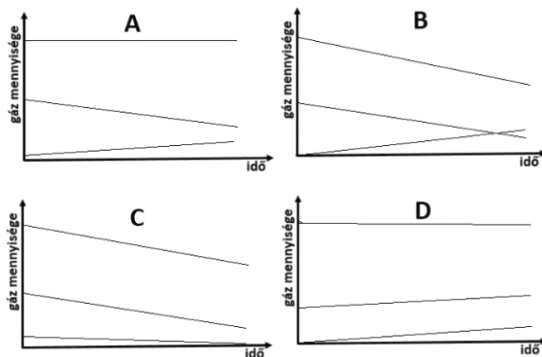
- Egy kutatóorvos azt vizsgálja, hogy az elhízott embereknél a koleszterinszint közrejátszik-e a magas vérnyomás kialakulásában. 240 túlsúlyos férfi páciensből vesz vérmintát a koleszterinszint meghatározásához, és ugyanezen alkalommal méri a páciensek vérnyomását. Az egyes csoportokba sorolt páciensek számát a következő táblázat rögzíti:

	Vérnyomásérték	
	Magas	Alacsony
Koleszterinszint határérték fölötti	150 paciens	50 paciens
Koleszterinszint határérték alatti	30 paciens	10 paciens

Összefüggés mutatkozik-e a koleszterinszint és magas vérnyomás között ezek ismeretében?

a) Igen; **b) nem**; c) ezekből az adatokból nem állapítható meg.

- Egy egérre ráhelyeztünk egy üvegbúrát. Kezdetektől fogva mértük, hogy a búra alatti gázok közül háromnak a mennyisége miként változik. Melyik az a grafikon, amely a kísérletünk mért eredményeihez leginkább tartozhat? (A)



4. A pilot néhány eredménye

A résztvevők összességét tekintve nincs szignifikáns különbség a fiúk és lányok között a megoldás sikerességében.

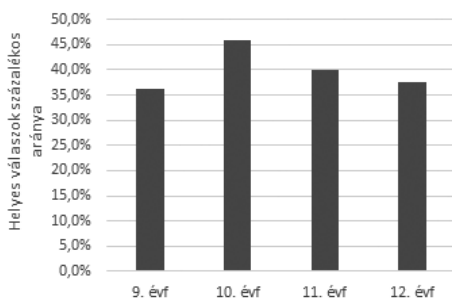
Szignifikáns korreláció mutatkozik a matematika év végi érdemjegy és a megoldás sikeressége között [$R = 0,325$, $p = 0,000$]. Gyengébb, de szignifikáns az összefüggés a megoldás sikeressége és a fizika [$R = 0,228$, $p = 0,000$], a kémia [$R = 0,190$, $p = 0,000$], illetve a biológia érdemjegy [$R = 0,118$, $p = 0,000$] között.

A helyes válaszok megoszlása haranggörbét követ, a diákok 50-60%-a 3-6 közötti helyes választ ad a 12 kérdésből (1. táblázat).

1. táblázat. A helyes válaszok megoszlása évfolyamonként

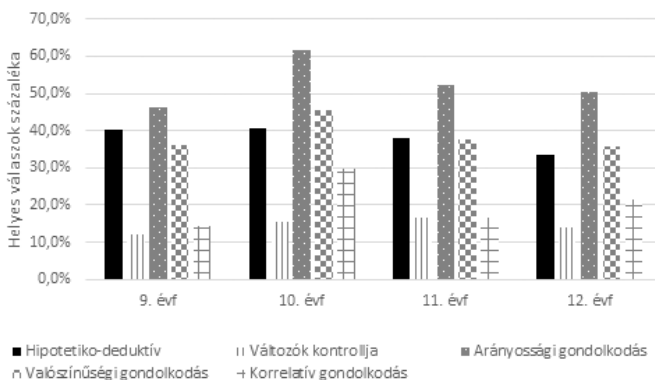
	Az adott intervallumba eső diákok százaléka						
	0 helyes válasz	1 v. 2 helyes	3 v. 4 helyes	5 v. 6 helyes	7 v. 8 helyes	9 v. 10 helyes	11 v. 12 helyes
9. évf	12,5%	20,0%	32,5%	27,5%	13,8%	3,8%	0,0%
10. évf	11,6%	10,5%	23,3%	26,7%	23,3%	14,0%	0,0%
11. évf	0,0%	17,0%	22,7%	33,0%	23,9%	2,3%	0,0%
12. évf	1,1%	17,0%	31,8%	31,8%	12,5%	4,5%	0,0%

Nem mutatható ki lineáris összefüggés a tanulmányi idő és a megoldás sikeressége között. Az iskolában eltöltött évek sora nem tesz egyre jobb problémamegoldóvá (3. ábra).



3. ábra. A problémamegoldás sikeressége az egyes évfolyamokon

Legsikeresebbek a diákok a valószínűségi gondolkodás feladatai (kockajáték, pörgettyű) esetén voltak; a legrosszabb eredményt pedig a változók kontrollja (műtrágya és halak) eredményezte (4. ábra).



4. ábra. Az egyes problématiszpusok sikeres megoldási százaléka évfolyamonként

Összegzés

A 10. évfolyam után bekövetkező leszálló ág (lehetséges) magyarázata lehet, hogy a problémamegoldó gondolkodás sikeressége függ az előző évben folytatott természettudományos oktatásunktól. 10. évfolyam után megszűnik a kémia, a fizika, 11. évfolyam után gyakorlatilag a biológia oktatása is. 12. évfolyamra kb. 25 diák marad – az évfolyam 130 tanulójából –, aki továbbra is foglalkozik a természettudományok valamelyikével. Látható, hogy a természettudományos oktatás intenzív korszakában megszerzett tudás nem akkumulálódik a maximális szinten. A problémamegoldó készség gyakorlás hiányában visszaesik egy, az általános iskola végét jellemző szint közelébe.

A gimnázium vonzerejét jelenti, hogy a természettudományos tárgyakból emelt érettségi vizsgát tevők kiváló eredményekkel jutnak be neves egyetemekre. Ez a ~25 tanuló ez évben is igen magas pontszámú dolgozatot írt, miközben a sikeres megoldók között sem a 11., sem a 12. évfolyamon nem található olyanok, akik hibátlan, vagy ahhoz közeli teszteredményt mutattak volna. A természettudományok túlságosan tananyagközpontú oktatása nem fejleszti kellő mértékben a problémamegoldó készségeket. Ugyanakkor igaz, hogy tanulóink számára szokatlannak tekinthetők a változók kontrollját vagy a korrelatív gondolkodást vizsgáló kérdések.

Ezek a nem túl biztató eredmények egy jónevű gimnázium tanulóifjúságát jellemzik; vajon milyen eredmény születne a teljes korosztály esetében?

Felhasznált irodalom

- Çepni S. – Özsevegec T. – Cerrah L. 2004. Turkish middle school students' cognitive development levels in science. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, Volume 5, Issue 1, Article 1, p.1.
- Crace, J., 2006. 'Children are less able than they used to be'. *The Guardian*, 24/1/06. <https://www.theguardian.com/education/2006/jan/24/schools.uk> 2022.11.1.
- Kalinowski S. T. – Wiloughby S., 2019. Development and Validation of a Scientific (Formal) Reasoning Test for College Student. *Journal of Research in Science Teaching* v56 n9 p1269-1284 <https://www.physport.org/assessments/assessment.cfm?I=485&A=FORT> 2023.09.06.
- Lawson A. E. 1978. The development and validation of a classroom test of formal reasoning, *Journal Research Science Teaching* 15(1), 11–24.
- Lawson A. E. 2000. Lawson Classroom Test of Scientific Reasoning (CTSR) <https://www.physport.org/assessments/assessment.cfm?A=CTSR> 2023.09.06.
- Novia N. – Rianti R. 2017. The Analysis of Students Scientific Reasoning Ability in Solving the Modified Lawson Classroom Test of Scientific Reasoning (MLCTSR) Problems by Applying the Levels of Inquiry https://www.researchgate.net/publication/330838964_The_Analysis_of_Students_Scientific_Reasoning_Ability_in_Solving_the_Modified_Lawson_Classroom_Test_of_Scientific_Reasoning_MLCTSR_Problems_by_Applying_the_Levels_of_Inquiry 2023.09.06.

- Orosz G. – Korom E. 2019. A természettudományos gondolkodás mérése: A Lawson-teszt hazai kipróbálásának tapasztalatai https://acta.bibl.u-szeged.hu/66240/1/pek_2019_071.pdf 2023.09.06.
- Piaget, J. 1952. *The origins of Intelligence in Children*. International Universities Press. New York.
- Roadrangka V. – Yeany, R.H. – Padilla M.J. 1982. *GALT. Group Test of Logical Thinking*. University of Georgia.
- Shayer M. és Adey P. 1981. *Towards a science of science teaching*. Heinemann. London.
- Tobin, K.G., és Capie, W. 1981. Development and validation of a group test of logical thinking. *Educational and Psychological Measurement* 41(2), 413– 414.

Köszönetnyilvánítás

Köszönetemet fejezem ki a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszékének, hogy intézményi támogatást nyújtanak kutatótanári munkámhoz.

A tanulmány szerzője

Dr. Ludányi Lajos kutatótanár, Gyöngyösi Berze Nagy János Gimnázium. Kutatási téma: A tanulók kémiával kapcsolatos fogalmi rendszerének felépülése. E-mail: dr.ludanyi.lajos@gmail.com

Közoktatási tankönyvek:

Dr. Ludányi Lajos, Dr. Tóth Zoltán Kémia 9. osztály -gimnázium- ISBN: 978-963-261-068-9.

IV. Iskola – Pedagógia – Pedagógus

Bencéné Fekete Anikó Andrea: Élményalapú tanítás-tanulás a tanító képzésben

Bevezetés

A gyerekek iskolai kudarcainak hátterében gyakran szociokulturális hátrány fedezhető fel, melynek elemei közt szerepel a szülők alacsony iskolázottsága, az egzisztenciális bizonytalanság, a családi instabilitás, az eltartottak magas száma, valamint a kisebbségek etnikai helyzete. A tanuláshoz fűződő pozitív élmények viszont ösztönzően hatnak a gyerekek tanulási kedvére. Az iskolai környezetben sikerélményt kell biztosítani a gyerekek számára annak érdekében, hogy öntevékenyen, jó kedvvel vegyenek részt a tantermi ismeretszerzés folyamatában (Gyarmathy 2010).

A fent említett nehézségek esetében fokozottan érintettek a cigány és a halmozottan hátrányos helyzetű, de nem cigány családból származó gyerekek. A szocializáció során nem sajátítják el a tanulás iránti motivációt, a tudást előtérbe állító érték szemléletet, valamint a tanulást segítő, könnyítő módszereket. Társadalmi cél, hogy a hátrányos helyzet esetében ne lépjen fel újratermelődés, tehát a következő generáció már kiléphessen a hátrányos körülmények közül (Béres 2015).

Az általunk bemutatásra kerülő projekt egyik fő célja a hátrányos helyzetű gyermekek társadalomba történő beilleszkedésének támogatása, a szociális kompetencia fejlesztése. A projekt időszakában történő közös munka, felkészülés, valamint a 12 órás verseny lehetőséget nyújt a diákok személyközi, önmagával szembeni, a feladattal kapcsolatos, valamint a környezeti viselkedésének fejlesztésére (Radnóti 2009).

A szociális kompetencia elemei közül a diákok a felkészülés folyamatában és a versenyen gyakorolják a segítségnyújtás, az együttműködés képességét, mindeközben fejlődik vezetési és versengési kompetenciájuk is, ami kiemelkedően fontos az életben történő boldoguláshoz. Dancsó (2005) szerint a szervezetek közül azok működnek a leghatékonyabban, amelyek képesek az intenzív versengésre és az együttműködésre egyaránt, és ezeket tudják alkalmazni is (Dancsó 2005).

A fenti elveket szem előtt tartva szervezi meg a népszerű projektet 2009 óta Baranyában a Vásárosdombói Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola.

Az EFOP-3.1.7-16-2016-00001 Esélyteremtés a köznevelésben című pályázat során nyílt lehetőség arra, hogy a MATE Neveléstudományi Intézetében tanuló tanítójelöltek a tantárgyak tantermi előadásai mellett gyakorlatot szerezhessenek a hátrányos helyzetű településeken található iskolákban is. Így került szakmai kapcsolatba a két intézmény, amelyeknek pedagógusai és hallgatói azóta is szorosan együttműködnek annak érdekében, hogy segítsék a hátrányos helyzetű diákok iskolai eredményességét.

1. Az esélyegyenlőség kérdésköre az oktatásban

Az esélyegyenlőség fogalma Andorka Rudolf (2006) szerint két értelmezés alapján különíthető el. Az egyenlőség a tényleges egyenlőséget jelenti materiális síkon, melynek értelmében a társadalom tagjainak egyforma jövedelmük, lakhatási helyzetük van. Az esélyek egyenlősége pedig azt jelenti, hogy a társadalom minden tagjának egyenlő lehetősége van a társadalom kedvező pozícióinak elérésére (Andorka 2006).

Az esélyegyenlőség a demokrácia meghatározó alapja, ami a jogállamiságot alapozza meg, és magába foglalja az egyenlő hozzáférést és az egyenlő esélyeket. Az oktatási esélyegyenlőség lényege, hogy mindenki számára elérhető, hozzáférhető legyen az oktatás. Az esélyegyenlőség alapfeltétele a társadalomban és az oktatásban egyaránt megvalósuló inklúzió, mert az egyenlő esélyek csak a befogadó légkörben tudnak érvényesülni. Régebb a fogalom a pedagógiában a sajátos nevelési igényű gyermekek nevelésére, befogadására vonatkozott, viszont napjainkra már az alacsony szociokulturális, valamint kisebbséghez tartozó csoportok befogadására is használják (Varga 2015).

A tanulók között felmerülő különbségek ellenére a pedagógusoknak arra kell törekedniük, hogy a diákok tudása egyéni képességeiknek megfelelően gyarapodjon, emellett a tehetséggondozás és a felzárkóztatás biztosítása is elengedhetetlen mindenki számára. A képesség- és tudásbeli különbségek ellenére különböző oktatási módszerek alkalmazására nyílik lehetőség annak érdekében, hogy a pedagógusok és a tanulók sikereket érjenek el a tanítás-tanulás folyamatában.

A köznevelési intézmények feladata a gyermekek szociokulturális környezetében lévő különbségek kezelése. A leendő tanítókat fel kell készíteni a tőlük elvárt feladatok ellátására, arra, hogy tudják hatékony módon segíteni a hátrányos szociokulturális helyzetből iskolába érkező, egyre növekvő számú kisdiákok (Béres 2015).

2. A leendő tanítók szemléletének formálása

A hatékony tanulássegítés feltétele, hogy a pedagógusok megfelelő, az egyéni különbségek kezelésére alkalmas eszköztárral rendelkezzenek, hogy reagálni tudjanak az új kihívásokra. A képzés célja a leendő tanítók szemléletének formálása. Tapasztalati tanulás útján, valós élmények átélésével, a problémák átbeszélésével, érzékenyítő foglalkozások segítségével történik a felkészülés. A hallgatók látásmódját úgy kell alakítani, hogy empatikussá, befogadóvá váljanak, és az inkluzív nevelést lehetővé tevő stratégiákat képesek legyenek alkalmazni a gyakorlatban.

A tanulmányban egy olyan projekt kerül bemutatásra, ahol a hallgatók tapasztalati tanulás útján ismerik meg a jó gyakorlatokat a hátrányos helyzetű településeken található partnerintézményben, részt vesznek az iskolai programokon, és segítenek a szabadidős rendezvények lebonyolításában.

Egy 2019-es empirikus kutatás (Bencéné 2019) a hallgatók hátrányos helyzethez kapcsolódó attitűdjét vizsgálta. Arra kereste a választ, hogy mutat-e eltérést a korábbi években végzett tanító hallgatók attitűdje azokhoz a hallgatókhoz képest, akik a képzés során

a partnerintézményben hátrányos helyzetű gyerekekkel is foglalkoztak. Az eredmények azt mutatták, hogy azok a hallgatók, akik saját maguk is részesei lehettek az esélyegyenlőséget biztosító programok megvalósításának, módszertanilag kreatívabbak, illetve érzékenyebbek a szociokulturális háttérből adódó problémákra.

A partnerintézményekben a hospitáláson kívül a hallgatók részt vettek több alkalommal is a szabadidős programok, vetélkedők, versenyek, kirándulások szervezésében, lebonyolításában. A gyerekekkel és a pedagógusokkal szervezett programokat nagyon kedvelik a hallgatók, mert az élményt nyújtó foglalkozások során a gyerekek szeretete különösen motiváló, a hivatásszeretet kialakulásában megerősítő élmény (Bencéné 2019).

Az egyik legsikeresebb program a Maratoni Mindentudó projekt volt, ahol hátrányos helyzetű gyerekekkel foglalkozhattak a hallgatók, és aktívan részt vettek a Maratoni Mindentudó projekt szervezésében, lebonyolításában évről-évre.

3. A Maratoni Mindentudó projekt

A Maratoni Mindentudó vetélkedő zárórendezvénye egy komplex, egész napos vetélkedő, amely különböző képességterületek mozgósítására irányul. A témakör minden évben egy előre meghatározott tananyag köré épül. A program elősegíti az intézmények közötti kapcsolatok erősítését, új partnerkapcsolatok kiépítését, valamint a térségi iskolák együttműködését. A felkészülés során a kognitív kompetencia mellett fejlesztik a diákok szociális, esztétikai és művészeti kompetenciáját, valamint a kreativitásukat és mozgáskultúrájukat. A projekt szervezésében és lebonyolításában a pedagógusok mellett fontos szerepet vállalnak az iskola dolgozói, a szülők, a tanító szakos hallgatók és a környezet civil szervezetei (Tolnai 2013).

A szervező intézményben és a környező településeken a hátrányos helyzetű, valamint a halmozottan hátrányos helyzetű és a roma fiatalok aránya meglehetősen magas. Pedagógiai értelemben inadekvát hátrányos helyzetről beszélünk, mert a gyermek személyiségfejlesztése nem adottságainak megfelelően történik a családban. Ezt okozhatja a depriváció, a szülők alacsony iskolázottsági szintje, a migráció, a pozitív deviancia, illetve a nyelvi fejlődés során történő lemaradás (Nemes 2018).

Magyarországon az alacsony státusú szülői kompozíciójú iskolák elsősorban falvakban, közösségekben találhatóak. A kisebb településeken jelentősen magasabb a hátrányos helyzetű iskolák aránya. Az alacsony státusú szülői kompozíciójú iskolák felülreprezentáltak az észak-magyarországi, közép-, és dél-dunántúli régiókban (Bacsikai 2015).

A családok szociokulturális hátránya, sajnos, ebben a baranyai régióban kimagasló, és ez kiható a gyerekek iskolai életére is. A pedagógiai munka során szembetűnő, hogy ezek a gyerekek a tanulásban nem tudnak jó eredményeket elérni, ami azt is okozhatja, hogy nem érzik magukat fontosnak, megbecsültnak.

Az iskolába járó hátrányos helyzetű fiatalokra többnyire jellemző, hogy kiemelkedő teljesítményt nem a tanulásban, hanem a sport, a zene, a tánc és a képzőművészet területén nyújtanak, ahol sokszor jelentős sikerekkel is büszkélkedhetnek. Ilyen indíttatásból, belső tanári kezdeményezésre hozta létre az intézmény ezt a projektet, amely különböző képességterületek mozgósítását célozta meg azzal a szándékkal, hogy a diákok a tanulmányi munkán kívül is kibontakoztathassák sokoldalú tehetségüket.

A hallgatók a pedagógusok mellett aktívan részt vesznek a feladatok megvalósításában és lebonyolításában.

A részcélok kitűzése során mindig fontos szempont volt, hogy a gyerekek motiváltak legyenek a tanulási feladatok megoldásában is, ezáltal növekedjen önbizalmuk. Emellett a projekt komplex ismeretszerzést biztosít. A közös munka alkalmával erősödik a közösségek megtartó ereje, csökken az agresszió, a diákok toleránsabbak lesznek. A tanulók egyre hatékonyabban vonják bele az iskolai munkába azokat az ismereteket, amelyeket iskolán kívüli forrásokból szereznek. Az iskola nyitott intézményként lehetőséget kínál a tanórán kívüli tevékenységek minőségi művelésére, a szabadidő hasznos és hatékony eltöltésére. A gyerekek támogatása az iskola pedagógiai hitvallásának egyik sarokköve, mely során a pedagógusoknak lehetősége nyílik segítő társként jobban megismerni a tanulókat és néhány esetben családjukat is.

A projekt olyan területeket helyez előtérbe, mint a művészet, a mozgáskultúra, az önismeret, a kreativitás, melyeknek nem előfeltétele a hagyományos értelemben vett tanulmányi siker. Ez ösztönzően hat a tanulási kudarccokat elszenvedő fiatalokra. A projekt nem tantárgyi tudásra épül, hanem olyan területek fejlesztését célozza meg, amelyek a sikeres tanulás előfeltételeit biztosítják. A feladatok minden területen érintik az alábbi témákat: tánc, zene, divat, gasztrókultúra, képzőművészet, sport. Ilyen módon minden gyereknek lehetősége nyílik a tevékenységek kipróbálására, akár saját tehetségterületének felfedezésére (Tolnai 2013).

A Maratoni Mindentudó célja a kulcskompetenciák élményen, saját tapasztalaton keresztül történő fejlesztése:

- anyanyelvi kommunikációs kompetencia (pl. dramatikus, irodalmi, nyelvi témáknál);
- matematikai kompetencia (pl. rejtvények, logikai feladatok);
- természettudományos és technikai kompetencia (pl. az állatvilággal, növényvilággal, gasztronómiával kapcsolatos feladatok);
- digitális kompetencia (pl. IKT eszközök használata, filmek, CD-készítés, kutatómunka stb.);
- szociális és állampolgári kompetencia (pl. együttműködés, kapcsolatteremtés másik iskolák diákjaival);
- kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia (pl. feladat végrehajtása, megtervezése);
- esztétikai-művészeti tudatosság (pl. kreatív feladatok, korok-stílusok, dekoráció előzetes elkészítése);
- mozgásfejlesztés (pl. sportos, ügyességi és játékos feladatok) (Falus – Vajnai 2012).

Ez a projekt komplex, tantárgyakon átívelő, sokféle tevékenységet kínál, melyben minden gyerek megtalálja a számára legkedvesebb, tehetségének leginkább megfelelő területet. A vetélkedő nem csak tantárgyi tudásra épül, a különböző szociokulturális közegekből érkező gyerekek olyan feladatokat kapnak, melyekben kibontakoztathatják a különböző területeken kiemelkedő képességeiket.

A tantestület minden évben kiválasztja a vetélkedő alaptémáját, mely köré a pedagógusok felépítik az egész éves projektet, melynek során a gyerekekkel együtt minden osztály felkészül a programsorozat megvalósítására (Schumann–Lantos–Tolnai 2022).

Kiosztásra kerülnek az egyéni képességeket szem előtt tartó feladatok, majd kiválasztásra kerül az iskolát képviselő csapat. A választás a szaktanárok, illetve az osztályfőnökök véleménye alapján történik, de nem a tanulmányi eredmény a fő választási szempont, hanem a

motiváció, a talpraesettség, a rátermettség, a megbízhatóság, a jó kommunikációs képesség, a kezdeményezőképeség, a kreativitás, a csapatszellem, a kitartás és a feladat iránti elkötelezettség.

Amolyan beugró jelleggel minden résztvevő iskola csapatának adott határidőre el kell készítenie és be kell mutatnia egy, a témához kapcsolódó nagy feladatot, amelyre előzetesen felkészülhetnek. Emellett előzetesen megkapják azokat a résztémaköröket is, amelyekből szintén felkészülhetnek.

A projektzáró vetélkedő megrendezésére minden évben május végén kerül sor. A gyülekező nyitja a programot az iskola aulájában, majd az ünnepélyes bevonulás következik, ahol az intézmény dolgozói a témához köthető műsorral kedveskednek a résztvevőknek.

A vetélkedő több helyszínen zajlik: az intézmény falain belül, szabadtéren, valamint a falu különböző helyszínein egyaránt. A szervezők fő feladata az egyes helyszíneken a feladatok végrehajtásának koordinálása. A csapatokat pedagógusok és a tanító szakos hallgatók kísérik és segítik.

A tanító szakos hallgatók a vetélkedő lebonyolításába, a részfeladatok tervezésébe kapcsolódtak be. A pedagógusjelöltek első alkalommal még csak szemlélődőként voltak jelen, majd azt követően a verseny lebonyolításában működtek közre. Később már önállóan terveztek részfeladatokat, alkottak az eszközöket az egyes témákhoz. Ez a projekt kiváló lehetőség a tanítójelöltek érzékenyítésére, arra, hogy a gyakorlatban is alkalmazzák az egyetemi előadásokon elhangzott ismereteket.

A nap zárásaként hirdetik ki a vetélkedő végső győztesét, aki egy évig őrizheti a vándorszerleget.

A projektet minden évben a témához kapcsolódó meghívott vendégek, zenekarok, táncgyűttesek színesítik.

Összegzés

A Maratoni Mindentudó projekt egy kiváló kezdeményezés annak érdekében, hogy a gyerekek számára élmény legyen a tanulás, és egyenlő esélyeket biztosítson a hátrányos szociokulturális helyzetből érkező diákok számára. Kiváló összefogás eredménye a programsorozat, amelyet a sok vidám, boldog gyermek igazol, akik tapasztalatokkal a birtokukban térnek vissza a versenyekről, és lelkesítik társaikat, hogy ők is részesei lehessenek a következő évi versenynek. A vetélkedő növeli a hátrányos helyzetű gyermekek tanulási motivációját, segíti társadalmi szocializációjukat.

A programba bekapcsolódtak a pedagógusjelölt hallgatók is, akiknek ez a projekt kiváló lehetőség az érzékenyítésére, arra, hogy a gyakorlatban is alkalmazzák az egyetemi előadásokon elhangzott ismereteket.

A Vásárosdombói Iskola pedagógusai, dolgozói és szülői munkaközösségének kiváló együttműködéséről, összefogásáról tanúskodik az, hogy a hallgatókat kollégaként elfogadták és segítették abban, hogy bátran merjenek együtt dolgozni a gyerekekkel. Immár több mint 10 éve került sikeresen megrendezésre a Maratoni Mindentudó vetélkedő, amely mindenki számára, leendő tanítóknak és diákok számára is lehetővé teszi az egyéni képességek kibontakoztatását.

Felhasznált irodalom

- Andorka Rudolf 2006. *Bevezetés a szociológiába*. Osiris kiadó. Budapest.
- Bacsikai Katinka 2015. *Iskolák a társadalom peremén*. Belvedere Meridionale. Szeged.
- Bencéné Fekete Andrea 2019. A tanítóképzés átalakulása a társadalmi változások tükrében. In: Kaposi, József – Szőke-Milinte Enikő (szerk.): *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem. Budapest. 86–96.
- Béres Judit 2015. Hátrányos helyzetű középiskolások személyiségfejlesztése biblioterápiával. In: Torgyik Judit (szerk.): *Százarcú pedagógia*. International Research Institute. Budapest. 36–43.
- Dancsó Tünde 2005. A szociális kompetencia megjelenése a Nemzeti alaptanterv kiemelt fejlesztési feladataiban. *Új Pedagógiai Szemle*. LV. 2005. 4.
- Falus Katalin – Vajnai Viktória (szerk.): 2012. *Kulcskompetenciák komplex fejlesztése. Modellek és jógyakorlatok*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest.
- Gyarmathy Éva 2010. *Hátrányban az előny*. A szociokulturálisan hátrányos tehetségesek. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. Budapest.
- Nemes Gyöngyi 2018. Tananyagkészítés a (nyelvi) hátrányos helyzet témaköréből – a tervezés lépései, a célok és a lehetséges megoldások reflexiója. In: Endrődy Nagy Orsolya – Fehérvári Anikó (szerk.): *Hera Évkönyvek V. Innováció, kutatás, pedagógusok*. Magyar Nevelés és Oktatókutatók Egyesülete. Budapest. 649–659.
- Radnóti Katalin 2009. *A szociális kompetencia fejlesztési lehetőségei az iskolában*. <https://ofi.oh.gov.hu/szocialis-kompetencia-fejlesztési-lehetosegei-az-iskolaban>[2022.06.10.]
- Schumann Norbert – Lantos Attila- Tolnai Éva 2022. A Vásárosdombói Általános iskola és Alapfokú Művészeti Iskola honlapja. <http://users.atw.hu/vdomboiskola/Maratonimaraton.html> [2022.08.27.]
- Tolnai Éva 2013. Maratoni Mindentudó. In: *Esélyteremtés a Sásdi Kistérség Iskoláiban*. Vásárosdombói Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola.
- Varga Aranka 2015. *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislócki Henrik Szakkollégium. Pécs.

A tanulmány szerzője

Bencéné dr. Fekete Anikó Andrea Ph.D, a MATE Neveléstudományi Intézetének oktatási igazgató-helyettese, a Gyermeknevelési Tanszék egyetemi docense, a tanító Ba szak szakfelelőse. Főbb kutatási területei a tanítóképzés, innovatív módszerek alkalmazása, korai idegennyelv-elsajátítás, inter-és multikulturális nevelés, tehetséggondozás. E-mail: bencene.fekete.aniko.andrea@uni-mate.hu.

Kovácsné Duró Andrea: Végzős tanárjelöltek metodikai repertoárja

Bevezetés

A 21. században a pedagógus információközvetítő szerepe helyett a tanulószervező, mediátori szerep kerül előtérbe, amelynek következtében a tanár elsődleges feladata a Z és az Alfa generációs diákok megváltozott tanulási szokásaihoz igazodó tanulási környezet biztosítása (Szőke-Milinte 2020). A digitalizáció széles körű elterjedése, az élményalapú, a tanulók interaktivitására épülő tanulás, a gamifikáció megjelenése az oktatási módszerek innovációjára is hatást gyakorol (Bábosik – Hergár 2022, Gyarmathy – Kökényesi 2022).

Az új tanítási trendek így a leendő pedagógusoktól is szemléletváltozást, módszertani repertoárjuk gazdagítását kívánják meg. Ugyanakkor közismert, hogy a tanár szakos hallgatók magukkal hozott nézetrendszer és gyakorlati tudása, a képzés folyamán, jelentős mértékben meghatározza ismeretszerzésük folyamatát és kompetenciáik kialakulását (Falus 2004); s az is köztudott, hogy a kezdők problémamarangosorában a módszertani felkészültség hiánya igencsak előkelő helyet foglal el (Szivák – Péter 2022).

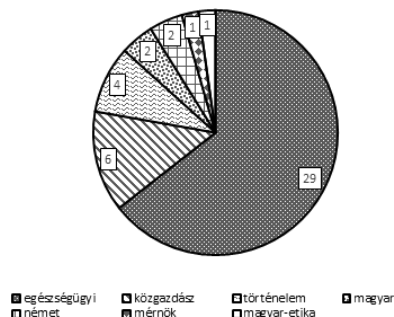
Mindezen jelenségek következtében felvetődik a kérdés: a végzős tanárjelöltek milyen módszertani ismeretekkel rendelkeznek? Az intézményi gyakorlat során alkalmazott, legkedveltebb metodikák között megtalálhatók-e az újgenerációs módszerek, vagy csak a hagyományos típusok? A felvetett problémakör aktualitását számos pedagóguskutatás eredménye támasztja alá, hiszen valamennyi esetben beigazolódott a tradicionális módszerek (megbeszélés, magyarázat, szemléltetés) dominanciája; még a mentortanárok körében is (vö. Falus és mtsai 1989, Falus 2001.a, Radnóti 2009, Holik 2015, Falus – Szűcs 2021).

1. Az empirikus kutatás céljai, metodikája, részvevői

A tanórákon a különféle módszerek kivitelezése igen komplex feladatot jelent, ezért induktív, leíró stratégiát követő kutatásom e kérdéskör vizsgálatára irányult. Az érintett témakörök közül a végzősök által a tanórákon legszívesebben alkalmazott módszereket, azok előnyeit, hátrányait, a választásuk hátterében álló okokat, valamint az ezekhez kapcsolódó reflexiók jellemzőit mutatom be (*1. melléklet*).

A kutatást saját szerkesztésű, 14 kérdésből álló, „A tanítási órákon általam szívesen alkalmazott módszer” elnevezésű reflexiók kérdőívvel valósítottam meg; kapcsolódva ezáltal a pedagóguskutatások azon irányvonalához, amely fontos szerepet szán a tanárjelöltek önreflexióinak (vö. Falus 2001b). A kapott adatok összesítése és a válaszok strukturált tartalomlemzése a vizsgált problémakör többféle aspektusból való áttekintésére nyújtott lehetőséget.

A részvevők körét a tanulmányaik befejezésének fél évében, évében járó, levelezős hallgatók (N = 45) alkották, akiknek szakos megoszlását az *1. ábra* mutatja.



1. ábra. A tanórákon szívesen alkalmazott módszerek, módszerkombinációk

A kérdőív 1. kérdése a levelezős hallgatók által a tanórákon legszívesebben alkalmazott módszer vagy módszerkombináció megjelölésére irányult. A tanárjelölteknek több mint a fele, 26 hallgató egy módszert választott, 16 fő két, párhuzamosan használt módszert nevezett meg, 3-an pedig nem a kérdésre feleltek. A válaszok, az adatközlők viszonylag kis száma ellenére, a metodikák széles skáláját ölelték fel; a többség által preferált típus azonban nem volt. Önállóan a játék fordult elő a leggyakrabban, 7 említéssel, ezt követte a megbeszélés (5 fő jelölte meg), valamint a szemléltetés, ill. a kooperatív módszer (4-4 választással). A többi metodikát csupán 1-1 hallgató nevezte meg. Közöttük szerepelt a beszélgetőkör, a projekt és az esettanulmány. Ez utóbbiak kisszámú megjelenése részben időigényességükre, részben bizonyos tantárgyakhoz (pl. közgazdasági tárgyak) kötődésükre vezethető vissza. A számítógéppel segített tanulást szintén csak egy német szakos hallgató jelölte meg, bár a további kérdésekre adott felelték nyomán megállapítható, hogy a tanárjelöltek használják ugyan az IKT-eszközöket, de ezekre az eredményesnek tartott módszereket támogató elemként tekintenek. A módszervariánsok közül a szemléltetéssel társított magyarázatot preferálták a legtöbben (4 fő), valamint a megbeszélést kombinálták még különféle metodikákkal, elsősorban a szemléltetéssel (2 fő).

A választások alacsony számából következően, az adott hallgatók körében, nem beszélhetünk a tanórákon egyöntetűen kiemelt szerepet játszó metodikákról. A részvevők teljes körét érintő adatösszesítés alapján egyértelműen beigazolódott, hogy a tanárjelöltek alapvetően a hagyományos változatokat kedvelik (megbeszélés, szemléltetés 10-10 fő), bár kisebb arányban a tanulók interaktív részvételére építő metodikák is megjelentek (a játék és a kooperatív módszer 7, ill. 4 említéssel).

Az eredmények mindenekelőtt arra utalnak, hogy a levelezős hallgatók gyakorlatainak viszonylag rövid időkerete nem adott elegendő alkalmat arra, hogy újjenerációs metodikákat kipróbáljanak, ezáltal a tanárjelöltek, komfortzónájukon belül maradván, azokat a módszereket helyezték előtérbe, amelyekkel, vélhetően, közoktatási és felsőoktatási tanulmányaik során gyakrabban találkoztak, és így több ismerettel és tapasztalattal rendelkeztek, s amelyek kivitelezésében magabiztosabbnak érezték magukat (Kerber–Varga 2009). Ugyanakkor számos kutatás bizonyítja azt is, hogy a mentortanárok szintén a tradicionális metodikákat helyezik előtérbe (vö. Holik 2015). Ezért feltételezhető, hogy az adatközlők számára is elsősorban az ő gyakorlatuk szolgált követendő mintaként, s voltak népszerűek a fentebb megnevezett módszerek.

3. A választott módszerek alkalmazásának előnyei és nehézségei

A kérdőív további kérdései nyomán (11. és 12. kérdés) az is feltárult, hogy a hallgatók a választott módszer alkalmazásakor milyen előnyökkel és nehézségekkel szembesültek. A tanárjelöltek viszonylag sokféle metodikát jelöltek meg, de közülük egy sem élvezett prioritást, ezért az eredmények elemzésekor a leggyakrabban előforduló megbeszélés, szemléltetés, játék, valamint a kooperatív módszer vonatkozásában tekintem át a legfontosabb tanulságokat.

Az adatközlők a megbeszélés legfőbb előnyei között a tanár és tanítványai közötti folyamatos kommunikációt, a visszacsatolást, valamint a diákok kifejezőkészsége fejlesztésének lehetőségét emelték ki. A módszer további „érteme” az oldottabb hangulat, az osztályigénynek megfelelő ritmusban zajló óra, ahol a tanár nemcsak a tanulók előzetes ismereteit tudja feltárni, hanem az esetleges hiányosságok pótlására, az aktuálisan felmerült kérdések megválaszolására is figyelmet tud fordítani. A tanítványok számára további pozitívum, hogy elmondhatják véleményüket, maguk értelmezhetik az összefüggéseket – ezáltal is biztosítva a tananyag több oldalról való megközelítését. A tanárjelöltek megítélése szerint a tanulók többsége ezzel a módszerrel már az órán képes a tananyag elsajátítására. Többféle didaktikai feladat esetében is alkalmazható, így mind a tanárnak, mind a diáknak sikerélményt nyújt.

A megbeszélés negatívumait tekintve főként a fegyelmezési problémák, valamint a tanulók motiválásával, figyelmének fenntartásával, interaktivitásának kiváltásával összefüggő nehézségek jelentek meg. Emellett a tanári dominancia túlsúlya és a kérdezőtechnikai tudáshiány is problémát okozott. Ez utóbbi esetében a helytelenül feltett kérdések és a félénkebb tanulók „negligálása”, a bőbeszédűek kontrollálása, ill. a beszélgetés megfelelő mederben tartásának elmaradása egyaránt befolyásolta az óra eredményességét. A tanárjelöltek más vonatkozásban is kritikát fogalmaztak meg saját tevékenységüket illetően: nem adtak elég gondolkodási szabadságot a diákoknak, nem megfelelően reagáltak a rossz válaszokra, olykor a tanulságok levonása, az összegzés vagy az értékelés is elmaradt, a tanulók életkori sajátosságait nem mindig vették figyelembe. A hallgatók által megnevezett nehézségekkel kapcsolatban megállapítható, hogy nem egyediek, alapvetően a kezdő pedagógus problémái közé sorolhatók (vö. Szivák – Péter 2022).

A szemléltetés alkalmazásának pozitívumai között mindenekelőtt a Z generációs tanítványok vizuális elvárásainak való megfelelés szerepelt. Ez a módszer ugyanis, a tanított tantárgyaktól függően, nemcsak az IKT-eszközök bevonására biztosít alkalmat (mint pl. a ppt-k, videofilmek prezentálása, interaktív feladatok lebonyolítása), hanem az egyes tevékenységek, a különféle eszközök használatának bemutatására is. Ezáltal pedig kiváló lehetőséget nyújt a többféle tanulási modalitásra, a nehezebb tananyagok elsajátítására, a képszerű gondolkodás fejlesztésére, valamint a diákok érdeklődésének és motivációjának kiváltására, figyelmének fenntartására. A módszer alkalmazásakor további előny, hogy a pedagógus különböző kompetenciái is fejlődhetnek (pl. az IKT-eszközök használatakor), valamint a szemléltetést kísérő, folyamatos kommunikáció következtében a diákokkal is közvetlenebb kapcsolat alakítható ki, s mivel jobban figyelnek, így a bonyolultabb összefüggések megértése is könnyebb lesz számukra.

A szemléltetéssel kapcsolatosan megemlített nehézségek számos vonatkozásban átfedést mutatnak a megbeszélés során megnevezett problémákkal. Nem véletlenül, hiszen ezeknek

a módszereknek a kombinált alkalmazása bevett gyakorlat. A hallgatók a felmerülő problémák kifejtésekor az órára való felkészülés időigényességét, a tanulók elkalandozó figyelmét, témával kapcsolatos motiválatlanságát, az ebből fakadó aktivitás hiányát, a lehetséges fegyelmezési gondokat említették, valamint a tanórai dialógusokra jellemző, tanári dominanciából eredő veszélyekre utaltak. Emellett az eszközök meghibásodása vagy beszerzésük nehézsége is negatívan befolyásolja a módszer megvalósítását.

A tanár szakosok a játék különböző formáit elsősorban azért alkalmazták, mert lehetőséget biztosított tanítványaik problémamegoldó és együttműködési képességének, kreativitásának, ill. empátiájának fejlesztésére, valamint a többféle érzékszerven alapuló tanulás megvalósítására – sikerélményt biztosító, kellemes légkörben, amely egyúttal lehetővé tette, a tanulók aktív közreműködésével, az ismeretek változatos elmélyítését is.

A köztudatban élő sztereotípiá szerint a diákok szeretnek játszani, azonban a tanórákon ez nem mindig van így, ahogy erre a tanárjelöltek is utaltak a módszerrel kapcsolatos nehézségek felsorolásakor. Számukra a problémát elsősorban az jelentette, hogy voltak olyan tanulók, akik hiányos előismeretekkel rendelkeztek, demotiváltak voltak, a feladat megoldását fárasztónak találták, figyelmük elkalandozott, nem akartak együttműködni társaikkal, ill. a versengést életre-halálra folyó küzdelemként élték meg. A diákoknál az utolsó órákban tapasztalható fáradtság eltérő megítélését mutatta, hogy egyes adatközlők számára ez nehezítő tényezőként jelent meg, más megközelítésből viszont éppen ezért érdemes alkalmazni a játékot az órán. A felsorolt tényezőkn kívül, a gondok forrásaként, a kivitelezés időigényessége jelent még meg. A hallgatók az önreflexiókban, saját tevékenységüket is kritikával illették, főként a tapasztalatlanságukból eredő hibákra utalva (pl. a feladatok hosszúsága, az időarányok nem megfelelő beosztása vonatkozásában).

A kooperatív módszer előnyeit illetően némiképp szűkszavúak voltak az indoklások. Számos vonatkozásban megegyeztek a szemléltetésnél szereplő megállapításokkal. A hallgatók ebben az esetben is főként a diákok motivációjának és figyelmének felkeltése, ill. fenntartása szempontjából tartották hatékonyak ezt a módszert. Ezen kívül a tanulók szociális kompetenciái fejlesztésének lehetőségeit (együttműködés, empátia) emelték ki. A kommunikációs képességek szempontjából elsősorban a tanár-diák és a diák-diák közötti kötetlenebb, nyíltabb dialógus megvalósítását, a zárkózott tanulók társas interakciós képességeinek fejlesztését, ill. az önálló feladat-megoldáson alapuló, élményszerű, tartósabb tananyag-elsajátítást említették meg.

A hallgatóknak, a hátrányokat illetően, a csoportok kialakítása, ill. a csoporton belüli együttműködés elutasítása jelentette a legnagyobb problémát. Ennek jellegzetes megnyilvánulása volt, amikor a tanulókat negatív attitűd jellemezte, nem akartak ugyanazon csoportnak a tagjai lenni, társaikkal dolgozni, vagy nem a témát vitatták meg.

Nagyobb osztály- és csoportlétszámoknál a hangos beszélgetés olykor zavarta a feladatmegoldást, s az is gondot okozott, hogy egyes tanulók passzívok voltak, nem vették ki részüket a különféle tevékenységekből. A tanárjelöltek számára a 45 perces időkeret betartása, valamint a munkavégzés közvetlen tanári kontrollálása, ill. a figyelemmegosztás is nehéznek bizonyult. Mindez még kiegészíthető azzal, hogy az óra megtervezése, a segédanyagok összeállítása is időigényesebb volt, többletfeladatot jelentett – egy hagyományos, tanári magyarázatra épülő órához viszonyítva.

A különféle módszerek előnyeinek és hátrányainak mérlegelésekor a tanárjelöltek többnyire az egyes metodikákra általánosan érvényes sajátosságokat neveztek meg.

A saját példákkal alátámasztott, tényleges órai történések, személyes élmények részletes kifejtése elmaradt, a kapcsolódó önreflexiók szűkszavúak voltak. Ebből következően valószínűsíthető, hogy a hallgatók inkább az egyes módszerekre vonatkozó ismereteiket elevenítették fel, és kevésbé a tanórákhoz fűződő, valós tapasztalataikat.

4. A szívesen alkalmazott módszer választását meghatározó tényezők

A hallgatók a módszerválasztást meghatározó okok között (2. kérdés) a tanári dominanciához és a tanár-diák interakcióhoz kapcsolódó tényezőket egyaránt megemlítették. Előbbi esetben az időtakarékosabban és könnyebben megvalósítható tananyag-feldolgozás szempontja, ill. a tananyag mélyebb, logikusabban felépített, rendszerezettebb, elsajátíttatására törekvés jelent meg. A hallgatók megítélése szerint főként az összefüggések és a törvényszerűségek jobb megértésének vonatkozásában van a vizualitásnak támogató szerepe, amelynek következtében a diákok érdeklődése és figyelme könnyebben felkelthető és fenntartható. A szemléltetés ugyanakkor – a generációs sajátosságokhoz igazodva – a tananyag lényegének kiemelését is segíti. A felsorolt tényezőkön kívül, az adatközlők tapasztalata szerint, az osztály/csoport összetételétől függő magatartási problémák is a pedagógus irányító szerepét kívánják meg – az eredményesebb óravezetés érdekében.

A módszerválasztást másik nézőpontból megközelítő, a tanár-tanulók és a diákok egymás közötti interakciónak jelentőségét hangsúlyozó hallgatók szerint a diákok visszajelzései, a velük való folyamatos kommunikáció lényeges szerepet játszik a tovább haladás irányának meghatározásában, a tanulók aktívabb órai részvétele pedig az egymástól tanulás változatosabb lehetőségeit biztosítja. A többféle tanulási modalitás megvalósításával ugyanakkor a tananyag-elsajátítás is eredményesebb lesz.

A tanárjelöltek véleménye szerint a közismereti és a szakmai tárgyak oktatásakor egyaránt fontos a tanulók gyakorlatorientált felkészítése, többek között problémamegoldó gondolkodásuk, döntéshozatali képességük, kreativitásuk, empátiájuk, együttműködési és kommunikációs képességük fejlesztése. Meglátásuk szerint tanítványaik különféle kompetenciáinak kialakításában igen fontos szerepe van a tapasztalati tanulásnak, amely a humán és az egészségügyi tárgyak esetében pl. a szerepjátékok, a közgazdasági képzésben az esettanulmányok, a műszaki oktatás során pedig a műhelyben végzett tevékenységek révén valósítható meg.

Összegzés

A végzős, levelezős tanárjelöltek körében lefolytatott vizsgálat összesített eredményei – a szakirodalmi megállapításokkal és a korábbi vizsgálatokkal összhangban – azt mutatták, hogy a hallgatók többsége egy, alapvetően a pedagógus dominanciáján alapuló, hagyományos metodikát preferált, csak kisebb arányban jelentek meg a tanulók közötti együttműködésére épülő típusok. A módszerkombinációt megjelölők is elsősorban a tradicionális metodikákat társították egymással.

A kapcsolódó indoklásokból kiderült, hogy a megkérdezettek általában megfelelő szintű ismeretekkel rendelkeztek az egyes metodikák előnyeit és hátrányait illetően. Ugyanakkor viszonylag kevés személyes példával illusztrált, valós tanórai történetet eleveztettek fel, vagy nagyon szűkszavúak voltak a megfogalmazott reflexiók – az adatközlők jellemzően inkább a szakirodalmi megállapításokat idézték fel.

A gyakorlat során szerzett tapasztalatok alapján az adatközlők, saját fejlődésükre vonatkozó, jövőbeni célként tervező, szervező munkájuk javítását, új módszerek megismerését és kipróbálását, a tanulók intenzívebb órai tevékenykedtetését tűzték ki; tehát alapvetően módszertani tudásuk elmélyítésére vonatkozó terveket fogalmaztak meg.

A fentiekből következően a képzők fontos feladata a tanárjelöltek módszertani kultúrájának gazdagítása; a hallgatók támogatása mindenekelőtt a diákok tapasztalati tanulását segítő, mediátori szerep megvalósításában. Ezzel szoros összefüggésben pedig önreflexiós képességük fejlesztése is elengedhetetlen, hiszen a konkrét tanítási tapasztalatokra épülő reflektív gondolkodás és magatartás elsajátítása egyfelől tudatosítja a szakszerűbb tanári döntések meghozatalában a visszajelzés jelentőségét, másfelől hozzájárul ahhoz, hogy a hallgatók a saját tevékenységük mellett a tanulókkal kapcsolatos történésekre is nagyobb figyelmet fordítsanak.

Felhasznált irodalom

- Bábosik Mária – Hergár Eszter 2022. *Új tanítási trendek a horizonton: átalakulás előtt az iskolai oktatási módszerek*. <https://www.portfolio.hu/gazdasag/20220909/uj-tanitasi-trendek-a-horizonton-atalakulas-elott-az-iskolai-oktatasi-modszerek-565909> (2023. 01. 10.).
- Falus Iván 2001a. Az oktatási módszerek kiválasztására és alkalmazására vonatkozó nézetek. In: Golnhofer Erzsébet – Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 232–260.
- Falus Iván 2001b. Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra* 2: 21–28. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/19415/19205> (2023. 09. 04.).
- Falus Iván 2004. A pedagógussá válás folyamata. *Pedagógusképzés* 3: 359-374. https://folyoiratok.oh.gov.hu/sites/default/files/article_attachments/falus_i_04_03.pdf (2023. 09. 02.).
- Falus Iván és mtsai 1989. *A pedagógia és a pedagógusok. Egy empirikus vizsgálat eredményei*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Falus Iván – Szűcs Ida 2021. *A pedagógusok által alkalmazott módszerek a kutatások tükrében*. In: Falus Iván (főszerk.) – Szűcs Ida (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Akadémiai Kiadó. Online könyv. https://mersz.hu/hivatkozas/m872d_311#m872d_311 (2023. 02. 20.).
- Gyarmathy Éva – Kőkenyesi Imre 2022. *Tapasztalat Alapú Tudás I*. https://www.tani-tani.info/tapasztalat_alapu_tudas_i (2023. 09. 02.).
- Holik Ildikó 2015. Mentortanárok oktatási módszerei. *Neveléstudomány: oktatás–kutatás innováció* 4.: 22–37. https://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2015/nevelstudomany_2015_4_22-37.pdf (2023.09. 04.).
- Kerber Zoltán – Varga Attila 2009. *Tanítás és tanulás tanárszemmel*. <https://ofi.oh.gov.hu/kerber-zoltan-varga-attila-tanitas-es-tanulas-tanarszemmel> (2023. 09. 04.).

- Radnóti Katalin 2009. *Milyen oktatási és értékelési módszereket alkalmaznak a pedagógusok?* <https://ofi.oh.gov.hu/milyen-oktatasi-es-ertekelesi-modszereket-alkalmaznak-pedagogusok> (2023. 02. 11.).
- Szivák Judit – Péter Petra 2022. A kezdő pedagógus. In: Falus Iván (főszerk.) – Szűcs Ida (szerk.). *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Akadémiai Kiadó. Budapest. 761–797.
- Szöke-Milinte Enikő 2020. *Információ–média(tudatosság)–műveltség. AZ generáció tanulása*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem. Budapest. [https://btk.ppke.hu/uploads/articles/1734918/file/Inform%C3%A1ci%C3%B3%20-%20M%C3%A9dia\(tudatoss%C3%A1g\)%20-%20M%C5%B1velts%C3%A9g%20egyben_Internetre%20PDF.pdf](https://btk.ppke.hu/uploads/articles/1734918/file/Inform%C3%A1ci%C3%B3%20-%20M%C3%A9dia(tudatoss%C3%A1g)%20-%20M%C5%B1velts%C3%A9g%20egyben_Internetre%20PDF.pdf) (2023. 09. 02.).

A tanulmány szerzője

Kovácsné dr. Duró Andrea egyetemi docens, Miskolci Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Tanárképző Intézet. Főbb kutatási területei: a pedagógiai értékeléshez, ill. a tanár szakos hallgatók intézményi gyakorlatai során szerzett tapasztalataihoz kapcsolódnak. Elsősorban a tanítás-tanulásmélethez, a pedagógiai értékelés különféle területeihez és az iskolai gyakorlathoz kötődő tárgyakat oktat. E-mail: duro.andrea@gmail.com.

Legfontosabb publikációk:

- Kovácsné Duró Andrea 2015. Az értékelési kultúra változása. In: Knausz Imre – Ugrai János (szerk.) 2015. *A pedagógiai kultúraváltás lehetőségei. Tanulmányok a Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetében zajló fejlesztő munkáról*. Pedagógiai kultúra 1. Miskolci Egyetemi Kiadó (76-93.) ISBN 978-615-5216-95-4.
- Kovácsné Duró Andrea 2023. Az egészségügyi tantárgyak oktatásának módszerei. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat* 2: 27-41. DOI 10.35405/OXIPO.2023.2.27.

Mellékletek

1. melléklet.

A tanítási órákon általam szívesen alkalmazott módszer c. kérdőív

1. Válasszon ki az alábbiak közül egy olyan módszert (esteleg módszerkombinációt, pl. magyarázat és szemléltetés), amelyet a legszívesebben alkalmaz tanításkor! (Csak az az egy kifejezés szerepeljen válaszként.)

- Előadás, magyarázat, közlés, bemutatás (prezentálás), elbeszélés, megbeszélés (más kifejezésekkel: kérdés-felelet módszer, beszélgetés), szemléltetés, megfigyelés, kérdés, beszélgetőkör, tanulói kiselőadás, beszámoló, kooperatív módszer, vita, játék, projektmódszer, médiapedagógia, felfedezéssel tanulás, kutatás (kutatásos tanulás), számítógéppel segített tanulás, tanulói kísérletek, laboratóriumi munkák, manuális tevékenység (tanuló gyakorlati munkái), programozott oktatás, gyűjtőmunka, brainstorming (ötletelés), házi feladat, feleltetés, dolgozat, vizsga, verseny, konzultáció, szeminarizálás, tanítási dráma (azon belül empátiagyakorlat, döntési helyzet, helyszínépítés, történetek dramatizálása, szituációs játék, szimulációs játék, szerepjáték, tábló, bírósági tárgyalás, disputa, egyéb:).
- Egyéb módszer (nevezze meg):

2. Miért alkalmazza ezt a módszert szívesen? Indokolja meg választását!

3. Honnan és hogyan derült ki, hogy ez a módszer az Ön számára megfelelő, jól alkalmazható? Húzza alá a megfelelő választ! (Többet is megjelölhet.)

- a) Diákként találkozott ezzel a módszerrel, gyakran így tanították tanárai.
 - b) Tanárképzési ELMÉLETI tanulmányai során ismerkedett meg ezzel a módszerrel.
 - c) Tanárképzési GYAKORLATI során (pl. tanítási gyakorlat) ismerkedett meg ezzel a módszerrel.
 - d) Szakirodalomból ismerkedett meg ezzel a módszerrel.
 - e) Kollégák révén ismerkedett meg ezzel a módszerrel.
 - f) Továbbképzésen ismerkedett meg ezzel a módszerrel.
 - g) Egyéb (nevezze meg):
- Választását indokolja is meg!

4. Az Ön által tanított tantárgyak közül melyek tanításakor alkalmazza ezt a módszert? Nevezze meg a tantárgyakat!

5. Milyen típusú tananyagok/témakörök esetén alkalmazza leginkább ezt a módszert és miért? Fejtse ki!

6. Milyen tanulói csoportban/osztályban alkalmazza szívesen ezt a módszert? Fejtse ki a megadott szempontok alapján!

- Tanulók előismeretei, képességei, érdeklődése, motiváltsága, demotiváltsága, aktivitása, differenciálás a tanulók között, a tanulói csoport heterogenitása; a tanórán való részvétel: teljes osztály vagy csoportbontásban.

7. Milyen típusú helyszínen/helyszíneken alkalmazható jól ez a módszer? Húzza alá!
(Többet is megjelölhet.)

- a) Tanterem;
- b) laboratórium (nyelvi, természettudományi);
- c) iskolai könyvtár;
- d) tornaterem;
- e) iskolaudvar;
- f) skill labor;
- g) más külső helyszín:
- h) nem függ a helyszíntől (teremtől).

Választását indokolja is meg!

8. a) Milyen taneszközök, tárgyi feltételek, technikai feltételek szükségesek a választott módszer alkalmazásához? Sorolja fel!

8. b) A felsorolt feltételek megvannak-e intézményében? Hozzáfér-e azokhoz? Zavartalan-e a tanórák lebonyolítása ebből a szempontból?

9. a) Kb. mennyi időt igényel a választott módszerrel tartandó órára való felkészülés?

9. b) Milyen konkrét tevékenységeket végez felkészüléskor?

10. Mutassa be egy konkrétan megnevezett évfolyam és tananyag segítségével, hogyan alkalmazza ezt a módszert!

11. Megítélése szerint összességében milyen előnyei vannak a választott módszer alkalmazásának?

12. Megítélése szerint összességében milyen problémák merülnek fel a választott módszer alkalmazásakor?

13. Ajánlja néhány mondatban ezt a módszert egy pályakezdőnek!

14. A következő táblázatot lényegre törően töltsé ki!

(A módszerrel kapcsolatos kérdések vizsgálata Bono: hatféle gondolkodás kalapja módszerrel Lénárt Sándor – Rapos Nóra: Fejlesztő értékelés. Gondolat, Bp. 2009. 37. nyomán.)

Bono: hatféle gondolkodás kalapja módszer	Mérlegelendő kérdések	Válaszok
FEHÉR (tények, információk)	Mit tudok a választott módszer-ről?	
VÖRÖS (érzések, megérzések)	Milyen érzéseket vált ki belőlem a választott módszer felidézése, alkalmazása?	
FEKETE (nehézségek, kockázatok, bizonytalanságok)	Milyen problémák merülnek fel a választott módszerrel kapcsolatban?	
ZÖLD (bátorítás, kreatív gondolatok)	Hogyan küszöbölhetem ki ezeket a nehézségeket?	
SÁRGA (logikus, pozitív gondolatok)	Milyen előnyei vannak ennek a választott módszernek? Miért jó, hogy foglalkozom ezzel a kérdéssel?	
KÉK (áttekintés, feldolgozás, ellenőrzés)	Mi a következő lépés, amit meg kell tennem a választott módszer alkalmazásával kapcsolatban? Hogyan fejleszthetem saját gyakorlatom?	

Fülöp Zsolt: A logikai implikáció és ekvivalencia műveletek értelmezésének vizsgálata a főiskolai képzésben részt vevő hallgatók esetében

Bevezetés

A logikai képességek feltérképezése nemcsak az általános és középiskolai oktatásban, hanem a tanárképzésben is kiemelkedő fontossággal rendelkezik. A logikai képességek hiányában a tanulók nem tudják a megszerzett információt feldolgozni, nem képesek a szövegek (és ezen belül a szöveges feladatok) pontos értelmezésére, ez pedig gátolja az eredményes tanulást. Magyarországon a nyelvi-logikai műveletek kutatása sokáig elhanyagolt tudományos területnek számított. Ez főként annak tulajdonítható, hogy a nyelvi-logikai képességeken keresztül nem ismerhető meg a teljes emberi gondolkodás, valamint az egyes egyének nemcsak a formális logika szabályai szerint gondolkodnak.

Piaget szerint a gondolkodás fejlődése során a műveletek a matematikai struktúráknak megfelelően szerveződnek, ezért a logikai műveleti rendszer alapjául a klasszikus matematikai logika alapműveleteit tekintette (Piaget 1970). Piaget és Vigotszkij ma már klasszikusnak számító munkáiból tudjuk, hogy a logikai gondolkodásnak és a nyelvnek különböző származástani gyökerei vannak, viszont kapcsolatuk az életkor előrehaladásával egyre szorosabbá válik (Vigotszkij 1967). Tehát a logikus gondolkodás szabályrendszere nem velünk születik, hanem viszonylag későn alakul ki. 14 éves korban szerveződik egybe a 16 kétváltozós logikai műveleti rendszer, ezt tekinthetjük a formális logikai gondolkodás kiindulópontjának. Ebben az életkorban a tanulók már képesek műveleteket végezni verbális kijelentéseken, sőt hipotéziseken is; ebben a műveleti szakaszban a gondolkodás teljesen függetlenné válik a cselekvéstől és elérheti a teljes fogalmi általánosítást – ezt a hazai kutatók közül Kelemen is megállapítja (Kelemen 1978). A nyelv önmagában nem tartalmazza kényszerítő erővel a logikai kötöttséget. Ezért úgy is mondhatjuk, hogy a nyelv a maga sokszínűségével bizonyos esetekben gátolhatja a köznyelvi mondatok formális logikai eszközökkel történő megközelítését. Egyes kutatók a klasszikus matematikai logika eszköztárát ma már nem tartják teljes mértékben megfelelőnek a köznyelvi kijelentések és a nyelvi logika formáinak interpretálására (Ruzsa 1984). Ennek ellenére a diagnosztikus mérések tervezésénél a klasszikus matematikai logika rendszerét használhatjuk kiindulópontnak (Vidákovich 1990).

A köznyelv (vagy beszélt nyelv) és a matematikai logika, másképpen a köznapi gondolkodás és a racionalitás lényeges eltéréseket mutat már a konjunkció és diszjunkció vizsgálata során is, ezt előző tanulmányainkban is kiemeltük (Fülöp 2022). A kijelentések köznyelvi vizsgálatánál általában nem a racionalitás (a mondatban szereplő és, illetve vagy kötőszavak, esetleg a vessző elhelyezése) dominál, hanem a mondat tényleges hétköznapi tartalma. Ennek ellenére érdemes megvizsgálni, hogy a kijelentések köznyelvi értelmezése milyen mértékben követi a matematikai logika szabályrendszerét (Tallér 1996). Nagy József szerint a fogalmi felismerés jegyei közötti viszony helyes felismerése a rendszerező készségek eredményességének alapvető feltétele (Nagy 2003).

Csapó Benő és társai – egy 14 éves életkorú tanulók körében végzett felmérés eredményeként – arra a következtetésre jutottak, hogy a kétváltozós logikai műveletek között kétségtelenül a legfejlettebb a konjunkció. Ennek a logikai műveletnek nemcsak az tükrözi a fejlettségét, hogy a konjunkcióval összekapcsolt állításoknál a legmagasabb a helyes értelmezések aránya, hanem az is, hogy sok esetben más, a tanulók adott csoportjánál még ki nem alakult művelet helyébe lép. Feltehetően ez a művelet alakul ki elsőként, és néhány tanulónál a kijelentések összekapcsolásának szinte az egyetlen egyértelmű eszköze (Csapó 1987). A fejlettség tekintetében középen helyezkednek el a „vagy” különböző formái, közöttük a sorrend Zsegalkin-művelet, diszjunkció, Sheffer-művelet. Az ekvivalencia művelete sorrendben a diszjunkció és a Sheffer-művelet között helyezkedik el, az implikáció pedig a legproblematisabb műveletnek számít. A legnagyobb problémát azok az esetek jelentik, amikor az előtag hamis és az utótag igaz. Ebben az esetben a tanulók több mint 90%-a hamisnak minősíti az egyébként logikailag igaz kijelentést.

Jelen tanulmány keretében olyan kutatásról számolunk be, amely során a pedagógusképzésben résztvevő hallgatók logikai képességeit vizsgáltuk. Ennek a vizsgálatnak előzményei is vannak, a konjunkcióval és diszjunkcióval kapcsolatos háromváltozós műveletek vizsgálatával végzett kutatásainkat egy előző tanulmányban tettük közzé (Fülöp 2022). Ezt követően azt vizsgáltuk, hogy a pedagógusképzésben résztvevő hallgatók milyen hatékonysággal tudják értelmezni az implikáció és ekvivalencia műveletével kapcsolatos két-, illetve háromváltozós kijelentéseket; a továbbiakban ezekkel kapcsolatos eredményeinkről számolunk be. A tanulmány a fentiekben felsorolt kutatásaink egyfajta összegzését is tartalmazza. Mivel egy viszonylag kis mintán végzett diagnosztikus mérésről van szó, megállapításainkat nem tekinthetjük általános érvényűnek. Ennek ellenére hasznos megfigyeléseket tartalmaz, amelyeket érdemes figyelembe venni a pedagógusképzés matematikai tananyagának tervezése során.

1. A kutatás előzményei

A logikai „és”, illetve „vagy” kapcsolatokra épülő háromváltozós kijelentések esetében egy mérés keretében megvizsgáltuk a formális logikai gondolkodás fejlettségét általános és középiskolás tanulók, valamint egyetemi hallgatók körében. A mérésben összesen 1701 tanuló, valamint 74 egyetemi hallgató vett részt, és ennek az eredményeiről korábbi tanulmányokban számoltam be (Fülöp 2022). A kétváltozós műveletek háromváltozós (ezáltal bonyolultabb) összetételekbe történő helyezése bizonytalanná tette a kifejezések értelmezését. Olyan egyszerűsítő mechanizmusok léptek be, mint a például a redukció, illetve a homogenizáció. A redukció esetében a zárójelben szereplő kétváltozós műveletet egyetlen változóként tekintették, így a háromváltozós műveletet kétváltozósra redukálták. A homogenizáció egyik fő ismérve, hogy egy összetett kijelentésnek akkor tulajdonítanak igaz logikai értéket, ha a részkijelentések közül mindkettő egyszerre igaz, vagy mindkettő egyszerre hamis, függetlenül attól, hogy a kijelentésben milyen logikai művelet szerepel. Ennek ellenére a tanulók és az egyetemi hallgatók gondolkodásában a kijelentések igazságértékének elemzése, különösen a bonyolultabb összetételekben, még távol áll a formális logika pontosságától és egyértelműségétől. Ez különösebb nehézséget inkább

a tanulás és oktatás terén jelent, ahol a bonyolultabb szövegezésű definíciókat a tanulók hiányosan vagy pontatlanul értelmezik. A köznyelvi kommunikációban sokat segít a rákérdezés, amely hiányzó adatokat pótolhat, vagy félreértelmezhető információkat tesz pontosná. Viszont az iskolai tananyag hatékonyabb értelmezéséhez és tanításához szükség van a formális gondolkodás hatékony fejlesztésére.

2. A kutatás lebonyolítása

A konjunkcióval és diszjunkcióval kapcsolatos háromváltozós kijelentések értelmezésének empirikus kutatása során, az eredmények értékelése közben fogalmazódott meg annak a gondolata, hogy a méréseket terjesszük ki az implikáció és ekvivalencia műveletével kapcsolatos kijelentésekre is. Ebben a mérésben a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának 83 hallgatója vett részt. A felmérésre az egyetemi tanulmányaik első hetében került sor, tehát az egyetemi matematikai tananyag részét képező, formális logikával kapcsolatos tudástár még nem állt rendelkezésükre. Ilyen módon csak köznyelvi tapasztalatokra, illetve a középiskolai matematikai képzésben szerzett formális logikával kapcsolatos ismereteikre támaszkodhattak.

Előző kutatási tevékenységünkhöz hasonlóan itt is olyan feladatlapot alkalmaztunk, amelyen összetett kijelentések szerepeltek. A feladatlapon öt összetett kijelentés szerepelt, ezek közül három darab kétváltozós és két darab háromváltozós kijelentés. Minden egyes feladathoz válaszlehetőségeket adtunk meg: a kétváltozós kijelentések esetében négy, míg a háromváltozós kijelentések esetében nyolc válaszlehetőség szerepelt. A feladatok megoldása során a hallgatóknak minden egyes lehetőségről külön kellett dönteniük, ha az adott lehetőség bekövetkezése esetén a feladatban szereplő kijelentést igaznak tartják. Döntésüket az illető válaszlehetőség előtti betű bekarikázásával tehették meg. Így tulajdonképpen az általuk elképzelt értelmezés igazságtáblázatát adták meg.

A kijelentéseknek megfelelő logikai műveletek $p \rightarrow q$, $p \leftrightarrow q$, $(p \vee q) \rightarrow r$ és $(p \wedge q) \rightarrow r$, ahol a zárójelek által határolt részkijelentéseket vesszővel választottuk el a mondat többi részétől.

3. Eredmények elemzése, következtetések

A következőkben a feladatlapon szereplő öt kijelentésre adott válaszok megoszlását és az ezekkel kapcsolatos következtetéseket mutatjuk be.

1. Péter azt mondta: AKKOR MEGYEK A STRANDRA, HA SÜT A NAP.

Karikázza be az alábbiak közül azokat a lehetőségeket, amikor Péter állítása igaznak bizonyul!

- a) Süt a nap. Péter strandra megy.
- b) Nem süt a nap. Péter nem megy strandra.
- c) Nem süt a nap. Péter strandra megy.
- d) Süt a nap. Péter nem megy strandra.

Az 1. táblázatban az 1. kijelentésben szereplő kétváltozós műveletre vonatkozó elméleti és empirikus adatokat mutatjuk be. A táblázat negyedik oszlopában szereplő *empirikus érték* azt mutatja meg, hogy a hallgatók ebben a feladatban milyen relatív gyakorisággal nyilvánították igaznak, az általuk elképzelt köznap helyzetben, a feladat kijelentését. Például az *a)* válaszlehetőséget a hallgatók 98,8%-a karikázta be. A harmadik oszlopban szereplő *elméleti érték* az igaz kijelentések esetében 1, a hamis kijelentések esetében pedig 0 értékkel rendelkezik. A művelet tényleges értelmezésének készsége annál fejlettebb, minél kisebbek az empirikus érték és az elméleti érték közötti különbségek, ezt a táblázat ötödik, *különbség* fejléccel ellátott, oszlopa tartalmazza. Az ebben található számok már azt mutatják, hogy az adott művelet esetén a kijelentések igazságtáblázatának adott logikai értékeinél mekkora a téves választás relatív gyakorisága, tehát ez a táblázat az empirikus igazságtáblázathoz viszonyítva közvetlenebb módon jellemzi a logikai készségek fejlettségét.

1. táblázat. Az 1. kijelentés igazság- és különbségtáblázata

Válaszlehetőség	Logikai érték	Elméleti érték	Empirikus érték	Különbség
<i>a)</i>	igaz	1,000	0,9880	0,0120
<i>b)</i>	igaz	1,000	0,9036	0,0964
<i>c)</i>	igaz	1,000	0,0241	0,9759
<i>d)</i>	hamis	0,000	0,0482	0,0482

Egy adott kijelentés esetében összevont mutatókat is képezhetünk, ezeket a 2. táblázatban tüntettük fel. Egyik ilyen mutató például a művelet empirikus és elméleti struktúrája közötti különbségre vonatkozik, és a műveleti különbségtáblázat átlagolásával számítjuk ki a következő módon:

$$T = \frac{\sum_{i=1}^4 |emp_i - elm_i|}{4}$$

ahol emp_i illetve elm_i a művelet empirikus, illetve elméleti igazságtáblázatának i -edik sorban álló elemét jelöli. A mutató szerint annál jobban „működik” egy kijelentés logikai alapokon történő megközelítése az adott csoport esetében T érték. I sorában szerepel a különbségtáblázatban szereplő olyan értékek átlaga, amelyek az *a)*, *b)* és *c)* válaszlehetőségeknél szerepelnek, vagyis ahol a logikai művelet eredménye igaz (a hallgatók ilyen valószínűséggel tartanak hamisnak egy, a formális logika alapján igaz kijelentést). Hasonló módon, H sorában a különbségtáblázatban a *d)* válaszlehetőségénél a különbségoszlopban lévő érték szerepel, ebben az esetben a logikai művelet eredménye hamis (a hallgatók ilyen valószínűséggel tartanak igaznak egy, a formális logika alapján hamis kijelentést).

