

BEFOGADÓ ISKOLA, BEFOGADÓ ÓVODA



Szerkesztette: Bíró Violetta

Eötvös József Főiskolai Kiadó

BEFOGADÓ ÓVODA, BEFOGADÓ ISKOLA

PROJEKTEK, TEAM-MUNKA, OKTATÓI PUBLIKÁCIÓK (3.)

Sorozatszerkesztő: Bordás Sándor

A kötetet szerkesztette: Bíró Violetta



Eötvös József Főiskola, Baja
2020

BEFOGADÓ ÓVODA, BEFOGADÓ ISKOLA

Szerkesztette:
Bíró Violetta

Eötvös József Főiskolai Kiadó
Baja
2020

Készült a EFOP-3.6.1-16-2016-00025 számú
pályázatának támogatásával.

A borító és a belső illusztrációk az EJJ fotóarchívumából származó
fényképek felhasználásával készült.

© Bíró Violetta
© Eötvös József Főiskolai Kiadó

TARTALOM

Befogadó óvoda

Szőke-Milinte Enikő: *Együttműködő kommunikáció az óvodában* 9

Sztanáné Babics Edit: *Élménypedagógia az óvodában, élmény-
pedagógia a képzésben*..... 23

Várszegi Tibor: *Átbújva az Aranykapun – a kozmikus rend
leképeződése gyerekdalainkban és játékainkban –* 33

Borsos Éva: *Az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar
óvodapedagógus hallgatóinak növényismerete
a 2017/2018-as tanévben* 41

„Másnak lenni”

Szudki Osayma–Horváth Zsuzsanna–Lénárt Zoltán: *Egy Down-szin-
drómás fiatal fiú részvétele egy kezdő modern tánckursuson: a kurzus
megítélése és módszertani adaptációk* 59

Géczy Dorottya: *Az előítélet hatása az iskolai teljesítményre* 75

Horváth Réka: *Az Arany János Tehetséggondozó Program meg-
valósulása oktatáspolitikai megközelítésben* 85

Pap Ferenc–Fehér Ágota–Lehoczky Mária Magdolna: *Tehetség és
lelki támasz – a kötődés szerepe a tehetséggondozás folyamatában*..... 97

Pap Ferenc–Fehér Ágota: *Mélységek és magasságok – a tehetségek
kibontakozása az alkotások és a hit erejével*..... 115

Befogadó iskola

Fazekasné Fenyvesi Margit: <i>Olvasástanítás fonomimikával (A komplex elvű fonomimika)</i>	133
Szőkök István–Beták Norbert: <i>A tanítási módszerek modern értelmezése</i>	143
Varga-Csikász Csenge: <i>Minden kezdet nehéz – avagy a történet- választás fossága egy drámapedagógiai módszertani napon</i>	153
Lásztity Nikola: <i>Sudbina jednog izbornog predmeta/kursa – Da li je svrsishodno predavati đacima mađarske nacionalnosti istoriju narodnosti koje su priznate kao takve u Mađarskoj (Célszerű-e a magyarországon elismert nemzetiségek egykének történelmét magyar nemzetiségű diákoknak tanítani – Két szabadon választható egyetemi tárgy sorsa)</i>	167

Befogadó óvoda

EGYÜTTMŰKÖDŐ KOMMUNIKÁCIÓ AZ ÓVODÁBAN

Pázmány Péter Katolikus Egyetem
szoke-milinte.eniko@btk.ppke.hu

Absztrakt

Az együttműködés az emberi társadalom működésének minimum feltétele, ezért az együttműködésre nevelés már az óvodában el kell kezdődjön. Az anyanyelvi nevelés feladata nemcsak a szókincsbővítés, az önkifejezés fejlesztése, hanem a kommunikáció egy magasabb szintjét, a társakkal való nyelvi együttműködést is célul tűzheti ki. Az persze nem elvárható, hogy az óvodáskor végére minden gyermek képes legyen nyelvi együttműködésre, a kisiskolás korban teljeseodik ki ez a képesség. A tanulmány a nyelvi kommunikáció egy sajátos modelljének a segítségével bemutatja azokat az eljárásokat, amelyeket az óvodapedagógus az együttműködés támogatása érdekében alkalmazhat.

Kulcsszavak: *együttműködés, maximák, egy üzenet négy aspektusa*

I. Az együttműködés fogalma

Az emberi együttélésben olyan társas viszonyok alakulnak ki, amelyek lényege, hogy a résztvevők egymásban a kommunikációra és a célirányos cselekvésre képes alanyokat, potenciális versenytársakat és/vagy együttműködésre kész partnereket ismernek fel, akiknek jelenléte óhatatlanul hatást gyakorol rájuk. Az egymásra gyakorolt hatás, sokféleképpen befolyásolja a szereplők viselkedését. Van akit a versengés inspirál, van aki az együttműködésben érzi jól magát.

A társas együttélés akkor ölt határozott társadalmi jelleget, amikor a szereplők aktivitásai, cselekvései a társakhoz kapcsolódnak, rájuk irányulnak, még inkább, amikor velük valamiképpen össze is hangolódnak, koordinálódnak és együttműködés alakul ki közöttük (Terestyéni, 2008). Együttműködésről akkor beszélünk, ha két vagy több ember együtt hajt végre valamilyen feladatot. Vagyis, a saját egyéni céljaikat szem előtt tartó egymástól független szereplők összehangoltan, egymásra tekintve, egymásra támaszkodva pró-

bálnak elérni egy közös célt. Az együttműködést az a felismerése hívja életre, hogy a szereplők egyedül, önmagukban nem tudnak boldogulni, társak nélkül nem képesek megoldani mindnyájuk számára fontos feladatokat (Terestyéni, 2008, 5–6).

Az együttműködés feltételei:

- csak akkor együttműködés egy együttes tevékenység, ha az valamiképpen a benne résztvevő összes szereplő javát szolgálja, mindnyájuk számára fontos, közös nyereséget eredményez, vagyis „az együttműködés, éppúgy, mint a szolidaritás feltételezi a célokra, illetve az érdekükben alkalmazott módszerekre vonatkozó magymérvű egyetértést” (Hayek, 1992, 26.)
- a szereplők tudatában vannak a közös nyereség lehetőségének és közösen el is szeretnék azt érni, tehát kölcsönösség áll fenn közöttük (Terestyéni, 2008, 5–6.).

Azt érdemes megjegyezni a két bemutatott feltétellel kapcsolatban, hogy olykor nem racionálisan, hanem érzelmi alapon is teljesülhetnek az együttműködés feltételei. Például egy körtáncot sem a népi kultúrákban, sem manapság nem valamilyen racionális ok miatt táncolunk (kivéve az esőtánc, a versenytáncok vagy az előadások), hanem pusztán az élmény miatt, amit megélhetünk a közös mozgásban, ritmusban. A rákészsülés és a részvétel nem a racionális érvek mérlegelése alapján történik, hanem érzelmi döntés alapján.

A versengés dominanciája jellemző napjaink nevelési gyakorlatára: versengés a jó jegyért, a jobb elismerésért, a pedagógus szimpátiájáért, a jobb közösségi megítélésért, az óvodában a jobb játékért, a jó helyért a sorban stb. A versengés az ember veleszületett sajátossága és jelentős szerepe van a társadalmi szerepek és pozíciók megfelelő betöltésében, a társadalom alrendszerének a működésében, tehát érthető, ha az intézményesített nevelés foglalkozik a tisztességes verseny szabályaival, feltételeivel, a versengéshez szükséges kompetenciák alakításával. Ugyanakkor a társadalomban és az emberi kapcsolatok alakításában való konstruktív részvétel az együttműködési képességtől függ.

A szereplők részvételét az együttműködésben csak akkor tekinthetjük az ő részükről valóban együttműködésnek, ha a részvétel autonóm döntésük, saját elhatározásuk eredményeként valósul meg. Ez komoly nevelési feladatot jelöl ki a köznevelés számára: *a gyer-*

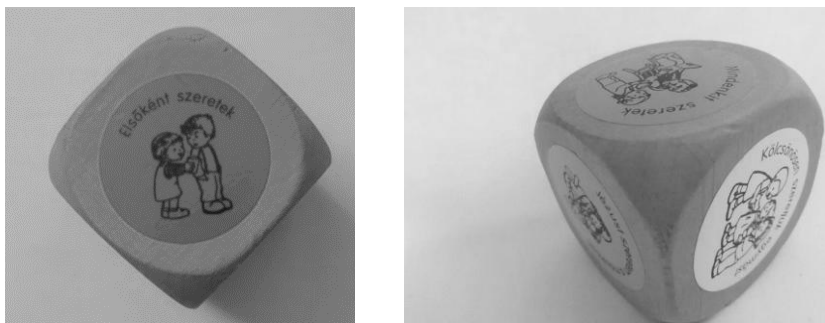
mekkel fel kell ismertetni az együttműködés előnyeit, pozitív hozadékait, be kell gyakoroltatni az együttműködés módszereit, formáit, hogy képesek legyenek autonóm módon is részt venni az együttműködésben.

1.1. Mi jut eszünkbe az együttműködésről az óvodai környezetben?

A közösen végezett tevékenységek: az éneklés, a dalos játék, a zenélés, a mesélés, az étkezés, az elpakolás, a közös játék, a közös építkezés, az öltözködés, a közös mesélés, beszélgetés. Ezekben a helyzetekben a cselekvéseinket egymáshoz igazítva létrehozunk valamit, amit egyedül aligha lettünk volna képesek, mert szükség volt a másakra, a társra, a társ hozzáadott értékére is. Gyakran szembesülünk már az óvodában is azzal a helyzettel, hogy egyedül nem megy, szükségünk van valakinek a segítségére, az együttműködésére, a jelenlétére. Óvodásnál még az is előfordul, hogy elaludni is csak valakinek a segítő jelenléte, együttműködése által tud. Ezekben a helyzetekben lehetősége van a gyermeknek arra, hogy megtapasztalja azt, milyen nagyszerű érzés, ha együttműködik valakivel, ha segít valakinek vagy ha neki segítenek, ha vele együttműködnek.

Az együttműködések gyakran *megállapodásokban* öltönek testet, ezek olyan kommunikációs események, amelyeknek funkciója, hogy egy bizonyos cselekvés mellett kötelezzék el a beszélőt (Austin, 1990, 151). További hasonló, az együttműködést a kommunikációban megtestesítő formák az ígéretek, fogadalmak, felajánlások, szerződések és jótállások. Ezeket Searle elkötelező beszédaktusoknak nevezi, amelyeket ha a beszélő komolyan, őszintén gondol, akkor arra irányulnak, hogy a világ állapotában a beszélő szavainak megfelelő változás következzen be, tehát megvalósuljon az, ami mellett a beszélő elkötelezi magát (Searle, 2000, 149.).

Az óvodában főként a megállapodások lehetnek napirenden, aminek az a jellegzetessége, hogy nem csak egyirányú elköteleződést létesítenek egyes szereplők, hanem több azonos helyzetű szereplő közötti kölcsönös elköteleződést, kölcsönös ígéretet. A kölcsönös elköteleződésnek nyomatékot adhat ha írásban vagy az óvodában infografikusan rögzítik is rögzítik (pl. házirend, csoportszabály, viselkedési szabályok vö. 1. kép), vagy nemverbális rituális eszközökkel kézfogással, vagy egy fiktív szereplő bevonásával (pl. egy tündér, aki figyeli a szabályok betartását) megerősítik.



1. kép Viselkedési szabályok dobókockán

A megállapodások érvényességének alapvető feltétele a felek őszintesége, vagyis az, hogy valóban szándékukban álljon megtenni azt, amiben megállapodtak, továbbá, hogy a szereplők képesek is legyenek megtenni azt, amire elköteleződnek. Ezek a szempontok számítnak kihívásnak óvodai környezetben. Az együttműködés szándéka csak akkor fogalmazódik meg a gyermekben, ha megtapasztalta annak jelentőségét saját maga számára és belátja azt, hogy a partner számára is fontos az ő együttműködése. Ennek szubjektív kognitív feltételei vannak, kell hozzá szellemi értettség. Emellett, az érzelmi tapasztalás, az empátia az, ami egy óvodáskorú gyermeket arra készítet, hogy megfogalmazza az együttműködés szándékát. Érzelmi átélés nélkül, nincs együttműködés kisgyermekkorban. A képességek hiánya is gátat szab az együttműködésnek, a szándék ha megvan a gyermeknél, gyakran a képesség az, ami akadályozza az együttműködésben: például nem képes tíz perc koncentrált figyelemre, amennyi a közös mesehallgatáshoz szükség lenne.

1.2. Alakítható-e, fejleszthető-e az együttműködés?

Természetesen igen. A személyközi kommunikáció értelmezései közt is találunk olyant, amelynek segítségével megfelelő támpontokat kaphat a pedagógus az együttműködés alakítására. A kommunikáció dinamikáját a participációs elmélet szerint a stratégiák biztosítják, melyek két nagy csoportja az együttműködés és a versengés. A kommunikációs stratégiák olyan viselkedés-minta láncolatok, amelyek a kommunikáció törzsét alkotják, amelyek valamilyen cél elérését, probléma megoldását teszik lehetővé (Horányi, 2001). Az együttműködő kommunikációban, a résztvevő szereplők valamilyen

közös célt tűznek ki, melynek megvalósulásától közös nyereséget remélnek. Nem abban érdekeltek, hogy a partner rovására jussanak nyereséghez, hanem abban, hogy közös erőfeszítéssel maximalizálják az elérhető nyereséget. Például, amikor a gyerek felismeri, hogy egymásnak adogatva az udvaron a labdát, nagyobb örömet okoz, mint ha csak egymaga próbál játszani vele, akkor az együttműködésről szerzett tapasztalatot.

Paul Grice napjainkban is alaplűnek tekintett és sűrűn idézett előadása a társalgás logikájáról (Grice, 1975) mondja ki első ízben az együttműködés maximáit, törvényeit.

<i>A minőség törvénye</i>	<i>Ne mondj olyasmit, ami hamis.</i>
<i>A mennyiség törvénye</i>	<i>A megnyilatkozásban legyen éppen ele- gendő információ.</i>
<i>A mód (modor) törvé- nye</i>	<i>A megnyilatkozás legyen világos és pon- tos.</i>
<i>A kapcsolódás (rele- vancia) törvénye</i>	<i>A megnyilatkozás kapcsolódjon a beszéd- helyzethez.</i>

Az együttműködésre nevelés az óvodában mindennek előtt a Grice-i maximák begyakorloltatását jelenti a kommunikációban. Az óvodás szeret fabulázni, szereti fiktív történetekkel kiszínezni az eseményeket. Mágikus gondolkodása gyakran készíti arra, hogy máshogyan lássa és ezáltal máshogyan mesélje el az eseményeket. A kisgyermeki kommunikáció ezért a minőség törvényének nehezen felel meg. Mégis, amikor a helyzetnek komoly tétje van (pl. konfliktus alakult ki, bántás, sértés történt), szükség van arra, hogy a minőség törvényét betartsa, az igazságot mondja. Fontos tehát, hogy az óvodapedagógus, a szűlő, finoman rávezesse a gyermeket arra, hogy az eseményeket úgy mutassa be, ahogy azok megtörténtek az ő szemszögéből.

Óvónő: *Valóban így emlékszel, így történt? Vajon a maci, aki a polcról figyelt, így látta? Meg tudod fogalmazni, ő hogy látta?*

A mennyiség törvényét még következetesebben kell gyakoroltatni a kisgyermekkel. Egy-egy kommunikációs vagy más esemény időben, térben elhelyezhető és a megértés miatt el is kell helyezni azt. Ugyanígy a szereplők és azok egymáshoz viszonyított kapcsolatait és cselekedeteit is fontosak hogy közösen tudjunk egy eseményre reflektálni. Az óvodáskorú gyermek hajlamos in medias res kommunikálni, azaz a dolgok közepébe vágni. A kérdésekkel irányított in-

formáció megosztás itt is segít felismertetni a gyermekkel, hogy mi minden szükséges ahhoz, hogy a környezetünk megértse amiről beszélünk.

Gyerek: *Dóri adott nekem egy szép autót.*

Óvonő: *Ki a Dóri? Mikor adta az autót? Milyen alkalomból adta az autót?*

A kommunikációs készségfejlesztés az óvodában a legkorábban a mód (modor) törvényének betartására kell irányuljon. Nyelvi játékokkal olyan helyzeteket kell teremteni, melyben a gyermek pontosan, érthetően és rendezetten tudja kifejezni az üzenetet. Ilyen játék például, egy meseillusztrációt tartalmazó képről való mesélés, a többieknek ki kell találniuk melyik meséről van szó. A szabály: végig kell hallgatni, hogyan mondja el, mit lát a képen és csak utána szabad találgatni. Ehhez a játékhoz a gyermekekkel közösen feldolgozott mesék illusztrációit használjuk, legalább tíz darabot. Szintén jó játék, ha meseszereplők képkártyáját húzzák ki a gyerekek, és megpróbálják leírni, melyik szereplőt tartják a kezükben úgy, hogy nem nevezik a nevén a szereplőt, hanem kategóriák szerinti tulajdonságait mondják el: ember vagy állat, férfi vagy nő, néglábú vagy két lábú stb. Az óvodapedagógus minden esetben irányít, segít a kategóriák megtalálásában.

A legnehezebben betartható törvény a kisgyermek számára a kapcsolódás (relevancia) törvénye, vagyis, hogy úgy kommunikáljon, hogy a megnyilatkozása kapcsolódjon a beszédhelyzethez. Éppen a kognitív fejlettsége és a kommunikációs tapasztalatlansága miatt fordulhat elő bemutató foglalkozáson, ahol az őszi és az őszi tevékenységek a téma a következő helyzet:

Óvonő: *Mit csinálnak az emberek ősszel? (A mezőgazdasági munkákat bemutató őszi kép kapcsán hangzik el a kérdés)*

Gyermek: *Turkálnak a szekrényben a meleg ruhákért!*

Ilyen esetben az óvodapedagógus tapintatosan jelezheti, hogy bár igaz, amit a gyerek mond, de a téma szempontjából nem releváns, mert nem az öltözködésről, hanem a mezőgazdasági munkálatokról beszélnek. A kapcsolódást jól lehet gyakoroltatni a kakukktojás játékkal. Képkártyákon egy-egy fő témát mutatunk be a gyerekeknek, melyek közül egyik kakukktojás. Megbeszéljük közösen a történetet, megállapítjuk mi a fő téma (utazás, betakarítás, szánkózás stb.), majd megvitatjuk melyik a kakukktojás és miért.

II. Az együttműködés nyelvi aspektusai

A közleményekben a nyelvnek több funkciója is szerepet játszik, és az különbözteti meg őket egymástól, hogy melyik az uralkodó funkció. Amikor a kommunikáció információtartalmát vizsgáljuk, nem korlátozódhatunk csupán az uralkodó funkcióra, hiszen a másodlagos, járulékos funkciók is hordoznak információkat. A kommunikációban tehát az üzenet több információt hordoz, mint amennyit a tárgyi tartalom meghatároz. Friedemann Schulz von Thun kommunikációs modellje (Schulz von Thun, 2012) rávilágít arra, hogy egy-egy üzenet kapcsán a tárgyi tartalom mellett milyen más aspektusok, funkciók jelennek meg a kommunikációban. A kommunikáció négy aspektusának megismerése lehetővé teszi annak a megismerését, hogy a kommunikátor, esetünkben a fejlesztendő gyermek kommunikációjának mely aspektusa erősebb, és hol van szüksége arra, hogy fejlesszék a kommunikációját. Vizsgáljuk meg részletesen a nyelvi funkciókat egy üzenet kapcsán.

II.1. Egy üzenet négy oldala

Minden kommunikációs megnyilvánulásunk esetében igaz, hogy nem csupán egy információt adunk át, hanem négy különböző területen szólítjuk meg a beszélgetőpartnerünket (Schulz von Thun, 2012). Ez azt jelenti hogy egyetlen mondattal is több kinyilatkoztatást teszünk egyszerre, amelyek lehetnek tudatosak, de gyakran tudattalanok (1. ábra).

Schulz von Thun szerint, egyetlen mondattal információt adunk át tárgyi szinten, kapcsolati szinten, önmegnyilvánulás terén, és egy felhívást is közlünk a másik irányába.

Nézzük meg ezt egy példa segítségével. A gyerekek délelőtti játéka a végéhez közeledik, az ebéd ideje közeleg, a játékokat el kell pakolni, a kezeket meg kell mosni, az asztalokat meg kell teríteni és a táányérok, evőeszközöket ki kell osztani. Egyik kisfiú belefeledkezett a buszozásba, szól neki az óvónéni, hogy el kell pakolni és segíteni kell a többi gyereknek a terítésben. A gyermek válasza:

„Most sok dolgom van.”

A *tárgyi tartalom* szintjén, a gyerek az óvodában étkezéshez való készülődés közben arról tesz egy megnyilatkozást, hogy most

„sok a dolga”. Ez a legeggyértelműbb tartalma az üzenetnek, arról van szó, hogy mit is tartalmaz konkrétan az információ, azaz, hogy ő buszvezető, a busznak végig kell mennie a járat útvonalán, el kell szállítania az utasokat, majd dolgavégeztével, be kell állnia a pihenőhelyre vagy a kocsiszínbe. Ebben a helyzetben a tárgyi tartalom komplex módon van benne ebben az egyszerű üzenetben, de a kontextusból implicit módon, vagy kérdésekkel explicit módon ki lehet bontani az információt, vagyis az elfoglaltságot. A tárgyi tartalom kifejezésének támogatását leginkább azzal tudja segíteni az óvodapedagógus, ha figyel arra, hogy mi az üzenet információs tartalma, azaz mit is szeretne az óvónő tudtára hozni a gyermek. Tehát, az óvónő akkor értheti meg az üzenet tárgyi tartalmát, ha kérdésekkel segíti a gyermeket az információ átadásban, abban, hogy a tényállásokat érthetően és világosan közölje, továbbá arra is szükség lehet, hogy kérdésekkel segítsen a tényállást verbálisan megfogalmazni.

Óvónő: Melyik járaton vagy? Éppen hol tart a járat, melyik megálló következik? Hány megálló van a végállomásig? Miért nem tarthat szünetet a buszvezető? Mikor tart szünetet a buszvezető?



1. ábra Egy üzenet négy oldala

A *kapcsolat* szintje az üzenetnek azt mutatja meg, hogy a megnyilatkozó mit gondol a befogadóról, hogyan kezeli őt azáltal, hogy hogyan kommunikál (metakommunikáció) vele, tehát a felek közötti kapcsolatról árulkodik. Amennyiben tisztelttudoan, úgy arról árulkodik, hogy jó a kettejük közötti kapcsolat, és számít arra,

hogy belemegy a „játékba” az óvónéni. Vagyis, demokratikus a kettejük közötti kapcsolat, tud pár percet várni az óvónő, amíg a járat megérkezik a kocsiszínbe.

A kapcsolati aspektusa az üzenetnek azért is fontos, mert ezzel azt üzenjük a kommunikációs partnerünknek, hogy tiszteljük, elfogadjuk őt, sőt azt is, hogy a kapcsolatunkat egy kiegyensúlyozott, türelmes kapcsolatnak tartjuk, amelyben jelen van a bizalom, hogy nem fog ideges lenni az óvónéni, mert egy kicsit várnia kell, hanem észre fogja venni, milyen „felelősségteljes munkát” végez a gyermek. A kommunikáció kapcsolati aspektusának támogatása pedagógiai szempontból nagy jelentőséggel bír. Amennyiben az óvodapedagógus szóban is reflektál a gyermek megnyilatkozására, és megfogalmazza azokat a kapcsolati sajátosságokat, amelyekről a megnyilatkozás árulkodik, úgy segíti a gyermeket abban, hogy érzelmi és szociális intelligenciája fejlődjön, továbbá, hogy a kettejük közötti bizalom erősödjön. Így teheti:

Óvónő: Nagyon örvendek, hogy figyelsz arra, hogy az utasok célba érjenek. Az igazi buszvezetők is így viselkednek. Kérlek ha, célba ért a járatod, csatlakozz hozzánk. Hiszen az is fontos, hogy kivedd a részed az elpakolásból és az ebédhez való előkészületekből.

Minden egyes mondatunknak van egy *önmegnyilvánulás* szintje, még akkor is, ha nem konkrétan magunkról beszélünk, elárulunk valamit önmagunkról. Ez az énaspektus szólhat aktuális hangulatunkról, hozzáállásunkról, önértékelésünkéről, magabiztosságunkról, fizikai állapotunkról. A bemutatott példában az óvodapedagógus információt kap a gyermek érdeklődéséről, motivációjáról, kompetenciaérzéséről, felelősségvállalásáról, pontosságáról. Továbbá, a kommunikáció ezen aspektusa a gyermek kognitív és szociális fejlettségét is elárulja: ismeri a járatszámot, az útvonalat, a buszvezető felelősségét, hogy a járat ne késsen és időre célba érjen. A mondat hangsúlya a gyermek lelkiállapotáról is tájékoztat: ha esetleg dühbe gurul, mert megzavarják a játékát, vagy ha egyszerűen csak időt kér, azaz, a feszült helyzet ellenére is tud racionálisan viselkedni.

Amennyiben az óvodapedagógus verbalizálja azt, amiről a gyermek mondata tájékoztatta őt, úgy hozzájárul a gyermek énképének és önismeretének a kialakulásához, fejlődéséhez. Így teheti:

Óvónő: Látom nagyon tetszik neked a buszvezetés, és mivel jól ismered az útvonalat és a járatokat, nagyszerűen elszállítod az utasokat oda, ahová szeretnének eljutni.

Fontos, hogy óvatosan közlekedsz, vigyázol az utasaid épségére.

A *felhívás* aspektusa a közlésnek arról szól, hogy mit szeretne a megnyilatkozó a befogadóból kiváltani, mit szeretne elérni. Minden közlés valamilyen hatást gyakorol a befogadóra, ami a gondolkodásában, érzelmeiben, viselkedésében fog megnyilvánulni. A példánál maradva, a gyerek azt szeretné elérni, hogy az óvónő legyen türelemmel, esetleg tegyen egy kivételt és hagyja addig játszani, amíg a végállomáshoz nem ér. Az óvodapedagógus ezt is tükrözheti számára.

Óvónő: Szeretnéd elszállítani az utasokat, tehát szeretnéd, ha időt kapnál, amíg befejezed a játékod?

Ezzel a megnyilatkozással példát állít az óvodapedagógus a gyermek elé, arra vonatkozóan, hogy miként lehet a felhívás aspektusát a kommunikációnak szociálisan elfogadható módon megfogalmazni.

Az üzenetek bemutatott négy aspektusa megnyilvánulhat explicit (alapvetően verbálisan, érthetően, világosan, egyértelműen) vagy implicit (nemverbálisan, rejtetten, közvetetten) módon (2. ábra). Az implicit üzenetrészek esetében a nemverbális kommunikációs csatornákat használjuk (hang, mimika, gesztikuláció, testtartás, távolság, szemkontaktus). Például, ha a gyermek megnyilatkozására az óvónő határozottan, elutasítóan viszonyul és a gyerekeknek abba kell hagynia a játékot, a gyerek elsírhatja magát, ami egy implicit módja annak, ahogyan az üzenet aspektusai megmutatkozhatnak.



2. ábra Az implicit közlések aspektusai

Mivel kommunikációban az üzeneteink megfogalmazása során a közlés mind a négy aspektusa megjelenik és alapvetően határozza meg a kapcsolatokat és a kommunikáció eredményességét, a kommunikációs kompetencia fejlesztése során fontos, hogy mind a négy aspektust tudatosítsuk. Ez felnőttként könnyebb lehet, gyerekként, támogatásra, leginkább mintára van szükség. Az óvodapedagógus a fent bemutatott módon teheti: verbalizálva a kommunikáció aspektusait, vagyis a kapcsolati, a felhívó és az énbemutató funkciókat, pontosítva a tárgyi tartalmat. A kommunikációs kompetencia fejlesztésének másik feladata a kongruencia vagy más néven hitelesség tudatosítása a gyermekben: az explicit és implicit kommunikációs kifejezőmódok egymást erősítsék. Ennek eszköze a személyes példamutatás: ha az óvodapedagógus komolyan gondolja, hogy tíz perc múlva elkezdődik a játékok elpakolása, figyelmeztetés után, tíz perc múlva tényleg hozzákezdenek a pakoláshoz, és nem felejtkeznek el arról, milyen instrukciót fogalmazott meg a gyerekek számára, hanem határozott énbemutatóval, de szükség esetén megértést tanúsítva (buzgó gyerekek) arra buzdítja a gyerekeket, hogy tartsák a napirendet.

Amennyiben a kommunikáció aspektusai közül egyoldalúan csak az egyik vagy a másik válik dominánssá, az kommunikációs zavarokhoz, sok esetben konfliktusokhoz vezet.

Jó példa erre, amikor a gyermek csak azért „hisztizik”, hogy mindig az történjen, amit ő szeretne. Az önmegnyilvánulása válik hangsúlyossá, amitől a társai és az óvodapedagógus is retteg. Másik ilyen eset, amikor a gyermek az óvodapedagógussal való jó kapcsolatának rendelt alá minden mást és az ő kedvéért megtesz olyan dolgokat, amelyek egyáltalán nem okoznak számára örömet, önálvétő módon kezd el viselkedni.

II.2. Az üzenetek megfejtése

Azt is érdemes megvizsgálni, hogy befogadóként mely üzenetet vagyunk hajlamosak meghallani (3. ábra). Ennek azért van jelentősége, mert rendszerint egyik-másik oldalt erősebben „halljuk meg”, és ennek megfelelően reagálunk, miközben más oldalak befogadása nem történik meg. Ennek megfelelően azután nagyon különbözőképpen alakulnak a beszélgetések. Kisgyerekek esetében különösen igaz, hogy valamely aspektusokra nagyon érzékeny, másokat pedig nem is tud értelmezni, tehát támogatásra van szüksége az adott jelentés megfejtéséhez.

A „*tárgyi fül*” a mindennapi működésünk során valószínűleg a legegyszerűbb, és elsődlegesen egy üzenet objektív, elsődleges jelentésének megértését jelenti. Egy kisgyerek esetében ez azért nem igaz, mert az üzenetek tárgyi aspektusát is nehéz lehet adott esetben megérteni éppen a szűkös tapasztalat és ismeret hiányában. A kommunikációs kompetenciafejlesztés elsődleges célja az alapkészségek fejlesztése, az alapszókincs bővítése, hogy az üzenetek tárgyi aspektusának megértését leginkább támogathassuk. Kisgyermek esetében a szavak analitikus vizsgálata, azok jelentésének tisztázása elengedhetetlen ahhoz, hogy az olyan tévedéseket megelőzhessük mint, hogy a „*Márminálunk babám*” egy cselekvést jelent, amit a gyermek nem tud beazonosítani, mert soha nem látott még „*márminálást*”. Mesék esetében a tárgyi tartalom sem mindig egyértelmű a gyermek számára. A „*csecsebecse*” szó jelentése magyarázatra szorul, különösen egy nagyvárosi óvodában, ahol a nyelvjárás idegen a gyermek számára (A szorgalmas és a rest leány).

Kisgyerekeknél a *kapcsolati oldalra* való fogékonyság fejlődőben van, ezért ők gyakran nem adekvátan reagálnak, megijednek, megsértődnek, elsírják magukat. Talán ismerős az óvodapedagógus számára, amikor óvodakóستólön ismerkednek a kiscsoportos jelöltekkel, és a kisgyermek nem együttműködő, bármennyire is igyekeznek őt kíváncsivá tenni vagy megnyerni. Számára az üzenet kapcsolati oldala még ismeretlen terület, ezért nem tudja értelmezni egy számára idegen ember üzeneteinek kapcsolati aspektusát és ez félelemmel tölti el. A közlemények kapcsolati oldalára való reagálásban sokat számít az anyai minta. Amennyiben az anya kedvesen, érdeklődően reagál egy megnyilatkozásra, úgy a gyerek azt utánozza, ahhoz igazodik. Olyannal is találkozunk, amikor egy kisgyermek nagyon érzékenyen reagál az üzenet kapcsolati aspektusára, ő az átlaghoz képest fejlettebb kommunikációs készségekkel, empátiával rendelkezik. A mesék értelmezése jó terep lehet az üzenetek kapcsolati oldalának a felismerésére: „De a leány neki is azt mondta: - *Én a csecsebecse lábacskaimat, vacsavacsa kezecskéimet be nem piszkítom, akármilyen is lesz.*” (A szorgalmas és a rest leány). Ennek az üzenetnek a kapcsolati aspektusa azt mutatja meg, hogy a rest leány nem hajlandó senkinek segíteni, nem fontos számára, hogy másokkal jól tegyen.

A rest leány példája arról is meggyőzhet, hogy az „*önmegnyilvánulási fül*” a kisgyerek esetében még kevésbé működik. Ez az üzenet arról is tájékoztat, hogy a rest leány nem csak rest, hanem hiú

is, túl nagyra tartja magát, túlságosan fontos számára az ápoltsága. Ahhoz, hogy megfejtse egy megnyilatkozás esetében a gyermek azt, hogy mit árul el önmagáról a közlő, kommunikációs tapasztalatra van szüksége. Ezért legfeljebb az öt-hat éves kor az, ahol ez az oktulajdonítás megtörténhet. A meseértelmezésben van arra lehetőség, hogy az üzenetnek ezt az önmegnyilvánulási aspektusát is megfejtsek.

Ugyancsak segítségre szorul a gyermek akkor, amikor az üzenet *felhívás* aspektusát kell értelmezni. A - *No, kiskondás! – mondta magában –, most mutasd meg, ki szült! Sokat nyerhetsz egy kis ügyességgel!* megnyilatkozással kapcsolatban az óvodapedagógussal közösen megválaszolhatják a kérdést: „*Miért mondta ezt a mesehős?, Kinek szólt a felhívás? Mit kell tennie a Kiskondásnak?*” Vannak olyan gyerekek, akik hajlamosak arra, hogy túlbuzgó módon halljanak meg az üzenetekben *felhívásokat*, mivel meg akarnak felelni, folyamatosan figyelnek arra, hogy meghallják a felhívásokat. Ez a viselkedés figyelmeztető jel az óvodapedagógus számára, hogy a gyermek bizonytalan, esetleg fél és így próbálja a bizonytalanságát, félelmét csökkenteni. Ilyenkor érdemes jobban odafigyelni a gyermekekre, a szükségleteire, hogy kiegyensúlyozhassuk a kommunikációs funkciókra való fogékonyságát.



3. ábra Az üzenetek megfejtése

Összegzés

A bemutatott modell alkalmas az óvodások kommunikációs fejlesztésére, mert a kommunikáció legfontosabb funkcióira irányítja a figyelmet. A tárgyi tartalom pontos kifejezése és megértése a

kommunikáció minőségét biztosítja. A kapcsolati oldal tudatos alkalmazása hozzájárul az együttműködés és az udvariasság minimum feltételeinek a megteremtéséhez. Az önbemutató tudatosításával az ön- és társismeret fejlődése, az empátia és az asszertivitás alapozható meg, a felhívás aspektus tudatosítása és gyakorlása a kommunikáció másokra gyakorolt hatását, a meggyőzést alapozza.

Irodalomjegyzék

- Austin, John L. (1990): *Tetten ért szavak*. Budapest, Akadémiai.
https://dlscrib.com/queue/john-l-austin-tetten-eacute-rt-szavak-akad-eacute-miai-1990_58e7bb8cdc0d606074da9818_pdf?queue_id=5a3675bae2b6f5c2738c6e5b (2020.02.25.)
- Grice, H. Paul (1975): *Logic and conversation*. In: P. Cole – J. L. Morgan (szerk.), *Syntax and semantics, vol. 3: Speech acts*. New York: Academic Press, 41–58.
<https://lawandlogic.files.wordpress.com/2018/07/grice1975logic-and-conversation.pdf> (2020.02.25.)
- Hayek F. A. (1992): *A végzetes önhittség*. Tankönyvkiadó, Bp.
<https://www.docdroid.net/8oU5cje/hayek-a-vegzetes-onhittseg.pdf> (2020.02.25.)
- Horányi Özséb (2001): A kommunikációról. In: Béres István –Horányi Özséb (szerk.): *Társadalmi kommunikáció*. Osiris, Bp.
https://www.tankonyvtar.hu2011_0001_520_tarsadalmi_kommunikacio (2020.02.25.)
- Leech, Geoffrey N. (1983): *Principles of pragmatics*. Longman, London
https://kupdf.net/download/principles-of-pragmatics-leech-1983_5afaca12e2b6f5364e291e71_pdf (2020.02.25.)
- Schulz von Thun F. (2012): *A kommunikáció zavarai és feloldásuk. Általános kommunikáció-pszichológia*. Háttér Kiadó, Budapest.
- Searle, John R. (2000): *Elme, nyelv és társadalom*. Vince Kiadó, Bp.
https://kupdf.net/queue/john-r-searle-elme-nyelv-eacute-s-t-aacute-rsadalom_5afbac89e2b6f5d74c4b6ed6_pdf?queue_id=-1&x=1577657912&z=ODkuMTMzLjIxLjUx (2020.02.25.)
- Terestyéni Tamás (2008): *Együttműködés, verseny, kommunikáció*. Budapest, <http://www.akti.hu/dok/fuzet34.pdf> (2020.02.25.)

ÉLMÉNYPEDAGÓGIA AZ ÓVODÁBAN, ÉLMÉNYPEDAGÓGIA A KÉPZÉSBEN

Eötvös József Főiskola
szbedit@gmail.com

Absztrakt

A tanulmány a napjainkban egyre nagyobb érdeklődésre számot tartó élménypedagógiával foglalkozik. Bemutatja a pedagógia kialakulásának történetét, az első intézményeket, a pedagógia gyakorlatának legfontosabb jellemzőit.

Részletesen ismerteti az outdoor módszert és a tevékenykedtető tanulást, összefüggésüket, alkalmazásuknak a fejlődő személyiségekre gyakorolt előnyeit, megvalósításuk módszertani kérdéseit.

Foglalkozik az élménypedagógia felsőoktatásban történő alkalmazási lehetőségeivel, szakmai indokoltságával.

Kulcsszavak: *élmény, outdoor módszer, tapasztalati tanulás, szociális készségek, eredményesség.*

1. Bevezetés

Mind a pedagógusok, mind a szülők körében örök téma a hogyan kérdése. Hogyan és mire nevelünk? Mit és hogyan tanítunk?

Ancsel Éva ismert, sokat emlegetett paradoxonára szokás hivatkozni, amikor a bizonytalanságunkról van szó; a jelen felnőtt generációja múltbéli tanulmányaira alapozva készíti fel a gyereket, fiatalokat egy olyan jövőre, amiről csak sejtései vannak. Ha a feltett kérdéseinkre hibás válaszokat adunk, generációkon áthúzódó eredménytelenséggel kell számolnunk. És egy újabb kérdés: mit tekintünk nevelési eredménynek. És újabb és újabb kérdések következnek: mi a nevelésünk célja, mik a feladataink, hogyan tudjuk elérni őket.

A lehetséges válaszok közül egy az ún. élménypedagógia. Az élménypedagógia a múltban is létezett jó pedagógiai gyakorlat, mely szakszerű leírásával és eredményességét bizonyító, egyre számosabb jó példájával már bekerült a sokak által elfogadott „új” jó

gyakorlatok közé, mások – Hahn kapcsán, – a reformpedagógiák között említik (Dombi Alice, Sztanáné Babics Edit, 2015).

Lényegében filozófiáról, szemléletről, módszerről, pedagógiai gyakorlatról van szó, melyek központi gondolata a fejlődő személy aktív tevékenysége.

2. Az élménypedagógia kezdetei, története

Az élménypedagógia történeti gyökerei a 20. század elejéig nyúlnak vissza.

Kurt Hahn (1886-1974) 1920-ban Németországban megalapította a Salem Schule nevű iskolát, ahol egy akkor új képzési gyakorlatot vezetett be, a tapasztalati tanulást.

Kurt Hahn berlini zsidó családban született, alsó- és középfokú tanulmányait is itt végezte, majd egyetemi tanulmányait Oxfordban, Heidelbergben, Freiburgban és Göttingában folytatta.

Az első világháború alatt külügyi szolgálatot teljesített, brit újságcikkeket elemzett. Max von Baden magántitkára volt, és 1920-ban együtt alapították a Salem Schule-t, aminek Hahn 1933-ig igazgatója volt. Adolf Hitler hatalomra jutása után – mivel nyíltan bírálta politikáját, – el kellett hagynia Németországot, ahová csak a második világháború után tért vissza.

Salem Schule ma is működik, az elemi és középiskolai oktatáson túl felsőfokú és további különleges lehetőségeket is kínál a tanulóknak, hogy ezeken keresztül elfogadják az élethosszig tartó tanulás szükségességét, az egyéni fejlődésük és a közösség iránti felelősségérzését, a demokratikus folyamatok fontosságát.

A felsőfokú képzési lehetőségek külföldi hallgatók előtt is nyitva állnak, a németül nem beszélő fiatalok a németet mint idegen nyelvet sajátíthatják el. Később kétféle módon folytathatják tanulmányaikat, német vagy angol nyelvű képzésben egyaránt részt vehetnek. A világ különböző pontjairól érkező hallgatóik közül sokan német családi háttérűek.

Minden tanulónak további kötelessége a közösségi feladatokban való részvétel pl. óvodai gondozóként, sérült személy otthoni ápolójaként vagy akár tűzoltóként. Szintén minden tanulónak valamilyen sportban is részt kell venni, pl. footballban, rögbiben, tornában. Az iskola szervezeti életének irányításában a formális vezetés mellett választott diák vezetők vesznek részt.

Hahn 1933-tól Nagy Britanniában élt, Skóciában, ahol Sir Lawrence Holt-tal megalapították a Gordonstoun intézményt Moray-ban. Az iskola a terület 17. századi tulajdonosa, Sir Roland Gordon nevét viseli, koedukált intézmény, bentlakásos és bejáró diákokat egyaránt fogad a kezdetektől. Jelenleg is mintegy 100 bejáró és 500 bentlakó, 6-18 éves diák folytatja itt tanulmányait, s velük 100 fő tanár foglalkozik. Az intézmény vezetői büszkéek arra, hogy az iskola a legnépszerűbb magániskolák egyike, ahol az egy tanárra jutó diákok száma Nagy-Britanniában a legalacsonyabbak közé tartozik, a pedagógusok igazi személyiségközpontú szemlélettel dolgozhatnak. Itt folytatta tanulmányait a királyi család több tagja, itt tanult Edinburgh hercege és Wales hercege is.

Gordonstoun kezdetben szerényebb körülmények között indult, majd Sir William Gordon-Cumming, volt miniszterelnök halála után Gordonstoun Hahn birtokába került, az intézmény komoly fejlődésen ment át, a második világháború elején már 135 fiút neveltek az internátusban, a háború után pedig tovább nőtt a létszám. Bár ez egy előkelő, tandíjas magániskola, számos tandíjkedvezményben részesülő tanulója van, pl. a 2009/10-es tanévben a 163 tanulóból csak 11 fő fizetett 100% tandíjat, 95 fő 50%-ot, a többiek tandíjmentességben részesültek. Gordonstoun-hoz két előkészítő iskola is tartozik, itt 6-13 éves leány és fiú tanulók készülnek a későbbi tanulmányaikra, 9-18 éves korig tart a nevelésük a középiskolai szakaszban. A Gordonstoun a 18 év feletti fiataloknak „A” szinten ajánl speciális kurzusokat pl. tánc, klasszikus tanulmányok és matematika területeken.

Az iskola része 1976-tól a nyári iskola, az International Summer School is, ahol már több, mint 7000 gyerek vett részt négyhetes táborokban, ismerkedve a Hahn-i ethosszal, kalandokkal, sporttal, művészi tevékenységekkel, érzékenyítő programokkal.

A Gordonstoun és a németországi Salem Schule szoros kapcsolatot ápol egymással, és szerte a világban működő számos élménypedagógiai alapú iskolával, melyekben az outdoor módszert és a tapasztalati tanulást alkalmazzák.

Az outdoor módszer lényege a személy aktív tevékenysége a tapasztalatszerzési folyamatokban, és ezeken a folyamatokon keresztül szerzett tudás személyiségfejlesztő hatása, az elméleti tudás megszerzésén túl a szociális készségek fejlődése.

Hahn követői közül legismertebb David Kolb, aki 1984-ben megjelent munkájában leírta a tapasztalati tanulási ciklus négy szakaszát (tapasztalat – reflexió – általánosítás – alkalmazás).

3. Az élménypedagógia jellemzői

3.1 A pedagógia kiinduló pontja: az outdoor módszer

Az outdoor élménypedagógia kalandpedagógia néven is ismert, a természeti környezetben folyó fizikai tevékenységek, erőfeszítések és a tapasztalati tanulás integrálását jelenti. Nem véletlen, ha most az erdei iskolák és az egyre szaporodó kalandparkok és szabaduló szobák jutnak az eszünkbe.

Az outdoor módszer lényege a kihívás, olyan feladat, amely komoly erőfeszítést igényel, extrém sport kategóriába tartozó a feladat, amelynek teljesítése, a nehézségek leküzdése során a tanuló mozgósítja a tartalékait, tudását, erejét, s az elért siker feledhetetlen élményhez juttatja.

Indokolt az intenzív élmény kapcsán Csíkszentmihályi Mihály által leírt flow-ra gondolni: „Flow-állapotot akkor él át az ember, amikor valamilyen tevékenységbe annyira belefeledkezik, hogy nem érzékeli az idő múlását, nem érez fáradtságot, és minden mással megszűnik a kapcsolata, csak magával a tevékenységgel van elfoglalva. ...Flow-állapotban olyan erősen belemerül az ember abba, amivel éppen foglalkozik, annyira csak arra összpontosítja a figyelmét, hogy a mindennapjait megnehezítő felesleges gondolatok és szorongások szinte teljesen eltűnnek. Nem marad hely számukra az agyban.” (Csíkszentmihályi, 2010, 30, 31.).

A személy kilép a komfortzónájából, komoly fizikai kihívásokkal kerül szembe, s ezek a gyakorlatok, feladatok, a teljesítmény és a hozzá kapcsolódó ismeretek és érzelmek hosszú távú eredményeket indukálnak, a valós életben hasznosítható tapasztalatokkal, tanulságokkal szolgálnak, s további tevékenységre sarkallják az egyént.

3.2. A tapasztalati tanulás

Az élménypedagógia outdoor módszere és a tapasztalati tanulás szerves egységet alkot.

A tanulás csoportban zajlik, lehet csoportos, projekt munka, de lehet a csoporton belül teljesítendő önálló feladat. A csoportban kellemes körülményeket teremtve a foglalkozást vezető segítő,

facilitátor irányításával folyik a munka. A tevékenység lehet olvasmány-feldolgozás, kísérlet, zene, festés, rajz, drámajáték, stb.

A tevékenység a közvetlen tapasztalatszerzésen és a gyerek aktív tevékenységén alapul. „Az élménypedagógia a közvetlen tapasztalásokon és a gyerek aktív cselekvésén keresztül tanít. Elsősorban a személyes készségek fejlesztését tűzi ki célul, fejleszti az önismeretet, önértékelést, az egyéni felelősségvállalást és a szociális kompetenciákat.

A tevékenységközpontú tapasztalati tanulás nemcsak élményszerű, de célszerű is. Az ismeretek átadására, rendszerezésére, elmélyítésére egyaránt alkalmas, vagyis mindazt tudja, amit a hagyományos, ismeretszerző oktatástól elvárunk.

A passzív befogadást felváltja a megismerő tevékenység által történő tanulás, amely az aktivitáson és élményszerűségeen keresztül megteremti a tanuláshoz szükséges motivációs bázist is” (Dombi Alice, Sztanáné Babics Edit, 2015).

Áttekintve az élménypedagógia legfontosabb jellemzőit látható, hogy a Hahn-i filozófia és módszer öt alapvető ismérve a személyiségfejlesztés folyamatának, a gyermekek, fiatalok személyiségének teljes rendszerét átfogja, dinamikájában szemléli, magában rejtji az élethosszig tartó önfejlesztés megalapozását:

1. Problémamegoldás–Kihívás–Magas szintű együttműködés.

Ha a személy aktuális teljesítőképességénél jelentősen gyengébb vagy nehezebb feladattal szembesül, teljesítménye egyaránt alulmarad a kívánatostól. Az igazán fejlesztő feladatok az ún. következő fejlődési zónát célozzák, kihívást jelentenek, szükség van az egyén erőfeszítéseire, olyan problémákkal szembesítenek, melyek akár önállóan, akár team-munkában, kellő erőfeszítésekkel megoldhatók.

2. Érzelmek–Kreativitás–Divergens gondolkodás.

A feladatok megmozgatják az egyén érzelmeit, ötletelést, rugalmas gondolkodást, újszerű megoldásokat igényelnek, melyek jól fejlesztik a kognitív készségeket. Teljesítésük örömrzést kelt az egyénben, erősíti csoporton belüli kapcsolatait.

3. Játékosság–Reflexió–Önértékelés–Bizalom.

Tekintettel a gyerekek, kamaszok, fiatalok életkori sajátosságaira, figyelmet kell fordítani a tanulási körülményekre, a feladatoknak segíteni kell az egyének érdeklődésének folyamatos fenntartását. A feladatok játékossága mellett szükséges a feladatok olyan ütemezése, mely időt enged a gyerekeknek, tanulóknak a megbeszélésre, vitára, az addig végzetek áttekintésére és értékelésére, a saját tevé-

kenységek mérlegelésére és értékelésére, az intenzív együttműködésre a csoporttagokkal.

