

Kihívások a 21. századi nevelésben-oktatásban

Szerkesztette: Lovassy Attila – Pázmány Ágnes



Vác

2021

A kötet a váci Apor Vilmos Katolikus Főiskola és a Martonvásár Önkormányzat együttműködésében szervezett, ám a 2020 tavaszán bevezetett járványügyi zárlat miatt meg nem tartott

Kihívások a 21. századi nevelésben-oktatásban

című IV. Nemzetközi Kisgyermek-nevelési Konferenciához kapcsolódó tanulmányokat tartalmazza.

Főszerzők: Lovassy Attila, Pázmány Ágnes

© Szerzők, 2021

© Szerkesztők, 2021

ISBN 978-963-7306-65-5

Felelős kiadó: az Apor Vilmos Katolikus Főiskola rektora

Olvasószerkesztés, tördelés: Fehér Ágota

Nyelvi lektor: Gasparics Gyula

TARTALOMJEGYZÉK

Előszó	4
Baksa Brigitta: <i>A tanulói kreativitás kibontakoztatását segítő pedagógus szerepkör</i>	7
Balog Ágnes: <i>Festmények gyerekszemmel – Egy esettanulmány</i>	20
Báder Iván: <i>Cigány gyerekek integrációja az oktatáspolitikai döntések tükrében</i>	26
Beták Norbert – Szökö István: <i>Felkészültek-e a pedagógusok a 21. századi digitális készségfejlesztésre?</i>	36
Dóra László: <i>A magyar médiapedagógia gyakorlata</i>	46
Gasparicsné Kovács Erzsébet: <i>A kreatív olvasás fejlesztése kisiskoláskorban</i>	55
Karácsony-Molnár Erika: <i>Van-e helye a néphagyománynak a 21. századi nevelésben, oktatásban?</i> <i>– jeles napi ünnepi szokások az óvodai nevelésben</i>	66
Kiszely-Papp Deborah: <i>Experiences Teaching Music Pedagogy in the English-Language Preschool Education Program</i>	79
Lovassy Attila: <i>Szent Ágoston Paradicsomkertje</i>	87
Palkóné Tabi Katalin: <i>Átmeneti rítusok a gyermekirodalomban</i>	95
Slezák Noémi: <i>Nézz másképp a más gyermekekre! – hogyan érdemes a 21. század gyermekei felé fordulni?</i>	102
Szentpéteryne Balogh Marianne: <i>Thinking about Ethics through Andersen's Tales</i>	110
Urbán Regina: <i>Az integrált, autizmussal élő 6–10 éves gyermekek vizuális támogatása</i> <i>Autizmus-specifikus módszerek használatának és hatékonyságának vizsgálata a közoktatásban</i>	120
Zóka Katalin: <i>Saját mesék az óvodában</i>	129

ELŐSZÓ

„A korai nevelés a legfontosabb. Amit az ember gyermekként lát, az segíti egész életében, hogy a jó felé orientálódjék.” Brunszvik Teréz

A váci Apor Vilmos Katolikus Főiskola és Martonvásár Önkormányzata együttműködésének köszönhetően hagyományteremtő szándékkal 2014-ben közösen útjára indították a Brunszvik Teréz Szakmai Napot, az első Országos Kisgyermek-nevelési Konferenciát. Azóta eltelt hét év alatt az eredeti cél nem változott, de időközben több tekintetben is bővült. A két napos szakmai fórum nemcsak az óvodapedagógusok, de a tanítók körében felvetődő aktuális kérdések megvitatására az innovatív gyakorlati nevelőmunka sikereinek bemutatására, további szakmai dialógus ösztönzésére és kiterjesztésére is vállalkozik.

A konferenciák első napjának kezdetektől méltó helyet ad Brunszvik Teréz szellemi örökségét éltető Martonvásár városa. A második napon a pedagógusképzés területén kiemelt tapasztalatokkal rendelkező Apor Vilmos Katolikus Főiskola oktatói, munkatársai várják Vácra a konferencia vendégeit. A megvalósítás támogatásáért köszönet illeti a főiskola akkori rektorát, Libor Józsefné dr. főiskolai tanárt és dr. Szabó Tibort, Martonvásár polgármesterét.

Eddigi valamennyi konferencia foglalkozott az óvoda-iskola átmenet mindig aktuális problémájával, ezért a szervezők az óvodapedagógusok mellett mindig megszólítják a tanítókat is a szakmai továbbképzésnek minősülő rendezvényre. A pedagógusok körében egyre jobban megismert, elismert tanácskozás 2015-ben már nemzetközi fórummá vált. A kezdetekre, 2014-re visszatekintve az első konferencia középpontjában a *Kisgyermekek tehetséggondozása* állt. Az UNESCO a 2015 évét a Fény Nemzetközi Événak nyilvánította. A főiskola, mint a Magyar Tudományos Akadémia kiemelt partnere a második Brunszvik Szakmai Nap, mint az első Nemzetközi Kisgyermek-nevelési konferencia szervezésével csatlakozott az országos programokhoz. Ez a konferencia a pedagógus személyiségének nevelésben- oktatásban lévő fontosságára fókuszált: Hamvas Béla gondolata „A fény csak abban válik áldássá, aki másnak is ad belőle” szépen összegzi a pedagógus hivatását: a benne lévő fényt, az értéket sugározza, adja tovább tanítványainak. 2016-ban a harmadik Brunszvik Szakmai Nap – Kisgyermek-nevelési Konferencia az *Aktuális nevelési-oktatási kérdések* felvetésével foglalkozott.

A negyedik Brunszvik Szakmai Nap – Kisgyermek-nevelési Konferencia 2017-ben a pedagógusok lelki és szakmai megújulását, valamint a kiégés, a burnout problémáját helyezte fókuszába. Az ötödik Brunszvik Szakmai Nap, a második Nemzetközi Kisgyermek-nevelési Konferencia résztvevői 2018. március 20-21-én Brunszvik Teréz által alapított első hazai, amely az első közép-európai óvoda, az Angyalkert 190. évfordulójára is emlékeztek. Az előadók, a pedagógusok az ünnepi szakmai fórum kiemelt tartalmaként „***A mese szerepe a nevelésben, oktatásban***” jelölték meg. 2019-ben a hatodik Brunszvik Szakmai Nap, a harmadik Nemzetközi Kisgyermek-nevelési Konferencia a napjainkban egyre aktuálisabbá váló ***A digitális világ hatása a gyermekekre*** témáról szólt.

A hetedik Brunszvik Szakmai Napot, a negyedik Nemzetközi Kisgyermek-nevelési Konferenciát a ***Kihívások a 21. századi nevelésben-oktatásban*** című szakmai tanácskozásra 2020. március 17-18-ra szerveztük meg. A kialakult pandémiás helyzet miatt a rendezvényt három nappal megtartása előtt le kellett mondani. Ez a kiadvány az elmaradt konferencia online kötete, amelyben a meghívott előadók értékes absztraktjai és tanulmányai áttekintést adnak a tanácskozás plenáris és szekció témáiról.

Oktatóink évekre visszatekintő tehetség mentorálásuknak köszönhetően intézményünk régóta Kiváló Tehetségpont és Európai Tehetségpont. Öröm, hogy főiskolánk fiataljai közül egyre többen csatlakoznak előadásaikkal a konferenciák programjaihoz Szakdolgozatuk, növekvő TDK, OTDK munkájuk publikációi az online kiadványban is olvashatók.

Reméljük, hogy a hazai és a nemzetközi eredményeket, tapasztalatokat publikáló előző kettő kötetünk és a mostani is értékorientáltan gyakorlatcentrikus. Innovatíván egyaránt jól hasznosítható a hivatásukat gyakorló pedagógusoknak, de a pályájukra most készülő fiataloknak is.

Vác, 2021. február 6.

A program szervezői és szerkesztői

Szerzői jogra vonatkozó törvény a műalkotások oktatási célú felhasználására
[Szerzői jogdíj Szjt 2011.pdf](#)

Az 1999. évi LXXVI. törvény a szerzői jogról Hatály: 2011.I.1-jétől

IV. Fejezet

A SZABAD FELHASZNÁLÁS ÉS A SZERZŐI JOG MÁS KORLÁTJAI Általános szabályok

33. § (1) A szabad felhasználás körében a felhasználás díjtalan, és ahhoz a szerző engedélye nem szükséges. Csak a nyilvánosságra hozott művek használhatók fel szabadon e törvény rendelkezéseinek megfelelően.

(2) A felhasználás a szabad felhasználásra vonatkozó rendelkezések alapján is csak annyiban megengedett, illetve díjtalan, amennyiben nem sérelmes a mű rendes felhasználására és indokolatlanul nem károsítja a szerző jogos érdekeit, továbbá amennyiben megfelel a tisztesség követelményeinek és nem irányul a szabad felhasználás rendeltetésével össze nem férő célra.

(3) A szabad felhasználásra vonatkozó rendelkezéseket nem lehet kiterjesztően értelmezni.

(4) E fejezet rendelkezéseinek alkalmazása szempontjából az iskolai oktatás célját szolgálja a felhasználás, ha az az óvodai nevelésben, az általános iskolai, középiskolai, szakmunkásképző iskolai, szakiskolai oktatásban, az alapfokú művészetoktatásban vagy a felsőoktatásról szóló törvény hatálya alá tartozó felsőfokú oktatásban a tantervnek, illetve a képzési követelményeknek megfelelően valósul meg.

link: https://www.sztnh.gov.hu/hu/jogforras/Szjt_2011.pdf

BAKSA BRIGITTA

Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác

baksa.brigitta@avkf.hu

A tanulói kreativitás kibontakoztatását segítő pedagógus szerepkör

A megváltozott információs háttérkörnyezet jelentős változásokat idézett elő a gyerekek körében is. Megváltozott az iskolába járó gyerekcsoportok összetétele is. A sokféle háttértudással, társadalmi, családi környezettel érkező tanulók esetében fontos szerepet kap a különbségeket figyelembe vevő tanítás problémája. A heterogén csoportoknak megfelelően újra kell gondolni a pedagógus szerepét, a korábban bevált nevelési, tanítási módszereket (CZIKE 2005: 6–9).

A tanulás belső feltételrendszerében fontos szerepet játszik a tanuló teherbíró képessége, előzetes tudása, tanulási önszabályozási képessége és intellektuális képességei. Mindez befolyásolja, hogy milyen módon, mennyi idő alatt, mit képes elsajátítani.

A tanulás külső feltételrendszerében jelentős szerepet játszik a pedagógus személye és alkalmazott módszerei, a társadalmi környezet és a család (DÁVID 2015).

A tanulás belső és külső feltételrendszerének tényezői közül vizsgáljuk meg a pedagógus szerepét a tanulói kreativitás kibontakoztatásában a sikeres teljesítmény elérésének támogatásában.

A facilitáció

Az osztálytermi tanulás kerete gyakran a felnőtt társadalom működéséhez hasonlóan a társas hálózat és kapcsolati rendszer. A kooperatív csoportmunka során a tanulók teljesítménye egymástól függ. Céljukat nem tudnák elérni, ha nem kapnának segítséget a társaktól, ha nem működnének együtt. A társak támogatása továbblandíti, motiválja az egyéneket és előmozdítja a tanulással és a személyes fejlődéssel kapcsolatos céljaikat.

Ebben a folyamatban kiemelkedő szerepet tölthet be a facilitátor szerepkört vállaló pedagógus. Feladata a csoport tagjainak segítése, hogy együttműködve elérjék közösen kitűzött céljaikat, miközben a háttérben támogatja a biztonságos és elfogadó légkör kialakulását. Ezzel lehetőséget teremt a csoporttagok számára, hogy csökkenjenek védekező mechanizmusaik, ki tudják fejezni, meg tudják élni érzelmeiket a tanulási folyamatban.

A facilitátor pedagógus nem irányít, kerüli a direkt beavatkozást. Figyelemmel kíséri az adott helyzetben megszülető csoportfolyamatot. Carl Rogers szerint a pedagógusnak három

nélkülözhetetlen facilitáló tulajdonsággal rendelkeznie. Ezek az *empátia*, a *feltétel nélküli pozitív elfogadás* és a *nevelő-segítő személyiség hitelessége* (KEILBACH 2012).

Diszkréten, a háttérbe húzódva látja el szerepét. Nem hívja fel magára a figyelmet, nem erőlteti saját elgondolásait, hanem hagyja kibontakozni a csoport elképzelését, annak megvalósulását. Észrevehetetlen, de ha kell, azonnal jelen van. A folyamat végigvitele és az egyensúly fenntartása érdekében azonnal közbelép.

Az egyéni fejlesztésben szem előtt tartja, hogy mit akar tanulni a diák, mi érdekli a leginkább. Központba helyezi a személyes élményekre alapuló tapasztalati tanulást, a valódi problémák megoldását. Törekszik a szabad légkör megteremtésére, amelyben a tanuló meg tudja őrizni kíváncsiságát, motiváltságát. Minden gyermeknek lehetőséget biztosít, hogy minőségi oktatásban részesüljön, és személyre szabott feladatok segítségével megmutathassa tudását, a feladathoz való hozzáértését és tehetségét.

A facilitátor pedagógus fejlesztő értékelésével segíti a tanuló önértékelését, további céljainak megfogalmazását. A személyét empátia, feltétel nélküli, pozitív odafordulás és hitelesség jellemzi, amelyekkel bizalomteli légkört tud kialakítani (SALLAI 1997). Ugyanakkor számos fontos ismeretet meg kell tanítania. Ebben a folyamatban szükséges a bizalomra és szeretetre alapuló belső tekintély fenntartása (CZIKE 2004: 43).

A differenciálás lehetőségei

Az eltérő képességekkel rendelkező és különböző tudásszinten álló tanulóknak többféle ismeretsajátításitechnika-igényük van. Hogyan lehet minden tanuló részére motiváló erővel áthatott tanítási órát szervezni?

A frontális osztálymunka keretében vagy a legtehetségesebbeket, vagy az alulteljesítőket, a tanulásban lemaradtakat, esetleg az átlagos képességűeket lehet megszólítani.

Az egyéni differenciálás céljából mindenkinek tehetségéhez, tudásszintjéhez mérten külön feladatot felkínálni szinte kivitelezhetetlen. A pedagógusok olykor ezt a megoldást választják, de nem gyakran teszik, mivel az előkészület és a megvalósítás rengeteg energiát kíván tőlük. Nem tudnak egyszerre ott lenni minden gyermeknél, hogy felügyeljék a megoldás menetét, hogy reagáljanak a felmerült kérdésekre, és azonnali segítséget nyújtsanak. A hejőkeresztúri Komplex Instrukciós Programban az alábbi differenciálási technikákat alkalmazzák:

- Gardner-féle intelligencia szerinti órászervezés, ahol a tudás eltérő szintjén állva, érdeklődési terület szerinti homogén csoportokban tevékenykednek a gyermekek.
- Bloom-féle taxonómia szerinti órászervezés, ahol a tudás fejlődési szintjei szerint készülnek feladatok a tanulók számára, a személyiségfejlesztés kognitív-értelmi területeire koncentrálnak.
- Integrációs mátrix szerinti feladatmegjelölés, amelynek során a Gardner-féle intelligenciák és a gondolkodási szinteknek megfelelő feladatok egyidejűleg vannak jelen.
- A Komplex Instrukciós Program szerinti órászervezés, nyitott végű csoportmunkára épülő differenciált egyéni feladatok kijelölésével (K. NAGY 2014: 157–158).

Gardner-féle intelligencia szerinti órászervezés

Ahhoz, hogy az osztályban mindenkit megfelelő módon lehessen motiválni, szükség van annak ismeretére, hogy melyik gyermeknek mi az érdeklődési területe. Ennek kiderítéséhez alkalmas a Gardner-féle intelligenciateszt (Melléklet).

A kérdések nyolc érdeklődési (intelligencia-) terület köré csoportosulnak:

- nyelvi-verbális;
- logikai-matematikai;
- térbeli;
- testi-mozgásos;
- zenei;
- interperszonális;
- intraperszonális;
- természeti.

Az életkori sajátosságoknak megfelelő, könnyen értelmezhető mérőlap kitöltését követően tájékozódhatunk arról, hogy az egyes tantárgyakon belül a gyermekek érdeklődési körének milyen feladatok felelnek meg leginkább. Iránymutatást kapunk arra vonatkozóan, hogyan tehetjük élvezetesebbé a különböző ismereteket az egyes tanulók intelligenciájához igazítva.

A gyermekek többsége kevert intelligenciával rendelkezik, ezért a tanítási órán többféle feladattípus is motiváló lehet egy-egy tanuló számára.

Az intelligenciaterületek megmutatkozása az iskolai teljesítményben

A nyolc intelligencia néhány jellemzőjét, tipikus eseteit az alábbiakban foglalhatjuk össze:

A magas nyelvi-verbális intelligenciával rendelkező tanulók a nyelven keresztül közelítik meg a tananyagot, és szavakban gondolkodnak. Jó a hallásuk, szeretnek írni, olvasni, történetet mondani, megbízható a helyesírásuk, és könnyen emlékeznek szavakra, nevekre, dátumokra.

Többnyire sikeresek a magyar irodalomban és a nyelvtanban, illetve az idegen nyelvek tanulásában.

A logikai-matematikai intelligenciával rendelkező tanulók általában gyorsan és könnyen számolnak, jól érvelnek, szívesen kísérleteznek, jó a problémamegoldó készségük. Meg akarják érteni, hogyan működnek a dolgok. Erősségük a matematika, a fizika és a többi természettudományos tantárgy.

A kiemelkedő képi-térbeli intelligenciájú gyerekek színekben, képekben és a tér formáiban gondolkodnak, ezekre emlékeznek leginkább. Szeretnek rajzolni, festeni, tervezni, képet nézegetni és építeni. Kitűnő a belső látásuk, tisztán maguk elé tudnak képzelni képeket, eseményeket. Az iskolában erősségük lehet a rajz, a földrajz, a művészettörténet és a geometria.

A fejlett testi-mozgásos intelligenciával rendelkező tanulók elsősorban mozgás és érintés útján ismerik meg a világot. Gyakran testbeszéddel kommunikálnak. Szeretnek ugrálni, táncolni, sokat gesztikulálnak, jól utánozzák mások mozdulatait, jó a kéz ügyességük. Sikeresek a testnevelésben, a technikában, a színjátszásban.

A zenei intelligencia területén erős tanulók hangban, dallamban, ritmusban gondolkoznak, könnyedén megjegyzik és felidézik a számukra ismerős zenét. Szívesen énekelnek, gyakran hangszereken is játszanak. Leginkább az éneklésben, a hangszerstanulásban tűnnek ki.

A fejlett társas intelligenciával rendelkező tanulók sokat tanulnak a másokkal való együttműködés és beszélgetés során. Figyelnek társaik hangulatára, gondolataira, igényeire. Sokszor adnak tanácsot, és képesek befolyásolni másokat. Sikeresek az iskolai vitákban, a csoportmunkában, szívesen korrepetálják társaikat, szerveznek szabadidős programokat az osztálynak.

A kiemelkedő személyes intelligenciájú tanulók jól ismerik önmagukat, képességeiket és korlátaikat. Jól körül tudják határolni céljaikat, és képesek tanulni sikertelen próbálkozásaikból. Szívesen dolgoznak egyedül, saját ütemben, önállóan kialakított körülmények között. Sikeresek az önkifejezést, elmélkedést, önálló munkát igénylő feladatokban.

Az intelligenciák eloszlása mindenkinben eltérő, és sokféle képességegyüttes alakulhat ki az egyén fejlődése során. Ezek bármelyike alapja lehet a sikeres teljesítménynek (LENGYEL 2019).

A kooperatív tevékenységek előkészítése során érdemes úgy szervezni a csoportokat, hogy együtt dolgozhassanak az azonos intelligenciával rendelkező tanulók. Bár nagy valószínűséggel eltérő tudásszinten állnak (Bloom taxonómia), összeköti őket a közös érdeklődés, így mindannyian jól tudnak teljesíteni.

Csoportfeladatok a Gardner-féle többszörös intelligencia alapján

Példaként tekintsük meg egy életkortól és tantárgyi keretektől függetleníthető téma feldolgozását! Az érdeklődési körök feltárása után kialakított csoportok számára javasolt feladatok összeállítása az alábbi intelligenciaterületek figyelembevételével történt:

1. verbális, nyelvi intelligencia;
2. vizuális, térbeli intelligencia;
3. logikai, matematikai intelligencia;
4. zenei intelligencia;
5. testi, kinezteziás intelligencia;
6. intraperszonális intelligencia;
7. interperszonális intelligencia.

Feldolgozandó ismeretanyag: A szülőföld értékei

- 1–2. csoport: Épített örökség;
- 3–4. csoport: Természeti értékek;
- 5–6. csoport: Jeles személyek.

Javaslat a feltárt intelligenciaterületek alapján létrehozott csoportok tevékenységeire

Épített örökség 1.

Vizuális, térbeli intelligencia

Készítsétek el lakóhelyetek kiemelkedő jelentőségű épületei közül egy választott épület makettjét!

és/vagy

Logikai, matematikai intelligencia

Állítsátok össze az épület felépítéséhez szükséges anyagok listáját, rendeljétek hozzá mennyiségeket, figyelembe véve az épület méretét, külső megjelenését!

Épített örökség 2.

Verbális, nyelvi intelligencia:

Készítsétek el a kiválasztott épület önéletrajzát! (Mikor születtem? Hol vagyok? Hogyan nézek ki? Milyen korszakokat éltem meg? Kik fordultak meg a falaim között? Milyen eseményeknek adtam/adok otthont? stb.)

és/vagy

Interperszonális intelligencia

Az épület történetéhez kapcsolódó személyek, családok egymással folytatott beszélgetése nyomán tárjátok fel az épület történetét!

Természeti értékek 1.

Vizuális, térbeli intelligencia

Készítsetek rajzot a környék védett növényeiről, állatairól!

vagy

Készítsetek a környék természeti értékeit bemutató tablót az előzetesen gyűjtött képek felhasználásával, különböző technikák alkalmazásával!

és/vagy

Zenei intelligencia

Gondolkodjatok azon, hogy a természeti értékeket bemutató ppt-hez milyen háttérzenét válogatnátok!

Természeti értékek 2.

Zenei intelligencia

Írjátok egy kiválasztott védett állathoz kapcsolódó rigmust egy ismert dallamra!

és/vagy

Testi, kineztezias intelligencia

Némajátékkal, mozdulatokkal jelenítsétek meg a kiválasztott védett állatot! A mozgás utaljon a külső megjelenésére, életmódjára!

Jeles személyek 1.

Verbális, nyelvi intelligencia:

Készítetek keresztretjvényt a régió egy kiemelkedő szülöttjéről! Legalább 10 meghatározást írjatok!

és/vagy

Intraperszonális intelligencia

A kiválasztott személy életében jelentős szerepet játszik a közösségi tevékenység. Vajon mi készíthette arra, hogy saját érdekeit félretéve másokért dolgozzon? Írjátok le az ezzel kapcsolatos gondolataitokat! Voltatok-e már olyan helyzetben, amikor mérlegelni kellett, hogy saját érdekeitek szerint cselekedjete, vagy a közösség javát szolgálja az, amit tesztek? Mi segített a döntésben?

Jeles személyek 2.

Interperszonális intelligencia

Készítetek interjút a régió egy kiemelkedő személyével vagy egy ismert kulturális közösség vezetőjével! Milyen kérdéseket tennétek fel neki? Kiket hívnátok meg erre a beszélgetésre, akik a jeles személy életútjához szolgálhatnak fontos adalékokkal?

és/vagy

Testi, kineztezias intelligencia

Milyen jelentős események, tettek kapcsolódnak a kiválasztott személyhez? Jelenítsétek meg pantomimmal ezeket az eseményeket!

A csoportok a javasolt tevékenységek mellett legalább egy saját ötletüket is beépíthetik a kapott téma feldolgozásába!

A csoportok beszámolója:

A beszámolók előtt az azonos témán dolgozó csoportok egyeztetnek arról, hogyan mutassák be tervezetüket, az elkészült produktumokat, szöveges és zenés alkotásokat.

A közös értékelés megfigyelési szempontjai a prezentációk bemutatását követően:

- Mennyire keltette fel az érdeklődést a bemutató a csoport által választott érték iránt?
- Mi volt az előadás legfigyelemreméltóbb eleme?
- Hogyan nyilvánultak meg a különböző intelligenciaterületek a prezentációban?
- Milyen egyéni ötletet vittek bele a téma feldolgozásába?

- Mivel lehetett volna még kiegészíteni a bemutatót?

Példák Vác értékeinek feltárásában a verbális-nyelvi és a vizuális-térbeli intelligenciaterülethez kapcsolódó feladatok megoldására. Az épület önéletrajz és a makett 2018 őszén, a Váci Apor Vilmos Katolikus Főiskolán megrendezett Genius Loci konferencia módszertani műhelymunkája során készültek.

Épület önéletrajz (Diadalív – Kőkapu)

Vácon születtem 1764-ben. Szülőatyám Isidore Canevale, nagyapám Migazzi Antal, aki már nagyon várta, hogy megérkezzek. Rögtön meg is mutatott Mária Teréziának, aki bizalmasan fogadott, mivel még csak öt hónapos voltam.

Ifjú korom ellenére igen megtermett lettem. A klasszikus divat követőjének tartom magam.

Egyke vagyok, de Párizsban és Berlinben is élnek unokatestvéreim.



Makett (Nagyboldogasszony Székesegyház)

Irodalom

- CZIKE BERNADETT (2004): *A pedagógusszerep változása és hatása a személyiségfejlődésre. Doktori disszertáció*. ELTE BTK. Kd. 13650 Utolsó megtekintés: 2020. február 21.
- CZIKE BERNADETT (2005): *A pedagógusszerep változása. Alternatív és nem alternatív iskolák összehasonlító elemzése*.
http://www.kooperativ.hu/sites/default/files/a_pedagogusszerep-betekintes.pdf
Utolsó megtekintés: 2020. február 21.
- DÁVID MÁRIA (2015): *Speciális igényű hallgatók/tanulók a felsőoktatásban és a felnőttképzésben*. E-learning tananyag. Eger, 6.2.1. A tanulói/hallgatói teljesítményt befolyásoló tényezők/
http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/kezek/03_david_04_15/621a_tanulihallgati_teljestmnyt_b_efolyzol_tnyezk.html Utolsó megtekintés: 2020. február 12.
- KEILBACH JÓZSEFNÉ (2012): *Rogersi pedagógia és személyiségközpontú pszichológiaalkalmazása a segítő hivatásom során*.
http://www.nhke.hu/doc/vbpuj/rogersi_pedagogia.pdf
Utolsó megtekintés: 2020. február 14.
- K. NAGY EMESE (2014): A heterogén tanulói csoportok kezelése. In: Harmatiné Olajos Tímea, Pataky Nóra és K. Nagy Emese (szerk.): *A kétszeresen kivételes tanulók tehetséggondozása*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, 123–195.
http://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz_30_net.pdf Utolsó megtekintés: 2020. február 5.
- LENGYEL ZSUZSA (2019): A többszörös intelligencia elméletének alkalmazása a helyesírástanításban. *Anyanyelv-pedagógia*, 2019/4.
<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=289> Utolsó megtekintés: 2020. február 17.
- SALLAI ÉVA (1997): A pedagógus a személyközpontú pedagógiai munkában. *Új Pedagógiai Szemle*, 103–116. <https://ofi.hu/tudastar/pedagogus> Utolsó megtekintés: 2020. február 19.

Melléklet

Érdeklődési területeket feltáró teszt (K. NAGY 2014: 183–186)

Az állítások közül pipáld ki azokat, amelyek igazak rád! Karikázd be azt a számot/számokat, amelynek állításai között a legtöbb pipa szerepel!

1.

- ☐ Számomra nagyon fontosak a könyvek.
- ☐ Hallom a szavakat a fejemben, még mielőtt elolvasnám, leírnám vagy kimondanám őket.
- ☐ Rádió, illetve CD hallgatásából többet profitálok, mint tévézésből vagy filmekből.
- ☐ Kedvelem a betűjátékokat, mint amilyen pl. az Anagrams vagy Password.
- ☐ Szívesen szórakoztatom magamat és másokat is nyelvtörőkkel, rímekkel és szójátékokkal.
- ☐ A nyelvi és a történelmi ismeretek közelebb állnak hozzám, mint a természettudományok.
- ☐ Beszélgetések során gyakran utalok általam olvasott vagy hallott dolgokra.
- ☐ Mostanában írtam valamit, amire rendkívül büszke vagyok, és/vagy amivel kivívtam mások elismerését.

2.

- ☐ Könnyen számolok fejben.
- ☐ A matematika és/vagy természettudományok közel állnak hozzám.
- ☐ Szeretek logikus gondolkodást igénylő játékokban részt venni vagy fejtörőket megoldani.
- ☐ Szeretek „Mi történik, ha...” kísérleteket végezni (pl. Mi történik, ha megduplázom a rózsabokornak adott víz mennyiségét minden héten?).
- ☐ Sémákat, szabályosságot, logikus rendet keresek a dolgokban.
- ☐ Érdekelnek a tudomány új vívmányai.
- ☐ Szeretek logikai hibákat találni az emberek mondanivalójában.
- ☐ Jobban érzem magam, ha a dolgok mérhetőek, kategorizálhatóak.

3.

- ☐ Gyakran látok tiszta, világos képeket, amikor becsukom a szememet.
- ☐ Érzékeny vagyok a színekre.
- ☐ Gyakran használom a fényképezőgépet vagy a videokamerát, hogy megörökítsem, amit magam körül látok.
- ☐ Szeretem a kirakós játékokat, útvesztőket és más vizuális fejtörőket.

- ☐ Alvás közben élénk álmaim vannak.
- ☐ Általában könnyedén tájékozodom ismeretlen helyen.
- ☐ Szeretek rajzolni vagy firkálgatni.
- ☐ A geometria jobban vonz, mint az algebra.
- ☐ Könnyedén el tudom képzelni, hogy mi hogyan nézhet ki madártávlatból.
- ☐ A gazdagon illusztrált olvasnivalót kedvelem.

4.

- ☐ Legalább egy sportot vagy fizikai tevékenységet rendszeresen űzök.
- ☐ Nehéz sokáig egy helyben ülnöm.
- ☐ Szeretem a kézműves tevékenységeket, mint amilyen például a varrás, szövés, faragás, asztalosmunka, modellépítés.
- ☐ A legjobb ötleteim séta vagy kocogás közben születnek, vagy más egyéb fizikai tevékenység során.
- ☐ Gyakran töltöm szabadidőmet a szabadban.
- ☐ Gyakran gesztikulálok, vagy használom a testbeszéd más formáit beszélgetés közben.
- ☐ Ahhoz, hogy többet megtudjak a dolgokról, szükségét érzem megfogni, megtapogatni őket.
- ☐ Imádom a hajmeresztő utazásokat a vidámpark különböző járatain.
- ☐ Összerendezettnek tartom magam.
- ☐ Egy új tevékenységet a gyakorlatban is ki kell próbálnom, nem elég látni vagy olvasni róla.

5.

- ☐ Kellemes énekhangom van.
- ☐ Meg tudom állapítani, ha egy hang hamis.
- ☐ Gyakran hallgatok zenét.
- ☐ Hangszeren játszom.
- ☐ Zene nélkül szegényebb lenne az életem.
- ☐ Gyakran azon kapom magam séta közben, hogy dallamok cikáznak a fejemben.
- ☐ Egyszerű ütős hangszerrel könnyedén tudom kíséni a zenei műveket.
- ☐ Sok dal vagy zenemű dallamát ismerem.
- ☐ Ha egy dallamot egyszer vagy kétszer hallok, általában elég pontosan vissza tudom énekelni.
- ☐ Gyakran dobolok az ujjammal, vagy énekelek tevékenység közben.

6.

- ☐ Az a fajta ember vagyok, akihez tanácsért fordulnak.
- ☐ Jobban szeretem a csapatsportokat, mint a tollas-, röplabda stb. az egyéni sportágaknál, mint amilyen az úszás vagy a futás.
- ☐ Ha problémám van, inkább segítségért folyamodom, mint hogy megpróbáljam egyedül megoldani.
- ☐ Legalább három közeli barátom van.
- ☐ Jobban kedvelem a társas időtöltéseket (pl. kártya), mint a magányos játékokat (pl. videojátékok).
- ☐ Szeretem a kihívást, hogy megtanítsak másoknak valamit, amit tudok.
- ☐ Vezető típus vagyok, vagy mások tartanak annak.
- ☐ Szeretek középpontban lenni.
- ☐ Szívesen veszek részt közösségi összejöveteleken.
- ☐ Inkább társaságba megyek, mint hogy otthon töltssem az estémet.

7.

- ☐ Gyakran töltöm egyedül az időt, meditálva az élet fontos kérdéseiről.
- ☐ Van egy hobbim, amit egyedül űzök.
- ☐ Van néhány fontos célja az életemnek, amelyekről gyakran gondolkozom.
- ☐ Reálisnak látom a pozitívumaimat és negatívumaimat (megerősítve mások által is).
- ☐ Szívesebben tölténém a hétvégémet egyedül, mint egy menő, zsúfolt nyaralóhelyen.
- ☐ Erős akaratúnak, illetve szabad szelleműnek tartom magam.

8.

- ☐ Érdekelnek a természetről szóló filmek.
- ☐ Szeretem a természetben zajló folyamatokat figyelni.
- ☐ Szeretem az állatokat.
- ☐ Szeretek a kertben lenni.
- ☐ Követ/virágot/bogarat/stb. gyűjtök, megfigyelem és megpróbálom megérteni őket.
- ☐ Gyakran osztályozom a hasonlóságokat, a különbségeket a növényfélék, állatfajták és ásványok világában.
- ☐ A környezetismereti, a biológiai, a földrajzi és a többi természettudományos ismeretek iránt érdeklődöm leginkább.

Az érdeklődési körök feltárása után kialakított csoportok számára javasolt feladatok az alábbi intelligenciaterületek figyelembevételével:

1. Nyelvi-verbális intelligencia
2. Képi-térbeli intelligencia
3. Logikai-matematikai intelligencia
4. Zenei intelligencia
5. Testi-mozgásos intelligencia
6. Személyes (intraperszonális) intelligencia
7. Társas (interperszonális) intelligencia
8. Természeti intelligencia

BALOG ÁGNES

Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác

balog.agnes@avkf.hu

Festmények gyerekszemmel
Egy esettanulmány

Bevezetés – a festmények kiválasztásának körülményei

A *Vizuális nevelés és módszertana* 2. kurzus feladatához olyan képeket kerestem, amelyek jó minőségű reprodukción bemutathatóak. Saját otthonunk képei közül választottam kettőt. A kurzus feladatleírása feltételeinek megfelelően egy „klasszikus” (valójában preraffaelita) és egy „avantgárd” (véleményem szerint posztmodernnek nevezhető) festmény reprodukciójára esett a választásom, amelyeket keretezve, nagyrészt színhelyes képként be tudtam vinni az óvodába a gyerekeknek. Fontosnak tartottam, hogy a Hunderwasser-kép reprodukciója, az eredeti festmény csillogó részeinek megfelelően, arany színű nyomatot is tartalmazott, a Waterhouse-festmény részletgazdagsága miatt pedig jónak tartottam a reprodukció nagy méretét.

A két festmény megalkotása között mintegy száz év telt el. A preraffaelita festészet tinédzserkoromban közel állt hozzám, és brit barátnőm révén tudomásom volt *Shalott Kisasszonyának* az angolszász körökben rendkívül népszerű legendájáról is, amely Magyarországon nem ismert, hacsak nem Agatha Christie remek krimijéből (*A kristálytükör meghasadt*). Waterhouse angol festő, Hundertwasser osztrák építész, festő és filozófus volt, utóbbi óriási hatást gyakorolt ránk építész férjemmel, és nagyban inspirálta ökoházunk kialakítását és egyéb szakmai munkáinkat is. Mindezekről természetesen nem kívántam szót ejteni a gyerekeknek, még a legendát sem terveztem elmondani nekik, mivel nem szerettem volna őket ily módon befolyásolni a képekkel kapcsolatban, de szintén fontosnak tartottam, hogy számomra ismerős és szeretett festményekről beszélgethessünk. A kiválasztás után realizáltam azt a különös egybeesést az otthonunk két távoli pontján elhelyezett képeinkkel kapcsolatosan, amelyet magam addig még nem érzékelttem: azt, hogy mindkettő egy csónakban a vízen való átkelésről szól! A víz, a folyó saját életemben is nagyon fontos szerepet játszik, reméltem, hogy az óvodások is jól tudnak kapcsolódni ehhez a témához, így arra jutottam, hogy mindez nem véletlen egybeesés... és izgatottan vártam a gyerekek meglátásait az óvodában.

A festmények óvodai feldolgozásának körülményei

A festmények óvodásokkal való megbeszélésének helyszínéül a váci Bábakalács Montessori Óvodát választottam, ahol korábban hospitáltam is. Mentor óvónőmmel egyeztettem az időpontot, ő azt javasolta, hogy három kiválasztott gyermekkel (nagyobbakat javasolt) kezdjem meg a beszélgetést a képekről. A mentor óvónővel szintén egyeztetve az körvonalazódott, hogy a Montessori-óvoda napirendje és szellemisége azt a fajta megoldást teszi lehetővé, hogy a délelőtti ún. „Montessori- időben” s ne a szabad játék ideje alatt, kicsit kötöttebb keretek között nézhessük meg a képeket a gyerekekkel, akik már ismertek, s üdvözöltek, amint beléptem a csoportszobába. A képeket (az egyik igen nagyméretű) a pedagógiai asszisztenssel biztonságosan elhelyeztük az asztalon, illetve a falnál, majd miután rövidebb időre bekapcsolódtam a Montessori-idő tevékenységeibe a gyerekekkel, néhányukkal átsétáltunk a kikészített képekhez. Először a Waterhouse-festményt, azután pedig a Hundertwasser-festményt beszéltük meg. Az első képet asztalra állítva, körbeülve szemléltük. A második képet, mivel információim szerint Hundertwasser a földön festett, és a kép irányultságát sem akartam megszabni, mi is a földre fektettük a képet, és körbeülve-állva úgy szemléltük meg. Ez a megoldás érdekes megközelítési módokat tett lehetővé: hogy nézzük ezt a képet? Milyen így, ha innen nézzük?. stb.). Az alábbi összegzésben leírt módon olyan spontán beszélgetés is kialakult több gyerekkel, akik még odajöttek hozzánk, hogy végül együtt a két képet is meg tudtuk közösen nézni. A megbeszélés mintegy fél óráig tartott, azután – bár addig lelkesen részt vettek a gyerekek a festményes foglalkozásban – észlelhetően már „telítődtek” a képekkel, és mentek mással játszani, tevékenykedni.

1. John William Waterhouse: The Lady of Shalott (1888) 1. kép



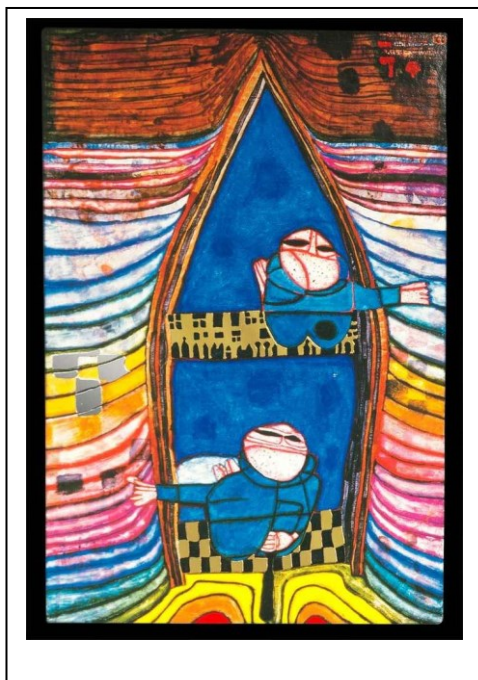
Az asztalon álló képet a gyerekek majd egy percre csendben, figyelmesen nézték. „*Hú, de jó nagy kép!*” felkiáltással kezdődött a beszélgetésünk. A gyerekek úgy vélték, hogy a képen egy menekülő nő látható, aki valami elől futott, és most csónakba szállt, hogy tovább menekülhessen. Felfedezték, hogy a csónakon nincs evező... ez némileg töprengésre készítette őket, hogy „*így hogyan fog átjutni a vizen?*”, „*...talán motorcsónak van a képen?*” – vetődött fel a kérdés, így itt rávezetéssel irányítottam a beszélgetést: beszélünk arról, hogy vajon milyen történet van a képen? Mai vagy régebbi? Néztük a ruhát, a csónakot. A gyerekek úgy vélték, hogy régebbi.

Az egyik kisfiú elmagyarázta, hogy szerinte a nő utazik, mivel párnákat, pokrócot készített be a csónakjába. Ezután (maguktól!) meglátták a csónak oldalán kilógó anyagon a képeket, és figyelmesen megszemléltek azokat. Nálam sokkal jobban észrevettek apró részleteket, pl. a fecskét és a takaró képei alapján is kezdték formálni a hölgy történetét (megjegyeztem, hogy a festő esetleg ott, azokon a kisebb képeken akart segíteni nekünk, hogy többet elmeséljen a történetről). Úgy gondolták, hogy a hölgy egy várban lakott (igen!), amit valami gonosz lerombolt, és most menekül (az eredeti történet nem ez, de a kép felismert hangulata egyezett!). A lovagot is észrevették a csónakba fektetett textílián a kis képen, de azt (teljesen érthetően) nem tudták a történethez kapcsolni.

Észrevették és megmutatták a festményen az apró madarakat, a gyertyákat és a lámpást. Kérdésekre némi gondolkodás után kitalálták, hogy egy feszület van a csónak orrában („*Az ott Jézus a kereszten!*”). Rákérdeztem, milyen a nő hangulata, mit gondolhat, mit érezhet? Az egyik gyerek szerint rémült, a másik szerint szomorú.

Arra a kérdésre, hogy „*Mit csinálnál, ha ott lennél a képben?*” két gyerek is azt felelte, hogy köszönne, és beleugrana a vízbe, úszna egyet. Tehát a festményen ábrázolt hölgy történetével nem kerestek így kapcsolatot. Az egyik gyerek csak hosszan, elgondolkozva nézte erre a kérdésre a képet. Mások a vízbe ugrás témájához nagyon jól tudtak kapcsolódni, mivel saját úszásélményeikről kezdtek beszélni: tengerben úszás, sós víz, az milyen, milyen jó beleugrani a vízbe... ezek felidézése, az élmények, érzelmek érezhető felvillanásai után időszerűnek láttam áttérni a másik képre.

2. Friedensreich Hundertwasser: Tender Dinghi (1982) 2. kép



2. sz. kép: Friedensreich Hundertwasser: Tender Dinghi (1982) c. festménye

A képet, a már említett okból, a földön helyeztem el, a gyerekek körbevették, és különféle nézőpontokból szemléltek.

Szintén néhány perc csendes szemléléssel kezdtünk, amit nagyon értékeltem, és némileg kellemesen meg is lepett, hogy „bevezetésképpen” türelmesen, figyelmesen tudták nézegetni a festményt. Egy kis idő után feltettem a kérdést, hogy szerintük mi látható a képen? Egyikük szerint rakéta – ő lentről felfelé irányuló orral nézte a középső alakzatot, másikuk szerint csónak (másik nézőpontból): Kis tanakodás után abban maradtak, hogy ez mégiscsak egy csónak, de nem egyértelmű, honnan nézzük.

Az egyik kisfiú kijelentette, hogy ez a kép arról szól: „*Két bandita utazik egy csónakban*”. „*Miért banditák?*” – kérdeztem. „*Azért, mert olyan az arcuk. Mintha álarcosak lennének.*” – hangzott a válasz, és mutatták is a képen a fehéres arcokat és a szerintük „furcsa” szemeket. Ebben a többiek is egyetértettek: „*nem kedves emberek ülnek a csónakban*”. „*Lehet, hogy ez motorcsónak*” – vélték.

„*A víz nem is színes*” – jelentette ki az egyik gyerek. „*Láttatok már olyat, hogy megy le a nap a víz felett?*” – kérdeztem. Az egyik kislány lelkesen bólogatott, és megbeszéltük, hogy olyankor színesnek látszik a víz, a nap, a felhők színei látszódnak a vízen.

Az egyik kisfiú „összefoglalásképpen” kijelentette, hogy „*Két bandita utazik csónakban a szivárványszínű vízen*” – erről szól ez a kép. Ismét megkérdeztem tőlük, hogy mit tennének,

ha a képben lennének, és érdekes módon ismét az hangzott el, hogy „Köszönnénk, hogy sziasztok, és beleugranánk a vízbe”. „És úsznánk”: tehát nem kapcsolódtak a kép „szereplőihöz” mélyebben, viszont mégsem találták őket annyira ijesztőnek, hiszen köszönnének nekik, és úszkálnának mellettük.

Ezen a ponton újabb gyerekek érkeztek (a Montessori-óvodában a gyerekek választanak a Montessori-időben, hogy mivel szeretnének foglalkozni), tehát ők hozzánk jöttek át, miután mással tevékenykedtek. A kibővült csoport ismét a Waterhouse-képet kezdte nézegetni. Most került először szóba a táj a képen. „Szép az erdő és a hegy”, „sötétedik”, „szép a talaj” – ezt másukuk javította: „Az nem talaj, hanem víz!”. Az egyik kislány úgy gondolta, hogy a vár, ahol a nő lakott, „a hegyen van fent, csak az erdőtől nem látszik, mert lépcsők vezetnek fentről a csónakhoz”. Többen úgy nyilatkoztak, hogy a nő arca „nem barátságos”, „nem szép”.