2. táblázat. Az 1. kijelentés néhány mutatója

<i>T</i>	<i>I</i>	<i>H</i>	<i>A</i>
0,2831	0,3614	0,0482	1,9639

Az *I* oszlopban szereplő érték 0,3614, ami azt jelenti, hogy a hallgatók összességében a megjelölésre váró válaszlehetőségek 36,14%-át kihagyták. Amint a konjunkcióval és diszjunkcióval kapcsolatos kutatásaink során is tapasztaltuk (Fülöp 2022), a hallgatók hajlamosak alábecsülni egy összetett kijelentés igazságértékét, vagyis gyakran hamisnak nyilvánítják olyan feltételek mellett is, amikor az a formális logika műveleti szabályai alapján igaz. A fordított eset, vagyis a hamis kijelentések igaznak minősítése sokkal ritkábban fordult elő, ezt beláthatjuk azzal, hogy a *H* oszlopban szereplő érték 0,0482, vagyis a hallgatók összességében csak az esetek 4,82%-ában jelöltek igaznak egy hamis válaszlehetőséget (vagyis bekarikázták azt a lehetőséget, amelyet jelöletlenül kellett volna hagyni). A negyedik oszlopban szereplő *A* mutató azt jelzi, hogy átlagosan egy hallgató hány választ jelölt meg. Ennek az értéke 1,9639, tehát ebből az következik, hogy a feladatban szereplő három *igaz* válaszlehetőség közül a hallgatók többsége csak kettőt jelölt meg. Más kutatások is alátámasztják azt, hogy az igaz válaszlehetőségek számától függetlenül a válaszadók többsége két válaszlehetőséget jelöl meg (Csapó 1987, Vidákovich 1990). A táblázatból az is kitűnik, hogy a hallgatók túlnyomó része (97,59%-a) kihagyta az egyébként igaz logikai értékkel rendelkező *c*) válaszlehetőséget. Ennek legfőbb oka az lehet, hogy a következmény olyan esetben teljesül, amikor az előfeltétel nem, vagyis Péter elmegy a strandra annak ellenére, hogy nem süt a nap. Tehát ebben az esetben az implikáció műveletét gondolatban ekvivalencia műveletként értelmezték.

2. András azt mondta: HA MILLIOMOS LESZEK, AKKOR ELMEGYEK KANADÁBA. Karikázza be az alábbiak közül azokat a lehetőségeket, amikor András állítása igaznak bizonyul!

- András nem lesz milliomos. András elmegy Kanadába.
- András milliomos lesz. András elmegy Kanadába.
- András milliomos lesz. András nem megy el Kanadába.
- András nem lesz milliomos. András nem megy el Kanadába.

3. táblázat. A 2. kijelentés igazság- és különbségtáblázata

Válaszlehetőség	Logikai érték	Elméleti érték	Empirikus érték	Különbség
<i>a)</i>	igaz	1,000	0,0241	0,9759
<i>b)</i>	igaz	1,000	1,0000	0,0000
<i>c)</i>	hamis	0,000	0,0361	0,0361
<i>d)</i>	igaz	1,000	0,8554	0,1446

4. táblázat. A 2. kijelentés néhány mutatója

<i>T</i>	<i>I</i>	<i>H</i>	<i>A</i>
0,2892	0,3735	0,0361	1,9157

A 4. táblázatban szereplő mutatók hibahatáron belül térnek el az 1. kijelentés esetében mért adatoktól. Az *A* mutató alacsonyabb, mint az 1. kijelentésnél, ez befolyásolta a többi mutató értékének alakulását. Mindkét kijelentés esetében az *A* mutató értéke kisebb mint 2, vagyis a hallgatók többsége két vagy annál kevesebb válaszlehetőséget jelölt meg. Mivel három válaszlehetőség volt helyes, ezért az *I* mutató értéke mindkét esetben viszonylag magas volt. A hallgatóknak csak a 2,41%-a jelölte meg az, egyébként logikailag igaz, *A*. válaszlehetőséget. Ez teljesen egyezik az 1. kijelentésnél szereplő *c*) válaszlehetőségnél mért értékkel. Tehát nagy valószínűséggel ezek a hallgatók tudatosan jelölték meg ezeket a válaszlehetőségeket. Tehát a hallgatók 97,59%-a nem jelölte be azt a lehetőséget, amikor az implikációban szereplő előtag hamis, az utótag viszont igaz. A félreértések oka a logikai, illetve a metanyelvi implikáció közötti eltérésekben keresendő. A matematikai logikában a hamis előtag nem implikál semmiféle utótagot. A metanyelvi kommunikációban viszont az implikatív viszonyokkal kapcsolatos összetett kijelentés csak akkor igaz, ha a részkijelentések logikai értéke megegyezik, függetlenül attól, hogy a két részkijelentés között fennáll vagy sem egy oksági kapcsolat. Ezt a kijelentések vizsgálatában homogenizációnak is nevezzük, vagyis a mondat elemzésénél a két cselekvésből álló kijelentést akkor tekintik igaznak, ha egyszerre mindkettő teljesül, vagy egyik sem teljesül. Ez a hibaforrás nemcsak az implikáció, hanem a konjunkció és diszjunkció esetében is előfordul, ahogyan ezt előző kutatásaink során is tapasztaltuk (Fülöp 2022).

3. Béla azt mondta: AKKOR ÉS CSAKIS AKKOR VESZEK FEL KÖLCSÖNT, HA AUTÓT VÁSÁROLOK.

Karikázza be az alábbiak közül azokat a lehetőségeket, amikor Béla állítása igaznak bizonyul!

- Béla kölcsönt vesz fel. Béla nem vásárol autót.
- Béla nem vesz fel kölcsönt. Béla nem vásárol autót.
- Béla nem vesz fel kölcsönt. Béla autót vásárol.
- Béla kölcsönt vesz fel. Béla autót vásárol.

5. táblázat. A 3. kijelentés igazság- és különbségtáblázata

Válaszlehetőség	Logikai érték	Elméleti érték	Empirikus érték	Különbség
<i>a</i>)	hamis	0,000	0,0000	0,000
<i>b</i>)	igaz	1,000	0,7470	0,2530
<i>c</i>)	hamis	0,000	0,1084	0,1084
<i>d</i>)	igaz	1,000	0,9398	0,0602

6. táblázat. A 3. kijelentés néhány mutatója

T	I	H	A
0,1054	0,1566	0,0542	1,795

Mivel ebben az esetben a kijelentés logikai szempontból egy ekvivalencia, ezért a feladatlapon két helyes válaszlehetőséget találunk. Viszont az A mutató értéke csak 1,795, ami alulmarad az első két kijelentés esetében mért értéktől. Ennek ellenére, mivel itt két helyes válaszlehetőség szerepelt, a T és I mutatók esetében jelentős csökkenés tapasztalható. A H mutató növekedett az első két kijelentéshez képest, vagyis nőtt azon hallgatók száma, akik rossz válaszlehetőséget jelöltek meg. Ez leginkább azokat a hallgatókat jelenti, akik találmra jelölték be a válaszaikat. Mivel két válaszlehetőség is hamis volt, ezért nagyobb eséllyel jelöltek be hamis válaszokat, mint az implikációval kapcsolatos kijelentések esetében. Viszont a H mutatók értékének vizsgálatából az is kiderül, hogy ezeknek a hallgatóknak a száma néhány százalékra tehető. Mivel köznyelvi értelemben a két részkijelentés között egy nagyon erős oksági kapcsolat van, ezért elvárásaink között alacsonyabb értékek szerepeltek a T , illetve I mutatókra vonatkozóan, mint amit a mérés során tapasztaltunk.

4. Vince azt mondta: HA SZOMORÚ VAGYOK VAGY UNATKOZOM, AKKOR MATEMATIKAFELADATOKAT OLDOK.

Karikázza be az alábbiak közül azokat a lehetőségeket, amikor Vince állítása igaznak bizonyul!

- Vince nem szomorú. Vince unatkozik. Vince matematikafeladatokat old.
- Vince szomorú. Vince nem unatkozik. Vince matematikafeladatokat old.
- Vince szomorú. Vince unatkozik. Vince nem old matematikafeladatokat.
- Vince nem szomorú. Vince nem unatkozik. Vince matematikafeladatokat old.
- Vince szomorú. Vince unatkozik. Vince matematikafeladatokat old.
- Vince nem szomorú. Vince nem unatkozik. Vince nem old matematikafeladatokat.
- Vince szomorú. Vince nem unatkozik. Vince nem old matematikafeladatokat.
- Vince nem szomorú. Vince unatkozik. Vince nem old matematikafeladatokat.

Az összetett kijelentés $(p \vee q) \rightarrow r$ logikai szerkezetét tekintve implikációt jelent, amelynek előtagja egy diszjunkciót tartalmaz. A feladatlapon szereplő válaszlehetőségek száma nyolc, ez egyenlő a kijelentés logikai táblázatában lévő sorok számával. Amint az A mutató értékéből is kiderül, a hallgatók többsége három válaszlehetőséget jelölt meg, ez eltérést mutat attól a tendenciától, hogy a válaszadók az ilyen feleletválasztós kérdéseknél nagy többségben két válaszlehetőséget jelölnek meg.

7. táblázat. A 4. kijelentés igazság- és különbségtáblázata

Válaszlehetőség	Logikai érték	Elméleti érték	Empirikus érték	Különbség
a)	igaz	1,000	0,8193	0,1807
b)	igaz	1,000	0,7711	0,2289
c)	hamis	0,000	0,0602	0,0602
d)	igaz	1,000	0,0361	0,9639
e)	igaz	1,000	0,7831	0,2169
f)	igaz	1,000	0,6265	0,3735
g)	hamis	0,000	0,0120	0,0120
h)	hamis	0,000	0,0723	0,0723

8. táblázat. A 4. kijelentés néhány mutatója

<i>T</i>	<i>I</i>	<i>H</i>	<i>A</i>
0,2636	0,3928	0,0482	3,1807

Ugyanakkor, mivel a logikai táblázat öt sorában találunk igaz logikai értéket, ezért még az átlagban három válaszlehetőség is kevésnek bizonyult. Ezzel magyarázható az *I* és *T* mutató viszonylag magas értéke. Viszont összehasonlítva az 1. és 2. kijelentés esetében tapasztalt mutatókkal, az eltérés nem számottevő. Ennek egyik oka lehet, hogy az előtagban szereplő diszjunkció viszonylag könnyen értelmezhető. Amennyiben az említett kijelentések esetében megfigyeljük az *A* mutató és az elméletileg helyes válaszlehetőségek arányát, akkor nyilvánvalón adódik a *T* és *I* mutatók közel azonos értéke a különböző kijelentéseknél. A helyes válaszlehetőségek közül a hallgatók legalacsonyabb arányban a *d*) válaszlehetőséget jelölték meg. Ez is összhangban van az előző implikatív kijelentéseknél tapasztaltakkal, vagyis a hallgatók azt a válaszlehetőséget hagyták ki, ahol az előtag hamis, az utótag pedig igaz.

5. Gábor azt mondta: AKKOR MEGYEK MOZIBA, HA ESIK AZ ESŐ ÉS UNATKOZOM.

Karikázza be az alábbiak közül azokat a lehetőségeket, amikor Gábor állítása igaznak bizonyul!

- a) Gábor nem unatkozik. Gábor moziba megy. Esik az eső.
- b) Gábor unatkozik. Gábor nem megy moziba. Esik az eső.
- c) Gábor unatkozik. Gábor moziba megy. Nem esik az eső.
- d) Gábor nem unatkozik. Gábor nem megy moziba. Esik az eső.

- e) Gábor unatkozik. Gábor moziba megy. Esik az eső.
 f) Gábor nem unatkozik. Gábor nem megy moziba. Nem esik az eső.
 g) Gábor unatkozik. Gábor nem megy moziba. Nem esik az eső.
 h) Gábor nem unatkozik. Gábor moziba megy. Nem esik az eső.

9. táblázat. A 5. kijelentés igazság- és különbségtáblázata

Válaszlehetőség	Logikai érték	Elméleti érték	Empirikus érték	Különbség
a)	igaz	1,000	0,0923	0,9077
b)	hamis	0,000	0,0923	0,0923
c)	igaz	1,000	0,0462	0,9538
d)	igaz	1,000	0,2462	0,7538
e)	igaz	1,000	0,9846	0,0154
f)	igaz	1,000	0,6462	0,3538
g)	igaz	1,000	0,2308	0,7692
h)	igaz	1,000	0,0154	0,9846

10. táblázat. A 5. kijelentés néhány mutatója

<i>T</i>	<i>I</i>	<i>H</i>	<i>A</i>
0,6038	0,6769	0,0923	2,4286

Az összetett kijelentésben szereplő logikai művelet $(p \wedge q) \rightarrow r$, viszont a feladatban történő megfogalmazása inkább a $r \leftarrow (p \wedge q)$ felírással modellezhető. A feladat egyik különlegessége az volt, hogy hét igaz válaszlehetőség szerepelt. Ennek ellenére az *A* mutató értékét vizsgálva láthatjuk, hogy a hallgatók átlagosan körülbelül 2,5 választ jelöltek meg, a többségük kettőt vagy hármat. Csak hat olyan hallgató volt, aki legalább öt választ megjelölt. Ennek a következménye a *T* és *I* mutatók kimagasló értéke. Valószínűleg az implikáció „fordított fogalmazása” is okozhatta azt, hogy a *H* mutató is ennek a feladatnak az esetében volt a legmagasabb (a hallgatók 9,23%-a az egyetlen hamis válaszlehetőséget is megjelölte).

Összegzés

Kutatásunk eredményeinek összegzésénél nemcsak a jelen tanulmányban ismertetett kutatási eredményeinkre hagyatkozunk, hanem figyelembe vesszük a konjunkcióval és diszjunkcióval kapcsolatos eredményeinket is. Ezeket részletesen egy előző tanulmányban tettük közzé, amely az említett műveletekre alapozott háromváltozós kijelentésekkel kapcsolatos megfigyeléseinket tartalmazza (Fülöp 2022).

Az eredményeink összegzéséhez a könnyebb összehasonlítás és átláthatóság céljából a *II. táblázatban* összefoglaltuk a műveletekkel kapcsolatos T , I és H mutatók átlagolt értékét.

II. táblázat. A műveletekkel kapcsolatos mutatók átlagolt értéke

	$(p \wedge q) \vee r$	$(p \vee q) \wedge r$	$p \rightarrow q$	$p \leftrightarrow q$	$(p \vee q) \rightarrow r$	$(p \wedge q) \rightarrow r$
T	0,352	0,056	0,286	0,105	0,264	0,604
I	0,514	0,086	0,367	0,157	0,393	0,677
H	0,028	0,039	0,042	0,054	0,048	0,092
T_k	0,176	0,110	0,185	0,094	0,168	0,210

Amint már említettük, annál jobban „működik” egy köznapki kijelentés logikai értelmezése, minél kisebb a T mutató értéke az adott kijelentés esetében. Ennek alapján az implikáció művelete a legproblematisabb, ez kitűnik a T mutató magas értékeiből a $(p \wedge q) \rightarrow r$ és $p \rightarrow q$ műveletek esetében. Továbbá a $(p \wedge q) \vee r$ összetett műveletet is nehézkesen kezelték, itt $T = 0,352$. Viszont tapasztaltuk, hogy a hallgatók esetében létezik egy olyan hajlandóság, hogy többségük 2 vagy 3 válaszlehetőséget jelölt meg, így a feladatonként megjelölt válaszok száma átlagosan körülbelül 2 és 3,5 között mozgott. Ez viszont negatívan befolyásolta a T értékét olyan kijelentések esetében, amelyeknél az igaz válaszlehetőségek száma 4 vagy több volt. Ezért ahhoz, hogy egy realisabb képet kapjunk, bevezettük a T_k korrigált értéket, amelyet a következőképpen számítottuk ki $T_k = T \cdot A/V$, ahol V az igaz válaszlehetőségek számát jelenti az adott kijelentés esetében. A *II. táblázat* utolsó sorából (a T_k korrigált érték vizsgálatából) kitűnik, hogy a művelet a legkönnyebben kezelhető. Továbbá az implikáció művelete a legnehezebben értelmezhető, függetlenül attól, hogy két- vagy háromváltozós kijelentésről van szó. A $(p \vee q) \wedge r$, illetve $(p \vee q) \rightarrow r$ kijelentéseket eredményesebben kezelték, mint a $(p \wedge q) \vee r$, illetve $(p \wedge q) \rightarrow r$ kijelentéseket. Tehát a hallgatók könnyebben értelmezik az olyan összetett kijelentéseket, ahol az egyik (vesszővel elválasztott) mellékmondatban szereplő kétváltozós művelet a diszjunkció.

A fentiekben szereplő megfigyeléseinket további kutatásokkal szándékozunk kibővíteni, ahol a hallgatók logikai képességeit más logikai műveletekkel kapcsolatos köznyelvi mondatok esetében is tanulmányoznánk. Továbbá jelen megfigyeléseink hasznos támpontot jelentenek a matematikai logikával kapcsolatos egyetemi tananyagok tervezésében is.

Felhasznált irodalom

- Csapó Benő – Csirikné Czachesz Erzsébet – Vidákovich Tibor 1987. A nyelvi-logikai művelrendszer fejlettsége 14 éves korban. *Pszichológia* 1987 (7), 4, 521–544.
- Fülöp Zsolt 2022. *A nyelvi-művelési rendszer fejlettségének vizsgálata háromváltozós kijelentések esetében*. Szakmódszertani és más pedagógiai tanulmányok. International Research Institute s.r.o. Komarno.
- Fülöp Zsolt 2022. A formális logikai gondolkodás fejlettségének vizsgálata pedagógusképzésben résztvevő hallgatók esetében. In: Juhász Márta – Karainé Gombocz Orsolya – Mongyi Norbert (szerk.): *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája IV*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem. Szaktudás Kiadó Ház.
- Kelemen László 1978. *A gondolkodás nevelése az általános iskolában*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Nagy József 2003. A rendszerező képesség kritériumorientált feltárása. *Magyar Akadémia*, 103., 3. sz.
- Piaget, Jean 1970. *Válogatott tanulmányok*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Ruzsa Imre 1984. *Klasszikus, modális és intenzionális logika*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Tallér József 1996. *A logika alapjai*. Mozaik Oktatási Stúdió. Szeged.
- Vidákovich Tibor 1990. *Diagnosztikus pedagógiai értékelés*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Vigotszkij, L. Sz. 1967. *A gondolkodás és a beszéd*. Akadémiai Kiadó. Budapest.

A tanulmány szerzője

Dr. Fülöp Zsolt egyetemi adjunktus, Károli Gáspár Református Egyetem, Pedagógiai Kar. Főbb kutatási területe: aritmetika és algebra tanításának módszertana. E-mail: fulop.zsolt@kre.hu.

Legfontosabb publikációk:

- Fülöp Zsolt 2015. Transition from arithmetic to algebra in primary school education. *Teaching Mathematics and Computer Science*: 13/2. Debrecen.
- Fülöp Zsolt 2016. Regula falsi in lower secondary school education. *Teaching Mathematics and Computer Science* 14, Vol. 2. Debrecen.

Pásztor Éva: A csoportdinamika mint motivációs tényező a tanári munkában

Bevezetés

Amikor a hatékony tanári munkáról beszélünk, hajlamosak vagyunk azt feltételezni, hogy egy tanár eredményes tudásátadása – az alapos, stabil diszciplináris ismeretek mellett – leginkább a személyiségén múlik (Falus 2001: 97). Ha valaki kellően határozott, az orgánuma megfelelő, alapos szakmai tudással rendelkezik, folyamatosan fejleszti interdiszciplináris ismereteit, a legújabb kutatási eredményeket figyelemmel követi, azokat igyekszik mindennapi munkájába implementálni, a hatékony tudásátadásnak minden kritériumát kimeríti – gondoljuk.

A tanítás-tanulás ennél sokkal komplexebb tevékenység. A tanár személyisége, valamint az önismerete, folyamatos önképzésre való nyitottsága kétségtelen meghatározó tényező a folyamatban, de a célközönség bevonása, pusztán ösztönös megérzéseken túl, sokkal komolyabb szakmai felkészültséget feltételez. Nem bízhatjuk a véletlenre, hogy sikerül-e tudást átadni generációknak, fel tudjuk-e őket készíteni a 21. századi kihívásokra. A tanári tevékenységnek – a folyamatos instant döntések kivitelezése mellett – nagyon tudatosan átgondolt, professzionálisan megkomponált folyamatokat kell irányítani, lebonyolítani. Tanári gyakorlatom során a legnagyobb kihívást mindig azok a csoportok jelentették, melyek nem együttműködők – sem velem, a tanárral, sem egymással nem hajlandók együtt dolgozni. Számatalan módszertani kutatás bebizonyította, hogy a tanulás leghatékonyabb formája a felfedező, csoportban elvégzett projektmunka során elmélyült tudás megszerzése. A biztos, stabil módszertani ismeretek, azok biztonságos, tudatos alkalmazása a diákokat is motiválják. Amikor látják, hogy a tanár tudja, mit akar, amikor egyértelmű kereteket kapnak a feladatok elvégzésére, és ezek a feladatok értelmeseek, valóban érdemes velük foglalkozni, akkor a tanórák pezsgő tudóműhelyekké válhatnak. A közeg magával ragadja a résztvevőket. Gyakorló tanárként minden alkalmat megragadok, hogy az óráim hatékonyságának növelése érdekében ötleteket gyűjtsek. Véletlenül jött szembe egy TED X előadás, amelyben egy hétéves kislány, Molly Wright beszélt arról, hogy a gyerekek egészséges személyiségfejlődéséhez, illetve az agykapacitás maximális kihasználásához mire lenne szükség. Most tekintsünk el a prezentáció hatásvadász mivoltától, az üzenet kétségtelen megfontolandó. Az előadásban Molly öt tényezőt emelt ki, melyeket nélkülözhetetlenek tart a gyerekek fejlődéséhez. Ezek: a kapcsolódás, a beszélgetés, a játék, a biztonságos otthon és a közösség (Wright 2021). A felsorolt faktorok közül négy valamilyen formában a másokhoz történő kapcsolódásra utal. A szociális készségek fontosságát hangsúlyozza a gyermek egészséges személyiségfejlődésének kritériumaként. Szőke-Milinte Enikő írt a Z és az alfa generációra jellemző sajátos tanulási elvárásokról és sajátos tanulási stílusról (Szőke-Milinte 2020: 19), mellyel digitális bennszülöttként szocializációjuk és nevelkedésük miatt rendelkeznek. E tanulmányban továbbgondoljuk, hogyan lehet a szociális képességek stimulálásán keresztül pozitív tanulási élményhez segíteni az ezekhez a generációkhoz tartozó tanítványainkat.

1. A csoportdinamika jelentősége a tanórán

Lev Vigotsky szerint a tanulás először a szociális interakcióban testesül meg, mely során a résztvevők egymással eszmét cserélnek (Dörnyei – Murphey 2003: XI). (Ford: a szerző) A csoportdinamikával foglalkozó kutatások nem új keletűek, Kurt Lewin már az 1940-es években foglalkozott a témával. A felismerés, mely szerint a csoport nagyobb lehetőségekkel kecsegteti a tanulókat, mint egy téma magányos feltárása, volt egyike azon okoknak, melyek a csoportban való tanulás iránt széles körben felkeltették az érdeklődést (Dörnyei–Murphey 2003: 3). A „TEAM” akroníma is erre utal: „Together Everyone Achieves More”, együtt mindenki többre képes.

A jó tanár folyton keresi a legjobb megoldást, mivel és hogyan tudja a diákjait a tananyag hatékony elsajátításához hozzásegíteni. Melyik az a módszer, amely során sikeresebbé válnak tanítványai?

A felfedezés mint pedagógiai módszer Szókratészhez köthető, aki heurisztikus eljárással vezette rá tanítványait arra, hogy saját gondolkodásuk eredményeként maguk mondják ki a kívánt igazságot. A konstruktivista pedagógia egyelőre nem talált hatékonyabb eszközt a gyermeki világmodellek szerkezetének megváltoztatásához, mint a szókratészi heurisztikus módszert, írja Pálvölgyi Ferenc (Pálvölgyi 2014:204). A modern pedagógiai irányzatokban, a tananyag felfedezésen keresztül történő elsajátításához az R-J-R (Ráhangolódás – Jelentésteremtés – Reflexió) modell alapján szervezik az órákat, melyekben a csoportmunkára különös hangsúlyt helyeznek. A csoportmunka az ismeretek és az intellektuális készségek fejlesztésén túl messzemenően hozzájárul a szociális készségek és képességek kialakításához (Pálvölgyi 2014: 204). Pálvölgyi arra is felhívja a figyelmet, hogy az egyén személyi értékei csak akkor tudnak igazán megnyilvánulni, ha a társadalom szolgálatába tudja állítani azokat. Az emberi együttműködést tanulni kell, hogy akadálytalanul ki tudjanak bontakozni benne az egyéni és társas értékek (Pálvölgyi 2014: 203).

Egy olyan tanár, aki azt szeretné, hogy a diák felfedező módszerrel ismerje meg az új tananyagot, komoly módszertani dilemmával szembesül. Választania kell, elvei mentén igyekszik továbbra is a gyerekeket aktív közreműködésre bírni, e miatt akár a tervezett éves tananyagból fejezetek maradhatnak ki, vagy választja a frontális órákat, ahol ledarálja a megtanulandókat, a tananyagot leadja, az adminisztráció tökéletes, de az óráiba nem fért bele a játék, az elmélyítés, a gyakorlás, az élmény, a reflektálás (Pásztor 2021: 291). Annak a tanárnak, aki elköteleződik a csoportmunka alkalmazása mellett, három kritériumnak kell megfelelnie Dörnyei és Murphey szerint. A hatékony facilitátor tanár, aki empatikus, elfogadó és kongruens, azaz önonozos. Az önonozosság az a képesség, amikor a verbális megnyilvánulásainkat alátámasztják a nonverbális szignáljaink a meggyőződésünk és értékrendünk közvetítése során. Ahhoz, hogy önonozos légy, a cselekedeteidnek tükrözniük kell a meggyőződésedet (Dörnyei – Murphey 2003: 93).

Ezen kívül a csoporttá válásnak is több kritériuma van, amelyre ebben a tanulmányban nem tudunk kitérni, de mindenképpen hangsúlyozandó a csoporttagok felelőssége, a csoport munkájához való hozzáadott érték, amelytől a csoportfontos tagjának érezheti magát mindentag. Csikszentmihályi Mihály írt a flow-élményről, amely a belefeledkezés öröme, amikor valamilyen tevékenység során érzelmi terheléstől mentes állapotba kerülünk. A flow-ban a motiváció a cselekvés Öröme (Goleman 2019: 141).

Azok a diákok – utal Goleman Csíkszentmihályi kutatásaira –, akik tanulás közben megtapasztalják a flow-t, teljesítménytesztzel mért lehetőségeiktől függetlenül eredményesebbek (Goleman 2019: 143). A flow állapota jelzi, hogy a gyerek megfelelő feladatot kapott. Akkor tanulunk a legjobban, ha érdekel a tárgy és örömünk származik abból, hogy foglalkozunk vele (Goleman 2019: 144).

A fentiek ismeretében arra biztatom tanárkollégáimat, hogy minél több alkalommal tervezzünk csoportos feladatokat diákjainknak, melyek során nemcsak a diszciplináris ismereteiket bővítjük, de érzelmi intelligenciájuk is fejlődik.

2. A csoportdinamika mint motivációs tényező a tanításban

2.1. A kutatás háttere

A szándék, a csoportmunka alkalmazására, nem elég. Az oktatás munkaformái – frontális, egyéni munka, pármunka, csoportmunka – közül mindegyiknek megvan a maga funkciója. A hatékony tanítási folyamat során a munkaformák alkalmazásának változatossága a jellemző, de mindegyiknek megvan a maga szerepe, nem lebecsülve egyiket sem, és nem preferálva egyiket sem a másik rovására. Szőke-Milinte Enikő ír arról, hogy episztemiológiai és pszichológiai szempontból is bizonyítást nyert, hogy a különböző tanulási módok, különböző tanulási eredményeket szülnek, és az is bizonyítást nyert, hogy a különböző tartalmak, különböző tanulási utak segítségével, különböző eredményességgel dolgozhatóak fel (Szőke-Milinte 2020b: 115).

A korábbi fejezetekben azt próbáltam alátámasztani, hogy az R-J-R (Ráhangelődés – Jelentésteremtés – Reflexió) modell mentén szervezett tanórákban, a csoportmunka nagyobb szerepet kap a frontális szervezéssel szemben. A modern pedagógiai irányzatok szerint, a felfedező tanulás során, az ismeretek elsajátítása sokkal hatékonyabban történik, a hasznos információk a hosszú távú memóriába kerülnek. Az ilyen jellegű órák tervezése, az eszközök előkészítése kétségkívül több időt vesz igénybe, azonban – a várható eredmény érdekében – a tanároknak megéri a befektetett energia. Az időbeosztásra különösen figyelni kell a tervezésnél, szükséges némi ráhagyással számolni; ha a feladatok instrukcióit nem sikerül a diákoknak dekódolni, az óra könnyen kudarcba fulladhat, nem sikerül teljesíteni a kitűzött célt, ezért a világosan, egyértelműen megfogalmazott instrukciókra kell a hangsúlyt helyezni.

A csoportmunkára tervezett tanóránál számolnunk kell a diákok esetleges magas intraperszonális intelligenciájával is, mely komoly akadályt gördíthet a társaikkal való eredményes együttműködés elé (Gardner 1997). Ez a probléma kiküszöbölhető, ha az ilyen intelligenciájú tanulók a csoporton belül olyan feladatot kapnak, amelyet önállóan kell megoldaniuk, de az általuk elvégzett munkára a csoport számít, nélküle nem lenne sikeres a feladat teljesítése. A csoportmunka sikeressége tehát nem csak a tanár megfelelő hozzáállásán, szakmai felkészültségén, de a diákok nyitottságán, érdeklődésén, személyiségén is múlik.

Kutatásom célja a csoportmunkára való nyitottság vizsgálata, mind a megkérdezett tanárok, mind a diákok részéről. A fentiek figyelembevételével állítottam össze a tanári és a tanulói kérdőívek állításait, melyek alapján jutottam az összegzésben kifejtett következtetésekre.

Nem megkérdőjelezve a csoportdinamika motivációs hatását a tanításban, kutatásom a csoportmunka minden részletre kiterjedő előkészítésének, lebonyolításának komplexitására szándékozik rávilágítani.

A tanári kérdőíveket a XX. Kerületi Nagy László Általános Iskola és Gimnázium tanárai közül 38 fő töltötte ki. Az interneten két tanári csoportban tettem közzé a tanári kérdőíveket, innen meglepően kevés válasz érkezett, így összesen 53 db kérdőívet tudtam kiértékelni. Ebből következik, hogy a következtetések relevánsak, de nem reprezentatívak.

A tanulói kérdőíveket a XX. Kerületi Nagy László Általános Iskola és Gimnázium 9. évfolyamos diákjai, valamint az általam tanított tanulócsoporthoz diákjai töltötték ki. 141 db kitöltött tanulói kérdőívből 121 db volt értékelhető.

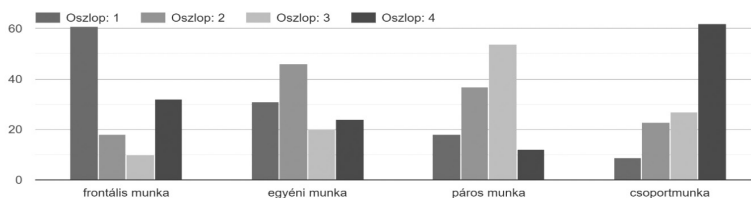
A kérdőívek anonimek, a kitöltés önkéntes volt, valamint a válaszadókat tájékoztattam, hogy a válaszok kiértékelését a tanulmányomban fogom felhasználni.

Adatgyűjtés módszereként, egy 7 (tanulói kérdőív) vagy 9 (tanári kérdőív) állítást tartalmazó kérdőíven a válaszadóknak 1-től 6-ig skálán kellett eldönteniük, hogy milyen mértékben, milyen gyakorisággal igazak rájuk az állítások. Mind a tanári, mind a tanulói kérdőíven volt egy olyan feladat, amely során az oktatási formákat kellett 1-től 4-ig beszámozni, az alapján, hogy milyen gyakorisággal alkalmazzák a tanításuk során, illetve a tanulók, mit tapasztalnak, tanáraik milyen gyakorisággal alkalmazzák őket. A kérdőív kitöltése öt-hat percet vett igénybe. A válaszok: 1-egyáltalán nem igaz, 2-nagyon ritkán előfordul, 3-néha előfordul, 4-gyakran előfordul, 5-általában igaz, 6-mindig igaz. Kutatásom előzményeként azt a hipotézist állítottam fel, hogy a már gyakorló pedagógusok tisztában vannak az oktatási formák jelentésével. Tisztában vannak saját tanítási módszertani kultúrájukkal és ismerik tanítványaik tanulási szokásait, módszereit. A tanulónál tisztázni kellett a frontális szervezési forma jelentését.

2.2. Elemzés

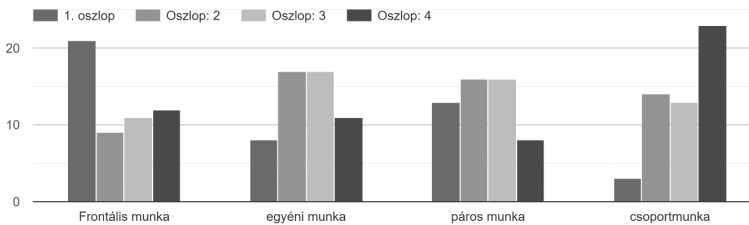
A vizsgálat alapján megállapíthatjuk, hogy mind a tanári (2. ábra), mind a tanulói kérdőíveken (1. ábra) az oktatási formák alkalmazásának gyakorisága tekintetében átfedés van, mely szerint a frontális szervezési forma vezet, és mindkettő alapján a csoportmunka szerepel az utolsó helyen.

Az alábbi oktatási szervezési formákat tegye olyan sorrendbe, amilyen gyakorisággal a tanárai alkalmazzák őket az óráikon. (számozza be 1-től 4-ig)



1. ábra. Tanulói kérdőív

Az alábbi oktatási szervezési formákat tegye olyan sorrendbe, amilyen gyakorisággal ön alkalmazza őket az óráin. (számozza be 1-től 4-ig)



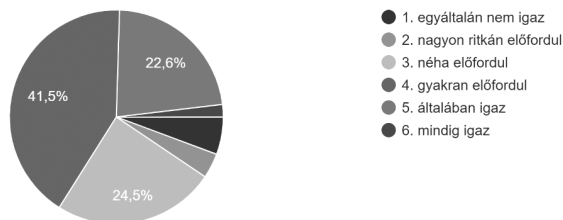
2. ábra. Tanári kérdőív

A tanári kérdőíveknél arra voltam kíváncsi, hogy a tanárkollégák melyik oktatási formát alkalmazzák leggyakrabban a tanítási gyakorlatuk során, és ha csoportmunkát terveznek a tanórán, azt milyen céllal teszik. Mennyire nyitottak a csoportmunka tanórai alkalmazására, és az óratervezésük szempontjából a csoportmunka kiválasztása milyen céllal kerül szóba, annak alkalmazása mennyire tudatos. Az oktatási formák kiválasztásakor, felkészülés szempontjából a legidőtakarékosabb a frontális munkamódszer. A tananyag mennyiségét tekintve ez az a módszer, amely során valóban a legtöbb új adat adható át, de az információ nem a hosszú távú memóriába kerül, ezért a tudásátadás nem hatékony.

A 3. ábrán láthatjuk, hogy a megkérdezett tanárok többsége ennek ellenére a frontális módszert használja a leggyakrabban.

A tanulási szervezési formák közül a frontális munkát alkalmazom legnagyobb mértékben az óráimon.

53 válasz



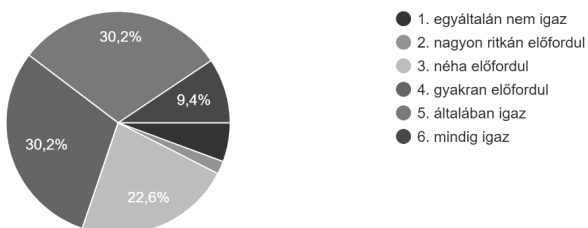
3. ábra. Tanári kérdőív 2. állítás

A fenti állításból azonban az is kiderül, hogy a megkérdezettek közül csak egy fő tervezi kizárólag frontálisan az óráit, a többiek a munkamódszerek változatos alkalmazására törekcsenek.

Az órákon különböző céllal szervezhetjük a tanulókat csoportba. Ezek lehetnek: a tanórák változatosabbá tétele, differenciálás vagy fejlesztés. Az alábbi ábrák azt mutatják, hogy milyen gyakorisággal szervezik ilyen céllal a megkérdezettek a tanulókat csoportba. (4. ábra, 5. ábra, 6. ábra)

A tanóráim változatosabbá tétele miatt alkalmazom a csoportmunkát.

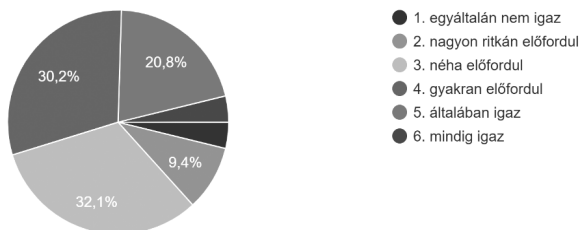
53 válasz



4. ábra. Tanári kérdőív 3. állítás

Differenciálási szándékkal alkalmazom a csoportmunkát.

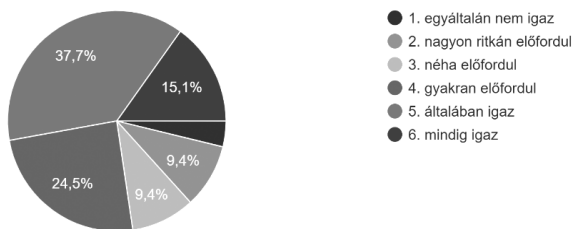
53 válasz



5. ábra. Tanári kérdőív 4. állítás

Fejlesztési céllal alkalmazom a csoportmunkát.

53 válasz



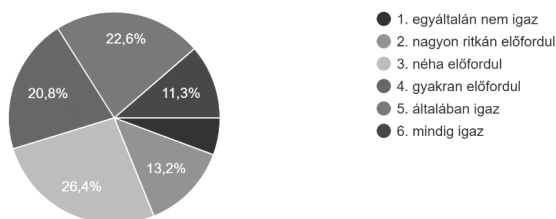
6. ábra. Tanári kérdőív 5. állítás

A válaszok alapján megállapíthatom, hogy mindhárom esetben a többség nem zárkózik el az órákon a csoportmunkától. Az is bizakodásra ad okot, hogy csak elenyésző kisebbség, akik nem alkalmazzák egyik formában sem a csoportmunkát. Megfigyelhető, hogy a legkevésbé differenciálási szándékkal szerveznek csoportmunkát a megkérdezettek, ezt követi az órák változatossá tételének szándéka, és a leggyakrabban fejlesztési céllal tervezik a csoportmunka alkalmazását .

A következő három állítás azt vizsgálja, hogy a tanár milyen kritériumok mentén szervezi a csoportokat, ha nem a már fent említett szándékok (változatosság, differenciálás, fejlesztés) motiválják. A csoportok hatékony munkájának az is feltétele, hogy tudnak-e együttműködni a tagok. Ezért a sikeres együttműködés érdekében figyelembe veszi-e a tanár a tanulók igényeit. Felmerül a kérdés, hogy a sikeres együttműködésre való képesség kialakítása vagy a csoport által elkészített feladat eredményessége-e a cél.

Ha projekt munkát csinálunk, csoportbeosztás random, a diákoknak meg kell tanulniuk együttműködni.

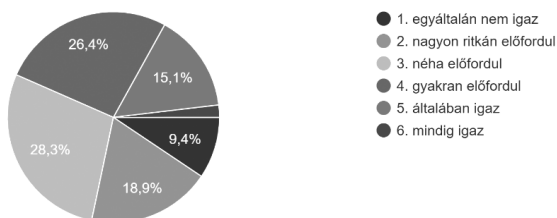
53 válasz



7. ábra. Tanári kérdőív 6. állítás

Ha projekt munkát csinálunk, a csoportbeosztásnál figyelembe veszem a diákok kéréseit. Csak olyanokkal kerülnek egy csoportba, akikkel szívesen vannak együtt.

53 válasz

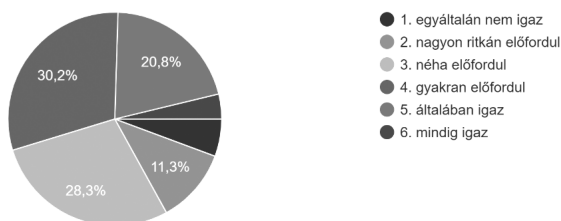


8. ábra. Tanári kérdőív 7. állítás

A fenti eseteknél a csoportszervezés véletlenszerű, vagy szimpátiájuk alapján kerülnek besorolásra a tanulók. Ilyenkor a sikeres feladatteljesítés esetleges. Ha a tanár biztos eredményt szeretne elérni, akkor a csoportok tagjainak tudatos összeállítása hatékonyabb, biztosabb eredményt ígér. Ebben az esetben a magas érzelmi intelligenciájú tanulók képesek összedolgozni. Ezen készségek hiánya mellett az ezzel a módszerrel összeállított csoportok kontraproduktívvá válhatnak. A kutatásból kiderül, hogy a random csoportszerveződés támogatói – amelynél a szociális fejlesztés, a kooperációra való nevelés is cél – ugyanolyan arányban tartják fontosnak a csoportok hatékony működése érdekében a tudatosan, képesség szerint való csoport-összeállítást.

Ha projekt munkát csinálunk, a csoportbeosztást tudatosan állítom össze, képesség alapján, az eredményes feladatteljesítés érdekében.

53 válasz

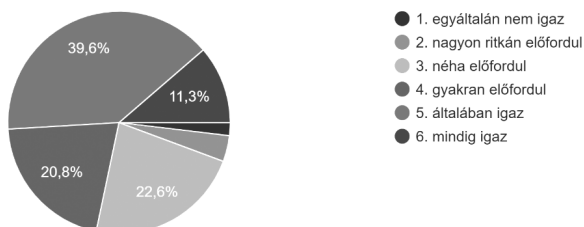


9. ábra. Tanári kérdőív 8. állítás

A csoportmunka tanórai alkalmazására való hajlandóságra utal az utolsó állítás, mely szerint a megkérdezettek többsége nyitott erre. A többség nem az előkészítéséhez szükséges többletidő miatt nem alkalmazza a csoportmunkát. Akkor mi az oka a frontális órák népszerűségének a csoportmunkára épülő órákkal szemben? Milyen nehézségeket kell leküzdenie a tanárnak, hogy ez az arány megforduljon? Kell több csoportmunka a tanórákon? A csoportdinamika valóban motiváló tényező a tanításban? Ezekre a kérdésekre válasz lehet a tanulói kérdőívek alapján kialakult helyzetelemzés.

A tantárgyam tanítása során szívesen alkalmazom a csoportmunkát

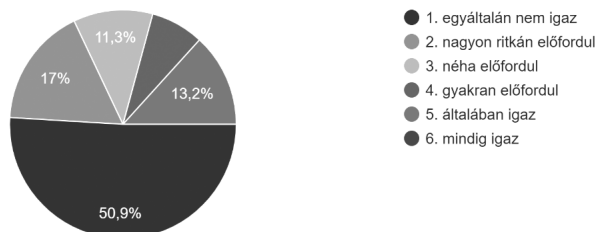
53 válasz



10. ábra. Tanári kérdőív 9. állítás

A csoportmunkát a szervezési és a többletfeladatok időigényessége miatt nem alkalmazom a tanóráimon.

53 válasz

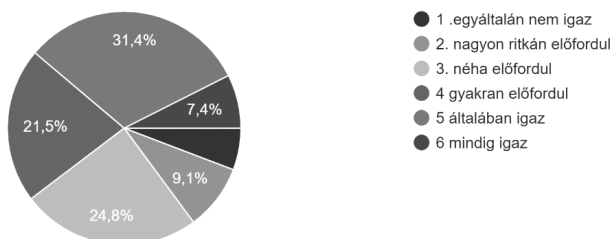


11. ábra. Tanári kérdőív 10. állítás

A tanulói kérdőívekben megfogalmazott állításokkal arra a kérdésre kerestem a választ, hogy a megkérdezettek mennyire nyitottak a tananyag csoportban való feldolgozására. A csoporton belül mennyire érzik komfortosan magukat, ott milyen szerepet töltenek be szívesen. Bárkivel képesek-e hatékonyan együtt dolgozni, mennyire érzik hatékonynak a tanuláshoz ezt a formáját. Ezek az információk segítik a csoportmunka alkalmazása mellett elkötelezett tanárok munkáját, a minél hatékonyabb és sikeresen lebonyolítható csoportos feladatok tervezésében és kivitelezésében.

Szívesen dolgozom csoportban a tanórákon.

121 válasz

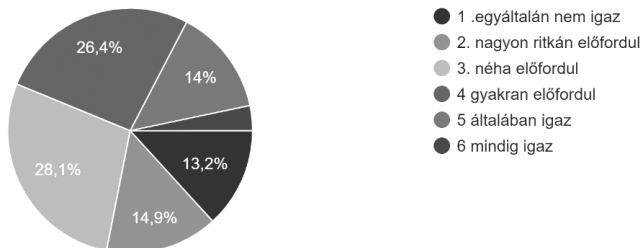


12. ábra. Tanulói kérdőív 2. állítás

A 121 értékelhető válaszból 73-an pozitívan nyilatkoztak a csoportfeladattal kapcsolatban, ami a tanár szempontjából is mérvado. A motivált diák bevonható a feladatvégzésbe, pozitív attitűddel hatékonyabb a tanulási folyamat, felfedező tanulással, interakciókon keresztül az információ befogadása hatékonyabb, a hosszú távú memóriába kerül.

Sokkal jobban megértem a tananyagot, ha csoportban dolgozzuk fel .

121 válasz

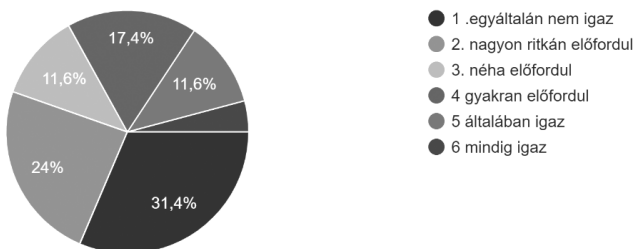


13. ábra. Tanulói kérdőív 3. állítás

A tananyag megértésével kapcsolatban már kevesebben írják, hogy csoportban könnyebben sajátítanak el az ismereteket, ez valószínűleg az egyéni tanulási stílusuk miatt alakul így. Erre is a tanárnak kell figyelni a csoportbeosztások elkészítésekor, illetve a csoporton belüli munkamegosztás kialakításakor.

Az osztályból bárkivel szívesen dolgozom együtt csoportban.

121 válasz

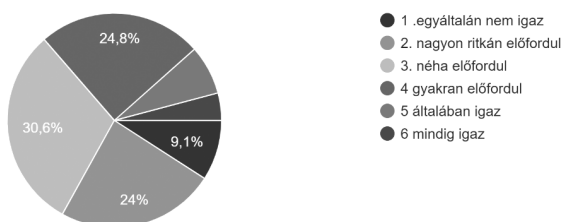


14. ábra. Tanulói kérdőív 4. állítás

Ebben az állításban az interakciók tekintetében nyilatkoztak a tanulók. Mennyire nyitottak közösen dolgozni megkötések nélkül. Ehhez a lépéshez különösen magas érzelmi intelligencia szükséges. Természetesen ez fejleszthető, és kell is fejleszteni, melyhez a tanárnak a csoportmunka megtervezése kiváló alkalmat biztosít.

Ha csoportban dolgozunk, én veszem át az irányítást.

121 válasz

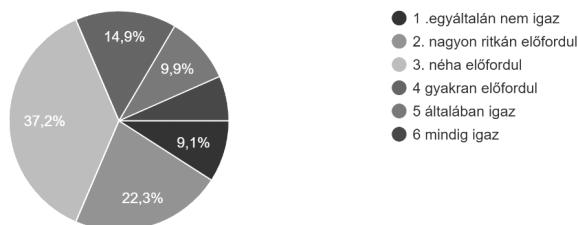


15. ábra. Tanulói kérdőív 5. állítás

A következő szekciónál az intraperszonális intelligencia szintjüknek megfelelően reagáltak a diákok: mennyire ismerik önmagukat, és azon belül is mennyire kezdeményezők, vagy inkább a végrehajtó szerepet preferálják. A diagram mutatja, hogy itt a kezdeményező diákok vannak kisebbségben. ($\approx 44\%$)

Ha csoportban dolgozunk, megvárom, amíg feladatot osztanak rám

121 válasz



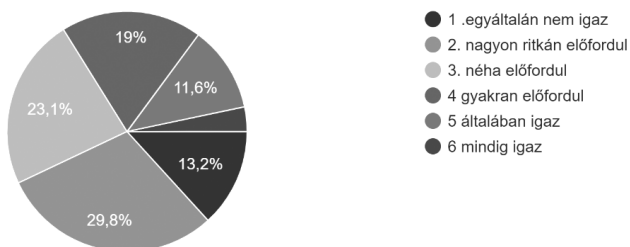
16. ábra. Tanulói kérdőív 6. állítás

A kontrollkérdés jól mutatja, hogy akik nem vállalnak irányítást, ők szívesebben végeznek olyan feladatot, amit rájuk osztanak. A néha előfordul és a nagyon ritkán fordul elő opciók választói egy semleges pozíciót képviselnek – vagy azért, mert nem értik a kérdést, vagy mert nincsenek tisztában önmagukkal. ($\approx 44\%$)

Arra a kérdéskörre, amely a csoportmunka hatékonyságára tért ki, nagyjából a megkérdezettek fele írta, hogy nem érzi elég hatékonyak. Az utolsó kérdésnél, mely szerint szeretnének-e több csoportmunkát a tanórán, a következő eredmény született: 44% igen, 24%-nak mindegy, és 30% nem támogatná a több csoportmunkát.

A csoportmunka nem elég hatékony.

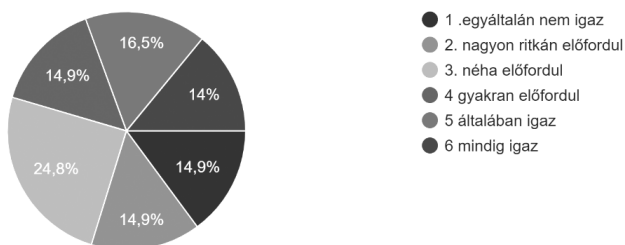
121 válasz



17. ábra. Tanulói kérdőív 7. állítás

Szeretném, ha gyakrabban dolgoznánk csoportban a tanórákon.

121 válasz



18. ábra. Tanulói kérdőív 8. állítás

3. Összegzés

Egy kongruens, facilitátor tanár, aki kellően elkötelezett a felfedező tanítás mellett, szívesen alkalmaz csoportmunkát a tanóráin. Az ilyen jellegű órákon a tudásátadás hatékonyabb. A jó, értelmes feladatválasztás flow-élményt is okozhat a diákoknak, mely során élményszerű tanulásban lesz részük. A diákoknak vállalkozó szellemű tanárokat, a tanároknak pedig együttműködő érdeklődő tanítványokat kívánok az élményszerű tanítás-tanulás megvalósulásához.

Felhasznált irodalom

- Dörnyei Zoltán – Murphey, Tim 2003. *Group Dynamics in the Language Classroom*. Cambridge University Press.
- Falus Iván (szerk.) 2001. *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Gardner, Howard 1997. Big Thinkers. Interview with Howard Gardner on Multiple Intelligences. <https://www.youtube.com/watch?v=iYgO8jZTFuQ> (2023.09.17.)
- Goleman, Daniel 2019. *Érzelmi intelligencia*. Háttér Kiadó. Budapest.
- Pálvölgyi Ferenc 2014. *Az erkölcsi nevelés új perspektívái*. L' Harmattan Kiadó. Budapest.
- Pásztor Éva 2021. Az érzelmi intelligencia fejlesztése a tanórán – Gyakorlati megoldások a hétköznapokban. Játékbank. In: Fodor Richárd – Karainé Gombocz Orsolya – Miklós Ágnes Kata (szerk.) 2021. *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája III*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem. Budapest. pp 291–299.
- Pásztor Éva 2020. Az érzelmi intelligencia fejlesztése a tanórán, a tanári és tanulói hatékonyság jegyében. In: Juhász Márta Klára – Kaposi József – Szőke-Milinte Enikő (szerk.) 2020. *Változások a pedagógiában – A pedagógia változása*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem. Budapest. pp 213 –221.
- Szőke-Milinte Enikő 2020. *Információ-Média(tudatosság) – Műveltség: A Z generáció tanulása*. Szaktudás Kiadó Ház. Budapest. [https://btk.ppke.hu/uploads/articles/1734918/file/Inform%C3%A1ci%C3%B3%20-%20M%C3%A9dia\(tudatoss%C3%A1g\)%20-%20M%C5%B1velts%C3%A9g%20egyben_Internetre%20PDF.pdf](https://btk.ppke.hu/uploads/articles/1734918/file/Inform%C3%A1ci%C3%B3%20-%20M%C3%A9dia(tudatoss%C3%A1g)%20-%20M%C5%B1velts%C3%A9g%20egyben_Internetre%20PDF.pdf) (2021.08.04.)
- Wright, Molly 2021. How every child can thrive by five | TED <https://www.youtube.com/watch?v=aISXCw0Pi94&t=47s> (2023.09.17.)

A tanulmány szerzője

Pásztor Éva történelem, szerb, horvát, angol nyelv szakos középiskolai tanár, mentortanár, 2022 januárjától mestertanár, XX. Kerületi Nagy László Általános Iskola és Gimnázium. Főbb kutatási területe: fejlesztő-innovátori programok, a kritikai gondolkodás és az érzelmi intelligencia fejlesztése. E-mail: psztorevi@gmail.com

Gombocz Orsolya: A család mint támasz tanárszakos hallgatók élményeiben

Bevezetés

A jól működő, szeretetteljes család kedvez a felnövekvő gyermeknek, fiatalnak: talán sehol máshol nincs lehetősége megkapni – nemcsak a gyermekeknek, a család felnőtt tagjainak sem – azt az önzetlen szeretetet, támogatást, melyet a család tud nyújtani. Tanulmányunk arra tesz kísérletet, hogy a Pázmány Péter Katolikus Egyetem első éves bölcsész tanárszakos hallgatói tapasztalatát bemutassa: miként élte meg a fiatal tanárjelölt a családi támogatást eddigi életében. Korábbi tanulmányunk (Gombocz 2022), melyben azt vizsgáltuk, hogy a Pázmányos tanár szakos hallgatókat kik és hogyan támogatták a pályaválasztásban, érintette ezt a kérdést is. Ez keltette fel érdeklődésünket: hogy érzi, érezte az egyetemi tanulmányait frissen megkezdő fiatal, kap-e, kapott-e kellő támogatást, odafigyelést a családban. Van-e kitüntetett terepe ennek a támogatásnak, van-e a családban ezen a téren különösen nagy feladatot vállaló szereplő? Mi jellemzi hallgatóinkat ebből a szempontból, átélethető-e számukra a támogató családi közeg, és ha igen, mely területen a leginkább? Meggyőződésünk szerint az egyetemi tanulmányok elvégzését is előnyösen befolyásolja a családi támogatás: a mindennapi erőpróba lelki terheit családtaggal megosztani tudó, az anyagi támogatásban részesülő, a jó szót, biztatást, tanácsot, elismerést kapó hallgató egész biztos nagyobb eséllyel végzi el az egyetemet, mint aki mindebben nem, vagy csak ritkán részesül. Amennyiben ez a támogatás nem kellően erős, vagy hiányzik, az negatívan befolyásolhatja az egyetemi tanulmányok befejezését. Célunk, hogy lehetőségeinkhez mérten feltárjuk, milyen családi támogatásban részesülnek hallgatóink, és az ezen a téren szükségét szenvedők az egyetemen a lehető legszélesebb körű támogatás kínálatából választhassanak.

1. A család

A család a mindennapi élet információ zuhatagában előtérben álló, fontos szereplő. A közbeszéd és a napi sajtó éppen úgy, mint a tudomány nyilvánossága napirenden tartja: értelmezi, elemzi, véleményt mond állapotáról, fejlesztési javaslatokat fogalmaz meg vele kapcsolatban. Híreket hallunk róla mint a társadalom támogatandó alapsejtjéről, a népesség ijesztő mértékű fogyásának potenciális megállítójáról, a nevelésben játszott megkerülhetetlen szerepéről, a nyugodt, kiegyensúlyozott élet támaszául szolgáló funkciójáról (Kopp – Kovács 2006). Ha jól működik. S ha rosszul, vagy sehogyan sem működik, akkor hiányáról, a betöltetlen szerepéből adódó bajokról hallhatunk. A megbomlott szerkezetű, szétesett családokról, az újraépített párkapcsolatok szövevényes rokoni kapcsolatairól, a közvetlen környezetünkben élők nemegyszer gyötrő család-élményeiről. S nem csupán magánbeszélgetések foglalkoznak a családok felbomlásának ilyen-olyan történetével, s a majdnem mindig vesztes gyerekek

gyakran szomorú sorsával. Természetesen a tudomány is hallattatja a hangját, sőt a szépirodalom is megszólal ebben az ügyben is. Most már azon sem lepődünk meg, ha nem az ilyen vagy olyan okok miatt diszfunkcionálisan működő családot támadják, hanem a bírálókat mint elhibázott, rossz konstrukciót veszi célba a korábban esetleges hibáival is tiszteletben tartott „alapsejtet”.

A családdal foglalkozó tudományos munkák rámutatnak arra, hogy a társadalom alapsejtje folyamatosan változik (Smock – Schwartz 2020). Több évezredre nyúló történetében a mindenkori élet valódi szükségleteihez való alkalmazkodás kényszerében egyre megújuló arculatot mutat. A családra jellemző számtalan átalakulás azonban a család lényegi vonásait nem rajzolta át. Ezek közé tartozik többek közt a család támogató funkciója.

1.1. A családi támogatás

A családi támogatás értelmezési keretét a pszichológiai és szociológiai szakirodalom alapján alakítottuk ki, ugyanis a neveléstudomány fogalmi rendszere e téma vonatkozásában kevésbé segíti az eligazodást. Mindkét megközelítésben hangsúlyos szerepet játszik az itt nyerhető erőforrásnak a személyhez kötöttsége, méghozzá a közel álló személyiség (vagy személyiségek) környezetéből. Természetesnek vettük, hogy a családi támogatás működése nem elszigetelt jelenség, hanem a családon kívüli, azaz a tágabb környezet szereplőit is gyakran bevonó, avval esetleg együttműködő hatásrendszerrel van szó. Közismert tény, hogy a serdülő korban és a korai ifjúkorban a támogatás esetenként bizonyos kérdésekben nagyobb hangsúllyal jelenik meg a családon kívüli társas közegben, a kortárs csoportban, konkrétan az iskolai, sportegyesületi, plébániai stb. közösségekben. Érdemes megemlíteni a szakirodalomban fölbukkanó erőforrás-karaván kifejezést (Kahn – Antonucci 1980), mely jól kifejezi a többszereplős támogató rendszert, amelyben az egyén nem csupán érzelmi támogatáshoz juthat, hanem nagyon gyakran gyakorlatias tanácsokkal, megoldási javaslatokkal is segítik boldogulását. A szociológiai szakirodalom sokszor a megküzdési stratégiák fogalom használatával írja le a kritikus helyzetekben működő, gyakran a támogató környezet segítségével élő személyiség döntéseit, alkalmazott megoldásait, s a nyomukban lehetségessé váló társadalmi adaptációs módokat (Kapitány – Kapitány 2007). Lazarus és Folkman alapján a problémaközpontú és érzelemközpontú megküzdési formákon belül nyolcféle stratégiát különíthetünk el, ezek egyike a társas támogatás keresése, ami a társas környezet részéről rendelkezésre álló erőforrások, támogatások keresését és kihasználását jelenti (Margitics–Pauwlik 2006). Érdemes figyelembe venni, hogy a család és a kortárs csoport támogató szerepe sok tekintetben eltér egymástól (vö. Horváth-Szabó – Dávid 2013). A szakirodalom alapján egyértelműen kiderül, hogy a család a gyerekeket folyamatos támogatásban részesíti, és ez nem függ sem tanulmányi, sem munkateljesítménytől. Ez azt jelenti, hogy a gyermekek (kortól függetlenül) viszonylag stabil, folyamatos szolidaritást élhetnek itt át, hiszen a mi társadalmi és kulturális föltételeink között a szeretet, a meghittség, az elismerés és bizalom iránti elementáris emberi szükségletek kielégítése csak a család keretei közt lehetséges. Minden egyéb szociális környezet csak parciális, idő és cél behatárolta szociális kapcsolatot tűr meg (Giesecke 1991).

Számos faktort ölel fel, ezért a személyiség megküzdési kapacitásánál több a reziliencia konstruktuma, a családi támogatás témakörében érdemes ezt is megemlíteni. A reziliencia

széleskörű fogalma szerint az egyén szélsőséges változások vagy fenyegetettség esetén is képes pozitívan alkalmazkodni. Ma már mint integrált alkalmazkodó rendszer értelmezik a kutatók ezt a vészrugalmasságot, és kialakításában tíz, különösen jelentős integrált területet neveztek meg, ezek között szerepel a család rendszere, az egyenrangú társas rendszerek, a kötődési kapcsolatok szülőkkel, barátokkal és másokkal (biztonságos kötődés) (Urbán – Kovács 2016).

2. A vizsgálatról

2.1. A vizsgálat lebonyolítása

2023 őszi szemeszterének első hetében az elsőéves osztatlan tanárszakos hallgatók tanórai keretek közt szabad fogalmazást írtak „Ebben támogatott a családom...” címmel. A fogalmazás megírására negyven perc állt rendelkezésre. A válaszadás önkéntes volt és anonim, ezzel a válaszadókat őszinteségre szeretnénk volna ösztönözni. A megszólított hallgatók mindegyike élt a válaszadás lehetőségével, és zömük a rendelkezésre álló idő jelentős részét fel is használta gondolatai megfogalmazására. Ebből arra következtettünk, hogy a vizsgálatba bevont hallgatók szívesen vállalták az együttműködést, és érdeklődést mutattak a vizsgálat iránt. (Ez a magatartás az elsőéves hallgatók esetében általánosságban jellemző. A magasabb évfolyam hallgatóinál már megfigyelhető, hogy nem mindenki vesz részt szívesen egy-egy kutatásban. Feltételezhető, hogy a gyakori kutatói megkeresés miatt veszítenek motivációjukból.) A fogalmazások mellett mintánkat kiegészítette ugyanebben az időszakban egy szóbeli csoportos kikérdezés, melybe tizenöt elsőéves tanárszakos hallgatót vontunk be.

2.2. A vizsgálati minta

A vizsgálatba bevont hallgatók a képzést szeptemberben épp csak megkezdők (29 fő a beiratkozott 61 főből: 19 nő, 9 férfi, 1 nem jelölve). Vizsgálatunkban azért erre az évfolyamra esett a választásunk, mert náluk feltételezhető, hogy még mindig együtt élnek szüleikkel, illetve nemrég költöztek el otthonról, így az együttélés és jellemzően fiatal koruk miatt nekik intenzíven átélhető a családi támogatás élménye.

2.3. A vizsgálat módszere

A feladatot szükségzavúan fogalmaztuk meg, hogy a válaszadást ne befolyásoljuk, de arra buzdítottuk a hallgatókat, hogy lehetőség szerint ne egy-egy szóval válaszoljanak, hanem gondolataikat több szempontból megközelítve fejtsék ki. A hallgatók zöme eleget tett a kérésnek, és hosszabb fogalmazásban írta le tapasztalatait, véleményét. A demográfiai kérdések lehetőségét a minta mérete miatt csak a nem és a szakpár megválaszolása

szempontjából tartottuk fontosnak. Sajnos van válaszadó, aki nem jelölte meg nemét, így erre vonatkozóan nem tudunk megbízhatóan következtetéseket levonni, csak sejtéseinket tudnánk megfogalmazni a beérkező válaszok és a megkérdezettek férfi–nő aránya alapján. A válaszadók esetleges figyelmetlenségén túl bizonyára a téma érzékeny volta is indokolja, hogy van, aki nem jelölte szakpárját, nemét, hiszen az könnyen beazonosíthatóvá tehetné volna őt.

3. A vizsgálati eredmények bemutatása

A vizsgálati eredmények bemutatásához Gerard Caplan gyerekpszichiáter, családterapeuta, a mentálhigiéné ismert teoretikusa gondolataiból indulunk ki, aki az emberi csoportosulások támogató funkcióit vizsgálta (Caplan – Killilea 1976). Caplan úgy vélte, hogy az emberi kapcsolatokban a támogatásokra általánosan jellemző, hogy azok az egyén személyes szükségleteire érzékenyek, a támogatók a támogatott nyelvét beszélik, érdeklődnek iránta, elvárásokat támasztanak vele szemben, jutalmaznak, büntetnek, teljesítményét nyíltan minősítik. Caplan a család mint támogató rendszer esetében kilenc funkciót tartott lényegesnek a családtagok mentális egészsége szempontjából (Caplan 1976).

1. A család a világra vonatkozó információk összegyűjtője és terjesztője.
2. A család visszajelzést és útmutatást ad.
3. A család világképet és életfilozófiát ad.
4. A család eligazít, és segít a problémák megoldásában.
5. A család gyakorlati és konkrét segítséget ad.
6. A család a pihenés és a regenerálódás helye
7. A család referencia- és kontrollesoportként működik.
8. A család az identitás forrása.
9. A család növeli az érzelmi teherbírást.

A támogató funkció hatékony működéséhez szükséges többek közt a generációk közötti élő, egészséges kapcsolat, a hatékony kommunikáció, az egyetértés és az egymás iránt érzett felelősségvállalás.

Hallgatóink fogalmazásaiban azt vizsgáljuk, hogy mennyire tartják támogatónak családjukat, mely személyek játszanak különösen fontos szerepet ebben, illetve megjelennek-e, ha igen, milyen formában és milyen arányban a Caplan-féle funkciók, illetve találkozunk-e egyéb, ebbe a rendszerbe nem besorolható támogatással.

3.1. A támogatás megélése

Érdekes tapasztalat, hogy míg a női válaszadók fele („nagyon”, „rendkívül”) „szerencsésnek” tartja magát, amiért a családjába született, ahol minden támogatást megkapott, és szinte minden további válaszadó is arról számol be, hogy a családjá – lehetőségeihez mérten – mindig és mindenben támogatja, addig a férfi válaszadók bemutatva támogatás nem ennyire pozitív. Itt a válaszadók közül pusztán egy fő írja le magát szerencsésnek ezen a téren, további kettő ugyan a „szerencsés” szót nem használja, de egyértelműen pozitívan nyilatkozik, a többiek

azonban többé-kevésbé kritikusán fogalmaznak, illetve bizonytalanul, vagy felemásan ítélik meg a családi támogatást („alapvetően támogattak”, „összességében támogattak”, „tulajdonképpen támogattak”, „gyűlölöm és imádom a családom”, „támogatást a családom részéről középiskolai éveim közepétől érzek”). A női válaszadók közül egyetlenegy említi meg szülei válását, a férfi válaszadók közül ketten is utalnak arra, hogy a családjuk nem működik tökéletesen („Kettétört familia vagyunk.”, „A család mint fogalom sosem volt meg annyira nálunk, inkább csak közösen élő ismerősökként léteztünk...általában elváltak.”). A szakpárját, nemét nem megjelölő válaszadó szüleiéről és a családi támogatásról alkotott véleménye a leginkább elgondolkodtató: „A férfi és a nő szeme előtt mindig az lebegett... sosem támogatták az eddigi pályafutásomat... az egyetemet sem támogatják, teljesen egyedül tartom most fent magam.” Árnyalja a képet, hogy pozitívumként említi meg, szülei a drága orvosi kezelését azonban finanszírozták.

3.2. A családi támogatás kitüntetett szereplői

Előzetes várakozásunknak megfelelően válaszadóink a családi támogatást elsősorban szüleiktől kapták meg. Mind a női, mind a férfi válaszadónál gyakoribb az anya említése, ez azoknál a válaszoknál is igaz, melyekben a szülőket együtt és külön is megemlítik, és több válaszadónál kizárólag csak az anya szerepel. Az anya legtöbbször mint a lelki segítség, támogatás nyújtója jelenik meg, vagy akár az élet minden területén segítségre kész személy („Anyukám minden munkáját félretette...”, „...egész életét gyermekeinek szenteli, mindent eldob, nélkülöz...nevel, és szeret.”, „Anyukám a legfőbb támaszom, anyagilag, lelkileg, egészségügyileg és általánosan is ő támogatott a legjobban...”). Sok válaszadónál az apa személye is megjelenik, azonban csak ritkán mint egy-egy speciális területen támogató személy. Egyik válaszadónk kiemelte az apa szerepét a sportban és a zenélés támogatásában, néhány esetben mint a tanulás, tanulmányok támogatója, egy válaszadónál az apa mint az anyagiak biztosítója szerepel. Egyik férfi válaszadónk egy hagyományosan férfias területen kapott apai segítséget: „Nagyapám és édesapám mind tudásban, mind anyagiakban segítettek műhelyem kialakításában.” A szülők mellett néhányan megemlítik a testvér, testvérek támogató közösségét, illetve a nagyszülők (egy említés), nagypapa (két említés), nagymama (két említés), dédnagymama (egy említés) is szerepelnek, viszonylag szerény említési gyakorisággal, azonban fontos szereplőként megnevezve. Egy-egy válaszadó megemlíti a tágabb rokonságot képviselő unokatestvért, nagybácsit, keresztapát is, akik a válaszok alapján jelentős szerepet töltenek be a családi támogató rendszerben.

3.3. A családi támogatás funkciói

A vizsgálati instrukció szerint a hallgatónak több szempontból kellett átgondolnia, hogy milyen támogatásban részesültek, adott esetben különböző életkorban. A hallgatók zöme – a váratlan feladathelyzet és téma, illetve az időkorlát miatt érthető módon – nem feltétlenül részletezte, hogy mely életkorban milyen támogatást kapott, inkább csak egy-egy támogatott terület esetén utaltak arra, hogy mióta jellemző az, holott „feltehetően minden életszakaszban

más-más módon fejt ki a család a támogató funkcióit” (Komlói 1997: 2). Továbbá a feldolgozást nehezítette az a tény is, hogy a válaszokban nem feltétlenül különül el egy-egy támogató funkció, több együttesen, összerosódva jelenik meg, így a számszerűsítés nem valósulhatott meg.

A család a világra vonatkozó információk összegyűjtője és terjesztője funkció Caplan értelmezése szerint több válaszadónál egyértelműen megjelent. Gyakori volt, hogy a pályaválasztással, az egyetemi tanulmányokkal kapcsolatosan a szülők tudtak segíteni gyermekeiknek, fel tudták hívni a figyelmet arra, hogy milyen feladatok, nehézségek várnak majd rájuk („fel is készítettek, hogy mi várhat rám...”).

Többek válaszából kiderült, hogy a család elfogadó légköre bátorította őket arra, hogy megosszák a családtagokkal a mindennapok cselekedeteit, döntéseit, és erre vonatkozóan kaptak is visszajelzést viselkedésükről („Bármikor felhívhatom őket, ha ...valamit nagyon „elszúrtam”). Ez azt bizonyítja, hogy a *visszajelzést és útmutatást ad* funkció is megjelent többeknél. Három válaszadó külön kiemelte, hogy örül annak, hogy a család hagyta, támogatta abban, hogy olyan legyen, amilyen lenni szeretne („...a különiségemet és a sajátos, erős nézeteimet is mindig erősítették bennem. Mindig olyan lehettem, amilyen én akartam lenni!”, „...mégsem telepszik rám a család, sok mindent megengednek, és bíznak bennem...”, „...ha nem is értettek velem feltétlenül egyet mindenben, igyekeztek támogatni”). Sajnálatos módon a férfi válaszadók közt akadt olyan is, aki a beszélgetés hiányáról számolt be.

A család világnézet és életfilozófiát ad funkció expressis verbis viszonylag kevés válaszadónál jelenik meg, holott bizonyára mindannyiukra hatott többé-kevésbé a családra jellemző világnézet, életfilozófia. A válaszok közt hárman említik meg az értékrendet, melyben támogatást kaptak, többen utalnak arra, hogy hasonló értékek mentén szeretnék életüket szervezni a családi összetartás, testvéri szeretet, támogatás terén („becsületességre neveléssel, a szeretet befogadásával”), egy válaszadó kiemeli, hogy egyházi iskolába járaták, ami utalás az érintett funkcióra, illetve támogatták a hagyományörzést mint hobbyt („Mikor... hagyományörzésre adtam a fejem, szüleimtől a várt értetlenség helyett kitért karokra találtam és sok segítségre, támogatásra.”). Az egyik női válaszadó ezzel kapcsolatos hiányérzetét is kifejezi („Azt kívánom, bárcsak a sportolásra és a hitéletre jobban ösztönöztek volna...”).