4. Csoport–Közösségi élmény–Tapasztalati tanulás.

A tevékenységek végzése csoportban történik, de minden esetben csoportmunkában. A feladatok természetétől függően lehetséges csoportmunka, projektek végrehajtása, és csoporton belüli önálló tevékenységekre is.

5. Multiszenzorialitás–Játékosság és öröm.

Egy-egy feladat annál nagyobb hatást gyakorol a tanulókra, minél inkább jellemzi a sokirányú megközelítés, minél több érzékszervet vesz igénybe teljesítés közben, minél érdekesebb, játékosabb.

3.3. Élménypedagógia a gyakorlatban, az élménypedagógia mint módszer

Az élménypedagógia olyan pedagógiai eljárásokkal, módszerekkel él, melyek a mindennapi gyakorlatban más, a hagyományos és a reformpedagógiák eljárásait is színesítik, de az élménypedagógián belül sajátos, egységes koncepciót alkotva jelennek meg.

A módszer alapja a kaland és élmény nyújtása. Az aktivitások elméleti és gyakorlati jellegűek egyaránt lehetnek, de jellemzően természet közeliek. A mozgás és testi aktivitás központi jelentőségű, és mozgósítja a kulturális, művészi és technikai területeket is.

Az elméleti tanulás is konkrét, gyakorlati tapasztaláson alapul, amely lehetőleg túlmutat a hétköznapi helyzeteken, izgalmas, mozgósító jellegű kihívásokban gazdag. A feladatok nyomán a személyiségben megvalósul az agy – szív – kéz összekötése.

Az élménypedagógiai gyakorlatok menete, ABC-je öt lépésből áll, melyek a következők:

1. *A (Ask):* Kérdezz! Derítsd ki, mi a probléma, mi a feladat!
2. *B (Brainstorm):* Ötletelj! Gyűjtsd össze a lehetséges megoldásokat!
3. *C (Choose):* Válassz! Válassz ki a lehetséges megoldások közül egyet!
4. *D (Do):* Cselekedj! Próbáld ki a kiválasztott megoldást!
5. *E (Evaluate):* Értékelj! Állapítsd meg, eredményes volt-e!

Amennyiben az eljárás eredménytelen volt, nem sikerült a feladatot megoldani, vissza kell térni „A” ponthoz, és új folyamatot indítani!

4. Élménypedagógia az óvodában

El kell érnünk, hogy óvodásaink élményként éljék meg óvodás éveiket!

A 3-6 éves gyermekek életkori sajátosságaiból és szükségleteiből kiindulva, figyelemmel a napirendre izgalmas, érdekes, játékos tevékenységeket szükséges kínálnunk, amelyekbe a gyerekek örömmel kapcsolódnak be, s melyek teljes személyiségükre tud fejlesztő hatást gyakorolni. A tevékenységeket tervezhetjük tematikusan, szervezhetünk témaheteket, melyek során pl. nap mint nap egészséggel, étkezéssel, a településen látogatható emlékekkel, mesterségekkel, ünnepekkel kapcsolatosak, hívhatunk kísérőül szülőket, fogadhatunk a csoportban érdekes vendégeket, adhatunk technikai vagy művészi jellegű feladatokat, a lehetőségek végtelenek.

Az élménypedagógiai foglalkozáson a szabályok csupán keretet képeznek. A lehetőségek közül minden gyermeknek a „saját megoldást” kell megtalálnia. Az élménypedagógia a saját tapasztalatokat és a megélt élményeket feldolgozva válik tanulási helyzetté. Az élménypedagógia nem szerepjáték, a gyerekek mindig a saját szerepükben vannak. Cél a tanulási élmény megszerzése, a saját élményeken alapuló tevékenykedtető tanulás. „Az óvodában hangsúlyozottan fontosak az élményeken alapuló foglalkozások. A gondolkodás, a képzelet világa csodálatos helyekre és szerepekbe viszi el a kisgyermeket. Az élményvilág kialakulása – amelyet az óvoda megalapoz – a későbbiekben a kreatív, alkotó személyiség kifejlődésének alapja” (Fáyiné Dombi Alice, Sztanáné Babics Edit, 2015).

5. Élménypedagógia a felsőoktatásban

A felsőoktatás, a felnőttoktatás fogalma sokak gondolkodásában úgy él, hogy akár 50-100 fős hallgatói csoport foglal helyet a sorról-sorra haladva hátrafelé lassan emelkedő sorokban, elől a falon hatalmas tábla, előtte kissé megemelve, a katedrán nagy előadói asztal, az asztal mellett az oktató, aki a személytelen tömegnek előadja a mondanivalóját, esetleg ír, rajzol a táblára, hosszú mutató pálcájával a rajzon követi mondanivalóját. De ez már a múlt. A régmúlt.

És mi a jelen? Mit vár a kor, az ifjúság? Napjaink felsőoktatásának mára már át kellett esni egy komoly szakmai, benne módszertani megújuláson, körvonalazódott egy új felsőoktatási pedagógia. Ez részben a digitalizációt jelenti, a számítógépek, tabletek,

okos telefonok általánosan használt eszközök a fiatalok számára, nem csak szórakozásra és kapcsolattartásra szolgálnak, de művelődést, kultúrához való hozzáférést, tanulást szolgáló eszközöket jelentenek.

A multimédiás tartalmak oktatásban történő megjelenése gazdagította a nevelés, oktatás tartalmait, színesítette és szemléletesé tette a módszertanokat. Az oktatási eszközök sokadik generációjáról van szó (Sztanáné Babics Edit, 2019), mely kapcsán elfogadottá vált az a szemlélet, melynek értelmében az X, Y, Z generációk tagjai megváltozott környezetben felnőve, elsősorban a digitális eszközök használata következtében másként viselkednek az oktatási folyamatban, mint a korábbi generációk, másként gondolkodnak, másként viszonyulnak magához az ismeretszerzéshez is. De ez a változásnak csak az egyik oldala. A másik a fiataloknak az az igénye, hogy lássák a történések okait, lényegét, saját szerepüket, mindent először megérteni, megfontolni, és önállóan dönteni akarnak az őket érintő kérdésekben.

A személytelenségnek, a hagyományos frontális oktatásnak nincs létjogosultsága a fiatalok életében. Az élő, a dolgok értelmét kereső, a tanuló aktivitására építő pedagógiák közül az élménypedagógia lehet válasz az újfajta hallgatói elvárásokra. Kihívást jelentő feladatokkal, a fiatalokat a megoldások önálló megkeresésére sarkallásával, a team-munka előnyeinek megtapasztaltatásával ki tudunk lépni a kötött szövegek közvetítésének szorításából.

Az outdoor pedagógia és a tapasztalati tanulás segíti az érdeklődés folyamatos fenntartását, a motiváltságot, a felmerült kérdésekre a válaszok önálló keresését, a munkában segítség kérését és nyújtását, az eredmények feletti öröm érzésének megélését. Akár a létjogosultságát már sokszor bizonyító projekt-módszerrel elindulva is kezdhethetjük tantárgyaink tartalmi és módszertani feldolgoztatását, frissítését, vagy egyes témáknál próbálkozhatunk a tapasztalati tanulás módszerével, pl. a pedagógus hallgatók gyakorlati képzése is lehet – az indokoltan nagyon precíz szabályozottsága mellett is – élmény, akár magyar, akár környezetismeret vagy bármely tantárgyból készül is a hallgató, a hallgatói csoport. Az előkészületek és értékelő megbeszélések során a visszajelzések nyomán a csoport minden tagjának erősödhetnek a szociális kompetenciái és hivatástudata is az új szakmai ismeretek megszerzése mellett.

6. Összegzés

Az élménypedagógia nagy lehetőség, ha a gyerekeket, fiatalokat be akarjuk vonni az őket érintő folyamatokba, el akarjuk érni, hogy szeressék az iskolát, szeressenek tanulni, olvasni, művelődni, legyenek érdeklődők és kreatívak, ne jelentsen később se problémát az élethosszig tartó tanulás, alkalmazhatjuk akár a teljes nevelési/oktatási folyamatra, de alkalmazhatjuk egyes tárgyak vagy feladatok esetén mint módszert. Egy eleme lehet a személyiségfejlesztésnek, nem egyetlen, nem mindenható, egy jó gyakorlat, egy régi – új eljárás a palettán, mely eredményességet ígér.

Irodalomjegyzék

Csikszentmihályi Mihály (2010): *Tehetséges gyerekek. Flow az iskolában*. Nyitott Könyv Műhely, Budapest.

Fáyné Dombi Alice, Sztanáné Babics Edit (2015): *Pedagógus mesterség. Digitális jegyzet óvodapedagógus hallgatóknak*. TÁMOP - 4.1.1.C-12/KONYV-2012-0004.

http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Pedagogus_mestersgV2/ (2020. 03.18.)

Sztanáné Babics Edit (2019): *A digitális jegyzet írásának, szerkesztésének módszertani kérdéseiről a Játékpédagógia és a Pedagógus mesterség című jegyzetek bemutatásán keresztül*. ZBORNIK

RADOVA PROCEEDINGS BOOK 16–17. 159-165. Novi Sad

Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, - Novi Sad Preschool Teacher Training College, Novi Sad.

<http://www.vaspitacns.edu.rs/konferencija/ZBORNIK%20radova%202018.pdf> (2020. 03.18.)



Játsszókéesség fejlesztése Lőrincz Józseffel

Várszegi Tibor

**ÁTBÚJVA AZ ARANYKAPUN
– A KOZMIKUS REND LEKÉPEZŐDÉSE
GYEREKDALAINKBAN ÉS JÁTÉKAINKBAN –**

Pannon Egyetem Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar
varszegi.tibor@mftk.uni-pannon.hu

Absztrakt

Mára teljességgel elhomályosultak ősi gyerekdalaink egykor evidenciának számító jelentései. Sajnos, ez azt is maga után vonja, hogy egyre kevesebbet éneklik és játsszák, pedig olyan készségeket alakítanak ki, amelyek megakadályozzák a későbbi diszlexia, diszgráfia és szociális zavarok kialakítását, ugyanakkor nem lép a helyükbe semmi, ami ennek érdekében működhetne. A dolgozatban két ismertebb ősi gyerekdalunk kozmikus távlatokba nyúló értelmezéseit mutatom be.

Kulcsszavak: *Bújj, bújj zöld ág; Cifra palota; gyerekjáték; mondóka, kozmosz.*

Bevezetés

Máthé-Tóth András arra hívja fel a figyelmet, hogy a Biblia könyvei nem érthetők meg az eredeti szöveg műfajának felismerése nélkül, márpedig a ma olvasható szöveg műfaja oly távolra került az eredeti szöveg műfajától, mintha azt ma kínai nyelven írt könyvekben olvasnánk. A Teremtéstörténetet például nagyon határozottan gyermekmondókanak vagy kiszámolónak tekinti ilyféleképpen: „*Első nap, gondolta Isten, mondta Isten, lett, látta, hogy jó. / Második nap, gondolta Isten, mondta Isten, lett, látta, hogy jó. / Harmadik nap... stb.*” Majd kimondja, hogy „a Teremtéstörténet egy mondóka, amelynek lényege, hogy a kicsi zsidó fiúcska számára megtanítsa egy alapállást a világhoz.”¹

¹ Máthé-Tóth András (2019): 19:11 perctől. A szerző a Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Vallástudományi Tanszékének tanszékvezető egyetemi tanára. A konferencia teljes anyaga, köztük a szerző jelen dolgozatának egy részlete elérhető az alábbi linken:

Farkasinszky Tibor több gyerekmondókákról vezeti le, hogy azok ősi sumér szertatások termékenységi imái, amelyek ráadásul a ma is élő nyelvek közül csak a magyar nyelvben maradtak fenn: „*An tan témusz / Szóratatémusz...*”, „*Yspilang, yspilang / Yspilangi ró-zsa...*”, „*Appa-cuka, funda-luka / Funda-kávé, kaman-duka...*”.² Folytathatnánk a sort az olyan gyermekmondókáinkkal, amelyek szavai jelentés nélküliek, vagy legalábbis ma jelentés nélküliekként ismerjük fel. Halandzsanyelvnek tűnik, mégis kötött szórend szerint öröklődött időtlen idők óta máig a gyerekeken keresztül. És nem pusztán az ismeretlen, vagy jelentés nélküliként felismert szavak ismétlődtek egymás után ki tudja milyen régen pontosan ugyanúgy, hanem azok a mozdulatok, vagy olyan hosszabb mozdulatsorok, amelyek a szavakhoz hasonlóan kötött szabályok szerint játékokká álltak össze. A szavak, a dallamok és a mozdulatok egyetlen szerves egészként nemzedékről nemzedékre öröklődtek minden vidéken alapszerkezetét tekintve ugyanúgy.

Ám nem csak értelmetlennek tűnő szavakból összeálló mondókáink hagyományozódtak időtlen idők óta, de olyan mondókáink is, amelyek szavait külön-külön értjük ugyan, ám a szöveg egészének értelmezése során zavarba jöhetünk például a „*Lánc, lánc, eszterlánc...*”, a „*Mély kútba tekinték...*”, a „*Csip, csip csóka...*”, a „*Boci, boci tarka...*”, a „*Körtéfa*” kezdetű dalaink, mondókáink esetében.³ Az egykor közérthető és evidenciának számító jelentések mára elhomályosultak, hiszen az ember hajdani létértelmezése is leszűkült. A szóban forgó mondókák ugyanis még akkoriban születtek, amikor az ember a kozmikus rend egészében helyezte el önmagát. Az egykori kozmikus létértelmezés azonban fokozatosan az anyagi szintű létértelmezés kizárólagosságára sorvadt napjainkra. Az én nemzedékem tagjai közül bizonyára sokan emlékeznek még arra, amikor nagyszüleink mesélés közben gyakran feltekintettek az égre. Többször felfelé fordították tekintetüket még akkor is, amikor szóban mondták meséiket. Az Éggel való kapcsolat elvesztése az

<http://avkf.hu/index.php/hirek/tudomany-es-vallas-konferencia-video-anyaga-elerheto-youtube-csatornankon/> (2020. 03. 02.)

² Farkasinszky Tibor (2013): A szerző a II. kötetben vezeti le gyerekmondókáink egy részének sumér eredetét, azok termékenységi szertartások alkalmával betöltött ima funkcióját.

³ A több számú elemzés és értelmezés közül álljon itt példaként három különféle beállítottságú irodalom ajánlásként: Antal Csaba (2016), Farkasinszky Tibor (2013), Pap Gábor (2003).

individuum fokozatos uralmi helyzetbe történő kerülését eredményezte olyannyira, hogy ma már szinte kizárólagos uralomra tett szert. Kizárólagos uralmának egyik eredményeként a világ égi értelmezésének evidenciája eltűnt, így az ebbe a világba beavató kódok evidenciája teljességgel elhomályosult, a legtöbb esetben pedig el is felejtődött.

Az eszkimók tucatnyi elnevezést használnak a hóra, hiszen a hétköznapi életvitelük során a közvetlen tapasztalás ennyit tett szükségessé. A magyar nyelvhasználatban sokkal kevesebb is elegendőnek bizonyult, hiszen nálunk 3, esetleg 4 hónapig tartó havas időszak alatt tapasztalhattunk csak meg a csapadéknak ezt a formáját. A „hó” szavunk jelentéssorvadása felgyorsult az utóbbi években, hiszen a mostanában született gyerekek alig-alig látnak már havat, így pl. a kásás hó vagy a hódara tapasztalás híján egyre kevesebbek számára értelmezhető szavak. Indonéziában a hó elnevezést szinte nem is ismerik, rendszeresen a „jég” szót használják szinonímájaként.

Bödök Zsigmond felvidéki néprajzkutató és csillagász 488 különféle magyar nevét gyűjtötte össze a csillagjegyeknek, ebből 58 a Tejútra vonatkozik (a Tejút orosz elnevezésére 24 féle szó létezik egy orosz kolléga szerint, de ez nem jelenti azt, hogy nincs ennél több). Azt jelzi ez, hogy egykor a csillagok képezték az ember számára a tájékozódási pontokat, és kitüntetett szerepe volt a Tejútnak (v.ö.: *„Csillagok, csillagok, utat mutassatok.”* *„Csillagos ég, merre van az én hazám?”*). Azt is mutatja mindez, hogy őseink akkor, amikor pl. a ma gyerekdalokként ismert énekek is születtek, még folyamatosan felnéztek az égre, a kozmikus összefüggések felismeréseiből értelmezték a világot, ebből vezették le a hétköznapi cselekedeteiket. Ekkor az individuum még nem írta felül a kozmikus törvényeket, ezek az összefüggések mindenki számára közérthetőnek és evidensnek számítottak. Gyerekdalainkba, játékainkba, mondókáinkba, kiszámolóinkba, meséinkbe és táncainkba kódolva ma is felismerhetők ezek a kozmikus törvényszerűségek, amennyiben az elhomályosult összefüggések ellenére képesek vagyunk azoknak utána járni és újra értelmezni.

Bújj, bújj zöld ág

Amikor a világhálón e dalocska és a hozzárendelt játék jelentéséről írunk, a zöld ágat is és az aranykaput is következetesen szexuális szimbólumokra egyszerűsítik le, mintha ezek felfejtése a dalocska

teljes értelmezését adnák. A sok közül taláломra válasszunk ki egyet: „A zöld ág ugyanis a fiúknak azt a bizonyos testrészét jelenti, az aranykapu pedig az a kivételes hely, ami csak a lányoknak van, ahova az „ágot” is be lehet bújtatni. Ha pedig nem bújtatjuk ki időben, akkor bizony bent marad a macska 9 hónapig.”⁴

Ugyanakkor a Zöld ág és az Aranykapu elnevezéseket megtalálhatjuk Bödök Zsigmond már említett 488 féle magyar csillagnév és csillagkép elnevezése között is. A Zöld ág a Tejút, az Aranykapu pedig az Ikrek csillagkép egyik magyar elnevezése. Ha pedig feltesszük az égre, azt láthatjuk, hogy a téli égbolt közepén a Zöld ág a Nyilas csillagképből kiindulva az Ikrek Csillagképig tart, ahol ketté ágazik. Az Ikrek csillagkép pedig – megint más magyar néven Hunor és Magor csillagkép – éppen egy kapuhoz hasonló alakzatban tűnik fel a szemünk előtt.

Miért lehetett a Tejútnak a Zöld ág nevet is adni? Fényszmogtól mentes helyeken ma is mindenki számára jól látható a Tejút zöld színbe haló fénye. Jómagam a Hortobágyon és a Nevada sivatagban láttam, ahonnan legalább kétszer annyi csillag látszik, mint egy átlagos lélekszámú településről vagy annak határáról, egy világváros közepéről pedig még a teliholdat is nehéz észrevenni.

Az Ikrek csillagkép kapura emlékeztető alakzata miért kaphatta az arany jelzőt? A Tejút másik magyar néven Lelkek útjaként is használatos, ami azt jelzi, hogy az emberi lélek ezen az útvonalon közlekedik: a Göncöl szekérről száll fel a Földről, majd a Tejúton (Harmatlegelőn, Tündérek járásán stb.) az Aranykapun átbújva folytatja útját a Tejút meghosszabbított vonalán, ahol előbb az Orion csillagkép (egyik magyar néven Nimród, a nagy vadász), annak is három csillag alkotta övé (egyik magyar néven: Kaszáscsillag, v.ö.: a Nagy Kaszás) végső lakhelye felé folytatja útját, hogy egyik legszebb magyar néven Tündérfőnek nevezett planétára hazaérkezzen. E planétát ma közkeletű idegen néven Szíriuszként ismerjük. A magyar mitológiához hasonlóan e paléntáról származtatják magukat többek között a kelták, a bretonok, a baszkok, Amerikában a hopik, Afrikában pedig a dogonok is. Erről az ősi emlékezetéről tudósít egyik népdalunk is, amelyet Zerkula Jánostól hallottam először gyimesközéploki otthonában: „Baszam, aki hová való / Én se vagyok

⁴ <https://www.szeretlekmagyarorszag.hu/tenyleg-a-szexrol-szolnak-a-legismertebb-gyerekdalok/> (2020. 03. 02.)

idevaló. / Én es odavaló vagyok, / ahol az a csillag ragyog.”⁵ A Tündérfő az égbolton a Nap után a legfényesebb planétaként látszik a Földről, és a Nagy Kutya csillagkép – egyik legelterjedtebb magyar nevéen a Sánta Kata csillagkép – fő csillaga is egyben.⁶

Ezt a kozmikus utazást támasztja alá, a *Bújj, bújj zöld ág* játéka is.⁷ A gyerekek párosan egymás mögött sorba állnak. Az első pár két karját felemelve és összefogva kaput épít saját testéből, a többiek mögötte állnak, mint a Tejútnak, vagyis mint a Zöld ágnak a megtestesítői. Majd dalra fakadnak és párosával bújnak át az Aranykapu alatt: „*Bújj, bújj, zöld ág, / Zöld levelecske, / Nyitva van az aranykapu, / Csak bújjatok rajta! / Rajta, rajta, / Leszakadt a pajta, / Leszakadt a pajta, / Bent maradt a macska.*” Amikor az ének végéhez érnek, a kapusok lecsukják a kaput. Aki a „kapuba” maradt, az lett a „macska”. Majd a játék kezdődik előlről.

Ahogy a különféle kultúrák szerves műveltségeiben a kozmikus egész egyetlen sejtben is megtalálható, az Aranykapun történő átbújás is úgy tekinthető a hazafelé, az otthonteremtő úton járás aktusának analógiájaként, vagyis az égi mozgás földi megismétlése nem pusztán az égi rendszer működését jelzi, hanem azt is hogy az egyes emberben is ugyanezek a mechanizmusok működnek. Ezért kaphatta a Zöld ág és az Aranykapu neveket a kisfiúk és a kislányok legfőbb testi ékessége is. A gyerekek játék közben tehát nem tesznek mást, mint a teremtet világ működésének harmonikus egységét megismételve jelenlegi földi világunk egyensúlyát tartják fenn. Amennyiben a kozmikus egységet fenntartó játékfolyam megszűnik, az jelentősen hozzájárul a teremtet világ harmóniájának felbomlásához is.

Cifra palota

Gyerekkoromban azt még valahogy értettem, mert el tudtam képzelni, hogy van egy cifra palota, amelynek zöld az ablaka. Azt viszont már évtizedeken keresztül nem értettem, ha ez a palota ennyire cifra,

⁵ A „Baszam” szó jelentését egyetlen általam olvasott kutató sem azonosította be pontosan, többen valószínűsítik, hogy egy istenség neve.

⁶ A Sánta Kata és a Nagy Kutya csillagképek neveiből állt elő a „sánta kutya” elnevezés, amelynek igazsággal történő összefüggéseiről lásd: Várszegi Tibor (2014).

⁷ Részletes hiteles leírását lásd pl: <http://csemadok.sk/nepi-jatekok/bujj-bujj-zold-ag/> (2020. 03. 02.)

miért csak egy ablaka van, vagy, ha több ablak létét is megengedi a szöveg értelmezése, miért van egy, amit kiemel, és az miért éppen zöld színű. Azt pedig, hogy mi, vagy ki lehet az a tubarózsa, aki ebben a palotában lakik, el sem tudtam képzelni. És értelmezni szerettem volna azt a violát is, ami, vagy aki a palotán kívül áll, és azt várja, azt kéri, hogy a tubarózsa jöjjön ki ebből a palotából őhozzá. Annyit persze viszonylag rövid idő után felfogtam, hogy mindkét virág egy-egy személy szimbóluma lehet, de további pontosításra képtelen voltam. Virág szimbólumok lévén talán két lány vágyakozik egymásra? Kizártnak tartottam. Mégis kik lehetnek ők és milyen viszonyban állnak egymással? Miért fontos a violának, hogy a tubarózsa palotájából az ő kedvéért kimenjen. Ezeket már végképp nem értettem, és ez a nemértés egyre inkább foglalkoztatott annak érdekében, hogy a dalocska kódjait felfedjem. Az pedig, hogy arra válaszoljak, mindezekből miért következik a második teljesen közérthető versszak, teljességgel megoldhatatlan feladatnak látszott: „*Kicsi vagyok én, majd megnövök én, / Esztendőre vagy kettőre nagylány leszek én*”. Aztán az egyre pontosabban feltett kérdések és a kitarató oknyomozás egyetlen pillanat tapasztalatának hatására hirtelen felismertette velem a kódokat.

A legény ezt énekli a kisleánynak: „*Cifra palota, / zöld az ablaka, / gyereki te tubarózsa / vár a viola*”. Mire a kislány szemérmesen válaszolja: „*Kicsi vagyok én, / majd megnövök én, / esztendőre vagy kettőre / nagylány leszek én*”. A legény a kislány szépségét, annak minden ékességét egy ragyogó palota díszességével azonosítja, így ez a színpompás, tarka palota nem más, mint a szépséges lány metaforája csakúgy, mint a kislány legfőbb ékességével azonosított tubarózsa. Ez utóbbi, mint a liliomfélék családjába tartozó, tehát Szűz Mária tisztaságát, ártatlanságát és termékenységet megidéző virág szirmai a kislány legfőbb ékességéhez hasonlatosak, és, ha már hasonlatosak, miért ne lehetnének ezúttal is vele azonosak, mint ahogyan a Rózsám, a Virágom, a Drágám, az Édesem vagy az Életem esetében is történik. A virágszirmok és a megfelelő testrészek azonosításából érthető meg például az is, hogy eleink miért nevezhették női virágzásnak azt, amit ma orvosi kifejezésekkel illetünk, vagy még ennél is rosszabb esetben havi bajnak neveznek sokan.

Ám a legény nem pusztán a kislány küllemét szemléli, hanem betekint a testének, vagyis lelke palotájának ablakán a szívecskéjébe is, amelyet szintén szépnek és egészségesnek lát, hiszen Rafael arkangyal színéhez hasonlóan az ő szívecskéjének aurája is zöld szín-

ben pompázik. Ennyi szépségben megmártózva nem is csoda, ha a legény szíve szerelemre lobban, és ezért a szerelem által előidézett biokémiai folyamatok hatására az ő szívének zöld színű aurája immár magasabb frekvenciává emelkedve viola színűvé változik. A „*Nyisd ki Rózsám kapudat*” mintájára vágyakozva kérleli a kislányt a testi-lelki megnyílásra, bár tudja, hogy ez helyzetükben veszélyt is hordozhat magában. A tubarózsával nem véletlenül azonosítja őt, ugyanis ez a virág a fehér szirmai és különösen intenzív balzsamos illata miatt nem pusztán a lelki és testi kék virágaként, hanem a veszélyes élvezet virágnyelvi jelentését hordozva került be a szimbólumtárba. A kislány pedig tudtára is adja e veszély érzetét, közli, hogy nem teljesen érett még a szerelemre, kicsike még, ám a következő évben, vagy azután az ő szívecskéje is bizonyára viola színűvé emelkedik majd.

És akkor, amikor ez a két szerelmes szív testi, lelki és még szellemi szinten is egyesül, a két viola színű szív még magasabb frekvenciatartományba, a violán túli, az ultra viola tartományába emelkedve a Fény differenciálatlan egységébe, a polarítások nélküli Teljességbe, így akár az Örökkévalóság egészébe, vagyis az Egészségbe emelkedik. Ez, és csakis ez nevezhető szerelemnek.

Aki nem hiszi, járjon utána.

Irodalomjegyzék

- Antal Csaba (2016): Lánc, lánc, eszterlánc. *Ősi gyökér*. Budapest, 44. évf. 3. szám (2016. július-szeptember), 69-72.
http://epa.oszk.hu/02300/02387/00038/pdf/EPA02387_osi_gyoker_2016_3_069-072.pdf (2020. 03. 02.)
- Bödök Zsigmond (1984): A csillagok a magyar néphitben. *Irodalmi Szemle*, 27. évf. 9 sz., 844–848.
- Bödök Zsigmond (1992): *Harmatlegelő*, Nap Kiadó, Dunaszerdahely, eredeti kiadás: Madách Könyv- és Lapkiadó N. V., Pozsony, 1986.
- Farkasinszky Tibor (2013): *A Miska-kancsó I. – III.*, Miskolci Bölcsész Egyesület, Miskolc.
- Kicsi Sándor András (2011): A csillagképek népi elnevezéseiről, *Holmi*, Budapest, 2011. november.
<https://www.holmi.org/2011/11/kicsi-sandor-andras-a-csillagkepek-nepi-elnevezeseirol> (2020. 03. 02.)
- Máthé-Tóth András (2019): Teremtéstörténet kontra evolúciós elmélet, *Tudomány és ~~Avagy~~ vallás c. konferencia*, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác, 2019. november 4–5.,
<https://www.youtube.com/watch?v=Mv1z3QlKN-w&feature=youtu.be> (2020. 03. 02.)
- Pap Gábor (2003): Mély kútba tekinték, In.: Pap Gábor: *Mag hó alatt – Télutón*, Püski Könyvkiadó, Budapest.
- Várszegi Tibor (2014): A magyar népmese igazsága, In.: *Quid est veritas? (Jn 18,38) – teóriák, hipotézisek és az igazság viszonya*. Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Kara, Győr, elektronikus kiadás

AZ ÚJVIDÉKI EGYETEM MAGYAR TANNYELVŰ TANÍTÓ- KÉPZŐ KAR ÓVODAPEDAGÓGUS HALLGATÓINAK NÖVÉNY- ISMERETE A 2017/2018-AS TANÉVBEN

Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
bborsoseva@gmail.com

Absztrakt

Az emberek nem ismerik a közvetlen környezetükben élő növények nevét és nem is érdekli őket. Ennek oka, hogy egyre kevesebb időt töltenek a természetben. A probléma megoldásához a szülők és a pedagógusok összefogására lenne szükség. Munkánkban egy felmérést mutatunk be, melynek során karunk 3. éves óvodapedagógus hallgatóinak növényismeretét teszteltük. Az egyetemisták a bemutatott 60 növénynek, alig több mint a felét tudták csak helyesen megnevezni.

Kulcsszavak: *egyetemi oktatás, növényismeret, óvodapedagógus hallgatók, „plant blindness”*,

Bevezető

Egy 2010-ben végzett kutatás szerint az amerikai gyerekek átlagosan napi hét óra harmincnyolc percet töltenek a négy fal közt televízió képernyője előtt vagy videó játékokkal szórakozva, ez heti nagyjából ötvenhárom órát jelent (Kevin, 2010). A természetben eltöltött idő így a minimálisra csökken, nem elegendő sem arra, hogy a gyerekek megismerjék a közvetlen környezetükben élő élőlényeket, sem arra, hogy megszerezzék az alapvető környezetvédelmi ismereteket és így a későbbiekben környezettudatosan élő felnőttekké váljanak. Rég óta ismert tény, hogy, amit a gyerekek szeretnek – legyen szó akár állatról, akár növényről - azt védeni is fogják (Chawla, 2006).

Napjainkban a fent leírt jelenség már nem csak a gyerekekre, de a felnőttekre is igaz. A növényekkel szemben tanúsított közönyösség leírására, már külön fogalmat is bevezettek. Az angol kifejezés így hangzik: plant blindness (Wandersee, 1999). Szó szerinti fordításban növény vakságot jelent, magyar megfelelője nincs. A

fogalom két jelenséget ír le: az emberek nem tudják a környezetükben élő növények nevét és nem is akarják megismerni őket (Wandersee, 2001).

A természet megismerésének folyamatában nem csak a szülő játszik fontos szerepet, de az oktatási intézményeknek is részt kell vállalniuk benne. Nem csak az iskolákra gondolunk, hanem az iskoláskor előtti intézményekre, az óvodákra is. A környezetünk szeretetére való nevelést nem lehet elég korán kezdeni. A szükséges alapokat, már az óvodában le kell rakni. Az egyik legjobb megoldást a természetben megtartott foglalkozások jelentenék, amelyek nem csak a friss levegőn való tartózkodásként valósulnának meg. A pedagógusok számára legtöbbször a helyszín kiválasztása illetve az időhiány okozza a legnagyobb problémát (Borsos, 2018a). Kis kreativitással és némi idő ráfordítással sok oktatási téma olyan egyszerűen megközelíthető helyeken is feldolgozható, mint az óvoda udvara vagy egy park (Borsos, 2018c). Mindehhez azonban szükség van egy jól képzett óvodapedagógusra is, aki ezt meg tudja valósítani.

A szerbiai oktatási rendszerben a természettel már az iskoláskor előtti intézményekben megismerkednek a gyerekek (National Curriculum of preschools, Serbia, 2019). Az óvodában kis- és középsőcsoportban heti egy, nagycsoportban, pedig heti két környezetismeret-foglalkozást tartanak. Kis csoportban ez 15-20 percig tart, középsőcsoportban 20-25 percig, nagycsoportban, pedig már 35-40 percig. A környezetismeret tanmenet a következő témákat tartalmazza (Czékus, 2013):

- élővilág;
- növényvilág;
- állatvilág;
- az ember, mint természeti lény;
- az ember, mint társadalmi lény;
- az ember munkája;
- környezetvédelem;
- anyagi világ;
- közlekedési nevelés.

A program nem konkrét tartalmakat határoz meg, hanem célokat és feladatokat (Czékus, 2013). Az óvónő teljesen szabadon választhatja, ki, hogy mely témákat szeretné feldolgozni, milyen munkaformával, milyen módszerekkel. Az egyetlen kitétel a fő módszertani el-

vek megfelelő alkalmazása. A következő minta program bemutatja, hogy hogyan is néz ki ez a gyakorlatban a tavaszi hónapokra vonatkozólag (Czékus, 2013):

Március:

1. hét: A tavasz hírnökei.
2. hét: Édesanyánkat ünnepeljük – nőnap.
3. hét: Tavasz a mezőn, virágoskertben (növények, állatok).
4. hét: Tavasz az erdőben (növények, állatok).

Április:

1. hét: Tavasz a gyümölcsösben (növények, állatok).
2. hét: Húsvétra készülünk.
3. hét: Tavasz a szántóföldön (növények, állatok).
4. hét: Tavasz – összegzés.

Május:

1. hét: A növényekről való gondoskodás.
2. hét: A vadon növény és a termesztett növények közti különbségek.
3. hét: A nedvesség, fény és hő hatása a csírázásra és a növények fejlődésére (kísérletek).
4. hét: Növények a természetben.

A minta program jól szemlélteti, hogy az óvónőknek alapos növénytani és növényfelismerési ismeretekre van szükségük, különösen a természetben történő foglalkozás tartások során. Erre próbáljuk felkészíteni egyetemünk óvodapedagógus hallgatóit is. A biológiai alapismereteket a 2. év tavaszi félévében szerzik meg, heti három órában a kötelező tárgynak számító biológia elnevezésű kurzus keretein belül. Ezen kívül 3. és 4. évben néhány választható tárgy is foglalkozik a növényismeret és növényfelismerés témakörével. Ilyenek a környékünk élővilága, kirándulások és látogatások szervezése, gyűjtemények készítése, ökológia, környezetvédelem.

A munka célja a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar óvodapedagógus hallgatóinak felmérése. Arra voltunk kíváncsiak, hogy elegendő ismeretekkel rendelkeznek-e a növényfelismerés témakörében, meg tudják-e nevezni a környezetükben élő legfontosabb növényfajokat. Azért tartjuk ezt fontosnak, mert leendő óvodapedagógusként nekik kell megismertetni és megszerettetni a növényeket a gyerekekkel. A felmérés adatait felhasználva az egyetemünkön okta-

tott, növényekkel kapcsolatos kötelező és választható tantárgyak tartalma is átalakítható, hatékonyabbá tehető.

Anyag és módszer

A felmérés az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karán készült Szabadkán a 2017/2018-as tanév tavaszi félévében, márciusban. A növények felismerésében 3. évfolyam összes óvoda-pedagógus hallgatója részt vett. Ez 5 férfit és 10 nőt jelentett. A felmérés során egy 60 képből álló power point prezentációt mutattunk be és nekik a kiosztott táblázatokba be kellett írniuk az adott képen látható növény magyar nevét. A képek különböző internetes adatbázisokból származtak és a természetes környezetében mutatták be a növényt. Például a sárgarépa esetében csak a föld feletti része volt látható. A felmérés során csak olyan növényekkel dolgoztunk, amelyek megtalálhatóak a vizsgált személyek közvetlen környezetében. A trópusi illetve távoli vidékeken élő növények nem képezték a kutatás tárgyát. A szakirodalom szerint az ilyen jellegű felméréseket élő növény anyaggal, kell elvégezni (Robinson, 2016). A mi esetünkben ez nem volt megoldható egy részt, mert a használt növényekből nem áll rendelkezésre az év minden szakában élő anyag, mint például a tavaszi virágok esetében. Más részt pedig a felmérést szeretnénk megismételni a következő évfolyamokkal illetve más szakon tanuló hallgatókkal is és így nem lennének reprodukálhatóak az eredmények.

A felmérésben szereplő növényeket a könnyebb adatfeldolgozás miatt hat csoportba soroltuk be: zöldségfélék, gyümölcsök, gabonafélék, kerti virágok, fák, gyógy- és fűszernövények. Minden csoportban tíz – tíz faj szerepelt (Borsos, 2018d). A zöldségfélék csoportjába tartozó növények: sárgarépa (*Daucus carota*), burgonya (*Solanum tuberosum*), karalábé (*Brassica oleracea* *Gongylodes* Group), brokkoli (*Brassica oleracea* var. *italica*), spárga (*Asparagus officinalis*), fokhagyma (*Allium sativum*), vöröshagyma (*Allium cepa*), karfiol (*Brassica oleracea* var. *botrytis*), paradicsom (*Solanum lycopersicum*), közönséges paprika (*Capsicum anuum*). A gyümölcsök csoportjába tartozó növények: nemes alma (*Malus pumila*), nemes körte (*Pyrus communis*), nemes szilva (*Prunus domestica*), őszibarackfa (*Prunus persica*), kajszibarackfa (*Prunus armeniaca*), meggyfa (*Prunus cerasus*), cseresznye (*Prunus avium*), borszőlő (*Vitis vinifera*), földi eper (*Fragaria vesca*), málna (*Rubus idaeus*).

A gabonafélék csoportjába tartozó növények: közönséges búza (*Triticum aestivum*), kukorica (*Zea mays*), rozs (*Secale cereale*), árpa (*Hordeum vulgare*), abrakzab (*Avena sativa*), köles (*Panicum miliaceum*), cirok (*Sorghum vulgare*), cukorrépa (*Beta vulgaris* subsp. *vulgaris* convar. *vulgaris* var. *altissima*), napraforgó (*Helianthus annuus*), dohány (*Nicotiana tabacum*). A kerti virágok csoportjába tartozó növények: hóvirág (*Galanthus nivalis*), tulipán (*Tulipa sylvestris*), jácint (*Hyacinthus orientalis*), sárga nárcisz (*Narcissus pseudonarcissus*), tűzliliom (*Lilium bulbiferum*), közönséges orgona (*Syringa vulgaris*), májusi gyöngyvirág (*Convallaria majalis*), muskátli (*Pelargonium zonale*), illatos ibolya (*Viola odorata*), kerti nőszirom (*Iris germanica*). A park fái csoportba tartozó növények: kocsányos tölgy (*Quercus robur*), nagylevelű hárs (*Tilia cordata*), fehér nyár (*Populus alba*), közönséges nyír (*Betula pendula*), fekete fenyő (*Pinus nigra*), erdei fenyő (*Pinus sylvestris*), ezüstfenyő (*Picea pungens*), közönséges tiszafa (*Taxus baccata*), keleti tuja (*Platyclusus orientalis*), vadgesztenye (*Aesculus hippocastanum*). A gyógy- és fűszernövények csoportjába tartozó növények: borsmenta (*Mentha × piperita*), kamilla (*Matricaria chamomilla*), vadrózsa (*Rosa canina*), orvosi zsálya (*Salvia officinalis*), nagy csalán (*Urtica dioica*), közönséges cickafark (*Achillea millefolium*), gyermekláncfű (*Taraxacum officinale*), fekete bodza (*Sambucus nigra*), rozmaring (*Rosmarinus officinalis*), kakukkfű (*Thymus serpyllum*).

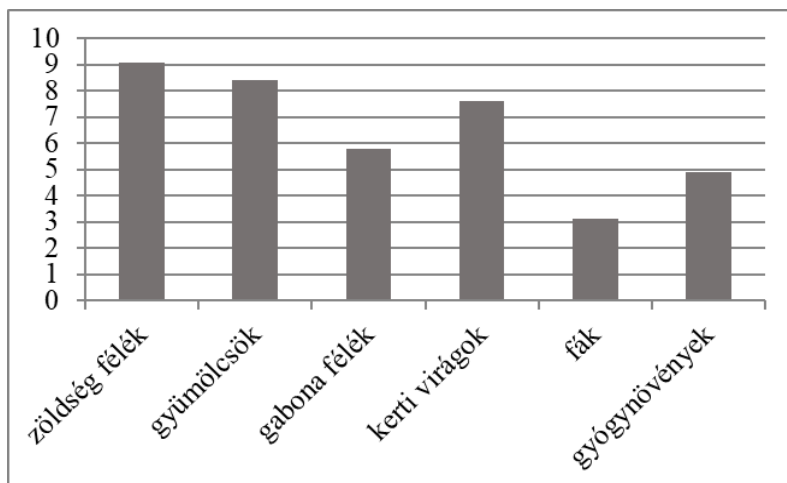
A helyes válaszokat egy ponttal értékeltük. A tudományos és a köznyelvben használt neveket fogadtuk el pontos válaszként. Fél pontokat nem adtunk, ha például a fekete fenyő esetében csak a fenyő volt beírva, az nem ért pontot. Így a maximálisan elérhető pontszám 60 lett. Az eredményeket az SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) statisztikai program csomag leíró statisztika funkcióival értékeltük ki.

Eredmények

Az eredmények kiértékelését az összpontszámok meghatározásával kezdtük. A hallgatók átlagosan 38,7 ($\pm 7,09$) pontot értek el. Ez a maximálisan elérhető 60 pont 64,5%-t jelenti.

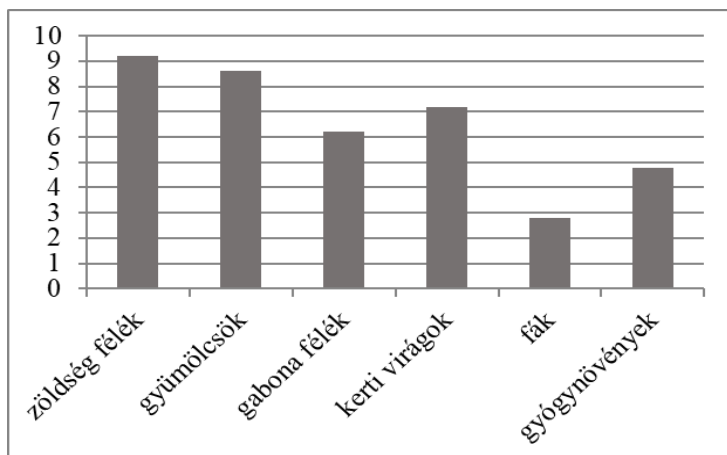
A legjobb teszt 49 pontos volt, ez az összpontszám 81,67%-t jelenti és ebből két darabot találtunk. A legrosszabb eredménynek a 22 pontos táblázat számít, amely az összpontszám 36,66%-t jelenti. A férfiak kicsi aránya ellenére, a nemek közti összehasonlítást is

elvégeztük, mert a szakirodalom szerint a nők sokkal jobban ismerik a növényeket, mint a férfiak (Fritsch, 2015). A mi esetünkben ez nem mondható el, valószínűleg a kis minta számmal magyarázható a szakirodalmi adattól való eltérés. A nők esetében az átlagpontszám 38,7 ($\pm 8,78$), ez az összpontszám 64,5%-t jelenti. A legjobb teszt 49 pontos volt, a legrosszabb, pedig 29 pontos volt. A férfiak esetében az átlagpontszám 38,8 ($\pm 1,64$), ez az összpontszám 66,66%-t jelenti. A legjobb teszt 40 pontos volt, a legrosszabb, pedig 36 pontos volt.



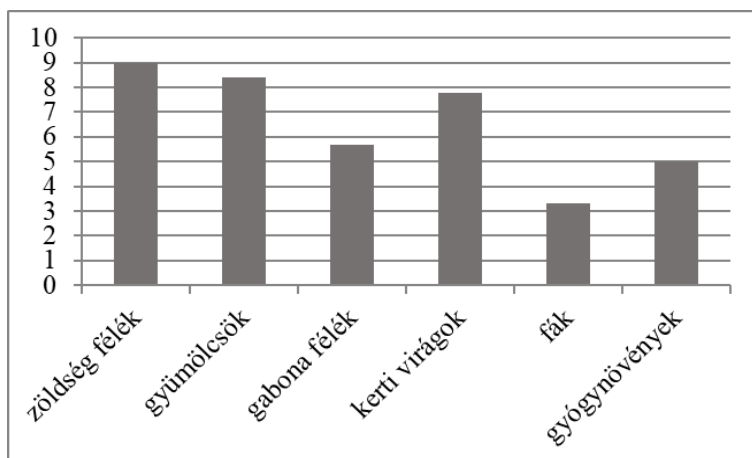
1. ábra: Az egyes növénycsoportok felismerése során elért átlagpontszámok

Az egyes növénycsoportok felismerése során elért eredményeket külön-külön is kielemeztük. A hallgatók a legjobban a zöldségféléket ismerik (elért átlag pontszám: 9,06 ($\pm 1,41$)) (1. ábra). A második helyre a gyümölcsök kerültek (átlagpontszám: 8,4 ($\pm 2,62$)); a harmadik helyre pedig a kerti virágok kerültek (átlagpontszám: 7,2 ($\pm 3,2$)). A negyedik helyen a gabonafélék végeztek, átlagpontszám (5,8 ($\pm 3,83$)), az ötödik helyen, pedig a gyógynövények végeztek (átlagpontszám (4,9 ($\pm 3,90$)). A legkevésbé ismert növénycsoport a park fái (átlagpontszám: 3,1 ($\pm 2,44$)).



2. ábra: Az egyes növénycsoportok felismerése során elért átlagpontszámok a férfiak esetében.

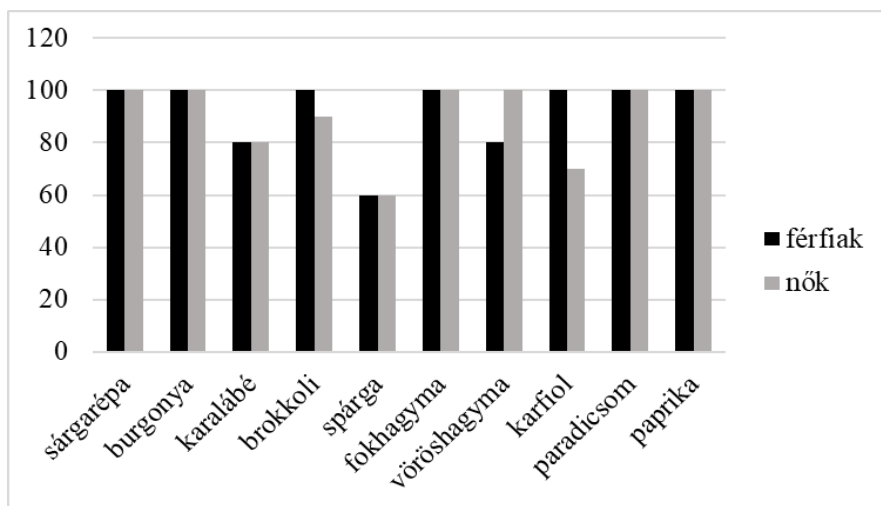
A férfiak a zöldségfélék csoportjába sorolt növényeket ismerik a legjobban (elért átlagpontszám: 9,2 ($\pm 1,39$)) (2. ábra). A második helyre a gyümölcsök kerültek (átlagpontszám: 8,6 ($\pm 2,98$)); a harmadik helyre pedig a kerti virágok kerültek (átlagpontszám: 7,2 ($\pm 3,55$)). A negyedik helyen a gabonafélék végeztek (átlagpontszám: 6,2 ($\pm 3,70$)), az ötödik helyen, pedig a gyógynövények végeztek (átlagpontszám: 4,8 ($\pm 4,13$)). A legkevésbé ismert növénycsoport a park fái (átlagpontszám: 2,8 ($\pm 2,69$)).



3. ábra: Az egyes növénycsoportok felismerése során elért átlagpontszámok a nők esetében.

A nők a zöldségfélék csoportjába sorolt növényeket ismerik a legjobban (elért átlagpontszám: 9,0 ($\pm 1,49$)) (3. ábra). A második helyre a gyümölcsök kerültek (átlagpontszám: 8,4 ($\pm 2,36$)); a harmadik helyre pedig a kerti virágok kerültek (átlagpontszám: 7,8 ($\pm 2,58$)). A negyedik helyen a gabonafélék végeztek (átlagpontszám: 5,7 ($\pm 4,13$)), az ötödik helyen, pedig a gyógynövények végeztek (átlagpontszám: 5,0 ($\pm 3,88$)). A legkevésbé ismert növénycsoport a park fái (átlagpontszám: 3,3 ($\pm 2,99$)).