Ezután a Hundertwasser-képet is megnézték, itt úgy gondolták, hogy „rakétán és motorcsónakon utaznak” a képen. Ekkor történt, miután mind a két képet párhuzamosan szemlélték már egy ideje, ami ismét kellemes meglepetést szerzett, hogy többen szinte egyszerre kezdték magyarázni: „Mind a két képen csónak van, víz és csónakázás.”, „Mind a két képen a vízen csónakban utaznak”. Tehát rendkívül hamar felismerték és kimondták a fogalmi kapcsolatot a két festmény témája között, holott az ábrázolás módja gyökeresen eltérő volt.

A színek mindkét képen nagyon tetszettek a gyerekeknek, több színt megneveztek, megmutattak (az arany színt érdekes módon nem). A képnézegetésnek ezen a pontján kezdett más témákra terelődni a beszélgetés, például a kihullott és kilazult fogacskákra, és én is úgy véltem, hogy tartalmas és meglehetősen hosszú időt töltöttünk a festményekkel, így megköszöntem a gyerekeknek a részvételt, megdicsértem őket, és véget ért ez a számomra is igen érdekes és tanulságos tevékenység.



3. és 4. sz. kép: A két festmény az óvodában

Utóhang

Az ismertetett esettanulmányhoz a képeket (3., 4. képek) már a megbeszélés után készítettem, mivel a bensőséges hangulatot nem szerettem volna fotózással megzavarni. A fentiekben ismertetett beszélgetések a két választott festményről 2019. november 5-án zajlottak le az óvodában, összegezve jegyeztem le azokat.

Az esettanulmányban igyekeztem az elhangzottakat utólag minél teljesebb körűen rögzíteni, de a felemelő hangulatot szavakkal nehéz visszaadni, amely ezen óvodai festményelemzés közben megfigyelhető, érzékelhető volt. A természetesség, a hangulatok értő megfigyelése és megfogalmazása, az örömteli egymásba fűzött gondolatcsere, a részre és az egészre egyaránt fókuszáló felfedezések, a képből kiinduló figyelemre méltó és találó történetformálás, a saját élmények és tapasztalatok spontán beemelése, mind olyan összetevői voltak ennek a festmények ihlette, egyszerűen megvalósítható, kis eszközigényű, komplex tevékenységnek, amely már egy alkalom nyomán megfogalmazza a kérdést: miért nem foglalkozunk rendszeresen óvodai keretek között festményekkel, műalkotásokkal?

Források

Az elemzett festmények:

- JOHN WILLIAM WATERHOUSE (1888): *The Lady of Shalott*, Tate Gallery, London – a kiállítási helyen vásárolt reprodukció
- FRIEDENSREICH HUNDERTWASSER (1982): *Tender Dinghi*, a Hundertwasser által tervezett *Kunsthause Wien*ben (Bécs) vásárolt reprodukció

BÁDER IVÁN

Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác

bader.ivan@avkf.hu

Cigány gyerekek integrációja az oktatáspolitikai döntések tükrében

A katolikus egyház oktatásával kapcsolatos szakirodalmakat olvasva láthatjuk, hogy a katolikus egyház az oktatásban betöltött évszázados múltja során általában a jobb társadalmi státuszú családok gyermekeinek nevelését vállalta fel, nem mellékesen figyelve arra, hogy ideológiailag is kötődés legyen a család részéről a vallás irányába. A 2011. évi oktatási centralizációt követően az állam, az önkormányzatok és az egyház(-ak) közötti megállapodásként a katolikus egyház (és szervezetei) több olyan korábbi önkormányzati iskolát vettek át fenntartóként, ahol feltételezhetően többségükben hátrányos helyzetű és/vagy cigány gyerekek tanultak. A korábbi szociológiai szakirodalmak (CSONGOR 1991; FORRAY 1998; HAVAS, KEMÉNY, LISKÓ 2000) bizonyították, hogy a cigány/roma többségű iskolák minőségileg rosszabb színvonalon működnek, a gyerekek – ha be is fejezik az általános iskolai tanulmányaikat – kibuknak a középiskola rendszeréből (amelyek sokszor csak piacképtelen szakmákat adó szakiskolákat jelentenek). A 2017 és 2018 között zajló empirikus kutatásom fő célja annak vizsgálata volt, hogy az egyházi átvétel jelentett-e minőségi (és egyéb más) javulást a feltételezhetően cigány tanulói többségű általános iskolák esetében.

1. A hipotézis

Feltételezésem szerint a katolikus egyház által átvett általános iskolák esetében, mivel azok nem rendelkeznek új pedagógiai módszerekkel a hátrányok leküzdéséhez, a cigány gyerekek integrációja megakadt, a fenntartóváltás nem jelent vallási kötődést, nem érvényesülnek azok az értékek, amelyeket a katolikus vallás közvetít, s amelyeket előnyként tudna használni a cigány közösséggel való együttműködés során. Mindez azért, mert nincs meg annak a pedagógiai kultúrának a hagyománya az egyház kezében, amikor alacsony társadalmi státuszú tanulókkal (és családjukkal) kellene hatékony iskolai munkát végeznie. Így a fenntartóváltás valójában tovább erősíti és maradandóvá teszi a már meglévő szegregációt és iskolai kudarcokat a cigány gyerekek esetében. Azonban egy – a közösségekre épülő – intézménnyé alakulással (amely intézmény a település közösségi centruma, ahol az integrációs programok

mellett az inkluzív nevelési eszközei, az iskolai szociális munka módszerei érvényesülnek), a keresztény hit által (melynek értékrendszerében több olyan érték van, ami a cigány közösségek értékeivel, hagyományaival és szokásaival megegyező) megvalósulhat az integráció.

2. A mintavételi eljárás

Alappopulációnak a 2016/2017-es tanévben a katolikus egyház által működtetett összes általános iskolát tekintettem. Mivel a cigány nemzetiséghez való tartozás nem dokumentálható, ezért a következő szempontok alapján feltételeztem, mely intézményekben tanulhatnak többségében cigány gyerekek:

- a) ahol a *település kedvezményezett (hátrányos helyzetű) vagy átmenetileg hátrányos helyzetű* a 2015-ös kormányrendelet értelmében (*a Kormány105/2015. (IV. 23.) rendelete*);
- b) ahol a jogszabály szerint több a *hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanuló* (oktatási hivatali adatok). Ebben az esetben a 2012. októberi adatokat vettem figyelembe, hiszen a jogszabályi változások után (Gyermekvédelmi törvény módosításai a fogalmakat illetően) az arányszámok jelentősen visszaestek. Másrészt az iskolák többsége a 2012/13-as tanévben vált egyházi fenntartásúvá. Azok az iskolák, amelyekben a tanulói összlétszámhoz viszonyítva a hátrányos helyzetű (HH) és halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) tanulók aránya elérte a 40%-ot, a mintába kerültek;
- c) ahol a 2011. évi *népszámlálási adatok* alapján nagyobb arányban vallották magukat cigánynak;
- d) ahol az iskolában *cigány/roma nemzetiségi program* működik.

Egyházmegye / egyházi szervezet	Iskolái
Váci Egyházmegye – római katolikus	Borsosberény, Cserhátsurány, Mátramindszent, Nagykáta, Nógrádsipek (5 iskola)
Egri Egyházmegye – római katolikus	Apc, Borsodszentgyörgy, Encs, Felsőzsolca, Hangony, Hernádkak, Kál, Kőtelek, Nagykőrű, Sajólád, Sajópetri, Serényfalva (12 iskola)
Hajdúdorogi Exarchátus – görögkatolikus	Homrogd, Nyíradony (2 iskola)
Miskolci Exarchátus – görögkatolikus	Nyíregyháza, Rakacaszend (2 iskola)
Pécsi Egyházmegye – római katolikus	Pécs (1 iskola)
Máltai Szeretetszolgálat	Gyulaj, Tarnabod (2 iskola)
Debrecen-Nyíregyházi Egyházm. - római kat.	Egyek (1 iskola)

1. sz. táblázat: A vizsgálati mintába került egyházmegyék települései

3. Kutatói kérdések

- a) A hátrányos helyzetű és/vagy cigány tanulók által felülreprezentált általános iskolák átvételével a katolikus egyház a már működő szegregációs gyakorlatot erősíti, esetleg új szegregációs típusok figyelhetőek meg, vagy tudnak szolgálni olyan *modell(-ek)* kidolgozásával, amely megoldásként működhetnek abban a helyzetben, amikor társadalmi kényszerhelyzetek alakulnak ki, mint amikor például egy kistelepülés többségében cigányok által lakottá válik, vagy az állam és az önkormányzat is „lemond” az iskolafenntartói szerepéről?
- b) Mennyire érvényesülnek, illetve tudnak működni *az integrációs pedagógiai módszerek* az egyházi iskolákban, ahol vagy csak cigány tanulók tanulnak, vagy felülreprezentált a cigány tanulók aránya? Milyen *pedagógus attitűdök* érvényesülnek a cigány gyerekek nevelésével kapcsolatosan a keresztényi értékrend szerint működő intézményekben?
- c) Tudja-e (és ha igen, hogyan) egy katolikus egyházi iskola *érvényesíteni a keresztényi értékeket* a hátrányos helyzetű és cigány gyerekek nevelése során? *Milyen többletet tud nyújtani* egy egyházi fenntartású iskola cigány tanulóinak, mint egy állami fenntartású intézmény?

4. A vizsgálati módszerek bemutatása

A vizsgálat során három, a társadalomkutatásban használt módszert alkalmaztam:

- a) egyrészt az intézmények vezetőinek állítottam össze kérdőívet (2017 ősz);
- b) másrészt az iskolákban nevelő pedagógusokat kérdeztem kérdőív segítségével (2018 tavasz);
- c) harmadrészt a szülőkkel tartottam fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetést (5 fókuszcsoporthoz tudtam szervezni, csoportonként átlagban 8 fővel – 2018 ősz).

A fókuszcsoporthoz kialakításánál három fontos dologra törekedtem:

- ne azok a szülők vegyenek részt, akiket az iskolaigazgatók ajánlanak (az esetleges befolyásoltság miatt);
- magukat cigánynak valló szülőket találjak a csoporthoz;
- lehetőleg mindegyik egyházmegyében tudjak legalább egy csoportot kialakítani.

Az intézményvezetői kérdőívet 25 iskola igazgatójának küldtem ki, amit közülük 2-en töltöttek ki. Ez a tervezett minta 84%-a volt. A vizsgálat időpontjában a 25 intézményben

összesen 302 főállású pedagógus dolgozott. A pedagógusoknak szóló kérdőívet 212 fő töltötte ki, amely az összes pedagógus 70,19%-át jelentette. A beérkező adatokat SPSS statisztikai módszer segítségével dolgoztam fel. A feldolgozásánál egyszerű statisztikákat használtam; átlagokat, százalékos megoszlásokat. Átlagok összevetésénél ANOVA teszttel 0,05-ös szignifikanciával. Kategorialis változóknál keresztábrát, szintén 0,05-ös szignifikancia szinttel. Ki kell hangsúlyozni, hogy mindez *véleményt mér*, nem pedig konkrét tényeket. Ez a kép él a 25 iskola pedagógusainak a fejében, ami azonban torzíthat, és minden bizonnyal torzít is, hiszen szubjektív. Objektív az lenne, ha például azonos szociális háttérű gyermekek esetében a kompetenciaeredményekkel vettem volna össze az egyházi/nem egyházi iskolákban az eredményességet. De tudjuk, hogy még az is torzíthat.

Az intézményvezetői kérdőívek feldolgozásánál, hogy jól működő csoportokat alakítsak ki, általában 30-40-es elemszámra lett volna szükség cellánként, viszont sok esetben 0-ás válaszokat kaptam. A longitudinális összehasonlításnál általában a 2013 és a 2017-es évet használtam. Ennek az volt az oka, hogy a 2013-as év már kevésbé volt válaszhányos. Az egyház többségében a 2012/2013-as tanévben vette át az önkormányzatoktól vagy az államtól a fenntartói szerepet. Adatvédelmi szempontból nem a települések (mivel könnyebben beazonosítható), hanem az *iskolák nevét* használtam.

5. Az eredmények

5.1. Az intézményvezetői kérdőívek alapján

a) A statisztikai adatokat elemezve az iskolai szegregáció különböző, már korábban ismert - típusai felfedezhetőek.

- Az adott iskola a település egyetlen iskolája, viszont magas arányban viszik el más településekre a gyerekeket.
- Az iskola a település egyetlen iskolája, viszont magas arányban járnak az iskolába más településekről a gyerekek.
- A településen több iskola is működik, viszont a vizsgált intézményben nagyon alacsony a tanulói létszám, míg más iskolákban magas.
- Az iskola nagyon alacsony tanulói létszámmal tagintézményként működik.

b) A tanulói összlétszám az iskolákban az átvétel évéhez képest lassú csökkenést mutat (ugyanakkor ez demográfiai mutatókkal is magyarázható!).

c) Azokban a települési iskolákban, ahol a település a kormányrendelet értelmében hátrányos helyzetűnek számít, a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya az iskola

összlétszámához képest alig éri el a 40 %-ot. Mindezt látva feltehető a kérdés, hogy a szülők érdekérvényesítő képességének vagy esetleg az iskolai „ráhatásnak” tudható-e be az alacsony százalékos arány.

d) Azokban az intézményekben, amelyekben tanulnak sajátos nevelési igényű tanulók, a gyerekek többségükben hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetűek.

e) Az iskolák, mint diszkriminációs eszközt még mindig alkalmazzák a magántanulói jogviszony létesítését. Azokban az iskolákban, ahol vannak magántanulói jogviszonyú gyerekek, azok mindegyike hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű.

f) Az évisméltésre buktatott tanulók aránya nem magas, viszont amelyik iskolában évisméltásra buktatás volt, a gyerekek között arányában többségében voltak a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók.

g) A vizsgált iskolák 62%-ban a BTMN-nek minősített tanulók között a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya 50 és 100% között van. Ezzel szemben a feladat ellátása az iskolákban nagyon hiányos, hiszen a fejlesztőpedagógusok száma az egyházi átvételhez képest 2017-re két helyen emelkedett egy főre. Logopédus két helyen volt státuszban az átvételkor, és ennyien is maradtak. Pszichológus az egyházi átvételkor sehol nem volt, 2017-ban egy iskolában volt.

h) Ha a továbbtanulási arányokat elemezzük, a vizsgálatból látható, hogy az egyházi átvétellel sem változtak a korábbi tendenciák. A gimnáziumba beiskolázott összes tanuló számához képest, a halmozottan hátrányos helyzetűek aránya 0,038%. Az összes beiskolázott tanuló számához képest a halmozottan hátrányos helyzetűek aránya a szakiskolában továbbtanuló gyerekek esetében 60,3%.

i) A tanítási órákon kívüli és iskolán kívüli programokban hátrányos helyzetű és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók az iskolákban vagy nincsenek jelen, vagy csak ők vesznek részt a programokon.

j) A hiányzások miatti évisméltések száma úgy alakult, hogy az egyházi fenntartásba kerülés előtt 7 eset fordult elő, 2016-ban 12 eset. A 12 esetből 5 fő hátrányos helyzetű, 2 fő pedig halmozottan hátrányos helyzetű volt.

k) Az iskolák infrastrukturális állapotáról elmondható, hogy az épületek kevesebb mint fele van jó állapotban, közel negyede felújításra szorul, folyamatos beosztási gondot jelent a tornateremben való szakórák megtartása, az asztali számítógép mindennapi használata pedig az iskolák 44%-ában jelent gondot. Összességében elmondható, hogy olyan egyházi fenntartású intézményekről beszélünk, ahol a működéshez szükséges infrastrukturális és

technikai feltételek sok esetben hiányosak, úgy, hogy központi normatíva az egyházi intézményekben magasabb a kiegészítő (egyházi) normatíva mellett.

l) Ha az iskolák személyi feltételeit összegezzük, elmondható, hogy az iskolák 33,3% -nál fordult elő, hogy nem a szakképzettségének megfelelő tantárgyat tanított pedagógus. A legtöbb HHH-s tanulót nevelő iskolákban egyetlen (három esetben 1 fő) pályakezdő pedagógust tudtak alkalmazni. A HHH-s tanulókat magas arányban nevelő iskolákban egyik helyen sem volt gyermekvédelmi felelős. Szociális munkást egyetlen iskola sem alkalmazott, (még ott sem, ahol teleprehabilitációs program lett megvalósítva!).

m) Az iskolák kapcsolatrendszerét vizsgálva azt tapasztaltuk, hogy a legkevésbé hatékonyan a cigány kisebbségi önkormányzatokkal való kapcsolatot értékelik, még a tanodánál is, úgy, hogy az iskolák 20%-ának van napi kapcsolata a tanodával. Azok az iskolák közül, ahol a HHH-s arány magasabb mint 50%, a helyi cigány kisebbségi önkormányzattal csupán 3 iskolában ápolnak jó kapcsolatot.

5.2. A pedagógusokkal készített kérdőíves felmérés alapján

a) Az iskolákban a tantestület átlagéletkora 45 év fölött van. Minél több hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanuló tanul az iskolában az átlagéletkor egyre növekszik.

b) A hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók iskolai teljesítményét illetően, amennyiben a hátrányok „okai” között a cigány származást nem jelöljük meg, a pedagógusok jobban elfogadóbbak. Ha azonban nevesítjük a tanulót cigány származásának, nagyobb lesz a megosztottság az átlagok között.

c) Azok a pedagógusok gondolják úgy, hogy a cigány gyerekeknek jobb, ha külön osztályba járnak, akik minél rövidebb ideje tanítanak az iskolában.

d) A pedagógusok a cigány gyerekek iskolai kudarcaiért a családot teszik felelőssé. A legmagasabb pontszámot a szülők hanyagsága, nemtörődömsége és a család helytelen életmódja kapta.

e) A pedagógusok 78,4%-a szerint van előnye a cigány gyerekek egyházi iskolákban való nevelésének, 21,6%-a szerint nincs. A cigány családi nevelést a pedagógusok teljes sztereotíp gondolkodásmóddal kezelik (kevés szókincs, visszahúzó hagyományok, szülői érdektelenség). Ugyanakkor az egyházi iskolában való ottlétüket és teljesítésüket teljesen alulértékelik.

f) A pedagógusok 41,8%-a szerint van előnye a cigány gyerekek elkülönített oktatásának.

g) A cigány tanulók középiskolai lemorzsolódásának okaiként a pedagógusok többségében vagy a családot, vagy magát a tanulót okolják. Főként azok a megállapítások kapnak magasabb átlagot, amelyek előítéleteken vagy sztereotípiákon alapulnak.

h) Ha az iskolák egyházi átvételének megítélését elemezzük, azt látjuk, hogy a pedagógusok 41%-a „teljes mértékben” és „jelentős mértékben” meg van győződve arról, hogy előnyös volt a fenntartóváltás a hátrányos helyzetű és /vagy cigány tanulók iskolai előmenetelére.

i) A kooperatív tanulás módszertanát, projekt módszert, drámapedagógiát (melyek az IPR program továbbképzési programjában kötelező elemek voltak) a pedagógusok közül 30,59%-a, a drámapedagógiát 14,47%-a, míg a projekt módszert 13,71%- a használja oktatói-nevelői munkája során.

j) A családokkal való kapcsolattartás formái közül a pedagógusok legnagyobb arányban a szülőket a tanulmányi problémák tájékoztatása végett keresik. 82%-uk a magatartásbeli és életviteli gondok esetén tájékoztatja a szülőket. A legkevesebb arányban (17%) mennek el a pedagógusok családot látogatni (19%-uk még soha nem volt családlátogatáson).

h) Az integrációs programok közül a pedagógusok az Útravaló programot ismerték a legtöbben, viszont az a program kapta a legrosszabb minősítést is. A Tanoda programot 24 fő értékelte 3,88-as átlaggal, amely a vártnál sokkal rosszabb.

j) Az állami és az egyházi szektorban működő iskolák összehasonlításánál az egyházi szektorban minden esetben magasabbak az átlagok. A legjobbnak a tanár-diák viszonyt és a szülői házzal való kapcsolatot, leggyengébbnek a gyerekek teljesítményét értékelték. Az egyházi és az állami szektorban működő iskolákban a legmeghatározóbb különbséget a felnőttekkel való viszonyban, a gyerekek viselkedésében és a tanár-diák viszonyban látják a pedagógusok.

5.3. A szülőkkel folytatott beszélgetések megállapításai

- A legtöbb szülő nem akart iskolát váltani az egyházi átvételkor, ezért hagyta gyermekét (-eit) az iskolában.
- Nem érznek változást a tantestület gyermekekhez való viszonyában.
- Pozitív hatásként élik meg, hogy gyermekeik hittant tanulnak.
- Az iskolákban folyó pedagógiai munkával kapcsolatosan sok kifogásuk van a szülőknek. Nem érzik magukénak azt az intézményt, ahová gyermekeik járnak.
- Hiányosnak ítélik meg az iskola családokkal való kapcsolatát.

- Hiányolják a vallási programokat az iskola életéből, pedig a keresztényi szemléletmódot hatásosnak ítélik meg gyermekeik nevelésében.

6. Javaslatok

A kapott eredményeket a következő táblázatban foglalom össze:

<i>Erősségek</i>	<i>Lehetőségek</i>	<i>Gyengeségek</i>	<i>Veszélyek</i>
- A szülők a vallásos nevelés „lehetőségét” pozitívként élik meg. - A szülők a keresztényi szemléletmódot hatásosnak ítélik meg a gyermekeik nevelésében. - Az iskolák infrastruktúrája is állapota jónak mondható	- A pedagógusok közel fele az egyházi átvételt lehetőségként értékeli a hátrányos helyzetű és/vagy cigány gyerekek nevelésére	- A szülők hiányosnak ítélik az iskola és a család viszonyát - A szülők „nem érzik magukénak” az iskolát - A szülők nem érznek változást a tanárok és a tanulók közötti kapcsolatrendszerben - A szülők hiányolják a vallási programokat az iskola életéből - A tantestület magas átlagéletkora (főként a magas HHH-s arányú iskolákban) - Az integrációs pedagógiai módszereket kevesen ismerik és kevesen is alkalmazzák a pedagógiai munkájukban - A jelenleg is futó felzárkóztatási programokat ismerik a pedagógusok, kevesen vesznek benne részt és alul értékelik. - Még mindig magas a SNI-s, magántanuló és BTM-s tanulók között a HH-s és HHH-s tanulók aránya! -A helyi roma közösség vezetőivel nem jó a kapcsolat - Amelyik településen tanoda működik az iskolának minimális kapcsolata van az intézménnyel	- Erős előítéletek vannak a pedagógusok körében (minél fiatalabb, annál erősebb) -A szegregált nevelés támogatják a pedagógusok (főként ha fiatalabbak!) - A cigány gyerekek iskolai kudarcaiért a családot okolják a pedagógusok - A cigány gyerekek családi szocializációját a pedagógusok sztereotíp módon értékelik -A pedagógusok a cigány tanulók középiskolai lemorzsolódásáért a tanulót illetve a családot okolják - A pedagógusok a családdal alig tartanak kapcsolatot - Nagyon alacsony a pedagógiai munkát közvetlenül segítők aránya

2. sz. táblázat: A kapott eredmények SWOT-analízise

A táblázatból jól olvasható, hogy mind a szülők, mind pedig a pedagógusok az egyházi, vallási elemeket tartalmazó nevelést erősségként vagy lehetőségként értékelik. Viszont sok gyengeséget és veszélyt is felfedezhetünk a kapott eredmények között.

Hipotézisemben a közösségi szociális modellt jelöltem meg megoldási alternatívaként. Ha megnézzük a katolikus egyház és a hazai cigányság érték- és normarendszerét, sok olyan hasonlóságot találunk, melyen alapulhatna a fentebb említett közösségi modell.

<i>A katolikus egyház által képviselt értékek</i>	<i>A magyarországi cigányok hagyományai (főként a hagyományőrző roma családoknál)</i>
Az élet tisztelete	Abortuszellenesség
Az elesettek támogatása	Idősek és betegek tisztelete
A szentségek kiszolgálása kiszolgáltatása	A keresztlő és a temetés hagyományai

A Szűz Mária-kultusz	A búcsújáró helyek felkeresése (a szentképek a lakásban)
A család tisztelet	Nagycsaládi keretek között való nevelkedés
A vallási közösségekre való építkezés	A cigány közösségben való gondolkodás

3. sz. táblázat: A katolikus egyház és a cigányság érték- és normarendszerének összehasonlítása

Hogyan nézne ki az iskola, mint közösségi színtér?

- Nyitott iskolává válva nemcsak az oda járó gyerekekre fókuszálnak, hanem *az egész családra*.
- A leendő iskolás gyerekeknek (*óvodások*) nyitott bemutató foglalkozások tartása.
- A már végzett diákoknak nyomon követése (akár *tanodai keretek* között a segítségnyújtás).
- A szülők számára *felnőttképzések* szervezése (akár a 8 általános iskola befejezésében, OKJ-s képzések szervezése, érettségire való felkészítés).
- *Szabadidős és kulturális programok* szervezése a generációk közötti párbeszéd megteremtésével.
- A helyi *cigány közösség érdekvédelmi szervezeteit* (kisebbségi önkormányzat, illetve civil szervezetek) be kell vonni a közös munkába (közös kulturális közösségi programok).
- Minden egyházi iskolában, ahol feltételezetten több a hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű és/vagy cigány tanulók aránya *főállású szociális szakembert* (szociálpedagógust) kellene alkalmazni.
- Fontos lenne olyan *módszertani mintákat „házhoz vinni”* (kooperatív technikák, inkluzív pedagógiai módszerek, érzelmi intelligencia fejlesztését szolgáló foglalkozások, resztoratív konfliktuskezelési technikák, drámapedagógia, élménypedagógiai eszközök (pl. társasjáték-pedagógia), zenei foglalkozások (pl. szimfóniaprogram).
- A *mentortanári feladatokat átgondolása*: egy akkreditált programmal rendelkező képző helyre (akár az Egyházmegyei Közoktatási Intézményfenntartók – EKIF), akik képeznék a mentortanárokat. Ugyanakkor a hálózatosodás szükségességét sem szabad lenne szem előtt tévesztetni (pl. szakmai műhelymunka).
- *Érzékenyítő tréningeket* tartani.
- A *pedagógiai munkát segítő alkalmazottak* (pl. fejlesztőpedagógus, logopédus, pszichológus, pedagógiai asszisztensek) foglalkoztatása.

- *Keresztényi közösségi programok* (közös zárandokutak szervezése az egész család bevonásával, katolikus családi napok tartása, bibliaórák felnőtteknek, komolyzenei vallásos témájú koncertek, egyházi ünnepek közös ünneplése. szülői klubok (olyan témákat érintve, amelyek a szülőket érdeklik).
- Erősíteni kell az iskola életében a *szociális munkát* (családi koordinátorok alkalmazása; minden koordinátor napi kapcsolatot ápolna a családokkal, az esetmegbeszélés mint a szociális munka *módszereinek beépítése* az iskolai pedagógiai munkába (pl. egy osztályban tanítók értekezlete, reggelente a kísérő szülőknek „fogadószoza” kialakítása, adománygyűjtési akciók, alapítvány létrehozása, egyházi tanulmányi ösztöndíjrendszer kidolgozása a jó képességű tanulóknak).
- A tehetséggondozás létező elemei mellett szükséges lenne egy roma nemzetiségi programmal működő – keresztényi szellemiségű –, tehetséggondozó kollégiummal ellátott, komplex programmal működő érettségit adó, *négy évfolyamos gimnázium* létrehozására.

BETÁK NORBERT

Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác
Constantine the Philosopher University in Nitra, Slovakia
betak.norbert@avkf.hu, nbetak@ukf.sk

SZŐKÖL ISTVÁN

Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia
szokoli@ujss.sk

Felkészültek-e a pedagógusok a 21. századi digitális készségfejlesztésre?

Bevezetés

A világunk változik. Minden bizonnyal kijelenthető, hogy a technikai és technológiai fejlődés alakulása a társadalmi és gazdasági folyamatok egyik legdominánsabb mozgatórugója lett. Kiváltképp jellemző a digitális technológia térhódítása többek közt olyan területeken, mint az idegenforgalom és vendéglátás, hiszen például mára már nem megvalósíthatatlan elképzelés a virtuális séta, a kiterjesztett valóság megtapasztalása egy múzeumlátogatás során, vagy akár egy utazás online formában történő teljes körű megszervezése. Hasonló ágazati megújulást és rohamos léptékű digitális innovációkat produkál ugyanakkor az orvostudomány is, de a gépészet, építészet, anyagtechnológia és más egyéb területek sem maradnak el az informatikai technológiák egyre csak bővülő eszköztárának felhasználása nélkül – hangsúlyozva ezzel az informatikai-digitális jártasság fontosságát. A digitális forradalom az ipar nagy részét átfogó mértékben behálózta, s az utóbbi évekre már teljesen világossá vált a szó szerinti hálózatosodás is – már ami az információs rendszerek egymásba történő beágyazódását és integrálását jelenti. Le kell azonban szögezni, hogy nem csupán a technológia térhódítása számottevő, de bizonyos értelemben paradigmaváltás is bekövetkezett, gondoljunk csak az ipar evolúciója következményeként megjelent Ipar 4.0 koncepcióra vagy a közösségi média mindennapi életvitelünkre gyakorolt hatásaira. A pedagógiát sem kerülte el a változás, illetve a változást követelő igény, mely szerint lépést kell tartani a fejlődéssel, szembesülni a változásokkal, és azokat elfogadni, valamint úgy alakítani az oktató-nevelő folyamatokat (beleértve a pedagógusképzést is), hogy a 21. század elvárásaiként megjelenő tudás- és kompetenciaegységek biztosítása, fejlesztése a lehető leghatékonyabb módon történjen meg. Mindebből adódik, hogy az oktatás megújulása napjainkra a sürgető kérdéskörök szintjére emelkedett, hiszen a világnak gondolkodó és folyamatosan fejlődni tudó és fejlődni akaró

társadalomra van szüksége. Lényeges változás a korábbi időszakokkal szemben, hogy a szakmai tudás- és készségkövetelmények mellett felértékelődtek az ún. „soft skill-ek”, melyek a motiváció, a kommunikáció, a beilleszkedés, a kreativitás, egyéb készségekkel is egyetemben alkotják a megfoghatatlan képességek tárházát. Az elmúlt időszakban létrejött az ún. 4C Edukáció (4C Education) fogalma, mely a tényleges jövőbeli, megváltozott környezetbe történő rugalmas adaptálódást hivatott megkönnyíteni, hogy a már említett négy képesség (kreativitás, kommunikáció, kollaboráció, kritikai gondolkodás) fejlesztésének irányába tereli az oktatási és a nevelési folyamatokat (BETÁK 2019: 493). A digitális eszközök egyre nagyobb teret hódítanak az iskola falai között, tanórai felhasználásuk erősen indokolttá vált, viszont megalapozott módszertani előkészítés és tanmenet híján nem feltétlenül támogatják a kitűzött oktatási-nevelési célok elérését. A diákoknak, tanulóknak szükségük van az olyan, módszertanilag indokolt digitális tapasztalatszerzésre, mely nem kizárólag az informatikaoktatás területére korlátozódik, nem „csupán” a számítógép-kezelési technikákat rejti magában, hanem elsődleges célja a tanuló fejlődésének támogatása. Mindemellett a pedagógusok digitális jártassága is igen fontos, hiszen ezáltal tudnak valóban a 21. század digitális pedagógusaivá válni. Mindennek tudatában igen nagy felelősség hárul a tanító- és tanárképzésre, s nem különben a pedagógus részéről megnyilvánuló folyamatos digitális és módszertani fejlődést igénylő magatartásra.

A digitális pedagógia és a készségfejlesztés

A digitális pedagógia fogalma önmagában egyesíti a pedagógia elméletének, illetve gyakorlatának alapjait és téziseit a digitális technológiák lehetőségeivel, melynek eredményeként megvalósul a digitális eszközök segítségével támogatott edukációs folyamat. A digitális pedagógia kritikus szemléletmódot feltételez, így az indokolatlan digitális eszközhasználatnak nem kíván teret adni, viszont a megalapozott módszertani elveken alapuló felhasználást hivatott elősegíteni. A technológia nem helyettesítheti a pedagógust, annak szerepe a digitális pedagógiában ugyanis nélkülözhetetlen. S bár a tartalom, a tananyag hordozója lehet a digitális eszköz, az oktatási stratégiák és módszerek megválasztása mégiscsak a pedagógus feladata és jogköre marad.

A digitális pedagógia megvalósításához elengedhetetlen a digitális felkészültség, többek közt az IKT-használattal kapcsolatos kompetenciák megléte. A tanulmány következő részében erre a témakörre összpontosítunk, néhány mutató segítségével rávilágítunk egy

nemzetközi kutatás hazai vonatkoztatására, valamint egy pilot-felmérés segítségével megvizsgáljuk a tanítóképzésben részt vevő hallgatók véleményét, attitűdjét.

A pedagógusok digitális kompetenciája

A pedagógusi teendők körében az IKT szakmai felhasználásnak különböző formái, eszközei és céljai lehetnek. A pedagóguspályára készülő hallgatók tanulmányaik során szert kell, hogy tegyenek olyan tudásra és képességekre, melyek későbbi feladatkörük ellátására segítik őket. De vajon melyek azok a kompetenciák, amelyek minden bizonnyal hasznosulnak majd a jövőben, és amelyek kialakítása, valamint fejlesztése alapkövetelmény a pedagóguspályán? Érdeemes megnézni többek közt az oktatók digitális kompetenciájának európai keretrendszerét, amely tudományosan megalapozott, és leírja, hogy mit jelent az oktatók számára a digitális kompetencia. A DigCompEdu (Redecker, Punie, 2017: 8) a digitális világ számára a 3 alábbi nagy kompetenciaegységen (-területen) belül fogalmazza meg 22 elementáris kompetenciáját:

- a pedagógusok szakmai kompetenciái;
- a pedagógusok pedagógiai kompetenciái;
- a tanuló kompetenciái.

Amennyiben az oktatók digitális kompetenciáit vizsgáljuk, érdemes lenne a pedagógusképző főiskolák és egyetemek képzési palettájának áttekintését is elvégezni. Ezenkívül említésre méltók lehetnek még akár többek közt a tanítóképzésben előforduló IKT-használati megközelítések is (KHIRWADKAR 2000: 11):

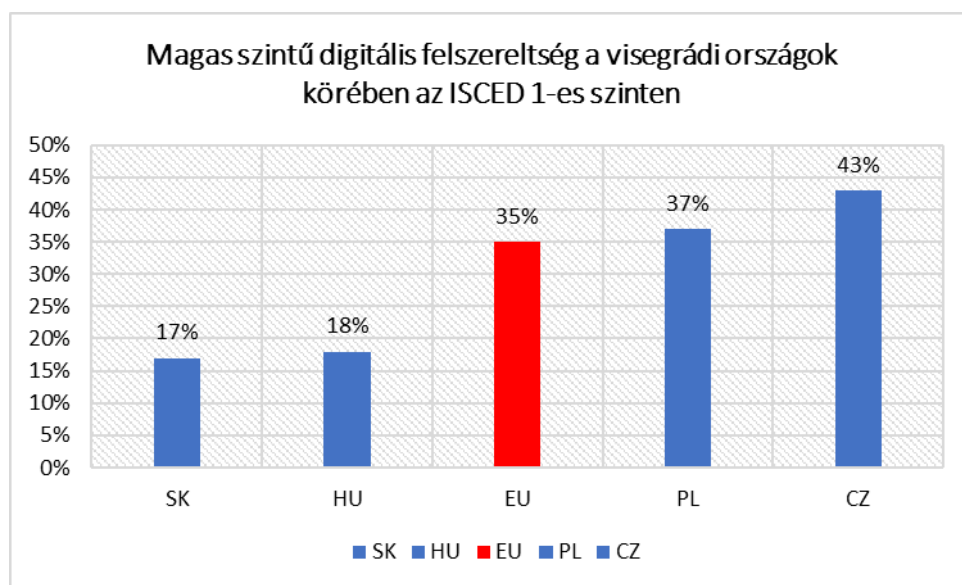
- *IKT-jártasság fejlesztése*: A hangsúly az általánosságban vett IKT-használati gyakorlat megalapozásán van. A cél, hogy a pedagógusok képesek legyenek mindennapi tevékenységeik során a megfelelő IKT-használatra. Ez a különböző szoftver- és hardvereszközök edukációs folyamatokban történő felhasználását jelenti.
- *az IKT pedagógiai megközelítése*: A hangsúly az IKT-készségek tantárgybeli integrációján van. A konstruktivizmus elveire támaszkodva tervezi meg az adott tanár az IKT-használat tanórán történő alkalmazásának lehetőségeit, mégpedig azzal a céllal, hogy minél jobban elősegítse a kitűzött célok elérését. E megközelítés hasznossága abban rejlik, ha a diákok, ill. a tanulók saját digitális jártasságuk további fejlődése érdekében kutató-feltáró osztálytermi munkát végezhetnek.
- *Tantárgyspecifikus megközelítés*: Ebben az esetben az IKT felhasználása egy adott tárgy lehetőségeinek-adottságainak vonatkoztatásában értendő. A pedagógusok nem

kizárólag az innovatív tanulási módszereket és stratégiákat ismertetik a hallgatókkal, de az IKT segítségével történő tanulás és tanítás gyakorlati felhasználásának elsajátításával, megértésével is foglalkoznak. Jelen értelmezésben az IKT nem kiegészítő kelléke az oktató-nevelő folyamatoknak, hanem inkább integrált eszköze, melyhez a tantervi keretek széles skáláján hozzáférhetnek úgy tanárok, mint diákok, hallgatók.

- *Gyakorlatorientált megközelítés:* A hangsúly a tanítóképzésben használatos IKT-eszközök gyakorlati aspektusaira helyeződik, melynek egyik legfontosabb feladata a tananyagfejlesztés. Az IKT használata és az edukációs folyamatokba történő implementálás során olyan tapasztalatokat szerezhetnek a tanítóképzésben részt vevő diákok, amely az iskolákban fellelhető lehetőségek felmérésére, valamint elsajátított készségeik hatékony alkalmazására teszi őket alkalmassá.

Az általános digitális (informatikai) írástudás alapkövetelmény a pedagógus számára, mely nélkülözhetetlen a későbbi tantárgyspecifikus módszerek és stratégiák alkalmazása során, de akár egyéb pedagógusi tevékenységek elvégzésekor is (pl. elektronikus osztálynapló vezetése, elektronikus levelezés szülőkkel, elektronikus tananyag készítése stb.). Elmondható, hogy szinte rendszerességgel készülnek digitális jártasságot felmérő kutatások, ezzel is nyomatékot adva a téma fontosságának és rámutatva az esetleges hiányosságokra, ill. nem mindig kedvező feltárásokra. Az Európai Bizottság számára készített és a tavalyi évben megjelentetett felmérés (EUROPEAN COMMISSION, 2019) aktuális és átfogó képet mutat az Európai Unió, Norvégia, Izland, valamint Törökország „*IKT-felhasználási helyzetéről*”. A kutatás keretében az iskolavezetők, tanárok, diákok és szülők a technológiák oktatásban történő hozzáférését, felhasználását és attitűdjét mérték fel. Kecsegtető, hogy a feldolgozott adatok alapján a pedagógusok saját IKT-jártasságuk növelése érdekében képesek szabadidejüket is feláldozni a fejlesztésre. Sőt a felmérésben részt vett diákok 43%-át (ISCED 1) olyan pedagógusok oktatják, akik már részt vettek oktatók számára kialakított IKT-használati képzésen. Továbbá a digitális jártasság területén a biztonságot, a kommunikációt és a kollaborációt illetően vélik a pedagógusok saját képességeiket biztosabbnak, mint például az IKT-jártasság terén. A számos *digitális fejlettséget* érintő pozitív jellegű változás mellett érdemes szemügyre venni azon területeket is, melyeknél egyelőre hiányosságok, problémák vagy bizonytalanságok lépnek fel. Nyilván a pedagógus digitális eszközhasználatát merőben meghatározzák az adott oktatási intézmény számára rendelkezésre álló eszközpark lehetőségei. Ebből

kiindulva megvizsgáltuk, hogy miképpen alakult a visegrádi 4-ek (Csehország, Lengyelország, Magyarország, Szlovákia) országai körében a *magas szintű digitális felszereltség* (EUROPEAN COMMISSION, 2019 A,B,C,D), tehát a digitális eszközök – beleértve az internetsebességet is – és a diáklétszám arányát tekintve, hol helyezkednek el az egyes országok (1. sz. ábra). Az elkészült összehasonlításból jól látszik, hogy csupán Lengyelország és Csehország lépi túl az európai uniós átlagot. Fontos megjegyezni, hogy az alsó- és felső középfokú oktatás (ISCED 2 és ISCED 3) esetében mindegyik ország nagyobb értéket produkált e téren, azonban az ISCED 1 szintjén Szlovákia és Magyarország oktatási intézményei nem haladták meg az uniós átlagot. Ezenkívül azt is lényeges megemlíteni, hogy a magas szintű digitális iskolai felszereltség nem feltétlenül jelenti azt, hogy az eszközök-technológiák módszertani felhasználása minden esetben hatékony, a kitűzött oktatás-nevelési céloknak megfelelő módon történik. Az oktatási intézmények kellő IKT-felszereltségét viszont olyan alapkövetelménynek tekintjük, mely előfeltétele lehet az effektív digitális pedagógiai stratégiák és módszerek megvalósításának.

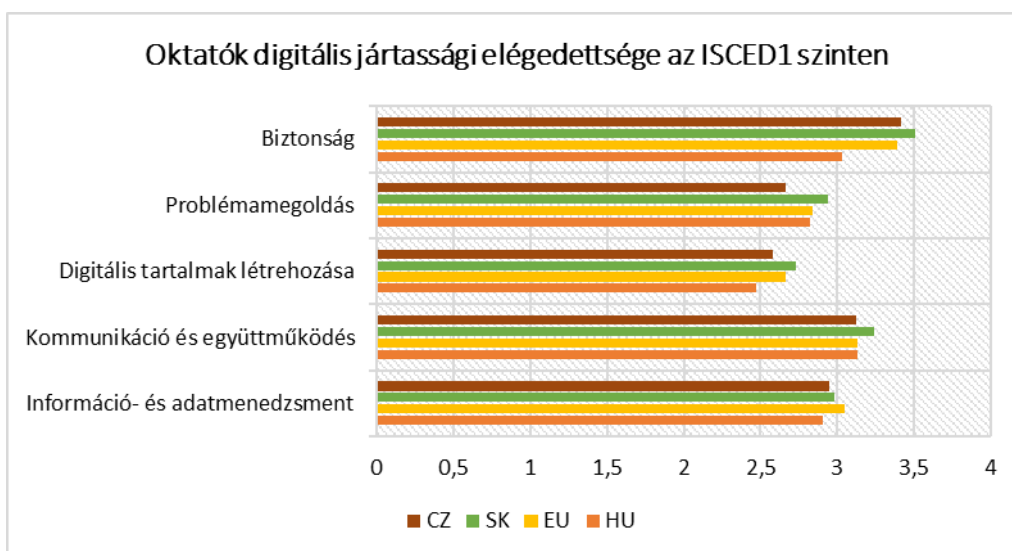


1. sz. ábra: Digitális felszereltség a visegrádi országokban

A digitális kompetencia értelmezésének és fejlesztésének európai keretrendszere (CARRETERO, VUORIKARI, PUNIE 2017: 14) 5 fő kompetenciaterületet határoz meg:

- információ- és adatmenedzsment (információ gyűjtése, felhasználása, tárolása);
- kommunikáció és együttműködés (digitális, internet alapú kommunikáció);
- digitális tartalmak létrehozása;
- problémamegoldás (problémamegoldás, gyakorlati alkalmazás);
- biztonság (IKT-biztonság).

Mivel a digitális fejlődés célja a felsorolt kompetenciaterületek széles körű elsajátítása és gyakorlati alkalmazása lenne, ezért megvizsgáltuk, hogy a kutatásban részt vevő pedagógusok miként vélekedtek e területekről (2. sz. ábra). A felmérésben az oktatók a már említett kompetenciaterületek tükrében saját digitális jártasságuk szintjéről fejtették ki véleményüket. A lengyelországi kimutatásban nem szerepeltek releváns adatok, így azokat kihagyván, a többi ország adatait felhasználva készítettük a grafikonos összehasonlítást. A felmérésben részt vevő visegrádi országok közül Szlovákia mutatói alapján csupán 1 esetben (Információ- és adatmenedzsment) nem mérhető átlagon felüli eredmény. Megfigyelhető továbbá, hogy a magyarországi adatokat illetően főleg az IKT-biztonság területén van lemaradás az EU-s átlagtól, tehát az internet-tudatosság és a digitális eszközök tekintetében kialakított biztonságtudatos magatartás tekintetében. Napjainkban a digitális eszközhasználat a fiatalok és idősebbek körében is egyre inkább közkedvelté válik, ezért nagyon fontos lenne, hogy az esetleges kibertámadások vagy egyéb kockázatok elkerülése érdekében úgy a pedagógus, mint diákja legyenek tisztában a megelőzés lehetőségeivel is. Jelen tanulmány keretein belül a további összefüggések feltárására nem térünk ki, azonban bemutatunk még néhány olyan eredményt, melyet egy témával kapcsolatos saját készítésű véleményfelmérésből nyertünk.