A család eligazít, és segít a problémák megoldásában és a család gyakorlati és konkrét segítséget ad funkciók nagyon hangsúlyosan vannak jelen a válaszokban, viszont a két funkció alig-alig különíthető el egymástól. A családi támogatásról pozitívan nyilatkozók több példával is illusztrálják a családi támogatást ilyen formáit. A konkrét támogatások közül az egyik leggyakoribb az anyagi: női válaszadóink közül tíz, a férfi válaszadók közül öt említi meg szó szerint az anyagiakat, többeknél a szövegből kikövetkeztethető az ilyen jellegű támogatás. Sokaknál a hobbik, szabadidős tevékenységekhez kapcsolódóan, a tanulásban, különórákban, illetve az egészséggel (orvosi kezelés, magánorvos) kapcsolatosan találkozunk az anyagi támogatással. Érdekesnek találjuk, hogy egyetlen válaszadó sem említette meg az utazást, nyaralást (egy helyen a szabadidős tevékenységhez kapcsolódóan olvashatunk táborról). A válaszadók korából adódóan a költségek, albérlet kérdése is megjelenik, azonban néhol a kívánt támogatás hiánya formájában („A családom tulajdonképpen mindenben támogatott, kivéve az önellátás kérdését. Gondolok itt az elköltözés... kérdéseire... ez a túlzott ragaszkodás néha... sok volt”). Úgy véljük, ebben az esetben

nem a családi támogatás hiányáról kapunk visszajelzést, sokkal inkább a családról leválni akaró fiatal és szülei közti természetes jelenségről, mely az idő előrehaladtával jellemző módon megoldódik. Konkrét támogatást kap, illetve kapott a legtöbb válaszadó a tanulás terén is, a korábbi években a mindennapos tanulás támogatásában, illetve a továbbtanulás kérdésében. Megfigyelhető, hogy a legtöbben abban is megértést tapasztalhattak, hogy a tanári pályát választották, illetve a színház világát tartották vonzónak. Többük figyelmét felhívták ugyan a nehézségekre, de az eltökélt döntésbe végül nem avatkoztak be, és a legtöbben közülük azóta élvezik a család támogatását ebben is. A konkrét támogatás esetén érdemes megemlíteni még a különórák, hobbik (a leggyakrabban: zene, sport, színjátszás, irodalom említéssel, rajz, tánc, hagyományörzés egy-egy említéssel) témáját. Egy válaszadó sem említette, hogy ebben ne támogatták volna. Ezzel összefüggésben pozitív tapasztalat, hogy többen kiemelték, a család nemcsak anyagi áldozatot hoz ezen a téren, hanem lelki támogatást is („amikor abba szerettem volna hagyni a különórát, átsegítettek a problémán”), illetve figyelemmel kíséri gyermeke tevékenységét („Amikor először harmadik lettem... drága családom láthatta”, „kevés olyan előadás volt, ahol anya, apa nem ült a nézőtér soraiban”, „a tüdejét is kikiabálta szurkolás közben”, „minden versenyemen ott voltak”), és a logisztikában is segítenek („Apukám sokat fuvarozott ide-oda”). Két válaszadó kiemeli a lakhatás, ételmezés kérdését is mint támogatott területet. Fontosnak tartjuk megemlíteni, hogy egy válaszadó külön kiemelte, hogy a családi támogatás a rá szánt időben is megnyilvánult, természetesen ez rejtve másoknál is megjelent.

A válaszadóknál konkrétan nem jelenik meg a *család a pihenés és a regenerálódás helye* támogató funkció, inkább csak kikövetkeztethető, például abból, hogy a család nem fogalmaz meg túlzott teljesítményelvárásokat, nem a teljesítményétől függ a családi szeretet, támogatás.

A *család referencia- és kontrollcsoportként működik* funkció a korábbi válaszokban jól felismerhető: a pozitív válaszokban egyértelműen megnyilvánul, hogy a család elfogadja válaszadóinkat, érdeklődéssel fordulnak feléjük, a szeretet és a segítő szándék vezérli a tagokat („a legjobbat akarják nekem”, „számtalanszor elmondták, nincs olyan szituáció, amiben ne segítenének.”). Arra vonatkozóan kevés információnk van, hogy a válaszadók mennyire fogadják el a családi kritikát, nemtetszést.

Szintén inkább rejtett formában jelenik meg a *család az identitás forrása* funkció.

A konkrét támogatás mellett a leggyakoribb említéssel a *család növeli az érzelmi teherbírást* funkció emelhető ki. A családi támogatást átélő fiatalok mindegyike megemlíti, hogy ezen a téren messzemenőig számíthattak a családra. Különösen fontos szerepet játszik ebben az anya, de a testvérek, nagyszülők, távolabbi rokonok is megemlítésre kerülnek („...nagybátyám és keresztapám segítettek ki a szellemi mélypontból és az önbizalmatlanságból állandó telefonhívásaikkal”). Álljon itt két férfi válaszadónk példája annak láttatására, hogy hogyan érznek a támogatásban részesülő és az abból kimaradó válaszadók: „Úgy gondolom, a támogatásuk nélkül a nehéz szituációkban képtelen lettem volna önerőből felállni, de a támogatásuk segítségével minden könnyebbnek érződött”, „Mivel beszélgetni nagyon nem tudtam velük, így mindent inkább magamnak tartottam meg. Ebből kifolyólag van, hogy a közeli barátaimmal sem tudok megosztani semmit, ...nem jönnek ki szavak a számon.”

Érdemes kiemelni, hogy a lelki támogatásban is részesülő válaszadók közül többen kiemelték, hogy a családban mindig ott vannak egymásnak, és ez számukra is követendő példa, ők is szeretnék támaszt nyújtani a többiek számára.

4. A kutatás limitációi

Kutatásunk során azt tapasztaltuk, hogy a hallgatók egy része esetenként kissé szükséztudóan fogalmazta meg gondolatait. Ez összefüggésben állhat az adatgyűjtés módjával is, hiszen nem volt idejük a témára hangolódni, de tapasztalatunk szerint másban is kereshető az ok. (A hallgatók egy korábbi, a továbbtanulási támogatásra irányuló kérdésre ugyanezzel az adatfelvételi módszerrel részletes tájékoztatást adtak.) Adatfelvételünket ezért az ő esetükben csoportos szóbeli kikérdezéssel is kiegészítettük, de a válaszadási hajlandóság ezzel a módszerrel még inkább szerénynek bizonyult. Úgy érezzük, ebben a témában egyfajta szemérmesség jellemzi a válaszadók egy részének hozzáállását. További nehézség, hogy adatfelvételünk kizárólag a hallgatók véleményére és élményeire támaszkodik. Különösen érdekes ez abban a témában, amikor a hallgató önállósulási törekvéseiről számol be, és úgy érzi, kevés támogatást kap ezen a téren. Eddigi tapasztalataink tükrében az ebben a témában folytatott kutatásunkat a jövőben szélesebb körben, több évfolyamot bevonva és további módszereket felhasználva kívánjuk továbbvinni.

Összegzés

Kutatási témánk megválasztását többek között az indokolta, hogy képet kapjunk arról, milyenek élik meg tanulmányaikat megkezdő hallgatóink a családi támogatásukat. Úgy érzik-e, hogy kellően segíti őket családjuk, szüleik? Támaszkodhatnak-e rájuk a megpróbáltatások, illetve örömeik megosztásában? A családi támogatás hiánya nem pótolható, azonban felhívhatja figyelmünket arra, hogy hallgatóinknak a lehető legszélesebb skálán nyújtsunk segítséget, támogatást. Nemcsak a tanulmányok, hanem annak élményeinek feldolgozása terén is. A támogató egyetemi közösség kiépítése, a gyakori találkozási lehetőségek, probléma esetén a megfelelő – szakmai és hallgatói, kortárs – támogatói szolgálat mind-mind segíthetik a hallgatót abban, hogy sikeresen elvégezze az egyetemet. Mindannyiunk érdeke, hogy tanárszakos hallgatóink megkapják ezt a támogatást.

Felhasznált irodalom

- Buda Béla 1994. *Mentálhigiéne Tanulmánygyűjtemény*. Animula. Budapest. 185–189.
- Caplan, Gerard 1976. The family as a support system. In: Caplan, Gerard, – Killilea, Marie (szerk.): *Support system and mutual help*. Grune and Stratton, Multidisciplinary Explorations. NY. 19–37.
- Giesecke, Hermann 1991. *Einführung in die Pädagogik*. Juventa Verlag. Weinheim und München. 115.
- Gombocz Orsolya 2022. Tanárnak készülök. Pázmányos tanárszakos hallgatók a pályaválasztás támogatásáról. In: Juhász Márta – Karainé Gombocz Orsolya – Mongyi Norbert (szerk.): *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája IV*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem. Budapest. 277–283.

- Kahn, Robert Louis – Antonucci, Toni C. 1980. Convoys over the Life Course: Attachment, Roles, and Social Support. In: Baltes, P.B. – Grim, O.G., (Eds.) *Life Span Development and Behavior*. Academic Press. New York. 253–286.
- Kapitány Ágnes – Kapitány Gábor 2007. *Túlélési stratégiák. Társadalmi adaptációs módok*. Kossuth Kiadó. Budapest.
- Komlói Piroska 1997. A család támogató és károsító hatásai a családtagok lelki egészségére. A család helyzete a társadalomban. In: Gerevich József (szerk.): *Közösségi mentálhigiéné*. Animula. Budapest. 13–34.
- Kopp Mária – Kovács Mónika Erika (szerk.) 2006. *A magyar népesség életminősége az ezredfordulón*. Semmelweis Kiadó. Budapest.
- Horváth-Szabó Katalin – Dávid Beáta 2013. A családi és a kortárs támogatás összefüggései serdülők körében. In: Ittész Gábor (szerk.): *Cura mentis – salus populi: Mentálhigiéné a társadalom szolgálatában*. Semmelweis Egyetem Mentálhigiéné Intézet. Budapest. 534–550.
- Margitics Ferenc – Pauwlik Zsuzsa 2006. Megküzdési stratégiák preferenciájának összefüggése az észlelt szülői nevelői hatásokkal. *MAGYAR PEDAGÓGIA* 106. évf., 1. szám, 43–62.
- Smock, Pamela J. – Schwartz, Christine R. 2020. The Demography of Families: A Review of Patterns and Change. *Journal of Marriage and Family*. 82, 9-34. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7329188/> (letöltve: 2023.09.15.) <https://doi.org/10.1111/jomf.12612>.
- Urbán Nóra, Dr. – Kovács László, Dr. 2016. A pszichológiai reziliencia, mint integrált alkalmazkodó rendszer. *Honvédorvos* 2016. 68. 3–4. szám, 43–50. DOI: <https://doi.org/10.29068/HO.2016.3-4.43-50>.

A tanulmány szerzője

Karainé dr. Gombocz Orsolya egyetemi docens, PPKE BTK Vitéz János Tanárképző Központ. Főbb kutatási területe: tanárképzés, pedagógus hivatás. E-mail: gombocz.orsolya@btk.ppke.hu.

Legfontosabb publikációk:

- Gombocz Orsolya 2023. Gondolatok a tanárképzés megújuló gyakorlatáról. In: *Mester és Tanítvány* 1: 9.
- Gombocz Orsolya 2022. Árnyékban a közösség: Tapasztalatok a közösségről a digitális oktatás idején. In: *Danubius Noster: Az Eötvös József Főiskola Tudományos Folyóirata* 10: 4 25–38.

Sýkora Hernády Katalin – Szabó L. Dávid: Alsó tagozatos pedagógusok éhhatékonyágának mérése

Bevezetés

Napjainkban egyre többet foglalkozunk az ideális pedagógus kérdéskörével, ám az erről alkotott képünket társadalmi elvárások sokasága befolyásolja (Sýkora Hernády 2022: 105–109). Az egyik lehetséges kontextus, amely által ezeket a jellemzőket vizsgálhatjuk, a pszichológia. A szociális kognitív elméleten alapuló éhhatékonyág elméleti szerzőjének Albert Bandura (Bandura 1977: 191–215) tekinthető. Az elmélet sze-rint az éhhatékonyág hatással van érzéseinkre, gondolatainkra, motivációnkra és viselkedésünkre egyaránt, ebből kifolyólag egy olyan fontos pszichológiai tulajdonságnak számít, amely befolyásolja cselekvéseink sikerét vagy sikertelenségét, továbbá képességeink, készségeink, ismereteink hajtóerejének is számít (Bandura 1997). Az oktatás területén belül beszélhetünk tanári éhhatékonyásgról, kollektív tanári éhhatékonyásgról és tanulói éhhatékonyásgról (Nikodemová – Fenyvesiová – Tirpáková 2017: 160–174). Abun et al. (2021) egy olyan megállapítást fogalmazott meg, miszerint a tanár éhhatékonyága befolyásolja a munkájával való elégedettségét. Fontos, hogy a tanár folyamatosan fejlessze önismeretét, s alkalmazza az értékalapú önreflexiót, így saját önértékelése hatásaiért maga válik felelőssé (Breidenbach – Rasfeld 2019). A tanári éhhatékonyág mérésére több eszközzel is találkozhatunk a nemzetközi kutatásokban. Gibson – Dembo (1984) *Teacher Efficacy Scale* (TES) elnevezésű kérdőívének eredeti változata 30 tételen keresztül vizsgálja a tanári hatékonyság és a tanári viselkedés közötti kapcsolatot. Sharma et al. (2012) *The Teacher Efficacy for Inclusive Practices* (TEIP) kérdőíve a sajátos nevelési igényű tanulókkal foglalkozó pedagógusok jártasságát értékelí 3 azonosított faktor 18 ítemén át. Schwarzer et al. (1999) mérőeszköze 27 ítemről 10 ítemre redukálódott, a munkahelyi készségeket azonosítja a következő területeken: munkavégzés, a munkához szükséges készségek fejlesztése, a tanulókkal, szülőkkel és kollégákkal való szociális interakció, a munkahelyi stresszel való megbirkózás, Skaalvik – Skaalvik (2007) *Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale* (NTSES) mérőeszköze az Instruction (utasítás), az Adapting Education to Individual Student's Needs (az oktatás egyéni igényekhez való igazítása), a Motivating Students (a tanuló motiválása), a Keeping Discipline (fegyelem fenntartása), a Cooperating With Colleagues and Parents (együttműködés a kollégákkal és szülőkkel) és a Coping With Changes and Challenges (változásokkal való megbirkózás) skálákon vizsgálja a tanári éhhatékonyágot. Olyan mérőeszköz kifejlesztésén munkálkodunk, amely minél több alskálát különít el. Már Gavora (2008) is felhívta a figyelmet a térségünkben származó empirikus adatok hiányára, az éhhatékonyág árnyaltsága miatt szükségét érezzük a pedagógusokkal készített interjúknak is.

A pilot kutatás része egy átfogó kutatásnak, melynek célja az éhhatékonyági szint és a tanári interakció közötti összefüggések vizsgálata. Az ideális tanári interperszonális viselkedés mérésére Tóth – Horváth (2022) elkészítették a *Questionnaire on Teacher Interaction* (QTI) kérdőív magyar nyelvű változatát, s egy erre vonatkozó alapos elméleti

átekintést mutattak be (2019). A jó tanár-tanuló viszonyt, a konfliktuskezelést, az ezek tanár általi megítélését nagyban befolyásolhatja a tanári interakció, a tanár saját interperszonális viselkedéséről alkotott képe. Bandura szerint (1977) a képességekbe vetett hit indíthatja el az eredményes viselkedést.

1. A kutatás módszertana

1.1. A kutatás célja

Munkánk célja egy pilot kutatás keretén belül megvizsgálni a Skaalvik – Skaalvik (2007) *Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale* (NTSES) kérdőív magyar nyelvű változatát, melyet Kóródi et al. (2020) adaptáltak Magyarországon. Esetünkben Szlovákiában a szlovákiai magyar pedagógusok mérésére alkalmazzuk a kérdőívet. A strukturális elemzés során megvizsgáltuk a magyar *Tanári Énhatékonyság Kérdőív* (TÉH) faktoriális reliabilitását, a faktorok közötti összefüggéseket.

Az adaptált mérőeszköz tesztelésekor a következőkre kerestük a választ:

1. Megegyezik-e az adaptált változat struktúrája a magyar változat struktúrájával?
2. A pilot kutatásban kapott adatok alátámasztják-e a magyar változat modelljét?
3. Alkalmas-e a magyar mérőeszköz a szlovákiai magyar pedagógusok szélesebb körű mérésére?

1.2. Minta- és adatgyűjtés

Mintánkat rétegzett, csoportosított véletlen mintavétellel választottuk ki. A kutatásban egy járási székhelyű város 26 alsó tagozatos pedagógusa vett részt (N = 26), akik 3 különböző magyar tanítási nyelvű alapiskolában tevékenykednek. A papíralapú kérdőív kitöltése önkéntes alapon, anonim módon történt. A pilot kutatásban 26-58 év közötti pedagógusok vettek részt. Átlagéletkoruk 46,54 év volt. Mind a 26 pedagógus végez valamilyen specializált tevékenységet, közülük 25 osztályfőnök. A kitöltők különböző fokozattal rendelkeznek: 12 rendelkezik 2. minősítési eljárással, 4 pedagógus 1. minősítési eljárással, 8 önálló pedagógus, 1 pedig pályakezdő pedagógus.

1.3. A mérés

Az eredeti Skaalvik – Skaalvik (2007) *Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale* (NTSES) mérőeszköz 24 tételből áll a következő szubskálákra elkülönülve: Instruction (utasítás), Adapt Instruction to Individual Needs (az oktatás egyéni igényekhez való igazítása), Motivate Students (a tanulók motiválása), Maintain Discipline (fegyelem fenntartása), Cooperate With Colleagues and Parents (együttműködés a kollégákkal és szülőkkel), Cope With Change (változásokkal való megbirkózás).

Kóródi et al. (2020) magyar változatának strukturális elemzése során feltáró és megerősítő faktorelemzéssel megvizsgálták a kérdőív faktorszerkezetét, az általuk kapott ötfaktoros szerkezet nem csak szerkezetileg, hanem tartalmilag is különbséget mutatott. A magyar változat a *Teaching* (tanítás), *Classroom management* (oktatásszervezés), *Motivation* (motiváció), *Conflict-Management* (konfliktuskezelés) és *Coping* (megküzdés) alskálákra tagolódik. Míg a Tanítást, az Oktatásszervezést és a Konfliktuskezelést 4 tétel fedi le, a Motiválást 3 és a Megküzdést 2 tétel. A teljes kérdőív megbízhatósági mutatója Cronbach- α = 0,944 értéket képviselt. A magyar mérőeszköz 17 tételből áll, a válaszadóknak 17 állítást kell értékelniük egy 7-fokú Likert-skálán annak megfelelően, mennyire igazak rá az adott állítások. Pilot kutatásunk során e kérdőív magyar változatának alkalmazására került sor, a kitöltők egy 7-fokú Likert-skálán jelölhették meg, milyen mértékben érzik magukat képesnek megvalósítani a felsorolt feladatokat. A magyar nyelvű Tanári Énhatékonyság Kérdőív tételei mellett több háttéradatot is felvettünk. Vizsgálatunkat az IBM SPSS Statistics 26 programmal végeztük.

2. A kutatás eredményei

A fordítással összefüggő adaptációs és előkészítési feladatok, majd a mintavételi eljárás elvégzése után megvizsgáltuk a Tanári Énhatékonyság Kérdőív faktorszerkezetét. Ahogy azt az 1. ábra mutatja, a Kaiser–Meyer–Olkin-mutató alapján (KMO = 0,625) változóink közepesen alkalmasak a feltáró elemzésre [17]. A Bartlett-próba alapján a változóink szintén alkalmasak a feltáró elemzésre $\chi^2[136] = 349, p < 0,000$.

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,625
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	349,040
	df	136
	Sig.	,000

1. ábra. KMO and Bertlett's Test

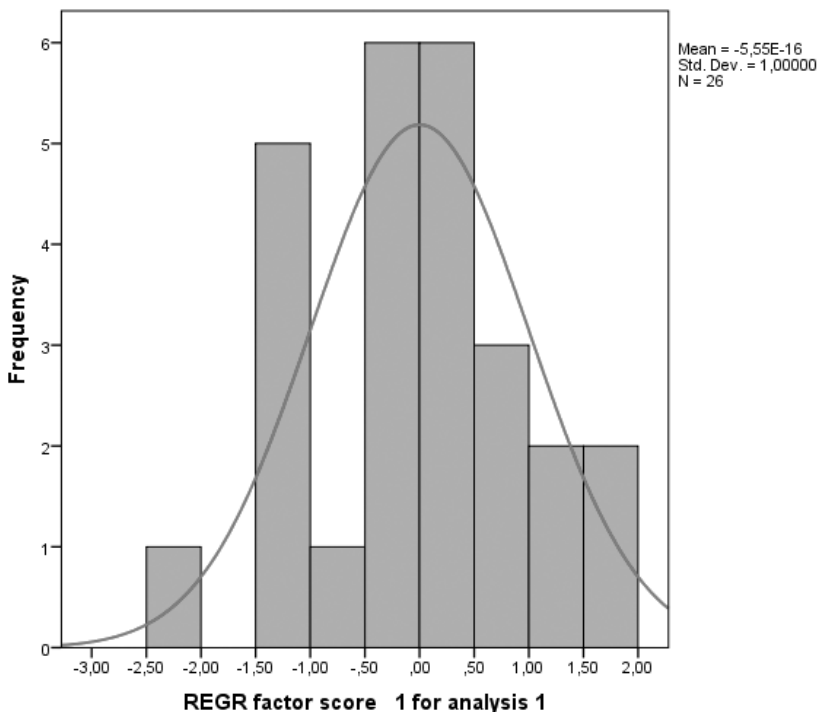
A 17 item mindegyike skála típusú. Elvégeztük a metrikus változók közötti lineáris korrelációs számítását.

A H0 null hipotézist, miszerint az adott változó szignifikánsan nem különbözik a normál eloszlástól, elutasítottuk, mivel a Kolmogorov-Smirnov teszttel mért szignifikanciaszint $p < 0,05$ (0,024), vagyis egyik változó eloszlása sem normál. Elfogadtuk az alternatív H1 hipotézist, miszerint a változók korrelálnak egymással, gyenge közepes kapcsolat mutatkozott. Mivel nem normál eloszlású a változók közötti kapcsolat, számításunkat Spearman-féle korrelációval végeztük. Az SPSS program elvégezte a változók standardizálását. Átlag $M = 0$, szórás $SD = 1$ és variancia $V = 1$ bemenő értékekkel a modell kezdeti teljes varianciája 17 volt.

A kezdeti információ tartalomból a faktorok összevonása 15,1% adatvesztéssel járt. A látens változókkal magyarázott teljes információ tartalom 13,776. Az új modell a

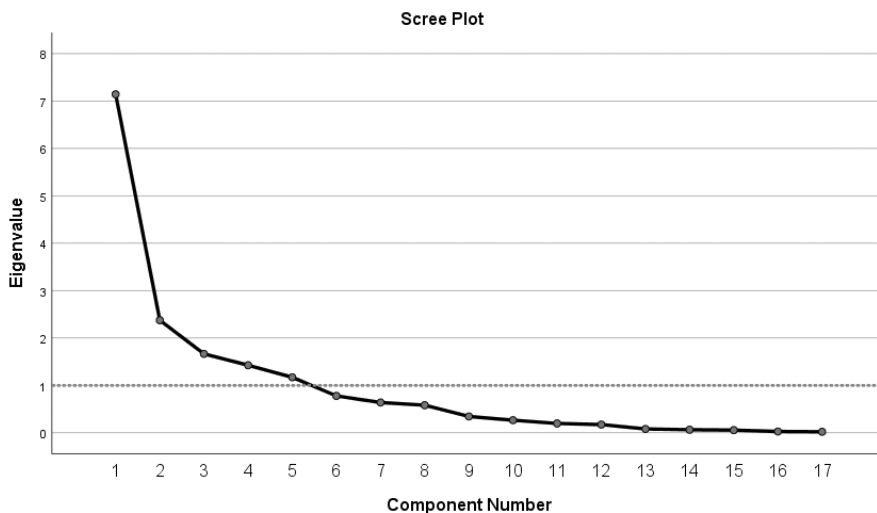
variancia 81,036%-át őrizte meg. A főkomponens elemzés a teljes variáciával számolt. Ha mind a 17 főkomponenst megtartanánk, akkor a 17 eredeti, mért változó összes variációját kapnánk, így nem veszítenénk információt. Mind a főkomponens elemzés és a rotálás során nem találtunk 0,25 alatti kommunalitásértékkel rendelkező tényezőt. A rotálást követően Varimax-ot használva a kommunalitásértéke megegyezik a kezdő kommunalitásértékkel. Az 5 faktor együtt a teljes variancia 81,036%-át magyarázza, ami eléri a társadalomtudományi kutatásokban elvárt minimális 60%-os szintet.

A főkomponens-szkórok eloszlását válaszadóként a 2. ábránk szemlélteti.



2. ábra. Főkomponens-szkórok eloszlása válaszadóként

A 3. Scree plot ábránk azt mutatja, hogy a 17 metrikus változónk meredeksége az elsőtől az utolsó felé haladva csökken. A faktorok számának meghatározásakor csak azokat a főkomponenseket vettük figyelembe, melyek sajátértéke legalább 1.



3. ábra. Scree Plot

A 3. ábrán a 6 faktorszámnál találunk Elbow-féle könyökpontot. A 6 faktorszámnál lévő törés megerősíti, hogy az 5 faktorra történő téma alábontás helytálló a szlovákiai magyar változatnál is. Csak azokat a főkomponenseket vettük figyelembe, melyek saját értéke legalább 1. Vizsgálatunkban a fő komponensek extrakcióját és Varimax forgatást használtunk. A rotálás eredményeként a kommunalitás megmaradt, ahogy a teljes magyarázott variancia is, az 5 faktort kitöltöttük tartalommal. Nem kaptuk vissza azt a faktorstruktúrát, amit az eredeti modell adott.

A teljes kérdőív megbízhatósága Cronbach $\alpha = 0,877$. Részleteit az 1. táblázat ismerteti.

1. táblázat. A tanári énhatékonysági skála és az egyes szubskálák megbízhatósága

TSES skálák	Cronbach 's Alpha	Itemek száma
TSES egészében	0,877	17
Tanítás	0,731	
Menedzsment (oktatásszervezés)	0,640	
Motiválás	0,823	
Konfliktuskezelés	0,378	
Megküzdés	0,449	

A faktorok reliabilitási mutatóit egyesével is megvizsgáltuk. Az Oktatás faktor mérsékelte, de még elfogadható reliabilitási mutató a részterületen (Cronbach $\alpha = 0,731$).

A Menedzsment (oktatásszervezés) faktor mérsékelt, de még elfogadható reliabilitási mutató a részterületen (Cronbach $\alpha = 0,640$). A Motiválás faktor jól használható, de még nem kiváló részterületi érték (Cronbach $\alpha = 0,823$). A Konfliktuskezelés faktor nem mutat megfelelő reliabilitási értéket (Cronbach $\alpha = 0,378$). A Megküzdés faktor szintén nem mutat megfelelő reliabilitási értéket (Cronbach $\alpha = 0,449$). Sehol nincs 0,9 fölötti értékünk a teljes kérdőív megbízhatóságára vonatkozóan sem.

2. táblázat. Test Statistics – Friedman Test

N	26
Chi-Square	100,764
Df	16
Asymp. Sig.	,000

A Friedman-tesztben látható szignifikancia érték rendben lévő, azaz kijelenthetjük, hogy a rangsorolás végeredménye egybevág a 26 válaszadó összvélekedésével, annak megfelelő, amit a 2. táblázat szemléltet.

A rotálás eredményeként egy más, 5-faktoros modellt kaptunk, melyekhez az eredetitől eltérő látensváltozók rendelődtek hozzá (3. táblázat).

3. táblázat. A modellek összehasonlítása a rotálást követően

	Eredeti modell	Általunk kapott modell
Tanítás:	8, 9, 11, 12	6, 10, 7, 9, 13, 16, 12, 15
Menedzsment (oktatásszervezés):	1, 2, 5, 13	3, 11
Motiválás:	7, 10, 16	8, 5, 2
Konfliktuskezelés:	3, 4, 6, 14	17, 1
Megküzdés:	15, 17	14, 4

Megállapítható, hogy a faktoranalízis nem adja vissza a magyar TÉH változóit. Az általunk kapott modell alskáláit a faktorok értelmezésével a következőképp neveztük el:

- F1: Megküzdés (változásokkal és a tanulók motiválatlanságával);
- F2: Tanulók szükségleteihez való módszerbeli alkalmazkodás;
- F3: Egyénre szabott oktatás;
- F4: Módszerbeli alkalmazkodás külső ráhatásnál;
- F5: Konfliktuskezelés.

3. Konklúzió

Jelen pilot kutatásunknak vannak korlátai, melyek közül legfontosabb az alacsony esetszám és a kérdőív érdelemmel vezérelt, szubjektív kitöltésének jellemzője, így szükséges a megbízhatósági vizsgálat elvégzése. A szlovákiai magyar pedagógusokon tesztelt változat struktúrája nem egyezik meg a magyar változatával. A pilot kutatásból kapott adatok nem támasztják alá a magyar változat modelljét. Ebben a formában a magyar mérőeszköz nem alkalmas a szlovákiai magyar pedagógusok szélesebb körű mérésére. Amennyiben a mérőeszközt szeretnénk használni a továbbiakban is, fejleszteni kell a megbízhatósági paramétereit. A modell változásának oka az alacsony N értékben, a kulturális közeg eltéréseiben, a különböző iskolarendszerben, eltérő oktatási körülményekben, esetleg a nyelvi, fordításbeli torzításokban is keresendő, ugyanakkor a kevés kérdésszámmal lefedett alskálák sem kedveznek az általunk használt statisztikai program esetében, melyet több adat és nagyobb kérdésmennyiség merítésére alkottak meg. A ranking alapján kapott legkevesbé fontos tételek kihagyásán vagy változtatásán is érdemes gondolkodni a későbbiekben, ugyanakkor az egyes skálák újraértelmezése, bővítése is jelenthet előrelépést, illetve szükséges lehet az eredeti mérőeszköz tesztelése a szlovákiai magyar pedagógusok körében.

Felhasznált irodalom

- Abun, Damianus – Natividad, Eldefonso B. – Marlene, Nicolaes – Magallanes, Theogenia – Mansueto, Jecel M. 2021. Examining the effect of teacher's self-efficacy on job satisfaction. *International Journal of Research in Business and Social Science* 10– 8.
- Bandura, Albert 1977. Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review* 84– 2.
- Bandura, Albert 1997. *Self-efficacy, The Exercise of Control*. W. H. Freeman and Company, New York.
- Breidenbach, Stephan – Rasfeld, Margret 2019. *Školy v pohybe: ako pripravit' dnešné deti na svet zajtrajška*. CEEV Živica.
- Gavora, Peter 2008. Učiteľovo vnímanie svojej profesijnej zdatnosti (self-efficacy). Prehľad problematiky. *Pedagogika* 58– 3.
- Gibson, S. – Dembo, M. Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology* 76– 4.
- Horváth Kinga – Tóth Péter 2019. Kárpát-medencei pedagógushallgatók ideális tanári interakcióról alkotott nézetei. In *Pedagogical Research in the Carpathian Basin Educational Space - Proceedings of the 4th Carpathian Basin Educational Conference*. 7-32.
- Kóródi, Kitti – Jagodics, Balázs – Szabó, Éva 2020. Az észlelt tanári énhatékonyságot befolyásoló tényezők vizsgálata a kényszerű digitális oktatás időszakában (1. rész). A Tanári Énhatékonyság Kérdőív és a Relatív Énhatékonyság Kérdőív pszichometriai vizsgálata. *Iskolakultúra* 30– 10.
- Nikodemová, Veronika – Fenyvesiová, Livia – Tirpáková, Anna 2017. Zisťovanie úrovne vnímanej zdatnosti učiteľov vyššieho sekundárneho vzdelávania pomocou dotazníka OSTES. *Edukácia. Vedecko- odborný časopis* 2– 1.

- Schwarzer, Ralf – Schmitz, Gerdmarie S. 1999. The Teacher Self-Efficacy scale.
- Sharma, Umesh – Loreman, Tim – Forlin, Chris 2011. Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of research in special educational needs* 12– 1.
- Skaalvik, Einar M. – Skaalvik, Sidsel 2007. Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations With Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout. *Journal of Educational Psychology* 99– 3.
- Sýkora Hernády, Katalin 2022. Self-efficacy učiteľ'ov v neustálenom edukačnom prostredí. *SCHOLA NOVA, QUO VADIS?* 50: 105–109.
- Tóth Péter – Horváth Kinga 2022. Pedagogue students' opinions on ideal teacher interaction. *Információs Társadalom* 22– 2.

A tanulmány szerzői

Mgr. **Sýkora Hernády Katalin PhD** hallgató, Selye János Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola. Főbb kutatási terület: pedagógusképesség-kutatás. E-mail: heiwa.personal@gmail.com.

Legfontosabb publikációk:

- (1) Sýkora Hernády Katalin 2022. Self-Efficacy učiteľ'ov v neustálenom edukačnom prostredí. In: *Schola nova, quo vadis?* sborník recenzovaných príspevků 7. ročníku mezinárodní vědecké konference Reviewed Papers of the 7th International Scientific Conference / Krpáková Krelková, Katarína [Zostavovateľ, editor]; Berková, Kateřina [Zostavovateľ, editor]. – 1. vyd. – Roč. 7. – Praha (Česko): Extrasystem Praha, 2022. – (Didaktika, pedagogika ; 50). – ISBN 978-80-87570-59-3, s. 105– 109.
- (2) Sýkora Hernády Katalin 2023. Tóth Péter - Horváth Kinga: Tanári interakció az osztályteremben (recenzió). In: *Eruditio – Educatio, A Selye János Egyetem Tanárképző Kara tudományos folyóirata*. ISSN 1336-8893. – Roč. 18, č. 2, s. 124– 125.

PaedDr. **Szabó L. Dávid PhD** hallgató, Selye János Egyetem Történelemdidaktikai Doktori Iskola Főbb kutatási terület:kompetencia alapú történelemtanítás. E-mail: szabold@yahoo.fr.

Legfontosabb publikációk:

- (1) Szabó L. Dávid 2023. A szlovákiai és magyarországi állami pedagógiai dokumentumokban megjelenő kulcskompetenciák komparatív elemzése, különös tekintettel az 5. évfolyamos történelem tantárgyra. In: Engel Enikő – Korpás Árpád: *Történelem mint tudomány és mint iskolai tantárgy I*. Komárom: Selye János Egyetem, 2023. ISBN 978 80 8122 443 0, s. 69– 95.
- (2) Szabó L. Dávid 2023. Examination and Comparison of the Tasks Related to the Era of Dualism in the Hungarian Language Textbooks of History Used in Slovakia and Hungary in 2022. In: Roman, Hrmo; Lucia Krištofiaková: *R&E-SOURCE – research & education*, 10. Jg. (2023), Sonderausgabe 1: Pedagogical Diplomacy. Baden bei Wien: Pädagogische Hochschule Niederösterreich, 2023. ISSN 2313-1640., s. 160– 172.

V. Nyelv és irodalom

Csató Anita: A kreatívírás-gyakorlatok szerepe a tanulók szövegértési és szövegalkotási készségének fejlesztésében

Bevezetés

A diákok szövegértési és szövegalkotási készségének fejlettsége nemcsak a magyar nyelv- és irodalomoktatás szempontjából jelent fontos mutatót, hanem alapvetően meghatározza a tanulók eredményességét a többi iskolai tantárgy tekintetében is. Nincs könnyű dolga azonban a különböző tantárgyakat oktató pedagógusoknak, hiszen a diákok mindennapi olvasási és szövegalkotási szokásainak változásával egyszerre módosul az is, hogyan értelmeznek és alkotnak szöveget az iskolai feladatok során. A kreatívírás-gyakorlatok metodikájában olyan tanulói aktivitásra épülő, élményközpontú módszert fedezhetünk fel, mely hatékonyan hozzájárulhat a szövegértési és szövegalkotási készség iskolai fejlesztéséhez.

A kreatívírás-gyakorlatok a változatos szituáció- és témavariációk révén remekül integrálhatók az egyes tantárgypedagógiákba mind klasszikus tantermi, mind digitális tanulási környezetben. Pedagógiai alkalmazásuk támogathatja a diákok aktivitásának növekedését, hozzájárulva az elmélyült értelmező és alkotó munka megvalósulásához.

1. Tanuláselméleti alapok

Raátz különbséget tesz a kreatív írás mint művészi írást fejlesztő módszer, valamint oktatásban használatos didaktika között (Raátz 2018). A kreatív írás iskolai keretek között történő megjelenése először az egyetemi képzésekben jelent meg, s vált önálló diszciplínává az 1940-es években az Amerikai Egyesült Államokban. Az egyetemeken által kínált kreatív írás kurzusok és képzések népszerűségük nyomán gyors terjedésbe kezdtek, ma már több hazai felsőoktatási intézmény is indít kreatív írás órákat, valamint különböző képzési formákban is tanulható a diszciplína. Fontos ugyanakkor megjegyezni, hogy ezek az egyetemi kurzusok, képzések a kreatív írást mint diszciplínát elsődlegesen művészi írást fejlesztő módszerként definiálták. Jelen tanulmány kizárólag az oktatásban alkalmazott kreatívírás-gyakorlatokra koncentrál, melyek célja – a művészi írást fejlesztő módszertől eltérő hangsúllyal - a diákok szövegalkotási készségének változatos témákkal és munkaformákkal történő támogatása. Amennyiben azt szeretnénk feltárni, hogy a kreatív írás mint oktatási metodika mögött milyen tanuláselméleti alapok húzódnak meg, akkor azt láthatjuk, hogy több ponton is kapcsolatba hozhatjuk olyan modern, 20–21. századi elméletekkel, mint a hermeneutika vagy a konstruktivizmus tanulásról alkotott nézetei.

1.1. A kreatívírás-gyakorlatok és a hermeneutika tanulásról alkotott felfogásának közös pontjai

A hermeneutikai pedagógiáról alkotott felfogásában központi fogalmat képez a dialógus (vö. Ballér 2002). A párbeszéd fontossága a nevelési-oktatási gyakorlat során megkérdőjelezhetetlen, hiszen maga a nevelés egyfajta hermeneutikai szituációt teremt, melyben számos szólama (tanár-diák, diák-diák, tanár-tananyag, diák-tananyag közötti dialógus) jelen van. Az oktatásban alkalmazott kreatívírás-gyakorlatok egyik fő mozzanata szintén a dialógusra történő alapozás. A változatos helyzetgyakorlatok, a különböző szituációk, a más-más műfajiságra építő kreatív szövegalkotási gyakorlatok mind új és új párbeszédre hívják a diákokat.

A dialógus első mozzanata a diákok érdeklődésének felkeltése: a kreatívírás-gyakorlatok jellemzően olyan, a mindennapi élethez kötődő szituációkra építenek, melyekben a mindennapok élményvilága, tapasztalata mellett megjelenhet a fantázia, a képzelőerő birodalma is. Az érdeklődés felkeltése a párbeszéd legfontosabb része, hiszen amennyiben nem érzi „megszólítottnak” magát a diák, úgy a tényleges párbeszéd nem tud elindulni. További lényeges mozzanat az adott szituáció pontos értelmezése. A feladatokban megjelenő különböző helyzetek (jellemző feladattípusok például a nézőpontváltásra vagy temporális horizontváltásra épülő gyakorlatok) a hermeneutika szellemiségében egyfajta új horizont feltárásaként értelmezhetőek. Egy történet más nézőpontból való elmesélése arra készíti a diákokat, hogy új horizontot értelmezzenek és ismerjen meg az adott feladat során. Ugyanakkor a tanulók előzetes ismeretei, tapasztalatai mindig beépülnek a kreatívírás-feladatok megoldásaiba, így a feladat által feltárt, valamint a diákok személyes élményvilágát képző horizont találkozik, s egyfajta – a hermeneutika egyik kulcsfogalmát képző – horizont-összeolvadás történik.

A kreatívírás-feladatok megoldása során így létrejön a dialógus, mely a szituáció pontos értelmezéséből indul ki, s jut el az egyéni tapasztalatokkal átszőtt szövegalkotás során a kész produktum megalkotásáig. A folyamat alatt a pedagógus feladata elsődlegesen a dialógusviszony tudatosítása. A gyakorlatok a hermeneutika nevelésről alkotott nézetei szerint nemcsak a szövegértési és szövegalkotási készség fejlődéséhez járulhatnak hozzá, hanem a diákok önismeretének gyarapodását is támogatják. Orbán az hermeneutika irodalomoktatásban betöltött szerepét vizsgálva így fogalmaz a dialógus és a diákok önismerete kapcsolatáról: „A dialógus tétje: a Másik megértése által juthatunk el igazi önmagunkhoz” (Orbán 2016: 82). A tanulói szövegértés, szövegalkotás fejlesztése mellett így ezek a feladatok kiválóan alkalmasak lesznek a diákok különböző személyes kompetenciáinak (mint például az ön-és társismeret) támogatására is.

1.2. A kreatívírás-gyakorlatok és a konstruktivizmus tanulásról alkotott felfogásának közös pontjai

A konstruktivizmus meghatározása Nahalka szerint: „egy szemléletmód (mások szerint egy filozófiai, ismeretelméleti irányzat, megint mások a megismerés pszichológiája egyik alapelméletének tartják. (...) Alapvetően azzal kapcsolatos, hogy az ember miképpen tanul, e folyamatra milyen törvényszerűségek érvényesek.” (Nahalka 2013: 21). E szemléletmódnak a nevelésről alkotott felfogását leginkább kulcsfogalmainak vizsgálá-

latával lehetséges személetesen bemutatni. Ezért a továbbiakban a konstruktivista tanulásméлет azon központi fogalmait vizsgálom, melyek meglátásom szerint szoros kapcsolatba hozhatók a szövegértési, szövegalkotási készségek fejlesztését támogató kreatívírás-gyakorlatok pedagógiai alkalmazásával.

A konstruktivista tanulásméлет elveti az ismeretek pusztá átadását, alapvető nézete szerint a tudás mindig a tanulók belső, aktív konstruáló folyamata révén jön létre (Nahalka 2002). Módszertanilag így a pedagógiai gyakorlat számára egyértelműen azok az eljárások lesznek a konstruktivizmus által preferáltak, melyek alkalmasok a tanulói aktivitás felébresztésére, valamint teret engednek az egyéni tudáskonstrukciónak. A kreatívírás-gyakorlatok során a konstrukció nem pusztán a szövegek szerkesztésében jelenik meg, hanem maga a szituatív feladat is új konstrukciós térbe helyezi a diákot: adott szempontok (például műfaj, nézőpont, időskik stb.) alapján kell szöveget kreálnia a tanulónak. Ebben az épülő szövegvilágba – ahogy azt a hermeneutika tanulásról alkotott nézeteit vizsgálva már láthatjuk – mindig beépülnek az előzetes ismereteik. A konstruktivizmus szerint a tanulás egyik alapfeltétele, hogy az előzetes ismereteket ne kizárjuk az oktatásból, hanem építsünk azokra. A kreatívírás-feladatok ezzel összhangban, az egyéni tapasztalatvilágnak teret engedve adnak lehetőséget az előzetes ismeretek mozgósítására.

Ugyanakkor lényeges, hogy ezek az ismeretek milyen keretek között kerülnek a felszínre. A konstruktivista személetű oktatás során a tanulás kontextusa kifejezetten hangsúlyos lesz, hiszen ez a tanulásméлет vallja, hogy meghatározó, a diákok milyen kontextusban találkoznak az új ismeretekkel. Amennyiben életszerű helyzetekben, szituációkban szembesülnek azokkal, annyiban a jövőben könnyebb lesz azokat előhívni, mozgósítani. A kreatívírás-gyakorlatok mindig adott szituációhoz kötődnek (például levél írása adott szereplő nevében egy másik szereplőnek stb.), mely támogatja a feladatok kontextusba helyezését, értelmezését. Ugyanakkor lehetővé teszik azt is a gyakorlatok, hogy többféle szempontból közelítsék meg a történetet a diákok (például irodalmi művek átirata különböző szereplők szemszögéből stb.). Így a konstruktivizmus másik fontos alapvetésének, a többféle megközelítés elvének is teret engednek a gyakorlatok: a feladatoknak jellemzően nem létezik egy helyes „megoldása”, hanem többféle szemszögből és szempont szerint értékelhetőek.

Ez eddigi sajátosságok magukban hordozzák a pedagógus megváltozott szerepét: a pedagógus nem a tudás forrása a kreatívírás-gyakorlatok esetében, feladata elsődlegesen az alkotás folyamatjellegének tudatosítása, valamint támogató tanári értékelés nyújtása.

A kreatívírás-gyakorlatok kínálat szituációk biztosítják a konceptuális váltás létrejöttének lehetőségét. Ahogy a diákok megismerik az adott helyzetet, melybe az írásgyakorlat során be kell lépniük, előzetes nézeteik, tapasztalataik találkoznak – olykor problémamentesen, olykor ellentmondások árán is – a szituáció teremtette térrel. Ez a találkozás lehetővé teszi azt, hogy a diákok akár a konceptuális váltást is megtapasztalják a feladatok megoldása során. Ugyanezt feltételezhetjük az adaptív tudás kialakulásáról a kreatívírás-feladatok során. A konstruktivizmus szerint az adaptív tudás birtokában a diákok az ismereteket nemcsak megszerezni, birtokolni és előhívni tudják hatékonyan, hanem saját életükben később alkalmazni is tudják majd azokat (Nahalka 2002). Az eddigi vizsgált kulcsfogalmak (tudáskonstruálás, előzetes ismeretek, többféle megközelítés elve, kontextus elve, megváltozott tanári szerep, konceptuális váltás) a diákok saját élményvilágára alapozva támogatják az egyéni tudáskonstrukciók létrejöttét, ez a tapasztalat pedig jelentősen elősegítheti az adaptív ismeretek kialakulását.

Fontos ugyanakkor megjegyeznünk, hogy sem a hermeneutika, sem a konstruktivizmus nem köteleződik el egyetlen kizárólagos módszer mellett, ugyanakkor a kreatívírásgyakorlatok összhangban állnak ezen elméletek tanulásról alkotott nézeteivel.

2. Tanulói aktivitásra épülő kreatívírásgyakorlatokkal történő fejlesztés

Mind a hermeneutika, mind a konstruktivizmus tanulásról alkotott filozófiájában aktív, teremtő folyamatként jelenik meg a tanulás.

Az aktív tanulás elsődlegesen a diákok kíváncsiságára, cselekvő tevékenységére épít, fő célja pedig a tanulók érdeklődésének felkeltése és megőrzése, valamint az önálló ismeretszerzéshez szükséges készségek, képességek kialakulásának támogatása. Aktív tanulásnak tekintünk minden olyan tanulási formát, ahol a tanulók aktívak, s aktivitásuk magasabb rendű gondolkodási tevékenységet – például analízist, szintetizálást vagy értékelést – igényel (Bonwell - James 1991).

Az aktív tanulás tanulási stratégiájához tartozó módszerek tárháza változatos, ide sorolhatjuk például a Nahalka által aktivizáló tevékenységeknek nevezett tevékenységeket: a játékot, a problémamegoldást, a közvetítő ismeretforrásból való tanulást, valamint a konstruktív felfedezést (Nahalka 1997). Kissné (2021) az aktív tanulás módszerei között nevezi meg a problémaalapú tanulást, a projekt alapú tanulást, a kooperatív tanulást, valamint az egymástól tanulást. Meglátásom szerint ezen módszerek közé sorolhatóak a kreatívírásgyakorlatok is, melyek kiválóan alkalmasak a magasabb rendű gondolkodási tevékenységek aktivizálására: egy kreatívírásfeladat megoldása során az adott szituáció értelmezése, analízise elengedhetetlen alapfeltétel ahhoz, hogy a produktum megalkotása elkezdődjön. Az írásfolyamat során a diákok meglévő ismeretei szintézisbe kerülnek a szituáció keretfeltételeivel, s gyakran reflektív, értékelő mozzanatok is tartalmaznak a születendő írásművek. Nem véletlenül emel ki hasonló aspektusokat a pedagógiai munka során használt kreatívírásfeladatokról értekezve Samu Ágnes is. Samu a kreatív írás gyakorlatai közé a verseket, rövid történeteket, novellákat, dalokat, monológokat és jelenteket sorolja, hangsúlyozva, hogy ezek a műfajok személyes jellegű megszólalást tesznek lehetővé (Samu 2012).

A személyes jellegű megszólalás magába foglalja az előzetes ismeretek, meglévő tapasztalatok mozgósítását, így ezek az írásgyakorlatok egyszerre jelenthetik a szövegalkotás játékos fejlesztését, valamint az önismeret gyarapodásának eszközét. A feladatok szintetizáló, reflektív jellegét tükrözi Raátz meghatározása a szorosabb értelemben vett kreatívírásgyakorlatokról, melyek alatt az irodalmi alkotásokra épülő kreatívírásgyakorlatokat érti (Raátz 2008). Ezek egyszerre segíthetik az irodalmi szövegek feldolgozását, értelmezését, valamint a szövegalkotás csiszolását. A feladatok esetében lényeges, hogy élményszerűen, változatos módszerekkel kapcsolódjanak a szövegvilághoz, s teremtsék meg az abba történő belépés lehetőségét (Csató 2023). A feladatok komplex tanulói aktivitást kívánó jellegét mutatja az is, hogy ideális esetben nem csupán írásos formában születnek meg, hanem célszerű azok prezentálása, bemutatása is (Raátz 2008). A művek prezentálása a tanulói aktivitás további fokozását jelenti, valamint lehetőséget biztosít a társak és a tanár

számára értékelő visszajelzés nyújtásra is, mely alapján a tanuló átdolgozhatja, korrigálhatja a munkáját, ezzel is hozzájárulva a tudatos szövegalkotás fejlesztéséhez.

A kreatívírás-gyakorlatok gyakran építenek olyan logikai műveletekre, mint az adott szövegek kiegészítése, átírása, újragondolása. Ezen tevékenységek által az alkotás nem pusztán (re)produkció valamilyen szépirodalmi művel vagy szituációval összefüggésben, hanem interakció (Dobozi 2003). A feladatok párbeszédet nyitnak a diák és az adott szöveg között, így a tanulók egyszerre válhatnak az írásgyakorlatok során a feladat kiindulópontját jelentő szituáció és/vagy szépirodalmi szöveg értelmező befogadójává, valamint a születendő írásmű alkotójává. Dobozi hangsúlyozza, hogy erre a folyamatra további kettősség jellemző: a feladatok egyszerre támogatják az adott szituációval és/vagy irodalmi művel történő azonosulást, ugyanakkor az alkotás során egyfajta kritikai távolságtartást is eredményeznek (Dobozi 2003). Ez a reflektív hozzáállás pedig lényeges eleme a szövegalkotás folyamatának, a szövegalkotási készség tökéletesítésének.

3. Az élményszerű kreatív írás: offline és online lehetőségek

Az eddigiek alapján láthatjuk, hogy a kreatív írás feladatainak beemelése a pedagógiai praxisba túlmutat a pusztá fogalmazásírás gyakorlatán. Ezek a gyakorlatok lehetőséget teremtenek arra, hogy az alapvetően produktum-orientált fogalmazásírás mellett meg-jeljen a folyamat-orientált, élményszerű alkotás is. A rendszeresen, változatos témákról, különböző műfajokhoz kötődő feladatok támogatják, hogy a diákok érdeklődése, aktivitása fokozódjon az írás iránt.

Raázt a kreatívírás-gyakorlatok esetében elsődlegesen az irodalmi szövegekre épülő gyakorlatokról értekezik (Raázt 2008), ugyanakkor fontos azt is hangsúlyoznunk, hogy a feladatok kiinduló szituációját az irodalmi szövegek mellett egyéb eszköz segítségével is meg tudja teremteni a pedagógus mind az offline, mind az online térben.

Számos olyan elérhető játékeszköz van, mely akár tanórán is alkalmas lehet kreatívírás-gyakorlatok szituációs keretének biztosításra. Ilyen játékeszköz lehet például a népszerű társasjáték, a Story Cubes (Sztorikocka), mely korosztálytól függetlenül remekül alkalmazható kreatív történetészövés esetében. A társasjáték több változata elérhető, mindegyik csomag 9 darab dobókockát tartalmaz, melyek oldalain különböző szimbólumok találhatók. Történetészövés esetében tetszés szerint szabhatjuk meg, hogy a diákok hogyan használják fel a véletlenszerűen kidobott szimbólumokat. Jelenthetik azok az adott írásnak csupán a címét, de a cselekménynek az egyes elemeit is, vagy az adott szereplő nézőpontját, kinek szemszögéből megszólal a történet.

Hasonló módon alkalmazható a szintén népszerű Dixit társasjáték kártyapaklija. A rendkívül részletgazdag, fantáziavilágot megmozgató festménykártyák kiválóan alkalmazhatóak például hangulatok, érzések, benyomások összegyűjtéséhez, mely kijelölheti a születendő szöveg atmoszféráját, de használhatjuk a kártyalapokat asszociatív módon kulcsszavak összegyűjtéséhez, vagy jelenthetik egy történet térbeli keretét a lefestett világok – csupán a felhasználók kreativitása szab keretet az alkalmazásnak.

E játékeszközök előnye, hogy korosztálytól függetlenül felkelthetik a diákok érdeklődését, szimbolikus jellegüknél fogva pedig könnyen tudnak kapcsolódni hozzájuk előzetes tapasztalataik, ismereteik által a tanulók.

Gonda Zsuzsa 2019-es tanulmányában számos olyan online is elérhető kommunikációfejlesztő lehetőséget felsorol, melyek közül több is remekül használható akár kreatívírás-feladatok online kereteként is. Ilyenek lehetnek a különböző digitális szövegműfajokra (mint az e-mail, a blog és különböző típusai) épülő gyakorlatok, de használhatóak akár a különböző mémek is kreatívírás-feladatok kiindulópontjaként. Az offline játékeszközökhöz hasonlóan szintén olyan előzetes ismeretre, érdeklődésre építenek ezek az online lehetőségek, melyek jelentősen hozzájárulhatnak a diákok aktivitásának növekedéséhez.

Összegzés

Tanulmányomban a kreatívírás-gyakorlatok szövegértésben és szövegalkotásban betöltött szerepét kutattam: a gyakorlatokat elsődlegesen a hermeneutika és a konstruktivizmus nevelésről alkotott nézeteivel összefüggésben tekintetem át, valamint vizsgáltam, hogy a tanulói aktivitás felébresztése hogyan járulhat hozzá a kreatívírás-gyakorlatok során mind a szövegértés, mind a szövegalkotás készségeinek támogatásához. Zárásként néhány olyan offline és online lehetőséget tekintetem át, melyek kiindulópontját képezhetik a kreatívírás-feladatoknak.

Felhasznált irodalom

- Ballér Endre 2002. A hermeneutika és a neveléstudomány kapcsolódási pontjai. Gadamer: Igazság és módszer. *Iskolakultúra* 12-12: 21–23.
- Bonwell, Charles C. – James A, Elison 1991: *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1. The George Washington University, School of Education and Human Development. Washington, D. C.
- Csató Anita 2023. *Az érzelmi intelligencia fejlesztésének elméleti és módszertani lehetőségei az etika- és irodalomoktatás közötti tantárgyi koncentráció tükrében*. Doktori Értekezés. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem. <http://disszertacio.uni-eszterhazy.hu/122/4/Csat%C3%B3%20Anita%20-%20doktori%20disszert%C3%A1ci%C3%B3.pdf> Utolsó letöltés: 2023. 09. 10.
- Dobozi Eszter 2003. Kísérlet „a vég elhalasztására”: irodalomolvasás és kreatív írás magyarórán. *Iskolakultúra* 13-4: 73–88.
- Gonda Zsuzsa 2019. A tanulói kommunikáció fejlesztése IKT-eszközökkel. In: Antalné Szabó Ágnes – Gonda Zsuzsa – Raázt Judit – Szabó Éva – Szesztay Margit (szerk.): *A tanulástámogató kommunikáció fejlesztése*. Eötvös Lóránd Tudományegyetem. Budapest.
- Kissné Zsámboki Réka 2021. *Projekt alapú aktív tanulás a kisgyermeknevelésben és az iskolai oktatásban*. Soproni Egyetemi Kiadó. Sopron.
- Nahalka István 1997. Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron. *Iskolakultúra* 7-4: 3–21.
- Nahalka István 2002. *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

- Nahalka István 2013. Konstruktivizmus és nevelés. *Neveléstudomány* 1-4: 21–33.
- Orbán Gyöngyi 2016. Az irodalomóra mint hermeneutikai szituáció. In: Fűzfa Balázs (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó. Budapest. 78–91.
- Raátz Judit 2018. A kreatív írás gyakorlatai. *Anyanyelv-pedagógia*. 3–4. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=128> Utolsó letöltés: 2023. 09. 10.
- Samu Ágnes 2012. Kreatív írás. *Az ötlettől a kész írásműig – a fogalmazás tanítása másképp*. Holnap Kiadó. Budapest.

A tanulmány szerzője

Csató Anita egyetemi adjunktus, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Nyelv-és Irodalomtudományi Intézet, Magyar Nyelvészeti Tanszék. Főbb kutatási terület: tanulói aktivitásra épülő módszerek, magyar nyelv és irodalom oktatás. E-mail: csato.anita@uni-eszterhazy.hu.

Juhász Márta: A papírszínház és a mesélősin a korai idegennyelvi fejlesztésben

Bevezetés

A modern nyelvoktatás egyik központi kérdése, hogy a korai nyelvfejlesztés során a gyermekeket milyen formában tudjuk aktívan bevonni a nyelvtanulás folyamatába, miként tudjuk a tudásanyag elsajátítását, a képességek megszerzését élvezetessé tenni számukra. Az idegen nyelv tudását nem a nyelv ismeretén, hanem használatának minőségén mérhetjük le. Ahhoz, hogy a nyelvtanulást vonzóvá és érdekessé tegyünk, különféle pedagógiai módszerek változatos alkalmazására van szükség. Az oktatás sikerességét a jól megválasztott módszerek, valamint a tanulócsoportra és a benne lévő egyénekre adaptált eszközök megtalálása határozzák meg. A kisgyermekkorai nyelvtanítás egyik lehetséges komplex oktatási és nevelési módszere a történetmesélés, a mesemondás. A hallás utáni szövegértés fejlesztése, a szókincsbővítés az óvodában és az alsótagozaton az egyik legfontosabb nyelvpedagógiai feladat, amelynek módszertana folyamatosan bővül. A cselekvésekbe ágyazott nyelvi tevékenységek, a drámapedagógiai módszerek idegennyelv oktatásban való alkalmazása hatékonyan járulnak hozzá a gyerekek holisztikus nyelvi neveléséhez.

Az tanulmány két eszköz – a kamishibai (japán papírszínház) és a mesélősin – használata által kínált lehetőségeket mutatja be a különféle verbális, képi és auditív megjelenítésekre, amelyeket hatékony módon lehet felhasználni a korai nyelvfejlesztés megvalósítására a német nyelvű óvodai foglalkozásokon, valamint az alsó tagozatos németórákon a szóbeli kommunikáció fejlesztésére. Az eszközök olyan interaktív közeget teremtenek, amelyben a pedagógus és a gyerekek egyaránt aktívan és kreatívan vesznek részt a történetmesélésben. A különféle történetmesélési technikák, játékok, a kamishibaihoz és a mesélősinhez kapcsolódó egyéb tevékenységek gazdag módszertani lehetőségeket kínálnak a befogadástól a reprodukción és az elmesélt történetek rekonstrukcióján át a szabad beszédig.

1. A kisgyermekkorai idegennyelvi fejlesztés és nyelvoktatás

A korai idegennyelv oktatás során fontos különválasztani az óvodai és az általános iskolai keretek között zajló nyelvi nevelést, bár az óvodai nagycsoport és az első osztály között alig van érdemi különbség. Mindkét csoportnál még a hallás utáni megértésen és a szóbeliségen van a hangsúly. Amint a kisgyermek megtanulja írni és olvasni, bővül a módszertani lehetőségek tárháza az írásbeliségen és az olvasásértésen alapuló fejlesztési lehetőségekkel. A kisgyermek másképp tanulja, illetve sajátítja el az idegen nyelvet, mint idősebb társai. Ideális esetben az óvoda megteremti azokat a természetes mindennapi körülményeket, amelyek az anyanyelv elsajátításánál is fennállnak. A nyelv elsajátításának bonyolult folyamatában az utánzás játssza a legfontosabb szerepet, mindez spontán módon, erőfeszítés és formális tanítás nélkül történik, szemben az idegen nyelv megtanulásával,

amely fáradtságos és tudatos tanulást igényel. A nyelvelsajátítás a mindennapi élethez kapcsolódó helyzeteken keresztül történik, autentikus kommunikációs szituációkban való részvétel eredményeként. A folyamat során a kisgyermek ugyanúgy keresztülmennek azokon a fázisokon, amelyeken az anyanyelvet tanulók. A kezdeti „néma időszakban” még csak figyelnek és hallgatnak, de arkifejezésükkel és nonverbális jelekkel már jelzik a megértést, majd elkezdnek egyszerű szavakat, kifejezéseket, válaszokat mondani, és hallás után képesek dalokat, mondókákat visszaadni. Végül kialakul a saját szókincsból való mondatalkotás, az önkifejezés képessége.

Az idegen nyelv elsajátítását a kisgyermekkorban erőteljesen cselekvéshez, észleléshez és érzékeléshez kötjük, és mindezt játékos formában tesszük. Pléh (2006: 774) is azt állítja, hogy például a szókincs fejlődése is dinamikus, és kontextusból merítő folyamat.

A korai nyelvtanítás tehát nem azt jelenti, hogy ugyanazokat a tartalmakat tanítjuk a gyermeknek, mint a későbbi évek során, és még kevésbé azt, hogy ugyanazokkal a módszerekkel dolgozunk. A Nürnbergi Ajánlások (2010) egyik pontja szerint a gyermekeknek a megértéshez konkrét szemléltetésre van szükségük. Elvont dolgokat csak egy bizonyos kor elérése után képesek megérteni. A sikeres és az örömteli tanulás szempontjából ennek következtében döntő jelentősége van az adott helyzetekre vonatkozó és cselekvésorientált tanulási impulzusoknak.

Fontos említést tenni arról is, hogy intézményi keretek között a pedagógus az a referenciaszemély, aki modellt nyújt a gyerekek saját nyelvi produkciójához, és végigkíséri a nyelvfejlődési és tanulási folyamatot. A pedagógus kulcsfiguraként szolgál, és gyakran ő az egyetlen, akin keresztül a gyermek kapcsolatba kerül a célnyelvvel. A nyelvelsajátításban ő a nyelvi input forrása, amennyiben utasításokat ad, amelyeket a gyerekek végrehajtanak, képeket vagy tárgyakat mutat, és elmondja, hogyan hívják őket, mondókázik vagy énekel, tevékenységét magyarázattal kíséri, mesét mond, kommunikációt kezdeményez stb.

2. A mese hatásai a kognitív fejlődésre

A kognitív funkciók azok a megismerési, információfeldolgozási és gondolkodási tevékenységek, amelyekkel érzékeljük, felfogjuk és felhasználjuk megszerzett tudásunkat. Kisgyermekkorban a cselekvésen, vizualizáláson, memorizáláson, mesélésen és verselésen, az életkornak megfelelő szabad- és szabályjátékokon keresztül lehet a legjobban fejleszteni a gyermekek kognitív képességeit. Minél többet tapasztalhatnak, minél nagyobb teret kínálunk a környezetük megismerésére, annál jobban mélyíthetik el a fontos kognitív sémákat.

A mese egyik legegyszerűbb kognitív funkciója a kommunikáció fejlesztése. A mesék bővítik a gyermekek szókincsét, látásmódját, gondolkodását, kifejező képességét. A mesehallgatás során a gyermekek új szófordulatokat, kifejezéseket tanulhatnak, de ezek mellett megismerkednek a költői képekkel, hasonlatokkal, megszemélyesítésekkel is. A verbális kifejezőképességen, a fogalmi gondolkodáson túl a nonverbális, illetve a vizuális kompetencia is fejlődik. A képeskönyvek ezt illusztrációkkal, képi megjelenítésekkel támasztják alá. A mese előadása, dramatizálása során a vizuális megjelenítést a felhasznált eszközök, kellékek segítik.

Az öt-hat éves korosztály esetében a mese adta illúzió, a teljes azonosulás átalakul, megváltoznak a gyerekekben a kisebb korokban átélt meseélmények. Kisebb óvodásként még elmosódik a határ az én és a meseszereplők, a saját környezet és a mesei világ között. A nagyobb gyerekek már nem azonosítják önmagukat teljes mértékben a mesehőssel és a csodás mesei elemekről is tudják, hogy ezek csak a mesék világában léteznek. Ez a látásmód azonban nem vesz el a mesehallgatás élményéből. Ez a kettős tudat azt jelenti, hogy a gyermek teljes mértékben képes beleélni magát a mese történetébe, de képes azt különválasztani a való élettől (Merei – V. Binét 2006: 238). Még mindig aktívan működik a képzeletük és a fantáziájuk. A képzelet az a reprodukciós képesség, amellyel már meglévő ismeretanyagok segítségével és felhasználásával újra alkotunk képeket. A fantázia azonban az egyáltalán nem létező dolgokat, képeket is képes megalkotni (Boldizsár 2010: 44– 45).

A korai nyelvfejlődés szempontjából fontos megemlíteni az ismétlés szerepét, ami nagyban elősegíti az idegen nyelvi fejlődést is. A gyerekek gyakran kérik ugyanazt a mesét, játsszák újra számtalanszor ugyanazt a játékot. A mesék önmagukban is hordoznak ismétléseket visszatérő feladatok és cselekményelemek, visszatérő köszöntések, ismétlődő próbatételek, varázsigék formájában. Ezek az ismétlések a gyerekek számára ismerős elemként biztonságot nyújtanak a megértésben.

A mese kiváló élményalapú fejlesztési lehetőség. Fejlődik általa a gyermek térbeli, időbeli tájékozódása a fantáziájuk, az empátiájuk segítségével. Mikor a mesét hallgatják, beleélik, beleképzelik magukat a történetekbe, s ez segíti számukra, hogy könnyedén eligazodjanak a mese időbeli cselekménysorozatában és térbeli elhelyezkedésében (Dankó 2016: 84).

3. A mese előadása

A korai idegennyelvi fejlesztés során a pedagógus a meséket, történeteket előadhatja, felolvashatja vagy hangfelvételtől lejátszhatja. Eldöntheti, hogy melyik lehetőséget részesíti előnyben. Mindegyiknek vannak előnyei és hátrányai. A mesélésnek nemcsak az emberiség kulturális fejlődésében van nagy hagyománya, hanem a szóbeli kommunikáció és a nyelvfejlődés összefüggésében is megalapozott didaktikai helye van. A szabad mesemondás a legmegfelelőbb, a legigényesebb módja a történet előadásának. A pedagógus gesztusokkal és mimikával, valamint a megértést elősegítő képekkel és kellékekkel kísérheti a történet előadását. Amennyiben így tesz, sokféleképpen bevonhatja a gyermekeket. Ha az elbeszélés mellett dönt, akkor kívülről meg kell tanulnia a történet legfontosabb mozzanatait, azok helyes sorrendjét és bizonyos kulcsmondásokat. A történetmesélés során ajánlatos minél több párbeszédet használni és hangszínváltással élővé tenni az elbeszélést.

A történet elmesélése előtt célszerű képek alapján interaktív módon bevezetni a történethez tartozó kulcsszavakat. Az ismert felől haladjunk az ismeretlen felé, azaz kérdezzünk rá arra, amit a gyermekek már meg tudnak nevezni az adott idegen nyelven: a képen látható személyekre, állatokra, színekre. Ezekkel köthetjük össze az új szavakat, kifejezéseket. A történet elmesélése közben folyamatosan tartsuk a szemkontaktust a gyermekekkel, és vonjuk is be őket aktívan a mesélésbe (Sárvári 2022: 10). A mese felolvasása során a (szem)kontaktus és a testbeszéd lehetőségei korlátozottak. Egy jó mesemondás közben a felnőtt kilép a valóságos közegből, átlép a mese világába, és ezt minden mozdulatával,

hanghordozásával jelzi is a gyermek számára. A felnőtt ezzel a beleéléssel segíti a gyermeket egy másik tudatszintre lépni, ahol képes teljes mértékig átélni a mesét.

A hangfelvételtől történő lejátszás egyik előnye, hogy a gyerekek anyanyelvi beszélőket hallhatnak, és így találkozhatnak az eredeti kiejtéssel. További előnye, hogy lehetővé teszi a mese kézműves vagy színező tevékenységek közbeni ismétlődő hallgatását. Hátránya, hogy a technikai eszköz használata nem teszi lehetővé az interakciót, és a narrátor arckifejezése, gesztusai és szájmozgása, vagyis a nonverbális jelek nem láthatók.

A mesehallgatás során nagyon fontos a megfelelő környezet, a nyugodt légkör kialakítása. Teremtünk csendet a csoportban, zárjuk ki a zavaró tényezőket. Függetlenül attól, hogy melyik előadásmódot választjuk, a gyerekeket fel kell készíteni a történetre. A pedagógusnak fel kell ébresztenie a gyerekek kíváncsiságát, motivációját. A tevékenység megkezdését különböző rituálékkal lehet könnyíteni, jó szolgálatot tehet egy meseszőnyeg, mesepárnák, gyertyák, csengettyű, mesekötény és egyéb hasonló eszközök. A mesét többször is érdemes előadni, mert az újbóli meghallgatás egyre jobb hallásértéshez vezet. A gyerekek minden alkalommal más feladatot kapnak: gesztusokkal és arckifejezésekkel kell kísérniük a történetet, rámutatniuk a megfelelő képre, vagy megismételniük az ismétlődő elemeket. A mesélés végeztével szintén érdemes szertartásos befejezést nyújtani a gyerekek számára, például mesegyertya elfújásával, a szőnyeg feltekerésével.

4. Kamishibai a korai nyelvfejlésben és nyelvoktatásban

A kamishibai japán eredetű szó, jelentése 'papírszínház' ('papír': kami, 'színház': shibai) Japánban az 1920-as évek végén ez volt a szegények és a gyermekek mozija. A kamishibai-mesélők, az ún. 'gaito'-k, kerékpáron járták a vidéket, cukorkát árultak, és a csomagtartóra erősítve vitték magukkal a papírszínházat, ami nem volt más, mint egy lakkozott fakeret, amelyben nagyméretű illusztrált lapokat mozdított a mesélő.



1. kép. Kamishibai-mesélő

Forrás: <https://en.wikipedia.org/wiki/Kamishibai> (2023. 09.15.)

Európában az 1920-as években jelent meg. Mai formájában a kamishibai egy üreges, elől két ajtóval zárható fadoboz, amely felül vagy oldalt nyitott – tulajdonképpen egy keret. Ebbe a vázba helyezhetők be az A3 méretű képek, melyek a mese egy-egy szövegrészletéhez kínálják a háttérrel. Több képet is el lehet helyezni egymás mögött, így a képek kiemelésével változtatható az illusztráció, a háttér a mesélés során. A papírszínház nagy méretű lapjainak hátulján az előadást segítő szövegrészlet szerepelhet, illetve a közönség számára éppen látható kép is kis méretben. Ennek segítségével tudják akár a kisgyermek is könnyedén elmesélni a történeteket. A hagyományos meseolvasással összehasonlítva ez a módszer színházi élményt varázsol. A lapokkal való játék, cserélgetés, mozgatás drámai hatást kelthet a történehallgatás során. A mozgatás mértéke (gyors, lassú), hatásfokozás (lapok remegtetése), két képből egy harmadik alkotása (félleg kihúzott lap esetén), a felfedés, elrejtés mind remek eszközök a figyelem megnyerésére és fenntartására. A mesekönyvekkel szemben a papírszínház kötetlen, mozgatható lapjai rengeteg lehetőséget rejtenek az előadás színesítésére. A fadoboz ajtaja a színházi kereteket idézi fel, a keret pedig lehetőséget ad további hatások előidézésére, például: kopogtatás, zörgetés, ajtó mögött elrejtett képrészletek. A papírszínház meséiben nagyobb hangsúly van a párbeszédre, míg a leíró részeket inkább az illusztrációk ismertetik. A képeskönyvből olvasás esetén is érdemes előre megismerni a szöveget, de egy kamishibai előadás komolyabb felkészülést, előzetes próbákat vesz igénybe (Csányi et al. 2016: 19-22). Háttérképek készen is kaphatók a legismertebb mesékhez, de még izgalmasabb, ha a gyerekekkel együtt készítjük el őket.



2. kép. Kamishibai

Forrás: https://www.goethe.de/ins/hr/de/ver.cfm?event_id=24607253 (2023. 09. 15.)