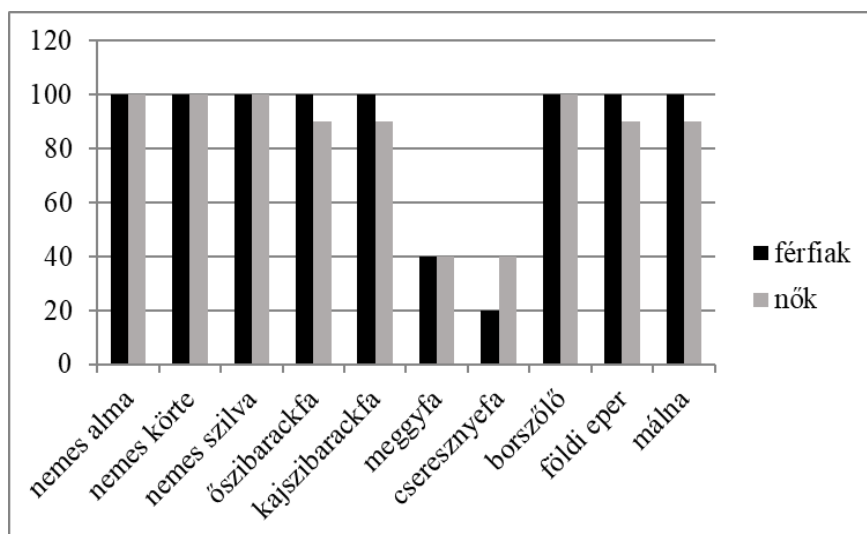
A zöldségfélék csoportjába sorolt növények felismerése során elért átlagpontszám 9,06 ($\pm 1,41$) (4. ábra). A legjobb eredmények a sárgarépa, a burgonya, a fokhagyma, a paprika és a paradicsom felismerése során születtek (10-10 pont). A legnagyobb gondot a spárga felismerése jelentette. A nők maximális pontszámot értek el a sárgarépa, a burgonya, a fokhagyma, a vöröshagyma, a paprika és a paradicsom felismerése során. A spárga felismerése okozta számukra a legnagyobb problémát, mindössze a hallgatók 60%-a ismerte fel ezt a zöldség félélt. A férfiak maximális pontszámot értek el a sárgarépa, a burgonya, a brokkoli, a fokhagyma, a karfiol, a paradicsom és a paprika felismerésekor. Nekik is a spárga felismerése okozta a legnagyobb fejtörést, mindössze a felmért hallgatók 60%-a ismerte fel.



4. ábra: Az egyes zöldségfélék felismerése során elért eredmények.

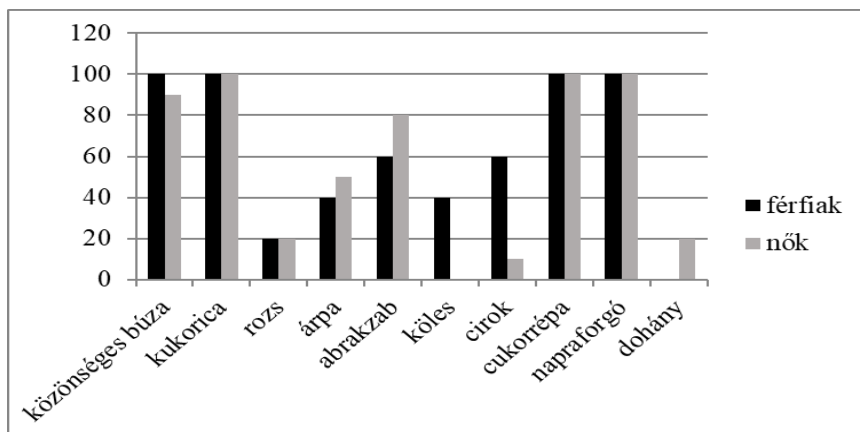
A gyümölcsök csoportjába sorolt növények felismerése során elért átlag pontszám 8,4 ($\pm 2,62$) (5. ábra). A legjobb eredmények a nemes alma, a nemes körte, a nemes szilva, és a borszőlő felismeré-

se során születtek (10-10 pont). A legnagyobb gondot a meggy és a cseresznye felismerése jelentette. A nők maximális pontszámot érték el a nemes alma, a nemes körte, a nemes szilva és a borszőlő felismerése esetében. A meggy és a cseresznye felismerése okozta számukra a legnagyobb problémát, ezeket mindössze a hallgatók 40%-a tudta helyesen azonosítani. A férfiak maximális pontszámot érték el a nemes alma, a nemes körte, a nemes szilva, az őszi barack, a kajszibarack, a borszőlő, a földieper és a málna megnevezése esetében. A legkevesebb pontot a cseresznye felismerése során érték el, ezt a gyümölcsöt csak a hallgatók 20%-a nevezte meg helyesen.



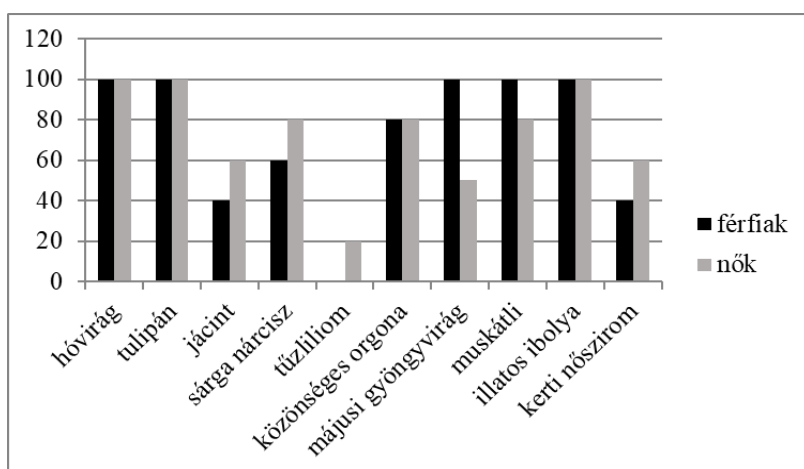
5. ábra: Az egyes gyümölcsök felismerése során elért eredmények.

A gabonafélék csoportjába sorolt növények felismerése során elért átlagpontszám 5,8 ($\pm 3,83$) (6. ábra). A legjobb eredmények a kukorica, a cukorrépa és a napraforgó felismerése során születtek (10-10 pont). A legnagyobb gondot a köles felismerése jelentette. A nők maximális pontszámot érték el a kukorica, a cukorrépa és a napraforgó felismerése során. A legnagyobb gondot a köles megnevezése jelentette számukra. Senki nem ismerte fel közülük ezt a gabona félért. A férfiak maximális pontszámot érték el a közönséges búza, a kukorica, a cukorrépa és a napraforgó felismerésekor. A legnagyobb nehézséget a dohány felismerése jelentette számukra, ezt a növényt egyikük sem tudta megnevezni.



6. ábra: Az egyes gabonafélék felismerése során elért eredmények.

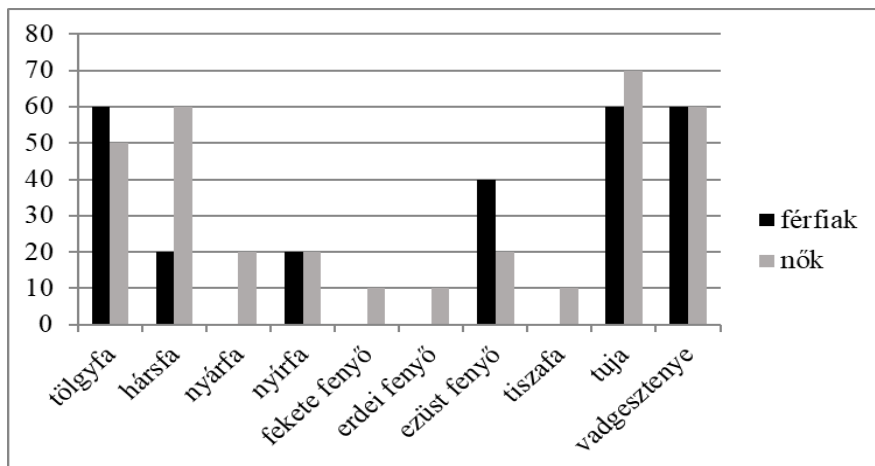
A kerti virágok csoportba sorolt növények felismerése során elért átlagpontszám $7,2 (\pm 3,5)$ (7. ábra). A legjobb eredmények a hóvirág, a tulipán és az illatos ibolya felismerése során születtek (10-10 pont). A legnagyobb gondot a tűzliliom felismerése jelentette. A nők maximális pontszámot értek el a hóvirág, a tulipán és az illatos ibolya felismerése során. A legnagyobb gondot a tűzliliom megnevezése okozta számukra, mindössze a hallgatók 20%-ának sikerült. A férfiak maximális pontszámot értek el a hóvirág, a tulipán, a májusi gyöngyvirág, a muskátli és az illatos ibolya felismerésekor. A legnagyobb fejtörést a tűzliliom felismerése okozta számukra. Ezt a kerti virágot senki nem tudta közülük helyesen megnevezni.



7. ábra: A kerti virágok csoportba sorolt növények felismerése során elért eredmények.

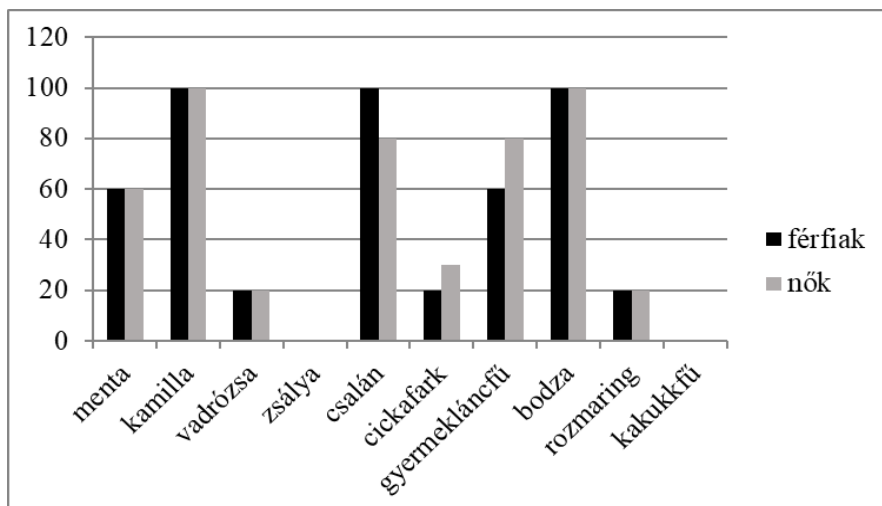
A park fái csoportba sorolt növények felismerése során elért átlagpontszám 3,1 ($\pm 2,44$) (8. ábra). Sem a férfiak, sem a nők esetében nem volt olyan fa, amelyet mindenki felismert volna.

A nők a legjobb eredményt a tuja felismerésekor érték el, ezt a hallgatók 70%-a tudta helyesen megnevezni. A fekete fenyő, az erdei fenyő és a tiszafa felismerése okozta számukra a legnagyobb gondot. Ezeket a növényeket csak a nők 10%-a ismerte fel. A férfiak a legjobb eredményt a tölgyfa, a tuja és a vadgesztenye felismerésekor érték el. Ezeket a fákat a férfiak 60%-a nevezte meg helyesen. A legnagyobb problémát a nyárfafa, a fekete fenyő, az erdei fenyő és a tiszafa azonosítása okozta számukra. Ezen fák felismerésért egyik férfi sem kapott pontot.



8. ábra: A park fái csoportba sorolt növények felismerése során elért eredmények.

A gyógy- és fűszernövények csoportba sorolt növények felismerése során elért átlagpontszám 4,9 ($\pm 3,90$) (9. ábra). A legjobb eredmények a kamilla és a bodza felismerése során születtek (10-10 pont). A legnagyobb gondot a kakukkfű és a zsálya megnevezése jelentette. Ezen növényeket sem a nők, sem a férfiak nem tudták helyesen azonosítani. A nők maximális pontszámot érték el a kamilla és a bodza felismerése során. A legnagyobb gondot a kakukkfű és a zsálya megnevezése okozta számukra. A férfiak maximális pontszámot érték el a kamilla, a nagy csalán és a bodza felismerésekor. A kakukkfűvet és a zsályát nekik sem sikerült helyesen megnevezni.



9. ábra: A gyógy- és fűszernövények csoportba sorolt növények felismerése során elért eredmények.

Következtetések

Napjainkban globális szinten elterjedt jelenség, hogy az emberek nem ismerik a környezetükben élő növények neveit (Bebbington, 2008; Francovicova, 2011; Wandersee, 1998). A „növényi vakság” mára már nem csak a gyerekek, de a felnőttek körében is általánossá vált. Pedig a növények is a természet részét képezik és rendkívül fontos szerepet játszanak bolygónk életében, az által, hogy a fotoszintézis során készített oxigénnel dúsítják a levegőt. A növények megismerését nem lehet elég korán kezdeni. Már kisgyermek korban el kell sajátítani az alapvető ismereteket, amelyekre, majd az általános iskolai oktatás során építeni lehet. Fontos, hogy a gyerekek ismerjék a mindennapjaikban szereplő zöldségeket és gyümölcsöket. Ezek nélkül elképzelhetetlen az egészséges táplálkozás. Arról nem is beszélve, hogy a bennük megtalálható vitaminok és ásványi anyagok elengedhetetlenül fontosak a gyerekek megfelelő fejlődéséhez és növekedéséhez. A közvetlen környezetükben megtalálható fák és virágok megismerése pedig jelentős szerepet játszik a környezetvédelmi ismereteik megalapozásában.

A fent említett folyamatokban a szülők, az óvodák és az óvodapedagógusok játszanak fontos szerepet. A gyerekeknek minél több időt ajánlatos a természetben eltölteni. Ilyenkor nemcsak játékra van szükségük, hanem magyarázatra, útmutatásra is. A kettő egyben is

megoldható: számos a játék módszerén alapuló, a növények megismerését elősegítő módszertani megközelítés ismert (Borsos, 2018b).

Több kutatás is azt állítja, hogy a nők sokkal jobban ismerik a növényeket, mint a férfiak (Fritsch, 2015; Francovicova, 2011). Ez a mi esetünkben nem igazolódott be. A nők által elért 64,5%-os teljesítmény szinte megegyezik a férfiak által elért 66,66%-os eredménnyel. Ha külön-külön kielemezzük az egyes növénycsoportok felismerése során elért pontszámokat, akkor sem tapasztalunk eltérést a nemek között. Ez azért furcsa, mert elméletileg a nők több időt töltenek háztartási munkával: bevásárlással, főzéssel, amelyek során természetes állapotukban is találkoznak a felmérésben szereplő növényekkel. A hallgatóinkra ez valószínűleg nem jellemző. Felgyorsult világunkban ők már nem rendezik a ház körüli kiskerteket, nem ismerik fel a park fáit, sem a szántóföldek gabonáit és a zöldségekkel, gyümölcsökkel is már csak konyhakész formában találkoznak.

Az általunk vizsgált 3. éves óvodapedagógus hallgatók növényismerete nem igazán kielégítő. Még a zöldségfélék és a gyümölcsök megnevezése során sem érték el 100%-os teljesítményt. A legnagyobb problémát a gyógy- és fűszernövények felismerése okozta. A kakukkfűvet és a zsályát senki nem tudta beazonosítani természetes állapotában. A kapott eredmény újfent csak azzal magyarázható, hogy a fűszernövényekkel csak szárított illetve feldolgozott formában találkoznak. Ez azért elkeserítő, mert a gyógy- és fűszernövények nagyon egyszerűen gondoZHatóak és nevelhetőek akár az óvodaudvarban, a gyerekekkel közösen kialakított kiskertben is. Hallgatóink valószínűleg ezzel sincsenek tisztában.

A másik leginkább problémás növény kategória a park fái csoportba tartozó fásszárúak. A fenyőfélék azonosítása jelentette a legnagyobb gondot. A legtöbb ember egyszerűen csak azt írta a lapra, hogy fenyőfa illetve sokak számára minden fenyő lucfenyő vagy fekete fenyő.

A nyárfa és a tiszafa megnevezés is csak néhány hallgatónak sikerült. Valószínűsíthető, hogy karunk óvodapedagógus hallgatói egyszerűen csak elsétálnak mellettük az utcán és a parkban anélkül, hogy ismernék a nevüket.

Az is megállapítható, hogy vannak olyan növény párok, melyeket a felmérésben részt vevő személyek nagy része összekever. Ilyen párosok a meggy és a cseresznye valamint az őszibarack és a kajszibarack.

Eredményeink azt mutatják, hogy karunk óvodapedagógus hallgatóinak növénytani ismeretei nem kielégítőek. Ez ellen sürgősen tennünk kell valamit: a kötelező és a választható tárgyak oktatása során is nagyobb hangsúlyt kell fektetnünk erre a témára illetve több tantermen kívüli órát kell tartanunk, melyek során a hallgatóink megismerkednének a közvetlen környezetükben élő fontosabb növényfajokkal.

Irodalomjegyzék

- Bebbington, A. (2005). The ability of A-level students to name plants. *Journal of Biological Education*, 39(2), 63–67.
- Borsos, É., Patocskai, M., Borić, E. (2018). Teaching in nature? Naturally! *Journal of Biological Education*, 52(1), 1–11.; doi: 10.1080/00219266.2017.1420679.
- Borsos, É., (2018). The gamification of elementary school biology: a case study on increasing understanding of plants. *Journal of Biological Education*, 52(3), 1–11.
- Borsos, É., Borić, E., Patocskai, M. (2018). Be in: teach outdoors! *Croatian Journal of Education*. 20(3).
- Borsos, É. (2018). A vajdasági magyar pedagógusok növényismere-te. *Képzés és gyakorlat*, 16(4), 49-58. DOI: 10.17165/TP.2018.4.5.
- Czékus, G., Major, L., Horák, R. (2013). *A környezetünk és a környezetismeret módszertana*. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Grafoprodukt Nyomda, Szerbia, Szabadka.
- Chawla, L. (2006). Learning to Love the Natural World Enough to Protect it. *Barn*, 2, 57–78.
- Francovicova, J. & Prokop, P. (2011). Children's ability to recognise toxic and non-toxic fruits. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 7(2), 115–120.
- Fritsch, E. M. (2015). Secondary school students' and their parents' knowledge and interest in crop plants: why should we care? *International Journal of Environmental & Science Education*, 10(6), 891–904.
- Kevin, J. C. (2010). Back to School: Back Outside! *National Wildlife Federation*, Reston, United States.
- Zakon o predškolskom vaspitanju obrazovanju („Sl. glasnik RS – Prosvetni glasnik”, br. 18/2010, 101/2017, 113/2017 - dr. zakon, 95/2018 - dr. zakon i 10/2019), Serbia. [National Curriculum of preschools, Serbia]
- Robinson, B. S., Inger, R., Gaston, K. J. (2016). A Rose by Any Other Name: Plant Identification Knowledge & Socio-Demographics. *PLoS ONE*, 11(5), DOI: e0156572. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0156572>
- Wandersee, J. H. & Schussler, E. E. (1998). A model of plant blindness. Poster and paper presented at the 3rd Annual Associates Meeting of the 15 Laboratory, Louisiana State University, Baton Rouge, LA.

- Wandersee, J. & Schlusser, E. (1999). Preventing plant blindness. *The American Biology Teacher*, 61(2), 82–86.
- Wandersee, J. & Schlusser, E. (2001). Toward a theory of plant blindness. *Plant Science Bulletin*, 17(1), 2–9.

„Másnak lenni”

Szudki Osayma–Horváth Zsuzsanna–Lénárt Zoltán

EGY DOWN-SZINDRÓMÁS FIATAL FIÚ RÉSZVÉTELE EGY KEZDŐ MODERN TÁNCKURZUSON: A KURZUS MEGÍTÉLÉSE ÉS MÓDSZERTANI ADAPTÁCIÓK

Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar
szudki.osayma@gmail.com, horvath.zsuzsanna@barczi.elte.hu,
lenart.zoltan@barczi.elte.hu

Absztrakt

Vizsgálatunkban egy inkluzív jellegű, kezdő modern tánckurzus működését követtük nyomon résztvevői megfigyelés, írásbeli kikérdezés és interjú módszerek segítségével. A kvalitatív paradigma alapján készült tanulmány célja a három hónapos kurzus résztvevőkre gyakorolt hatásának és a résztvevők véleményének bemutatása, különös tekintettel a motivációra, az inklúzió folyamatára és a tánckurzus módszertani megvalósulására.

Kulcsszavak: *inklúzió, modern tánc, Down-szindróma, módszertan, kvalitatív kutatás*

I. Bevezetés

Vizsgálatunkban egy három hónapon keresztül tartó, összesen huszonkét alkalmas modern tánckurzus hatását figyeltük annak résztvevőire. A tánckurzuson tíz tipikus fejlődésű lány és egy Down-szindrómás fiú vettek részt. A foglalkozások az iskolai szünetek kivételével minden szerdán és pénteken este másfél órában zajlottak az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar épületében. A kurzus a résztvevők számára ingyenes volt.

A szakirodalom feldolgozása közben feltűnt, hogy a témában eddig született vizsgálatok során a szerzők részletekbe menően nem ismertetik a használt és bevált pedagógiai módszereket, a motiválási lehetőségeket, a felmerülő problémákat és azok megoldási lehetőségeit.

A kutatás egyik célja az volt, hogy megtaláljuk azokat a módszertani adaptációs lehetőségeket, amelyek segítségével egy mérsékelt intellektuális képességzavarral élő tagot magába foglaló

csoportot hatásosan lehet tanítani, továbbá, hogy feltérképezzük a résztvevők benyomásait a kurzusról.

II. Szakirodalmi háttér

Hat olyan vizsgálatot találtunk, ahol legalább egy Down-szindrómás személy vett részt táncos mozgásprogramban (Reinders, Bryden & Fletcher, 2015; McGuire, Long, Esbensen & Bailes, 2019; Gutiérrez-Vilahú, Massó-Ortigosa, Costa-Tutusa, Guerra-Balic & Rey-Abella, 2016; Becker & Drusing, 2010; Moraru, Hodorca & Vasilescu, 2014; Casertano & Rio, 2014). Ezek közül öt inkluzív csoportban zajlott, tipikus fejlődésűek részvételével. A vizsgálatok közül háromnál volt jelen legalább egy segítő; szerepüket tekintve vagy kortárs csoporttagként mutatták be a mozgásokat, vagy a Down-szindrómás személyt segítették a mozgásos tevékenységben, szociális interakciókban, vagy a tevékenységekbe való bevonódásban (McGuire et al., 2019; Becker & Drusing, 2010; Reinders et al., 2015). Egy esetben a segítők a beavatkozás megkezdése előtt elsajátították a segítségadás biztonságos módjait és gesztusjeleket a kommunikáció támogatása érdekében. A módszertan tekintetében a komplex képességek kis lépésekre bontott megtanulását és a sok gyakorlást emelték ki (McGuire et al., 2019). Egy másik vizsgálatban egy pihenő sarkot rendeztek be a Down-szindrómás résztvevőknek, ahol ehetett és színezhettek, ha elfáradt a táncóra közben (Becker & Drusing, 2010). A mozgásos tevékenység három vizsgálatnál klasszikus balett és improvizáció¹ alapú (McGuire et al., 2019; Gutiérrez-Vilahú et al., 2016; Reinders et al., 2015), egy vizsgálat esetében Danceability² technikával dolgozó, szintén improvizáció alapú (Casertano & Rio, 2014), egy másikban gimnasztika alapú (Moraru et al., 2014), egy pedig jazztánc és improvizáció alapú volt (Becker & Drusing, 2010). A tánckurzusok által kifejtett szociális, emocionális és pszichés hatások, változások vizsgálata szülői beszámoló, résztvevői interjú, vagy vizsgálatvezetői megfigyelés alapján történt ezen beavatkozások mindegyikében.

¹ „Az improvizáció a tánc egyik megnyilvánulási formája, amelyben az alkotás és az előadás egyidejűsége érvényesül (...)” (Demarcsek, 2012, p. 52).

² Kontakt improvizáció alapú inkluzív módszer, melynek célja a kölcsönös előítéletek leépítése és a művészetben való kapcsolódás, kifejezés, illetve közös felfedezés (Bóta, 2008).

Fentiek alapján megállapítható, hogy a Down-szindrómás személyek bevonásával történő, mozgásos jellegű intervenciós vizsgálatok irodalma nem terjed ki elegendő mértékben a folyamattervezés és a megvalósítás szempontjaira, módszereire, illetve a folyamat közben felmerülő nehézségek megoldási lehetőségeire. A fellelt irodalmakban csupán egy esetben jelenik meg, hogy a bevont Down-szindrómás személyek intellektuális károsodása milyen mértékű. Kevés támpontot nyújt a szakirodalom arra vonatkozóan, hogy az inklúziót milyen eszközökkel valósították meg, továbbá a mozgásos feladat milyenségéről sem kapunk megfelelő mennyiségű és minőségű információt egy inkluzív táncfoglalkozás, vagy tánckurzus megtervezéséhez.

Intellektuális képességzavar esetén azonban léteznek általános gyógypedagógiai módszertani elvek, mint például a kis lépésekre bontás, a gyakori ismétlés, a konkrétság elve, a közeli kapcsolat kialakítása, vagy a jól tagolt, átlátható és ösztönző tanulási segítség adása (Hatos, 2000). Ezek mellett a felkészülés részét képezte olyan specifikusabb és kézzel foghatóbb tanításmódszertani elvek, prioritások fellelése, amelyek a tudásátadás megvalósulásához és a hatékony közös munkához szükségesek. Ezek közül a számunkra legfontosabbakat és a vizsgált folyamathoz a legszorosabban illeszkedőket foglaljuk össze.

A szerzők többek között hangsúlyozzák értelmi fogyatékos személyek mozgásos tevékenységre tanításánál a multimodális segítségadás (Fidler, 2009) fontosságát. Benczúr (2017) szerint új tananyag tanításakor előbb verbális magyarázat mellett szükséges tükörszerűen bemutatni az új mozgást, majd manuálisan segíteni a személyt a mozdulat kivitelezésében, megérzésében. Célszerű ezeket az új mozgásokat már ismert elemekhez kapcsolni, a kis lépések elvét betartva, rövidebb mozgássorok alkalmazásával. A rigiditás elkerülése is fontos, ezért, ha az értelmi fogyatékos személy néhány-szor sikeresen kivitelezte az adott feladatot, szükséges rajta apró módosításokat eszközölni.

Jobling (1994) szerint a gyakorlást változatossá kell tennünk, hiszen az élvezet biztosítja a motivációt a Down-szindrómás személyeknek. Kiemeli a mozdulatok megértésének fontosságát: ha a személy érti a hol, mi és hogyan mozog hármását, és ez párosul kinesztetikus feedback információval, akkor könnyebbé válik a mozdulat, mozgássor megismétlése. Benczúr (2017) szerint jó motiváció lehet, ha az értelmi fogyatékos személy saját ötleteit érvényre

juttatjuk³ – a balesetveszély szem előtt tartása mellett. Hangsúlyozza továbbá, hogy a kudarckerülési törekvésen kívül fontos az is, hogy a hibákat kijavítsuk és azok okait megbeszéljük, hiszen az értelmi fogyatékos személyek is érzékelik saját hibáikat, és az ezzel való megküzdés fontos része a személyiségfejlődésüknek. Emellett a rosszul rögzült mozgások kijavítása sokkal nehezebb, ráadásul gyakorlásuk sérüléshez is vezethet (Jobling, 1994).

III. Célkitűzés, kutatási kérdések

Célunk egy Down-szindrómával élő fiatal hatásos együttnevelése és mozgásának fejlesztése volt egy inkluzív csoportban. Ennek megvalósulásához a szakirodalom és saját tapasztalataink alapján olyan adaptációs lehetőségeket kerestünk, amelyek által a tipikus fejlődésű kortárs résztvevők igényei és tempója is érvényesülhetnek a táncórák során – lehetőségessé válik minden résztvevő számára a folytonos és megfelelően intenzív tudásátadás, azaz létrejön az inklúzió.

Vizsgálatunk során a kutatási kérdéseink a következők:

1. Milyen elemek határozzák meg egy inkluzív tánckurzus működését és megítélését résztvevői szempontból?
2. Milyen módszertani lehetőségek és kihívások jelennek meg egy inkluzív tánckurzus folyamatában?

IV. Módszer

IV.1. Kutatásmódszertan

A vizsgálatban 10 tipikus fejlődésű, a kurzus megkezdésekor 15,1 és 23,0 év közötti életkorú lány és egy 17,0 éves Down-szindrómás, mérsékelt intellektuális képességzavarral élő fiatal fiú vettek részt. Két, a mozgásvilágot jól ismerő résztvevőt azzal a céllal vontunk be a vizsgálatba, hogy – a szakirodalmi előzményeknek megfelelően – segítsék a táncórák gördülékenységét. A bekerülés kritériumai közt egészségi, a részvételi szándékra és képességre vonatkozó, illetve életkori feltételek szerepeltek, utóbbi a kortárs csoport létrehozá-

³ Ez kapcsolódik a jelenleg sokat kutatott empowerment jelenségéhez, azaz a képessé tételhez (Delgado & Humm-Delgado, 2017).

sának céljából. A résztvevők a modern táncstudás szempontjából teljesen kezdők és kezdők voltak.

A vizsgálathoz kvalitatív módszertant használtunk, mivel célkitűzéseinkhez ez illeszkedik a leginkább. A kvalitatív metodológia lényege, hogy számszerűen nem leírható egyedi jellemzőket, összefüggéseket tárjon fel természetes közegükben vizsgálva azokat, építve a folyamat közben felmerülő újabb és újabb kutatási kérdésekre (Szokolszky, 2004).

Megfigyeltük a Down-szindrómás résztvevő, Andris⁴ táncórai működését és teljesítményét a kurzus alatt. A résztvevő megfigyelés (Szokolszky, 2004; Falus, 2004) során tapasztaltakról terepnaplót vezettünk, amelybe minden táncóra után részletesen leírtuk az aznap történeteket a viselkedés, a szociabilitás és a motoros aktivitás tekintetében. Különös hangsúlyt fektettünk Andris motiválhatóságának körüljárására.

A beavatkozás hatását és megítélését vizsgáltuk továbbá a résztvevők körében. Ennek feltérképezésére a tipikus fejlődésű résztvevőket írásban kérdeztük ki egyéni kérdőíves felmérés módszerrel (Nádasi, 2004) a kurzus végén, Andrissal és édesanyjával pedig egy félig strukturált tematikus interjút készítettünk, ahol mindketten jelen voltak (Szokolszky, 2004). A tipikus fejlődésű résztvevők esetében a kérdések az előzetes elvárásaikra, azok megvalósulására, Andris személyiségének és órai működésének megítélésére, a vele való kapcsolatuk alakulására, a foglalkozás vezetőjének tevékenységeire, a táncórák hasznosságára és értékére vonatkoztak.

Andris édesanyját az előzetes elvárásairól és az általa tapasztalt, a tánckurzus hatásának tulajdonított változásokról kérdeztük. Andrist pedig arról kérdeztük ki részletesen, hogy mit szeretett, illetve mit nem szeretett a táncórákban, milyennek ítélte a csoportvezető viselkedését, illetve mi motiválta leginkább a kurzus látogatására. Emellett konkrét nehézségeket is felidézünk vele együtt saját táncórai működésének kapcsán, azzal a szándékkal, hogy ezek okait Andris válaszaival által mélyebben megérthessük.

A kvalitatív módszertanon túl Andris motoros képességeinek változását is vizsgáltuk a kurzus előtt és után mérve azokat. A bekövetkezett változásokat azonban jelen dolgozatban területi korlátok miatt nem tárgyaljuk.

⁴ Az anonimitás megőrzése érdekében álnevet használtunk.

A kutatás a kutatásetikai elveknek és szabályoknak megfelelően zajlott.

IV.2. A táncórák felépítése és a folyamat tervezése

Az órák felépítését (1. táblázat) a különböző modern tánc technikák és jazz tánc szakirodalmak (Lőrinc, 2011; Lewis, 2000; Ross, 1973; Ligeti, 1982), általános tánc témájú szakirodalmak (Mizerák, 2012; Demarcsek, 2012) és a saját tapasztalataink alapján határoztuk meg.

Táncóra szakasza	Feladat típusa	Idő
<i>Tréning</i>		
1.	Bemelegítés - rituálé: relaxáció a földön fekve - földön történő bemelegítés a lendület kihasználásával - koreográfia jellegű általános mobilizálás állásban	2' 5' 6'
2.	Technikafejlesztés balett alapokon	15'
3.	Erősítés - hasizom - gluteális izomzat	6' 6'
4.	Nyújtás	8'
<i>Tánc</i>		
5.	Modern tánc koreográfia szerdánként Kombináció/improvizáció-alapú tevékenység péntekenként	40'
6.	Levezetés - rituálé: körben összekapaszkodva ringás/ testrészek lerázása/ légzőgyakorlatok/ nyújtás, ezek kombinációi	2'

1. számú táblázat: A táncórák felépítése.

Fontosnak tartottuk, hogy csak a mozgásos tartalom meghatározása után kezdjük el a megvalósítás lehetséges útjainak tervezését. Így a kurzus anyaga kezdetben független tudott lenni Andris személyes jellemzőitől – mint ahogy független volt a tipikus fejlődésű résztvevőkétől is.

Biztosítanunk kellett, hogy ne váljon túl monotonná a három hónap a tipikus fejlődésű résztvevők számára, ugyanakkor követhetőek maradjanak az órák Andris számára és ne terheljük túl az emlékezetét. A tematikát ezért úgy alakítottuk ki, hogy a szerdai és a pénteki táncórák külön funkcióval rendelkezzenek, de azonos alapokon nyugodjanak. Minden szerdai alkalmon egy adott koreog-

ráfiával⁵ haladtunk, ami a kurzus végére el is készült, míg a pénteki alkalmakon egy-egy rövid kombináció⁶ megtanulását, résztvevők általi saját koreográfia készítését, vagy vezetett improvizációt tűztük ki célul (1. táblázat, 5. szakasz).

A szakirodalmi előzmények (Benczúr, 2017; Jobling, 1994) alapján meghatározásra került négy szorosan egymásra épülő szempont, amely a táncórák megvalósításában egyfajta prioritási segédként funkcionált az inklúziós alapelvek figyelembe vétele mellett:

1. Fizikai biztonság megteremtése
2. Leghatékonyabb motiválás megtalálása
3. Mozgástanulási nehezítettség kompenzálása
4. Saját igény a részvételre

Összegezve tehát a táncórák mozgásos tartalmának és struktúrájának meghatározása után alakítottuk ki a tánckurzus tematikáját, rendszerét, végül pedig az egyes órák belső módszertani hangsúlyait határoztuk meg és sorrendeztük.

V. Eredmények

Az adatgyűjtési eljárások segítségével kapott szövegtetek elemzése után találtunk három kategóriát, melyek egyaránt illeszkednek kutatási kérdéseinkhez és célkitűzéseinkhez: a motivációt, az inklúziót és a módszertant. Ezen kategóriák alapján ismertetjük a kapott eredményeket:

A *motiváció* a kurzusra jelentkezés kapcsán változatos volt a résztvevők körében. Andris édesanyja az interjú során elmondta, leginkább azért szerette volna, hogy Andris részt vegyen a tánckurzuson, hogy fogyjon, formálódjon a teste. A tipikus fejlődésű résztvevők kétféle motívumot jelölnek meg beszámolóikban: a kíváncsiságot egy speciális összetételű táncsoport működése iránt, illetve igényüket a táncra, mint mozgásformára.

Az órák látogatására is eltérő motívumokkal rendelkeztek az egyes résztvevők. Andris számára hangsúlyos volt a tipikus

⁵ Olyan mozgásszerkezet, aminek térbeli, időbeli és dinamikai jellemzői vannak, emellett technikai, időbeli és kifejezésbeli megszerkesztése valamilyen céllal történt (Fügedi, 2006). Jelen vizsgálatban a hangsúly arra helyeződik, hogy a koreográfia egy hosszabb terjedelmű, bemutatásra szánt mozgássor.

⁶ Elemek összekötése rövid idői terjedelemben a mozdulatok és átkötéseik technikai kidolgozásának céljából (L. Merényi, 1987).

fejlődésű résztvevőkkel való közös tevékenykedés, illetve a résztvevői és csoportvezetői figyelem utáni vágy. Ezt gyakran ki is használtuk a táncórák során: eredetileg frontálisra tervezett gyakorlatokat párban vagy körben végeztünk.

„Azért vártam a táncot, mert ott van a legjobb barátom (csoportvezető), meg a szerelmeim (tipikusfejlődésű résztvevők) a táncban... és a mozgás is.” (Részlet az Andrissal készült interjúból.)

Andris szavaiból kivehető egyfajta sorrendiség, amit a csoportvezetői megfigyelések alátámasztanak, ám édesanyja szerint nem volt hangsúlyosabb a résztvevők szeretete a mozgás szereteténél:

„Felkel hétfőn, és onnantól azt hallgatom, hogy mikor lesz már szerda meg péntek. (...) Biztos az is közrejátszik, hogy ott vannak a szerelmei, de mégsem úgy fogalmazott, hogy mikor megyek a szerelmeimhez, hanem hogy mikor mehetek táncolni.” (Részlet az Andris édesanyjával készült interjúból.)

A tipikus fejlődésű résztvevők közül sokak említik, hogy a kurzus helyszínére való eljutás sokszor nehezükre esett, ám a táncórákat várták. Szintén többen leírták, hogy a foglalkozások jó kiszakadási lehetőséget biztosítottak a mindennapokból. Emellett megjelenik reflexióikban a személyes oldal is, az Andrishoz való kötődés.

„Nagyon vártam mindig a táncokat, komolyan! Amikor rosszkedvű vagy levert voltam, vagy egyszerűen csak végkimerülésben meg akartam halni, akkor persze eljutni az E-ig (helyszín – a szerző) nem volt kellemes.” (Részlet a tipikus fejlődésű résztvevők írásos beszámolóiból.)

Minden résztvevő motivációként határozta meg a *csoportvezetői tevékenység és attitűd* egyes elemeit is. Néhányan az egyes *óraszakaszok* motiváló hatásáról is beszámoltak.

„Azért fontos, hogy te tartsd, mert te azt várod el tőlem, hogy sokkal ügyesebbé válhassak.” (Részlet az Andrissal készült interjúból.)

„Tetszett, hogy nem csak elmondtad, mit kell majd csinálni, hanem közben is végig jelen voltál, motiváltad a csoportot, mikor valami nehezen ment, és mindenkinek megtaláltad a helyet a koreografálás során is.” (Részlet a tipikus fejlődésű résztvevők írásos beszámolóiból.)

„Nagyon jók voltak a nyújtások minden órán, és azóta sokkal lazábbnak érzem magam. Annyira jól felépítettnek találtam az edzés ezen részét, hogy bevezettem az otthoni nyújtást is.” (Részlet a tipikus fejlődésű résztvevők írásos beszámolóiból.)

Az **inklúzió** szempontjából elmondható, hogy egyöntetűen pozitívan élték meg a résztvevők a tánckurzust. A kezdeti és kölcsönös távolságtartás és zavar hamar oldódni kezdett és a résztvevők

közt lassan kiépült egy bizalomra és odafigyelésre épülő kapcsolat. A *közeledés kezdetét* a tipikus fejlődésű résztvevők többsége a 3-5. alkalom környékére, vagy az első Andrissal való duettezésre teszi.

„A többiek egyre többet hívják magukhoz, elkezdték átvenni azokat a tevékenységeket, amiket eddig én csináltam: mozgatni a karjait, elindítani abba az irányba, amerre haladnia kell. Nagyon jó ezt látni, hallani, nem kértem rá őket.” (Részlet a terepnaplóból, 2019.04.03., 8. alkalom)

A tipikus fejlődésű résztvevők *Andrishoz való kötődését* alátámasztja továbbá, hogy a „Mi a legjobb élményed?” kérdésre tízből heten olyan emléket idéztek fel, ami vele kapcsolatos.

„A kedvenc élményeim közé tartoznak mindazok a pillanatok, amikor Andris saját magát biztatta, hogy „meg tudom csinálni, képes vagyok rá”, amikor megnevettek minket, a közös beszélgetések (...).” (Részlet a tipikus fejlődésű résztvevők írásos beszámolóiból.)

Andris kötődése a csoporttársaihoz rendkívül erős és érzelem-dús volt, ahogy ezt Andris motivációi is mutatják. Azonban nem csupán a közösség és a rá irányuló figyelem volt számára fontos, hanem az is, hogy tipikus fejlődésűekkel táncolhasson együtt. Mikor arról kérdeztük, milyen lett volna, ha ott van egy Down-szindrómás osztálytársa is a kurzuson, a következőképp nyilatkozott:

„Ha mondjuk lett volna ott egy másik fiú és azzal táncolt volna, nem velem, akkor boldog lehetnék. Na őt is vond be a táncba, meg egy csávót is, akivel táncolhat.” (Részlet az Andrissal készült interjúból.)

Andris viselkedése egyre bátrabb és közvetlenebb lett az idő előrehaladtával. Ez a tipikus fejlődésű résztvevők számára is szembe-tűnő volt. Kiemelik Andris rendkívül jó humorának kibontakozását, a szemkontaktus egyre gyakoribb felvételét és azt, hogy mennyivel bátrabban fejezte ki magát verbálisan a kurzus második felében. Megfigyeléseink szerint Andris saját ötleteinek érvényre juttatása is egyre gyakoribbá vált, ám ez a vágya csupán a kurzus közepe környékén jelentkezett.

„A kurzus elején emlékszem, egyetlen mondatot sem mondott célzottan rajtad kívül senkinek, a végére meg már úgy csacsogott, hogy csak na.” (Részlet a tipikus fejlődésű résztvevők beszámolóiból.)

„Saját ötletként behozta a koreográfiánál, hogy ő csak zene indításakor fut a többiekhez a csoportba oldalról és úgy csatlakozik be a táncba.” (Részlet a terepnaplóból, 2019. 04. 10., 10. alkalom.)

Andris édesanyja a legnagyobb változást abban látja, hogy Andris önérvényesítési törekvése erőteljesebb lett, fia sokkal önállóbbá vált. Két olyan esetről is beszámolt, mikor Andris egyedül ment át a szomszédokhoz, pedig korábban sosem volt hajlandó

egyedül kilépni a kapun; az első esetben kérésre ment másfél utcányira (2. táncóra után), a második esetben pedig a közvetlen szomszédhoz ment magától, mivel nem találta a házban édesanyját (13. táncóra után). Bár ennek a változásnak örült a legjobban az édesanya, megjegyezte, hogy ezáltal sokkal nehezebb vele otthon.

A *táncórák módszertanának* szempontjából a *kurzus megítélése* alapvetően pozitív, de egyes kérdésekben megosztó volt. A tipikus fejlődésű résztvevők közül ketten jelezték, hogy intenzívebb és hárman, hogy kevésbé intenzív órákra számítottak. Az erősítés és nyújtás mértékéről is hasonló arányban oszlottak meg a vélemények. Öt résztvevő írta le beszámolójában, hogy tánc szempontból hasznos volt a kurzus, sokat fejlődtek, hárman pedig azt, hogy az nem feszegette határaikat. Összességében többen voltak azok, akiknek a hosszúra nyúló magyarázatok, Andris tevékenységbe való visszavonásával telő időközök unalmasak voltak, de akadtak olyanok is, akik jelezték, hogy nekik is szükségük volt ezekre a plusz gyakorlóidőkre. A csoportvezető véleménye szerint lassabb tempó jellemezte ezt az inkluzív tánckurzust, mint egy általános kezdő kurzust.

A *csoportvezetői tevékenységre* való visszajelzések közül a tipikus fejlődésű résztvevők a nagy türelmet és a felmerülő problémák hatásos kezelését emelték ki. Az órák felépítésére, a gyakorlatok sorrendjének kiszámíthatóságára többen is pozitív visszajelzést adtak. A korrigálás és differenciálás terén általános meglátás volt, hogy egy-egy új mozdulat megtanulásakor nehézségekbe ütközött a figyelemmegosztás, ám a betanulást követően minden résztvevő megfelelő mértékű korrekciót és személyre szabott dicséretet kapott. A résztvevők kiemelik a csoportvezetői hangulat kihatását a foglalkozások gördülékenységére.

„Néha érezhető volt viszont, hogy Andris mennyire leköti a figyelmedet, mert egy-egy új mozdulat betanulásánál kevesebb energia jutott miránk, többiekre.” (Részlet a tipikus fejlődésű résztvevők írásos beszámolóiból.)

Andris, elmondása szerint elég figyelmet és segítséget kapott, a csoportvezetői viselkedéssel elégedett volt.

„Hát meg kell, hogy mondjam, hogy (...) isteniül viselkedett velem. Egyfolytában. Nem voltál szigorú, mert te egy kedves, okos lány vagy.” (Részlet az Andrissal készült interjúból.)

Konkrét feladatok, módszerek közül a tipikus fejlődésű résztvevők legpozitívabb élményként a saját koreográfia készítést

emelték ki, illetve a körben történő feladatvégzést és az óra eleji kétperces relaxációt is említették. Andrishoz a párban, vagy csoportban végzendő mozgásos feladatok álltak a legközelebb. A tipikus fejlődésű résztvevők számára ezek inkább arra adtak lehetőséget, hogy jobban megismerjék egymást és Andrist – számukra ezek inklúzióban betöltött szerepe volt hangsúlyos. Legrosszabb élményként a többség a vezetett improvizációt élte meg, illetve az épület megközelíthetőségének nehézségét és a megfelelő környezeti körülmények hiányát (hideg padló, nem volt tükör). Andris számára azonban az ugrások voltak a legkevésbé kedveltek – félt tőlük.

Csoportvezetői szemszögből, módszertani szempontból a legnagyobb *kihívást* a mozgás során megjelenő megakadás-jelenségek kezelése okozta. Andris gyakran megállt mozgás közben, szemét összeszorította, és nehezen lehetett kibillenteni ebből az állapotból. Ennek oka Andris szerint, hogy a csoporttársai vagy a motivációs céllal használt filmszereplő iránti érzelmei terelték el a figyelmét. Esetenként pedig az adott mozdulattal szembeni Ellenérzése, félelme akadályozta őt a mozgás kivitelezésében. Megfigyeléseink szerint a megállások hátterében leggyakrabban emlékezeti deficit, esetenként figyelemszomjúság állt. A tipikus fejlődésű résztvevők szerint Andris az idő előrehaladtával elkezdte kinyitni szemeit, már magától, vagy verbális utasításra is utánozta a mozgásokat, felső végtagjait is gyakrabban használta. Többen említik, hogy Andris kudarctűrése és koncentrálttsága is sokat javult, sokkal rövidebb időre, vagy nem is zökkent ki a mozgásból a kurzus vége felé, ha elrontott valamit.

„Andrissal az elején még kicsit türelmesnek kellett lenned, mert sokszor elbátortalanodott, de ez sokszorosan meghozta a gyümölcsét, hiszen a végére nyílt és bátor lett, illetve tánc közben sem állt meg.”(Részlet a tipikus fejlődésű résztvevők írásos beszámolóiból.)

„A spontán elakadások típusai: Ha elréved, akkor szinte mindig lóg a feje, ha pedig kihúzza magát és előre néz az arca, akár csukott szemmel, az olyan, mintha fejben csinálná a mozdulatokat, csak fizikálisan nem. Ha nem jut eszébe, mi jön, vagy elront valamit, nem kezd másolni, hanem őnostorozó mozdulatokat tesz és lelógatja fejét.” (Részlet a terepnaplóból, 2019.04.05., 9. alkalom.)

A fent ismertetett három kategória – a motiváció, az inklúzió és a módszertan – egymástól természetesen nem különíthető el teljesen, használatuk közben tartalmi átfedések és hézagok is képződnek a kurzus tapasztalatainak elemzésekor. Ugyanakkor jól szemléltetik a

leggyakrabban felmerülő észrevételeket és körvonalazzák a további haladási irányt egy jobb működésmód megalkotása felé.

VI. Következtetések és összegzés

Összességében elmondható, hogy a bemutatott három hónapos, inkluzív tánckurzus megítélése minden résztvevő szemszögéből pozitív volt. A résztvevők fizikai, szociális és emocionális hatásokról egyaránt beszámoltak.

Első kutatási kérdésünk (milyen elemek határozzák meg egy inkluzív tánckurzus működését) válaszában kiemeljük a motiváció jelentőségét, melynek egyik fontos aspektusaként a tevékenység inkluzív jellege is megjelenik. Emellett fontos szerepet töltött be a csoportvezető motiváló hatása, ami megfelelő módszertan alkalmazásával volt elérhető: a mozgásos tevékenység típusának és formájának a kijelölésével a csoport aktuális állapotával összhangban, illetve megfelelő mértékű korrigálással, dicsérettel és odafigyeléssel. Fontosnak ítélték továbbá a résztvevők a fizikai környezet alkalmasságát.

A második kutatási kérdésünk a folyamat módszertani lehetőségeire és a kihívásokra vonatkozott. A szakirodalmi előzményekkel összhangban elmondható, hogy az általános gyógypedagógiai elvek (Hatos, 2000) jól használhatóak voltak. A közeli kapcsolat kialakítása a motiváció szempontjából kiemelten fontos volt. A kis lépésekre bontás és gyakori ismétlés hátráltatta a tudásátadás gördülékenységét és tempóját az inkluzív közegben, azonban Andris számára elengedhetetlennek bizonyult. A multimodális segítségadásnak hangsúlyos szerepe volt a mozgássorok megtanulása, felidézése és gyakorlása során is, ez némileg mérsékelte a fent említett lassabb haladási ütemet. Emellett a rituálék megléte, a követhető és kiszámítható sorrend a feladatok tekintetében minden résztvevő számára biztonságot nyújtott. Konkrét tevékenységek tekintetében a páros koreográfiák, a frontális helyett párban, vagy csoportban végzett gyakorlatok támogatták Andris önkéntes és hosszabb időtartamú feladathelyzetben maradását, illetve a közösség formálódását. Emellett a résztvevők általi koreográfiakészítés hatásosan szolgált önkifejezési célokat, melyeknek fontosságát a szakirodalom is hangsúlyozza.