2. sz. ábra: Digitális jártasság felmérése

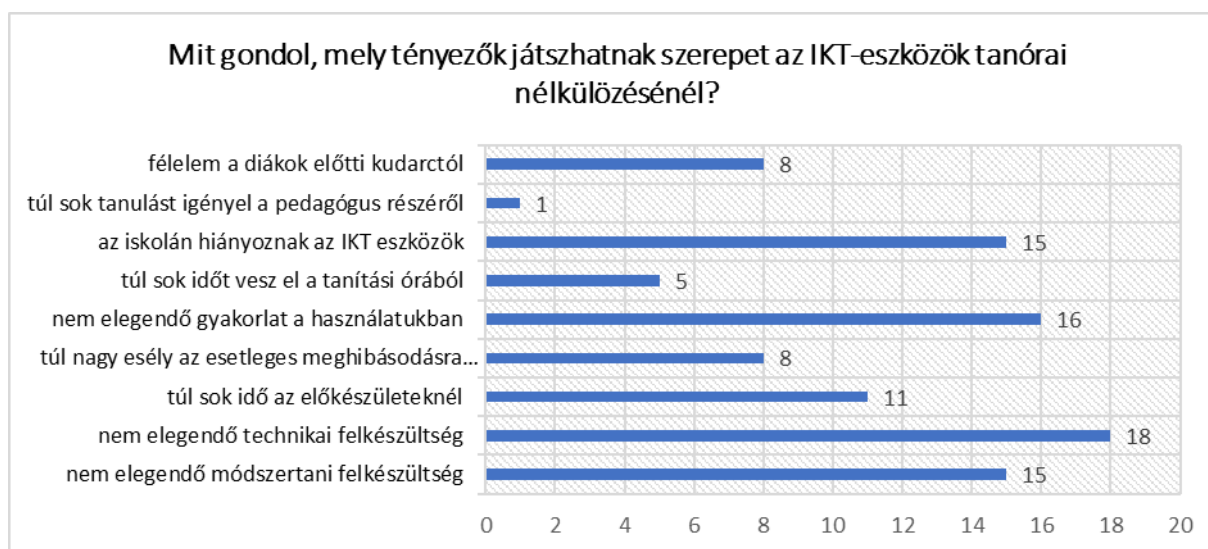
A kismintás próbakutatásban 26 tanítóképzésben részt vevő hallgató fejezte ki véleményét. A Likert-skálás kérdéseket tartalmazó kérdőívet anonim, elektronikus formában tettük elérhetővé. A kérdőív összesen 17 kérdést tartalmazott, melyekből 2 kérdést (a tanulmány témájához leginkább illeszkedőt) vizsgálunk meg.

Mint azt már az előzőekben is kifejtettük, a jelenkori és jövődöbeli pedagógus számára nélkülözhetetlen a digitális jártasságot elősegítő és fejlesztő tapasztalatszerzés. A pedagógusképzésben részt vevőket így arról kérdeztük, hogy *elegendőnek tartják-e eddigi tapasztalataikat az IKT-eszközök használatával kapcsolatban?* Fontos megjegyezni, hogy a kismintás kutatásunkban részt vettek mesterképzésben és alapképzésben is tanuló hallgatók (úgy az Apor Vilmos Katolikus Főiskoláról, mint a nyitrai Konstantin Filozófus Egyetemről), így az eddigi tapasztalataikat az adott képzési szint és rendszer is befolyásolhatta. A válaszadók 56%-a nyilatkozott úgy, hogy elegendőnek tartja IKT-s tapasztalatait, viszont vannak e téren hiányosságai, valamint 40%-a nem elégedett, és szükségét érzi a további fejlődésnek (3. sz. ábra). A megkérdezett hallgatók önértékelése alapján kijelenthető, hogy túlnyomó részük nem rendelkezik elegendő ismerettel, jártassággal vagy képességgel az IKT-eszközhasználat terén. A megkérdezettek 4%-a nem tudta megítélni saját felkészültségét a mért területen. Mivel az eredmények főleg az elégedetlenséget és esetlegesen felmerülő hiányosságokat mutatják, ezért fontos lehet a következőkben felmérni, hogy melyek azok a területek, amelyeken ténylegesen hiányosságokat éreznek, illetve, hogy a jövődöbeli pedagógusok saját digitális jártasságukkal szemben támasztott elvárásuk mennyire releváns a nemzetközi vagy hazai standardokkal.



3. sz. ábra: Tapasztalatok IKT-eszközök terén

Az önértékelésen túl szeretnénk volna megtudni, hogy mi minden befolyásolhatja esetleg a tanítókat abban, hogy nélkülözzék a digitális eszközök tanórai használatát. A válaszok alapján (4. sz. ábra) úgy tűnik, hogy túlnyomórészt a hiányos IKT-eszközpark, ill. a nem megfelelő szintű digitális jártasság állhat a digitális eszközök tanórai nélkülözésének hátterében. Érdekes, hogy elég nagy számban vélekedtek úgy, hogy a diákok előtti kudarc és a technika esetleges meghibásodásának esélye is közrejátszhat, hogy a tanítók inkább a tradicionális oktatási eszközöket, ill. módszereket használják. Csupán 1 fő vélte úgy, hogy a tanulásra fordított idő tántorítja el a pedagógust az IKT-eszközhasználatától.



4. sz. ábra: IKT-eszközök nélkülözése

Összefoglalás

A tanulmányban igyekeztünk rámutatni a digitális eszközhasználat fontosságára, de még inkább arra, hogy a megfelelő módszertan megválasztása és a készségfejlesztés céljából megvalósuló használata a mai kor pedagógusával szemben támasztott igény. Olyan elvárásról beszélünk, mely leginkább a megváltozott tanulási szokások és a 21. században fontosnak vélhető kompetenciák kialakításának, fejlesztésének érdekében jött létre. Az általunk készített kismintás kérdőív feldolgozott adatai azt mutatják, hogy érdekes és fontos összefüggések születhetnek, melyek a pedagógia területén igencsak hasznosnak bizonyulhatnak, ezért érdemes lenne nagyobb mintán is megvizsgálni az IKT-eszközhasználat gyakorlatát, hogy minél átfogóbb és relevánsabb képet kapjunk. Éppen az előző célhoz alkalmazkodva érdemes lenne továbbá a pedagógusképzés bizonyos szakaszaiban (pl. a képzés végén) vizsgálni az adott területet, hogy minél célzottabb kutatási eredményekhez jussunk. A tanítóképzésben részt vevő hallgatók önértékelése alapján szükség lehet további fejlesztésre, képzésekre mind a digitális pedagógia, mind pedig az eszközhasználat terén. Minden bizonnyal meg kell vizsgálni azokat a tényezőket is, melyek pozitív hatással vannak a tanítók digitális eszközhasználatára, viszont mi a kutatásban csupán az ellenkező negatív pólust mértük fel. Hasonlóan az előző eredményekhez, itt is a digitális jártasság hiánya vagy nem megfelelő mértéke lehet az, mely esetenként eltántoríthatja a pedagógust az eszközhasználatától. A fellebb említetteken túl érdemes még megvizsgálni többek közt azt is, hogy valójában mit értenek a pedagógusjelöltek a digitális pedagógia fogalmán, és esetleg feltárni a DigCompEdu vizsgálataihoz hasonlóan, hogy mely konkrét területek azok, melyek az esetleges fejlesztést nagyobb mértékben igénylik.

A digitális világ fejlődéséhez alkalmazkodva időszerűnek és megalapozottnak tekinthetők azok a felmérések és kutatások, melyek hatásvizsgálatai a pedagógiai gyakorlat számára fontos összefüggéseket tárnak fel. Így képzelhető el az, hogy a mindennapi oktató-nevelő munkába tudományosan is megalapozott, indokolt és megfelelő módszertani alkalmazás jelenik meg a digitális eszközhasználat terén.

Irodalom

- BETÁK NORBERT (2019): A robotika, mint a 21. századi készségek fejlesztésének eszköze. In: Kaposi József és Szőke-Milinte Enikő (szerk.): *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája*, 490–497.
- CARRETERO STEPHANIE, VUORIKARI RIINA, PUNIE YVES (2017): *Digcomp 2.1: Állampolgári digitáliskompetencia-keret nyolc jártassági szinttel és gyakorlati példákkal*. EUR 28558 EN, doi: 10.2760/38842.
- EUROPEAN COMMISSION (2019): *2nd Survey of Schools: ICT in Education – Final Report*. 2019. European Commission, Luxembourg. doi: 10.2759/23401.
- EUROPEAN COMMISSION (2019A): *2nd Survey of Schools: ICT in Education – Czech Republic Country Report*. European Commission, Luxembourg. doi: 10.2759/92434.
- EUROPEAN COMMISSION (2019B): *2nd Survey of Schools: ICT in Education – Hungary Country Report*. European Commission, Luxembourg. doi: 10.2759/76901.
- EUROPEAN COMMISSION (2019C): *2nd Survey of Schools: ICT in Education – Poland Country Report*. European Commission, Luxembourg. doi: 10.2759/70244.
- EUROPEAN COMMISSION (2019D): *2nd Survey of Schools: ICT in Education – Slovakia Country Report*. European Commission, Luxembourg. doi: 10.2759/543137.
- KHIRWADKAR ANJALI (2000): *Integration of ICT in Education: Pedagogical Issues*. 2000.
- REDECKER CHRISTINE, PUNIE YVES (2017): *European Framework for the Digital Competence of Educators*. <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu> Utolsó megtekintés: 2020. február 8.

DÓRA LÁSZLÓ

Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác

dora.laszlo@avkf.hu

A magyar médiapedagógia gyakorlata

A cél: médiaműveltség

A műveltség fogalmának meghatározó értelmezési kerete a társadalom és az azt létrehozó kultúra. A műveltség az adott kultúrában és adott időben meghatározott tudáskészlet, amely elengedhetetlen a mindennapi környezettel folytatott interakciók során. Ez a kulturálisan meghatározott tudásforma relevánsan felhasználható képességeket, készségeket és ismereteket foglal magában. A formális és nonformális képzési rendszereken kívül is segíti az egyének fejlődését, naprakész és használható tudást jelent, és nem kötődik szorosan kontextushoz (CSAPÓ 2004). Ezért létezik a 21. században többféle műveltség fogalom, illetve műveltségi terület. (BÁTHORY és FALUS 2001).

Az angol *literacy* szó írni-olvasni tudást, illetve az ahhoz kapcsolódó műveltséget jelent, továbbá – tágabban értelmezve – az információhoz jutási képességet is. Elvontabb és tágabb értelemben, főleg az angolszász szakirodalomban, alapkészségként is értelmezhető, német nyelvterületen inkább a *kompetencia* szót használják a fordításokban.

A médiaműveltség kutatásának területe közül a médiahatásokkal foglalkozó kutatások, a médiahasználat, a média szövegeinek megértése, illetve a médiaoktatás mind a neveléstudomány tárgykörébe (is) tartozik. A médiaoktatás ezen kívül a módszertanra vonatkozó megfigyelések mellett az oktatás hatásainak és hatékonyságának mérését vizsgálja (HIN és SUBRAMANIAM 2009). A médiaműveltséget ugyanakkor szinte kizárólag a digitálisan is elérhető médiatartalmakra használják a szakértők (LANKSHEAR és KNOBEL 2008).

A médiajártasság fogalma a társadalmi és tudományos életben és intellektuális fejlesztésben is szerepet játszik. A médiaírástudás vagy médiaműveltség azon ismereteket és készségeket jelentik, amelyek nélkülözhetetlenek ahhoz, hogy megértsük, milyen médiumokban és formákban jelenhetnek meg az adatok, információk és tudás, illetve ezek hogyan keletkeznek. A médiaműveltség jellemzője, hogy az információkat és az azokat hordozó kontextusokat a fogyasztók kritikusan használják és értelmezik, és ez segíti a befogadót abban, hogy csökkenteni tudja a média látens befolyásoló hatását (POTTER 2013).

A média területén való jártasság azt jelenti, hogy a fogyasztók a tömegmédia információs folyamatát saját javukra és tanulásukra használják fel, ezért szükséges a médiaismeretek integrálása az oktatási rendszerbe úgy, hogy konkrét és tantárgyak feletti formában is használható tudást nyújtson (AKTI 2010).

A médiaműveltséggel szembeni fő követelmények a tanuláshoz és tudásszerveződéshez való alkalmazás, a média által bemutatott reprezentációk lényegének felismerése és a hasznos tudássá alakítás a kritikus befogadás, vagyis a gondolkodási műveletek során (ALVERMAN, MOON és HAGWOOD 1999).

A médiakompetencia a tömegkommunikációs tartalomnak és funkciónak a megértésére irányuló fejlesztése. A média összefüggéseinek megismerése és az ezzel kapcsolatos tudás fejlesztése a véleményalkotó képesség és a megfelelő felhasználói magatartás szerves részét képezi (AKTI 2010).

A médiaműveltség azoknak az ismerteknek és készségeknek a halmaza, amely ahhoz szükséges, hogy a médiumokban megjelenő üzeneteket megértsük, és tudjuk, hogy azok hogyan keletkeztek. Ahhoz, hogy a tömegkommunikáció közlési formáját és a megalkotott reprezentációkat megértse a közönség, ismernie kell a tömegkommunikáció működését (MACEDO és STEINBERG 2007).

Gyakorlatiasabban a médiaüzenetek értelmezése–elemzése–feldolgozása és kulturális kontextusba helyezése, befogadó központú gyakorlati referenciaként szükséges, hogy megjelenjen a média működésének értelmezésében. Ez magában foglalja a bemutatásból eredő hatásoknak, vagyis az érvelésnek, továbbá szimbolikus és kulturális kódoknak és konvencióknak a felismerését – röviden a média gyártási struktúráját. Minden médiaválfaj tudatos értelmezésének kompetenciája az információk alakításának megértése a média működésének elemzésén keresztül (CELOT és TORNERO 2008).

Tágabban fogalmazva, a médiában bemutatott jelenségek jelentésének felfogása, a jelentés kialakítása és létrehozása az alapvetően fontos ismeret. A kritikus befogadó tudja dekódolni és értékelni a közzétett üzeneteket, céltudatos és rutinszerű műveleteken keresztül, és képes elrugaszkodni a minimális tartalomelemzés szintjétől (BURN és DURRAN 2007).

Minden médiaműveltség szerinti értelmezési folyamathoz hozzátartozik egy alapelv, amelyet tudatosítani kell. Konkrétan, hogy a média üzenetei konstruáltak, tehát valamilyen rendező elv alapján megszerkesztettek, ezért értékeket és nézőpontokat mutatnak be, amelyeket a közönség a személyes tapasztalatai alapján értelmez és befogad (THOMAN 2003 a). Az elemzés során a megalkotás célját, az alkalmazott technikát és magát az információt

mennyiségét kell figyelembe venni (SALOMON 1994). A médiaműveltség azonban nem merül ki a tartalomelemzésben, mert a médiaszövegek nagy részben nyitottak, céllal és funkcióval jönnek létre, és az értelmezésük egyéni tapasztalatoktól függ (HOBBS 2006: 99–109).

A médiaműveltség fogalmán jól érezhető az aktív használat és kritikus magatartás előtérbe kerülése, mert a média az önálló tanulás eszköze lehet, így az információs és kommunikációs technika és kompetencia részét képezi.

Worsnop (1994) szerint a médiakompetencia nem lehet tudattalan, és alapvető elméleti ismeretek nélkül nem értelmezhető, ezért a médiatanulmányok szerves részeként alakul ki. Shepherd (1993) három összetevőre bontotta a médiaműveltséget. A kritikus megértés és értelmezés a fő cél, ez azonban csak akkor teljesül, ha a médiatermékek gyártásának folyamata ismert a felhasználó számára, valamint a célközönség is aktív szerepet játszik az üzenetek értelmezésében.

Ahhoz, hogy információval rendelkezünk, bizonyosfajta médiumokra van szükség, ezt a forrást jelentik a tömegkommunikáció eszközei (MLINARICS és HORVÁTH 2010: 1–4). Ebben az értelemben tehát az információhordozó a média, ezért túlmutat az információs műveltségen, mert magában foglalja a hozzáférés és kiválasztás kérdéseit (SALOMON 1994). Amíg az információs műveltséghez és digitális írástudáshoz elegendő a tanulás és mechanikus gyakorlottság, a médiaműveltséghez már feltétel az értelem szerinti tevékenység (MARTIN és MADIGAN 2006).

Az eszköz: médiakompetencia

A kompetenciát a mai szóhasználatban a *szakértelem* vagy *hozzáértés* szavakkal lehetséges a legjobban meghatározni, a neveléstudományban az 1990-es évektől kapott jelentős szerepet (NAGY 2007).

A kompetencia fogalmát és a hozzá kapcsolódó tartalmat pszichológiai rendszerként határozzák meg, mint kognitív alapú tulajdonságot. A kognitív kompetencia az információfeldolgozást segítő és megvalósító rendszer (NAGY 2007).

A kompetencia olyan elméleti alapra épülő gyakorlati képesség, amely természetes közegben és életszerű tapasztalatokon keresztül alakul ki, beépül az ember tudásszerkezetébe, és a felhasználó ösztönösen alkalmazza mint kész megoldási sémát az ismerős helyzetekben. A kompetenciák egyénileg hordozott belső mentális struktúrák, amelyek kognitív és gyakorlati képességeket, motivációt, attitűdöket és magatartási komponenseket tartalmaznak (GYÖRGYINÉ 2008). Ezeket egész életen keresztül különböző helyzetekben lehet előhívni,

kontextustól függően (GECSŐ 2006). A kompetenciák nemcsak oktatási környezetben, hanem azon kívül is fejlődnek, és fejlődésükhöz a tömegtájékoztatási eszközök is hozzájárulnak (RYCHEN és SALGANIK 2001). A kompetenciák nem tartalomfüggők, hanem az alkalmazásra helyezik a hangsúlyt, továbbá nem köthetők iskolai tantárgyakhoz.

Az Európai Unió nyolc kulcskompetenciát határozott meg, amelyek mind szükségesek ahhoz, hogy az ember az életben hatékonyan és nehézségek nélkül meg tudja állni a helyét a világban mind a munka, mind pedig a mindennapi tevékenységek során (SZ. TÓTH 2004).

A nyolc kulcskompetencia között több fedi le egyszerre a modern tömegkommunikációs eszközökhöz szükséges kompetenciaterületet.

Az első az anyanyelvi kommunikáció mint kompetencia, amely különböző stílusú és rendeltetésű szövegek meghatározására, feldolgozására vonatkozik. Az anyanyelvi kommunikáció definíciójában szerepel a tények értelmezésének képessége különféle társadalmi kontextusokból, valamint az információszerzés és feldolgozása a tanulás és tudás rendszerezése céljából. Ez a kompetencia magában foglalja az információk közötti válogatást, a megszerzett adatok kritikus értékelését, a releváns információk közötti különbségtételt is (RYCHEN és SALGANIK 2001).

A különböző szövegeknek a célnak megfelelő stratégiával való olvasása, értelmezése, megfelelő érvelési technikák olvasata, valamint az esetlegesen manipulatív szerkesztések felismerése egyaránt kiemelt szempont (SZ. TÓTH 2004).

Hangsúlyos a nagy mennyiségű információhalmazból az irreleváns vagy félrevezető információk kiválogatása, objektív és szubjektív elemek megkülönböztetése (SEEMA 2008).

Modellek

Az alábbiakban két elterjedt és széles körben alkalmazott médiakompetenciát elősegítő modellt mutatunk be, amelyek hozzájárulnak a médiaműveltséghez és médiakompetenciához (Lásd 1. sz. táblázat!).

A digitális írástudást és információs műveltséget egyesítő, egyik legkidolgozottabb modell az angol Felsőoktatási és Tudományos Könyvtárak Szövetségének (SCONUL) alkotása. A modell előnye, hogy rendszeresen frissítik és adaptálják. A 2011-es átdolgozás már túlmutat a hagyományos információs műveltségen és az azt magában foglaló digitális írástudáson, miközben egyre jobban közelít a média hagyományos jellemzőit előtérbe helyező konstrukciókra (ANDRETTA 2005).

Az új átdolgozás felhívja a figyelmet arra, hogy az információ meghatározásánál és használatánál értékelni kell minden információ típust, valamint hogy ezek nem a valóságot ábrázolják, hanem egy virtuális bemutatásnak a részei. Ezért a fellelhető adatok valamilyen formában szerkesztettek, struktúrájuk van, amelyet a tartalomszolgáltató határoz meg a rendelkezésre álló technikai feltételek mellett. Ezek a tartalmak éppen ezért elsősorban különböző felhasználói rétegeknek készültek, és ezeknek a jellemzői alapján vannak megalkotva. Az információk feldolgozása ugyanakkor a fogyasztók egyéni igényei és előzetes ismeretei szerint történik, és önálló választások előzik meg. Éppen ezért meg kell határozni az egyes tartalmak használata esetében, hogy vannak-e különféle változatai ugyanannak az információnak, amelyek a felhasználóhoz, annak tudásához és igényeihez igazodnak.

Az így létrehozott és kibocsátott információk és azok elrendezése, valamint megjelenésük közege egy kulturális kontextust is magán hordoz. A pedagógiában ezért fontos, hogy ezt a körülményt figyelembe vegyék a tanárok, és az oktatási módszerek meghatározásánál ne csak a tartalmakat vizsgálják, hanem nyitott értelmezési keretben kerüljön feldolgozásra az aktuális információra épülő tananyag. Ez az európai modell nagyon hasonlít az amerikai médiaműveltség fogalmához és annak körvonalazott tartalmához.

Az amerikai médiakutatás és oktatás során öt szemléleti alappillérrel szoktak beszélni, amely minden médiaformátum esetében azonos. Ezt a tengerentúlon a médiaműveltséggel azonosítják, amelyet kulcskompetenciaként fogalmazznak meg (MOLNÁR és KÁRPÁTI 2012: 441–476).

Thoman 1993-ban készült és pontokba szedett összefoglalását a médiaműveltség alapjairól szintén permanensen frissítették, hogy a 21. század médiaki hívásainak is megfeleljen (THOMAN 2005).

Az első alappillér szerint, hogy a média üzenetei konstruáltak, vagyis valaki valamilyen célból elrendezte a tartalmi mondanivalót, amelyet lényegesnek vélt, tehát valamilyen direkt szándék áll a bemutatás mikéntjének hátterében.

A következő pont szerint a médiaüzenetek minden egyes formája egyedi médiaszabályok (és lehetőségek) keretei alapján jön létre, amelyek a hír megalkotójától függenek. Ilyenek például a kamerakezelés, a szöveg újságírói szabályainak szerkesztési elvei, amelyek már befolyásoló tényezők.

A középso tényező az üzenetek egyénekre gyakorolt hatása, amely azt feltételezi, hogy minden egyes befogadó másként fogja fel és értelmezi a híreket, aszerint, hogy milyen

személyes jellemzői, tapasztalatai vannak. Ezek adják meg a leírható változókból álló, minden fogyasztónál egyedi kritériumrendszert.

A negyedik lépcső a befolyásolás és hatások tekintetében a működtető rendszer szélesebb körben értelmezett kontextusának feltérképezése, azaz a társadalmi, gazdasági, politikai környezet. Ezek a médiát körülvevő rendszerek olyan „klasszikus” fogalmakat fednek, mint a kereskedelmi, kontra közszolgálati média, a reklámok, a műsortipológia stb.

Az utolsó elem szerint az üzenet a valóságnak egy olyan reprezentációja, amely a megalkotó szemszögéből kerül felépítésre, vagyis a nézőpont egyben értékrendszer is.

USA/Thoman-modell	Angol/SCONUL-modell
konstruált médiaüzenetek (tartalmi mondanivaló elrendezése, lényegkiemelés)	szerkesztett médiaüzenetek (struktúra, technikai feltételek)
médiaszabályok (szerkesztési elvek, lehetőségek)	
nézőpont, értékrendszer	
működést meghatározó kontextus	kulturális kontextus
egyéni befogadás, eltérő értelmezés lehetősége	egyéni feldolgozás

1. sz. táblázat: Az amerikai és angol médiaműveltség felfogás szintjei
(THOMAN 2005, valamint ANDRETTA 2005 alapján)

Az angol médiaműveltségi felfogás a hírközlő funkció jellemzőit és annak megértését tartja a legfontosabb kritériumnak. Buckingham (2002) szerint a médiaműveltség kritikai viszonyulása sokkal inkább szolgálja a hírközlő funkciónak az oktatásban való felhasználási és kulturális lehetőségét.

Összegezve elmondható, hogy a médiaműveltség a médiában megjelenő információk, jelek, képek, kódok és azok funkcióinak megértését, kezelni tudását jelenti. Ez magában foglalja a tömegkommunikáció speciális kódjainak és eljárásainak összességét, beleértve a látens tartalmakat, kódokat és azok kontextusait. A hatások és használat tekintetében a médiaműveltség hozzájárul a tudatos értelmezéshez és tudásszerveződéshez, az adekvát esztétikai élvezethez, amely a médiával kapcsolatos különböző fejleszthető kompetenciaterületeket foglal magába.

A magyar médiaoktatás felfogása

A hazai médiaoktatási gyakorlat a tömegkommunikáció eszközeire úgy tekint, mint egy, a felnővekvőket befolyásoló eszközre, amely nagyon sok szórakoztató jellegű alkotást mutat be a fiatalok tömegeinek, és a szabadidős fogyasztás nagy hányadát kitölti.

A tömegkulturális megközelítés szerint a népszerű médiakultúra alkotásai a személyiségformálásra negatívan hatnak, és hátrányosan befolyásolják a szocializációt és a nevelési folyamatot. Ennek ellenlépéseként a filmalkotásokat szükséges elemzésnek alávetni, és ezáltal lehet megmutatni a hatótényezőket, az egyes jelenetek kifejezési formáit. Fontos kiegészítője ennek a módszernek a résztvevőkkel való beszélgetéseken keresztül a tartalom mondanivalójának tudatosítása és egyéni nézőpontok elfogadása (FRYDMAN 1999). Ez a paradigma az alkotások elemzését–értékelését tartalmazza, és inkább művészeti központú, a film formanyelvének tanítását tűzi ki célul. A szórakoztató funkciót általában véve azonosították a passzív közönség felfogásával és a filmalkotások megtekintésével, ezért került a pedagógiai módszerpalettára (KUBEY és CSÍKSZENTMIHÁLYI 1991).

Ennek az oktatási rendszernek a második lépcsője az, amikor a médiáról tanuló gyerekeknek kell létrehozniuk valamilyen (film)művészeti produktumot, hogy ennek során átéljék az alkotás folyamatát. Miközben saját alkotásukon dolgoznak, szembesülnek számos művészi kifejezésmódot meghatározó lehetőséggel és döntéssel, amelyet egy-egy filmelemzés során nem biztos, hogy észrevennének, ha nem ismernék meg munkájuk kapcsán az alkotás folyamatát. Ennek keretein belül megtanulják, mit jelent egy kamerabeállítás vagy nézőpont, illetve azt is, hogy ezek milyen formában befolyásolják azt a képet, amelyet majd a nézők látnak, és megpróbálnak értelmezni.

A befogadás megértésének ez a fordított (alkotásra épülő) elve, amely szerint az alkotást is meg kell tapasztalni ahhoz, hogy egy művészeti produktumot értelmezni tudjunk, élvezetes és jó módszer is, hiszen a gyerekek megtapasztalják, milyen a kamera vagy a szövegíró bőrébe bújni.

Ez az irányzat már számos országban elterjedt, és bizonyítottan megfelelő oktatási eljárás a média tanulmányozására és értelmezésére, de még egy lépéssel le van maradva a mai modern irányzat(ok) mögött.

Ez a felfogás pusztán művészeti (recepció) irányzat, de csak korlátozottan alkalmas arra, hogy a tömegkommunikáció jelenségei között eligazodjon a tanuló. Hiányzik belőle az objektivitást biztosító alkotóelemek megléte, a tájékozódáshoz és a világban való eligazodáshoz szükséges kompetenciák kifejlődésének lehetősége. Nem ad támpontot arra

nézve, amit a médiaműveltség szeretne kialakítani, és amire a médiakompetencia világítana rá.

Létezik néhány gyakorlat már hazánkban is, amelyben a gyerekek kvázi egy szerkesztőséget alkotnak és eseményeket dolgoznak fel, mint az újságírók (SÉTA, HÍD, LADIK programok). Ez az eljárás már sokkal közelebb áll ahhoz a valós életben zajló gyakorlathoz, amely során az emberek megpróbálnak a nagymértékű információáramlásban és a média befolyásoló hatásai ellenére tájékozódni, álláspontokat kialakítani és felelősen dönteni azokban a szituációkban, amelyek kihatnak a saját életükre.

Irodalom

- ANDRETTA, S. (2005): *Information Literacy: A Practitioner's Guide*. Chandos Publishing, Oxford.
- BÁTHORY ZOLTÁN és FALUS IVÁN (szerk. 2001): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest.
- BURN, A. és DURRAN, J. (2007): *Media Literacy in Schools. Practise, Production and Progression*. Sage, London.
- CELOT, P. és TORNERO, J. M. P. (2008): *Media Literacy in Europe*. EAVI, Brussels.
- CSAPÓ BENŐ (2004): *Tudás és iskola*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- FRYDMAN, M. (1999): *Televízió és agresszió*. Pont Kiadó, Budapest.
- GECSŐ TAMÁS (szerk. 2006): *Nyelvi kompetencia – kommunikatív kompetencia*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- GYÖRGYINÉ KONCZ JUDIT (2008): *Kompetencia, fejlesztés, érték. Elméleti és gyakorlati megközelítések*. Károli Egyetemi Kiadó, Budapest.
- HIN, L. T. W. és SUBRAMANIAM, R. (2009): *Handbook of Research on New Media Literacy at the K-12 Level: Issues and Challenges*. IGI Global, Hershey.
- HOBBS, R. (2006): Reconceptualizing Media Literacy for the Digital Age. In: Martin, A. és Madigan, D. (szerk.): *Literacies for Learning in the Digital Age*. London. 99–109.
- KUBEY, R. W. és CSÍKSZENTMIHÁLYI, M. (1991): *Television and the Quality of Life*. NJ: Lawrence Erlbaum, Hillsdale.
- LANKSHEAR, C. és KNOBEL, M. (szerk. 2008): *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*. Peter Lang, New York.
- MACEDO, D., és STEINBERG, S. R. (szerk. 2007): *Media Literacy: A Reader*. Peter Lang, New York.

- MARTIN, A. és MADIGAN, D. (2006): *Digital Literacies for Learning*. Facet Publishing, London.
- MLINARICS JÓZSEF és HORVÁTH NOÉMI (2010): A XXI. század írástudása. Médiaműveltség – Media Literacy. In: *Felnőttképzés*, 2010/2. 1–4.
- MOLNÁR GYÖNGYVÉR és KÁRPÁTI ANDREA (2012): Informatikai műveltség. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskol*, Budapest. 441–476.
- NAGY JÓZSEF (2007): *Kompetencia alapú, kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- POTTER, W. J. (2004): *Theory of Media Literacy: A Cognitive Approach*. Sage, Thousand Oaks.
- RYCHEN, D. S. és SALGANIK, L. H. (szerk. 2001): *Defining and Selecting Key Competencies*. Hogrefe & Haber, Göttingen.
- SALOMON, G. (1994): *Interaction of Media, Cognition and Learning*. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey Hove.
- SEEMA, S. (2008): *The Handbook of Competency Mapping. Understanding, Designing and Implementing Competency Models in Organizations*. Sage, New Delhi.
- SHEPERD, R. (1993): *Why Teach Media Literacy*. Quadrant Educational Media Services, Toronto.
- SZ. TÓTH JÁNOS (szerk. 2004): *Felnőttképzés az Európai Unióban. Kézikönyv az élethosszig tartó tanulásról*. Magyar Népfőiskolai Társaság – Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest.
- THOMAN, E. (2005): *Literacy for the 21st Century*. CML, Santa Monica.
- WORSNOP, C. (1994): *Screening Images: Ideas for Media Education*. Wright Communications, Canada – Mississauga.

GASPARICSNÉ KOVÁCS ERZSÉBET

Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác

gasparicsne.erzsebet@avkf.hu

A kreatív olvasás fejlesztése kisiskoláskorban

A kreatív olvasás a szövegértésnek az a foka, amelyen az olvasó a szöveg szó szerinti megértésén túl képes mozgósítani előzetes tudását, személyes tapasztalatait, élményeit. Az olvasottakat belső képekké tudja alakítani, az újonnan megismert történetet, információkat, tényeket tovább tudja gondolni, különböző helyzetekre vagy akár saját magára tudja vonatkoztatni. Ily módon születhet meg irodalmi alkotások olvasása közben a valódi műélvezet, a „belefeledkezés”, más szövegfajták esetében pedig egy-egy jelenség, probléma új szempontú megközelítése.

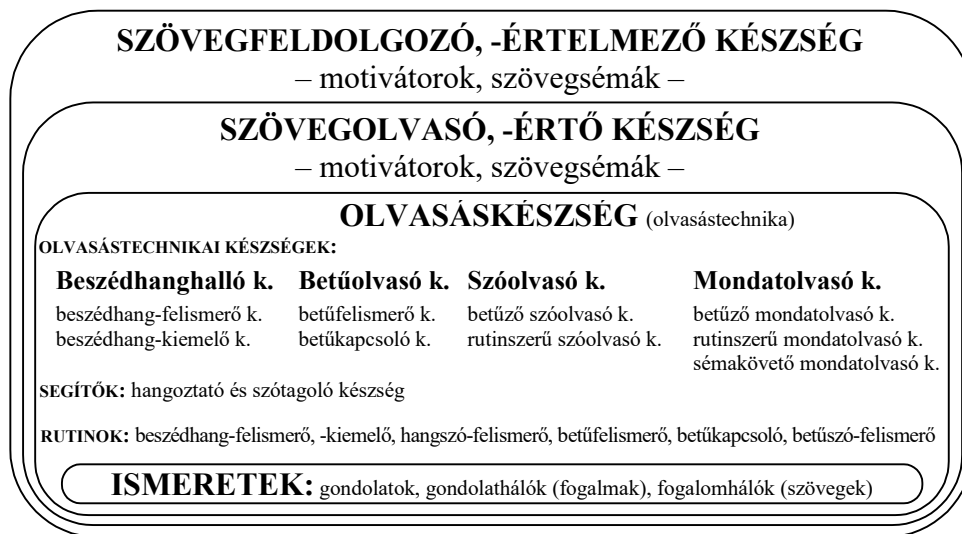
A kreatív olvasás előzményei

Ahhoz, hogy az olvasásnak erre a szintjére eljuthassunk, több feltételnek is teljesülnie kell. Mindenekelőtt megfelelő olvasástudásra van szükség, aminek kialakítása az általános iskola 1–2. osztályának a feladata. Ugyanakkor már az iskoláskor előtti időszaknak meghatározó szerepe van abban, hogy a gyermekek az akkor még csupán hallott szövegekből, mesékből, versekből mennyire képesek belső képeket alkotni. A mesehallgatás indítja el azokat a lelki folyamatokat, amelyek a mesehősökkel és -helyzetekkel való azonosuláshoz, ezeken keresztül pedig a gyermekben levő feszültségek elaborációjához vezetnek (MÉREI és V. BINÉT 2006). Az óvodai vershallgatás sem pusztán passzív befogadás, hanem a szövegek kreatív, expresszív megélése, amelyben az alkotó fantázia és a játék találkozik egymással (ZÓKA 2012: 167). Ezek a pozitív tapasztalatok alapozzák meg a későbbi, immár a gyerekek által olvasott irodalom átélését, kreatív értelmezését.

A szövegértő olvasás feltételei

Az olvasás elsajátítása hosszú folyamat, amely az előkészítéstől a jelrendszer elsajátításán és a technika begyakorlásán keresztül eljuttatja a tanulókat az olvasottak minél teljesebb megértéséhez (Kerettanterv 2012). Az egyes tanulási szakaszoknak fontos szerepe van abban, hogy a szövegértő olvasás létrejöjjön, és ez egyben megalapozza a gyerekek olvasási

szokásait is. Nagy József (2006) alábbi modellje jól szemlélteti az olvasásképesség alakulásának folyamatát:



1. sz. ábra: Az olvasásképesség szerveződése (NAGY 2004:21)

Ebben a rendszerben az egyes összetevők megfelelő fejlettségi szintjének egyaránt meghatározó szerepe van a szövegértés létrejöttében. A tanulók az olvasástechnika fejlesztése során szerzik meg azokat a rutinokat, amelyek alapul szolgálnak a szó, valamint a mondatolvasó készségek kialakításához. Így jutnak el a szövegértő olvasás szintjére, amellyel már képesek a szövegbeli információkat felismerni, azok összefüggéseit azonosítani. A szövegfeldolgozó, -értelmező olvasással eredményesen mozgósítják saját tapasztalataikat, a szerzett információkat pedig képesek továbbgondolni, vagy a gyakorlatban felhasználni.

A szövegértés fogalma

A szövegértő olvasás fogalma a hagyományos pedagógiai értelmezés szerint az írott szöveg dekódolását, a szövegbeli információk megértését jelenti (ADAMIKNÉ 2008: 118). A PISA 2015-vizsgálat definíciója ezt kiegészítette néhány olyan szemponttal, amelyek jelentősége különösen megnövekedett napjainkban: „*A szövegértő olvasás megértés, alkalmazás, értékelés, reflektálás és elkötelezettség a szövegekkel annak érdekében, hogy az egyén elérje célját, gyarapodjon ismereteiben és lehetőségeiben, valamint, hogy elősegítse részvételét a társadalom, közösség életében.*”¹ Hasonlóképpen értelmezik a szövegértés fogalmát a PIRLS-

¹ STEKLÁCS JÁNOS (2018): PISA 2015 után, PISA 2018 előtt. A szövegértő olvasás fejlesztésének, tanításának feladatai. In: *Könyv és Nevelés*, 2018/1. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-neveles/pisa-2015-utan-pisa-2018-elott#footnote-2> Utolsó megtekintés: 2020. február 20.

vizsgálatok, kibővítve a tanulók olvasási szokásainak és az olvasás iránti attitűdjének mérésével: „Olyan írott nyelvi alakok megértésének és használatának a képessége, amelyeket a társadalom megkíván, és amelyeknek az egyén jelentőséget tulajdonít. A fiatal olvasók sokféle szövegből képesek jelentést alkotni. Olvasnak, hogy tanuljanak, hogy részt vegyenek az olvasók közösségeiben, az iskolában és a hétköznapi életben, valamint olvasnak pusztán kedvtelésből.”²

A szövegértés fokozatai

A szövegértés szintjeit, fokozatait az olvasáspszichológia, illetve az olvasáspedagógia többféle modellben írja le. Lénárd (1982) az olvasás elsajátításában öt fázist különít el. Az olvasástanulás kezdő szakaszára a *mechanikus* vagy *technikai olvasás* a jellemző, amely alapvető feltétele a szövegértő olvasásnak. Ezt követi az *értő olvasás*, azaz a szöveg alapvető információinak, összefüggéseinek megértése. A *bíráló* vagy *kritikai olvasás* már a szövegbeli hiányok, ellentmondások felfedezését, megfogalmazását is lehetővé teszi. Az *alkotó, kreatív olvasással* az olvasó képes az olvasottakra reagálni, azokat saját tapasztalatai alapján kiegészíteni. Ehhez kapcsolódhat a szöveg nyelvi, stilisztikai sajátosságait, hatását is felismerő, ún. *esztétikai olvasás*. Horváth Zsuzsanna és Felvégi Emese (2006) szövegértési modelljükben két szintet különböztetnek meg. Az első, az *értelmező olvasás* a sorok közötti olvasni tudást, a mögöttes jelentések felismerését jelenti. Az olvasó képes a szerkezet és a szövegjelentés összefüggéseit, valamint az adott kultúrához kapcsolódó rejtett információkat megérteni. A második szint a *bíráló* vagy *kritikai olvasás*, azaz az olvasottak és a hétköznapi tapasztalatok, korábbi olvasmányélmények egybevetése, a szövegbeli tények és a szerzői vélemény elkülönítése, a szerző és a téma viszonyának megértése. Adamikné Jászó Anna (2008) modellje *szó szerinti, interpretáló, kritikai és kreatív olvasási* szinteket különít el. A *szó szerinti megértés* a szöveg fő gondolatainak, szerkezetének azonosítása, az *interpretáló olvasás* az implicit tartalmak – hiányok, utalások, pragmatikai vonatkozások –, az ok-okozati összefüggések, valamint a nyelvi, stilisztikai jellemzők megértése, a *kritikai olvasás* az olvasottak értékelése, az olvasói sémákhoz – tapasztalatokhoz, ismeretekhez, várakozásokhoz – való viszonyítása, a *kreatív olvasás* pedig a leírtak elképzelése, kérdések megfogalmazása, belső képek alkotása, továbbgondolása vagy akár megjelenítése. A szövegértő képesség egyes

² BALÁZSI ILDIKÓ – BALKÁNYI PÉTER (2008): A PIRLS- és a PISA-vizsgálat eredményeinek összehasonlítása. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 2008/4.

szintjei egymásra épülnek, fejlesztésük az olvasmányok feldolgozása, értelmezése során valósul meg.

Szövegfajták az olvasókönyvekben

A szövegértelmezés folyamatát és módszereit nagymértékben befolyásolja a vizsgált szöveg típusa. Az olvasókönyvekben az olvasási cél szempontjából *élményszerző* és *információközlő* olvasmányok találhatók. Az előbbibe irodalmi szövegek, mesék, versek, elbeszélések, az utóbbiba ismertető, útmutató, leíró, publicisztikai és dokumentumszövegek tartoznak. Az irodalmi alkotások olvasásának, értelmezésének alapvető célja a művek befogadásához kapcsolódó érzelmek, élmények átélésének segítése. Az ismeretszerző szövegek a természeti, társadalmi, technikai környezet elemeiről, jelenségeiről nyújtanak információkat. Feldolgozásukkal a tanulók nem csupán az adott témában szereznek ismereteket, hanem felkészülnek az ilyen típusú szövegek befogadására, az önálló tanulásra. A publicisztikai műfajok megismerése a médiahasználat alakításában játszik szerepet, a dokumentumszövegekkel való találkozás pedig különböző információknak a hétköznapi életben való felhasználására készíti fel a tanulókat.

A kreativitást fejlesztő szövegfeldolgozó eljárások, módszerek

Folyamatolvasási módszer

A különböző szövegfajták esetében más-más feldolgozási módot választhatunk. Élményszerző szövegek értelmezésére kiválóan alkalmas a J. A. Richards *olvasói válaszadás* (*reader's response*) elméletén alapuló *folyamatolvasási módszer*, amely az adott történetet nem egészében, hanem részről részre haladva ismerteti meg a tanulókkal, így a szöveg feldolgozása már olvasás közben elkezdődik (ADAMIKNÉ 2008: 147). Az eljárás előnye, hogy követi azt a gondolkodási folyamatot, amelynek során a szöveg jelentése létrejön az olvasóban, és lehetőséget ad az olvasás közben megjelenő asszociációk, kérdések, következtetések megfogalmazására. A feldolgozás lépései:

1. Előremondás vagy jóslás	Előzetes ismeretek, feltevések megfogalmazása Jóslás a cím alapján Véleményalkotás az olvasott rész alapján A lehetséges folytatás, befejezés előremondása
2. Problémamegoldás	Problémafelvetés a szöveg egy-egy elemével kapcsolatban Véleménynyilvánítás, vita
3. A mű végének értékelése	Beszélgetés, vita indoklással
4. Kérdésfeltevések	Olvasói kérdések megfogalmazása a szövegbeli hiányokra vonatkozóan is
5. Illusztrálás	Az olvasottak és a hozzájuk kapcsolódó élmények, asszociációk képi, tárgyi megjelenítése rajzzal, festéssel, egyéb technikákkal
6. Dramatizálás	Részlet vagy az egész mű eljátszása
7. A tanulás értékelése	Tanulói értékelés az olvasottak hasznosságáról, illetve a feldolgozás módszereiről

Az olvasást megelőzi a cím alapján az adott témához kapcsolódó előzetes ismeretek, feltevések megfogalmazása. Ez az előkészítő mozzanat fontos a szöveghez való pozitív viszony, az érdeklődés felkeltése szempontjából. A módszer lényege az előremondás, amihez indoklás is kapcsolódik, majd ezt követi a jóslás egybevetése a történet tényleges alakulásával. Az elemzésben a véleménynyilvánításnak, értékelésnek nagy szerep jut. Jellegzetes kérdések lehetnek: *Mit gondolsz, mi fog történni?, Az történt-e, amit vártál?, Mi a véleményed a történetekről/szereplőről/cselekedetről?, Egyetértesz-e a döntéssel/választással? Válaszodat indokold!* Ez a megközelítés a kreativitás mellett a kritikai gondolkodást, a bíráló olvasást is fejleszti. Az eljárás lendületes, megmozgatja a tanulók képzeletét, mintegy történetmondói helyzetbe hozza őket. Az illusztrálás és a dramatizálás a verbális kifejezés mellett más kommunikációs csatornák tudatos használatát is gyakoroltatja.

Történetmondás, -átalakítás, folytatás

Minden szövegfeldolgozási eljárásban alkalmazott feladat az olvasottak szintetizálása történetmondással (TÓTH 2006). Ez a gyakorlatban többféleképpen zajlik. Elmesélheti egy tanuló, vagy akár egymáshoz kapcsolódva többen is elmondhatják a történetet. Nagyobb kreativitást igénylő feladat a *nézőpontváltással* történő mesélés, amikor a tanuló valamelyik szereplő szemszögéből láttatja az eseményeket. Például *A holló meg a róka* című mese elolvasása és megbeszélése utáni feladat lehet: *Folytasd a történetet! A holló elmeséli a barátjának, mi történt. / A róka meséli el a barátjának, hogyan szerzett sajtot. (A*

szövegvariánsok meghallgatása után felolvashatunk a tanulóknak néhányat a Romhányi József által írt változatból.)

A *történetátalakítás* is olyan módszer, amellyel a kreatív szövegértelmezés jól fejleszthető. Az értelmező szintű befogadáson túlmutató, a kritikai olvasásra jellemző megközelítés, amikor a gyerekek saját véleményük, ízlésük, igazságérzetük alapján változtatnak a történeten. Például *A holló meg a róka* meséjét át lehet alakítani, majd el is lehet játszani: *Játsszátok el a mesét úgy, hogy a holló egyáltalán nem hisz a rókának!*

A szövegfeldolgozás szintetizáló feladatai közé tartoznak a tartalmat *tömörítő összefoglalások*. Ezek közé tartozik például az *apróhirdetés* fogalmazása (PETŐNÉ 2017), ami a mese tanulságának, egy szereplő tulajdonságainak felidézésére vagy a tanulság összegzésére szolgál. Például: *Keresem lányomat, akit igazságtalanul kergettem el. Igaza volt – só nélkül semminek sincs íze. (A só című mese)* A reflektív tanulási technikák közé tartozó *ötsoros módszer* öt sorban, tizenegy szóban, verses formában sűrített össze nem csupán a tartalmat, hanem az olvasói véleményt is. Szempontjai: téma/cím – főnévvel; téma jellemzése – mellékevekkal; cselekvések – igékkal, igenevekkal; személyes érzelmek, gondolatok; a téma egyszavas megfogalmazása szinonimával (GASPARICSNÉ 2010: 314). Például *A kőleves* című népmese egy lehetséges ötsoros összefoglalása:

*Kőleves
furfangos, izgalmas
kér, főz, becsap
Lóvá teszi az öregasszonyt.
Étel.*

Hasonló módszer az *ötujjas mese*, amikor a tanulóknak öt mondatban kell összefoglalniuk az olvasott történet tartalmát. Az *ötujjas* elnevezés arra utal, hogy a tanító vagy a tanuló minden mondat után egy-egy ujja behajlításával jelzi a mondatok számát. Az ilyen típusú tömörítések nemcsak az olvasottak minél teljesebb megértését, hanem nyelvi kreativitást és tudatosságot is igényelnek a tanulóktól.

A szövegek tartalmi összefoglalásának alkotó módja lehet a *riportkészítés*, ami megerősítheti a történet tanulságát, vagy akár olyan szempontokat vethet fel, ami a kérdező számára lehet érdekes vagy fontos. Például *A kőleves* című mese értelmezésének lezárásaként készülhet interjú a katonával és az irigy öregasszonnyal is. A kérdések vonatkozhatnak a megtörtént eseményekre, de a riporterek megkérdezhetik a szereplőket arról is, hogy mit

gondolnak egymásról, vagy hogy legközelebb mit tesznek hasonló helyzetben. A tanulók az esetről akár a falubeliek véleményét is kikérhetik.

Dramatizálás

A *dramatizálás* nemcsak a folyamatolvasási módszerhez kapcsolódhat, hanem bármely szövegfeldolgozási eljárásban is helyet kaphat. Ez a tevékenység a gyakorlatban általában az olvasott és szóban értelmezett történet egészének vagy egy-egy részletének eljátszását jelenti. Történhet szó szerinti szövegmondással vagy saját szavakkal is. A tanulók képzeletét még inkább megmozgathatja, ha a játékban a mesének valamely szövegesen „nem kidolgozott” részletét kell bemutatniuk. Pl. *A mesében a tündérek hiába üldözték a királyfit, nem érték utol. Képzeld el, hogy visszatérnek, és elmondják Tündér Ilonának, hogy mi történt! Játsszátok el a jelenetet!* (Az *Aranyászoló pinyőke* című meséhez kapcsolódó feladat lehet.) A dramatizálás az alkotó, kreatív szövegértés mellett élményt adó módon fejleszti a tanulók együttműködési képességét, hatékony kommunikációját is.

A dramatizálásnak a nyelvi kapcsolatteremtésen kívül a metakommunikáció is természetes része. Vannak olyan játékok, amelyekben az utóbbi a főszerep. Ilyen a *némajáték* vagy *mimetizálás*, amiben az olvasottak, vagy az azokhoz kapcsolódó asszociációk nemverbális eszközökkel való megjelenítése a feladat. A szövegfeldolgozás során azt kérjük a gyerekektől, hogy képzeljék el az adott jelenetet: *Mit érezhetnek a szereplők?* A tanulók a választ szavak nélkül, testbeszéddel, gesztusokkal fejezik ki. Ez a játéktípus segíti a kommunikációs eszközök tudatos alkalmazását is.

A szituációba való belehelyezkedés

Ugyancsak a kreatív, alkotó szövegértelmezést fejlesztik azok a feladatok, amelyekkel a *szituációba való belehelyezkedés*re ösztönözzük a gyerekeket. Ez már akár a vers, mese címéhez kapcsolódva is elkezdődhet. Például Kányádi Sándor *Ül a tél a hegy tetején* című versének megismerése előtt a cím alapján a ráhangolódást ilyen kérdésekkel segíthetjük: *Milyen képek, hangok, érzések jutnak eszedbe a télről? Képzeld magad elé egy téli tájat! Mondd el, mit látsz!* Mesék esetében is elképzeltethetjük a helyszínt, ahol a történet, vagy az adott jelenet játszódik, rákérdezhetünk a szereplők érzelmeire, lelkiállapotára, cselekvésére. Versek olvasásakor főleg a képekre, hangokra, illetve a hangulatra irányítjuk a figyelmet. Például Fésűs Éva *Áprilisi tréfa* vagy Tarbay Ede *Cipósütő mondóka* című verseinek átélését megerősíthetjük ilyen jellegű kérdésekkel: *Nézz körül! Mit látsz? Milyen hangokat hallasz?*

*Milyen illatot érzel? Mit tapinthatasz? Milyen színűek az ételek? Milyen a vers hangulata?
Miért ad otthonosságot a kemence?*

Vizuális megjelenítés

A belső képek kivetítése nemcsak szavakkal, hanem *vizuális vagy tárgyi megjelenítéssel* is történhet. A szövegértelmezéshez szervesen kapcsolódik a rajzolással vagy más vizuális eszközökkel való ábrázolás. Ezek alkalmazása a feldolgozás több fázisához is kapcsolódhat. Az olvasmány címének megismerését követően már készíttethetünk rajzot a várható tartalomról, de az egyes szövegrészek megbeszélését követően a tanulók, mintegy vázlatként is lerajzolhatják, hogy mit tartanak az adott részből a legfontosabbnak (PETŐNÉ 2017). Ezek a rajzok a történet összefoglalását, újramesélését is segíthetik. Hasonlóképpen a szintetizálást szolgálják a történetterképek, meseterképek, amelyeket egyénileg vagy csoportokban is összeállíthatunk. A gyakorlatban a tanítók leginkább a mese egészéhez vagy legkedvesebb szereplőjéhez, részletéhez kapcsolódó rajzot kérnek tanítványaiktól. Ennek elkészítéséhez – a technikai tudás mellett – a tartalom belső képekben való „látása” szükséges.

A történethez kapcsolódó rajzkészítés sajátos formája a képregényírás vagy -kiegészítés. Ez vonatkozhat egy-egy szövegrész vagy akár az egész szöveg megjelenítésére. Részfeladat lehet a szövegbuborékba való írás, ami akár a szereplőnek a történetben mondott szavait vagy a rajzoló gyermek által kitalált gondolatait, mondatait is tartalmazhatja.

Az olvasottak vizuális megjelenítése nemcsak élményszerző szövegek esetében lehetséges. Ismeretszerző, publicisztikai vagy dokumentumszövegek olvasása is inspirálhatja a gyerekeket plakát, könyvajánló, kollázs készítésére (TÖRTELI 2011: 45). Ez egy-egy projekt keretében különösen motiválhatja a tanulókat a további, önálló információszerzésre, valamint az olvasottak többféle technikával való megjelenítésére.

A nyelvi és a vizuális közlés összekapcsolásának legkézenfekvőbb módja a kép és a szöveg együttes felkínálása. A látott illusztráció ösztönözheti a gyermekek önálló képalkotását, illetve hozzájárulhat a szöveg teljesebb értelmezéséhez. Különösen érdekes példái ennek a képversek, amelyek sajátos megjelenésükkel tartalmilag és esztétikailag is gazdagítják a befogadást. Például Tóthárpád Ferenc *Lúd, lúd...* című fekvő V alakban írt versének formája, a verssorok elhelyezkedése jól érzékelteti a vadludak vonulásának jellegzetes alakját, illetve az évszakok egymásutánját. Mivel képversről van szó, a lineáris olvasás előtt érdemes áttekinteni a szöveget, megfigyeltetni a felépítését. A kép azokban a gyerekekben, akik látták már vadludak V alakzatban való vonulását, személyes élményt,

tapasztalatot idézhet fel, egyben várakozást is kelthet a szöveg témájával kapcsolatban. Az előzetes áttekintés során megfigyeltethetjük a verssorok hosszát, irányát, a címben a *lúd* szó ismétlődését, illetve az utána álló három pontot.

A szövegtartalom tankönyvi képekkel való megjelenítésének az olvasástanulás kezdeti szakaszában van nagyobb jelentősége. A későbbiek során inkább a szöveghez kapcsolódó ábrák, grafikai kiemelések szerepe növekszik meg. Ezzel párhuzamosan a tanulók ismeretszerzésében a saját kép, illetve az egyre önállóbb *vizuális összefoglalók készítése* áll a középpontban. Ehhez már bizonyos fokú metakognitív képességekre is szükség van, azaz a tanulóknak már olvasás közben tudatosítaniuk kell az adott témához, információhoz való viszonyukat, előzetes tudásukat. Ehhez a szövegben többféle jelet használnak: *Olvasd el a szöveget, és olvasás közben a lap szélén jelöld, mely információk voltak ismertek (a) vagy újak (+) számodra, mi az, amit másképp tudtál (-), vagy aminek még szívesen utánanéznél (?)!*

A szövegtartalom vizuális bemutatásának napjainkban különösen népszerű eszközei a különböző ábrák, táblázatok. A fűrtábra, illetve a pókhálóábra olyan grafikai szervezők, amelyek egy adott témához, fogalomhoz kapcsolódó asszociációk vagy információk szabad vagy strukturált megjelenítésére szolgálnak. Ezeket az ábrákat a kooperatív tanulásban a csoportok akár különböző színekkel, kerekasztal vagy körforgó módszerrel közösen készíthetik el. A kulcsszavak ilyenfajta kiemelése, az összefüggések képi ábrázolása ismeretközlő szövegek értelmezésében, az ismeretek rögzítésében, az önálló tanulásban nagy segítséget nyújthat a tanulóknak.

A dokumentum típusú szövegek a hétköznapi életben szükséges információkat tartalmaznak. Témájuk sokféle lehet, közös bennük, hogy a szöveg nem folyamatosan, hanem ábrákkal, képekkel, grafikonokkal, táblázatokkal kiegészítve vagy azokba beágyazva jelenik meg. Legjellemzőbb típusaik: térképek, ábrák, használati utasítások, menetrendek, naptárak, kérdőívek, nyomtatványok. Az olvasókönyvekben olyan dokumentumszövegek találhatók, amelyekkel a gyerekek a hétköznapi életben találkozhatnak. Ezek feldolgozása során célszerű többféle stratégiát alkalmazni. A szöveg átfutása a tényleges elolvasás előtt a tartalom és a felépítés megállapítását szolgálja. A részletes olvasás után megadott szempontok szerint információkeresés történik. Az összegyűjtött adatok felhasználásával akár csoportosan, akár egyéni munkával terveket készíttethetünk. Fontos az életszerűség, a gyakorlati alkalmazás tudatosítása. Például a menetrend, a térkép, a színházi műsor és a jegypénztári nyitvatartás adatai alapján színházlátogatást terveztetünk. A feladat szituációs játékkal bővíthető,

amelyben a tanulók jegyvásárlási vagy útbaigazítási párbeszédet játszhatnak el (ANNUSKA és TÉNAI 2016: 39).

Összegzés

Az alsó tagozatos olvasástanítás feladata, hogy megalapozza a gyermekek valódi írástudókká válását. Célja, hogy az olvasás számukra az ismeretszerzés és a tanulás mellett önmaguk megismerésének, személyiségük gazdagodásának, másokkal való hiteles és hatékony kommunikációjuknak az eszközévé is váljon. Ez az alapja az önálló tanulásnak, tágabb értelemben pedig része a gyermekek szocializációjának. Az olvasással az olvasó személyes kapcsolatba kerül az olvasottakkal, amelyek szerepet játszanak személyiségének fejlődésében. A jól megválasztott olvasmányok értelmi, érzelmi, erkölcsi téren egyaránt gazdagítják a gyermekeket. Ahhoz azonban, hogy az olvasás ne pusztán passzív befogadássá váljon számukra, meg kell tanítanunk őket a kritikus gondolkodásra, a szövegtartalmak értő, érző megközelítésére. Az olvasástanulás folyamatában a tanulók a kezdeti szó szerinti értelmezéstől fokról fokra jutnak el az értelmező, a bíráló és a kreatív olvasás szintjére. A sokféle olvasmány rendszeres olvasása és feldolgozása során változatos, a szövegfajtaéhoz, az olvasni tudás szintjéhez, a tanulók egyéni sajátosságaihoz igazodó módszerekkel komplex módon fejlesztjük tanítványainkat. Tanulmányomban olyan eljárásokat, lehetőségeket mutattam be, amelyek ennek az alkotó jellegű, kreatív olvasásnak a fejlesztését segíthetik az általános iskola alsó tagozatán.

Irodalom

- ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA (2008): *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig*. Trezor Kiadó, Budapest.
- ANNUSKA ZSUZSANNA és TÉNAI NÓRA (2016): A szövegértés fejlesztése különböző szövegtípusokkal. In: *Új Köznevelés* 1.
<https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-kozneveles/a-szovegertes-fejlesztese-kulonbozo-szovegtipusokkal> Utolsó megtekintés: 2020. február 24.
- BALÁZSI ILDIKÓ és BALKÁNYI PÉTER (2008): A PIRLS- és a PISA-vizsgálat eredményeinek összehasonlítása. In: *Új Pedagógiai Szemle*.
- FELVÉGI ZSUZSANNA és HORVÁTH EMESE (2006): *Még mindig tudok olvasni*. Helikon Kiadó, Budapest.

- GASPARICSNÉ KOVÁCS ERZSÉBET (2010): Új stratégiák a szövegértő olvasás fejlesztésében. In: *Korszerű módszertani kihívások*. E-book. Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 305–314.
- LÉNÁRD FERENC (1982): *Képességek fejlesztése a tanítási órán*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- MÉREI FERENC és V. BINÉT ÁGNES (2006): *Gyermekekléktan*. 15. kiadás. Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest, 236–237.
- NAGY JÓZSEF (2004): Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. In: *Iskolakultúra*, 2004/3. 3–26.
- PETŐNÉ HONVÁRI JOLÁN (2017): *Szövegfeldolgozás és olvasás kicsit másképp*.
<http://www.kepesvagyrafejlesztohaz.hu/kepes-vagy-ra-blog/szovegfeldolgozas-es-olvasas-kicsit-maskepp.html#more-724> Utolsó megtekintés: 2020. február 24.
- STEKLÁCS JÁNOS (2018): PISA 2015 után, PISA 2018 előtt. A szövegértő olvasás fejlesztésének, tanításának feladatai. In: *Könyv és Nevelés*, 1.
<https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-neveles/pisa-2015-utan-pisa-2018-elott#footnote-2>
Utolsó megtekintés: 2020 február 20.
- TÖRTELI TELEK MÁRTA (2011): *Szövegértés-fejlesztés az általános iskola alsó osztályaiban*. Forum Könyvkiadó – Vajdasági Pedagógiai Intézet, Újvidék.
- TÓTH BEATRIX (2006): A szövegértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata. In: *Magyar Nyelvőr*, 2006/4. 457–469.
- ZÓKA KATALIN (2012): Milyen közös vonásokat fedezhetünk fel a gyermeki nyelvhasználat és a gyermekköltészet beszédmódja között? In: *Hét aranyalma*. Módszertani gyűjtemény óvodapedagógusoknak. Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt, Budapest.
- 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 1. melléklete Kerettanterv az általános iskola 1-4. évfolyamára.
http://kerettanterv.ofi.hu/01_melleklet_1-4/index_alt_isk_also.html Utolsó megtekintés: 2020. február 20.

KARÁCSONY-MOLNÁR ERIKA

Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác

karacsony.erika@avkf.hu

Van-e helye a néphagyománynak a 21. századi nevelésben, oktatásban?

– jeles napi, ünnepi szokások az óvodai nevelésben

A magyar nyelvterületen a természetes hagyományozódás – amelyben szerves egységet alkotott a faluközösség tárgyi és szellemi kultúrája – javarészt megszűnt, illetve megszűnőben van, ugyanakkor egyes szokások 1989 után reneszánszukat élik. A tradicionális faluközösségekben a hagyomány átadása és átvétele nemzedékről nemzedékre ment végbe. A népdalokat, néptáncot, népszokásokat, különböző kézműves technikákat stb. főként utánzással sajátították el a kisgyermek nagyobb testvéreiktől, szüleiktől, nagyszüleiktől, ily módon nevelődtek bele a hagyományokba. Mindez természetesen némiképpen eltérő módon ment végbe a különböző vidékeken, falvakban, hiszen különbözőek voltak például a táji, természeti, életmódbeli feltételek is, amelyek keretül szolgálnak az élet egésze számára.

A falu társadalmához, annak műveltségéhez mindenütt a családon keresztül vezetett az út: a gyermek itt ismerte meg az anyanyelvet, a népköltészet rigmusait, a hétköznapi és ünnepek szokásait, a tárgyi kultúrát. A munkára is ily módon nevelődött a gyermek, kicsinyített munkaeszközöket adtak a kezükbe, s nemcsak engedték, hogy beleszokoljon a munkába, hanem életkorának megfelelő feladatokkal bízták meg. A gyermek beilleszkedését a társadalomba, a faluközösségbe a korcsoportonként újrászerveződő gyermekközösségben való részvétele is megkönnyítette. Az együttjátszás során hagyományozódott a gyerekfolklor, szájról szájra adták egymásnak a dalt, eltanulták egymástól a különböző játékokat, szokásokat. A játéktevékenység a gyermek számára nem csupán önfeledt szórakozás, hanem az életre való felkészülés egyik módja, művészhajlamainak kibontakoztatója, társadalomba illeszkedésének tanulóiskolája volt.

A 21. században, az utóbbi évtizedekben veszélybe került nemcsak a magyar, hanem a világ kulturális öröksége is. Az UNESCO Közgyűlése 1989-ben a hagyományos kultúra és folklór védelmére nemzetközi ajánlást tett. Felismerték, hogy nemcsak a tárgyi javakat, hanem a szellemi örökséget, a hagyományos kézműves tudást, táncokat is át kell menteni a jövő nemzedékeknek. Éppen ezért mindenkinek, aki az oktatás, nevelés területén, a nemzeti műveltség terjesztésében részt vállal, így a pedagógusoknak is sürgető feladatává vált a

néphagyományok továbbadása, éltetése. Felfedezték azokat a pedagógiai, néprajzi, kulturális értékeket, melyekkel már kisgyermekkortól érdemes megismertetni a gyerekeket. Fontos, hogy a korosztályi szempontokat szem előtt tartva népünk kultúrájára leginkább jellemző sajátosságokat, nemzeti kultúránk legnagyobb múltú elemeit, a magyar néphagyományt, ezen belül a kalendáriumi szokásokat, mindezek értékeit megismertessük a még mindenre nyitott és fogékony óvodáskorú gyermekekkel.

A néphagyományok felhasználása az óvodai nevelésben:

- megalapozza az óvodáskorú gyerekek néphagyományok iránti fogékonyságát;
- segíti személyiségük harmonikus fejlődését és az egészséges identitástudatuk megalapozását;
- megismerhetik és élményszerűen, hagyományhű módon átélhetik többek között a jeles napokhoz, ünnepekhez, a munkaalkalmakhoz, a gazdasági évhez kötődő – lehetőség szerint helyi – népszokásokat, népi játékokat;
- átérezhetik a hétköznapi és ünnepek váltakozását, cselekvő módon részt vehetnek egy-egy, az ünnepekhez, jeles napokhoz kötődő népszokás, népi játék eljátszásában, különböző kézműves technikák elsajátításában.

A néphagyományok tanításának célja többek közt, hogy az óvodáskorú gyermek:

- értelmi képessége, emlékezőtehetsége, szóbeli, képi kifejezőképessége, hallása, zenei emlékezete, ritmusérzéke, kezdeményezőkészsége, találékonysága, koordinációs készsége, helyes testtartása, egyensúlyérzéke, térérzéke, önállósága, ügyessége fejlődjön;
- segítse a pozitív személyiségvonások kialakítását, érzelmi gyarapodását, a társadalomba való beilleszkedését;
- sajátítsa el életkorának megfelelő szintű népi játékokat, köszöntőket, dramatikus népszokásokat, figyelembe véve a néprajzi szempontokat is;
- készítsen a pedagógus segítségével az ünnepekhez, jeles napokhoz kapcsolódó tárgyi kellékeket;
- vegyen részt aktívan a népi játékokban és népszokásokban, hogy a múlt tisztelete, a szülőföld szeretete, alapozódjon meg benne.

Az óvodapedagógus feladatai:

- a népi játékok és a jeles napi, ünnepi szokások élményszerű átadása, megtanítása;
- a néphagyományok ápolásával a nemzeti azonosságtudat megalapozása;
- minél több alkalom biztosítása a cselekvő és alkotó részvételre;
- pedagógiai és néprajzi szempontok szerint kiválasztott, korosztályának, nemének megfelelő játék és szokás hagyományhű megtanítása;
- a népszokások elsajátítandó ismeretanyaga néprajzi szakirodalmon alapuljon, különös tekintettel a lakóhely szerinti tájegység játékaire és szokásaira; lehetőség szerint eredeti hangzó- és filmanyaggal egészüljön ki;
- a megtanítandó anyag igazodjon a hagyományoknak a társadalomban és a kisközösségekben betöltött szerepéhez, idejéhez.

*

A bevezető gondolatok után tanulmányom további részében a kalendáriumi szokások általános jellemzőit ismertetem. Az ünnep, különösen a nagy egyházi ünnepek, így a karácsony, húsvét, pünkösd a hétköznaptól eltérő magatartást követelt a hagyományos magyar paraszti életben. Munkatilalom, templomlátogatás, meghatározott ételek fogyasztása, megszabott viselet jellemezte. Ünnep volt minden vasárnap, mely ugyancsak elválasztódott a hétköznaptól mind a viselet, mind a táplálkozás, mind pedig a magatartás vonatkozásában. Egyes ünnepek általános érvényűek voltak, míg mások csak kisebb közösségeket érintettek.

A paraszti élet rendjének, jeles napi, ünnepi szokásainak megismerésével érthetővé válik, hogy a faluközösségekben a hétköznapi és az ünnepek megszabott ritmusban váltakoztak, és meghatározták az élet kereteit.

A népszokás tágabb értelemben minden olyan szokás, amely szabályozza a parasztság életét: a munkát, a társadalmi érintkezést, a környezetről való gondoskodást, a hétköznapi és ünnepek egész rendszerét, tartalmát. A közösség által közvetített és elfogadott viselkedési minta, életmód. Ide soroljuk azokat az ünnepi szokásokat is, amelyek az emberi élet jelentős fordulópontjait, a naptári év kiemelkedő napjait ünneppé avatják (NÉMETH 1981). Más megfogalmazás szerint a szokások olyan magatartások és cselekvések, amelyek a társadalmi együttélés során, hosszú idő alatt alakultak ki, az ismétlődés révén állandósultak, és egyöntetűvé vált formáik társadalmilag elfogadottá, a hagyomány részévé váltak. A korábbi társadalmi kötelek meglazulása, a művelődés, a szabadidő megnövekedése, a tömegkommunikációs csatornák nemzetközivé válása új formákkal és alkalmakkal gazdagítja

a hagyományos szokások világát (DÖMÖTÖR 1987, NÉMETH 1981, DÖMÖTÖR ÉS VOIGT 1992³).

Az *ünnepek* olyan különleges időszak, amikor a közösség a megszokottól, a hétköznapiaktól eltérő módon viselkedik, hagyományosan megszabott előírásokat és tilalmakat tart be. Az ünnepekhez kötődő szokások gyakorlásával a közösség összetartozásának tudatát erősíti. Az ünnepeket, különösen a nagy egyházi ünnepeket munkatiltalom, templomlátogatás, meghatározott ételek fogyasztása, megszabott viselet jellemezte. Egyes ünnepek általános érvényűek voltak, mások csak kisebb közösségeket érintettek (pl. a templombúcsú). Bizonyos munkavégző ünnepek is (pl. aratás, szüret) tájanként más-más jeles naphoz kapcsolódtak (TÁTRAI és KARÁCSONY MOLNÁR 1997).

Az ünnepek, ünnepi szokások főbb csoportjai az alábbiak:

- *naptári ünnepek* (pl. karácsony, húsvét, pünkösd, jeles napok);
- *a gazdasági élet ünnepei* (pl. aratás, szüret, fonó, kukoricafosztó, disznótör);
- *az emberi élet ünnepei* (pl. keresztelő, legényavatás, lakodalom, temetés). (DÖMÖTÖR 1964)

A mai naptár a *Gergely-féle naptárreform* (1582) után 1587-ben lépett életbe hazánkban. A *polgári év* (jan. 1.) és az *egyházi év* (advent) kezdete ma sem azonos, ezért a szokások és hiedelmek megkettőződését tapasztaljuk, például évkezdő szokásokat találunk karácsonykor és újévkor is. A naptári ünnepek egy része kötött időpontban van, mint pl. karácsony, újév, vízkereszt, más része a hold változásától függően mozgó ünnep, mint pl. a húsvét és a pünkösd. A naptári ünnepekhez kapcsolódó népszokások többnyire összetettek: szövegből, énekből, táncból, gesztusokból, szokáscselekményből állnak. Az egyszemélyes, szöveg nélküli hiedelemcselekménytől a dramatikus jellegű többszereplős játékokig számos változatuk alakult ki (TÁTRAI és KARÁCSONY MOLNÁR 1997).

A házról házra járó, énekelt, verses *köszöntők* általános *felépítése* a következő: beköszöntés; engedélykérés; ének, illetve a verses vagy prózai köszöntő és jókívánság; mágikus rítuscselekmény; adománykérés; elköszönés. A köszöntő szokásoknak többféle elnevezése ismert. Erdélyben és Észak-Magyarországon karácsonyi, adománykérő köszöntés és éneklés a *kántálás* (1. sz. kép). Eredetét tekintve diákszokás, mely a 17. században élte

³ A (nép)szokás fogalmának a meghatározását a Magyar Néprajzi Lexikon számára Dömötör Tekla (Magyar Néprajzi Lexikon. IV. Szerk. Ortutay Gyula. Bp. 1987. 15–16.), illetve Németh Imre írta meg (Magyar Néprajzi Lexikon. V. Szerk. Ortutay Gyula. Bp. 1981. 15–16.), a Világirodalmi Lexikon számára pedig Dömötör Tekla és Voigt Vilmos készítettek összefoglalót 1992-ben (Világirodalmi Lexikon. XIV. Szerk. Szerdahelyi István. Bp., 1992. 580–581.).

virágkorát, amikor a diákok csoportosan jártak köszönteni névnapon, lakodalomkor, szüretkor.

A *mendikálás*, a latin *“mendicus”* kéregető, kolduló szóból ered. Az Ipoly mentén, Északnyugat-Magyarországon a karácsonyi köszöntést nevezik így. A református kollégiumok kisdíákjait, a legátus kísérlőjét nevezték mendikánsnak, aki házról házra járva mondott ünnepi köszöntőt. A *koledálás*, szláv eredetű szó, amely karácsonyi éneket és adománygyűjtést jelent. Történeti értelemben elsősorban a papok vízkereszt-i adománygyűjtését nevezték így. Tágabb értelemben minden olyan köszöntő szokást, melyekkel a tanítók, papok számára gyűjtöttek adományokat.



1. sz. kép: Karácsonyi kántálás (Mezőség, Szék), 2001
Karácsony-Molnár Erika felvétele

A népszokások nagy csoportját alkotják a többszereplős, párbeszédes, szerepjátszással egybekötött *dramatikus játékok*, *népi színjátékok* (2. sz. kép). Ide tartoznak a vallásos tárgyú népi misztériumjátékok: pl. betlehemezés, Heródes-játék, paradicsomjáték, a Zsuzsanna-játék. A farsangi és más ünnepek alkalmával eljátszott alakoskodások is gyakran dramatikus játékok, pl. farsangi betyárjáték (UJVÁRY 1991), dúsgazdagolás.

A *dramatikus játékok felépítése* általában a következő:

– beköszönés; engedélykérés; szereplők bemutatkozása; dramatikus játék előadása; adománykérés; elköszönés. A köszöntők és a dramatikus játékok java részében megjelenik a színjátszás ősi formája, az *alakoskodás*, melynek mágikus, vallásos, illetve utánzó, szórakoztató célja lehet. Jellegzetes megnyilvánulása az állatalakoskodás, mely leggyakrabban a téli napforduló körüli időszakban, a farsangi ünnepkörben, a fonóban fordul elő. Eredete a kereszténység előtti időkre vezethető vissza. A magyar hagyományban leggyakoribb a ló-, kecske-, medve-, gólyamaszkos alakoskodás. A mesterségeket utánzó zsánerfigurák (vándorkereskedő, borbély, török, cigány stb.) is gyakori szereplői a

szokásoknak. Az alakoskodás alkalmi lehetnek egyes jeles napok, pl. Luca napja (fehér leples alakoskodók). Az alakoskodó játékokban a szereplők gyakran *álarcot* viselnek, mellyel az arcukat elfedik vagy elváltoztatják. Az Európa nagy részében ismert faalárcok a magyar népi kultúrában csak elenyésző szerepet játszanak. Általában bőrből, textíliából, nem maradandó anyagokból (korom, liszt, méz, toll) készült álarcokat használnak.



2. sz. kép: Betlehemezés (Szék, Mezőség), 2000
Karácsony- Molnár Erika felvétele

A magyar népszokásokban kereszténység előtti, keresztény és antik hagyományokra visszavezethető *történeti rétegek* találhatók. Például a regölés a legények és házasemberek *termékenység-, bőség- és párokat összevarázsló, házról házra járó köszöntő* szokása, a téli napforduló pogány kori emléke. A regölés a magyarság egyik legarchaikusabb népszokása, fő időpontja december 26. (3. sz. kép). Néhol újévig is jártak a legények, elsősorban a lányos házakhoz, illetve Erdélyben a újdonsült házasságokhoz.



3. sz. kép: Regölés – rekonstruált szokás (Dunántúl, Zalaszentgyörgy), 1999
Karácsony-Molnár Erika felvétele

A regölés hagyománya, szövege és dallama legtovább a *Nyugat-Dunántúlon* és a *Székelyföldön* maradt fent. A hazai kutatás sokat foglalkozott a *regölés* és a *regösének*

kérdéseivel, mert abban finnugor kori réteget és a téli napforduló megünneplésének pogány nyomait véli felfedezni. A *regös* (énekmondó) a nyelvészek és őstörténészek véleménye szerint a régi magyarok sámánjainak, varázslóinak egyik elnevezése lehetett. A *reg* szó valószínűleg a sámán pap révületben mondott szövegére vonatkozhatott. A regölést – a csodaszarvas-motívum, a refrén s a dallam sajátosságai alapján – archaikus rítuséneknek tartja a kutatás, mely a sámánénekekkel is összefüggő (TÁTRAI és KARÁCSONY MOLNÁR 1997).

Hagyományainkat az évszázadok során belső és külső hatások is alakították. A kalendáriumi szokások egy része az egész magyar nyelvterületre (pl. húsvéti locsolás, aprószentek-napi korbácsolás), más része egy-egy kisebb tájegységre, falura volt jellemző.



4. sz. kép: Díszítik a hajvillőfát (Zoboralja, Alsóbodok), 2000
Karácsony-Molnár Erika felvétele

A *zoborvidéki* magyar falvakban virágvasárnap a lányok feldíszített, villőnek nevezett fűzfaágakkal sorra járták a házakat. A villőágakat felszalagozták, esetleg kifűjt tojásokkal díszítették (4. sz. kép). A *villőfa* mérete szinte falvanként változott a kisebb ágaktól a másfél méteresig. A *villő* szót, egyrészt a szláv *vila*, *vily* 'tündér' másrészt a latin eredetű *villus* 'lomb' szóval hozza kapcsolatba a kutatás. Az általánosan elterjedt és a helyi szokások is változatokban éltek, egy-egy szomszédos faluban sem voltak mindig azonosak (TÁTRAI és KARÁCSONY MOLNÁR 1997).

A *naptári* és a *gazdasági ünnepek*hez kötődő szokások egyrészt az adott ünnepre történő periodikus megemlékezést biztosították, másrészt a földművelés és az állattartás sikerét, az ember egészségét és személyes boldogulását segítették mágikus módon. A mágikus eljárásokban különösen nagy szerepe volt az *analógiás mágiának*, annak az hitnek, hogy “hasznló hasznlót hoz létre”, így például piros almát tesznek több jeles ünnepen a

mosdóvízbe, abban a hitben, hogy olyan egészségesek és pirosak legyenek, mint az alma. Az időjárásjósló varázsló eljárásokra a *kalendáriumok* gyakoroltak máig érezhető hatást. A paraszti háztartások gyakran egyetlen olvasmánya a 18. századtól a kalendárium volt (1. sz. ábra), mely bőségesen kínálta versbe szedett időjárási reguláit.



1. sz. ábra: A Pesti Ó és Új Kalendárium 1828-ból⁴

A magyar nyelvterületen, sőt Európa-szerte ismert időjárást jósló regulákat vagy a termésre vonatkozó hiedelmeket mondanak. Vince napja (január 22.) a következőt: *Ha fénylik a Vince, telik a pince*. (TÁTRAI 1990).

A naptári év bizonyos napjaihoz kötődő szokások és hiedelmek számos *ősi elemet* tartalmaznak. A víz tisztító, gyógyító és termékenységvarázsló erejébe vetett hit az alapja pl. a húsvéti locsolásnak, a karácsonyi, szilveszteri aranyosvíznek. A tűznek tisztító, gonoszűző szerepe volt a népszokásokban, pl. virágvasárnapi kiszabáb elégetésekor, a Szent Iván-napi tűzgyújtásnál, szilveszterkor (5. sz. kép). Tüzet, szentelt gyertyát gyújtanak pl. karácsonykor, húsvétkor, halottak napján. A gyertya az örök életet és Jézust jelképezi, aki elhozta a megváltás fényét.

⁴ <http://mek.oszk.hu/02100/02115/html/2-1785.html> Utolsó megtekintés: 2017. március 12.



5. sz. kép: Szilveszteri tüzes kerék (Maros megye, Búzásbesenyő), 2000
Karácsony-Molnár Erika felvétele

A *zajcsapás*, a zajkeltés a népszokások gyakori kísérője, gonoszűző, termékenységvarázsló céllal, mint pl. a szilveszteri *kongózás*. A szilveszteri gonoszűző zajcsapás *Erdély* falvaiban is szokás volt. *Magyarlapádon* éjféli harangszókor a serdülő fiúk kolompokkal, csengőkkel, ostorokkal, bádogdarabokkal lármáztak. Kicsérélték az utcakapukat, a lányos házak tetejére szalmaköteget vittek, hogy azzal jelezzék az eladó lányt (MAKKAI és NAGY 1993:27).

A *fa*, *faág*, *vessző* az életet és a termékenységet, a természet megújulását jelképezi a népszokásokban. Házasságiósló (pl. Katalin-, Luca-ág), rontáselhárító (pl. Szent György-napi, pünkösdi zöld ág), termékenység- és egészségvarázsló (pl. aprószentek napi vesszőzés) szerepe is volt, valamint szerelmi szimbólum is, pl. májusfa (TÁTRAI és KARÁCSONY MOLNÁR 1997). Aprószentek napja a Krisztusért mártírhálált halt betlehemi kisdedek emlékűnepe, azoké, akiket Heródes a gyermek Krisztus keresésekor megöletett. A fiúgyermek megvesszőzésének szokását a betlehemi kisdedek szenvedéseire vetítik vissza, a lányokét pedig azzal magyarázzák, hogy betlehemben a fiúgyermekek haltak meg, és ezért ilyenkor a lányoknak kell szenvedni. A vesszőzés szokásának kettős magyarázata van: egyrészt pogány termékenység- és egészségvarázslással függ össze, másrészt a bibliai történettel kapcsolatos (6. sz. kép). A világi források már a 15. századtól tudósítanak a vesszőzésről, az egyház a 16. században említi a vesszők megszentelését. Az ilyen vessző vagy a belőle font korbács a betegséget hárította el (BÁLINT 1973, 1976).



6. sz. kép: Aprószentek napi vesszőzők (Székelyföld, Zetelaka), 1998
Karácsony-Molnár Erika felvétele

Az ünnepi szokásokban egyes *ételeknek* mágikus jelentőséget tulajdonítottak. Az *almának*, a termékenység és a szerelem jelképének különösen a karácsonyi ünnepkörben volt jelentősége. A *dió* a bölcsesség szimbóluma, Krisztus jelképe is. Karácsonykor jellegzetes étel, melyből betegsége, halálra is jósoltak. Hittek a *fokhagyma* egészségvarázsló, rontáselhárító, gyógyító erejében. Az év bizonyos jeles napjain fokhagymával kenték meg az embereket, állatokat, az ajtókat, ablakokat a gonosz, rossz szellemek, boszorkányok ellen. Karácsonykor mézzel, borssal, szentelt ostyával együtt fogyasztották. A *tojás* az újjászületés, a termékenység, a keresztény vallásban a feltámadás szimbóluma. A húsvéti locsolás viszonzásaként jellegzetes ajándék, fehérvasárnap pedig a barátságekötés záloga. A *kenyér* az életet, a bőséget, a jólétet, a keresztény vallásban Krisztus testét jelenti. Az ünnepeken különös jelentősége van a kenyérnek és a kalácsnak: pl. újév napján, karácsonykor egész kenyeret és kalácsot tesznek az asztalra, hogy a következő esztendőben mindig legyen elegendő. A *hal* a termékenység, a bőség szimbóluma, a keresztény egyházban Krisztus jelképe. Jellegzetes böjti étel, különösen karácsonykor. A *bárány* ősi áldozati állat, mely a születést, az újrakezdést szimbolizálja, jellegzetes húsvéti étel. A *disznóhúst* szilveszterkor és újévkor azzal az indokkal eszik, hogy a disznó előretúrja a szerencsét. A disznó a falánkság és a bőség jelképe volt már az ókorban is. A *baromfihús* szilveszterkor, újévkor tiltott étel, mert a néphit szerint hátrakaparná, elrepítené a szerencsét. Márton napján viszont a ludat bőség- és egészségvarázsló céllal ették. A nagy egyházi ünnepeket, a karácsonyt, a húsvétot hosszabb *előkészületi időszak* (advent, nagyböjt) vezeti be. A szokások hagyományos *időpontja* a kettős ünnep első vagy második napja vagy annak előestéje, illetve az ünnep körüli időszak. A hagyomány a szokás- és hiedelemcselekmények *színterét* is meghatározta. A legtöbb ünnepi szokás alkalmával házról

házra jártak a köszöntők. Voltak, és még jelenleg is vannak nagyobb közösséget megmozgató szokások, amikor csoportosan vonulnak végig a falun és környékén (pl. a farsangi, szüreti felvonulások, húsvéti határjárás).

A paraszti világban *nemekhez, korosztályokhoz, korcsoportokhoz* kötődtek a népszokások. A karácsonyi ünnepkör, a farsangi időszak szokásaiban túlnyomórészt férfiak, legények és fiúk, a nagybőjti, húsvéti ünnepkörben a lányok, illetve kislányok a *szereplők*. Egyes szokások (pl. lucázás, regölés, farsangköszöntő, vénlánycsúfolás) szereplői kizárólag férfiak, fiúgyerekek lehettek, más szokások gyakorlói (pl. kislejtés, pünkösddőlés) pedig csak nagyobb vagy kisebb lányok voltak (7. sz. kép).



7. sz. kép: Kislejtés (Kelenye, Ipoly mente), 2000
Karácsony-Molnár Erika felvétele

Az ünnepi szokások szereplői nagyrészt a még házasulatlanok korosztályából kerültek ki. A szereplők és a nézők azonos kultúra hordozói, együttesen a hagyomány éltetői voltak, gyakran a szokás aktív részeseivé is váltak (TÁTRAI és KARÁCSONY MOLNÁR 1997).

A *tanítók, kántortanítók, papok* sok jeles napi, ünnepi szokás *terjesztésében*, de *tiltásában* is közreműködtek. Egyes ünnepköszöntő szokások, mint pl. a gergelyjárás, a karácsonyi ostyahordás gyakorta az egyházi iskolák, intézmények és tanítók számára jövedelemkiegészítést jelenthettek. A népszokások és hiedelmek fennmaradását a *vallási hovatartozás* is befolyásolta. A protestáns közösségek hagyományai szegényesebbnek tűnnek a katolikus falvakénál, ugyanakkor néha archaikusabb elemeket is megőriztek. A polgárosultabb vidékeken már a két világháború között megszűntek, illetve átalakultak a

naptári ünnepek szokásai. A magyar nyelvterület peremvidégein, a határon túli magyarságnál ez a folyamat lassabban megy végbe (BARABÁS 2009, POZSONY 2006).

A szokás és hiedelem változásával a kimondott szó varázserejébe vetett hit elhalványulásával vagy megszűnésével megváltozott a népszokásoknak a hagyományban betöltött szerepe. Sokszor a cselekmény, a rítus, a gesztus tovább élt, mint a szokás céljának az ismerete. Azok a szokások, amelyek korábban a felnőttek, nagylányok és legények körében éltek, először a kisebb gyermekeknél, majd a falu szegényebb sorsú lakóinál gyakran csak töredékesen maradtak meg (TÁTRAI és KARÁCSONY MOLNÁR 1997).

A magyar nép érzelm- és gondolatvilágát, erkölcsét és hiedelmeit sokrétűen és beszédesen fejezik ki azok a szokások, amelyek az egész életet áthatották, szabályozták. Ezek a szokások éppúgy tetten érhetők az emberi élet fordulóihoz, a születéshez, kereszteléshez, lakodalomhoz és temetéshez fűződő ünnepélyes cselekvésekben, mint az év ünnepeihez kötődő rituális szertartásokban, ünnepi szokásokban.

Az ünnep, különösen a nagy egyházi ünnepek, így a karácsony, a húsvét, a pünkösd a hagyományos magyar paraszti életben a hétköznaptól eltérő magatartást követelt. Munkatilalom, templomlátogatás, meghatározott ételek fogyasztása, megszabott viselet jellemezte. Ünnep volt minden vasárnap, mely ugyancsak elválasztódott a hétköznaptól mind a viselet, mind a táplálkozás, mind pedig a magatartás vonatkozásában. Egyes ünnepek általános érvényűek voltak, míg mások csak kisebb közösségeket érintettek.

A paraszti élet rendjének, jeles napi, ünnepi szokásainak megismerésével érthetővé válik, hogy a faluközösségekben a hétköznapi és az ünnepek megszabott ritmusban váltakoztak és meghatározták az élet kereteit. A kalendáriumi szokások, az egyházi ünnepek iránti érdeklődés felkeltése elősegíti olyan magatartás kialakítását, amelynek lényeges eleme a hagyományörzés, népi kultúránk, nemzeti értékeink megbecsülése. Segíti a társadalomba való belenevelődést, erősíti a társakkal való kapcsolatok kialakításának képességét, ami a társadalmi, közösségi viselkedés fontos eleme. Kiemelkedő szerepe lehet az óvodai nevelésben, mert különböző pozitív attitűdök és személyiségvonások alakíthatók ki, illetve fejleszthetők általuk: pl. érdeklődés, beleélés, aktív, kreatív részvétel, ítéletalkotás, én-kép, nemzeti azonosságtudat, szóbeli, írásbeli, képbeli kifejezőkészség; a világra nyitott, közösségi emberre jellemző tulajdonságok erősítése.

Irodalom

- BARABÁS LÁSZLÓ (2009): *Akiket fog a figura*. Marosvásárhely.
- BÁLINT SÁNDOR (1973, 1976): *Karácsony, húsvét, pünkösd*. Budapest.
- DÖMÖTÖR TEKLA (1964): *Naptári ünnepek – népi színjátszás*. Budapest.
- MAKKAI ENDRE–NAGY ÖDÖN (1993): *Adatok téli néphagyományaink ismeretéhez*. Magyar Népköltési Gyűjtemény XX. Budapest.
- ORTUTAY GYULA (főszerk. 1981): Németh Imre *népszokás* szócikk. In: Magyar Néprajzi Lexikon IV. Budapest.
- ORTUTAY GYULA (főszerk. 1977–1982): *Magyar néprajzi lexikon 1–5*. Budapest.
- POZSONY FERENC (2006): *Erdélyi népszokások*. Néprajzi Egyetemi Jegyzetek 1. Kolozsvár.
- TÁTRAI ZSUZSANNA (1990): *Jeles napok – ünnepi szokások*. In: Magyar Néprajz VII. 102–264. Budapest.
- TÁTRAI ZSUZSANNA–KARÁCSONY MOLNÁR ERIKA (1997): *Jeles napok, ünnepi szokások*. Budapest.
- UJVÁRY ZOLTÁN (1991): *Farsangi népszokások*. Debrecen.
- VOIGT VILMOS (1992) *népszokás* szócikk Világirodalmi Lexikon XIV. In: Szerdahelyi István (szerk.), Budapest, 580–581. <http://mek.oszk.hu/02100/02115/html/2-1785.html> Utolsó megtekintés: 2020. június 20.

DEBORAH KISZELY-PAPP

Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác

kiszely.deborah@avkf.hu

***Experiences Teaching Music Pedagogy
in the English-Language Preschool Education Program***

The Early Childhood Part-time BA Program in English at Apor Vilmos Catholic College is a relatively new program: launched in 2018 in response to the noticeable increase of bilingual Hungarian-English kindergartens in Hungary in recent years, with the corresponding higher demand for kindergarten teachers who are not only fluent in English but also specifically trained in intercultural competency. This innovative program, taught in part by native English speakers, offers students the opportunity to participate in an intercultural curriculum through which they gain first-hand experience with various aspects of English culture and language. The English-Language BA program at AVCC has awakened the interest of, among others, Hungarians living abroad. The majority of the coursework is in English, while the curriculum also includes several core courses in Hungarian (literature and native-language methodology, language and communication).⁵

Most of these first- and second-year students already possess an excellent command of English, some having studied or lived abroad in English-speaking countries. The level of their musical experience and skill varies widely, thus requiring a certain amount of differentiated teaching, but they are enthusiastic learners and they help each other. The course is a kind of ideal workshop setting for “real world” situations, because children in kindergartens everywhere come from various backgrounds and have different levels of innate musical ability. The classes are designed to build confidence and competence in music teaching, helping the participants to develop the practical music pedagogical skills for leading kindergarten-aged children in learning age-appropriate songs in English, group singing, and musical expression. Important goals include the ongoing development of rhythmic facility, clear intonation in singing, music literacy, basic conducting skills, proficiency on the soprano recorder, and sufficient mastery of English music terminology for the rudiments of music, especially as associated with teaching songs to preschool-aged children in a holistic way. The

⁵ Irodalmi és anyanyelvi nevelés módszertana 1.2., Nyelv- és beszédművelés.

<http://avkf.hu/index.php/kepzesek/alapkepzes-ba/ovoang-ba/> Last seen: 26 February 2020.

pedagogical methods of Zoltán Kodály are used, with singing at the center of all musical activity, as well as those of Carl Orff and Klára Kokas.

In Music Education and Methodology, a required course for first-year students, the study of English and American children's songs forms the main focus of our work. Since the beginning of the academic year these students have successfully learned some twenty-five English songs.⁶ Some of them struggle to read music, especially those who never attended music school, and to understand and be able to apply the concept of relative solmization. Meanwhile they must continually hone their playing skills on the soprano recorder and master English music terminology – not an easy task, even considering something as basic as the names of pitches, which can be a confusing matter (Figure 1. Names of Pitches and Keys in English and Hungarian)

English	Hungarian	English	Hungarian
major	Dúr	C-sharp	cisz
minor	moll	D-flat	desz
sharp	-isz	D	D
flat	-esz	D-sharp	disz
A-flat	ász	E-flat	esz
A	Á	E	E
A-sharp	áisz	F	F
B-flat	B	F-sharp	fisz
B	H	G-flat	gesz
C-flat	cesz	G	G
C	C	G-sharp	Gisz

Figure 1. Names of pitches and keys in English and Hungarian

This has been the first year for the compulsory subject of Choir for second-year students. A question posed at the beginning of the fall semester concerning whether it was even feasible to conduct a choir course for students who would only meet on several Saturdays during the term was answered by the amount of songs the students were able to learn within a short period of time: more than twenty-five. In addition to children's songs in English, group singing and other musical skills are further developed through the study of folksongs, rounds,

⁶ The songs learned are primarily taken from the "Wee Sing" series of children's songs by Pamela Conn Beall and Susan Hagen Nipp (1997, 1998): New York: Price Stern Sloan.

singing in parts, and quodlibets. Piano accompaniment is frequently used to reinforce stability and to enhance musical expression. English music terminology and music-writing skills are also practiced. In both courses, presentations offered by the students provide an opportunity for them to practice teaching while also sharing some of their newly-learned skills with one another.

Because play and movement form such an effective part of pedagogy for children, every chance is utilized to include movement in the learning activities. Ways to develop and improve rhythmic facility include using basic body movements such as rocking back and forth to keep a steady beat, bending the knees and standing on tiptoe to distinguish downbeats and upbeats, and clapping/foot tapping patterns to feel the meter of the music. Simple musical instruments such as triangles, drums, and tambourines are used to create rhythmic ostinatos of varying sonorities and volumes. These can be used to help differentiate the beats in a given meter, to provide a colorful accompaniment to the songs, and for maintaining a steady tempo, to name but a few of the possibilities. The use of body gestures, clapping, and/or ostinatos are generally favored by the students over having to use standard conducting patterns, which are nonetheless part of the curriculum.

Various vocal warm-ups provide engaging and necessary preparation for healthy singing while also laying the foundation for clear intonation. Starting with smaller intervals and gradually expanding into wider intervals and even complete scales and arpeggios, these vocal exercises also offer a good opportunity to practice solmization. In addition, motivic patterns using alternating vowel sounds can be improvised for variety, and other techniques such as lip-trilling and glissandi along a given interval can be included to alleviate tension and improve resonance.

In addition to group singing and music-making, classtime is also devoted to listening activities, particularly in terms of offering specific ideas and pieces for the introduction of classical music to small children. These include dance music, lullabies, program music, and music with a pedagogical purpose, for example teaching the instruments of the orchestra through listening to Prokofiev's symphonic fairy tale for children, "Peter and the Wolf" for narrator and orchestra. Songs and pieces are selected to help facilitate the understanding of forms and basic compositional devices in music, such as repetition, variation, and harmonization.

Kodály and Orff agreed that pentatonic songs (using only the syllables la-do-re-mi-so) are best suited for teaching the basics of singing to young children, in part because of the lack

of minor second intervals, which are more difficult to intonate clearly (ITTZÉS 1997). According to Kodály, the use of relative solmization is the most effective method for the development of inner hearing (KOKAS 1977) – the ability to imagine and recall various aspects of music, such as a phrase, melody, rhythm, part of a text, or a specific sonority, without external prompting. A brief comparison of the English and Hungarian children's songs commonly used in early childhood music education training leaves one with the impression that the latter may be easier for young voices to learn, for several possible reasons: 1. the rhythmic patterns of the Hungarian songs are usually simpler and more predictable; 2. the melodies more frequently consist of motivic formulas that are familiar and easily singable, such as so-mi, la-so-mi, so-mi-do (pentatonic), etc., perhaps due to a stronger connection with Hungarian folk songs; and 3. the lyrics of the songs deal more often with subjects closer to the children's own cultural experiences, making them easier to relate to. While parallel types of songs can be found between English and Hungarian children's songs, and there are certainly short English children's songs with small pitch ranges, many English melodies tend to feature wider intervals with angular leaps that outline the basic chords of the song (Figure 2. The Wheels on the Bus).



Figure 2. The Wheels on the Bus

The ambitus of many songs extends beyond an octave, and there is a predominance of songs with dotted rhythms and sudden changes in rhythm, sometimes to accommodate the text (Figure 3. Head, Shoulders, Knees, and Toes).



Figure 3. Head, Shoulders, Knees, and Toes

Songs in 6/8 meter are frequent. The combination of these characteristics can make it more difficult for most small children to sing these songs with clarity and assurance (Figure 4. Little Boy Blue).

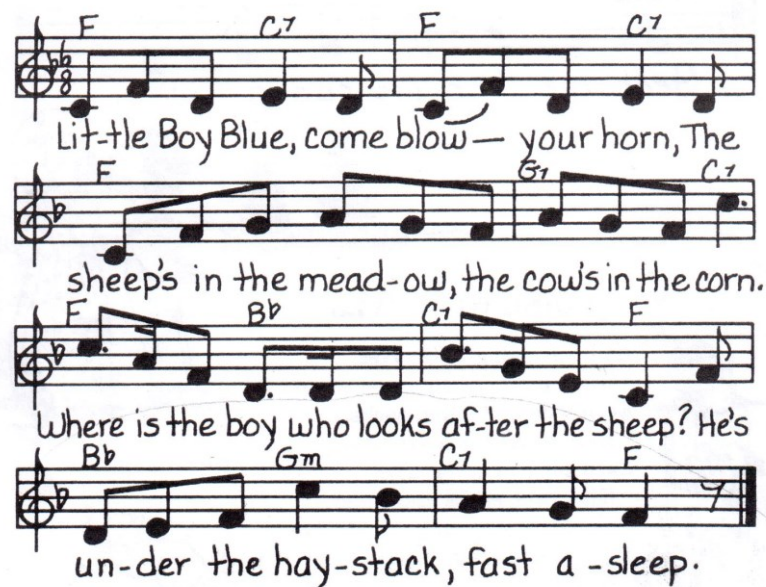


Figure 4. Little Boy Blue

Providing a supportive and safe learning environment in the classroom is paramount for students to develop confidence. In my experience as a piano teacher, I have found that

students who lack singing skills or show little interest in singing are ultimately limited in their ability to develop beyond a certain point in their instrumental studies. The underlying problem is often the result of various inhibitions or of negative experiences that person may have had with a school music teacher. In these Early Childhood Education courses, all students are required to perform selected songs, and also to take turns leading the group in the teaching of a song. Nonetheless, by allowing and encouraging collaborative activities, such as combining students into small groups for the performance of a song, those who are less confident in their skills can still have a positive experience. Through pairwork, for example, in which one person plays the recorder while the other sings the song, the pitches provided by the instrument can help to reinforce a weak singer, while simply having to perform the song together requires that both students agree on the rhythm and tempo. A third player can be added to provide a rhythmic ostinato for greater stability, whereby the three are then collaborating and communicating in a simple form of chamber music. If more than three play/sing together, it is advisable for one person to conduct, whereby he/she can focus on the action of conducting and leading the group without necessarily having to sing. And because time always seems to run in short supply in these intensified week-end courses, the pairwork and small group format is an efficient way to accomplish the task of everyone getting through the assigned material.

Creativity is further encouraged through the assignment of composing a short song about an everyday event or a special person, such as a child. Students can make up their own songs or, as an alternative, write lyrics to an existing tune. After writing out the music, they must then teach their song to the group. These opportunities are followed by group discussion and exchanging feedback. Not only do the students receive feedback, but I also invited them to give me their feedback in a quick survey at the beginning of this semester. The anonymous survey consisted of three questions: 1. What has been the most useful part of the course thus far? 2. What skills would you like to spend more time working on in class? 3. What have you learned from the teaching presentations of the other students? The results were very useful in providing me with a sense of direction for the remainder of the semester, and also surprising in some ways. Students were least enthusiastic about conducting and having to sing using solmization, but nevertheless many also indicated that they needed further practice of these skills. Many of them listed playing the recorder as their favorite part of the class, while others the vocal warm-ups. Despite the fact that some of the students feel inhibited and less than confident about singing in front of others, several would like to spend more time practicing

this. All of the students appreciated one another's presentations, as well as the many English songs learned and the piano accompaniment. Both the students' presentations and the survey helped me to understand and to appreciate them in a deeper way.

The best moments for a teacher are when the students' faces light up with smiles during a simple activity, whether it be due to the enjoyment of feeling the beat while rocking back and forth and clapping a rhythmic pattern, the act of successfully playing a rhythmic ostinato in small groups while singing a song, or the invariable laughter that results when doing vocal warm-ups with lip-trilling. They are creative, conscientious, and dedicated groups of students. I recall that the experiences of my children in Hungarian kindergartens were distinctly positive, and it was during that period that I was invited to hold English classes at the Park Kindergarten in Újpest. Prior to this I had already developed my own program using music and movement in connection with teaching English to children of various ages. Parents were understandably eager to have their children learn English as soon as possible. I found that by combining the learning of English songs and nursery rhymes in a playful manner with actual language-learning, along with a few classical music listening activities for the sake of variety, the children's English skills developed rapidly and easily, and according to the parents' reports later, they retained what they learned. I called these experimental classes "Angol, zene, mozgás" [English music and movement], because they were inspired to a certain degree by the "dalosjáték" [singing-play] classes offered for kindergarten-aged children by the Hungarian music schools. Now, years later it is interesting to see that the strategy of combining musical activities with teaching a foreign language to children has become almost mainstream. Hopefully this will also help to foster greater musical appreciation, creativity, and literacy in our societies.

Bibliography

- BEALL, PAMELA and HAGEN NIPP, SUSAN (2007): *The Best of Wee Sing*. Penguin Young Readers, New York.
- BEALL, PAMELA and HAGEN NIPP, SUSAN (1998): *Wee Sing and Play*. Price Stern Sloan, New York.
- BEALL, PAMELA and HAGEN NIPP, SUSAN (1997): *Wee Sing America*. Price Stern Sloan, New York.
- BEALL, PAMELA and HAGEN NIPP, SUSAN (1998): *Wee Sing Children's Songs and Fingerplays*. Price Stern Sloan, New York.
- BEALL, PAMELA and HAGEN NIPP, SUSAN (1998): *Wee Sing Nursery Rhymes & Lullabies*. Price Stern Sloan, New York.
- ITTZÉS MIHÁLY és SOMORJAI PAULA (1997): Kodály és Orff, Orff és Kodály: Párhuzamok és eltérések. In: Hovánszki Jánosné (szerk.): *Zenei nevelés az óvodában*. Debrecen, 98–103.
- KOKAS KLÁRA (1977): A Kodály-módszerről. In: *Zenei nevelés az óvodában*, 20-27.
- SMUTA ATTILA and BUZÁS ZSUZSA (2017): Aspects of Kodály's Music Pedagogy. In: *Civic Review*, 2017/13, Special Issue, 2017, 357–370, DOI: 10.24307/psz.2017.0321.

LOVASSY ATTILA

Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác

lovassy.attila@avkf.hu

Szent Ágoston Paradicsomkertje

Ágoston exegézise

Ahhoz, hogy a Ter 2-3-ben leírt Paradicsomkertről Szent Ágoston tolmácsolásában gondolkodhassunk, mindenekelőtt vessünk egy pillantást arra, hogy ő hogyan nyúlt az Íráshoz. Az egyházatya korai szentírásmagyarázataiban különösen *Órigenész*⁷ befolyása tapintható,⁸ de többek között *Ambrus* prédikációi is hatottak rá.⁹ Az alexandriai teológussal¹⁰ együtt az újplatonizmust és a páli allegorikus exegézist¹¹ is elmélyíthette.¹² Módszerében (és a korabeli atyák módszere szerint) a szavak jelentéséből indult ki, ezt követően a mondatot vizsgálta, végül az egész szentírási kontextust. A Szentírást teljes egységként kezeli, ugyanakkor számol a konkrét környezettel. Felfogása szerint egy újszövetségi kifejezés, szó értelmét akár egy ószövetséggel is megvilágíthatjuk. Ágoston valószínűleg a *Vetus Latina* szövegét olvashatta, ami néhol kevésbé érthető, követhető és nyelvtanilag hiányos.¹³ Ágoston a 413 előtt írott alkotásiban olykor követi, tartalmilag átveszi *Órigenész* magyarázatait.¹⁴

⁷ Ágoston 386-ban Milánóban ismerkedhetett meg *Órigenész* kommentárjaival. A kutatók megosztottak a tekintetben, hogy ezt *Jeromos* közvetítésével tette-e, avagy tudott annyira görögül, hogy eredetiben tanulmányozta azokat. (VANYÓ LÁSZLÓ (2020): *Az ókeresztény egyház irodalma II*. Jel Kiadó, Budapest, 312.)

⁸ *Heidl* feltételezi, hogy Ágoston egy korai munkájában, a *De moribus manichaeorum*ban három lényeges *órigeneszi* elképzelést vesz át: (1) minden a bukás előtti állapotába tér vissza; (2) emberekből angyalok vagy démonok lehetnek; (3) különböző *aión*-ok követik egymást. Ha a hipotézis meg is állná a helyét, későbbi műveiben, a *Retractationes I*, 7, 6, 21-ben, a *De Genesi ad litteram* 6, 20, 31, 494-ben és a *De civitate Dei* 21. könyvében kifejezetten elhatárolódik ezen és más *órigeneszi* tanoktól, tévtanításnak bélyegezve azokat. (HEIDL GYÖRGY (2001): *Szent Ágoston megtérése*. Paulus Hungaricus-Kairosz, Pécs, 221–222; 222–228; 253–254.)

⁹ Feltételeznünk kell, hogy Ágoston közvetlenül *Órigenész*től emelt át bizonyos értelmezéseket (pl. a *De Genesi contra Manichaeos*-ban), hiszen Szent Ambrus Nagy Szent Bazil szó szerinti értelmezését alkalmazta szívesebben, és csak kis mértékben *Órigenész* allegorikus kommentárjait, így Ágoston pusztán Ambrus műveiből nem vehette át az *órigeneszi* gondolatokat, saját magának is forrásként kellett alkalmaznia *Órigenész* munkáit. (HEIDL 2001: 98–116, 150–154) Bár Ágoston számára Szent Jeromos is közvetíthette bizonyos részek esetében *Órigenész* értelmezését, bár *Heidl* ez ellen érvel (HEIDL 2001: 120–134, 150–154, vö. LIENHARD, JOSEPH T. (1996): *Reading the Bible and Learning to Read. The Influence of Education on St. Augustine's Exegesis*. In: *Augustinian Studies* 27/1, 7–25)

¹⁰ Az alexandriai iskola célja a párbeszéd Istennel, és a Vele való szorosabb kapcsolat elérése az inspirált Szentírás segítségével. Nemcsak a Bibliára, hanem annak magyarázójára is úgy tekintettek, mint akit a Szentlélek ihletett. (VANYÓ LÁSZLÓ (2020): *Az ókeresztény egyház irodalma I*. Jel kiadó, Budapest, 349–351)

¹¹ Ágoston a bibliai számokat nem pusztán mennyiségeknek, személyeknek látta. (LIENHARD 1996: 16–17) A nevek etimológiáját, amelyet *Órigenész* közvetítése révén *Philóntól* vett át, bizonyos jelentést tulajdonított. (*De civitate Dei* 15, 17; 15, 20; 16, 4; 16, 31; 18, 41.) Pl.: Káin = birtoklás; Enós = ember; Szet = feltámadás; így Enós, Szet fia a feltámadás fia; Babilon = zűrzavar stb. (LIENHARD 1996: 17–18)

¹² HEIDL 2001: 9–34, 70–78.

¹³ VANYÓ II. 2020: 319. Ágoston a *Confessiones* 3, 5, 9 és 5, 14, 24-ben elismeri, hogy 10 évre volt szüksége, amire *Cicero*hoz szokott ízlése elkezdte megérteni a szegényesebb nyelvezetű Szentírást.

¹⁴ *Le Goff*, *Nedika*, *Moreira*, *Vanyó* és a kutatók többsége úgy látják, hogy a hippói püspök gondolkodásmódja 413 körül megváltozott, egyre határozottabban lépett fel az ún. „írgalmasokkal” szemben (Vö. *De fide et operibus*, *Enchiridion*, *De civitate Dei*). Ezzel együtt az *Órigenész*hez való, korábban kifejezetten elfogadó

Ugyanakkor kifejezetten kreatív, leleményesen bánik a Szentírással, eredeti módon értelmezi a bibliai szövegeket, nem bélyegezhetjük őt hagyománykövetőnek.¹⁵

A Paradicsomkert

Szent Ágoston a *De Genesi contra Manichaeos* című művében (398) a Paradicsomkert leírásában még sok szempontból Órigenészt követi,¹⁶ az alexandriai teológushoz hasonlóan allegorikusan értelmezi a *Teremtés könyvét*,¹⁷ és megjelenik munkájában az emberi lelkek preegzisztenciájának gondolata.¹⁸ Szent Pál alapján¹⁹ megkülönbözteti a *lelki embert* (*homo animalis*) és a *szellemi embert* (*homo spiritalis*). Ez az *antropológiai és nem morális disztinkció* annak kapcsán tehető meg, hogy Isten miután megteremtette Ádámot, belelehelte az élet leheletét, és akkor vált élővé.²⁰ Így a bukás előtti szellemi ember a majd feltámadt emberekhez hasonlít, akinek teste mennyei, áttetsző, egyszerű, angyali. Isten úgy akarta, hogy a romolhatatlan szellemi testtel rendelkező embert, azaz „a bűneset előtt az embert semmiféle kellemetlenséggel, semmilyen szükséggel ne gyötörje, és semmiféle romlástól ne sorvadjon.”²¹ Ezzel szemben áll a már bukott ember *hús-vér teste* (*caro*) vagy *lelki teste* (*corpus animale*). Az Úr az élet leheletének lehelését, amely által az ember szellemivé lett, a *Bölcs 11,20* alapján az Ő erejének szelleméből tette. Akkor vált az ember szellemivé, amikor Isten őt a Paradicsomkertbe, azaz a boldog életbe helyezte és a tökéletesség parancsát megkapta. A Paradicsomból való kiűzetés után mi, Ádám leszármazottai már csak lelki emberek maradtunk, amíg el nem érjük a szellemi Ádámot, Jézus Krisztust.²²

A hippói püspök talán legértetesebb és legjelentősebb művében, a *De civitate Dei*-ben hol több fejezeten keresztül, hol inkább elszórva elmélkedik a Paradicsomkertről. A *De civitate Dei* 13, 21 alcímében világossá teszi, hogy a Paradicsom-történet elbeszélésnek hitelességét nem sérti az, ha a Paradicsomot szellemi valóságként fogjuk fel. Az allegorikus értelmezés nem jelenti feltétlenül azt,

hozzaállása is megfordult, és több ponton kritizálta a gondolkodását. (LE GOFF, JACQUES (2014): *The Birth of Purgatory*. University of Chicago Press, Chicago, 70.) (MOREIRA, ISABEL (2010): *Heaven's Purge. Purgatory in Late Antiquity*. Oxford University Press, New York, 33–34.) (VANYÓ LÁSZLÓ (2004): *Ókeresztény írók lexikona*. Szent István Társulat, Budapest, 394–395.)

¹⁵ ENO, ROBERT B., S.S. (1987): *The Fathers and the Cleansing Fire*. In: *The Irish Theological Quarterly* 53, 194.

¹⁶ Jóllehet ezt az összehasonlítást nem tudjuk egzakt módon elvégezni, mivel Órigenész *Gen 2-3* értelmezése nem maradt fenn, ugyanakkor a kapcsolat áttételesen kimutatható. (HEIDL 2001: 164.) Az alexandriai iskolában a *Genesis 1-3* alapján tárgyalták a világ és az ember teremtését, a test és lélek természetét, az angyalok létét és a gondviselést. (VANYÓ I. 2020: 348–349)

¹⁷ A hippói püspök korai kommentárjaiban –így a *De Genesi contra Manicheos*-ban– Órigenészhez hasonlóan allegorikusan értelmezte a *Teremtés könyvét*, később hangsúlyt helyezett a történetiségre is, amint a *De Genesi ad litteram*-ban ezt láthatjuk. (HEIDL 2001: 164–176)

¹⁸ HEIDL 2001: 198–218.

¹⁹ 1Kor 15,46: „Az első Ádám élő lélekkel lett, az utolsó Ádám éltető szellemmel.”

²⁰ Ter 2,7.

²¹ HEIDL 2001: 204 idézi a *De Genesi contra Manichaeos* 2, 7, 8, 128-at.

²² Ezen elképzelés alapján különböző eshetőségek állnak fenn: Isten először csak testet teremtett, és ebbe lehelte az élet leheletét, amelyet vagy akkor teremtett, vagy akkor öntött a testébe. Egy további lehetőség, hogy Isten test és lélek egységét alkotta meg, és a leheléssel a lélekhez érzékelést adott. Ld. HEIDL 2001: 204–218.

hogy e kert csupán értelmi módon megragadható, ellenkezőleg, annak fizikai megvalósulása is lehetséges. Míg a *De Genesi contra Manichaeos*-ban Ágoston a hangsúlyozott szellemi és allegorikus oldallal szembe-állította a fizikai, testi dimenziót, a *De civitate Dei*-ben már ez utóbbinak is ugyanúgy határozott teret enged.²³ Erre Ágoston a következő példát hozza: amikor Szt. Pál apostol Hágár és Sára szerepét párhuzamba állítja az Ó- és Újszövetséggel, az nem jelenti a fent említett két személy történelmi létének tagadását.²⁴ A Paradicsom alatt allegorikusan a *boldogok lelkét (vita beatorum)*²⁵ érthetjük.²⁶ A citált fejezetben²⁷ történik egy váltás a Szentírás értelmének megközelítésében, hiszen eddig Ágoston arról írt, hogy a lelki magyarázat nem zárja ki a szószerinti magyarázatot, a fejezet második felében megfordítja a kiindulópontot, ti. a közvetlen fizikai felfogást allegorikusan is felfoghatjuk, ezúttal már kifejezetten krisztusi szempontból. Ily módon a *Teremtés könyvének* Paradicsomkertje az Egyházra is rámutathat.²⁸ Emellett a szakasz történeti értelmezését szintén jóváhagyja.²⁹

A hippói püspök a szellemi Paradicsomkert mibenlétét illetően a *De civitate Dei* 13, 21. fejezet első és második szakaszában különböző szintekre utal. Az első fejezetben a *természet* (ideális) *rendjére* fogalmaz meg analógiát, a második azonban inkább a *természetfeletti szinthez* kapcsolódik. A leírásban szereplő négy folyó a görög bölcselőknél megismert négy erényt jelentik: az okosságot, a bátorságot, a mértékletességet, az igazságosságot. A fák: a hasznos tudományok; a gyümölcsök: a kegyesek erényei (a bölcselők által meghatározott rend szerint élők tettei); az élet fája: a bölcsesség mint minden jó forrása (filozófia tárgya); a jó és a rossz tudásának fája: a parancs elleni kísértés (az erényességre nem törekvő és azzal szemben álló élet), amelyből származó bűn egyenes és igazságos (isteni) következménye a büntetés. Ebben a képrendszerben a Paradicsom alatt az üdvözültek létét értjük. Köztes lépcsőfokként az erényes, igaz emberek életét is érthetjük, illetve a paradicsomi, még a megváltás rendjébe fel nem emelt, de Isten társaságában élő, még el nem bukott ember harmonikus létformáját gondolhatjuk.³⁰

²³ Vö. PUSKÁS ATTILA (2007): *A kegyelem teológiája*. Szent István Társulat, Budapest, 83.

²⁴ Gal 4,22-26. Ágoston a *De civitate Dei* 13, 21, 1-ben egy másik párhuzammal is szemlélteti azt, hogy a két értelmezés nem zárja ki egymást. Olvassuk, hogy Mózes botjával vizet fakaszt a sziklából (Kiv 17,6; Szám 20,11): az újszövetségi értelmezésében a szikla maga Krisztus (1Kor 10,4), de ez nem jelenti azt, hogy maga az esemény ne történt volna meg.

²⁵ A hippói püspök ezen a helyen a már krisztusi megváltásban és ennek következtében az üdvösségben részesült boldog lelkekre mutat, mivel az allegorikus értelmezés nem a közvetlen lelki magyarázatot jelenti, hanem a lehetséges újszövetségi párhuzamot.

²⁶ *De civitate Dei* 13, 21, 1. Ezzel összecseng az a *De Genesi Contra Manichaeos* 1, 23, 40 és 1, 5 9-ben szereplő gondolat, amely szerint „a szellemiek megértik ugyanazt a szöveget, és annak szellemi tanításait, őket nem vezetik félre az antropomorf kifejezések és képek, mert helyes véleményt alkottak Istenről, és az Írást szellemi módon értelmezik.” (HEIDL 2001: 166)

²⁷ *De civitate Dei* 13, 21, 1-2.

²⁸ Ágoston hivatkozik az Én 4,13-ra.

²⁹ „Senki sem vonja kétségbe, hogy mindezek, és ha még valami más megfelelőbbet tudnának mondani, szellemi értelemben vonatkoznak a Paradicsomra (de intellegendo spiritaliter paradiso), miközben pedig hisszük a megtörtént dolgokról fennmaradt elbeszélés alapján e történet teljes igaz voltát (dum tamen et illius historiae veritas fidelissima rerum gestarum narratione commendata credatur).” (*De civitate Dei* 13, 21, 2)

³⁰ *De civitate Dei* 13, 21, 1. A földi Paradicsomkert szempontjából ez utóbbi lényeges.

A természetfeletti allegóriában a négy folyó a négy evangélium; a gyümölcsfák a szentek; a gyümölcsök a szentek tettei; az élet fája a szentek Szentje, azaz Krisztus; a jó és a rossz tudásának fája pedig a gőg, azaz Isten akaratának megvetése és az ember saját önzésének választása.³¹ Ágoston a Paradicsom és az Egyház között természetfeletti analógiát von.³²

A *De Genesi Contra Manichaeos* és a *De Genesi ad litteram* című³³ exegetikai művek szimbolikájának nagyobb része összeegyeztethető az idősebb Ágoston gondolkodásmódjával is. A *De Genesi Contra Manichaeos* szentírás-magyarázata azonban egyoldalúan allegorikus módon közelít, így állítja, hogy Isten földművesként nem ültethet kertet, és ne gondoljuk, hogy az első emberpár fogaival haraphatott a gyümölcsbe, miközben Isten a kertben sétál. A hippói püspök a *De Genesi Contra Manichaeos*-ban szereplő négy folyót szintén az erényekkel azonosítja (*Phison: okosság, Gihon: bátorság, Tigris: mértékletesség, Eufrátesz: igazságosság*). Az erények kapcsolatát illetően Ágoston magyarázata *Philóra* utal, aki szerint az okosság az értelmes lélekreszhez kapcsolódik, a bátorság a haragoshoz, a mértékletesség a vágóhoz, míg az igazságosság a korábbiak harmóniájában rejlik. Órigenész hatása érezhető, amikor a bőrruhákat a hús-testtel hozza összefüggésbe, amely bukásunk következménye. Ágoston szerint az Éden élvezetet, gyönyört, lakomát jelent, míg a kígyó az ördögöt szimbolizálja. A hippói püspök érzékelte a férfi (שָׂרָא)-asszony (חַוָּה) héber szójátékot, és igyekezett azt a latin vir-vir(a)go párral visszaadni.³⁴ Ágoston a Ter 2,24-et az Ef 5,31 szemszögéből vizsgálta. Az „ezért az ember elhagyja apját és anyját és feleségéhez ragaszkodik, és ketten egy test lesznek” szakasz Krisztus és az Egyház nászára vonatkozik, amelyben az elhagyott apa az Atya, hiszen a Fia testté lett. Az anya az ószövetségi liturgia és közösség; és a felesége, akihez ragaszkodik, az Egyház, azért, hogy egy test lehessenek.³⁵

Ágoston Paradicsomkertjében az első emberpár nemcsak a haláltól, de mindenféle betegségtől, fáradságtól, fájdalomtól, félelmeiktől, szenvedéstől mentes és romolhatatlan volt, így boldogságban élhetett, ahol semmi nem veszélyeztette testi, lelki egészségüket. A szándékuk a jóra irányult, amely egybeesett vágyaikkal. A paradicsomi állapotban az első ember megismerése, akaratereje teljesen ép, az értelem és akarat viszonya egymáshoz és az érzékeihez való viszonya rendezett volt.³⁶ Kapcsolataikat kiteljesedetten élték Istennel, a házastársak őszintén és boldogan egymással, de szenvedély nélkül. Minden jó felé természetes módon örömmel fordultak, természetükből fakadóan

³¹ Ehhez idézi a Zsolt 41, 7-et és a Zsolt 58,10-et.

³² *De civitate Dei* 13,21, 2. A földi Paradicsom nem azonos az Egyházzal, sem Isten városával vagy a mennyi Paradicsommal: Isten városa már evilágban kezd megvalósulni, az új Kert előképe. (Vö. POLLMANN, KARLA (1999): *Moulding the Present. Apocalyptic as Hermeneutics in City of God* 21-22. In: *Augustinian Studies* 30/2, 171–172.) (Vö. HITTANI KONGREGÁCIÓ (2000): *Dominus Iesus*. Szent István Társulat, Budapest, 18–22.)

³³ A hippói püspök a *De Genesi ad litteram* című munkáját közvetlenül a szemléletváltozása után írta (414–419), mégis az több szempontból az előző korszakához sorolható fenntartva a 11. lábjegyzetben leírtakat.

³⁴ HEIDL 2001: 164–173.

³⁵ HEIDL 2001: 174–176.

³⁶ PUSKÁS 2007: 84. A paradicsomi létmódra az is rávilágít, hogy Ágoston – a gyengeség, a tudatlanság és a jóra hajló akarat tekintetében – a bűn utáni állapotot a Zsolt 48,13 alapján az állatihoz hasonlítja. „Megromlott és megváltozott emberi természete.” *De civitate Dei* 13, 3, 3.

kerülték el a rosszat, a bűnt. Így nem vágyódtak a tiltott fa gyümölcsére sem, és semmire, amit Isten megtiltott. Másban sem volt ily módon kísértés, amely testüket, lelküket megzavarta volna. A bűn közbejötté nélkül sokasodva egészen addig ebben a boldogságban éltek volna, „*míg nem az eleve elrendelt szentek száma betelik*”, amikor is az angyalokhoz hasonló létmódban, illetve az üdvösségben megdicsőült, romolhatatlan és a feltámadt testhez hasonló testben élő emberekként Isten társaságában az örök boldogságot élték volna.³⁷

Paradicsomi állapotukban³⁸ a helytelen nemi kívánságtól is mentesek voltak, de a bukást követően a hús-vér test következtében a kéjvágyat és a meztelenséget is szégyenletesnek tartotta az ember, akarattal fel kellett venni a harcot a testrészeikkel, a jóra való hangoltság sérült. A haragot, a kéjvágyat és a többi indulatot az embernek bölcsességével már zaboláznia kellett, míg a Paradicsomkertben az akarat, a vágyak, az ezt irányító értelem egységben álltak, ám az emberi természet elgyengült, megromlott, a „lélekreszek” vétkekké váltak, szétestek. Ugyanakkor már a bukás előtt „*a gyermekek nemzése a házasság dicsőségéhez*” tartozott, az nem az ősbűn büntetése, következménye.³⁹ Ágoston ebből kifolyólag azt is leszögezi, hogy „*bizonyos tehát, hogy a férfi és a nő kezdetben olyannak teremtett, amilyennek a két különböző nemet látjuk és ismerjük*.”⁴⁰

A Paradicsomkertben az ember akarata összhangban állt Istenével, az első emberpár boldogan élt, Isten betöltötte őket, másra nem volt szükségük. Igaz módon,⁴¹ lelkiileg kiegyensúlyozottan éltek, a jóakarattal szemben semmilyen ellenkező vágy vagy félelem nem tört fel bennük, örömmel tették a jót, amelynek végső forrása Isten volt, akit tiszta szívből szerettek viszont, parancsait készségesen megtartották. Az első emberben szomorúság vagy hiábavaló öröm sem lakott, a házastársával is hűségben és örömben élt, emellett tökéletes testi egészséggel rendelkezett, ehetett, ihatott, az öregség, fáradság, álomosság és a halál sem sújtotta. Ágoston még konkrét külső körülményt is megnevez: nincs hideg, sem forróság.⁴² Az embert továbbá fölé helyezte minden más teremtménynek, a „*szárazföldi, vízi- és levegőbeli állatoknak*”, amelyek nem rendelkeznek értelemmel.⁴³

Bár Ágoston a paradicsomi állapotot Isten adományaként fogja fel, de a természetfeletti helyett, inkább a természetes mivoltát (*natura*) hangsúlyozza, nyilván nem a *natura pura* skolasztikus

³⁷ *De civitate Dei* 14, 10.

³⁸ *De civitate Dei* 14, 16; 14 17; 14, 18–24.

³⁹ Ágoston a gnosztikusokkal (bizonyos órigenistákkal?) szemben a *De civitate Dei* 14, 21-ben kijelenti: „*Mi azonban egyáltalán nem kételkedünk abban, hogy az Isten áldása szerinti szaporodás, sokasodás és a föld betöltése annak a házasságnak az ajándéka, amelyet Isten az ember bűnbeesése előtt kezdettől fogva megalapozott azáltal, hogy az embert férfinak és nőnek teremtett, amely nemi különbség nyilvánvalóan a testben adott. Isten ezen cselekedetéhez áldás kapcsolódik.*” Továbbá a hippói püspök a *De civitate Dei* 14, 23-ban hangsúlyozza: „*S ezért, ha nem lett volna bűn, egyrészt a paradicsomi boldogsághoz illő házasságban nemzés útján jöttek volna létre a szeretetreméltó gyermekek, másrészt hiányozna belőlük a szégyenletes kéjvágy.*” Ez utóbbit feltételezhetően azért hangsúlyozza, mivel a kéjvágy, a harag és más indulatok fölött nem látta egyértelműen a lélek és az akarat szabályozó hatalmát. A hippói püspök nem volt meggyőződve arról, hogy a lélek ezeket a rendezetlen erőket az irányítása alatt tudja tartani az ősbűn elkövetése után.

⁴⁰ *De civitate Dei* 14, 22.

⁴¹ *De civitate Dei* 13, 14.

⁴² *De civitate Dei* 14, 26.

⁴³ *De civitate Dei* 12, 24, 1.

értelmében. Így a bukás után⁴⁴ a romlott természet (*natura corrupta*) kifejezést is használja. Az első ember mind a kegyelemhez, mind a természetéhez tartozó istenképűséget⁴⁵ (*imago*) magán hordozta, azonban a természetfeletti Isten képét, az ő igazságát és szentségét az első bűnnel elveszítette. Ugyanakkor a mélyen az emberi természetében gyökerező maradandó istenképűség is torzult, így sérült az az istenkép, amelyet a Paradicsomban az ember magán hordozott, de ez az *imago* majd újra megjelenik Krisztus arcán, aki az Atyaisten tökéletes képmása.⁴⁶

Az ember paradicsomi halhatatlanságáról Ágoston a következőket fogalmazza meg a *De civitate Dei*-ben.⁴⁷ Mivel a Paradicsomkert az élet kertje, az első ember(pár) halhatatlan volt (*posse non mori*).⁴⁸ Az emberi természetet az Úr úgy teremtette, hogy ha nem követ el bűnt, akkor nem hal meg. Ádám lelki testtel (*corpus animale*) rendelkezett⁴⁹, és „ha nem vétkezett volna a Paradicsomban, mindaddig lelki testben élt volna, amíg az engedelmissége jutalmaként nem változott volna szellemi testté.”⁵⁰ Az első ember szintén megkapta a büntelenség lehetőségét (*posse non peccare*).⁵¹ A halál, a test és lélek szétválása a bűn következményeképpen vált realitássá. Azonban nemcsak azok haltak meg, akik vétkeztek, hanem minden ember. Mivel egy embertől származott az egész emberiség, akiben az emberi nem egésze benne volt,⁵² ezért az első ember bűnének következménye, a halál minden emberre átszármazik.⁵³ „Hiszen amilyen a szülő, olyan a gyermek is.”⁵⁴ Ha az első ember a bűn hatalma alatt áll, aminek a következménye a halál, akkor az utód nemcsak a bűn állapotát, de annak következményét is örökli.⁵⁵ Az első emberpár nemcsak az első (*fizikai*) halált örököltette át utódaira, hanem a második (*lelki*) halált, azaz a kárhozatot is, amely már magzat kortól kezdve az ember sajátja. Az emberiség ettől kezdve az első bűn (*peccatum originale*) következményeképpen a bűn és a halál hatalma alatt áll, „azon a napon [ugyanis] megromlott és bűnössé vált a természetünk”.⁵⁶

⁴⁴ A bukást követően nincs olyan ember, aki boldog lehetne, hiszen egyrészt ahhoz igaz módon kellene élnie, és úgy, amint szeretne. Az még az igaz számára is lehetetlen, hogy úgy éljen, ahogyan szeretne, hiszen az igazságosság sérülése következtében csalódások, sérelmek és a halál mindig jelen lesznek az életében, ezekre ellenben nem vágyik. Ha élni akarna, meg kell halnia, ha pedig meg akar halni, akkor is azért akarna, hogy az ő kívánsága teljesüljön. Így csak az lehet boldog, aki „örökkévalóvá válik”, de a fent említett boldogság ebben a megtört világban nem teljesülhet (*De civitate Dei* 14, 25).

⁴⁵ Jóllehet ezt Ágoston ilyen módon nem különbözteti meg (PUSKÁS 2007: 84).

⁴⁶ PUSKÁS 2007: 84–85.

⁴⁷ *De civitate Dei* 13, 3.

⁴⁸ A „*posse non mori*” (lehetséges halhatatlanság) ajándéka különbözik a „*non posse mori*” (elveszíthetetlen halhatatlanság) kegyelmétől. Míg az előbbi a paradicsomi állapot jellemzője, az utóbbi a Krisztusi megváltás következménye az üdvösségben (PUSKÁS 2007: 83–84) (Vö. *De civitate Dei* 13, 19).

⁴⁹ A lelki testet (*corpus animale*) szembeállította a szellemi testtel (*corpus spiritale*) a *De civitate Dei* 13, 23-ban. Míg a lelki test a paradicsomi állapot jellemzője, addig a szellemi az üdvösségre feltámadt emberé.

⁵⁰ *De civitate Dei* 13, 23, 2 vö. 13,22.

⁵¹ A halhatatlanság kérdéséhez hasonlóan a „*posse non peccare*” (büntelenség lehetősége) nem azonos a „*non posse peccare*” (vétkезhetetlenség) adományával. A „*posse non peccare*” az akarat olyan Istentől jövő képessége volt, amely segítségével ki tudott tartani a jóban (PUSKÁS 2007: 83–84).

⁵² *De civitate Dei* 12, 28, 1.

⁵³ *De civitate Dei* 13, 3, 2.

⁵⁴ *De civitate Dei* 13, 3, 3.

⁵⁵ *De civitate Dei* 13, 3, 1-3.

⁵⁶ *De civitate Dei* 13, 23, 2.

Az eljövendő Paradicsom

Célunk a bűnbeesés előtti Paradicsomkert bemutatása volt, így nem térhettünk ki részletesen a megváltás létrendjében üdvösségre jutottak Paradicsomára, amelyet a kiválasztott lélek a halál után elővételez, a feltámadást követően pedig az üdvözült ember a feltámadt testével a maga teljességében már élvez. Az eljövendő, a parúziát és feltámadást követő Paradicsom felülmúlja a bukás előtti Paradicsomkertet, az üdvösségre jutott embernek ebben a létállapotban már valóban az *elveszíthetetlen halhatatlanság és vétekezhetetlenség* az osztályrésze.⁵⁷ Ugyanakkor Ágoston több ízben analógiát von az első és a végső Paradicsom között.⁵⁸

Összegzés

Amikor a Paradicsomkertet érintő szakaszokat vizsgáljuk, figyelembe kell vennünk, hogy a hippói püspök nem vonta ki magát korának természettudományos gondolkodása alól, amikor az özönvíz előtti emberről, vagy bizonyos adatokról ír,⁵⁹ de ezt a mai kor ítélőszékéből, több mint 1600 év távlatából nem lehet számon kérni.

Egyszersmind Ágoston allegorikus magyarázata sok szempontból találkozik a mai elképzeléssel. A szellemi Paradicsomkert egy állapot, amelyben bárhol jelen lehetett az első emberpár, embercsoport, ugyanakkor ebben a világban, földi keretek között éltek.⁶⁰ A Kert nem azonos a fizikai körülményekkel, hanem az Isten adta belső adottság miatt volt a Paradicsomkert az ami, amelynek legfőbb jellemzője és erőforrása az Istennel való közösség, amely az Úrral békében lévő belső emberben állt fenn, aki biztosan, rendezetten, épen, világos értelemmel, teljesen szabad akarattal élt

⁵⁷ Ágoston számos művében írt a végső paradicsomi boldogságról: *Enchiridion*, a *De natura et origine animae*, *Enarrationes in Psalmos* stb. Ki kell azonban emelnünk, hogy a *De civitate Dei* utolsó könyvét (22.) teljes egészében ennek a témának szentelte.

⁵⁸ Pl. a *De civitate Dei* 20, 26-ban: „Hinnünk kell, hogy az ilyen megtisztulás után az igazakban semmiféle bűn nem marad, nyilvánvaló, hogy a bűn meglétét illetően a végkorszak egyetlen más korszakkal sem vethető össze, kivéve azt, amikor az első emberek a Paradicsomban éltek, a bűn előtt, a legteljesebb ártatlanság boldogságában.”

További példa: Az *Enarrationes in Psalmos* 30, 3, 8-ban a következő gondolatot olvashatjuk: „Ő [Isten] legyen a halál után a mi helyünk.” Az eljövendő Paradicsom fizikai helytől független elképzelését párhuzamba állíthatjuk a *De civitate Dei* 13, 21, 1-gyel, amelyben bukás előtti Paradicsomkert szellemi értelméről olvashatunk. (Vö. SOLANO, GIOVANNI LUDOVICO (2005): *Una rilettura della dottrina sul purgatorio*. In: *Sacra Doctrina* 50, 25.)

⁵⁹ Így pl. a *De civitate Dei* 15, 9-ben a *Gen 1-11* alapján az özönvíz előtti ember hosszabb életét és hatalmasabb méretét is elfogadja, amelyeket *Vergilius Aeneis*-ében (12, 899) *Iffabb Plinius* írásában (*Plinius Secundus*-nál pontos helyet nem említ), *Homérosz Historia naturalis*-ában (7, 16) és *Plinius*-nál (*Historia naturalis* 7, 48 és 7, 154) is alátámasztva lát. A hippói püspök az uticai tengerparton (Kartágótól 30 km-re É-ÉNY-ra található É-Afrikában) látott az emberinél százszorta nagyobb fogat, amelyet véleménye szerint akár az özönvíz előtti óriásoknak is tulajdoníthatunk.

Továbbá a *De civitate Dei* 13, 10 és 13, 13-ban a Ter 5,3k éveinek számát is történeti adatoknak tekinti, emiatt próbálja megtalálni „a héberek és a mi kódexeink között” az évszámok különbségének okát, de Matuzsálem (*De civitate Dei* 13, 11) és más hosszú életkorú emberek életkorával felmerő problémákat, és más évszámokkal kapcsolatos nehézségeket is ezen ok miatt szeretné eloszlatni. (*De civitate Dei* 13, 12; 13, 14; 13, 15)

⁶⁰ A fundamentalista bibliaértelmezést valló, többnyire amerikai (gyökerű) neoprotestáns csoportokon kívül régészek, tudósok természetesen nem keresik a Paradicsomkertet az egykori Izrael, Szíria, Babilon, Perzsia stb. területén.

harmóniában Istennel,⁶¹ a másikkal, a környezetével és önmagával. Tette ezt a Teremtő ajándékaként Istenre irányítottan, tisztán, szeretetben, igaz módon és így boldogan.

A. M. D. G.

Irodalom

- ENO, ROBERT B., S.S. (1987): *The Fathers and the Cleansing Fire*. In: *The Irish Theological Quarterly* 53, 184–202.
- HEIDL GYÖRGY (2001): *Szent Ágoston megtérése. Egy fejezet az origenizmus történetéből*. Paulus Hungarus–Kairosz, Szentendre–Budapest.
- HITTANI KONGREGÁCIÓ (2000): *Dominus Iesus*. Szent István Társulat, Budapest.
- LE GOFF, JACQUES (2014): *The Birth of Purgatory*. University of Chicago Press, Chicago.
- LIENHARD, JOSEPH T. (1996): *Reading the Bible and Learning to Read. The Influence of Education on St. Augustine's Exegesis*. In: *Augustinian Studies* 27/1, 7–25.
- MOREIRA, ISABEL (2010): *Heaven's Purge. Purgatory in Late Antiquity*. Oxford University Press, New York.
- POLLMANN, KARLA (1999): *Moulding the Present. Apocalyptic as Hermeneutics in City of God 21-22*. In: *Augustinian Studies* 30/2, 171–172.
- PUSKÁS ATTILA (2007): *A kegyelem teológiája*. Szent István Társulat, Budapest.
- SOLANO, GIOVANNI LUDOVICO (2005): *Una rilettura della dottrina sul purgatorio*. In: *Sacra Doctrina* 50, 7–29.
- SZENT ÁGOSTON [ford.: FÖLDVÁRY A. – HEIDL GY.] (2006): *Isten városáról III. kötet* (11–16. könyv). Kairosz, Budapest.
- SZENT ÁGOSTON [ford.: DÉR K.: 17–21. k. – HEIDL GY.: 22. könyv] (2009): *Isten városáról IV. kötet* (17–22. könyv). Kairosz, Budapest.
- VANYÓ LÁSZLÓ (2020): *Az ókeresztény egyház irodalma I*. Jel kiadó, Budapest.
- VANYÓ LÁSZLÓ (2020): *Az ókeresztény egyház irodalma II*. Jel kiadó, Budapest.
- VANYÓ LÁSZLÓ (2004): *Ókeresztény írók lexikona*. Szent István Társulat, Budapest.

⁶¹ Vö. *De civitate Dei* 21, 15.

PALKÓNÉ TABI KATALIN

Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác

tabi.katalin@avkf.hu

Átmeneti rítusok a gyermekirodalomban
Hogyan támogathatjuk tanárként a kisiskolás kor átmeneteinek megértését,
megélését történeteken keresztül?

A rítus és az átmeneti rítus fogalma

Mai szekularizálódott világunkban talán nem felesleges újra felhívni a figyelmet a rítusok jelentőségére. Arra a kérdésre, hogy „*Miért van szükség rítusokra?*” Ronald J. Grimes amerikai rítuskutató azt a választ adja, hogy a rituálék az ember legősibb tevékenységi formái közé tartoznak, amelyek egyesítik őt önmagával és a társadalommal (GRIMES 2000: 13). Tágabb értelemben a rítus a *Magyar Néprajzi Lexikon* meghatározásában egy bármely eseményhez kapcsolódó „szokáscelemek”, amely „a helyesnek tartott viselkedés társadalmilag szabályozott lefolyása”. A rítusok egyik válfaját képezik az *átmeneti rítusok*, amelyek közé hagyományosan a *születés*, a *felnőtté válás*, a *házasság* és a *halál* eseményei tartoznak. Ezeket először Arnold van Gennep elemezte 1909-ben franciául megjelent könyvében;⁶² maga az „*átmeneti rítus*” kifejezés is tőle származik. Gennep az átmeneti rítusnak három fázisát különítette el: a *preliminális* szakaszban az egyén egy bizonyos szempontból szeparálódik egykori környezetétől, a *liminális* szakaszban átmeneti állapotban van (régiről környezetéből már kilóg, de még nem illeszkedett bele az újba sem), s végül a *posztliminális* szakaszban integrálódik egy új élethelyzetbe, megerősödik új csoportidentitásában (GENNEP 2007: 11). Gennep főként az átmeneti szakaszt vizsgálja: azt a senki földjét, amelyen át kell haladnia az egyénnek ahhoz, hogy megérkezzen egy új életszakaszba (GENNEP 2007: 15).

A nyugati társadalmak individualizmusa és szekularizálódása új kontextust teremtett az eredetileg közösségi rítusok számára. Ennek következtében ma egyénileg változó, melyik család hogyan él meg bizonyos rítusokat, illetve hogy mely rítusokat él meg egyáltalán. Verebélyi Kincső két, egymással ellentétes folyamatról beszél. Úgy véli, szekularizálódott társadalmunkat egyszerre jellemzi a rítusok elsekélyesedése vagy kihalása, illetve az egyéni rítusok sokfélévé válása, megsokszorozódása. Az iskolás évekre vonatkoztatva így magyarázza ezt a jelenséget: „Nálunk a két világháború között még volt jelentősége a középiskolai tanulmányok befejezésének, amelyet a ballagással ünnepeltek meg. A 20. század második felében az általános iskola befejezését is jelezhetette a ballagás, az utóbbi években pedig már az óvodások is ballagnak kis tarisznnyákkal. Egyébként az

⁶² Gennep művének elismerése a nemzetközi kutatásokban lassan mutatkozott meg. Ennek okát Verebélyi Kincső egyfelől abban látja, hogy Gennep vitában állt kortársával, Émile Durkheimmel, a kulturális antropológia megalkotójával, másfelől pedig viszonylag későn, csak 1960-ban jelent meg a mű angol fordítása, ami aztán nemzetközi szinten is ismertté tette őt.

egész életen át való tanulás korszakában már nincs meghatározó (végleges) jelentősége egy-egy tanulási szakasz befejezésének vagy egy tanfolyam, átképzés elvégzésének. Miután a modern társadalmakban az egyén folyamatosan változásoknak, átmeneteknek van kitéve a családi életében csakúgy, mint a szakmai pályafutását illetően, az *átmeneti rítusok* vagy azoknak a mintájára szerveződő szertartásjellegű cselekvések nem kapcsolódnak már a szakrális szférához, és egyéni döntésen alapulnak” (VEREBÉLYI 2009).

Az angolszász területen az 'átmeneti rítus' (*rite of passage*) fogalma az alábbi jelentéssel került be a köznyelvbe: „egy hivatalos szertartás vagy informális tevékenység, amely egy fontos állomást vagy alkalmat jelöl az egyén életében, különösen a felnőtté válást”.⁶³ Ez a köznyelvi válás a fogalom széles körű elfogadását, ugyanakkor jelentésének kitágulását is jelentette. A pszichológiai, szociológiai és neveléstudományi szakirodalomban többféle értelemben használják az 'átmeneti rítus' fogalmát, amit az tesz lehetővé, hogy “Van Gennep modellje ... nem annyira lezárt konstrukció, hogy ne lehessen azt nemcsak az életfordulókra, hanem más *átmeneti* állapotra is kiterjeszteni” (VEREBÉLYI 2009). Ez alapján a kisiskolás kor (6–10 évesek) átmeneti rítusai közé kell sorolnunk az *iskolakezdést*, a *kistestvér születését*, a *családtagok halálának elgyászolását* és a *szülők válását* is. Ezek az események mind olyan változást okoznak a gyermekek életében, amelyben egy esemény miatt élesen elkülönül az *előtte* (preliminális szakasz) és az *utána* (posztliminális szakasz), miközben valahogy fel kell dolgozniuk a *közbülső* (liminális vagy átmeneti) szakaszt, magát az élményt. Ez a feldolgozás a legkritikusabb, mivel közösségi támogatás nélkül nehezen tud megvalósulni. A kisgyermeknek ezt a támogatást elsősorban a szülők és a pedagógusok tudják megadni. A fent említett átmeneti rítusok közül én a továbbiakban az *iskolakezdés rítusára* fogok összpontosítani.

Az iskolakezdés rítusa

Az iskolakezdés jelentőségét, rítusjellegét számos szimbolikus és konkrét esemény erősíti meg a gyermekben. Azonkívül, hogy a családban és az óvodában is elkezdnek beszélni arról, hogy milyen is lesz majd az iskola, vannak más sajátos rituálék is, mint például az óvodai ballagás, az iskolatáska (és korábban a köpeny) megvásárlása, illetve ünnepélyes felvétele az első tanítási napon. Az iskolában tanévnnyitó várja a gyermekeket, és a tanítóval való első találkozásnak is megvannak a maga egyéni rituáléi (HILL 2008: 97–98). Ezt a nehéz, a gyermek számára megterhelő időszakot teheti könnyebbé a biztonságos családi közeg és az oktatók-nevelők megfelelő szakmai hozzáállása.

Gennep rítusmodelljét érdemes a fejlődéskutatás kontextusában szemlélni. Ő nem magának a fejlődésnek a folyamatára (mint Piaget és Erikson), hanem a fejlődés feltételeinek a megteremtésére (mint Vigotszkij) helyezi a hangsúlyt. A gyermeknek ki kell lépnie régi környezetéből (óvoda, család), és be kell illeszkednie új környezetébe (az iskolába) ahhoz, hogy meg tudja oldani az adott életszakasz

⁶³ „an official ceremony or informal activity that marks an important stage or occasion in a person's life, especially becoming an adult” (CAMBRIDGE)

kognitív és pszichoszociális feladatait. Ha biztonságosan éli meg ezt az átmenetet – ami tulajdonképpen krízis –, vagyis, ha be tud illeszkedni az iskolai közösségbe, az nagyban hozzájárulhat ahhoz, hogy megszerezze a sikeres teljesítményhez szükséges kompetenciákat. Woods és Pollard három terület jelöl meg, amelyet pozitívan befolyásol a sikeres átmenet: a formális (tanulmányi) és az informális (szociális) teljesítményt, a stratégiai cselekvést (aktív bekapcsolódást az iskolai eseményekbe és társas interakciókba), valamint a csoportidentitás megerősödését (VOGLER 2008: 19). Mindebből nyilvánvaló, hogy ennek az átmenetnek a támogatása fontos feladata és közös ügye a szülőknek és a pedagógusoknak.

A kutatások azt mutatják, hogy a legtöbb családban az iskolakezdésnek nagy jelentősége van, és a szülőknek komoly felelősségük és lehetőségeik vannak abban, hogy támogassák gyermeküket ebben az átmeneti időszakban, továbbá különösen fontos az együttműködés az iskolával (DOCKET 2017: 10–13). Ugyanakkor nem minden család tudja ezt a támogatást kellőképpen megadni. A hátrányos helyzetet előidézhetik a negatív szociális körülmények, de akár a jómódú, ám elfoglalt szülők melletti érzelmi elhanyagoltság is. Épp ezért fontos, hogy az iskola a maga szakmaiságával támogassa a családokat és a gyermekeket az új életkörnyezetbe való beilleszkedésben, amit stresszként élnek meg (VOGLER 2008: 23). Ebben a dolgozatban azt szeretném bemutatni, hogyan lehet ennek a támogatásnak egyik fontos eszköze az irodalom.

Az iskolakezdés támogatása az irodalommal

A mesékkel, történetekkel való nevelésnek, érzelmi támogatásnak nemzetközi és hazai szinten is nagy a szakirodalma. Nálunk a legismertebb oktatási programok népmesék, mítoszok feldolgozását kínálják pedagógiai vagy pszichoterápiás céllal. A módszerek közül kiemelkedik Antalfai Márta *Kincskereső Meseterápiája*; Boldizsár Ildikó *Metamorphoses Meseterápiás Módszere*; Kerekes Valéria dramatikus módszere, a *Mesét Másként*; Bajzáth Mária *Népmesekincstár* elnevezésű mesepedagógiai módszere; valamint a Kádár Annamária mesepszichológus érzelmiintelligencia-fejlesztő meséihez kapcsolódó játékötleltár.⁶⁴ Ezek a módszerek és a hozzájuk kapcsolódó képzési programok remek eszközöket adnak a pedagógus kezébe, hogy hogyan nyúljon a népmesékhez. Közös bennük, hogy a mesét hallgatók felé tapintattal, türelemmel közelítenek, mindenfajta erőltetés nélkül. A meséket többnyire indirekt módon, kreatív (dramatikus, kézműves, játékos) feladatokkal dolgozzák föl, bár valamennyi módszerben teret kap a meseélmény önkéntes megosztása, személyes értelmezése.

Úgy gondolom, mindegyik módszerből át lehet venni jó ötleteket, és ezek segítségével egy jól képzett és érzékeny pedagógus képes akár önállóan is összeállítani olyan mesefoglalkozásokat, amelyek támogatni tudják a gyermekekben zajló lelki folyamatokat, de – fontos hangsúlyozni – nem terápiás célúak. A feldolgozás módszerét minden pedagógus a maga stílusára, képzettségére szabhatja:

⁶⁴ A területnek beható ismertetését adja *A mese híd szerepe* c. tanulmánykötet SZÁVAI ILONA szerkesztésében (Pont Kiadó, Budapest, 2017).

a meghitt beszélgetés, a kézművesség, az éneklés vagy akár a drámajáték, mind része lehet a feldolgozásnak.

A fent idézett mesefeldolgozó módszerek azonban szinte mind népmesékre épülnek. A népmesék a maguk egyetemes érvényű struktúráival lehetővé teszik a szimbolikus, elvont megközelítést, ami vissza is köszön a legtöbb óratervben.⁶⁵ A pedagógiai gyakorlatban azonban jelen vannak a szépirodalmi művek is. Bár ezeknek a megközelítése szükségszerűen eltér a népmesék feldolgozásától, hiszen nem ősi szimbólumok és kódok rendszerével állunk szemben, az igényes szépirodalomban a szereplők kidolgozottsága és a történet szerkesztése, stílusa a garanciája az olvasói élménynek. Az iskolakezdés témájához kapcsolódva felhasználhatjuk Janikovszky Éva *Már iskolás vagyok* (Móra, 2008) című novelláskötetét vagy A. A. Milne *Micimackó kuckója* (Postabank, 1996) című művét.

Az alábbiakban javaslok egy lehetséges óratervet, amelyben a hagyományos irodalomelemzési szempontokat ötvözem a drámapedagógia és a vizuális kultúra módszereivel:

A. A. MILNE *Micimackó kuckója* című művének tízedik fejezetében Róbert Gida iskolába megy. Az állatok nem tudják, pontosan hová megy, de érzik, hogy már nem sokáig marad közöttük, ezért körülményesen elhatározzák, hogy elbúcsúznak tőle. Az alkalomra Füles zavaros, de kedves verset ír, ám mire Róbert Gida elolvashatná, az állatok tétován szétszélednek, és nem marad ott más, mint Micimackó, a hűséges társ. Vele indul el Róbert Gida az Elvarázsolt Völgybe, ahol különféle dolgokról beszélgetnek, majd a végén megállapodnak, hogy bármi is történjék velük az életben, soha nem fogják egymást elfelejteni.

„Tízedik fejezet, amelyben Róbert Gida és Micimackó elérkeznek az Elvarázsolt Völgybe, ott el is búcsúznak, és magukra hagyjuk őket.”

Fókusz: játszás és tanulás kapcsolata

Korosztály: 1. osztályos gyerekek

Előfeltétel: A gyerekek korábbi órákról már ismerik Róbert Gida és Micimackó történeteit.

Szükséges eszközök: Illusztráció a könyvből, rajzlapok, toll, ceruza, színező eszközök

Idő: 45 perc

1. Bevezetés

- *Vannak otthon kedvenc plüssállataitok? Sokat játszottok velük?*

⁶⁵ Lásd például BOLDIZSÁR ILDIKÓ tanulmánykötetét: *Meseterápia a gyakorlatban* (Magvető, Budapest, 2014); BAJZÁTH MÁRIA foglalkozásgyűjteményét: *Mesefoglalkozások gyűjteménye 1.* (Kolibri Gyerekkönyvkiadó Kft., Budapest, 2015) vagy KÁDÁR ANNAMÁRIA és KEREKES VALÉRIA könyvét: *Mesepszichológia a gyakorlatban* (Kulcslyuk Kiadó, Budapest, 2017).

- *Játsszuk el ezeket a plüssállatokat! Csukd be a szemedet, képzelj el, milyen lenne, ha élő lenne! Hogyan mozogna? Hogyan beszélne? Amikor megvan, nyisd ki a szemed! Tapsra kezdj el össze-vissza sétálni, és köszönts a veled szembejövő játékállatokat!*
- *Mit csinálhatnak vajon akkor, amikor ti az iskolában vagytok? Játsszuk el!*
- *És vajon mire gondolhatnak, milyen érzések lehetnek a fejükben azzal kapcsolatban, hogy kis gazdáik az iskolában vannak?*
- *Plüssállatként mit mondanál a kis gazdának, aki iskolába indul? Akinek megérintem a vállát, mondhat egy mondatot a játékállat szerepében.*
- *Megmutatjuk a gyerekeknek a X. fejezethez kapcsolódó E. H. Shepard-illusztrációt, ahol valamennyi állat leírja a nevét.*
- *Nézzétek meg ezt a képet! Kiket láttok rajta?*
- *Ki a gazdájuk?*
- *Hol laknak ezek az állatok?*
- *Valódi állatok?*
- *Milyen kalandok történnek velük?*
- *Mit csinálnak a képen?*
- *Melyikük tudja legszebben leírni a nevét?*
- *Kinek nehéz elolvasni a nevét?*
- *Írjuk le a saját nevünket egy papír közepére, amilyen szépen csak tudjuk! Díszítsuk ki!*
- *Most próbáljuk meg leírni a nevünket a papír másik oldalára a másik kezünkkel!*
- *Szépen írni nem egyszerű. Hol lehet a legjobban megtanulni?*
- *Ti hogyan készültetek az iskolába? Kivel beszélgettetek az iskoláról?*

2. Mesélés

3. Feldolgozás

- *Melyik rész tetszett neked a legjobban?*
- *Ez a fejezet így kezdődik: „Róbert Gida elindult. Senki se tudta, miért indul el, senki se tudta, hová indul. Még azt se tudták, hogy honnan tudják, hogy Róbert Gida csakugyan elindul. De valahogy az Erdőben tudták valamennyien, hogy ennek el kell következnie.” Szerintetek hova megy Róbert Gida?*
- *A mesében az állatok lassan eloldalognak, csak Micimackó marad Róbert Gida mellett. Hallgassátok meg még egyszer azt a részt, amikor arról beszélget Micimackóval, mit szeret a legjobban csinálni! „– Mondd, Micimackó, mit szeretsz te a világon a legjobban csinálni? . . . – Az ember csak megy, odahallgat olyasmire, amit úgysem hall, és nem ízél semmivel.”*
- *Meg tudod mutatni, milyen vagy, amikor nem csinálsz semmit? Álljatok be egymáshoz közel, vegyetek fel egy rátok jellemző pózt! Készítetek rólatok egy képzeletbeli csoportképet.*

- *Most vegyetek fel egy olyan pózt, ahogy akkor fogtok kinézni, amikor nagyon sokat kell tanulnotok. Ezt is lefényképezem. Ez alá a csoportkép alá ezt írná Róbert Gida: „Többé már nem csinállok Semmit. . . . Most már majd nem annyit... Nem engednek...”*
- *Kikre gondol itt vajon Róbert Gida?*
- *Az Elvarázsolt Völgyben „Róbert Gida hirtelen elkezdett mesélni Micimackónak mindenféle dolgokról: hogy az embereknek van ám Királyuk ... mik jönnek Brazíliából.” Miért meséli ezeket Micimackónak?*
- *Mit gondoltok, ti miről fogtok itt tanulni az iskolában? Milyen izgalmas dolgokat tanulnátok még szívesen az iskolában?*

4. Levezetés

- *Rajzjátékok le kedvenc plüssállataitokat vagy játékaitokat (lehet többet is)! Ha tudjátok, írjátok melléjük a nevüket is!*
- *Talán megmutathatnánk nekik, hogy hol fogtok tanulni. Hozzatok be holnap egy napra az egyik legkedvesebb plüssállatotokat vagy játékokat!*

Az itt alkalmazott drámajátékok (a szerepben sétálás, megszólalás és a szoborcsoportok) minimális szerepbe lépést kívánnak meg a gyerekektől, csoportosan. Ez biztonságot ad a félénkebbeknek is, mert a saját szintjükön jeleníthetik meg a karaktert. Sőt akár „civilben” is maradhatnak. A drámajáték sohasem lehet kötelező. Az állatok megjelenítésénél a tanár már láthatja, kik vesznek részt szívesen az ilyen jellegű játékban, és érdemes az ő vállukat megérinteni, hogy mondjanak egy mondatot. Más gyerekeknek pedig talán testhez állóbb a beszélgetés vagy a rajzolás.

Jelen dolgozat keretei nem teszik lehetővé több foglalkozásterv közlését. Inkább az volt a célom, hogy felhívjam a figyelmet az irodalomban rejlő lehetőségekre a kisiskolás korhoz tartozó átmeneti rítusokkal kapcsolatban. Érdemes azonban megemlíteni néhány irodalmi művet, amelyek további jó kiindulási pontot jelenthetnek más, korábban említett átmenetek feldolgozásához: VARRÓ DANI: *A kistesó*; JANIKOVSKY ÉVA: *Velem mindig történik valami* (testvérféltékenység); NÁDORI LÍDIA: *Sárkány a lépcsőházban*; OSCAR WILDE: *A boldog herceg* (gyász); ERICH KÄSTNER: *A két Lotti*; GYURKOVICS TIBOR: *Apa csak I van* (válás).

Ez a dolgozat ahhoz az egyre gyarapodó és rendkívül gazdag szakirodalomhoz kívánt széljegyzetet fűzni, amely a mesék pedagógiai felhasználásával foglalkozik. Ezen belül pedig az átmenetek jelentőségére és azok irodalmi megközelítésére szerettem volna felhívni a figyelmet. Fontos pedagógiai feladat, hogy a tanárok támogassák a gyermekeket, és rajtuk keresztül a családokat is, a krízisek megélésében, feldolgozásában. Ezeknek a kríziseknek az egyik válfaja az átmeneti rítus. Az átmeneti rítusok olyan sorsfordító események a kisgyermek életében, amelyekkel ebben az életszakaszban még többnyire először találkozunk. Ezeknek az eseményeknek az érzelmi feldolgozását,

megértését segíthetik a mesék és a mesékhez kapcsolódó játékok, beszélgetések, hogy ezáltal egészségesebb cselekvés- és gondolkodásminták rögzüljenek a gyermekekben.

Digitalizálódott, rohanó világunkban, amikor az online újságcikkekhez odairják, hány percig tart elolvasni őket, különösen fontos visszavezetni a gyermekeket az irodalomhoz, a mesékhez. Ehhez pedig az kell, hogy amiket olvasunk nekik vagy velük, azok a szívükhöz szóljanak, az ő életükhöz kapcsolódjanak. Az így válogatott művek nem feltétlenül rövidek (mint az olvasókönyvekben található egyoldalas, rövidített mesék), de talán éppen a rájuk szánt idő tudja fontossá tenni a gyermekek számára ezeket a történeteket. Hiszen „[a]z idő, amit a rózsádra vesztegettél: az teszi olyan fontossá a rózsádat” – tanít minket a kis herceg.

Irodalom

- CAMBRIDGE DICTIONARY. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/rite-of-passage> Utolsó megtekintés: 2020. február 21.
- DOCKETT, SUE, WILLFRIED GRIEBEL and BOB PERRY (szerk. 2017): *Families and Transition to School*, Springer.
- GENNEP, ARNOLD VAN (2007): *Átmeneti rítusok*. Vargyas Zoltán (ford.). L'Harmattan Kft., Budapest.
- GRIMES, L. RONALD (2000): *Deeply into the Bone: Re-Inventing Rites of Passage*. University of California Press.
- HILL, JEFF and PEGGY DANIELS (2008): *Life Events and Rites of Passage: The Customs and Symbols of Major Life-Cycle Milestones, Including Cultural, Secular, and Religious Traditions Observed in the United States*. Omnigraphics, Detroit.
https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/kulhoni_magyarsag/2010/ro/kriza_tarsasag_evkonyv_33/pages/007_atmenetek_ritusok.htm Utolsó megtekintés: 2020. február 21.
- MAGYAR NÉPRAJZI LEXIKON <https://mek.oszk.hu/02100/02115/html/index.html> Utolsó megtekintés: 2020. február 21.
- MILNE, A. A. (1996): *Micimackó kuckója*. Postabank, Budapest.
- VEREBÉLYI KINCSŐ (2009): Átmenetek – rítusok. In: Lajos Katalin és Tapodi Zsuzsanna Mónika (szerk.): *A hagyomány burkai: Tanulmányok Balázs Lajos 70. születésnapjára*. Kriza Könyvek 33.
- VOGLER, PIA, GINA CRIVELLO and MARTIN WOODHEAD (2008): Early childhood transitions research: A review of concepts, theory, and practice. In: *Working Paper 48*. Bernard van Leer Foundation.

SLEZÁK NOÉMI

Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác

slezaknoemi@invitel.hu

***Nézz másképp a más gyermekekre!
– hogyan érdemes a 21. század gyermekei felé fordulni?***

Nézz másképp a más gyermekekre! De mit is jelent a „más gyermek”? Mi az, amitől valaki más lesz? Mitől, kitől vagy miben más? A normalitás és az abnormalitás kérdése ez. *„A normalitásmeghatározások többségének közös jellemzője, hogy a normalitást az alkalmazkodással szinte szinonim fogalomnak tekintik. Azaz olyan állapotnak definiálják, amely megfelel a társadalmi követelményeknek, adaptív a társadalomhoz, kívánatos valamilyen norma szerint, tipikus, és a többi ember számára követhető, érthető, elérhető”* (GYARMATHY 2009). Abnormálisnak, másnak azt nevezzük, ami az átlagtól, a tipikustól eltérő. Kimondani, leírni ezt a gyermekek vonatkozásában nem könnyű, de hogy az egyéni különbségeket értelmezni tudjuk, fontos tisztázni. Napjainkban a beiskolázott gyerekek egyre kisebb része mondható átlagosnak, tipikusnak, így nagyon találó Gyarmathy Éva megállapítása, miszerint a 21. században az atipikus lesz a tipikus (GYARMATHY 2019).

A földi élet sokféleségének leírására használjuk a biodiverzitás kifejezést, melynek részét képezik a társadalomban az idegrendszeri sokféleség palettájának két pólusán elhelyezkedő stabil működésű neurotipikus és instabil, alul és/vagy túlműködő neurodiverzitású gyermekek. Továbbiakban azokról a nem átlagosan funkcionáló, megváltozott idegrendszeri működésű gyermekekről lesz szó, akik a többségi oktatásban a segítségünkre szorulnak. Ez az atipikus fejlődés megjelenhet különböző tanulási zavarokban, a kontrollzavarokban, valamint számos esetben az autizmus széles spektrumán. *„A diszlexia, diszgráfia, diszpraxia, diszkalkulia, illetve a figyelem-, hiperaktivitás- és autizmus spektrumzavarokról tudjuk, hogy nem teljesen különálló eltérések, hanem jól bizonyított módon közös idegrendszeri sajátosságokon alapulnak. Nagyon gyakori – különböző kombinációjú – együttes előfordulásuk is jelzi neurológiai rokonságukat”* (GYARMATHY 2017). S függetlenül attól, hogy diagnózissal rendelkeznek-e vagy sem, az iskola követelményeinek, elvárásainak nap mint nap meg kell, hogy feleljenek az érintett gyermekek, akiknek atipikus az információfeldolgozásuk, mozgásszervezésük, memóriaműködésük. *„Az atipikus fejlődés mindegyik formájára igaz, hogy a szokásostól eltérő idegrendszeri működésen alapul, az egész életre kiterjedően előnyei és hátrányai*

vannak, az intelligenciától csak részben függ, erőteljesen függ a környezettől” (GYARMATHY 2017). A környezettől, mely az utóbbi évtizedekben rohamosan változik – civilizációs ártalmak, elektromos berendezések száma, vegyszerek, adalékok és egyéb fizikai, kémiai, biológia ártalmak – így érthető, miért nőtt szignifikánsan az érintettek száma.

Alapelvek

Fel vagyunk-e rájuk készülve? Hogyan tudjuk segíteni, támogatni őket? Milyen attitűddel kell feléjük fordulni? Carl Rogers humanisztikus pszichológustól tudjuk: *„Minél jobban megértünk és minél inkább elfogadunk valakit, annál inkább sikerül megváltani azoktól a hamis viselkedésmódoktól, amelyek korábban az élettel való kapcsolatát jelentették, és annál inkább képes elmozdulni egy olyan irányba, amely valamilyen szempontból pozitívnak tekinthető”* (ROGERS 2019). Elengedhetetlen tehát részünkről, pedagógusok részéről, a feltétel nélküli elfogadás, az empátia és az előző kettő hiteles képviselése. Tanítóként, az inkluzív nevelés tanáraként, valamint Tanodai fejlesztőként én magam is e rogersi elvek mentén tudok eredményes munkát végezni.

Elfogadó, biztonságot nyújtó légkör

Kinek fog sikerülni szót érteni az atipikus gyerekekkel? Hogyan lehetséges, hogy egy-egy nehezen kezelhető tanuló egyes tanároknál jól szerepel, másnál pedig teljesen szétesik? Ami biztosan minden érintett – nem érintett – gyermek számára fontos, az a pszichés klíma, ami körülveszi őket. Egy elfogadó, megértő nevelői légkör szó szerint csodákra képes, kellő motivációval, megfelelő értékeléssel helyreállíthatjuk csorbult önértékelésüket. S mint tudjuk, a másodlagos szocializáció a tanítóhoz köthető, így legyünk személyorientáltak, befogadó szelleműek! Segítsük hozzá, hogy a diák elhiggye magáról, hogy érdemes erőfeszítéseket tennie, odatennie magát, találjuk meg, hogy miben jó, tartsuk sikerben! *Te is klassz vagy, rád is szükség van! Nézd, milyen jó vagy ebben!*

Attitűd, módszertár

Ki alkalmazkodjon? A válasz: aki tud! Ezek az atipikus gyermekek jellemzően nehezen tudnak alkalmazkodni, így próbáljunk meg mi alkalmazkodni hozzájuk. E szavak olvastán még mindig sokan felszisszennek, s ez teszi indokolttá pedagógiai hozzáállásunk és egész módszertárunk átgondolását! A 21. századi gyermekekkel 21. századi módszerekkel, felfogással tudunk sikereket elérni. Fel kell nőni századunk kihívásaihoz, miszerint a

diverzitásra kell felkészülnünk. A tanulók különböző igényeinek megfelelő pedagógiai gyakorlat a szükségszerű, és igen, van, amikor szakítanunk kell a tradíciókkal... Természetes a sokféleség, és az, ami jó, építő, az a különleges tanulóknak, a normál fejlődésű gyerekek is jó. A gyógytestnevelés is jó az egészséges gyermeknek, csak számára preventív jellegű. Gondolkodjunk hát az atipikus diákok fejével, helyezük magunkat az ő nézőpontjukba, értsük meg viselkedésük okát, előzményét!

Milyen is ez a gyermek?

Min is megy keresztül a másképpen huzalozott gyermek, hogyan érzékeli a tanórán történeteket? Mitől Robban az iskola?⁶⁶ Figyelme hamar eltérül, máskor pedig nagyon belefeledkezik, elmélyül egy munkafolyamatba, hiperfókuszál akár egy bogárra, ilyenkor eltűnik a világ körülötte, nem tudja a figyelmét koordinálni. Figyelme nehezen tartható fenn, hamar elunja magát, mert folyamatosan ingert, élményt keres. Ebben a mai ingergazdag környezetben az alsó ingerküszöb kitolódott, ha kevés ingert érez, elkezd keresni. Mocorog, matat, ezekkel akár a gondolkodását segíti, s bár, úgy tűnik, mintha nem figyelne az óra menetét, amikor felszólítjuk, helyesen válaszol. Csoportmunkában nem találja a helyét, társas helyzetben bizonytalan, nehéz közösségi helyzetben tartani. Önbizalma, önértékelése alacsony, nincs tisztában az erősségeivel, gyengeségeivel. Gyakran nem érti, amit mondunk neki, vagy éppen konkrétan, szó szerint értelmezi azt. Teljesítménye hullámzó, szóbeli és írásbeli teljesítménye között nagy eltérés mutatkozhat. Szeret halogatni, rendetlen, szétszórt. Gyakran elkalandozik, máshol jár, túlnyomóan képekben gondolkodik, folyamatosan fut a szeme előtt egy film. Érzelmait nehezen tudja beazonosítani, kifejezni. Védekezési és kitérési mechanizmusok indulnak be nála, bohóckodással kompenzál.

Viselkedés – hogyan értelmezzük?

Mit tehetünk mi? Hogyan alkalmazkodjunk hozzájuk? Próbáljuk megérteni, mi állhat a viselkedése mögött, mi lehet a mozgatórugója? Frusztrált lehet például egy előre kiszámíthatatlan helyzettől, ezt kifogásolható viselkedésével kommunikálja is felénk. Vegyük észre! Mondjuk el, mi vár rá az adott napon, adott program során, meddig fog tartani, mire számíthat! Teremtsük meg a biztonságot ezzel számára! Vizuális kártyákkal megjeleníthetjük a napirendet, az elkövetkező feladatsort.

⁶⁶ LACKFI JÁNOS: Robban az iskola

Opponáló viselkedése mögött belső feszültség, szorongás állhat. Szeretne ő irányítani, tegyük számára lehetővé – amennyiben a helyzet engedi –, hogy ő dönthessen, adjunk számára alternatívákat! Például ha szeretnénk, hogy üljön le, ahelyett, hogy azt mondanánk: *Ülj le!*, kérdezzük meg, és ajánljunk lehetőségeket: *Hova szeretnél ülni?* Ekkor máris úgy érzi, szabadon döntött, és örömmel leül.

Inadekvált viselkedését ne hagyjuk reakció nélkül, az ignorálás nem jó út! Ez a viselkedés egyfajta kommunikáció részéről. Ha nem kap választ rá, lehet, hogy abbahagyja egy kis időre, de más formában rövid időn belül újra előjön a problémája. Valamiféle reakciót kapjon, lehetőleg megértéssel és énközlésekkel forduljunk felé! *Megértem, hogy most szomorú vagy, de ebben a pillanatban nem tudok neked kakaós csigát adni.*

Felmerülő kérdéseire, még ha provokatívnak tűnik is, valós, elfogadható választ adjunk! A kereteket, a szabályokat fontos betartatnunk a gyermek saját biztonsága érdekében, de adódhatnak olyan szituációk, amelyekben adhatunk engedményt – s persze vannak melyekből sohasem –, köthetünk kompromisszumot, ettől még következetesek maradunk. Persze nem tudhatjuk előre, hogy mindez eredményhez fog-e vezetni, lehet, hogy éppen szerencsénk van, és sikerül a helyzetet megmentenünk, de az is lehet, hogy nem. Nincsenek kész, biztosan működő megoldások! Folyamatosan kreatívan ötletelnünk kell... Van, ami ma működik, ám holnap nem fog, van, ami az egyik gyermeknél működik, és van, ami a másikinál nem.

A fenti példák átgondolásakor nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy a gyermek legtöbbször akaratan kívül kerül problémás helyzetbe. Nem egy kontrollálható ok miatt, nem saját döntéséből alakul ki a viselkedése. Nem szándékosan szeretne minket bosszantani, nem direkt csinálja, nincsen ráhatása, ezért segítségre szorul. Hiszem, hogy bizalommal, világos szabályokkal megoldható lesz a szituáció.

Fizikai aktivitás, dopamin

Ép testben ép lélek. Majd kiugrom a bőrömből. „*Tégy jót a testeddel, hogy a lelked szívesen lakjon benne!*” (AVILAI SZENT TERÉZ). Jól ismerjük ezeket a szólásokat, mondásokat, melyek a testi állapotunk fontosságát tükrözik. Valóban, az ember mozgásra született, nélkülözhetetlen számunkra a mozgás, semmivel sem helyettesíthető. A mozgás nemcsak egészségünkre van jótékony hatással, hanem a gyermekek idegrendszeri fejlődését, az agyi kapacitást, a szellemi teljesítőképeségét is befolyásolja. A mozgásba beletartozik akár a szemizmok mozgatása is, erre a labdázás, a labda útjának szemünkkel való követése nagyon hatékony feladat. Adjunk teret a szabad mozgásnak, akár a tantermünkben is lehet bordásfal,

mozgásfejlesztő billegő cső, tölcser, egyensúlyozó korong stb. „*Van egy bizonyos anyag az agyban, a dopamin, ami ahhoz kell, hogy összpontosítani tudjunk, képesek legyünk kontrollálni magunkat és fenntartani a figyelmünket. Ennek a szintje túlságosan hamar lecsökken a hiperaktív gyerekek agyában...*” (NAGY 2018). A mozgás, az aktivitás, a játék, az izgalom, az érdekesség a legjobb módjai az agy dopamintermelésének megnöveléséhez. Itt kell megjegyeznünk, hogy sajnos a ma gyermekének a mobiltelefonozás is megadja ugyanezt a dopaminfröccsöt, sok más vissza nem fordítható kártékony hatás mellett.

Érzelmek beazonosítása, társas kapcsolatok

A mai gyerekeknek nincs egyszerű dolguk ebben az állandó mozgásban lévő, felgyorsult világban, ingerzönben. Nem tudják érzelmeiket beazonosítani, felismerni, kimutatni, mások érzését kezelni, leereagálni. Segítenünk kell, hogy legyen rálátásuk saját testérzeteikre, érzelmikre. „*A társas kapcsolatok működtetésének alapfeltétele, hogy saját érzelmeinket és mások érzelmeit felismerjük és kezelni tudjuk. Fontos, hogy a gyerekek már egészen korán megtanulják azonosítani, és kifejezni mi zajlik bennük*” (FARKAS 2019). Ehhez nagy segítséget nyújthatnak a Symbo Alapítvány gondozásában megjelent könyvek. Az *Érzelmek nyomában* című játékos hangulathatározó, mely az érzelmekről való kommunikációban segít eligazodni, vagy a *Barátkozni jó!* című könyv, melyből megtudhatjuk, hogyan lehet barátokat szerezni és megtartani őket. Mert igen, ezt is tanítanunk kell!

S ha már a szociális kompetenciák fejlesztésénél tartunk, fontos szót ejtenünk arról, hogyan tudjuk számos új, ismeretlen helyzetre felkészíteni a diákokat, hogyan tudjuk a társadalmi íratlan szabályokat megismertetni velük? Gondolhatunk itt akár olyan szituációra, amikor megszokott tanítónk helyett helyettesítő tanár jön be órát tartani, arra, hogy miként viselkedjünk, ha valaki az ebédlőben elejti a tálcáját, ha a karácsonyi ajándékozásánál olyat húzunk ajándékozásra, akit nem igazán ismerünk. Ilyen és hasonló helyzetekre felkészíthetjük tanulóinkat úgynevezett szociális történetek írásával, elmesélésével. S bár az ilyen szövegek megírásának szigorú, szakmailag alátámasztott algoritmus van, mindenkit biztatok, hogy saját csoportjának vagy tagjainak egyénre szabottan írjon rövid kis történeteket! Ennek a gyakorlati elsajátítására segítségünkre lehet Gosztonyi Nóra és Szaffner Éva: *Szociális történetek* című könyve. Ezeket a szociális történeteket, akár szövegértés keretében is feldolgozhatjuk.

Mindennapok rutinja

Nap elején röviden vázoljuk a napi programot, órarendet, mert a neuroatipikus gyermek számára fontos az idő szervezése, lássa mit, meddig csinálunk! Akár tehetünk ki órát, ami mutatja az eltelt és a hátralévő időt, jelzi, meddig tart egy-egy feladat, vizuálisan jelenítsük meg, meddig kell feladatban maradnia, ez biztonságot, kiszámíthatóságot ad számára. Előbb-utóbb elérjük, hogy állandó kérdezgetésével ne zavarja meg az óra menetét. *Mikor lesz már a szünet? Mikor csöngetnek ki?*

Az atipikus gyermeket ültessük előre, lehetőleg jó képességű tanuló mellé! Sokan szeretik a hátsó padokba „eldugni” őket, hogy ne vegyék el az energiát a tanítótól, elvan magában, csak az órát ne zavarja, de ez a könnyebbik út, nem vezet célra. Legyen szem előtt, lássuk tevékenység közben! Legyen egy megbeszélte jel, amire segítséget kaphat, még mielőtt elveszítené kontrollját, vagy felállhasson mozogni. Bízunk meg a tábla letörlésével, kérjük meg, hogy a tanáriból hozzon krétát, ő ossza ki a füzeteket, lapokat!

Kommunikációnkban törekedjünk énközlések használatára! Kerüljük a tiltószavak használatát: *Ne csináld, ne beszélj közbe!* Helyette inkább így fogalmazzunk: *Engem zavar a hangoskodásod, jobban örülnék, ha rám figyelnél!* Utasításaink legyenek egyértelműek, kérdezzünk vissza, hogy érti-e, mi a feladat! Vigyünk a hétköznapiakba humort, de iróniát semmiképpen se! A kisgyermek nem érti az iróniát, csak félrevezetjük vele őket.

Matematikai gondolkodás

Napjaink oktatására egyre inkább az ismeretközpontúsággal szemben a kompetencia alapú oktatásban a gyakorlat-központúság a jellemző. A tételek, definíciók mellett teret kap a gondolkodási műveletek fejlesztése, a divergens és rugalmas gondolkodás, a problémamegoldó stratégiák kialakítása. Az atipikus gyermeknél megfigyelhető a jobb agyfélteke dominanciája. „*A matematika terén tehetséges gyermekek erős jobbágy-féltekei aktivitást mutatnak*” (GYARMATHY 2009).

Az alsó tagozaton nagyon fontos a tevékenykedtetésen alapuló tapasztalat- és ismeretszerzés, ne csak a mechanikusan végrehajtható feladatok uralják a tanórákat! „*Hajlamosak vagyunk elfelejteni, hogy az osztály valódi gyermekekből áll, akik tanárunktól azt várják, tárja fel előttük a világ csodáit; sosem kérdezik meg, hogy ami érdekes, egyúttal hasznos-e. (...) A matematikatanulás mozgatóerejének (...) a felfedezés izgalmának kell lennie*” (DIENES 1973). Kiemelkedően fontos a matematikai munkaeszközök használata, a klasszikusok közül említsük meg a logikai készletet, a színesrúd-készletet, a színes

korongokat, a pálcikákat, a golyós számolót, a játékpénzt. A folyamatos számkör bővítéshez a gyermekekkel készíttessünk számkört szemléltető eszközöket pl.: babszemek 10-esével csoportosítva! Leltározzunk, csoportosítsunk olyan eszközökkel is, amelyek népszerűek és divatosak a gyermek körében, például Kinder-figurákkal stb., hogy minél közelebb érezhessék magukhoz a matematika hasznát! A szorzótábla memorizálásához kapcsoljunk testvonalátlépő, keresztező mozgásos tevékenységet, lépegessük le a számok többszöröseit a számegyenesen! Folytathatnám a sort a mérések gyakorlati jelentőségével, de azt gondolom, hogy értjük, mi a lényeg; a gyermek jusson el oda, hogy valódi problémák megoldására alkalmas matematikai gondolkodás birtokában legyen!

Természettudományos gondolkodás

A problémamegoldó gondolkodás a mindennapi életünkben elengedhetetlen, akár csak ha egészségünk, környezetünk megóvására gondolunk. *„A természettudományos megismerés egyik lényeges összetevője a problémamegoldó gondolkodás, melynek fejlesztésével kisiskolás kortól kezdődően foglalkozni kell”* (REVÁKNÉ MARKÓCZI 2010). Irányítsuk a tanuló figyelmét a közvetlen környezetében meg tapasztalható jelenségekre! Adjunk olyan hétköznapi problémafelvetésen alapuló feladatokat, melyre a választ neki kell megadnia tapasztalatai alapján, vagy ismereteinek újraszervezésével okok, összefüggések meglátása alapján! Például: *Miért fagy be télen házi kedvencünk ivóvízes tájában a víz? Mit tehetünk ilyen esetben? Hógolyózáskor miért ázik át a pamutkesztyűnk, és az orkán miért nem?*

Zárszó

„A nehéz pedagógiai helyzetekből is ki lehet jól kerülni, tanári hitelességet lehet építeni, biztonságot lehet nyerni. A szakmai tudásnak és tudatosságnak állandóan fejlődnie kell ahhoz, hogy biztos alapjául szolgáljon a tanári munkában nélkülözhetetlen intuíciónak” (FEHÉR 2010).

Mindannyiunk felelőssége, hogyan boldogul most az iskola padjaiban, majd pedig a zajos világban a ránk bízott gyermek. Sose hagyjuk figyelmen kívül, hogy ők elsősorban gyermekek, s csak másodsorban másképp gondolkodók! Nézzünk másképp a más gyermekekre!

Irodalom

- BÁLINT ÁGNES (2015): A játéktól a struktúrákig – Dienes Zoltán sejtései nyomában. In.: *Autonómia és Felelősség*, 2015/3. sz.
- DIENES ZOLTÁN PÁL (1973): *Építsük fel a matematikát!* Gondolat Kiadó, Budapest.
- FARAGÓ MELINDA és FARKAS GYÖNGYI (2019): *Barátkozni jó!* Symbo Alapítvány, Budapest.
- FARAGÓ MELINDA és FARKAS GYÖNGYI (2019): *Érzelmek nyomában*. Symbo Alapítvány, Budapest.
- FEHÉR MÁRTA (szerk. 2010): *Szabályok az iskolában – Magatartáskezelés, fegyelem, biztonságos tanulási környezet*. Szabad Iskolákért Alapítvány, Budapest.
- GOSZTONYI NÓRA és SAFFNER ÉVA (2015): *Szociális történetek*. Geobook Hungary Kft., Budapest.
- GYARMATHY ÉVA (2009): Atipikus agy és a tehetség I. In: *Pszichológia*, 2009/4. 377–390.
- GYARMATHY ÉVA (2009): Normalitás, abnormalitás és tehetség. In: *Atipikus agy és a tehetség című habilitációs tézis*. Debreceni Egyetem, Debrecen.
- REVÁKNÉ MARKÓCZI IBOLYA (2010): A 9–10 éves tanulók természettudományos problémamegoldó stratégiájának vizsgálata. In: *Magyar Pedagógia*, 2010/1. 53–71.
- CARL R. ROGERS (2019): *Valakivé válni – A személyiség születése*. Edge 2000 Kft., Érd.

Internetes forrás:

- GYARMATHY ÉVA (2009) <https://www.slideshare.net/gyarme/atipikustipikus> Utolsó megtekintés: 2020. február 14.
- GYARMATHY ÉVA (2009): *Atipikus agy és a tehetség I.* <https://docplayer.hu/1451918-Atipikus-agy-es-a-tehetseg-i.html> Utolsó megtekintés: 2020. február 16.
- GYARMATHY ÉVA (2017) <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/neurologiai-harmonia-es-diverzitas-a-digitalis-korszakban> Utolsó megtekintés: 2020. február 16.
- NAGY PÉTER (2018) <https://marieclaire.hu/lelek/2018/01/22/ha-ez-csak-azon-mulna-hogy-a-gyerek-kontrollalja-magat-megtenne/> Utolsó megtekintés: 2020. február 18.

SZENTPÉTERY MARIANNE

Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác

szentpetery.mariann@avkf.hu

Thinking about Ethics through Andersen Tales

The Moral in Andersen's Tales

Hans Christian Andersen's tales carry precious moral messages which can be well used in the emotional, moral and value-oriented education of preschoolers. Their content, style, imagery and irony make these tales entertaining and edifying for children and adults alike. The tales also proved useful in the subject of Introduction to Ethics on the part-time English-language preschool teacher training programme at Apor Vilmos Catholic College. We discussed them within the framework of a cooperative learning exercise, which offered a healthy combination of individual and joint work, gave ample food for thought, triggered students' creativity, developed their storytelling and English language skills, and, hopefully, contributed to group cohesion.

We studied the following tales: The Teapot, The Money Pig, The Steadfast Tin Soldier, The Little Match Girl, Five Peas from a Pod, The Fir Tree, The Ugly Duckling.

The tales raise questions which are acute also today: having too much (The Money Pig) or having nothing (The Little Match Girl, Five Peas from a Pod), mistreatment (The Little Match Girl, The Ugly Duckling), coming of age (The Fir Tree, The Ugly Duckling, Five Peas from a Pod), lifelong (emotional) learning (The Teapot), thinking outside the box (The Steadfast Tin Soldier, The Ugly Duckling), finding meaning in life (The Teapot, Five Peas from a Pod, The Fir Tree, The Ugly Duckling), resilience (The Steadfast Tin Soldier, Five Peas from a Pod, The Ugly Duckling), coping (The Teapot, The Steadfast Tin Soldier, The Ugly Duckling), mindfulness (The Teapot, The Fir Tree), the conflict of insiders and outsiders and the problem of loneliness – in all tales.

RASMUSSEN (2010) distinguishes four significance levels in Andersen's tales: 1. action plane 2. idea, moral or point-plane 3. self-biographical plane 4. universal or cosmic plane. From our point of view it is the second and the fourth level which are of importance. I am going to focus on the "moral plane" and, at certain points of the tales draw biblical parallels and thus reinforce the message on the "universal plane", on a transcendental ethical level, as it is important for the students to see the interconnectedness of the subjects they study. An

exercise like this points to the presence of ethics in all areas of life, helps the students to realise the connection of ethics and aesthetics, ethics and Christianity as well as identify the different fields of practical application (applied ethics).

Andersen knew the Bible well: “...from my first entrance in the school I had clearly understood what was said and taught by it [i.e. the Bible]” (ANDERSEN 1871: 59). He wrote about the common means of divine revelation and literary art: “...through all men’s lives runs a [red] thread, invisible indeed, that shows we belong to God. To find this thread [...] in our own life and in all about us, the poet’s art helps us. [...] The Bible itself has inclosed truth and wisdom that we call parables and allegories. Now we know [...] that allegory is not to be taken literally by the words, but according to the signification that lies in them, by the invisible thread that lies through them. We know that when we hear the echo from the wall, from a rock or the heights, it is not the wall, the rock or the heights that speak, but a resounding from ourselves; and so we should also see in the parable, in the allegory, that we find ourselves, – we find the meaning, the wisdom and the happiness we can get out of them.[...] So the poet’s art places itself by the side of Science and opens our eyes for the beautiful, the true and the good...” (ibid. 430).

Tales

The Teapot – from vanity to wisdom

A proud porcelain teapot, the queen of the table thinks it is more superior in beauty and in importance to the other members of the tea service. It has a calling to “spread blessings among thirsty mankind”⁶⁷. Its *hybris*, self-deceptive false modesty and perfectionist attitude does not allow it to form an objective picture of itself. The phenomenon of over-achieving is not uncommon around us, but “perfectionism is a defensive move. It is a belief that if we do things perfectly and look perfect, we can minimize or avoid the pain of blame, judgment or shame” (BROWN 2012: 106). When the teapot is dropped, it loses all its privileges and its “defensive move” right away. Its brokenness cannot be hidden. Its crisis is a turning point, and crisis is an opportunity to bring about positive changes in its character (HAJDUSKA 2013: 59). When they put earth into the pot it is as if it has been buried. Still, the bulb planted in the earth gives it something it “never had before”: “a living heart”. From the conceited “saviour of mankind” the teapot becomes a nameless mother secretly nursing a new life.

⁶⁷ Quotations from Andersen’s tales: <https://andersen.sdu.dk/> (Accessed 27 June 2020)

Through a painful learning process the teapot manages to reframe, to adjust its mindset to the new and altered situation. The self-centred, ridiculous, narcissistic thing changes into an old potsherd which forgets itself in the flower's beauty. The teapot's lifelong (emotional) learning results in wisdom, love and understanding. *"...Even the helpless victim of a hopeless situation, facing a fate he cannot change, may rise above himself, may grow beyond himself, and by so doing change himself. He may turn a personal tragedy into a triumph"* (FRANKL 1992: 147). After losing everything the teapot could be envied for, it says: *"But I have my memory; that I can never lose!"*

This story beautifully illustrates the Word *"For all those who exalt themselves will be humbled, and those who humble themselves will be exalted"* (Luke 18: 14)⁶⁸.

The Money Pig – to be or to have?

A conceited penny bank on the top shelf of the nursery thinks he can buy everything in the world; he is not subdued to the rules that others are. He even has a romantic scenario of his own burial, the first time when he wants to show his generosity. All the other toys want to please him and earn his goodwill. The end, however, comes unexpectedly. Instead of a festive burial, the fallen and broken penny bank is thrown away and replaced by a new, empty one. He can make no use of the money he contains. Andersen draws a parallel between being full of money and having (containing) no money at all, and the common point is emptiness. The tale raises the questions: can money buy happiness? Who is happier? The fat money pig or the battered toys "down there"? In the world of the nursery he is respected, but not loved. He is unable to share (he is far from the other toys) or to communicate (he cannot rattle). The pointless insistence of this miser on his possession hampers him in doing good while he can. FRANKL (1992: 112) calls the *"will to money the most primitive form of the will to power"*. Wealth is relative: the money pig is awed for just a handful of pennies and two silver dollars by the pocket universe of the nursery – where there is no need for money.

FROMM (2008: 20–21) distinguishes two basic modes of existence: the mode of having and the mode of being. Whereas the former is about possessing everything and everybody, the latter is about *"authentic relatedness to the world"* or the true reality as opposed to *"deceptive appearances"*.

⁶⁸ Bible quotations. <https://www.biblegateway.com/> New International Version. Where different, marked. (Accessed 27 June 2020)

This story makes us think of the Parable of the Rich Fool: “...*But God said to him, ‘You fool! This very night your life will be demanded from you. Then who will get what you have prepared for yourself?’*” (Luke 12: 13–21); and also Paul’s warning: “... *if we have food and clothing, we will be content with that. Those who want to get rich fall into temptation and a trap and into many foolish and harmful desires that plunge people into ruin and destruction. For the love of money is a root of all kinds of evil*” (1Timothy 6: 8–10).

The Steadfast Tin Soldier – faithful, even to the point of death

The story’s hero is a little toy soldier, which was cast last of his 24 brothers. Though with one leg, the little tin man covers a long way. He gives an example of coping, resilience and moral integrity for first-year students often struggling with a variety of difficulties. He remains steadfast in all his ordeals, and preserves the honour of the uniform: office obliges. His strength stems from two sources: his official duty and his love for the ballet dancer. Tribulations make him tough in body but soft in heart.

The story teaches an important lesson to future teachers. This little man has a severe handicap and needs support. When the army retreats, he remains outside the box. The phrase “to think outside the box” is often used to express unconventional thinking. Here, being outside the box opens new perspectives (through a journey) and makes our hero more experienced than “the rest” in the box. During his adventures he has to struggle with the elements; he is at the mercy of capricious children and ill-willed creatures. Through his Odyssey he becomes “*a remarkable traveller*”, deserving special attention. And he should have deserved special care, too...

The story obviously reminds us of the story of Jonah in the whale, and also of the importance of the eminent virtue of courage as we read in Paul’s warning: “*Be on your guard; stand firm in the faith; be courageous; be strong*” (1Cor 16: 13).

From a prosaic origin (cast last of a tin spoon) the little soldier goes through extraordinary adventures only to gain a promising new life with his love through the devastating pain of a cathartic fire.

The Little Match Girl – a yuletide angel

The story, allegedly inspired by Andersen's experience in Pozsony (today Bratislava; 1841)⁶⁹ takes place on the last day of the year in the city streets where a little match girl is walking. There must be orderly homes behind the walls: there is friendly light in the windows, the smell of roast goose in the streets... The child is lonely, bereft, physically and emotionally neglected. She is unable to defend herself, and she cannot expect warmth and comfort from her own home. This angel-like creature with her "long, fair hair with pretty curls over her neck" must be surrounded by passers-by, surely, good people, who do not take notice of her. She is also angel-like in that she is invisible to the others. We follow her in her visions about warm and happy homes, about the paraphernalia of yuletide (Christmas season), a traditionally peak time of charity.

The major part of the story is descriptive: the storyteller talks about the child, her appearance, her circumstances as well as her feelings, speculations and visions. Her voice cannot be heard. She opens her mouth first when she sees a star falling: "*Now someone is dying.*" as if anticipating her own death.

We do not know the little girl's name, and this makes her character a symbolic one – an embodiment of all the suffering children and also some kind of an angel with impeccable moral purity (KICSÁK 2013), an invisible creature who is at the mercy of other people, and who, at the same time, offers them the opportunity to do good. We remember the Word: "*Do not forget to show hospitality to strangers, for by so doing some people have shown hospitality to angels without knowing it*" (Hebrews 13: 2). The matches in her hand may symbolise the potential of warmth the good deeds could kindle in the hearts of the people around her.

Though the child dies on that miraculous night, the ending has a positive overtone, her life is fulfilled in the transcendent (ZÁGOREC-CSUKA 2017: 50).

The tale raises the questions of parental responsibility, campaign-like charity activities, and the conflict between the haves and the have-nots. Isaiah warns us to "*Take up the cause of the fatherless ...*" (Isaiah 1: 17). And Jesus reminds us to notice the ever-present need around us: „...*For I was hungry and you gave me something to eat, I was thirsty and you gave me something to drink, I was a stranger and you invited me in, I needed clothes and you clothed me...*" (Matthew 25: 35–36).

⁶⁹ Szobrot kap Andersen. *Új Szó*, 1 June 2006, <https://ujsoz.com/kultura/szobrot-kap-andersen> Accessed 27 June 2020

Five Peas from a Pod – faith, hope, love

Five peas “fly the nest”. We recall the Parable of the Sower (Matthew 13: 4-9). The sower works in the field with what we might call low efficiency: only some of the seeds produce crop. In Andersen’s tale four peas are hindered by adverse circumstances and cannot fulfil their dreams. Unrealistic dreams may turn into the reverse: the most ambitious pea ends up in the gutter. Only the last pea falls into good soil to bring a destitute child and her mother a promise of hope. With its shining warmth the sun symbolizes love and radiates health.

The story of the last pea also reminds us of John 12: 24: *“Very truly I tell you, unless a kernel of wheat falls to the ground and dies, it remains only a single seed...”* The pea’s death brings blessing to the little girl. The mother’s jubilant words testify of humble faith: *“»Our Lord Himself planted the pea, and made it thrive, to bring hope and joy to you, my blessed child, and to me, too!« said the happy mother, and smiled at the flower, as if to a good angel from God.”*

Two lives develop parallel: the pea plant and the recuperating girl, tending each other and taking delight in mutual growth and renewal. The pea vine appreciates the care *“with a fully blown pink pea blossom”*, and the girl with *“the rosy hue of health on her cheeks”*: *“...whoever refreshes others will be refreshed”* (Proverbs 11: 25).

The Fir Tree – skipping stages

In this coming-of-age story we meet the young fir tree in the forest. Its only ambition is to grow, to get older and taller. *“Rejoice in your youth”* warn the sunbeams the young fir tree, echoing the Old Testament warning: *“Rejoice, O young man, in your youth, and let your heart cheer you in the days of your youth”* (Ecclesiastes 11: 9). The tree spends its energies on a tormenting longing instead of being mindfully present in its own life. Its futile endeavour to skip the stages of development reminds us of a verse in the Sermon on the Mount: *“Which of you by taking thought can add one cubit unto his stature?”* (Matthew 6: 27 KJV). The young fir tree is too eager to notice and appreciate its faculties (young, healthy etc.); it is unable to be thankful for what it has. This leads to a loss of balance which is also expressed in the physical sense: the tree is cut off its roots, and transported far away from its homeland. Decorated and candle-lit, it spends one splendid Christmas night with a family. Though quivering, it enjoys being in the limelight. But the regained balance is shaken again, it is thrown aside bereft and humiliated. This circumstance turns our attention to the absurdity of its existence, to the pointless felling of the tree.

By the time this talented and ambitious tree acquires wisdom, grows up not just physically but also spiritually, all possibilities for a happy and fulfilled life are gone. The tale emphasizes the importance of being mindfully present on both the weekdays of our lives and on the holidays. Respecting the laws of nature and learning patience. The word “happy” is repeated three times, all in the context of days past irrevocably.

The story about “*a perpetually unsatisfied individual who [...] can only live now in memory, now in hope*” is a “*harsh self-judgment*” of the writer (NIELSEN 1983: 78).

Today a lot of young people, contrary to the fir tree, are afraid to grow up, shoulder responsibility and be committed. Can “Peter Pans” or “hikikomoris” understand the problem of the fir tree?

The Ugly Duckling – talent and mediocrity

A „big, ugly, gray” duckling is hatched in the yard. As it is unlike the others of the same brood, there are different ways to deal with the perplexing situation. No one in the duck yard supports the little duckling, even the mother is short of the emotional intelligence to encourage her offspring. The author illustrates with irony the false assumptions of the characters in the yard, which is obviously the centre of the world for them, where they can achieve happiness as long as they suit themselves to the norms and do not stand out. The mother teaches the children all the necessary knowledge about the world, actually the word “world” occurs eight times in the English translation (in the Danish original seven times). The ugly duckling has no place in it.

This tale shows life from two perspectives: from a worm’s eye-view and from a bird’s eye view. The average ones everywhere create a comfortable and predictable environment for themselves. To see that someone does not fit in makes them feel uncomfortable, aggressive or exclusionary. The young bird suffers from the value statements and prescriptivism of the inhabitants of the different microcosms he gets into.

The ugly duckling is identified by many as the writer himself. Andersen came from a very low social stratum, accomplished his schools much later than his peers, felt often lonely and had strange personality traits.

This tale can be interpreted as a metaphor of the conflict of talent and mediocrity; a carefully painted picture of the vulnerability and loneliness of a talented person a teacher should be aware of. Such students need a supportive environment, which does not label but helps to find and strengthen the positive coping and balancing skills (BAGDY 2014: 22–24).

After a long, cruel and lonesome winter, spring comes for the ugly duckling: „*Then, quite suddenly, he lifted his wings. They swept through the air much more strongly than before, and their powerful strokes carried him far. Before he quite knows what is happening, he finds himself in a great garden where apple trees bloom.*” His flow experience takes the ugly duckling into a beautiful garden with blooming apple trees, a winding river and noble swans. This Garden of Eden brings about the revelation that he also belongs to the royal birds in it. “*Being born in a duck yard does not matter, if only you are hatched from a swan's egg.*”

Besides the biblical warning of “*Fathers, do not exasperate your children; instead, bring them up in the training and instruction of the Lord*” (Ephesians 6: 4), the tale also calls our attention to the importance of critical thinking which can enable us to recognize and cope with prescriptivism, prejudices and false assumptions.

Conclusion

In her story therapy BOLDIZSÁR (2010: 103) finds the question of “*Where are you in the story?*” more useful than the question of “*Who are you in the story?*”. In their struggles, heroes of the tales appear at a variety of places, and even a fearsome place can be an opportunity (ibid. 107). In some of the above tales the fall of the hero, the loss of balance is expressed by literally falling off from somewhere high (The Teapot, The Money Pig, The Fir Tree); the elevation of the hero is expressed by being moved upwards (Five Peas from a Pod, The Little Match Girl, The Fir Tree, The Ugly Duckling), the series of tribulations is expressed by being tossed up and down (The Steadfast Tin Soldier). A cathartic fire transits the hero to a new quality of life (The Steadfast Tin Soldier, The Little Match Girl); the crushing of *hybris* goes parallel with the physical disintegration of the hero (The Teapot, The Money Pig, The Fir Tree). Figurative and literal meanings go hand-in hand, and children and adults alike “*find the meaning, the wisdom and the happiness*” (ANDERSEN 1871: 430) in them.

In their quest of happiness most of the heroes walk the thorny path of character education. Andersen’s tales about condescendence, negligence and humiliation can help both younger and older readers cope with difficult situations or find consolation (ZÁGOREC-CSUKA 2017: 54). Crises open new perspectives, and make those who have coped wiser, more confident and more resilient.

The tales can also serve as springboards to discuss the ethical aspects modern themes like talent support (The Ugly Duckling), parental responsibility (The Little Match Girl),

segregation and integration (The Steadfast Tin Soldier), throw-away society (The Teapot, The Fir Tree), economic consciousness (The Money Pig) or bioethics (Five Peas from a Pod).

Andersen's tales written with compassion and subtle irony provide a rich source for the professional and personal development of future preschool teachers and through them for the character formation of their students.

LITERATURE

- ANDERSEN, HANS CHRISTIAN *tales in English*: <https://andersen.sdu.dk/> Accessed 27 June 2020
- ANDERSEN, HANS CHRISTIAN (1871): *The Story of My Life*. Houghton Mifflin Company, Boston-New York. https://archive.org/details/storyofmylife00ande_0 Accessed 27 June 2020
- BAGDY E., KÖVI ZS. és MIRNICS ZS. (2014): *A tehetség kibontakoztatása*. Helikon Kiadó, Budapest.
- BIBLE quotations: <https://www.biblegateway.com/> New International Version. Where different, marked. Accessed 27 June 2020
- BOLDIZSÁR ILDIKÓ (2010): *Meseterápia. Mesék a gyógyításban és a mindennapokban*. Magvető, Budapest.
- BROWN, BRENE (2012): *Daring Greatly*. Gotham Books, New York. https://aderie.files.wordpress.com/2018/06/brene-brown-daring-greatly_-how-the-courage-to-be-vulnerable-transforms-the-way-we-live-love-parent-and-lead.pdf Accessed 27 June 2020
- FRANKL, VIKTOR EMIL (1992): *Man's Search for Meaning*. Beacon Press, Boston.
- https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3403095/mod_resource/content/1/56ViktorFrankl_Mans%20Search.pdf Accessed 27 June 2020
- FROMM, ERICH (2008): *To Have or to Be?* Continuum, New York – London. <https://giuseppicapograssi.files.wordpress.com/2013/08/erich-fromm-to-have-or-to-be-1976.pdf> Accessed 27 June 2020
- HAJDUSKA MARIANNA (2013): Krízisek a mindennapokban. In: Hajduska M., Lukács B., Mérő L., Popper P. (ed): *Krízishelyzetben. A válság, mint esély*. Jaffa Kiadó, Budapest.
- KICSÁK MÓNICA (2013): Romantikus gyermekkép motívumok Andersen néhány meséjében. In: *Könyv és Nevelés*, 2013/2. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-neveles/romantikus-gyermekkep-motivumok-andersen-nehany-mesejeben> Accessed 27 June 2020

- NIELSEN, ERLING (1983): *Hans Christian Andersen*. Royal Danish Ministry of Foreign Affairs, Copenhagen.
- RASMUSSEN, HARRY (2014): *The Four Significance levels in Hans Christian Andersen's Work*. <http://www.livetseventyr.dk/ENGLISH/5H00Frame-e.htm> Accessed 27 June 2020
- Szobrot kap Andersen. In: *Új Szó*, 1 June 2006
<https://ujsozo.com/kultura/szobrot-kap-andersen> Accessed 27 June 2020
- ZÁGOREC-CSUKA JUDIT (2017): *A szépirodalom önismereti és gyógyító ereje. Biblioterápiai tanulmányok*. Muravidék Baráti Kör Kulturális Egyesület – Kapcai József Attila Művelődési Egyesület, Pilisvörösvár – Kapca.
<https://mek.oszk.hu/19200/19232/19232.pdf> Accessed 27 June 2020

URBÁN REGINA

Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác

urbanregina0702@gmail.com

***Az integrált, autizmussal élő 6–10 éves gyermekek vizuális támogatása
Autizmus-specifikus módszerek használatának és hatékonyságának vizsgálata
a közoktatásban⁷⁰***

Gyakorlataim során találkoztam autizmussal élő gyermekekkel, akik integráltan tanultak együtt a többi tanulóval. Nem tudtam igazán, hogyan tartsak olyan órát, ami számukra is fejlesztő hatású. Ezért határoztam úgy, hogy szeretném bővebben megismerni a jelenséget, tudni szeretném, hogyan kell őket tanítani, mire kell odafigyelnem, s mit kell másképp tennem a tanítási óra során. Ezután kezdtem el kutatni azokat a módszereket, amelyekkel segíteni lehet őket. Kutatásom során észrevettem, hogy a metódusok nagyrészt vizualitásra épülnek, illetve ezen alapszanak. A mankóként szolgáló eszközöket ennek érdekében szűkítettem, s a módszereket úgy válogattam, hogy azok vizuális támogatásként funkcionáljanak. Időközben teljesedett ki bennem a gondolat, hogy az általam kiválasztott módszerekkel kapcsolatosan kérdőívet készítsek. Ebben konzulensem, Wiedermann Katalin tanárnő mutatott utat.

Hipotézisemben feltételeztem, hogy az autizmus spektrumzavarral élő gyermekeket tanító pedagógusok több, mint 50%-a ismer és használ olyan vizualitásra épülő módszereket, amelyek hozzájárulnak a nehézséget okozó tünetek csökkentéséhez. Valószínűsítettem, hogy e módszerek alkalmazása gyakoribb a budapesti, illetve nagyvárosi iskolákban, mint a vidéki intézményekben. Ennek magyarázatát a több lehetőség meglétében látom. Kérdőívemnek az is része volt, hogy vizsgáljam, a pedagógusok milyen metódus alapján jutnak a szükséges információkhoz/ismeretekhez. Feltevésem szerint ez a legtöbb esetben autodidakta módon történik, a tanító által érzett felelősség- és kötelességtudat következtében.

Szakirodalmi kutatásomat a vizualitás és a vizuális kommunikáció leírásával kezdtem, mert ahhoz, hogy megértsük, mitől lesz egy módszer vizuális, miként szolgál és támogat, tudnunk kell, hogy mi maga a képlátás, s ez hogyan működik. A vizuális kommunikáció esetében történeti áttekintést is adtam. Ezt követte az autizmus fogalmi meghatározása,

⁷⁰ A tanulmány forrásául szolgáló szakdolgozat témavezetője: Wiedermann Katalin.

tüneteinek, valamint az autisztikus triász mibenlétének kifejtése. Az autisztikus triász, mint ahogyan a nevében is szerepel, három összetevőből áll, melyek a sérült területeket nevezik meg. Ezek a kommunikáció, a szociális interakciók, valamint a viselkedés rugalmas megszervezése. Autizmusról abban az esetben beszélünk, ha mind a három terület sérült. Bizonyos esetekben egy vagy két terület esetében figyelhető meg a sérülés, ezek az autizmus al csoportjába tartozó rendellenességek. Ilyen az Asperger-szindróma is, ahol az érintett gyermeknek a kapcsolatok kialakításában akadnak nehézségek. Szakdolgozatom az autizmus és az Asperger-szindróma összeköttetését is érinti, tárgyalja a kettő közötti különbségek és hasonlóságok felfedezését. A dolgozatban részletesen foglalkozom az autizmus diagnosztizálásának kérdésével. Ha ez időben megtörténik, s a pedagógus tudja, hogy a gyermek autizmussal él, könnyebb az integrálást megvalósítani (amennyiben ez lehetséges), s a gyermeket fejleszteni. A diagnosztizálás folyamata hosszú, több lépésből áll, s több típusa is van. A meghatározásban a BNO-10 (Betegségek Nemzetközi Osztályozása, 10. kiadás) és a DSM-V (Mentális Betegségek Diagnosztikai és Statisztikai kézikönyve, 5. kiadás) rendszere segít.

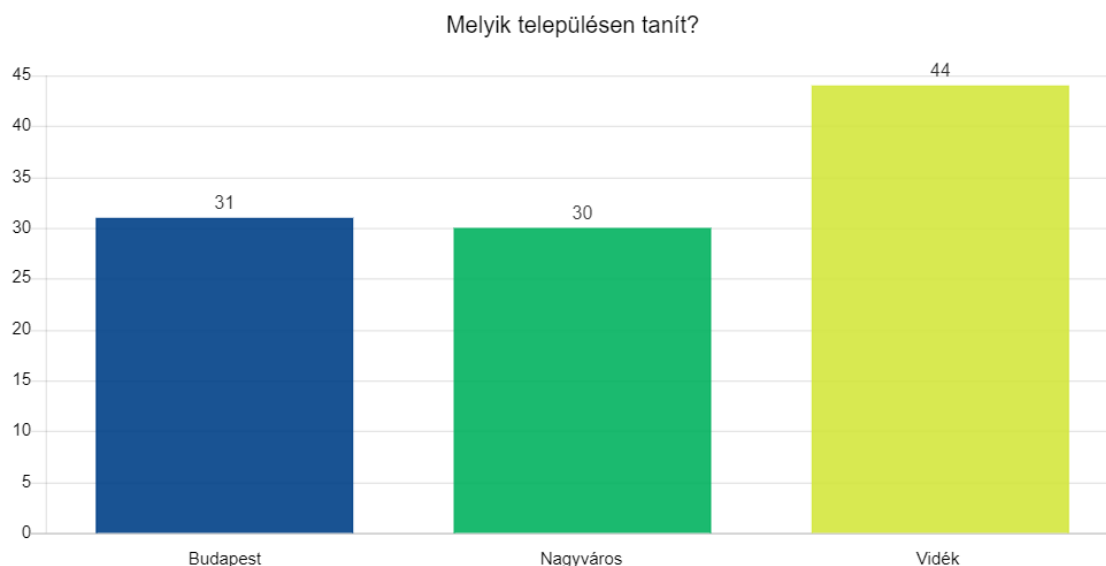
Az autizmus és a vizualitás fogalmi bemutatását követően a kettő kapcsolatát vizsgáltam. Tárgyaltam a vizuális tájékozódás jelentőségét gyermek- és felnőttkorban. Bemutattam a gyermekek értelmi, érzelmi és testi fejlődésének folyamatát, kitérve az autizmussal élők eltérő sajátosságaira. Tárgyaltam a rajzfejlődés egyes szakaszait is, kifejtve, hogy az autizmus spektrumzavaros gyermekeknél nem lehet ilyen egyértelmű, mindenkire jellemző rajzfejlődési folyamatot megállapítani.

A dolgozat következő fejezetében az általam kiválasztott, vizualitásra épülő módszereket mutattam be. Ezek közé tartozik a PECS, a BLISS-nyelv, a jelnyelv és az ELA-program. A PECS (Picture Exchange Communication System) magyarul a képek cseréjének kommunikációs rendszere. A zavarral küzdő gyermek könnyen tud ezeknek a kártyáknak a segítségével kommunikálni, anélkül, hogy a számára nehézséget okozó tevékenységet el kellene végeznie. Például: odanyújt egy kártyát a pedagógusnak, de ehhez nem feltétlenül kell, hogy a szemébe nézzen. Az információ átadása sikeres lesz, s a kártyáknak ez a fő célja. A BLISS-nyelv a képek és a betűk között félúton lévő grafikus rendszer. Piktogramokból, ideogramokból épül fel, használata fejlettebb készségekkel rendelkező gyermekeknél hatásos. A jelnyelv esetében az információ átadása kézjelek alkalmazásával történik. Az ELA-program (Everyday Life Activities) talán a legismertebb, magyarul mindennapi tevékenységeknek

nevezzük. Fényképsorozatokból épül fel, ezzel támogatva egy adott cselekvés, tevékenység elvégzését.

Kutatási módszerem, a kérdőív ezekre a módszerekre épült. 12 kérdést állítottam össze, melyek átfogóan vizsgálják, hogy a kitöltő pedagógus tanít/tanított-e már autizmussal élő gyermekeket. Amennyiben igen, további kérdések megválaszolásával kaptam információt arról, hogy milyen gyakorisággal, milyen vizuális eszközökkel (amennyiben használ) teszi ezt meg. Kulcsfontosságú kérdés, hogy az eszközök használata (saját tapasztalatuk szerint) mennyire sikeres és hatékony a közoktatásban.

Összesen 105 pedagógus segítette munkámat a kitöltéssel. Bevezető kérdésként a nemre és a korra kérdeztem rá. 7 férfi és 96 nő kitöltő volt, az életkor 18 és 64 év között mozog, az átlagéletkor 39,4 év. Első kérdésem a tanítási helyre, településre kérdezett rá, melynél válaszlehetőségként adtam meg Budapestet, nagyvárost és vidéket. A kitöltők közül 31-en Budapesten, 30-an nagyvárosban, míg 44-en vidéken tanítanak. Az utóbbi majdnem 50%-ot (41,9 %) tesz ki (1. sz. ábra).



1. sz. ábra: A tanítási hely megoszlása

Második kérdésem a tanítással eltöltött éveket vizsgálja (2. sz. ábra).



2. sz. ábra: A tanítással eltöltött évek

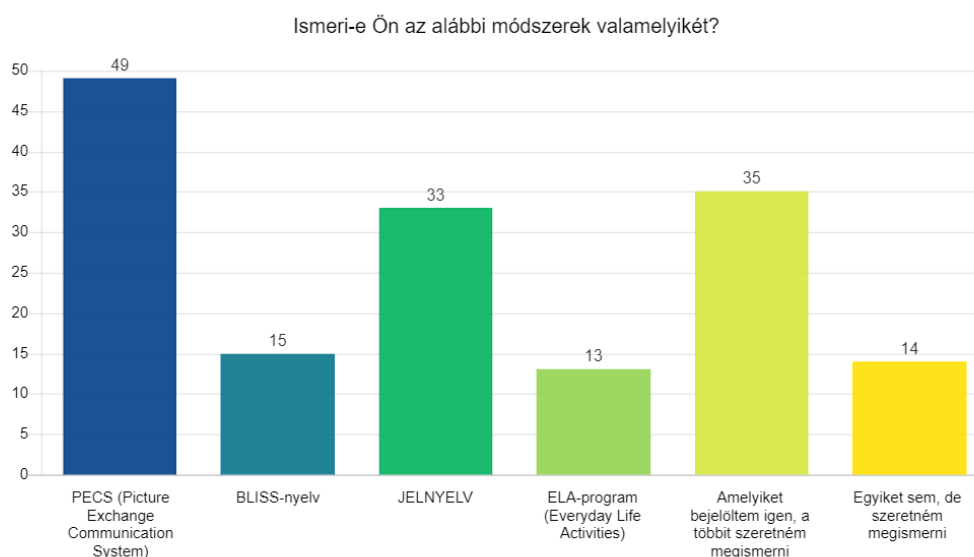
Kiemelkedő volt a 0–5 év között tanító pedagógusok száma, mely a 105-ből 39 főt jelent. Örömmel láttam, hogy a pedagógushiány ellenére mégis a frissen diplomázott tanítók vannak a legtöbben. Az 5–10 év között oktatók száma 13, a 10–20 év között tanító pedagógusok 24-en vannak. Ez a második olyan eredmény, ami a többihez képest kimagasló. A 20–30 év munkatapasztalattal rendelkezők 13-an, míg a 30 év fölött tanítók 16-an jelölték be ezt a válaszlehetőséget.

Harmadik kérdésemnél arra voltam kíváncsi, hogy a kitöltők hány százaléka tanít(ott) autisztikus tünettel rendelkező gyermeket. 80 megkérdezett válaszolt igennel, ami a 105-ből jó aránynak mondható. A további 25 fő, aki a nemet jelölte meg, a kérdőív 12. kérdésével folytathatta válaszadást, s ebben a témával kapcsolatos tapasztalatait, kérdéseit, hozzászólását fogalmazhatta meg. Számomra az is eredménynek számít, hogy vannak, akik még nem foglalkoztak sosem ilyen gyermekekkel, ezért ez is hasznos az elemzés szempontjából. Az igennel válaszoló kitöltők a további kérdésekkel saját gyakorlatukat, tapasztalataikat mutatták be. A negyedik kérdésnél arra kaptam választ, hogy az autizmussal élő gyerekek oktatásához használnak-e valamilyen (vizuális) segédeszközt. A 80 válaszadóból 70-en válaszoltak igennel, 10-en nem használnak semmilyen segédeszközt. Felajánlottam az indoklás lehetőségét, szerencsére sokan magyarázták meg választásukat. Volt, aki azt írta, hogy az eszközök drágák. Indoklásként érkezett még olyan válasz is, hogy nem volt eszköz. Olyan visszajelzéseket is kaptam, hogy vannak adott helyzetek, amikor az autizmussal élő egyén

oktatása nem igényel semmilyen eszközt. Akadt olyan indoklás is, hogy abban az időben még nem volt ilyen.

A kérdőív ötödik kérdésében felsoroltam néhány vizualításra épülő autizmus-specifikus módszert, s a kitöltők bejelölték azokat, amelyeket ismernek, illetve jelezték igényüket a megismerésre (3. sz. ábra). Több módszert is lehetett egyszerre jelölni. Részletezve így alakultak az eredmények:

- PECS (Picture Exchange Communication System): 49 jelölés;
- BLISS-nyelv: 15 jelölés;
- Jelnyelv: 33 jelölés;
- ELA-program (Everyday Life Activities): 13 jelölés;
- Egyik módszert sem ismerte, de szeretné 14 személy.

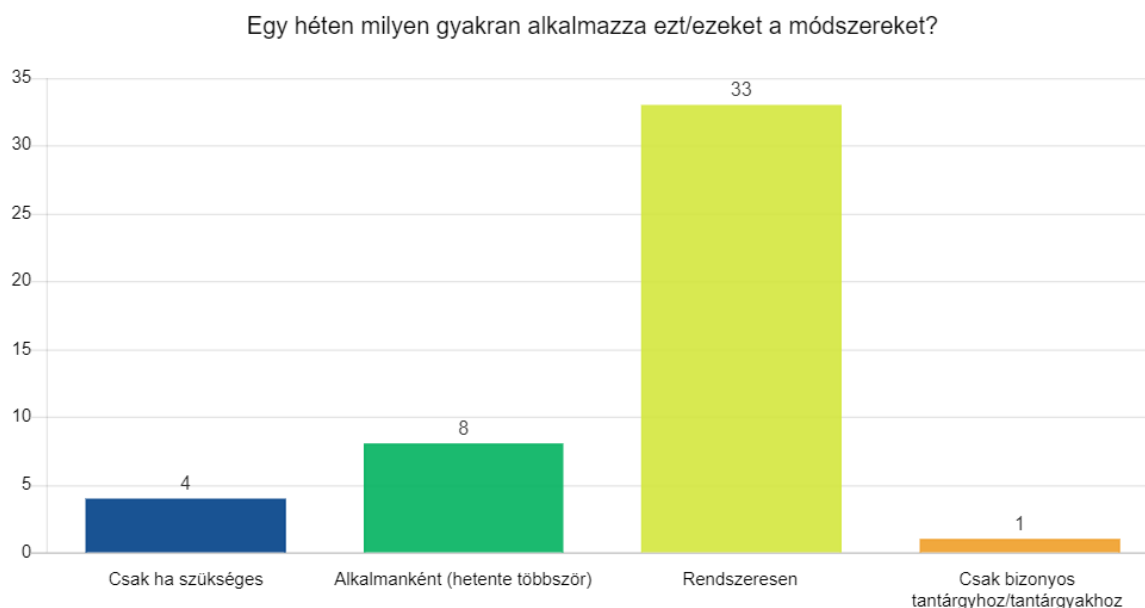


3. sz. ábra: Vizuális módszerek ismerete

A hatodik kérdésre adott válaszok megmutatták, hogy a pedagógusok használják-e ezek közül valamelyiket, s ha igen, mely(ek)et. Megdöbbentő eredmények születtek. Összesen 70-en válaszoltak igennel, de ebből 34-en az általam felsorolt egyik módszert sem használják. Az adat szignifikáns, hiszen ebben nincs benne az a 10 válaszadó, akik nemmel válaszoltak az eszközök használatára vonatkozó kérdésekre (összesen 80-an jutottak el a 4. kérdéshez). Ebből azt a következtetést vonom le, hogy bár azt jelölték, használnak valamilyen eszközt, a felsoroltak közül azonban egyiket sem használják. Sajnos arról nem kaptam információt, hogy milyen módszerrel fejlesztik és tanítják a gyerekeket, a 12. ponthoz sem érkeztek ehhez

kapcsolódó válaszok. Ha összehasonlítom azt, hogy mennyien ismerik és mennyien használják ezeket az eszközöket, változó eredményeket kapok. A PECS-kártyákat 49-en ismerik, ebből 38-an használják is. A Bliss-nyelv esetében 15-en tudják, mi ez a módszer, de csak 6-an alkalmazzák. Örömmel láttam, hogy a 33 válaszadóból, aki ismeri a jelnyelvet, 10-en igénybe is veszik. Azért éreztem így, mert a jelnyelv igazából nem kötődik olyan szorosan az autizmushoz, mint például a PECS, de felhasználása esetén a kommunikáció jelentős mértékben javulhat, vagy nonverbalitás esetén akár meg is indulhat. Az ELA-programot 13 válaszadóból 8 hívja segítségül a tanítás során.

Ezt az utat folytatva a hetedik kérdéssel az eszközök alkalmazásának gyakoriságára kérdeztem rá (4. sz. ábra). Erre a kérdésre már csak 46-an válaszoltak, akik az ötödik kérdésnél bejelöltek valamilyen eszközt. Rendszeresen, vagyis a hét majdnem minden napján 71,7%-uk használja, ami 33 pedagógust jelent. Biztató, támogató, jelentős eredmény. 4 személy heti szinten csak akkor használja, ha szükséges, hetente többször 8-an alkalmazzák. Van, aki csak bizonyos tantárgyhoz, tantárgyakhoz használja, ez 1 kitöltőt érint.



4. sz. ábra: Az alkalmazás rendszeressége

A nyolcadik kérdés a hipotézisben megfogalmazott feltételezésre épül. Foglalkoztatott, hogy az eddig tárgyalt módszereket milyen úton sajátították el. Pontosabban, hogy autodidakta módon történt, vagy az iskola támogatta a szükséges képzéseket. A 46 kitöltő közül 33 önmaga fedezte az ehhez szükséges tanfolyamokat, ezeket 13 esetben finanszírozta az iskola.

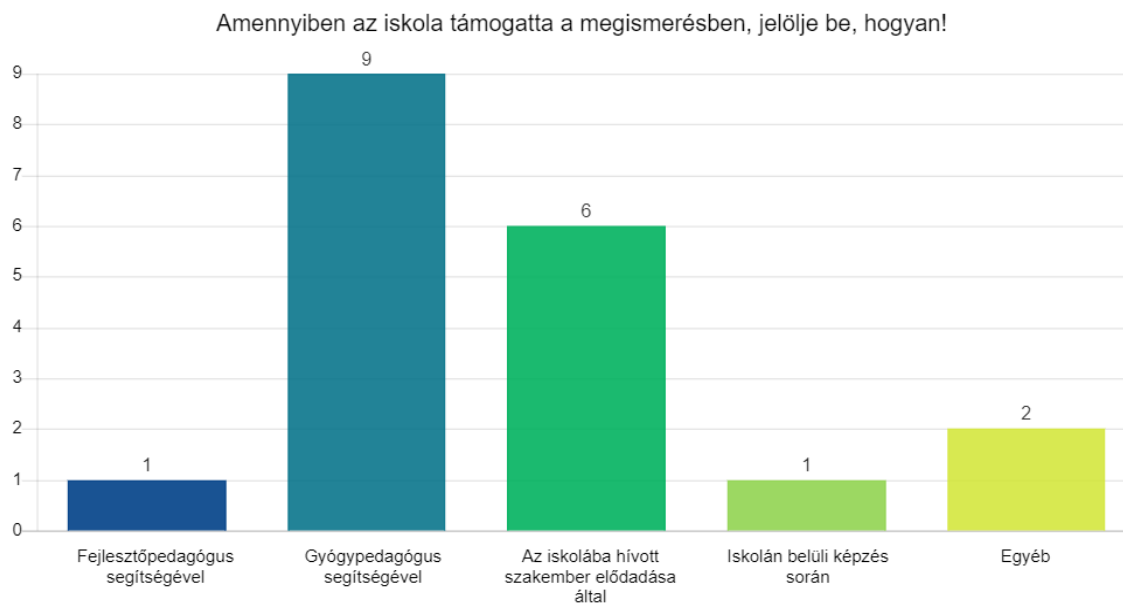
A következő két kérdésem arra vonatkozott, hogyan történt ez a megismerés. Akik autodidakta módon (9. kérdés, 5. sz. ábra) jutottak a megfelelő információhoz, 37,9%-ban (22 személy) a kapcsolódó szakirodalmak tanulmányozásával szerezték meg az ismereteket. 32,8% (19 személy) tapasztalt munkatársak, tanítók segítségével. 9-en (15,5%) saját tájékozottságuk alapján szereztek tudomást ezekről, a családi/ismeretségi körben előforduló autizmussal élő személy meglétének köszönhetően. 6-an (10,3%) akkreditált képzésen vettek részt.

Más megközelítés még, hogy a főiskolán egy előadás résztvevője volt, ahol érintőlegesen hallhatott az autizmusról, annak fejlesztéséről.



5. sz. ábra: Az autodidakta megismerés lehetőségei

A pedagógusok, akik az iskola támogatásával jutottak a szükséges ismeretekhez (10. kérdés, 6. sz. ábra), néhány esetben fejlesztő (1 személy) vagy gyógypedagógus (9 személy) segítségével bővíthették tudásukat. Volt, aki azt a válaszlehetőséget jelölte, hogy az intézménybe egy hozzáértő előadó, szakember érkezett, aki tudásával segítette az érdeklődőket. Iskolán belüli képzésben 1 pedagógus részesült. Egyéb válaszként érkezett, hogy az érintett személy szakirányú továbbképzésen vett részt.



6. sz. ábra: Iskolai támogatás adta lehetőségek

Tizenegyedik kérdésem – ahová 46 kitöltő jutott el – az eszközök használatának hatékonyságára vonatkozott. 45-en célravezetőnek tartják, 1 személy volt, aki ezzel nem értett egyet, szerinte nem hatásos a technikák használata a közoktatásban.

Utolsó kérdésemnél saját tapasztalatból eredő tanácsokat kaptam, ebből csupán néhányat sorolnék fel. Az egyik pedagógus nagyon szépen megfogalmazta a mostani oktatás egyik legnagyobb problémáját (az autizmus szempontjából), hogy bár lehet sikeres az integrálás, a tanítók erre sajnos nincsenek a kiképezve. Egy másik meglátás, hogy egyáltalán nem integrálná ezeket a gyermekeket, amennyiben viszont mégis, feltételként szabná, hogy a tanítók ingyenes továbbképzésben részesülhessenek. Nagyon jónak találom mind a két meglátást, s van, amiben egyet is értek velük.

Bízom benne, hogy kutatási eredményeimet pedagóguspályám során eredményesen és hatékonyan tudom majd alkalmazni, s a téma aktualitásának köszönhetően mások számára is inspiráló hatású lesz.

Irodalom

- BÁLVÁNYOS HUBA (szerk. 2003): Látás és szemléltetés. In: *Vizuális kultúra IV*. Balassi Kiadó, Budapest.
- BÁLVÁNYOS HUBA és SÁNTA LÁSZLÓ (szerk. 2003): Vizuális megismerés, kommunikáció. In: *Vizuális kultúra I*. Balassi Kiadó, Budapest.
- GONDA XÉNIA, BALÁZS JUDIT és KERESZTÉNY ÁGNES (ford. 2013): *DSM-5 referencia-kézikönyv a DSM-5 diagnosztikai kritériumaihoz*. Oriold és Társai Kiadó, Budapest.
- NOTBOHM, ELLEN (2009): *Tíz dolog, amit minden autizmussal élő gyermek szeretné, ha tudnál*. Autisták Országos Szövetsége Kiadó, Budapest.
- PEETERS, THEO (1994): *Autizmus*. Kapocs Kiadó, Budapest.
- WILLIAMS, DONNA (1996): *Autizmus – egyes szám első személyben*. Pannonica Kiadó, Budapest.

Internetes forrás:

- HAVASI ÁGNES: *Vizuális segítség autizmussal élő személyek kommunikációjának fejlesztésében*.
<http://mek.oszk.hu/10600/10681/10681.pdf> Utolsó megtekintés: 2020. február 25.

ZÓKA KATALIN

Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác

zoka.katalin0702@avkf.hu

Saját mesék az óvodában
(Varga Sarolta és Boros Eszter, óvodapedagógus szakos hallgatók
saját meséivel illusztrálva)

A tanulmány célja, egyrészt feltárni az óvodapedagógus saját mesealkotásának, a gyerekcsoporttal közös, identitásformáló mesevilág-megteremtésének irodalompedagógiai jelentőségét, másrészt a műfaji és a módszertani összefüggések megragadásával kapaszkodókat adni, bátorítani az óvodapedagógusokat a saját történetek megalkotására, beépítésére meserepertoárjukba. Az elméleti, a módszertani háttér megrajzolását egészíti ki két hallgató, Varga Sarolta és Boros Eszter, óvodapedagógus szakos hallgatók a budapesti Játékvár Óvoda Őskor projektéhez írt meséi.

A mai pedagógiai gyakorlatban evidencia a népmese, műmese meghatározó szerepe a gyerekek életében, az óvodáskorúak nevelésében. A műfaj tartalmi és formai jellemzői, szimbolikus kifejezőmódja a befogadás során gyermekközeli módon irányítja az emocionális és a kognitív folyamatokat. A saját mesék alkalmazása kiemelkedő jelentőségű irodalompedagógiai eszköz az óvodapedagógus kezében.

A tanulmány a következő témaköröket járja körbe, a következő kérdéseket veti fel (ZÓKA 2018): Mi indokolja ennek a mesélési formának a beillesztését az óvodai nevelésbe? Mi lehet a jelentősége az óvodai életben, az óvodai irodalmi nevelésben?

Hol a helye, milyen hatásai lehetnek ennek a tevékenységformának?

Milyen hatással lehet a gyerekcsoport életére a megteremtett közös, saját mesevilág? Az óvodai irodalmi nevelésre korlátozódik, vagy az egész óvodai nevelésre kihat?

Alkalmazott irodalomként értelmezhető, vagy irodalmi igényűnek kell-e lennie?

Milyen szempontokat lehet kapaszkodóként megragadni a saját mesék felépítéséhez?

A válaszok megtalálásában a népmesék és a műmesék felhasználásában összegyűlt műfaji, módszertani ismeretek lehetnek segítségünkre. A népmesék, műmesék mesélése, olykor felolvasása mellett szükség van-e egyáltalán a fejből mondott, akár rögtönzött, az óvodapedagógus által kitalált történetekre, mesékre? Ha igen, mi a jelentőségük?

A válasz egyértelműen megfogalmazható: mindegyik meseműfajnak, meseközvetítési formának helye van az óvodában, egyik sem lehet kizárólagos, mindegyik fajtának és formának megvan a maga szerepe és jelentősége.

Az óvodáskorú gyerek számára a mese életkori szükséglet, érzelmi, értelmi fejlődésének, a személyiség kiegyensúlyozott kibontakozásának egyik szükséglete, ösztönzője, támogató feltétele, pontosan ugyanolyan alapvető létformája, mint a játék. A mesék iránti igény biológiailag kódolt. Az emberi agy, a psziché a történetek, az évezredekken át kikristályosodott szimbólumokat működtető mesék révén tudja értelmezni az őt körülvevő világot és saját belső univerzumát. A gyerek számára komplex világrendező tevékenység a mese és a játék: mindkettő segít eligazodni, megérteni, értelmezni, egymáshoz igazítani az őt körülvevő és a lelkében kavargó jelenségeket. Erre a varázslatra mindegyik mesélési forma alkalmas lehet.

A nép- és műmesék tudatosan megkonstruált tartalmi és formai eszközei, szimbolikus nyelve a befogadás során szinte csodás módon irányítja az érzelmi és kognitív folyamatokat. Egy jól kitalált, a módszertani és a műfaji szempontok szerint felépített saját történet is képes lehet erre, még akkor is, ha kompozícióban, kiérlelt szimbólumokban esetleg nem éri el az irodalmi példákat. A jelentősége nem is ebben rejlik.

Milyen hatásai lehetnek a gyerekek, a gyerekcsoport életére az óvodapedagógus saját meséinek?

A közösséget, a csoportkohéziót erősítő:

A saját történetek, mesék mondásának domináns motívuma a közös világ, az interaktív beszédhelyzet megteremtése. A legfontosabb örömforrás a kölcsönös figyelem, a mesemondó és a hallgatósága között felépülő érzelmi kapcsolat intenzitásában rejlik: a mesélő lecsendesíti a külső világot, miközben az átélt közös élmény összeolvasztja a meseélményt együtt átélők valamennyi tagját, hozzájárul a közösségi identitás pozitív mozzanatainak felépítéséhez. A „mi-identitás” felépülése a beavatottságot, a kompetenciaérzést sugallja a közösség minden tagja számára. A beavatottság egyszerre ébreszt felszabadító és közösségi érzelmeket: hasonló dolgok, örömek, fájdalmak, problémák foglalkoztatnak bennünket, lehet és tudunk is beszélni róluk. Az azonosulás, a közösen megismerhetővé váló világ fokozza az átélés és a feldolgozás erejét, csökkenti a belső feszültséget, oldja a szorongást.

Az érzelmi élményeket elmélyítő, az egyéni befogadás-lélektani jellemzőket pozitívan alakító:

A meséhez kapcsolódó szertartásokkal könnyen kialakítható az elmélyült befogadáshoz szükséges érzelmileg biztonságos atmoszféra. A megteremtett különleges helyzet segíti a szoros kapcsolat kialakítását. Az „itt és most” születő élmény közös megélése is fokozza az érzelmek áramlását, elmélyülését.

A beszédhelyzet személyessége:

A fejből mondott, kitalált mese formailag, tartalmilag lazább lehet, mint egy műfajilag tökéletesen megírt és felolvasott meseszöveg, viszont a kommunikációs helyzethez, partnerekhez sokkal szorosabban igazítható. Személyesebb lehet tartalmában, előadásmódjában is.

Heurisztikus felismerést, átélést indukáló:

A mese célja nem az ismeretközlés, nem egy távoli, idegen világ bemutatása. A jó mese az én egy darabja (BUJDOSÓNÉ 2015, FINY 2016), a befogadás kreatív cselekvés, alkotómunka. A hitelesen felépített mese rólunk szól, mindannyian benne vagyunk, önmagunkra ismerhetünk benne. A mese által keletkező érzelmek, elaborációs folyamat eredménye: a világ és benne önmagunk megismerhető, megérthető, a kavargó, olykor egymásnak is ellentmondó érzelmeink összehangolhatók, a külső és belső világ a mesehallgatással otthonossá, szelídíthetővé válik.

Interakciót biztosító:

A mesehallgatás során közös mesevilág jön létre, melyet mindenki a jelenlétével, az aktív részvételével építhet. A résztvevők között működő párbeszéd van, akkor is, ha a gyerek csak nonverbálisan reagál. Az intenzív kapcsolathoz elég lehet a mesefókuszáló tekintet, a folyamatos szemkontaktus. A mesehallgató gyerek elmélyült figyelme megjelenik a testtartásában, minden mozdulata válasz a mesevilág felvetett problémáira. Ha a közmegegyezéssel keretek, a kialakított szokások megengedik, a gyerekek szóban is jelezhetnek. A gyermeki reakciók a zavartalan meseélmény miatt korlátozhatók, szabályozhatók.

Érzelmileg biztonságos, a gyermeki befogadással szelíden összesimuló:

A mese által inspirált belső mozi mindig igazodik a gyerek aktuális érzelmi, akarati, indulati igényeihez: pont annyi félelem, feszültség lesz benne, amennyire a megérintett érzelmek, szorongások feldolgozásához szükség van. A mese nem naturálisan ábrázol, hanem képekre, szimbólumokra fordítja le a közvetlen tapasztalatokat, élményeket, ezek pedig segítenek a felfokozott indulatok neutralizálásában.

Szórakoztató:

A mese gyerekközeli, természetes és örömteli módja a világ befogadásának, megértésének. A mesélés egészében felszabadító, derűs helyzet, a szabad játékkal rokon. A mesehallgatás is spontán, önként vállalt, vágyteljesítő, nem célorientált, hanem önmagáért való, a gyermeki szabad képzetáramlásra, képzettársításra, szimbolikus kommunikációra épülő, aktív, cselekvő, tevékenység. A történetben rejlő izgalom, varázslat, humor felkelti a gyerek érdeklődését, fenntartja figyelmét.

A gyermeki érdeklődéshez rugalmasan igazítható:

A saját mese tartalmait az óvodáskorú gyerekek élményei, érdeklődése motiválja. A mesélő mindent ehhez igazíthat, a gyerekcsoport színes világát jelenítheti meg meséiben. Keretei a meséléshez köthető rítusokkal szokásként kialakítva működtethetők. Az ismerős helyzet, a gyereket involváló tartalmak, a pozitív mesehallgatási előzmények, meseélmények erősítik a gyerekek motivációját. Az óvodapedagógus jó helyzetfelismerő és helyzetteremtő képessége, a helyesen megválasztott és alkalmazott szertartások serkentik a gyerek belső aktivitását. Mivel a mesehallgatás elkötelezett figyelmet, bevonódást, intrinzik motivációt kíván meg, a kötetlen szervezeti forma, a párhuzamos napirend kulturált viselkedési szokásaival teremthetők meg a befogadás ideális, mindenki számára elfogadható keretei.

Milyen módszertani szempontokat kell figyelembe venni az önálló mesealkotásban, mesemondásban?

A szempontok számbavétele nem lehet normatív igényű, nem lehet cél a kreativitást gúzsba kötő előírások megfogalmazása, sokkal inkább a lehetséges kapaszkodók megragadása adhat ösztönzést a saját mesék kitalálásához.

Miről szóljon a saját mese?

A mese tartalmát a gyerekek életkora, befogadási jellemzőik, az élethelyzet, az aktuális érzelmi állapotuk, nem utolsósorban pedig az ízlésük határozhatja meg (DÁNIEL 2016, BOTH 2016, FINY 2016). Nincs egyféle, mindenkire, minden helyzetben működő recept: a gyerekeket izgató élethelyzetre reflektáló, valószerű történetek (B. KIS 2013) mellett a fantázia varázslatos világa is érdeklődésük fókuszában lehet. A kettő közötti átmenetből, a hétköznapi szituációból kibomló varázslat is izgalmas lehet a gyerekek számára (B. KIS 2013).

Hogyan kapcsolódhat össze a befogadási folyamat és a mesék tartalma, a hétköznapi élmények és a képzelet mágiaja?

Az érés, a fejlődés befolyásolja a gyermeki befogadás jellemzőit. Az érdeklődést alapvetően a mesék, történetek tartalmi és formai jellemzői is felkelthetik. A mesemondó felnőtt, a pedagógus feladata, hogy olyan meséket kínáljon fel, amelyek nem haladják meg a gyermek élettapasztalatait, nem zavarják össze lelki folyamatait (NYITRAI 2015). Egyéves korra tehető a mesék iránti érdeklődés kezdeti szakasza, amit a kommunikáció fejlődésével, a szókincsrobbanással, az interakciós kedv fokozódásával is magyaráznak a szakemberek (NYITRAI 2015). A figyelem, az érdeklődés domináns motívuma még az interperszonalitásban, a kapcsolat érzelmi telítettségében van. Kétéves kortól jelennek meg az „éntörténetek”, „gyerektörténetek” (B. KIS 2013), a gyerekről, családjáról, közvetlen környezetéről szóló történetek. Az ismerős élethelyzetek önmagukban is örömforrást jelentenek a gyerekek számára: ezek feleleveníthetik pozitív érzelmi színezetű élményeiket, magyarázatot adhatnak a szorongást keltő helyzetekre (NYITRAI 2015). A gyerekperspektíva, a gyerekvilág harmonikus, humorral átszőtt ábrázolása megnyugtatóan hat a gyerekekre.

A szemléletes és szimbolikus gondolkodás megindulása biztosítja a „klasszikus” értelemben vett mesebefogadást. Az „igazi” mesékben (NYITRAI 2015) már szervesen fonódik össze a realitás és a fikció, a hétköznapi valóság és a csoda világa. A hétköznapi valóságot már átszínezi a fantázia izgalmas közege. A többszörösen bipoláris világ (jó és rossz, élet és halál, realitás és fikció kettőssége) értelmezéséhez már szükség van a 4-5 éves kor körül kialakuló kettős mesetudatra, ami segít a végletek elrendezésében, összesimogatásában.

Ki legyen, milyen legyen a mese hőse?

A mese hőse, szereplője bárki lehet, a lényeg, hogy a gyerekek megtalálják magukat a történetben: a hétköznapi gyerekhősben, animizált tárgyakban, a gyerekszoba megelevenedő lényekben, az antropomorfizált állatokban, az állatok kicsinyeiben, de akár a már hallott mesék jól ismert hőseiben. Ha már van előzetes ismeretük, mesei tapasztalatuk, akkor egyrészt képesek anticipálni a mesei történések folyamatát, másrészt fogékonyak az ismerős karakterekkel való játékra, akár az inverzió értelmezésére is. Erre jó példa lehet Süsü figurája, amely többszörösen szembemegy a mesei tradíciókkal: a népmesékben az ellenfél és nem a főhős szerepkörét tölti be, a hétfejűek között egyfejű, félelmetes helyett jólelkű, fenyegetés helyett szeretetre vágyik. A korábbi meseélmények és a minden gyerek számára átélhető „szabálytalanság” az ismerősségből adódóan könnyen értelmezhető.

Hogyan lesz hiteles a gyerekek számára a történet?

A jól kitalált, a gyerekhez szóló mese hiteles: minden megrajzolt helyzethez, gondolathoz valós, a gyerek számára megélhető érzelm tartozik. A gyermeki nézőpont nem jelenthet leereszkedő infantilizmust, viszont kizárja a felnőtt életproblémákban való gondolkodást is: olyan érzelmeket, helyzeteket, konfliktusokat lehet megjeleníteni, amelyek nem haladják meg a gyerek tapasztalatait, érzelmeit, befogadóképességét:

„Attól, hogy a szempont gyermeki, még nagyon fontos dolgokat el tud mondani a felnőttek világáról is, és az, hogy gyermeki, természetesen nem egyenlő azzal, hogy gyermeket. A legrosszabb, amit egy szöveg tehet, az az, ha gügyög, ha a gyereket nem partnerként kezelni, hanem leereszkedik hozzá.” (KOVÁCS 2016)

Kötelező kellék-e a tanulság? Ki kell-e mondani a tanulságot?

A mesepedagógiában szinte közhelyes megállapítás, hogy a jó mese sugallja, és nem kimondja a tanulságot. A műmese, mivel eredendően a gyerekhez szól, gyakran esik abba a hibába, hogy direktan tanítani akar:

„Ne telepedjen rá a mesére a tanulság, mint egy szemüveges, megállás nélkül komolyan bólogató óriás óvónéni. A gyerekeket minden egyéb jobban érdekli egy mesében, mint a tanulság. Ha mégis van olyanja a mesének (én kerülöm, mint ördög a tömjénfüstöt, haha!), akkor legyen minél észrevétlenebb.” (DÁNIEL 2016)

A mese élmény, feszültség és feloldódás, izgalom és megnyugvás kell, legyen. A felsorolt érzelmek áramlását a szájbarágós tanulság megakadályozza, lebontja. A jó meséből

nem egyféle tanulság szűrhető le kötelezően, hanem annyiféle, ahány befogadója van. A meseélmény az alkotó által teremtett és a befogadói belső világ érintkezéséből tud megszületni, ez lehet csak érvényes értelmezés.

Hasznosak lehetnek-e az „alkalmazott”, „célorientált” mesék?

A jól megválasztott és/vagy felépített mesék hatnak a személyiségre. A tendenciózusság, még a legjobb szándék ellenére is. tehertétel a mesélésben. A gyógyító, a kompetencia-, intelligenciafejlesztő mesék burkolt célja szorongást okozhat, és azt a téves látszatot kelti, hogy egy mesével a problémás élethelyzetek megoldhatók (NYITRAI 2015). A mese komplex szemlélet- és ábrázolásmódja a belső képteremtés, az átélési folyamat révén teremti meg a sikeres feldolgozás és problémamegoldás egyéni feltételeit.

Mi a mesei végkicsengés, az optimista világkép, a vágyteljesítő befejezés jelentősége?

A mesélés mint helyzet öncélú, szabad tevékenység, eredménye a pszichés teherbíró képesség, a reziliencia erősödése. A mese optimista, a megbomlott egyensúlyt helyreállító világrendje, a mesehallgatás bensőséges, biztonságos atmoszférája, az érzelmek áramlását, a feszültséget oldó élménye önmagában is örömforrás. A mesehallgatás megnyugtatja a gyereket, segít a lelkében kavargó élmények, érzelmek indulattalanításában.

Miért fontos a humor jelenléte a tartalom, a forma szintjén és a beszédhelyzetben?

A humornak több forrása lehet a mesében: fakadhat a helyzetből, a jellemből. A gyerekek nagyon érzékenyek a kreatív nyelvi humorra is. A humor oldja a szorongást, segíthet a tabuk döntögetésében, a kimondhatatlan kimondásában, a megtapasztalt és a mesében átélt feszültségek elaborációjában.

Hogyan segíthetnek a meséhez kapcsolódó műfaji ismeretek?

A saját mesék megalkotásában a mesekutatás műfajelméleti megközelítését is felhasználhatjuk. Boldizsár Ildikó műmese-tipológiája (BOLDIZSÁR 1977) az eddig leírtakat integráló segítség a saját mesék konstruálásában és a hibák elkerülésében. Boldizsár Ildikó rendszerének pedagógiai jelentősége is van: rámutat arra, hogy a népmesei alapformához képest végbemenő műfaji változásoknak milyen, akár torzító hatásai is lehetnek. A népmese eredendően nem gyerekműfaj, de szimbolikus formája, világképe megfelel a gyermeki gondolkodásnak, világmegértésnek, önértelmezésnek. A műmese a gyerekbefogadóra

koncentrálva hibázhat azzal, hogy a vélt életkori sajátosságokhoz igazodva a stílus, a forma és a szimbólumok szintjén is eufemizál. A feltételezett gyermeki sajátosságok követése deformálhatja a mesét: kiüresedett, infantilis témákhoz, gügyögő, kicsinyítő nyelvhasználathoz, leereszkedő súlytalansághoz, üres moralizáláshoz vezethet.

Az elméleti kapaszkodók mellett hasznos, gyakorlati tanácsokat ad a saját történetek megszerkesztéséhez Tenke Molnár Eszter 10 pontos útmutatója (TENKE 2018). Bátorításként el lehet kezdeni vele a saját mesék „gyártását”.

Hogyan meséljünk saját történeteket? Milyen dilemmái lehetnek a mesemondásnak?

A csoportos mesehallgatás olyan közösségi élmény, ami hozzájárul a szociális identitás, az összetartozás érzésének elmélyítéséhez. A folyamat megvalósulásának egyik fontos kritériuma az érzelmileg biztonságos csoportlétkör.

A tevékenység előfeltételei: idő, hely, eszköz, involváló motiváció.

A bensőséges atmoszféra, a közös tevékenység sikerességének kulcsa: az elegendő idő, a megfelelő hely, a szükséges eszköz és a jól megválasztott motiváció. A tevékenységhez szükséges időt az átgondolt párhuzamos napirend biztosíthatja. A párhuzamosság szabadabb keretei egyszerre engedik és követelik meg az egymástól független, elkülöníthető aktivitások kulturált megvalósítását: a gyerekek megélhetik, hogy érdeklődésük szerint vehetnek részt egy játékban, mesében, miközben mindezt úgy teszik, hogy nem zavarják a többi, egy időben zajló tevékenységet. A párhuzamosság gyerekközpontú, komoly szocializációs hatású rendszer: szabadság a választásban, korlát más tevékenységek tiszteletben tartásában.

Hol lehet a helye a saját meséknek a napirendben?

Az alvásidőben lehet a visszatérő, „folytatásos” történet a már ismert szereplőkkel, helyzetekkel. A saját történetek mélyebben kötődhetnek a gyerekcsoport, a pedagógus közös élményeihez, így bármely helyzetből, a délelőtti nevelési folyamatokban is spontán előhívhatók, akár motivációs eszközként is bevethetők. A saját mese kerettörténete lehet más tevékenységnek. A közösen átélt kiinduló élmény, a közös történetalakítás cinkossága további pozitív elköteleződést jelenthet a gyerekek számára.

A csoportszobában kialakított mesesarok természetes helyszíne lehet a saját meséknek. A helyszín elfoglalása, a mesepárnák elrendezése reflexszerűen hívogatja a gyerekeket a meséhez. Kötelező kelléke a csoportszobának a mesesarok, de ez nem jelenti azt, hogy kényszeresen kellene ragaszkodni ehhez. A gyerekek igényei, a pedagógus helyzetfelismerő,

helyzetteremtő improvizatív képességének segítségével bárhol, bármikor lehet mesélni. A saját mesék minden szempontból különösen alkalmasak a rögtönzésre.

A saját mesékben felépíthető egy gyerekekkel közös narratíva állandó főhőssel, szereplőkkel. A visszatérő figura, figurák, ismétlődő cselekményelemek előhívhatják a közös szertartás állandó illusztrációs eszközeit is. A „folytatásos saját mese” nem kötelező elvárás, csak egy lehetőség, az illusztráció felhasználásának alapelvei bármelyik megoldás esetén azonosak. Eszközt a mentális kép árnyalására, komplex ábrázolást a művészi megközelítés ösztönzésére érdemes alkalmazni. A belső képteremtéshez, az elaborációs folyamatokhoz először a gyerek belső moziját kell beindítani, s ha beindult, hagyni kell működni. Az ismétlődő helyzet, történet már lehetőséget kínál a többoldalú érzékelést biztosító eszközök bevonására a mesehallgatási helyzetbe. A szemléletes illusztráció megtámogathatja a belső képalkotást, a gondolkodás absztrahálódását, a szimbolikus kódok interpretációját, a vizuális és verbális kommunikáció összefüggéseinek megértését.

A motivációban érdemes az ismert, szertartásszerű, a gyerekek figyelmét vezérlő elemek mellett új, az adott szituációhoz köthető elemeket is bevetni, mivel ez gazdagítja a mesei légkört, megalapozza az érzelmi hangulatot, finoman irányítja a mesehallgatáshoz szükséges érzelmi beállítódást.

Mi jelentősége a mesehallgatás szervezeti kereteinek?

Az erőteljes belső készítésre, folyamatos figyelemre, belső képteremtésre épülő mesehallgatást nem érdemes kötelezővé tenni. A tevékenység lényege vész el, ha belekényszerítjük a gyereket a helyzetbe: fizikailag jelen lesz, akár „jól viselkedve” végigüli a mesét, de fejben máshol jár. A kényszer, a helyzetből való menekülési vágy épülhet be a mesélés kapcsán, és nem a megnyugtató élmény. A kötetlenség, a gyerekek önkéntes részvételének felkínálása nem azt jelenti, hogy bárkiről is lemondanánk. A párhuzamos napirend lehetővé teszi, hogy akár a szőnyegen játszó gyerekek is kövessék a mesét. Úgy kell motiválni, hogy senki ne akarjon kimaradni. A jó meseválasztás, a termékeny csend, nyugalom, a pozitív meseélmények mindezt megalapozzák.

Hogyan segíti az élmény felépülését, a kötődések alakulását, az összekapcsolódást az előadás-technikai eszközök alkalmazása?

A mesemondás során az óvodapedagógus teljes személyiségével hat. A befogadást meghatározza a szemléletes, érzékletes, mintaszerű előadásmód, a beszédfonetikai, a

nonverbális eszközök kongruenciája. A komplex élményt a színes, kreatív, cselekvéses előadásmód inspirálja. Az önazonosság, a hitelesség, a befogadhatóság feltétele az eszközök összhangja: nem szabad túljátszani, túlillusztrálni a mesét, meg kell hagyni a gyermeki képzelet autonómiáját. A mesélő intonációja, sejtelmes, a hétköznapiól elemelt beszédmódja a gyerekekben felébreszti a realitás és a fikció között oszcilláló tudatállapotot.

Az óvodáskorúak a fejből mondott mesét könnyebben követik a felolvasott mesénél, mert tempója lassabb, mint a felolvasásé. A fejből mondott mese során az óvodapedagógus a gyerekcsoport minden rezdülésére érzékenyebben tud reagálni, a szemkontaktust következetesebben tudja tartani, folyamatosan követheti, és a saját gesztusaival, mimikájával, hanghordozásával, de akár a történet improvizatív alakításával is reflektálhat a gyerekek minden mozdulatára.

Teret adhatunk-e a gyermeki reakcióknak? Lehet-e interaktív a mese?

Az interaktivitás az érzelmileg biztonságos légkörben, ismerős szituációban szavak nélkül is megvalósulhat. A magyar óvodapedagógiai gyakorlatban a befogadási, feldolgozási, komplex esztétikai folyamatok zavartalan érvényesülése érdekében a megszakítás nélküli mesehallgatás az általános. Kérdésekre, reflexiókra általában a mese végén van lehetőség. Szinger Veronika javasolja a megszakítás nélküli meseélmények mellett a metakogníciót megalapozó szakaszos bemutatás (SZINGER 2009) beillesztését a mesélési szokásokba. Mivel a saját mesékben teret kaphatnak a gyerekek szándékai, kezdeményezései, ötletei, a rögtönzés fontos eleme lehet a szövegalkotásnak, így a bemutatás keretei is rugalmasabbak lehetnek.

Jól látszik, hogy az óvodapedagógus mesetarisznyája tele van már azokkal a kincsekkel, amelyek alkalmassá teszik őt a saját mesék megalkotására. Gyermekismerete, gyerekszeretete, módszertani ismeretei, meserepertoárja mind jól használható „alapanyagai” a gyerekekkel közös mesebirodalom felépítésének, benépesítésének.

A budapesti Játékvár Óvoda óvodapedagógusai az óvodai projektjeik során egyrészt építenek a gyermeki érdeklődésre, teret adnak a gyerekcsoportból induló kezdeményezéseknek, nagy hangsúlyt fektetnek a kooperációból fakadó tudásmegosztásra, másrészt gyakorlóóvodaként bevonják az óvodapedagógus szakos hallgatókat a projektek teljes folyamatába, az előkészítéstől, a kidolgozáson, a megvalósításon át az értékelésig (HORVÁTH és ZAVECZ 2019).

Az óvodai projektek megvalósításában kiemelt szerepet kap a kontextusba ágyazott mese. Erre hiteles példa az „Őskor” projekthez készült következő két mese.

A kiscsoportos korosztályhoz igazítva egyszerű cselekményszerkezetű, rövid, a mese jellegzetes formuláit felmutató történeteket alkottak meg a hallgatók, hogy a teljes előadási folyamatban megtartható legyen az óvodások érdeklődése, figyelme. A meséket bábokkal illusztrálták. A gyerekek befogadás-lélektani jellemzői mellett az egyszemélyes előadásmód kényszerítette ki, hogy minél kevesebb szereplővel keljen életre a mese. A történetekben az egyhangúság elkerülése, a mozgalmasság elérése érdekében a párbeszéd dominálnak, a cselekmény ezeken keresztül halad előre, ezek adják a fő cselekményépítő formát. A főszereplő kisfiú ugyan visszarepítette a gyerekeket az őskorba, de a tulajdonságai, az átélt konfliktusai ismerősek, azonosulásra ösztönöznek. A mesék célja: olyan érthető, átélhető élményt nyújtani, mely segíti a mindennapi tapasztalatok megértését, feldolgozását.

1. mese

Boros Eszter: Ungala, az ügyes kis ősember

Hosszú-hosszú évekkel ezelőtt egy ősemberek alkotta törzs élt a Neander-völgyben. A legkisebb tag a rettentően kíváncsi Ungala volt. Minden reggelét azzal kezdte, hogy ébredés után odasietett a barlangjuk hatalmas falához, és érdeklődően fürkészte a rajta díszelgő mintákat.

– Egyszer, majd ha nagyobb leszel, a te kéznyomod is felkerül oda – mosolygott rá az anyukája.

– De én már most szeretném! – türelmetlenkedett a kisfiú.

– Jól tudod, hogy csak akkor lehet, ha segítetted valamiben a családot! – válaszolta nyugodt hangon.

– Én is tudok segíteni! – felelte eltökélten.

– Ehhez még túl fiatal vagy. Ha felnőttél, és megtanultál vadászni, felfestheted egy mamut vagy egy antilop képét, ahogyan azt az apád is tette – mondta büszkén.

A kis ősember azonban csak nem tudott ebbe belenyugodni. Elhatározta, hogy bizony ő lesz az első, akinek a tenyere ilyen kicsiként felkerül a barlang falára. El is kezdett tanakodni, hogy vajon mivel segíthetne családjának.

– Vadászni csak nem indulhatok, hiszen még a lándzsát sem bírom el egyedül. – gondolta végig. – Már tudom is! Vizet fogok merni a folyóból a vacsorához! – lelkesedett.

Azzal fel is kapta a kancsót, de még mielőtt útnak indulhatott volna, kiáltást hallott.

– Ugye, tudod, hogy egyedül nem hagyhatod el a barlangot?! – intette rendre az anyuka.

Ungala csüggedten húzódott be a barlang sarkába.

– Semmi hasznosat nem tudok tenni! Sosem lesz rám büszke az anyukám! Még a kezem sem fog felkerülni a falra!

Elkeseredetten matatni kezdett a sok haszontalan lom között. Előkerült pár színes kő és néhány hegyes fog is. Unalmában ide-oda pakolászta, madzagra fűzőgette azokat, majd szép lassan elszenderedett.

– Hát ez csodálatos! – örvendezett az anyukája.

A kiáltásra felriadt Ungala.

– Ilyen gyönyörű dolgot még sosem láttam ezelőtt! – folytatta.

– Gyönyörűt? – értetlenkedett a kisfiú – Tényleg tetszik neked? – csillant fel a szeme.

– Nagyon büszke vagyok rád! – és azzal a nyakába akasztotta.

Ungala ekkor ébredt rá, hogy aprósággal is elnyerheti a felnőttek dicséretét. Az anyuka büszkeségében felemelte őt, kezét a festékbe mártotta, majd a falra nyomta tenyerét.

Így történt hát, hogy a legkisebb ősember lenyomata a falra került.

2. mese

Varga Sarolta: Mao és a tűz

Egyszer régen, nagyon régen, az ősemberek idejében élt egy törzs Afrikában, a Nílus folyó partján. A törzsben mindenkinek megvolt a maga feladata; a nők mostak, a férfiak vadásztak, a gyerekek kagylókat, köveket gyűjtögettek, az öregek pedig gyógyszereket készítettek az illatosabbnál illatosabb füvekből. Csak szegény Maónak, a kis ősembernek nem volt semmi dolga.

Szegény kis Mao esetlenebb és alacsonyabb is volt társainál. Semmivel sem tudott kitűnni a közülük. Próbálkozott a vadászattal, de a többiek csak így csúfolódtak:

– Te akarsz vadászni? Aki ilyen csenevész? Előbb esik neked bajod, mint a vadnak!
– s ezzel kinevették.

Próbálkozott a mosást végző asszonyoknál, de bizony olyan ügyetlen volt, hogy mikor a folyóban mosta a ruhákat, véletlenül elengedte, s azokat elvitte a víz.

– Jaj, te Mao! Hát most készíthetünk új ruhákat! – szidták meg a nők.

Erre ment az öregekhez, hátha ott hasznát veszik. De bizony ott sem jár sikerrel. Egyszerűen képtelen volt megjegyezni melyik növény milyen nyavalyára jó, s melyik bogyó mérgező. Egyedül csak a gyűjtögetéshez értett, mint a gyerekek. Egy napon így gondolkodott:

– Elegem van, hogy csak gyűjtögetek, mint a gyerekek! Elmegyek, és építek egy szép nagy otthont, akkor majd irigykedhetnek, s tán még meg is becsülnek.

El is indult, hogy megfelelő helyet keressen az új otthonának. Bizony mondom nektek, cudar egy meleg volt, s már jó ideje szárazság uralkodott a tájon. Nem is tudom már napját, mikor esett utoljára eső. Mao megszomjazott, megéhezett, s amint a folyóhoz ért, egyből meg is merítkezett benne, s még egy jókora halat is fogott magának. De a hal nem csúszott le a torkán.

– Sebaj, elteszem későbbre, majd előveszem s megeszem, ha megéhezem.

Tovább indult hát kis hősünk. Ment, mendegélt, míg egy nagy tisztáshoz nem ért. A kiszáradt fű egy nagy sziklát ölelt körbe. Mao úgy gondolta, megfelelő hely lesz otthonának megépítéséhez. Fogott pár követ, és elkezdte egymásra pakolni őket. Akárhogy is rakta Mao azokat a köveket, mindegyre csak ledőltek. A tűző nap és a kövek pakolása miatt hamar elfáradt, így leült kicsit megpihenni a száraz füre. Amint ott üldögél, meglátott egy fát és egy botot.

– Na! – gondolta magában – Ha kőből nem tudok házat építeni, akkor majd megcsinálom fából!

Fogta a nagyobb fát, maga elé tette, a botot két tenyere közé fogta, majd elkezdte belefűrní a nagyobb fába. Egyre gyorsabban és gyorsabban fűrt a botot, s láss csodát; a fa füstölni kezdett, és csak sárga lángnyelvek jelentek meg rajta. Mao úgy megijedt, hogy hirtelenjében rádobta a halat. De bizony hiába dobta rá, a sárga lángnyelvek csak azért sem aludtak ki. Kipiszkálta egy fával a halat, s látta, hogy sötétebb lett, s az illata is kellemes volt. Beleharapott a frissen sült halba, s megörült, hogy a titokzatos sárga nyelvek ily finommá tették. A füst meg egyre csak szállt. Felfigyelt rá a törzs népe, mind odagyűltek. Nézték ők is a csodát, s kérdezték Maótól:

– Mi ez?

Nézte Mao is a sárga nyelveket, s így szól:

– Tűz!

Fogták a tüzet, hazavitték, s attól kezdve nem ettek nyert húst, és nem féltek a sötétségtől. Mao pedig minden nap hősiesen őrizte a tüzet, s így megtalálta helyét a törzsben.

Irodalom

- B. KIS ATTILA (2013): *Gyermektörténetek*. In: *Gyermekirodalom az óvodában, Elmélet és módszertan*.
http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/GYERMEKIRODALOM_AZ_VODBAN/gyermektrtnetek.html Utolsó megtekintés: 2020. január 18.
- B. KIS ATTILA (2013): *Játéktörténetek, fantáziajátékok*. In: *Gyermekirodalom az óvodában, Elmélet és módszertan*.
www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/GYERMEKIRODALOM_AZ_VODBAN/iii_jtktrtnetek_s_fantziajtkok.html Utolsó megtekintés: 2020. január 18.
- BOLDIZSÁR ILDIKÓ (1997): *Varázslás és fogyókúra, Mesék, mesemondók, motívumok*. József Attila Kör, Kijárat Kiadó, Budapest.
- BOTH GABI (2016): *A jó meséből nem hiányozhat a humor, a szellem, az izgalom, a varázslat*.
https://konyves.blog.hu/2016/03/15/both_gabi_a_jo_mesebol_nem_hianyozhata_humor_a_szellem_az_izgalom_a_varazslat Utolsó megtekintés: 2020. március 2.
- BUJDOSÓNÉ PAPP ANDREA (2015): *Mese vers tevékenység*. In: Pálfi Sándor (szerk.): *Óvodapedagógiai módszertani kézikönyv*. Szaktárnet-Debreceni Egyetem, Debrecen, 6–47.
- DÁNIEL ANDRÁS (2016): *A mese semmilyen pótszerrel nem helyettesíthető*.
https://konyves.blog.hu/2016/03/02/daniel_andras_a_mese_semmilyen_potszerrel_nem_helyettesitheto Utolsó megtekintés: 2020. március 2.
- FINY PETRA (2016): *A mese emberi lélekről sugallt üzenete soha nem hazudhat*.
https://konyves.blog.hu/2016/04/01/finy_petra_a_mese_emberi_lelekrol_sugallt_uzenete_soha_nem_hazudhat Utolsó megtekintés: 2020. március 5.
- HORVÁTH ZOLTÁNNÉ és ZAVEZCNÉ KOMÁROMI KATALIN (2019): *IKT eszközök a Játékvár Óvoda élményeinek szolgálatában*. In: Fehér Ágota és Megyeriné Runyó Anna (szerk.): *A digitális világ hatása a gyermekekre*. Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác, 122–137.
<http://real.mtak.hu/92172/1/A%20digit%C3%A1lis%20vil%C3%A1g%20hat%C3%A1sa%20a%20gyermekre.pdf> Utolsó megtekintés: 2020. március 5.
- KOVÁCS ESZTER (2016): *Isten mentsen az olyan mesétől, amiben tanítani akarják a gyereket!*
https://konyves.blog.hu/2016/03/10/kovacs_eszter_isten_mentsen_az_olyan_mesetol_amiben_tanítani_akarják_a_gyereket Utolsó megtekintés: 2020. március 2.
- NYITRAI ÁGNES (2015): *A mese jelentősége kisgyermekkorban*. In: Gyöngy Kinga (szerk.): *Első lépések a művészetek felé I., A vizuális nevelés és az anyanyelvi-irodalmi nevelés lehetőségei kisgyermekkorban*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest, 324–369.

- SZINGER VERONIKA (2009): Interaktív mesemondás és meseolvasás az óvodában a szövegértés fejlesztéséért. In: *Anyanyelv-pedagógia*, 2009/3. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=184> Utolsó megtekintés: 2018. augusztus 15.
- TENKE MOLNÁR ESZTER: *A fejből mesélés tudománya lépésről lépésre*. <http://kolyokfoglalkoztato.cafeblog.hu/2018/03/07/a-fejbol-meseles-tudomanya-10-egyszeru-lepesben/> Utolsó megtekintés: 2020. február 17.
- ZÓKA KATALIN (2018): A kreatív meseszöveg varázsbírodalma az óvodában: az óvodapedagógus saját meséi. In: Jávorka Gabriella (szerk.): *Fejlődés és fejlesztés*. Raabe Klett Kiadó, Budapest, C. 3.20 modul [16pp.]

A RENDEZVÉNYRE BENYÚJTOTT ÉS ELFOGADOTT ELŐADÁSOK

Baksa Brigitta: A tanulói kreativitás kibontakoztatását segítő pedagógus szerepkör

Balog Ágnes: Festmények gyerek szemmel

Bangó Aliz: Kreativitás a kézműves tevékenységben

Báder Iván: Cigány gyerekek integrációja az oktatáspolitikai döntések tükrében (Cigány gyerekek, integráció, oktatáspolitikai, egyházi iskolák)

Beták Norbert: Felkészültek-e a pedagógusok a 21. századi digitális készségfejlesztésre?

Bethlenfalvyné Streitmann Ágnes: Children's STORYCorners: How to develop the 4Cs – creativity, communication, critical thinking, collaboration – through storytelling and storymaking – Mesesarok – A kreativitás, a kommunikáció, a kritikus gondolkodás és az együttműködés fejlesztése történetmesélés, történetalkotás segítségével

Boros Eszter – Varga Sarolta: Saját mesék egy óvodai projektben

Both Mária Gabriella: A scientia amabilis örökösei

Dóra László: A magyar médiapedagógia gyakorlata

Gasparics Gyula: Lázár Ervin meséinek szerepe a gyerekek kreativitásának fejlesztésében

Gasparicsné Kovács Erzsébet: A kreatív olvasás fejlesztése kisiskoláskorban

Gombás Judit – Bartha Enikő – Ferenczi Szilvia – Gyarmathy Éva – Hollósi Cecília – Tóth József: „Semmi sem állandó, csak a változás maga” Relativitás, kritikus gondolkodás, együttműködés – felkészülés a 21. századi gondolkodásra kisgyermek- és óvodáskorban

Halbritter András Albert: Iskolakerteket a kisgyermekeknek és a közösségeknek!

Hodossy Vivien – Schmidt Eszter: Online a természetben

Karácsony-Molnár Erika: Van-e helye a néphagyománynak a 21. századi nevelésben, oktatásban? – jeles napi, ünnepi szokások az óvodai nevelésben

Kenderessy Tibor: Digitalizáció az óvodában – az AVKF új, akkreditált továbbképzése

Deborah Kiszely-Papp: Experiences Teaching Music Pedagogy in the English-Language Preschool Education Program – Tapasztalatok a zenepedagógia tanításban az angol nyelvi óvodapedagógus szakon

Lovassy Attila: Szent Ágoston Paradicsomkertje és esztétikája

Bill McBrayer: The importance of Creative Thinking in an ESL Classroom – A kreatív gondolkodás fontossága az idegennyelv-órákon

Megyeriné Runyó Anna: Vissza a természethez!⁷¹ – avagy iskolakertek szerepe az ember-természet újrakapcsolódásában

Mócsán Laura – Spuller Anita: Képzőművészeti alkotások szerepe az 5–6 éves óvodás gyermekek komplex személyiségfejlesztésére

Palkóné Tabi Katalin: Rites of passage in children's literature – How can teachers support children's understanding of transitions through stories? – Átmeneti rítusok a gyermekirodalomban. Hogyan támogathatja a tanár az élet átmeneteinek megértését, megélését?

Pázmány Ágnes: Műalkotások élménye gyermekeknél – komplex személyiségfejlesztés

Puskás Andrea: Getting Ready to Teach EFL to Young Learners with Drama Techniques: The Current Challenges of Teacher Training Programmes

Racsko Réka: A 21. századi kompetencia elvárások

Slezák Noémi: Nézz másképp a más gyermekekre! – hogyan érdemes a 21. század gyermekei felé fordulni?

Szentpétery Marianne: Thinking about Ethics through Andersen Tales – Néhány Andersen-mese etikai tartalma

Tóth-Harsányi Éva: Óvoda-iskola átmenet

Udvarvölgyi Zsolt: Az oktatás és nevelés helyzete Magyarországon a Magyar Katolikus Püspöki Konferencia két körlevelének (1996 és 2019) tükrében. Kihívások, ajánlások, megoldások?

Wiedermann Katalin: Komplex vizuális művészetek gyakorlata, tehetséggondozás, az innovatív pedagógiai szemlélet fejlesztése

Zóka Katalin: Saját mesék, kreatív meseszöveg az óvodában

⁷¹ Jean Jaques Rousseau (1712–1778) <http://www.literatura.hu/irok/felvil/rousseau.htm> Utolsó megtekintés: 2020. január 21.