Ez az előadásmód családi légkört teremt, ami rendkívül fontos a gyermekek számára, megvan az az előnye, hogy minden gyermek egyszerre láthatja a képet. A képek nemcsak a gyerekek figyelmét kötik le, hanem lehetőséget teremtenek a beszélgetésre, például állatokról, emberekről, tárgyakról és tevékenységekről, amelyek a gyerekek számára idegen nyelven is ismertek.

A kamishibai egyik lehetséges használata egy már ismert mese előadása a pedagógus által, amiből ugyanúgy lehet rituálét teremteni, mint a hagyományos meseelőadásból. Legjobb megoldás az eszközt egy alacsonyabb asztalra állítani, mert így jobban is látható, és szabadon lehet mozogni körülötte. Kisebb díszleteket is lehet készíteni a papírszínház körül, ha úgy

ítéljük meg, hogy ez hozzátesz a mesehallgatás élményéhez. Síkbábok használata esetén a figurákat tartó pálcikát felülről kell rögzíteni, mert a hagyományos bábozással ellentétben itt a felső nyitott részen tudjuk játékba bocsátani a bábokat. Érdeemes egy ajtónyitogató mondókat bevezetni, majd a történet végére minden esetben ugyanazt az ajtókat bezáró mondatot. A ráhangolódás szakaszában eljátszhatjuk, hogy belépőjegyeket osztunk ki, vagy színházi belépőként a gyerekeknek meg kell oldaniuk egy, az adott meséhez kötődő feladatot. Az a leghatékonyabb, ha az előadás dialógusokban zajlik, nincs összekötő narráció. A mesélés során van lehetőség a hallgatóság reakcióinak megfigyelésére, akár kapcsolatba is léphetünk velük. A jó mesélő alkalmazkodik a gyerekek érdeklődéséhez és tudásához, reagál a visszajelzésekre, és képes alakítani a mese előadásmódján az érdeklődés fenntartása érdekében. A pedagógus nehezítésként kiemelhet egy-egy elemet a képsorozatból, s egyre többet, hogy aztán majd képek nélkül is átélhető lehessen a történet. Ez a nehezítés segítheti a belső képalkotás képességének fokozatos kialakítását (Csányi et al. 2016: 38).

Egy másik lehetőség az eszköz használatára a gyermekek által előadott mese. Ezt mindenképpen a gyerekek által már ismert, sokszor hallott mesével ajánlott végezni, amelyben ismerik a mese hőseinek karakterjegyeit, érzelmi alapon kötődnek a történethez a benne található visszatérő motívumok, ismétlések és szereplők miatt. Először a bátrabb, nagyobb önbizalommal rendelkező gyerekeket szólítsuk meg, nekik kínáljuk fel a lehetőséget. A visszahúzódnóbb, félénk gyerekeket is bevonhatjuk úgy, hogy ők a fadoboz mögé bújva mesélhetik a történetet. Ez a szereplési lehetőség nagymértékben fejleszti a tanult idegen nyelven a hangsúlyt, beszédtempót, hanglejtést, beszédkészséget. Óvodában a szabad játék ideje alatt akár játékra is kínálhatjuk a papírszínházat, hogy a gyermekek a keretben kötöttségek nélkül bábozhassanak.

A gyerekek alkotóként is részt vehetnek a kamishibai használatában. Nagyon hasznos tanulási folyamat egy mese újszerű befejezése, egy új mese írása, egy további szereplő beemelése, a történet más környezetbe helyezése vagy új illusztrációk, bábok elkészítése. Ezek a tevékenységek szabadon engedik szárnyalni a képzeletet és a fantáziát. A tevékeny, alkotó együttműködés, a közös produktum létrehozása nagymértékben motiválja az ebben résztvevőket. Ezek a pozitív hatások pedig azt eredményezik, hogy a gyermek szívesebben és magabiztosan kommunikál majd az adott nyelven.

5. Mesélősin

A mesélősin vagy mesésin (Erzählschiene) Magyarországon még kevésbé ismert pedagógiai eszköz a történetmeséléshez. Ez egy nagyon egyszerű forma, egy 40×15 cm-es téglalap alakú fadeszka két párhuzamosan futó horonnyal (sinnel), amely három részre osztja a felületet. Gabi Scherzer fejlesztette ki, aki pedagógusként, szerzőként és szabadúszó művészként dolgozik. Saját megfogalmazásában a mesélősin segítségével a gyerekek játékos módon mesélhetnek, és érthetnek meg történeteket. Ez segíti a fogalmi és a nyelvi fejlődést, és edzi a finommotorikus készségeket, de elősegíti a kreativitás, az esztétikum és a képzelet fejlődését is, ezáltal támogatja a holisztikus személyiségfejlődést. A mesélősin hármas tagozódására többféle magyarázatot ad. Az idő aspektusában ábrázolható a múlt, a jelen és a jövő. A térbeli látásmódban megjelenik a három dimenzió, a kereszténység szimbolikájában

a Szentháromság. A hármas szám gyakran játszik központi szerepet a mesékben, pl. három kívánság, három testvér. A három barázda tehát sokféleképpen használható, időbeli, térbeli és lelkeségi, valamint érzelmi és kognitív értelemben is.

A mesélőszínt méreténél fogva ajánlatosabb nem asztalra téve, hanem inkább ölbé véve használni. A papírból, kartonból vagy laminált, textillel kiegészített anyagokból készült figurák a mesélés során a síneken mozognak. A kamishibai mesemondásból ismert nyitó és záró rituálékat érdemes itt is bevetni. Tervezhetünk itt is interakcióra épülő tevékenységet a gyerekekkel, mint a kamishibai mesemondásnál. A mesemondás után következhet a szókinccs elmélyítése képek, tárgyak segítségével, KIM-játékok, minidialógusok, jelenetek megalkotása, a történet kibővítése, dalok a témához (Sárvári 2020: 432– 433).

A papírszínházat kombinálhatjuk a mesésínnel, mert a két eszköz a mérete alapján tökéletesen illeszkedik egymáshoz. A kamishibai adhatja a kulisszát, amit a háttérképek segítségével jelenetről jelenetre tudunk változtatni, a mesésin az aktív színpad, ahol a szereplők akár három dimenzióban mozognak. Az eszközök kombinálásával nem csak az ismert mesék előadását tudjuk még izgalmasabbá tenni, hanem a gyermekek saját történeteiket is bemutatathatják a többieknek, így nemcsak a szövegértés, de a szövegalkotás fejlődését is segíti ez a prezentációs technika.



3. kép. Papírszínház és mesélőszín

Forrás: <https://www.mein-kamishibai.de/kamishibai-und-erz%C3%A4hlschiene> (2023. 09. 15.)

Összegzés

A mai fiatal generációt a hagyományos pedagógiai eszközökkel egyre nehezebb lekötöni, mert a mindennapjaikban jelenlévő elektronikai eszközök erőteljes képiségevel nehéz felvenni a versenyt. A tapasztalatok alapján ennek ellenére a papírszínház és a mesélőszín az oktató-nevelő munkát segítő, támogató eszközként mégis felkeltik a figyelmüket, általuk a mesék igazi színházi élménnyé válnak. Ez a prezentációs módszer egyszerre hat a gyermekek több érzékszervére, be lehet vonni őket az előadás menetébe. Azon

kívül, hogy a történetek hatással vannak a gyermekek szellemi, értelmi fejlődésére, gazdagodik fantáziájuk, szókincsük, fejlődik hosszú távú figyelmük. Mindezen felül a korai nyelvfejlésben és nyelvoktatásban rengeteg lehetőséget kínálnak a tanulási folyamatok változatos megvalósítására.

Remélhetőleg egyre több pedagógus, óvoda és iskola fogja használni és kihasználni a papírszínház és a mesélősin lehetőségeit, fejlesztő hatását, és egyre több gyermek fogja élvezni az újfajta előadásmód élményét.

Felhasznált irodalom

- Basch Éva 2020. A kreatívírás-tanítás és gyakorlatok. In: Juhász Valéria – Sulyok Hedvig (főszerk.). *Kommunikáció és beszédfejlesztés a gyakorlatban*. SZTJGYPK. Szeged. 126–140.
- Boldizsár Ildikó 20210. *Meseterápia*. Magvető Könyvkiadó. Budapest.
- Csányi Dóra – Simon Krisztina – Tsik Sándor 2016. *Papírszínház módszertani kézikönyv*. Csimota Könyvkiadó. Budapest.
- Dankó Ervinné 2016. *Nyelvi-kommunikációs nevelés az óvodában*. Flaccus Kiadó. Debrecen.
- Gruschka, Helga – Brandt, Susanne. 2018. *Mein Kamishibai. Das Praxisbuch zum Erzähltheater*. München. Don Bosco.
- Mérei Ferenc – V. Binét Ágnes 2006. *Gyermeklélektan*. Medicina Könyvkiadó Rt. Budapest.
- Pléh Csaba 2006. A gyermeknyelv. In: Kiefer Ferenc. *A magyar nyelv*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Sárvári Tünde 2020. Sprachförderung durch Erzählen im frühen Deutschunterricht. In: Juhász Valéria – Sulyok Hedvig (főszerk.). *Kommunikáció és beszédfejlesztés a gyakorlatban*. SZTJGYPK. Szeged. 431–442.
- Sárvári Tünde 2022. Szelíd nyelvi nevelés. Idegennyelv-elsajátítás gyermekkorban. In: *Módszertani Közlemények*. 62 (4). 5–20. <https://doi.org/10.14232/modszertani.2022.4.5-20> (Letöltés: 2023. 09. 17.)
- Scherzer, Gabi 2017. *Die Erzählschiene. Anleitung für das Figurentheater zum Mitmachen*. Don Bosco. München.
- Scherzer, Gabi. 2018. *Praxisbuch Erzählschiene*. München. Don Bosco.
- Schüler, Holm 2011. *Sprachkompetenz durch Kamishibai*. Dortmund. KreaShibai.
- Simon Krisztina 2019. *Kamishibai, avagy a papírszínház újra meghódítja a világot*. Studia Litteraria 58 (1-2). 347–355.
- Widlok, Beate – Petravić, Ana – Org, Helgi – Romcea, Rodica. 2010. *Korai idegennyelv-tanulás – „Nürnbergi ajánlások”*. Átdolgozott, új változat. München. Goethe-Institut. <https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/nue.html>. (Letöltés: 2023. 09. 17.)

A tanulmány szerzője

Dr. Juhász Márta tanszékvezető egyetemi docens, Pázmány Péter Katolikus Egyetem BTK Óvó- és Tanítóképző Tanszék. Főbb kutatási területei a magyarországi német nemzetiség történetéhez, jelenéhez, kultúrájához, nyelvéhez kapcsolódnak. E-mail: juhasz.marta@btk.ppke.hu.

Legfontosabb publikációk:

- Juhász Márta 2020. Tendenzen in der Ausbildung von deutschsprachigen PrimarschullehrerInnen an der Katholischen Péter-Pázmány-Universität. In: Klein, Ágnes – Márkus, Éva – Meier, Jörg (szerk.): Auf die Lehrenden kommt es an: Konferenz zum 200jährigen Jubiläum der deutschsprachigen Primarschullehrerbildung in Ungarn (Beiträge zur Fachdidaktik 5). Bécs, Ausztria. Praesens Verlag. 34–46.
- Juhász Márta 2020. A nemzetiségi német népismereti tartalmak közvetítésének digitális lehetőségei. In: Juhász Márta Klára – Kaposi József – Szőke-Milinte Enikő (szerk.). Változások a pedagógiában – A pedagógia változása. Budapest, Pázmány Péter Katolikus Egyetem. 60–69.

Magyar Ágnes: A kreatív írásgyakorlatok motivációs hatása az írásbátorságra

Bevezetés

Tanulmányomban a kreatív írásgyakorlatok jelentőségéről írok, mint elmozdulási lehetőségről az irányított írástól az önkifejezést maximálisan támogató folyamat alapú, illetve szabadírás felé. A kreatív írásgyakorlatok elkészítése közben az óvodapedagógus hallgatók (a publikációban ismertetett kutatás résztvevői) megtapasztalhatják saját alkotó fantáziájuk, kreativitásuk és problémamegoldó képességük fejlődését, mélyebb önismeretre, önbizalomra és önértékelésre tehetnek szert, miközben fejlődnek szociális és szakmai kompetenciáik is. A kutatás célkitűzése kedvet ébreszteni az óvodapedagógus szakra járó hallgatókban a kreatív írás iránt, hiszen leendő munkájuknak természetes velejárója a különböző műfajokban történő spontán szóbeli és írásbeli szövegalkotás, valamint az óvodáskorú gyermekek narratív készségeinek fejlesztése.

1. Elméleti háttér

1.1. Kreativitás

A kreativitást a szakirodalom a problémamegoldó gondolkodással vonja párhuzamba. Balogh (2010) olyan képességként írja le, mely eredeti, inventív megoldással él a probléma megoldása során, a függetlenség és a produktív gondolkodás magas szintjén. Egy másik megfogalmazásban a kreativitás „alkotóképesség; az embernek az a szellemi képessége, hogy valami újat hozzon létre” (Bakos 1994).

A 70-es években kreativitás alatt a divergens gondolkodást értették, a 80-as években a szubjektivitást tekintették fő jegyének, a kilencvenes évektől pedig a legfőbb meghatározójaként az újszerűséget emelték ki (Benő 2011). Haase (2016) a kreatív produktum három kötelező feltételét nevezi meg, ezek: az újszerűség, az értelmesség és az elfogadás. Spinner (2006) szerint a kreativitás a nyelvi normák áttörésében és az önkifejezésben nyilvánul meg.

1.2. Kreatív írás

A kreatív írás gyakorlatai közé Samu (2004) az olyan műfajokat (versek, rövid történetek, novellák, dalok, naplók, jelenetek, monológok) sorolja, melyek személyes megszólalásra adnak lehetőséget, vagyis az önkifejezés eszközei. Kreatív írás alatt értjük egyrészt a különböző műfajokban való alkotás (Raátz 2008), tehát az alkotó írás vagy költészettan szabályainak elsajátítását. Egy másik megközelítés szerint a kreatív írás a módszertan

részeként alkalmazható az anyanyelvi, második nyelvi és idegen nyelvi szövegalkotási kompetencia fejlesztésére (Szaszko 2019). Veszelszki (2008) a kreatív írásgyakorlatok pozitív hatásaként kiemeli, hogy gazdagítják és tökéletesítik az anyanyelvi önkifejezést, a stílusjártasságot, oldják az írással kapcsolatos gátlásokat, ezáltal fejlesztik az önbizalmat és az önértékelést.

1.3. A folyamat alapú írás és a szabadírás határán

Raátz (2008) megítélése szerint a kreatív írás a folyamatközpontú és a szabadírás szintjein jelenik meg. Meglátását Scrivener (2005) koncepciójára alapozza, aki az íráskészség fejlesztésének öt stádiumát különbözteti meg. A kezdeti, mechanikus másolás szintjétől az írásgyakorlatok, majd az irányított írás szakaszain keresztül jut el az író a folyamat alapú, majd a szabadírásig. Az egyes szintek egyre fejlettebb íráskészség meglétét feltételezik, ahol az író mind nagyobb önállósággal alkotja meg szövegét, és a szabadírás szintjén már teljesen egyedül, minden külső segítség nélkül, meghatározott témában vagy műfajban hozza létre írásművét. Hasonlóan írja le az íráskészség alakulását Bereiter (1980) is, aki írásstratégia modelljében a fogalmazást kognitív fejlődési folyamatként ábrázolja. A modell öt fejlődési fázist különböztet meg, ezek az asszociatív, a performatív, a kommunikatív, az egységes és az episztemikus írás szintjei. Az első stádium még a kisiskoláskort jellemzi, ahonnan az író a grammatika, a stílus és a műfaji szabályok elsajátítása révén jut el a címzett sajátosságait figyelembe vevő kommunikatív, majd az önmaga alkotását már kívülről, kritikusan szemlélni képes egységes írás szintjére. Az episztemikus írás pedig már az a fázis, amikor „az írás a gondolkodás, a tudás létrehozásának és formálásának szerves részévé válik, a szöveg átrendezése révén új gondolatok jelennek meg, az írás pedig az intellektuális felfedezés eszköze lesz” (Pethőné 2005). Jelen kutatás tágabb értelemben vett kontextusa is a folyamat alapú írástanítás koncepciója, melynek kognitív pszichológia bázisán alapuló modelljeit egy korábbi tanulmányban (Magyar 2023) ismertettem részletesen, e helyütt csupán a lényegi vonásokat emelem ki. A folyamat alapú írás rekurzív modellje (Flower – Hayes 1980) a fogalmazás folyamatát három részre osztja, a tervezés, a megformálás és az átdolgozás szakaszára. A leghangsúlyosabb mind közül a tervezés szakasza, melynek során az író meghatározza a retorikai célt (kinek, milyen céllal?), valamint a produktum (mit?) és a folyamat (hogyan?) tervét. A megformálás során történik a szöveg megírása, ez a szakasz hídszerepet tölt be a tervezés és az átdolgozás fázisa között. Utóbbi szinten hangsúlyos, hiszen az elkészült alkotáson az írója lokális vagy akár globális változtatásokat eszközölhet. Mindebben nagy szerepe van a társaknak és a tanárnak, valamint az önreflexiónak is, hiszen a visszajelzések segítenek abban, hogy hogyan lehetne még formálni a szöveget, hogy az elérje célját. A szöveg létrehozása folyamatában aktivizálódó, bonyolult, egymásra ható gondolkodási műveleteket de Beaugrande (1984) az interaktív modellben ábrázolja részletesen.

2. A kutatás körülményei

Kutatásom célja kedvet ébreszteni, motiválni az óvodapedagógus szakos hallgatókat a kedvtelésből történő írásra, támogatni őket abban, hogy tapasztalatokat, sikerélményeket szerezzenek az önálló írásművek létrehozásában. A vizsgálat lebonyolítására *A kreatív írás a pedagógiai gyakorlatban* kurzus keretein belül került sor a 2022/23-as tanév II. félévében. Ez a tantárgy óvodapedagógus szakon a mese világa ismeretkör részeként kötelezően teljesítendő, ugyanakkor szabadon választható kurzusként tanító szakos hallgatók is felvehetik.

Fontos megjegyezni, mert a kutatás sikerességét befolyásoló egyik tényező, hogy óvodapedagógus képzésen a tantárgy az utolsó félévben kap helyet, ami azért nehezítő körülmény, mert ebben az időszakban számos más, idő-és munkaigényes tanulmányi kötelezettség nehezedik a hallgatók vállára. Ekkor teljesítik az összefüggő külső komplex szakmai gyakorlatukat, mely nappali tagozaton nyolc, levelező tagozaton négy hét időtartamú. Ezen kívül ez az időszak a szakdolgozatírás hajrája is, ami meghatározó stresszfaktorként van jelen a hallgatók életében. Érthető tehát, hogy a kreatív írás tantárgyhoz való kezdeti attitűdjüket alapvetően nem az érdeklődés és a motiváltság jellemzi. Nappali és levelező tagozaton csupán az óraszámban különbözik a kurzus, hiszen a nappali tagozaton tanuló hallgatók is tömbösítve tanulják a nyolc hetes külső komplex gyakorlat miatt.

A vizsgálati mintát az adott félévben a kurzusra feljelentkezett hallgatók (N = 21) képezték, ebből a többség óvodapedagógus szakra jár (N = 18), 3 fő tanító szakos. A levelező és a nappali tagozatos arányt tekintve a levelezősök túlsúlya jellemző, a kurzus résztvevőinek 76 százalékát jelentik. A vizsgálat kvalitatív és kvantitatív módszerekkel egyaránt zajlott. A kurzus elején online kérdőíves felmérés révén mértem fel a hallgatók írásbeli szövegalkotásra vonatkozó attitűdjét, eddigi tapasztalatait a kedvtelésből történő szövegalkotás terén, valamint érdekelt az első reakciójuk is a tantárgy teljesítésének követelményeire vonatkozóan. A kurzus végén értékelték a félévi munkájukat, a feladatokhoz való hozzáállásukat, azok hasznosságát személyes és szakmai fejlődésük szempontjából, valamint hogy hogyan élték meg az elkészült alkotások megosztását és társaik műveinek meghallgatását. A kvalitatív vizsgálat egyrészt az írásbeli kikérdezés nyílt végű kérdéseinek feldolgozásából állt – ennek része volt két metaforavizsgálat is, melyek eredményéről (Magyar 2024 megjelenés alatt), továbbá a hallgatók által készített kétszáz kreatív írásgyakorlat elemzéséből, valamint az utolsó órán való megosztásából, reflexióiból és önreflexióiból tevődött össze. A terjedelmi korlátok miatt jelen tanulmányban az eredményeknek egy részét áll módomban ismertetni.

3. Az alkalmazott kreatív írásgyakorlatok típusai, csoportosításuk

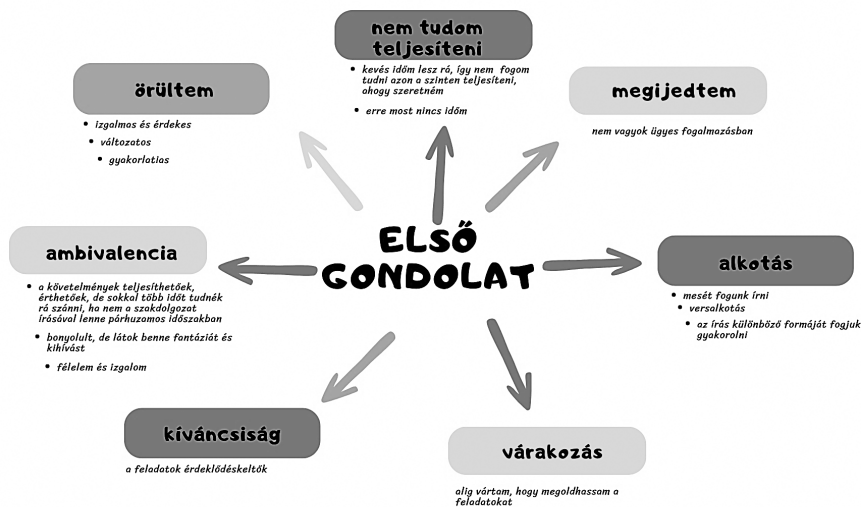
A folyamat alapú íráskonceptió egyik alapvetése, hogy a diákok aktivitására épít, teret enged a tanulói szabadságnak, hasonlóan a tanulói aktivitást hangsúlyozó más metodikai megoldásokhoz (Bernhardt 2018). Ez a szabadság megnyilvánulhat például választási lehetőségekben: a tervezés során a szerző adott esetben a téma, a műfaj vagy akár a címzett kapcsán is követheti a saját elképzelését. Ugyancsak megjelenik a tanulói szabadság az

átdolgozás fázisában is. Az elkészült első verzió piszkozatnak tekintendő, amit a társak és a tanár visszajelzései alapján akár többször is újra lehet gondolni, kisebb vagy akár átfogó módosításokat eszközölni rajta (l. még a témában: Bárdossy at al. 2002, Tóth 2008, Szilassy 2002, Magyar 2003). A kreatív írás a pedagógiai gyakorlatban tantárgy követelményeinek meghatározásánál is ebből a koncepcióból indultam ki, nagyobb teret engedve a hallgatói szabadságnak. A követelmények ugyanis különböző utak, választható feladatok mentén teljesíthetők, a hallgató maga dönti el, hogy mely feladatokat, milyen sorrendben szeretné elkészíteni, csupán a teljesítendő feladatok száma és a leadási határidő meghatározott.

A választható kreatív írásgyakorlatok jellegüket tekintve három csoportba sorolhatók. Az első feladattípus az adott műfajban történő szövegalkotás. Csak néhány műfajt említve, írhattak például eredetmítoszt, haikut, haigát, egyperces fogalmazást, kombinatorikus költeményt, dadaista verset vagy képverset is. Ezeknél a gyakorlatoknál előbb tisztáztuk a műfaj jellemzőit, mintaszövegeken keresztül konkretizáltuk azokat, ezekre alapozva készíthették el saját alkotásukat a hallgatók. A második feladattípus a szépirodalmi szövegből kiinduló szövegalkotás volt. Ez esetben az alapszöveget (pl. egyperces fogalmazást, dalt, mesét, verset stb.) írták meg más formában vagy szövegtípusban, stílusban (pl. tudósításként, hírként, hivatalos levélben stb.). A kreatív írásgyakorlatok harmadik csoportja a megadott szempont szerinti szövegalkotás volt. Írhattak például verset kulcskifejezések mentén, cím alapján vagy képhez, de akár prózai művet (pl. a Kiskakas gyémánt félkrajcárja című mesét) adott szereplő nézőpontjából is megszólaltathattak.

4. A kutatás eredményei

A kurzus elején, a tájékoztató kérdőív részeként megkérdeztem a hallgatókat arról is, hogy mi volt az első gondolatuk, amikor megismerték a tantárgy követelményeit. A válaszaikat az *1. ábra* szemlélteti. Jól látható, hogy a reakciók a teljes kétségbeeséstől a lelkesedésig széles skálán mozognak, s talán az ambivalencia a legkifejezőbb szó az érzékeltetésükre. A korábban ismertetett körülmények (utolsó féléves tárgy a külső komplex szakmai gyakorlat és a szakdolgozatírás időszakában) lehet a magyarázat azokra a reakciókra, miszerint voltak, akik arra gondoltak, hogy nem fogják tudni teljesíteni, elsősorban időhiány miatt, illetve olyan is volt, aki úgy ítélte meg, hogy nincsenek olyan írásbeli kompetenciái, hogy teljesíteni tudja a feladatokat. A hallgatók egy jelentős hányada érdeklődéssel, nyitottan fogadta az elvégzendő gyakorlatokat, ugyanakkor aggodalommal is, hiszen a sok egyéb teendő mellett kilátástalannak tűnt a teljesítés. Végül akadtak azért olyanok is, akik egyértelműen örömmel, várakozással, kíváncsian álltak a feladatokhoz, kihívásként élték meg, és alig várták, hogy elkezdhessenek alkotni. Így indultunk tehát a félév elején. Az alkotások elkészítésére egy hónap állt a hallgatók rendelkezésére.



1. ábra. A résztvevők első gondolatai a kurzus teljesítési követelményeinek láttán

A félév végén, az utolsó órán a résztvevőktől visszajelzést kértem arra vonatkozóan, hogy hogyan élték meg a kurzus teljesítését a kezdetektől az alkotások elkészültéig és bemutatásáig. A válaszokat a 2. ábra szemlélteti. Egyértelműen megnyugtató és megerősítő visszajelzést kaptam a kurzus és jelen kutatás célkitűzésére vonatkozóan, hiszen a válaszadók 33 százaléka válaszolta, hogy érdeklődve és motiváltan látott a feladatok teljesítéséhez, és ez csak fokozódott a feladatok elkészítése során: ők a kurzus végére még motiváltabbá váltak. A következő válaszlehetőség, melyet az előzővel megegyező arányban (33%) jelöltek a résztvevők, talán még nagyobb meggyőző erővel bír, hiszen bevallásuk szerint kezdetben nem éreztek kedvet és motivációt a feladatok megírásához, de az alkotások készítése közben kedvet kaptak, és motiváltabbak lettek. A válaszadók további 25 százalékanak visszajelzése is megnyugtató, miszerint ők érdeklődve és motiváltan láttak a feladatok teljesítéséhez, és ez a hozzáállásuk végig megmaradt. Egyetlen hallgató volt, aki elveszítette a motivációját a feladatok teljesítése során, ő azt a választ jelölte, hogy érdeklődve és motiváltan látott a feladatok teljesítéséhez, ám ez a lelkesedése a feladatok készítése során elmúlt, motiválatlanabb lett a kurzus végére. Ezt a véleményt sajnálattal olvastam, de elfogadom. Számára valamilyen oknál fogva csalódást jelentett a kurzus. Örömmel konstatáltam viszont, hogy a következő válaszlehetőséget senki sem jelölte: „egyáltalán nem volt kedvem a feladatok elkészítéséhez, nem éreztem motivációt az íráshoz, kényszernek éreztem, és ez nem is változott a feladatok teljesítését követően sem”.

Hogyan viszonyultál a kreatív írásgyakorlatok elkészítéséhez a kurzus folyamán?

12 válasz



2. ábra. A hallgatók viszonyulása a kreatív írásgyakorlatokhoz a kurzus folyamán

Az utolsó kreatív írás órán a hallgatók megoszthatták egymással elkészült alkotásaikat, és reflektálhattak is saját, illetve társaik írásaira. A tantárgyat értékelő visszajelző kérdőívre adott válaszaikból és az órán megfigyelt reakcióikból kiderül, hogy az alkotások megosztása kezdetben izgalommal, akár félelemmel töltötte el őket, ám a társak megerősítő visszacsatolásai és annak megtapasztalása, hogy akár a saját, akár mások írásai milyen érzelmi hatást váltanak ki belőlük, pozitív élményt jelentett számukra. A válaszokból kiderül, hogy többek között azért tartották hasznosnak az alkotások egymással való megosztását, mert ezáltal tanulhattak, inspirálódhattak egymástól, jobban megismerhették társaikat, jólesően fogadták a konstruktív kritikát és a pozitív visszacsatolást, empatikusabbak lettek egymás iránt, ami akár új barátságok kezdetét is jelenthette közöttük. A hallgatók volt, hogy sírtak egy-egy alkotás megosztása és hallgatása közben, erre példa az *1. mellékletben* található vers, melyet kulcsszavakra (gyermekkor, ráér, tekintet, félek, idegen) írt a szerzője. A *2. mellékletben* A kiskakas gyémánt félkrajcárja című mese egy átirata található, méghozzá más szövegtípusban, a török császár naplóbejegyzéseként. Ezen az alkotáson is sírtak a hallgatók, de ekkor jókedvükben, a nevetéstől.

Az írásbeli visszajelzés során arra kértem a hallgatókat, hogy írjanak öt kulcsszót, amelyekkel az egész folyamatot jellemeznék a kezdetektől az alkotások elkészültéig és megosztásáig. A válaszok rendkívül széles spektrumon mozogtak, annak megfelelően, hogy a feladatmegoldásnak épp melyik szakaszát jellemezték vele a hallgatók, az viszont egyértelműen megfigyelhető, hogy a kezdeti negatív érzelmeket és attitűdöket a végére teljes mértékben felváltotta a pozitív viszonyulás (a kérdésre adott válaszokról bővebben l. Magyar 2024 megjelenés alatt).

A *3. ábra* azokat az érzéseket jeleníti meg, amelyek a résztvevőket jellemezték, amikor elkészültek az alkotásaikkal. A felsorolt érzelmek előfordulási gyakoriságából kitűnik, hogy nagyon egybehangzó válaszokat írtak a hallgatók. Az öröm, a büszkeség, az elégedettség és a sikerélmény voltak a legjellemzőbb érzelmek, illetve ezek szinonimái, a diadalittasság, a boldogság és a felszabadultság. Emellett megjelentek még a motiváltság, a nyugalom, a remény és a bizonytalanság is. Utóbbiakat az alkotások fogadtatása miatt érzett kétely hívta életre: a hallgatók kétségekkel teli várakozással készültek írásaik megosztására.



3. ábra. A hallgatókat jellemző érzelmek a kreatív írásgyakorlatok elkészültekor

Mivel a kutatás kérdésvetése az volt, hogy felkelthető-e a szövegalkotási kedv kreatív írásgyakorlatok révén, arra vonatkozóan is tettem fel kérdéseket a hallgatóknak, hogy változott-e a viszonyuk az írásbeli szövegalkotáshoz a kurzus hatására. A válaszadók 75 százaléka felelt igennel, még hozzá egyöntetűen arról számoltak be, hogy a kurzus végére motiváltabbá váltak saját szövegek létrehozásában, mint azt megelőzően. Arra a kérdésre, hogy a jövőbeli pedagógiai gyakorlata vagy személyes fejlődése során tudja-e a hasznosítani az órán tanultakat, minden válaszadó igennel felelt. Még inkább meggyőzött a kreatív írásgyakorlatok alkalmazásának létjogosultságáról a résztvevők 92 százalékának pozitív visszajelzése, miszerint a kurzus hatására kedvet kapott ahhoz, hogy a jövőben is alkosson kreatív szövegeket.

Összegzés

Tanulmányomban előbb körüljártam a kreativitás és a kreatív írás fogalmak, illetve eljárás jelentését, majd elhelyeztem azt a folyamat alapú írástanítás és a probléma alapú tanuláskoncepciók kontextusában. Ezt követően beszámoltam az óvodapedagógus szakos hallgatók körében zajlott vizsgálatról, melynek keretét a kreatív írás a pedagógiai gyakorlatban kurzus jelentette. A félév folyamán elkészült írásművek, a hallgatók szóbeli és írásbeli reakciói mind megerősítésként szolgálnak arra vonatkozóan, hogy a kreatív írásgyakorlatok alkalmasak az írásbeli szövegalkotás iránti motiváció felkeltésére, az írásbátorság és az önbizalom, valamint az önértékelés növelésére.

Felhasznált irodalom

- Bakos Ferenc 1994. *Idegen szavak és kifejezések szótára*. Budapest. Akadémiai Kiadó.
 Balogh László 2010. Általános alapfogalmak. In: Czimer Györgyi – Balogh László (szerk.): *Az irodalmi alkotó tevékenység fejlesztése*. Magyar Tehetségépítő Szervezetek Szövetsége 2010. Budapest. 124 p. ISSN 2062-5936.

- Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika 2022. *A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei.* PTE. Pécs. 363 p. ISBN 963 641 920 5.
- Benő Eszter 2011. Kreatív írás és idegennyelv-oktatás. *Magiszter* 3: 43–52.
- Bereiter, Carl 1980. Development in Writing. In: Gregg, Lee William – Steinberg, Erwin Ray (ed.) *Cognitive processes in writing.* Hillsdale. L. Erlbaum Associates. 177 p. ISBN 0898590329.
- Bernhardt Renáta 2018. Tanítók metodikai adaptációja az oktatási módszerek tekintetében. *Évkönyv. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar. Szabadka.* 139–156.
- De Beaugrande, Robert 1984. *Text Production: Toward a Science of Text Production.* Norwood. Ablex. 400 p. ISBN 0893911585 0893911593.
- Flower, Linda – Hayes, John 1980. Identifying the organization of writing process. In: Gregg, Lee William – Steinberg, Erwin Ray (ed.) *Cognitive processes in writing.* Hillsdale, L. Erlbaum Associates. 177 p. ISBN 0898590329.
- Haase Zsófia 2016. Szövegnyelvészet és kreatív írás. Szövegnyelvészeti ismeretek kreatív közvetítése a felsőoktatásban. In: Dobi Edit – Andor József (szerk.). *Esettanulmányok a szövegkoherenciáról.* Officina Textologica 20, Debrecen. 147–160. <http://mnytud.arts.unideb.hu/ot/20/11/haasezs.pdf> 214 p. ISBN 978-963-318-609-1.
- Magyar Ágnes 2023. RWCT-technikák a folyamatalapú fogalmazástanítás támogatására: fókuszban a RAFT-eljárás. In: Balázs László (szerk.). *Fenntarthatóság a kommunikáció oktatásában. A kommunikáció oktatása 15.* Hungarovox Kiadó. Budapest. 232 p. ISBN 9789635341719.
- Magyar Ágnes 2024 (megjelenés alatt). Kreatív írásgyakorlatok szerepe az írásbeli szövegalkotás iránti attitűd alakulásában. In: Balázs László (szerk.): *Fenntarthatóság a kommunikáció oktatásában. A kommunikáció oktatása 16.* Hungarovox Kiadó. Budapest.
- Pethőné Nagy Csilla 2005. *Módszertani kézikönyv.* Korona. Budapest. 372 p. ISBN 963 9589 05 5.
- Raátz Judit 2008. A kreatív írás gyakorlatai. *Anyanyelv-pedagógia* 3–4: <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=128>.
- Samu Ágnes 2004. *Kreatív írás.* Holnap Kiadó. Budapest. 141p. ISBN 978-963-3490-32-7
- Scrivener, Jim 2005. *Learning Teaching.* Oxford: Macmillan Elt. 416 p. ISBN-13 978-1405013994.
- Spinner, Kaspar H. 2006. *Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition.* Seelze. Erhard Friedrich Verlag. 192 p. ISBN 978-3-7800-2040-6.
- Szaszkó Rita 2019. Integrated skills and competence development through watching films in the target language. *Paideia*, 6 (1), 91–120.
- Szilassy Eszter 2012. *Az írás és a fogalmazásjavítás stratégiái.* Anyanyelv-pedagógia 1. <https://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=357>.
- Tóth Beatrix 2008. Fogalmazástanítás – miért és hogyan másképpen? *Anyanyelv-pedagógia* 1. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=15>.
- Veszelszki Ágnes 2008. Vizuális megoldások a kreatív szövegalkotási gyakorlatokban. *Anyanyelv-pedagógia* 5: <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=33>.

A tanulmány szerzője

Magyar Ágnes PhD magyar nyelv és irodalom szakos bölcész és tanár és kommunikáció szakos bölcész, adjunktus, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Jászberényi Campus. Főbb kutatási területei: az olvasóvá nevelés, a médiatudatosság és a korszerű pedagógiai eljárások és technikák az anyanyelvi és kommunikációs nevelésben. E-mail: magyar.agnes@uni-eszterhazy.hu.

Legfontosabb publikációk:

Magyar Ágnes 2022. Az olvasói műhelymunka mint az olvasóvá nevelést segítő eljárás. Kvalitatív vizsgálat tanító szakos hallgatók körében. In.: K. Nagy Emese – Zagyváné Szűcs Ida (szerk.): Reflexiók a neveléstudomány legújabb problémáira. Válogatás a Pedagógiai Szakbizottság tagjainak a munkáiból. Eger. 65–72.

Mellékletek

1. melléklet:

Boros Fanni: Emlékezés

Gyermekkorom emlékei halványodnak előttem
Motoszkál a gondolat: „Úristen Anya! Felnöttem!
Egyedül a nagyvilágban, ó de nagyon ijesztő!
Nem a kakas hangja mától az ébresztő...
Nem köszön már rám a postás, sem a szomszéd néni.
S a boltból sem tudok már olcsó parizert kérni.
Idegen a környék, Anya!
Mondd mi tévő legyek?
Mit tegyek, hogy reggelre ne egyek ideget?
Válaszodat ide hallom, nem számít a távolság,
„Ráérsz még, hogy idegeskedj, fel a fejjel, bátorság!”
Holnap hogyha felkelek, nem fogok már félni.
Mert az óvó tekinteted fog egy életen át védni.

2. melléklet

Kolompár Kálmán: A török császár naplóbejegyzése
(A kiskakas gyémánt félkrajcárja alapján)

Kedves Naplóm!

Nehéz napon vagyok túl... Már kapzsi sem lehet az ember úgy, mint régen. Mindig szoktam mondani, hogy minden garast a fogamhoz kell, hogy verjek, hiszen hogyan máshogy lennék ilyen gazdag és jó módú. Ma viszont egy félkrajcárra majd a bőröm ment rá, el sem hiszem! Azt

sem tudom, minek jegyzem le egyáltalán, el akarom felejteni örökre ezt a napot. Mintha meg sem történt volna. A szégyen égeti az arcom... vagy talán az a kenőcs, amit az a szerencsétlen szolgálóm kotyvasztott össze az imént, lehet, az az oka. Darázscsípésekre kellett, úgy fájnak, mint a nyavalya. A fenekem, jaj, a fenekem, nem tudok ülni, sem kényelmesen feküdni, és én, a történelem legnagyobb császára, ma egész nap sírtam. Sírtam, ordítottam, dühömben kirúgtam a konyhalányt is, mert kukoricát mert hozni vacsorára. Emlékeztetett arra, arra a megátalkodott, boszorkánysággal vértezett, köpönyegforgató fenevadra - a kiskakasra.

Ma, kedves naplóm, tönkrementem. Mindenemet elvitte a kincstárból. Mindenemet, amit az évek kemény munkájával összecsiszárkodtam. Még a gyönyörű aranygyűrűmet gyémánt berakással is, amit a feleségemtől vettem vissza, mikor költekezni mert. Ez az ebugatta kis kakas ma túl járt az eszemen, de ezt még megkeserüli! Persze, nem általam. Remélem, a gazdasszonya forró vízben főzi már azóta, és a tollai úgy peregnék a bőréről, ahogyan a krajcárok peregnék a kincstáramban. Én már nem tudok mit tenni azzal a bestiával. Megtanultam a leckét. Igen, rájöttem, hogy jobb fegyverek és büntetési eszközök kellenek! Milyen nyomorult kút az, amiben annyi víz van, hogy meg tudja inni egy kakas? A kemence is, mindig mondom, hogy cipők nem sülnék meg benne normálisan... és azok a darazsak, hát mennyire hálátlanok már?! Az én birtokomon élnek, szaporodnak, erre uruk ellen fordulnak. El ne felejtsem mondani a szolgálónak, hogy az összeset ki kell irtani a birodalomban.

Kedves naplóm! A mai nap a változásokról fog szólni. Erősebb fegyverek, kitiltott darazsak, és senki sem tarthat többé kakast, ameddig a szem ellát. Nem az én szemem, mert az most vörös és duzzadt a sok csípés miatt, de majd keríték rá valami jó szert. Erre szánom a holnapi napot, remélem, jobb hírekkel tudlak majd teleírni, kedves naplóm. Addig is, kipihenem ezt a szörnyű napot.

Mongyi Norbert: Információalapú angolnyelv-tanulás virtuális üzenőfalon keresztül

Bevezetés

Tanulmányunkban bemutatjuk a Padlet virtuális üzenőfal vagy online faliújság egy felhasználási formáját az információalapú angolnyelv-tanulás támogatásának céljából. A virtuális üzenőfal nyújtotta lehetőségek közül kiemeljük azokat, amelyek a nyelvpedagógiai célú felhasználás jelenségvilágában hozzáilleszthetők a keresztntantervi tartalmak elsajátításának tartalomalapú nyelvoktatás során kitűzhető tanulási céljaihoz.

1. Padlet, a virtuális üzenőfal







A Padlet egy felhőalapú, web 2.0-ás kollaboratív kommunikációs lehetőségeket teremtő platform, amely lehetővé teszi a felhasználók számára, hogy virtuális üzenőfalakat hozzanak létre és tartalmakat osszanak meg. A platform sokoldalúsága révén ideális eszköz lehet a tanulás támogatásáért létrehozott, szabályozott valós idejű (szinkron) és késleltetett (aszinkron) interakciós helyzetek szervezésére. Az online faliújságra feltöltött tartalmakat strukturálni lehet (címkézni) és tanulóra szabott feladatok rendelhetők hozzájuk. Keretrendszerének köszönhetően a tartalmakat látványos formában lehet prezentálni. Mobileszközön és számítógépen egyaránt használható interfésszel rendelkezik, a web 2.0 környezetében értelmezhető funkciók közül a tartalommegosztás, a kommentelés, a linkelés vagy a remixelés is elérhető a kontextusában. Amennyiben aszinkron kommunikációs platformként értelmezzük, a Padlet felfogható az osztályterem kiterjesztéseként is (Szűts 2020), mert az online faliújság segítségével a tanulók a tanár által létrehozott feladatokra és kérdésekre adnak választ a virtuális tanulási környezetben. A Padlet ingyenesen elérhető funkciói segíthetnek a tanároknak széleskörű pedagógiai célok elérésében és hozzájárulhatnak a tanulás hatékonyságának és a tanulói fejlődésnek támogatásához az oktatás különböző szakaszaiban. Az eszköz sokoldalúsága lehetővé teszi a tanárok számára, hogy testre szabják az oktatási módszereiket és a tananyagot a diákok egyéni igényeihez és képességeihez mérten alakítsák, miközben támogatják a kreativitást és a közösségi tanulást. A Padlet tanulástámogatásra történő felhasználása során az alábbi pedagógiai célok elérését nyújtja a tanár számára.

A virtuális üzenőfal létrehozásakor hatféle formátumból választhat a felhasználó. Az információalapú tanulás támogatásakor a felkínált formátumokhoz az alábbi információalapú tanulási célokat társíthatjuk.

1. táblázat. A Padlet funkciói és a tanulástámogatáshoz kapcsolható célok (saját gyűjtés)

Funkciók	Célok
1. virtuális üzenőfal létrehozása	– projektek támogatása (tervezés, kivitelezés, értékelés) – közösségi tanulás támogatása (ötletmegosztási, kommentelési és társértékelési lehetőség) – tananyag megosztása és diákportfóliók készítése
2. különböző médiaformátumok kombinálása	– kreatív (divergens) gondolkodás támogatása – vizualizáció és tartalom gazdagítása
3. együttműködés biztosítása	– csoportmunka és tanulói tevékenység támogatása – kommunikációs készségek fejlesztése
4. értékelés és visszajelzés	– tanulók munkájának értékelése és visszajelzések adása – reflexió és fejlődés nyomon követése
5. testreszabhatóság és differenciált oktatás	– tananyag testreszabása különböző diák- és korcsoport profilokhoz – differenciált oktatás támogatása
6. mobil és online hozzáférés	– osztályterem kiterjesztése – online és offline tanulási lehetőségek kiegészítése

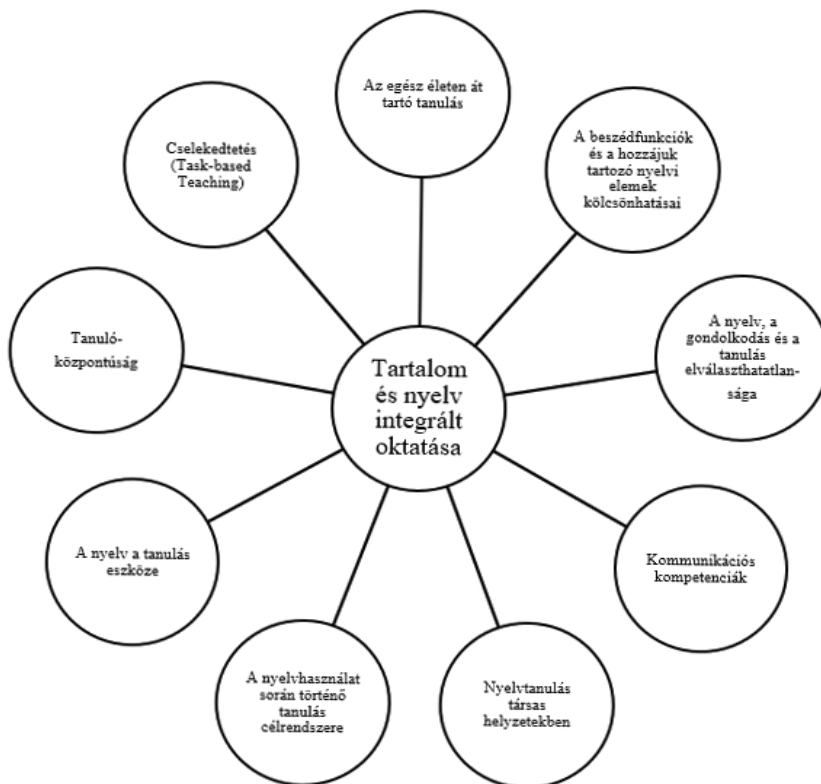
2. táblázat. A Padlet virtuális üzenőfal formátumai és a hozzájuk társítható tanulási célok (saját gyűjtés)

Formátum	Célok
 Vászon	– kreatív (divergens) gondolkodás és ötletgenerálás támogatása – csoportmunka és közös projekttervezés – vizuális tartalom kevésbé strukturált létrehozása
 Idővonal	– történetek és események időrendi struktúrájának tanítása és megértése – történelmi események és fejlemények nyomon követése és elemzése – időszakos projekttervezés és határidők követése
 Rács	– kategorizálás és rendszerezés támogatása a tartalom prezentálásához – hasonlóságok és különbségek vizualizálása – a rendszerezési és osztályozási készségek gyakorlása
 Lista	– adatok vagy információk strukturált megjelenítése és összegzése – teendők és feladatok nyomon követése és szervezése – prioritások kijelölése és fontosság rangsorolása
 Fal	– projektek és prezentációk létrehozása és megjelenítése – ötletek, vélemények és észrevételek megosztása és közösségi megbeszélések támogatása – vizuális elemek és média használata a tananyag gazdagítására és érdekesebbé tételére
 Térkép	– földrajzi ismeretek és helyspecifikus tudás tanítása és bemutatása – kulturális, gazdasági vagy környezeti témák kapcsolódása egy adott helyhez történő vizsgálata – földrajzi tudatosság és térbeli gondolkodás fejlesztése

2. Kereszttantervi tartalmak és tartalomalapú nyelvoktatás

A tanévkezdést követő időszakra időzítve került feldolgozásra egy második tanévüket gimnáziumi oktatásban töltő, nyelvi tagozatos, B1-B2 KER szerinti nyelvtudásszintű tanulócsoportban a Magnificent Malta című, Padlet-en előállított tananyag. A tanulók nyári élményeinek felelevenítése és értékelése után, tartalmilag ehhez könnyen kapcsolódóan két héten keresztül, heti öt tanórán dolgoztunk a digitális tananyaggal tanórai keretek között és tanórán kívül, az osztálytermet a virtuális tanulási környezetbe kiterjesztve. A Magnificent Malta tananyag létrehozásakor fontos tartalomformáló cél volt beépíteni az interdiszciplinaritást az angolnyelv-tanításba. Mivel az angol nyelvi kommunikatív kompetenciák (az összes idegen- és anyanyelvvél egyetemben) alapvető részét képezik az egyéb tantárgyi kompetenciáknak, a tantárgyakon átívelő szemlélet azt is jelenti, hogy más tantárgyak tudáselemeinek tanulása is pozitív hatással van az angol nyelv elsajátítására, hiszen a tanulók az idegen nyelv tanulása során fel tudják használni a más tantárgyak keretében szerzett ismereteiket. A napjainkban uralkodó kommunikatív nyelvitanítás már alapvetésnek tekintti, hogy az adott idegennyelv tanulása során megszerzett kompetenciák transzverzálisak, ezért a tanulási-tanítási cél a használható nyelvtudás eszközként való elsajátítása. A tantárgyakon átívelő szemlélet alkalmazásával tehát mind az idegen nyelvek, mind más tantárgyak tanulása és tanítása hatékonyabbá tehető (Farczádi Bencze és mtsai 2020). Farczádi Bencze és munkatársai a 2020-as Nemzeti Alaptantervhez (NAT) kapcsolódóan készített útmutatójukban kiemelik, hogy a NAT a korábbihoz képest egy jóval összetettebb idegen nyelvi alapkészségmodellt tár elénk. Annak érdekében, hogy a nyelvtanulóból tényleges nyelvhasználó váljon, önálló alapkészségként jelenik meg a 2020-as NAT-ban a közvetítés, az írásbeli interakció, a mindennapi idegennyelv-használat és az interkulturalitás az országismerettel. Az interdiszciplinaritás fontosságát hangsúlyozandó, a kereszttantervi tartalmak az idegen nyelvi kerettantervekben külön tématarományként is megjelennek mind az alsó, mind a felső tagozaton, valamint a középiskolai idegen nyelvi kerettantervekben is (NAT 2020). Ennek eredményeként, a tanuló, a középiskola végére képes lesz használni célnyelvi elemeket más tudásterületen megcélzott tartalmakból, és ismerni fog más tantárgyi tartalmakat, például angol nyelven.

A kereszttantervi tanulás megvalósításának céljából a Magnificent Malta tananyagban az angol nyelvi kompetenciafejlesztést földrajz és történelem tantárgyi tartalmakkal kombináljuk. Az angol nyelvpedagógia területén, a szakmódszertannal foglalkozó szakirodalomban, a kommunikatív nyelvitanítás jelenségvilágán belül tartalomalapú nyelvoktatásnak (Content-based Language Teaching), vagy tartalom és nyelv integrált oktatásaként (Content and Language Integrated Learning, CLIL) hivatkoznak arra a tanterv- és tananyagszerkesztő megközelítésre, amelynek értelmében célnyelven is megvalósulhat a kereszttantervi tanulás. A kortárs angol nyelvpedagógiában nemcsak a két tanítási nyelvű oktatást tekintjük CLIL-kontextusnak, hanem bármilyen angol nyelven zajló kereszttantervi tanulást is (Gabillon 2020). Az 1. ábrán összefoglaljuk a pedagógiai alapvetéseket, amelyekből a CLIL-megközelítést alkalmazó nyelvpedagógia táplálkozik.



1. ábra. Nyelvpedagógiai alapelvek, amelyek a CLIL megvalósításához kapcsolódnak (saját szerkesztés)

3. A kulturális valóság elemeinek információalapú tanítása

A kulturális valóság elemeinek angol nyelvórákon történő tanításáról egy másik tanulmányban már részletesen írtunk (Mongyi 2022), és jelen tanulmányban ezeket a kulturális valóságból származó elemeket információelemeknek nevezzük (2. ábra).

A kulturális valóság jelenségvilágának megtanulása az információs műveltség részét képezi. Szőke-Milinte (2020) alapján az információ az értelmezett adat, tény, jelenség, esemény, azaz az adatokon végrehajtott gondolkodási műveletek eredménye. Az információs műveltség követelményei: 1. az információsükséglet megfogalmazása és artikulálása, 2. az információ lokalizálása és megszerzése, 3. az információ értékelése, 4. az információ szervezése, 5. az információ felhasználása, 6. az információ kommunikálása és etikus felhasználása és 7. egyéb információs készségek (Wilson és mtsai 2011). A tanulmányunk tárgyaként szolgáló, a Padleten létrehozott interkulturális információs elemeket tartalmazó tananyag feldolgozása során a diákok angol nyelvi információs műveltsége fejlődik.

Országismeret és civilizáció	Beszéd- és viselkedéskultúra	Szövegkezelés és -szerkezet
Civilizációs témakörök (történelem, földrajz, hagyományok, ünnepek, szokások, intézmények, gazdaság, művészet, tudományos eredmények, irodalom, populáris kultúra, értékrendek, ünnepek, kulináris szokások, mindennapi tudnivalók, tabutémák, ügyintézés, humor) a szókincs kulturális jelentése és szociolingvisztikai jellemzői.	Viselkedési és beszédminták, nyelvi-kommunikációs funkciók (üdvözlés, beszélgetés kezdeményezése, búcsúzás, véleménykérés, véleménykifejtés, egyet-értés, egyet nem értés, közbeszólás, kérés, visszautasítás, tanácskérés és -adás, panaszkodás, kritika, társalgás, látogatás, telefonálás, dicséret, biztatás, elbúcsúzás) pragmatikai és szociolingvisztikai jellemzők, testbeszéd és nem verbális kommunikáció, kulturális dimenziók.	A szövegnyelvészeti jellemzők (a szöveg szerkezete, érvek alátámasztása, gondolatok összekapcsolása, koherencia, kohézió, logika, retorikai elemek, szöveg és célközönség viszonya, nyilvános beszédek, fordítás, közvetítés, mediálás) szövegalkotási folyamatok (anyaggyűjtés a témához, lényeges pontok meghatározása és kiemelése, gondolatok és érvek kidolgozása, kifejtése és újragondolása, szótárhasználat, plágium elkerülése).

2. ábra. A kulturális valóság nyelvtanulás-tanítás szempontjából releváns elemei (Holló 2019 nyomán)

Wijetunge és Alahakoon (2009) írja le azt az információs műveltségi modellt, melyben a pedagógus támogatja a tanulót az információ feldolgozásában, az információalapú tanulásban. Az Empowering 8 modell (Wijetunge – Alahakoon 2009: 31-41) lépései:

1. Azonosítás: a téma meghatározása, a formátum kiválasztása, kulcsszavak és az információforrások kiválasztása.
2. Felfedezés: a megbízható források felkutatása és a releváns információk megtalálása.
3. Kiválasztás: a releváns információk kiválasztása és a megfelelő hivatkozások összegyűjtése.
4. Rendszerezés: a tények, vélemények a fikció, és az információk logikus rendezése.
5. Létrehozás: az információk értelmes szerkesztése.
6. Bemutatás: az információk megfelelő közönséggel való megosztása releváns formában.
7. Értékelés: a tanár visszajelzésének elfogadása és a szükséges készségek meghatározása.
8. Alkalmazás: a visszajelzés és az értékelés felhasználása a következő tanulási tevékenységhez.

A Magnificent Malta című CLIL tananyag bemutatása

A Magnificent Malta digitális tananyag kidolgozása során az Empowering 8 modell lépéseit követtük. A máltai kulturális valóság információelemeit tematizáltuk és ezek vizuális megjelenítésére nyolc oszlopból álló fal formátumot alkalmaztunk a Padleten (Lásd: 1. melléklet). Az oszlopok címkéi: 1. Málta földrajza, 2. megalitikus templomok, 3. Mdina,

a „néma város”, 4. Valletta, 5. Mosta, 6. Marsaxlokk, 7. Dingli, 8. Gozo. A Padletről készült kép állomány az 1. mellékletben található, a 3. táblázatban pedig a tematizált oszlopok tartalmát mutatjuk be.

3. táblázat. A Magnificent Malta Padlet tartalmi elemei

1. Málta földrajza	<ul style="list-style-type: none"> – 1. feladat: országprofil létrehozása – Málta természetföldrajzi térképe – 2. feladat: Málta földrajzáról szóló szöveg szóképzéses feladattal – máltai kulturális örökségi helyszínek: Youtube videó alapján #hashtag címkék írása
2. megalitikus templomok	<ul style="list-style-type: none"> – rövid szöveg a hét máltai megalitikus templomról – Youtube videó a Ġgantija templomegyüttesről: az előző szöveg szókincse alapján 10 dolgot feljegyezni a videóban látottak alapján – 1. feladat: föníciai ábécé alapján angol nyelvű mondatokat kódolni – élet a megalitikus templomok építésének idején: rövid szöveg – 2. feladat: szóbeli csoportmunkában elvégzendő feladat, témája: mi kell a túléléshez egy barlangban – 3. feladat: olvasott szövegértést fejlesztő feladat – Netflix sorozat (Ancient Apocalypse) 3. epizódjának megtekintése a megalitikus máltai templomokról
3. Mdina, a „néma város”	<ul style="list-style-type: none"> -fotó és egy bővített mondatnyi leírás Mdináról -1.feladat: néma hangok keresése angol szavakban -2. feladat: régi és új tárgyak összepárosítása szóbeli feladat -mdinai üvegyárról szóló Youtube videó megtekintése és kérdések írása az elhangzott tartalom alapján
4. Valletta	<ul style="list-style-type: none"> – fotó és leírás Vallettáról – 1. feladat: turisztikai promóciós videók összehasonlítása – 2. feladat: utazási brossúra tervezése a Canva digitális grafikus applikáción keresztül – 3. feladat: olvasott szövegértést fejlesztő feladat
5. Mosta	<ul style="list-style-type: none"> – fotó és szöveg a mostai Rotundáról és az itt történt csodáról – 1. feladat: irányított beszélgetés a csodákról
6. Marsaxlokk	<ul style="list-style-type: none"> – 1. feladat: utazási blogbejegyzés Marsaxlokk-ról (öböl és halpiac) megadott szövegek és képek felhasználásával – 2. feladat: infografika a tengeri szennyezésről és szóbeli prezentációs feladat az infografika tartalma alapján
7. Dingli	<ul style="list-style-type: none"> – fotó és rövid leírás a Dingli sziklákról, feladat: buszos utazás tervezése Google Maps applikációval – Málta szeleinek elnevezése – irányított beszélgetés az időjárásról megadott szó- és kifejezésbankkal
8. Gozo	<ul style="list-style-type: none"> – 1. feladat: Kalüpszó legendája és irányított beszélgetés a legendákról – 2. feladat: feszták és irányított beszélgetés a hagyományokról és az ünnepekről, népszokásokról

A tananyag tartalmának feldolgozását nem a Padleten kijelölt nyelvpedagógiai didaktikai sorrendben mutatjuk be, hanem az Empowering 8 modell lépéseinek mentén. A modell első két lépésére a tananyagban belül az országprofil létrehozásakor kerül sor. A diákok megadott szempontok szerint végeznek információkeresést Málta országprofiljának felállításához. Az információ kikeresését követően azonosításra kerül Málta hivatalos neve, fővárosa, hivatalos nyelvei és pénzneme, valamint az ország zászlója és a közutakon bevett vezetési irány, illetve az Egyesült Királyságtól való függetlenedés időpontja és az EU tagság kezdete. Az ország térképét felhasználva azonosítják be a szigetország földrajzi adottságait, amelyhez szóképzéses lyukas szöveg feladattípus társul. Szintén az azonosítás funkcióját szolgálja a Ġgantija megalitikus templomokról szóló rövid Youtube videó megtekintéséhez szánt feladat: a tanulók az előző didaktikai lépésben elolvasott szöveg szókincsét felhasználva kell, hogy kiemeljenek tíz dolgot, amit a rövid videóban láthatnak. A tíz kulcsszóból egy listát állítanak össze.

Több olvasott szöveg értését fejlesztő feladat került beágyazásra. Egy-egy rövid szöveg szavaiból kell a megadott szavakhoz szinonimákat keresniük a szövegből. Ezt a szópárosítás feladatot követően az olvasott szövegben kell megtalálniuk a válaszokat a feltett kérdésekre. Mindkét feladattípus az információalapú tanulás kiválasztás lépését fejleszti, csakúgy, mint a Máltán fellelhető régi és modern használati tárgyak párosításán alapuló irányított páros munkában elvégzendő szóbeli feladat.

Az egyik legkomplexebb angol szóbeli beszédtevékenységet igénylő feladat a negyedik oszlopban található turisztikai promóciós videók összehasonlítása megadott szempontok alapján. A tanulók két rövid, a máltai turizmust külföldiek számára népszerűsítő Youtube videót néznek meg egymás után. A Padlet idetartozó dobozában megadott szempontok szerint, páros munkában összehasonlítják a videókat, majd gondolataik rendszerezését követően, megosztják azokat a tanulócsoporttal. A megfigyelt információk és a látottak rendszerezése után véleményt formálnak a két videóról.

Az információalapú tanulás során a létrehozás lépését egy utazási brosúra vagy poszter megalkotásakor gyakorolják. A két turisztikai promóciós videó elemzésének tanulságait és az irányítószempontokat felhasználva készítenek páros munkában egy máltai látnivalóról szóló digitális brosúrát vagy posztert. Önmagában ez a feladat az információalapú tanulás összes összetevőjét előhívja, de a hangsúly a poszter tartalmának szerkesztésén, vizualitásának kialakításán és a poszter bemutatásán van. A digitális brosúra vagy poszter létrehozásához a Canva applikáció ingyenes verzióját használjuk.

Az információk közönségnek történő bemutatásának gyakorlására szolgál a tengeri szennyezésről szóló infografikát középpontjába állító feladat. A tanulók egyéni munka során tanulmányozzák az infografikán szemléltetett információelemeket, majd kétperces szóbeli előadást készítenek. A szóbeli prezentációkat egymás után adják elő, mindegyiket társértékeléssel, előre közösen meghatározott szempontok szerint értékelünk. A társértékeléshez értékelő kártyákat használunk, például: „Értékelj társad előadását a folyékonyság, a követhetőség, az információtartalom és a nyelvhasználat szempontjai közül egyet kiemelve!”.

A Padlet legutolsó oszlopában a tananyagot lezáró önértékelő táblázat került elhelyezésre. Az önértékelés célja a tananyag feldolgozása során fejlesztett készségekre történő önreflexió lehetőségének biztosítása. A táblázat soraiban megjelenő szempontokat minden tanulónak egytől (elégtelen) ötig (kitűnő) terjedő pontszámmal kell értékelni, majd egy bekezdésnyi

szöveges angol nyelvű reflexiót megfogalmazni. Értékelési szempontok: 1. Máltához kapcsolódó tudáselemek, 2. információkeresési készség, 3. prezentációs készség, 4. kritikai gondolkodás, 5. problémamegoldó készség, 6. együttműködési készség, 7. önértékelés, 8. tanulási készség, 9. személyes fejlődés. A tananyag zárásaként a tanulói reflexiókat a tanár visszajelzéseivel kiegészítjük, az értékelést és a visszajelzést felhasználjuk a következő tanulási tevékenységhez.

Összegzés

A virtuális üzenőfal nyújtotta nyelvpedagógiai lehetőségeket kihasználva került létrehozásra a Magnificent Malta című digitális CLIL tananyag. A tananyag feldolgozása során az angol nyelvi interkulturális kommunikatív kompetenciák fejlesztése kereshetantervi tanulással kombinálva információalapú angolnyelv-tanulási tevékenységet eredményez. A tanulmányban bemutattuk az angolnyelv-tanítás interdiszciplináris megközelítésének fontosságát, valamint a Padlet-alapú web 2.0-ás tananyag tartalmának áttekintésekor kiemeltük, hogy nyelvtanárként miként támogathatjuk az információalapú nyelvtanulást.

Felhasznált irodalom

- 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról 2020. Magyar Közlöny. <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes> Utolsó letöltés: 2023. szeptember 4.
- Farczádi Bencze Tamás – Jakus Enikő – Kránicz Eszter – Öveges Enikő – Perge Gabriella 2020. *Útmutató az idegen nyelv tantárgy tanításához a 2020-ban kiadott Nemzeti alaptanterv és kereshetantervek alapján*. Oktatás 2030 Tanulástudományi Kutatócsoport. Eger.
- Holló Dorottya 2019. *Kultúra és interkulturalitás a nyelvórán*. L'Harmattan Kiadó. Budapest.
- Mongyi Norbert 2022. A kulturális valóság elemeinek tanítása a nyelvórákon. In: Gombocz Orsolya – Juhász Márta Klára – Mongyi Norbert (szerk.): *Pedagógiai változások - a változás pedagógiája IV*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem. Budapest. 213–222.
- Szőke-Milinte Enikő 2020. Információ – Média(tudatosság) – Műveltség. A Z generáció tanulása. Pázmány Péter Katolikus Egyetem. Budapest.
- Szűts Zoltán 2020. *A digitális pedagógia elmélete*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Wijetunge, Pradeepa – Alahakoon, U. 2009. Empowering 8: the Information Literacy model developed in Sri Lanka to underpin changing education paradigms of Sri Lanka. *Sri Lankan Journal of Librarianship and Information Management*.
- Wilson, Carolyn E. – Grizzle, Alton – Tuazon, Ramon – Akyempong, Kwame – Cheung, Chikim 2011. *Media And Information Literacy Curriculum For Teachers*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192971> Utolsó letöltés: 2023. szeptember 4.
- Zehra, Gabillon 2020. Revisiting CLIL: Background, Pedagogy, and Theoretical Underpinnings. *Contextes et didactiques*.

A tanulmány szerzője

Mongyi Norbert egyetemi tanársegéd, Pázmány Péter Katolikus Egyetem Vitéz János Tanárképző Központ; doktorandusz, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola; angol-francia szakos nyelvtanár Budapest V. Kerületi Eötvös József Gimnázium. Főbb kutatási területe: az interkulturális kompetenciák fejlesztési lehetőségei a nyelvórákon és a digitális tanulási környezetekben zajló nyelvtanulás jelenségei. mongyi.E-mail: norbert.jozsef@btk.ppke.hu.

Legfontosabb publikációk:

Mongyi Norbert 2022. A kulturális valóság elemeinek tanítása a nyelvórákon. In Pedagógiai Változások – a Változás Pedagógiája IV. Pázmány Péter Katolikus Egyetem. Budapest. 213–222.

Fodor Richárd – Mongyi Norbert 2021. A digitális távoktatás módszertani apparátusa. In: Kaposi József – Szőke-Milinte Enikő (szerk.): Kutatás közben. A digitális oktatásra való átállás tapasztalatai a katolikus iskolákban. Pázmány Péter Katolikus Egyetem. Budapest. 47–60.

Szabó Orsolya Edit: Irodalmi attitűdök alakulásának vizsgálata 5. osztályban

Bevezetés

Jelen korunk egyik legaktuálisabb pedagógiai problémája az újmédia és a pedagógiai módszerek összehangolatlansága. Bár hangzatos és elterjedt kifejezés a digitális pedagógia, mégis korántsem annyira széleskörű a gyakorlati alkalmazása, mint azt gondolnánk. „A digitális pedagógiai transzformáció egy hosszú evolúciós folyamat eredményeként jön majd létre, amelynek még csak az elején tartunk” (Jakab 2020: 53). A markánsan megváltozó, kibővülő tanári szerep fontos eleme az online térbe átkerülő kulturális örökség átadás, mely során a pedagógusnak vezetnie kell a diákokat és nem felzárkózni hozzájuk.

1. Kutatási kérdések és célok

Magyar, média-, mozgókép és kommunikáció szakos tanárként legfőbb célom, hogy diákjaimat hozzásegítsem ahhoz, hogy szoros és pozitív érzelmi viszonyt alakítsanak ki az általam tanított tantárgyakkal, továbbá a munkaerőpiacon és az életben való boldoguláshoz szükséges kompetenciáikat is fejlesszem. Ezen célokat szem előtt tartva a tanulás-tanítás új színtereihez igazodó interdiszciplináris verselemző módszert dolgoztam ki, összekötve a diákok szövegértési képességeinek fejlesztését az IKT eszközök rendszerszerű használatával. Elsősorban az intertextuális és a digitális írástudás fejlesztése a cél szépirodalmi szövegeken keresztül. A kutatás során arra kerestem a választ, hogy azoknak a diákoknak, akik a versztori módszert választják és visszatérően alkalmazzák, pozitívabb lesz-e az irodalom tantárggyal kapcsolatos attitűdje a kortársaikénál?

2. Alkalmazott módszer és minta jellemzése

A módszer gyakorlati alkalmazása céljából kidolgoztam egy 21 tanórából álló verselemző projektet. Az első szakaszban a diákok elsajátítják a módszerhez szükséges számítógép- és alapprogramok (videó, hang- és képszerkesztés) használatát, majd kiválasztják az általuk leginkább kedvelt versrészletet az adott irodalmi témakörből. A második szakaszban a tanulók kreativitásuknak és egyéni stílusuknak megfelelően digitális tartalommal töltik meg az általuk választott szöveget. Önállóan hoznak létre hipermediális tartalmakat, úgynevezett vers-sztorit. A projekt harmadik szakaszában a diákok egy szóbeli prezentáció keretében mutatják be az elkészült alkotásokat. A negyedik, visszaépítés szakaszban a gyerekek által választott szövegrészlet nyelvi szintek szerinti elemzése történik. Majd a rész- egész vizsgálata által a teljes vers értelmezésével zárul a nyomtatott szöveg elemzése. A lezáró,

ötödik szakaszban az elkészült vers-sztorik által az adott irodalmi témakör hipertextuális narratíváját hozzák létre a tanulók. Az Új Nemzeti Kiválóság Program Doktori Hallgatói Ösztöndíj keretében az irodalomórakon alkalmazott új módszerem hatásait mértem a vizsgálatban résztvevő 5. osztályos tanulók irodalom tantárgy iránti attitűdjére fókuszálva.

A minta kiválasztásánál a projekt megvalósítását és az Új Nemzeti Kiválóság Programban vállalt ütemterv betartását kellett figyelembe vennem. Ennek okán nem valószínűségi mintavétel mellett döntöttem, tehát az alapsokaság elemeinek nem azonos esélye volt a mintába való bekerülésre. Egyszerűen elérhető alanyokkal történt az adatfelvétel, a közel 2 hónapos intenzív projektbe azokat a tanulókat vontam be, akiknek én tanítom a magyar irodalom és nyelvtan tantárgyakat. Jelenlegi kutatásom egy későbbi nagyobb regionális kutatásnak a pilotja, tehát legfőbb célom a bekapcsolt tényezők és a mérőeszközök megbízhatóságának és érvényességének ellenőrzése, valamint a diákok irodalom tantárggyal kapcsolatos attitűdjének vizsgálata.

Az attitűdvizsgálatot ötödik osztályos általános tantervű tanulók bevonásával folytattam Budapesten az Alsóerdősori Bárdos Lajos Általános Iskola és Gimnáziumban, ahol magyar nyelv és irodalom, valamint média-, mozgókép- és kommunikáció szakos tanárként dolgozom. A vizsgálatban résztvevő diákokat egy kísérleti és egy kontrollcsoportba osztottam. A két csoport tanulójának kiválasztása, tanórai megfigyelés, előző és az adott tanévben elért tanulmányi eredmények és a gyermekek szociális háttere alapján történt. Előfeltételezésem alapján bizonyos szintű hátránykompenzációra is alkalmas lehet az alternatív verselemző módszer, ugyanis plusz motivációt jelenthet a hátrányos helyzetű gyerekeknek a digitális eszközökkel történő munka. A kísérleti csoport (N = 15) tagjai az irodalom és a nyelvtanórákat összevonva 2 hónapig rendszeresen alkalmazták az általam kidolgozott verselemző módszert, míg a kontrollcsoporthoz tartozó diákok (N = 20) csupán az irodalomórakon, és csak a hagyományos verselemző módszert használták IKT eszközök bevonása nélkül. A mérőeszköz megbízhatóságának és érvényességének vizsgálata kismintán végzett (N=15) mérés alapján történt.

Az irodalom tantárggyal kapcsolatos attitűdvizsgálat egy év eleji bemeneti és egy év végi kimeneteli online kérdőíves felmérés által valósult meg. A diákok mind a két alkalommal ugyan azon kérdésekre válaszoltak. Összesen 50 tanuló töltötte ki a kérdőívet mindkét alkalommal (év eleji és év végi mérés). A kísérleti csoportban 15-en voltak, melyből 6 fiú; a kontrollcsoportban 20-an voltak, melyből 8 fiú. A kérdőív megbízhatóságának és érvényességének vizsgálata 15 tanuló bevonásával történt, akik sem a kontroll, sem a kísérleti csoporthoz nem tartoztak, így ezen tanulók válaszai nem kerültek bele az attitűdvizsgálat eredményeinek elemzésébe. Az osztályok, amelyekben a mérést végeztem 19-21 fősek voltak. A bemeneti mérés idején a kísérleti csoportból 3, a kontrollcsoportból pedig 1 fő hiányzott. A különböző csoportlétszámok és a hiányzások miatt szükségesnek láttam a tervezett mintavétel módosítását. Az adattisztítás után végül a kimeneti mérés elemzésénél csak azoknak a diákoknak az eredményeit vettem figyelembe, akik mindkét mérés alkalmával kitöltötték a kérdőívet (N = 35) (1. táblázat).

1. táblázat. A vizsgálatban résztvevő tanulók csoportok és nemek szerint

	Nem		Összesen
	Fiú: 6	Lány: 9	
Kísérleti csoport	Fiú: 6	Lány: 9	15
Kontrollcsoport	Fiú: 8	Lány: 12	20
Összesen	14	21	35

3. Mérőeszköz

A kérdőív már létező mérőeszközök bővítésével és adaptációjával készült el, Csapó Benő (1998) tantárgyakhoz kapcsolódó attitűdmérése alapján, valamint Csikos Csaba (2012) nyomán kiegészítve nyílt végű kérdésekkel. A kérdőívet a projekt megkezdése előtt, a tanév első felében töltötték ki a tanulók. A kérdőív megbízhatóságának és érvényességének vizsgálata 2022. október 21-én, a kísérleti csoport tanulóinak adatfelvétele 2022. november 10-én, a kontrollcsoporté 2022. november 21-én történt. A kutatás helyszínéül szolgáló Alsóerdősori Bárdos Lajos Általános Iskola vezetősége hozzáférhetővé tette az intézmény laptopjait a kutatásban résztvevő gyerekek számára, így a diákok online kérdőívet töltöttek ki, két egymást követő tanítási óra keretében.

A kérdőív három részből állt: 1. tantárgyakkal kapcsolatos attitűdmérés 2. okoskészülékek-internethasználat 3. digitális szövegértés. Mindhárom részben zárt és nyílt végű kérdésekre is válaszolniuk kellett a diákoknak. A kérdőív tanulói attitűdvizsgálatának része 11 szakaszból állt. Az első szakaszban a születési idejüket, nemüket és a tavaly év végi/ idei félévi tanulmányi átlagukat kellett megadniuk. A második szakaszban a saját vágyott és a szülei iskolai végzettségét kellett bejelölniük. A harmadik szakaszban a tavaly év végi/ idei félévi jegyeiket kellett megadniuk tantárgyakra lebontva. A negyedik szakaszban az aktuális jegyeiket kellett megadniuk tantárgyakra lebontva. Az ötödik szakaszban az alsó és felső tagozatos kedvenc és legkevésbé szeretett tantárgyaikat kellett kiválasztaniuk. A hatodik szakaszban a tanulók hatfokozatú likert skálán értékelték a különböző tantárgyakat aszerint, hogy mennyire kedvelik azokat általában. (1-es válasz: utálok, 6-os válasz: nagyon szeretem). A hetedik szakaszban ötfokozatú likert skálán értékelték a tanulmányi teljesítményüket, aszerint, hogy mennyire elégedettek azzal. (1-es válasz: nagyon elégedetlen, 5-ös válasz: nagyon elégedett). A nyolcadik és kilencedik szakaszban irodalom és nyelvtan témazáró dolgozat reálisan megszerzett és vágyott pontszámait adták meg a diákok. A tízedik szakasz 10 állítást tartalmazott, melyeket a diákok hatfokozatú likert skálán értékelték aszerint, hogy mennyire értenek egyet az állítással. (1-es válasz: egyáltalán nem értek vele egyet, 6-os válasz: teljesen egyetértek vele). Négy állítás a nyomtatott és digitális szöveghez való viszonyulást, öt állítás az iskolában és az interneten megszerezhető tudás hasznosságának megítélését, egy állítás pedig a szigorú tanárokhoz való viszonyulást méri. Az állítások összekeverve vannak feltüntetve, ezáltal elkerülve a tanulói válaszadás befolyásolását. A 11. szakaszban három irodalmi élménnyel kapcsolatos nyílt kérdésre kellett válaszolniuk a tanulóknak.

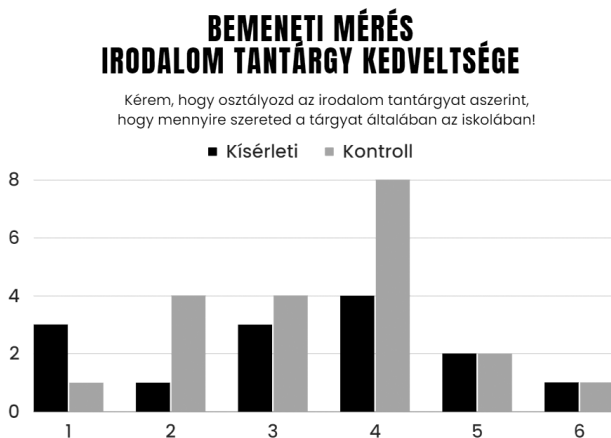
4. Alkalmazott statisztikai eljárások

Miután az spss program adatbázisába bevitettem a bemeneti és kimeneti kérdőívek adatait és a kísérleti és kontrollcsoportokhoz tartozó diákok válaszait, a program segítségével különböző csoportosítások szerint végeztem számításokat. Számos változó mentén hasonlítottam össze a kapott eredményeket.

Leíró statisztikai eljárásokat alkalmaztam, melyekkel megvizsgáltam az átlagot, a móduszt, a mediánt, a szórási értékeket, és a relatív gyakoriságokat. Keresztábra-elemzésekkel, egy- és kétmintás T-próbával a csoportok közötti különbségeket, valamint a bemeneti és kimeneti mérés között tapasztalt változások szignifikanciáját vizsgáltam.

5. Eredmények

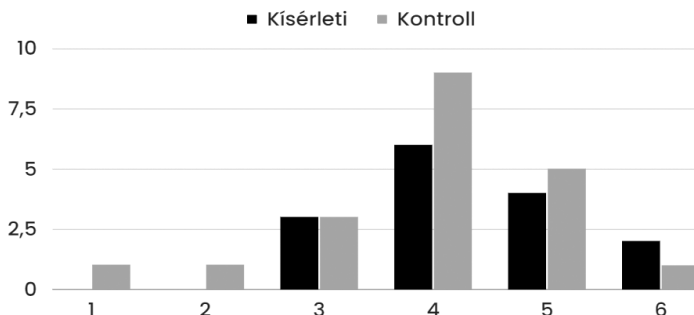
A kérdőív hatodik szakaszában 11 tétel az egyes iskolai tantárgyak kedvelésére vonatkozik. Az iskolai tantárgyak kedvelésével összefüggésben megfogalmazott állításaimat az alábbi példa szemlélteti: „Kérem, hogy osztályozd az irodalom tantárgyat aszerint, hogy mennyire szereted a tárgyat általában az iskolában!” A tanulók hatfokozatú likert skálán értékelték a különböző tantárgyakat aszerint, hogy mennyire kedvelik azokat általában. (1- es válasz: utálok, 6-os válasz: nagyon szeretem). A bemeneti mérésnél a kontrollcsoport több mint fele (55%) vélekedett pozitívan az irodalom tantárgyról, míg a kísérleti csoportban a tanulók fele (1. ábra).



1. ábra. Az irodalom tantárgy kedveltsége (bemeneti mérés)

KIMENETI MÉRÉS IRODALOM TANTÁRGY KEDVELTSÉGE

Kérem, hogy osztályozd az irodalom tantárgyat aszerint,
hogymennyire szereted a tárgyat általában az iskolában!



2. ábra. Az irodalom tantárgy kedveltsége (kimeneti mérés)

A kimeneti mérés adatai alapján megállapítom, hogy mindkét csoport tanulójának véleménye pozitívan változott, a normál eloszlású görbén jobbra tolódtak az értékek (2. ábra). A kontrollcsoportban a pozitív tanulói attitűdök (likert skálán 4, 5, 6 jelölések) 75%-ra nőttek, míg a kísérleti csoportban 80%-ra. A kísérleti csoportban a bemeneti méréshez képest megduplázódott azon tanulók száma, akik azt állították, hogy szeretik az irodalom tantárgyat. Az első harmadhoz tartozó tanulók száma tehát jelentősen megnőtt, továbbá lecsökkent a száma azon diákoknak, akik az utolsó harmadra tették ezt a tantárgyat. Habár mind a kísérleti, mind a kontroll csoportban a bemeneti és kimeneti mérés közötti átlagokban javulás tapasztalható és csökkent a szórás, a kísérleti csoportban tapasztalt pozitív változás jelentősebb mértékű (2. táblázat). A kísérleti csoport eredményein végzett egymintás T-próba vizsgálat alapján szignifikáns különbség van a bemeneti és kimeneti mérés között ($p = 0,047$).

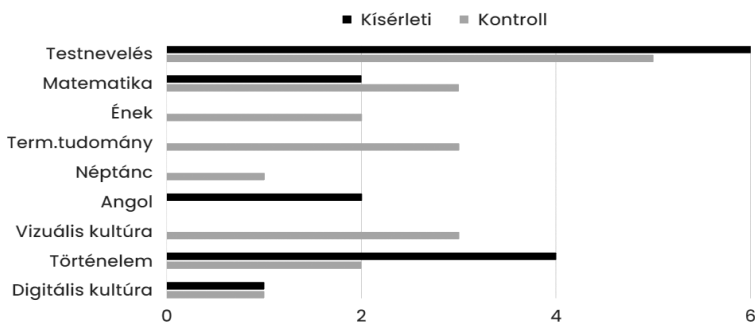
2. táblázat. Az irodalom tantárgy kedveltségének átlagai és szórásértékei csoporttípusok és mérési időpontok szerint

N kísérleti = 15 fő kontroll = 20 fő	Irodalom tantárgy kedveltsége					
	Bemeneti mérés		Kimeneti mérés		Különbség	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag különbség	Szórás különbség
Kísérleti csoport	3,29	1,590	4,33	0,976	1,04	0,614
Kontroll csoport	3,45	1,234	3,95	1,146	0,5	0,088

A kérdőív ötödik szakaszában négy tétel a diákok alsó és felső tagozatos kedvenc és legkevésbé szeretett tantárgyaival foglalkozik. A bemeneti attitűdmérés eredményének vizsgálata után elmondható, hogy a kísérleti és a kontrollesoporthoz tartozó tanulók egyike sem választotta jelenlegi kedvenc tantárgyául az irodalmat. A legpozitívabban a testneveléshez viszonyulnak a diákok. A kísérleti csoportban tanuló diákok 40%-a, a kontrollesoport tanulóinak pedig 25%-a állította azt, hogy a testnevelés jelenleg a kedvenc tantárgya (3. ábra). Továbbá a bemeneti mérés ezen szakaszából az is kiderül, hogy a kísérleti csoport 1 tanulója a legutáltabb tantárgyául választotta az irodalmat.

BEMENETI MÉRÉS KEDVENC TANTÁRGY

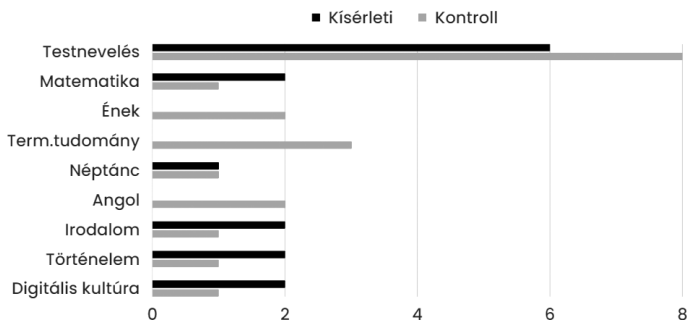
Jelenleg melyik a kedvenc tantárgyad?



3. ábra. Kedvenc tantárgy (bemeneti mérés)

KIMENETI MÉRÉS KEDVENC TANTÁRGY

Jelenleg melyik a kedvenc tantárgyad?



3. ábra. Kedvenc tantárgy (kimeneti mérés)

A kimeneti mérésben a kísérleti csoport 13,3%-a, míg a kontrollcsoport 5%-a választotta kedvenc tantárgyául az irodalmat. A kísérleti csoportban tehát csupán a testnevelés előzi meg az irodalom tantárgy kedveltségi szintjét (4. ábra).

6. Következtetések

Kutatásom során vizsgáltam, hogy az alternatív módszert alkalmazó diákok (kísérleti csoport) irodalom tantárggyal kapcsolatos attitűdje pozitívan változik-e az általam kifejlesztett és alkalmazott módszer hatására. Vizsgálati eredményeim szerint az alternatív verselemző módszer tanórai alkalmazása előtt a kísérleti csoportban az irodalom a kevésbé kedvelt tantárgyak közé tartozott. Az intenzív verselemző projektet követően a kísérleti csoportban az irodalom tantárgy iránti pozitív tanulói attitűd 30%-kal nőtt, míg a kontrollcsoportban; – ahol a diákok a hagyományos verselemző módszert használták IKT eszközök bevonása nélkül 20%-kal. Továbbá a kísérleti csoportban az irodalom tantárgy teljesen kikerült a legkevésbé szeretett tantárgyak köréből. Mindez azt mutatja, hogy az osztályokban alkalmazott pedagógiai módszereknek is jelentős szerepe van a tantárgyakkal kapcsolatos pozitív attitűd kialakításában. A bemeneti és kimeneti mérések, valamint a kísérleti és kontroll csoport eredményeinek vizsgálati eredményei alapján arra következtetek, hogy a módszer hatékony, azonban további kutatás és elemzés szükséges a komplex hatások és háttérváltozók értelmezéséhez.

Összegzés

Az interaktív irodalomórákon az IKT eszközök segítségével a diákoknak lehetőségük nyílt a versek ki nem mondott, rejtett rétegeinek megjelenítésére. Az irodalmi szöveghez kapcsolt képi, mozgóképi vagy zenei tartalmak és a hipermedialitás révén a tanulók képesek voltak megjeleníteni az offline vers kapcsán felmerülő érzelmeiket; egy-egy emlékképüket és gondolataik tér- és időbeli összekapcsoltságát. A tanulók képzeletéből ösztönösen felbukkanó rejtett gondolatok láthatóvá váltak, melyeket könnyedén igazíthattam a magyar nyelv és irodalom tantárgy követelményeihez. A hipermedialitásra építő módszer olyan gyakorló pedagógusok számára nyújthat segítséget, akik nagy hangsúlyt fektetnek a szépirodalmi szövegeken keresztül történő intertextuális-, implicit- és digitális írástudás fejlesztésére. Ez az interdiszciplináris módszer hozzájárulhat a lendületes órávezetéshez, továbbá változatosságot hozhat az irodalomtantárgy tanításában. Nem utolsó sorban lehetőséget nyújt a digitális formában történő számonkérésre és az újfajta tanulásszervezés megvalósítására.

Felhasznált irodalom

- Csapó Benő (szerk.) 1998. *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Csikos Csaba 2012. Melyik a kedvenc tantárgyad? Tantárgyi attitűdök vizsgálata a nyíltvégű írásbeli kikerdezés módszeréve. *Iskolakultúra* 1.
- Jakab György 2020. ISKOLA – járvány idején. *Iskolakultúra* 10: 53.

A tanulmány szerzője

Szabó Orsolya Edit magyar- média-, mozgókép- és kommunikációtanár, Alsóerdősori Bárdos Lajos Általános Iskola és Gimnázium. Főbb kutatási terület: hipermediális tartalom-előállítás, hipertextualitás. E-mail: orsolyaedit@gmail.com.

Legfontosabb publikációk:

- Szabó Orsolya Edit 2022. Hipertextuális narratívák, versvideók közoktatásba való beemelésének lehetősége. In: K. Nagy Emese (szerk.): „Értéktéremtés – Kihívások a Pedagógiában, Gyógypedagógiában és a Tanárképzésben”: *Tanulmánykötet a XIII. Országos Taní-Tani Konferenciáról*. Miskolci Egyetemi Kiadó. Miskolc. 385–399.
- Szabó Orsolya Edit 2022. Az anyanyelvi és digitális kompetenciafejlesztése alternatív verselemző módszer segítségével. In: Gombocz Orsolya– Juhász Márta Klára– Mongyi, Norbert (szerk.): *Pedagógiai változások - a változás pedagógiája IV*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem. Budapest. 232–238.

VI. Régi és új kihívások a pedagógiában

Aszalay Kálmán: Az alacsony iskolai végzettség okainak feltárása a hátrányos helyzetű felzárkóztató képzéseken részt vevő felnőtt tanulók körében

Bevezetés

Társadalmi szinten elmondható, hogy a cigány közösség tagjai gyakran szembesülhetnek napi rendszerességgel zaklatással és diszkriminációval. Ezek sajnos egyre inkább a mélyen rögzült kulturális előítéletek következtében fordulnak elő. Sok esetben nagyon finomak és közvetettek ezek a helyzetek, így nem mindig felismerhetők (Európa Tanács 2017).

A roma kisebbségről elmondható, hogy sajátos kultúrával, szocializációval „rendelkezik”. Ebből adódóan lehetnek olyan különbségek, melyek hátrányt jelenthetnek számukra. Ilyenek lehetnek például a nyelvi és kommunikációs különbségek. Kevesebb, szegényesebb szókinccsel rendelkeznek ezek a tanulók, s így nemcsak szóbeli, de írásbeli, szövegértési nehézségek is felmerülhetnek velük kapcsolatban. Az oktatási rendszereket ösztönözni lehet arra, hogy segítsenek a tanulóknak olyan tanulmányi területet választani, amely megfelel a szenvedélyüknek, amelyben kitűnhetnek, és amely lehetővé teszi számukra, hogy hozzájáruljanak a társadalomhoz, így ezek az emberek is a siker útjára léphessenek (Szűcs 2010, Kozma 2012, Benczi 2017).

Jelen vizsgálatban azt a kutatási problémát helyeztem középpontba, hogy a hátrányos helyzetű, főként roma lakosság alacsony iskolázottságú. Kutatási célomként az tűztem ki, hogy az alacsony iskolai végzettség okait feltárjam, mégpedig a hátrányos helyzetű, felzárkóztató képzéseken részt vevő felnőtt tanulók körében.

1. A roma társadalom iskolázottságának tényezői

1.1. A korai iskolaelhagyás problémája

A tanulói pályákat több szempontból is veszélyezteti a széttöredezethez, ami alul teljesítéshez és esetleges iskolai lemorzsolódáshoz vezet. Az iskolai szintek és iskolatípusok közötti átmenet olyan pillanat lehet, amikor problémák merülnek fel, de más problémák tüneteit is feltárhatják. Még az oktatáshoz való hozzáférés is sok fiatal számára probléma. Hanák (2016) leírja, hogy a végzettség és foglalkoztatottság között szoros összefüggés látható. Az iskolából legfeljebb általános iskolai végzettséggel kikerülő csoportok körében a foglalkoztatottak aránya mind az aktív korú lakosság (15–64 évesek), mind a fiatalok (20–24 évesek) körében lényegesen alacsonyabb, mint az EU-ban általában. Hanák azonban azt is megfogalmazza, hogy a korai iskolaelhagyás okait nagyon nehéz feltárni, mivel az tanulókként, családként eltérő lehet. Nemzetközi szakirodalomban, a nemzetközi kutatások alapján

számos ok felsorolható, csak felsorolás szintjén említem meg őket: tanuló személyisége, magatartása, motiváció hiánya; családi gondok; anyagi akadályok (például nem megfelelő lakókörnyezet); iskolai tényezők. Összességében pszichológiai, társadalomtudományi és gazdasági megközelítésekből is kiindulhatunk, ha a korai iskolaelhagyás okait szeretnénk feltárni (Hanák 2016).

Számos, a korai iskolaelhagyást megelőző program és ösztöndíj segíti ezen komplex probléma megoldását. Ilyenek a Hídprogramok (Fejes – Szűcs 2018:10; Bihari 2021), a Tanoda Program (Hajdu – Mike 2013:8), az Útravaló ösztöndíj (Varga 2019) és az Integrált Pedagógiai Rendszer (Hajdu – Mike 2013).

1.2. Roma hagyományok (korai családalapítás, értékek, normák)

Vannak, akik sokszor felteszik a kérdést, illetve környezetüket megfigyelve elgondolkodnak azon, hogy vajon „miért nem szeretnek a cigányok iskolába járni? Ha konzervatív, a cigány kultúrában keresi a választ, ha liberális, inkább az iskola elnyomó funkciójáról értekeznek, amelytől nem véletlenül menekülnek a cigányok” (Forray 2020: 99).

Kutatásom szempontjából leginkább az első lehetőséget szeretném jobban megvizsgálni. Azaz, milyen a cigány kultúra, a roma hagyományok „hozzáállása” a tanuláshoz, az iskolába járáshoz. Értéket képvisel a tanulás számukra? Lehetőséget jelent a továbbtanulás és egy szakma megszerzése számukra? Kulturális hagyományaik mennyire játszanak abban szerepet, hogy korán elhagyják az iskolát? A cigány kultúrának azokkal a kulturális vonásaival szeretnék foglalkozni, melyeknek hatása lehet a tanulásra, az iskolai szerepekre, a továbbtanulásra, a jövőképre (Szilágyi 2017).

A támogató és elkötelezett család az egyik legfontosabb tényező, amely befolyásolja a tanulók teljesítményét és tanulmányi sikerességét (Bagdy 1977). A férfi és női szerepek elkülönülnek a roma családokban. A fiatalabb lányoknak hagyományosan a háztartás vezetése, a gyermekek nevelése a feladata. Azonban a nők helyzetének vizsgálatakor azt is figyelembe kell vennünk, hogy az iskolázottság elmaradásában a „tisztaság” (marimé) megtartása is fontos tényező, ez máig meghatározó elem a közösségekben. A tanulás, mint érték helyett egyes családokban a család, a szerelem, a gyermekek nevelése lehet a legfőbb érték (Orosházi 2017: 12).

2. A hátrányos helyzet fogalma, meghatározása, kialakulása

A hátrányos helyzetről szinte mindannyiunknak lehet elképzelése, illetve tud asszociálni a fogalomra. Törvényi meghatározása a hátrányos helyzetnek a következő: a szülő, vagy a gondviselő alacsony iskolai végzettségű; a szülő, vagy a gondviselő alacsony foglalkoztatottságú; a gyermeknek elégtelen a lakás- és lakókörnyezete (félkomfortos, komfort nélküli lakás). Halmozottan hátrányos helyzetű pedig az, akinél az előzőek közül legalább két feltétel fennáll, és gyermekvédelmi kedvezményben részesül; illetve a nevelésbe vett gyermek, és az utógondozásban ellátott gyermek (2013. évi XXVII. törvény).

A hátrányos helyzetű családok említése kapcsán talán sokunknak a roma családok jutnak

eszünkbe. Mondhatnánk, hogy rájuk asszociálunk. A hátrányos helyzettel, mint a törvény meghatározása szerint is, együtt jár az alacsony foglalkoztatottság és az alacsony munkabér, illetve a szegénység. Amennyiben megnézzük a KSH erre vonatkozó adatait, láthatjuk, hogy 2013. óta méri a relatív jövedelmi szegénységi arányt a roma és a nem roma népesség körében, és a súlyos anyagi deprivációban élők arányát a roma és nem roma népesség körében. Az alábbi diagramon láthatjuk (*1. ábra*), a legutóbbi, 2020-as adatokat (KSH 2020).

A további adatokból láthatjuk, hogy habár évről évre csökken mindkét arány a roma lakosság körében, de számottevően nagyobb arányú a szegénység, mint a nem roma lakosság körében. Ez többnyire a családok társadalmi többséghez képest szűkebb anyagi életkörülményeit, gyengébb kulturális ellátottságát és a szülők átlagosnál alacsonyabb szintű iskolázottságát jelöli. Ahhoz, hogy az alacsony társadalmi és anyagi helyzet ne termelődjön újra, mindenképpen iskolai végzettségre van szükség (, Báthory-Falus 1997: 647; Európa Tanács 2017).

3. Módszer és hipotézisek

A szakirodalmi háttér tudatában és kérdőíves elemzésem során az alábbi hipotéziseimet fogom bizonyítani, illetve cáfolni:

1. Hipotézis: A korai iskolaelhagyás roma tradicionális okokra vezethető vissza. Ezek alapján további két alhipotézist fogalmazok meg:

1/a, alhipotézis: a roma családok korai családalapítása miatt a tanulók az iskolai tanulmányokat korán befejezik (szakképesítés, érettségi nélkül).

1/b, alhipotézis: a roma szülők példamutatása az iskolai végzettség és motiválás terén negatív hatással van a továbbtanulásra.

2. Hipotézis: Motiváló tényezőként jelenik meg a megélhetési támogatás a tanulásban.

A kutatási stratégia deduktív/analitikus. A kutatási módszer kérdőíves vizsgálat explicit módon. Három vármegye (Fejér, Tolna, Veszprém) tanulástechnikai tréningjeiről választott 12-12 fős csoport töltötte ki a kérdőíveket.

4. Eredmények

4.1. A minta szociodemográfiai összetétele

A kérdőíveket összesen negyvennyolc fő töltötte ki (n=48). Tolna és Veszprém megyéből 12-12 fő válaszadó volt, míg Fejér megyében 24 fő töltötte ki a kérdőívet. A válaszadók közül 38 fő nő (79%), 10 fő férfi (21%). Kor szerint a mintabeli eloszlás a következő volt: 18-25 éves 15 fő (31,2%), 26-35 éve 15 fő (31,2%), 36-45 éves 11 fő (23%), 46- és idősebb 6 fő (12,5%). A legfiatalabb válaszadó 18 éves, a legidősebb 52 éves volt. Az összes válaszadó közül 30 fő (62,5%) roma (vagy magyar-roma) származású, míg 14 fő (29%) magyar származású. Négy fő (8,33%) nem nyilatkozott ebben a kérdésben.

4.2. Iskolai végzettség

A válaszadók közül a legtöbbszörnek (30 fő, 62,5%) nyolc általános iskola a legmagasabb iskolai végzettsége. Tíz főnek a nyolc osztályos végzettsége sincs meg. Nyolc főnek középiskolai végzettsége van, vagy szakiskola, vagy érettségi.

A romák körében alacsonyabb iskolai végzettség volt tapasztalható (1. táblázat).

A táblázatból jól látható, hogy különbségek mutatkoznak a cigány és a magyar nemzetiséghez tartozó nők iskolai végzettsége között. Legjelentősebb különbség ott mutatkozik, hogy míg a magyar származású nők legalább az általános iskolát befejezik, a roma származású nők egyötöde már az általános iskolai tanulmányok ideje alatt elhagyja az iskolát. Amennyiben tovább elemezzük a különbségeket, azt is meg tudjuk állapítani, hogy középfokú tanulmányokat a válaszadók közül szinte csak a magyar származású nők folytattak. Tehát ezzel az első hipotézist szintén bizonyítani tudom, mivel az adatok és az összehasonlítás is azt mutatja, hogy a cigánylányok a biológiai érettség kezdetén, az általános iskolai évek végén hajlamosabbak az iskolaelhagyásra.

A romáknál a fiúk, férfiak helyzete kicsit más, mint a nőké. A nők vezetik a háztartást, nevelik a gyermekeket. A fiúk kicsit szabadabban élhetnek, nekik a szüziességre sem kell figyelmet fordítaniuk. Náluk talán ez a szabadosság lehet annak az okozója, hogy korábban elhagyják az iskolát.

Az első hipotézisemnél fogalmaztam meg egy alhipotézist, amely szerint a roma szülők nem mutatnak pozitív példát a továbbtanulás terén. Ezt a feltevésemet kérdőíves eredmények alapján úgy próbálom bizonyítani, vagy cáfolni, hogy a szülők iskolai végzettségét összehasonlítom a roma és magyar nemzetiségek között. Illetve külön a roma és a magyar válaszadók iskolai végzettségét is összevetem a szülők iskolai végzettségével.

Az eredmények szerint a roma női válaszadók és roma édesanyák a magyarokhoz képest nagyobb százalékban nem szerzik meg a nyolc osztályos végzettséget, a roma női válaszadók és roma édesanyák sokkal kevesebb százaléka tanul tovább középfokú intézményekben, mint a magyar női válaszadók és magyar édesanyák. Az édesapa legmagasabb iskolai végzettsége szerint is nagy különbség mutatkozik a roma nemzetiségűek és magyar nemzetiségűek között. A cigány származásúak között nagyobb százalék (20%) alacsonyabb végzettséggel rendelkezik, mint 5 osztály. A magyar származású édesapák között mindenkinek megvan a nyolc osztályos végzettsége. A roma származású édesapák 17 %-a rendelkezik szakiskolai végzettséggel, míg a magyar édesapák 36 %-a rendelkezik szakiskolai végzettséggel, és 14 %-uk érettségivel.

A szülők iskolai végzettségét elemezve az első hipotézisem második alhipotézisét bizonyítottam, amely szerint a roma szülők példamutatása az iskolai végzettség és motiválás terén negatív hatással van a továbbtanulásra. Láthattuk, hogy a roma válaszadók között mind az édesanyák, mind az édesapák alacsony iskolai végzettséggel rendelkeznek. Ezzel szemben a magyar válaszadók szülei magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek.

4.3. Okok a korai iskolaelhagyásra

A válaszadók közül 18 fő nyilatkozott úgy, hogy nem tartotta fontosnak a tanulást. Ennél jelentősen kevesebben, 5 fő nyilatkozott úgy, hogy nem szeret tanulni. 4 fő azzal indokolta tanulmányai befejezését, hogy a szülei nem tartották fontosnak a tanulást. Előfordult még

okként az egészségügyi ok, gyermekvállalás, családi okok és pénzkereset említése is. Az eredmény megerősíti első hipotézisemet, amely szerint a korai iskolaelhagyás a roma hagyományokra is visszavezethető.

Második hipotézisemben azt fogalmaztam meg, hogy motiváló tényezőként jelenik meg a megélhetési támogatás a tanulásban. 39 főből 14-en akkor fejeznék be tanulmányaikat, ha kapnának támogatást. Ebből tíz fő roma nemzetiségűnek vallotta magát, négy fő pedig magyar nemzetiségűnek. A válaszadók közül tizenöt fő igen választ jelölt meg, 10 fő pedig nem választ (2. ábra)

Amennyiben az eredményeket összevetjük, láthatjuk, hogy nincs meghatározó különbség azok között, akik igennel, és azok között, akik „megélhetési támogatással” válaszoltak. Tehát a megkérdezett minta alapján a második hipotézisemet nem tudom bizonyítani.

Összességében a két feltételezésem közül az első hipotézisemet, és hozzá tartozó két alhipotézisemet sikerült a szakirodalmi háttér tekintetében, és a kérdőívre adott válaszok elemzésével igazolnom. A második feltételezésemet azonban a válaszok alapján sem bizonyítani, sem cáfolni nem tudom. Ez esetleg egy későbbi kutatás tárgya lehet, vagy ennek a kutatásnak a kibővítése.

5. Következtetések, javaslatok

Mind a tanítást, mind a tanítás módját az a kulturális, társadalmi, politikai és történelmi környezet határozza meg, amelyben az iskola található (Kerülő 2013). A kormánzatnak azonban jobban meg kell határozni a változás kulcsszereplőit, támogatnia kell őket, és hatékonyabb megközelítéseket kell találnia az innovációk méretnövelésére és terjesztésére, jobb módszereket kell alkalmazni a siker elismerésére, jutalmazására (Benczi 2017).

Hajdu (2022) szerint „Egész Európában egyedülállók vagyunk abban, hogy a mi iskoláink, mint szakmai műhelyek nem rendelkeznek szinte semmilyen autonómiával.” Nagyobb rugalmasságot kell biztosítani az iskoláknak az iskolavezetési szabályok, a tanítás és a tanítás tekintetében (Hajdu 2022).

Az évek során számos pedagógus-modell, pedagógiai gyakorlat fogalmazódott meg mind a szakirodalomban, mind a köztudatban. A tanári személyiség fontos alkotóeleme az, hogy személyisége optimizmust mutasson, amely akár észrevétlenül is motiválja a gyermeket (Hanák 2016). A pedagógus személyiségének gazdagnak és sokszínűnek kell lennie, ugyanakkor állandó megújulásra van szüksége, mind tudásában, mind személyiségében, mind nevelési elveiben ahhoz, hogy a kultúrák között közvetítő szerepet tudjon betölteni (Vajda 2005, Hanák 2016).

A hátrányos helyzetű roma tanulóknak a szakirodalom és kutatásom alapján láthattuk, hogy számos más szokásuk van, eltérő szocializációban van részük a családban, a roma közösségben. Úgy vélem, hogy a pedagógusoknak különböző területeken kell módszertani megújulást eszközölni, vagy legalábbis nagyobb figyelmet fordítani a diákokra (Imre é.n.). Ilyen a roma szocializáció sajátosságainak figyelembevétele (Szilágyi 2017), a roma tanulók személyisége, más biológiai - fejlődési üteme (Hanák 2016), a szülőkkal való hatékonyabb kapcsolattartás (Imre é.n.), kommunikációs nehézségek enyhítése (Szilágyi 2017), a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek oktatásához szükséges speciális pedagógiai módszerek elsajátítása (Imre é.n.).

Az iskoláknak döntő szerepük van annak biztosításában, hogy minden tanuló az egyéni és családi körülményektől függetlenül teljes mértékben kiaknázzák fejlődési potenciáljukat. Az iskoláknak biztonságosnak, barátságosnak kell lenniük (Imre é.n.). Az iskola hozzáértő és hatékony vezetése és irányítása szükséges ahhoz, hogy a pozitív és együttműködő kultúra létrejöhessen és fennmaradjon. Fontos, hogy a lemorzsolódás korai jelzései, beleértve az iskolai hiányzásokat és a nem megfelelő viselkedést, gyorsan észlelje mind a pedagógus, mind az intézmény. A tanulási nehézségek vagy egyéb problémák időben történő felismerése is nagy jelentőséggel bír. A veszélyeztetett tanulók számára célzott beavatkozást kell biztosítani egy inkluzív rendszerben (Bihari 2021).

Összefoglalás

Összességében megállapítható, hogy a korai iskolaelhagyás több tényező eredménye lehet: rossz iskolai tapasztalat, roma szokások, megélhetési problémák, motiváció hiánya, pozitív példa hiánya. Mindazonáltal az is megállapítható, hogy mind az oktatási intézmények, mind a pedagógusok, mind a diákok, és mind a szülők együttműködésére szükség van ahhoz, hogy a korai iskolaelhagyás csökkenjen. Ez nagyon nehéz feladat, azonban merem remélni, hogy a jövőben sikeresen csökkenthető lesz ez a tendencia.

Felhasznált irodalom

- Bagdy Emőke 1977. *Családi szocializáció és személyiségzavarok*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Báthory Zoltán - Falus Iván 1997. *Pedagógiai lexikon*. Keraban. Budapest.
- Benczi Melinda 2017. *Az oktatáspolitikai társadalomformáló hatásai*. <https://ujgyenloseg.hu/az-oktataspolitika-tarsadalomformalo-hatasai/>. Letöltve: 2022. 04.19.
- Bihari Ildikó 2021. *Az iskolai szegregáció szerepe a hátrányos helyzetű gyermekek és fiatalok lemaradásában*. <https://ojs.lib.unideb.hu/ams/article/view/9667/8630>. Letöltve: 2022. 04.21.
- Európa Tanács 2017. *Befogadó oktatással az iskolai szegregáció ellen Európában: Állásfoglalás*. <https://www.ajbh.hu/documents/10180/125038/Befogad%C3%B3oktat%C3%A1ssal+az+iskolai+szegreg%C3%A1ci%C3%B3+ellen+Eur%C3%B3p%C3%A1ban.pdf/69b74c2a-447e-1228-9a3b-ed480876f509?version=1.1&t=1506605457439>. Letöltve: 2022. 04.19.
- Fejes József Balázs – Szűcs Norbert 2018. Az oktatási integráció ügye a 2010-es évek végén, In: Fejes József Balázs – Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület. Szeged. 11–31.
- Forray R. Katalin 2020. Cigányiskola vagy vegyes iskola? *Új pedagógiai szemle* 70 (5-6).
- Hajdu László 2022. *Több sebből vérzik a hazai oktatási rendszer: a tanárok fizetése csak a jéghegy csúcsa*. <https://www.penzcentrum.hu/oktatas/20220322/tobb-sebbol-verzik-a-hazai-oktatasi-rendszer-a-tanarok-fizetese-csak-a-jeghegy-csucs-a-1123197>. Letöltve: 2022.04.21.
- Hajdu Tamás – Mike Károly 2013. *Oktatás és élethosszig tartó tanulás a korábbi tapasztalatok és értékelési eredmények áttekintése*. <http://docplayer.hu/4341319-Oktata-s-e-s-e-lethosszig-tarto-tanula-s.html>. Letöltve: 2022.04.21.

- Hanak Zsuzsanna 2016. *A korai iskolaelhagyás problematikája, és a megelőzés lehetőségei a magyar közoktatásban.* http://habilitacio.uni-eszterhazy.hu/12/9/Hanak_Zsuzsa_ertekezes.pdf. Letöltve: 2022.04.20.
- Imre Anna é.n. *Az oktatás és a korai iskolaelhagyás kérdései az Európai Unió politikájában.* https://eslplus.eu/documents/Imre_Anna_Az_oktatas_es_a_korai_iskolaelhagyas_kerdesei_au_Europai_Unio_politikajaban.pdf. Letöltve: 2022.04.21.
- Kerülő Judit 2013. A felnőttkori tanulás kudarcainak lehetséges okai. *Szakképzési Szemle* 3. 43–58.
- Kozma Tamás 2012. *Oktatáspolitikai.* <https://mek.oszk.hu/11200/11203/11203.pdf>. Letöltve: 2022.04.19.
- KSH 2022. *STADAT táblák.* https://www.ksh.hu/stadat_files/ele/hu/ele0004.html. Letöltve: 2022.04.19.
- Orosházi Vencel 2017. *Intézményfejlesztés lehetőségei a nagyszámban halmozottan hátrányos helyzetű gyermekeket nevelő iskolákban.* <http://midra.uni-miskolc.hu/document/27834/23468.pdf>. Letöltve: 2022.04.21.
- Szilágyi István 2017. *A roma jogi kultúra* (előadás). <https://jet.sze.hu/images/Jogszocio1%20c3%b3gia/H%20Szil%20Istvan%20el%20ad%20a%202017%2004%20A%20CIG%20NY%20KUT%209aRA.pdf>. Letöltve: 2022.04.21.
- Szücs Norbert 2009. *Többiskolás településeken zajló közoktatási deszegrációs programok sikerkritériumai.* <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/5281/szucsnorbertphd2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Letöltve: 2022.04.19.
- Vajda Zsuzsanna – Kósa Éva 2005. *Neveléslélektan.* Osiris Kiadó. Budapest.
- Varga Júlia 2019. *A közoktatás indikátorrendszere.* https://kti.krtk.hu/wpcontent/uploads/2020/01/A_kozoktatas_indikatorrendszere_2019.pdf. Letöltve: 2022.04.21.
2013. évi XXVII. törvény, 45 §. <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300027.TV>. Letöltve: 2022.04.19.

A tanulmány szerzője

Aszalay Kálmán tanár, Dunavecsei Református Kollégium. Főbb kutatási területei: hátrányos helyzetű felnőttek felzárkóztatása, képzésbe irányítása. E-mail: aszalay.kalman@gmail.com.

Legfontosabb publikációk:

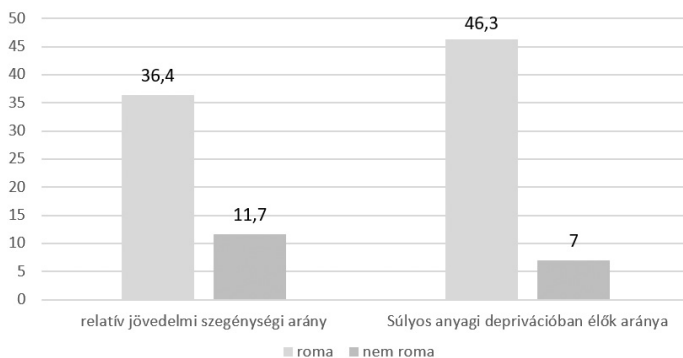
http://dunakavics.uniduna.hu/Online_202206.pdf

http://dunakavics.uniduna.hu/Online_202207.pdf

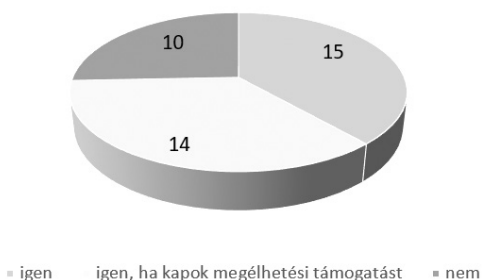
Mellékletek

1. táblázat. A válaszadók iskolai végzettségére vonatkozó megállapítások

A roma származású nők 20 %-nak nincs meg a nyolc osztályos végzettsége.	A magyar származású nőknél senkinek nincs alacsonyabb végzettsége, mint nyolc általános.
A roma származású nők 70 %-nak nyolc osztály általános iskolai végzettsége van.	A magyar származású nők 55 %-nak nyolc osztály általános iskolai végzettsége van.
A roma származású nők 5 %-nak van szakiskolai végzettsége.	A magyar származású nők 11 %-nak van szakiskolai végzettsége.
A roma származású nők közül senkinek nincs középiskolai végzettsége.	A magyar származású nők 5 %-nak van középiskolai végzettsége.
A roma származású nők közül senkinek nincs érettségije.	A magyar származású nők 11%-nak van érettségije.



1. ábra. Szegénység a romák és nem romák körében (%) forrás: KSH 2020



2. ábra. Iskolai tanulmányok befejezésének szándéka, összes válaszadó (n = 39)

Burom Katalin – Dr. Révész Kiszela Kinga: Az egyéb pszichés fejlődési zavarokat mutató gyerekek végrehajtó képességeinek vizsgálati lehetőségei

Bevezetés

Képzeld el, hogy általános iskolások vagyunk, és épp egy matematikaórán ülünk, ahol dolgozatot kell írunk. A feladatok kiosztása előtt gyorsan felidézzük, mi is az, amit a témában megtanultunk. Pontosan tudjuk, hogy hol található a matematika gyakorló füzetünkben az egyenlet, amit tökéletesen megoldottunk otthon. Amikor azonban elénk kerül a dolgozat, és elhangzik a mondat: „15 perctek van a feladat megoldására”, nem tudjuk, hogy hogyan kezdjük el a feladatot, semmit nem tudunk felidézni a megtanultakból. Vajon miért van ez?

Az iskolai sikerességéhez, a jó tanulmányi eredmények eléréséhez elengedhetetlen a végrehajtó funkciók megfelelő működése. A végrehajtó funkciók egy viszonylag új fogalom, az idegtudományokban azonban már sokkal korábban megjelent más elnevezéssel.

1. Szakirodalmi áttekintés

Lurija három funkcionális egységet különböztetett meg az agyban: limbikus és retikuláris rendszer (arousal-motivation); poszt-rolandi kortikális területek (információk fogadása, feldolgozása és tárolása); és a prefrontális kéreg (tevékenység programozása, ellenőrzése az aktivitástól függően) (Báthory–Falus 2001). A végrehajtó, vagy más néven exekutív funkciók (EF) egy ernyőfogalom: olyan képesség-halmaz, amely kulcsfontosságú szerepet tölt be a viselkedésszervezésben, egy adott feladat megoldásának megtervezésében, a motiváltságban, az elterelő ingerek gátlásában (Mészáros 2016). Az exekutív funkciók összehangolt működése tehát elengedhetetlen az ismeretszerzésben, a tanulásban. Bull, Johnson és Roy 90-es években végzett kutatásai igazolják, hogy az iskolai teljesítményt a végrehajtó funkciók, ezen belül a munkamemória megfelelő működése befolyásolja (Bull–Johnson–Roy 1999). A munkamemória deficitjét több kutató is az ADHD-ra jellemző tünetként is említi (Barkley 2003).

A KSH (ww.ksh.hu) adatai alapján a súlyos tanulási zavarral küzdő gyermekek száma évről-évre növekszik. A 2000/2001-es tanévben 6966 volt a számuk, míg a 2021/2022-es tanévben már 45 333 esetet regisztráltak. A figyelemzavar a 2012/2013-as évben jelenik meg először diagnosztikus kategóriaként. Itt is megfigyelhető az esetszám emelkedése, de sokkal kisebb mértékű, és hasonló tendenciát mutat a magatartásszabályozási zavar is. A pedagógiai szakszolgálatok által készített szakértői véleményekben ezen diagnosztikus kategóriák egyéb pszichés fejlődési zavar néven jelennek meg. Az egyéb pszichés fejlődési zavar fogalmát a köznevelési törvény határozza meg (Nkt. 4.§ (25)), amely szerint ebbe

a kategóriába tartoznak azok a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók, akik súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral küzdenek (2011. évi CXCV. Törvény a Nemzeti Köznevelésről). Diagnosztikai szempontból két nagy csoportra oszthatjuk az egyéb pszichés fejlődési zavarok fogalmát: a klasszikus tanulási zavarok (diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia), valamint az aktivitás és figyelem zavara kategóriákra. A tanulási és viselkedési zavarok komorbiditása igen magas, megközelítőleg 70%-ra tehető (Gyarmathy 2009, Révész-Kiszela 2022). A tanulási zavarok, valamint a figyelem- és/vagy magatartásszabályozási zavar együttjárása akkor fordul elő, ha neurofiziológiai okaik azonosak. Ezek az azonos neurológiai alapon nyugvó képességek a végrehajtó funkciók. Fontos ezen funkciók vizsgálata, mert a tanulási és viselkedési problémák hátterében nagyon gyakran az EF deficitje áll (Tánczos 2012).

Számos kutatás foglalkozik az exekutív funkciók és a tanulási és/vagy viselkedési zavarok összefüggéseivel. Bowers és Ishaik (2003) kettős deficit elmélete szerint az olvasási zavarral küzdők három csoportba sorolhatók: csak fonológiai károsodást mutatók, csak lassú megnevezési sebességet mutatók, és azok, akiknél mindkettő fennáll. Ez utóbbi esetben jóval súlyosabb olvasási zavar tapasztalható. Az exekutív funkciók közül mindezek a képességek a kognitív flexibilitáshoz tartoznak, amely lehetővé teszi a feladatok közötti váltást, segít a megváltozott körülményekhez alkalmazkodni. A tanulási zavarral élő populációra jellemző még a verbális munkamemória deficitje (Abwender és mtsai 2001), amely szintén a végrehajtó funkciók ernyőfogalmába tartozik. A végrehajtó funkciók megfelelő működése az alapja a figyelmi, gondolkodási és problémamegoldási folyamatoknak, amelyek a sikeres iskolai teljesítményekben kulcsfontosságúak, ezért nagyon fontos, hogy szerepeljenek a szakvéleményeken leírt fejlesztendő területek között.

A diagnózisalkotás komoly, körütekintést és nagy gyakorlatot igénylő feladat. A pontos diagnózis kijelöli a megfelelő fejlesztési lehetőségeket és ellátási formákat. A diagnosztikus munkát az adott sajátos nevelési igényű csoportra íródott diagnosztikus protokoll segíti, melyben életkornak és sérüléstípusnak megfelelő objektív mérőeljárásokat ajánlanak a szakembereknek. Az együttnevelés feltételeinek javítását leginkább a pontosan körülhatárolt fejlesztési területek segítik. Az integrációban részt vevő pedagógusok ezáltal jobban megértik az általuk tanított sajátos nevelési igényű gyermekeket. A tanulási zavarral, valamint aktivitás- és figyelemzavarral küzdő gyermekek nagy része az integrált oktatás keretein belül tanul (KSH 2022). Ellátásukban nagyon fontos, hogy sajátos nevelési igényükből fakadóan ne csak a habilitációs- rehabilitációs órán kapjanak külön megsegítést, fejlesztést, hanem az együttnevelés során is valóban részesüljenek a „sajátos nevelésben” (Hegyi és mtsai 2021). Ez nem egyszerű feladat, hiszen számukra nem elegendő a számoláshoz segédeszköz használatát biztosítani, vagy hosszabb felkészülési időt adni a dolgozat megírásához, hanem nagyon gyakran segítenünk kell a feladat elkezdését, a figyelem fenntartását, a metakogníciót is (Adams és mtsai 1999, Capilla és mtsai 2004). A megfelelő segítség megtalálásához azonban pontosan kell ismernünk a gyermek erősségeit, gyengeségeit a kommunikatív és a magasabb rendű kognitív képességek területén. A diagnózist az objektív vizsgálatokon túl sok tényező befolyásolhatja, melyekről az együttnevelésben részt vevők tudnak információt szolgáltatni. A problémamegoldó pedagógiai diagnosztikai megközelítés alkalmazása nagyon fontos, hiszen az alulteljesítés oka lehet az oktatás nem megfelelő színvonala, de a végrehajtó funkciók nem megfelelő fejlődése is (Mohai 2013). A tanulási zavar diagnózisának felállításában kizáró kritérium a nem megfelelő oktatási módszerek alkalmazása, a tanár-

diák illeszkedési problémák, az elégtelen instrukció, a tanár- és intézményváltások és az alacsony tanulási motiváció (Mohai 2013). A szakértői vizsgálatkéréshez mellékelt pedagógiai vélemények szolgáltatnak információkat arról, hogy a vizsgálatra jelentkezett gyermeknek milyen kondíciói vannak az iskolában, mik a nehézségei, miben teljesít jól. Ezek az információk azonban nagyon sok szubjektív elemet tartalmaznak, ezért fontos lenne a vizsgálati protokollokban ajánlott szülői/tanári kérdőívek minél széleskörűbb alkalmazása a hatékonyabb információ szerzés érdekében.

Az exekutív funkciók vizsgálata Magyarországon még nem tekint vissza nagy múltra. A neuropszichológia rohamos fejlődésével bizonyítottá vált, hogy a végrehajtó funkciók a prefrontális kéreg alulműködésével hozhatók összefüggésbe (Szabó 2013). A gyógypedagógiai állapotmegismerésben azonban nincs lehetőség arra, hogy képalkotó eljárásokkal igazoljuk a diszfunkciókat. Az exekutív funkciók mérésére számos, a neuropszichológiában és a kognitív pszichológiában használatos eszköz áll rendelkezésre (Mohai 2016), ezek azonban külön-külön mérik a funkciókat: a tervezést, a válaszgátlást, a vigilanciát, a kognitív flexibilitást, valamint a munkamemóriát. Dawson és Guare (2010) kérdőíve azonban a végrehajtó funkciók egészére vonatkozik. A kérdésekre adott válaszok segítségével átfogó képet kaphatunk a végrehajtó funkciók – válaszgátlás, érzelmi kontroll, feladatindítás, szervezés, rugalmasság, célirányosság fenntartása, munkamemória, figyelem fenntartása, tervezés/fontossági sorrend kialakítása, időkezelés, metakogníció – működéséről a gyermek készség-képességstruktúrájában.

2. Anyag és módszer

Kutatásunkban arra kerestük a választ, hogy használható-e az egyéb pszichés fejlődési zavart mutató gyermekek végrehajtó képességeinek vizsgálatára a Dawson és Guare által összeállított, és Dr. Mészáros Andrea által magyarra fordított „Végrehajtó Képességek Kérdőív” tanári és szülői változata.

A kérdőív használatával információt kaphatunk arra vonatkozóan, hogy mik a gyermek erősségei és gyengeségei a végrehajtó képességek tükrében.

A kutatás másik kérdése, hogy a Dawson és Guare „Végrehajtó Képességek Kérdőív” tanári változatának kitöltése során ugyanazon képességdeficiteket találjuk-e a tanulási és/vagy figyelem- és magatartásszabályozási zavarral küzdő gyermekeknél, mint amit több hazai és nemzetközi kutatás is igazolt ezen populáció esetében.

A kutatáshoz használ kérdőív 30 állítást tartalmaz, minden vizsgált EF területre 3 állítás vonatkozik. A válaszadók 1–5-ig terjedő Likert-skálán pontozhatják az eredményeket, ahol az 1-es jelzi a súlyos problémát, az 5-ös pedig azt, hogy nincs probléma. A pontokat összeadva megkaphatjuk, hogy mely képességek a gyermek erősségei, melyek a gyengeségei, valamint mi az, ami átlagos szinten működik. A végrehajtó képességek kérdőív kiértékelő pontozása alapján egy-egy képességre maximálisan 15 pontot lehet adni, és a 7, vagy attól kevesebb pont gyengeségnek számít. 8–11 pont esetén a vizsgált gyermek végrehajtó funkciói átlagosan működnek, 12–15 pont között pedig erősségnek tekinthető a képesség. A kérdőív kiegészítő része tartalmaz egy leírást a végrehajtó képességekről, ennek segítségével a pedagógusok még több ismeretet kaphatnak arról, hogy ezen képességek hogyan befolyásolják az iskolai

sikerességet, a tananyag megfelelő elsajátítását. Ezután készülhet egy beavatkozási terv arra vonatkozóan, hogy hogyan kell megtervezni a képességek fejlesztési lehetőségét, milyen módosításokra van szükség az egész osztályra, illetve az osztálytermi környezetre és az egyén megsegítésére vonatkozóan, azaz, hogy miben igényel támogatást a gyermek.

A kérdőív kitöltése alapján azt várjuk, hogy a tanulási zavarral diagnosztizált gyermekeknek elsősorban a munkamemória és a rugalmasság területén lesznek gyengeségeik, a figyelem-és/vagy magatartás-szabályozási zavarral diagnosztizált gyermekek pedig a válaszgátlás, a munkamemória, a feladatindítás, a tervezés, a fontossági sorrend kialakítása tételeknél kapnak alacsonyabb pontot. Fejlődési diszlexiások verbális fluencia tesztekben gyengébben teljesítettek, mint tipikus fejlődésű társaik (Mészáros 2011). A Rey komplex ábrateszt feladatban szintén szignifikáns eltérés van a két csoport között (Mészáros 2011). A hallási mondatterjedelem tesztben (Janacsek és mtsai 1997) a tanulási zavart mutató populáció teljesítménye alacsonyabb volt, mint a tipikusan fejlődő gyermekeké (Tánczos 2012). Az ADHs-s és tipikus fejlődésű gyermekek teljesítményét összehasonlítva a Stroop teszt alapján az ADHD-s gyermekek kevesebb helyes választ produkáltak (Szabó 2013).

A vizsgálatban részt vevő gyermekek mindegyike integráló iskolába jár, és a Heves Vármegyei Pedagógiai Szakszolgálat szakértői bizottsága által kiállított szakvéleménnyel rendelkezik, mely alapján az egyéb pszichés fejlődési zavart mutató diagnosztikus kategória valamelyikével rendelkezik. Az életkor tekintetében a gyerekek 10-13 évesek.

Kutatásunkban 24 gyermek kérdőívét dolgoztuk fel és hasonlítottuk össze, a minta elemszámát azonban a jövőben folyamatosan tervezzük bővíteni. Így bár mintánk nem tekinthető reprezentatívnak, jelen kutatást egy nagy elemszámú vizsgálat pilot-jaként végeztük el.

3. Eredmények

A vizsgálatban az egyéb pszichés fejlődési zavart mutató gyermekek a következő megoszlásban voltak jelen: a viselkedés- és magatartásszabályozási zavar 41%-ban, míg a tanulási zavar 59%-ban jelent meg. A tanulási zavar típusait tekintve 12% csak diszkalkulia diagnózissal rendelkezett, 20%-nál diszlexia és diszgráfia együttes előfordulása állt fenn, 25%-nál pedig az iskolai készségek kevert zavarát – diszlexiát, diszgráfiát, diszkalkuliát – diagnosztizáltak. A teljes vizsgálati mintát tekintve a válaszgátlásban 62%-os, a munkamemóriában 61%-os, az érzelmi kontrollban 67%-os, a figyelem fenntartásában 54%-os, a feladatindításban 56%-os, a tervezésben szintén 56%-os, a szervezésben 71%-os, az időkezelésben 59%-os, a rugalmasságban 58%-os teljesítményt nyújtottak a vizsgálatba bevont gyermekek.

A kérdőívek eddigi feldolgozottsága alapján azt látjuk, hogy a teljes vizsgálati mintát nézve a leggyengébb teljesítményt a figyelem fenntartása, a feladatindítás, a tervezés, az időkezelés, a rugalmasság és a munkamemória területén nyújtották a gyermekek. A figyelem- és magatartásszabályozási zavarral diagnosztizált gyermekek az érzelmi kontroll területén kapták a legalacsonyabb pontot. Az iskolai készségek kevert zavarát diagnózissal (ahol diszlexia, diszgráfia és diszkalkulia egyaránt igazolható) a válaszgátlás, a munkamemória, a figyelem fenntartás, a rugalmasság, az időkezelés és a feladatindítás területén is 7 pont alatti értékeket értek el a minta alanyai. A teszt eredményei alapján

látható, hogy a végrehajtó képességekben lesznek olyan gyengeségek, melyeket az iskolai környezet megfelelő átalakításával megsegíthetők – ilyen a feladatindítás, tervezés/fontossági sorrend kialakítása, időkezelés –, és lesznek olyanok is, amelyek az iskolai tanítási gyakorlatban igénylik az új módszerek bevezetését – ilyen a munkamemória fejlesztése, a figyelem fenntartása, illetve az érzelmi kontroll. A válaszgátlás esetén a viselkedési célok közös kitűzésére lesz szükség a pedagógus és a diák által.

Összegzés

Kutatásunkat szeretnénk tovább folytatni, a kapott eredményeket szeretnénk összehasonlítani a WISC-IV intelligencia teszt eredményeivel is a végrehajtó funkciókra vonatkozóan. A gyermekek végrehajtó funkcióinak vizsgálatát pszichometriai eljárásokkal is szeretnénk elvégezni. Kutatásunknak még az első fázisában járunk, az eddig feldolgozott adatok alapján azonban jól látható: az együttnevelés keretein belül legnagyobb számban jelen lévő egyéb pszichés fejlődési zavart mutató gyermekek optimális fejlesztéséhez elengedhetetlenül fontos az iskolai környezet tudatos átalakítása, a tudatosan, egyénre szabottan tervezett, az együttnevelés keretein belüli megsegítés, mely a végrehajtó funkciók fejlesztését célozza meg.

Felhasznált irodalom

- Abwender, D. A. – Swan, J. G. – Bowerman, J. T. – Connolly, S. W. 2001. Qualitative analysis of verbal fluency output: Review and comparison of several scoring methods. *Assessment* 8. 11. sz. 323–336.
- Adams, A. M. – Bourke, L. – Willis, C. 1999. Working memory and spoken language comprehension in young children. *International Journal of Psychology* 34. 5–6. sz. 364–373.
- Barkley, R. A. 2003. Issues in the diagnosis of attention-deficit/hyperactivity disorder in children. *Brain & Development* 25, 77–83.
- Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.) 2001. *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris. Budapest.
- Bowers, P.G. – Ishaik, G. 2003. RAN's contribution to understanding reading disabilities.. In.: Swanson, H. Lee – Harris, Karen R. – Graham, Steve (ed.) *The Handbook of Learning Disabilities*. The Guilford Press. New York. 140–157.
- Bull, R. – Johnson, R. S. – Roy, J. A. 1999. Exploring the roles of the visuo-spatial sketchpad and central executive in children's arithmetical skills: View from cognition and developmental neuropsychology. *Developmental Neuropsychology* 15. 421–442.
- Bull, R. – Scerif, G. 2001. Executive functioning as predictor of children mathematical ability: Inhibition, switching, and working memory. *Developmental Neuropsychology* 19. 273–293
- Capilla, A. – Romero, D. – Maestú, F. – Campo, P. – Fernández, S. – González-Marqués, J. – Fernández, A. – Ortiz, T. 2004. Emergence and Brain and brain development of executive functions. *Actas Esp Psiquiatr*. 32(6):377–86.

- Dawson, P., – Guare, R. 2010. *Executive skills in children and adolescents*. A practical guide to assessment and intervention. Second edition. The Guilford Press. 19., New York 183–184.
- Gyarmathy Éva 2009. Neurológiai háttérű teljesítményzavarok. In: Kiss Sz. (szerk.): *Az iskolai beilleszkedés problémák felismerése, prevenciója és terápiája*. Kolozsvári Egyetem Kiadó. Kolozsvár. 45–56.
- Hegyí, L. – Magyar, I. – Révész-Kiszela, K. 2021. Különleges bánásmódot igénylő tanulók a köznevelésben. In: Magyar I. (szerk.) *Integráció-inklúzió Komplex Alapprogrammal: Élménysuli gyógypedagógus szemmel*. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó. Eger. 29–72.
- Márkus A. 2010. Számok, számolás, számolászavarok a kognitív neurológia megközelítésében. *Ideggyógyászati Szemle* 63, 95–112.
- Mayes, S. D. – Calhoun, S. L. 2006. Frequency of reading, math, and writing disabilities in children with clinical disorders. *Learning and Individual Differences* 26, 145–157.
- Mészáros A. – Kónya A. – Kas B. 2011. A verbális fluenciatesztek felvételének és értékelésének módszertana. *Alkalmazott Pszichológia* 2. 53–76.
- Mohai K. – Kalózi-Szabó Cs. – Rózsa S. 2016. *A végrehajtó funkciók adaptív mérésének lehetőségei*. *Psychologia Hungarica Caroliensis* 4 (1). pp. 40–85.
- Mohai Katalin 2013. *Szemponatok az olvasási zavarok azonosításához és differenciáldiagnosztikájához*. Doktori (PhD) disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem. Budapest. 5–145.
- Mészáros A. 2017. *Avégrehajtófunkciók specifikus nyelvzavarban és fejlődésdiszlexiában* 6-331. https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/46649/Meszáros_Andrea_disszert%C3%A1ci%C3%B3.pdf?sequence=1
- Révész-Kiszela K. 2022. ADHD tüneteket mutató, tanköteles korú gyermekek mozgásállapotának és iskolai alapképességeinek vizsgálata. In: Gombocz Orsolya – Juhász Márta – Mongyi Norbert (szerk.): *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája IV*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem. Budapest. 98–107.
- Szabó Cs. – Mészáros A. 2014. A figyelemszabályozás megítélésének újabb lehetőségei *Gyógypedagógiai szemle* 42.évf. 3.sz. 2020–2024.
- Szabó Csilla 2013. *Avégrehajtó funkciók működése eltérő fokú figyelmi mintázatok tükrében* Doktori (PhD) disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem. Budapest. 6–150.
- Tánczos Tímea 2012. A végrehajtó funkciók szerepe az iskolában és a verbális fluenciatesztek. *Iskolakultúra* 6.sz. 1–14. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a2200025.tv> 2023.05.30. https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0006.html 2023.05.30. <https://nyspta.org/wp-content/uploads/2017/08/Conv17-305-dawson-executive-skills-questionnaire.pdf> 2023.05.31. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2542929/> 2023.06.02.

A tanulmány szerzői

Burom Katalin pszichopedagógia-logopédia szakos okleveles gyógypedagógus-mesteroktató, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Pedagógiai Kar, Gyógypedagógiai Intézet, Neveléstudományi Doktori Iskola. Főbb kutatási területe: Elsősorban

a gyógypedagógia, ezen belül gyógypedagógia-logopédia nyelvi fejlődés és az infokommunikációs eszközhasználat. Az egyéb pszichés fejlődési zavarok végrehajtó funkcióinak pedagógiai vizsgálata. E-mail: burom.katalin@uni-eszterhazy.hu

Legfontosabb publikációk:

Burom Katalin – Révész-Kiszela Kinga 2023. Az egyéb pszichés fejlődési zavarok állapotmegismerésének nehézségei különös tekintettel a figyelem- és magatartásszabályozási zavart mutató gyermekek körében: előadás. *MAGYE 49. Országos Szakmai Konferencia*. Mór, 2023. június 28–30.

Katalin Burom – Kinga Révész-Kiszela 2023. The role of school readiness in successful school years: előadás. *III. International Week- New European Trends in Psychology and Educational Sciences*. Románia. Kolozsvár. 2023.05.15-05.19.

Tünde Anna Tasko – Katalin Burom 2019. Language development at the beginning of kindergarten in Hungary. 29th EECERA ANNUAL CONFERENCE Thessaloniki, Greece 20th-23rd August 2019

Dr. Révész-Kiszela Kinga adjunktus, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Pedagógiai Kar Gyógypedagógiai Intézet. Főbb kutatási terület: gyógypedagógia- a mozgás és a viselkedés összefüggéseinek vizsgálata egyéb pszichés fejlődési zavarban; mozgásterápiák hatásvizsgálata. E-mail: revesz-kiszela.kinga@uni-eszterhazy.hu

Legjelentősebb publikációk:

Révész-Kiszela Kinga 2021. Intervenció program hatása a tanulási- és motoros képességekre az iskolaérettség függvényében. In: Fodor Richárd – Karainé Gombocz Orsolya – Miklós Ágnes Kata (szerk.): *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája III*. Szaktudás Kiadó Ház. Budapest. 299–308.

Hegy Lili – Magyar Istvánné – Révész-Kiszela Kinga 2021. Különleges bánásmódot igénylő tanulók a köznevelésben. In: Magyar Istvánné (szerk.): *Integráció-inklúzió Komplex Alapprogrammal: Élménysuli gyógypedagógus szemmel*. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó. Eger. 29–72.

Fenyő Imre: Az affordancia-elmélet mint értelmezési keret a gyermekjogi kutatás eredményeinek elemzéséhez

Jelen írásban egy folyamatban levő kutatás eredményeinek kialakulási folyamatába óhajtunk bepillantást nyújtani, amikor azt kívánjuk felvázolni, hogy gyermeki jogokkal kapcsolatos kutatásunk (Canning et al. 2022) kutatási eredményeinek értelmezéséhez miért éppen az ökológiai pszichológiát, illetve pontosabban az affordancia-elméletet választottuk ki. Ezért most nem kívánunk empirikus eredményeink részletes ismertetésére kitérni, jelen írás terjedelmi keretei ezt semmiképpen sem tennék lehetővé. Csak annyiban teszünk utalásokat kutatásunk gyakorlati vonatkozásaira, amennyiben ezek lényegesek a kutatást megalapozó elméleti kerettel kapcsolatos döntéseink megértéséhez.

A következőkben ezért át kívánjuk tekinteni a gyermeki jogokkal kapcsolatos kutatások általános sajátosságait (1), majd felvázoljuk az affordancia-elmélet használatában rejlő előnyöket (2.1 és 2.2), végül vázlatosan felmutatjuk gyermekjogi kutatásunk illeszkedését a választott elméleti értelmezési kerethez (3).

1. A gyermeki jogok kutatásáról – mért szükségesek a gyermekjogi kutatások egyáltalán?

A gyermekjogokkal kapcsolatos kutatások igen széles skálán mozognak, és számos területet fednek le a gyermeki jogok védelmére és előmozdítására irányuló erőfeszítések jobb megismerésében. Ezek a kutatások kiterjednek a gyermeki jogok jogi kereteinek elemzésére, a nemzetközi és nemzeti jogrendszerben meghatározott gyermeki jogok értelmezésére, illetve annak vizsgálatára is, hogy a gyermekjogokat mennyire veszik figyelembe a politikai döntéshozatalban (Fenyő 2022). További fontos kutatási irány a gyermeki jogok és az oktatás kapcsolata, azaz annak tanulmányozása, hogy a gyermeki jogok mennyire érvényesülnek az oktatási rendszerekben, beleértve ebbe mindenekelőtt az iskolai diszkrimináció és az oktatáshoz való hozzáférés kérdéseit. Az utóbbi időben gyakori megközelítés a gyermeki jogok és a technológia kapcsolatának vizsgálata is, vagyis a média és az online terek gyermekeket veszélyeztető hatásainak elemzése. Kutatások tárgya továbbá a gyermeki jogok és az egészségügy kapcsolata, pontosabban az egészségügyi ellátásban való részesülésben és az egészségügyi információhoz való hozzáférésben érvényesülő jogok kérdései, beleértve a szükségesnek tartott oltásokban való részesülés problémáját. Gyakori kutatási téma a gyermekmunka és -kizsákmányolás kérdése, illetve a hátrányos helyzetű vagy diszkriminált csoportok gyermeki jogi helyzete – ezen a területen például a menekült gyerekek, a fogyatékkal élő gyerekek vagy az LBMTQ+ közösség tagjaiként élő gyermekek jogaival kapcsolatos megfontolások.

A fenti kutatási területeket áttekintve talán nem is meglepő, hogy gyakran azonosítják a gyermeki jogok kutatását a *gyermekvédelmi intézményrendszer* működésének vizsgálatával: a gyermekelhelyezés, a gyermekvédelmi intézkedések és a gondnokság, illetve általában a gyermekvédelem jogi sajátosságaival, sőt ezek pszichológiai aspektusaival is, beleértve az intézményes beavatkozás érzelmi és mentális egészségre gyakorolt hatásait egyaránt.

Miért ennyire szerteágazóak a gyermekjogi kutatások?

Mindenekelőtt azt kellene kiemelnünk, hogy evidens módon érdekünkben áll a gyermeki jogok jobb megértése: a kutatások segítenek értelmezni a gyermekek jogait, beleértve azokat a kihívásokat és problémákat, amelyekkel a gyermekek szembesülnek a jogok gyakorlása során. Ez lehetővé teszi a jogi keretek és a jogalkalmazási gyakorlatok fejlesztését és javítását egyaránt. Fontos mozzanat ezért a gyermekek jogait védő intézkedések és programok hatékonyságának mérése, illetve ezzel összefüggésben annak vizsgálata, milyen módon lehetne javítani azokat a gyerekek hatásosabb védelme érdekében.

Az empirikus tapasztalatokat összegző kutatások segíthetnek a jogalkotóknak és politikai döntéshozóknak a megalapozott döntések meghozatalában, a hatékonyabb (jobban alkalmazható) jogszabályok és politikák kidolgozásában. Az összehasonlító kutatások segíthetnek azonosítani a különböző országok gyakorlatai közötti különbségeket a gyermeki jogok elismerése és megvalósulása terén, illetve hozzájárulhatnak a legjobb gyakorlatok megtalálásához a gyermekek jogainak védelme és előmozdítása terén, ezzel befolyásolva a gyermekekkel foglalkozó intézmények működését, az intézményekben a gyermekekkel dolgozó szakemberek és pedagógusok tevékenységét, összességében javítva a gyermekek intézményeken belüli és azokon kívüli életének minőségét.

Összefoglalóan talán úgy lehetne fogalmaznunk, ezek a kutatások hozzájárulhatnak a gyermekjogokkal kapcsolatos tudatosságunk növeléséhez, ezáltal ahhoz is, hogy biztosítsuk a gyermekek jogainak tiszteletben tartását és előmozdítását. Ezek a kutatások lehetővé teszik számunkra, hogy jobban megértsük a gyermekek jogait érintő kérdéseket és kihívásokat, valamint segítenek fejleszteni az intézkedéseket és politikákat a gyermekek érdekében. (Feltéve természetesen, hogy érvényes és megbízható kutatási eredményeket tudunk felmutatni a területen szerzett tapasztalatainkról.)

De mi lehet az a társadalomtudományi megközelítés, az a módszertani keret és elmélet kontextus, amely értelmesen alapozhat meg gyermeki jogi kutatásokat? Számos kínáló megközelítés mérlegelése és elvetése után kutatócsoportunk végül az ökológiai pszichológia affordancia-elmélete mellett tette le voksát.

2. Az affordancia-elmélet

Az affordancia-elmélet egy sajátos kognitív tudományos megközelítés, amely a James J. Gibson által kidolgozott ökológiai pszichológiának a társadalomtudományi kutatások kontextusában legeredményesebben alkalmazható eleme (Gibson 1977). Az elmélet központi fogalma az *affordancia*, ami a környezet és az egyén kapcsolatát írja le. Az affordancia röviden összefoglalva azt jelenti, hogy a környezet különböző lehetőségeket kínál az egyéneknek, és ezek a lehetőségek befolyásolják az egyén viselkedését és döntéseit.

Az affordancia-elmélet megalkotója szerint alkalmas arra, hogy meghaladja az objektum-szubsjektum ellentmondásban rejlő hagyományos metafizikai problémát (mely a nyugati tudományos gondolkodás egyik legalapvetőbb problémája), amikor azt hangsúlyozza, hogy az egyén és a környezet közötti kapcsolat dinamikus és kölcsönös. Az emberek aktívan észlelik és értelmezik a környezetüket, mely a megismerésnek, sőt már az érzékelésnek sem passzív tárgya csupán, hanem lehetőségeket, értelmezési mezőket *felkínáló* ágense. Az

egyének azután ennek a kettős aktivitásnak eredményeképpen hoznak döntéseket, illetve választanak cselekedeteket és reakciókat. Az affordancia-elmélet tehát a konstruktivista megközelítéstől is különbözik annyiban, hogy a környezet jelentőségét hangsúlyozza: azt kínálja fel a tudományos megértésre törekvő vizsgálatok megközelítése számára megragadható módon, hogy miként reagálnak az emberek a környezet változásaira, és hogyan használják ki a környezetükben lévő lehetőségeket.

Az affordancia-elméletet fenti vonásai miatt eredményesen használhatjuk a társadalmi interakciók, a szociális környezet és az egyének közötti kapcsolatok elemzésére, vagyis tulajdonképpen annak vizsgálatára, hogy egy adott társadalmi környezet milyen lehetőségeket kínál a fizikai aktivitásra vagy a szociális interakciókra. Az interakciók vizsgálata magába foglalhatja a kommunikáció és a média kérdéseinek megértését is, amennyiben ez a megközelítés képes azt a vizsgálati szempontot érvényesíteni, hogy a különböző médiumok (pl. közösségi média, televízió, online fórumok) milyen lehetőségeket kínálnak az embereknek a kommunikációra és az információcserére. Az elmélet segíthet megérteni, hogy hogyan alakítják a médiumok az emberek közötti kapcsolatokat és az információhoz való hozzáférést. A társadalmi információáramlás mellett így hozzáférhetővé válnak a társadalmi hálózatok jellegzetességei is, amennyiben megvizsgálhatjuk, hogy a különböző szociális információs platformok – mint környezetek – milyen lehetőségeket kínálnak a kapcsolatok kialakítására és fenntartására, és hogyan befolyásolják ezek a lehetőségek (affordanciák) a társadalmi hálózatok struktúráját és dinamikáját.

Úgy tűnhet, a fenti megállapítások azt mutatják, az affordancia-elmélet csak a társadalmi kérdések formális működésének vizsgálatára alkalmas, ám korántsem ez a helyzet. Alkalmazásával ugyanis hozzáférhetővé válhatnak olyan tartalmi elemek is, mint a társadalmi normák és értékek működése, ha elfogadjuk azt a feltételezést, hogy az értékek és normák elfogadása (választása) is leírható a környezet által kínált lehetőségek közül választásként. A fenti megközelítés igaz lehet a kulturális értékek és normák területére (amilyen például az identitás kifejezésének problémája), de éppennyire érvényes a társadalmi igazságosság és egyenlőség kérdéseinek értelmezésében is, amennyiben megvizsgálhatóvá teszi, hogy a társadalmi struktúrák és intézmények milyen lehetőségeket (affordanciákat) kínálnak az embereknek a jogok gyakorlásában és a lehetőségekhez való egyenlő hozzáférésben.

2.1. Az affordancia-elmélet kutatási eszközként való alkalmazásának lehetőségei

Az elmélet Gibson és követői megállapításai alapján alkalmazható számos területen, beleértve a pszichológiát, a társadalomtudományokat, az oktatást, a tervezést és manapság mind erőteljesebben a technológiai ipart is (Gaver 1991). Amennyiben ugyanis az elmélet segít megérteni, hogy a környezet hogyan befolyásolja az emberek viselkedését (döntéseit, választásait, cselekvéseit), akkor logikus lépés lesz annak a kérdésnek a feltétele, hogyan teremthetők olyan környezetek, amelyek támogatják a kívánt célokat és tevékenységeket, illetve amelyek elősegítik bizonyos kívánt döntések és viselkedésminták gyakoribb választását és követését az egyének által. Talán nem nehéz belátnunk, hogy ezzel máris a nevelés és oktatás gyermeki életvilágainak tanulmányozásához kaphatunk értékes megközelítési lehetőséget.

Az affordancia-elméletnek számos előnye van, amelyek miatt fontos és hasznos keretként szolgálhat a pedagógiai kutatásokban, mégpedig különösképpen a gyakorlatközeli megközelítésekben. Ilyen vonás mindenekelőtt a *környezet és egyén* konceptuális alakzatainak integrálása, amennyiben az affordancia-elmélet segít áthidalni az egyén (az egyéni viselkedés) és a környezet közötti szakadékot azáltal, hogy kettejük viszonyának bemutatásában a középpontba állítja az affordanciákat, amivel az elmélet kiemeli a környezet aktív ágens voltát a viselkedés és a döntéshozatal kontextusában. Éppen ennek köszönhetően az elméletet nagyfokú dinamikusság jellemzi, amennyiben kiemeli a környezeti aktivitás mellett az egyén alkalmazkodó képességét is. Ezáltal az affordancia-elmélet segít azt is megérteni, hogy hogyan változik az emberek viselkedése és döntéseinek sora a környezeti változások hatására.

Az affordancia-elmélet kognitív pszichológiai kapcsolódási pontjai mindenesetre lényegesek kutatási célú alkalmazásunk számára, mert kezdettől szeretnénk belül maradni azon a konceptuális kereten, mely az egyén (esetünkben a gyermek mint a gyermeki jogok alanya) környezetészlelési és értelmezési folyamatát aktív folyamatnak tekinti, és ebben az aktív folyamatban látja megalapozhatónak az egyéni döntéseket és cselekedeteket, melyek esetünkben a gyermeki jogok kifejeződését és megvalósulását is jelenhetik.

Az affordancia-elmélet végül azért is vonzó számunkra, mert irányultságában is gyakorlati, vagyis alkalmazásával növelhető a környezet-tudatosság, amennyiben az elmélet alkalmazása hozzásegíti a kutatási eredmények megismerőit ahhoz, hogy megértsék a környezet jelentőségét az egyéni döntések és cselekedetek megalkotásának folyamatában, ezáltal pedig tudatosabban figyeljenek környezetükre és annak lehetőségeire. Ezáltal végső soron ez az értelmezési folyamat elősegítheti kedvezőbb környezetek megteremtését, illetve a környezet nyújtotta lehetőségek szélesebb körének felismerését és kiaknázását, és ezzel tulajdonképpen az egyének jobb döntéseit és hatékonyabb viselkedését.

A pedagógiában az affordancia-elmélet alkalmazása számos területen érdekes lehet. Mindenekelőtt segítheti a tanulási környezetek tervezését: meglátásai segítségével a pedagógusok és oktatási tervezők olyan környezeteket hozhatnak létre, amelyek elősegítik a tanulást és a fejlődést azáltal, hogy a pedagógiai cél szolgálatával kapcsolatban levő lehetőségeket kínáló tanulási helyzeteket, tevékenységeket, eszközöket nyújtanak, ezzel segítve a diákoknak abban, hogy hatékonyan fejlesszék készségeiket. Ez a koncepció megvalósítja a modern pedagógia gyermek- (illetve diák-) központúságát, amennyiben lehetővé teszi a pedagógus tekintélyének kikapcsolását a pedagógiai szituációból, így a személyre szabott oktatási folyamatok széles skálája válik lehetségessé. A koncepció ezen túlmenően jelentősen növeli a pedagógiai folyamatok résztvevőinek tudatosságát és reflexivitását, amennyiben a pedagógusok a diákokat megtaníthatják arra, hogyan figyeljék meg a környezetüket, és hogyan ismerjék fel a lehetőségeket a tanuláshoz és a problémamegoldáshoz. Ez a tudás azután kiterjeszthető módon működik: valamennyi későbbi környezetben elősegíti az egyének eredményes viselkedését.

3. Gyermekjogi kutatásunk sajátosságai

A fenti elemek kiemelésével tulajdonképpen máris megérkeztünk a gyermekjogi kutatások témáihoz. A gyermeki (tanulói) aktivitás, a tekintélymentesség, a kritikai gondolkodás (véleményalkotás és kifejezés) kérdései ugyanis gyermekjogi kérdésekként fogalmazhatók meg a legelvontabb szinten éppúgy, mint a gyakorlat szintjein. Annak vizsgálata ugyanis, hogy milyen lehetőségeket kínál a környezet a gyerekek számára az önálló cselekvésre (kezdeményezésre, részvételre és beleszólásra a döntéshozatali folyamatokba), tulajdonképpen nem más, mit a gyermeki részvétel problémája, amely probléma kiemelt súllyal kap helyet a *Gyermekjogi konvenció* szövegében is. De éppígy értelmes kérdés annak megvizsgálása is, hogy a gyerekek megszokott mindennapi környezete mennyire teszi lehetővé az egészséges testi és lelki élet megvalósításához vezető döntések, választások és cselekedetek sorát (vö.: egészséghez való jogok); vagy hogy a környezetben, melyben élnek hogyan biztosítható számukra a fizikai, érzelmi és szociális biztonság (vö.: biztonság és védelem); illetve hogy a környezet milyen lehetőségeket kínál a gyerekeknek az oktatásban való részvételhez és az információkhoz való hozzáféréshez (vö.: oktatási és információs esélyegyenlőséggel kapcsolatos jogok); végül, hogy a környezet milyen affordanciákat nyújt a különböző kulturális és szociális csoportokba tartozó, különböző identitással bíró gyerekeknek sajátosságaik megéléséhez, kifejezéséhez (vö.: kulturális és szociális jogok).

Úgy véljük tehát, az affordancia-elmélet hasznos eszköz lehet a gyermekjogokkal kapcsolatos kutatásokban, mivel segít a környezet és a gyerekek közötti kapcsolatok és lehetőségek jobb megértésében, és hozzájárulhat a gyermekjogok hatékonyabb védelméhez és érvényesítéséhez. De mennyiben látjuk alkalmasnak ezt az értelmezési keretet saját konkrét gyermekjogi kutatásunk során létrejött adatbázisunk elemzéséhez?

Gyermekjogi kutatási projektünk (Canning et al. 2022) 2020-22 között került lefolytatásra, az Open University (London) és a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kara munkatársainak közreműködésével. Kutatócsoportunk koordinálásával egy olyan adatbázist hoztunk létre, mely 117 videofelvétel, 27 hangfelvétel, 29 szöveges formában rögzített pedagógus megfigyelés, 79 reflexió, 78 kép és 14 gyermeki rajz feldolgozásával valósult meg. Létrehozásában a kutatásban partneri részvételt vállaló 23 óvoda 56 óvodapedagógusa vett részt, előzetes módszertani felkészítés és tréningek sora után. Az adatok felvételére 2021 márciusa és júniusa között került sor, ezt követte a kutatók által elvégzett többkörös elemzés, előbb egyénenként, majd a kutatócsoport közös munkájával, 2021 júliusa és decembere között. Az adatok feldolgozása jelenleg is több irányban folyik – egyrészt készül egy kódex a gyermeki jogokat tisztelő pedagógiai gyakorlat támogatása számára (Pálfi et. al 2023), másrészt készül egy bábszínházi előadás a debreceni Vojtina bábszínház közreműködésével, harmadrészt igyekszünk egységes értelmezési keretbe vonni az adatbázisunkban összegyűjtött eredményeinket. Ez azonban semmiképpen sem tűnik egyszerű kihívásnak, a kutatás további menetét jelentősen befolyásolja az alkalmazott értelmezési keretre vonatkozó döntésünk.

Gyermekjogi kutatásunk ugyanis mindenképpen sajátosnak mondható annyiban, hogy tudatosan szakítani kívántunk az ilyen jellegű kutatások fennálló tradíciójával több ponton is. Mindenekelőtt kutatásunk hangsúlyozottan nem folytatja sem azt a hagyományt, mely a gyermeki jogok jogtudományi (emberi jogi esetleg politikai) elemzésére vállalkozik, sem

pedig azt, amely a gyermeki jogok megvalósulását a gyermekvédelmi intézményrendszer működésén át kívánja megragadni. Kutatásunk a gyermeki jogokat a napi pedagógiai gyakorlat természetes környezetében, a megvalósulás folyamatában kívánta értelmezni, ezért választottuk azt a megközelítést, hogy elemzésünk nyersanyagául szolgáló adatbázisunkat a résztvevő óvodák életvilágából kiragadott és rögzített elemekből állítottuk elő.

Előzetes elemzésünkben igyekeztünk elkülöníteni az adatbázisban olyan jogcsoportokat és fő témákat, amelyek jól lefedték összegyűjtött empirikus anyagunkat, és összekötötték azt a gyermekjogi gondolkodás tradíciójával, mindenekelőtt az ENSZ Gyermekjogi egyezmény megközelítésével és fogalomhasználatával. Elemző munkánk eredményeként így az empirikus anyagot A Részvétel, a Gondoskodás/Ellátás és a Védelem jogcsoportok alá a következő fő témákba tudtuk sorolni: '*A gyermeki szabadság játéka*', '*A környezet szerepe*', '*Önkifejezés*', '*Gyermeki autonómia*', '*Jelentős emberek*' és végül '*Létszükségletek és jóllét*'.

Ha ezeknek a jogcsoportoknak szeretnénk megragadni az inherens összefüggéseit, azzal a problémával találjuk szembe magunkat, hogy a cselekvő (döntéshozó) szubjektum és a cselekvéseket lehetővé tevő objektumok (külvilág) eltérő természetének problémájába ütközünk. Tulajdonképpen a fenomenológia alapproblémájával szembesülünk itt: hogyan képes a cselekvő (döntéseket hozó) szubjektum ismeretekhez jutni a számára megjelenő külvilágról oly módon, hogy az a megfigyelő tudományos kutató számára is értelmezhető folyamatként jelenjen meg. Ezt a dilemmát segített megoldani az affordancia-elmélet megközelítése.

Megfigyeléseinkben ugyanis közös, hogy a gyermeki jogok alanyként működő gyermek nem légtüres térben, hanem jelentésteli környezetben viselkedik. Ezért olyan magyarázó keretet kellett keresnünk, ami ennek a környezetnek a jelentőségét elismeri, ugyanakkor megőrzi a cselekvő aktivitását. Amikor a *gyermeki szabadság játéka* fő témába (Részvétel jogcsoport) sorolható empirikus elemeket vizsgáljuk, azt láthatjuk, hogy a gyermeki játék a környezet nyújtotta lehetőségek (affordanciák) érvényesülésének eminens terepe. A gyerekek játékuk során egyéni tapasztalataik és belső világuk kielésére használják a környezet nyújtotta lehetőségeket, a játék szabadsága és kreativitása a gyermeki lélek megnyilvánulásának kifejeződése. A játékban mindig a gyermeki perspektíva érvényesülését figyelhetjük meg, az új jelentések és értelmezésének folyton megújuló folyamatát tanulmányozhatjuk.

A *környezet szerepe* fő témába (Ellátás jogcsoport) sorolható adatbázis-elemek magától értetődő módon illeszkednek az affordancia-elvhez, amennyiben a gyermeki jogok működésének a környezet szab határt és ad teret. A környezet egyszerre kihívás és inspiráció, mely élénkíti a gyermeki aktivitást és kreativitást, ugyanakkor irányt szab neki és korlátozza is. A szociális és érzelmi környezet a gyermek számára a folyamatos viszonyulás, az adaptáció kihívásának mezeje, a tapasztalatok forrásaként a fejlődés legfontosabb mozgató ágense.

Az *Önkifejezés* fő témába (Ellátás és Részvétel jogcsoportok) sorolható itemek megfigyelésekor azt láthatjuk, hogy a gyermekek reflexiói, illetve megnyilvánulásai a legjobb markerei az egyéni döntések meghozatalának, a környezet kihívásaira adott válaszoknak, a környezet hatásainak feldolgozása folyamán létrejött élmények és változások kifejezésének.

A *Gyermeki autonómia* fő témába (Védelem és Részvétel jogcsoportok) sorolható elemek a fentebb említett gyermeki döntések önállóságára hívják fel figyelmünket. Az affordancia-

elmélet leírása szerint a környezet aktív ágens, melynek aktivitása kizárólag a benne cselekvő személy számára értelmezhető. Ebben az értelemben az autonómia a környezeti lehetőségek kínálta döntések és választások hangsúlyozottan személyes szabadsága.

A *Jelentős emberek* főtemába (Védelem és Részvétel jogcsoportok) sorolható adatbázis-elemek arra hívják fel a figyelmünket, hogy a gyermekek környezetének van egy olyan speciális eleme, amely számukra különösen fontos, mely a döntéseiket és cselekvéseiket különösen nagy mértékben befolyásolja, és amely magától értetődő módon aktív ágens: a gyermek környezetében jelenlévő jelentős emberek (családtagok, barátok, pedagógusok) személyei.

A *Létszükségletek és jóllét* főtemába (Védelem és Ellátás jogcsoportok) sorolható elemek azért különösen érdekesek a jelen kontextusban, mert jól érzékeltetik, miképpen szűkítik vagy tágítják az affordanciák jelenlétét (azaz a gyermekek választási lehetőségeit és döntési szabadságát) a létszükségletek meglétének különböző mértékei. A gyermekek jóllétének különböző aspektusai (fizikai-biológiai, szociális, emocionális) mind meghatározó elemei annak, miképpen képesek reagálni az aktív ágensként felfogott környezet kínálta lehetőségekre, mennyi és milyen minőségű döntést, illetve cselekvést képesek kezdeményezni.

Összegzés

Tapasztalatainkat összegezve megállapíthatjuk, hogy az affordancia-elmélet nagymértékben alkalmasnak bizonyul a gyermekjogi kutatási tapasztalatok értelmezéséhez. Értelmező munkánk ugyan még folyamatban van, de eddigi tapasztalataink azt mutatják, hogy ebben az értelmezési keretben két vonatkozásban is eredményeket tudunk elérni. Egyrészt rá tudunk mutatni a gyermekjogi kutatásunk által összegyűjtött empirikus adataink alapján azokra a lényeges koncepciókra, melyek a gyermekjogi elveket elismerő pedagógiai környezetek számára meghatározó jelentőségűek (mint például a Környezet, az Ön kifejezés, az Autonómia gyermekjogi értelmére). Ugyanakkor képesek vagyunk rávilágítani a gyermekjogi szempontból érvényes és értékekkel telített pedagógiai életvilágok dinamikájára is, azokra a folyamatokra, melyek a környezet és az egyén közötti aktivitásán alapulva eredményeznek a mindennapi gyakorlat számára jelentésteli kereteket.

Azt reméljük, kutatásunkkal valóban képesek vagyunk hozzájárulni a gyermekjogok működésével kapcsolatos tudatosság növeléséhez, mindenesetre hisszük, hogy erőfeszítéseinket az affordancia-elmélet erőteljesen segíti.

Felhasznált irodalom

Canning, Natalie – Teszenyi, Eleonora – Pálfi Sándor 2022. Are you listening to me? Understanding children's rights through Hungarian pedagogic practice. *Journal of Childhood, Education and Society* 3: 218–232.

Fenyő Imre 2022. Adalékok a gyermekjogi gondolkodás történetéhez: A Gyermek Jogairól szóló New Yorkban 1989. november 30-án kelt egyezmény ratifikációs folyamata.

- In: Fehér Ágota – Mészáros László (szerk.): „...megtisztítja azt, hogy több gyümölcsöt hozzon”. Apor Vilmos Katolikus Főiskola Vác: 105–121.
- Gaver, William W. 1991. *Technology affordances / Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems*. https://www.academia.edu/868861/Technology_affordances
- Gibson, J. J. 1977. The theory of affordances. In: R. Shaw – J. Bransford (eds.): *Perceiving, Acting, and Knowing: Toward an Ecological Psychology*. Lawrence Erlbaum Hillsdale, NJ: 67–82.
- Pálfi Sándor et al. 2023. *A gyermekjogokat tisztelő pedagógiai gyakorlat kódexe*. https://www.researchgate.net/publication/370928041_A_GYERMEKJOGOT_TISZTELO_PEDAGOGIAI_GYAKORLAT_KODEXE

A tanulmány szerzője

Dr. Fenyő Imre egyetemi docens, Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar. Főbb kutatási területei: nevelélmélet, digitális pedagógia, neveléstörténet. E-mail: fenyo.imre@ped.unideb.hu.

Hetesi Edit: Családi életre nevelés a hittanórákon játékos módszerek alkalmazásán keresztül

Bevezetés

A gyermekek és fiatalok személyes és morális fejlődésében a családi életre nevelés és a hittan oktatás egyaránt kulcsfontosságú szerepet játszik. A hittanórákon a vallási ismeretek elsajátítása mellett lehetőség nyílik az erkölcsi értékek megismerésére és az interaktív tevékenységek – különösen is a játékos módszerek által – ezek bensővé tételére, gyakorlati alkalmazásának megtapasztalására, a mindennapi életükhöz való illesztésre. Ez a tanulmány a pedagógiai, szakmódszertani szempontokat szem előtt tartva arra összpontosít, hogyan valósulhat meg a családi életre nevelés, illetve az ehhez szükséges morális és vallási értékek elsajátítása és bensővé tétele a hittan foglalkozásokon alkalmazott játékos módszerek segítségével, hogyan lehet a játékot hatékony eszközként használni a tanításban, hogy erősítse a tanulók helyes erkölcsi értékrendjének kialakulását és fejlődését, ezáltal segítve a felelősségvállalásra való készséget és kialakítva családi életre való alkalmasságot.

1. A családi életre nevelés fontossága

1.1. Szociológiai és neveléstudományi aspektusok

Szociológiai értelemben sokféle családfogalommal lehet találkozni, hiszen a családnak számos megjelenési formája van (Neményi 2010: 15). A házasság (Dictionary of Sociology 1998: 86) hagyományosan jogilag elismert kapcsolat egy férfi és egy nő között. De egyre elterjedtebb a házasság nélküli együttélés (Neményi 2010: 24).

Az alábbi családfogalmak ismeretesek: (1) A társadalom legkisebb közössége, alapegysége, a legközelebbi rokonok kapcsolatainak történelmileg változó formája (Kozma 2001: 126). (2) A család emberek közössége vagy több közösség kapcsolata, ahol a tagok között leszűrmazotti, házassági vagy örökbefogadási kapcsolat van (Bánlaky 2005: 12). (3) A család a társadalom alapegysége: A család a gyermekek nemzése és szocializálása, nevelése által járul hozzá a társadalom egészének fennmaradásához (Bánlaky 2005:7-8).

Különbéféle családformákat figyelhetünk meg: Ezek a teljesség igénye nélkül: (1) hagyományos család, (2) többgenerációs család, (3) egyszerűs családok, (4) csonka családok, (5) multinukleáris családok, (6) élettársi kapcsolaton alapuló családok (Farkas 2006: 27).

Mind szociológiai mind neveléstudományi vonatkozások alapján nyilvánvalóvá válik a családi életre nevelés fontossága, pedagógiai és didaktikai jelentősége, és az ezzel kapcsolatos erkölcsi értékek átadása. Erre iskolai keretek között a szaktantárgyak közül leginkább a hit- és erkölcs tanítás ad lehetőséget, ahol természetes a személy- és életközeli

témák megjelenése, és az általános pedagógiai célokon túl a tanuló teljes személyként való megszólítása, értelmi, érzelmi, fizikai, erkölcsi valóját is beleértve, és ezen aspektusok fejlesztése. A személyességhez és a vallási, erkölcsi értékek átadásához ideális közeget teremtenek a játékos módszerek, melyek a képességfejlesztésen és a motivált tanuláson túl a személyes bevonódásra és megnyílásra is egyedülálló lehetőséget biztosítanak.

1.2. A család szerepe a gyerekek nevelésében és értékrendjük kialakításában

A család – szociológiai megközelítés szerint – a szeretet közössége, a társadalom alapegysége. A családszociológia a családot, mint *társadalmi jelenséget* vizsgálja. A családot történeti (társadalomtörténeti) alakulásában tekinti, hogy a társadalom egészének a változásával együtt hogyan változik a család. Két kérdésre keresi a választ: Hogyan működik a család a társadalomban? Hogyan működik a család önmagában? (Bánlaky 2005: 8; Farkas 2006: 11)

A család a gyermekek nemzése és szocializálása, nevelése által járul hozzá a társadalom egészének fennmaradásához (Farkas 2006: 15). A család a társadalom legfontosabb közössége (Farkas 2006: 24). A család értékeket közvetít a gyermek számára. Ezek az értékek változtak a történelem során (Farkas 2006: 24-29).

A család a társadalom olyan mikrostrukturális részrendszere (kiscsoportja), amely (1) önmagában is viszonylag teljes rendszerként működik, (2) szoros, sokirányú kapcsolatban van a társadalom más rész-rendszereivel (3) tagjai (családtagok) egymással rendszeres, életvitelüket átszövő kapcsolatban vannak (Bánlaky 2005: 12).

A család legfontosabb funkciói Kozma (2001), illetve Bánlaky (2005) alapján a következők: reprodukciós funkció, pszichoszociális funkció, irányítási és ellenőrzési funkció, érzelmi vagy emocionális funkció, szellemi-kulturális funkció, gondozó-ellátó funkció, szocializációs (nevelő-társadalmiasító) funkció. Ezek közül pedagógiai és katechetikai szempontból a család szocializációs funkciói (Kozma 2001: 128; 134-139) a legjelentősebbek. A szocializáció folyamatában a családnak kitüntetett szerepe van (Boreczky 2015): itt alakulnak ki azok a vezérlő értékek, melyek a későbbi életben megszabják cselekvéseink fő irányát, a más emberekhez való viszony alakításának képességét. A családban formálódik az egyén társadalmi szerepkészlete (apa, anya, férfi, női szerepek).

A szocializáció kétirányú folyamat: formálja a család felnőtt tagjait is (felelősségvállalás, közös döntéshozatal, toleranciakészség). Tehát a szocializáció – mint társadalmi tanulási folyamat – a család egészére vonatkozik.

Mivel a szocializáció alapvetően családi keretek között zajlik, ezért a szocializációs funkció a család funkciórendszerének fontos eleme. A szocializáció azonban nemcsak a család keretei között történik, hanem a családot körülvevő közösségekben, különféle intézményekben is.

A család a szociokulturális személyiség kialakításának helye (Farkas 2006: 39-40). „A családi szocializáció tartalmát és módszereit a társadalom kultúrája határozza meg, amelyben a család él” (Neményi 2010: 112). Az értékek, normák elsajátítása is a családi szocializáció során történik (Farkas 2006: 59-60).

A család az elsődleges hely, ahol a gyerekek értékekkel és morális alapokkal találkoznak. A szülőknek és a családtagoknak kulcsszerepük van abban, hogy hogyan alakítják ki a

gyerekek értékrendjét és etikai normáit. A szülők példaképek a gyermekek számára, akik szavaik és tetteik, magatartásuk és döntéseik által saját értékrendjüket adják tovább a gyermekeiknek.

1.3. Az erkölcsi értékek szerepe a családi életben

A családi élet alapvető működéséhez nélkülözhetetlen az erkölcsi alapértékek és szabályok megléte. Ezek nélkül a családi közösség működőképtelenné válik: a társadalmi és hétköznapi tapasztalat is azt mutatja, hogy az értékek hiánya következtében családok bomlanak fel, és ez sajnos egyre gyakoribb jelenség.

A hitre nevelés, a keresztény értékrend átadása megjelenhet a keresztény családok közös játékos tevékenységein keresztül. A hitre nevelés ugyanolyan természetes szocializációs folyamatként megy végbe a gyermek családi életében, ahogy az anyanyelv, vagy a különböző szokások elsajátítása. A családi szocializáció során a szülők akarva-akaratlanul átadják saját értékrendjüket, világnézetük elemeit a gyermekeiknek, hiszen a kisgyermek a nevelés e közegében természetes módon utánozni szeretné szüleit, ők számára az elsődleges példa, minta.

A család mindennapjaiban megjelenő szokások, az ünnepek közös megélése, így a közös imádság is a családi szocializáció szerves részét képezi. Ugyanúgy, ahogy a gyermek egyes képességei és részképességei is fejlődnek a család közös játékos tevékenységei által, a hitre nevelés is megvalósulhat hasonlóan játékos formában.

A családi életre nevelés során számos erkölcsi érték átadására nyílik lehetőség, különösen is az interaktív tevékenységek, játékos módszerek által, melyek a tanulók számára tapasztalatszerzései, önismereti, személyiségfejlődési alkalmakat jelentenek a hittan foglalkozásokon. Ilyen erkölcsi értékek például az empátia, a türelem, a szeretet, kötelességtudat, a felelősségvállalás, a kitartás, a hűség, a tolerancia, a feltétel nélküli elfogadás, a tisztelet, az áldozathozatal, az önzetlenség. Nem elég ezeket az értékeket megismerni és megérteni, nagyon fontos, hogy a gyermekek és fiatalok meg is tapasztalják és belsővé tegyék ezen értékeket, és képesek legyenek ezeket a mindennapi életük során alkalmazni. Ehhez nyújt ideális tanulási közeget a közvetlen légkör megteremtése interaktív játékos módszerek alkalmazása által.

2. A családi életre nevelés szinterei

2.1. A család és az egyház

Az egyház tanítása szerint a keresztény házasság 1 férfi és 1 nő között jöhet létre, monogám és felbonthatatlan. A gyermekeket Isten áldásaként kell elfogadni, megkeresztelni és nevelni. A gyermekek elfogadására és keresztény nevelésére a házaspár már a házasságkötéskor ígéretet tesznek. Ennek értelmében az egyházi családfelfogás szerint a család 1 férfi és 1 nő házastársi közössége, melybe beletartoznak a közös gyermekek. A család „kis egyház” (Carretto 2008), a keresztény vallás és a szeretet megélésének színtere. A család nevelésben

betöltött nélkülözhetetlen szerepét (nevelési funkció) az egyházi tanítás is hangsúlyozza (Farkas 2006: 131-136).

Mindezek alapján a családi életre nevelés természetes módon illeszthető az egyházi tanításhoz és a hittanoktatás szerves részét képezheti. Például a bibliai történetek és példázatok játékos módszerek általi feldolgozása – azáltal, hogy közel hozza ezeket a történeteket a tanulók mindennapi életeseményeihez, és azok megoldásához – az értékek és morális tanítások megértésére és belsővé tételére is lehetőséget teremtenek. Emellett a vallási közösség, és egyház közösségéhez való tartozás közvetlenül is segíthet a szülőket a családi életre nevelésben, és az egyházi tanítás megélésében a mindennapokban.

2.2. Játékos tanulás a családban

A családban tanulja meg a gyermek a helyes kommunikációt (Bánlaky 2005: 60-64), a különféle konfliktuskezelési módokat (Farkas 2006: 48-50), az élete szempontjából legalapvetőbb értékeket és cselekvéseket, így a játék, a játszás is a családból indul. 0-3 éves korig a játék szinte kizárólagos színtere a család, szereplői a családtagok (Bánlaky 2005: 85-86). Egy 3-6 éves korú gyermek már egyre többet játszik a kortársaival (Bánlaky 2005: 86), de a családnak még igen jelentős a szerepe a gyermek játékában, főleg a testvérekkel való játék nagyra fontos a számára.

A gyermek természeténél fogva játszik, mindent játékosan, játékokon keresztül tanul meg. A szülők is önkéntelenül játékosan közelednek a gyermekhez. Kisgyermekkorban nagyon fontosak az utánzásos játékok, illetve a szerepjátékok, melyeken keresztül a gyermek természetes módon élheti meg, próbálhatja ki a felnőtt cselekvéseket, tevékenységeket. Ezek a típusú játékok a kreativitás fejlődésére is alkalmat teremtenek, és a gyermek önkifejezésére is lehetőséget nyújtanak. A kognitív képességek fejlődése is megmutatkozik a kisgyermek játékában (Farkas 2006: 61).

Iskoláskorban a társas kapcsolatoknak van kiemelkedő szerepe a közös játékok, beszélgetések szempontjából. A játék jó lehetőséget teremt az erkölcsi viszonyok kiismerésére (Farkas 2006: 64). Ebben a korban már a szabályok betartását igénylő játékok is kiforrottabban jelennek meg. Ezek lehetőséget teremtenek az erkölcsi és társadalmi szabályok megismerésére és elsajátítására (Farkas 2006: 65).

A játék kereteket ad az önfeltáráshoz, a családi életből való gondolkodáshoz, a konfliktusok megoldásához (Hetesi 2014). „A gyermek megsegítése – akár a játék révén, akár más módon – csakis családja ismeretében, illetve együttműködésének megnyerése útján válik lehetővé” (Takács 2001: 58-71). Ennek oka az, hogy mivel a gyermek a család tagja és része, sokszor tünezhordozó is lehet, azaz reflektál az őt körülvevő konfliktusokra akár pszichoszomatikus tünetek produkálása által is. Ez azt vonja maga után, hogy nemcsak a gyermek vagy fiatal, hanem családja is rászorulhat „terápiára”, a játék erejében rejlő gyógyulásra: a család bevonása elkerülhetetlen a tényleges eredmény elérése érdekében (Hetesi 2014).

A családon belüli közös játék sok szempontból segíti a gyermek fejlődését, hiszen a gyermek képességei játékokon keresztül kibontakozhatnak. E képességek négy nagy csoportját érintően az alábbi képességfejlesztő játékok jelenhetnek meg például a családban: (1) logika: közös logikai játékok: pl. sakk, stratégiai társasjátékok; (2) kreativitás: közös

kézműveskedés, rajzolás, festés, sütés-főzés, zenélés, éneklés, tánc; (3) mozgás: családi közös természetjárás, sporttevékenységek, foci, korcsolyázás; (4) szociabilitás: közös társasjátékok, bábjáték, családi játékos programok, ünnepek megélése családi körben.

2.3. A hittanórákon alkalmazott játékos módszerek előnyei a készségfejlesztés és helyes értékrend kialakításában

A játékos módszerek alkalmazása az hittan oktatásban számos pedagógiai, katechetikai és nevelési cél megvalósulásához járulhat hozzá. Az interaktív játékok – az érdeklődés felkeltésén túl – lehetővé teszik a tanulók számára az aktív részvételt az oktatási-nevelési folyamatban, miközben számos területen a személyiség- és képességfejlesztés is hatékonyan megvalósulhat, ilyen például a logikai készségek, a kreativitás és problémamegoldó képesség területe (Bagdy – Telkes 1999). Mindezzel együtt maga a tanítási folyamat érdekesebbé és élményszerűbbé válik a tanulók számára az új ismeretek és készségek elsajátítása szempontjából is.

A gamifikációval (játékosítás) során egy már meglévő játék vagy játékelem beemelése, adaptálása történik az oktatási céloknak megfelelően (Deterding – Dixon – Khaled – Nackle 2011: 13). Ezen felül lehetséges a játékkalkotás kifejezetten a tantárgyi tematikához, pedagógiai célokhoz igazítva, mely szintén hatékony lehet a hit- és erkölcsan oktatásban.

A hittan és az erkölcsan oktatásban tevékenykedő szakemberek is egyre inkább felismerik a játékos módszerekben rejlő lehetőségeket. Az erkölcsi és vallási – olykor elvont és a tanulók számára nehezen érthető – kifejezések és fogalmak integrálását egyértelműen segítik a tapasztalatszerzésen, személyes interakciókon alapuló játékos aktivitások.

3. A családi életre nevelésben alkalmazható hittan órai játékos aktivitások szereplői

3.1. Társas interakciók

A szerepjáték az egyik leghatékonyabb játékos módszer, mely a hittan foglalkozásokon a családi életre nevelés kapcsán számos nevelési előnyt hordoz magában. A szerepjátékok lehetőséget teremtenek, hogy a gyermekek és fiatalok különböző helyzetgyakorlatok által játszva tanuljanak és felfedezzék az erkölcsi döntések következményeit (Krenz 1995). Egy-egy bibliai történet vagy akár egy családi döntéshelyzetet bemutató szerepjáték lehetővé teszi a tanulóknak a különböző szereplők élethelyzetének megértését és átélését, ezáltal tapasztalatszerzést jelent egy hétköznapi szituáció megoldásához szükséges helyes erkölcsi értékrendről, normákról és erényekről, mint például a felelősségvállalás, a megbocsátás, az együttérzés, az igazságosság.

A szerepjátékok alkalmazása olyan interaktív lehetőséget teremt, mely során lehetővé válik a tanulók megnyílása, önfeltárása, miközben a szereplők helyzetével azonosulva megtapasztalják az erkölcsi döntések következményeit. Ezzel párhuzamosan erősödik

a közösséggel való kapcsolatuk a szerepjátékban megvalósuló társas interakciók által: a tanulók közös célokat tűznek ki, miközben egymást segítve és inspirálva lelhetnek rá egy-egy erkölcsi dilemma megoldására. Ezáltal fejlődik az empátiájuk, érzékennyé válnak mások problémáira, erősödik bennük a segítőkészség, lehetővé válik a helyes értékrend kialakítása (Hetesi 2023).

3.2. A hittanár szerepe

A hittanár fontos feladata a játékos környezet megteremtése, mely lehetőséget biztosít a tanulók számára és motiválja is őket a játékos aktivitásokban való aktív részvételre. A játék kezdete előtt az érdeklődés felkeltése kiemelkedő jelentőségű. A játékok alkalmazásának nagy előnye, hogy maga a játék nagy motivációs erővel bír, így a játék-vezetés tulajdonképpen a folyamat koordinálását, nem feltétlenül az irányítást jelenti.

A játékos módszerek alkalmazása gondos előkészületeket kíván és gyakran eszköz- és időigényes. Viszont maga a játék a pedagógust is magával ragadja, így az egész folyamat számára is játékosná, játszva tanítássá válhat. A játékos módszerek alkalmazásához nem kis bátorság és spontaneitás, kreativitás is szükséges, viszont a tanítási-tanulási folyamat szempontjából összehasonlíthatatlan előnyei vannak más didaktikus módszerekkel szemben.

3.3. Partneri kapcsolat a szülőkkel

A hittanóra témájához kapcsolódó otthoni gyakorlatok és játékok lehetőséget teremtenek a szülők bevonására a játékos folyamatba, és inspirálhatja őket is a gyermekükkel való közös játékokra, tanulásra, beszélgetésre. Ezek lehetnek akár feladványok, kvízzjátékok, a hittanórán megismert játékos tevékenységek - otthon kipróbálva. Idetartozik minden olyan otthon is elvégezhető játékos aktivitás, mely lehetőséget nyújt a hittanórákon megismert értékek gyakorlására. Az otthoni játékos gyakorlatok és feladatok a tananyag elmélyítésén túl támogatják a családi életre nevelést is.

A tanárok, szülők és gyerekek közötti együttműködés nagyon fontos a hittanoktatás folyamatában. Ez lehetőség szerint megnyilvánulhat közös családi nap, kirándulások, napközis tábor, egyéb programok szervezése által, melyek tanórán kívüli találkozásokra, beszélgetésekre, és nem utolsósorban játékos aktivitásokra is lehetőséget adnak tér- és időbeli korlátok nélkül. A szülőket így jobban bevonhatjuk a hitre, értékekre és családi életre nevelés folyamatába.

A fentiekén túl otthoni játékos aktivitás lehet még például a családi értéknapló közös vezetése az otthoni vagy iskolai értékek gyakorlati alkalmazásáról. A gyerekek írhatnak rövid beszámolókat, vagy rajzokat készíthetnek olyan helyzetekről, amikor ezeket az értékeket alkalmazták. Többféle érték-alapú játék is alkotható akár a szülőkkel együtt, például kitalálhatnak olyan társasjátékokat, ahol erkölcsi döntéseket kell hozni, és megvitathatják, melyik döntés a legjobb a tanult értékek alapján.

Összegzés

A tanulmány arra mutat rá, hogy a családi életre nevelés és a hittanórákon alkalmazott játékos módszerek összekapcsolása lehetőséget teremt a tanulók számára az értékek és vallási tanítás gyakorlati alkalmazásának elsajátítására. Ezen keresztül segíthetünk a gyerekeknek abban, hogy felelős, erkölcsös és vallásos értékrendet alakítsanak ki, amely segíti őket az élet kihívásaival való megküzdésben és a családi életükben való boldogulásban.

Az otthoni és iskolai nevelés összekapcsolása lehetővé teszi, hogy a tanulók könnyebben alkalmazzák azokat az értékeket és vallási tanításokat, amelyeket a hittanórákon elsajátítanak.

A családi életre nevelés- és a hittanórákon alkalmazott játékos módszerek segíthetnek a gyerekeknek az értékek és vallási tanítások gyakorlati alkalmazásában. Ezen keresztül elősegíthetjük az erkölcsös magatartás és a helyes értékrend kialakítását, és erősíthetjük a családi kapcsolatokat.

Felhasznált irodalom

- Bagdy Emőke & Telkes József 1999. *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Bánlaky Pál 2005. *Családszociológia*. Wesley János Kiadó. Budapest.
- Boreczky Ágnes 2015. *Családkutatások nevelésszociológiai nézőpontból* in: Varga Aranka (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar. Neveléstudományi Intézet. Romológia és Nevelésszociológia Tanszék. Wlilocki Henrik Szakkollégium. Pécs.
- Carlo Carretto 2008. *Család, kis egyház*. Magyar Máltai Szeretetszolgálat. Budapest.
- Deterding, S. – Dixon, D. – Khaled, R. – Nackle, L. E. (2011). *Gamification: Toward a Definition*. CHI 2011, May 7–12. Vancouver. BC. Canada. 00-Collective (gamification-research.org)
- Dictionary of Sociology*. Oxford. 1998.
- Farkas Péter 2006. *A szeretet közössége – A családszociológia alapjai*. L'Harmattan Kiadó.
- Hetesi Edit 2014. *A játék pszichológiai szerepe a morális nevelésben*. Sapiientiana 2014/1, Budapest.
- Hetesi Edit 2023. *Játékos módszerek és közösségi értékteremtés a hit- és erkölcsstan oktatásában*. IPSZIN 2023/1. DOSZ Pszichológiai és Neveléstudományi Osztálya. Budapest.
- Kozma Tamás 2001. *Bevezetés a nevelésszociológiába*, Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Krenz A. 1995. *A szerepjáték mint lelki növekedési lehetőség*. In: Stöckert Károlyné (szerk.): *Játékpszichológia – Szöveggyűjtemény*. Eötvös József Kiadó. Budapest.
- Neményi Ágnes 2010. *Családszociológia*. Ábel Kiadó. Kolozsvár.
- Takács Bernadett 2001. *Gyermek-játék-terápia*. Okker Kiadó. Budapest.

A tanulmány szerzője

Hetesi Edit egyetemi oktató, Sapientia Szerzetesi Hittudományi Főiskola. Főbb kutatási területe: Játékos módszerek alkalmazása a hit- és erkölcsstan oktatásban. E-mail: hetesiedit88@gmail.com; hetesi.edit@sapientia.hu.

Legfontosabb publikációk:

Hetesi Edit 2014. A játék pszichológiai szerepe a morális nevelésben. *Sapientiana* 7. 73-92.

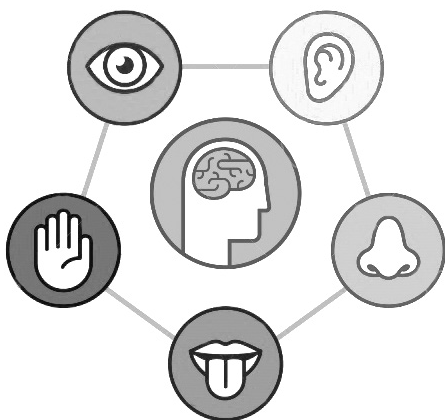
Hetesi Edit 2022. Erkölcsi és vallási értékek közvetítése játékos módszerek pedagógiai alkalmazásán keresztül. In: K. Nagy Emese – Egri Tímea – Jaskóné Gácsi Mária (szerk.): *Értékkeremtés – Kihívások a Pedagógiában, Gyógypedagógiában és a Tanárképzésben: Tanulmánykötet a XIII. Országos Taní-tani Konferenciáról*. Miskolci Egyetemi Kiadó. Miskolc. 79-90.

Horváth Mariann: Emberalak-ábrázolás a XXI. században

Bevezetés

Az óvodáskorú gyermekek nagy része szívesen vesz a kezébe zsírkrétát, ceruzát, filctollat, ecsetet és készít különböző produktumokat. A grafomotorium fejlettsége, a finommotoros mozgás megfigyelése, a kézdominancia, a nyomaték, a kivitelezés folyamata sokfajta elemzést tesz lehetővé.

Milyen külső tényezők hatnak a gyermekekre a vizuális kifejezőképességünk kialakulásában? A kisgyermekek első szociális közege a család. A kicsik utánzással sajátítják el az őket körülvevő világról alkotott képüket. A tapasztalatszerzés, az ingerek feldolgozása, a tanulás folyamata érzékszerveink segítségével történik (lásd *1. ábra*).



*1. ábra. Érzékszerveink és észlelés (Forrás: https://de.123rf.com/photo_94306812_infographik-schema-der-menschlichen-wahrnehmung-f%C3%BCnf-sinne-sehen-riechen-h%C3%B6ren-ber%C3%BChren.html)
(Letöltés dátuma: 2023.10.01.)*

Az auditív információkat fülünk segítségével, a szagokat az orrunkkal, az ízeket a nyelvünkkel és a taktilis ingereket a bőrünkön keresztül érzékeljük. Az ingerek közül napjainkban a legimpulzívabb a vizuális tér, hiszen okoseszközeinken (mobiltelefon, tablet, számítógép, televízió, stb.) a képi megformálás változatos módon jelenik meg. Gondoljunk például a különböző szimbólumokra, jelekre.

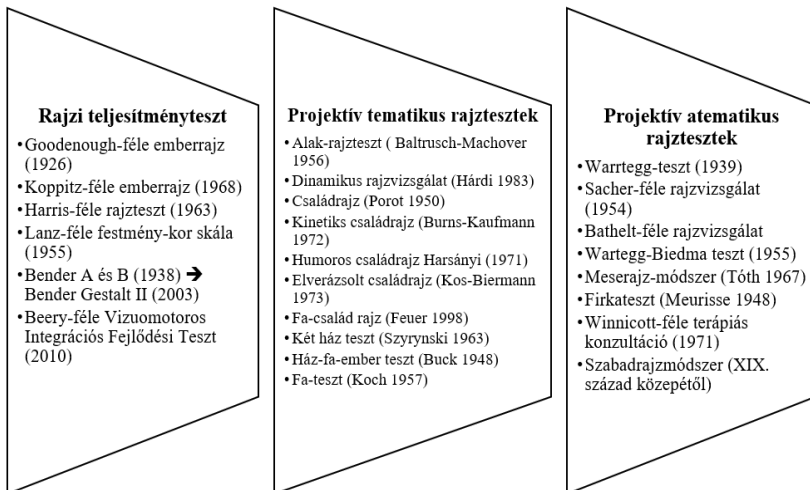
Az elmúlt közel egy évszázad technikai fejlődése és a vizuális képek megjelenítése is rohamléptekkel történt. Vegyük példának Walt Disney meséinek emberszereplőinek változásait az egyes generációk szemszögéből (lásd *1. táblázat*).

1. táblázat. Generációk (Forrás Steigervald 2020: 55)

Generációk	Születtek	2023-ban
Veterán/építő	1945 előtt	min. 78 évesek
Baby boomer	1946-1964	77-59 évesek
X	1965-1979	58-44 évesek
Y	1980-1994	43-29
Z	1995-2009	28-14 évesek
alfa	2010-től	max. 13 évesek

A veterán vagy építő generáció hazánkban például az 1938-ban bemutatott Hófehérke és a hét törpe című rajzfilm emberfiguráit vehette mintának. A baby boomerek Hamupipőke vagy Csipkerózsika karaktereivel találkozhattak a mozivásznakon. Az X generáció a Dzsungel könyve Maugliját kapta az alkotóktól. Az Y generáció A kis hableány vagy a Szépség és a szörnyeteg emberi tulajdonságokkal rendelkező szereplőit láthatta. A Z generáció számára Mulan, Tarzan vagy Herkules figurái tehettek mély benyomást. A Jégvarázs karakterei az alfa generáció életére gyakoroltak hatást. A filmvilág és a készen kapott képek helyett természetesen jobb, ha a gyermekek az élő felolvasással történő mesehallgatás alatt saját maguk fantáziájával állítják elő a szereplőket. Ezek sok esetben nem olyan drasztikusak, mint a megrajzolt, megformált boszorkányok, szörnyek. A kicsik által készített emberrajzokon, tapasztalataim alapján saját családjuk tagjai és nem Walt Disney hősei jelennek meg, ritkán találok őrüléyekkel, robotokkal vagy hasonló figurákkal.

A gyermekrajzokat esztétikai jelentőségük (Gerő 2017: 167–170), formális szempontrendszerük (Tihanyiné 2013: 45-58), szimbólumhasználatuk (Tihanyiné 2013: 59-116; vö. Feuer 2006: 11–60), egy adott terápiás módszer eszközeként (Gerő 2017: 162–183) vizsgálhatjuk. Legtöbbször diagnosztikus megközelítésből tekintünk az alkotásokra (Jankovich et.al 1987). Nagyon sokféle megközelítés és szempont nyomán lehet a rajzokat értékelni. Feuer a rajzteszteket három terület szerint csoportosítja (lásd *2. ábra*).



2. ábra. Rajzteszt csoportosítása Feuer Mária nyomán
(Feuer 2006: 65-80)

A gyermekek rajzkorához, a fejlettségi szintjükhöz kapcsolódó közel 100 éves Goodenough-féle emberalak-ábrázolás felvétele és elemzése több szempontból lényeges. Egyrészt az emberábrázolás a gyermek saját maga által megtapasztalt testérzetének kivetített változata (Jankovichné 1963: 65). A test-érzés, a test-észlelés a testtudat fogalmához kötődik. A saját testen való tájékozódás a térbeli és síkbeli érzékeléshez kapcsolódik, mely az iskolába lépés szempontjából jelentős. Az emberrajz a testtudat fejlettségéről tesz tanúbizonyságot, ha olyan lényeges testrészek nem lennének meg, mint a karok vagy ujjak (Torda 1994a: 78). Másrészt az emberrajz és az intellektus között szoros összefüggések mutathatók ki. Egy kevésbé részletes, nem kidolgozott munka azonban nem jelenti azt, hogy a készítője alacsony intelligenciával rendelkezik. Egyetlen rajzból pontos diagnózist nem szerencsés levonni. A részletes tájékozódás, mint például a körülmények megfigyelése, a gyermek alkotási folyamatának részletes leírása sok segítséget adhat a kvalitatív értékeléshez.

1. Hipotézisek megfogalmazása

A szakirodalom és saját tapasztalataim alapján az óvodáskorú lányok szívesebben készítenek rajzokat, mint a fiúk. Illyés Gyuláné tanulmányában kiemeli a 3-10 éves fiúk és lányok eltérő témáit (Illyésné 1987: 238–239). A fiúk inkább közlekedési eszközöket, míg a lányok embereket, virágokat, tájakat vetnek papírra. Ezek alapján a következő feltételezést teszem:

H1: A lányok rajzteljesítménye fejlettebb, mint a fiúk a vizsgált életkorokban.

Torda Ágnes az általuk vizsgált 60 fős mintánál azt találta, hogy a lányok a komplexitás területén magasabb átlagot (1,21 pont) értek el, mint a fiúk (0,65 pont) (Torda 1994a: 85). Úgy vélem, hogy a 2020-as évek elején a lányok az alakokra inkább ruhákat rajzolnak, vagyis:

H2: A lányok a komplexitás területén magasabb átlagpontoszámot érnek el, mint a fiúk.

Torda Ágnes a 4-5 éves gyermekek emberalak-ábrázolásának átlagos teljesítményét így írta le:

2. táblázat. Goodenough-átlagpontoszámok a négy értékelési szempont szerint (forrás: Torda 1994a: 82)

	Átlag	Szórás
Részletezettség	8,80	2,13
Komplexitás	1,00	1,05
Arányok	0,50	0,74
Koordináció	0,45	0,64
Összpontszám	10,75	3,43

A mai világunk sokkal inkább támaszkodik a vizuális ingerekre, mint 40-50 évvel ezelőtt. A technikai eszközök, a különböző digitális tartalmak jelentősen befolyásolják az ábrázolási képességeket. Feltételezem, hogy

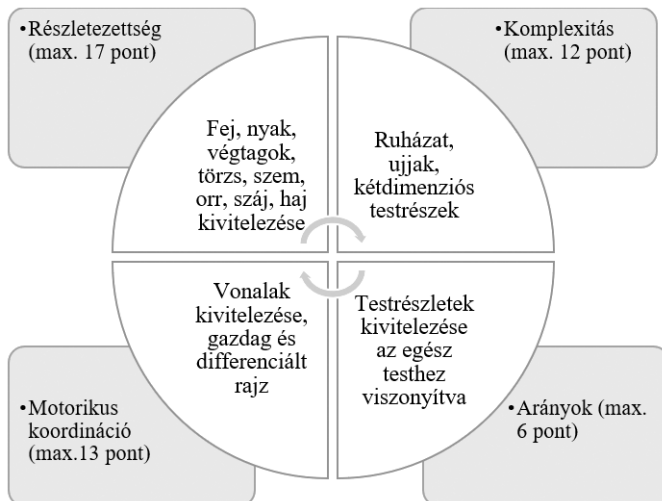
H3: Az általam vizsgált gyermekek magasabb összpontszámot érnek el átlagosan, mint a Torda tanulmányban vizsgált csoport.

Az utolsó feltételezésem a Covid-járványhoz kötődik. A 2019 tavaszán bevezetett egészségügyi intézkedések, a maszkhasználat hosszú hónapokig életünk részét képezte. A gyermekek testtudatában és ábrázolásában ennek nyoma is megjelenik:

H4: A saját mintámban kevesebbszer jelenik meg a száj ábrázolása, mint a Torda-féle minta 5 éves korúak csoportjában (ez az érték magasabb mint 80%, lásd Torda 1994a: 84).

2. Kutatási eszköz bemutatása

Mérőeszközként a Goodenough-féle emberalakábrázolást választottam. Ez a 1926-as gyökerekkel rendelkező rajzi teljesítményteszt négy szempontrendszer szerint: a részletezettség, a komplexitás, az arányok és a motoros koordináció értékeli ki a gyermekrajzokat. Az egyes területek pontozása nem egységes (lásd 3. ábra). A teszt felvételéhez egy A/4-es lap és egy grafitceruza szükséges. A gyermek a rajzolás során radírt nem kap, és az alkotásra szánt időt nem korlátozzuk. A teszt felvételéhez a következő instrukciót adjuk: „Rajzolj nekem egy embert, olyan szépet, amelyet csak tudsz.” Bármilyen felmerülő kérdésre, problémára – például: „Nénit vagy bácsit rajzoljak?” vagy „Lerajzolom az egész családom.” – az instrukciót ismételjük meg, egyéb segítséget, támpontot nem adunk.



3. ábra. A Goodenough-féle emberalak-ábrázolás értékelési szempontrendszere (Kósáné 1990: 236-238 nyomán)

A leghangsúlyosabb pontozás a részletezettség szempontrendszeréhez tartozik. Itt a nagyobb testrészek ábrázolásának kvalitatív vizsgálatát végezzük. Elemezzük a fej, a lábak, a karok és a törzs minőségi megjelenését, emellett az fej részletezettségét.

A komplexitás kvalitatív vizsgálata a figura ruházatát, az ujjak kidolgozottságát, a kar és a láb tagoltságát állítja középpontba. Itt összesen 12 pont szerezhető.

A következő elemzési blokkban a testrészeket egész testhez viszonyítjuk, vagyis a fej, a karok, a láb törzshöz való arányát elemezzük. Emellett a lábfej és a sarok megjelenésének a minőségét is pontozzuk. Ezen a területen szerehető a legkevesebb, azaz maximum 6 pont.

Motoros koordináció vizsgálatokor a testrészek (fej, törzs, karok, lábak) formakifejező megjelenését, az arc kidolgozottságát, az apró részletek meglétét vizsgáljuk.

3. Mintavételi eljárás

Az adatok gyűjtése 2021 szeptembere és 2022 októbere között zajlott. A vizsgálat helyszíne Budapest XIV. kerületének egyik óvodája volt. A mintában középső, nagycsoportos és ismétlő nagycsoportos gyermekek szerepelnek. A legfiatalabb 4;8 éves, a legidősebb 7;4 éves volt a vizsgálat felvételekor.

A vizsgálatra az óvoda logopédiai szobájában került sor, nyugodt és csendes körülmények között. Az esetek kisebb részében egyszemélyes helyzetben, javarészt maximum háromfős csoportokban készítették a gyermekek a rajzokat. Egy gyermektől legalább 2, legfeljebb 4 minta szerepelt. A vizsgálat kezdetén szerettem volna háromhavonta mintát vételezni, erre azonban a betegségek miatt nem került sor. A két minta között legalább 6 hónap, legfeljebb egy év telt el.

A mintavétel során 134 mintát gyűjtöttem, ebből egyetlen rajzot nem tudtam elemezni, így összesen 133 rajzot értékeltem ki. A résztvevők nemek és életkorok szerinti oszlása az 3. táblázatban található.

3. táblázat. A résztvevők nemek és életkorok szerinti oszlása (saját forrás)

	<5;00	5;00-5;11	6;00-6;11	7;00<
LÁNY	N = 0	N = 42	N = 14	N = 0
FIÚ	N = 6	N = 53	N = 17	N = 2
ÖSSZESEN	N = 6	N = 95	N = 31	N = 2

4. Eredmények

A kiértékeléskor minden mintát Goodenough szempontjai szerint (Kósáné 1990: 236–238) értelmeztem. Minden mintát külön-külön lapra rögzítettem az Excel programban. Az átlag és a szórás megállapításához az SPSS 25 programot használtam.

Az értékelési szempontok szerint a következő eredmények születtek az általam vizsgált mintában:

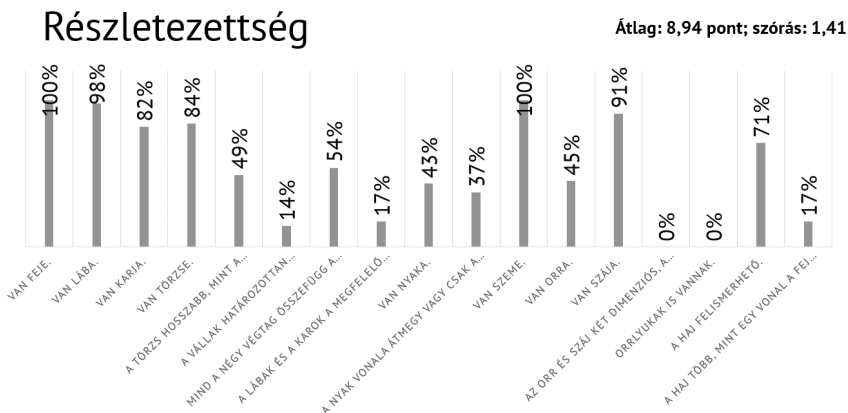
4. táblázat. Goodenough értékelési szempontjai, RQ és a nemek eloszlása (saját forrás)

	FIÚK		LÁNYOK		összesen	
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
részletezettség	8,16	1,41	9,98	1,41	8,94	1,41
komplexitás	0,86	0,70	1,56	0,71	1,16	0,71
arányok	0,92	1,41	1,33	0,71	1,10	0,71
koordináció	1,13	1,13	1,84	0,0	1,44	0,0
összpontszám	11,07	3,53	14,72	1,41	12,63	1,41
RQ	103,24	20,49	116,59	22,86	108,95	22,46

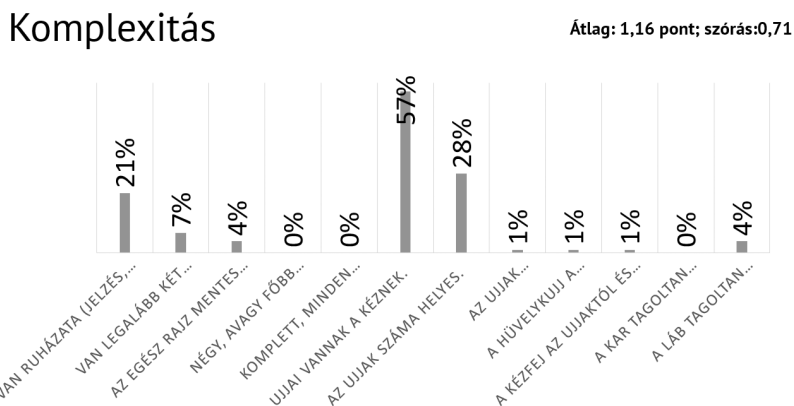
A 4. táblázatban látható, hogy a lányok minden területen átlagosan magasabb pontszámot értek el, mint a fiúk. Azonban a lányok csoportjában a teljesítmény kevésbé kiegyensúlyozott, mint a fiúk esetében, hiszen a szórás értékei a lányoknál magasabbak, mint a fiúknál.

Az egyes területek eredményeinek részletes bemutatásakor az egész mintát vettem alapul, nem részleteztem azokat nemek vagy életkorok szerint.

Az első blokk a rajz részletezettségére irányul, 17 különböző szempont szerint. A vizsgált minta 8,94 pontot ért el átlagosan (lásd 4. ábra). Minden rajzolt embernek volt feje és szeme. A láb egy esetben hiányzott, és karokat 82% rajzolt. A mintában 91% készítette száját emberének, de az csak egy vonal volt, kétdimenziós ábrázolás nem jelent meg, ahogyan az orr sem volt kidolgozott.



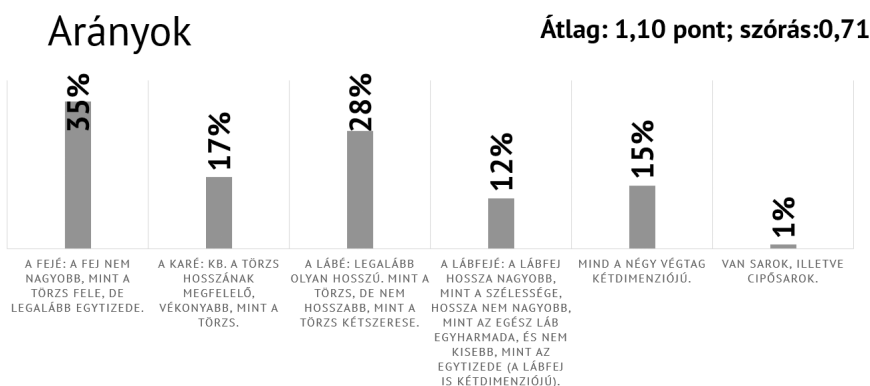
4. ábra. Részletezettség szempontjaihoz tartozó százalékos eloszlás a vizsgált minta alapján (saját forrás)



5. ábra. Komplexitás szempontjaihoz tartozó százalékos eloszlás a vizsgált minta alapján (saját forrás)

A ruházatra, az ujjakra, valamint a kétdimenzióban ábrázolt testrészekre vonatkozó komplexitás részről átlagosan 1,16 pontot szereztek a rendelkezésre álló 12 pontból (lásd 5. ábra). A legtöbb pontot, összesen 6-ot egy kislány szerzett. A vizsgált minta több mint felénél megjelentek a kezeken az ujjak, de összesen csak 28%-nál volt az ujjak száma helyes. Az emberek ruházata is csak 21 %-nál jelent meg. Senki sem rajzol egyenruhát vagy kosztümöt, de négnél több ruhadarab sem jelent meg egyik rajzon sem. A karok tagolása, vagyis a könyök vagy a váll megjelenése is elmaradt.

Az arányok tekintetében a megszerezhető 6 pontból átlagosan 1,10 pontot teljesítettek a mintában (lásd 6. ábra). A vizsgálati anyagban legtöbb esetben (35%) a fej és a törzs aránya jelent meg megfelelően. A végtagok testhez való arányosítása még nem forrt ki ennél a korcsoportnál. Csupán egyetlen kislány rajzán jelent meg a cipősarok ábrázolása.

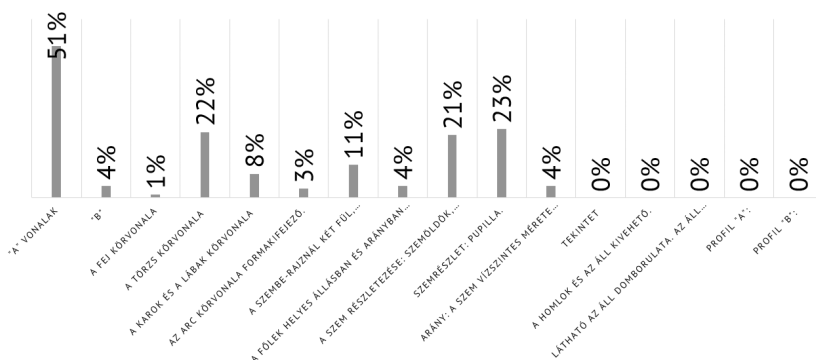


6. ábra. Arányok szempontjaihoz tartozó százalékos eloszlás a vizsgált minta alapján (saját forrás)

A vonalak kivitelezéséhez és a gazdag, differenciált rajz kritériumaihoz tartozó motoros koordináció vizsgálatok az elérhető, 13 maximális pontszámból átlagosan 1,44 pontot szereztek a vizsgálatomban résztvevők (lásd 7. ábra). A rajzok közel felénél minden vonal határozottan és világosan találkozott a kapcsolódási helyeken, ezeken számottevő kereszteződés vagy hézag nem látható. Bár a szemek részletesebb kidolgozása közel a rajzok ötödénél megfigyelhető, a szemek nem arányosan rajzoltak. 22%-nál a törzs körvonala formakifejező, egyértelműen felismerhető. Egyetlen egy rajzon sem láthatunk homlokot vagy állat. Ugyanígy nem jelenik meg a rajzokon a fej, a lábak és a törzs profiljának ábrázolása.

Motorikus koordináció

Átlag: 1,44 pont; szórás:0,0



7. ábra. KMotorikus koordináció szempontjaihoz tartozó százalékos eloszlás a vizsgált minta alapján (saját forrás)

5. Hipotézisvizsgálat

Első feltevés, miszerint a lányok rajzteljesítménye fejlettebb, mint a fiúké a vizsgált életkorokban a 2. táblázatból kiolvasható. A lányok mind a négy területen magasabb pontszámot értek el, mint a fiúk. A lányok rajzkvóciense is magasabb, mint a fiúké. A szórás mutatókat elemezve látható, hogy a fiúk teljesítménye kevésbé kiegyensúlyozott, mint a lányoké. Ezen állításom beigazolódott.

Második hipotézisem szerint a lányok a komplexitás területén magasabb pontszámot érnek el, mint a fiúk. A vizsgált mintában csaknem kétszer több pontot szereztek a lányok ezen a területen, mint a fiúk (lásd 4. táblázat). A feltételezésem beigazolódott. A szórás értékek mindkét nemnél csaknem megegyeznek, így a két nem teljesítménye kiegyensúlyozottnak tekinthető ezen a részen.

A harmadik feltételezésem arra irányult, hogy a vizsgált mintában szereplő gyermekek magasabb összpontszámot érnek el, mint a korábbi Torda-féle kutatás (Torda 1994a: 89) résztvevői. Bár az idézett tanulmány 4 éves korú gyermekeket is vizsgált, a saját mintámban csak a fiúk között volt 5 évnél fiatalabb, így kizárólag az öt éves korcsoportok eredményeit hasonlítottam össze hipotézisem vizsgálatá során (lásd 5. táblázat).

5. táblázat. Emberalak-ábrázolásban elért teljesítmények 1961-ben, 1986-ban és 2021-2022-ben az öt éves korosztályban nemek szerinti bontásban (Torda 1994a: 89 nyomán és saját adatok)

1961				1986				2021-2022			
fiúk		lányok		fiúk		lányok		fiúk		lányok	
átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
12,46	3,47	14,26	3,89	10,20	3,61	11,69	3,94	10,48	4,03	13,32	5,41

Látható, hogy a fiúk esetében a mintám eredménye az 1986-os méréshez képest 0,28 ponttal magasabb, de az 1961-es mintához viszonyítva közel 2 pontos elmaradást mutat. A lányok esetében ugyanez a tendencia áll fenn. Ezek alapján az állításom teljes mértékben bizonyítást nyert.

A negyedik állításom a száj ábrázolásának megjelenéséhez kapcsolódik az ötéves korcsoportban. Feltételeztem, hogy a mintámban kevesebbszer jelenik meg ezen testrész, mint a Torda-féle kutatásban.

6. táblázat. Száj ábrázolásának százalékos eloszlása a Torda-féle kutatásban és a saját mintámban (Torda 1994a: 90 nyomán és saját adatok)

Torda-féle kutatás			2021-2022-es kutatás		
fiúk	lányok	összesen	fiúk	lányok	összesen
7%	94%	90%	81%	95%	87%

Az utolsó feltételezésem részben igazolódott be. A teljes mintámban kevesebben rajzoltak szájat, mint évtizedekkel korábban. A nemek tekintetében azonban más eredmények születtek. A lányok között 1%-nyi különbség mutatkozik, az alfa generáció javára. A fiúk esetében a korábbi minta 7%-os megjelenése véleményem szerint elírás lehet, hiszem az összes adatot tekintve nem egyeznek meg a számok. Ha 70% körüli volt az érték, akkor is a saját mintám eredménye magasabb.

Összegzés

A 2021-2022-es óvodás korú gyermekek rajzteljesítménye a Goodenough-féle emberalakábrázolás alapján a nemek vonatkozásában a korábbi kutatási eredményeket erősíti meg. Mindegyik vizsgálatban a lányok magasabb pontszámot értek el, mint a fiúk. Ezen számok a többéves gyakorlatomat támasztják alá. Hogyan lehetne támogatni a fiúk finommotorikájának fejlődését? Mindenekelőtt a nagymozgásokra építő gyakorlatokkal, de például a gyurmázás, a festés vagy a csavározás utánzása is szép eredményeket hozhat.

A kutatás felvétele és kiértékelése során felmerült bennem, hogy a 3;0-14;0 éves korosztály háromhavonkénti összpontszám-emelkedése még így 100 éve távlatából helytálló-e vagy szükség lenne újra gondolni a felosztást. Ezen kérdés megválaszolása további kutatások kérdéskörébe tartozik.

Felhasznált irodalom

- Feuer Mária 2006. *Gyermekrajzok vizsgálata és értékelése a humánszolgáltatási gyakorlatban és képzésben*. ELTE BGGYK. Budapest.
- Gerő Zsuzsanna 2017. *Klinikai gyermekpszichológiai tanulmányok és más írások. Elmélet és terápia kölcsönhatásai*. Flaccus Kiadó. Budapest.
- Illyés Gyuláné 1987. A rajzvizsgálat. In: Jankovich Lajosné – Lányi Miklósne – Illyés Gyuláné – Illyés Sándor: *Gyógypedagógiai pszichológia*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Jankovichné Dalmai Mária 1963. Pszichológiai tényezők összefüggése értelmi fogyatékosok emberrajzában. In: Dr. Gegesi Pál (szerk.): *Pszichológiai tanulmányok V*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Kósáné dr. Ormai Vera 1990. *Fejldéslélektani gyakorlatok II*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Steigervald Krisztián 2020. *Generációk harca. Hogyan értsük meg egymást?* Partvonal Könyvkiadó.
- Tihanyiné Vályi Ágnes 2013. Amiről a gyermekrajzok beszélnek. JATE Press. Szeged.
- Torda Ágnes 1994a. Emberalak ábrázolásának minősítése a Goodenough-féle eljárással. In: Gerebenné Várbíró Katalin és Vidákovich Tibor (szerk.). *A differenciált beiskolázás néhány mérőeszköze*. BGGYTF. Budapest.
- Torda Ágnes 1994b. *Példatár az emberalak-ábrázolás és a vizuo-motoros koordináció diagnosztikus értékeléséhez*. Bárzsi Gusztáv GYTF. Budapest.

A tanulmány szerzője

Horváth Mariann kommunikáció-német szakos középiskolai tanár, logopédus, szakvizsgázott gyógypedagógus, egyetemi tanársegéd, Pázmány Péter Katolikus Egyetem Vitéz János Tanárképző Központ Óvó- és Tanítóképző Tanszék. Főbb kutatási területei: kommunikáció, német szakmódszertan, tanárképzés, gyógypedagógia, főként a logopédia. E-mail: horvath.mariann@ppke.btk.hu

Legfontosabb publikációk:

- Horváth Mariann 2021. A koronavírus hatása az iskolába lépő gyermekek írás- és olvasáskészségének fejlődésére. In: Makkos Anikó – Kecskés, Petra – Kövecsesné Gösi Viktória (szerk.) „Kizökkent világ” *Szokatlan és különleges élethelyzetek: a nem-konvencionális, nem “normális”, nem kiszámítható jelenségek korszaka?* XXIV. Apáczai-napok Tudományos Konferencia tanulmánykötete. Győr. Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar. 372–382.
- Horváth Mariann 2016. Logopédusképzés és -továbbképzés hazánkban. *Neveléstudomány: Oktatás Kutatás Innováció: 80–97.*

Szőke-Milinte Enikő: Az információs műveltség modelljei és kutatása

Bevezetés

A 21. századi megismerés a digitális újmédia segítségével a legkülönbözőbb szintereken folyik. Az új digitális szinterek és platformok segítségével olyan mennyiségű és minőségű információ birtokába jut a megismerő személy, melynek feldolgozása magas szinten fejlett információs műveltséget feltételez. A köznevelésnek, a felsőoktatásnak és különösen a pedagógusképzés intézményrendszerének érzékenyen kell reagálni a megváltozott feltételekre: új tanítási-tanulási módszereket, stratégiákat és eszközöket kell a megismerés szolgálatába állítani. Legfőképpen azonban az információs műveltség fejlesztését – mint oktatási-képzési célt – kell kitűzni, a köznevelést és a pedagógusképzést az információs műveltség intenzív fejlesztésének a szolgálatába kell állítani.

1. Az információ kora

Az információs társadalom az emberi együttélés új módja, amelyben az információ szervezett előállítás, tárolása, előhívása és felhasználása játssza a központi szerepet, és új strukturális elemek, a hálózatok segítségével kialakul egyfajta „hálózati társadalom” a maga új intézményeivel együtt, amelyek legnagyobb részét a már ismert társadalmi intézmények átalakult formái. Így formálódik újjá makroszinten a politika, a gazdaság és a kultúra, továbbá a mezoszinten működő intézmények, valamint mikroszinten a családok és az egyéni identitások is (Castells 1996). Castells érvelését követve akkor beszélhetünk igazoltan új társadalmi együttélési módról, ha a mennyiségi változások (például több számítógép, széles sávú internet penetráció, több információ áramlása) minőségileg is megváltoztatják az emberek közötti társadalmi viszonyokat. Az alapvető változás, amitől információs társadalomról beszélhetünk: a társadalom szerkezetének megváltozása. Castells a trilógiájában a társadalom egészének átalakulásáról ír, ami kulturális értelemben a digitális valóság megjelenését jelenti, ahol a valóság és a virtualitás egymásba csúszik és egymásra reflektál. Az információs társadalom logikája mindenkire hatással van, de csak azok vesznek részt az új társadalmi együttélési mód kiforrálásában, a hálózatokban, akik rendelkeznek azokkal a digitális és információs felkészültségekkel, melyek lehetővé teszik a részvételt. Ebben az értelemben a digitális – és információs – műveltség kialakítása megkerülhetetlen a 21. századi egyének számára. Az információ elengedhetetlen feltétele minden társadalom és minden társadalmi alrendszer működésének, így az információ minden társadalmi formációban fontos szerepet töltött be a mait megelőző korszakokban. Viszont az információ közlése, fogadása, feldolgozása, tárolása, értelmezése és áramlása nem határozta meg egyik korábbi társadalmat sem annyira, mint a mait. A mai társadalomnak ugyanis ezeknek az együttes felértékelődése adja meg azt a jegyét, amely megkülönbözteti a korábbi társadalmaktól. Z. Karvalics László Machlup

munkásságának méltatása kapcsán megjegyzi, hogy az információs társadalom természete megkívánja, hogy tudástermelésről beszéljünk, hiszen a „termelés” (production) szóban minden benne van, mert bizonyos értelemben a szétosztáskor is „termelés” megy végbe, hiszen a befogadó új tudásvagyon birtokába jut. A termelés tehát az információs társadalom összes kulcstevékenységét – a kutatás, a felfedezés, a feltalálás, a formatervezés, a tervezés, a szétosztás és a kommunikáció (discovery, invention, design, planning, dissemination, communication) műveleteit egyaránt – magában foglalja (Karvalics 2009). Mindeközben az információs termelés korában az emberek információ túlterheltségtől, ún. info-stressztől és hatalmas asszimilációs deficittől szenvednek. Az információs korban, az információs társadalomban, a digitális és információs műveltség mint alapvető műveltségi forma, segítheti a megismerő személyt eligazodni az információfeldolgozás útvesztőjében. Meg kell vizsgálni tehát, hogy mit ért a tudományos kutatás információs műveltségen.

2. Az információs műveltség fogalma, információs műveltségmodellek

Elsőként Paul G. Zurkowski 1974-ben úgy határozta meg az információs műveltséget, mint az információs eszközök és elsődleges források széles skálájának felhasználásához szükséges technikákat és készségeket, az információ értékének mérésére való képességet, hogy az információt felhasználhassa az egyén igényei kielégítésére, problémái megoldására.

2.1. Az információs műveltség Big6 modellje

Azokat a problémákat, amelyek megoldásához információra van szükség, információ-alapú vagy információs problémának nevezi a szakirodalom (Eisenberg és Berkowitz 1990). Az információs problémák megoldása a hozzáféréshez és a felhasználáshoz szükséges készségeket egyaránt feltételezi (American Association of School Librarians 1998; Eisenberg és Berkowitz 1990).

Az Eisenberg és Berkowitz által alkotott modell egy olyan folyamatmodell, amely azt mutatja be, hogy a különböző korú emberek hogyan oldanak meg információs problémákat. A modell a következő lépéseket foglalja magában:

1. Feladatmeghatározás: az információ meghatározását jelenti, a probléma értelmezéséhez, megoldásához a szükséges információk azonosítását.
2. Információkeresési stratégiák: az összes lehetséges információforrás meghatározása, és az információforrások közül a legjobbak kiválasztása.
3. Helyszín és hozzáférés: a források felkutatása (katalógusok, könyvtár stb.), az információk megtalálása a forrásokon belül.
4. Az információ felhasználása: olvasással, meghallgatással, megtekintéssel a források befogadása, feldolgozása, a releváns információk kinyerése.
5. Összegzés: az információk rendszerezése és bemutatása.
6. Értékelés: a végeredmény, a megoldás és a folyamat hatékonyságának megítélése. (The Big6 and Super3 — TheBig6.org; Singh – Grizzle 2021)

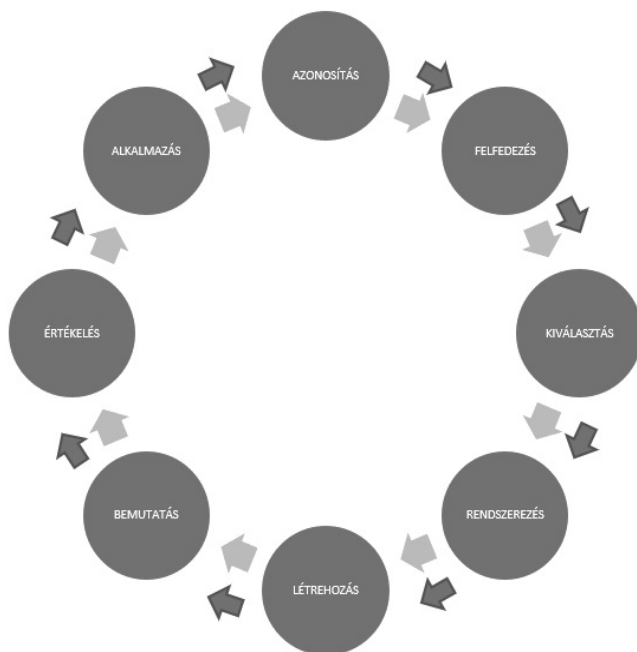
2.2. Az Empowering 8 információs műveltség-modell

Wijetunge és Alahakoon írja le azt az információs műveltség-modellt, melyben a pedagógus és a könyvtáros közösen támogatja a tanulót az információ feldolgozásában, az információalapú tanulásban (Wijetunge és Alahakoon 2009: 31–41).

Az Empowering 8 modell lépései:

- Azonosítás: a téma meghatározása, a formátum kiválasztása, kulcsszavak és az információforrások kiválasztása.
- Felfedezés: a megbízható források felkutatása és a releváns információk megtalálása.
- Kiválasztás: a releváns információk kiválasztása és a megfelelő hivatkozások összegyűjtése.
- Rendszerezés: a tények, vélemények, fikciók és az információk logikus rendezése.
- Létrehozás: az információk értelmes szerkesztése, és a bibliográfiai formátum véglegesítése.
- Bemutatás: az információk megfelelő közönséggel való megosztása releváns formában.
- Értékelés: a tanár visszajelzésének elfogadása, és a szükséges készségek meghatározása.
- Alkalmazás: a visszajelzés és az értékelés felhasználása a következő tanulási tevékenységhez.

Ez a felsőoktatásban tanulók információ-alapú tanulásának támogatásához megfelelő modell, mely segítségével lépésenként meg lehet vizsgálni, mi áll a tanulási sikertelenség hátterében. A modellben (1. ábra) a két nyíl az oktatót (pedagógust) és a könyvtáros szakembert ábrázolja.



1. ábra. Empowering 8 modell, saját szerkesztés

2.3. Az e-ARTISTS információs műveltség-modell

Az e-ARTISTS információs műveltség-modellt Jagtar Singh és Alton Grizzle dolgozta ki a növekvő információ-túlterheltség és az asszimilációs deficit okozta kihívások kezelésére.

Vizsgáljuk meg, milyen folyamatot modellez az e-ARTISTS.

- e (explore) – A folyamat kezdő lépése, a meglévő tudás feltárása az adott témával kapcsolatban. A tanulónak ebben a szakaszban meg kell győződnie arról, hogy mit tud a témáról és mit kell elsajátítania, hogy a felmerült problémát megoldja.
- A (assimilate) – A tanuló a meglévő tudásába beilleszti az analóg és digitális forrásokból származó releváns tartalmakat, miközben a beilleszteni kívánt tartalmakat elemzi és jelentéssel ruházza fel a tanulmányozott problémával összefüggésben.
- R (reflect) – A tanuló kritikusan reflektál az elsajátított tartalomra, megvizsgálja, hogyan járul hozzá a személyes, tanulási, szakmai és társadalmi céljai eléréséhez.
- T (truncate) – A tanuló a felesleges tartalmakat elhagyja, lefaragja a tartósabb tárolás érdekében.
- I (integrate) – A tanuló integrálja az új ismeretet az aktuális probléma vagy feladat megoldásába.
- S (share) – A tanuló megosztja a megismerési folyamatának eredményét az érdekelt felekkel (oktató, csoporttársak), és a visszajelzéseket beépíti a folyamatba.
- T (transform) – A tanuló a meglévő tudásanyagát átalakítja, a hiányosságokat áthidalja.
- S (sensitize) – A tanuló az érdekelt partnereket érzékenyíti az információ törvényes és etikus felhasználására.

A bemutatott három modellben az információ kiválasztásán, feldolgozásán és alkalmazásán keresztül megtapasztalhatjuk azt az információs folyamatot, mely jelenléte a tanulásban, munkában, szórakozásban is meghatározó, sőt e tevékenységek alapját képezi. Az információ korábban tehát az emberi tevékenységek információs folyamatokban konkretizálódnak. Ezért vált megkerülhetlenné az információs műveltség és a digitális kompetencia fejlesztése, ahogy ez az európai irányadó dokumentumok mindegyikéből jól megmutatkozik.

3. Az információs műveltség – digitális kompetencia

Az Európai Bizottság a digitális kompetenciát mint a digitális technológiák magabiztos, kritikus és felelősségteljes használatát definiálja a tanulásban, a munkában és a társadalomban való részvétel érdekében (DIGCOMP 2019: 12). Megvizsgálva a digitális kompetencia értelmezésének európai keretrendszerét, mely az egyik legintegratívabb keretrendszer (DigComp 2.1.) az öt dimenzió és a 21 kompetencia mentén (DIGCOMP – <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/digital-competence-framework>), megállapíthatjuk, hogy a digitális kompetencia részeként tartja számon az információs műveltséget, a kommunikációt, a digitális és médiatartalom alkotást, a biztonságot és az információs és médiaműveltség gyakorlása során felmerülő problémamegoldást. Szintén érdekessége a modellnek, hogy a digitális kompetencia egyes területeit, köztük az információs műveltséget és a hozzájuk tartozó készségeket, képességeket és tevékenységeket úgy foglalja keretbe, hogy az elektronikus tanulási környezet virtuális platformját, vagyis az internetet tekinti

elsődleges megismerési szintérnek.

A digitális kompetencia komponenskészlete a következőképpen alakul:

1. Információs és adatműveltség
 - 1.1. Adatok, információk és digitális tartalmak böngészése, keresése és szűrése
 - 1.2. Adatok, információk és digitális tartalmak értékelése
 - 1.3. Adatok, információk és digitális tartalmak kezelése
 2. Kommunikáció és együttműködés
 - 2.1. Kommunikáció a digitális technológiákon keresztül
 - 2.2. Megosztás digitális technológiákon keresztül
 - 2.3. Állampolgári szerepvállalás a digitális technológiákon keresztül
 - 2.4. Együttműködés a digitális technológiákon keresztül
 - 2.5. Netikett
 - 2.6. A digitális identitás kezelése
 3. Digitális tartalom létrehozása
 - 3.1. Digitális tartalom fejlesztése
 - 3.2. Digitális tartalom integrálása és újbóli kidolgozása
 - 3.3. Szerzői jogok és licencek
 - 3.4. Programozás
 4. Biztonság
 - 4.1. Az eszközök védelme
 - 4.2. A személyes adatok és a magánélet védelme
 - 4.3. Az egészség és a jólét védelme
 - 4.4. A környezet védelme
 5. Problémamegoldás
 - 5.1. Technikai problémák megoldása
 - 5.2. Az igények és a technológiai válaszok azonosítása
 - 5.3. A digitális technológiák kreatív használata
 - 5.4. A digitális kompetenciahiányok azonosítása
- (Carretero – Vuorikari – Punie 2017: 17).

Az utóbbi évek kutatásai azt mutatják, hogy nemcsak az objektív készségek befolyásolják a digitális rendszerek hatékony használatát, hanem a szubjektív kompetenciahiedelmek is (Peiffer és munkatársai 2020). A digitális rendszerek használatával kapcsolatos énhatékonyságról kimutatták, hogy előre jelzi a digitális rendszerek hatékony használatát (Ulfert és munkatársai 2022). A kompetenciák és a kompetenciahitek egymástól függetlenül befolyásolják a tanulást, a motivációt és a teljesítményt (Hughes és munkatársai 2011; Marsh és munkatársai 2017; Pajares – Schunk 2002). Ulfert-Blank és Schmidt tanulmányukban kiemelik a digitális énhatékonyság (DSE digital self-efficacy) fontosságát mint a sikeres teljesítés központi előrejelzőjét (Ulfert – Blank – Schmidt 2022). A kompetenciahiedelmek, mint például a DSE (azaz az egyén bizalma a digitális rendszerek jövőbeli sikeres használatában), meghatározzák, hogy az egyének használják-e és hogyan használják a digitális rendszereket (Eastin – LaRose, 2000), vagy hogy egyáltalán hajlandók-e használni (Venkatesh – Bala 2008). Központi szerepe miatt a digitális technológiákkal való interakcióban a digitális énhatékonyságot (DSE-t) a digitális kompetenciák «építőelemeként» jellemezték (Janssen és munkatársai 2013: 478). A digitális énhatékonyság tehát a digitális kompetencia komponenskészletében az összes

kompetencia-komponens, így az információs műveltség építőeleme is.

A digitális énhatékonyság digitális kompetencián belüli meghatározásának azért is nagy a jelentősége, mert az énhatékonyság fejlesztésével a digitális kompetencia és az információs műveltség fejlődését is befolyásolni tudjuk (Peiffer és munkatársai 2020). Az énhatékonyság fogalmát Bandura (Bandura 1977) vezette be a szociális-kognitív elméletben, és úgy határozta meg mint az egyén hitét egy adott feladat sikeres elvégzésében (Bandura 1997: 2001). Az énhatékonyság olyan kognitív, célhoz kötődő meggyőződésre utal, amelyek jövőorientált és kontextusspecifikus (Bong – Skaalvik 2003; Marsh és munkatársai 2017; Schunk – Pajares 2007). Az énhatékonysági elvárás az egyén azon meggyőződése, hogy képes egy adott viselkedés végrehajtására. (Bandura 1977: 193). Az elmondottak értelmében az információs műveltség fejlődése és fejlesztése a digitális kompetenciával és a digitális énhatékonysággal összefüggésben értelmezhető.

4. Az információs és digitális műveltség fejlesztése a PPKE pedagógusképzésén és továbbképzésén

2022. december 8-án alakult meg az Információs és Digitális Műveltség Kutatócsoport a PPKE BTK Vitéz János Tanárképző Központjában, „Az információs és médiaműveltség fejlesztése – a nevelés és az oktatás új formái, platformjai, módszerei, kompetenciái” RRF pályázat megvalósítása céljából².

A bemutatott elméleti előzményekre alapozva fogalmazta meg a csoport a kutatási célokat:

- az információs műveltség pedagógusképzés és a köznevelés számára használható elméleti és módszertani keretének kidolgozása;
- az információs műveltség modelljének adaptálása a pedagógusképzésbe, a modell bevezetésének vizsgálata;
- az információs műveltség pedagógustovábbképzésben történő bevezetése, a modell bevezetésének vizsgálata

A kutatócsoport alapító tagjai: Dr. Andok Mónika egyetemi docens, Fodor Richárd egyetemi tanársegéd, Dr. Gombocz Orsolya egyetemi docens, Dr. Juhász Márta Klára egyetemi docens, Dr. Kaposi József egyetemi docens, Dr. Kozma Gábor egyetemi docens, Mongyi Norbert egyetemi tanársegéd, Dr. Szőke-Milinte Enikő egyetemi docens, Tóth Judit kutatási asszisztens. A kutatócsoport szakmai vezetője: Dr. Szőke-Milinte Enikő egyetemi docens.

A kutatócsoport az információs műveltséggel összefüggő kutatásait a Melleam 2023³ és az Országos Neveléstudományi Konferencián szimpóziumokon és poszttereken mutatta be (2. ábra).

Az elvégzett tevékenységek:

- a szakirodalom feltárása, az információs műveltség elméleti kereteinek leírása, az információs és digitális műveltség modelljének kidolgozása;
- a digitális énhatékonyság fogalmának bevezetése a kutatási folyamatba (Szőke-Milinte 2023);
- a hallgatók információs és digitális műveltségének vizsgálata (Szőke-Milinte 2023);

² A PPKE gyakorlatorientált képzéseinek infrastrukturális és készségfejlesztése. Projektazonosító: /RRF-2.1.2-21-2022-00014/.

³ Horváth Mariann – Szőke-Milinte Enikő – Karainé Gombocz Orsolya: Információs műveltség – hallgatói eredményesség; Karainé Gombocz Orsolya – Horváth Mariann – Szőke-Milinte Enikő: Digitális tanulási eredményesség. Szőke-Milinte Enikő – Horváth Mariann – Karainé Gombocz Orsolya: Információs műveltség – digitális énhatékonyság – digitális állampolgárság; Juhász Márta: Az információs műveltség mérésének modelljei Európában.

- az információs és digitális műveltség modelljének bevezetése a pedagógusképzésbe.
- További tervek:
- a pedagógusképzés számára kidolgozott információs és digitális műveltség modelljének véglegesítése;
 - a modell bevezetése a pedagógus továbbképzésbe és a pedagógusképzésbe.

Bemutakozott az Információs és Digitális Műveltség Kutatócsoport

Mellearn Konferencia
Szekszárd
2023.06.14.

PÁZMÁNY
Pázmány Péter Catholic University
Faculty of Humanities and Social Sciences

PÁZMÁNY | BTK
Világ János Tanárképző Központ

**K+F projekt a PPKE-n
Módszertan**

- tartalomlemezés
- strukturált interjúk a köznevelés szereplőivel
- Survey felmérés tanárjelölt egyetemista hallgatók körében
- Curriculum- és tananyagfejlesztés a tanárképzés és a továbbképzés fejlesztése érdekében

21. SZÁZADI TÚLÉLŐ KOMPETENCIA

2022 → 2025

fogalomtörténet kutatása → mérés- és fejlesztés- szelvény → digitális tananyagfejlesztés → diszemináció

kompetencia-modell → méréstechnika → kutatás és képességfejlesztés

információs és médiaműveltség

Kutatási kérdések

- Melyek az információs és médiaműveltség fogalomtörténetének legfontosabb mérföldkövei?
- Milyen relációval mutatathatók be az információs- és médiaműveltséghez kapcsolódó kulcsfogalmak?
- Milyen attitűd jellemzi a tanárjelölt egyetemi hallgatókat a médiaműveltséggel kapcsolatban?
- Milyen ismerethalmozott, attitűd- és képességkomponensek kialakítása szükségesek a médiaműveltség komplex kompetenciájának fejlesztéséhez?

Az információs műveltség komponensrendszer
(Shannon - Zimovets - Makarenko, 2021: 112. ábrája)

Az Empowering 8 modell lépései:

Kulcsfogalom: információs és médiaműveltség

- „A média folyamatosan érezteti az egész világot, hogy az azon keresztül közvetlen szavazatok megadása, transzmisszióinak képessége 21. századi túlélési készséggé vált.” (Silverblatt, 2018: 30)
- „[A] funkciója az információhoz és a tudáshoz való hozzáférés biztosítása, valamint a szabad, igazságos és pluralista közvetítés irrodalmi környezet előmozdítása. (...) A szólás- és információs szabadság középönkéntől áll, mivel képesse teszi a polgárokat arra, hogy megértsék a média és más információsforrások funkcióit, kritizáljanak értékeik tartalmukat, és megalapozott döntéseket hozzanak az információ és a médiatartalom felhasználásuként és előállításuként.” (Al Zourfi, Reem M., 2022)

Wijetunge és Alahakoon írja le azt az információs műveltségi modellt, melyben a pedagógus támogatja a tanulókat az információs feladatokban, az információs-kompetenciák tanuláskorban (balra).

(Wijetunge és Alahakoon 2009: 37-41).

A kutatási projekt kidolgozója: A PPKE fogalomtörténeti képzésének infrastrukturális- és képzéstechnikai projektjei között. ÖRÉK 1.2.21-2022-0014.

2. ábra. Az Információs és Digitális Műveltség Kutatócsoport bemutatója

Felhasznált irodalom

- Bandura, A. 1977. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review* 84(2). 191–215.
- Bong, M. – Skaalvik, E. M. 2003. Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review* 15(1), 1–40.
- Carretero, S. – Vuorikari, R. – Punie, Y. 2017. DigComp 2.1: *The Digital Competence Framework for Citizens*. With eight proficiency levels and examples of use, EUR 28558 EN. Joint Research Centre.
- Castells, M. 2005. *A hálózati társadalom kialakulása. Az információ kora*. Gondolat. Budapest.
- Eastin, M. S. – LaRose, R. 2000. Internet self-efficacy and the psychology of the digital divide. *Journal of Computer-Mediated Communication* 6(1), JCMC611.
- Eisenberg, M. – Berkowitz 2023. B. *What is the Big6*. <https://thebig6.org/thebig6andsuper3-2>. (Accessed on 14 May 2023).
- Hughes, A. – Galbraith, D. – White, D. 2011. Perceived competence: A common core for self-efficacy and self-concept? *Journal of Personality Assessment*, 93(3), 278–289.
- Janssen, J. – Stoyanov, S. – Ferrari, A. – Punie, Y. – Pannekeet, K. – Sloep, P. 2013. Experts' views on digital competence: Commonalities and differences. *Computers – Education*, 68, 473–481.
- Marsh, H. W. – Martin, A. J. – Yeung, A. – Craven, R. (2017) Competence self-perceptions. In: Elliot A. J. – Dweck C. S. – Yeager D. S. (Eds.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (2nd ed., pp. 85–115). The Guilford Press.
- Pajares, F. – Schunk, D. H. 2002. Chapter 1 – Self and self-belief in psychology and education: A historical perspective. In: Aronson, J. (Ed.), *Improving academic achievement* (pp. 3–21). Academic Press.
- Peiffer, H. – Schmidt, I. – Ulfert, A. 2020. Digital competences in the workplace: Theory, terminology, and training. In: Wuttke, E. (Ed.), *VET and professional development in the age of digitalization*.
- Schunk, D. H. – Pajares, F. 2007. Competence perception and academic functioning. In: Elliot, A. J. – Dweck, C. S. (Eds.), *Handbook of competence and motivation*. Guilford Press.
- Singh, J. – Grizzle, A. 2021. The e-ARTISTS Media and Information Literacy Model for Managing Access to Quality Information In: *DESIDOC Journal of Library – Information Technology*, Vol. 41, No. 4, July 2021, pp. 245–249, DOI: 10.14429/djlit.41.4.17351
- Szőke-Milinte Enikő 2023. Assessment of Information Literacy Skills: A Case Study. In: *Educatia 21 Journal*. educatia21.reviste.ubbcluj.ro (megjelenés alatt)
- Szőke-Milinte Enikő 2023. A digitális éhhatékonyág fogalma. In: *Mester és Tanítvány* I.1. 53–73. <https://doi.org/10.61178/MT.2023.I.1.3>
- Ulfert, A. S. – Antoni, C. H. – Ellwart, T. 2022. The role of agent autonomy in using decision support systems at work. *Computers in Human Behavior*, 126, Article 106987.
- Venkatesh, V. – Bala, H. 2008. Technology acceptance model 3 and a research agenda on interventions. *Decision Sciences* 39(2), 273–315. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5915.2008.00192.x>
- Wijetunge, P. – Alahakoon, UP. 2009. Empowering 8: the Information Literacy model developed. In: Sri Lanka to underpin changing education paradigms of Sri Lankans: Sri Lanka Journal of Librarianship – Information Management Volume 1, No. 1 pp.31–41.

<https://storage.googleapis.com/jnl-sljo-j-sljlim-files/journals/1/articles/430/submission/proof/430-1-25254-1-10-20150411.pdf>

Z. Karvalics L. 2009. „A tudás termelése és elosztása az Egyesült Államokban”: Fritz Machlup újraértékelése az információs társadalom elmélettörténetében. In: *Információs Társadalom* 2009/2 20–34.

Zurkowski P.G. 1974. *The information service environment: Relationships and priorities*. National Commission on Libraries and Information Science, Washington DC.

A tanulmány szerzője

Dr. Szőke-Milinte Enikő intézetvezető egyetemi docens, Pázmány Péter Katolikus Egyetem BTK Vitéz János Tanárképző Központ. Pedagógia-magyar nyelv és irodalom szakos bölcész és tanár, óvodapedagógus és tanító végzettséggel, valamint a sajátos nevelési igényű gyermekek integráló nevelése mesteri szakképesítéssel. Főbb kutatási területei: konfliktuskezelés és pedagógiai kommunikáció, oktatáselmélet és információs műveltség. E-mail: szoke-milinte.eniko@btk.ppke.hu.

Legfontosabb publikációk:

Szőke-Milinte Enikő 2020. Információ – Média(tudatosság) – Műveltség. A Z generáció tanulása. Szaktudás Kiadó Ház. Budapest.

Szőke-Milinte Enikő 2022. Óvodapedagógia. Kommunikáció és anyanyelvi nevelés az óvodában. Szaktudás Kiadó Ház. Budapest.

VII. Témák a gyakorlatból

Börgöndi Viktória: Énekképtan: az éneklési képesség tanítása

1. A zenei anyanyelv jelentősége

1.1. A családban kialakuló zenei anyanyelv

Hasonlóan a beszédfejlődés elindulásához, az éneklés kialakítása is leginkább a családon múlik, azon, hogy a kisgyermek hall-e kora gyermekkorában olyan énekszót, amelyet képes lesz utánozni. Így ma már szerencsésnek mondható az a kisgyermek, aki a családjában mondókákra és gyermekdalokra nő fel. Hiszen egy édesanyjának az éneklés „eszköznélkülisége”, egy „dallamos beszéd” bármikor bevezethető gyermeke figyelmének lekötésére. A ringatók, altatók, hintáztatók és a népi gyermekjátékdalok éppen a kisgyermek szellemi igényére születtek. Ezért a sok ismétléssel, hasonlósággal járó egyszerű énekszói követhető mintát ad, amely az otthon biztonságában jól ki gyakorolható. Így a kisgyermeknek az édesanyja hangja jeleníti meg az intimitás, a személyes törődés „zenei anyanyelvi formáját”. Ezért Kodály Zoltánnak nagy igazsága volt abban, hogy „Nem is a gyermek, hanem már az anya *születése előtt* kilenc hónappal kezdődik a gyermek zenei nevelése” (1948-ban Párizsban egy gyermeknap konferencián hangzott el.).

1.2. A zenei anyanyelvről

A megváltozott kulturális szokások miatt a zenei anyanyelv elveszítette funkcióját. Az egykori élő zenei anyanyelvi családi kultúra összetartotta, összehangolta a közösségeket, mert a lélektől lélekig ható, bensőséges énekszói a mindennapok természetes része volt. Az anyanyelvi éneklés az anyanyelvi beszédet színesítette: ünnepélyessé és személyessé tette. Így a kisgyermek a közvetlen környezetében tanult meg beszélni és énekelni is. Ezért a népi hangszerek, a népdalok szerkezeti felépítése, hangterjedelme az emberi hangterjedelemhez alakult, igazodott. Tehát ebben a közegben együtt formálódott, érlelődött az énekfejlődés és a beszédfejlődés, ezáltal a zenei és az anyanyelvi kompetenciák korán összekapcsolódtak. Manapság a kisgyermeknek gyakran nincs mibe belenövekedni, mert általában nincs a mindennapok gyakorlatában tradicionális „éneklő zenei alpműveltség”. Ezért a zenei anyanyelv gyakran elkallódik, mert a család ezt a feladatot véletlenszerűen átengedi a médiák zenei befolyásolásának. Azonban ezek az éneklési minták általában nem a hagyományos, autentikus népzene épülnek, amely egykor az éneklési képességfejlődés természetes közege volt. A mai „zenei dömpingáru” általában „nem tiszta zene”, mert sok benne a „zeneizű elem és hangeffektus”, amelyet összességében nem lehet zenei anyanyelvi szinten könnyen értelmezni. Egy kisgyermeknél ez a probléma még fokozottabban érvényesül. Hiszen a sok zenei információ túl nagy változékonysággal és sebességgel gázol át a kisgyermeken, többnyire feldolgozatlanul. Emiatt pedig az éneklési képességfejlődésük

nem talál olyan talajt, amely állandó hangzást, állandó zenei keretet és normát, mintát jelenthetne. Ezért a kisgyermek éneklési képességfejlesztése többnyire a bölcsődére vagy az óvodára marad.

1.3. Téves teória: „Muzikalitás vagy van, vagy nincs?!...”?

Az éneklési képességet sokan teljesen örökletesnek gondolják, pedig ez csak féligazság. A zenei tehetség valóban gyakran öröklődik, ezt a zenészdinasztiák számtalanszor igazolták már. Azonban a nem éneklő családokban nincs otthon elsajátítható, élő zenei anyanyelv, így ott nincs is mit örökölni. Ezért az egyáltalán nem igaz, hogy „én sem tudtam énekelni, ezért a fiam is biztosan a botfúlúséget fogja örökölni”. Ez a vallomás inkább a szülői hozzá nem értést igazolja.

2. Énekképtan

Az Énekképtan egy rövidített mozaikszó, amely éneklési képesség tanítást jelent.

2.1. Az énekoktatásnak változnia kell a megváltozott igényekhez igazodva

A normál énekórákon egyre több tanuló éneklési képességfejlődése megkésett a korosztályától elvárható szinttől. Ugyanis a tiszta hangú éneklés kialakulása mindig egy természetes énekfejlődés mentén halad. Ezért szükség volt egy olyan új fejlesztő módszer alkalmazására, amellyel a hamis énekhangú tanulók hangját 1-2 tanév alatt sikeresen lehet korrigálni az énekórákon. Így a gyermekkori énekfejlődés szakaszainak ismeretében az ettől lemaradó tanulók énekfejlesztése szakszerűen megoldható.

2.2. A Kodály módszer előszobája az Énekképtan

Az Énekképtan a Kodály módszerhez hasonlóan szintén az éneklést helyezi középpontba. Azonban a tiszta hangú éneklés a Kodály módszernél a bemenethez szükséges alapfeltétel. Az Énekképtannál viszont ez lesz az eredmény, a kimenet. Így az Énekképtan módszerrel megnyílik egy kapu az éneklési képességükben lassabban fejlődő gyerekeknek is, amely a hangszertanuláshoz és a szolfézsórákhoz bemeneti feltétel. Tehát a két módszer ezáltal egymásra is építhető, mert a felzárkóztatással minden tanulónak lehetősége nyílik a Kodály-módszerhez való későbbi csatlakozásra is.

2.3. Énekképtan heti két órában, amelynek eredményessége mérhető

A módszer nem igényel emelt szintű tananyagot, leginkább a tanár módszertani felkészültségére és a biztos zongoratudására alapoz. A differenciált csoportos gyakorlatot képes hasonlatok segítik, így ezzel a tanulók megtanulják önreflektíven irányítani az énekhangjukat, amely méréssel is nyomon követhető és ellenőrizhető.

A fejlesztés során a zenei írás-olvasás, szolmizálás gyakorlata nem szükséges, kapcsolható hozzá, de anélkül is hatékony. A népi gyermekjátékdalok és népdalok mellett merít a gyermekeknek megfelelő világzenei, komoly- és könnyűzenei kultúrából is. Így minden osztályban kialakul az egységes kórushangzás, ezzel a zenei flashmob és karaoke is betanítható az iskolai rendezvényeken. A népszerű énekszóval az énekkar toborzása és működtetése is sikeres lesz.

3. Az énekfejlődés egyetemessége

A módszer a gyermekek énekfejlődésének általános jellemzőire, annak egyetemes felismerésére épül. Ugyanis a gyermekkori éneklés kialakulása hasonlóan történik mindenütt a világon. Így mondhatjuk zenei szótagoknak az ütemen belüli hangokat, és szavaknak az ütemeket. Mondatoknak a dallam-motívumokat, összefüggő szövegű bekezdéseknek pedig a zenei periódusokat. Erre a zenei anyanyelvi fejlődési folyamatra épül fel fokozatosan az egyre nagyobb hangterjedelem, az egyre bonyolultabb hangközlépésekkel és ritmussal. Zenei szempontból ezért is hasonló felépítésűek a népi gyermekjátékdalok a világszerte, mert mindig a gyermekek zenei anyanyelvi fejlődését mintázzák.

3.1. A gyermekkori énekfejlődés

A gyermekkori énekfejlődésnek három fejlődési szakasza van:

Kezdő szakasz: 1-2 éves kor körül kezdődik és az óvodás kor közepéig, 4-5 éves korig tart.

Középső szakasz: Az iskolaérettség folyamatában zajlik, 5-6-7 éves korban, a nagyobb óvodáskortól az első osztály befejezéséig tart.

Befejező szakasz: A kisiskoláskorral kezdődik, 6-7 éves korban és 8-9 éves kor körül fejeződik be. Azonban ez a befejező szakasz manapság gyakran elhúzódhat akár 10-11 éves korig is, amikor a gyermeknek nem volt otthon éneklési mintája a zenei anyanyelvének elindulásához, így csak a bölcsődében vagy az óvodában találkozik először énekszóval.

4. A tiszta hangú éneklés

4.1. A tiszta hangú énekléshez 5 zenei kompetencia szükséges:

1. Biztos intonáció,
2. Harmónia hallás,
3. Tonalitásérzék, a belső és a külső hallás szinkron működésében,
4. Zenei memória,
5. Hangképzési technika és prozódia.

Ezek a zenei alapképességek azonban csak szép fokozatosan alakulnak ki és épülnek egymásra a hallásfigyelem fejlődése során. Ezért azoknál a gyermekeknél, akiknél nem alakul ki spontán a tiszta hangú éneklés, ott az okokat mindig az öt zenei kompetencia valamelyikének hiányában, vagy a köztük lévő kapcsolódások egyensúlytalanságában kell keresni. Azért is nehéz feladat az öt zenei alapképesség közül bármelyiket is kiemelve fejleszteni, mert az éneklés folyamata külön kis részekre nehezen bontható. Ha az öt tartópillér közül bármelyik is picit ingatag, az éneklés azonnal hamis lesz. Több hiány halmozódása esetén a tanuló éneklési képessége akár teljesen leblokkolt állapotba is kerülhet. Ezért az énekfejlesztést még gyermekkorban kell elkezdeni, mert különben a befejezetlen éneklési szakaszok életre szólóan rögzülnek és éneklési hibaként „becsontosodnak” úgy, akárcsak a beszédhibák. Ekkor szokták elhamarkodottan kijelenteni valakiről, hogy a zenéhez antitalentum.

4.2. A tiszta hangú éneklés

A tiszta hangú éneklés titka az énekhanggal való hallásegyensúlyozás kialakításában van. A tiszta hangú éneklést hasonlíthatnám a két kerékkal való egyensúlyozáshoz, a kerékpározáshoz is. Ott sem lehet egymástól függetlenül külön-külön a kormányzást, a pedálhajtást, az elindulást, a megállást vagy a fékezést megtanítani. Itt is a részképességek megtanulása komplexen hozzátartozik a kerékpárral való egyensúlyozó haladás kialakításához. Tulajdonképpen úgy kell tudni nekivágni a kerékpározni tudás vágyának, hogy a tökéletlen haladásból eljussunk a kerékpár készségszintű használatáig. Ez átvitt értelemben az „énekhanggal való közlekedésre” is pontosan ugyanígy vonatkozik.

Tehát a tiszta hangú éneklés elsajátítása is mindig az egyensúlyozási képesség kialakításán múlik. Ezért ahogyan a kerékpározni tanulással is együtt jár az időnkénti elesés, úgy a gyakorló éneklésekkel is együtt jár a hamis éneklés. Általában kisgyermekkorban mindenki spontán átesik ezen a „kísérletező énekelgetésen”, mert ez a tapasztalás az énekfejlődés része. Így tehát egy tanuló minél gyorsabban megtanulja felismerni és megkülönböztetni a hamis és a tiszta hangú éneklés közötti különbséget, annál hamarabb fog „hangvezetési rutint” szerezni. Ezért kell az éneklésben tevékenyen részt venni, hogy ezek a zenei kompetenciák mielőbb kialakuljanak és összecsiszolódjának. Az úton való egyensúlyozást két keréssel mindenki képes megtanulni - ha kövér, ha sovány - magáért a kerékpározás élvezetért. Így a tiszta hangú éneklésre is mindenki képes a két fülével és a hangjával, bármilyen hangi adottságai is vannak.

4.3. Az éneklés hiánya

Az éneklés hiánya egy passzív nyelvtudáshoz hasonlítható.

Vajon milyen lehet az, amikor valaki megérti azt a nyelvet, amelyen szólnak hozzá, de mégsem képes válaszolni? Bizonyára a saját tehetetlensége miatt gyakran dühös, ezért, hogy előre elkerülje ezt a kínos helyzetet, egyszerűen mindig elzárkózik az énekléstől.

Azonban hiába mondja bárki is, hogy nem tud énekelni, egy passzív zenei anyanyelvi tudása mindenkinek van. Hiszen minden zenét mindig a dallama alapján szeretünk vagy jegyzünk meg, éppen ezért mindenkinek van egy „belső zenei dallam-gondolkodása”, amely pontosan úgy működik, akár csak egy nyelvtudás. Így még az is, aki nem képes tiszta hangon énekelni, passzív nyelvtudásként minden nap használja a zenei anyanyelvét, legfeljebb csak nem tanulta meg az énekhangját pontosan ráirányítani egy dallamra. Ez az „éneklési gyakorlatlanság” aztán passzív zenei anyanyelvként rögzül az évek során.

4.4. Éneklés és zenei anyanyelv

Az éneklés a zenei anyanyelv alapja, ezért a zene megértését segíti.

Egy idegen nyelvi tudást általában az alapján ítélünk meg, hogy a gyakorlatban - az életben - ki milyen szinten képes kifejezni magát, és milyen szinten érti meg az idegen nyelvi társalgást. A zenei anyanyelvünk „fokát” is - akárcsak egy angol nyelvtudásnál - erősen meghatározza az éneklésben való jártasságunk, azaz az „éneklési rutinunk”. Így valójában bármilyen dallamot mindenki csakis a saját zenei anyanyelvi szintjén, a saját éneklése szerint képes csak megjegyezni. Emiatt például egy teljes operát leginkább csak a „vájtfülűek”, a zenében jártasabbak képesek élvezettel végighallgatni. Sokak az áriákból kevesebb énekszót tudnak folyamatosan értelmezni és ettől számukra nagyrészt érthetetlen, unalmas lesz az egész este. Ezt belátva szinte magától értetődik, hogy mindig is szélesebb közönsége lesz a könnyűzenei műfajoknak, mert azok értelmezéséhez egy egyszerűbb zenei anyanyelvi tudás is elég. A szórakoztató zene tehát leginkább a „zenei köznyelvet” szolgálja ki.

4.5. A tiszta hangú éneklés folyamata

A tiszta hangú éneklés mindig a belső és külső hallásfigyelem folyamatos együttműködésében alakul ki. Úgy, hogy a külső, fizikai hallásunkkal meghallott ének dallamát a belső hallásunkkal minden pillanatban fejben pontosan nyomon kell tudni követni. Így egy ének megtanulásakor a belső, gondolati hallásunkkal irányítjuk rá a fizikai hangunkat a kívülről hallott dallamra. Énekléskor azonban a saját énekhangunkat mi magunk is meghalljuk, és az újból bekerül a belső hallásunk értelmezésébe és ellenőrzésébe. Így az énekhangunk pontos koordinálásakor a pillanat töredéke alatt játszódik le a külső és a belső hallásinformációk folyamatos oda-vissza szinkronműködése. Tehát a tiszta hangú éneklés készség szintjét akkor érezzük el, amikor ez a folyamat automatizált lesz ebben a koncentrált „szinkron hallásban”.

Énekléskor tehát nem csupán a külső hallásunkra van szükség, noha valóban, a zenei és a szöveges információkat kívülről halljuk meg először. Azonban hasonlóan a beszédalapú kompetenciákhoz, itt is mindig a belső hallásfigyelmünkkel értelmezünk. Hamis énekléskor azonban még nem alakult ki ez az éles belső hallásműködés. Ugyanis amit „dallamként” nehezen értünk meg, azt nem vagyunk képesek teljesen pontosan megjegyezni a memóriánkban sem. Így a pontos dallamútvonal nélkül kóvályogni fog az énekhang, valójában ez a hamis éneklés oka. A pontatlan dallamra a gyermek általában csak ritmikusan rákántálja az ének szövegét, de a dal valódi memorizálása nagyon ingatag talajon áll, hiszen nincs a fejben egyben. Ugyanis énekléskor a dallam pontos értése mellett még a szöveget is azonnal értelmezni kellene, ráadásul mindkettőt egyszerre. Az énekszó bonyolultsága tehát éppen abban áll, hogy a szavakat az ének ritmusa és pontos dallama szerint kellene kimondani, emellett még a szöveg prozódijája, szövegű hangsúlyozása sem elhanyagolható.

5. Az éneklés hatása a beszédkompetenciákra

Az éneklésnek erős hatása van a beszédkompetenciákra, így tehát a tanulásra is.

5.1. Az énekeltetés mint tanulási módszer

Bizonyára sokan megtapasztalták már, hogy egy több versszakos verset általában nehezebb fejből bármikor felidézni, mint egy több versszakos éneket bármikor végigénekelni. A dallamvonal a jól éneklőknek „plusz információval” szolgál, így megkönnyíti a memória működését. Ugyanis az ének szövegének monotonitását a dallam és a ritmus kiszínezi, ezáltal ezek a jellegzetességek kivilágítják a hallásfigyelmünk sűrű folyosóját, amely a bevésődést megerősíti.

Autóvezetés közben például képesek vagyunk egy dalt szórakozásképpen megtanulni, mert az szinte ránk ragad rádiózás közben. A zenei reklámok is éppen erre épülnek, amikor a márkák szignódalait könnyedén belénk sulykolják. Egy verset már kevésbé tudnánk ilyen lazán megjegyezni vezetés közben, mert a vers rímelése, ritmusa csupán csak annyi plusz információt ad, mint ha egy kis „zseblámpával közlekednénk” a hallásfigyelem folyosóján. Ezért egy szöveg szó szerinti memorizálása mindig lassabb folyamat. Ezzel szemben egy több versszakos éneknél a ritmus és a dallam a szöveget szótagonként kiszínezi és feltűzi a dallamszerkezetre, mint „egy kis zenei verkli”. Ezek a plusz zenei információk pedig úgy megtámogatják a hallásfigyelmet, mint amikor éjszaka az útszéli piros kis jelzőprizmák határozottan jelzik nekünk a biztos haladáshoz tartandó útvonalat.

Ezt a felismerést jól tudták alkalmazni a régi tanítók, amikor „kis zenei verklikbe, csomagolva” tanították meg a fontos tantárgyi szabályokat. Nagyszüleinket az iskolában rendszeresen hangosan énekellették, hogy ezzel pillanatok alatt bevésődjék fejükbe a tananyag. Biztosan ezért is tudott akkoriban minden gyermek „kapásból énekelni”, mert az osztály „megénekeltetése” - a tanórák kezdetén vagy végén - a tanítók jól bevált tanítási módszere közt szerepelt.

5.2. A hallásfigyelem

A hallásfigyelem működése meghatározza a tanulás eredményességét. Az iskolában a gyermekek az információk nagy részét eleinte leginkább magyarázat alapján kapják, mert az első években a gyermekek nem tudnak olyan szinten írni és olvasni, hogy a tudnivalókat csak a „betűkön keresztül” tanulják meg. Azonban az olvasás-írás elsajátításakor a gyenge hallásfigyelem akadályt jelenthet. Ugyanis, ha egy gyermek a hallott beszédhangokat nem képes azonnal beazonosítani, „átkonvergálni” betűkké, akkor a betűk összeolvasásában, a szavak leírásában általában akadozik. Így nála lassan alakul ki az olvasás-írás automatizálódása, mert a „hallás adó-vevő készülékének automatikája kapcsolóhibás”. Ezzel a részkompetencia hiánnyal viszont a szövegértésig nehezebben jut el, hiszen a figyelme mindig elakad az olvasás-írás technikai megvalósításában.

A tollbamondásnál is mindig a kívülről hallott hangokat kell a belső hallás által értelmezni. Fogalmazás írásakor is úgyszintén a belső gondolati beszédünket alakítjuk át betűkké, szavakká, mert a belső hallásunkban, „képzeletben halljuk meg” először a kigondolt mondatokat és csak azután, részletekben, analizálva írjuk le. Azonban a gyenge hallásértelmezésű tanulók „lassan böngésznek” ezekben a hosszabb szöveges feladatokban, így a többi tanulótól folyamatos lemaradásba kerülnek. A hallásfigyelem kidolgozatlansága gyakran egy életen át megmarad, így még a felnőttek is gyakran küszködnek ezzel az elsőre „bagatellnek tűnő” problémával. Ugyanis azok a kompetenciák, amelyeket kis korban nem alapoztak meg és így kellő időben nem automatizáltak, azok idősebb korban még inkább megkopnak és ezért még nehezebben „bányászhatók elő.” Ezért is olyan nehéz egy életen keresztül a „hallásforrás érzékelés-értelmezés” nehézségeinek elviselése. Ez ahhoz lehet hasonló, amikor mindig éppen a „legfontosabb jelenetnél” nem hallanánk meg valamiből a lényegét. Így a többi hallgatóhoz képest mi mindig hátrányba kerülnénk, mert ugyan láthatnánk a zajló eseményeket, de a történet teljes megértéséhez szükséges részletes információkat a szövegfoszlányokból sohasem tudnánk tökéletesen összetenni. Ezzel viszont egy bizonyos szintre sohasem tudnánk feljutni, így valójában mindig korlátozódnának a lehetőségeink. Tehát rögtön beláthatjuk, hogy szükségünk van a halláskompetenciák működésének megedzésére. A legközvetlenebb kapu ehhez a tiszta hangú éneklés kialakítása, mert ez biztosít egyértelmű garanciát a halláskapacitás optimalizált teljesítőképességére.

Összegzés

Míg a gyermekek beszédfejlődése általánosan közismert jelenség, addig az éneklési képesség fejlődése sokaknak újdonság. Az éneklést, mint az anyanyelv zenei megjelenítését az emberi kommunikáció természetes részének tartom, hiszen mindenki érti. Régebben minden kisgyermek a népi gyermekjátékdalokon tanult meg az anyanyelvén beszélni, énekelni, mozogni. Erre a komplex funkcióra keletkeztek mindenütt a világon és ezért is hasonlítanak úgy egymásra. Aktívan éneklő környezetben a legtöbb gyermek ma is spontán megtanul énekelni, ám egyre többször előfordul, hogy a beszédfejlődéstől az énekfejlődés mégis csak lemaradásba kerül. Ezért a tanítási módszerem éppen az éneklési képességfejlődés korrekciójára irányul, amely a gyermekkori énekfejlődés általános

jellemzőinek ismeretére, diagnosztizálására épül fel. Megfigyeltem, hogy mindig azokban az esetekben van szükség „ének-logopédiai segítségre”, ahol az éneklés és a beszéd kora gyermekkori összekapcsolódása és automatizálódása nem történt meg. Ezért a gyermek hallásértelmezési mechanizmusa nem megfelelő. A szavak, mondatok, gondolatok ugyanolyanok az anyanyelvi beszédben, akárcsak a zenében az ütemek, motívumok és dallamok. Így az énekszó éppen úgy a zenei gondolkodás alapja, ahogyan az anyanyelvi beszéd a gondolkodásé. A beszélés és az éneklés is a belső (gondolati) hallás és a külső (fizikai) hallás folyamatos szinkron működésében jön létre és ebben születik meg az a dallamtartási képesség, amelyet mi, zenészek, tonalitásérzéknek hívunk. Ez ad irányt a dallam pontos követéséhez, mint egy belső, zenei iránytű és ez a garancia arra, hogy a külső és a belső hallás együttműködése automatizálódott. Azonban a halláskompetenciák működése nem csupán a tiszta hangú éneklést határozza meg, hanem a beszéddel összefüggő információk felvételét, feldolgozását és megtartását is. Ezért a tanulók iskolai teljesítőképeségében kulcskérdés a hallás énekórai fejlesztése.

Felhasznált irodalom

- Asztalos Andrea 2015. Az éneklési képesség fejlődése és vizsgálata. ELTE-PPK Neveléstudományi Doktori Iskola. AsztalosA.pdf *Parlando Zenepedagógiai folyóirat* 57: 5.
- Janurik Márta – Antal-Lundström Ilona – Józsa Krisztián 2018. A zenei hallás korai fejlesztésének a szerepe a beszédészlelés fejlődésében: Egy zenei fejlesztő program tanulságai. *Gyermeknevelés* 6: 2.
- Kokas Klára 1972. *Képességfejlesztés zenei neveléssel*. Zeneműkiadó. Budapest.
- Németh Noémi 2017. Ilyen bámulatos módon fejlesztik a gyerekeket a mondókák, ritmusok és a zene. [Csaladinet.hu](http://csaladinet.hu) (csaladinet.hu)

A tanulmány szerzője

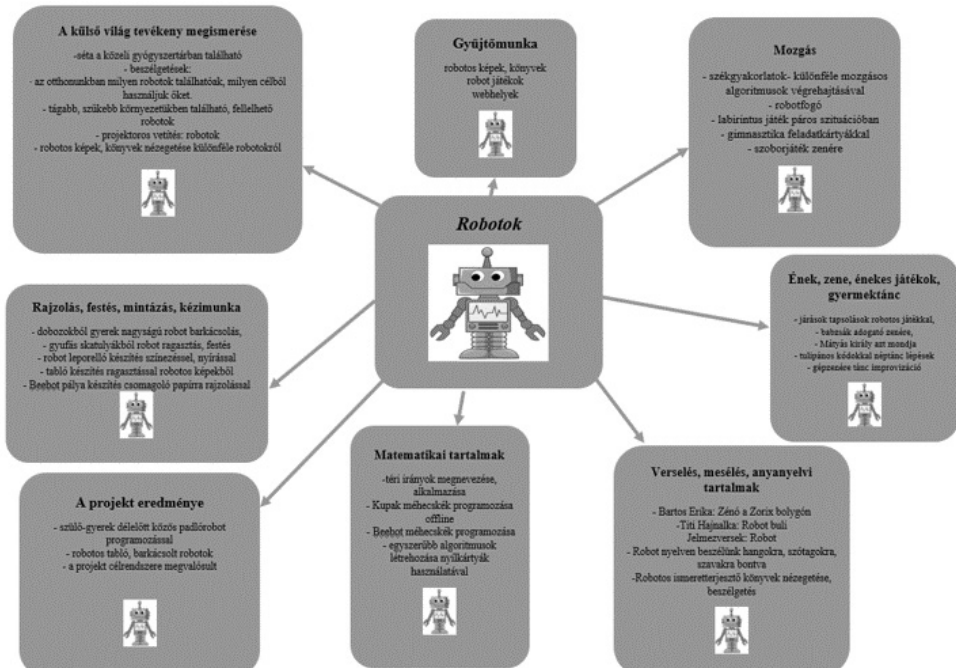
Börgöndi Viktória tanító és ének-zene mesterpedagógus tanár, mentor, kommunikáció szakos bölcsész, róm. katolikus kántor, Balatonkenesei Pilinszky János Általános Iskola. Főbb kutatási területe: Énekképtan módszer. E-mail: borgondiviki@gmail.com.

Sölétormos Éva: Robotok

Bevezetés

A tanulmányban a Robotok projektemet mutatom be, melyet az az Esztergomi Honvéd Utcai Óvoda Katica csoportjában valósítottam meg. A téma alapötletét az adta, hogy óvodás csoportommal már kb. 4 éves kortól a mindennapi hagyományos tevékenységi formákba beépítettem az infokommunikációs eszközöket, alkalmazásokat, illetve heti rendszerességgel Bee-bot méhecskékkal kezdtünk programozni, és az óvodavezetők, valamint a fenntartók támogatásával további padlórobotokat sikerült beszereznünk és megismernünk.

A robotok egy nagyon izgalmas, a mai gyermekek fantáziáját megmozgató ötlet, melyet projektemmel (lásd *1. ábra*), a benne felhasznált módszerekkel, sokrétű tevékenységekkel, eszközökkel valósítottam meg, folyamatosan igazodva a gyermekek érdeklődéséhez. Hagyományos óvodai tevékenységi formákba integrálva alapoztam meg a digitális kompetenciáikat, és segítettem elő az algoritmikus, problémamegoldó gondolkodás fejlesztését, s a pedagógiai programunkkal összhangban a szülőket, családokat bevonva, érzékenyítve.



1. ábra. Robotok c. projekt

1. A projekt leírása

A Robotok projekt célja az életkori sajátosságokhoz igazodva:

- A projekt résztvevőinek a robotok, digitális technológiák, algoritmikus gondolkodás és padlórobotok programozásához való pozitív hozzáállás fokozódjon.
- Az algoritmikus gondolkodás fejlődjön a padlórobotok programozásának elsajátításával.
- A közös tevékenységek során a gyerekek erkölcsi és közösségi érzelmei elmélyüljenek.
- Az aktív figyelem erősödjön a változatos játéklehetőségekkel.
- A családok digitális technológiák iránti attitűdje formálódjon a közös programok során.

A projekt nevelési feladatai: a gyermekek életkoruknak megfelelően minél több tapasztalatot szerezzenek az őket körülvevő tárgyi környezetből; életkoruknak megfelelő szinten új technológiákkal, alkalmazásokkal ismerkedjenek meg; türelemre nevelés, alkalmazkodás képességének erősítése; együttműködésre, toleranciára nevelés; digitális technológiákkal összefüggő szemlélet formálása; kitartás, empátia segítése.

Didaktikai feladatok: új ismeretek közlése; régi ismeretek alkalmazása, a digitális technológiák, alkalmazások megszerettetése a gyerekekkel.

Képesség és készségfejlesztés: koncentráció képesség fejlesztése, figyelem fejlesztése, fantázia fejlesztése, kreativitás fejlesztése, algoritmikus gondolkodás, logikus gondolkodás fejlesztése, ok-okozati összefüggések észrevétele, memória fejlesztése, téri tájékozódás fejlesztése, szem-kéz koordináció fejlesztése, finommotorika fejlesztése. Szociális feladatok: akarat-indulatszabályozás, összedolgozás, kompromisszum készsége, elfogadás, szabálytudat, pozitív érzelmek, motiváció erősítése.

Kommunikációs feladatok: beszélgetés, mondatalkotás, szókincsbővítés, új fogalmak megismerése, kifejezőképesség erősítése.

A projektet 4-6 éves korú óvodás gyermekek és családjaik körében 10 napos időkeretben valósítottam meg.

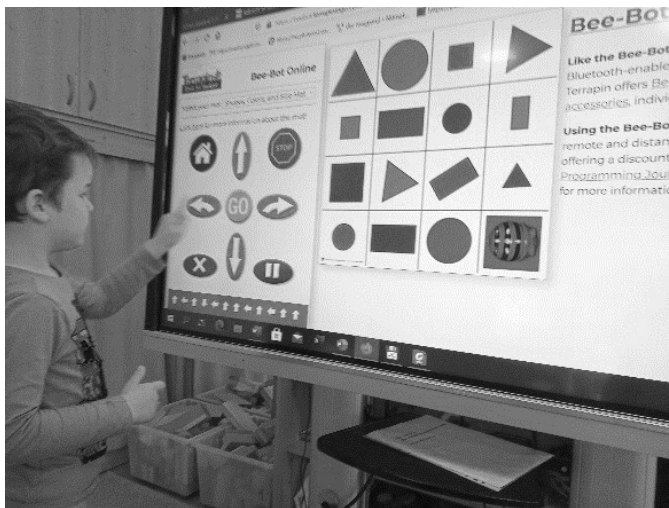
A projekt során az alábbi módszereket alkalmaztam: beszélgetés, bemutatás, szemléltetés, magyarázat, ellenőrzés, kooperatív és projektmódszer, élménypedagógia, elbeszélés, elmesélés, megfigyeltetés, értékelés, vitázás, buzdítás, eligazítás, ellenőrzés, közös tevékenység, ösztönzés, bátorítás, javítás, gyakorlás, ismétlés, gondolkodtatás, vizsgálódás, kipróbálás, kísérletezés, utánzásra, mintakövetésre ösztönzés.

A kezdeményezés szervezési módja párhuzamos, páros, csoportos, mikrocsoportos és egyéni tevékenységi formákban valósult meg.

2. A projekt megvalósítása

A projekt már megnevezésében motiválóan hatott a csoportra. Ezt a motivációt fokozta és folyamatosan fenntartotta a csoportszobánk tereiben elhelyezett, érzékenyítő kiírások, plakátok, dekorációk kihelyezése. A projekt indításakor a gyerekek korábbi tapasztalataira élményanyagára építve kezdtem meg a projekt megvalósítását, melyben közreműködött óvodapedagógus társam és dajkám. A közvetlen környezetünkben, családok otthonaiban fellelhető, megfigyelhető robotok felismerésétől, csoportosításától indultunk, tárgyva a

saját élménnyel – Szent Anna Gyógyszertár gyógyszerkiadó robotjának megtekintése, működésének megismerése. Különbőféle funkciójú, felhasználási területű YouTube videók és saját bemutató megtekintésével interaktív táblán a robotok különböző szerepeit, alkalmazási területeit különböztettük meg. Ismereteinket az ismeretterjesztő könyvek, folyóiratok és a világháló adta újdonságokkal bővítettük. Ezen a ponton szorososan együttműködtünk a családokkal, hiszen a gyerekeknek lehetőségük volt könyveket, fotókat hozni az óvodába, illetve a szülők is segítettek az internetes keresésben. Szerepjátékban magunk is robotokká váltunk, és az óvó nénit, majd egymást programoztuk a téri irányok és jelkártyák segítségével, majd kupakméhecskéket készítettünk. Utánoztuk mozgásukat, elképzelt hangjukat. Ezután megismerkedtünk az óvodában megtalálható padlórobotokkal, s folyamatosan, játékba ágyazottan programoztuk Bee-botot (lásd 2. ábra), Blipet, Artie-t és a gyerekek által hozott saját robotokat. A projektben kötetlenül, aktívan tevékenykedtek a gyerekek, rajzoltak, barkácsoltak, és szinte minden építőjátékból (fakockák, Java építő, szivacs-kockák, dupló, legó), dobozból és egyéb anyagból (csavarok, csavaranyák) robotokat alkottak. A kezdeményezett játékok során olyan fejlesztő játékokat kínáltam, amelyek fejlesztik a gondolkodást, tanulási képességet, a logikát és beszédkészséget. Az egyik ilyen játék a *Scottie Go* táblás változatú társasjáték, mely a kódolás alapjainak elsajátítására alkalmas, szem előtt tartva az óvodások életkori sajátosságait, fejlesztve a digitális bennszülöttek algoritmikus gondolkodását. A *Scottie Go* offline táblás változatát használtuk (lásd 3. ábra); a játékkal a projekt során minden nap lehetőségük volt a reggeli előtti szabad játékidőben játszani. A másik kedvelt „szabadidős” játék a *Robotteknősök* c. szórakoztató társasjáték (lásd 4. ábra), amely észrevétlenül vezeti be a gyerekeket a programozás világába. Már 4 éves kortól alkalmazható, s nagy előnye, hogy nincs győztese a játéknak, mert mindenki nyertes azáltal, hogy a saját teknőst az ékkőhöz vezeti a játékban. A küldetés során, a számítógépes játékokhoz hasonlóan extra képességeket lehet használni, izgalmas akadályokon átjutni kódkártyák felhasználásával, s mindezek által egy eredeti tanulási folyamatban részt venni.



2. ábra. Bee-Bot emulátor interaktív kijelzőn (saját forrás)



3. ábra. Scottie go szabad játékban
(saját forrás)



4. ábra. Robotteknősök (saját forrás)

Saját készítésű játékok is gazdagították a témához kapcsolódó játéklehetőségeket: robotos memória, lépegetős társasjáték, bingó, árnyékkereső, dobble, képkirakó síkidomokból (lásd 5. ábra).



5. ábra. Saját játékok (saját forrás)

A napirendnek megfelelően kezdeményezett tevékenységek komplexen valósultak meg. Ezek a hagyományos Óvodai Nevelés Alapprogramjában meghatározott tevékenységterületeket jelentik. Verselés, mesélés során Bartos Erika: Zénó a Zorix bolygón meséjét dolgoztuk föl, Titi Hajnalka: Robot buli című versét és jelmezekhez kapcsolódó jelmezverseket tanultunk. Gyakran beszéltünk robotnyelven, a szavakat hangokra, szótagokra, a mondatokat szavakra bontva. Az ismeretterjesztő könyvek – Robotok, Mi micsoda sorozat, Bernd Flessner: Robotok; Molnár Jacqueline: Robotok; Jennifer Fretland VanVoorst – Pau Morgan: Kerek világ – Robotok – nézegetésével pedig a gyerekek szókincse gyarapodott, látókörük szélesedett.

Az anyanyelvi nevelés, a beszédkészség fejlesztése kiemelt célom volt, melyet az izgalmas téma során sikeresen megvalósítottam. Kiemelt sikere volt ezen a téren a saját, otthonról hozott robot bemutatása, mely szintén szülői együttműködésben valósulhatott meg. Azt gondolom, a gyerekek találékonyságának is köszönhetően, minden nap hoztak be újabb és újabb robotokat. A tevékenység népszerűsége abban rejlett, hogy a csoport előtt mutathatták be a saját „robotjukat”: maguk mesélték el, hogy mi a robotjuk neve, hogyan működik, mivel lehet irányítani, milyen képességei vannak, továbbfejleszhető-e és hogyan, milyen keretek között szokták használni. Az anyanyelvi kifejezőképesség szempontjából izgalmas és fejlesztő volt mindegyik kiselőadás, a saját tárgy bemutatásának lehetősége kiválóan fejlesztette kifejezőképességüket, önérvényesítésüket, a társak által feltett kérdések pedig gondolkodtatón és kölcsönös kommunikációra serkentően hatottak. A projekt szempontjából azért is volt izgalmas a saját robotok behozatala, mert az elsődlegesen megalkotott robot- csoportosításunkat némileg átformálta. A gyerekek Code a Pillar-t, Macrobotot, Interaktív Minibotot, Talkibot, Cyber Talk beszélő robotot, távirányítós transzformert, interaktív cicát, kutyát, távirányítós állatokat, autókat, robotbábukat prezentáltak. A megváltozott tanulási helyzet a gyermek-óvodapedagógus, gyermek-gyermekcsoport és a gyermek-szülő-óvodapedagógus kooperációja mindegyik szituációjában konstruktív tanulási környezetet biztosított. Az IKT adta lehetőségek alkalmasak az érdeklődés fenntartására, fokozására és az alkotó, motivált légkör fenntartására (lásd 6. ábra).



6. ábra. A projekt során megismert néhány robot (saját forrás)

A tevékenységekben szereplő játékokhoz, társasjátékokhoz gondolkodtató kérdéseket tettünk fel, amelyek a gyermekek gondolkodásának tágítására adnak lehetőséget. A játékokhoz tervezett tevékenységek (rajz, gyurmázás, vizuális alkotás, mozgásos tevékenységek, séta, zenélés, zenehallgatás) arra szolgáltak, hogy a gyerekek komplexen élhessék meg a tevékenységeket. A projekt következtében a résztvevő gyerekek IKT eszközhasználatára megalapozódik és szélesebb körű befogadásra válik alkalmassá.

Az ének, tánc során már ismert dalos játékokat „robot”-nyelven énekeltünk, bár most nagyobb szerepet kapott az improvizáció gépzene, tánc Eminem Till I Collapse zenéjére. A zenehallgatás során pedig az Álomutazó mesemusicalból a Robotok dalt hallgattuk meg. Az Így tedd rá! program tulipánjaival (piros, kék, zöld, sárga) táncpályát hoztunk létre, melyen a tulipánok színével, irányával kódoltuk mozgásunkat.

A mindennapos és a heti nagy mozgás tevékenységben robotokká váltunk. Olyan robotokká, amelyek mozgását térben az irányok, mozdulatok jelölésével, mozdulatkártyákkal definiáltunk. Játékosan, izgalmasan valósult meg itt is az egyéni megküzdési stratégia, a problémamegoldó gondolkodás, a szabad tévedés, hibajavítás. Az udvari játékban tájékozódó küldetéseket hajtottak végre párokban kódtérképek alapján.

A rajz, mintázás kézimunka tevékenységek (lásd 7. ábra) alkalmával különféle dobozok csavarok, csavaranyák, csövek felhasználásával egy óriás robotot barkácsoltunk és minden kisgyerek a saját robotját is elkészítette. A tervezés, megvalósítás, eszközhasználat (nyírás, ragasztás, felületfestés, ragasztás), korrekció algoritmusát követték a megvalósítás során. Folyamatos lehetőséget biztosítottam robotos színezők és saját elképzelés szerint robotok festésére, rajzolására.



7. ábra. Barkácsolás és az alkotások (saját forrás)

Az egyik legnépszerűbb tevékenység a Bee-bot pálya elkészítése volt csomagolópapírra. Természetesen nem öncélúan készültek ezek a tárgyak és a pálya. Kétfajta eszközzel: Blip és Bee-bot küldetéseket hajtottak végre. A Bee-botokat a csomagolópapírra rajzolt síkbeli pályán, majd továbbfejlesztve térben épített városban; a Blipet pedig a térben, dobozokból készített robotok között programozták (lásd 8. ábra).



8. ábra. Programozunk (saját forrás)

A csoportba járó gyerekek a projekt megvalósításakor már ismerték az óvodai padlórobotokat, a megelőző év során fokozatosan vezettem be a gyerekeket az egyszerűbb algoritmusok végrehajtásába, először térben, játékos motivációs keretben két adott pont között, csupán az irány megjelölésével, majd fokozatosan növelve a pontok számát és nehezítéseket (csapdákat, vagyis kikerülendő helyeket), leginkább a szabad játékidőben, a heti témáinkhoz kapcsolódva. A Robotok projekt során a felhasznált padlórobotokat Dr. Lénárd András Algokat rendszerének alkalmazásával programoztuk. Megfigyelhető volt, hogy az Algo 1 és Algo 2 szintet a legtöbb kisgyerek meglépte, bár volt, aki megmarad az Algo 2. szintél. Többen eljutottak vagy átléptek ezen, és Algo 5 szinten önállóan kódolták a probléma megoldásához szükséges utasításokat. Egy kislány az Algo 6 szinten valósította meg a küldetést, többféle utat, megoldási módot meghatározva a feladathoz. A Bee-bot padlórobot és a Blip alkalmazásával fejlődött az algoritmikus és problémamegoldó gondolkodás, az IKT-kompetenciák és a kreativitás is. Kiemelném a kooperatív tanulás alapjainak megjelenését, a gyerekek együttműködtek, segítőkészek, toleránsak voltak egymás iránt, szociális készségeik megerősödtek. Mind emocionális, mind pedig kognitív területen fejlesztette a gyerekeket. A gyerekek saját testképe fejlődött, a térbeli tájékozódást, az irányok (jobb-bal) biztos alkalmazását erősítette a padlórobot programozása.

Összegzés

A Robotok projekt az óvodások életkori sajátosságaira, érdeklődésére épített projekt, amellyel kiemelten a matematikai-logikai, anyanyelvi, szociális, digitális kompetenciák fejlődtek. Új eszközöket és digitális játékokat (elsősorban különféle robotok) ismertek meg a gyerekek, melyek használatát a mindennapi, hagyományos óvodai életbe is integrálták, gazdagítva játékuikat, az óvodai tanulási folyamatokat és kiemelten a logikus gondolkodást, ok-okozati összefüggések megfogalmazását, algoritmikus gondolkodást és problémamegoldó gondolkodásukat. A projekt legfőbb nyeresége a hagyományos alapprogramban meghatározott tevékenységi formákba építhető sikeres megvalósítás, folyamatos motiváció és kooperáció megléte volt. A gyermekek és a pedagógus digitális kompetenciája, kreativitása, alkotókészsége fejlődött. Megvalósult a digitális immunerősítés, a kritikus fordulat a digitális eszközök irányába, az IKT-eszközök, alkalmazások, padlórobotok használatának megismerése, alkalmazása. Létrejött a családokkal való együttműködés is.

Felhasznált irodalom

- Aknai Dóra Orsolya–Fehér Péter 2019. *Kalandozások robotméhecskével – problémamegoldás, gondolkodás-fejlesztés padlórobotokkal*. Debreceni Egyetemi Kiadó. Debrecen – IKT MasterMinds Kutatócsoport.
- Balatoni Katalin 2016. *Így tedd rá! Módszertani eszköztár*. Budapest.
- B. Méhes Vera 1982. *Az óvónő és az óvodai játék*. Budapest. Tankönyvkiadó Vállalat.
- Cole, Michael – Cole, Sheila M. 1997. *Fejlődéslélektan*. Budapest. Osiris Kiadó.
- Digitális Pedagógiai Módszertani Központ portál. <https://dpmk.hu/> Utolsó letöltés: 2023.04.15.

- Gabnai Katalin 1987. *Drámajátékok gyermekeknek, fiataloknak, felnőtteknek*. Budapest. Tankönyvkiadó.
- Knizer Anikó 2009. *Az óvodai informatikai nevelés és gyakorlati lehetőségei*. <https://ofi.oh.gov.hu/knizner-aniko-az-ovodai-informatikai-neveles-elmelete-es-gyakorlati-lehetosegei> Utolsó letöltés: 2023.04.15.
- Körmöci Katalin 2001. *A gyermek szükségleteire épített tanulás az óvodában*. Fabula Bt.
- Körmöci Katalin 2012. *Kézikönyv a projektszemléletű óvodai életről*. Sprint Kiadó.
- Kőrösné dr. Mikis Márta (szerk.) 2007. *Tarkabarka informatika*. Budapest. ISZE.
- Lénárd András (szerk.). 2018. *Az algoritmikus gondolkodás fejlesztése padlórobotok segítségével*. Budapest. Stiefel Kft.
- Lénárd András 2019. A digitális környezet következményei és lehetőségei kisgyermekkorban. In: Iskolakultúra. 29. évfolyam, 2019/4-5. szám http://epa.oszk.hu/00000/00011/00222/pdf/EPA00011_iskolakultura_2019_04-05_099-114.pdf Utolsó letöltés: 2023.04.15.
- Lukács Józsefné – Ferencz Éva 2010. *A játék nem csak játék. Matematikai fejlesztőjátékok óvodásoknak*. Flaccus.
- Mocorgó, avagy egészséges életmódra nevelés a családok bevonásával. 2013. OVONOK.HU portál. <https://ovonok.hu/>. Utolsó letöltés: 2023.08.15.
- Ranschburg Jenő 2002. *A világ megismerése óvodáskorban*. Okker Kiadó.

A tanulmány szerzője

Sölétormos Éva óvodapedagógus, Esztergomi Honvéd Utcai Óvoda. E-mail: soleteva74@gmail.com.

Tölgypsy Zsuzsanna: A játékfolklór virágjai

Bevezetés

A játékok a létező játékfolklórból eredeztethetők, ahogy száll a madár ágról ágra, úgy alakulnak a játékok játékról játékra napjainkban éppúgy, mint hajdanán: csoportos játékokkal találkozhatunk a formális oktatási keretek közt éppúgy, mint a nonformális szabadidős tevékenységben és az informális hétköznapi életben is.

A társas játékok gyűjthetők írott forrásokból: könyvekből, internetről; íratlan forrásokból, azaz valós játékélményekből, mint pl. a pedagógus továbbképzésekről, a táborokból, a baráti-családi összejövetelekről stb. Egy-egy játéknak több variánsa is fellelhető, hiszen a fenti forrásokban talált ötleteket, ha kipróbáljuk, akkor az adott csoporthoz, az adott helyhez és időhöz kötött alkalomhoz igazítjuk, és ez legtöbbször változtatásokkal is jár. E közös kincsnek az együttes birtokosai és egyben folyamatos gyarapítói is a játszó, a játékmesterek.

1. Játék keretei az óvodában

A játék az óvodáskorban hadd legyen céltalan, l'art pour l'art, így a játéksor tervezésénél a tevékenységnek a célját nem kell meghatározni, döntő szerepű azonban a játék helye, az időtartam, a játszó életkora. Más játékot lehet játszani kint az udvaron, mást bent a (csoport) szobában, mást az asztalnál, mást a szőnyegen ülve. Bizonyos játékok eszköztelenek, de vannak játékok, amelyben kulcsfontosságú egy-egy tárgy, pl. az, amit elrejtünk vagy épp továbbadunk. A játékot mindenesetre ne nyomja el a tárgyak sokasága, a minimális és egyben indokolt eszközhasználat javasolt, legtöbbször egy bábu, egy labda, egy dob bőven elegendő. Természetesen, ha *tárgy-memóriát*⁴ akarunk játszani, akkor a tárgyak száma növelhető, ill. ha azt kérjük: hozzák el kedvenc tárgyukat otthonról vagy általunk felhalmozott tárgyakból kérjük, hogy válasszanak nekik tetszőt – ebben az esetben adekvát a több tárgy jelenléte is.

A játszó gyerekek létszáma meghatározó, ami 2-3 gyereknek szórakoztató játék pl. egy kirakó, az alkalmatlan 20 gyerek lekötésére, de pl. kövesd *azt, aki... vagy fogj kezet azzal, aki.....*⁵. játék akkor igazán izgalmas, ha a gyerekek száma 20 feletti. A rendelkezésre

⁴ A gyerekek körben ülnek. Gyümölcsöket vagy valamilyen tárgyakat kipakolunk a kör közepére. Kiválasztunk két gyereket. Egyet, aki megváltoztatja ezeknek a tárgyaknak a sorrendjét és egyet, aki kitalálja, mit változtatott.

Vagy egy másik variáció: egy tálcára különféle tárgyakat helyezünk el, amelyeket egy kendővel először letakarunk. Miután levettük a kendőt, a gyerekek 1 percig nézhetik a tárgyakat, majd a játékvezető ismét letakarja a tálcát. A játékosok próbáljanak megnevezni minél több dolgot azokból, amit a tálcán láttak.

⁵ Az előbbi játék esetén, mindig ugyanazt a gyereket jellemezzük: kövesd azt, akinek szőke haja, majd a folytatásban: kövesd azt, akinek szőke haja és kék benti cipő van rajta; az utóbbiban mindig más és más gyerekekre, ill. egyszerre többre is gondolhatunk: fogj kezet azzal, aki szemüveges; fogj kezdet azzal, akinek fülbevalója van.

álló idő is fontos tényezője a játék kiválasztásának: pl. a kar mozgását követve egy szó különböző hangerővel való mondogatása két perces játék⁶, a változtató játék⁷, ha sok gyerek kipróbálja, akár húsz percig is élvezetes a gyerekeknek.

Alapvető előfeltétel, hogy a gyerekek akarjanak játszani, és figyelmük, nyitottságuk, önkontrolljuk mértéke lehetővé is tegye a játékot. Manapság ezt elérni nem is olyan egyszerű, hiszen egyre gyakoribb a szétszórótt figyelmű, ill. az együttműködésre nem hajló gyermek. A játékhoz szükséges az elköteleződés: a „Játszani akarok! ... Nem akarok játszani!” nem bombázhatja szét folyamatosan a játék menetét. A játéktevékenységben a kudarcot, az esetleges vereséget is fel kell dolgozni, előfordulhat az is, hogy a gyerekek összevesznek a játékszer birtoklásán, a csapatjátékban nehéz lehet számukra az együttműködés is.

2. Játéktanítás alapelvei

A szabályokat és a játék célját a játszás előtt kell ismertetni, majd a játék feltételeként elfogadtatni. Közös megegyezés alapján a játék előtt lehetséges a szabálmódosítás, ill. a szabályegyeztetés.⁸ Ha a játék közben kiderül, hogy a játékosok még sem sajátították el a szabályokat, vagy tudatosan áthágyják őket, akkor meg kell állítani a játékot, és a további játék érdekében vagy a gyerekek magatartásán, vagy a szabályokon kell változtatni, az is lehetséges, hogy át kell térni egy másik játékra, mert a kiszemelt játék nem illeszkedik az adott csoporthoz, alkalomhoz.

A játék tudnivalóit, szabályait pontos, tömör instrukcióban kell közölni, közölni kell előre azt is, hogy mi a feladata a kiküldött vagy a bekötött szemű játszótársnak. A játék megértését segítheti egy próbajáték, vagy akár a kis lépésekre lebontott rögtöni játszás. Szabálmódosítási lehetőség egy-egy játékszszakasz után van: folyamatosan lehet nehezíteni vagy könnyíteni a szabályokon, a lényeg az, hogy a játék kihívást jelentsen, de ne haladjon meg a gyerekek képességeit. A jól funkcionáló játék valamennyi gyermeket aktivizálja, ill. lehetőséget teremt arra, hogy minden gyermek, aki szeretné, kipróbálhassa a kitaláló, az eldugó, a nyúl, a farkas stb. szerepét.

Bár a játék résztvevőinek az a legkedvezőbb, ha mindenki játszik, és senki sem választja a szemlélődő kibic szerepét, természetesen a gyerekek életkora, karaktere más és más, így mindig lehetőséget kell adni arra is, hogy bárki ki- vagy belépjen egy játékba („én már nem játszom”; játszhatok én is?”), lehetőleg nem bármikor, hanem akkor, mikor lezárul egy játékszszakasz.

Fontos az is, hogy a játék lezárása minden játékos számára egyértelmű legyen. Alapszabály egy játék addig játszható, amíg élvezik a résztvevők. Bármilyen korú játszónak a játék végén jólesik a dicséret, a pozitív visszajelzés. Nagybaknál hasznos lehet, egy lezáró körkérdés, ki hogy érezte magát, mi okozott nehézséget vagy örömet neki.

Az elkészült játék- vagy foglalkozásterv tartalmazzon többféle variációt, ill. tartalékjátékokat is. A játékfoglalkozás tervét rugalmasan használjuk fel, hiszen változhat

⁶ A vízszintes kar a normál hangerőt jelenti, a kar lefelé mozdításával csökken a hangerő, felfelé pedig növekszik.

⁷ Kisebb-nagyobb változtatást eszközölünk a szoba berendezésén vagy a gyerekek ruházatán, amit fel kell fedeznie a feladatra jelentkező, a változtatást nem látó gyermeknek.

⁸ Gyakran egy-egy játéknak többféle variánsa van: „én nem így ismerem” – mondják a játszók. Ilyen esetben az aktuálisan követendő szabályt kell meghatározni.

az időjárás, és a gyerekek pillanatnyi hangulata is módosításra ösztönözhet. A játékvezetés tehát improvizációs képességeket is követel a játékmestertől, hiszen előre nem mindig kiszámítható, hogy melyik játék hogyan sikerül, hogy tetszik a gyermekeknek, így az megfelelő biztonságot jelent számára, ha egy-egy alkalomra több játékkal is készül: a bőséges játéklistánál könnyedén ki tudja választani az épp megfelelőt.

A játékfoglalkozás ívének megtervezésekor gondoljunk arra, hogy a játéksor változatos legyen, a játéktevékenység ne váljon soha monotonná. Általában jobb, ha egyszerűbb, bemelegítő játékokkal kezdünk, majd rátérünk a bonyolultabb, hosszabb időt igénybe vevő játékokra. Azt is meg kell terveznünk, melyik játéknál ülünk, melyiknél állunk. (A kisebb gyerekek esetén ezt bátran változathatjuk, de a nagyobbak már a folyamatos felállást-leülést bosszantó ugráltatásnak érezhetik.)

Fontos tudni azt is a játékmesternek, hogy a játéksor előtt, ill. után, mit csinál a gyerekcsoport, vagyis milyen szereppel bír majd az aznapjukban a játékfoglalkozás, ill. milyen íve legyen a játéksornak: elcsendesedett, elfárasztott vagy magas energiaszintű legyen a csoport a játékfoglalkozás után.

Mikor utoljára átgondoljuk a játékterveinket, az esetlegesen szükséges eszközökről se feledkezzünk meg, ne felejtjük őket otthon! A játékmester belső ráhangolódása is kulcsfontosságú, a játékba való belefeledkezéshez feltétlen szükséges a csak ott-lét, és ha a játékmester nem élvezi a játékot, a gyerekek sem fogják.

Szerencsés, ha egy-egy játékban több művészeti ág is összekapcsolódik így pl. a mondóka – a népdal – a fogócska a körjátékokban (pl. *Hatan vannak a mi ludaink; Koszorú, koszorú; Benn a bárány, kinn a farkas; Lipem-lopom a szőlőt; Elvesztettem zsebkendőmet*).

Az óvodások ambivalens módon egyszerre vonzódnak a régi, jól ismert és az új játékokhoz, az óvodapedagógus feladata a megfelelő arány megtalálása vagyis, hogy a gyerekek játékkincse folyamatosan bővüljön, de egyben kedvükre ismételhessék a kedvenc játékaikat is.

Nagy segítség, ha több felnőtt játszik együtt a gyerekekkel, így a gyerekek többféle játéktípust (pl. szenvedélyes, fegyelmezett, tréfás, versenyző, nyugodt, izgatott, szabálykövető, -újító stb.) is eltanulhatnak, ill. tanúi lehetnek a pedagógusok gördülékeny együttműködésének – pl. mialatt az egyik felnőtt beköti a gyermek szemét, a másik elmagyarázza a játékot.

Az óvodáskorú gyermek alaptvékenysége a játék, amely által fejlődik, de maga a játék legyen öncélú, ha a játékot közvetve tanításra használja a pedagógus, előbb vagy utóbb kilóg a lóláb: a játék elvesztheti spontaneitását, örömét, önfejlesztő hatását, a játéktevékenység játszattató edzés jellegűvé válik.

A játéktevékenység után hasznos lehet, ha a tervet és megvalósulást összeveti a játékmester: mi tettem jól, mit rosszul, mit kell másképp tennem a következő alkalommal. Ezt az önreflexiót is nagyban segíti, ha párban, csoportban dolgoznak a játékmesterek, így egyszerre látják kívülről és belülről is a történeteket.

Megszívlelendő igazság: a játékvezetés és a játszóképesség csak gyakorlatban fejleszthető - adjuk meg magunknak a hibázás jogát, eddük a kudarcútérésünket! Ha folyamatosan keressük, kipróbáljuk, variáljuk a játékokat, akkor eljöhet az az idő, amikor már kapásból eszünkbe jut a mindenkori helyzethez megfelelő játék.

3. Játékok csoportjai

A játékokat lehet csoportosítani a szerint, hogy mely képességeket fejlesztik. Pl.

- Értelmi képességek (érzékelés, emlékezet, képzelet, figyelem, gondolkodás) fejlesztése
- Szociális, érzelmi képességek (együttműködés, kitartás, kudarcűrítés, szabálytudat, érzelmek kifejezése, felismerése, másság elfogadása, türelem, empátia) fejlesztése
- Verbális képességek (hangképzés, szókincs, szövegalkotás, kommunikáció) fejlesztése
- Testi képességek (nagymozgások: pl. kúszás, mászás, futás, labdahasználat; finommozgások: ujjak, nyelv, száj mozgatása) fejlesztése

Csoportosítási lehetőség még: a játékos életkora, létszáma, a játék ideje, helye (kinti-benti játék), eszköztelen vagy eszközigényes volta. Mind az életkori besorolást, mind a fejlesztési területet rugalmasan kell kezelni, hiszen egy játék legtöbbször több területet is fejleszt. Vannak játékok, amelyek egy-egy célra erőteljesen fókuszálnak, és így megnevezhetünk sport-, tánc- és pantomimjátékokat, vagy akár beszédművelést, kommunikációt vagy kognitív képességfejlesztő játékokat is. Egy-egy játékra építve akár végig is kísérhetjük az óvodáskorú gyerekek fejlődését. Pl.: Mit visz a kishajó? játék esetén a kiscsoportos korosztály szívesen nevez meg állatokat, a nagyobbacskák már arra is képesek, hogy egy-egy kategóriában – bútor, étel, sportág, virág, foglalkozás, jármű stb. – nevezzenek meg tárgyakat, fogalmakat, a nagycsoportosok pedig már bizonyos hangokkal kezdődő szavakat is meg tudnak nevezni, és ezzel bizonyítják a nyelvi kompetenciájuknak az iskolaérett voltát.

A felnőttek is kipróbálhatják a gyerekek játékeit, bár a játszás módjában valószínűleg lesznek különbségek (pl. Asztaltáncoltatás⁹ nem csak gyorsasági és reflexjáték, hanem a felnőttek esetén bizalomjáték is, hiszen ki kell tenniük a játékosnak a kezüket más kezek közé), és az emberi élet legfelső határánál, a legidősebbekkel újra játszhatók a 3-4 éveseknek való játékok.

Vannak játékok, amelyek épp a gyermeki sajátosságokra építenek, így pl. az utánzásra a Jancsi bohóc¹⁰, Utánozd le!¹¹ vagy a beszéd kezdetére jellemző szótagismétlésre: Állatkerti séta¹² vagy a gyermeki érdeklődésre: a gyerekek állatok iránti erős vonzalmára – lásd az Állatsuttogó¹³ játékot. A Mindent fordítva¹⁴ játék a nagyobb gyerekek ellentétpárokra épülő gondolkodását teszi próbára.

⁹ Egy nagy asztalt körbe ülünk vagy állunk, és mindenki tenyérrel lefelé fordítva az asztalra helyezi mindkét kezét. Az egymás mellett ülők keresztezzék is a kezeket! (Tehát az asztalon a kezek sorrendje: én bal kezem, bal szomszéd jobb keze, jobb szomszéd bal keze, én jobb kezem). Egyikünk kezdésként ráüt egyet az asztalra, ezután a tőle jobbra lévő kéznek kell ütni, és így tovább. Ha valaki egyet üt, akkor tovább halad, ha kettőt, akkor megfordul az irány. Aki elrontja (nem üt, vagy akkor üt, amikor nem kellene), leveszi a hibázó kezét az asztalról. Győztes, akinek a keze legtávolabb az asztalon marad.

¹⁰ Egy gyermek vagy az óvónő elmeséli, mit látott a cirkuszban. Valaki megkérdezi tőle: „Láttad-e a Jancsi bohócot?” Feleli: „Igen.” Kérdés: „Hogy nézett ki?” vagy „Mit csinált?” Ekkor a mesélő valamilyen furcsa mozdulatot tesz, melyet mindenkinek utánozni kell.

¹¹ A játékvezető állatok, járművek hangját, mozgását utánozza. Majd a gyerekek is megpróbálják leutánozni, vagyis megpróbálnak ők is kutyává, repülővé, hallá, lóvá, teherautóvá ... átváltozni.

¹² A játék indítása előtt megbeszéljük, hogy egy olyan állatkertet rendezünk be, ahol minden állat megszólaltatható. Ezután egy gyerek a többiek elé áll, és azt mondja: „Kellene nekem egy macskanyávogás!” Erre minden gyerek elkezd nyávogni, s így próbálja magára vonni a figyelmét a macskanyávogást kérőnek, aki járkál a nyávogók közt, majd kiválasztja a neki legmegfelelőbb macskanyávogást, akit kiválaszt, az kérheti a következő állathangot.

¹³ A gyermekek körben ülnek. Az óvónő a szemével jelez valamelyik gyermeknek, aki elsuttog egy - általa választott - állatnevet, a többiek, ha kitalálják, utánozzák az állat hangját, mozgását.

¹⁴ Gyerekek közül kiválasztunk egy „mókamestert”, aki az egész csoportot irányítani fogja a játék során. A többiek feladata pedig nem más, mint hogy a mozdulatainak ellenkezőjét utánozzák. Aki legelőször hibázik, az lesz a következő „mókamester”.

A kisgyerekkori tudás elsősorban az érzetekre, a primér tapasztalatokra épül – ennek a sajátos változata az Erre csörög a dió, arra meg a mogyoró¹⁵ fogócska.

Gyakran szétválaszthatatlan a kognitív fejlesztés a szókincs bővítéssel – pl. a számfogalom/ testrészek tisztázását, gyakorlását szolgálja a Számvasdász¹⁶, Mondd és mutasd!¹⁷ játék.

A koncentrációt és egyben a mozgás szabályozását segíti elő a Séta¹⁸, Éhes béka¹⁹, Szobros tánc²⁰, Figyelj a szabályra²¹, Tűz, víz, repülő²², Tulipánok²³, Ház-gyerek-vihar²⁴, Lopós játék²⁵. Ebben a témában a nagyobbaknak (Posta²⁶), akár az óvónőknek való játék az Elefánt vagy pálma.²⁷

¹⁵ A gyerekek egy kört alkotnak, melybe 2 embert választanak. Az egyiknek bekötik a szemét, és meg kell találnia a másikat, aki tapslással igyekszik neki elárulni hollétét. A többiek közben egy mondókát énekelnek.

„Erre csörög a dió, arra meg a mogyoró,
Gyere pajtás, fogj meg engem,
Itt állok az ajtószélen!”

¹⁶ A játékvezető mond egy számot (egy-től öt-ig). A játékosoknak keresniük kell ehhez a számhoz kapcsolódóan valamit a lakásban, kertben vagy szobában.

¹⁷ A gyerekek körben állnak. A pedagógus megmutatja, hogy mi a feladat, és megtanítja a „mondókát”, amelynek mindössze annyi a szövege: „a fejem, a vállam, a térdem, a bokám”, kétszer ismételve, majd lehet nehezíteni: „a fülem, az orrom, a szemem, a szám”. A szöveg mondása közben a gyerekeknek az épp kimondott testrészeire kell mutatniuk. A mondókázás és a mutogatás egyre gyorsulhat.

¹⁸ Séta a térben normal-lássú-gyors tempóban tapsal irányítva. Lehet össze-vissza is menni, de mindig vigyázzanak a gyerekek a társaikra is.

¹⁹ Egy kiválasztott gyerek háttal áll a társainak. Ő lesz a béka, a többiek pedig a legyek. Amíg a béka háttal áll, addig a legyek mozoghatnak és zümmöghetnek. Amint a béka megfordul, mindenkinek szoborrá kell változni.

²⁰ A gyerekek zenére táncolnak, amikor a pedagógus megállítja a zenét, akkor minden gyerek szoborrá változik, azaz nem mozdulnak meg. Amikor újra elindul a zene, ismét táncolnak a gyerekek.

²¹ Körben állunk. A játékvezető elindít egy ritmikus sort: rózsza, tulipán, rózsza, tulipán. Mondja, mondja, majd egyszer csak, rózsza, tulipán, rózsza, szegfű. Aki hallja a hibát leguggol. Aki nem guggol le, vagy legutoljára guggol le, kiesek. Majd folytatjuk tovább más – más ritmikus sorokkal, lehetnek egyre nehezebbek is.

²² Az óvodapedagógus vagy egy kiválasztott gyerek véletlenszerűen mondja, hogy tűz, víz, repülő. A gyerekeknek a tűznél fel kell állni egy székre, víznél le kell ülniük és a repülőnél le kell hasálniuk.

²³ Az óvoda pedagógus négy tulipán fog a kezébe - piros, zöld, sárga és kék. Ha az óvónő felmutatja a pirosat, a gyerekeknek futniuk kell körbe, ha a zöldet, sétálniuk, ha a sárgát, egy lábon ugrálva kell haladniuk, ha pedig a kékét, akkor hátra fele kell menniük.

²⁴ Ketten házat tartanak. Minden házban egy gyermek guggol. Az óvónő vagy egyik gyermek vezényszavakkal irányítja a játékot. Gyerek - csak a gyerekek szaladnak át egy másik házba. Háztető: a háztetőt alkotó gyerekek új párt alkotva egy másik gyerek fölé állnak. Vihar: mindenki helyet cserél, senki sem maradhat az előbbi szerepében. A cél, hogy minél gyorsabban tudjanak a gyerekek eleget tenni a vezényszavaknak.

²⁵ A játékvezető a kezében tart valamit (babzsák, sapka stb.), és hátra fordít a csoportnak. A többieknek ezt kell kivenniük a kezéből úgy, hogy amikor a játékvezető visszafordul, és rájuk néz, ne mozogjanak. Aki elsőre megszerzi a tárgyat, a következő körben ő lesz a játékvezető.

²⁶ A gyerekek körbe állva vagy ülve fogják egymás kezét. Az óvónő is köztük van, aki valamelyik irányban hangtalanul elindít egy kézszorítást, amit tovább kell adni. (Játszhatják csukott szemmel is, erősebb a koncentráció!) Nehezítés lehet a pedagógus részéről, hogy két gyors szorításra megfordul az irány. Később a gyerekek is megfordíthatják az irányt. (Tapsal is lehet játszani: egy taps körbe megy, két tapsnál megfordul az irány.)

²⁷ Körben állunk a közepén álló rámutat valakire, és vagy elefántot vagy pálmát mond. Elefánt a közepén álló ormányt formál, a két másik pedig fület a külső karjából, pálma esetén pedig mindhárom a karjukat felemelik, mintha a pálma ágai lennének. Hármójuk közül a leglassúbb kerül a kör közepére. Ha két mozgással már túl könnyű a játék, szabadon tovább fejleszhető újabbakkal: pl. nyuszi: a középső ember a két kézfejjel nyuszifogakat formáz, szomszédjai a karjukkal nyuszifületek mutatnak; turmixgép: a középső ember felemeli a két karját a magasba, szomszédjai pedig körbe-körbe forognak a felemelt karok alatt; kenyérpírtó: a középső ember fel-alá ugrál, a másik két ember egymás kezét fogva közrefogja a középső embert; hullám: a középső ember állva marad, a két szomszédja leguggol, majd cserélnek: a középső leguggol, a két szélső feláll; nagyobbak esetén: James Bond: a középső pisztolyos pózba vágja magát, kétoldalt a Bond-lányok rajonganak: O, James, ó James!; favágó: a középső a fa, a szélsők hangeffektusokkal kísérve, épp fejszével kivágják.

Többféle székfoglaló játék²⁸ létezik – pl.: Befőtt²⁹. E játékok egy fajtája már inkább fogócskának tekinthető - Kacsa, kacsa, liba³⁰. És léteznek a tényleges fogócskák – pl. Szoborfogó³¹, Hol talált el a vadász?³², Nyúlfogó³³ –, ilyen az átlagosnál nagyobb koncentrációt igénylő, nagyobbaknak való Szamuráj, gésa, oroszlán³⁴, egészen kicsiknek pedig a Megmentőm³⁵ nevű fogócska. Eszközigényes a Mókus, mókus ki a házból³⁶, a Szalagfogó³⁷. A kidobójátékokhoz labdára van szükség – pl. Színkidobós³⁸.

²⁸ Körbe teszünk egymásnak háttal eggyel kevesebb székét, mint ahány gyerek játszik. A gyerekek körbe-körbe sétálnak a székek körül miközben szól a zene. Amikor a pedagógus megállítja a zenét, le kell ülni egy székre (egy székre csak egy gyerek ülhet). Akinek nem jutott szék, az kiesik a játékból. Ezután kiveszünk a körből egy székét, és elindítjuk a zenét, a gyerekek meg felállnak, és mennek tovább körbe-körbe. Addig megy a játék, amikor már csak egy szék körül mennek ketten, és az nyer, aki leül rá.

²⁹ Mindenki ül, eggyel kevesebb székét helyezünk el, mint ahogyan jätsszuk. Mindenki kap egy gyümölcsnevet, egy-egy gyümölcsből többnek kell lennie. Például barack, szilva és körte. Amikor elhangzik valamelyik gyümölcs, akkor az azzal a névvel rendelkező játékosok felállnak és helyet cserélnek. Ha azt hangzik el, hogy befőtt: mindenki feláll és helyet cserél. Egy játékos mindig kimarad, ő áll közepén és mondja a következő gyümölcsöt. Az célja, hogy minél hamarabb le tudjon ülni.

³⁰ A gyerekek körben állnak. Kiválasztunk egy gyereket, aki körbe-körbe megy, és mindenkét megérint, miközben mondja, hogy kacsa, kacsa.... Valakire aztán azt kell mondania, hogy liba, és mindketten elkezdenek futni. Versenyeznek, hogy ki ér vissza hamarabb ugyanarra a helyre. Aki veszít, az kezdi el mondani, hogy kacsa, kacsa...liba.

³¹ Kiválasztunk kiszámolóval egy gyereket, az lesz a fogó. Akit megfog a fogó az terpeszbe áll ott, ahol megfogta őt a fogó. A többiek kiszabadíthatják őt úgy, hogy valaki átbújik a terpesze alatt. Akit kiszabadítottak, visszakerül a játékbá.

³² Kiolvassuk az első vadászt, aki mélyen lehajol, háromig számol, a többiek szétfutnak. Háromra a vadász elindul, és igyekszik elkapni valamelyik játékos, mégpedig úgy, hogy valamelyik testrészen megérinti (fején, bal karján, fenekén, mellén, lábszárán, vállán stb.) Akit megérint, az lesz az új vadász, de ő már csak úgy vadászhat, hogy egyik kezét ráteszi arra a helyre, ahol eltalálták. Variáns: mindenki oda teszi a kezét, ahova az új vadász! Az új vadász szintén igyekszik megérinteni valakit, mégpedig lehetőleg minél faramucibb helyen - pl. a lábszárán, hogy lehajolva bicegjenek, vagy a hátán, hogy hátra nyúlva fussanak.

³³ A gyerekek párokat alkotnak és leülnek a földre elszórtan a játéktéren. A pedagógus kijelöl közülük egy párost, az egyik játékos lesz a nyúl (ő menekül), a másik játékos pedig a vadász szerepét tölti be (ő a fogó). Ha a vadász megfogja a nyulat, szerepcseré következik, de ha a nyuszi leül a földön ülő társaihoz, akkor onnan az egyik felpattan, és átveszi a nyuszi szerepét, fontos, hogy az a földön ülő gyerek nem lehet nyuszi, aki mellé ült a menekülő nyuszi. A játékot lehet nehezíteni több fogó-nyúl elindításával.

³⁴ A játszó két csoportra oszlanak. A három karakter közül választanak egyet, az adott csoport minden tagja ugyanaz a karakter legyen. A samuráj legyőzi az oroszánt, aki megeszi a gésát, aki viszont elrabolja a samuráj szívé. Mindegyik karakterhez tartozik egy mozdulat, amit a játszóknak találnak ki. Amikor a két csoport eldöntötte, melyik karaktert játssza, egymástól kb. 1 méterre megállnak, és adott jelre mindkét csoport tagjai megmutatják a választott karaktert. Az erősebbek megpróbálják elfogni a gyengébbeket, mielőtt még azok az előzőleg kijelölt „házba” érnének. Akit elkapnak, átáll. Ezután új kör következik. Ha mind a két csoport ugyanazt találta, ki például mind a ketten oroszlánok, akkor barátkoznak. Ha az egyik csapat elfogy, újra kezdődhet a játék.

³⁵ Kiolvassunk egy gyereket, ő lesz a fogó. Ha a fogó valakihez közel kerül, akkor egy társa az ölelésével megmentheti őt. A fogó nem foghatja meg azt, akit átölelnek.

³⁶ Az óvónő elhelyez a teremben/udvaron egy karikával kevesebbet, mint ahány gyerek játszik. A karika lesz a „ház”, a gyerekek pedig a „mókusok”. Ha az óvónő azt kiáltja, hogy: Mókus, mókus ki a házból!”, akkor minden gyerek kiugrik a karikából és szabadon sétál, futkározik a karikák között. Ha meghallják a „Mókus, mókus be a házba!”, akkor egy karikát kell találniuk maguknak. Aki „ház” nélkül maradt, az mondhatja a „varázsszót” a többieknek.

³⁷ Minden gyerek oldalára kötnek egy szalagot, az a cél, hogy a fogó minél több szalagot tudjon megszerezni. Lehet több fogóval is játszani, vagy lehet mindenki fogó egyszerre, és egymástól próbálják meg megszerezni az ellopott szalagokat.

³⁸ A játék elején mindenkinek kell mondani egy színt, ezentúl ez lesz a neve a játékbán. Ki kell nevezni az első feldobót is, majd minél szorosabb kört kell kialakítani. Aki először feldobja a labdát, az hangosan mondja az egyik szín nevet is, annak a színnek ott kell maradnia, ő lesz az első kidobó. A többi játékosnak annyi ideje van elfutni, amíg a kidobó el nem kapja a labdát. Ha elkapta, azt kiáltja, hogy Allj! ebben a pillanatban mindenkinek meg kell állnia. A kidobó ezután elindul a játékosok irányába, de csak 5 lépést tehet, szóval érdemes a legközelebbi játékosat kidobni. Következő körben ő dobja fel a labdát.

A megosztott figyelem a nagyobbaknál és akár az óvónőknél is fejleszhető pl. az alábbi játékokkal: Hoztam nektek valamit³⁹, Antakaténusz szó-ó-rá⁴⁰.

A megfigyelés mélységét, a megfigyelték megőrzését, a memóriát alakítják az alábbi játékok: "Huh, valami változott"⁴¹, Találd ki, hogy ki vagyok!⁴², Plusz egy mozdulat⁴³, Tapsolós⁴⁴- az utóbbi játék a ritmusérzékét is jelentősen fejleszti.

A logikus következtetések levonását készíti elő az eldugós-keresős Hideg-meleg játék⁴⁵ és az inkább nagyobbacskaáknak való ősi Barchoba.

A vizualitás fejlesztése (pl. Kirándulás⁴⁶, Árnyszínház⁴⁷) hozzájárul a fantáziánk kiépítéséhez, ami révén látni tudjuk a nem jelenlévőt, ill. el tudjuk képzelni az új, még meg nem lévő dolgokat, pl. Időkép⁴⁸, Ez nem egy kendő, hanem...⁴⁹

³⁹ A játékok körbe ülnek. A pedagógus így indítja a játékot: „Hoztam nektek valamit!” Mire a gyerekek megkérdezik: „Mit hoztál nekünk?” Ekkor a pedagógus átnyújt és megnevez egy képzeletbeli ajándékot: pl.: „Egy labdát hoztam.” A játékosok átveszik az ajándékot és játszani kezdenek a képzeletbeli labdával. Úgy tesznek, mintha pattogtatnák, gurítanák, egymásnak adogatnák... A játékvezető következő mondata így hangozhat: „Hoztam nektek egy labdát és egy könyvet.” Mire mindenki úgy tesz, mintha olvasna, és közben pattogtatná a labdát. Ezután a pedagógus ismét nehezíti a játékot: „Adok nektek egy labdát, egy könyvet és egy rágógumit.” Ekkor minden játékos úgy tesz, mintha olvasna, labdát pattogtatna és rágná a rágót. A játék addig folytatódik, amíg minden gyerek meg tudja oldani a feladatot. Ajándékötletek: futógép, bokszesztyű, súlyzó, trambulín, mikrofon, fűtiszító, görkorcsolya, kulacs, zsebkendő stb.

⁴⁰ A gyerekek körben állnak és a tenyerüket úgy érintik össze, hogy a jobb kezükkel tartják a mellettük álló tenyerét (tenyereik az ég felé néznek), a bal kezük pedig a bal oldalukon álló kezében van. Amikor elindul a mondóka, akkor egy előre kiválasztott játékos elkezdi a tapsorozatot, azaz a bal kezével beleüt a jobb kezén fekvő kezébe, az pedig továbbítja a tapsot. Amikor a mondóka a fix-hez ér, az a cél, hogy a beletapsoló ne találja el, tehát el kell rántani. Ha sikerül, akkor megtapsoljuk a játékost, és ő indíthatja a következő menetet. Ha nem sikerül idejében elrántani a kezét, akkor ő mondja tovább a mondókát.

A mondóka:
„Antakaténusz szó-ó-rá
omá náó náó ti-ti-ti
omá náó náó ti-ti-ti
o en dzsó fix.”

⁴¹ Körben ülünk, ki kell választani 2 gyereket. Az egyiknek mozdulatanná kell dermednie, a másiknak pedig meg kell alaposan figyelnie a társát. Miután úgy érzi, mindent megfigyelt ki kell mennie a teremből. Míg kint van, a többiek a teremben megváltoztatnak a "szobron" 3 apróságot. Mikor visszajön a megfigyelő meg kell keresnie a változásokat.

⁴² Körben ülnek a játékosok. Mindenkinél van egy perccel megfigyelni a társait (ki hogyan néz ki, mit visel). Ezt követően kiküldünk egy jelentkezőt a szobából. A kör közepén van 2 darab szék az egyiket a játékvezető ül vele szemben pedig egy önként jelentkező. Miután meg van a jelentkező visszajöhet a szobába a gyerek (be van kötve a szeme). Kérdéseket kell feltennie, amire a játékvezető és a körben ülők válaszolnak igennel vagy nemmel. A játék lényege kitalálni, hogy ki ül a játékvezetővel szemben.

⁴³ A játékvezető elvégzi egy egyszerű mozdulatot: pl. megérinti az orrát. A mellette lévő gyermek elismétli a látott mozdulatot és hozzátesz egy új mozdulatot, és így tovább egyre több az ismétlendő mozdulat.

⁴⁴ A gyerekek körben ülnek. A pedagógus tapsol valamit pl. ti-ti tá. A mellette ülő gyerek eltapsolja ezt, és hozzá teszi a sajátját pl. ti-ti tá, tá, szűn. A következő gyerekek az előtte lévő tapsolja el és szintén hozzá teszi a sajátját. Ez addig megy tovább, amíg körbe nem érnek.

⁴⁵ A gyerek közül kiválasztunk két játékost, egyet, aki egy nagyméretű tárgyat rejt el valahová, és egy másikat, aki azt megkeresi. A többiek segítenek neki a keresésben különböző hőmérsékleti változások figyelmeztetésével. Minél közelebb kerül a gyerek a tárgyhoz, annál melegebb, minél tovább meggy, annál hidegebb hőmérsékletre („Melegszik!” „Jéghideg!” „Tűzforró!”) hívják fel a figyelmet.

⁴⁶ A gyermekek körben ülnek. Gondolatban egy kirándulásra készülnek. Mindenki eltervezi, mit visz magával. Egyenként el is mondják, mire gondoltak, s valamilyen mozdulattal jelzik a tárgyat, dolgot. Pl. aki kiscicát visz magával, végig simítja a képzeletbeli állat hátát, vagy aki labdát visz, az a lábát lendíti, mintha rúgna. A játék második részében – nehezítésként -, társaikról el kell mondaniuk, mit visznek a kirándulásra.

⁴⁷ Szükséges kellékek: egy kifeszített – akár egy ajtókeretbe – lepedő és egy kislámpa. A lepedő mögött, kipróbált távolságra, felállítunk egy lámpát, melynek a fénye a lepedőre vetül. Feladat: két gyerek elmutogat egy tevékenységet (pl.: ebédelés, fürdés, reggeli felkelés nyújtózkodással, fogmosás, torna, fogocska, öltözködés, hajmosás) többi gyerekek hang nélkül. Az árnykép alapján a nézőknek ki kell találniuk, mit látnak.

⁴⁸ Idézzük fel magunkban, milyenek voltunk 5-7 évvel ezelőtt, majd próbáljuk megjeleníteni akkori önmagunkat! Igyekezzünk úgy járni, beszélni, mint akkor! A játék második felében hajtsuk előre az időgépet! Képzeljük el 5-10-20-50 évvel későbbi önmagunkat! Játsszuk is el!

⁴⁹ A játékmaster bevisz egy kendőt és körbe adja azzal a mondattal, hogy "Ez nem egy kendő, hanem..." és kitalál neki egy másik funkciót és bemutatja azt. Pl. lehet egy baba, akit ringat. Addig kell mutatni, amíg a többiek ki nem találják, mire gondolt.

Az önkéntelen gyermeki szerepjáték az alapja az alábbi szerepbe lépésre épülő játékoknak: Mi vagyok?⁵⁰, Amerikából jöttem⁵¹. Bonyolultabb azonosulásra, átélésre is adhat lehetőséget egy-egy játékos mozgássor – Csgia: kéz, ujjak mozgatása⁵², Kirándulunk⁵³, Fák vagyunk⁵⁴, Hőember⁵⁵, Tavasztündér⁵⁶, Csöpörög az eső⁵⁷.

A Valaki hiányzik!⁵⁸elnevezésű játék megoldható kognitív gondolkodással, de sokkal

⁵⁰ Egy adott témakörben minden játékosnak ki kell választania valamit (pl.: gyümölcs témakörben almát) és azzá kell válni, mozogni, a nevében beszélni, hogy kitalálják, ki is ő.

⁵¹ Kettőn kimennek a szobából és választanak egy mesterséget. Ezután bejönnek, s a többieknek mondják: „Amerikából jöttünk, híres mesterségünk címere: sz, cs (szakács)”. Majd elmutogatják a választott mesterségüket. Azt még elmondhatják, hogy egy vagy kettő szóból áll a mesterség. Aki a gondolt mesterséget kitalálja, az megy ki egy választott társal, új mesterséget bemutatni.

⁵² Amikor kinn süt a nap,
(a két kéz öt ujjá nyitva)
A csiga a házában marad.
(az ököl zárva, a hüvelykujj eldugva)
De amikor eső hullik,
(két kéz a fej fölött, az ujjak mozgatása)
Csigabiga előbújik,
(a fej két oldalán a két mutatóujj)
Neki az a jó idő,
Mikor esik az eső.

(az ujjak mozgatása, az eső utánzása)
⁵³ Képzletbeli kirándulásra indulunk a gyerekekkel. Mindent megpróbálunk mozgással, hangokkal eljatszani, kifejezni. Eljátsszuk, hogy gondosan felöltözködünk, becsomagoljuk a hátizsákunkat. Szállhatunk vonatra, ringatózhatunk csonakon, nekifeszülhetünk a szélnek a repülőnkkel, lengedezhetünk ejtőernyővel stb. Az erdőben lakmározhatunk, fára mászhatunk, lepkét követhetünk, szedhetünk virágot, labdázhatunk. Mehetünk meredek hegyre fel, futhatunk farkas elől, lépegethetünk csuszós köveken. Mehetünk át keskeny fatörzsön patak felett, bele is eshetünk. A játék végen fáradtan vonatra szállva, énekszóval hazaérkezhetünk. Megérkezve beszéljük meg, kinek mi tetszett a legjobban.

⁵⁴ A gyerekek a felöltött nyugodt hangú, folyamatos instrukciói alapján egy fának a szerepébe képzelik magukat. Nyugtató hatású, relaxáló jellegű zenével elősegíthetjük a nagyobb átélést. A gyerekek erős, terebélyes fává változnak, így mozognak szellőre, viharra. Ősz lesz. A fa levelei elgyengülnek, hullani kezdenek, a gyerekek most a levelek szerepébe lépve eljátsszák a levélhullást. Táncolhatnak, ide-oda röpködhetnek, pöröghetnek, míg a végén a levelek beborítják a földet. A levél az esővel beszivárog a földbe. A gyerekek, mint megbúvó magocskák, lassan kihajtanak, s újra fává változnak. A fák magába szívják a friss tápanyagot, s növekedni, erősödni kezdenek.

⁵⁵ A gyerekek friss, pihéss hóból hőembert építenek. „Most ti lesztek ezek a hőemberek. Változtatok hőemberről!” Azonban hamarosan kisüt a nap. A sugarai felolvasszák a hőembereket, akik lassan olvadni kezdenek. Már csak egy-egy víztócsa marad a helyükön. „Az egész testetek kellemesen átmelegszik. Nyújtózkodjatok egy nagyot, és frissen keljete fel!” Hangulatában ideillő zenével segíthetjük a feszülést és ellazulást átélését.

⁵⁶ A gyerekek kellemes, lágy zenére hópihe táncot járnak. A zene elhallgatása jelzi a fagy megérkezését: a gyerekek jégoszoborrá változva, mozdulatlanul állnak. A tavasztündér – egyik előre kiválasztott gyermek – kedves simogatással sorra feléleszti a szobrokat. Aki felolvadt, maga is a társai segítségére indul, ő is simogat, ébresztget. Zeneszóra újra indulhat a vidám tánc, például erdei manócskák tánc. A fagy többször is visszatérhet, ennek megfelelően a gyerekek hol mozdulatlanságba dermednek, hol lazán, könnyedén mozognak.

⁵⁷ A játékvezető különböző szavaira meghatározott ujj és kézmozdulatokat végzünk: így a csendes esőtől egészen a viharig fokozhatjuk a játékot. A sorrendet nem kell betartani, kedvünk és belátásunk szerint válogathatjuk:

Szital: Nyújtott ujjal zongoráznak egy asztalon vagy a két tenyerüket egymáshoz dörzsölik.

Esik: Két mutatóujjukat felváltva ütik az asztal szélének vagy a tenyerükön.

Jégeső: Az ujjpercek csontos végével kopognak.

Szélvihar: Kezüket fejük fölött lóbálják, mintha a fákat fújná a szél közben mondhatják: „sssss...”.

Forgószél: Két kézfejüket körbe hajtják, mint egy kereket, ellenkező irányba megismétlik, itt hangosabban utánozhatják a szél hangját.

Hóvihar: Kezüket fel-le mozgatják, mintha a hó szitalna.

Mennydörgés: Ökölrel dörömbölnék.

Villámlik: Mindenki felemeli a kezét és hirtelen leejti.

Kisüt a napocska: Egy kezüket a magasba nyújtják és ujjukat szétfeszítik, mintha napsugarak lennének.

Naplemente: Ökölbe szorított kezüket lassan az ölükbe engedik.

⁵⁸ Egy kiválasztott gyerek becsukja a szemét. A többiek némán megbeszélik, hogy ki ‘tűnjön’ el, ő el fog bújni valahova. A kiválasztott gyerekeknek ki kell találnia, ki tűnt el.

gyakoribb az érzelmi alapú megoldás, amikor a csoporttársunk nem mennyiségileg, hanem teljes valójában hiányzik, ez a játék fontos lehet az óvónőknek is, akiknek rögzvest fel kell, hogy tűnjön, ha valaki nincs meg, és nem az örökös számolással, hanem a megérezés szintjén.

Az érzelmi intelligencia alapja az ön- és társismeret, az alábbi játékok erre épülnek: Királyválasztás⁵⁹, Brummogj medve⁶⁰, Az én tárgyam⁶¹, Szívesen lennék, sohasem lennék⁶², Élő dominó⁶³.

Az alábbi játékok az óvónők munkaközösségét is gazdagíthatja: Jó tulajdonságos⁶⁴, Kézijáték⁶⁵, Páros versmondás⁶⁶.

Az emberek egymás közti kapcsolatát segíti az empátia érzése, mikor tudjuk, hogy mivel/kivel hogyan kell bánni, erre már egészen kicsiny gyermekeknek is felhívhatjuk a figyelmét: Neked adom, vigyázz rá!⁶⁷. Az is fontos, hogy a segítségadás magától értetendő természetességét megtapasztalják a gyerekek: Fagyott babzsák⁶⁸.

Ismerkedős, barátkozós játékokra is szükség van egy közösség kialakításakor, itt gyakran egymás megérintése, és ezzel a bizalom létrehozása az első lépcsőfok: Barátvadászat⁶⁹,

⁵⁹ Egy gyerek kimegy a teremből. A többiek megállapodnak abban, ki lesz a király. Visszahívják a kiküldött játékost, és a királyról mond mindenki (a kiválasztott király maga is) valami külső vagy belső tulajdonságot. Ez alapján kell a visszatért gyereknek kitalálnia, ki a király közülük.

⁶⁰ Körben ülünk a szőnyegen. Kiszámolóval kiválasztunk egy gyereket, aki kimegy a szobából egy felnőttel. Ezután kiszámolóval kiválasztunk még egy gyereket, akit elbújtatunk egy takaró alá. Azután behívjuk a kiküldött gyereket (pl. Jöhet a cica, megsült a hurka). Aki bejött a terembe azt mondja, hogy brummogj medve, erre a takaró alá bújtatott gyerek brummog. A másik gyerekek ki kell találnia, hogy ki van a takaró alatt. Ha kitalálta, a takaró alá rejtett gyerek kimegy a szobából. Aki kitalálta, az meg kiszámolóval kiválasztja a következőt, aki a takaró alá bújik.

⁶¹ Mindenki hoz otthonról egy tárgyat, amin keresztül bemutatja magát. Miért ezt hozta? Mi a kötődése hozzá? Kitől kapta? Aztán összeszedjük az összes tárgyat, és kirakjuk az asztalra. Valakinek bekötjük a szemét, ő kiválaszt egy tárgyat, és elmondja emlékezetből, kié a tárgy, és miért ezt hozta az illető.

⁶² A játékvezető megnevez egy gyűjtőfogalmat (növény, állat, tárgy, természeti jelenség, bútor), majd mindenki elmondja, milyen növény, állat stb. szeretne, nem szeretne lenni. Minden választást indokoljon is. Pl.: szívesen lennék jegenyefa, mert messzire ellát, nem szeretnék lenni fenyő, mert nem szívesen érek hozzá.

⁶³ Az első játékos feláll és mond magáról egy állítást: szeretem a macskákat. Bárki a csoportból, aki szintén szereti, odaállhat mellé, majd egy újabb mondatot mond magáról. Az, akire ez az új állítás igaz, odamegy a második játékos mellé, és ő is mond magáról valamit, ami őt jellemzi. A dominóhoz utolsónak csatlakozó játékosnak az lesz a feladata, hogy olyat tudjon mondani, amivel bezárja a dominót, azaz illeszkedik az elsőhöz is. A játék végén befejezésként végig lehet mondatni a dominóból összeálló mondatokat.

⁶⁴ Mindenki hátára ragasztunk egy lapot. Össze-vissza sétálnak a játékosok a teremben, és egymás hátára írnak fel jó tulajdonságot a másiktól. (Nem kell mindenkinek mindenki hátára írnia, és egy tulajdonság ne szerepeljen egy lapon kétszer.) Ezután levesszük a lapokat a hátukról, és mindenki megnézi, hogy miket írtak róla.

⁶⁵ Körben állunk. A kör közepére beáll egy önként jelentkező. Feladata az, hogy becsukott szemmel körbe sétál, és mindenkinek megfogja a kezét. Egyszerűbb feladat, hogy kitalálja, kié a kéz. Egy másik lehetőség az, hogy jellemzi az adott kezet pl.: dolgos, ápolt, felkészerezett. Sokkal nehezebb, ha minden megfogott kézről el kell mondania a gondolatait, ez lehetőséget ad arra, hogy a másokról alkotott véleménynyilvánítás finomodjon, mélyüljön.

⁶⁶ A játékosok alkossanak párokat, majd a pár egyik tagja verset mond, míg társa mögötte állva, a versmondó hóna alatt előrenyújtott kezeivel gesztikulál. A szöveget és a gesztust szinkronba kell hozni, ez egymásra koncentrációt igényel a párok tagjaitól. Természetesen, akik éppen nem szerepelnek, ők figyelik és hallgatják az előadást. A párok olyan verset, mesét, szöveget mutatnak be, amelyet mindketten ismernek.

⁶⁷ Körben állnak a gyerekek, az óvónő az a szomszédjának valamilyen képzeletbeli tárgyat, élőlényt, embert (pl. nyuszit, labdát, kiscsikót, idős nénit, virágot), amit a gyerekek meg is neveznek, és ennek megfelelően kell vele bánniuk a többieknek is.

⁶⁸ Mindegyik gyerek kap egy babzsákot, amit a fejére tesz, és járkálni kezd vele a teremben. Amelyik gyerekek leesik a fejéről, megáll („megfagy”), amíg az egyik társa fel nem szabadija. Ha visszarakja a másik fejére a babzsákot, a gyerek „megolvad”, és tovább sétálhat.

⁶⁹ A játékosok mozognak a térben, találkoznak egymással, kezét fognak, ő lesz a kézfogós barátjuk, mennek kiválasztanak egy másik játékost, az lesz a felül csapós barátjuk, tovább mennek, így lesz pl. fül-, térdérintős barátjuk is. Majd a játékvezető gyorsan mondja a vezényszavakat a gyerekeknek: keresd meg kézfogós, felülcsapós stb. barátodat, búcsúzz el tőle, és keresd meg gyorsan a füles barátodat, így meg is kell jegyezni egymást.

Mátyás király levelet ír⁷⁰, de lehet a közös mozgás is: Kézgombolyag⁷¹, Az óriáskaktuszok és a sziklák tánca⁷², Tipp-Topp-Topogós⁷³, Hullámmozgás⁷⁴. A csoportösszetartozás érzését erősítheti az alábbi játékok is: Hangcsere⁷⁵ – vagy a közös cél érdekében folytatott közös cselekvés – “Vigyázz, le ne essen!”⁷⁶, Két gyermeknek négy keze⁷⁷, Rajzoljunk együtt⁷⁸, Együtt könnyebben megy? ⁷⁹

⁷⁰ Úgy játsszuk, hogy mindenki választ egy párt, és az egyik háttal áll a másiknak. Elkezdjük mondani a következő mondókat, és hozzátesszük a mozdulatokat: Mátyás király levelet ír, (mutatóujjunkat húzzuk balról jobbra az előttünk álló hátán, mintha írának). Pont, vessző, pecsét (a mutatóujjunkkal teszünk egy pontot, majd egy vesszőt húzunk fentről lefelé, végül az öklünkkel pecsételünk). Atolvassa, itt egy hiba, (vezetjük az ujjunkat balról jobbra, majd valahol megállva, odabökünk a hátára az „itt” szónál). Atolvassa, még egy hiba, (vezetjük az ujjunkat balról jobbra, majd valahol megállva, odabökünk a hátára az „még egy” szónál). Összegyűri és kidobja (meggyűrűkesszük, fölemeljük, majd lerakjuk a társunkat). Ezután szerepcserre következnek.

⁷¹ A csoport körbe ül kézfogással. A vezető kimond egy-egy szót pl.: erdő, szél, hullámok. Anélkül, hogy a kezeket elengednék, együtt, egymásra figyelve „mozogják el” az elhangzott szót:

erdő – kezek a magasban, mint a fa ágai

szél – hajladozás az előző pózban

vihar – erősebb hajladozás

hullámok – kezek hullámozgó mozgása

harang – törzzsel harangozó hajlongás előre-hátra

ugrálókötél – karkörzés

labda – felállva páros lábon szökdelés

kövér lufi – kör kifeszítése nagyra.

⁷² Bevezető mese: messze, messze más földrészen óriási préri nyújtózik. Egyik végén élnek az indiánok, másik végén a cowboyok, és nagyon félnek egymástól. Vadászni is csak akkor indulnak, ha a saját zenéjük (legjobb megoldás itt két egyszerű, élőben megszólaltatott dallam) szól. Amikor a cowboyok vágtnak a prérin, akkor az indiánok óriáskaktusszá változnak, ha az indián zene szól, akkor a cowboyok sziklavá merevednek. Aztán mást gondolnak: az indiánok megérintik a köveket, a feléledt cowboyoknak baráti kezét nyújtanak: a két nép összebarkózik, párosával táncolnak, hol az egyik, hol a másik zenére, a végén pedig egy nagy közös kör alakul ki.

⁷³ A játékvezető ismertesse a kulcsszavak jelentését – ezek egy-egy mozgásformának felelnek meg:

Tipp= a kezeket szabadon kell mozgatni, vállból vagy csuklóból

Topp= lábakat kell mozgatni, de úgy, hogy mindenki ülve marad közben

Topogós= kezet, lábat kell mozgatni egyszerre és topogni is, de halkán

Kipp= kézmozgás + egy tapsKopp= lábmozgás, de a lábat egy kicsit a földhöz kell kopantani

Kopogós= székről felállva úgy kell mozogni, hogy közben kopognak is a lábukkal.

Egy kis gyakorlás után a játékvezetőnek valamelyik kulcsszót kell kiáltania, a játékosoknak pedig az adott mozgást kell végezniük. A kulcsszavakat csak akkor változtassa meg a játékvezető, ha már mindenki átvette az irányított mozgást. Szerencsésebb, ha először csak három kulcsszó jelentésével gyakorolják, majd amikor már jól megy, akkor mondják el a következő hármat.

⁷⁴ A játékosok menetirány szerint körbe állnak. A játékosok két kézzel fogják egymás vállát. Egy hullámnak kell ritmusban végig futnia a körön, ezért fokozatosan, a sor elejéről kezdik a guggolást, majd a fölegyenesedést. Mihelyt az egyik játékos leguggol és felegyenesedőben van, máris guggol az előtte lévő társa stb. Addig ismételjük, amíg összehangoltá válik a mozgás. Elményt a csoportnak a gyors tempóban, valóban hullámszerűen végzett mozgás ad.

⁷⁵ A csoport megegyezik két hangjelzésben (pl. ásítás, taps), majd begyakoroljuk, memorizáljuk azokat. A játék kezdetét vállaló résztvevő az egyik meghatározott hanggal az általa kiszemelt társa felé fordul, aki föláll, s a másik egyeztetett hangot hallatva elindul. Félúton találkoznak, itt hangot cserélnek, majd mindkettő továbbmegy egy-egy másik játékos felé, míg végül mindenkit bevonnak.

⁷⁶ A gyermekek egy lepedő szélét fogják, a lepedőre egy labdát rakunk. A lepedőt közösen elkezdik mozgatni, ügyelve arra, hogy a labda le ne essen.

⁷⁷ Kellékek: babzsák, puha labda vagy lufi. A gyerekek párokat alkotnak, két gyermeknek négy keze van, de ebben a játékban csak kettőt használhatnak úgy, hogy egymást átkarolják, vagy az egymás mellett lévő kezeiket összekulcsolják. Feladat: a játékvezető egy babzsákot, vagy puha labdát, vagy lufit dob nekik néhány méter távolságból. A játék célja, hogy a két gyermek – a szabadon levő kezét használva – közösen el tudja kapni az adott tárgyat.

⁷⁸ Párokat alkotva fognak rajzolni a játékosok. Közösen fognak egy ceruzát, négy dolog közül lehet választani (fa, ház, madár, virág), de nem szabad megbeszélni, mit fognak rajzolni. A végén elmagyarázzák, hogy ki mit szeretett volna rajzolni, ki volt a domináns a rajzolásban, ki hogyan érezte magát rajzolás közben. Nehezítés gyanánt lehet szabadon bármit rajzolni.

⁷⁹ A játékosoknak úgy kell meghajtogatniuk egy bizonyos origami madarat/hajót stb. hogy egy párban mindenki csak egy kezet használhatja.

Az együttműködés egyik legszebb formája valamilyen közös dolog létrehozása, amely egymás ötleteinek meghallgatását, korrigálását és egy közös alkotás megteremtését jelenti – (A háromrészes krokodil⁸⁰). Az adott csoport egyes tagjainak a szerepe különböző lehet, ennek a tudatosítását segítheti az alábbi játék: Autórajzolás⁸¹.

Az együttműködés mellett a versengéssel (Add tovább!⁸², Újságpapíron táncolás⁸³) járó frusztrációt is meg kell tapasztalniuk a gyerekeknek, hogy mind a győztes, mind a vesztes szerepét átélhessék, gyakorolhassák.

Az ismerkedésnek és a későbbi együttműködésnek az alapja a kommunikáció. Ennek a része a beszéd, de a nonverbális eszközök fontossága is kiemelkedő. A kiscsoportban, különösen a beszoktatás időszakában a hangok helyes kiejtésével bajlódó kisgyerekeknél fontos lehet a megszólalás bátorságát visszaadni – pl. Rakéta⁸⁴. A beszéd fejlesztését szolgálja, ha tudatosítjuk a hangképzőszervek használatát: Ajaktorna, nyelvtorna: „manócska”⁸⁵ Tudom-e értelmezni a másik beszédét, megértem-e, mit mond? – erre épül a népszerű Hangposta, amelyben egymás fülébe súgunk szavakat, verssorokat, mondatokat, majd az utolsó hangosan kimondja, amit hallott. Majd a feladó megmondja, hogy valóban azt az üzenetet adta-e postára. Variációja e játéknak, mikor a feladó egy szöveg helyett egy utasítást indít el, amely egyszerű cselekvésre szólítja fel az utolsó gyereket. Felnőttek esetében ez a játék, a fülbesúgás miatt inkább bizalomjáték, amely a megszokott térközszabályozást átlépve testi közelségbe hozza a játszókat. A beszédértés gyorsaságát támogatja a Megtévesztő⁸⁶ elnevezésű játék.

⁸⁰ A résztvevők 3 fős csoportokká alakulnak. A kiscsoportoknak az a feladata, hogy egy állatalakot jelenítsenek meg a testükkel úgy, hogy a figura három részből álljon, és mindegyik része mozogjon. Pl.: az egyik játékos a krokodil feje és karjaival, mint egy óriási szájjal tátogat; a másik játékos a krokodil teste, amely le-föl mozog, a harmadik a farka, amely jobbra-balra verdes. Az igazán ötletes megjelenítésnél minden résznek más szerepe van. A feladat, hogy kitalálják a csoportok az egymás állatait.

⁸¹ A játékosok közösen rajzolnak egy autót a táblára. Mindenki egy dolgot rajzol csak az autóhoz, ami lenne egy autón vagy autóban. Pl.: „A kormány lennék az autón, mert szeretek irányítani./A rádió lennék az autón, mert mindenkit szórakoztatok.” Ha már rajzolt mindenki, de még hiányos az autó, akkor mindenki mehet még egyszer.

⁸² A gyerekek körben ülnek és egy dalt énekelnek. Eközben egy tárgyat kell tovább adniuk. Ha a dalnak vége lesz, és az a gyerek, akinél az adott tárgy van, kiesik, ki kell ülnie a körből. A dal újra indul, és megint játszának egy kört. Most akinél marad a tárgy ő is kiesik, de az előző kiesett visszaülhet.

⁸³ A játék elején a játékosok választanak egy irányítót, aki a zenét fogja kezelni és figyel, hogy mindenki betartsa a szabályokat. Mindegyik játékos kap egy újságpapírt, amin addig kell táncolni, amíg a zene szól. Ha megáll a zene, félbe kell hajtani a papírt, és ha valaki lelép a papírról, az kiesik. A papír egyre kisebb lesz. A játék tétje, ki tud a legtovább táncolni.

⁸⁴ „Boka, térd, comb, has, taps, RAKÉTA!” A szavak mondása közben a gyerekek a megnevezett testrészüket váltott kézzel ütögetik. Ahogyan a testrészekkel felfelé haladnak, a hangerejük is fokozatosan növelik. A „taps” szóra tapsolnak és a „rakéta” szót már hangosan kiáltják. (A testrészeket később ki is egészíthetjük.)

⁸⁵ A gyerekek a mondóka instrukciója alapján érintik meg, ill. mozdítják meg egyes testrészeiket:

Mindenkinek van egy kis házikója (a fejed),

a háznak van ablaka (a szemed),

a háznak van kapuja (a szád),

a háznak van rácsos kapuja (a fogad),

a házikóban van a manócska (a nyelved).

Csukd be az ablakot – nyisd ki az ablakot,

tárd ki a nagy kaput – csukd be a kaput,

tárd ki a rácsos kapud - csukd be.

Szép, napos, idő van, kiszalad a manócska.

Esik az eső, beszalad a manócska.

Kukucska! jobbra - balra. Sepreget ide - oda. Körbe szalad.

Gombócot eszik jobbra - balra. Hintázik előre - hátra. Lovacskazik.

Elfárad a manócska, aludni tér, ablak, kapu becsukva vigyázza az álmát.

⁸⁶ Körben állunk. Egyikünk megérinti valamelyik testrészét vagy ruhadarabját, de mást mond hozzá. Például megérinti a cipő sarkát és azt mondja: ez az orrom. A mellette állónak hirtelen az ellenkezőjét kell csinálnia: az orrát fogja meg, és azt mondja hozzá: sarkam. Ha végigért a kör, akkor kezdjük el még egyszer fordítva, hogy azok is kezdeményezők lehessenek, akiknek az első körben válaszolniuk kellett.

Fontos az is, hogy a gyerekek kezdeti tagolatlan, tő- vagy hiányos mondatai bővített mondatokká egészüljenek ki, ezt segíti az alábbi játék: Befejezetlen mondat⁸⁷, melyet a nagyobb, iskolába készülő gyerekek körében továbbfejleszt a szövegalkotó Mesealkotó⁸⁸ játék.

A gyerekek szóinkincset bővíti az Áruházban jártam⁸⁹ játék. A Kakukktojás⁹⁰ játék hozzájárul az egyes tárgynevek csoportosításához, a felesleges halmazok, fogalmak megértéséhez.

A beszédképességnek egy viszonylag magas szintjét jelzi az az állapot, mikor el tudom mondani azt, amit látok, és a másik ez alapján pontosan leképezi az általam érzékelt jelenséget: Szoborjáték⁹¹.

Azt, hogy hogyan tudunk játszani a hangunkal, próbálgathatjuk az ismert versek (javasolt Weöres Sándor, Varró Dániel játékversei) különböző prozódiai módon való közös mondogatásával – pl. lassan, gyorsan, hangosan, halkán, magas vagy mély hangon, tapssal, dobogással stb. – itt építhetünk a játékok egyéni ötleteire is. A Halandzsa⁹² játék segíti a különböző modalitású mondatok felismerését és helyes hangsúlyát. A nonverbális eszközök (gesztus, mimika) tudatos használatára épül a Gyere ide mellém...!⁹³ játék.

Az ember – ember közti kapcsolat milyenségétől is függ a megszólalás módja, ezt a gyerekek a köszönések terén már tudják, ill. gyakorolják is, ennél érzékenyebb képességek is kifejleszthetők a Milyen a viszony?⁹⁴ játék révén.

Hogyan fejezzem ki magam úgy, hogy a másik megértsen engem, sőt még segíteni is tudjak neki? – ez már kemény feladat, de alapja játékkal is gyakorolható a Ki vagyok én?⁹⁵ játékban, ha képeket (pl. labda, asztal, kutya) alkalmazzunk akkor már nagycsoportosokkal

⁸⁷ Az óvónő mond egy befejezetlen mondatot, a gyermekek ezt megismételve kibővítik vagy befejezik egy-egy szóval, mondatrészsel.

⁸⁸ A pedagógus mond egy mondatot, ezután a mellette lévő gyerek mond egy másik mondatot, ami kapcsolódik az első mondathoz, ezzel folytatva a történetet. Majd minden gyerek sorban egymás után hozzátesz egy mondatot a meséhez.

⁸⁹ A gyerekek helyezkedjenek el félkörben a pedagógussal szemben, aki így kezdi a játékot: „Az áruházban jártam, és vettem egy ...!” A tárgyat azonban nem nevezi meg, csak mutat azzal kapcsolatban egy jellegzetes mozdulatot pl. az óvónő azt mutatja, ahogy a kezére húzza azt a bizonyos tárgyat. A gyerekeknek ki kell találniuk az elmutogatott szót – a kesztyűt. Nehezítés: ha a gyerekek kitalálták az árut, akkor jöhet az új tárgy, de az előzőleg megvett tárgyat is mindig meg kell mutatni. Ötletek a vásárláshoz: kabát, táská, fogkefe, rúzs, fésű, telefon, fagy, rágó, fülbevaló.

⁹⁰ Válasszuk ki azt a szót, amelyik nem illik a többi közé!

Pl. sapka, zokni, asztal
csoki, ceruza, zsemle
levél, kivi, szekrény.

⁹¹ Kiválasztunk két gyermeket. Úgy állítjuk őket, hogy ne lássák egymást! Ezután egyikük „szobrot” alakít. Úgy áll, ahogy szeretne. A másik a gyermekék irányításával megpróbál ugyanolyanná válni. A csoport mondja, hogy mit tegyen: pl. „Emeld fel a karod és hajlítsd be!” stb. Ha sikerült, és a két szobor ugyanolyanná változott, a szereplők cserélődnek. A gyermekek csak szóval irányítsák társukat!

⁹² Válasszuk ki 2 embert, akiknek párbeszédet kell folytatniuk, de nem mondhatnak ki értelmes szót, azaz halandzsa nyelven kommunikálnak egymással. A többieknek ki kell találniuk, hogy mi lehet a beszélgetés témája, mit szeretnének közölni egymással.

⁹³ A gyerekek körbe állított székeken ülnek, van egy fölösleges szék. Az egyik gyerek kezdi, akinek a jobb oldalán a szék üresen maradt: „Gyere ide vidáman!” – szólítja meg egyik társát. Majd az a gyerek következik, aki mellett üresen maradt a szék. A gyerekek bármelyik hangulat vagy érzélem kifejezését kérhetik (szomorú, dühös, fáradt, unott, öntelt, mérges, stb.), azonban nem lehet kétszer ugyanazt kívánni.

⁹⁴ Párokat alkotunk, akik az időjárásról beszélgetnek. A többieknek ki kell találni, hogy a két beszélgető között milyen a viszony - ez verbálisan nem hangozhat el. A pároknak az alábbi utasítást a fülükbe súgja a játékvezető, vagy a játékosok maguk is kitalálhatják a kettőjük közti viszonyt. Pl.:

– jó barátok,

– csak most ismerkedtek meg,

– már hosszabb ideje ismerik egymást, de valami megzavarta a kapcsolatukat,

– ki nem állhatja egymást, de beszélniük kell egymással.

⁹⁵ Minden játékos hátára felkerül valami apró rajz/kép. A játékosok össze-vissza járnak a játéktérre és megnézik egymás hátát, majd a játékosoknak körül kell írniuk, hogy mi van a társuk hátán, így segíthetnek egymásnak, kitalálni, kik/mik is ők a játékban. Ha sikerült, le lehet venni a hátukról a rajzot/képet.

játszható, ha feliratokat használunk, akkor természetesen az óvónők a játékosok. Gyors játék és mindenki folyamatosan akcióban van, hiszen vagy körülír vagy épp próbálja kitalálni, ki lehet ő, ha híres emberek neveit írjuk fel, akkor műveltségi kvízként is működhet. A következő játék inkább az óvónők játéka, de egyszerű szituációkba be lehet már a gyerekeket is vonni: Mi a gondom?⁹⁶ Az alábbi játékok már mindenképp az óvónők nyelvi kompetenciáját fejlesztik: Dialógus-szerkesztés⁹⁷, Mesemondás⁹⁸, A kismalac ebéd⁹⁹.

Léteznek a pedagógus munkáját segítő, konkrét gyakorlati céllal bíró játékok is – pl. az ismerkedő (Ismerkedős játék¹⁰⁰); a párválasztó (Nézz a szemembe¹⁰¹), a csoportalkotó (Virágcsokor¹⁰²), a csendet teremtő (Süsü¹⁰³) játékok.

Összegzés

A játékok fájának gyökerei az emberiség kezdete előttiek, hiszen bizonyos fejlett emlősállatok (pl. a delfin, a majom, a kutya, a macska) már tudnak játszani. A jelenben is képesek vagyunk éltetni ezt a fát friss hajtásokkal, és ebben nagy szerepe van a játszani is tudó felnőtteknek.

⁹⁶ A játékmester mindenki hátrára felragaszt egy öntapadós vignettát, melyre előzetesen egy valamilyen problémát írt fel – pl. reggel veszekedtél egy családtagoddal, fáj a lábad, elvesztetted a lakáskulcsodat, kiesett a kezedből a fagyaltod stb. Mindenki tanácsokat kap a problémájának megoldására, ki kell találnia, hogy mi a problémája, és neki is kell tanácsokat adnia a többieknek.

⁹⁷ Mindenki három cédulára külön-külön írt egy-egy mondatot (közmondás, szólás nem lehet), a cédulákat összeszedjük. Majd kétfős csoportokat hozunk létre, és kiosztunk nekik 6 cédulát, ők párban dialógust alkotnak két szereplővel, és a szereplők csak azokat a mondatokat használhatják fel, ami a kapott cédulákon szerepel. A többieknek ki kell találni, kik a személyek, hol, mikor játszódik a történet.

⁹⁸ Mindenki által ismert mesét közösen mesélnek, különböző stílusban/műfajban – burleszk, komédia, tragédia, sci-fi, horror, thriller, tiktok, fantasy, realista/ romantikus regény, facebook bejegyzés, komment, hír stb.

⁹⁹ Abécérendben kell sorra ételneveket mondani: „A kismalac ebéd, ezért kap egy almát.” Mindig az abécében soron lévő betűvel kezdődjön az étel neve! Pl.: A kismalac ebéd, ezért kap egy áfonyát, egy banánt, cukrot, csipkebogyót, diót, egest, fánkot, gumicukrot... Ha egyes betűknél megakad valamelyik játékos, biztassuk, hogy nyugodtan használhat mellékneveket is. Pl. hideg fagyit, ízes palacsintát... Játshatjuk úgy is, hogy szölcantot alkotunk közben, vagyis fel kell sorolni minden játékosnak az előtte elhangzott ételeket sorban, s utána hozzátenni az új szót.

¹⁰⁰ Körben állnak a gyerekek. A pedagógus dobja a labdát valakinek, és mondja a saját nevét. Akinek dobta, ő is dobja valakinek a labdát, és mondja a saját nevét. Miután már mindenki nevét hallottuk, akár többször is, akkor már nem a saját nevünket mondjuk, hanem annak a nevét, akinek dobjuk a labdát.

¹⁰¹ Ez egy párválasztós játék, egy körbe kell állni a játékosoknak és becsukni a szemüket, és amikor játékvezető azt mondja, hogy nézzenek fel, mindenkinek egy adott valaki szemébe kell nézni, és ha szemkontaktus alakul ki, akkor párba állnak. Ezt annyiszor kell megismételni amíg, mindenki párt nem talál.

¹⁰² A résztvevők a virágok. Lehetnek egyedül és akár összesen egy vázában. A játékvezető számokat mond össze-vissza, annyi virágot kell tartalmaznia a virágcsokornak, amennyit megnevez. Ha pl. 4 fős csoportokat akar létrehozni, akkor kis bemelegítés után (10 – 8 – 3), annyit mond 4.

¹⁰³ A játék megkezdése előtt titkon kiválasztunk egy „néma” résztvevőt, Süsüt, aki ugyanazt a mozgást végzi, mint a többi résztvevő, csak ő nem szólal meg, bárkivel is találkozik. A gyerekek szétszóródnak a csoportban. Előre nyújtják a karjukat és felemelik a tenyerüket, mint két „ütközőt”. Adott jelre becsukják a szemüket és elindulnak, ide-oda mászkálnak, ha ketten összetalálkoznak, tenyerüket összecsapják és Süsü! felkiáltással üdvözlik egymást. Kivéve, mikor a néma Süsü játékosal találkoznak. Ő ugyanis nem viszonzja a köszönést. Sőt, aki vele találkozik, maga is elnémul. Így a játék során egyre több lesz a néma találkozás, és a kezdeti köszöngetős hangkavalkád teljes némasággá változik.

A tanulmány szerzője

Dr. Tölgyessy Zsuzsanna, PPKE BTK óvó- és Tanítóképző Tanszék, egyetemi docens.

Főbb kutatási terület: gyermekirodalom: drámapedagógia.

Legfontosabb publikációi:

Jegyzetlapok a gyermek- és ifjúsági irodalom tanulmányozásához

Budapest : Magyar Tudományos Akadémia, (2018)

A drámapedagógia elmélete és gyakorlata

Budapest : Magyar Tudományos Akadémia, (2018)