Nem volt ideális, hogy a csoportvezető egy személyben végezte a megfigyelést és volt jelen Andris segítőként, ám idővel a

tipikus fejlődésű résztvevők kezdték átvenni utóbbi szerepkör egyes feladatait. A kortárs segítők jelenléte könnyítette ezen folyamatot: a többiek utánozhatták őket, ha a csoportvezető épp Andrissal foglalkozott, továbbá párhuzamos feladat adására is lehetőség nyílt általuk.

Úgy véljük, hogy érdemes volna hasonló vizsgálatokat folytatni több Down-szindrómával és/vagy mérsékelt intellektuális képességzavarral élő fiatal részvételével. Ennek megvalósulása érdekében a tipikus fejlődésű résztvevők számára érdemes volna egy képzést szervezni a kurzust megelőzően, ahol a szakirodalmi előzmények és jelen vizsgálat tanulságai alapján megismertetjük őket olyan segítségi módokkal, amelyek által – teljes értékű résztvevőként – ők is segíthetik az eltérő fejlődésű résztvevőket a táncórák során, ezáltal is előmozdítva az inklúziót és a csoportkohéziót.

Irodalomjegyzék

- Becker, E., Drusing, S. (2010): Participation is possible: A case report of integration into a community performing arts program. *Physiotherapy Theory and Practice*, 26(4), 275–280.
- Benczúr Miklósné (szerk.)(2017): *Adaptált testkultúra és sport fogyatékoság-specifikus alapismeretei*. ELTE BGGYK, Budapest
- Bóta Ildikó (2008): Aki lélegzik, képes táncolni. *Pszichodráma Újság. Különszám a mozgás- és táncterápiáról*, 20, 12–15.
- Casertano, N., Rio, L. (2014): Otherwise in dance with Down syndrome. In: Dancs, H., Paloma, F.G., Hughes, M., James, N., Raiola, G., Sciacovelli, A., Sporis, G., Tafori, D. (szerk.): *International conference on sport science and disability*. Editrice Gaia, University of Naples „Parthenope”, Italy.
- Delgado, M., Humm-Delgado, D. (2017): The performing arts and empowerment of youth with disabilities. *Pedagogia Social Revista Interuniversitaria*, 30, 111–126.
- Demarcsek Zsuzsa (2012): A tánc terén tehetségesek. In: Demarcsek Zsuzsa, Mező Ferenc, Mizerák Katalin (szerk.): *Tánc-OK. A táncos tehetség azonosítása és gondozása*. Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület, Debrecen.
- Falus Iván (2004): A megfigyelés. In: Falus Iván (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó, Bp.
- Fidler, D.J., Most, D.E., Philofsky, A.D. (2009): The Down syndrome behavioural phenotype: Taking a developmental approach. *Down Syndrome Research and Practice*, 12(3), 37–44.
- Fügedi Balázs (2006): A táncnotáció hatása a mozgáskognitív képesség fejlődésére. *Iskolakultúra*, 11, 108–121.
- Gutiérrez-Vilahú, L., Massó-Ortigosa, N., Costa-Tutusaus, L., Guerra-Balic, M., Rey-Abella, F. (2016): Effects of a Dance Program on Static Balance on a Platform in Young Adults With Down Syndrome. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 33(3), 233–252.
- Hatos Gyula (2000): Az értelmileg akadályozott gyermekek az óvodában és az iskolában. In: Illyés S. (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. ELTE BGGYK, Bp.
- Jobling, A. (1994): Physical education for the person with Down syndrome: More than playing games? *Down Syndrome Research and Practice*, 2(1), 31–35.

- Jobling, A., Virji-Babul, N., Nichols, D. (2006): Children with Down Syndrome: Discovering the Joy of Movement. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 77(6), 34–54.
- L. Merényi Zsuzsa (1987): *A kombinációk tanításának módszertana* (Kézirat). Tankönyvkiadó, Bp.
- Lewis, D. (2000): *José Limón tánctechnikája* (p. 58.). Planétás, Bp.
- Ligeti Mária (1982): *Alapfokú dzsessz-tréning*. Népművelődési Intézet, Bp.
- Lőrinc Katalin (2011): *Martha Graham nyomában* (2. kiadás). Magyar Táncművészeti Főiskola, Bp.
- McGuire, M., Long, J., Esbensen, A.J., Bailes, A.F. (2019): Adapted Dance Improves Motor Abilities and Participation in Children With Down Syndrome: A Pilot Study. *Pediatric Physical Therapy*, 31(1), 76–82.
- Mizerák Katalin (2012): A táncpedagógia szerepvállalása a táncos tehetségek felismerésében és gondozásában. In: Demarcsek Zsuzsa, Mező Ferenc, Mizerák Katalin (szerk.): *Tánc-OK. A táncos tehetség azonosítása és gondozása*). Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület, Debrecen.
- Molnár Melinda (2012): A pedagógiai irónia, mint a pedagógiai hatalom kifejeződése. *Iskolakultúra*, 5, 24–36.
- Moraru, C., Hodorca, M., Vasilescu, D. (2014): The role of gymnastics and dance in rehabilitating motor capacities in children with down syndrome. *Sport and Society*, 14, 102–106.
- <http://connection.ebscohost.com/c/articles/96784163/role-gymnastics-dance-rehabilitating-motor-capacities-children-down-syndrome> (2018.11.01.)
- Nádasi Mária (2004): A kikérdezés. In: Falus Iván (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó, Bp.
- Reinders, N., Bryden, P.J., Fletcher, P.C. (2015): Dancing with Down syndrome: a phenomenological case study. *Research in Dance Education*, 16(3), 291–307.
- Ross, B. (1973): *Modern dance technique for beginners*. Jegyzet-anyag balett és társastáncpedagógusok részére. Népművelődési Intézet Előadóművészeti Osztálya, Bp.
- Szokolyszky Ágnes (2004): *Kutatómunka a pszichológiában*. Osiris, Bp.

AZ ELŐÍTÉLET HATÁSA AZ ISKOLAI TELJESÍTMÉNYRE

Eötvös József Főiskola
geczy.dorottya@ejf.hu

Absztrakt

A többségi és kisebbségi csoportviszonyok, a stigmatizáltság és az előítélet számos területen képesek befolyásolni az egyén önmagához és másokhoz való viszonyulását. Ám a személyes érzületeken túl más aspektust is érdemes górcső alá venni, nevezetesen az előítélet iskolai teljesítményre gyakorolt hatását. Ezt a hatást a gyerekek egyrészt a többség felől érkező diszkriminatív megnyilvánulásokból, másrészt – sajnos –, sok esetben a pedagógusok részéről érzékelhetik. Tanulmányomban a kisebbségi tanulókkal kapcsolatos előítéletek hatásait fogom tárgyalni, azon belül is a pedagógusok felől érkező előítéletek megjelenését, és azok hatását a tanulók önértékelésére, teljesítményére.

Kulcsszavak: *előítélet, kisebbség, romaság, iskolai teljesítmény*

I. Bevezetés

Személyiségünkre több minden hatással van: a genetikai állomány, szocializációnk, különböző traumák, iskolázottságunk, csoport-hovatartozásunk, nemünk, etnikumunk, korunk, és még sorolhatnám. Van, ami pozitívan hat az én-képre, van, ami negatívan. Van, amit képesek vagyunk befolyásolni, és van, amit nem. Az, hogy egy előítélet által stigmatizált csoportba születünk és tartozunk életünk végéig, nagy kihívás az önértékelés, én-kép, és a lehetőségek szempontjából. Tanulmányomban arra vállalkozom, hogy betekintést nyújtsak olyan szociálpszichológiai elméletekbe és kutatásokba, melyek a következő kérdéssel vannak összefüggésben: Hogyan képes az előítéletesség hatni a gyermekek tanulmányi előmenete-lére?

II. Az előítélet

Az előítélet jelentése: egy (társadalmi) csoport tagjainak pozitív vagy negatív megítélése (Allport, 1999). Egy olyan típusú tudás,

mely nem a racionális megismerésen alapszik, s az előítélet tárgyát a vakhit biztonságával megtámogatva kap egy egészesnek hitt képet, melyet aztán a racionális érvek sem képesek minden esetben megváltoztatni. Ez a „tudás” az egész csoportra vonatkoztatóvá válik, és társadalmi szintre lépve értelmezési keretként szolgál – azaz intézményesül (Csepeli, 2006).

Az előítélet kialakulásának vannak ún. hétköznapi és kivételes okai. (Mazzara, 1977). Az előítélet kialakulásánál beszélhetünk pszichikai/lélektani motívumokról, mely az ember sajátossága. Ilyen a *rendezettség iránti igény*, melynek lényege, hogy a legtöbb ember szeretné a maga körül lévő világot „rendbe rakni”, közben tartani, hogy azonnal tudjon tájékozódni. Emellé társul egy *elkülönítési hajlam*, melyben az egyén saját magát, vagy saját csoportját másoktól elkülöníti (Csepeli, 2006). A másik ok-csoport, a kognitív okok, melyek szintén természetes emberi mechanizmusoknak a következményei: a *kategorizáció* és a *sztereotípiá*. Az átláthatóság érdekében a világ dolgait leegyszerűsítjük, túláltalánosítjuk, beskatulyázzuk. Ezeknek a kategóriáknak az alkalmazása időtakarékos, és az előzetes ítéletek alkotásához szükségesek. Lényegük, hogy az új tárggyal való megismerkedés során azt a meglévő kategóriába beillesszék. Minden kategória elemére azonos érzelmi töltet jellemző. Kategóriáink többnyire ésszerűek, főleg a személyes tapasztalatból származnak, de ugyanolyan könnyen képesek vagyunk téves kategóriákat létrehozni, melyek előítéletes gondolkodáshoz vezetnek (Allport, 1999). A sztereotípiá és a kategorizáció valójában ugyanannak a lelki működésnek a része, viszont míg a kategorizáció lehet semleges, tényszerű, addig a sztereotípiá rendelkezik valamilyen érzelmi színezettel. A sztereotípiák lényegében a kategóriák képekkel való megtöltése (Lippmann, 1922). A sztereotípiák alkalmazása hozzájárul az előítéletek fenntartásához, mivel észleléseinket és tudásunkat érzelmi tartalommal látja el, és ez az érzelmi tartalom irányítja az újonnan bekerülő információk felvételét is. Kategóriákon belül beszélhetünk társadalmi kategóriáról, melyek a társas kontextusok átláthatóságát segítik. Minden ember a számára lényeges történések, nézetek, stb. alapján konstruálja meg ezeket a csoportokat (Tajfel, 1974). Társadalmunkban gyakori, hogy a fizikai különbségek alapján kialakított társadalmi kategóriákat – például bőrszín, nem, életkor –, lényegi belső tulajdonságokkal kötjük össze (Rothbart és Taylor, 1992, in Kovács, 2010).

A *szocializáció* is biztosíthatja az előítélet kialakulását. A szocializáció egy olyan folyamat, mely a szülők, iskola, és egyéb szocializációs színterek együttesen az ember társas lényvé való alakulásában járnak közre. A gyermek kétféle módon képes az előítéletességet a szocializáció során elsajátítani. Az egyik, ha a környezetében az előítéletes magatartás folyamatos, ebben az esetben a környezet közvetlenül adja át az előítéletet, melyet a gyermek megtanul. A másik, ha az atmoszféra teremt előítéletes attitűdöt, azaz nem a környezet előítéletes, hanem olyan jellegű a nevelés (pl. szigorú, büntető, jogokat nem adó), hogy a gyermek személyisége válhat előítéletessé, úgy, hogy a családja által kiváltott frusztrációit és agresszióit más, „gyengébb” csoportokra vetíti ki (Csepeli, 2006).

A következő ok a *viszonyítási-csoport*, vagy *csoportidentitás*. A társadalomba beilleszkedő egyén egyik legkardinálisabb motivációja, hogy kapcsolatrendszerében helyet találjon magának. Ennek legkézenfekvőbb módja, hogyha bizonyos csoportnak, vagy csoportoknak a tagjává válik. Egy csoportnak létezéséhez elengedhetetlen kritérium, hogy más csoport is létezzen, és viszonyítási alapot szolgáltatson. Számos kísérlet ahhoz a megállapításhoz járult hozzá, hogy egy csoport hovatartozás megerősödése érdekében egy közös ellenségkép „jó hatással van” az adott csoportra. Ami viszont ténylegesen egy csoport hovatartozás velejárója, hogy saját csoportunk tagjait pozitívabban ítéljük meg, mint más csoportok tagjait. Ez nyilván nem feltétlen negatív, mégis egy ismereteket és tapasztalatokat megelőző viselkedést, viszonyulást jelent, ami a fent tárgyalt előítélet definícióval egybevágó viselkedési forma (Tajfel, 1974).

Végül fontos megemlítenünk a *frusztrációt*, vagy *egzisztenciális fenyegetettséget*, mely nagy hatással lehet az előítélet kialakulására, és társadalmi, gazdasági, kulturális tényezők befolyásolják. Számos ilyen jelenséget fel tudunk sorolni – akár laikusként is –, például: a szűkös javakért folyó harc, társadalomban való normák megingása, hirtelen változása, a tudatlanság, a csoportok közötti kommunikáció hiánya, idegenek számának növekedése, politikai előítélet-propaganda, stb. (Csepeli, 2006).

III. Az előítélet iskolai teljesítményre gyakorolt hatása

A kisebbségi identitással való szembesülés, az ebből adódó frusztrációkkal, szorongásokkal való megküzdés kortól és nemtől függetlenül nagy kihívást jelent az egyén számára. Mégis, az ifjú-, és

serdülőkor kitüntetett, hiszen ez a korszak életünk rendkívül fontos állomásának tekinthető. Ezen időszak alatt alakítjuk ki identitásunkat, világképünket, itt alakul ki nagyjából a pályaaorientáció, és az, hogy mit gondolunk magunkról, bizonyos értékekről, vagy milyennek látjuk a világot (Erikson, 1968). Az előítélet általi stigmatizáltság és a kirekesztettség mind negatívan hat a mentális, kognitív és szociális készségek fejlődésére (Hüse, 2015).

A család után az iskola a második legfontosabb szociális színtér. Az iskola intézménye pedig gyakran – a tanárok és kortársak segítségével – leképezi egy társadalom attitűdjét egy csoporttal szemben, megjelennek bizonyos csoport-dinamikák, így az előítélet is. Emellett az iskola fontos szerepet tölt be a társadalmi szelekcióban, mivel az iskolai teljesítmény és eredmények meghatározzák a későbbi munkaerő piaci előrejutást (Vajda, 2003).

Rendkívül fontos tehát a pedagógus viszonyulása és megnyilvánulása ilyen esetekben, hiszen ha a pedagógus kirekesztő attitűdöt képvisel bizonyos csoportokra nézve – akár burkolt vagy nyílt formában –, az az egész osztályközösségre kihat, normává válik, és rendkívül súlyos negatív következményeket predesztinál – úgymint: sikertelen iskolai teljesítmény, alacsony önértékelés, és identitászavar lesz (Csepeli 1998). Utóbbi megállapításom alátámasztására a következőkben néhány pszichológiai kísérlet bemutatkozására vállalkozom.

Rosenthal és Jacobson (1968) kísérletükben állítólagos intelligencia teszt validálásával kerestek fel amerikai középiskolákat. Az volt a céljuk, hogy közepes képességű gyermekeket a tanárok szemében kiemelkedő képességűnek tituláljanak, így megváltoztatva a tanárok gyermekekhez való hozzáállást. Egy év múlva tértek vissza az iskolákba, ekkor azt találták, hogy a kiválasztott közepes képességű gyermekek az osztályok legjobbjai közé tartoztak. Ez bizonyította, hogy az emberek értékelik a feléjük jövő elvárásokat és anélkül, hogy tudatosulna bennük, viselkedésüket és énképüket a több forrásból feléjük érkező pozitív és negatív megerősítések szerint változtatják (Budavári–Takács, 2011). Ez a jelenség a Pygmalion hatás.

A következő kísérletben a kutatók Stanford Egyetemre járó diákok egy csoportjának azt mondták, hogy egy intelligencia tesztet fognak kitölteni, a másik csoportnak azt mondták, hogy a kutatók csak egy feladatsort szeretnének validálni. Eredményeik alapján arra a felfedezésre jutottak, hogy a fehér diákok mindkét esetben azonos mértékű teljesítményt nyújtottak, míg a fekete diákok csak abban az

esetben nyújtottak jó eredményt, amikor a feladatnak nem volt „tétje”, az intelligencia tesztet kitöltő fekete diákok pedig jóval gyengébb eredményeket értek el. Aronson (2003) arra a megállapításra jutott, hogy az adott személy teljesítményére hat, ha tudatában van annak, hogy negatív teljesítménye aláámasztaná a csoportjával kapcsolatos sztereotípiákat. Ezt a jelenséget sztereotípiák fenyegetettségnek nevezte.

Butera (Butera-Levine, 2009) vizsgálatában alanyaival egy matematikai feladatsort oldatott meg. Butera alap kiindulása az a nemi diszkrimináción és előítéletességen alapuló helyzet volt, hogy a nők azt gondolják, hogy ők „rosszabbak” a real területeken, vagyis matematikából is. A fenyegető helyzetre adott reakciók a következőképpen alakultak:

- A matematikával kapcsolatos negatív gondolatok gátolták a jó teljesítményt.
- A sztereotípiák megerősítésétől való félelem elvonta a figyelmet és munkamemória kapacitását a feladatmegoldásról.
- Ego kimerülés: a stresszes eseménnyel való megküzdés „mellékhatása”, hogy kimeríti az egyén korlátozott kínálatú önregulációját.
- Megelőző, elkerülő, kockázatkerülő motivációs stílust eredményez, vagyis csökkenti az adott téma (matematika) iránti elköteleződést.

IV. Magyar specifikum – A roma tanulók helyzete

A többségi kisebbségi viszonyok szociálpszichológiai vonatkozásainak hatása a roma gyermekek iskolai előmenetelére számos aspektusból értelmezhető jelenség. Összefügg a cigányság kulturális és történelmi háttérével, valamint a többségi társadalomtól eltérő életmódjával (Bernát, 2014). Ma is jellemző tapasztalat, hogy a cigány gyermekek sokkal kisebb százaléka fejezi be sikeresen az általános iskolát, mint a nem cigányok, továbbá közülük kerül ki a legtöbb évismétlő, ezen kívül a kisegítő iskolákban aránytalanul magas a cigánygyerekek száma (Liskó, 2001). A roma gyermekek iskolai előmenetelének problémáiban szerepet játszik a nyelv különbözősége, a többségi társadalomtól eltérő hagyományrendszer, a szociális hátrány és az előítéletek.

A cigányság Magyarországon a legnagyobb számú és egyben legelutasítottabb etnikai kisebbség. Számos tanulmány bizonyítja

hátrányos helyzetét mind gazdasági, mind pszichológiai értelemben (Csepeli, Fábián és Sik, 1998; Erős, Enyedi, Fábián és Fleck, 1994 in Erős, 1998; Fábián és Sik, 1996; FXB Center, 2014; Keresztes-Takács, 2017; KSH Munkaerőpiaci helyzetkép, 2018; Széll és Nagy, 2016; Társadalmi Konfliktusok Kutatóközpont, 2013, Géczy-Gergelics, 2019; Géczy-Öry, 2020), ez alatt értve lakhatási körülményeiket, korlátozott hozzáférésüket az egészségügyhöz, az iskoláztatásban elszenvedett hátrányukat, az őket érő előítéleteket, melyek kihatnak életük minden területére.

Az elmúlt évtizedek kutatásai (Liskó, 2001; Kertesi & Kézdi 1996) kimutatták, hogy a pedagógusok előítéletessége erősen befolyásolja az osztályközösség roma tanulókkal kapcsolatos előítéletes attitűdjének alakulását, így hozzájárulva a roma diákok kirekesztettségéhez és teljesítményproblémáihoz. A környezet a roma tanulókat előítéleteikből kifolyólag buta, tehetségtelen, rossz családból származó gyermekeknek titulálja, mely hatással van még a legtehetségesebb gyermekek énképére, önértékelésére és teljesítményére is (Neményi, 2007).

Bodács (2011) vizsgálata alapján a következő eredményekre jutott: a roma gyerekeket is oktató megkérdezett pedagógusokra átlagosan közepes előítéletesség jellemző, míg a megkérdezettek egyharmada erősen előítéletes a romákkal szemben. A kutatásban résztvevő pedagógusok nagy része a cigánykérdés megoldásának a szegregációt vagy kitelepítést tartják, és sok esetben determinálnak gondolják a roma gyerekek iskolai sikertelenségét. A résztvevő pedagógusok nagyobb része a roma gyerekek oktatásában megélt kudarcait genetikailag meghatározottnak véli, s így gyakran kevesebbet várnak el a roma gyerekektől, képességeitől függetlenül, mely gátolja a képességeik kibontakoztatását (Rayman, 2012).

Ranschburg (1998 idézi Hüse, 2015) szerint, a pedagógus olyan formában is csoportnormává teheti az előítéleteket az osztályban, ha a gyermekektől jövő verbális agresszivitást tolerálja az adott közösségben.

A pedagógus személyisége, értékei, gyerek(ek)hez való viszonyulása rendkívül nagy befolyással bír minden kisdiák motiváltságára, ám a kutatók specialitásokat fedeztek fel ezzel kapcsolatban a roma diákok tanulmányi eredményességével kapcsolatban. Kisiskolás korban a roma diákok tanulási motivációját a pedagógushoz fűződő viszonya rendkívül nagy mértékben befolyásolja (Józsa, 2002 idézi Fejes, 2005). Emellett kimutatták azt is, hogy

szoros összefüggés mutatkozik a roma gyermekek pedagógushoz való kötődése illetve a pedagógus által tanított tantárgy eredményessége között (Nagy, 2000 idézi Fejes 2005). Ugyan ez utóbbi állítás igaz kisebbségi helyzettől függetlenül is: a pedagógushoz fűződő viszony motivál a pedagógus által tanított tárgy kapcsán. Ami hangsúlyos és mélyíti ennek a nehézségét – ahogy az fent bemutatásra is került –, a pedagógus romákhoz fűződő viszonya, attitűdje.

V. Összefoglalás

A tanulmány célja volt, hogy ismertesse azokat az alapvető pszichológiai, szociológiai és szociálpszichológiai fogalmakat és kutatásokat, melyek valamilyen formában kapcsolatban állnak az előítélettel és annak hatásaival az iskolai teljesítményre.

A dolgozat tisztázza az előítélet fogalmát, kialakulásának pszichológiai, szocializációs, kognitív, csoportalapú és egzisztenciális okait.

Bemutatásra kerültek olyan vizsgálatok, melyek az előítélet és a teljesítmény kapcsolatát vették górcső alá. Ezek egyrészt a pedagógus „norma-alakító” szerepéről, másrészt az előítélet által stigmatizáltban aktiválódott pszichológiai mechanizmusokról, a Pygmalion hatásról, a sztereotípa fenyegetettségéről, illetve a stigmatizáltak fenyegetett helyzetre adott reakcióiról értekeztek.

Végezetül leszűkítette fókuszát egy magyarországi kisebbségi csoport, a roma tanulók helyzetére.

VI. Záró gondolatok

Fontosnak tartom megjegyezni: a pedagógus is ember, tapasztalatokkal, előfeltevésekkel. Azonban felelőssége az iskolai előítélet kialakulásában, elmélyülésében, és az előítélet iskolai teljesítményre gyakorolt hatásában elvitathatatlan. Napjainkban már Magyarországon is számos egyesület és szervezet foglalkozik tanárok és diákok körében egyaránt az előítéletcsökkentéssel, illetve a pedagógusok számára is megannyi módszer áll rendelkezésre, hogy a társadalmi különbségeket és konfliktusokat valamelyest enyhítsék és ne erősítsék egy osztályközösségen belül.

Irodalomjegyzék

- Allport, G. W., (1999): *Az előítélet*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Aronson E., (2003): *A társas lény*. KJK-KeRsZÖV Jogi és Üzleti Kiadó Kft., Bp.
- Bernát, A. (2014): Leszakadóban: a romák társadalmi helyzete a mai Magyarországon. *Társadalmi riport*, 12 (1), 246–264.
- Bodács, M. (2001): A pedagógusok előítéletességének vizsgálata roma gyerekeket is tanító pedagógusok körében. *Új Pedagógiai Szemle*, 51 (2), 70–90.
- Budavári-Takács, I: (2011): *A tanácsadás szociálpszichológiája*. Szent István Egyetem, Bp.
- Butera, F. & Levine, J.M. (2009): *Coping with minority status. Responses to exlusion and inclusion*. Cambridge Univ Press.
- Csepeli Gy., Fábíán Z., Sik E. (1998): „Xenofóbia és a cigányságról alkotott vélemények” In: Kolosi T., Tóth I. Gy., Vukovich Gy. (szerk.). *Társadalmi riport*. TÁRKI, Bp. 458–489.
- Csepeli György (2006): *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó, Bp.
- Csepeli, Gy. (1998): *Előítélet és antiszemitizmus*. József Kiadó, Bp.
- Erikson, E.H. (1968, ford. Pető K., 1998): Identity: Youth and Crisis. Norton, 91–140. In: Erős F. (szerk.), *Megismerés, előítélet, identitás*. Új Mandátum Könyvkiadó, Bp. 298–329.
- Erős F. (1998): Előítélet és etnicitás: a cigányellenesség dimenziói a mai magyar társadalomban. In: Erős F. (szerk.), *Megismerés, előítélet, identitás*. Új Mandátum Könyvkiadó, Bp. 237–245.
- Fábíán Z. és Sik E. (1996): Előítéletesség és tekintélyelvűség. In: Andorka R., Kolosi T., Vukovich Gy. (szerk.), *Társadalmi riport 1996*.TÁRKI, Századvég, Bp. 381–413.
- Fejes, J. B. (2005): Roma tanulók motivációját befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, 15(11), 3–13.
- François-Xavier Bagnoud Center for Health and Human Rights (2014): *Accelerating Patterns of Anti-Roma Violence in Hungary*. Boston, Harvard University.
- Geambasu Réka (2003): A kolozsvári roma elit kialakulásának folyamata. In: *Erdélyi társadalom*, 4: 67–85.
- Géczy D., Gergelics N. (2019): Két szék között. Roma fiatalok identitásválságai. A többségi előítélet és a saját csoportnormákból való kiszakadás. In: *Erdélyi Társadalom*, 17 (2) 63–81.
- Géczy D., Öry F.: (2020): A magyar nemzeti identitás állapotai és a cigányellenesség viszonya szociálpszichológiai megközelítésben.

- In: Bihari Erika–Molnár Dániel–Szikszai-Németh Ketrin (szerk.): *Tavaszi Szél-Spring Wind, III. Kötet*, Bp. 526–537
- Giddens, Anthony (2008): *Szociológia*. Osiris Kiadó, Bp.
- Hüse, L. (2015): *Roma tanulók attitűdjeit befolyásoló tényezők*. Nyíregyháza: Evangélikus Roma Szakkolégium, Szakkolégium Tudástár 1.
- Keresztes-Takács O. (2017): Roma fiatalok etnikai identitása és önértékelése egy kérdőíves kutatás tükrében. *Esély* 2017/3. 56–72.
- Kertesi G. – Kézdi G.(1996): Cigány tanulók az általános iskolában : Helyzetfelmérés és egy cigány oktatási koncepció vázlata. In: *Cigányság és iskola*. Bp., Educatio Kiadó, 7–100.
- Kovács, M. (2010): Az előítéletek okai és mérséklésük lehetőségei: a szociálpszichológiai nézőpont. *Alkalmazott Pszichológia*, 12, 1–2.
- KSH (2018): *Munkaerőpiaci helyzetterkép*, 2014–2018
- Lippmann, W. (1922): *Public Opinion*. Macmillan, New York.
- Liskó, I. (2001): A cigány tanulók és a pedagógusok. *Iskolakultúra*, 1.,2–14
- Mazzara, B. M. (1997): *Stereotipi e pregiudizi*. Il Mulino, Bologna.
- Neményi M. (2007): *Az iskolai esélyek társadalmi meghatározottsága*. Kutatási zárótanulmány.
- Rayman J. (2012): Diverzitás az iskolában – pedagógusok és iskolaigazgatók különböző szociokulturális háttérű tanulókról való gondolkodásának vizsgálata. In: *Autonómia és Felelősség*, Vol. i. 3. szám, 77–90.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968): Pygmalion in the classroom. *The urban review*, 3 (1), 16–20.
- Schaefer, Richard T. (1998): *Racial and Ethnic Groups*. USA: Longman
- Széll K., és Nagy Á. (2016): Oktatási helyzetkép: iskolai életutak, tervek és lehetőségek. In Nagy Á. (szerk), *Margón kívül -magyar ifjúságkutatás 2016*. Excenter Kutatóközpont. 54–97.
- Tajfel, H. (1974): Csoportközi viselkedés, társadalmi összehasonlítás és társadalmi változás. In. Erős F.(szerk.) *Megismerés, előítélet, identitás*. Új Mandátum Könyvkiadó, Bp. 132–141.
- Társadalmi Konfliktusok Kutatóközpont (2013): *Cigányellenesség ma: a cigányokról alkotott kép a mai Magyarországon*. Digitális Konfliktus Adatbázis
- Vajda, Zs. (2003): Az iskola, a társadalom és a társadalmi hátrányok. *Esély. Társadalom és szociálpolitikai folyóirat*, 3, 18–33.



Érzékenyítő workshopon

AZ ARANY JÁNOS TEHETSÉGGONDOZÓ PROGRAM MEGVALÓSULÁSA OKTATÁSPOLITIKAI MEGKÖZELÍTÉSBEN

Pécsi Tudományegyetem, „Oktatás és Társadalom”
Neveléstudományi Doktori Iskola
horvath.reka0606@gmail.com

Absztrakt

Az Arany János Tehetséggondozó Program az oktatáspolitikai és a nevelésszociológia tudományterületén belül elsősorban az esélyteremtésen keresztül vizsgálható. Ebből adódóan a tanulmány középpontjába az AJTP és az inklúzió, méltányosság kapcsolódási pontjai kerülnek. Az írás bevezető részében ismertetem az Arany János Tehetséggondozó Program célkitűzéseit és alapelveit. Végül definiálom, majd kifejtem az oktatáspolitikai és a nevelésszociológia azon elemeit, melyek összefüggésbe hozhatók az általam választott témakörrel.

Kulcsszavak: Arany János Tehetséggondozó Program, oktatáspolitikai, nevelésszociológia, esélyteremtés, inklúzió

I. Az Arany János Tehetséggondozó Program célkitűzései és alapelvei

A program 2000-ben jött létre Polonkai Mária szakmai irányításával. Az oktatási tárca részéről Környei László helyettes államtitkár volt az elindítója. Az ezredfordulón készült felmérések azt mutatták, hogy a felsőoktatási intézményekben a kistélepülésekről érkezők aránya rendkívül alacsony volt. Célként tűzték ki az esélyegyenlőség megteremtését, a hátrányos helyzetűek felzárkóztatását. (Kovácsné, 2013)

Az EMMI minden tanévben pályázatot hirdet helyi (települési és megyei) önkormányzatok és nemzetiségi önkormányzatok számára a településükön lakóhellyel, ennek hiányában tartózkodási hellyel rendelkező hátrányos helyzetű, tehetséges nyolcadik évfolyamos tanulóknak az Arany János Tehetséggondozó Programban való részvételre. (Fehérvári, 2018) A pályázat során kiválasztott diákok meggyük adott gimnáziumában, illetve kollégiumában tanulhatnak

tovább és készülhetnek fel a felsőfokú továbbtanulásra. (Tóth, 2013) A programban tanulók az öt év során kollégiumban laknak, mely sokféle kulturális programot biztosít részükre, valamint a gimnáziummal közösen tervezve tanulást segítő foglalkozásokat is szerveznek.¹ A program keretein belül a diákok magasan a legtöbbre becsülik a külföldi és belföldi utazásokat. Ezek a legnépszerűbb, legdrágább szabadidős foglalkozások, melyek finanszírozását a résztvevők szülei nem engedhetnék meg maguknak.²

Egyéves előkészítő évfolyam és négy gimnáziumi osztály után tehetik le az érettségi vizsgát a gyerekek. Az előkészítő évfolyamon emelt szintű anyanyelvi és idegen nyelvi oktatásban, matematika- és informatikaoktatásban, önismereti, személyiség- és képességfejlesztő, kommunikációs és tanulásmódszertani programokban vesznek részt. A diákok az érettségig C típusú középfokú nyelvvizsga megszerzésére alkalmas nyelvtudást szereznek angol nyelvből, továbbá leteszik a nemzetközi ECDL számítástechnikai vizsgát. (Tóth, 2013) A pedagógusok célirányosan olyan képességeket fejlesztenek, amik lehetővé teszik a későbbi önművelést, önálló tanulást (pl.: kreativitás, kritikus gondolkodás). Természetesen az élethosszig tartó tanulás gondolatának megalapozásához szükség van az ismeretszerzéshez való pozitív viszonyulás, motiváció kialakítására. (Polónyi, 2008)

Az ország legjobb középiskolái és kollégiumai kapnak lehetőséget arra, hogy kidolgozzák, fejlesszék, illetve működtessék a programot. A hatékonyság érdekében felhívják a figyelmet az iskolák és kollégiumok együttműködésének fontosságára. A létesítményekben meg kell, valósuljon az oktatás, nevelés egysége, eredményessége, egymásra épülése. Ennek érdekében létre kell jönnie egy szakmai közösségnek, melynek tagjai akarnak és képesek együtt gondolkodni, dolgozni. Megalakult az Arany János Tehetséggondozó Program Intézményeinek Egyesülete, mely összefogja a program intézményeit. Az egyesület fejlesztő, konzultációs, valamint érdekvédelmi szerepet is betölt. (Kovácsné, 2013)

¹ *Az Arany János Tehetséggondozó Program bemutatása a Mezőberényi Petőfi Sándor Evangélikus Gimnázium és Kollégiumban.*

<http://www.gimnazium.mezobereny.hu/index.php/ajtp-bemutat> (2020.03.05.)

² *A hátrányos helyzetű tanulók Arany János Tehetséggondozó Programjának értékelése.* (2009)

http://store1.digitalcity.eu.com/store/clients/release/AAAABJFV/doc/jelentes_2009.05.27-11.10.38.pdf (2020.03.05.)

Az oktatók és egyéb szakemberek tevékenységét különböző tanfolyamok segítik. Ezek a képzések mindenki számára elérhetőek és népszerűek. Támogatják a résztvevőket abban, hogy munkájuk sikeressége érdekében módszertani eszköztáruk megújuljon, új szemléletmód alakuljon ki bennük. A tehetséggondozás hatékonysága nő a megszerzett ismeretek, módszerek, illetve tapasztalatok által. A közös munka eredményeként a kollégiumok és az iskolák kapcsolata teljesen új szintre került. A program hatására a nevelés szerepe előtérbe került, a pedagógusokban felerősödött a szociális érzékenység. A munkavégzés közben viszont adódhatnak konfliktusok és problémák. Annak ellenére, hogy a középiskolák vezetői sikeresnek tartják a célkitűzések megvalósulását, mégis számos területen javítani kívánnak rajta. Ilyen például a szakmai tartalom megújítása, külső ellenőrzés, értékelés megerősítése, a feladatok egyértelművé tétele, felosztása, központi marketing bevezetése, a pénzfelhasználás optimalizálása, továbbá átlátható, mindenki számára kötelező és egységes programelemek működtetése. (Kovácsné, 2013) A fejlesztési területek között szerepel még a lemorzsolódás mértékének csökkentése is. Azonban nem tisztázott, hogy a program mit nevez lemorzsolódásnak. A kimaradás oka nem minden esetben a gyenge tanulmányi eredmény. Osztályelhagyást eredményezhet költözés, illetve másik osztályba való átmenet. (Tolnai, 2010) A megkérdezett régi AJTP-s diákok is szolgáltak javaslattal az eredményesebb munkavégzés érdekében. Szerintük a lehetőséget a tanulmányi átlaghoz kellene kötni és érdemes lenne jobban odafigyelni a programra szánt pénz felosztására. Kihangsúlyozták az egyéni odafigyelés hiányát. Beszámoltak az iskolán belüli kirekesztésről, amit több közös programmal lehetne elkerülni.³ Emellett kulcsfontosságú, hogy az iskolák és a kollégiumok ne váljanak egymás versenytársaivá.⁴ A tökéletesítés miatt szükség van módosításokra, de az útkeresés az intézmények fejlődését szolgálja.

A koordináló szerepet eleinte a Programiroda látta el, melynek státusza, szervezeti hovatartozása, valamint elhelyezkedése az évek során többször változott. Jelenleg az Oktatáskutató és Fejlesztő Inté-

³ *A hátrányos helyzetű tanulók Arany János Tehetséggondozó Programjának értékelése.* (2009)

http://store1.digitalcity.eu.com/store/clients/release/AAAABJFV/doc/jelentes_2009.05.27-11.10.38.pdf (2020.03.05.)

⁴ Uo.

zetben (OFI) Cziráki Szabina vezetésével működő Nemzeti Tehetségfejlesztési Központoz tartozik a program. (Kovácsné, 2013)

II. Az Arany János Tehetséggondozó Program megvalósulása Pécsen a Leőwey Klára Gimnáziumban és a Kodály Zoltán Kollégiumban

Az iskola az 1999/2000-es tanévben kapcsolódott be az Oktatási Minisztérium által meghirdetett programba.⁵ 2012-ig Bereczkiné Székely Erzsébet volt az AJTP felelőse. 2012-től Béresné Tímár Andrea vette át ezt a feladatot. (Kovácsné, 2013)

Az öt éves képzésre felvehető létszám 34 fő. Azok a tehetséges kistérségi és nagyvárosi tanulók kerülhetnek a programba, akik szociális, egészségügyi, környezeti tényezők vagy a szülők iskolai végzettsége (nem végezték el, vagy csak 8 általános iskolával rendelkeznek) miatt nehezebb körülmények között élnek, hátrányos helyzetűnek számítanak. A diákok pályázat útján kerülhetnek az AJTP-be. A pályázók három gimnáziumot és kollégiumot jelölhetnek meg. Ezek közül elsősorban megyénk iskolájába nyerhetnek felvételt, de előfordul, hogy attól távolabbi intézménybe kapnak elhelyezést. A felvételt kezdeményezheti az osztályfőnök, szaktanár vagy szakkörvezető, aki felismeri a gyermekben rejlő tehetséget. Tanulmányi idejüket a Leőwey Klára Gimnáziumban és a Kodály Zoltán Kollégiumban töltik. A résztvevők számára kötelező a kollégiumi elhelyezés, a pécsi diákok számára is.⁶

A tanulók a képzés ideje alatt minden segítséget megkapnak, hogy ECDL bizonyítványt szerezzenek, továbbá egy idegen nyelvből emelt szintű érettségihez jussanak. Lehetőséget kapnak a jogosítvány megszerzésére is. A szakemberek nagy figyelmet fordítanak a személyiségfejlesztésen belül az önismeretre, illetve a tanulásmódszertanra, a drámapedagógiára és a projekt munkára. A tapasztalatgyűjtés, valamint a közösségépítés érdekében külföldi és belföldi kirándulásokat, tanulmányutakat szerveznek.⁷ A tantestület minden

⁵ Leőwey Klára Gimnázium, Pécs. *Iskolánk története*.

http://www.leoweypecs.hu/?page_id=6672 (2020.03.05.)

⁶ Leőwey Klára Gimnázium, Pécs. *Arany János Tehetséggondozó Program*.

http://www.leoweypecs.hu/?page_id=3712 (2020.03.05.)

⁷ Leőwey Klára Gimnázium, Pécs. *07 Országos Arany János Tehetséggondozó Program osztálya (AJTP)*.

http://www.leoweypecs.hu/?page_id=10268 (2020.03.05.)

tagja elkötelezett a program iránt. Elmélyítik és megújítják ismereteiket annak érdekében, hogy értékes szakmai, pedagógiai támogatást tudjanak nyújtani a diákoknak céljaik elérésében. Az iskolában nincsenek erre a célra kijelölt pedagógusok, bárkire rákerülhet a sor, hogy az AJTP-s tanulókkal foglalkozzon.

A kollégium szakemberei folyamatos kapcsolatot tartanak a gimnáziumban dolgozó kollégáikkal és a gyerekek szüleivel. Élhetnek a családlátogatás lehetőségével is. (Kovácsné, 2013) A diákok a kötelező foglalkozásokon és tanuláson túl érdeklődési körüknek megfelelően szabadon választhatnak a kulturális, művészeti, kézműves, illetve sportfoglalkozások által kínált lehetőségekből.⁸

Akkreditált Kiváló Tehetségpontként tagja a Pécs-Baranyai Tehetségsegítő Tanácsnak. Aktív résztvevője a Tanács által szervezett rendszeres megbeszéléseknek, és tagja a Kollégiumi, valamint az Arany János Tehetségsegítő Tanácsnak. (Kovácsné, 2013) A Gênio sz tehetséggondozó program támogatásával 2011. április 8-án tehetségnapot rendeztek „Varázslatok, tehetségek a kollégiumban” címmel. Ennek keretében szakmai konferenciát tartottak, ahol bemutakoztak a tehetséges volt kollégisták. Továbbá teret adtak a régió kiemelkedő képességgel rendelkező tanulóinak is a szereplésre.⁹

Az Emberi Erőforrások Minisztériuma¹⁰ segíti a programot abban, hogy többletfeladatainak fedezésére kétszeres normatívát biztosít a diákok után a gimnáziumok és a kollégiumok számára. Az önkormányzatok tanulmányi ösztöndíjjal, illetve szociális támogatással járulhatnak hozzá a költségekhez. Az intézményeknek lehetőségük van arra, hogy az általuk rászorultnak ítélt tanulók számára étkezési, utazási, ruhavásárlási, tanszer vagy egyéb támogatást nyújtsanak. A Leőwey Gimnázium alapítványai bafolyó pénzüsz-szegek is hozzájárulnak a speciális program működéséhez.¹¹

⁸ *Az Arany János Tehetséggondozó Program bemutatása a Mezőberényi Petőfi Sándor Evangélikus Gimnázium és Kollégiumban.*

<http://www.gimnazium.mezobereny.hu/index.php/ajtp-bemutat> (2020.03.05.)

⁹ Pécsi Hajnóczy József Kollégium (*Gênio sz Tehetségnap*).

<http://www.hajnoczy-koll.hu/index.php?p=programs&tag=&id=13> (2020.03.05.)

¹⁰ *Az Arany János Tehetséggondozó Program bemutatása a Mezőberényi Petőfi Sándor Evangélikus Gimnázium és Kollégiumban.*

<http://www.gimnazium.mezobereny.hu/index.php/ajtp-bemutat> (2020.03.05.)

¹¹ Leőwey Klára Gimnázium, Pécs. *Alapítványaink.*

http://www.leoweypecs.hu/?page_id=23 (2020.03.05.)

Az AJTP osztályaiból kikerült diákokra jellemző, hogy kíváncsiak a világra, tudatosan, kitartóan készülnek a pályájukra és segíteni, adni akarnak. Hálával gondolnak nevelőikre és értékelik azt a lehetőséget, amit a programtól kaptak. Az általam olvasott életutak, interjúk példát mutatnak az útkereső fiatalok számára, ugyanis bizonyítják, hogy a kitűzött célokért érdemes küzdeni, mert megvalósíthatók a nehézségek ellenére is. (Kovácsné, 2013)

III. Oktatáspolitikai, nevelésszociológia és esélyteremtés az Arany János Tehetséggondozó Program vonatkozásában

Az oktatáspolitikai egyrészt az oktatással kapcsolatos érdekek és hatalmi törekvések megjelenésének színtere, másrészt az oktatásra vonatkozó cselekvési stratégia. Az oktatáspolitikai egyfajta szakpolitika, mely magában foglalja azokat a nézeteket, célokat és intézkedéseket, amik kijelölik az oktatás fejlesztésének fő irányait, illetve a célkitűzések gyakorlati megvalósításához szükséges eszközöket és módszereket.¹²

Az Arany János Tehetséggondozó Program fókuszában olyan általános oktatáspolitikai célkitűzések állnak, mint például a lemorzsolódás csökkentése, a hátrányos helyzetű tanulók továbbtanulásának elősegítése, a társadalmi mobilitás támogatása, valamint az előítéletek felszámolása. (Radó, 2001)

Az oktatáspolitikának társadalomformáló hatása is van. Az oktatás társadalmi funkciója abban érhető tetten, hogy az iskola mélyítheti vagy gyengítheti a társadalmi egyenlőtlenségeket. A 21. században a pedagógia egyik legalapvetőbb kérdése, hogy hogyan lehetne csökkenteni vagy megszüntetni az esélykülönbségekből adódó hátrányokat. A hátrányos szociális helyzetű gyerekek a fehér középosztálybeli társaikhoz képest gyengébb tudással kerülnek be az iskolába, ezért rosszabbul teljesítenek, kevésbé ambiciózusak. A probléma abban rejlik, hogy az intézmény csak a többségi társadalomhoz tartozók szükségleteire alapoz, nem veszi figyelembe a különleges bánásmódot igénylő csoportok érdekeit. Ezen a tényen alapszik az a kijelentés, miszerint az iskola újratermeli az esélyegyenlőtlenséget. Mindenekelőtt a létesítmények szervezeti kultúrájának a modernizálásával és a látens diszkrimináció megszüntetésé-

¹² *Oktatáspolitikai*. <http://politikapedia.hu/oktataspolitika> (2020.03.05.)

vel lehetne elérni, hogy a kiemelkedő képességű, de hátrányos helyzetű diákok tehetsége ne kallódjon el. (Benczi, 2017)

A minőségi és személyre szabott oktatáshoz való jog különféle nemzetközi egyezményekben is megjelenik (pl.: Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata, Gazdasági, Szociális és Kulturális Jogok Nemzetközi Egyezségokmánya, Európai Unió Alapjogi Chartája). Továbbá 1960-ban az UNESCO égisze alatt jött létre Az oktatás területén megnyilvánuló hátrányos megkülönböztetés elleni küzdelemről szóló egyezmény. (Forray R., 2000)

A dokumentumok egyértelművé teszik, hogy az oktatáshoz és műveltséghez való jog az emberi méltósághoz való jog egyik megnyilvánulási formája, melyet mindenki számára hozzáférhetővé kell tenni. Magyarország részese az oktatásban alkalmazott negatív diszkrimináció elleni küzdelemről szóló egyezményeknek. (Árva, 2014)

Egy-egy család anyagi helyzetétől, a gyerekek képességeitől, valamint az őket körülvevő világ jellemzőitől függ, hogy milyen módon és mértékben tudják támogatni gyermeküket. Ha egy család rossz anyagi és szociális körülmények között él, az nagyban megnehezíti a magas színvonalú iskoláztatás és továbbtanulás biztosítását. A hátrányok és nehézségek leküzdéséhez segítséget nyújt az előnyben részesítés, illetve a pozitív diszkrimináció. Az inkluzivitást változatos programok, stratégiák és alapítványok teszik lehetővé, melyek elérhetőek a különböző képességszintű gyerekek számára. (Kónya, 1996)

A „No Child Left Behind” (NCLB) elnevezésű oktatásfejlesztési program megjelenése paradigmátikus és korszakos váltást jelent az oktatáspolitikai gondolkodásban és gyakorlatban. A NCLB program célkitűzése olyan oktatási viszonyok megteremtése, melyek lehetővé teszik, hogy kivétel nélkül minden egyes gyermek tanulása sikeressé válhasson. A megvalósulás legfontosabb eleme a személyre szabott tanulás- és tanításszervezés támogatása. (Halász, 2007) Az ilyen és ehhez hasonló programok felhívják a figyelmet arra, hogy a társadalom számára lényeges, hogy az értelmiségi réteg bővüljön olyan személyekkel, akik gyerekként hátrányos helyzetűnek számítottak. A támogató oktatáspolitikai tehát többek között a tanulmányi sikerek és a pozitív önértékelés által (Forray R., 2003) valódi lehetőséget kínál a társadalmi mobilitás teljesülésére. (Fehérvári et al., 2018)

A pozitív változás előmozdításában vállal szerepet az Arany János Tehetséggondozó Program. Az AJTP hálózatahoz tartozó létesítmények munkatársai azon dolgoznak, hogy a hátrányos helyzetű

és tehetséges középiskolás tanulókat támogassák abban, hogy érettségit szerezzenek, majd tanulmányaikat felsőfokú oktatási intézményben folytathassák.

Az oktatáspolitikai egyik meghatározó feladata a méltányosság meglétének vizsgálata. Erre azért van szükség, mert az iskolák nem vagy alig képesek kompenzálni a különféle társadalmi (szociális, területi, az egyéni képességekkel vagy az etnikai háttérrel összefüggő) hátrányok iskolai teljesítményre gyakorolt negatív hatását. Az emberi jogok, továbbá a méltányosság érvényesüléséhez elengedhetetlen a határozott anti-diszkriminációs és multikulturális oktatáspolitikai. Ez magában foglalja a hátrányos megkülönböztetés tilalmának érvényesülését és az illegitim módon elkülönített gyermekek reintegrációját, valamint egy befogadóbb, multikulturális légkör kialakítását teszi lehetővé. Mindez kiegészül a hozzáférés erősítését és az oktatás minőségének javítását szolgáló erőfeszítésekkel, intézkedésekkel.

Az AJTP hálózatahoz tartozó intézmények kiváló lehetőséget biztosítanak a társadalmi sokféleség megtapasztalására, valamint az előítéletek felszámolására. (Varga, 2015) A tudatos antirasszista nevelés és a társadalmi problémák iránti érzékenyítés hozzájárul az érzelmi intelligencia erősítéséhez. (Forray R., 2003)

Az oktatás színvonalának javítása a hátrányos helyzetű diákok esetében azt jelenti, hogy az oktatási programok minden szinten hozzáférhetőek számukra is, a differenciált pedagógia eszköztárának alkalmazásával iskolai sikereket érnek el, így csökken a lemorzsolódás esélye. Ezáltal a tanulók nagyobb eséllyel indulhatnak a munkaerőpiacon és a társadalmi érvényesülés terén egyaránt. Az oktatáspolitikai a változtatásról és a fejlesztésről szól. Az Arany János Tehetséggondozó Program esetében az újítás a pedagógusok módszertani repertoárjára, szemléletmódjuk megváltoztatására, az előítéletek felszámolására, illetve a tehetséggondozással kapcsolatos legfrissebb kutatási eredményekre vonatkozik. Vagyis a továbbképzésekbe való befektetéssel érdemes javítani a tanárok és egyéb szakemberek képességét a szükséges változásokhoz való alkalmazkodásra. Emellett a hatékony működés biztosítása érdekében nélkülözhetetlen a program szereplői között zajló – szakmai – diskurzus, együttműködés. Az eredményes munkavégzéshez és a program tökéletesítéséhez kulcsfontosságú az érintettek közti interakció, vélemény- és tapasztalatcsere (pl.: pedagógusok, kollégiumi nevelők, egyéb szakemberek, szülők, gyermekek). A hátrányos helyzetű, tehetséges diákok színvonalas oktatása állami kötelezettség, mert az esélyteremtésnek,

méltányosságnak kisebbségi jogi és emberi jogi dimenziója is van. Ezért az állam is a felsorolt aktorok között szerepel. (Radó, 2001)

Az Arany János Tehetséggondozó Program összefüggésbe hozható a kisebbségi oktatáspolitikával a kisebbségi jogérvényesítés, a nyelvhasználat, valamint a törvény előtti egyenlőség témaköreinek kapcsán. A politika ebben az esetben érdekérvényesítést jelent, vagyis a kisebbségeknek, hátrányos helyzetűeknek az iskolához és az oktatáshoz fűződő érdekeit, azok érvényesítését. (Kozma, 2003)

Mivel az AJTP célcsoportjába tartoznak azok a hátrányos helyzetű és tehetséges tanulók, akik közül sokan cigányok/romák, ezért érdemes külön bekezdésben tárgyalni a cigányságra irányuló oktatáspolitikát. Az oktatáspolitikának ez a típusa a romákat olyan csoportnak tekinti, melyet a mindenkori kormányzat az oktatás speciális eszközeivel kíván integrálni a társadalomba. Ebben az értelemben a cigányság a többséghez képest eltérően viselkedik és más-hogy viszonyul az iskolához, ezért a roma gyerekek általában nem jutnak el azokig a képzettségi szintekig, ami az adott társadalomban szokásosnak számít. Az integrálásnál a „beolvasztás” helyett fontos, hogy olyan megoldásokat keressenek, amiben elfogadottá válik a sokszínűség, a többféle kultúra (interkulturális nevelés). A cigányokkal kapcsolatos oktatáspolitikát tehát magában foglalja a szociális problémák megoldását, továbbá a roma kultúra megőrzésének érdekében is tesznek lépéseket. (Forray R. et al., é. n.)

A modern társadalmakban az oktatási rendszerekkel összefüggő elvárások között szerepel a méltányosság és az igazságosság. Az esélyegyenlőség befolyásolására különféle oktatáspolitikai eszközök állnak a rendelkezésre: az oktatási egyenlőtlenségek feltérképezése, a tartalmi szabályozás, az oktatás finanszírozása, a regionális tervezés, illetve a sajátos oktatási igényű csoportok integrációját szolgáló célprogramok. (Polónyi, 2008)

A minőségi oktatás a hatékonyság, eredményesség és méltányosság metszetében helyezkedik el. A méltányosság (equity) kifejezés arra utal, hogy a hátrányt okozó különbségtétel kizárása szükséges, de nem elégséges feltétel a valódi esélyegyenlőség létrejöttéhez. Vagyis a társadalomban megmutatkozó különbségek (méltánytalanságok) ellensúlyozására támogató intézkedésekre és aktív cselekvésre van szükség. (Varga, 2015) A segítségnyújtás egy olyan pedagógiai környezetbe ágyazódva tud megjelenni, melyet összegzően inkluzívnak (kölsönösen befogadónak) nevezünk. Azaz egy ilyen tanulási környezetben egyidejűleg érvényesül a hátrányt okozó

megkülönböztetés tilalma és az egyenlő bánásmód a valódi hozzáférést nyújtó méltányos szolgáltatások biztosításával. Az Arany János Tehetséggondozó Programot elemző kutatások között vannak olyanok, amik a programot a reziliencia fogalmával összefüggésben vizsgálják. A reziliencia a társadalmi hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier jelensége. Ez alapján reziliensnek számítanak azok a diákok, akik a társadalmi háttérük alapján várható teljesítménynél jobb eredményeket érnek el. Az AJTP hátránykompenzációs program, mely megoldást kínál a következő nevelésszociológiai problématerületekre: tanulói lemorzsolódás, korai iskolaelhagyás, alacsony iskolai végzettség, ifjúsági munkanélküliség. (Fehérvári et al., 2018)

Összefoglalás

Az „oktatáspolitikai idő” fogalma azzal függ össze, hogy a különböző fejlesztésekhez, valamint a nehézségek leküzdéséhez idő kell. Az oktatáspolitikai által elindított változtatások érvényesülése hosszabb időt igényel. Az Arany János Tehetséggondozó Program két évtizedes fennállása és sikeres működése jól mutatja, hogy a felhalmozott tapasztalatok példaértékűek lehetnek más intézmények számára is. Alapvető oktatáspolitikai érdek, hogy a rendelkezésre álló adatok, publikációk és kutatási eredmények felhasználásával javuljon a tanítás-tanulás minősége. (Radó, 2001) A jövőben az oktatáspolitikai továbbra is foglalkozni fog a rendszer eredményességével és hatékonyságával, valamint a méltányosság elősegítésével. Ebből adódóan az Arany János Tehetséggondozó Programnak van létjogosultsága, hiszen ezekre a kihívásokra reagál. (Halász, é. n.)

Irodalomjegyzék

- Árva Zsuzsanna (2014): *Oktatáspolitikai, oktatásirányítás*. Nemzeti Közzolgálati Egyetem Vezető-és Továbbképzési Intézet, Bp.
<http://m.ludita.uni-nke.hu/repozitorium/bitstream/handle/11410/10564/Teljes%20sz%C3%B6veg?sequence=1&isAllowed=y>
(2020. 03. 05.)
- Fehérvári Anikó et al. [szerk.] (2018): *Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék – Wlisslocki Henrik Szakkollégium, Pécs.

- https://wlislocki.pte.hu/sites/wlislocki.pte.hu/files/files/ilovepdf_merged.pdf (2020. 03. 05.)
- Forray R. Katalin et al. (2003): *Cigányok, iskola, oktatáspolitikai*. Oktatókutató Intézet–Új Mandátum, Bp.
- Forray R. Katalin [szerk.] (2000): *Romológia - Ciganológia*. Dialóg Campus, Bp–Pécs.
- Kovácsné Szeppefeld Erzsébet [szerk.] (2013): *Arany-könyv – Az Arany János Tehetséggondozó Program intézményei és kiemelkedő tehetségei*. Typo-Top Nyomda, Miskolc.
- Kozma Tamás (2003): *Kisebbségi oktatás Közép-Európában*. Oktatókutató Intézet, Bp.
[file:///C:/Users/Admin/Downloads/KozmaKisebbOktKoEu%20\(9\).pdf](file:///C:/Users/Admin/Downloads/KozmaKisebbOktKoEu%20(9).pdf) (2020. 03. 05.)
- Kónya István (1996): *Családok és iskolák - az oktatáspolitikai lehetőségei*. Közgazdasági Szemle, 43, 1088–1103.
<http://epa.niif.hu/00000/00017/00022/pdf/konya.pdf> (Letöltés ideje: 2020. 03. 05.)
- Radó Péter (2001): *Bevezetés az oktatáspolitikai elemzésbe: romák és az iskola*. Iskolakultúra, 11, 65–90.
<file:///C:/Users/Admin/Downloads/19567-Article%20Text-20000-1-10-20180719.pdf> (Letöltés ideje: 2020. 03. 05.)
- Tolnai József (2010): *Az Arany János Programok jogi és szakmai háttere*. Új Pedagógiai Szemle, 60, 36–42.
http://epa.oszk.hu/00000/00035/00143/pdf/EPA00035_upsz_2010_08-09_035-042.pdf (2020. 03. 05.)
- Tóth László (2013): *A tehetségfejlesztés kisenciklopédiája*. Pedellus Tankönyvkiadó Kft., Debrecen.
- Varga Aranka [szerk.] (2015): *A nevelésszociológia alapjai*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék - Wlislocki Henrik Szakkollégium, Pécs.
<http://mek.oszk.hu/14500/14566/14566.pdf> (2020. 03. 05.)

Egyéb felhasznált források

- A hátrányos helyzetű tanulók Arany János Tehetséggondozó Programjának értékelése.* (2009)
http://store1.digitalcity.eu.com/store/clients/release/AAAABJFV/doc/jelentes_2009.05.27-11.10.38.pdf (2020. 03. 05.)

Az Arany János Tehetséggondozó Program bemutatása a Mezőberényi Petőfi Sándor Evangélikus Gimnázium és Kollégiumban.

<http://www.gimnazium.mezobereny.hu/index.php/ajtp-bemutat>
(2020. 03. 05.)

Benczi Melinda (2017): *Az oktatáspolitikai társadalomformáló hatásai.* Új Egyenlőség.

<http://ujegyenloseg.hu/az-oktataspolitika-tarsadalomformalo-hatasai/>
(2020. 03. 05.)

Forray R. Katalin et al.: *Oktatáspolitikai változások a cigány gyerekek iskoláztatásában.*

<file:///C:/Users/Admin/Downloads/31217-Article%20Text-31705-1-10-20181030.pdf> (2020. 03. 05.)

Halász Gábor: *Az oktatáspolitikai két évtizede Magyarországon: 1990-2010.*

http://halaszg.ofi.hu/download/Policy_kotet.pdf (2020. 03. 05.)

Halász Gábor (2007): *Tényekre alapozott oktatáspolitikai.*

<https://doksi.hu/get.php?lid=26704> (2020. 03. 05.)

Leőwey Klára Gimnázium, Pécs. *Alapítványaink.*

http://www.leoweypecs.hu/?page_id=23 (2020. 03. 05.)

Leőwey Klára Gimnázium, Pécs. *Arany János Tehetséggondozó Program.*

http://www.leoweypecs.hu/?page_id=3712 (2020. 03. 05.)

Leőwey Klára Gimnázium, Pécs. *Iskolánk története.*

http://www.leoweypecs.hu/?page_id=6672 (2020. 03. 05.)

Leőwey Klára Gimnázium, Pécs. *07 Országos Arany János Tehetséggondozó Program osztálya (AJTP).*

http://www.leoweypecs.hu/?page_id=10268 (2020. 03. 05.)

Oktatáspolitikai.

<http://politikapedia.hu/oktataspolitika> (2020. 03. 05.)

Pécsi Hajnóczy József Kollégium (*Génius Tehetségnap*).

<http://www.hajnoczy-koll.hu/index.php?p=programs&tag=&id=13>
(2020. 03. 05.)

Polónyi István (2008): *Oktatás, oktatáspolitikai, oktatásgazdaság.*

file:///C:/Users/Admin/Downloads/Polonyi_I_Oktatas_oktataspolitika_oktata.pdf (2020. 03. 05.)

Pap Ferenc*–Fehér Ágota**–Lehoczky Mária Magdolna*

TEHETSÉG ÉS LELKI TÁMASZ – A KÖTŐDÉS SZEREPE A TEHETSÉGGONDOZÁS FOLYAMATÁBAN

* Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Kar
pap.ferenc@kre.hu – lehoczky.maria.magdolna@kre.hu

** Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar
feher.agota@kre.hu

Absztrakt

A tehetségek jelentős belső potenciált hordoznak magukban kiváló, ritka, értékes produktumok létrehozásához. Mindez azonban csak akkor valósítható meg, ha mind személyiségük belső erőforrásai, mind környezetük lelki támaszt biztosító ereje kölcsönösen megsegítik egymás hatását. Írásunkban célunk tehetséggondozó általános iskolába járó gyermekek körében végzett vizsgálatunk által körvonalazni lelki erőforrásaikat és nehézségeiket. Eredményeinkre építve a kötődés mint lelki támasz tehetséggondozásban betöltött szerepét pontosítjuk.

Kulcsszavak: *tehetség-kibontakozás, kötődés, hit, társas készségek*

„Megtanultam, hogy az emberek elfelejtik, amit mondasz, és elfelejtik, amit teszel. Az egyetlen dolog, amire emlékezni fognak az, hogy milyen érzéseket váltottál ki belőlük.”
(Maya Angelou)

I. Bevezetés

A tehetségek „egy adott ország versenyképességét meghatározó kulcstényezővé léptek elő. ... segítségük nemzeti ügy... [együttal] sorsfordító események sorozata, és ebből fakadóan a tehetségeket segítők számára is óriási felelősséggel járó feladat” (126/2008. (XII.4.) OGY határozat). Ahhoz, hogy a szunnyadó képességterületek valóban kibontakozó tehetséghez vezessenek, alapvető személyiségen belüli (pl. akarat, motiváció) és környezeti (személyek, feladatok) katalizátorokra van szükség (Gagné, 2008 modellje nyomán, in. Balogh, 2019, 66.). Jelen írásunkban arra keressük a választ, hogy

miben rejlik a tehetséges személyiség kibontakozásának kapcsolati meghatározója, és a társas támasz érzékeny légkörének a kötődés rezdüléseiben megragadható erőforrása.

II. A tehetséges személyiség sokszínűségéről

Nem kérdés, hogy mindenki hordoz magában egy olyan egyedi, különleges belső világot, ami az ő személyiségének sajátja, mindazon készségek és értékek tárházát, amelyek csak arra várnak, hogy az élet megfelelő időszakaiban kibontakozhassanak. A tehetségek sajátos világát mégis nemcsak pozitív nyiladozások, hanem érzékeny, és egyúttal sérülékeny személyiségbeli sajátosságok is kísérik.

Amikor egy gyermek kitűnik társai közül, akkor a környezete gyakran hirtelen felnőttnek tekinti őt. Olyan elvárásokat támaszt vele szemben, amelyekre az intellektusa alapján feltételezhetően képes, ám az már kevésbé biztos, hogy érzelmeiben is kellőképpen meg tud felelni ezeknek. A tehetséges személyiség fejlődési jellegzetességeinek szintén szerepe van abban, hogy érzelmi világa és kapcsolatrendszere egyaránt sajátosan alakul (Fehér, 2015a).

Az a gyermek, aki a fejlődése valamely területén meghaladja életkorát, az a személyes belső világában óhatatlanul egyenetlenséget él át, hiszen nem minden képességterületen tud hasonló sikerességgel működni. Ez a *diszszinkrónia* a személyiség sérülékenységet is növeli, ami megmutatkozhat a kognitív-intellektuális és az érzelmi-társas fejlődése közötti egyenetlenségben, vagy akár a verbális és a nem verbális készségterületek, illetve az intellektuális és a pszichomotoros készségek között egyaránt (Bagdy-Kövi-Mirnic, 2014, 11.).

A tehetséges személyiség további jellegzetes működése a fokozott *elmélyülési* készséggel együtt kibontakozó *perfekcionizmus*-ban fejeződik ki. Számára a tökéletességre törekvés jelentheti új erőforrások megtalálásának és a kitartásnak további forrását, ugyanakkor jelenthet egy sajátos megterhelődést is a folyamatos eredményesség immár megerőltető célkitűzésével (Balogh, 2019). Mindez a személyiség megküzdési kapacitását is igénybe veszi.

A megismerő képességek magas szintjéhez társuló lelki bevonódásból és az elmélyülés szándékából is eredően a tehetséges személyiség érzelmi világában is megmutatkozik a *mély érzelmi érintődés*, ami a számára fontos személyekhez (élőlényekhez) fűződő mély kötődésben, a velük való törődésben is kifejeződhet. Mind-

ebből is következően a tehetségekre fokozott empátia és érzelmi átélőképesség jellemző, a saját érzelmek szabályozása és mások érzelmeire való fókuszálás képességeinek fokozódásával (Harmatiné Olajos, 2011, 28–29.).

A tehetséges személyiség mindemellett érzelmi világának sérülékenységét is magában hordozza: a mély megérintődés **túlérzékenységben** is megmutatkozhat, ingerek fokozott átélését, valamint a rájuk adott intenzív válaszokat eredményezve. Kifejeződhet pszichomotoros területen (nagy- és finommozgások egyenetlenségében); érzéki élmények fokozottabb, intenzívebb megélésében; a tudásvágy megerősödésében; képzeleti képek és benyomások élénkségében, gazdag asszociációjában, valamint az érzelmek átélésének fokozódásában és akár ingerlékenységben is (Harmatiné Olajos, 2011, 27).

Fontos kiemelnünk, hogy a **túlingerlékenység** hatására kifejeződő nagyobb érzelmi intenzitás a személyiséget pozitív irányban készíti a belső újjászerveződésre, „az aktuális morális fejlettségi szint megemelkedéséhez” (Harmatiné Olajos, 2011, 27.) vezethet. Ezáltal megsegíti a fejlődési potenciált és a minőségileg magasabb szintű élményfeldolgozást (Harmatiné Olajos–Pataky, 2014), ugyanakkor megterhelheti a lelki egészséget, intra- és interperszonális konfliktusokat is generálhat (Balogh, 2019).

A tehetséges gyermekek **társas helyzetét** tekintve a fokozott érzelmi válaszkészség és az intellektuális területen való mély bevonódás, intenzív belső feldolgozásmód miatt **ingerkerülő** hajlamuk azonosítható (Harmatiné Olajos, 2011, 41.). Kevés barátjuk van, bár velük várhatóan mély kapcsolat épül ki. A barátok gyakran magasabb életkorú, náluk idősebb gyermekek-fiatalok, akikkel az életkorukhoz képest előrébb tartó érdeklődési kör köti össze őket.

A tehetséges gyermekek számára a társak jelenléte nehezítheti is az elmélyülést az érdeklődési körüknek megfelelő tevékenységben. A hosszabb távú kitartást inkább segíti az egyedüllét, a **magány**, így pedig a csoport peremére húzódásuk valószínűsíthető. Ebben a helyzetben tehát a kognitív kibontakozás adhatja meg annak lehetőségét, hogy az egyén megélje a személyes hatékonyságát, még ha egyedüli helyzetben is.

Bizonyos, hogy a környezet ingereinek elmélyült figyelemmel követése és azoknak feldolgozása inkább igényel belső lelki nyugalmat, békét, „**jelentudatosságot**” (Gorbai, 2013, 222.), míg a fokozottabb érzelmek a megértés kognitív folyamatait megterhelhe-

tik. Amennyiben a nyitott, befogadó figyelem és a folyamatban lévő események, élmények monitorozása megvalósulhat, úgy akár új felismerések és összefüggések észrevétele is megtörténhet, mindez pedig a tehetség kreatív készségeinek szabadabb kibontakozását is megsegítheti. Lényeges azonban, hogy mindez akkor valósulhat meg igazán, ha az egyén pozitív érzelmi állapotban van, hiszen a megfelelő mértékű (nem túl erőteljes, magával ragadó) pozitív affektusok jelentenek további érdeklődési nyitottságot, valamint kiszélesedést az egyén információfeldolgozási folyamataiban is. A pozitív érzelmek és a pozitív jelentésadás szoros összefüggése egyúttal békességet is közvetít (Gorbai, 2013, 225.), amelynek abban is szerepe lehet, hogy a tehetséges személyiség a felgyorsult képességfejlődése mellett is megerősödjön kora gyermekkori biztonságélményében.

III. A kötődés biztonságossága és a tehetség kibontakozása

III.1. A ráhangolódó nevelés szerepe tehetségek korai élményeiben

A tehetségek személyiségének vonásait átgondolva szépen kirajzolódik tehát az az érzékeny, elmélyülési készségekkel bíró, kitartó jellem, amelynek szüksége van a saját belső világa mélységeinek átélésére, a belső lelki béke által tehető új összefüggések felfedezésére, azonban mindehhez gyökereiben arra is szüksége van, hogy a környezetének fontos személyeitől is érzékeny, az ő egyéni igényeire hangolódó, odaadó figyelmet kaphasson. Ha éreztetik vele, hogy tartozik valahová, valakihez, az olyan jelentős biztonságélményt hordozhat, ami elengedhetetlen a fejlődéséhez, egyúttal a valakihez tartozás, a „szeretve lenni” élménye az óvatos kibontakozás és további felfedezések lehetőségeit is magában hordozza. A bensőséges, bizalommal teli együttlét természetesen minden társas kapcsolat legfőbb kísérője kellene legyen, ám a tehetséggondozás szempontjából még fontosabb tudatosan is tekintenünk a kérdéskörre.

A tehetségek kötődései alapvetően nagyon fontos volna, hogy a személy számára megsegítsék mindazoknak a vonásoknak a megmutatkozását, amelyek akár rejtettebbek a személy belső világában. Szükség van ehhez nyugalmas, békés légkörre, a biztonság érzésére, a kölcsönösség és az élmények megoszthatóságának élményeire egyaránt. Mindezt egy olyan ***ráhangolódó nevelés*** közvetítheti leginkább, amiben a gyermek átélheti, hogy jelzései fontosak a környezetének, hogy van, aki rá figyel, és az ő igényei, szükségletei

szerint is igazítja a kapcsolódását. Az empátia képessége segíti a nevelőt abban, hogy a gyermeket megértse: figyelemmel, türelemmel kövesse és értelmezze megnyilvánulásait (Buda, 1993, 224.). „Ha a gyermek tudja, hogy reagálni kész kötődési alak áll rendelkezésére, erős és megingathatatlan biztonságérzetet kölcsönöz neki.” (Bowlby, 2009, 32.) Ha időről időre megvalósulnak a belső vágyak, pótlásra kerülhetnek a hiányok, akkor az az alapvető biztonságélmény forrásává is válik, hiszen az egyén nemcsak sodródik a környezet aktuális helyzeteivel, ingereivel, hanem igazán átélheti a valahová, a valakihez tartozás alapélményét.

Mindez pedig akkor is megvalósul, ha a belső igények, vágyak időnként mégsem teljesülnek, ha akadállyal kell szembenézni, korlátot állít a környezet, hiszen ezek szintén magukban hordozzák azt, hogy a korlátot is tartja számunkra valaki, vagyis a kötődés így is átélhető – a várni tudás és közben az indulatok csillapítása pedig hatékony eszköztárat jelent a későbbi személyiségfejlődés folyamatában is. A biztonság átélése egy „elég jó” (Bettelheim, 1991, in. Fehér, 2015b) anyával is lehetséges, aki a tökéletesség hiánya miatt éppen a későbbi nehézségekkel való hatékony megküzdés készségét teszi érettebbé.

A kötődés sajátos viselkedési mintázódással is együtt jár: a szeretett személy közelségének keresése, valamint a vele való kapcsolat megőrzése, fenntartása ennek alapvető összetevői. A gyermek mindezek által egy ún. belső munkamodellt, mentális képet alakít ki a kötődés tárgyáról (elérhető, bízni lehet benne, válaszol a szükségletekre), önmagáról (szerethető, értékes), valamint a kapcsolatról (stabil, biztonságos, kölcsönös) (Horváth-Szabó, 2012). E három tényező pedig egész életünket kíséri, a korai élet évektől a felnőtté válásig. Nehezebb életszakaszokban felerősödhet a támaszra szorultság élménye, így a kötődés tárgya is változhat, mindvégig kiemelten fontos azonban a kötődés élményén keresztül a kapcsolatba lépés egy „biztos bázissal” (Bowlby, 2009), akár csak rejtett összekötő szálak megtapasztalásával.

Tehetséges gyermekek korai kapcsolatait megvizsgálva igazolást nyert, hogy a szülőkkel való kapcsolatban társaikhoz képest fokozottabban igényelhetik a törődést, a figyelmet, az egymásra hangolódást (Balogh, 2019). Egy meleg érzelmi légkörben kapott ösztönzés, lelkesítés, valamint az összetartás, a közös kitartás élménye, eredményének átélése és egymással való megosztása mindenkit további felfedezésekre lelkesít. „Ha az egyén (bármely életkorban)

biztonságban érzi magát, kereső-kutató viselkedésében valószínűleg messze eltávolodik a kötődő figurától [...] feltéve, hogy a szülőről tudni lehet: könnyen elérhető, és kész reagálni, ha hozzá fordulnak.” (Bowlby, 2009, 115.) A tehetséges gyermeknek is szüksége van arra, hogy érdeklődése nyiladozásával megfogalmazódó kérdéseit, feladatmegoldásai eredményét megoszthassa, esetleges megakadások esetén új lendületet merítsen a további előrehaladáshoz a feladás helyett.

A gondozóval való empátiával kísért kapcsolat pedig nemcsak érzelmi biztonságélményt hordoz, hanem a tehetséges személyiség identitásának formálódását, egyéniségének megtalálását is megsegíti, hiszen könnyebb magunkra találni egy meleg érzelmekkel kísért, szereteteli biztos alapról indulva. A szülőknek „biztos bázist” kell nyújtaniuk a gyermek számára, „ahonnan a gyermek nekivághat a külvilágnak, és amelyhez visszatérhet, abban a biztos tudatban, hogy szívesen fogadják az érkezését, táplálják testileg és érzelmileg, megvigasztalják, ha szomorú és megnyugtattják, ha fél.” (Bowlby, 2009, 18.)

III.2. Korai kötődési típusok a tehetséges személyiség fejlődésének hátterében

Kötődő-ráhangolódó nevelés mellett felnövekvő gyermekek célzottan a tehetségességük kibontakozása szempontjából nagy segítséget kapnak az érzékeny gondoskodás által: alapvetően kevesebbet sírnak, felfedezőbbek és érdeklődőbbek, megtanulnak egyenrangúan adni és kapni, jobban bíznak a szüleikben, és ezáltal önmagukban is. A korai kötődési jellegzetességek pedig szoros összefüggésben állnak a későbbi kognitív rugalmassággal és az iskolai teljesítőképességgel is (Révész, 2015).

A **biztonságos kötődés** „a szeretetben meggyökerezett és megalapozott élet” (Cloud-Townsend, 2012, 68.). Biztonságosan kötődő gyermekek tehetségességük megélése szempontjából a világ felfedezése irányában kapnak nagy segítséget: kíváncsiságuk, bevonódási készségük és kitartásuk egyaránt minőségileg magasabb szintűvé válik, kommunikációs érzékenységük által pedig nyelvi készségeikben is eredményesebbek. A nyelvi kompetencia alapvetően az ingerek magasabb rendű feldolgozását, ezáltal tudatosítását is megsegíti, mindez pedig összetettebb információfeldolgozási mechanizmusok gazdagodását is jelenti. Biztonságos kötődés mellett továbbá

a figyelmi, a pszichomotoros és a metakognitív készségek is gyorsabb fejlődést mutattak (Balogh, 2019).

Bizonytalan-szorongó kötődésű gyermekek a ráhangolódó, érzékeny személyes figyelem hiányában nemcsak érzelmi és társas fejlődésükben kerülnek hátrányba, hanem a kognitív képességek területén is elmaradnak, hiszen kevésbé tudják közel engedni a környezet által kínált spontán tanulási lehetőségeket is. Hátrányuk érzelmi vonatkozásban is megragadható: érzelemkezelési nehézségeik sebezhetőséget, szorongást és depresszív bezárkózást is megalapozhatnak, amelyek hatására a kiváló kognitív képességek sem tudnak megmutatkozni. Megoldást jelenthet számukra esetleg a fokozott teljesítményre törekvés, azonban kiegyensúlyozott érzelmi készségek hiányában mindez belső megnyugvást, teljes elégedettség-érzést már nyújt feltétlenül.

Elkerülő és dezorganizált kötődésű gyermekek személyiségfejlődése olyannyira megterhelt, negatív és agresszív érzések kísérik, hogy tehetségességük sajnos nem tud értékes megismerő folyamatokat megalapozni, az életüket kísérő stresszhatások a pozitív irányú fejlődést jelentősen akadályozzák (Révész, 2015).

III.3. A kötődés forrásai és szerepük a tehetséggondozás folyamatában

A kötődés élményének legfontosabb forrása természetesen minden kisgyermek számára elsődlegesen a szülőkhöz kapcsolódó biztonság, érzelmi melegség élményét kell(ene) jelentse, azonban lelki támaszt nyújtó érzelmi köteléket más kapcsolataink is hordozhatnak. Bizonyos, hogy a szülőkkel megvalósult korai kapcsolódás jellege alapvető mintát ad minden későbbi társas kapcsolatunk hátterében, így a tehetségek életútján és számukra lelki támaszt jelentő későbbi társas élményeikben is meghatározó szereppel bír.

Tehetséges gyermekek személyiségfejlődésének alapjaiban az **édesanya** ráhangolódó odafigyelése, törődése a gondoskodás rezdülésein keresztül olyan érzelmi töltést is biztosít, amellyel a felnövekedéssel együtt járó önállósodás lépéseit is könnyebb megtenni. Mindez a tehetségígéretnek megnyilvánulásában még korábban jellemző világmegismerési törekvések érzelmi hátterét is megalapozza, és ez a lelkesítés az iskolai eredményességgel közvetlen összefüggésben áll (Révész, 2015; Balogh, 2019). Mindemellett az édesanyával való kötődés érzelmi jellege közvetlen összefüggésben áll a

remény, a hit, a bizalom élményének formálódásával, és ezáltal az önbizalom alakulásával is (Fehér, 2015b), ami pedig ugyancsak nélkülözhetetlen a tehetségek korai egyéni felfedezéseihez, és azok tapasztalatai nyomán a gondolati összefüggések bátrabb és kreatívabb megtalálásához.

Az *édesapával való kötődés* ugyancsak nélkülözhetetlen a személyiségfejlődés teljességéhez. Alapvető különbséget a kutatások nem tapasztaltak a szülők érzékenységében és válaszkészségében, azonban az édesapák különleges szerepe mégis megragadható: a gyermekeik nevelésébe bevonódó apák nagy segítséget tudnak nyújtani a gyermek számára az anyától való fizikai és érzelmi eltávolodás, vagyis az önállósodás folyamata közbeni biztonságélmény fenntartásában, ami a külvilág felfedezésére teszi őt érzelmileg képesebbé. Mindemellett alátámasztást nyert, hogy gyermekük személyiségfejlődését intenzív odafordulással kíséző édesapák gyermekei jobb iskolai eredményeket is biztosabban értek el. Összességében az édesanya elsősorban a gondozás, míg az édesapa az ösztönzés, stimulálás beteljesítőjének tekinthető (Révész, 2015; Balogh, 2019), amely funkciók a tehetségterületek kibontakoztatása szempontjából is szép összekapcsolódást segítenek.

Kötődéseink körében kiemelten tekintünk továbbá a hit támaszt jelentő erejére is, hiszen a kötődés jelenségvilágában rejlő védelmezési élmény a szülő-gyermek kapcsolaton túl a hívők számára az *Istennel való kapcsolatban* is átélhető. Tehetséges személyiség kibontakozásának hátterében a közvetlen társas kapcsolatoktól való elhúzódás által szerepe még fontosabb lelki támaszt nyújthat, olyan töltődést a valakihez tartozás élményében, amely által az egyéni felfedezések eredményei, értékessége is hosszabb távú bevonódással élhetők át, és a nehézségek, a kitartást próbára tevő helyzetek kevésbé vezetnek feladáshoz.

A mély érzelmi kapcsolat Istennel – csakúgy, mint az édesanyával és az édesapával való kötődés (Horváth-Szabó, 2012) – a valakihez tartozás és a benne való bizalom átélését is megerősíti, ezzel pedig a szerethetőség és értékesség élménye által az egyén önmagában való bizalmának, pozitívabb önértékelésének forrásává is válik. A pozitív önértékelés egyúttal megsegíti a pozitív istenkép formálódását, a kapcsolódó biztonság és öröm érzése pedig a belső megérintődés, a kötődés további fenntartását, a közelség további keresését erősíti a kötődés forrásával, a szeretett lénnyel. Isten jelenlétének, közelsége, együttérzése, az ember sorsának hordozása már

kisgyermekkorban megismertethető, s ezzel olyan tapasztalatra tesz szert, amely nemcsak a gyermek megküzdéseiben, kitartásában ad valós segítséget (Németh 2012, 420–421.), hanem felszabadítja a cselekvésre, a kreativitásra, az isteni megoldás megtalálására, a Teremtő munkájába való bekapcsolódásra.

A közelségkeresés és a kötődés fenntartása reakcióit alapvetően három kiemelt helyzet váltja ki:

- a, fenyegető, veszélyeztető környezeti történés (mások bántása, katasztrófa),
- b, betegség, sérülés (trauma, halálfélelem),
- c, szeparáció és szeparációtól való félelem.

Nehéz élethelyzetekben az Istenhez való kötődés a védelem és a lelki támasz élményén túl biztos érzelmi alappal látja el az egyént a világ felfedezéséhez. Bizonyos, hogy „a vallások reményt helyeznek a jövőbe, és megteremtik az élet értelmét” (Gorbai, 2013, 226.). Egy tehetséges gyermek, fiatal számára mindezek a kérdéskörök már alapvetően kisebb életkorban is fontossá válnak.

A remény képessége pedig olyan alapvető támaszt jelent, amellyel a terhek is közvetlenebbül elviselhetők, mindemellett a kognitív képességek kibontakoztatását is megsegítheti. Egyfajta pozitív cél állításával, a megfogalmazódást követően elkötelezetté tesz a megfelelő irányban, így egyfajta húzóerőt is képvisel az előrehaladás közvetlen megvalósításához. A hit, a remény képessége olyan lelkiületet is hordoz, ami a külvilág felfedezésén túl a legbelső lényünk irányában is pozitív szemlélettel magával ragad, a külvilágtól való visszavonulás pedig a tehetséges gyermekek, fiatalok fontos lehetősége is az elmélyülésre. A csend egyúttal „találkozás és egymásra találás, ha a lelkünk kapuja nyitva áll, ha képesek vagyunk a másik embert vagy Istent közel engedni magunkhoz” (Szilágyi, 2006, 270.).

„A kötelékeink [tehát] hordoznak és védenek bennünket: megelőznek, meghatároznak és utánunk is léteznek, továbbélnek, amikor mi már nem leszünk.... A gyökerek kötődést, megtartást, megmaradást jelentenek viharos időkben is és az éltető vizekig nyúlnak a mélyben.” (Pap, 2019)

IV. Tehetséges általános iskolások lelki erőforrásai és sérülékenységének meghatározói

IV.1. Vizsgálatunk célkitűzése és módszertani átgondolásai

Kérdőíves vizsgálatunkat a Zuglói Hajós Alfréd Magyar-Német Két Tanítási Nyelvű Általános Iskolában végeztük. Az iskola Akkreditált Kiváló Tehetségpontként működik, nevelőtestületét alapvető innovatív szemléletmód jellemzi. „Ez által olyan helyzetben vagyunk, amelyben, úgy érezzük, napi tevékenységünk részévé vált a jó vagy az átlagosnál jobb adottságú gyerekek útjának egyengetése az ennek megfelelő teljesítmény realizálása felé – különböző tanulmányi területeken” (részlet az intézmény Tehetségpont-bemutatókozásából. Forrás: <http://tehetseg.hu/tehetsegpont/tp-140-003-974>).

Az iskola ún. gazdagító jellegű programjai a tehetséggondozást komplex személyiségfejlesztés keretében bontakoztatják ki reál és humán területen magyar és német nyelven, továbbá a komplexitás jegyében pszichológiai, drámapedagógiai és alkotói élményt nyújtó további foglalkozások, valamint feltöltődést biztosító tehetséggondozó programok kísérik a gyermekek képességeinek kibontakoztatását.

Célunk tehetségességükben azonosított 10-12 éves gyermekek körében végzett vizsgálatunk által (83 fő) körvonalazni a tehetségek lelki erőforrásait és nehézségeit annak érdekében, hogy a kötődés mint lelki támasz tehetséggondozásban betöltött szerepét pontosíthassuk.

A személyiségben rejlő sokszínűség megragadásához Oláh Attila Pszichológiai immunkompetencia-modelljére építkeztünk. A pszichológiai immunrendszer fogalma azon személyiségforrások megjelölésére szolgál, amelyek képessé teszik az egyént a nehézségek elviselésére, az eredményes megküzdésre úgy, hogy a személyiség működési hatékonysága és fejlődési potenciálja ne sérüljön. A Pszichológiai immunrendszerbe integrálódó személyiségkomponensek közös vonása, hogy a pozitív következmények elővételezésére hangolják a kognitív apparátust, az énhatékonyság-érzést fokozzák, a célelési szándékot és az önszabályozási hatékonyságot erősítik nehezített alkalmazkodási feltételek esetén is (Oláh, 2005). A tehetséges személyiség számára egy-egy nehezebb feladathelyzettel való találkozás során a feladat iránti elköteleződésük próbára tételeivel a megküzdés lelki folyamatai is megterhelődhetnek, így bizonyos, hogy a képességek kibontakoztatásához szükség van a lelki erőforrások tudatosítására, megsegítésére.

A pszichológiai immunkompetencia összetevői a következők:

- a, Megközelítő, monitorozó alrendszer: a megismerés folyamatain keresztül a lehetséges pozitív következmények monitorozásában segít; pl. optimizmus, növekedésérzés, koherenciaérzés, rugalmasság, forrásmonitorozó-képesség által,
- b, Mobilizáló, alkotó, végrehajtó alrendszer: a helyzet megváltoztathatóságát támogató személyiségjegyeket rejti, pl. leleményesség, énhatékonyság-érzés, kitartás, szociális alkotóképesség;
- c, Önszabályozó alrendszer: az érzelmi állapotok, a figyelem és a tudati működés kontrollálását megsegítő személyiségjegyek összességét, pl. érzelmi kontroll, impulzivitáskontroll, ingerlékenység-kontroll, szinkronképesség.

A vizsgálatunk által megszólított 10-12 éves, tehetségességükben azonosított diákok válaszait más, nem válogatott gyermekeket fogadó általános iskolák tanulói körében kapott eredményeinkkel hasonlítottuk össze SPSS 22 statisztikai program alkalmazásával. Eredményeink köréből jelen tanulmányunkban a szignifikáns összefüggésekre építkezünk, ennek jelölését a megszokott módon végezzük utalásaink során (*= $p < 0,05$ és **= $p < 0,01$).

IV.2. Főbb eredményeink

Tehetseggondozó általános iskolába járó gyermekek pszichológiai immunkompetenciájának vizsgálatához kapcsolódóan más iskolák tanulóihoz képest a következő területen mutatkoztak szignifikáns eltérések az átlageredményekben (eredményeink bemutatása során a három alrendszer legjellegzetesebb dimenzióit emeltük ki):

	Megközelítő, monitorozó alrendszer		Mobilizáló, alkotó, végrehajtó alrendszer			Önszabályozó alrendszer
	optimizmus	koherenciaérzés	én-hatékonyság-érzés	kitartás	szociális forrásmonitorozás	szinkronképesség
tehetseggondozó általános iskola	8,92**	8,46*	8,86**	9,72*	7,48	6,49
normál tantervű általános iskola	8,14	7,93	8,12	8,91	8,06*	7,19*

1. számú táblázat. Szignifikáns különbségek a pszichológiai immunkompetencia dimenzióiban

Látható tehát, hogy a **tehetségességükben azonosított gyermekek más, normál tantervű iskolák gyermekeihez képest** a lelki immunrendszer tekintve szignifikáns előnyt mutatnak a következő dimenziókban: optimizmus, koherencia-érzés, énhatékonyság-érzés, kitartás. Úgy gondoljuk, hogy mindezeknek háttérben meghatározó szerepet tölt be a tehetséges személyiség legfontosabb kísérője, a feladatok iránti elköteleződés, hiszen egy megoldásra váró kérdéskör irányában bevonódva, annak érdekében hosszabb távon kitartva nyílik csak lehetőség arra, hogy kiaknázásra kerüljenek belső készségek, és aktivizálódjanak önálló új gondolatok is. Eredményeink között legmeghatározóbbnak a kitartóképesség mutatkozik (átlagértéke 9,72), amely megsegíti a belső erőforrások mozgósítását („énhatékonyság” megélését), valamint a pozitív látásmóddal kísérve („optimizmus”) a megértés, egységbe rendezés („koherencia”) tendenciáit is. Mindezen dimenziók pedig abban is segítséget nyújtanak, hogy a tehetségek a belső egyensúly élményét átélve akár újabb készségeket is felszínre hozhassanak önmagukban, illetve új összefüggéseket találjanak meg.

Jelen vizsgálatunk során a tehetségek eredményeit tekintve számukra nehézséget hordozó készségkörnek tekinthetjük alapvetően a társas készségeket: kiemelten a szociális forrásmonitorozás és a szinkronképesség területeit, melyekben a nem tehetséggondozó iskolák gyermekei szignifikáns mértékben bizonyultak jobbnak – mindamelllett, hogy az átlagértékek összességében alatta maradtak a többi alskála értékeinek. Az eredményben szerepe van a tehetséges személyiség introvertált hajlamának, a társaitól való elhúzódási jellegzetességeinek, hiszen figyelme inkább irányul a megoldandó kérdéskörre, mint a környezet személyeire. Meglehet, hogy mindez eredményességét is növeli, azonban figyelemfelhívó a társas helyzetek megsegítésének üzenete a tehetséggondozás gyakorlata számára.

A tehetségességükben azonosított gyermekek eredményeit az **osztályfokok tükrében** is megvizsgáltuk. A 6-8. osztályosok szignifikáns jellegzetességei az előzőekben kiemelt területeken a következőképpen körvonalazhatók:

	Megközelítő, monito- rozó alrendszer		Mobilizáló, alkotó, végrehajtó alrendszer			Önszabályozó alrendszer
	opti- mizmus	koherencia- érzés	én-haté- konyság- érzés	kitartás	szoc forrás- monitorozás	szinkron- képesség
6. oszt.	8,78	8,56*	9,47	9,16**	8,78	7,03*
7. oszt.	9,13*	8,41	10,19**	8,41	9,25*	6,75
8. oszt.	8,76	8,37	9,41	8,38	8,37	6,69

2. számú táblázat. Szignifikáns különbségek az osztályfokok tükrében

Tehetséggondozó általános iskolába járó gyermekek eredményeit osztályfokokként áttekintve kirajzolódik a 6. osztályosok előnye a kitartásban, a koherencia-érzésben és a szinkronképességben, a 7. osztályosok előnye pedig az optimizmus és az énhatékonyság-érzés területein. A 8. osztályosok eredményei a vizsgált dimenziókban kisebb-nagyobb mértékben, ám alapvető elmaradásban voltak társaikhoz képest. Úgy véljük, hogy ezen jellegzetességek a személyiség-fejlődés vonatkozó időszakainak lelki történéseivel is összefüggésben állnak, hiszen a serdülőkor identitáskeresési feladatai kissé háttérbe sodorhatják a feladat iránti elköteleződés korábbi eredményességét, és mind az egyén önmagával való egyensúlyát, mind a társai közötti helyének megtalálását próbatétel elé állíthatják.

A folyamat segítése érdekében fontos volna megerősíteni a 6. osztályosok kitartási készségét és az értelemadási tendenciát („koherencia-érzés”) gondolatáramlásukban annak érdekében is, hogy a tudatosan megélt erőforrásaik a későbbiekben is hasonló eredményességhez vezessenek. 7. osztályosok körében a kitartás készsége kissé háttérbe kerül, ám helyette húzóerőként a pozitív látásmód („optimizmus”) és az énhatékonyság egyaránt támaszt jelenthetnek a célok megvalósításában. Társas készségek területén a szinkronképesség bár 6. osztályosok körében még jellegzetesnek mutatkozik, később a ráhangolódási érzékenység csökkenése tapasztalható csakúgy, mint a társas környezet információinak érzékeny és szelektív észlelése, adekvát felhasználása („szociális forrásmonitorozás”) készségterületeinek ugyancsak háttérbe helyeződése.

V. Kötődéseink és a képességek kibontakoztatása – vizsgálatunk üzenetei a pedagógiai gyakorlat számára

Jelen eredményeink nyomán kirajzolódnak tehát a tehetségek egyéni erőforrásaira épülő, ám társas eszköztárunk tekintetében fontos beavatkozási, segítségi lehetőségek: az elmélyülési és átgondolási készségek, valamint a pozitív látásmód megtámogatása az akár rejtettebb belső képességek kibontakoztatását, új összefüggések meglátását is megsegítheti. Mindeközben egy biztonságos, ráhangolódást és megértést kifejező környezetre is szükség van, ahol a felfedezett élmények közössé tehetők, a társas helyzetek mélyén rejlő összekötő erő, a kötődés ereje is közvetlenebbül átélhető, s a valakihez való tartozás átélése új lendületeket is magában hordozhat. A következőkben mindezen szempontokra építve foglaljuk össze eredményeink üzeneteit a tehetséggondozás gyakorlata számára (Fehér, 2015a).

Bár a tehetségek saját gondolatrendszerüket is folyamatosan gazdagítják, a legjobb teljesítmény nyújtása érdekében természetesen szükségük van *sokféle tevékenységre és tapasztalatszerzési módra, értelmes ingerekre*, valamint nyugodt, harmonikus légkörre, ahol megvalósulhat a gyermek érdeklődési körének biztosítása és a megfelelő buzdítás az alkotó játékra, a tanulásra. Szintén lényeges a feladathelyzetekhez való viszonyulás megtapasztalása, ebben is leginkább a kitartás, a szorgalom, a mindig jobbat akarás élménye, támogatása, hiszen mindezek biztosítják azt a belső elköteleződést, amely nélkül a tehetséges személyiség sem tudna bevonódni, hosszabban elmélyülni, és kellő belső feldolgozás után eredményt elérni.

Fontos, hogy a tér szervezése is úgy történjék, hogy a gyermek a tevékenységeiben *elmélyülve* is megtalálja benne saját helyét. A *szabadság* átélésével és az idő nyomása nélkül, a tevékenységbe bevonódva különleges belső elköteleződés élménye bontakozhat ki. Mindez jól illeszkedik a tehetségek divergens gondolkodási sajátosságaihoz, s ezek révén a kreativitásuk kibontakoztatásához is.

Ne feledjük, hogy egy gyermeknek kivételes kognitív képességei mellett is szüksége van az *önfeltárás* lehetőségére, *a felszabadulás élményének megélésére*, a szabad játékra, s ezek által is a saját indíttatásból történő tanulásra, a felfedezés örömére. A belső érzelmi világ szabad kifejezése alkotásokon keresztül életkortól függetlenül segítséget nyújt az élmények feldolgozásában, és a belső képességek, egyéni készségek feltárulásában is. Meg kell találni ugyanakkor a megfelelő egyensúlyt az élményekkel való elárasztás

és a gyermek érzékeinek védelme között. A gyermek igényeire való építés és a szabad választás biztosítása alapvetően segít ennek megtartásában.

A szabadság pedig fontos feltétele a tehetség kibontásának, ám csak akkor segít igazán, ha a lelki támasz, a kötődés élménye kíséri, vagyis a megtapasztalt élmények **megosztható**kká is válnak. Azáltal, hogy a feltáruló felfedezések közössé tehető, feldolgozásuk folyamata is elmélyül. A környezet társsá válik, s így tudja kifejezni hitét, bizalmát a további fejlődőképességben. Nyitottsággal, egyéni odafigyeléssel tükrözi azt is, hogy az önálló felfedezés, a saját gondolatrendszer követése értéket jelent, főként akkor, ha megfelelő tudás-bázisra épül. Mégis fontos, hogy egyúttal nyújtson támogató visszajelzéseket is, hiszen csak ezek adnak újabb motiváló bázist a további kitartáshoz akár az érdeklődési körön túli területeken is. A tehetséges gyermeknek is szüksége van **megerősítésekre**, és persze **határo**kra is, melyeket ugyancsak a segítő környezet tud leginkább biztosítani – hiszen a határ meghúzásával is támaszul szolgál.

A gyermek attól tanul igazán hatékonyan, akit ismer, szeret.
A tehetségek kibontakozása csak olyan környezetben valósítható meg, amelyben kifejeződik a feltétel nélküli elfogadás, átélhető egy meleg, biztonságos légkör, ahol azt érezheti az egyén, hogy bíznak benne, és ahol ezáltal megbízhat önmagában is. Amennyiben a megfelelés számtalan szabálya és feltétele veszi körül, nem fogja tudni megérezni saját meglevő belső erőforrásait, és nem meri szabadon engedni az alkotó képzeletét. Nyugodt, biztató és egyben lelkesítő légkörben az alkotó képzelet is kibontakozhat. Tekintettel a tehetséges személyiség mély kötődéseire és érzékenységre, mindez elengedhetetlen a belső világának feltárulásához.

Ha a gyermek átélheti azt, hogy **bizalom**mal fordulhat környezete fontos személyei felé, hiszen ők igazán figyelnek rá, akkor megérzi azt, hogy bizalommal lehet önmaga iránt is. Tudja, ha hibát követne el, ha tévesztene, azzal személyében nem válik rosszá, a cselekedet pedig javítható. Ha megoszthatja belső kérdéseit, és választ kaphat azokra, úgy mindez újabb kérdésekre serkenti. „Az ösztönző környezet készíti a gyermeket arra, hogy élénk tájékozódással fürkészsze azt, próbálja ki önmagát, talányokat, problémákat tisztázzon, járjon mindennek a végére. Ezen belső készítetések alakulásában a gyermeki ismeretvágytól a kutató tehetséghez, a gyermeki fantáziától a művészi készséghez vagy más tehetségterülethez vezethet az út.” (Füllér, 1999, 34.)

Ha a gyermek társa egy pozitív modell, aki viselkedésével szakmája fontosságát is képviseli, lelkesedik mindazért, amit csinál, és kitartó, akkor mintát nyújt azzal kapcsolatban is, hogy az **elkötelezettség** révén hogyan lehet magasabb rendű célokat elérni. Ha ez a személy nyitott és elfogadó akár a humoros megoldások irányában is, akkor a gyermeki kreativitás számára szintén támaszt, húzóerőt képvisel.

A korai tehetséggondozás során „a legeredményesebb fejlődés-fejlesztés útja az érzelmi nevelésen, a játékos kreativitáson és a szociális szituációkon, tevékenységeken keresztül vezet” (Füllér, 1999, 35.) Ne feledjük azonban, hogy ugyanilyen lényeges a **csend** is a tehetség belső készségeinek megtapasztalásához és azok kibontakoztatásához! Csend nélkül nem tárható fel mindaz a belső sokszínűség és elköteleződés, ami az egyén sajátja. A csend lehetősége ugyan egyet jelenthet a külvilág zajának kizárásával, vagy akár a magánnyal, ám a belső út megtételéhez mindez elengedhetetlen. „Az introvertáltak jobban szeretnek egyedül dolgozni, a magány pedig az újítás katalizátora lehet... a tudatos gyakorlás a kiemelkedő teljesítmény kulcsfontosságúja, ami csakis magányosan valósítható meg” (Cain, 2013, 126.).

Azt az elmélyülést tehát, ami a belső feldolgozási műveleteinket is segíti, leginkább úgy érhetjük el, ha kizárjuk a külső zajokat. Ez késztet arra is, hogy tevékenységünk közben saját magunkat is monitorozzuk, munkánkat folyamatosan javítsuk, így képességeinket a legmagasabb szinten bontakoztassuk ki. Az elmélyülés emellett további lendületet nyújt, újabb belső hajtóerőt is felszabadít, és a csak csendben átélhető különleges rezdülések által mély belső összekötő erők, kötődések lelki támaszának megtapasztalását is segítheti. „Az egyedüllét képességének alapja az egyedüllét megtapasztalása más jelenlétében.” (Winnicott, 1958, in. Péley, 2004, 119.)

„Legyünk [hát] hívők, bátrak, kitartók: az örök reményhez hasonló” (Szabó Lőrinc: *Szövetség*).

Irodalomjegyzék

- 126/2008 (XII.4.) OGY határozat a Nemzeti Tehetség Program elfogadásáról, a Nemzeti Tehetség Program finanszírozásának elveiről, valamint a Nemzeti Tehetségügyi Koordinációs Fórum létrehozásának és működésének elveiről.
<https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a08h0126.OGY>
(2020. 02. 12.)
- Bagdy Emőke – Kövi Zsuzsanna – Mirnics Zsuzsanna (2014): *Fény és árnyék. A tehetségerők felszabadítása*. Génusz Könyvek, (36.), Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.
http://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/genusz_36_net2.pdf
(2019. 11. 16.)
- Balogh László (2019): *A tehetség kézikönyve*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Bp.
http://tehetseg.hu/sites/default/files/kezikonyv/nk_mind_0.pdf
(2020. 02. 12.)
- Bowlby, J. (2009): *A biztos bázis*. Animula Kiadó, Budapest.
- Buda Béla (2013): *Empátia... a beleélés lélektana*. Ego School Bt., Bp.
- Cain, S. (2013): *Csend. A hallgatás ereje egy harsány világban*. Háttér Kiadó, Bp.
- Cloud, H.–Townsend, J. (2012): *Határaink*. Harmat Kiadó, BP.
- Fehér Ágota (2015a): A belső fény kibontakozásának útján – a kisgyermekkorai tehetséggondozás lehetőségei. *Katolikus Pedagógia*, 3–4, 54–66.
- Fehér Ágota (2015b): *Az ember társas világának értékei*. Szent István Társulat, Bp.
- Füllér Gizella (1999): Tehetséggondozás korai gyermekkorban?! *Iskolakultúra*, 3, 35.
- Gorbai Gabriella Márta (2013): *A mélyreflexió alkalmazási lehetőségei a vallástanárjelöltek tevékenységének optimalizálásában*. Egyetemi Műhely Kiadó, Bolyai Társaság, Kolozsvár.
- Harmatiné Olajos Tímea – Pataky Nóra (2014): *A lelki egészség személyiségdinamikai kettősségei – kihívások a tehetséggondozásban*. Génusz Műhely, (10.), Didakt Kiadó, Bp.
http://tehetseg.hu/sites/default/files/genusz_muhely/wp_10w.pdf
(2020. 02. 26.)

- Harmatiné Olajos Tímea (2011): *Tehetség és szocio-emocionális fejlődés*. Didakt Kiadó, Bp.
http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Tehetseg_es_szocio-emocionalis.pdf (2020. 02. 16.)
- Horváth-Szabó Katalin (2012): *Vallás és emberi magatartás*. Semmelweis Egyetem Mentálhigiéné Intézet – Párbeszéd (Dialogus) Alapítvány, Bp.
- Németh Dávid (2012): *Pasztorálanthropológia I.* Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó Bp.
- Oláh Attila (2005): *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény*. Trefort Kiadó, Bp.
- Pap Ferenc (2019): *Gyökerezzetek meg Krisztusban!* Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Kar, Budapest.
http://www.kre.hu/tfk/images/doc/hirek/Dekani-beszed_2019.pdf (2020. 03. 02.)
- Révész György (2015): *Szülői szerepek a tehetséggondozásban*. Génius Műhely (15), Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Bp.
http://tehetseg.hu/sites/default/files/mentorok_es_mentoraltak/nwp15.pdf (2020. 02. 12.)
- Winnicott, D.W. (2004): Az egyedüllét képessége. In: Péley Bernadette (szerk.): *A kapcsolatban bontakozó lélek*. Új Mandátum Kiadó, Budapest, 114–119.

MÉLYSÉGEK ÉS MAGASSÁGOK – A TEHETSÉGEK KIBONTAKOZÁSA AZ ALKOTÁSOK ÉS A HIT EREJÉVEL

Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Kar
pap.ferenc@kre.hu – feher.agota@kre.hu

Absztrakt

„Amit az ember megalkot, valahogy megalkotja az embert is.” Márai Sándor gondolatai nyomán a tehetséggondozásra írásunkban a kreatív alkotóképesség jelenségvilágának feltárása és megsegítésének lehetőségei irányából tekintünk. Kiemelten elemezzük a hit szerepét és összefüggésrendszerét az alkotások megszületésének hátterében, annak érdekében, hogy a belső bevonódás és elköteleződés folyamatait pontosítani, ezáltal pedig tudatosabban fejleszteni törekedhessünk.

Kulcsszavak: *tehetség-kibontakozás, kreativitás, szimbólumképzés, hit*

„Légy hasonló az égen szálló madárhoz,
aki a törékeny gallyon megpihenve
átéli az alatta tátongó mélységet,
mégis vígan énekel, mert bízik szárnyai erejében.”
(Victor Hugo)

I. Bevezetés

Az emberiség történetének gyökerei bizonyos értelemben az alkotásról szólnak. Nevezhetjük ezt Teremtésnek, beszélhetünk az első esz-közkészítő emberről, bizonyos, hogy az alkotóerő áll a középpontban, amellyel új minőség jelent meg a világban. A teremtésmítoszok szemléletesen mutatják be az Alkotót, aki ragasztotta, gyúrta, formálta az anyagot, majd életre keltette.

A latin *creo* (*creare, creave, creatus*) igének jelentései: létrehoz, csinál, terem, alkot, nemz, szül; *creator* a teremtő, alkotó, nemző, szülő(anya), alapító. A kreativitás „az a képesség, amellyel korábban elszigetelt tapasztalatok között kapcsolatokat találunk, amelyek új gondolkodási sémák formájában, új tapasztalatokként, új elképzelésekként, vagy produktumokként jelennek meg” (Landau, 1974, 19.).

„A kreativitás az alapja a génuszok legfontosabb képességének, az ’új világ’ teremtésének, vagyis, hogy sajátos, egyéni, csak rájuk jellemző műveket alkotnak, és ez által új utakat képesek nyitni a többi ember számára.” (Czeizel, 2003, 398.) Kibontakoztatásához kiemelten tekinthetünk például többek között a szabadság élményére, a játékoság biztosítására, az öröm átélésére a tevékenység folyamatában – és nemcsak a sikerességében –, az ismeretlen és a jövő felé irányuló figyelem támogatására, mindemellett bizonyos, hogy a kreatív kibontakozásra lehetőséget adó légkör csak egy igazi kapcsolódási pontot jelentő, megszólítható, érzékeny társ mellett tapasztalható meg igazán (Balogh, 2019). Mindezek az alapelvek meghatározó szempontjai napjaink tehetséggondozási tevékenységeinek, és célja Csíkszentmihályi (2009) nyomán hozzásegíteni minden olyan tét, ötlet vagy termék megszületéséhez, amely egy létező tartományt megváltoztat, vagy új tartománnyá alakít át. Írásunkban a kreatív alkotóképesség jelenségvilágára építve tekintjük át az alkotások megszületésének hátterében megragadható összetevőit, valamint a hit szerepét és segítő támaszát a tehetségek kibontakoztatásának folyamatában.

II. Kreativitás és az alkotások szimbólumképzési folyamatai

A művészet „az az üzenet, ami áthatja az anyagot, azt működésbe hozza, hatássá nemesül” (Sallai, 2008, 16.), mindez pedig a kreatív alkotó és a befogadó személyének sokrétű megérintődésével társul. Az elmélyült bevonódás és az alkotáshoz kapcsolódó kreatív kibontakozás egyaránt formálja az egyént, hiszen lehetőséget biztosít önmaga sokrétűbb megismerésére, felfedezésére, és ezáltal egyéni, akár rejtettebb képességeinek kibontakoztatására is. Mindemellett bizonyos, hogy az alkotások olyan sajátos nyelvet is hordoznak, amelyet a hétköznapi, akár felszínes gondolatokra fókuszálva nem érthetünk meg egészen: az alkotások a szimbolikus gondolkodás immár képekben kifejeződő logikai rendjét jelenítik meg (Semseiné Késmárki, 2019). Ezen képi eszköztár megismerése, újratanulása sokkal mélyebb gondolatok megosztásának egyedül az emberre jellemző megértését jelenti.

Szimbólumok alkotása Jean Piaget (1999) nyomán tudjuk, hogy már a kisgyermek fogalmi gondolkodásának alapjaiban benne rejlik. A kisgyermek alapvetően képekben gondolkodik, a világot élményképekben ragadja meg, ikonikusan képezi le. „Képek nélkül

’nem képes’ egy-egy tevékenységet végigvinni, a maga sorrendiségében végigcsinálni. ’Képtelen’ rá. A gyermekek a fejlődés során ’képesse’ válnak arra, hogy részképességeiket összerendezzék, ’teljes képpé’ szervezzék.” (Göbel, 2012, 52.) Ahogyan a beszédfejlődés folyamatában a nyelv egyre magasabb szintjei bontakozhatnak ki, úgy a képi világ élményei egyre inkább értelmezéssel is társulnak, ezáltal pedig „első alkalommal tárul fel valóban a szimbólumok jelentése” (Semseiné Késmárki, 2019, 22.).

III. Alkotás és hit

A szimbólumalkotás jellegzetes folyamatai a későbbiekben életünkben leginkább megterhelő élethelyzetekben kerülnek figyelmünk középpontjába. Ezekben a kapaszkodót nem éreztető helyzetekben, amikor a meglévő mintáink sem nyújtanak megfelelő segítséget, bizonyos menedéket mégis a képi világ jelenthet, ami azonban különleges nyelvezetén keresztül sokkal mélyebb gyökereinkhez is közelebb visz bennünket.

Baumgartner (2006) felidézi, hogy mindenki hordoz élményeket egy nagyon régi boldog, még gondtalan időszakról, ami egyfajta visszavágyódást is jelent számára. Az anyaölbe való visszavágyódás jelenthet teljes harmóniát, akár az egykori paradicsomi állapottal való találkozást. „A szívünk mélyén élő követelés, hogy valaki gondoskodjon rólunk” (Semseiné Késmárki, 2019, 39.) olyan meghatározó vágy mindenkiben, amelyet alapjaiban leginkább a hit segítségével lehetséges pótolni. Bizonyos, hogy „a szimbólumokon keresztül is Isten szól hozzánk, hiszen Ő az, aki leginkább ismeri lelkünket, azt, hogy mire van szükségünk, s mivel hathat legjobban gondolatainkra, érzéseinkre [...] a szimbólumok eszközök a megváltásra szoruló ember lelki- és életgondozásában” (Semseiné Késmárki, 2019, 42–43.).

A szimbólumok ezt a felszabadító erőt leginkább egy sajátos magával ragadó erőn keresztül tudják kibontakoztatni. „Az alkotó egy személy feletti erő hatására alkot, a ’mást nem tehet’ állapotban [...] ugyanakkor az alkotáson keresztül lelki energiái szabadulnak fel, újra elkezdenek áramlani [és] az energiák újra elosztása megkönnyebbülést és feloldódásélményt idézhet elő.” (Jacobi, 1985, in. Antalfai, 2016, 41.)

A szimbólumok mintegy kényszerítik a tudatot, hogy forduljon felé és konfrontálódjon velük. Eszközként segítséget jelenthet a folyamatban az elmélkedés, a meditáció, magyarázat keresése, vagy

akár a képi világon keresztül ábrázolás. Amikor pedig tudatossá válik a szimbólum, „a tudat teljesen integrálja azt, így energiája felhasználhatóvá válik” (Semseiné Késmárki, 2019, 36.), és az elakadás útkeresése is megválaszolásra talál. Ebben a folyamatban ugyanakkor kiemelt tényezőt jelent az a „megszólítódási” élmény, ami a szimbólumoktól az egyén figyelme felé irányul, hiszen csak ez biztosítja azt, hogy az egyén mindig annyi és olyan szimbólumértelmezésre találjon magában, amennyit és amilyet el is bír. Amennyiben a folyamat kívülről, más által irányított, úgy megtörténhet, hogy inkább vezet megterhelődéshez és ezáltal bezárkózáshoz. A kisgyermek számára is sokkal jobb, ha a mesék szimbólumaival szóban hallgatva találkoznak, és ezáltal saját képzeleti világuk segítségével jelenítik meg önmaguk számára, mint ha egyfajta elárasztással hirtelen sok olyan kész képet kapnának, ami nemcsak felesleges, hanem közvetlenül akár megterhelő és veszélyes is számukra, s nem tudják megfelelően feldolgozni azokat.

A szimbolikus kommunikáció különlegességét jelenti továbbá, hogy szoros összefüggésben van a Szentírás kinyilatkoztató nyelvezetével is, hiszen a következő jellegzetességeket ugyancsak hordozza magában:

- tudást, amely bevonja a megismerőjét is a megismerésbe;
- átalakító erőt, amely a bevonáson keresztül formálja is a tudatot, az értékek megélését, a hozzájuk kapcsolódó érzésvilágot;
- elkötelező erőt, ami a viselkedésben kitartó elkötelezettséget vált ki;
- megnyílást a titok felé, hiszen „lelkünk olyan dimenzióit és elemeit szabadítja fel, amelyek megfelelnek a valóság dimenzióinak és elemeinek” (Tillich, 1957, in. Semseiné Késmárki, 2010, 109.).

A kreatív alkotás tehát „olyan erő, ami az embert fejlődésre, kibontakozásra készíteti. Terápiás jelentősége elsősorban nem magának a készült műnek van, hanem az alkotófolyamatnak” (Antalfai, 2016, 25.), hiszen általa változik, alakul az alkotó személyiség is. Az alkotás folyamatában olyan erők szabadulnak fel, melyek az egyént kibontakozásra készítetik, és elindítják az individuációs (önmegvalósító) folyamatot. „A belső képek megfigyelése és megalkotása [pedig] a lélek életre keltését jelenti” (C.G. Jung Institute Zürich Kuratóriuma, 1991).

Bizonyos ugyanakkor, hogy ez „az önkiteljesítő folyamat nem képzelhető el a másik ember, embertársaink nélkül, nem képzelhető el intimitás és szeretet, áldozathozatal és odaadás nélkül” (Antalfai,

2016, 31.). Egy jó segítőnek mindenképp teljes érzésvilágával, ráhangolódó készségével is fontos részt vennie a kibontakozási folyamat háttérében, hiszen a tárgyi szaktudás önmagában csak nagyon csekély fejlesztő erőt képvisel, míg a bizalmi, érzésekkel kísért kapcsolat önmagában mély támaszt és húzóerőt tesz átélhetővé az alkotó számára.

Az alkotófolyamat tehát összességében „a megjelenítő erő szellemével rendelkezik” (Kovács-Gombos, 2011, 25.), miközben „a láthatatlannak a láthatóban való felmutatására törekszik” (Antalfai, 2016, 61.). A szimbólumok legfőbb szerepe ebben a „gyógyító erejük [...] amely az embereket önmagukhoz és önmagukon túlra vezeti” (Baumgartner, 2006, 593.).

Mindezzel a szimbólumok által a megélt élettapasztalatok és a hit válaszainak találkozása adhatja meg az alkotó számára: „megéli, hogy Isten kezében minden jóra fordulhat, rendbe jöhet, még az is, amit az ember végérvényesen tönkretett” (Semseiné Késmárki, 2019, 22.). A Szentírás ezen szimbolikus dimenzión keresztül képes arra, hogy megragadja és átalakítsa azt, akinek van füle a hallásra, és nyitva áll a szíve Isten Igéjének befogadására. A következőkben ennek az elmélyült és sajátos lelki bevonódási folyamatnak egyes mozzanatait megragadva elemezzük az alkotóképesség összetevőit.

IV. Az alkotások megszületésének útján

Belső megérintődés és a hit alapjai

Az alkotó kibontakozás megvalósulásához elengedhetetlen a személyiség érzelmi bevonódása, minél teljesebb jelenléte, amelyben mintegy belülről megérintődő elköteleződést is átélhet. A folyamatnak szoros kísérője a hit átélése, amelynek különleges élményét leginkább ajándéknak fontos tekintenünk, és bizonyos, hogy nem erőltethetjük kényszerként: „a keresztyén létezés, a hit legmélyebb valóságát nem tudjuk birtokolni, uralni: ez a **hit, amely kegyelemből, csodaként születik meg**” (Pap, 2011, 26.).

A hit megélésének ez a képessége különleges szerepet kap a belső elköteleződésben, ami a műalkotás formálásán túl mély támaszt is jelent az egyén számára, és lehetővé teszi további kibontakozását az alkotásban. „A megézés azt jelenti, hogy egy jövőben fontossá váló dolognak a víziója nekünk jelenik meg először [...] az eltökéltség pedig az a hit, amely rábírja az egyént, hogy minden két-

ség és elbizonytalanodás ellenére tovább munkálkodik víziója megvalósításán” (Csíkszentmihályi, 2009, 85.).

Ez a bevonódó alkotókészség ugyanakkor alapvetően csendet és nyugalmat igényel, hiszen a kinyílás is csak a bezárkózás által élhető meg (Pap, 2011, 8.), a csend tehát hozzásegít ahhoz a belső látásmódhoz, amelyet a külvilág zajai csak megzavarnának. Mindemellett paradox módon a csend, „az egyedüllét képességének alapja az egyedüllét megtapasztalása más jelenlétében” (Winnicott, 1958, in. Péley, 2004, 119.), vagyis a teljesség élményéhez a nyugalmas egyedüli felfedezéseken túl feltétlenül szükség van a valakihez tartozás élményére, biztonságot adó támaszára is, amelyben megerősödik, és ezzel tudatosabbá is válik a felfedezett élmény.

Az alkotások megszületésének különleges útja egyszerre igényli tehát az egyén belső figyelmét, a külvilág kizárását, és egy társsal való megoszthatóság kötelékének megtapasztalását. Mindezek által a csend és a nyiladozás, a mélységek és a magasságok között az egyén olyan sajátos utazást tesz, amely által fontos felfedezésekre is lelhet. A belső megnyugvás „megjeleníti az érzéseket, és megmutatja azt, amit a szavakkal nem lehet elmondani [...] az anyag valós terében mondják el a szavakban nem fogalmazhatót, az elmondhatatlant, hogy legmélyebb bensőnkől beszéljenek” (Borbély, 2007, 332.).

Önátadás és bizalom

Alkotásaink megszületésének hátterében az alkotó sajátos bevonódásának is köszönhető teljes felszabadulás élménye is átélhető, mintegy megszűnik a tér és az idő, a szabadság élménye pedig az alkotás magasabb szintjének elérésén kívül az önmagán túlra figyelés képességét is hordozza az alkotó számára (Csíkszentmihályi, 2009).

Amennyiben az egyén meg tudja haladni önmagát, és egyéni céljai, saját előrejutása helyett megérzi a felsőbb iránymutatók üzenetét, úgy lehetséges csak szabadon kifejezni, formába önteni gondolat- és érzésvilágát az alkotásokon keresztül: „az az oltár megvalósul és megépül-e, ahol az ember és a közösség egyedül Urával áll szemben, egyedül Urára néz fel, ahol az ember megbocsátást, békességet, megbékélést, csendet, az élet, a létezés legmélyebb valóságát tapasztalja meg; azt, hogy *semmi nem a mi érdemünk*... talán egyik legnagyobb bűnünk és hanyagságunk, hogy [...] nem neveljük

egyéni példaadással Isten népét az oltár szolgálatára, ahová az ember **leteheti és leteszi hálaáldozatát, ahol tapasztal valami többet, mást, teljesebbet**, mint bárhol másutt az élet forgatagaiban és ebben a világban” (Pap, 2011, 161.).

Bizonyos, hogy az alkotás folyamata az alkotó személyiség számára ugyancsak egyfajta önátadási folyamatról is szól, amiben szabadon el tudja engedni a belső élményeit, gondolatait, és egyfajta sugalmazó megérzés által formába önteni azokat. Mindez azonban csak akkor nyújthat jó érzést számára, ha átélheti, hogy mégis, ezen az úton nem ő maga válik „kevesebbé” az átadott élmények, gondolatok által, hanem minden élménye egy magasabb cél és kötelék részévé válhat. Az embernek alapvetően szükséges van erre a támaszra és a valahová, a valakihez tartozás élményére, amely egyúttal a boldogság forrásának is tekinthető (Göbel, 2012), ám sokan „csak” átélni szeretnék ezt, de önmaguk nem vesznek részt saját viszonzó, átadási gesztussal az irányában. Amennyiben az adás-kapás folyamatainak egyensúlya kibillen, úgy szinte várhatóan történnie kell utólagos egyensúlyba igazításnak, mindemellett előfordulhat, hogy mindez már kevésbé pozitív megnyilatkozásokat is hordoz.

Önátadási élményünknek legalapvetőbb gyökere a lelki kiszolgáltatottság élményével is összefüggésbe hozható, hiszen megszületésünk nem jelenti az önellátásunk megvalósulását, jelentős ideig szüleink gondoskodására szorulunk. Megfelelő helyzetben a szülői gondoskodás ráhangolódó, vagyis követi a gyermek jelzéseit, igényeit, ebben az esetben ő is megtapasztalhatja a bizalom élményét, a megbízás képességét másban. „A szimbólumok kultúrkörétől és történelmi korszaktól függetlenül az ösbizalom, a védettség és a boldogság érzését közvetítik” (Semseiné Késmárki, 2010, 117.), vagyis összhangban vannak a személyes jelentésadással. Amennyiben pedig a bizalom élményét az egyén élete gyökereiben megtapasztalhatja, vagyis átéli a róla való gondoskodás megvalósulását, ezáltal formálódik másokhoz kapcsolódóan is a bizalom képessége benne, mindez pedig Erikson nyomán a hit, a remény élményeinek megtapasztalásához is hozzásegít (Fehér, 2015).

Jól figyelni és meglátni – a teljesség felé vezető út

A népművészet, az alkotó ember szava, éneke, keze munkája azt mutatja meg, **amit látunk a teremtet világából, és ahogyan látjuk azt**. Ezért teremtet, jelent otthont és otthonérzést, mert azt látjuk, hall-

juk és érezzük, ami a szimbólumok nyelvén és jele által a mienk, ami mi magunk vagyunk [...] [együttal] ***megtanít felfelé is nézni.***

Bizonyos, hogy a népművészet egyszerre képviseli a tiszta értékek világát, amelyekhez nem kapcsolódik semmi felesleges mozzanat, csak az egyszerű lényegi tisztaság. Mindemellett a népművészetre tekinthetünk úgy is, mint a „pillanatok művészetére” (Tarján, 1991, 32.), hiszen legteltjesebben csak az adott időben és környezetben számít hitelesnek. Az anyag forrása a környező természet, és a hasznosság meghatározója is a természetközeli élet rendje. A formakincset az anyag szerkezeti tulajdonságai határozzák meg, és nem az ember átformáló tevékenysége, vagyis a funkció és a hasznosság szerves egységet alkot.

Mindazok, akiknek tekintete egyszerre irányul a saját belső világuk, meghatározó élményeik irányába és a külvilág zavaró tényezői mögötti egyszerű és értékes lényeg megtalálására, azok az alkotásokat is értelemmel ruházzák fel, együttal velük való találkozásuk során önmagukra is találhatnak azokban.

Különös az ember észlelésének képessége, hiszen lényegében az emberi agy tulajdonít jelentést a bennünket körülvevő rengeteg inger között a fontosabbnak, ám ez az értékkel ellátó, értelemadó funkció bizonyos, hogy csak az egyén érzélemvilágán és belső élményeinek meghatározóin keresztül bontakozhat csak ki igazán. Aki tudatosan is követi a jelentés megszületését magában, az az alkotásokkal találkozva is könnyebben megtalálja a rezonanciát, amivel úgy a mélység, mint a magasságok, újfajta szárnyaló kibontakozások is megtapasztalhatókká válnak.

Bizonyos azonban, hogy mindez a belső folyamat csak türelemmel és a megfelelő időben érhető el, hiszen „...csak egyet nem vagy képes tenni, elérni [...] várj csöndben, némán, megadással” (Pap, 2011, 11.). Az alkotások tehát talán szótlannul, nem feltűnősködve, de mégis nagy és mély dolgokat látnak, láttatnak ebből a világból, nagy és mély dolgokat formálnak, alkotnak a formátlan anyagból, a gombolyag fonálból, a gyapjúból. Értünk és nekünk beszélnek.

„Aki [pedig mindeközben] nem mer, nem tud felfelé tekinteni, annak ajkán lassanként és észrevétlenül meghal a hálaadás [...] és mivel már nem tudja, pontosan hová tartozik, hogy ki az Alfa és Ómega (Jel 1,8), önmagára utaltságában ... hontalan és otthontalan, jövőtlen és céltalan lesz, aki a hovatartozás összetartó kötelékeit már csak magától lerázandó bilincsnek érzi ... elveszti a reménységet.” (Pap, 2011, 14–15.)

Természet és a gyökerek – mélység és tisztaság

A szimbólumok a felbomló, szétfoszló nemzeti, egyházi közösségek számára jelentésüket veszítették, amelyek eredetileg és ősi erővel életérzéseket, összetartozást fejeztek ki, közvetítettek szinte eszköztelen módon a betűk, szavak, mondatok világán túl, de mégis a ***mélység tisztaságával***. És mivel ezeket már nem értjük, otthonunk és otthonérzésünk sincs.

Azt és úgy látjuk, amit és ahogyan látunk a teremtet világából, ***ahol és ahogyan élünk***. Nem véletlen, hogy az ószövetségi szent sátor leírásakor a Szentírásban szinte refrénszerűen olvassuk: *mes-termunkával, mesteri/művészi szövessel készítsd el azt* (vö. 2Móz 26,1.31.36; 27,16; 28,6; 35,35; 39,3). Az Úrnak csak a legjobbat lehet odavinni, felajánlani; csak azt, ami a legszentebb szándékkal, a legnagyobb odaszánással és szakértelemmel készült.

Bizonyos, hogy a teljesség megtapasztalása nélkül az alkotó sem érezheti egészen megszületettnek művét, és a belső hiány élménye szinte hajtja a további kibontások irányában. Amennyiben egy mély érzelmi kötődéssel kísért kapcsolatban valósul meg mindez, úgy a kötődés ereje, a valahová, a valakihez tartozás élménye tölti meg további mély rezdülésekkel a teljesség keresésének útját – ebben pedig mind az otthonosság élményét hordozó környezet (a természet), mind egy fontos társ kísérelmének élménye kiemelt.

Bizonyos, hogy az előrehaladást segítő erő tehát nem válhat egésszé akkor, amikor az ember „a fokozatos elszemélytelenedés hatására gyökértelenné válik. Az életadó kötelékeitől megfosztott ember egyedül állt az ’istentelenített’ földön, távolabb, mint valaha lény megfelfedezésétől. [...] Az eredeti egységtől elszakadt egyéni tudat – amelyben még együtt volt a művészet, tudomány, hit, vallás, gyógyítás – elérve a (szétesés) határait, ismét az eredethez nyúl vissza, a belső kozmikus egység világához.” (Antalfai, 2016, 33.)

A természettel való egység újraélése ugyancsak az univerzumhoz való kapcsolódást szolgálja. A természet körforgása, évszakok, hónapok, napszakok lelkünkre gyakorolt hatásának tudatosítása – és annak követése – kiemelt segítséget jelenthet a személyiségfejlődés folyamatában, „a lélek alapja a természet és a természet teremtet élet” (Jung, 1998, 14.). „A természetet kell követnünk, mint vezetőt”, így valósulhat csak meg általa „a kreatív csírák fejlesztése” (Jung, 1998, in. Antalfai, 2016, 29.).

„A természeti környezet finom változásainak élményszintű végigkísérése tehát lendületet ad lelki tartalmak körforgásának, ami a személyiségfejlődés folyamatában egyre differenciáltabb és egyre magasabb minőségi szinten megy végbe, kapcsolódva az univerzum működési rendjéhez.” (Antalfai, 2016, 88.) Ebben a folyamatban pedig „a szimbólumok a teljes élet képeit tartalmazzák; az előre vezető út megvalósítását célozzák, miközben „a keresztyén szimbólumok érzékletesek, értelmiek, közösség- és gyülekezet teremtőek is” (Semseiné Késmárki, 2010, 86.).

Teremtés és az alkotás tere

A kreativitás szó eredeti jelentése: teremtés, amely szépen jelzi számunkra, hogy az alkotások létrejöttéhez szükséges egy olyan elem is, amelyet „nem a tudatos én tesz hozzá” (Antalfai, 2016, 44.). Az alkotások azt mutatják meg, **ami a miénk, amik vagyunk**, tisztán, belül, egészen. Megtapasztalásához az alkotónak át kell adnia önmagát egy felsőbb „erőnek”, hittel, imával, belső visszavonulással, a szeretet kisugárzásával, tisztelettel, alázattal, nyitottan, befogadóan, hiszen **„békesség ott van, ahol a teremtési rend**, az Isten teremtő akarata (újból) helyre áll és kiteljesedik az emberben és az emberi közösségben. ... Az Isten békessége minden emberi értelmet meghaladó módon továbbmutat (vö. Fil 4,7), ez az értelmet, tapasztalati valóságtartalmakat meghaladó út és mód a hit, a keresztyénség: a békesség útja” (Pap, 2011, 83–84.).

Az ember személyiségfejlődésében ezt az eredendő békességet, valamint ebből a teremtő-kreatív kibontakozás megtalálását gyökereiben leginkább az első gondoskodó kapcsolódásunktól, az édesanyától való elszakadás élménye hordozza. Bizonyos, hogy az alkotóképesség egy olyan sajátos teret igényel, ami az anya-gyermek kapcsolat érzékeny, a gyermek jelzéseire hangolódó, gondoskodással kísért légkörére épül, és a gyermek belső világa, valamint a külvilág között helyezkedik el. A csecsemő a felnövekedése folyamatában ahogyan fizikailag is távolodni képes az anyától, megteremt a belső és külső világa között egy teret, amit illúziókkal tölt ki annak érdekében, hogy a valóság és a kívánsága közötti szakadékot áthidalja. „Ezt az illuzórikus átélési területet potenciális térnek, a benne lévő szimbolikus [megteremtett] tárgyat átmeneti tárgynak nevezzük. Az átmeneti tárgyak jelentősége abban áll, hogy azok egyszerre tartoznak a valóságos tárgyi világhoz és a gyermek vágyvilágához,

ezért képesek közvetíteni a fantázia és a valóság között [...] A köztes térre az embernek egész életében szüksége van, később azonban [...] inkább kreativitás, művészet, vallási rítusok és eszmék töltik ki azt” (Gorbai, 2013, 97.).

Az anya és gyermeke közötti ún. köztes térben a kreativitás minősége az anya-gyermek kapcsolat sajátos, bizalommal teli légkörében élhető át és bontakoztatható ki igazán. Összekapcsolódik „a dajkálás minőségével, ami megadja a gyermeknek azt az illúziót, amiben a méhen belüli valóságban is részesült” (Antalfai, 2016, 46.). Mindeközben „a gyermek az anya által szimbolizált világmindenséggel is egységben érzi magát, ezért ezt az egységet vágyja vissza, és éli újra szimbolikusan a köztes, azaz a potenciális térben, az alkotáson keresztül. Játéktere ezáltal válik teremtő, alkotó, spirituális térré, amelyben megidéződik a Teremtő lehelete. [...] A potenciális tér tehát egyfajta imitálása annak a megfoghatatlan térnek, amelyet az alkotó lénye legmélyén intuitíve érez, s amelyben ott sejlik az a dimenzió, ahonnan a földi világra érkezett. Ez az imitált tér válik ’megszentelt’ helyé, képzeletbeli, vagy csak érzet szintjén létező spirituális térré, itt kel életre a teremtő erő” (Dolinszky, 2008, 129.).

Az alkotás pedig „nem tér és idő folyamatosságában zajlik, hanem éppen ezeken kívül, vagyis az alkotó által teremtett térben és időben. A spirituális tér elsősorban az alkotó lelkében zajlik „Tetten érhető abban, ahogy a személyiség bevonódik az alkotásba, belefeledkezik abba, saját teret és időt hoz létre. Tehát az alkotás az eltörött, elveszett teljesség újraidézése és megjelenítése az alkotás köztes terében [...] általa visszakerülni az egységbe, az Egészbe, az egészség megőrző erejébe” (Antalfai, 2016, 49.).

Alkotások mint az érzelmek megérintődései – egyediség és értékeség

Teremtőképességünk első gyermekkori megtapasztalásai által mindannyian átélhetjük a kreatív megmutatkozás élményének csírait, amelyből további gazdag erőforrásokat meríthetünk fejlődésünkhöz. „Egyéni életünknek legfontosabb feladata és értelme, hogy a belső tapasztalatot és lelkünk üzenetét a külső valóságban életre keltsük” (Antalfai, 2016, 87.), az alkotások által pedig nemcsak a formát találás, hanem egyfajta belső értékesség tudatos átélése is megvalósulhat számunkra.

A 20. század útvesztői és veszteségei után a „ma embere” talán utolsó pillanatban kezébe veszi a fát, a gyapjút, a fonalat, a bőrt, a szalmát, a gyékényt, az anyagot, hogy alkosson valamit. Talán tétova lapozza fel a mondókákat, népmeséket, népzenei és egyházi énekkincsünk tárait, hogy újra megtanulja, felfedezze és elmondja, elénekelje, amit már nem hallgatott és tanult meg a hosszú őszi és téli estéken a szülőktől, nagyszülőktől. Valami sajátot, valami sajátosat, valamit saját magából akar, *amit lát és láttat, ami csak az övé*. Ami nem tucatáru, amin keresztül otthon érezheti magát.

Az egyediség, az értékesség, a teremtképesség és az alkotás egyénivé formálásának élményei, megtapasztalásai bizonyosan minden ember számára időről időre tudatosan vagy kevésbé tudatosan vágyott élményt jelentenek, a hiányuk mindenképpen érezhető és akár nyomot hagy bennünk. Az egyedi kifejezőmód megtalálásában az elmélyülés készsége, az érzékeny megfigyelőképesség, a rezonancia az alkotás tárgyával mind segítségül szolgálnak. Ám mindez nem lehet teljes az alkotó személyiségének folyamatos formálódása nélkül, hiszen „az alkotásba csak az érzés képes életet lehelni [...] az érzés az alkotó személyiségéből árad, és transzformálódik át a különleges módon a műbe” (Kandinszkij, 1987, 75.), mindez pedig nem tekinthető állandónak.

Az alkotások kiemelt értékét az adja, hogy teret nyújtanak az alkotó belső élményeinek, általuk pedig a hozzájuk kapcsolódó érzéseinek körvonalazásához. Hiszen miről is szólhatna egy alkotás, ha nem arról, hogy a létrehozója formát keres egy érzés kivetülésének. Érzelmek leginkább akkor keletkeznek, ha új élethelyzetekkel, problémákkal kerülünk szembe, és ezekkel kapcsolatban nem tudjuk, hogyan viselkedjünk. Egy alkotás magában hordoz olyan érzelmi jelzőingereket, melyeket távolabbról, befogadóként szemlélve is felidézük, és ezáltal tudatosabbá teszik saját érzelmeinket – így hozva létre láthatatlan, ám megérintő kapcsolódást az alkotás kisugárzása által akár közvetlenül magával az alkotóval is.

Az érzelmek egyfajta utat mutatnak, figyelemfelhívó szerepük is megvalósul. Mindez hozzájárul ahhoz, hogy a legmegfelelőbb válaszokat megtaláljuk az adott helyzetben, így problémamegoldási lehetőséget is biztosítanak. Az alkotások az érzelmek kifejezést tekintve a testi jóllét átélésének megerősítésében ugyancsak szerepet játszanak. Amikor diákokat arra kértek, hogy érzelmi témákról írja

nak, kérdéseket dolgozzanak fel, akkor szervezetükben az immun-funkciók javulását tapasztalták, ők kevesebbszer is keresték fel az orvosukat. Kiemelendő, hogy három hónappal később is boldogab-bak voltak, és pozitívabb élménynek tartották azt, hogy az írás során szembenéztek az érintett kérdésekkel. „A művészek tudatossá teszik az ingatag érzéseket, a másokkal és az önmagukban kialakult konfliktust, az általuk reprezentált kétségeket tartalommal és részletekkel töltik meg, amikor művészeti alkotásokként fejezik ki őket.” (Oatley – Jenkins, 2001, 425–426.)

Az alkotások megszületésének útja a jobb agyfélteke működését szólítja meg, „a kreativitással együtt járó hajlékonyság, rugalmasság pedig visszahat az egész személyiségre [...] [kiemelten] az érzelmek differenciált megjelenését, ezzel pedig azok minősítését is elősegíti. Fejleszti az érzelmi megnyilvánulások, az érzelmek kifejezésének skáláját, ami befolyásolja a személyközi kapcsolatok minőségét [...] a szociális térben megjelenő érzelmi kommunikációt is” (Antalfai, 2016, 51.). Közvetlen összefüggést tapasztaltak például művészi élmény hatására az altruizmus, a szeretet, a megértés, a megbocsátás érzésének megerősödésében, és ezzel párhuzamosan az érzelmi-kapcsolati krízisek megoldásában.

Bizonyos, hogy az alkotás szemlélője, befogadója is átélheti ezt az emelkedettség-érzést, „a meghatottság örökönyeit... Ezeket a könnyeket pedig a hála érzése kíséri. Annak a felismerése, hogy milyenek lehetnénk, hogy milyeneknek kellene lennünk; és egyúttal ráébredés arra, amit út- (és idő-) közben elvesztettünk. [...] A jószág és szépség iránti vágyat fejezik ki” (Kulcsár, 2007, 13.). A szimbolikus kifejezhetőség és általa a felszabadító, katartikus újraélés módját ad és lehetőséget kínál ösi, a beszéd csatornája előtti élmények újraélésére, ösi érzések felszabadítására, a szembenézés által pedig a rájuk való válasza vagy annak átdolgozására is (Bagdy, 2005).

Bízunk abban, hogy az alkotásaink hátterében megmutatkozó különleges élményeket áttekintve megerősíthettük megszületésük útjának összetettségét, egyúttal az egyén érzelmi és kapcsolati világában betöltött segítő erejüket, összességében pedig a tehetségek kibontakozásának támogatását gazdagíthattuk a hit erejének bevonásával.

„Ha hajót akarsz építeni, akkor ne azzal kezd, hogy munkásokat toborzol, fát gyűjtetsz velük, szerszámokat adsz nekik, kiosztod a feladatokat, és tervrajzot készítesz, hanem keltsd fel bennük az olt-hatatlan vágyat a végtelen tenger iránt.” (Antoine de Saint-Exupéry)

Irodalomjegyzék

- Antalfai Márta (2016): *Alkotás és kibontakozás. A Katarzisz Komplex Művészetterápia elmélete és gyakorlata*. Lélekben Otthon Közhasznú Alapítvány, Bp.
- Bagdy Emőke (2005): Úton a zene és az ember lelke felé... In: Lindenbergné Kardos Erzsébet (szerk.): *Zeneterápia szöveggyűjtemény. Válogatott írások a művészetterápia köréből, a tudomány és a média világából*. Kulcs a Muzsikához Kiadó, Pécs.
- Balogh László (2019): *A tehetség kézikönyve*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Bp.
http://tehetseg.hu/sites/default/files/kezikonyv/nk_mind_0.pdf (2020. 02. 12.)
- Baumgartner Isidor (2006): *Pasztorálpszichológia*. Párbeszéd (Dialógus) Alapítvány – Híd Alapítvány. Semmelweis Egyetem, Bp.
- Borbély Károly (2007): Művészet és lélek. In: Lőrincz Ildikó (szerk.): *Apáczai napok 2006. Hagyomány és fejlődés – Nemzetközi tudományos konferencia. Tanulmánykötet II*. Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Kar, Győr, 332–336.
<https://lib.sze.hu/downloadmanager/details/id/26473/m/11386> (2020. 02. 12.)
- Csikszentmihályi Mihály (2009): *Kreativitás – A flow és a felfedezés, avagy a találékonyság pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Bp.
- Czeizel Endre (2003): Legnagyobb természeti kincsünk: a tehetség. *Fizikai Szemle*, 11, 398.
- Dolinszky Miklós (2008): Az alázat bátorsága. *Pannonhalmi Szemle*, 2, 123–132.
- Fehér Ágota (2015): A művészetek mint a gyermekek érzelmi és társas világának formálói. In: Fehér Ágota – Fülöpné Erdő Mária – Mészáros László (szerk.): *„Per artes ad Jesum” – A keresztény nevelés és a művészetek értékteremtése*. Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác, 78–89.
- Gorbai Gabriella Márta (2013): *A mélyreflexió alkalmazási lehetőségei a vallástanárjelöltek tevékenységének optimalizálásában*. Egyetemi Műhely Kiadó, Bolyai Társaság, Kolozsvár.
- Göbel Orsolya (2012): *Csupa szépeket tudok varázsolni... avagy hogyan játsszuk a Varázsjátékokat? A Szocioemocionális Pedagógiai Terápia elméleti hátttere és módszertana*. L'Harmattan Kiadó – Könyvpont Kiadó, Bp.
- C.G. Jung (1998): *Gondolatok a természetről*. Kossuth Kiadó, Bp.
- C.G. Jung Institute Zürich Kuratóriuma (1991): *Kiállítási kalauz*. Kézirat.

- Kandinszkij, V. (1987): *A szellemiség a művészetben*. Corvina Kiadó, Bp.
- Kollár János (1995): Az ünnep lélektana. In: Bagdy Emőke–Bognár Andrea–Urbánné Varga Katalin (szerk.): *Művészetek – Szimbólumok – Terápiák*. Pszüchagógosz Bt., Bp, 173–194.
- Kovács-Gombos Gábor (2011): *Transzcendencia a művészetben, mint az idea felragyogása az anyagban*. Kézirat.
- Kulcsár Zsuzsanna (2007): *Komplex humán emóciók, összetartozás és felépülés*. Trefort Kiadó, Bp.
- Landau, E. (1974): *A kreativitás pszichológiája*. Tankönyvkiadó, Bp.
- Oatley, K., Jenkins, J.M. (2001): *Érzelmek*. Osiris Kiadó, Bp.
- Pap Ferenc (2019): *Mai népművészet a Duna-Tisza közén. Népművészeti kiállítás megnyitója*. Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Kar, Bp.
http://www.kre.hu/tfk/images/doc/hirek/nepmuveszeti-kiallitas-megnyito_KRE-TFK_Pap_Ferenc_20191012_honlapra.pdf
 (2020. 03. 02.)
- Pap Ferenc (2011): Békességünk. In: *Ünnep a hétköznapiakért. Negyvenhat prédikáció az egyházi év rendje szerint*. Nagykörös, 26–29.
- Pap Ferenc (2011): Dicsőségét mutatta meg. In: *Ünnep a hétköznapiakért. Negyvenhat prédikáció az egyházi év rendje szerint*. Nagykörös, 82–84.
- Piaget, J. (1999): *Szimbólumképzés a gyermekkorban*. Gondolat Könyvkiadó, Bp.
- Sallai Éva (2008): *Művészetek szerepe a személyiségfejlesztésben*. Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác.
- Schweitzer, F. (1999): *Vallás és életút. vallási fejlődés és keresztyén nevelés gyermek- és ifjúkorban*. Kálvin János Kiadó, Bp.
- Semseiné Késmárki Ágnes (2019): A szimbólumok és lelkigondozói hatásuk. In: Kis Jolán – Lévai Attila (szerk.): *Mint a folyóvíz mellé ültetett fa*. Selye János Egyetem Református Teológiai Kar, Komárno, 21–44.
- Semseiné Késmárki Ágnes (2010): *A szimbólumok lelkigondozó hatása az Údvtörténetben, s jelentőségük a család lelkigondozásában*. PhD-dolgozat. Selye János Egyetem Református Teológiai Kar, Komárno.
- Tarján Gábor (1991): *Folklor, népművészet, népies művészet. Bevezetés a népművészeti jelenségek tanulmányozásába*. Tankönyvkiadó, Bp.
- Winnicott, D.W. (2004): Az egyedüllét képessége. In: Péley Bernadette (szerk.): *A kapcsolatban bontakozó lélek*. Új Mandátum Kiadó, Bp, 114–119

Befogadó iskola

OLVASÁSTANÍTÁS FONOMIMIKÁVAL (A KOMPLEX ELVŰ FONOMIMIKA)

Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Kar
Pedagógusképző Intézet
fazekasne.fenyvesi.margit@kre.hu

Absztrakt

A hatékony olvasás-írás tanítás a pedagógia központi kérdéseinek egyike. Az eddig ismert olvasás-írás tanítási módszerekre eltérő részletezettségű és változatosságú tankönyvcsaládok épültek, ennek ellenére egyre növekszik az olvasási nehézséggel küzdő tanulók száma.

A tanulmány a módszerbeli eljárások oldalának növelésével keres megoldást a felsorolt nehézségek kezelésére. A fonomimika a mozgás élményét használja fel a betű/hangtanításban és az összeolvasásban. Erősíti a megtartást, csökkenti a tévesztési bizonytalanságokat, és pozitívan motivál.

Kulcsszavak: *olvasás-írás tanulás, motiváció, fonomimika, komplexitás*

I. Bevezető

A pedagógia elméletét és gyakorlatát mindig foglalkoztatta a hatékony olvasás tanítás kérdése, amelynek meghatározó lépései a hang és a hangot reprezentáló betű tanítása, az összeolvasás és a szövegértés.

Minden hang önálló képzetet alkot, benne a maga összes jellemzőivel. Érzékszerveink „szállítják” az információkat és töltik meg a hangképzetet tartalommal. A vizuális észlelés az artikuláció látható mozdulatát és a hang betűképének alakját, az akusztikus észlelés az adott hang hallható tulajdonságait, a motoros észlelés az artikulációs mozdulatokat, a kinesztetikus észlelés pedig a hangképzés belső információit. Soknak tűnik ez a felsorolás, de mégsem mindig elég. Ilyenkor érdemes egy olyan megerősítéshez folyamodni, amely gyarapítja az információkat, a meglévőket összekapcsolja, és nem igényel bonyolult kognitív absztrakciót. Ez a megerősítés a fo-

nomimika. Egy speciális gesztusnyelv, segít a hang/betűképzet biztosabb használatában, meggyorsítja az összeolvasást és a megértést.

A komplex elvű fonomimika célcsoportjába tartozik minden olyan gyermek, aki az olvasás tanulását könnyedén, játékosan, élvezettel kívánja megtanulni.

Tomcsányiné Czukrász Róza (1934) a betűtanítás és az összeolvasás tanítására használt Magyarországon először kézjeleket, amit részletesen be is mutatott *A fonomimikai módszer Magyarországon* című könyvében (Adamikné Jászó, 1990). Elődjének Comeniuszt tartotta. Valójában nem ő volt az eljárás feltalálója, és a tanítók spontán alkalmazással a könyve megjelenése előtt is használtak már hasonló megerősítést. Az eltérő jelzéseket viszont ő formálta egységes rendszerré. Fontosnak tartotta, hogy a kézjeleknek értelmet adjon, ami a rögzítés mellett a motiválást is segítette.

II. Az olvasástanítás módszerei

A betű/hangkódolásnak, az összeolvasásnak, a szó és a szövegolvasásnak két iránya van. A (szintetikus, azaz építkező) *hangoztató – elemző – összetevő* módszer a verbális kommunikáció legkisebb egységével, a hang/betű tanítással indul. A magánhangzókat követő mássalhangzókkal kezdődik a szótagok, majd a szavak összeolvasása. A tanulók csak akkor szembesülnek az olvasás élményével, amikor az összeolvasásnál tartanak és értelmezik az összeolvasott hangsort. De az olvasástanítás ezen irányának köszönhetően, tartalommal megtöltött hangképzetekkel rendelkeznek. A másik irányzat az analitikus (lebontó), a *szavak globálisan felismert, majd szólebontó sorrendje*. A szóalak egészéből indul, mellé a szót szemléltető kép kerül. Több szókép párosításával már kezdetől fogva értelmes mondatokat lehet alkotni. (Wengrinné, 2003). A módszerrel gyorsan megvalósul az összeolvasás és értelmezés, de sokáig csak olyan szöveget tudnak elolvasni, amelyeknek ismerik a szóképeit. Következőként lehet ugyanakkor egy globális olvasási stílus: dekódolás helyett szókitalálás.

A hangképzet kialakítása mindkettő olvasástanítási módban leválasztással történik, de ez csak megerősítő jellegű azon elgondolás alapján, hogy a tagolás során a hangképzet már úgymint megvalósult. (Ligetiné, 2009).

Az építkező és a lebontó megközelítésű olvasástanítás több változata is kialakult. Az előkészítés hangsúlya, a betű/hangtanítás

módja és üteme, illetve a felhasznált eszközök eltérők voltak ugyan, de az olvasástanítás lényegi módja nem változott. Kiemelésre méltó és ma is jól felhasználható az előkészítés tervezése, az összeolvasás algoritmus, a szövegértés támogatása függetlenül attól, hogy a tankönyvcsaládok a két tanítási mód melyikére épültek. Egészen a Meixner módszer megjelenéséig csak leválasztással javasolt formában ismerték meg a tanulók az új hangot/betűt. Minden hanghoz tartozik egy hívókép, amihez nem kötődik sem vizuális vagy akusztikus asszociációs lehetőség. Egyetlen érve a hívókép kiválasztásának, hogy a tanult hanggal/betűvel kezdődik a szó.

Mind az építkező, mind a lebontó irányú módszer a beszédhangok időtartamának tudatosítása helyett hiányos hangképzeteket alakít ki. A magánhangzók esetében az időtartamot, mint a hang egyik igen jellemző tulajdonságát nem az adott hanghoz köti, hanem két különálló képzetként értelmezteti. Az időtartam komponens, mint minden hang fontos tulajdonsága, elsikkad. Az időtartamot pontokkal vagy vesszővel (vesszőkkel) kiegészített betű tanulásához két külön hívókép van, ezáltal ugyanazon magánhangzó két, egymással semmilyen kapcsolatban nem lévő képzetként rögzül (Például az o hívóképe az olló, az ó hívóképe az óra). Nem csupán az átlagosan fejlődő tanulók tanulnak meg így olvasni, írni, de határeseti intellektuális képesség zavarral, az olvasási nehézséggel küzdők, a diszlexiás és /vagy diszgráfiás tanulók (ha nem a Meixner módszer szerint tanulnak), a tanulásban akadályozottak (ezen belül az enyhén értelmi fogyatékosok) és még az értelmileg akadályozottak is.

A felsorolt hiátusokat Meixner Ildikó (1995) módszere próbálja korrigálni. Nem leválasztással, hanem hangoztatással javasolja a stabil hangképzet kialakítását. Kizárólagos cél, hogy a szimbólum hangja maga a tanított hanggal azonosítható legyen. Így lett például a méhecske a z hívóképe, vagy a maci (aki brummogva morog) a m hívóképe. A másik kifogásolható eljárást úgy szüntette meg Meixner Ildikó (1995), hogy a magánhangzók hangoztatásához egy hívóképet rendelt, hiszen egy magánhangzót lehet röviden és hosszan is hangoztatni. A tanulók így már felfigyelnek a beszédhang egyik fontos tulajdonságára, az időtartamra. A módszer eredetileg az egyes részképesség zavarok miatt diszlexia veszélyeztetettek, vagy már diszlexiával diagnosztizált tanulók számára készült, de sikeres lett a hátrányos helyzetű, vagy tanulási nehézséggel küzdő tanulók körében is. (Fazekasné Fenyvesi, 2016). A Meixner módszer több elve a komplex elvű fonomimikai olvasás és írástanítás módszerének is része.

Igy a leválasztás helyett hangoztatás, a homogén gátlás kikerülése, a szótagoló olvasás fokozatos elhagyása. A betűk írásánál a vonalközben segít eligazodni a betűház. A komplexitást viszont összetettebben értelmezzük: az akusztikus azonosítás mellett ott van még a vizuális alaki hasonlóság a tanított betű szimbóluma és maga a betű között, további összetevője még a speciális gesztusnyelv, a fonomimika, amely az eddigi asszociációs kapcsolatokat motoros formában erősíti meg.

III. A komplex elvű fonomimika

Az ötvenes évek kultúrpolitikája primitívnek tartotta, ezért betiltotta a fonomimika alkalmazását. A primitív jelző az egyszerűsége, a gyors érthetősége és megőrzésre vonatkozott. Ma már nem vetjük el a segítő megoldásokat, a fonomimika is visszakapja helyét és jelentőségét az olvasás-írás tanítás folyamatában. Megváltoztatva, meghatározott koncepcióra alapozva, a betű/hang felismerés és az összeolvasás hatékony segítő eszközeként. A fonomimikai ABC jelei a betű formájával, kiejtésével kapcsolatos jellegzetességeket ragadják meg. Ez lehet a betű formája (például a magánhangzóknál a szájlálás, mert a legtöbbjük hasonlít a magánhangzó alakjára), a hangképzés jellegzetessége (például, hogy az adott hangot hosszan, vagy röviden ejtünk, ennek megfelelően a mozdulat is hosszú, vagy rövid lesz), vagy a hangoztatás szimbólumát felidéző mozdulat (például a szappanbuborék elpattanó hangja a p hanghoz társítva).

A komplex elvű fonomimika kézjelei eltérnek Tomcsányiné Czukrász Róza kézjeleitől. A szoros asszociáció elérése érdekében olyan mozdulatokat vagy mozgássort kerestünk, amelyekhez auditív, vizuális és motoros asszociáció egyszerre kapcsolható.

A mozdulatot mindig bal kézzel végezzük. Az olvasás haladási irányának kiindulópontja a bal testfél. A bal kéz használatának másik oka, hogy az összeolvasásánál is balról-jobbra haladunk. Akár magánhangzóval, akár mássalhangzóval kezdődik az összeolvasás, a kiindulópont a bal oldal lesz.



1. számú ábra. A *p* hang fonomimikai jele: elpattanó szappanbuborék (tükörállásban) (EKE, OFI fotó: Boróvi Dániel)

Az egyjegyű mássalhangzókat egy kézzel, a kétjegyű mássalhangzókat két kézzel mutatjuk, mert a vizuális cserék egyik típushibája, hogy a kétjegyű mássalhangzók mennyiségi növekedésére nem figyelnek a tanulók, ezért keverik az egyjegyű és kétjegyű mássalhangzókat.



2. számú ábra. A *ny* hang fonomimikai jele: a nyuszi fülei (Fotó: Farkas László)

A ritkán használt betűknél (x, y, w, q) csak a betűk vizuális alakja a fonomimikai jel.



3. számú ábra. A *q* hang/betű fonomimikai jele (Fotó: Farkas László)

A betűtanítás sorrendjét a komplex elvű fonomimikai eljárás nem határozza meg, de felhívjuk a figyelmet a betűtanítás sorrendjének tervezésekor a homogén gátlás veszélyeire. A vizuálisan (pl. írott a és o) vagy az akusztikusan (például d és t) vagy akár mindkettő formában (például p és b) egymásra hasonlító hangok/betűknél egymás utáni tanításnál a bizonytalan felismerésre, az összekeverésre számítani kell.

További alapelv, hogy a vizuális asszociációt segíti, ha a tanulók egyszerre látják az adott betű valamennyi alakját: kicsit és nagyot, írottat és nyomtatottat, a g,y, a,á betűknél a nyomdai alakot is. Függetlenül attól, hogy a nagybetűket vagy az írott alakot később tanulják.

Írásnál hangoztatjuk annak a tárgynak a részleteit, amelyekből a betű elemei lesznek. Az absztrakt betűforma részleteit így tudjuk valamilyen tárgy konkrét formájával előkészíteni. Például a nyomtatott kis p betűnél a szívószál a betű szára, a szappanbuborék a betű „feje” lesz.

A hasonló alakú betűknél (például a és á) mindig azt hangsúlyozzuk, amitől eltér két hang (az á betűn vessző van, mert nem a). Ez a jegyelmélet tézisének alkalmazása, amely szerint a különbségek hangsúlyozásának köszönhetően a képzetben is az eltérés dominál, nem a hasonlóság. A jegyelmélet a specifikus és nem a hasonló jegyekből indul ki. A megjelenő ingerekből kivonjuk a specifikus tulajdonságjegyeket (Eysensk és Keane, 1997).

IV. A komplex elvű fonomimika betű/hangtanítási menete

Minden betű/hang tanítása azonos algoritmusra épül.

Felépítése (1. táblázat):

- A. Fonológiai előkészítés: hangoztatás, felismerés, differenciálás
- B. Vizuális előkészítés: analízis-szintézis, téri orientáció, forma konstancia, arány
- C. Ráhangolás, motiválás: mese, játék, videó bejátszás
- D. A komplex elvű fonomimika módszerével betű/hangtanítás
- E. A beszédartikuláció javítását célzó instrukció
- F. Fonológiai megerősítés: felismerés, differenciálás
- G. Vizuális megerősítés: analízis-szintézis, téri orientáció, forma konstancia, arány
- H. Szógyűjtemények: segédeszközök

A m hang/betű tanításának menete:	
Fonológiai előkészítés	<u>Hangoztatás:</u> Macik az állatkertben. A székekből készített ketrec mögött állnak a medvék. A többi látogató. Elmondják sorban, mit hoztak. Ha olyat hoztak, amit a maci szeret, a mackók boldogan hosszan morognak, a hasukat simogatják. Ha nem szeretik, röviden, mérgesen morognak. <u>Felismerés:</u> Kelj fel Jancsi, ne sírj! Egy gyermek jajgat, a szemét dörzsöli. Egy társa elé áll, kérleli: Kelj fel Jancsi, ne sírj! A másik felel: „nem sírok, ha megmondod és megmutatod...” és rámutat arra a hívójelre, amelyiknek a hangját hallani szeretné. <u>Differenciálás (időtartam):</u> A tanulók megadott hang időtartamára figyelnek. Ha azt hosszan hallják, nyitott a tenyerük, ha röviden, akkor ökölbe zárják a tenyerüket.
Vizuális előkészítés	<u>Analízis, szintézis, téri tájékozódás:</u> Az eddig tanult betűk közül kapnak egyet, aminek emlékezetből pontosan elmondják az alakját és a téri helyzetét, vonalközben levő helyét.

Ráhangolás https://www.youtube.com/watch?v=K-ZZL67b6As Halász Judit <i>Micimackó</i> című dal			
Komplexi- tás (egyidejű asszociáció)	Fononimika Akusztikus megerősítés Vizuális megerősítés A betű írása	Ökölbe szorí- tott bal kéz az arcon (éhes a medve). A m hangozta- tása. A medve bar- langjában a m betű: az ajtó a bejáratnál, a barlangban a két kapuvonal. A barlang ajtaja, konyhá- ja, szobája.	 4. ábra: m fononimikai jele EKE OFI Fotó: Borovi Dániel
A beszédartikuláció javítá- sát célzó instrukció		Csukott száj- jal, mérgesen morogj! Fogd meg az arcod, hogy érezd a morgást.	
Fonológiai megerősítés		<u>Felismerés:</u> Keressenek olyan tárgya- kat az osztályban, amelyeknek a nevé- ben m hang van. <u>Differenciálás</u> (időtartam): ha a m a szóban hosszú időtartamú, tenyérfi- tással, ha rövid, ökölbe zárással jelez- zék a tanulók. (Melléklet: 1. szógyűj- temény)	
Vizuális megerősítés		<u>Forma konstancia:</u> újságból karikázzák be a nyomtatott kis és nagy m betűket.	

1. számú táblázat: A m hang/betű komplex elvű fononimikával tanításának
algoritmus (Fazekasné Fenyvesi, 2020)

V. Összeolvasás tanítása a komplex elvű fonomimika alapján

A fonomimikai mozdulatok összekapcsolódnak, meghatározott rendben követik egymást. Az olvasni tanuló gyermekek gyakran külön elemnek tekintik a két hangot/betűt, és nem tudjuk őket rávezetni a folyamatosságra, hogy az első betű hangoztatását elhallgatás nélkül kövesse a második. Viszont fonomimikával az első hang mozdulatát addig végzik, amíg a második hang fonomimikai mozdulatába bele nem kezdenek. Az összeolvasás sorrendje Meixner Ildikó (1995) javaslatai alapján: magánhangzó + mássalhangzó, majd mássalhangzó + magánhangzó.

A módszertani segédanyag bemutatását egy gyógypedagógus hallgató reakciójával fejezem be:

„Édesapám 1937-ben született és 6 évesen a helyi tanyasi iskolába kezdett járni. A tanítónő kb. 50 gyereket tanított egy személyben 1-8 osztályos összevonással. „Apukámék” 5-en öten képviseltek egy osztályt. 1943-ban. A friss diplomás tanítónő fonomimikával tanította őket olvasni.

Mindig csodálattal hallgattam, micsoda élet volt ott náluk! A fonomimika annyira beleívódott apukám agyába, hogy végig kísérte az egész életét! Amikor mutatta, automatikusan mondta hozzá a hangot. Úgy rögzültek ezek a mozdulatok, mint amikor a számhoz emelem a kanalat!

Én is mindig vágytam rá, hogy megtanuljam, csak máshol, soha senkitől nem hallottam. Azt sem tudtam, hogy hívják, mi ez, csak annyit tudtam róla, hogy nagyon működik!”

Összefoglalás

A könyvben egy a 19. század végén és a 20. század elején elismert, majd a 20. század közepétől letiltott módszer újbóli elismerésére törekedtünk úgy, hogy hatékonyságát a bevaláson túl a korszerű idegtudományi eredményeivel igazoltuk. Az ötvenes évek kultúrpolitikája primitívnek tartotta, ezért betiltotta a fonomimika alkalmazását. A primitív jelző az egyszerűsége, a gyors érthetősége és megőrzésre vonatkozott. Ma már nem vetjük el a segítő megoldásokat, remélhetően a fonomimika is visszakapja helyét és jelentőségét az olvasás-írás tanítás folyamatában. Megváltoztatva, meghatározott koncepcióra alapozva, a betű/hang felismerés és az összeolvasás hatékony segítő eszközeként. A részletesen kidolgozott előkészítés,

hang/betű/artikuláció/fonómimikai gesztus jól adaptálható bármilyen olvasás-írás tanítási módszerbe. A komplex elvű fonómimika konkretizálja a hang és a betű absztrakt kapcsolatát. A hangok/betűk tanításának aprólékos leírása segítséget nyújt mindazoknak, akik meg akarják könnyíteni tanítványaiknak az olvasás-írás elsajátítását.

Az olvasástanítás fonómimikával című könyvet a SZTE-JGYPK Felsőoktatási Kiadója adta ki 2020-ban.

Megrendelhető: <http://www.jgypk.hu/kiado/termek/olasasastanitas/>.

Megvásárolható: A Kiadó jegyzetboltjában (Szeged, Boldogasszony Sgt 8), A Krasznár és fia gyógypedagógiai szakkönyvesboltban, valamint a Fókus könyvesboltokban.

Irodalomjegyzék

Adamikné Jászó Anna (1990): *A magyar olvasástanítás története*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Eysenck, M. W és Keane, M. T. (1997): *Kognitív pszichológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Fazekasné Fenyvesi Margit (2016): Az olvasástanítás történelmi és módszertani elemzése. In Méhes Balázs szerk. *Lelki arcunk*. L'Harmattan Kiadó, Budapest. 69–75.

Fazekasné Fenyvesi Margit (2020): *Olvasástanítás fonómimikával*. SZTEJGYPK, Felsőoktatási Kiadó, Szeged.

Ligeti Csákné (2009): *Miért más? Első osztályos olvasókönyvek összehasonlítása*, <http://ofi.hu/tudastar/ligeti-csakne-miert-mas> (2016. 01. 17.)

Meixner Ildikó (1995): *A dyslexia prevenció, reedukáció módszere*. BGGYK, Budapest.

Wengrinn Istvánné (2003): Észrevételek az olvasástanítási módszerekről, olvasókönyvekről. *Könyv és nevelés*, V. évfolyam, 2. <http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=arzaszola&id=415> (2016. március 22.)

A TANÍTÁSI MÓDSZEREK MODERN ÉRTELMEZÉSE

¹Selye János Egyetem, Komárom (Szlovákia)
szokoli@uj.s.sk

²Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác és Nyitrai Konstantin Filozófus
Egyetem, (Szlovákia)
betak.norbert@avkf.hu, nbetak@ukf.sk

Absztrakt

Az oktatásban hangsúlyossá váltak azon új irányvonalak és pedagógiai elképzelések, melyek a diákok érzelmi és értelmi fejlődését figyelembe véve hatással lehetnek a logikai gondolkodás fejlesztésére, az önálló és alkotó tevékenységek megvalósítására. Az értekezés témája a tanítási folyamat újszerű megközelítése a középiskolákban, amely egy megújuló szemléleten keresztül mutat rá ennek jelentőségére.

Kidolgoztuk a projektoktatási modellt, melyet a csoportos oktatásban alkalmazunk, ahol ez a módszer eddig ismeretlen volt. Felhívjuk a figyelmet arra, hogy a tanításban mekkora szerepe van a kísérleti próbálkozásoknak, s hogy ezek milyen mértékben segítik az oktató-nevelő munkában felmerülő problémák megoldását.

Kulcsszavak: *projektoktatás, módszerek, innováció, modell*

I. Bevezetés

A társadalomban végbemenő változások, valamint a tudomány és technika területén tapasztalható fejlődés megkövetelik, hogy az iskolák, maga a tanítás és természetesen az általános valamint a középiskolák tanárai is haladjanak a korral, változtassanak a hagyományos tanítási szokásaikon, módszereiken, a tanításhoz való hozzáállásukon, alakítsák át az egész klasszikus tanítási folyamatot, s alkalmazkodjanak a modern követelményekhez, elvárásokhoz.

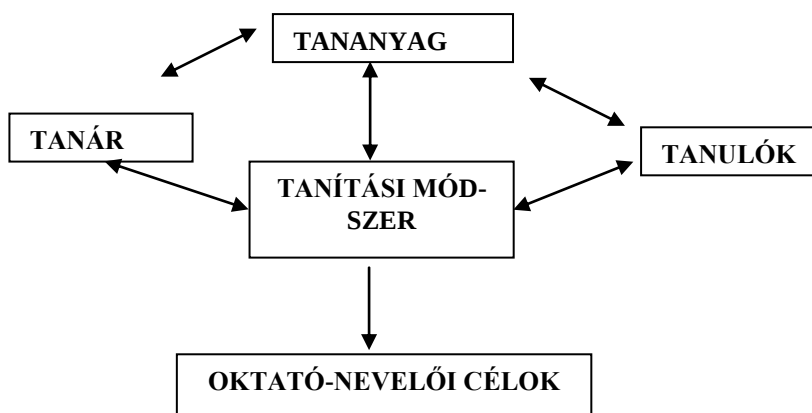
A modern elképzelések, szemléletmódok közé sorolhatjuk a projektoktatást is, amely bizony felvet néhány megoldásra váró problémát; elvárható a pedagógusok jó szervezőkészsége, felkészültsége, a fegyelmet tanítványaik figyelmének lekötésével tudják megtartani, tanítványaik és köztük alakuljon ki egyfajta szoros együtt-

működés, amelynek köszönhetően javul a diákok tanulmányi előmenetele; mindezek pozitív hatással lehetnek az iskolák megítélésére és a diákok eredményességére egyaránt.

II. A tanítási módszerek és azok modern értelmezése

Minden tanár számára fontos, hogy ismerje a különféle tanítási módszereket, amelyeket önmaga igényeihez igazítva úgy használ, hogy munkája a lehető leghatékonyabb legyen. A tanítási folyamat során a tananyag, a tanár és a diák közti kapcsolatot az 1. számú ábra érzékelteti. A kép segítségével megítélhető a tanár és diák közti összhang, miközben tudatosíthatjuk, mennyire lényeges ez a kapcsolat, mivel e nélkül képtelenség bárminemű célravezető tanítási módszerrel beszélni.

A módszerek a tananyag elsajátítása közben valósulnak meg. A tanár a választott tanítási módszerrel a tananyagot szinte a módszer mögé helyezi, s ennek meghatározó szerepe lesz a tanítási folyamat során. A tanár a megfelelő módszer kiválasztásával gyarapítja, alakítja, illetve a diákjaihoz idomítja a tananyagot. A diákok, tanárukhhoz hasonlóan, szintén hozzájárulnak ehhez a folyamathoz, mivel ismereteikkel, készségeikkel szinte kiegészítik a tananyagot. Bátran állíthatjuk, hogy a diákok ezzel az együttműködésükkel, a tananyaghoz való kapcsolatukkal még a tanáruk munkáját is befolyásolják. Az alkalmazott tanítási módszereknek köszönhetően valóban létrejön a tananyag és a tanítási célok közti kapcsolat. (Petlák, 2004, 127.)



1. ábra: A tanítási módszer mint kapcsolat a tanár és diák közt (Petlák, 2004, 125.)

A tanítási módszer kiválasztása a tanár számára rendelkezésére álló körülményektől függ, amelyek a következők:

- az oktatás törvényszerűségeinek, ill. alapelveinek tiszteletben tartása
- az adott tananyag tartalma
- a tanítási óra céljai és feladatai
- a diákok életkori, fejlettségbeli feltételei
- az osztály összetétele, például a fiúk és lányok számbeli aránya
- az iskola, valamint az osztály felszereltsége
- a tanár szakmai gyakorlata, tapasztalata, készségei

A tanítási módszerek az ismeretek és készségek elsajátítási módján kívül különféle nevelési vonatkozásokkal is gyarapodnak, amelyeknek köszönhetően fejlődik a diákok erkölcsi nézete, értékrendje, véleménye, meglátása, stb. A tanár-diák kapcsolat szempontjából a tanóra légkörét nagyban befolyásolják a diákok társadalmi nézetei, amelyek viselkedésüket is meghatározzák, ill. segédkeznek annak értékelésében. A jól alkalmazott módszerek, a tananyag és a megfelelő segédeszközök támogatják a diákok alkotókészségét, önálló gondolkodásuk kialakítását, és hatással vannak egész tevékenységükre. Fontos szerepet játszik ebben a tanár egyéni hozzáállása, a diákokhoz való viszonya, és ez fordítva is igaz, tehát a diákok tanárukhoz, környezetükhöz való viszonya, valamint a társaik elfogadása, a kölcsönösség megértése szintén érvényes. (Skalková, 2007. 208.)

A megfelelő tanítási módszer kiválasztása, elsajátítása és majdani gyakorlati alkalmazási meghatározó lehet a tanári-tanítói munka eredményességét illetően. Ezért is tartjuk fontosnak, hogy már a pedagógusképzés folyamatában megismerkedhessenek a hallgatók a modern tanítási módszerek lehetőségeivel – sőt ne csupán azok elméleti háttéréről szerezzenek tudomást, hanem annál inkább kipróbálhassák és megtapasztalhassák az egyes tanítási módszerek lényegét. Valljuk, hogy a pedagógia kiváló terepet nyújthat, ill. kell, hogy nyújtson az innovációk megvalósításának, érvényesülésének, hiszen a folyamatosan változó világ, mindig új és újabb lehetőségeket és eszközöket teremt, melyek egyúttal akár az edukációs folyamatokra is hatással lehetnek. Láthatjuk ezt az utóbbi években bekövetkezett digitális átalakulásban, mely a technológia változásán túl a viselkedés, a kommunikáció, az együttműködés a gondolkodás és egyéb területek transzformációját is eredményezte. Mindezen megújult körülmények így nem elhanyagolandók sem a tanítási módszer

kiválasztásánál, sem annak alkalmazásánál. Ezen felül pedig érdemes nem mellőzni az infokommunikációs eszközök indokolt használatát sem, legyen szó bármilyen tanítási módszerről is, hiszen nagy mértékben képesek az oktatást támogatni és a kívánt célokat elérni. Fontosnak tartjuk leszögezni azt is, hogy a megfelelő tanítási módszer tulajdonképpen eszköz a pedagógus kezében ahhoz, hogy tanítási-nevelési céljait elérje, de éppoly fontos maga a tartalom, a tananyag is. Gyakori példa az újkori és/vagy újszerű tanítási módszerek esetében, hogy a tanulók maguk hozzák létre a különböző tartalmakat, természetesen nem kizárva a különböző – legtöbb esetben valószínű internetes – forrásokat sem. Ez a folyamat tulajdonképpen tökéletesen alkalmazkodik az oktatással szemben támasztott megváltozott igényeknek, melyek szerint többek közt nem megengedhető, hogy a pedagógus részéről történjen a tényleges információ- és tudásközvetítés. A problémamegoldáson alapuló módszerek, az aktivizáló- és cselekedtető metodikák és egyéb modern módszerek lényegi alapját nyújtja a felismerés, mely szerint a tanulónak felelősnek kell lennie saját fejlődésért és annak érdekében nem lehet kizárólag passzív szemlélője, hallgatója a tanórának, hanem ellenkezőleg aktív részesévé kell válnia, például feladatok teljesítésén, projektek megoldásán és kérdések megválaszolásán keresztül. A 21. századi készségeket illetően is megjelennek bizonyos konkrét elvárások úgy a társadalom, mint akár a szűkebb-, vagy tágabb értelemben vett pedagógia részéről. Az iskola és az edukáció jövőjét illetően számos kép tárul elénk, melyek akár rendelkeznek tudományos megalapozottsággal, akár nem, némileg sejtetik és/vagy akár presztinálják a majdani jövőképet. Az mindenesetre biztos, hogy olyan tanítási módszer alkalmazása javasolt, mely a lehető leginkább képes a tanulók igényeihez alkalmazkodva a lehető legjobb eredményt elérni a 21. századi készségek fejlesztése terén. Nyilván nem szabad alábecsülni bizonyos területeken és esetekben a tárgyi tudás fontosságát sem, viszont általánosságban elmondható, hogy a jövőben (és a jelenben is) igen nagy szükség lesz az olyan készségek magas szintű fejlettségére, mint a kommunikáció, a kooperáció, a kritikai gondolkodás vagy akár a kreativitás. Így, tantárgytól függetlenül javasoljuk, hogy az alkalmazott tanítási módszer, a meghatározott tananyag segítségével alakítsa ki a tanulóknál azokat a kompetenciákat, készségeket, melyekre feltételezhetően a leginkább szükségük lehet az életben. Többek közt ez azt is jelenti, hogy a tanítási folyamat egyik kiemelkedő célkitűzése a konkrét készségfej-

lesztés, melyet a megfelelő oktatási módszer alkalmazásával, az adott tantárgy tartalmi háttérének-, valamint fogalomrendszerének felhasználásával érhetünk el.

A következőkben bővebben foglalkozunk azzal a projektoktatási módszerrel, mely segítségével a tanulók kulcsfontosságú tudást és készségeket szerezhetnek olyan projektalapú tevékenységeken keresztül, melyek a valós problémákra keresik, ill. adnak választ.

III. A projektoktatás

A projektoktatás lényege, hogy a diákok, az alkalmazott projekt keretein belül komplex módon oldják meg a felvetett problémákat, miközben a megoldás érdekében kutatnak, felfedeznek, alkotnak és logikusan gondolkodnak. Ez kissé eltér az ún. problémamegoldó tanítási módszertől, ahol szintén egy felvetett probléma megoldása a cél, azonban nem komplex módon keresik az összefüggéseket. További különbség, hogy a projektben megadott problémák nem kötődnek kimondottan csak az adott tananyaghoz, hanem utalhatnak egyes élethelyzetekre, tapasztalatokra, és megoldásuk más területekről vett ismereteket is igényelnek, például más tantárgyakból szerzett tudást. A problémákra csoportokban keresik a válaszokat, a diákok saját motivációtól hajtva, külső hatásoktól mentesen keresik a megoldást. A megoldások végezetül konkrét eredményekhez vezetnek a diákokat, amelyeket bemutatókban, írott és szóbeli előadásokban vonultatnak fel, mint például írásbeli beszámolók, rajzok, diagramok, szobrok, modellek, kiállítások, videoprogramok, prezentációk, útmutatók stb. (Turek, 2010, 376.)

A projektoktatás tartalma, témája, feltételei és alapelveinek megállapítása közben mindenekelőtt a diákok érdeklődéséből, igényeiből indulunk ki, mivel ők határozzák majd meg annak jellegét, s valójában számukra készül. Persze nem szabad szem elől tévesztünk az adott téma aktualitását sem. A projekt nem lehet csupán az előírt tananyag művileg létrehozott változata, a diákok érezzék a valós élethez való kötődését, tehát legyen egy ún. „híd az iskola és az élet között”. A diákok ne a tankönyvből induljanak ki, hanem elsősorban az életből, az őket körülvevő környezetből, amelyben élnek. Fontos elem, hogy a diákok a projektkészítés során terveznek, értékelnek, megvalósítási módokat keresnek, megtanulnak tanulni, s mindemellett kialakul bennük egyfajta önfegyelem.

A projektoktatás céljai a következő lépésekben fogalmazhatók meg:

1. Az iskola közelebb kerülése az élethez – a projektben megfogalmazott problémák gyakorlati megközelítése;
2. Változás az új ismeretek elsajátításában – a diák nem tananyagot, hanem ismereteket sajátít el, s ezeket nem csak a tanár és a tankönyvek segítségével, hanem a projektfeladatok megoldásában való aktív részvétele által;
3. Változás a tanóra megszervezésében – a diákok helye, szerepe, valamint önállósága a munka során, és ne feledkezzünk meg a projektre szánt idő meghatározásáról sem;
4. A diákok azonosulása az oktatási célokkal – tekintettel kell lenni a diákok elvárásaira, igényeire, amelyek valós élethelyzeteket idéznek fel; (Petrášková, 2007, 18.).

IV. Javaslat a projektoktatásra vonatkozó modell bevezetésére

A komáromi Selye János Egyetem Tanárképző karán a hallgatók a pedagógiai kutatás alapjai tantárgy keretén belül pontos ismereteket szerezhetnek a projektoktatás módszeréről, amely bevezetőként szolgál az első évfolyam téli szemeszterében a bevezetés a pedagógiai kutatásokba tantárgyhoz. Mindemellett a mesterképzésben úgyszintén foglalkoznak ezzel a témával. Az említett tantárggyal a pedagógia alapjai témakörben találkoznak, amelyre a hallgatók csoportokban dolgoznak ki egy projektet, melynek felvetett problémáira megoldásokat fogalmaznak meg, majd felkutatják a problémák okait, következményeit, s így ismerik meg a projektoktatás alapjait. A hallgatók az első három szemináriumi óra során választanak témát a projektjeikhez. Ez idő alatt ismerkednek meg a projektoktatás elméleti részével, átnézhetik az előző években készített projekteket is. Ezek után megkezdődik a választott téma kidolgozása, a megoldáshoz vezető lépések megfogalmazása, majd az adat- és információgyűjtés. A következő lépés már maga a feladat kidolgozása, a kísérletezés, a projekt tesztelése, megbízhatóságának, jóságmutatóinak értékelése. Zárásként a hallgatók bemutatják munkájuk eredményét, valamint megvédik munkájukat évfolyamtársaik előtt.

A felmérések szerint a hallgatók igénylik, hogy más tantárgyak keretén belül is végezhessenek hasonló projekteket. Megállapíthatjuk, hogy amennyiben a középiskolák és az egyetemek bevezetnék az ilyen típusú oktatást, szükség lenne legalább egy ún. „kísérleti” osztály létrehozására, amely számára ilyen típusú tan-

anyagokat kellene kidolgozni. Az iskoláknak ugyanis száz százalékban kell biztosnak lenniük abban, hogy ez a projektoktatás meghozza a sikerét. Egyértelműen kijelenthetjük, hogy az iskolák jelentős része rendelkezik azokkal a feltételekkel, amelyek lehetővé tennék a projektoktatás megvalósítását.

IV.1. Javaslat a pedagógusok projektoktatásra való felkészítésére

A projektoktatásra való felkészülés rengeteg időt, türelmet és nem utolsósorban anyagi forrásokat igényel. Azonban feltételezzük, hogy hosszútávon meghozná az oktatásban elvárható színvonal-emelkedést. Ahhoz, hogy a pedagógusok hatékonyan tudják alkalmazni a projektoktatás elméleti és gyakorlati módszereit, erre létrehozott továbbképzéseken kellene részt venniük. Főleg azért, hogy megelőzzék a hibákat, kiküszöböljék azokat a hiányosságokat, amelyek a projektoktatás során felmerülhetnek. A tanfolyamnak rendszeresnek kell lennie, ám nem hosszadalmasnak, hiszen tudjuk, hogy a pedagógus sokáig még a továbbképzés ürügyén sem maradhat távol a tanítási óráiról.

A projektoktatás tartalmára és terjedelmére vonatkozó művelődési követelményt 4 alapmodulban dolgoztuk fel. A modulok tartalmának összeállításakor a projektoktatás lényegére, alapfogalmainak, módszertani összetevőinek megismerésére alapoztunk, a témák meghatározására, a projektek megfogalmazására összpontosítottuk figyelmünket, s nem utolsósorban összevetettük a projektoktatás előnyeit a hagyományos tanítás formáival. A teljes továbbképzést 40 órára terveztük, amely 25 óra előadásból és 15 óra gyakorlati foglalkozásból áll, időtartama pedig legfeljebb 4 hónapra tervezhető.

IV.1. A projekt kidolgozásának fázisai

A projektoktatás során a következő lépéseket kell betartani:

1. A projekt bevezetése, célkitűzése – habár azt mondtuk, hogy a tanár szerepe másodlagos, ebben a kezdeti szakaszban mégis fontos szerepet tölt be, mivel motiválja tanítványait, ezt pedig vagy hatékony rávezetéssel teszi, vagy egyéb módon hívja fel figyelmüket az adott feladatra. Közösén kiválasztják a projekt témáját, meghatározzák egyes részleteit, kitűzik céljait, megállapítják terjedelmét, felkutatják a felhasználandó szakirodalmat és megvitatják a felvetett problémaköröket.

2. A projekt tervezése – megtervezik a projekt menetét, kidolgozzák az egyes lépéseket – a megoldás tervezetét, részfeladatokat osztanak szét, a résztvevő diákokat csoportokba sorolják, kiosztják a feladatokat, kitűzik a projekt céljait, pontosítják az adott témát, összegyűjtik az elérhető információkat. Az irányítást itt már a diákok veszik át, akik aktív résztvevőkké válnak a projekt lebonyolításában, a tanár ettől kezdve pedig tanácsadói szerepbe kerül, a diákok munkáját már csak tanácsokkal segíti.

3. A projekt menete – a diákoké a főszerep, a tanárnak úgymond mellékszerep jut, aki segítőként áll tanítványai mellett, de több feladatkörben is megjelenhet. Lehet opponens, ösztönző, közvetítő, döntőbíró és szervező is. Itt valójában a projekt lebonyolításáról, a téma feldolgozásáról van szó.

4. A projekt értékelése – a diákok bemutatják munkájuk eredményét, feltárják annak lényegét, rámutatnak hozadékaira, a gyakorlatban való felhasználás lehetőségeire. (Turek, 2010, 378.)

V. Összefoglalás

A projektoktatás egy olyan tanítási módszer, amellyel teljesen át tudjuk alakítani a hagyományos iskoláinkat. Tanítványainknak a problémák megoldásához mutatunk utat, így olyan készségeik alakulnak ki, amelyek segítségével könnyebben birkóznak meg a különféle feladataikkal. A projektoktatás folyamán a tanárra is fontos feladat hárul, pedig látszólag inkább amolyan tanácsadói, segítő szerepben látható, aki viszont igen pontosan irányítja tanítványai munkáját, fejlődését. A projektoktatásra szánt téma kiválasztása is igen lényeges, mint ahogy a diákokkal kialakítandó kommunikáció formája. Szintén fontos, hogy a diákok maguk jussanak el a problémák megoldásához, egyedül alakítsanak ki általános képet munkájukról, az elsajátított tananyagról, sőt fedezzenek fel összefüggéseket az egyes tantárgyak témái között.

Tanítványainkra egyáltalán nincs negatív hatással az új, akár szokatlan elképzelésekkel történő kísérletezés, és még az sem okoz gondot, ha a végeredmény nem hozza az elvárt, teljes sikert. A legfontosabb annak a készségnek a kialakítása, amely által meg tudják oldani a problémákat, elhárítják útjukból az akadályokat, amelyek az ismeretszerzés, a tanulás során gátakat alkotnának. Ez a módszer teljesen új szemszögből mutatja be magát a tanítást és a tanulást egyaránt.

Irodalomjegyzék

- Beták, N. (2019): *A robotika mint a 21. készségek fejlesztésének eszköze*. In Kaposi J.–Szőke-Milinte, E. (eds.): *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest
- Petlák, E. (2004): *Všeobecná didaktika*. Bratislava: IRIS, 2004.
- Petrášková, E. (2007): *Projektové vyučovanie*. Metodicko-pedagogické centrum, Prešov. 78.
- Skalková, J. (2007): *Obecná didaktika*. Grada Publishing, Praha, 2.vydání. 328.
- Szőköl, Š.–Tóth, K. (2007): *Projektové vyučovanie Informatiky na UJS v Komárne*. In Hájková, E.–Vémolová, R. (eds.): *XXV. International Colloquium the Management of Educational Process*. Brno : Univerzita obrany, Fakulta ekonomiky a managementu, 60. s. (abstrakt), a teljes terjedelemben CD-ROM.
- Szőköl, I. (2012): *Aplikácia moderných koncepcií vyučovacieho procesu*. In Stoffová, V. (eds.): *XXV. DIDMATTECH 2012*. Univerzita J. Selyeho - Komárno, Komárno. 81.
- Turek, I. (2010): *Didaktika*. Iura Edition, Bratislava. 2010. 2. vydanie. 598.



Hagyományőrző kézműves foglalkozás

**MINDEN KEZDET NEHÉZ –
AVAGY A TÖRTÉNETVÁLASZTÁS FONTOSSÁGA
EGY DRÁMAPEDAGÓGIAI MÓDSZERTANI NAPON**

Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola,
Pedagóguskutatás
varga.csikasz.csenge@gmail.com

Absztrakt

Mi alapján döntünk egy darab mellett, amikor egy iskolai színjátszó csoporttal dolgozni kezdünk? – a résztvevők ehhez a témakörhöz kapcsolódó dilemmákkal foglalkozhattak azon a szakmai eseményen, melyet a Magyar Drámapedagógiai Társaság és a balassagyarmati Mikszáth Kálmán Művelődési Központ közösen hozott létre. A gyermek-, diák- és ifjúsági színjátszó csoportvezetőknek megrendezett drámapedagógiai módszertani napon a jelenlévő pedagógusok elméleti beszélgetések mellett gyakorlati módszerekkel is megoldásokat kerestek a tapasztalatokból származó kérdésekre.

Kulcsszavak: drámapedagógia, pedagógusképzés, módszertani nap, színjátszás

I. Bevezető gondolatok

„Az a kép, amely a leginkább tükrözi a tanításról alkotott nézeteimet, a következő: az iskola egy színház, és ebben a színházban a tanár a dramaturg, következésképpen ő dönti el, hogyan alkalmaz a színpadra valamit, hogy abból előadás lehessen. A tanulók statiszták, akik a tanulással igazi színészekké válhatnak.” (Dudás, 2013, 65) A drámapedagógia és a színházi nevelés eszköztárát vizsgálva ma már alátámasztható tény, hogy ez a módszer az érzelmi intelligencia, a helyes erkölcsi magatartás és a személyiség fejlesztésére is pozitív hatást gyakorol. Emellett nemcsak a fiatalokat formálja, hanem a technikát alkalmazó pedagógusokat is optimizmussal tölti fel.

A tanár és diák szerepekbe – ugyanúgy, mint más szociális szerepeinkbe is – belenövünk, beleszületünk. Az, hogy milyen szerepeket vállalunk a világ színpadán, nem mindig választható meg. A

szerencsésebbek megkapják saját életünk főszerepét, sőt darabjuk rendezői állását is betölthetik, felvállalva ezzel önmagukat. Vannak szerepek, amiket az emberre osztanak, ha szeretné, ha nem, de akadnak olyanok is, amelyek egy életre szólnak. Ez utóbbiakból – például, amikor valaki szülővé válik – nem tudunk kilépni. „Mit jelent apának, főnöknek, beosztottnak, mit jelent kamasznak, s mit jelent gyerekek lenni?” (Gabnai, 1999, 181) Az iskolába lépve 6-7 évesen azt hozunk, amit otthonról kaptunk, a drámajátékok során pedig ugyanezzel, a „csomaggal” dolgozunk. A szerepben való játék arra is lehetőséget ad, hogy megjelenítsük a legjobb diákot, miközben minket tartanak a legrosszabbnak – ha jól alakítjuk, talán mi magunk is elhisszük ezt, még szerepből kilépve is. Később talán az iskolapadban újra eszünkbe jut, amikor a tanár kérdést tesz fel, és mi végre merünk rá választ adni. Szerepben a szegény lehet gazdag, a gazdag pedig szegény – szembeélhetünk az anyagiaktól független barátságokkal és értékekkel, vagy éppen a pénz okozta elszigeteltséggel.

A drámapedagógia és a színházi nevelés eszközei „mintha” helyzetet teremtve lehetőséget adnak olyan dolgok utánzására, amikkel már találkozunk, és olyanokra is, amikkel még nem – ezek megjelenítésének csak a fantázia szabhat határt. Önmagunkat más perspektívából ismerhetjük meg, újragondolhatunk bizonyos helyzeteket, szerepeket cserélhetünk, hogy megértsünk és megoldjunk konfliktusokat. „Bevallott célunk tehát a szociális szerepviselkedés készségtárának, kelléktárának fejlesztése is.” (Gabnai, 1999, 181) Amikor egy pedagógus mellett dönt, hogy a dráma eszközeit használja – akár konfliktusmegoldás, akár beszédfejlesztés, akár egy tananyag megértése a célja – lehetőséget kínál arra, hogy a kreativitás és ezzel együtt a gyermek személyiségére kerüljön a fókusz, így a jövőbeli társadalmi és szociális szerepvállalását is elősegítve. (Varga-Csikász, 2018)

II. Drámapedagógiai módszertani nap

Hogyan választunk történetet, amikor egy iskolai színjátszó csoporttal dolgozni kezdünk? Milyen mankókkal támogathatjuk a diákok játékát, ami egyben a darab megértését, az előadás létrejöttét is szolgálja? Mi a gyerek és a csoportvezető viszonya a témához? – ezekkel a kérdésekkel is foglalkozhattak a résztvevők azon a rendezvényen, mely 2019. november 30-án a Magyar Drámapedagógiai

Társaság és a balassagyarmati Mikszáth Kálmán Művelődési Központ közös szervezésével jött létre. A gyermek-, diák- és ifjúsági színjátszó csoportvezetőknek megrendezett drámapedagógiai módszertani napon – Hajós Zsuzsa és Nyáry Arnold vezetésével – a jelenlévő pedagógusok elméleti és (a drámához hűen) gyakorlati módszerekkel kerestek megoldásokat a felmerülő szakmai kérdésekre.



1. kép: A közös beszélgetés

A csoportos beszélgetések a résztvevőknek és oktató drámatanároknak is egyaránt hasznosnak bizonyultak: ez várható volt, hiszen „a tanárok és a tanárjelöltek szakmai fejlődésének egyik legfontosabb aspektusa az a folyamat, amelyben az implicit nézetek, nézetrendszerek explicitté válnak. Ebben a folyamatban alakíthatnak ki a tanárok és hallgatók módszereket és eszközöket arra, hogy beszélni és gondolkodni tudjanak tanulásukról, saját szakmájukról, osztálytermi gyakorlatukról, valamint képesek legyenek megfogalmazni és felülvizsgálni nézeteiket, felderíteni az esetleges ellentmondásokat, mert ennek következményeként tudnak nagyobb kontrollt gyakorolni saját professzionális fejlődésük felett (Freeman, 1991).” (Dudás, 2006, 153) A módszertani nap eseményeinek vizsgálatán keresztül a következő bekezdésekben felfedezhetjük azokat a reflektáló pillanatokat, amikor ezek megmutatkozni látszanak.

III. A történetválasztás mechanikája

A szakmai kurzus napjának első felében a résztvevő tanárok a történetválasztás mechanikájának tárgykörét elemezhették ki alsós, felsős és gimnáziumi korosztályban gondolkozó csoportokban dolgozva.

Generációktól függetlenül olyan kulcsfogalmak kerültek elő, mint a szerep védelme, feloldás és építkezés – ez utóbbin a darabok témájának körüljárását, megértését és feldolgozását is értve –, az életjáték és pszichodráma közötti különbségek. A jelenlévő oktatóknak először vázaltszerűen – majd egy-egy elemet kiragadva – gyakorlati feladatban kellett megmutatniuk, hogyan építenék fel különböző életkorú osztályok részére az egy-egy történetbe való elmerülés foglalkozásait.

A módszertani napra olyan pedagógusok, tanítók és tanárok jöttek el, akik a környező települések (Nógrád megye) valamely iskolájában végeznek művészeti tevékenységet. Ezt kiemelni, azért is fontos, mert egy statisztikai kutatás szerint, Nógrád, Heves, Baranya és Tolna megye mutatja a legnagyobb lemaradást a drámapedagógiával kapcsolatos tevékenységvégzésben, a drámás végzettségű oktatóknak pedig csak töredéke használja szakmai tudását tantárgyi keretek között. (Szabó, 2016) A pedagógusok megyei, regionális és országos versenyekről is ismerik már egymás, sőt, a balassagyarmati Művelődési Központban már többször jelentek meg hasonló továbbképzéssel kapcsolatos eseményeken. Hajós Zsuzsanna és Nyáry Arnold személye sem volt ismeretlen a kollégák számára, hiszen a Magyar Drámapedagógiai Társaság tagjai a Weöres Sándor Gyermekszínháztól Fesztiválokön zsűriként többször látták el a fellépő társulatok vezetőit szakmai tanácsokkal, és nem utolsósorban díjakkal, elismerésekkel is.

Az ismeretségek felfrissítése érdekében a nap bemelegítő gyakorlatokkal indult: a *kék kanapé* a testet és az elmét is felébresztve, mozgásos, gondolkodtató, koncentrációt is igénylő játék, ami választási mechanizmusunkat is aktivizálta – muszáj volt benne gyorsan és folyamatosan dönteni. A második foglalkozásban, körben állva, egyszerre indítottuk balra a tekintetünket, és akivel összenéztünk, azzal helyet kellett cseréltünk – ez egy idő után egy kellemes káoszhoz vezetett.

A történetválasztás mechanikájának témáját a szakmai nap vezetői az életjáték és adaptáció közti különbségek felvetésével folytatták. A legfontosabb kérdések a fiatalok életkorát érintették: mi való a gyerekeknek? A beszélgetésben megnyilvánulók egyetértettek abban, hogy az életjáték a fiatalabb korosztállyal nehezebb, de a tapasztalatok a közösségek közti különbségeket mutatták. Az egyik pedagógus arról számolt be, hogy náluk a csoport, amivel foglalkozik, az alsós generációt képviselve, inkább a mókát és a játékot

szereti. A szerep védelmet nyújt a játszóknak a megnyilvánulásaikban: komolyabb témákat, mint a válás vagy a függőségi problémák, már a gimnazistákkal érdemesebb feldolgozni.

A hasonló beszélgetések a nap további részét is átszöttek, folyamatosan visszautaltak rájuk. A fő kérdés, miszerint *hogyan tudnak kapcsolódni a fiatalok egy-egy témához és mi miben segíthetjük őket, hogy ez sikeres legyen* a módszertani nap fókuszpontjává vált. Az egyik, roma származású fiatalokkal foglalkozó csoportvezető kifejtette, hogy a gyerekek szeretnek a szenvedés kérdéseivel foglalkozni és arról játszani. De mindig figyelnek arra, hogy a „happy end” elmaradásával párhuzamosan megjelenjen a feloldás mint lehetőség. Ez a legtöbbször a szeretet bevonásával, megjelenítésével válik megvalósíthatóvá – ezt a fiatalok is érzik. „Nem könnyű olyan drámát létrehozni, amely mind intellektuális, mind érzelmi téren megfogja a tanulókat. Amint már rámutattunk lehetséges olyan stratégiák előzetes megtervezése, amelyekkel felkelthető és fenntartható a diákok érdeklődése. A dráma egyik hatásosabb eszköze az, hogy nem látható előre, mi fog történni, s ez lehetővé teszi a spontán és hiteles reagálást az eseményekre.” (O'Neill & Lambert, 2013, 172) Lényeges, hogy milyen összetételű csoporttal dolgozunk – akár életkorra vagy szociális háttérre gondolva – és hogyan kezdünk neki egy-egy történet feldolgozásának. A nem várt reakcióknál is lehet különböző, előre eltervezett stratégiákat (megbeszélés, reflektálás) alkalmazni, de a dráma teret ad arra, hogy önmagát formálja. De eme rugalmasság mellett elengedhetetlen, hogy a játékvezető ne felügyelje vagy koordinálja.

A feloldásról és a szerep védelméről tovább beszélgetve a pszichodráma és az életjáték összehasonlítása került a porondra. Ez előbbi (pl.: ha valaki a saját szülőjét/nevelőjét játssza) és utóbbi (eljátszik egy bizonyos típusú szülőt/nevelőt) között lényeges különbségek húzódnak meg, főleg pszichológiai szempontból. A csoportvezetők közül is többen tették fel jogosan a kérdést: ez művészet vagy terápia? „Annak érdekében, hogy a résztvevők pszichés biztonságát megőrizzük, a dráma által megajánlott szerep és szituáció *egyértelműen képzeletbeli* marad. Függetlenül attól, hogy a gyerekek számukra ismerős témákat és területeket tárnak fel, az őket körülvevő kontextus¹ időben vagy térben „eltávolítja” őket valós helyzetüktől és énjüktől. A fikció használata tehát a résztvevők énjének vé-

¹ Kontextus (itt): képzelt drámai helyzet. (Neelands, 2013, 8.)

delmére szolgál.” (Neelands, 1994, 99–100) A színjátszócsoporthoz ez esetben nem célja a pszichodráma csoporttá alakulás. Lehet – sőt kell is – filozófiai, pszichológiai gondolatokat megfogalmazni egy darab kapcsán, de korosztálynak megfelelően, és ez nem egyenlő a pszichodrárával, amihez nem elegendő a pedagógusok végzettsége, ez a terület komolyabb pszichológiai ismereteket igényel.

Egy másik résztvevő gondolata az volt, hogy az idő témájáról játszva megjelenhetnek olyan élethelyzetek, melyeket már a diákok közül többen megtapasztaltak, ezért a darabon belül időben, térben és szerepekben el kell távolítani a valós élethelyzettől. Így nyújt a dráma biztonságot és védelmet. Ha improvizációból építkezünk, az segíti a gyerekek darabhoz való viszonyulását és megértését, de milderre figyelniünk kell: „A drámában való részvétel során a tanulók az átalakulást kétféle módon alkalmazzák a tudás megteremtésére. Először, amikor a tapasztalatot és az ismereteket reprezentáció alakjában cselekvésbe emelik. Másodszor, amikor megszerzett tudásukat a drámai szimbólum létrehozatala érdekében formálják át.” – idézi Szauder Erik John Carroll *Drama as Radical Pedagogy* című előadásának szavait. (2013, 20)

III.1. Tapasztalatcsere csoportokban

Minden kezdet nehéz – tartja a közmondás, és egy darab feldolgozásának kezdetén a drámatanárok is hasonlóan érezhetnek. A délelőtti foglalkozások második, gyakorlati részében azokat a szakmai lépéseket elemeztük, amik segíthetnek abban, hogy a diákok közelebb kerüljenek egy-egy színdarabhoz, így haladva az előadás sikeressége, a színpadon betöltött szerep hitelessége felé.

Az egyik színjátszó csoportvezető beszámolt arról, hogy milyen sorrendet alkalmaz, amikor egy közösséggel foglalkozni kezd: először drámákkal, majd mesejátékokkal foglalkoznak, így haladva fokozatosan az improvizáció felé. Más tanár a meglévő élettapasztalatokból indul ki, így közelíti meg a témát. Ha egy motívum közel áll a résztvevő gyerekek életéhez, ha találkoztak már vele valamilyen formában, vagy esetleg foglalkoztatja őket, akkor könnyebben tudnak vele dolgozni. „Mivel a dráma kibontakozása az osztály részvételén múlik, elég nehéz hosszú távra megtervezni a munkát. Egy mereven strukturált óra megakadályozhatja a diákokat abban, hogy az anyagot számukra releváns módon fedezzék fel és dolgozzák fel.” (O'Neill & Lambert, 2013, 170) Az óratervezés nagy ru-

galmasságot igényel a drámatanártól. A különböző – akár váratlan – helyzetekre történő reagálásban segít az, ha folyamatosan gyakorlunk, tehát egyre több tapasztalatot szerzünk.

Hajós Zsuzsa és Nyáry Arnold a Grimm fivérek egyik ismert meséjével, a *Jancsi és Juliska* történetének felelevenítésével invitálta közös tevékenységre a módszertani nap hallgatóit. A mese elemeinek feltárásával, az asszociáció eszközét használva olyan fogalmakat gyűjtöttünk össze, amivel ma is tudunk foglalkozni.

Ezek a következők:

- rögsz út
- két elhagyatott gyerek;
- testvér/ség;
- szegénység;
- csábítás/ mézeskalács;
- elhízás / mézeskalács;
- szabadságvágy;
- szülő, aki lemond a gyerekről;
- a halál motívuma

Minden elem úgy kerülhetett fel a táblára, hogy megbeszéltük, pontosan mit értünk alatta: ezt a gyerekekkel való megbeszélések alkalmával is tanácsos követni, hiszen így elkerülhetjük a félreértéseket. Az utolsó fogalomnál, a halál motívumának szimbolikáját fejtegetve egy kisebb mesei elemzésbe merülhettünk el. „A mese az egyetlen hatékony etikai oktatás a kisgyerekek számára, mert abban van jó és rossz, a legkisebb királyfi megküzd a sárkánnyal, vagyis felveszi a harcot a rossz ellen. Van benne élet és halál, igazmondás és hazugság, vagyis minden, ami egy etikai világképhez tartozik.” (Vekerdy, 2015, 3) A motívumok elemzésével, a diákok szabad asszociációjára építkezve azt is láthatjuk, hogy ki mihez tud kapcsolódni egy adott történet kapcsán, mi az, ami zavarja, foglalkoztatja őt.

A közös munka következő lépése a csoportokba rendeződés volt: alsós, felsős és gimnazista korosztály szerint három részre tagolódtunk, attól függően, ki milyen osztályokkal foglalkozik jelenleg. Mind a három pedagóguscsoport választhatott egykét olyan fogalmat, amivel most szívesen foglalkozna. A továbbiakban ezekre építettünk fel játéköröket



2. kép: Csoportmegbeszélés

III.1.a. Alsós korosztály

Az alsós korosztállyal foglalkozó csoport a csábítás témájával dolgozott. A megbeszélés ideje alatt az alábbi feladatokat találták ki: egy dobozban helyeznék el azokat a dolgokat, amiknek különböző szerepekben nehéz lehet ellenállni, például: kutya-virslis, tinédzsercsoki. Ezeket a fogalompárokat a gyerekekkel együtt találnák ki, majd mindenki kapna egy-egy szerepkártyát és eljátszhatná, hogy ellenállt-e a csábításnak, vagy nem. A játékok célja – a csoport megfogalmazása szerint – azoknak a tapasztalatoknak az előhívása, melyek a szerep megvalósításában, a mozdulatok megformálásában is segítik a játszókat: hogyan jelenítem meg, hogy valaki ellenáll annak a dolognak, és ez kívülről hogyan nézhet ki, hogyan kell jól előadni. A közös megbeszélés alkalmával az alsós csoport tagjai megosztották velünk a bennük felmerült kérdéseiket is: tudjuk, hogy valóban, mint jelent a csábítás a gyerekeknek?; bedobja-e a gyerek, hogy neki mit jelent a csábítás? Ezekben a kérdésekben együtt tovább gondolkodtunk.

III.1.b. Felső korosztály

A felsős osztályokat tanító pedagógusok szabadságvágyra, ezen belül pedig fogság és szabadság ellentétpárjára építették fel a foglalkozásvázlatot. Az első játékok között szerepelt a *szabadulás útja* (A szabadulás útja, 2002), ami a diákoktól együttműködést, empátiát és koncentrációt is követel. Emellett a játék mellett olyan bizalomgyakorlatok is előkerülnének, mint a *vakvezetés* (Vakvezetés, 2002)

vagy a „*dülöngélős bizalomjátékok*” („Dülöngélős” bizalomjátékok, 2002). A fogság és szabadság érzésének megtapasztalásához egy, a térérzékeléshez köthető játékot választottak, például azt, hogy *játszsd el, hogy egy gumilabdában vagy bezárva, és lassan gyere ki onnan*. A kapus² játékkal már a szituációs és az improvizációs gyakorlatok kerülnének a fókuszba, majd nyitott mondatok megadásával („Azonnal engedjenek ki, mert...”) segítenék a színjátszókat egy-egy improvizációs játékban. A fogoly és fogvatartó személyiségének megértésére különböző hangulatok és jellemvonások (megszeppent, dühös, okoskodó) megadásával a stílusgyakorlatok felé közelítenének.

III.1.c. Gimnazista korosztály

A gimnazistákkal alkotó tanárok két elemet is választottak *Jancsi és Juliska* meséjéből, melyek a rögös út és a csábítás voltak. Utóbbihoz – az alsósokhoz hasonlóan – tárgyak bevonásával közelítenének először, majd szituációk beemelésével, az angyal-ördög játékban improvizálnának. Itt az angyal képviseli az önmegtartóztatást, ellenállást, az ördög pedig az elgyengülés, önmegadás mellett sorakoztat fel érveket. A rögös utat egy állóképekben jelenítenék meg, melyben „a résztvevők csoportjai a (saját testükből) hoznak létre egy képet – az adott pillanat, egy elgondolás vagy téma tisztázása érdekében. Egyetlen csoporttag is beállíthatja a képet. Ellentétes képek ábrázolhatják a valóságos/képzeltbeli, álom/rémálom stb. változatokat.” (Neelands, Konvenciók, 2013, 136) A játékok során felszínre kerülhetnek azok a gondolatok, melyben a diákok őszinte véleményei és érzései a történettel, vagy annak egyes elemivel kapcsolatban. Ezek megnyilvánulhatnak, akár egy-egy állóképből kiragadott, megszólaltatott szerepből úgy, hogy a játékvezetőnek nem kell direkt módon rákérdeznie a játzó véleményére, hiszen szerepben vannak – lehet az úton elszórt morzsa, aki fél, hogy felcsipegetik.

² Játékleírás: adott egy személy, aki a kapus szerepét tölti be. Minden más résztvevő kigondol egy szituációt, amiben irányítóként arra törekszik, hogy a kapus személye valamilyen okból átengedje. Pl. A virágboltos (kapus) éppen zár, amikor egy kisfiú odaszalad hozzá: elfelejtett ajándékot venni anyák napjára. A kapus nem tudja előre milyen szituációba kerül, alkalmazkodik a jelenethez, a játzó közléseire támaszkodik. Az „átengedés” feltételeit csak a kapus és a játékvezető tudja, többi játzó nem.

III.2. Történeti kérdések és térhasználat

A kurzus vezetői arra biztatták a résztvevő tanárokat, hogy amikor elkezdene egy mesével, drámával, történettel dolgozni, merjenek olyan kérdésekkel is foglalkozni, mint a Jancsi és Juliska meséjében például a következők: Mi lett a gyerekekkel, akiket megevett a banya?; Miért Jancsit zárja be a banya és nem Juliskát? Jancsira vajon másképpen hatott a mézeskalács varázsa? Ilyen, és ehhez hasonló kérdésekkel is segíthetjük a diákok darabhoz való viszonyulását, játékban való elmélyülését.

Alkotni, kézbe venni, mondatot adni – a továbbiakban a cselekvésen keresztül történő érzékenyítéssel foglalkoztunk. Milyen „mankókkal” segíthetjük a diákok játékát? – olvashattuk korábban a kérdést. Az időben, térben való megjelenítés, a tárgyak kézbe vétele, megszemlélése mélyíti a résztvevőkben a megértést. „A dráma helyszínének ábrázolása a rendelkezésre álló anyagok és bútorok felhasználásával, vagy a dráma valamelyik vonatkozásának fizikai meghatározása; az események helyszínének (pl. házak, szobák,



3. kép: Jancsi és Juliska otthona

egyéb helyek), illetve azok összefüggéseinek bemutatása.” (Neelands, Konvenciók, 2013, 132) A továbbiakban két csoportban dolgozva igyekeztek a pedagógusok ezt a saját bőrükön újra meg tapasztalni, hiszen többségükben gyakorlottak már. A termet két részre osztva jelenítettük meg a mesés mézeskalácsházat és Jancsi és Juliska otthonát. Csak a táskákban és teremben fellelhető eszközökkel dolgoztunk, mégis előkerült egy üveg házi baracklekvár és – november 30-ára hivatkozva – a mézeskalács mintájú papírzszebken-dő. Jancsi és Juliska otthonát megjelenítő csoport tagjai a saját testüket használva alkották meg a házat és a benne élőket – Jancsit és a macskát is – mint kiderült, nemcsak a boszorkánynak volt cicája.



4. kép: Idegenvezetés a mézeskalácsházban macskaszemmel

A szakmai napot vezető oktatók megkérték az alkotó pedagógusokat, hogy egyikőjük Jancsi szerepébe lépve mutassa be a gyerekek otthonát. Innentől kezdve Jancsitól bárki kérdezhetett a házukról, szüleiről, testvéréről és a megtörtént eseményekről (miért kellett elmenniük otthonról). A másik csoportban is színre vonult az egyik pedagógus, de ő a banya macskájaként tartott idegenvezetés a mézeskalácsházban. A macskát bárki kérdezhetette, még saját csoporttársai is – hiszen ők nem alkalmazták saját testüket a ház megformálásában, csak tárgyakat használtak, berendezték a teret. A két csoport között ez is egy érdekes különbség, hogy az otthont, ahonnan Jancsit

és Juliskát elküldték, saját maguk a testükkel alkotják meg, a banya elátkozott mézeskalácsházának megjelenítésénél viszont senki nem gondolkodott abban, hogy kapuvá, ablakká, vagy kemencévé változ-
zon – ez utóbbit még egy paraván mögé is elrejtették. A kandúr perspektívájából a boszorkánnyal való együttélésről is kaptunk tájé-
koztatást (mely nem volt fenéig tejfel a bajszos narrátor szerint), és
nemcsak Jancsiról és Juliskáról, hanem a többi eltévedt gyerekről is
információhoz jutottunk. „Az ügyes kérdezés valószínűleg a dráma-
tanár egyik leghasznosabb eszköze. Az óra elején kérdésekkel lehet
összeállítani a drámai kontextust; az óra során kérdésekkel vonhatók
be a diákok; a kérdésekkel gondolkodásuk mélyíthető és irányítható;
az óra után pedig a kérdések segítenek a reflexióban és a munka
értékelésében.” (O'Neill & Lambert, 2013, 172) Mindkét tanári cso-
portnál érezhető volt a szakmai gyakorlottság megléte, és az, hogy
drámatanárként élnek a kérdésfeltevés hasznos eszközével. A munka
során mégis érzékelhető, sőt kimondható volt, hogy hiányzik a gye-
rekszáj szárnyaló kreativitása.

IV. Szakmai beszélgetések

Délután már a problémamegoldás került a középpontba, így a nevelő
tanárok saját szakmai kérdéseiket, tapasztalatukat oszthatták meg a
kollégákkal. Többek között szó esett a csoportok célkitűzéseiről,
dilemmáiról (irodalmi színpad vagy színpadi előadás), a műsorok
kiválasztásáról (szerkesztett műsor vagy előadás), az öncélúság kér-
déséről, az eszközhasználat csapdájáról (zene, díszlet, biodíszlet,
tárgyak), a sztereotípiákkal való gyakori találkozásokról, és a befe-
jezés sokoldalúságáról.

Az esemény végén olyan szakmai beszélgetésekre is sor ke-
rült, melyek a színjátszás, drámapedagógia jelenlegi és oktatásban
betöltött szerepének, népszerűsítésének tárgykörét érintették: a kö-
zösség- és kapcsolatépítő és -teremtő, feszültséglevezető elemeit
kiemelve, és a dráma (Jancsi és Juliskaként) olykor a nevelési esz-
közök erdejében tévelygő, morzsát kereső és mézeskalácsházat talá-
ló szerepét elemezve. „A pedagógusok rég tudják, s mára az okta-
tásügy is megértette, hogy az iskola akkor jár a legjobb úton, ha a
gyermeki személyiséget állítja tevékenysége középpontjába.” (Pinc-
zésné Dr. Palásthy, 2003, 3) Comenius már 1654-ben kiemeli a
Schola Ludus előszavában az iskolai színjátszás fontosságát: a kö-
zönség előtti szereplés segít az összpontosításban, az önfegyelemben

– legyen az a testbeszéd vagy gondolatok korlátozása, a helyes magatartás –, a megfigyelés és az észjárás élénkítésében. (Szentirmai, 2004)

V. Köszönetnyilvánítás

Hálás vagyok azoknak a pedagógusoknak, csoportvezetőknek, szervezőknek, akik jelen voltak ezen a szakmai napon, és megengedték, hogy írjak az eseményekről, illetve fotókat készítek és közöljek róluk. Köszönöm, hogy tapasztalataik és gondolataik megosztásával hozzájárultak a tanulmány létrehozásához, és hogy tevékenységükkel ma is, online is éltetik a színjátszást.

Irodalomjegyzék

- „Dülöngélős” bizalomjátékok. (2002). In L. Kaposi (Szerk.), *Játékkönyv*. Budapest: Kerekasztal Színházi Nevelési Központ, Marczibányi téri Művelődési Központ. <http://letoltes.drama.hu/Tarolo/Jatekkonyv/dulongel.pdf> (2020. 03. 20.)
- A szabadulás útja. (2002). In L. Kaposi (Szerk.), *Játékkönyv*. Budapest: Kerekasztal Színházi Nevelési Központ, Marczibányi téri Művelődési Központ, <http://letoltes.drama.hu/Tarolo/Jatekkonyv/szabadu.pdf> (2020. 03. 20.)
- Dudás, M. (2006). A belépő nézetek feltárása – bevezetés a saját pedagógiába. In I. Bárdossy, K. Forray R., & K. Kéri (szerk.), *Tananyagok a pedagógia szakos alapképzéshez* (150–170.). Pécs: PTE BTK Neveléstudományi Intézet. <http://mek.oszk.hu/15600/15612/pdf/hefoptotal.pdf> (2020. 03. 20.)
- Dudás, M. (2013). „Az iskola egy színház, és ebben a színházban a tanár a dramaturg...”. In E. Golnhofer, & B. Kotschy, *Új utak a pedagóguskutatásban*. Eger, 55–71.
- Gabnai, K. (1999). *Drámajátékok – Bevezetés a drámapedagógiába*. Helikon Kiadó, Szekszárd.
- Kaposi, L. (Szerk.). (2002). *Játékkönyv*. Budapest: Kerekasztal Színházi Nevelési Központ, Marczibányi Téri Művelődési Központ. <https://drama.hu/2006/12/a-jatekkonyv-c-kiadvany-jatekai/> (2020. 03. 20.)

- Neelands, J. (1994). *Dráma a tanulás szolgálatában*. (E. Szauder, Ford.) Magyar Drámapedagógiai Társaság, Marczibányi Téri Művelődési Központ. Budapest.
- Neelands, J. (2013). *Dráma a tanulás szolgálatában*. In L. Kaposi (Szerk.), *Drámapedagógiai olvasókönyv* (E. Szauder, Ford., 8–10). Magyar Drámapedagógiai Társaság, Marczibányi Téri Művelődési Központ. Budapest.
- Neelands, J. (2013). Konvenciók. In L. Kaposi (Szerk.), *Drámapedagógiai olvasókönyv* (N. Nagyiványi, Ford., old.: 126-164.). Magyar Drámapedagógiai Társaság, Marczibányi Téri Művelődési Központ. Budapest.
- O'Neill, C., & Lambert, A. (2013). Drámatanítás. In L. Kaposi (Szerk.), *Drámapedagógiai olvasókönyv* (B. D. Központ, Ford., old.: 170-184.). Magyar Drámapedagógiai Társaság, Marczibányi Téri Művelődési Központ. Budapest.
- Pinczésné Dr. Palásthy, I. (2003). *Dráma, Pedagógia, Pszichológia*. Pedellus Tankönyvkiadó. Debrecen.
- Szabó, Z. (2016). Drámapedagógia a köznevelés információs rendszerében. statisztikai adatok tükrében. In K. Illés (Szerk.), *Dráma, pedagógia, színház, nevelés: szöveggyűjtemény középhaladóknak* (old.: 65–90.). Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. Budapest.
http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/dramapedagogia_online.pdf (2020. 03. 20.)
- Szauder, E. (2013). A dráma mint pedagógia. In L. Kaposi (Szerk.), *Drámapedagógiai olvasókönyv* (11–26.). Magyar Drámapedagógiai Társaság, Marczibányi Téri Művelődési Központ. Budapest.
- Szentirmai, L. (2004). Comeniusi gondolatok a pedagógiáról. (G. Dr. Bolvári-Takács, Szerk.) *Zempléni Múzsza, Társadalomtudományi és kulturális folyóirat*, 22–26. http://www.zemplenimuzsa.hu/04_1/tanulmany.pdf (2020. 03. 20.)
- Vakvezetés. (2002). In L. Kaposi (Szerk.), *Játékkönyv*. Kerekasztal Színházi Nevelési Központ, Marczibányi Téri Művelődési Központ. Budapest. <http://letoltes.drama.hu/Tarolo/Jatekkonyv/vakvez.pdf> (2020. 03. 20.)
- Varga-Csikász, C. (2018). *A drámapedagógia jelene a mai magyar oktatásban*. Szakdolgozat, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Piliscsaba.
- Vekerdy, T. (2015). „A mese az egyetlen hatékony etikai oktatás...”. (É. Akovács, Szerk.) *Nők Lapja Évszakok*, old.: 3.

Lásztity Nikola

**SUDBINA JEDNOG IZBORNOG PREDMETA/KURSA –
DA LI JE SVRSISHODNO PREDAVATI ĐACIMA MAĐARSKE
NACIONALNOSTI ISTORIJU NARODNOSTI KOJE SU
PRIZNATE KAO TAKVE U MAĐARSKOJ**

ELTE Tanító- és Óvóképző Kar /ELTE Pedagógi fakultet
nikola@t-online.hu

**CÉLSZERŰ-E A MAGYARORSZÁGON ELISMERT NEMZETISÉ-
GEK EGYKÉNEK TÖRTÉNELMÉT MAGYAR NEMZETISÉGŰ
DIÁKOKNAK TANÍTANI – KÉT SZABADON VÁLASZTHATÓ
EGYETEMI TÁRGY SORSA**

Absztrakt

A tanulmány célja, hogy bemutassak egy jó gyakorlatot, amellyel a magyar közönség egy olyan intézményben, mint az ELTE TÓK, megismerheti a szerb nép történelmét, kultúráját, identitását, és a szerb-magyar kapcsolatokat. A szerb szellemiséget bemutató két fakultatív tantárgy került meghirdetésre azzal a céllal, hogy a magyar hallgatók tájékozottságot szerezzenek a szerb kultúra, történelem terén, megismerjék az egykori Jugoszlávia területén folytatott háború okait, oldjuk a szerb nép negatív megítélését. Ezzel megvalósul az ELTE TÓK-on működő szerb szakirány és szerb nemzetiségű hallgatók inklúziója a képzés egészébe

Sažetak

Cilj ovog predavanja jeste da prikažem jedan način kojim se mađarska javnost u jednoj obrazovnoj ustanovi kao što je ELTE TÓK /ELTE Pedagógi fakultet/ može upoznati sa srpskom istorijom, kulturom i identitetom kao i srpsko-mađarskim odnosima. Razlozi pokretanja dva izborna kursa čiji su cilj predstavljanje srpske duhovnosti jesu neinformisanost mađarskih studenata o srpskoj istoriji i kulturi, o razlozima rata na tlu bivše SFRJ i negativna predstava o srpskom narodu. Na ovaj način povećava se i inkluzivni

karakter ELTE TÓK/ELTE Pedagoški fakultet/ gde studiraju studenti srpske nacionalnosti i na kojem postoji srpski smer.

Ovim predavanjem želim da dokažem kako je postavljanje pitanja navedenog u naslovu opravdano i pomoću primera moja dva kursa, odnosno izborna predmeta koji nose nazive „Srpska civilizacija (na mađarskom jeziku)” i „Srpska civilizacija II (i na mađarskom jeziku)”. Ova dva izborna predmeta u prvom polugodištu školske godine 2006/2007 i u prvom semestru školske godine 2011/2012 ušla su u nastavni program i praksu Pedagoškog fakulteta univerziteta ELTE u Budimpešti. U prvom polugodištu školske godine 2008/2009 na kurs „Srpska civilizacija (na mađarskom jeziku)” prijavila su se svega dva studenta, a u drugom semestru školske godine 2018/2019 broj prijavljenih na kurs „Srpska civilizacija (na mađarskom jeziku)” porastao je na sto studenata, a što se tiče kursa „Srpska civilizacija II (i na mađarskom jeziku), ova cifra bila je iznosila 105 studenata. Kada sam počeo sa radom na izradi ova dva kursa upravo smo ostavili ratove na južnoslovenskim prostorima za sobom (14.12.1995.). Zato sam imao na umu odnosno zato sam odlučio da promenim jednostranu sliku o Srbima koja je preovlađivala u mađarskim medijima i javnom mnjenju kao o „malim Rusima” i „krvoločnim i zaostalim Balkancima”. Hteo sam da oskudna znanja mađarskih studenata na Pedagoškom fakultetu ELTE-a proširim i obogatim i postavim na zdravije temelje jer iz gimnazije dolaze sa maglovitim predstavama o srpskoj istoriji i kulturi. Pri izradi programa ovih kurseva rukovodio sam se osnovnim postulatima srpske istoriografije i književnosti prema kojima Srbi nisu bili izloženi samo vizantijskim i osmanlijskim uticajima, nego i „zapadnim”, i to već od početaka izgradnje srpske državnosti i srednjovekovne književnosti i kulture srpstva, što važi i za dalji tok razvoja srpske crkve, prosvete i umetnosti, koje su se u periodu od 1690., štaviše, od sredine XVII veka do Temišvarskog narodno-crkvenog kongresa 1790. uključile u tokove zapadnoevropske i centralnoevropske civilizacije. Posebna uloga pripada u ovim procesima srpsko-mađarskim vezama, što sam lično ja istakao, koji datiraju još od početka XII veka sve do danas. Takođe sam nameravao i želeo da upoznam studente sa vrednostima koje je iznedrila srpska kultura pod uticajem Osmanlija, Vizantinaca, pravoslavlja, a koje su kompatibilne vrednosnim kriterijumima „Zapada”, vodeće civilizacije koja kroz renesansu i prosvetiteljstvo

postaje univerzalna, uključujući u svoju sferu uticaja sve narode na čitavom svetu. U vreme kada sam počeo da predajem u punom statusu na Pedagoškom fakultetu ELTE-a u Budimpešti, Srbija je krenula put Evrope najavivši proces započinjanja pregovora priključivanja Evropskoj uniji (05.10.2000.), što je potvrdilo ispravnost ideje da je Srbija bila, i jeste, kao što će i biti organski deo „Evrope”, koju su srpski naučnici oduvek naglašavali, čak i za vreme ere socijalizma i vlade Slobodana Miloševića.

Takođe mi je bila namera da skrenem pažnju na činjenicu da su Srbi uprkos svemu svojim većim delom bili i ostali tolerantni prema drugim narodima i konfesijama i da je nacional-komunizam, to jest titoizam presekao korene pravog nacionalnog karaktera Srba, i pravu prirodu srpstva, srpske istorije i kulture što je primenjivano od strane titovog režima i na ostale narode SFRJ. Ova propaganda i politika, međutim, ipak je najveću štetu nanela srpskom narodu, čija je ukorenjenost u evropsku kulturu veoma stara, ali u novovekovnom periodu ona „kasni” prilikom usvajanja razvojnih faza evropske civilizacije. Zato su građanske, liberalne vrednosti uhvatile korena kod Srba veoma rano, ali ne i dovoljno duboko, a većinu srpskog društva 1945. godine činili su zemljoradnici, seljaci, dok je građanstvo, glavni nosilac ovih liberalnih vrednosti predstavljalo manjinu u ovom društvu. U titoizmu srpsko seljaštvo se listom preseljava u gradove, ali bez toga da je prošlo kroz građanski preobražaj što je u uslovima komunističke diktature bilo nemoguće. Urbanizovano na ovaj način ono je bilo odsečeno od sopstvenih građanskih ideala i tradicija.

Baveći se ovom problematikom postao sam svestan naučnog i pedagoškog značaja ciljeva koje sam postavio kao okosnicu predavanja o srpskoj istoriji i kulturi, namenjenih studentima koji su mađarske nacionalnosti, a koji se ni u kom pogledu ne vezuju za srpski smer, a zanima ih ili ih je privukao način na koji se predaje i izvodi nastava kurseva „Srpska civilizacija” i „Srpska civilizacija II”. Na ovaj društveni i pedagoški značaj mojih izbornih predmeta i rad na njima navela su me studije Ištvana Nahalke pod naslovom „Socijalna uslovljenost obrazovanja” (Nahalke, 2003), i Agneš Vamoš pod naslovom „Obrazovanje grupa sa posebnim potrebama” (Vámos, 2003) Integracija i integrisanost narodnosti u kolektiv bilo koje društvene ustanove ili škole u kojoj preovlađuje dominantna narodnost zavisi afirmacija i očuvanje identiteta pojedinca koji pripada manjini, kao i opstanak i prosperitet minorne zajednice,

njene kulture i jezika. Zato je od neprocenjive važnosti kolektivni i individualni odnos većinskog naroda prema nacionalnim/etničkim manjinama. Ovaj odnos, način razmišljanja o narodnosnim grupama može biti prihvatljiv, inkluzivan ili odbojan, opterećen predrasudama i negativnim stereotipnim predstavama, tolerantan ili netrpeljiv itd. Cilj koji sam predstavio pred sebe na Pedagoškom fakultetu u okviru mojih izbornih predmeta na mađarskom jeziku jeste da obogatim i usmerim mišljenja o Srbima i njihovoj kulturi u pozitivnom pravcu iz gore navedenih razloga. Sve ovo pokušavam da postignem na sledeće načine. U okviru kursa „Srpska civilizacija” prvo govorim o srpskoj gastronomiji služeći se zadatkom da studenti srpski naziv jela-latinicom ispisan- povežu sa jednom slikom o tom jelu, odnosno od tri slike odaberu onu koja prikazuje nazivom označenu srpsku poslasticu. Potom sledi deo o srpskom jeziku, gde pomoću pitanja i vizuelne prezentacije predstavljam da on pripada u širem smislu indoevropskoj porodici jezika, a u užem smislu slovenskoj, pa južnoslovenskoj, i u najužem zapadno-južnoslovenskoj porodici jezika. Primerima iz različitih slovenskih jezika govorim o glasovnim promenama i izoglosama. Niz predavanja nastavljam kratkim pregledom istorije srpskog naroda, od naseljavanja na Balkansko poluostrvo do Temišvarskog sabora uz pomoć geografskih karti, slika vladara, seoba projektovanim na platno ili izobraženim na pametnoj tabli. Posebnu pažnju pri tome posvećujem srpsko-mađarskim odnosima, dinastičkim brakovima i zajedničkim borbama protiv Vizantije (XII vek) i Osmanlija (XV,XVI, XVII i XVIII vek) dvaju naroda. Posle govorim o srpskoj arhitekturi i slikarstvu pomoću već spomenutih načina vizuelne prezentacije. Potom sledi predstavljanje mnogobožacke religije, srpskih crkvenih i narodnih praznika, običaja posredstvom izdanja „Dani svima znani” (Lastić-Stanković, 2007.) Anketom od studenata sam saznao da se mnogima dopadaju novi aspekti iz kojih su sagledani istorijski događaji i ličnosti. Isto tako mnoge je oduševio način kojim su za decu predstavljena istorijska zbivanja u obliku stripa, pojednostavljena i zanimljiva, u duhu Herodota, oca istoriografije, koja na momente posobe kao književnost, takođe realizovana u ediciji „Dani svima znani”, priče i parabole u čijem je centru istorijska ličnost koja je glavni pokretač radnje, a zapravo istorijskih događanja. Mnogi zameraju da je pregled srpske istorije pun nepotrebnih podataka, imena i datuma, teoloških, organizacionih i liturgijskih razlika između katolicizma i pravoslavlja, a glavna

zamerka ovom pregledu jeste da je isuviše dugačak, pa čak i dosadan, a da bi narodnim običajima i paganskoj religiji i gastronomiji trebalo posvetiti više pažnje i vremena. Takođe se mogla čuti zamerka da nije predstavljena narodna nošnja, odevanje kod Srba u prošlosti.

Stožer drugog mog predmeta jeste primena nastavnog metoda „ekskurzija” u praksi, izlet u Sentandreju. Ovaj kurs je zamišljen kao vremensko putovanje kroz istoriju kulture Srba u Mađarskoj. Pri posmatranju kulturnih spomenika i razgledanja grada znamenite lokacije koristim pored saopštavanja šta se vidi, na predstavljanje razvoja ikonopisa, graditeljstva i književnosti Srba u Mađarskoj kao i dalju sudbinu svih sedam crkava u XVIII i XIX stoleću od baroka do prosvetiteljstva, od romantizma do romantičnog realizma. Kako je ekskurzija složena metoda jer podrazumeva, odlazak na mesto, u našem slučaju u Sentandreju, na kome se nalaze predmeti izučavanja: spomen-ploče na kućama gde su rođeni znameniti pregaoci na kulturi, političari, te poprsja, reljefi, veliki krstovi i pravoslavni hramovi, sa ikonostasima-, kao što podrazumeva i izučavanje, te primenu drugih nastavnih metoda, npr. monološku ili dijalošku nastavnu metodu. „Već sama činjenica da se odlazi na mesto gde se predmeti izučavanja nalaze znači da će se oni posmatrati i na njima nešto zapažati, a onda je reč o primeni metode demonstriranja, samo se predmeti ne posmatraju u učionici, već u njihovom prirodnom ambijentu. Na taj način oni postaju dostupni čulima u svom najpotpunijem vidu, te se saznaju neposrednim posmatranjem i zapažanjem, što i jeste osnovni smisao nastavne (kao i stručne i naučne) ekskurzije.” (Ilić, 1998, 93). „Zna se da svaka dobro osmišljena i organizovana nastavna ekskurzija doprinosi ostvari-vanju brojnih vaspitno-obrazovnih zadataka, a ekskurzije koje se izvode u okviru nastave književnosti, zbog spoja estetskog-etičkog delovanja književne umetnosti i ekskurzije same po sebi, omogućuju da se takvi zadaci ostvaruju u najpotpunijoj meri.” (Ilić, 1998, 97). Moj pristup u glavnim crtama ostvaruje se na sličan način. Na početku saopštavam što je na datom spomen-obeležju prikazano, a zatim skrećem pažnju na pojedinosti od informativne i estetskočulne vrednosti da bih na kraju viđeno smestio u kontekst razvoja srpske duhovnosti.

Na prvoj lokaciji spram istočne strane zgrade Požarevačke crkve, dajem kratak pregled seoba na mađarsko tlo, naglasivši važnost one 1690. godine, zbog privilegija, i njihovoj inartikulaciji,

a posle ulaska u ovaj hram ukazujem na ranobarokni karakter 1759. izgrađene lađe, debljinu zidova koja svedoči o tome da je prvobitna kamena građevina nastala ranije, da njen ikonostas, najstariji od svih danas postojećih u sentandrejskim srpskim crkvama, datira iz 1742. godine, te predstavlja spoj baroka istočne, rumunske provenijencije iz perioda Brankoveanu, i poznovizantijske slikarske tradicije. Po izlasku iz bogomolje, zaustavivši se spram severne strane hrama skrećem pažnju studenata na neoklasistički stil zvonika iz 1794., i pričam o srpskoj baroknoj književnosti koja uvire i prožima srpsko prosvetiteljstvo. Kod sledeće lokacije, pred reljefom koji izobražava lik Vuka Stefanovića Karadžića kao i ćirilička i latinička slova, ne govorim samo o jezičkoj reformi Vuka, o gramatikama, o rečnicima i antologijama umotvorina srpske narodne književnosti, nego i o srpskom nacionalnom preporodu, panslavizmu, slovenskoj uzajamnosti, o nastanku i nestansku srpskohrvatskog jezika, o tome kako su Srbi zadržali latinicu i posle raskida sa Hrvatima. Treća i četvrta znamenitost kako napredujemo prema severu jesu spomen-ploče Evgenija Dumče, prvog srpskog gradonačelnika Sentandreje, te Jakova Ignjatovića, rodonačelnika srpskog realizma, pobornika srpsko-mađarskog prijateljstva, poput romantičarskog pesnika Jovana Jovanovića Zmaja, rodom iz Novoga Sada koji postaje u drugoj polovini XIX veka kulturni centar srpstva u Mađarskoj. Ovamo se preseljava 1864. iz Pešte Matica srpska. Od tada postaje vidljivo privredno i nacionalno propadanje Srba u Sentandreji, čiji se broj krajem XIX stoleća sveo na svega 617 duša. Naredna stanica našeg izleta kroz Sentandreju jeste bista Jakova Ignjatovića. Put nas potom vodi do Ćiprovačke crkve koju su Srbi ustupili katoličkoj crkvi (1938). Ispred ulaza u Petropavlovski hram studente izletnike upoznajem sa nemilom sudbinom Opovačke i Zbeške crkve ustupljene reformatima (1913) i rimokatolicima (1948). Na glavni trg izbijamo iz šikatora da bismo zastali ispred mramornog krsta koje je podiglo Srpsko privilegovano sentandrejsko trgovačko društvo 1763. Sa trga ulazimo u Blagoveštensku crkvu čiji je ikonostas živopisao Mihailo Živković 1802-1803. u duhu barokno-rokajnog i klasičističkog stila. Ovo je najnoviji ikonostas u Sentandreji. Bacamo pogled na obnovljenu neoklasicističku fasadu Učiteljske škole koja je tu radila od 1812 do 1816. Ulazimo u Muzej Budimske eparhije SPC i razgledamo portrete, slike u prizemlju, te ikone i crkvene utvari na spratu, od antiminsa do putira. Stalnu postavku muzeja čine eksponati koji su dospeli ovamo sa teritorije

čitave Mađarske, iz svih bivših i onih crkava koje su još i danas u rukama srpske crkve. Po razgledanju ove postavke idemo do Saborne crkve u kojoj predstavljam kako su raspoređene ikone na ikonostasu, na koje delove se deli pravoslavna liturgija, na kakve delove je podeljena pravoslavna crkva, zašto su ikonostasom odvojena muška crkva od oltara itd. Nadomak Uspenske crkve nalazi se bista kneza Lazara gde kratko izlažem značaj kosovske bitke za srpski rod. Sledeće dve destinacije jesu istaknuta zaravan sentandrejskog brežuljka gde se nalazi poznogotska rimokatolička crkva Svetog Jovana Krstitelja, odakle se pruža divan pogled na ovaj divan gradić, odnosno Tabački krst na Magarećem brdu, odakle se takođe pruža velevan pogled na toranj Preobraženske crkve i Dunav. Ekskurzija se završava, po silasku niz stepenice strme Borpince ulice i prolaska kroz Trg Tihomira Vujičića, poznatog srpskog etnomuzikologa, na Trgu gde stoji Krst cara Lazara.

Redosled dva predmeta/kursa nije određen. Ekskurzijom, ako prethodi predavanjima, postavljaju se osnovi da se doživljaji stečeni na izletu kasnije, na predavanjima aktualizuju, sređuju i sistematizuju. Ukoliko predavanja prethode ekskurziji znanje usvojeno na njima izletom se osmišljava na višem, organskom nivou, u svesti učvršćuje i obogaćuje novim nijansama.

Mislim da sam ovim kursevima, predavanjima o srpskoj prošlosti i izletom u Sentandreju, znatno doprineo integraciji i integrisanosti studenata na srpskom narodnosnom smeru na Pedagoškom fakultetu, kao i raznim manifestacijama kojima popularišemo srpsku kuhinju, kulturu i umetnost, u kolektiv čiju većinu čine Mađari, i/ili studenti koji ne pohađaju srpski smer. Ovim načinom, naglašavajući pozitivne strane i primere srpsko-mađarskih odnosa, utičući na ovaj način na razmišljanje mađarskih kolega i studenata dao sam doprinos inkluzivnom karakteru naše ustanove - ELTE TÓK.

Pri kraju ovog sastava nameće se problem proširenja ovih gore navedenih metoda na mađarske gimnazije i više razrede mađarskih osnovnih škola. Ovaj problem nije nerešiv kao što se na prvi pogled čini. Ako uzmemo u ruke četvrti broj u 1992. godini mađarskog časopisa *História* i otvorimo ga na 4. i 5. stranici videćemo da je na ove dve stranice predstavljeno 15 narodnosti sa šest ilustracija. Na isti ovaj način moglo bi se u mađarske gimnazijske i osnovnoškolske udžbenike istorije uneti sažeto predavljanje 13 priznatih narodnosti u Mađarskoj. Pored toga mogla bi se izdati brošura ili dodatak

udžbenicima istorije sa opsežnim opisima svih 13 nacionalnosti kojima ne bi trebalo da se koriste učenici svih gimnazija i/ili osnovnih škola nego samo onim poglavljima koja se odnose na one narodnosti koje u većem broju žive u određenoj opštini ili je tamo organizovana manjinska/narodnosna samouprava izvesne nacionalnosti. Iz ove brošure na primer mađarski učenici u Čobancu učili bi kratko o kulturi i istoriji svih 13 priznatih narodnosti, a iz brošure sa širim opisima narodnosti pročitati bi samo tri poglavlja koja se bave Romima, Slovacima i Srbima.

Pri kraju ovog predavanja predočiću vam nekoliko mišljenja i reakcija studenata koji su učestvovali na mom kursu „Srpska civilizacija” i koji su se odvažili da uzmu učešća u anketi sprovedene među njima odgovarajući na pitanja : Zašto su se prijavili na moj kurs? i Kako im se dopao? – u srpskom prevodu:

„Na predlog studenata sa viših godina sam odabrala predmet „Srpska civilizacija”. Srpska gastronomija, religija, kultura i istorija bili su veoma zanimljivi. Meni je važno da dobijem uvid u druge kulture. Ovaj predmet i ova predavanja obezbedila su mi ova znanja”. (Sajó Enikő)

„Na kurs (Srpska civilizacija) sam se prijavila na predlog drugih studenata vršnjaka. Oni su pohađali ovaj kurs tokom prethodnih semestara i na osnovu svojih pozitivnih utisaka preporučili su mi ga. Mojoj odluci doprinelo je i to da koliko ću kredita da steknem ako uzmem ovaj kurs. Učešće na ovom kursu i na mene je izvršio pozitivni utisak. Podsetio me je na štimung gimnazijskih časova istorije upotpunjen novim informacijama. Na času kada smo obrađivali srpske praznike veoma su mi se svidale sveske sa fabulama i šarenim slikama poput stripa. Hvala na pozitivnim doživljajima!” (Klincsekné Edelényi Hajnalka)

„Dat mi je uvid u istoriju i način života nekog drugog „sveta”. Bilo je zanimljivo videti iz drugog ugla već poznatu istoriju. Naročito je bilo interesantno upoznati zajedničke bitke i ratove Mađara i Srba iz drugog aspekta. S druge strane bilo je zanimljivo videti drugu stranu srpsko-mađarskih odnosa. Paganska religija me je veoma oduševila, delimično je slična mađarskoj, oduvek me je zanimala.” (Egri Ferenc)

„U glavnim crtama dopao mi se uvod. Istorijski pregled bio je koncizan i celovit, zanimljiv i sadržajan, sa interesantnim dopunama. Posebno su mi se dopale ilustracije poput stripa o izvesnim pričama iz srpske istorije. O delu koji se bavio srpskom arhitekturom maltene

ništa nisam znao, ovo se sad promenilo. Običaji vezani za stari kalendar su me začudili i iznenadili, nisam čuo dosad ništa slično. Način predavanja profesora bio je stručan i sadržajan. Mislim da su mi znanja vezana za srpsku civilizaciju postala širih srazmera nego što su bila pre kursa.” (Erdősi Péter)

„Čuli smo o veoma mnogim događajima i pričama, ali svaka od njih imala je odgovarajući kontekst i to mi je pomoglo da se ne pogubim u mnoštvu obaveštenja. Religijske i kulturne veze i kontakti jasno su zacrtani. Bilo je zanimljivo čuti zajedničke tačke istorije kao što je turska okupacija i kosovska bitka iz aspekta kulture sasvim različite, a geografski bliske.” (Balázs Benedek)

Sumiranje (Összefoglalás)

Da bi se postigla integracija i/ili očuvala integritet narodnosti u mađarsko većinsko društvo što je danas jedan od prioriteta ciljeva mađarske vlade, treba ugraditi u nastavu mađarskih škola prikaz istorije, kulturnih i jezičkih obeležja svih narodnosti, u višim razredima osnovnih i u gimnazijama obavezno, na univerzitetima fakultativno, u obliku izbornih predmeta. Na primer, na časovima Srpska civilizacija II učestvovao je i student sa Tehničkog Univerziteta koji nije mogao da dobije kredite za ovaj kurs, kao ni ocenu pošto se na moje izborne kurseve mogu prijaviti samo studenti sa fakulteta budimpeštanskog Naučnog Univerziteta Etves Lorand (ELTE).

Suština metoda koje primenjujem daju se definisati kroz/putem četiri primedbe na slogan da mađarski đaci treba da uče o tome „koliko je data priznata narodnost u prošlosti doprinela i koliko doprinosi građenju zajedničke domovine” to jest Mađarske (Vámos, 2003). Kao prvo treba da istaknemo činjenicu da književna, umetnička dostignuća narodnosti obogaćuju i duhovnu baštinu čitavog čovečanstva kao i svoje matice i/ili matičnog naroda. Na ovom mestu treba naznačiti i to da je mađarska književnost kroz istoriju svojim uticajem obogaćivala literaturu narodnosti. Kao drugo, ovakav pristup ne uzima u obzir da nacionalnosti u Mađarskoj neguju bratske i/ili nacionalno-političke, a ne samo kulturno-jezičke odnose sa svojim državama maticama i/ili sa delovima svog matičnog naroda koji žive van Mađarske. Kao treće, kultura i jezik narodnosti ne smeju da se tretiraju samo iz društveno-političkog i kulturno-političkog aspekta. Integracija i integritet u

mađarsko društvo ne mora da znači da se ne sme dati prednost negovanju narodnosne kulture , jezika i narodnosnog identiteta u odnosu na usvajanje mađarskog jezika, kulture i mađarskog nacionalnog identiteta. Ovom prilikom treba naglasiti da mađarski uticaj nije delovao samo na kulturu i književnost narodnosti nego i na njihov politički život kao i političke i kulturne ustanove (npr. :osnivanje Matice srpske 1826. po ugledu na Mađarsku Akademiju Nauka 1825., osnivanje Srpske Narodne Slobodoumne Stranke 1869. po ugledu na mađarski termin-szabadelvű, koji je nepoznat izvan Ugarske i njenog bližeg okruženja). Četvrta primedba na tezu da narodnosti treba da daju svoj doprinos građenju zajedničke domovine/otadžbine jeste da individue i kolektivi najpre treba da obogate svoju duhovnost, etiku i književnost, jer samo na taj način mogu da opstanu i obezbede lični i zajednički integritet; ovo su preduslovi bez kojih zajednice i pojedinci ne mogu da udovolje svoje materijalne potrebe, kao ni da postanu i budu lojalni i odgovorni građani koji izvršavaju svoje obaveze i zadovoljavaju zahteve koji im se propisuju na društveno-političkom, privrednom, nacionalnom, i kulturno-političkom planu.

Literatura/Irodalomjegyzék

- Ilić, Pavle (1998): *Srpski jezik i književnost u nastavnoj teoriji i praksi*. Zmaj, Novi Sad.
- Lastić, Petar, Stanković, Jasmina (2007) : *Dani svima znani, Naši praznici*. Budimpešta.
- Nahalka István (2003): *Az oktatás társadalmi meghatározottsága*. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Vámos Ágnes (2003) : *Különleges bánásmódot igénylő csoportok oktatása*. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

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

BEFOGADÓ ÓVODA, BEFOGADÓ ISKOLA

© Bíró Violetta, 2020
© Eötvös József Főiskolai Kiadó, 2020

A Eötvös József Főiskolai Kiadó
kiadása

Felelős kiadó
Szilágyiné Szinger Ibolya,
az Eötvös József Főiskola rektora

Technikai szerkesztés, nyomdai előkészítés:
Bordás Sándor

ISBN 978-615-5429-30-9
ISSN 2630-8657



Az elmúlt néhány évtizedben a társadalomban történt robbanásszerű változások a gyermekeinket erőteljesen érintették, ezáltal a pedagógusoknak is újabb és újabb kihívásokkal kell szembesülniük. Ahhoz, hogy szakszerűen és reflektív módon tudjanak reagálni, felkészítésüket már a pedagógusképzésben célszerű elkezdni. A kötetünkben olvasható tanulmányok a képzésben és gyakorlati életben egyaránt otthonosan mozgó szakemberek által íródtak, akik egy-egy általuk kiemelt jelentőségűnek tartott témát részleteznek, elemeznek. Bízunk abban, hogy nemcsak a képzésben levő hallgatók, hanem a gyakorló szakemberek is szívesen elmélyülnek ezeken a területeken, hozzájárulva szakmai fejlődésükhöz.

Bíró Violetta

ISBN 978-615-5429-30-9



9 786155 429309

SZÉCHENYI 2020



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE