

KATOLIKUS PEDAGÓGIA

2019 / 3–4



KATOLIKUS FŐISKOLA

Vác
2019

KATOLIKUS PEDAGÓGIA

VIII. ÉVFOLYAM, 2019/3–4. SZÁM

Szaklektorált folyóirat: ISSN 2080-6191

Kiadja az Apor Vilmos Katolikus Főiskola

2600 Vác, Schuszter Konstantin tér 1–5.

Felelős kiadó: GLOVICZKI ZOLTÁN

Szerkesztőség

Főszerkesztő: MOLNÁR KRISZTINA (AVKF)

Főszerkesztő-helyettes: DÓRA LÁSZLÓ (AVKF)

Felelős szerkesztő: UZSALYNÉ PÉCSI RITA (AVKF)

Főmunkatárs: SZÓKE-MILINTE ENIKŐ (PPKE)

Szerkesztők: GOMBÁS JUDIT (AVKF) / GYIMESI ILDIKÓ (AVKF) / PILECKY MARCEL (AVKF) / RADVÁNYI KATALIN (AVKF)

Szerkesztőbizottság

AMANTIUS AKIMJAK (Katolícka univerzita v Ružomberku, Szlovákia) / GIANONE ANDRÁS (Katolikus Pedagógiai Intézet) / PETER LENNINGER (Katholische Striftungsfachhochschule, München, Németország) / LOVASSY ATTILA (AVKF) / PÉTER LILLA (Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Románia) / JAN ZIMNY (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II Wydział Zamiejscowy Nauk o Społeczeństwie w Stalowej Woli, Lublin, Lengyelország)

Angol nyelvi lektor: SZENTPÉTERYNÉ BALOGH MARIANNE (AVKF)

Szerkesztőségi titkár: SZABÓ ZSOLT

Olvasószerkesztő: HENKEY-HÖNIG IMOLA

Tipográfia és nyomdai előkészítés: SZABÓ ZSOLT

Készült a Print Profi Digitális Gyorsnyomdában (Vác)

Felelős vezető: KOMÁROMI ZSOLT

A folyóirat évente két alkalommal jelenik meg.

Írások beküldése, információ, megrendelés, előfizetés: katolikuspedagogia@avkf.hu

Ár: 1400 Ft – Előfizetőknek: 1300 Ft

A folyóirat megjelenését az Innovációs és Technológiai Minisztérium támogatta

TARTALOM

TANULMÁNYOK

SZŐKE-MILINTE ENIKŐ: Történetmesélés kisgyermekkorban	5
KICSÁK MÓNICA: Andersen parabolái a kegyelem kérdéskörének tükrében	17
DÓRA LÁSZLÓ: Tudásszakadék-hipotézis – egy tanulásméleti megközelítés végeredménye	29
NAGY JÚLIA: Az autoetnográfia jelentősége a neveléstudományban	35
CSÁSZÁR-KUN ZSUZSANNA: Tehetséggondozás a Montessori-pedagógiában	43
SIPOS ZSÓKA: ADHD-s gyerekek a diszlexia-redukációs foglalkozásokon	86

MINDENNAPI PEDAGÓGIA

ÉBÉNYI ANNA: Reformelemek Josef Kantenich pedagógiájában	107
CZIKE BERNADETT: A humánspecifikus motívumok szerepe az iskolai nevelésben	110
SZESZLER ANNA: Projektoktatás a gyakorlatban	124
GYARMATHY ÉVA: Atipikus Fejlődés Módszertani Központ az Apor Vilmos Katolikus Főiskolán	136
ÖSSZEFOGLALÓK	145
ABSTRACTS IN ENGLISH	149
SZERZŐINK	153

Történetmesélés kisgyermekkorban

A kisgyerekkor (2–7 év) meghatározó élménye a történetekkel való találkozás. Ideális esetben, akár féléves kortól találkozunk a kisgyerek történetekkel, rövid narratívákkal egy-egy képeskönyv kíséretében, ahol még a narratíva nem feltétlenül áll össze egészé, hanem egy-egy állatról, személyről annak a környezetéről, a cselekvéseiről szól a megjelenített illusztráció. Amikor nézegeti a szülő a gyerekekkel a képeskönyvet, ösztönösen alakul a narratíva, kérdésekkel hívja elő elsősorban önmagából a felnőtt azt a narratív struktúrát, mely segít a darabokat egészé összeállítani, kitapintható formába, struktúrába önteni a részeket, a részleteket.

A narratíva elbeszélést, értelmezést, magyarázatot tudáselmondást jelent az idegen szavak szótára szerint. Az embernek természetes igénye a narrativitás, a környező világ, az ismeretlen megismerésének feszültsége narratív struktúrákkal oldható fel. A megismerésre váró események, körülmények mindig hordoznak valami feszültséget, amit csak akkor tudunk feloldani, ha sikerül elmesélni s ezáltal értelmet adni nekik, értelmezni.

AZ ÉRTELMI FEJLŐDÉS NARRATÍV ELMÉLETE

Jerome Bruner pszichológus és oktatáseméleti szakember, értelmi fejlődési szempontból hangsúlyozza a történetek jelentőségét: „...annak, hogy történeteket mondunk [...], egyik fontos oka pontosan az, hogy »értelmet adjunk« annak, amivel életünk során találkozunk...” (BRUNER–LUCIARELLO 1989: 79, idézi PLÉH 2012.)

Mivel a történetek, az elbeszélések mindennapi életünk részei, ezért azokat BRUNER (2001) az emberi gondolkodás sajátos műfajának is tartja, megkülönböztetve az empirikus, logikus gondolkodástól. Az emberi megismerés nézete szerint kétféle lehet: logikai-tudományos, mely a tények megvizsgálásától, elnevezésétől, a tapasztalatoktól elvonatkoztatva logikai-oksági viszonyokba rendezi az egyetemes szabályokat, törvényeket, elméleteket (pl. a newtoni dinamika alapelvei és elmélete). Ez a gondolkodási modell a személytelen érvényesség modellje, a természettudományos hozzáállás sajátja.

Emellett a gondolkodásnak van egy elbeszélőmódja, amely az emberi szándékokat és tetteket, az ezekkel kapcsolatos történéseket és következményeket írja le. Igazolását nem az adatokra, szabályokra, törvényekre, elméletekre alapozza, hanem az életszerűsége, hiszen ha a belső szabályszerűségeit tekintve a történet kerek egység, akkor az egy elfogadható világmodell a befogadó számára (Cs. GYÍMESI 1992). Ebben a gondolkodási modellben történetek vannak és leírások, egyediség, epizódok és személyek (bölcészeti hozzáállás).

Bruner meglátása szerint már egészen kisgyerekkortól – 3–4 éves kortól – kezdve, két különböző sémával közelítünk a világhoz. Az egyik az emberi séma, ez lenne a narratív hozzáállás lényege, a másik az absztrakt, személytelen séma. „Mivel mindannyian elbeszéléseket élünk meg életünk során, és mivel elbeszélések segítségével értelmezzük saját megélt életünket, ezért alkalmas a narratív forma mások cselekedeteinek a megértésére.” (MACINTYRE 1999: 284; MITEV-ARIEL 2006: 34.)

A Walter Fisher által jegyzett narratív paradigma erősíti a Bruner-féle teóriát. Fisher azt állítja, hogy nem csupán a gondolkodásnak, de az emberi megismerésnek is egy módja a narrativitás. Szerinte a történetek feltétele a koherencia, mely a narratíva struktúrájában, a történetek közti hasonlóságban és a szereplők hitelességében valósul meg. Bevezeti a „homo narrans” metaforát, mely kifejezi az ember alapvető késztetését arra, hogy a világot történetek által értse meg.

1. táblázat: A megismerés modelljei

Forrás: BRUNER (1990, 2005) és FISCHER (1984) alapján

	Narratív megismerési mód	Elméleti-paradigmatikus megismerési mód
Emberkép	az emberek történetmesélők	az emberek racionális lények
Világkép	a világ történetekből áll	a világ logikai kirakós játék
A világ megismerése	történeteken, meséken keresztül	spekulatív modelleken
Szerveződés	idői, szekvenciális cselekvés	időtlen, kategorikus, alárendelő
Szövegbeli megfelelés	történet – szándék	leírás: hierarchiaviszonyok
Eszmény	egyediség, epizódok	személytelen érvényesség
Beágyazottság	személyes és társas	kontextusmentes törekvés

Az 1. táblázat néhány szempont mentén összeveti a két gondolkodási, megismerési módot. Két különböző ember- és világkép határozza meg a kétfajta gondolkodást, a világ megismerésének módja is alapvetően különbözik egymástól: az egyik történeteken és meséken keresztül, a másik elméleti modelleken keresztül ismeri meg a világot. Az egyik sajátja a történet a maga belső világfolyamataival és világtörténéseivel, a másik a leírás szintjén ragadja meg az adatokat, tényeket. Életkor, kulturális beágyazottság, pszichés egyéni sajátosságok és élethelyzet szerint változó, hogy a gondolkodás mely formája válik dominánssá. Bizonyos életszakaszokban, például kisgyermekkorban a történetek lesznek a gondolkodás alapvető összetevői, a történetek tanítják a kisgyerekeket az emberi szándékok, az emberi cselekvések értékének és egyáltalán az emberek világának megértésére (BRUNER 2001: 27–29; FISCHER 1984).

A történetek azért alkalmasak a világ megértésére, mert olyan érzéseket, képeket, hely- és időmozzanokat, szereplőket és cselekvéseket sűrítnek egy-egy sémába, amelyek a mindennapi társas kapcsolatok prototípusai, amelyekkel és akikkel azonosulni tudunk, bele tudjuk képzelni magunkat a szituációba. Sarbin szerint a történet szimbolikus számadás az emberi cselekvésekről időben és térben elhelyezve: van kezdete, közepe és befejezése, de legalább a „befejezettség érzetét” kelti. „Minden történet események mintázatából áll, ez a cselekmény. A cselekmény szerkezetének központi vonása, hogy benne emberi nehézségeket a megoldásukra tett próbálkozások követik.” (SARBIN 2001: 59.) Ez a kiszámíthatóság, kitapinthatóság, ami a sémában rejlik, nemcsak biztonságérzetet ad, hanem kielégíti az ember struktúraéhség-igényét is: a jó elnyeri jutalmát, a rossz a büntetését, mindenki boldogan él, amíg meg nem hal, a problémáknak van megoldásuk, mindig vannak problémák, amelyeket meg kell tanulni megoldani, kitartással, szorgalommal, lelkesedéssel, végül a hős célba ér.

Vladimir Propp az orosz mesék narratíváját használta fel a történetek struktúrájának leírására, azokat legkisebb alkotó elemekre, a narratémákra bontotta. Megkülönböztetett hét alaptörténet-szerepet, amelyet a szereplők játszanak (a királykisasszony és az apja, a hős, a hamis hős, az ellenfél, a segítő, az adományozó és a küldönc) és harmincegy funkciót, amelyek a cselekményt alkotják. A funkciók a szereplők jelentősebb akciói, amelyeknek a történet mesélése során valamilyen kulcsfeladatuk van a cselekmény szempontjából (a hős bemutatásától kezdve az utolsó funkcionális egységig, a bűnös megbüntetéséig). Nem minden narratívában található meg valamennyi a funk-

ciók közül, de ismeretük azért fontos, mert jelentőségük van azoknak a funkcióknak is, amelyek kimaradtak vagy torzultak a narratívában. A történetben a narratíva mindig valamilyen konfliktustól a rend, rendezettség irányába tart, míg megteremtődik az új egyensúly (PROPP 2005).

Már az óvodás is képes a főbb szereplőket felismerni és a cselekedeteiket, vagyis a funkciókat azonosítani. Minden jó történetben van egy használható séma a történetben megjelenő probléma megoldására. Így a narratíva nemcsak a struktúraéhséget és a biztonságsszükségletet elégíti ki, hanem mintát kínál a világban való eligazodásra is.

BRUNER lényegesnek tartja a narrativitást (1990, 2005) szocializációs szempontból is, és mint általános emberi attitűdöt írja le. Meglátása szerint a kultúra és a társadalom is történetekben él és hagyományozódik tovább. Ezt a narratív szerveződést a történetek a következő paraméterekkel tudják támogatni:

- a cselekvés: minden történetnek az oksági, a célszerkezete azonosítható, azonosításra vár (miért indult útnak, mit szeretett volna elérni)
- a cselekvési sor fenntartása (milyen próbatételeken, viszontagságokon ment át a hős, kik voltak a segítői, kik voltak, akik akadályozták)
- szociálisan odaillő használat (illik ahhoz az élethelyzethez, amiben a kisgyerek találja magát; vannak történetek, amelyek általános sémákat tartalmaznak, ezért könnyen illeszthetőek a helyzetekhez)
- a narratívában van valami váratlan, az elbeszélésre érdemes feszültség, fordulat, hiszen nem minden érdemes elmondásra; a furcsaság lesz érdemes elmondásra.

A történetnek az is szerepe, hogy érthetővé tegye a kanonikus kulturális mintáktól való eltérést. Az igazán emlékezetes mesék mindig tartalmaznak valami furcsa (természetfölötti) mozzanatot, mely által az adott narratívát kiemelik a hétköznapiakból (BRUNER 1990: 49–50).

AZ IDENTITÁS NARRATÍV ELMÉLETE

A 20. század végén a filozófiában és a pszichológiában megjelennek azok az elméletalkotók, akik a narratívát az énkép és az identitás alakulásának eszközeként írják le.

Eszerint a történetek hozzák létre Dennett-nél a tudatosságot, Ricoeur-nél az Ént, valamint a normák világát. A magunkról való történetmondásban látják a kulcsát an-

nak, hogy miféle elképzeléseket hordozunk arról, hogy kik is vagyunk valójában, társadalmi azonosságunk történetekben nyilvánul meg (DENNETT 1991; RICOEUR 1999; LÁSZLÓ 2005, idézi PLÉH 2012).

Ricoeur szerint az ember önértelmezése az elbeszélésekben kap kitüntetett terepet: fiktív történeteket kitalálva alkotjuk meg magunkat mint a lehetőségek világát. Az ember valójában egy elbeszélő hálózatban él, és ebben hozza létre, alkotja meg saját magát (RICOEUR 1999: 384).

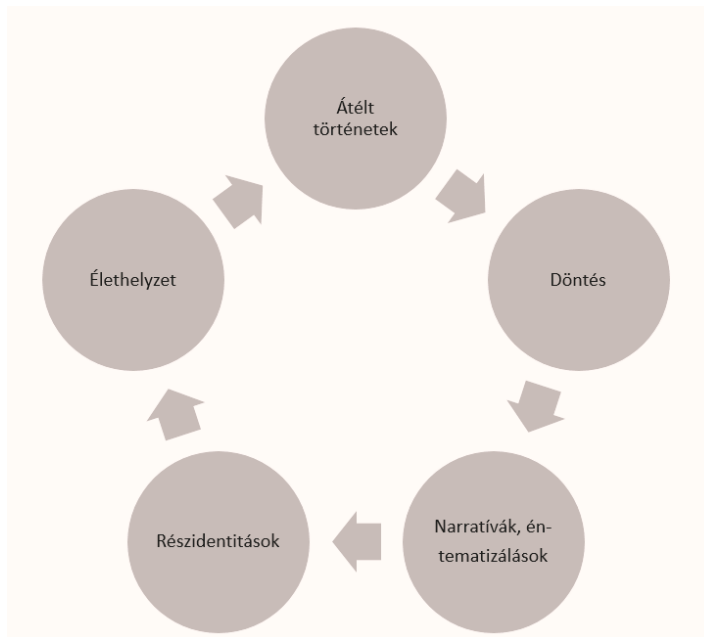
A narratív identitás lehet egy olyan elméleti keret, aminek a segítségével integrálni tudjuk a folyamatos változást az életünkbe. Ahhoz, hogy az ember élete koherens egész lehessen, szüksége van valamiféle rendszerre. A történetmesélés a rendszeralkotás ősi formája, melynek segítségével az ember életének mindennapjait valahonnan valahová tartónak érzékeli (H. Keuppot idézi SIBA 2013).

Az egyes élethelyzetekre (munka, szórakozás, család stb.) adott konkrét válaszainkat narratív módon is megéljük. Az élethelyzetekben létrehozott narratívák egy-egy sajátos formái az én tematizálásának: én, aki segitettem teríteni, én, aki szépen elénekeltem, én, aki egyetlen hibát sem vétettem matekból stb. Minden életesemény egyúttal egy-egy döntési helyzet is, valahogyan reagálni kell a helyzet által kínált problémára, és ez a reakció, ez a döntés formálja az énképünket. Vagyis, az élethelyzetben megvalósul az éntematizáció, és ez a tematizáció hatással van a saját magunkról alkotott képre. Az óvodai, iskolai helyzetekben különös jelentősége van annak, hogy a pedagógus miként működik együtt a gyerekekkel az átélt története megalkotásához, és ezáltal az énje tematizálásához, önmagáról alkotott képéhez. Az átélt történetek sémáját közösen szerkesztjük azokkal, akikkel végrehajtjuk; arról szólnak, hogyan próbálják életüket az emberek másokéval összehangba hozni. Az elmesélt történetek narratív magyarázatok, melyeken keresztül próbálnak jelentést és összefüggést teremteni életükben az egymással társalkodók (LUUUUTT Model from CMM institute for Personal and Social Evolution, 2014 átdolgozott formája, idézi GRIFFIN 2014: 69). Az élethelyzetben a helyzet narratív struktúrája által (átélt történet) kialakul egy ún. részidentitás, tehát a közösen átélt történetek alakításával pozitívan befolyásolható a gyermek önmagáról alkotott képe, részidentitása.

Az élethelyzetek narratíváinak közös sajátossága, „hogyan mindegyiknek van irányultsága, elmesélés közben rendszerezük az eseményeket, fontossági sorrendbe állítjuk

őket, némelyeket jobban hangsúlyozunk, másokat csak megemlítünk, esetenként váltunk az idősíkok között, máskor lineárisan írjuk le az események láncolatát. A narratíva sajátja, hogy nemcsak leírja, rendszerezi az eseményeket, hanem teremti is a valóságot.” (SIBA 2013.) Ezt a kommunikáció rituális elmélete is megerősíti: a kommunikációban hozzuk létre a körülöttünk lévő valóságot és végső soron önmagunkat: „A kommunikáció szimbolikus folyamat, amely létrehozza, fenntartja, kiigazítja és átalakítja a valóságot.” (CAREY 2009: 19, idézi ANDOK 2017.)

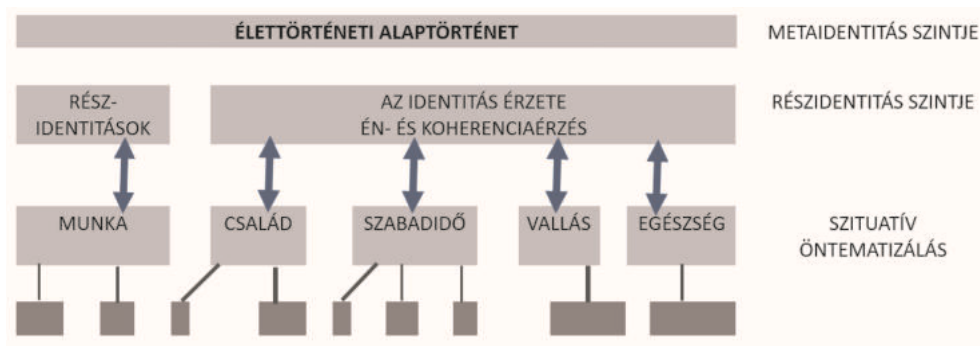
Az egyes életeseményeink kapcsán hozott döntéseinket az is meghatározza, hogy mit gondolunk önmagunkról. A pozitív énképpel, önbizalommal és reménnyel teli ember az életeseményekben sajátos módon vesz részt és ezáltal sajátos módon alakítja azokat. Ugyanez elmondható a negatív énképpel rendelkező emberekről is. Vagyis, az átélt és elmesélt (narratívák) történetek és a részidentitások egymást meghatározó spirális folyamatában alakul az identitás, az én (1. ábra). A történetalkotásnak, történetmesélésnek identitásképző szerepe van.



1. ábra: Az átélt történetek és az identitás kapcsolata

Forrás: Saját szerkesztés

A sokféle élethelyzetben megélt életesemények különböző részidentitásainkat alakítják: pl. az iskolai részidentáshoz tartoznak az iskolai sikerek, kudarcok, diákcsoportok, játékok stb. Keupp identitáselmélete szerint folyamatosan dolgozunk azon, hogy életünket egységesnek és egésznek láthassuk. Szerinte az élettörténet narratívája képes a részidentitások közt kohéziót létrehozni (2. ábra). „A részidentitások és különösen az identitásérzet olyan komplex rendszerek, melyeknek csak egy része tudatos és melyekből csak egyes részleteket tudunk elmesélni. A központi elbeszéléssel azonban más a helyzet, mivel abban az összes identitásrész jelen van” (KEUPP és mtsai 1999, idézi SIBA 2013).



2. ábra: Az élettörténet mint identitás alakulása

Forrás: KEUPP és mtsai (1999) és SIBA (2013) alapján saját szerkesztés

Az élettörténeti alaptörténet azokból az eseményekhez köthető szituatív átélt és elmesélt történetekből építkezik, amelyeket egy-egy eseménysorra alkotunk, amelyben testet öltenek a személy részidentitásai. A narratív identitás nem előre gyártott konstrukció, lehetnek benne forгатókönyvek, esetleg egy magtörténet, de mindig konkrét élethelyzetben, interakcióinkban születik: „Az elbeszélések és történetek mindig is sajátosan emberi formái annak, ahogy az ember átéléseit rendszerezi, feldolgozza és értelmezi. Csak egy történetben, az eredmények rendszerezésében és interpretálásában szűnik meg a benyomások és élmények kaotikus összevisszasága. Az ember naponta ilyen rendszerbe helyezi az eseményeket, s talán még értelmet is talál nekik.” (HEIKO 1996: 202, idézi SIBA 2008.) Az ember tehát igyekszik az egyes történeteket egy egészre felfűzni, az egészbe való illeszkedés alapján elmesélni a szituatív

tuatív történeteket. Ezáltal az öntematizálás narratívái is az élettörténeti alaptörténet szerint nyernek jelentést, ennek segítségével látja az ember egységesen az életét.

Goffman szerint, az identitás nem egy absztrakció, melynek az ember idővel birtokába jut, hanem egy olyan szerkezeti váz, melyet az átélt és elmesélt történetekkel konstruál és tölt meg tartalommal (GOFFMAN 2000). A narratíva tehát – átélt és elmesélt történet – úgy jelenik meg, mint az identitásképző gondolati keret, struktúra, melyben a konkrét interakciókban az ember az identitását megjeleníti és értelmezi.

A NARRATÍVÁKRÓL VALÓ TUDÁS PEDAGÓGIAI KÖVETKEZMÉNYEI

A narratívának a megismerésben, a szocializációban és az identitásalakulásban betöltött szerepét áttekintve megállapítható, hogy történeteket hallgatni, elemezni, mesélni minden életkorban, így kisgyerekkorban is alapvető jelentőségű a személyiségfejlődés szempontjából.

1. A történetek, narratívák struktúrája által megtapasztalhatja a gyermek a világ struktúráját, működését. A szereplők azonosítása, a cselekedeteik (funkciók) átélése által modellt kaphat, amit be is gyakorolhat a világban való eligazodásra. Megtapasztalhatja, hogy a világban vannak kiszámítható szabályok, működések, vannak szereptípusok, vannak okok, szándékok a viselkedések mögött és minden viselkedésnek következménye van a szereplőre nézve, amit vállalni lehet és kell.

2. A narratívák azt is megtanítják a gyermeknek, hogy a világban vannak kiszámítható és kiszámíthatatlan történések. Jó, ha mindkettőre fel vagyunk készülve, fel vagyunk vértézve cselekvési alternatívákkal, tulajdonságokkal (bátorság, a kihívások elfogadása, a segítőkészség stb.).

3. A narratívák biztosítják, hogy többször átéljen a gyermek egy-egy helyzetet, többször megtapasztaljon egy-egy konfliktus kreálta feszültséget, és azt is, hogy valóban van jó megoldási séma a konfliktusokra. Egy-egy mese vagy történet újraolvasása, újrame-sélése lehetővé teszi a gyermek számára azt, hogy újra átélhetővé váljon a történet, az esemény, és az újraátélésben új felismerésre, mélyebb megértésre juthat a gyermek. A Waldorf-óvodákban egy-egy mesét hosszabb ideig (akár egy hónapig) is olvasnak napi rendszerességgel a gyerekeknek, akik miközben a mesét hallgatják, csöndben elmozoghatják, eljátszhatják a történetet, felvehetnek egy-egy szerepet.

4. A kérdésekkel irányított történetrekonstrukció hozzásegíti a gyereket a jobb megértéshez, a narratíva pontosabb befogadásához. A kérdések mellett nagy jelentőségük van az illusztrációknak is, amelyekkel a gyerekeknek szánt könyvek rendelkeznek. Azok az illusztrációk is hasznosak a megértés támogatására, amelyeket a gyerekek maguk készítenek a történet kapcsán. A szülő és az óvodapedagógus legfontosabb feladata azoknak a kérdéseknek a jó időzítése, melyek a történet struktúrájának, a szereplők szándékainak a feltárására irányulnak. Például:

Kép: *A brémai muzsikuskok*

Forrás: *Grimm legszebb meséi*. Kriterion, Bukarest 1986.

Kiket látsz a képen? (minden szereplő beazonosítása)

Mit csinálnak az állatok?

Hogy érzik magukat az állatok?

Mit csinálnak az emberek?

Hogy érzik magukat az emberek?

Miért menekülnek az emberek?

Miért borult fel az asztal?

Miért ijesztették meg az állatok a rablókat?

Mi(k) a konfliktus(ok)?

Milyen emberek azok a gazdák, akik el akarták pusztítani a hasznavehetetlen állataikat? (nagy csoportban, alsó tagozaton megbeszélhető: állat-ember szövetsége, barátsága, kapcsolata)

Milyenek az állatok, akik ráijesztettek a betyárookra?

Igazságos volt-e az állatok „házfoglalása”?

Esetleg nagy csoportban: Milyen napszakban történt az állatok és az emberek találkozása?

Hol történhetett meg ez az esemény?

Miért nevezik az állatokat muzsikuskoknak a történetben? Stb.



5. A történeteket, narratívákat érdemes elmeséltetni a gyerekekkel saját szavaikkal, így meggyőződhet az óvodapedagógus annak megértéséről. Minél többször dolgozzuk fel a narratívát a gyerekekkel, annál többször adunk arra is lehetőséget, hogy a világmoddell, amit a narratíva felkínál számára, megértse, egységes egészzé formálja.

6. Fontos nevelési feladat, hogy a narratívákban felmerülő konfliktusok kapcsán a gyermekek saját élettörténeteiket is el tudják mesélni, fel tudják építeni saját élettörténetük struktúráját, azonosítani tudják a szereplőket és azok cselekedeteit. (Pl. *A brémai muzsikások* kapcsán: Van-e saját háziállata? Hogyan gondoskodik róla? Mi lesz, ha már megöregedik a kis kedvenc? Volt-e példa arra, hogy este valami vagy valaki megijesztette? Azt ő hogyan élte meg? Van-e jogos ijesztgetés? Stb.) Azt is érdemes tudatosítani a gyermekben, hogy a problémák és a konfliktusok a mindennapok velejárói, de vannak jó megoldások, jó sémák ezeknek a helyzeteknek a kezelésére. Még a kilátástalannak tűnő helyzetben is van megoldás. Így támogathatjuk az énképük, az identitásuk alakulását.

7. Arra kellene inspirálni a gyermekeket, hogy minden nap tovább meséljék saját élettörténetüket: Mi történt ma, a nap mely szakaszában, kik voltak rajta kívül jelen, azaz kik voltak az események szereplői, ki mit tett a helyzetben, azt miért tette, mondta, és mi lett a cselekedetek következménye, hogyan rendeződött a helyzet, hogy érezte magát a helyzetben, és hogyan érezték a többiek magukat stb. Az identitás kialakulása szempontjából lényeges a személyes történetek elmeséltetése. Mind a szülő, mind a pedagógus példát mutathat, illetve kérdésekkel segítheti a narratív struktúra minden fontos elemének a bemutatását.

8. Nemcsak kommunikációs fejlesztés céljával, hanem az identitásalakulás támogatásáért is, a mindennapi történetek átélését verbális eszközökkel is támogatni kell a pedagógiai szituációkban. Ez azt jelenti, hogy a gyerekekkel közösen megfogalmazzuk a célokat (miért érdemes ezt tenni / nem tenni), a motivációkat (mire vagyunk kíváncsiak, mit szeretnénk), a tevékenység lehetséges megvalósítását (hogyan fog és mi fog történni), a tevékenységben résztvevőket (kivel / mivel közösen fogjuk megtenni) és annak eredményét (mit fogunk elérni). A történet fontos aspektusa a reflexió: ki hogyan értékeli, hogy érzi magát, mit kell másképp tenni stb.

A pedagógiai támogatás két fő iránya: a történetek megismerése, feldolgozása és újrakonstruálása (történetmesélés), illetve a személyes történetek felépítése és elmesélése. Minél több narratívát ismerünk meg és dolgozunk fel közösen a gyerekekkel, annál több

modellt kínálunk számukra a valóság megismeréséhez, a világban való eligazodáshoz, annál több lehetőséget biztosítunk számukra tudásuk megkonstruálásához, önmaguk, identitásuk kimunkálásához. Minél több lehetőséget biztosítunk az átélt történetek elmesélésére, annál jobban hozzájárulhatunk személyes identitásuk kialakulásához.

IRODALOM

- ANDOK MÓNIKA (2017): *A kommunikáció rituális elmélete*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- BRUNER, JEROME (1990): *Acts of meaning*. Harvard University Press, Cambridge (MA).
- BRUNER, JEROME (2001): A gondolkodás két formája. In: *Narratívák 5. Narratív pszichológia*. Szerk. László J. és Thomka B. Kijárat Kiadó, Budapest. 27–57.
- BRUNER, JEROME (2005): *Valóságos elmék, lehetséges világok*. Új Mandátum, Budapest.
- BRUNER, JEROME – LUCIARELLO, JOAN (1989): Monologues as a narrative recreation of the world. In: *Narratives from the crib*. Szerk. K. Nelson. Harvard University Press, Cambridge.
- CAREY, JAMES W. (2009): A Cultural Approach to Communication. In: James W. Carey: *Communication as Culture. Essays on Media and Society*. Revised Edition. Routledge, New York – London.
- Cs. GYÍMESI ÉVA (1992): *Teremtett világ*. Pátria, Budapest.
- DENNETT, DANIEL (1991): *Consciousness explained*. Little Brown, Boston.
- FISHER, WALTER R. (1984): Narration as a Human Communication Paradigm: The Case of Public Moral Argument. *Communication Monographs* 51 (March). 1–18. <http://redmonky.net/utpa/4324/fischer.pdf> (Utolsó megtekintés: 2014. április 15.)
- GOFFMAN, ERVING (2000): *Az én bemutatása a mindennapi életben*. Thalassa Alapítvány – Pólya Kiadó, Budapest.
- GRIFFIN, EM – LEDBETTER, ANDREW – SPARKS, GLENN (2014): A First Look of Communication Theory. 8th Edition. *Coordinated Management of Meaning (CCM) of W. Barnett Pearce & Vernon Cronen. Chapter 6*. 66–80. [https://www.google.hu/search?q=Griffin%2C+E.++\(2012\).+A+First+Look+at+Communication+Theory+\(8th+Edition\).+Boston%2C+MA%3A+McGraw-Hill.&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b-ab&gfe_rd=cr&ei=yyeTWPDIKKt-8wffpru4Dg](https://www.google.hu/search?q=Griffin%2C+E.++(2012).+A+First+Look+at+Communication+Theory+(8th+Edition).+Boston%2C+MA%3A+McGraw-Hill.&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b-ab&gfe_rd=cr&ei=yyeTWPDIKKt-8wffpru4Dg) (Utolsó megtekintés: 2020. november 12.)
- HEIKO, ERNST (1996): *Psychotrends – das Ich im 21. Jahrhundert*. Piper, München.
- KEUPP, HEINER – AHBE, THOMAS – GMÜR, WOLFGANG – HÖFER, RENATE – MITZSCHERLICH, BEATE – KRAUS, WOLFGANG – STRAUS, FLORIAN (1999, szerk.): *Identitätskonstruktionen – Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Rowohlt, Hamburg.

- LÁSZLÓ JÁNOS (2005): *A történetek tudománya. Bevezetés a narratív pszichológiába*. Új Mandátum, Budapest.
- MACINTYRE, ALASDAIR (1999): *Az erény nyomában*. Osiris Kiadó, Budapest.
- MITEV ARIEL ZOLTÁN (2006): Végtelen történet: a narratívelemzés alkalmazhatósága a marketingkutatásban. *Vezetéstudomány* XXXVII/10. <http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/3814/1/vt2006n10p33-41.pdf> (Utolsó megtekintés: 2020. november 20.)
- PLÉH CSABA (2012): Narratív szemlélet a pszichológiában: az elbeszélés mint átfogó metateória. *Iskolakultúra* 3. 3–24.
- PROPP, VLAGYIMIR JAKOVLEVICS (2005): *A mese morfológiája*. Osiris, Budapest.
- RICOEUR, PAUL (1999): *Válogatott irodalomelméleti tanulmányok*. Osiris, Budapest.
- SARBIN, THEODORE R. (2001): Az elbeszélés mint a lélektan tömetaforája. In: *Narratívák 5. Narratív pszichológia*. Szerk. László J. és Thomka B. Kijárat Kiadó, Budapest. 59–76.
- SIBA BALÁZS (2008): *Isten és élettörténet. A narratív identitással kapcsolatos kutatási eredmények gyakorlati teológiai jelentősége*. Doktori Disszertáció. http://corvina.kre.hu:8080/phd/siba_disszertacio.pdf (Utolsó megtekintés: 2020. november 20.)
- SIBA BALÁZS (2013): Élethosszig tartó tanulás mint hősi történet – Tanulástörténetünk közösségi és önmegvalósítási aspektusai. In: *Üzenet a palackban: Fiatal kutatók gondolatai az egész életen át tartó tanulásról*. Tempus Közalapítvány, Budapest. 205–212.

Andersen parabolái a kegyelem kérdéskörének tükrében

Hans Christian Andersen (1805–1875) meseírói pályafutását megelőzően már jelentős irodalmi sikereket ért el verses drámáival, úti leírásaival, költeményeivel, regényeivel. Az elsősorban regényírói ambíciókat tápláló Andersen rangos hazai, nemzetközi elismertségre és a gyermekkora óta áhított hírnévre még számára is meglepő módon azonban meséi révén tett szert (VIKTOR 1959). Több mint 150 mesét írt 1835 és 1872 között (KERTÉSZ 2005: 12). Első mesefüzetait *Mesék gyermekeknek; ezt követően három füzetet, Új mesék* (ANDERSEN 1959: 41), majd az 1850-es évek közepétől *Mesék és történetek (Eventyr og Historier)* elnevezés alatt jelentette meg.

A címadással Andersen egyértelműen utal narratíváinak tudatos műfaji szétválasztására. Egyszersmind felfedi meseírói szándékát is, mely „csodás történeteit” a legszélesebb értelemben vett olvasóközönség figyelmébe ajánlja: *„Mint ahogy mindig mondtam nemcsak gyermekeknek, hanem mindenkinek írtam. Természetesen sok szól a munkáim közül a gyermekeknek, hogy kedvüket leljék.”* (ANDERSEN 2000: 9–10.)

Andersen az „eventyr” (mese) dán kifejezés alá azokat a történeteit sorolja, melyekben a csodás elemek, emberfeletti jelenségek túlsúlyban szerepelnek. A „historier” (történet) terminus alá pedig azokat a történeteit rendeli, melyekre az elbeszélés definíciója lenne a legmegfelelőbb (ANDERSEN 2000: 41 [X. fejezet]).¹ Az író szerint ugyanis a dán nyelvben ez a kifejezés alkalmas leginkább a „csodás történetek” (mesék) szélesebb körű értelmezésére (ANDERSEN 2000: 49 [XV. fejezet]).

Andersen történetei többségében már olyan narratívák, melyeket ő maga sem minősített meséknek, főképp nem gyermekeknek szóló meséknek. A felnőtt olvasóközönséget megcélzó olyan elbeszélések (pl. satirikus írások, szürrealisztikus, fantasztikus novellák, lírai szövegek, úti élmények, életrajzi töredékek) ezek, melyek csak nyomok-

¹ Vö. Lewis szerkesztői megjegyzése.

ban őrzik a klasszikus értelemben vett mesével való rokonságot (PETROLAY 1990: 130). Ugyancsak idesorolhatók még az író teológiai, erkölcszetikai, vallásos gondolatokat, hangulatot közvetítő hosszabb-rövidebb lélegzetű történetei is.

A műfaji elkülönülésre utaló mesekötet címadásával az író tehát jelzi témáinak bővülését, változatosságát, felnőtt olvasóközönség felé nyitását (vö. VIKTOR 1959: XXII). A változatos témamereítés egyben műfaji változatosságot is hozott (vö. PETROLAY 1990: 127). Andersen meseköltészetének műfaji változatosságára Paul V. Rubov mutatott rá, aki az író alkotásait mesékre, történetekre, prózában írt költeményekre, novellákra, kisregényekre, mondákra, mítoszokra, fabulákra, valamint parabolákra különítette el (vö. PETROLAY 1990: 127).

AZ „ANDERSENI PARABOLÁK”

Martinkó András parabolaértelmezése nyomán a parabola, a mese, fabula, legenda rokonságában álló szabadabb kispikái műfaj, amely két részből áll. Egy mindennapi életből vett rövidebb-hosszabb fikatív történetből és a történetből levonható erkölcsi tanulságból. Fiktív szereplői általában emberek (ritkán állatok) (MARTINKÓ 1986: 127). A parabola olyan tanító célzatú elbeszélés, példázat, jelkép, szimbólumszerű hasonlóság, amely leggyakrabban a Bibliában fordul elő, mint például Jézus példabeszédeiben a tékozló fiú vagy a farizeus és a vámos esete (MARTINKÓ 1986: 127). „A parabola »egy narratív forma összekapcsolása egy metaforikus folyamattal«, amelynek »végső jelöltje az az emberi tapasztalás, amely a határtapasztalatok köré épül, s amelynek nyelvi megfelelői a vallásos beszéd határkifejezései.» (RICOUR 1995: 54, 57, idézi GELENCSÉR Gábor.) A parabola tehát olyan didaktikai célzatú történet, kifejezésforma, amely képekben, metaforákban segíti a teológiai, morális, vallásos tartalom és / vagy üzenet kódolását, átadását, bemutatását.

Jelen tanulmány Andersen tíz paraboláján, parabolászerű elbeszélésén keresztül szeretne rámutatni az író Isten kegyelméről, gondviseléséről, szeretetéről, jóságáról vallott nézeteire. Az elemzésre kiválasztott történetek kapcsán elengedhetetlen kritériumként vetődött fel az író hiteles morális, vallásos nézetének feltárása szempontjából, hogy az elbeszélések azonos fordítói tolmácsolásból származzanak. Közel álljanak az eredeti dán

szöveg világához és ne legyenek különféle szempontoknak (pl. gyermekirodalmi) alávetett átdolgozások, történettorzítások. Így a szövegvizsgálathoz Hevesi Sándor (HEVESI 1995) „*A mesék és történetek teljes és mindmáig egyetlen magyar fordítása...*” (VIKTOR 1959: XXI) szolgáltat alapot. Babits következőképpen méltatta Hevesi munkáját: „*A fordítás egyébként is nagyon olvasható, könnyűfolyású; a bőszavú mesélő oly rafináltan egyszerű hangját természetesen szuggerraló. Az eredetivel összehasonlítani nem tudom; de mindenképpen lelkiismeretesnek látszik, s amennyire az ember ezt magából a fordításból is megérzi, úgy érzem, hogy hű is.*” (BABITS 1926.)

A dolgozat az „anderseni parabolák” sajátosságainak feltárásához segítségül hívja Kovács András, Jézus példabeszédeinek, pedagógiájának elemzéséhez felállított szempontrendszerét, amely olyan kategóriák mentén vizsgálódik, mint a jézusi parabolák témái, terjedelme, képi világa, szereplőinek száma, megnevezése, érzelmeinek ábrázolása, a történetek helyszíne, idődimenziója, valamint szerkezete (KOVÁCS 2000: 103–108).

Jézus tanításainak középpontjában Isten üdvözítő országának érvényesülését hirdette a Gonosz földi hatalmával, a bűnnel, halállal szenvedéssel szemben (vö. KOVÁCS 2000: 104–105). Pédabeszédei Isten országát az emberek mindennapi életéből vett tapasztalataival hozta vonatkozásba (vö. KOVÁCS 2000: 105–106). „*Úgy van az Isten országával, mint azzal az emberrel, aki magot vet földjébe. Akár alszik, akár virraszt, s éjszaka van vagy nappal, a mag kicsirázik és szárba szökken, maga sem tudja hogyan. [...] Amikor beérett a termés, tüstént nekiereszti a sarlót, mert itt az aratás.*” (Mk 4,26–29.) „*Hasonlít a mennyek országa a kovászhoz, amelyet fog az asszony és három véka lisztbe vegyít úgy, hogy az egész megkovászosodik.*” (Mt 13,33.) Jézus példabeszédeken keresztül szólt a néphez (vö. Mt 13,34–35.) Hirdette „*...mi rejtve volt a világ teremtésétől fogva*”. (Mt 13,35.) Képes beszédei által a kor hétköznapi embere számára is érthetővé tudta tenni tanításának üzenetét. (Vö. Kovács 2000: 105.)

Andersen parabolái leggyakrabban a kegyelem, üdvösség és azzal szoros összefüggésben a bűn, erény, öröklét, halál témaköreit ölelik fel Jézus evangéliumi tanításának tükrében. Az író klasszikus értelemben vett parabolái mellett fellelhetőek parabolászerű történetei is. Olyan elbeszélések ezek, melyek esetenként átlépik, kifeszítik a parabola műfaja formai sajátosságának határait, kereteit a helyszín, idő, terjedelem, szereplők tekintetében, de mindvégig megőrzik példázat jellegüket.

Kép a sáncfalról²

A történet egy börtönablak rácsánál ülő fegyencre irányítja a figyelmet. A baljóslatú figura a félhomályban ül és mogorva pillantást vet a betűző napsugárra. „Mert a nap egyformán süt gonoszokra és jókra.” (ANDERSEN 1995: 229–230.) Hirtelen egy kismadár száll a rácsra. *„Csak annyit csicsereg, hogy »kvivit«, de ülve marad... [...] és a megláncolt gonosz ember csak nézi. Rút arcán valami szelídség ömlik széjjel; elméjében egy gondolat villan meg, amellyel maga sincs tisztában, de az a gondolat rokona a napsugárnak, amely betűz a rostélyon keresztül...”* (ANDERSEN 1995: 230.) A kismadár elröppen. *„... a napsugár is eltűnik és sötétség borul a cellára sötétség a gonosz ember szívére, de azért mégis csak járt ott a napsugár s dalolt benne a kismadár.”* (ANDERSEN 1995: 230.)

A rövid parabola Isten kegyelmének példázata, mely a legsötétebb, legreménytelenebb helyzetekben és pillanatokban is megérintheti az ember lelkét. A jókét és a gonoszokét egyaránt. A nappal (vö. *Szimbólumtár* 1997: 336) Andersen Istent szimbolizálja, a napsugárral Isten kiáradó kegyelmét. A „kvivit”-et daloló, kismadár Andersen, *Az útitárs* című meséjében is felbukkan.

Hermann Zoltán (HERMANN 2006: 161–171) a mese elemzése során kifejti, hogy Hevesi Sándor „kvivit” kifejezése az eredeti meseszövegben *„q kezdőbetűvel, ami a »Qui kivit« frázist idézi a János evangéliumból: »aki hisz bennem, nem hal meg örökre.»* (HERMANN 2006: 167.) A madár általában a lélekre, Szent Lélekre utaló szimbólum (vö. *Szimbólumtár* 1997: 315). Andersen kismadara Krisztust szimbolizálja, aki az örökélet, feltámadás igéjét nyilatkoztatja ki a rabnak.

Egy kis történet³

Andersen viszonylag hosszabb parabolája szintén a kegyelem kérdéskörét járja körül az azt megértő, befogadó és annak révén bűnbánatot, irgalmat, szeretetet gyakorló egykori kevély ember példázatán. A magát hitben, erényekben mások felé helyező és embertársait megvető, istentelennek címkéző és a pokol örökös tüzével fenyegető tiszteletes és szelíd, alázatos feleségének ellentétpárjában az író, az evangéliumban szereplő *farizeus és vámos* (Lk 18,9–14) alakját idézi.

² ANDERSEN 1995: 229–230.

³ ANDERSEN 1995: 274–277.

A tiszteletes felesége egy nap meghal. Szelleme megjelenik férje ágyánál és csak úgy szerezhethet lelki békét, ha férje leszakít *„egyetlen hajszálát annak a bűnösnek a fejről, aki mindörökkön fog égni, s akit Isten örökös kínokra taszít a pokolba”*. (ANDERSEN 1995: 276.) Elviszi magával a férjét a túlvilágra, ahol szembesül a kevélység, fősვნყség, mértéktelenség, paráznság, irigység bűneivel. A halálos bűnököt az ítélet angyala olvassa fel a védekezéssel együtt. *„...de Isten olvas a szívekben és ismer mindent, s Ő maga a kegyelem és az egyetemes szeretet, ismeri a rosszat, amely belül és kívül támad.”* (ANDERSEN 1995: 277.) A tiszteletes lelkét átjárta Isten végtelen irgalma és nem merete kitépni egyetlen hajszálát sem bűnös embertársának. Őszinte bűnbánatból fakadó könnyei, *„mint az irgalom és szeretet forrása [...] kioltotta a pokol tüzét”*. (ANDERSEN 1995: 277.)

A lelkész utazása csak az álom síkján történt meg. Reggel szeretett felesége mellett ébredt, de már új emberként. Álombéli túlvilági látogatása a lelkében végbemenő változásoknak, belső metamorfózisának szimbolikus kivetülése.

A lelki síkon végbemenő folyamatok, mint a kegyelem befogadása, belátás, bűnbánat eredményeként a *„gyűlölet emberéből”* „a szeretet emberévé” vált, aki felismerte: *„A leggonoszabb emberben is van egy kis rész Istenből, egy rész, amely diadalmaskodni fog és elfojtja a pokol tüzét.”* (ANDERSEN 1995: 277.)

Az utolsó napon⁴

A kegyelem, irgalom, keresztényi lét mibenlétének kérdéskörét Andersen a leggyakrabban a főbűnök viszonylatában, ellenpólusában ábrázolja, mint ebben a szintén túlvilágot járó történetében is. Egy túlbuzgó, igazhitű vallásos ember, amolyan *„harcosa az igének, amely neki az igája volt”* (ANDERSEN 1995: 292) üldözte, gyűlölte a megtévedt, rossz úton járó embertársait. Egy nap eljött érte a halál angyala és elragadta magával. Ebben az órában az alázatos lelkek bűnbánatot gyakorolnak, Isten irgalmára hagyatkoznak, ám ez az emberi lélek büntetlennek tartotta magát, a kegyelemre „par excellence” érdemesnek. A túlvilágon a Halál rámutatott az embereken fészkelő bűnökre, amelyek allegorikus állatalakokat öltöttek (majom, kecskebak, kígyó, halfej). A Halál a lélek kérésére megmutatta a benne fészkelő bűnt is, a kevélységet és annak állatalakját, a pávát. Az utazás során a lélek egyre jobban ráérezte bűneire, hibáira. Előtte heverő éles kövek-

⁴ ANDERSEN 1995: 291–294.

ként látta másokat sértő, bántó szavait. A mennyország kapujához érve az őrt álló hatalmas angyal az emberi lélek cselekedeteiben testet öltő hitére volt kíváncsi. Az „utazó lélek” kereszténynek vallotta magát, de ez sem lelkületében, sem pedig tetteiben nem nyilvánult meg. Gyűlölködő, könyörtelen és haragos volt. Az angyal megindítóan szólt az előtte állóhoz: „*Krisztus igéje az engesztelődés, a szeretet és az irgalom.*” (ANDERSEN 1995: 293.) Az angyali tanítás hatására irgalomért könyörgött, és kitárult előtte a mennyország, ahol káprázatos fényességében megélte Isten végtelen kegyelmét. Andersen példázatában az ember utolsó napját a nagy átváltozás szentséges napjának (ANDERSEN 1995: 291) tartja, mert a léleknek a létezés ezen dimenziójában is lehetősége van a felismerésre, belátásra, megismerésre, a működő kegyelem megtapasztalására.

A zsidóleány⁵

Andersen nagy utazó volt. Magyarországi útja során jegyezte le Vácott a Szápári grófról szóló mondát, aki egy török basa fogságába esett (vö. PETROLAY 1990: 133).

Ez a magyar vonatkozású monda beépült a keresztényi létforma, evangéliumi szemléletű élet lényegére rámutató példázatba. A félárva zsidóleány, Sára, keresztény iskolába járt. A hittanórán csak fizikai jelenlétével vehetett volna részt, de lelkét őszintén és mélyen megérintette az evangélium tanítása. Jobban figyelt hittanórán, mint bárki más. Tanítója kérte a lány apját, hogy vagy vegye ki az iskolából, vagy engedje megkereszteltetni, mert annyira vágyakozik a kislány az evangélium befogadására, megélésére. Keresztségről azonban szó sem lehetett, mert Sára haldokló édesanyja megígértette férjével, hogy a kislány megtartja zsidó hitét. Kivette tehát apja a keresztény iskolából.

Évek teltek, és Sára szolgálóként dolgozott. Megszentelte szívében a szombatot, hiszen számára az munkanap volt és vasárnap olvasta bibliáját. Gazdája históriás könyvből hallott újból a keresztények evangéliumáról – egy magyar úr irgalmas cselekedete révén török fogva tartójával szemben. Az elbeszélés Sárában felélesztette a régen hallott keresztény tanítások iránti vágyakozását. A krisztusi irgalom, szeretet parancsát. Évek múltán az özvegyen maradt beteg asszonya egyetlen támasza maradt, akit önzetlenül ápolt, támogatott, keresetével eltartott. Esténként az idős nő kérésére az evangéliumból olvasott fel, amikor: „...*a tűzlángok keresztsége erősebben járta át, semhogy*

⁵ ANDERSEN 1995: 348–351.

a teste kibírhatta volna, s erőtlenebbül hajlott le, mint a beteg, aki mellett virrasztott.” (ANDERSEN 1995: 351.) A példázat a vágykeresztség lelki szomjúsággal átítatott hittel és jócselekedetekkel történő elnyerésének további ábrázolása. A parabolát záró anderseni mondat: *„János pedig keresztelt vízzel, de én keresztellek titeket a Szentlélekkel.”* (ANDERSEN 1995: 351.) Keresztelő Szent János Jézusról tett tanúságát idézi Máté, Lukács evangéliuma nyomán (Mt 3,12; Lk 3,15–18).

*A világ legszebb rózsája*⁶

Egy haldokló beteg királyné kertjében csodás virágok nyíltak, de ő a legjobban a rózsákat szerette. Legbölcsebb orvosa szerint csakis a világ legszebb rózsájának látványa mentheti meg az életét, amely a legfensőbb és legtisztább szeretet megnyilatkozása. Keresték, kutatták, hogy hol lehetne fellelni ezt a rózsát. Legszebb rózságyanánt egy boldog anya, gyermeke viruló arcán lévő rózsákat mutatta fel a királynénak, ahogy álmából felkelve teljes szeretetével rámosolyog anyjára. Ennél szebb rózsának ígérkezett az anyai önfeláldozás rózsája, ami egykor a királyné arcán is kivirult, amikor beteg gyermekét hordozta istenhez fohászokodva gyógyulásáért. A bánat fehér rózsája csodás, de ez mégsem lehet a világ legszebb rózsája! Az öreg püspök a világ legszebb rózsáját a keresztségét megújító fiatal lány arcában vélte felfedezni, mint a lelki tisztaságnak és az Isten iránti szeretetnek a megnyilatkozását. Ekkor a királyné kislánya egy könyvvel lépett be és „Róla” olvasott. *„...a könyv leveleiből kinyílt a világ legszebb rózsája, mása annak a rózsának, mely Krisztus vércsöppjeiből sarjadt a keresztfán.”* (ANDERSEN 1995: 285.)

A példázattal Andersen, Jézus Krisztus kereszthalálát – mint a legnagyobb szeretet megnyilvánulását – a világ legszebb rózsájának metaforájával bontja ki. A világ legszebb rózsája maga az örök életet hozó megváltó Krisztus⁷. *„Sohasem hal meg, aki ezt a rózsát látja...”* (ANDERSEN 1995: 285.)

⁶ ANDERSEN 1995: 284–285.

⁷ A vörös rózsáé Jézus stigmáival is összefüggésbe hozható. A keresztre, megváltásra, feltámadásra, halhatatlanságra is utalhat. Vö. *Szimbólumtár* 1997: 395.

Az utolsó gyöngy⁸

Egy gazdag és boldog családba születő kisfiúnak az élet jó tünderei elhozzák a boldogság, egészség, gazdagság, szerelem gyöngyszemeit, amelyek egy szép és teljes élethez szükségesek. Egy gyöngy kivételével, amit egy hatalmas tündér hoz majd el akkor, amikor jónak látja, szegénynek és gazdagnak egyaránt. Az utolsó gyöngyszemet a „szenvedés gyöngyszemét” hónapokkal később kapja meg a kisfiú és családja anyja halálának eseményével. „...az utolsó gyöngy, amely nem hiányozhatik! Növeli a többi fényét és erejét.” (ANDERSEN 1995: 331.)

A példázat a szenvedésnek az ember lelki fejlődésében játszott szerepére mutat rá. A szenvedés éppolyan érték, adomány, vagyis gyöngyszem, mint az egészség, gazdagság, szerelem, boldogság. A szenvedés, megpróbáltatás nemcsak a személyiség fejlődéséhez szükséges, hanem az üdvösség eléréséhez is. „A földi élet éjszakájában szemünk a csillagok után fut a tökéletesség után; tekints a szenvedés gyöngyére, benne nyugosznak a Psziché-szárnyak, amelyek fölvisznek innen bennünket.” (ANDERSEN 1995: 331.)

A gonosz fejedelem⁹

Egy gazdag, gonosz, megalomán fejedelem Istent akarja legyőzni. Léghajója elé sasokat fogatva repül a nap, vagyis Isten felé. A már-már luciferi alakká terebélyesedő fejedelmet Isten szűnyograjjal győzi le. A hadakozó nagyúr hiába védekezett a szűnyogcsipések ellen, mert az egyik szűnyog fullánkjának mérge felhatolt az agyába. A mérreg úgy égette, hogy ruháit levetve meztelen rohángált emberei előtt, akik kinevették a csatát veszített fejedelmet. A példázat rámutat a hatalmukkal visszaélő, magukat mindenki felé helyező, magukat mindenséggel mérő földi hatalmasságok esendőségére, sebezhetőségére és elkerülhetetlen bukásukra.

A kevélységet az Úr megszégyenítéssel bünteti. „Mindazt, aki fölmagasztalja magát, megalázzák, aki pedig megalázza magát, azt fölmagasztalják.” (Lk 18,14.) Az Ikaroszként a Nap felé repülő fejedelem morális megsemmisülése látványos.

Aki magát felmagasztalja, az megaláztatik, aki megalázza magát, az felmagasztaltatik.

⁸ ANDERSEN 1995: 329–331.

⁹ ANDERSEN 1995: 121–122.

„Van különbség”¹⁰

A rózsaszín bimbóiban pompázó almafaág szépségén megakadt az országúton éppen arra járó grófné szeme. Leszakította a kis ágat és kastélya csodás termeinek egyikében vázába helyezte. A szépségére büszke kis növény onnan szemlélte a világot és elfilozofálgatott az emberek és a virágok közti társadalmi különbségről, megbecsültségről. Rálátott a kastély előtt elterülő mezőre is. Sajnálattal szemlélte az általa jelentéktelennek vélt kis pityangot, mert még soha nem jutott eszébe, hogy a dolgok, jelenségek rejtett mélységeit is felfedezze. A pityang szépségére, erejére a napsugár hívta fel a kis almafaág figyelmét. A mezőn játszó gyerekek a pityang sárga virágját leszakították, csókot lehettek rá, üreges szárából láncot készítettek, bóbítóját szétfújták. Erejét egy arra tipegő anyóka is felhasználta. Gyökeréből kávé és gyógyszernek valót készített.

A büszke kis almafaág továbbra is csak a szépség és szépsége kiváltságára és az életben az érdemeknek kijáró megkülönböztetésre helyezte a hangsúlyt, amikor a grófné egy fehér bóbítójában pompázó kis pityangot tett a vázába. „– *Nézd csak, milyen csodálatosan szépek teremtette Isten! – mondotta... [...] hát ez a szegény kis virág is, ha más formában is, de ugyanannyit kapott a jó Istentől; oly különbözőek és mégis mindketten a szépség országának gyermekei.*” (ANDERSEN 1995: 281.)

A történet Isten sokféle szépségben történő megnyilvánulásának a példázata. Isten országának szépsége, gazdagsága a grófnő által nyer kinyilatkoztatást.

A költözködés napja¹¹

A karácsony utáni lomtanánítás, költözködés során Koppenhága utcái megtelnek megunt haszontalan tárgyakkal, holmikkal, amelyek egykor fontos részesei voltak az emberek életének. Az ingóságok – mint az emberek cselekedeteinek szemtanúi – a régi lakásból átköltöznek az újba. A költözködés profán eseménye az elbeszélés további részében metaszinten értelmeződik Andersen és barátja Ole, a toronyőr párbeszédében. A költözködés napja a halál napjának metaforája. A Halál mint „omnibuszkocsis”, „útlevílő”, „élet-takarékpénztár igazgató” a földről távozó emberi lelkek összes cselekedetét őrzi, és útiköltségként elveszi azt

¹⁰ ANDERSEN 1995: 279–281.

¹¹ ANDERSEN 1995: 621–623.

a cselekedetet, amely majd meghatározza a lélek további útját az örökkévalóság birodalmában. „Melyik cselekedetünket veszi ki a takarékpénztárból és adja nekünk útravalóul? Gondolkozzunk rajta! A költözködés napja nincs benne a kalendáriumban!” (ANDERSEN 1995: 623.)

A példázat az emberi cselekedetek örökkévalóságban játszott szerepére mutat rá. A történet záró kérdéseiben Andersen, Jézus tíz szűzről szóló példabeszédének utolsó gondolatait idézi: „Virrasszatok tehát, mert nem ismeritek sem a napot, sem az órát.” (Mt 25,13.)

Remek¹²

Noha Andersen soha nem nősült meg, házasságesztetikáról vallott gondolatai időtállóan aktuálisak. Alfréd, a világot látott szobrász szerelmi házasságot köt a szépséges Kálával. Koppenhágában teremtenek maguknak otthont, de a szobrász nem talál szellemi társra választottjában. „Megigézte őt a formák bűvös ereje, csak a tokot nézte és nem azt, hogy mit rejt a tok, és ez baj igen nagy baj a házasságban! Mert ha lazul a tok, kopik az aranyozás, megbánja az ember a vásárt.” (ANDERSEN 1995: 463.) Kala halála után barátnőjét, a csinosnak éppen nem mondható, de házias és szórakoztató szellemi társaságot nyújtó Sophie-t veszi nőül, akiben igazi lelki társra talál. Rokonlelkűséget csak Sophie-val érez. Kálával kapcsolatban úgy gondolja, hogy az örökkévalóságban idegen lesz majd a számára.

Sophie figyelmezteti, hogy tévesen gondolkodik a házasság–örökkévalóság–feltámadás–lelkek egymáshoz kapcsolódásának vonatkozásában. „Ott fõnn, ahol nincs házasság, hanem a lelkek érzésben egyesülnek, ott ahol minden kibontakozik és kifejlik, ami szép és dicsõ, az õ lelke is teljes erõvel fog megzendülni és elfogja némítani az én lelkem zengését, s te megint úgy fogsz följuggani, mint első szerelmed pirkadásakor »Remek! Remek!«” (ANDERSEN 1995: 465.) Sophie intelmében Jézus szadduceusoknak a feltámadás kérdésére adott tanítása tükröződik. „A föltámadás után ugyanis nem nősülnek, férjhez sem mennek, hanem úgy élnek, mint Isten angyalai a menyben.” (Mt 22,30–31.)

A példázat rámutat arra, hogy a harmonikus, boldog házasság belső lelki tartalmakra épül. Elengedhetetlen szerepet játszik benne a házastársak azonos érdeklődése, szellemi kapcsolódása. A történet rávilágít arra is, hogy az örökkévalóságban újjászületett lélek legbensőbb szépségei, értékei is a felszínre kerülnek, feltárulkoznak, felragyognak.

¹² ANDERSEN 1995: 460–465.

ÖSSZEGZÉS

Andersen vizsgált paraboláinak sajátos vonásai közé tartozik, hogy terjedelmükben rövid és egészen hosszú történetek is fellelhetőek. Szereplői emberek vagy őket helyettesítő típusfigurákat megjelenítő „tárgyszereplők” (pl. almafaág), allegorikus, szimbolikus lények (pl. Halál), szakrális lények (pl. angyalok), akik párbeszédet folytatnak egymással, kommunikálnak, érzelmeiket, gondolataikat is kifejezik. Történetei hol a hétköznapokban, hol pedig a fantasztikum világában játszódnak. Profán (Koppenhága) és szakrális (túlvilág, mennyország) helyeken. Példázatai visszatérő szimbólumrendszeréből (pl. nap, rózsa, madár, napsugár) építkeznek.

Andersen parabolái kivételes gyöngyszemeit képezik az író vallásos irodalmi alkotásainak, keresztény hitvallásának. Az író sikeres, szerencsés életpályáját Isten kegyelmi ajándékának tartotta, melyért egész életében hálás volt. Isten iránti szeretetének, hálájának számos meséjében, történetében hangot is ad.

Hans Christian Andersen nemcsak író, hanem tanító is. Meseköltészetében feltáruló pedagógiája Istenbe vetett erős hitén és keresztény értékrendjén nyugszik. Parabolái sajátosan anderseni vonásokkal rendelkeznek. „...Andersen egyedül áll, mint költő. Csoda a csodák világában is.” (KOSZTOLÁNYI 1975: 102.)

A tanulmány első közlése

„*Et misericordia motus est*”: Az irgalmasság és az igazságosság a keresztény nevelésben, a Keresztény Neveléstudományi Konferencia konferenciakötete. Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác 2016. pp. 193–203.

IRODALOM

ANDERSEN, HANS CHRISTIAN (1959): Életem meséje. In: Andersen: *Mesék és történetek*. (Ford. Rab Zsuzsa.) Európa Könyvkiadó, Budapest.

ANDERSEN, HANS CHRISTIAN (1995): *Hans Christian Andersen összes meséje*. Az 1920-25-ben megjelent négykötetes mű egy kötetben. Videopont Kft., Budapest.

ANDERSEN, HANS CHRISTIAN (2000): *The Fairy Tale of my life. The Story of my life. 1871*. First

- Cooper Square Press Edition 2000. New introduction copyright by Naomi Lewis 2000. Published by Cooper Square Press An imprint of the Roman & Littlefield Publishing Group, New York.
- BABITS MIHÁLY (1926): Andersen összes meséi. *Nyugat*, 7. sz. <http://www.epa.oszk.hu/00000/00022/00392/12127.htm> (Utolsó megtekintés: 2016. március 13.)
- GELENCSÉR GÁBOR: *A parabolikus forma*. Metropolis. Internetes elérhetősége: metropolis.org.hu/?pid=16&aid=99 (Utolsó megtekintés: 2016. március 13.)
- HERMANN ZOLTÁN (2006): Andersen az útitárs című meséje és a romantikus kasztráció fogalma. In: *Közelítések a meséhez*. Szerk. Bálint Péter. Didakt Kft., Debrecen. 161–171.
- HEVESI SÁNDOR (1995): *Hans Christian Andersen összes meséje*. Az 1920-25-ben megjelent négykötetes mű egy kötetben. Videopont Kft., Budapest. 5–6.
- KERTÉSZ JUDIT (2005): *Mesék és történetek felnőtteknek*. *Hans Christian Andersen*. Polar Könyvek, Szeged.
- KOSZTOLÁNYI DEZSŐ (1975): Hans Christian Andersen. In: *Ércnél is maradóbb*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest. 93–102.
- KOVÁCS ANDRÁS (2000): A tanító Jézus. In: *Ezerszínű világ. – Dolgozatok a neveléstörténet köréből*. Szerk. Kéri Katalin. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. 103–108.
- MARTINKÓ ANDRÁS (1986): Parabola. In: *Világirodalmi Lexikon*. Akadémia Kiadó, Budapest. 10/126–128.
- PETROLAY MARGIT (1990): Mese a suszter fiáról. In: *Az emberiség emlékezete. Könyv a meséről*. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest. 125–138.
- RICOUR, PAUL (1995): *Bibliai hermeneutika*. (Ford. Bogárdi Szabó István és Mártonffy Marcell.) Hermeneutikai Kutatóközpont, Budapest.
- Szimbólumtár* (1997): *Szimbólumtár*. Szerk. Pál József és Újvári Edit. Balassi Kiadó, Budapest.
- VIKTOR JÁNOS (1959): Hans Christian Andersen. In: *Andersen mesék és történetek*. (Ford. Rab Zsuzsa.) Európa Kiadó, Budapest. I–XXXIV.

A bibliai idézetek (Lk, Mk és Mt) szövegforrása: *Újszövetségi Szentírás*. Ford. P. Békés Gellért és P. Dalos Patrik. Nyolcadik kiadás. Róma 1978.

DÓRA LÁSZLÓ

Tudásszakadék-hipotézis – egy tanuláselméleti megközelítés végeredménye

EGY ELMÉLET ÉS ANNAK KUTATÁSA

A médiáról már régóta feltételezik, hogy olyan nagymértékben járul hozzá az információközléshez, hogy kiküszöbölheti az oktatás és társadalmi egyenlőtlenségekből eredő tudáskülönbségeket, ezért kiegészítő része lehet az oktatásnak is. Az információk elsajátítása attól függ, hogy milyen mértékben foglalkozik egy-egy témával a sajtó (NEUMAN 1991).

Lazarsfeld szerint a magasabban képzett és ezért magasabb státuszban lévő személyek jobban fel tudják használni az információkat. Az ezekkel a jellemzőkkel nem bíró fogyasztók viszont nem képesek rutinszerűen használni a médiát, és véleményük szerint nem is szolgáltat hasznos információkat. (TICHENOR–DONOHUE–OLIEN 1980.)

A vizsgálatok kimutatták, hogy az iskolázottság és a televízióhasználat fordítottan aránylik egymáshoz. Minél alacsonyabb képzettségű egy személy, annál valószínűbb az is, hogy a hírek bonyolult megfogalmazásait és szerkezetét nem fogja megérteni, ezért inkább a szórakoztató műsortípusokat részesíti előnyben. Ennek a rétegnek a legfontosabb információforrása a televízió, amelytől nem képes kritikus távolságot tartani. (DAYAN–KATZ 1992.)

Az elmélet már a nevében foglalja az eltérő iskolázottságú rétegek közötti tudáskülönbségeket, amelyekről feltételezték, hogy a televízió – mint népszerű médium – képes lesz csökkenteni az információk megértése terén (KLINE–TICHENOR 1972).

Feltételezték, hogy a legnépszerűbb és legegyszerűbben használható médium képes lesz a fontos hírek és események vizuális bemutatásával és a minél nagyobb hírértékű

vagy szenzációt bemutató eseményeivel, illetve azok többszöri ismétlésével, kiküszöbölni a szociális (műveltségi és tanulási) különbségekből adódó hátrányokat. Ehhez minden technikai feltétele adott volt, és szinte minden háztartásban megtalálható volt az audiovizuális készülék az elmélet korában. Ugyanakkor a televízió homogén információkat közöl, és azok kevésbé informatívak, inkább érdekeseek. (TICHENOR–DONOHUE–OLIEN 1980.)

Az elmélet szerint, minél nagyobb az eseményről készült beszámolók publicitása, annál valószínűbb, hogy beszédtemává emelkednek, és a tudáskülönbségek az eltérő iskolázottságú csoportok között csökkennek, köszönhetően a változatos bemutatásnak (DAVIS–ROBINSON 1989).

Tichenor és munkatársai eredetileg az iskolavégzettség szintjét, az egyes témakörökhöz kapcsolódó előzetes tudást, valamint az érdeklődést emelték be a híráramlást kutató vizsgálatukba, mert ezek határozzák meg leginkább az információfeldolgozásának képességét (TICHENOR–DONOHUE–OLIEN 1970). Az első tanulmányozást a nyomtatott sajtó területén folytatták le, és az eredmény azt mutatta, hogy több és lényegesebb információelemet nyernek ki az újságokból azok, akiknek az iskolázottsága magasabb. ROBINSON (1967) kutatásai alapján kimutatta, hogy a magasabban kvalifikáltabbaknak nagyobb motivációjuk van az eseményekre való odafigyelésre.

Tichenor és munkatársainak megállapítása alapján az előbbi három feltétel azonban szoros összefüggésben áll egymással. Az iskolai végzettség és a közérdekű információk megszerzése között egyértelmű a kapcsolat: a magasabb iskolázottság differenciáltabb életteret és tevékenységeket feltételez, és nagyobb előzetes tudást is, az általános tájékozottság, valamint információfeldolgozás terén. A személyközi kapcsolatok hasonlóan iskolázott referenciacsoportokkal való érintkezés során egyúttal több interperszonális alkalmat jelenthetnek a hírek forrásainak és információinak, magyarázatainak kiegészítésére. (TICHENOR–DONOHUE–OLIEN 1970.)

Ez utóbbi tényező akkor játszhat kiemelt szerepet, ha a médiában olyan hírek jelennek meg, amelyek – főként szociális – konfliktust hordoznak, és / vagy nagyfokú média-publicitást kapnak, ezáltal kiemelkedő érdekességük miatt interperszonális beszélgetéseket gerjeszhetnek (KATZ–LAZARSELD 1955). Ez természetesen nem jelenti azt, hogy a hír relevanciája nagy, csupán hogy érezhetően kiemelt napirendi pontként foglalkozik vele a média (TICHENOR–DONOHUE–OLIEN 1970).

A nagyobb előzetes tudás tágabb ismereteket feltételez, így könnyebben ragadja meg az emberek figyelmét olyan téma, amelyről már hallottak valamilyen formában. Ezáltal a tömegkommunikáció szélesebb körű megfigyelése is jellemző az iskolázottabb réteg körében, az egyre növekvő tudás vagy a tapasztalat együtt jár az érdeklődés növekedésével, és ösztönzőleg hat a tájékozódásra, valamint a tanulásra. A személyes érdeklődésből eredő önkéntes befogadás természetesen a legmagasabb intenzitású megértést és összpontosítást jelenti egy adott témakörben. (TICHENOR–DONOHUE–OLIEN 1980.)

Ezzel párhuzamosan természetesen a kommunikációs képesség is – olvasás, feldolgozás – a jobban képzettebb személyeknek biztosít előnyöket (KLINE–TICHENOR 1972).

A TELEVÍZIO HÁTRÁNYBAN

A nyomtatott sajtó hordozza a legtöbb és legjobban kidolgozott témát, és ezeket a hírközlési formákat a magasabb státuszú személyek veszik igénybe. A nyomtatott hírközlő (napi)lapok mindig hitelesebbek és relevánsabbak bármelyik elektronikus médiához képest, a történeti múltjuk alapján is. (ROBINSON–LEVY 1986.) A nyomtatott sajtó is passzívan hozzájárulhat tehát ahhoz, hogy a tudásszakadékok növekedjenek, ha azokat nem használják mindennapi elfoglaltság részeként, és nem teszik az oktatás részévé. Ugyanakkor a tudásszakadékok nagyobbak az újságot nem olvasó rétegek és az újságolvasók között, valamint a más médiát fogyasztó személyek és a nyomtatott lapokat fogyasztó emberek között. Az újságolvasást a tévé nézéssel egybevető tanulmányok szerint az olvasás elmélyültebb tájékozottságot jelent, és jobban zárja a tudáshézagokat. Ehhez járul hozzá az a megkülönböztetés is, hogy a hírlapok használata egyéni involváltságot feltételez, ezért jobban segíti az elmélyülést, valamint még az írni és olvasni tudást is támogatja (ROGERS 1976).

A televízió nem váltotta be – mint populista médium – az információ terjedéséhez és a tudás elsajátításához fűzött reményeket, mert inkább a hírértékkel és érdekes bemutatással kelti fel a figyelmet, nem az informativitással. A televízió esetében tehát az az elvárás, hogy tekintet nélkül a néző műveltségére, képes lesz a hatékony hírközlésre és ezáltal az információk közreadására – mint hatékony tanulási és információs forrás –, csak korlátozottan érvényes. Másképpen fogalmazva, a magasabb státuszú rétegek

iskolázottsága és médiahasználata határozza meg a tudásszakadék nagyságát a műveltségben, amely így nem függ az audiovizuális médiától, sokkal inkább az oktatástól. (ROBINSON–DAVIS 1990.)

Ahogy a tömegmédiá által kibocsátott hírek és információk száma emelkedik, „a népesség magasabb szocioökonómiai státusszal bíró szegmensei gyorsabban sajátítják el ezeket az információkat, mint az alacsonyabb státuszú rétegek, emiatt az egyes szegmensek közti tudásbeli különbség nem csökken, hanem egyre nő” (MCQUAIL 2003: 297).

Az új médiumok – elsősorban a számítógép – a várakozásokkal ellentétben inkább növelik a tudásszakadékot, mert akik kevésbé tudnak hozzáférni, egyúttal kevesebb gyakorlatra is tesznek szert az értő kezelés folyamatában, amelybe beletartozik az információk közötti válogatás és a forrásmegkülönböztetés egyaránt (SEVERIN–TANKARD 2001).

KÖVETKEZTETÉSEK

A tudásszakadék-elméletet ezért célszerűbb inkább úgy megfogalmazni, hogy a relatív tudásnövekedés nagyobb vagy gyorsabb lehet a magasabb státuszú rétegek körében, az eltérő médiafogyasztási szokások és az előzetes oktatási háttér következtében. A tudásszakadék-elmélet ugyanakkor először hívta fel a figyelmet a médiahasználat fontosságára. (TICHENOR–DONOHUE–OLIEN 1970.)

Pedig a kommunikációs szokások leírására is használt rétegződésvizsgálatok szerint nemcsak a státusz határozza meg a választott tömegkommunikációs formát, hanem a kommunikációs gyakorlat is a státuszt (BÉRES–HORÁNYI 1998).

A televíziót előnyben részesítők motivációi jelentősen eltérnek a más médiát választóktól, és ők gyakran kevésbé szelektíven fogyasztják a média műsorait, vagyis passzív befogadókká válnak. A műsorszámokat általában a szórakozás és kikapcsolódás funkciója vezérli, és nem az ismeretterjesztés, még akkor sem, ha a műsorszám jellege tudományos vagy ahhoz közeli műfajban meghatározott. (KUBEY–CSIKSZENTMIHALYI 1991.)

Minél komplexebb és bonyolultabb vagy elméletibb egy téma, annál több – megbízható – forrást igényel a feldolgozása, ez még továbbnöveli a szakadékot a rétegek között, az előbb felsorolt okok következtében (KLINE–TICHENOR 1972).

Ha a felsorolt képességek valamelyike – kommunikációs képességek, előzetes tudás,

személyközi kapcsolatok és attitűdfüggő szelektálás – vagy akár közülük több is nagyobb szerephez jut a hírközlés befogadásának folyamatában, a tudásszakadék feltételezhetően nő (MANNING 2001).

Természetesen a jól megalapozott tanítás hozadéka, az információfeldolgozási képességgel együtt, mindegyik elem. A tudásszakadék áthidalásához azonban a média önmagában nem elég, szükséges hozzá a róla szóló oktatás is (DONOHUE–TICHENOR–OLIEN 1975).

IRODALOM

- BÉRES ISTVÁN – HORÁNYI ÖZSÉB (1998): *Társadalmi kommunikáció*. Osiris Kiadó, Budapest.
- DAVIS, DENNIS K. – ROBINSON, JOHN P. (1989): Newsflow and Democratic Society. In: *Public Communication and Behavior*. Szerk. G. Comstock. Academic Press, Orlando (FL). 60–102.
- DAYAN, DANIEL – KATZ, ELIHU (1992): *Events*. Harvard University Press, Cambridge.
- DONOHUE, GEORGE A. – TICHENOR, PHILIP J. – OLIEN, CLARICE N. (1975): Mass Media and the Knowledge Gap. *Communication Research* 39/2. 3–23.
- KATZ, ELIHU – LAZARSELD, PAUL F. (1955): *Personal Influence*. Free Press, Glencoe (IL).
- KLINE, GERALD F. – TICHENOR, PHILIP J. (1972, szerk.): *Current Perspectives on Mass Communication Research*. Sage, Newbury Park (CA).
- KUBEY, ROBERT W. – CSIKSZENTMIHALYI, MIHÁLY (1991): *Television and the Quality of Life*. Lawrence Erlbaum, Hillsdale (NJ).
- MANNING, PAUL (2001): *News and News Sources. A critical introduction*. Sage, London.
- MCQUAIL, DENNIS (2003): *A tömegkommunikáció elmélete*. Osiris Kiadó, Budapest.
- NEUMAN, RUSSEL W. (1991): *The Future of the Mass Audience*. Cambridge University Press, Cambridge.
- ROBINSON, JOHN P. (1967): World Affairs Information and Mass Media Exposure. *Journalism Quarterly* 44/1. 65–82.
- ROBINSON, JOHN P. – DAVIS, DENNIS K. (1990): Television News and the Informed Public: An Information Processing Approach. *Journal of Communication* 40/3. 106–119.
- ROBINSON, JOHN P. – LEVY, MARK R. (1986): *The Main Source*. Sage, London.
- ROGERS, EVERETT M. (1976): Communication and Development: The Passing of a Dominant Paradigm. *Communication Research* 3/2. 213–240.
- SEVERIN, WERNER J. – TANKARD, JAMES W. (2001): *Communication Theories. Origins, Methods and Uses in the Mass Media*. Addison Wesley Longman, New York.

TICHENOR, PHILIP J. – DONOHUE, GEORGE A. – OLIEN, CLARICE N. (1970): Mass Media and the Differential Growth in Knowledge. *Public Opinion Quarterly* 34/2. 159–170.

TICHENOR, PHILIP J. – DONOHUE, G. A. – OLIEN, CLARICE N. (1980): *Community Conflict and the Press*. Sage, Newbury Park (CA).

NAGY JÚLIA

Az autoetnográfia jelentősége a neveléstudományban

A 20. század végén az objektív, univerzális tudományoszményt megkérdőjelező kritikai áramlat (BABBIE 2008; HARAWAY 1988; LYOTARD 1984) hívta életre a szubjektivitást, az érték- és érzelmetelítettséget expliciten felvállaló, a művészet (elsősorban az irodalom) és a társadalomtudományok határvidékére vezető autoetnográfiát mint kutatási módszert. Az önéletrajzi írásokhoz hasonlóan, az autoetnográfia a személyes múlt szelektíven válogatott momentumait megragadó munka. De a fókuszában ezeknek a személyes momentumoknak a kulturális gyökere áll, az egyéni tapasztalatok bemutatásán keresztül arra a kultúrára hivatott reflektálni, melynek az individuum a része. Mindezt pedig a társadalomtudós szakirodalmi tájékozottságával, módszertani tudatosságával, a lehetséges interpretációk szélesebb körének figyelembevételével teszi (ELLIS–ADAMS–BOCHNER 2011).

Jelen összefoglaló célja, hogy röviden bemutassa, az autoetnográfia hogyan kapcsolódik a neveléstudományhoz az alábbi négy (egymással szorosan összefüggő) pontban: a neveléstudomány számára releváns tudást nyújtó kutatási módszerként, az aktív ellenállás eszközeként, tananyagként (elsajátítandó kutatásmódszertani témakörként), pedagógiai eszközként (a tanulás szolgálatába állítva).

AZ AUTOETNOGRÁFIA MINT KUTATÁSI MÓDSZER A NEVELÉSTUDOMÁNYBAN

A tanítás-tanulás, nevelés, művelődés fogalomköre természetes tematikus csomópontja a megjelent autoetnográfiaknak, mégpedig több okból kifolyólag. Minthogy ez a módszer a kutató közvetlen, személyes megéléséből indul ki, nem meglepő, ha gyakran alkalmazzák olyan általános emberi tapasztalatok vonatkozásában, mint a betegség (pl. CONNELL–CONNELL 2020) vagy a gyász (pl. KIMMEL 2020). A tanulás-tanítás, nevelés, művelődés kérdésköre is egyike a mindenkit érintő témáknak. És nemcsak, hogy mindenkit

érintenek, de az egyén kultúrába, társadalomba ágyazódásának kulcsfogalmai közé tartoznak (KRON 2003). A szociológiának régóta vizsgált kérdése, hogy az oktatás milyen szerepet tölthet be a társadalmi egyenlőtlenségek fenntartásában vagy épp felszámolásában (GIDDENS 2000). Tekintettel arra, hogy az autoetnográfia az egyéni tapasztalat társadalmi-kulturális gyökereire reflektál, természetes, hogy az oktatás kiemelt színtere a vizsgálódásoknak.

A tudományos publikációként megjelenő autoetnográfákat ráadásul igen nagy arányban olyan szerzők jegyzik, akik kutatói tevékenységük ideje alatt is a formális oktatás közvetlen érintettjei: hallgatói (doktorandusz) vagy oktatói jogviszonyban állnak valamely felsőoktatási intézménnyel.

Érdemes megemlíteni azt is, hogy az autoetnográfia az önreflexió eszközeként jól használható tanulási, fejlődési folyamatok támogatására. Ezért jelent már meg autoetnográfia az autoetnográfival kapcsolatos ismeretszerzésről is (WALL 2006), de a saját tanulói pályafutás autoetnografikus feldolgozása a tanárrá válásnak is fontos lépése lehet (MILLER 2017). Ebben az esetben a tudományos publikáció mintegy melléktermékként jön létre.

És végül: az autoetnográfia viszonylag kevésbé erőforrás-igényes kutatási módszer: nem feltétlenül van hozzá szükség mások közreműködésére vagy jelentős anyagi beruházásra. A kutatásban tapasztalatlanabb szerzők számára könnyebb útnak is tűnhet, mint a kötöttebb pályán mozgó módszertanok (MÉSZÁROS 2017). Ha még azt is figyelembe vesszük, hogy a PhD-hallgatóktól mindinkább elvárt a doktori képzés ideje alatti publikálás (még azokban az országokban is, ahol ez a fokozatszerzésnek hivatalosan nem feltétele), nem lepődünk meg azon, hogy erősödő trend a doktori képzésre autoetnográfia formában reflektálni (HÅKANSSON LINDQVIST 2018; LYNCH–KUNTZ 2019).

AZ AUTOETNOGRÁFIA MINT AZ ELLENÁLLÁS ESZKÖZE

Az autoetnográfia felvállaltan személyes jellege lehetőséget ad a szerzőknek arra, hogy olyasmit is megosszanak saját magukkal kapcsolatban, amit szakmai közegben amúgy nem szokás (akár egyenesen normasértő) megosztani, illetve, hogy számukra fontos ügyekben egyértelműen állást foglaljanak. Ez az állásfoglalás gyakran valamilyen változást sürget és elhatárolódást, szembenállást fejez ki a fennálló renddel; így például a merev diszciplináris határokkal (CANNON 2020), a tanári, tanulói, kutatói produktivitás

megítélésének túlegyszerűsítő kvantifikálásával (MORIARTY 2020), vagy az oktatás világhoz kapcsolódó tabukkal (RAMBO 2007), hatalmi struktúrákkal, társadalmi igazságtalanságokkal (MILLER 2017) szemben.

RAMBO (2007) például autoetnográfát írt arról, hogy egyetemi oktatóként szexuális zaklatás elkövetője volt. Írását befogadta egy magasabb presztízsű nemzetközi tudományos folyóirat, közben azonban a szerző intézményének Kutatásetikai Bizottsága úgy döntött, hogy a traumatizált exhallgató pszichológiai sebezhetősége miatt a tanulmány még az egykori tanítvány informált beleegyezésével és garantált anonimitásával sem közölhető. Ugyanakkor nem hivatalos csatornán egy másfajta indoklás is eljutott a szerzőhöz: az áldozat sebezhetősége voltaképpen senkit sem érdekel, ellenben az, hogy nehogy véletlenül valaha eszébe jusson perelni az egyetemet, annál inkább, illetve, az intézmény a szexuális zaklatási ügyeit jobb szeretné nem nyilvánosság elé tárni. Rambo úgy vélte, hogy a szexuális zaklatás egyrészt áthatja a felsőoktatást, másrészt az elkövetői nem feltétlenül mindannyian velejükig romlott gazemberek, akik direkt a hallgatók kizsákmányolásának vágyától fűtve léptek akadémiai pályára – adott esetben olyan oktatókról van szó, akik súlyos hibát követnek el, mert nincsenek megfelelően felkészülve bizonyos helyzetek korai felismerésére és kezelésére, ezen pedig a téma szőnyeg alá söprésével nem lehet változtatni. A szerző szerette volna meggyőzni a Kutatásetikai Bizottságot, hogy a Bizottság definíciójának értelmében az autoetnográfia tulajdonképpen nem is kutatás. Lemondott arról, hogy munkája jónevű tudományos folyóiratban jelenjen meg, de arról, hogy – nem tudományos publikációként – megjelenjen valahol, nem akart lemondani. Azonban tudatára kellett ébrednie annak, hogy publikálási törekvéssel az állását kockáztatja. Végül a szóban forgó írás közvetlenül nem került a nyilvánosság elé. Megjelent viszont egy másik, Rambo által írt autoetnográfia – az elhallgattatásáról.

Azok az autoetnográfiaiak, melyek a fenti példához hasonlóan képesek egy oktatási intézményben „felkavarni az állóvizet”, a megírt dokumentumok önmagukban vett értékén túlmutatóan is neveléstudományi jelentőséggel bírhatnak az általuk kiprovokált interakció révén. Még ha a szervezet formális színterén nem is következik be változás, a status quót megbolygató konfliktus tovagyrűző hatása akár a mindennapi tanulói tapasztalatok szintjéig is szivároghat. Ez a hatás viszonylag nehezen hozzáférhető az empirikus kutatás számára, de feltételezéseként megfogalmazhatjuk, hogy az autoetnográfiaiban benne rejlik a felforgató, „bomlasztó” potenciál.

Az ellenállás azonban nem kizárólag botrány útján és nem csak társas-társadalmi szinten hathat. MORIARTY (2020) bár úgy érezte, hogy fuldoklik a jelentéktelen (nem csekély részben adminisztratív) egyetemi feladataiban, nem hagyta magát eltántorítani attól, hogy dolgozzon a neoliberais akadémiaival szemben ellenállást hirdető autoetnográfia-kötetén. Negatív tapasztalatainak igyekezett értelmet adni azzal, hogy kutatásba foglalta őket. Abban a nem titkolt reményben küzdött, hogy az írás terápiás értékkel bír, segít majd neki jobban aludni és elkerülni, hogy szervezetében kiújuljon a rák. Moriarty bevezetőjében az ellenállás intraperszonális szintje, a pszichológiai reziliencia expliciten, sőt, dominánsan jelenik meg.

AZ AUTOETNOGRÁFIA MINT TANANYAG

A felsőoktatás-pedagógia szempontjából releváns kérdés, hogy kell-e egyáltalán említeni az autoetnográfia kutatásmódszertani kurzusokon, és ha igen, akkor hogyan, kiknek és mikor. ELLIS (2004) *The Ethnographic I: A Methodological Novel* című könyve sajátos módon szolgál iránymutatással: a szerző úgy írta meg az autoetnográfia bemutató módszertani regényét, hogy az olvasó egy (valódi tanítási tapasztalaton alapuló, de részleteiben fiktív) autoetnográfia kurzus résztvevői közé csöppenve ismerkedik meg a témával. A könyv illusztrációjaként pl. képeken látjuk, hogy Ellis mit ír föl a táblára, és arról is értesülünk, ha papíralapú évfolyamtársaink időszerűnek érzik a mosdószületet (a függelékben pedig megtaláljuk a sillabuszt).

Kevésbé regényes módja is van a tájékozódásnak: pl. TOMBRO (2016) részletes (elméleti bevezetővel és konkrét hallgatói munkák bemutatásával teljessé tett), szintén könyvnyi terjedelmű oktatásmódszertani ismertetése. Érdeemes összevetni a két szerző által fölvázolt alaphelyzetet: ELLIS (2004) kis létszámú kurzusán jórészt kutatómódszertani előképzettséggel rendelkező PhD-hallgatók ülnek, akik a kommunikáció, a szociológia, a pszichológia, a neveléstudomány és a művészet terén végeznek kutatásokat. Többségük azzal a céllal van jelen, hogy a konkrét projektjéhez felhasználható tudást szerezzék. Ezzel szemben TOMBRO (2016) inkább alapképzésre járó, a kutatással éppen ismerkedni kezdő hallgatók potenciálisan nagy, tudományterületi érdeklődés szempontjából sokszínűbb csoportjában gondolkodik. A tudományos képzés esetükben a konkrét, szemé-

lyes tapasztalat tudatosabb megéléséből és elemzéséből indul ki, és ezt követően lép majd a személytelenebb, absztrakt szint felé. ELLIS (2004) doktoranduszai közül viszont többen nem hallottak korábban az autoetnográfiról (vagy bármi hasonlóról), ők az évek során beléjük nevelt objektív tudományosmenyt meghaladva léphetnek tovább a személyesség felé.

AZ AUTOETNOGRÁFIA MINT PEDAGÓGIAI ESZKÖZ

BARR (2019) szemléletes példát hoz az autoetnográfia-írás felsőoktatás-pedagógiai célú felhasználására: az egyéni vásárlási szokások elemzését a nemzetközi tanulmányok (international relations) tükrében. A nemzetközi tanulmányok hallgatói hajlamosak azt gondolni, hogy amiről az óráik során elméletben tanulnak, az a személyüktől és közvetlen környezetüktől (egyelőre) távoli, a mindennapjaik aktuális praxisában megfoghatatlan. A feladat rávilágít, hogy a globalizált kereskedelem világában az, hogy az egyén hol és milyen szempontok szerint vásárol, nagyon is a nemzetközi kapcsolatok kérdéskörébe vág.

Hasonló példát ismertet COOK (2014) is: az ő szociológia kurzusa során a hallgatók valamilyen tetszőleges, testükkel összefüggő személyes tapasztalatot naplóztak (mint pl. a megjelenésükkel kifejezett identitás, a sportolás, a betegség, az evés, vagy akár a virtuális térben a valódi testüket helyettesítő, választható avatárok használata), hogy aztán a releváns szociológiai szakirodalom felhasználásával elemezzék megfigyelésük eredményeit. A cél az volt, hogy a tanulók lássák, hogy személyes testi tapasztalataik nem esnek olyan távol az elvont társadalomteóriáktól.

A két szerző egyetért abban, hogy a saját, konkrét tapasztalatot az elmélettel összekötő, kreatív feladat motiválja a hallgatókat, valamint eredményesen elősegíti, hogy a tananyagot jobban megértsék, jobban átérezzék a gyakorlati jelentőségét és jobban megjegyzzék (BARR 2019; COOK 2014).

CAMANGIAN (2010) középiskolában használta a módszert, de nem azért, hogy valamiféle elméleti tananyag elsajátítását segítse vele. Autoetnográfiai íratásával és közös megbeszélésével próbálta előmozdítani a kölcsönös megértést, és a korábbi sérelmeket gyógyító, az aktuálisan fennálló feszültséget eredményesebben kezelő kapcsolatokat építeni a marginalizált társadalmi csoportokat képviselő, korlátozott erőforrásokért akár fizikai agresszió bevetésével harcoló diákközösségben.

Akár kutatómódszertani kurzus, akár más tantárgy keretein belül gyakorolják, felsőoktatásban vagy középiskolában, az autoetnográfia-írás fejlesztheti az analitikus gondolkodást, a kritikai (ön)reflexiót és az önismeretet. Ugyanakkor az alkalmazásának vannak nehézségei is. Például fölvet etikai kérdéseket. Mindenekelőtt azt, hogy szabad-e kötelezővé tenni egy személyes élmények megosztását előíró feladatot. Ha az önfeltárás helyett választható személyes bevonódást nem igénylő, alternatív feladat, kérdés, hogy szabad-e csoportosan megbeszélni a hallgatói munkákat – hiszen ebben az esetben a nem személyes opciót választó diákok kvázi voyeurként vesznek részt a diskurzusban sebezhetőbb társaik mellett. Különösen kényes ügygé válhat a személyes tartalom miatt az autoetnográfia bírálata, értékelése is, függetlenül attól, hogy ezt a csoporttársak teszik vagy a tanár. Nem elhanyagolható szempont az sem, hogy milyen hatással van a kölcsönös önfeltárás az oktató-hallgató, tanár-diák viszonyra – ilyen feladatot adni ugyanis úgy érdemes, ha a tanár maga is kész személyes tapasztalatokat megosztani; ezzel nemcsak a szükséges bizalmat teremti meg, de gyakorlati példát is mutat arra, hogy milyen mértékű intimitást várt el (BARR 2019; COOK 2014). Fel kell készülnie az oktatónak arra is, hogy – nyilván a feladat pontos körvonalazásától nem független valószínűséggel – váratlanul súlyos, sötét történeteket oszthatnak meg vele, traumáról, erőszakról, akár éppen a tanuló által elkövetett bűncselekményekről (CAMANGIAN 2010).

ÖSSZEGZÉS

A tanulmány áttekintette, hogy hogyan kapcsolódik az autoetnográfia négy (összefüggő) ponton a neveléstudományhoz. Az autoetnográfia kutatási módszerként jól illik a neveléstudományhoz, hiszen az egyén és kultúra kapcsolatát vizsgálja, az egyén kultúrába illesztése pedig a nevelés feladata. Az aktív ellenállás eszközeként az autoetnográfia képes lehet arra, hogy hatást gyakoroljon az oktatási intézményekre, illetve az oktatási intézményekben tanító és tanuló egyénekre, csoportokra. A neveléstudomány számára izgalmas, de nehezen hozzáférhető kutatási téma lenne az autoetnográfia hatásvizsgálata, az általuk kiprovokált interakciók sorának elemzése. A kutatómódszertan elsajátítandó fejezeteként értelmezve az autoetnográfiát, az a kérdés merült föl a szakirodalom alapján, hogy hol lehet a téma helye a tanulási folyamatban: a tudományos képzés elején

(ebben az esetben a hallgató fokozatosan távolodik a személyességtől kutatói szocializációja során) vagy egy „klasszikus” kutatómódszertani kiképzés után, doktorandusz-ként, ha a konkrét kutatási projekt megkívánja a módszer megismerését. Végül pedig láttuk, hogy pedagógiai eszközként az autoetnográfia alkalmazható elsődlegesen személyiség- és kapcsolatfejlesztési céllal, a kölcsönös megértés elősegítésére, ugyanakkor tantárgyaknak alárendelve, elméleti ismeretek elsajátítását támogató eljárásaként is.

IRODALOM

- BABBIE, EARL (2008): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó, Budapest.
- BARR, MICHAEL (2019): Autoethnography as Pedagogy: Writing the “I” in IR. *Qualitative Inquiry* 25/9–10. 1106–1114. DOI: 10.1177/1077800418792940
- CAMANGIAN, PATRICK (2010): Starting with Self: Teaching Autoethnography to Foster Critically Caring Literacies. *Research in the Teaching of English* 45/2. 179–204.
- CANNON, SUSAN OPHELIA (2020): A Field Guide to Academic Becoming. *Qualitative Inquiry* 26/8–9. 1110–1121. DOI: 10.1177/1077800419881658
- CONNELL, DIANE – CONNELL, JOHN (2020): ‘Boogieing with Mrs P’: A real-life story, the link between Parkinson’s, music and the dance. *Research in Dance Education*. DOI: 10.1080/14647893.2020.1814232
- COOK, PETA S. (2014): ‘To actually be sociological’: Autoethnography as an assessment and learning tool. *Journal of Sociology* 50/3. 269–282. DOI: 10.1177/1440783312451780
- ELLIS, CAROLYN (2004): *The ethnographic I. A methodological novel about autoethnography*. AltaMira Press, Walnut Creek.
- ELLIS, CAROLYN – ADAMS, TONY E. – BOCHNER, ARTHUR P. (2011): Autoethnography: An Overview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 12/1. Art. 10. DOI: 10.17169/fqs-12.1.1589
- GIDDENS, ANTHONY (2000): *Szociológia*. Osiris, Budapest.
- HARAWAY, DONNA (1988): Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies* 14/3. 575–599. DOI: 10.2307/3178066
- HÅKANSSON LINDQVIST, MARCIA (2018): Reconstructing the doctoral publishing process. Exploring the liminal space. *Higher Education Research & Development* 37/7. 1395–1408. DOI: 10.1080/07294360.2018.1483323
- KIMMEL, KRISTA M. (2020): Solo: A Daughter’s Journey with Grief. *Journal of Loss and Trauma*. DOI: 10.1080/15325024.2020.1790832

- KRON, FRIEDRICH W. (2003): *Pedagógia*. Osiris, Budapest.
- LYNCH, SHREHAN – KUNTZ, AARON (2019): 'A critical autoethnography of a doctoral students' research journey: Learning to take risks in the academy'. *Curriculum Studies in Health and Physical Education* 10/2. 156–171. DOI: 10.1080/25742981.2019.1588762
- LYOTARD, JEAN-FRANÇOIS (1984): *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. University of Minnesota Press, Minneapolis.
- MÉSZÁROS GYÖRGY (2017): *Pedagógiai etnográfia*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- MILLER, ANDREW (2017): *Raging against the Mass-Schooling Machine*. Sense Publishers, Rotterdam.
- MORIARTY, JESS (2020): Introduction. All the voices in my head. In: Jess Moriarty: *Autoethnographies from the Neoliberal Academy. Rewilding, Writing and Resistance in Higher Education*. Routledge, Abingdon. 9–15.
- RAMBO, CAROL (2007): Handing IRB an Unloaded Gun. *Qualitative Inquiry* 13/3. 353–367. DOI: 10.1177/1077800406297652
- TOMBRO, MELISSA (2016): *Teaching Autoethnography: Personal Writing in the Classroom*. Open SUNY Textbooks. <https://milneopentextbooks.org/teaching-autoethnography/> (Utolsó megtekintés: 2021. március 8.)
- WALL, SARAH (2006): An Autoethnography on Learning About Autoethnography. *International Journal of Qualitative Methods* 5/2. 146–160. DOI: 10.1177/160940690600500205

Tehetséggondozás a Montessori-pedagógiában

„Ez az az életkor, amelyben a gyermek anélkül dolgozik, hogy elfáradna, és az ismeretet az élethez szükséges táplálékként fogadja.” (MONTESSORI 2002: 277.)

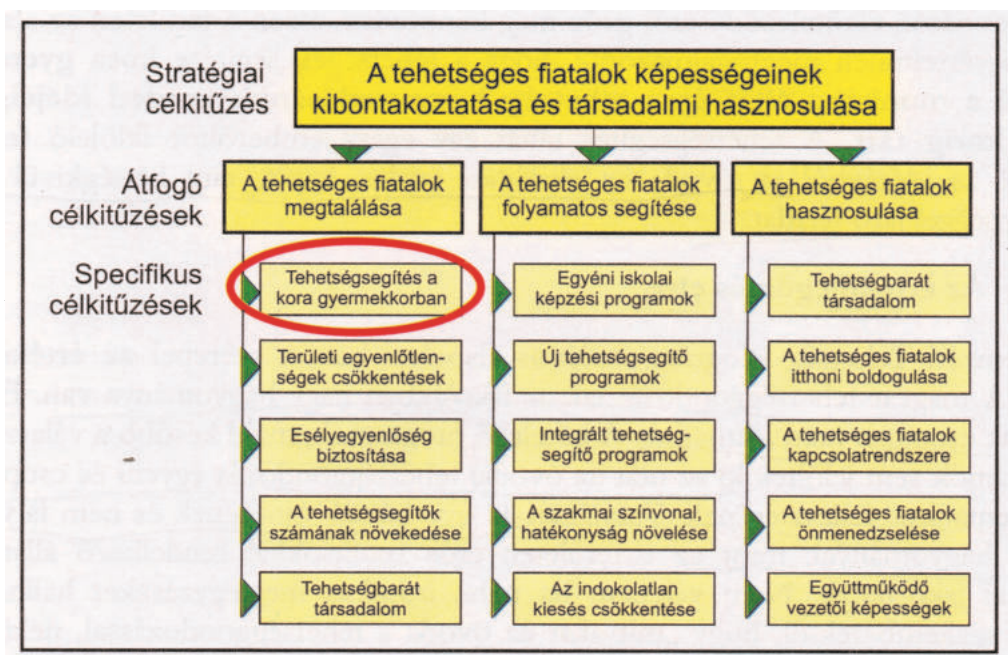
„...saját tevékenységének köszönheti a dolgok megértését, és úgy gyűjti be szellemi világába, mintha kavicsokat szedegetne össze.” (MONTESSORI 2002: 277.)

A tehetséggondozás lényegét számomra nem a kiemelkedő képességekkel bíró gyermekek felfedezését, kiemelését és képességeik további fejlesztését jelenti, sokkal inkább egy olyan pedagógiai rendszer megtalálását, amely lehetőséget ad arra, hogy a gyermekek kibontakoztassák képességeiket, személyiségüket, ki-ki a maga adottságai szerint, hogy mind gyermek-, mind felnőttéletük teljes, tevékeny és boldog lehessen. Ezt a pedagógia adta lehetőséget találtam meg a Montessori-pedagógiában, ami tudatosan megteremti azt a légkört, biztosítja a személyi és tárgyi környezetet, pedagógusi attitűdöt, ami egy tehetséges gyermek és – véleményem szerint – minden gyermek kiteljesedését szolgálja. A Montessori-pedagógia változatos eszköztára nagyszerű lehetőségeket ad egy gyermeknek jó adottságai kiteljesítéséhez, illetve nehézséget okozó, fejlesztendő képességei szinte észrevétlen alakulásához. A Montessori-pedagógia lényeges része a pedagógus által a gyermek számára tudatosan előkészített tárgyi és szociális környezet. Ebben a Montessori-környezetben a tehetséges gyermek minden szükséges feltételt megkap adottságainak, kreativitásának belső motivációval végzett tevékenységek által létrejövő önfejlesztéséhez.

1. TEHETSÉGGONDOZÁS AZ ÓVODÁBAN

Az óvodai tehetséggondozás számos kérdést vehet fel. A legfontosabb talán, hogy ezt az életkort tekintve beszélhetünk-e már tehetséggondozásról. Ha igen, miben más az óvodáskori tehetségsegítés az iskoláskor jól kidolgozott és nagy hagyományokkal rendelkező módszertanától. Kérdés az is, hogy hogyan találjuk meg és azonosítsuk a tehetségigéretket. Mindenekelőtt ezekre a kérdésekre kerestem a választ a szakirodalom segítségével.

1.1. A nemzeti tehetségprogram óvodai vonatkozásai



1. ábra: A Nemzeti Tehetség Program célrendszere

Forrás: NAGY 2012: 7

Talán az állami szintű támogatottságnak is köszönhető, hogy az elmúlt tíz évben számos szakirodalom és jó gyakorlat jelent meg, óvodai tehetségműhelyek indultak. A hangsúly

az óvoda specifikumaira került. NAGY Jenőné (2012) felhívja a pedagógusok figyelmét arra, hogy az óvodai tehetséggondozás jelentősen eltér az iskolai jellegzetességektől és tartalmaktól. Az óvodáskori tehetséggondozás egy, a gyermek teljes személyiségfejlődését segítő pedagógiai folyamat, amiben figyelembe kell venni az életkori sajátosságokat.

A Nemzeti Tehetség Program általános alapelveket fogalmaz meg, melyek végiggondolása és óvodai nevelésre adaptálása elengedhetetlen.

1.1.1. Hosszú távú szemlélet

A tehetségsegítés a kora gyerekkortól a munkába állásig, a tehetség hasznosulásáig tartó folyamat. Ez a hosszan tartó folyamat az életkori váltásoknál sem szakadhat meg, folyamatosságát lehetővé kell tenni. A tehetségsegítés elindításának felelősséggel járó, nagy feladatát az óvoda kapja.

1.1.2. Értékörzés

Számos olyan tehetségprogram létezik, ami kiváló hagyományt teremtett, megőrzésük rendkívül fontos feladat. Ezek a programok viszont a tehetséggondozásban nagy tradíciókat felmutató iskolákban vannak. Az óvodáknak nincsenek ilyen őrzendő hagyományaik. Az óvodai tehetséggondozás az iskoláktól eltérő speciális pedagógiai rendszerével kezdi megtalálni a helyét a tehetségsegítés folyamatában. Ahhoz, hogy egy óvoda be tudja vezetni szakmailag megalapozott, átgondolt módon a kora gyermekkor tehetségsegítését, számos kérdésen el kell gondolkodnia, és ha szükség van rá, meg kell lépnie a változtatásokat.

Nagy Jenőné a *Tehetségigéretetek gondozásának elmélete és gyakorlata* című könyvéből idézem az általa feltett kérdéseket (NAGY 2012):

- Mire tudunk támaszkodni a helyi nevelési rendszerünkben, ha be szeretnénk vezetni a tehetséggondozást? Gondoljunk itt a nevelési gyakorlatunk eredményeire, az óvoda humán erőforrására és a tárgyi feltételeinkre.
- Van-e az óvodának olyan személyiséget diagnosztizáló eszközrendszere és nevelőtestületi szinten működtetett egyéni fejlesztési rendszere, amivel be tudja azonosítani a gyerekek személyiségjellemzőit?

– A szülők ismerik-e ezt a folyamatot, nyomon tudják-e követni a gyermekük fejlődési változásait az óvodapedagógus által vezetett diagnosztikus dokumentumon keresztül? Kapnak-e a pedagógusoktól pozitív szemléletű megerősítéseket, gyakorlati segítséget gyermekeik fejlesztéséhez, neveléséhez?

– Az óvoda mennyire differenciálta a gyerekek egész napos tevékenységét, vagy még mindent egyszerre végeztet az óvodapedagógus az egész csoporttal?

– Van-e hagyománya az óvodai csoportokban a párhuzamosan zajló, többféle tevékenység szervezésének, vagy mindent együtt végeznek a párban dolgozó óvodapedagógusok?

– Kidolgozta-e a nevelőtestület a gyermek egyéni tanulási útjait, differenciálta-e a tanulás tartalmait?

– Milyen tanulási formákat alkalmaznak az óvodában, és milyen arányuk van ezeknek a nevelési folyamatokban?

– Mennyire differenciált a gyermek teljesítményértékelése?

– Megjelennek-e a mikrocsoportos tevékenykedtetések, tanulási formák a gyermekek tanulási folyamataiban, amelyek teljesen más eredményt hoznak, mint a frontális formák? Módszertani szempontból tudjuk-e, hogy milyen irányítási különbség van egy frontális és egy mikrocsoportos tanulási folyamatban?

– Milyen a nevelőtestület motivációs módszertára a nevelésben?

– Mennyire ötletgazdagok, érdekesek, vonzóak az óvodapedagógusok módszerei?

– Milyen a hatékonysága az óvodai egyéni fejlesztésnek?

– Az óvoda mennyire vigyáz a gazdag hagyományokra épülő tartalmaira?

– Vannak-e az óvodának hatékony módszerei a család és az óvoda kapcsolatában, kimondottan az egymásra építő nevelésben?

– Kiépítette-e az óvoda a szakmai kapcsolatait vagy csak egyedül él és nincs semmiben szakmai, szellemi kontrollja?

– Fel tudja-e sorolni a nevelőtestület, hogy milyen mesterségbeli tudással, tehetségterülettel rendelkeznek az óvodapedagógusai, akik a jövő tehetséggondozását hivatottak segíteni?

A válaszok átgondolása segíthet a nevelőtestület számára, hogy hogyan kezdje el a helyi tehetséggondozás kialakítását, illetve a már működő tehetségeveléssel rendelkező óvoda programjának felülvizsgálatát, továbbgondolását.

1.1.3. Sokszínűség

A tehetségsegítés programja még életkoronként sem egyedüli és kizárólagos program. A tehetséges gyermekek személyiségük, képességeik tekintetében is sokfélék lehetnek, így a segítségük is változatos programot igényel. Az óvodapedagógia módszertana lehetőséget ad arra, hogy az óvodai tehetséggondozást minél kreatívabban, több variációnak is teret hagyva sokféle, egyedi programmal alakítsák ki.

1.1.4. Esélyteremtés

Biztosítani kell a tehetségsegítő programok elérhetőségét minden gyermek számára. Különösen nagy figyelmet kell fordítani a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű, a sajátos nevelési igényű és a roma gyerekekre, illetve a hátrányos helyzetű kistérségekben élő tehetséges gyermekek bevonására.

Az óvodában minden gyermekben lehet találni olyan adottságot, képességet, amit érdemes fejleszteni, és ugyanakkor ebben a korban még a konkrét tehetségterületek közül keveset lehet egyértelműen beazonosítani, ezért elérendő cél, hogy a tehetséggondozás minden gyermekre kiterjedjen egyéni sajátosságaik szerint. *„Az igazi esélyteremtés nem azt jelenti, hogy minden gyermek egyazon tevékenységben vesz részt, hanem azt, hogy egyéni sajátosságaihoz igazított fejlesztést kap.”* (NAGY 2012: 11.)

1.1.5. Folyamatosság és átjárhatóság

A tehetségsegítés folyamata nem szakadhat meg a gyermek növekedésével, életkörülményei megváltozásával vagy tehetségének előrehaladtával. A folyamatosságot, illetve a más tehetségsegítő programokba való átjárhatóságot mindig szem előtt kell tartani. Különösen fontos változás az életszakaszhatárokon való intézmény-, és ezzel tehetségprogram-váltás. Ilyen pont az óvoda szempontjából az óvoda-iskola átmenet. Ez az átmenet a gyakorlatban sokszor jelent gondot. Fontos feladat, hogy az óvoda átadja az iskolának a tehetséges gyermek gondozását, ismertetve, hogy milyen területeken fejlesztették a gyermek adottságait. Ez együttműködést, egymás munkájára való odafigyelést igényel. A folyamatosság megőrzését még jobban segítené, ha a tehetséggondozó óvodapedagógus az iskolában is nyomon követhetné a gyermek fejlődését.

1.1.6. Kiválasztás-kiválasztódás és önfejlesztés

A tehetségre, főleg kisgyermek korban, először a környezete figyel fel és biztosítja számára az adottságai kibontakozásához szükséges lehetőségeket. Az életkor előrehaladásával saját elkötelezettsége és motivációja bevonásával egyre nagyobb szerepet kap a tehetséges fiatal tehetségének kibontakoztatásában. A felnőttkorhoz közeledve már az elért eredményeiből következik kiválasztódása. Minden életkorban beszélhetünk önfejlesztésről, ami idővel egyre tudatosabbá válik.

A gyermek óvodai nevelését segíti a szülők bevonásával készített anamnézis a gyermekről. Az anamnézis a tehetséggondozásnak, a tehetség azonosításának alapját is képezi, később kiegészítve a gyermek fejlődésének állomásaival. A szülők bevonása a gyermek jó adottságainak felkutatásában a szülőket is nyitottá, együttműködővé teszi. Ez a bizalom ad alapot a gyermek szülőkkel közös nevelésére, fejlesztésére.

Az óvodás gyermek szívesen játszik, végez olyan tevékenységet, amihez jó adottságai vannak, mert az könnyű és élvezetes a számára. Óvodás korban ez lehet az önfejlesztés kiinduló pontja. Ha a pedagógus ismeri a gyermek személyiségét és képességeit, a gyermek számára az őt segítő környezetet és tevékenységeket tudja biztosítani, ezzel támogatva a gyermek önfejlesztési folyamatait.

1.1.7. Hatékonyság, fokozatosság

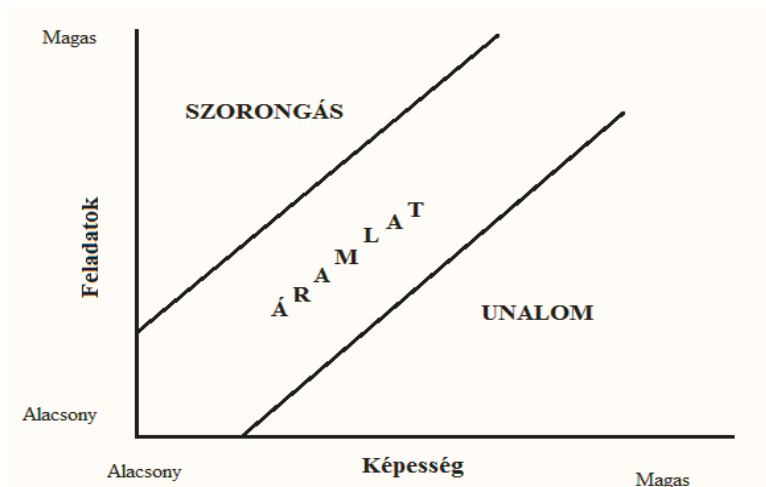
A tehetségprogram hatékonyságát meghatározza, hogy az az adott gyermek számára megfelelő tartalmú és fejlesztési intenzitású-e. Egy jó tehetségsegítő programnak biztosítani kell, hogy egyre intenzívebbé válhasson, ha a gyermek előrehaladása igényli. A programnak fokozatosságával követnie kell a gyermek fejlődési ütemét, akkor is, ha annak üteme időszakosan lassabb.

Az óvodába érkezéskor a gyermekek képességei különbözőek, ezért szükség van a tevékenységeik, fejlesztésük differenciálására, egyéni kísérésére. A gyermekek tehetségsegítése az óvodában is akkor a leghatékonyabb, ha az adott gyermek adottságaihoz, fejlődési üteméhez igazodik. Óvodás korban a gyermekek érzelmvezéreltek, fontos számukra a kiszámíthatóság, és esetenként nehezen fogadják el, ha kimozdítják őket a megszokott közegükből, az érzelmi biztonságot nyújtó felnőtt mellől. Ezeket a tényezőket is figyelembe kell venni a tehetségsegítő munkában, betartva a fokozatosság elvét.

1.1.8. Felelősség és társadalmi felelősségvállalás

A tehetség adomány, amely felelősséggel is jár. Felelősség a tehetséges fiatal, a tehetségsegítő pedagógus és a társadalom számára is, hogy a tehetség adománya kibontakozhasson és bevétele során sikert arathasson. A tehetséges fiatal felelőssége, hogy önfejlesztéssel, kitartással dolgozzon tehetségén, a tehetségsegítő felelőssége, hogy a megfelelő tárgyi és személyi környezetet, tehetségprogramot biztosítsa a tehetség számára, a társadalomé pedig, hogy befogadó társadalmi környezetet teremtsen a tehetség kibontakozása és bevétele számára.

Az óvodai nevelés, fejlesztés tudatosságot kíván a pedagógustól. Felelőssége, hogy ezt hivatásának részeként komolyan vegye. Az óvodás gyermeket nem lehet magára hagyni azzal, hogy majd fejlődik magától, és mindenben tudja, hogy neki mi a jó. Ez a felfogás szakmaiatlan, téves. A gyermek fejlődését úgy segíthetjük a leginkább, ha megfigyeljük adottságait, szándékait, és a számára megfelelő, személyiségehez, képességeihez leginkább illeszkedő kihívások elé állítjuk. A gyermekekre is igaz CsÍKSZENTMIHÁLYI Mihály (1997: 108–109) megállapítása a flow állapotáról. Ha a képességeihez képest alacsony kihívású feladatot kap, az unalmas lesz a számára, ha pedig túl nehezűt, kudarcot fog átélni. Ha a pedagógus jól ismeri a gyermeket és a számára megfelelő kihívás elé állítja, hogy erőfeszítésre készítse, akkor a gyermek számára a feladatban levés örömet okoz, és az elért siker újabb kihívásra készíti a játékában, tevékenységeiben. (2. ábra.)



2. ábra: Az áramlat kialakulásának ideális feltételei

Forrás: CsÍKSZENTMIHÁLYI (1997) nyomán (ábra: netterápia.hu)

1.1.9. A tehetségsegítők megbecsülése

A tehetségsegítők munkája pótolhatatlan és felbecsülhetetlen. Sokszor erejükön felül, áldozatokat vállalva, egészségüket nem féltve dolgoznak. Ezért a munkáért megbecsülés és védelem illeti meg őket. Az óvodában is többletmunkát igényel a tehetséggondozó munka. Elérendő cél lenne, hogy a tehetséggondozó pedagógus tevékenysége elvégzésére megfelelő időkeret álljon rendelkezésére, és munkájáért erkölcsi és anyagi megbecsülést kapjon. A pedagógus védelme, a kiégés elkerülése legalább olyan fontos, mint a tehetség segítése.

1.1.10. Fenntarthatóság és társadalmi támogatottság

A tehetségsegítés egyik legfontosabb eleme a folyamat fenntarthatósága. Sok apró, kiszámíthatatlan esemény segítheti vagy térítheti le útvjáról a tehetséges fiataalt. A család, a kortárs környezet, az iskola hozzáállásán is múlhat egy tehetség sorsa. A tehetséggondozás fenntarthatósága nagyban függ a társadalmi támogatottságtól, annak minden szintjétől. Az óvodában érvekkkel, a tehetségsegítő munka eredményeivel lehet meggyőzni a szülőket – ha van rá mód, az önkormányzatot vagy egyéb partnert, hogy elkötelezetté váljanak a közös munkában, a tehetségígéretnek támogatásában. Erkölcsi és anyagi támogatottság nélkül a tehetséggondozás mint oktatási innováció divatszerűen elmúlik, és nem tudja segíteni a jövő nemzedék tehetséges gyermekeit.

1.2. A tehetséggondozás alapfogalmainak értelmezése az óvodai nevelés szemszögéből

Az óvodai tehetséggondozás kezdetén a szakembereknek adaptálniuk kellett az iskolákra kidolgozott tehetséggondozó elméletek és gyakorlatok fogalomtárát. A gyermeket óvodába lépésétől kíséri a pedagógus, megismerve teljes személyiségét és képességeit, hogy fejlődését a lehető legnagyobb mértékben segíteni tudja. Az óvodai tehetséggondozásnak a nevelőmunka részévé kell válnia, fogalmait is eszerint kell megfogalmazni.

1.2.1. A tehetség fogalma

„A tehetség azt jelenti, hogy valaki a belső (általános és egyedi adottságok) és külső tényezők (környezet, nevelés) hatására valamely területen az átlagosnál magasabb teljesítményre képes.” (FÜLLÉR 2001: 14.)

A tehetség fogalmának számtalan megközelítésével, definíciójával találkozhatunk. Ezek közül a fenti megfogalmazást úgy választottam ki, hogy a téma szempontjából afelé a Mönks–Renzulli-féle tehetségmodell felé vezessen, amivel az óvodáskor tehetséggondozásának lehetséges összetevőit megismerhetjük.

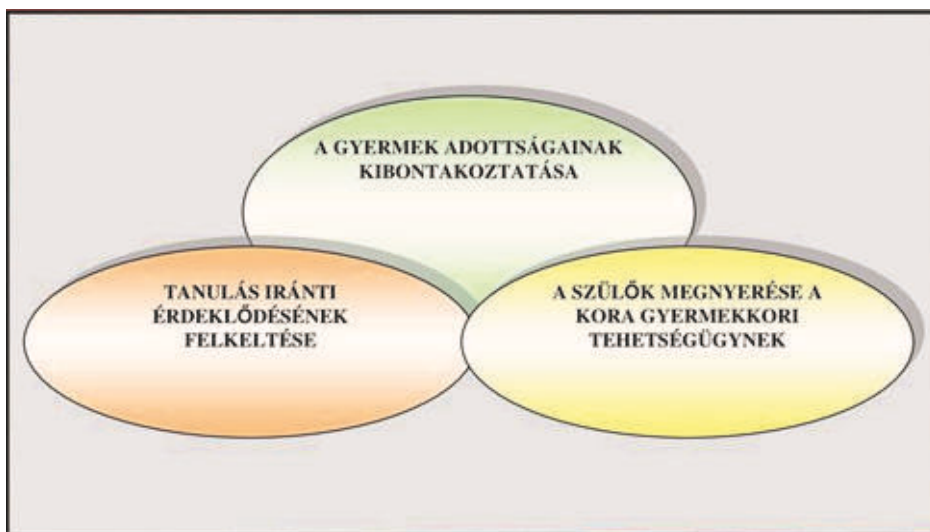
1.2.2. A tehetségigéreték, tehetségcsírák

Az angol nyelv két szót használ a tehetség megnevezésére. A „gifted” jó adottságokat, tehetségigéretet jelent, míg a „talented” már felismert és fejlődésnek indult tehetséget (CSERMELY 2010: 14). Mivel nagyon ritka az óvodás korban felismert tehetség, aki fejlődésnek indult tehetségével akár már fel is tud mutatni eredményt, ezért óvodás korban nem beszélhetünk még tehetségről. Azokat a gyerekeket, akik bizonyos területeken jó adottságokkal bírnak, motiváltak és kitartóak a tevékenységükben, tehetségigéreteknek, jó adottságaikat pedig tehetségcsíráknak nevezzük (NAGY 2012: 17–18).

NAGY Jenőné (2012) szerint a korai tehetséggondozás célja a gyermek adottságainak kibontakoztatása, a tanulás iránti érdeklődésének felkeltése és a szülők megnyerése a tehetséggondozás ügyének (3. ábra).

Nagy Jenőné arra is felhívja a figyelmet, hogy a későbbiekben a tehetség alulteljesítésének egyik bizonyított oka lehet, ha a korai években hiányzik a támogatás és az intellektuális kihívás. Sem az egyéni adottságokat, személyiséget figyelembe nem vevő frontális fejlesztés, sem a gyermeket nem kísérő, túlzottan megengedő nevelés nem biztosítja megfelelően a tehetségigéreték fejlődését.

Mivel óvodás korban még nem lehet megállapítani, melyik gyermek adottságaiból lesz tehetség, és kinek a tehetsége hoz majd elismerést, ezért minden gyermekben keresni kell a jó adottságokat, minden gyermeknek biztosítani kell képességeinek kibontakoztatását, tehetség-csíráinak gondozását.



3. ábra: Az óvoda célja a tehetségcsírák gondozásában

Forrás: NAGY 2012: 18

1.2.3. Differenciálás az óvodában

Az eredményes tehetséggondozás a gyermek teljes személyiségét nézi és alapeleme a differenciálás. Az óvodai differenciált fejlesztésnek két módja alakult ki. Az egyik az egyéni fejlesztés, ahol csak az adott gyermek képességeihez kell igazodni, a másik a homogén csoportokban végzett tevékenység. Van olyan elképzelés, hogy az azonos képességű gyerekek fejleszthetők jól egy csoportban, hiszen a játékokban, versenyben is a hasonló képességszinten lévő gyerektársat választják (NAGY 2012: 21). De létezik olyan nézet is – Dr. Szarka Emese idézi a *Tehetség-csírák ismérvei* című cikkében Nahalka Istvánt –, hogy a külön csoportba kiválogatott jó képességű gyerekek nem teljesítenek jobban, mintha heterogén csoportban lennének. A korai kiválasztás téves is lehet, hiszen ebben az életkorban még sokat alakulnak és nem egyenletesen fejlődnek a gyermekek képességei (SZARKA 2017: 15).

„Minden egyes gyermek egyedi, önálló személyiség. A képességek eltérőek, az adottságok genetikailag kódoltak, a családi szocializáció egyéni, ebből adódóan kell

látunk az adott lehetőségeket, hogyan tovább. Felismerni az egyéni szükségleteket és kielégíteni. Ez elsősorban a differenciált – személyes bánásmóddal érhető el.” (ÁGOSTON 2016: 52.)

1.2.4. A motiváció alapjai az óvodában

„A motiváció alapvetően a gyermek tevékenységében születik. Olyan belső tényező, csoda, amely a személyiség erőforrása, motorja, mely cselekvésre készítet. A motiváció erősségétől függően változik a gyermek aktivitása.” (NAGY 2012: 23.)

A kisgyermeknél is megfigyelhető, már érdeklődésből fakadó olyan izgalmi állapot, ami nagy koncentrációt eredményez az érdeklődést felkeltő dolog iránt. Ha a gyermek kíváncsisága, problémák iránti érzékenysége az átlagostól nagyobb, és a szokásosnál intenzívebb belső aktivitással merül el ezekben a helyzetekben, az a tehetség korai jele is lehet. A motiváló, kíváncsiságot felkeltő feladathelyzetek beindítják a belső motivációt. A belső motiváció és a pozitív énkép egymást erősítik, ezért egy feladat elvégzésekor szükséges a gyermek számára az azonnali, egyértelmű visszacsatolás és a pozitív megerősítés (SZARKA 2017: 13). Ezek az örömteli élmény, a flow keletkezésének is alapelemei, amikor a tevékenység kedvéért végezzük magát a tevékenységet (CSÍKSZENTMIHÁLYI 1997: 66, 85). Az áramlatélmény tehát az egyén fontos belső motivációs eszköze. Az az érzés, hogy képes vagyok valaminek az elvégzésére, növekedésélménnyel jár, az erőfeszítést igénylő feladat elvégzése pedig hatékonyság- és elégedettségérzéssel tölt el. Ismét erősödik az énkép és ez újabb tevékenységre motivál.

A belső motiváció húzóingerei:

- Az újdonság és a kihívás, valami, amit még nem ismer vagy még nem próbált.
- Az érdeklődési kör szerinti problémahelyzet által kiváltott feszültség, amiben megoldást szeretne keresni.
- A személyes érintettség a témában.
- A fejlődés vágya, hogy eddigi önmagát meghaladhassa.
- Az élményszerű részvétel a cselekvés folyamatában.

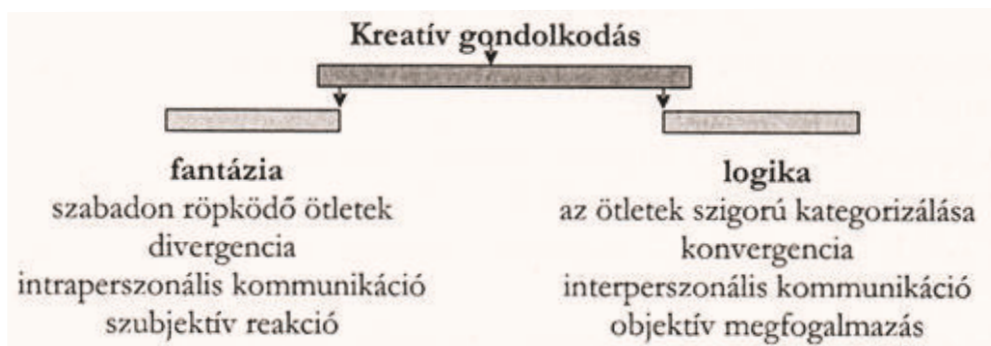
A belső motivációt leginkább gátló tényező a mások elvárásai által létrejövő külső motiváció. A külső motiváció csökkenti a teljesítményt, gátolja a kreativitást, az ön-

állóságot, addiktív hatása van, nem kedvez az elhivatottságnak, a problémamegoldó gondolkodásnak és az őszinteségnek (UZSALYNÉ 2011: 55–78).

A teljesítmény és a kreativitás nem növelhető a külső motiváció növelésével, sokkal inkább függ az egyén teljesítményigényének, az elérendő cél vonzerejének és a kudarcból való félelemének az arányától. Magas teljesítményt a képességekhez szabott, jól körülhatárolt, de nehéz feladatok hoznak létre (GYARMATHY 2006: 69–81).

1.2.5. Kreativitás az óvodában

A tehetséggondozásban kiemelten fontos téma a kreativitás, a kreatív gondolkodás vizsgálata, folyamatai és annak felismerése és segítése.



4. ábra: A kreatív gondolkodás egyensúlya

Forrás: NAGY 2012: 29

A kreatív gondolkodás a két pólust, a fantáziát és a logikát egyesíti és egyensúlyban tartja. Mindkét, egymásnak ellentétes aktivitás szükséges a folyamathoz (LANDAU 1997: 19). (4. ábra.)

A kreativitás az óvodás gyermek olyan egyéni teljesítménye, ami bátorságot kíván, de könnyen kiválthat szorongást is, mert szükséges hozzá kilépni a biztonságos keretből.

A kreatív alkotófolyamat több fázisból áll, és mindegyik fázisnak megvannak a folyamat által kiváltott viselkedésgjegyei, illetve, hogy az adott fázisban milyen jelenléttel érdemes a tehetséggondozó pedagógusnak segíteni a gyermeket. A tehetség felismeréséhez és kíséréséhez fontos ismerni ezeket a fázisokat. (1. táblázat.)

1. táblázat: A kreatív alkotófolyamat fázisai

Forrás: Nagy 2012: 30

Folyamatszakaszok	Viselkedés	Visszajelzés
1. Előkészítő	aktív	stimuláló, ösztönző
2. Lappangási	ingerült, frusztrált, nyugtalan	nyugodt, megértő, megnyugtató
3. Belátási	„AHA” heuréka!	távolságot tartó, de elfogadó
4. Igazolási	ideges, türelmetlen	kritikus, ellenőrző, bátorító

Az előkészítő fázisban a probléma körülhatárolása és a megoldáshoz szükséges gondolat- és ismeretgyűjtés zajlik. A lappangási fázisban az ismeretek és a probléma összevetéséből új összefüggések keletkeznek. A belátási fázisban a több ötletből megjelenik a lehetséges megoldás, és „heuréka” élményt idéz elő. Az igazolási fázis a megoldás ellenőrzését szolgálja, vagyis a megoldás összevetése az eredeti problémával. (Nagy 2012: 30.)

A kreatív gyerekek nyitottak, fogékonyak az újdonságra, érdeklődőek, érzékenyek, gondolkodásuk fantáziadús, tevékenységeik megvalósításában alaposak, ugyanakkor a korlátozást nehezen viselik. Ha környezetük elfogadja és támogatja őket, kibontakozik személyiségük és bátran mernek kockázatot vállalni próbálkozásaikban.

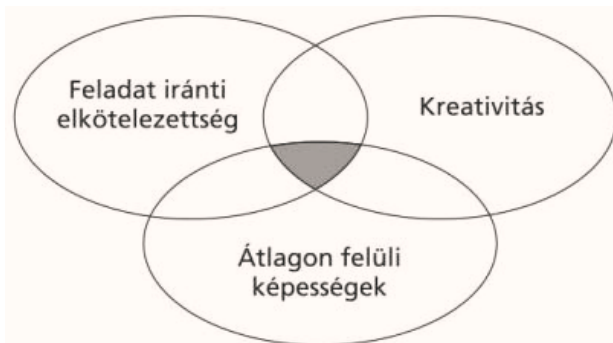
1.3. Az óvodás gyermek tehetségösszetevői a Mönk–Renzulli-féle többtényezős modell alapján

Joseph Renzulli elmélete a tehetséges ember három jellemző tulajdonságára épül. Ez a három tulajdonság a következő (5. ábra):

- átlagon felüli képességek,
- feladat iránti elkötelezettség,
- kreativitás.

Az átlagon felüli képességek az általános és a specifikus képességeket is magukba foglalják. A feladat iránti elkötelezettség annyit jelent, hogy vonzza a feladat, lelkesedik. Hasonló, de szűkebb jelentésű, mint a motiváció. A kreativitás pedig az adott ember zsenialitása.

A komponensek megléte külön-külön nem vezet a tehetség megjelenéséhez, a három elem interakciója szükséges a tehetség megnyilvánulásához (BALOGH 2012: 30–31).

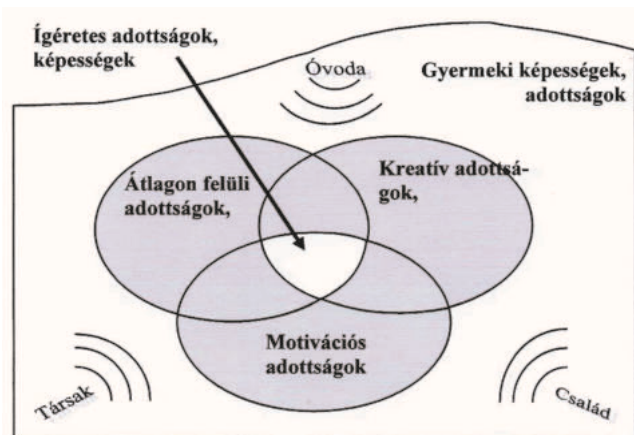


5. ábra: Renzulli háromkörös tehetségmodellje

Forrás: https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_pszichologia_pedagogusoknak/ch25s11.html (Utolsó megtekintés: 2021. április 3.)

Franz Mönks továbbgondolta Renzulli elméletét. A feladat iránti elkötelezettség helyére a tágabb értelmű motiváció került. A legfontosabb kiegészítés azonban az, hogy a Renzulli-féle személyiségjellemzőket környezeti jellemzőkkel egészíti ki. Mönks bevonja a modellbe a család, az iskola és a társak szerepét is. Mindhárom külső tényező működhet katalizátorként, de lehet gátló is a tehetséges gyermek intellektuális és pszichológiai fejlődésében (BALOGH 2012: 32–33).

A Mönks–Renzulli-féle komplex tehetségmodellt adaptálta Nagy Jenőné az óvodai tehetséggondozás számára (6. ábra).



6. ábra: Tehetségígéretek adottságait, képességeit elemző modell

Forrás: Nagy 2012: 475

Ha egy óvodás gyermek bármely adottsága átlagon felüli, és tevékenységében kreativitást és motivációt mutat, akkor az adottsága tehetségcsíra, a gyermek az adott területen tehetségigéretnek számít.

1.3.1. Átlagon felüli adottságok

Az óvodába érkezés pillanatától az óvodapedagógusnak óriási szerepe van a gyermekek átlagon felüli adottságainak felismerésében. A gyermek veleszületett adottságai már óvodás korban is sokszor megmutatkoznak. Ha a pedagógus felfedezi és meghatározza ezeket az adottságokat, azok alapot jelenthetnek az adott gyermek képességeinek kiteljesedését szolgáló pedagógiai munkájának.

1.3.2. Motivációs adottságok

Az érzelemvezérelt óvodás gyermek tanulási, tevékenykedési és megismerési vágyát a motiváció belső erői mozgósítják. A pedagógus feladata, hogy ha kell, a motiváció belső erőit felkeltse, segítse fennmaradni, és a gyermek számára megfelelő mértékben kihívást jelentő helyzetet, játékot, tevékenységet tudjon biztosítani a gyermek fejlődése számára.

1.3.3. Kreatív adottságok

A kreatív adottságok nélkül a tehetségigéret nem tudja kiteljesíteni adottságait. Az óvodai élet teret tud adni a gyermeki kreativitás kibontakozásának. Biztosítja az alkotáshoz szükséges feltételeket és szabadságot. A játékok, tevékenységek során a gyermekek ötleteiket kipróbálhatják, megvalósíthatják. Problémahelyzetekre többféle módon reagálhatnak és kereshetik különböző nézőpont szerinti megoldásukat. Ugyanakkor kísérve vannak, ha szükséges, segítséget is kaphatnak, ami növeli a biztonságérzetet és ezáltal a kísérletező kedvet.

1.3.4. Az óvoda szerepe

Az óvodának – mint a gyermek nevelését szolgáló intézménynek – kiemelkedő szerepe van a tehetségigéretnek gondozásában. A vezető, a nevelőtestület és az óvodapedagógus-

sok más-más szinten vesznek részt a gyermekek teljes személyiségét tekintő átgondolt és tudatos tehetséggondozó munkában. A vezető a tehetséggondozó program bevezetésével, a képzések, felkészülések biztosításával, a tehetséggondozó munka összefogásával és segítségével tudja a folyamatot beindítani és fenntartani. A nevelőtestület közösen építi ki a tehetséggondozás helyi rendszerét, végiggondolja a szükséges feltételeket, képzéseket végez, egymást támogatja. Az óvodapedagógus a képzések és személyisége segítségével kialakítja a tehetséggondozó nevelői attitűdjét és gyakorlattá formálja a gyermekkel való foglalkozás közben a tehetséggondozás elemeit.

1.3.5. A szülők bevonása a tehetséggondozásba

A környezeti tényezők közül talán legfontosabb a család. A család az az elsődleges szocializációs közeg, aminek együttműködése, értékátadó szerepe nélkül az intézményi nevelés nem tudja biztosítani a gyermek harmonikus fejlődését. A család olyan háttérrel ad a gyermeknek, ami semmivel nem pótolható, illetve nagyon nehezen kompenzálható.

1.3.6. A társak szerepe

A társak minden életkorban meghatározóan hatnak a tehetséges gyermekekre. Ha jól lehet velük együttműködni, tevékenykedni, az motiválóan hathat a felekre, de természetesen akadályozni is tudják egymást.

Korábban, a differenciálás kérdéskörnél említettem, hogy arról, hogy egy csoportban – legyen az 2-3 fős vagy több – homogén adottságú gyerekek tudnak jól együttműködni, vagy előnyösebb a képességek szempontjából heterogén csoport, eltérő a szakemberek véleménye.

1.4. A tehetségigérek gondozásának területei Gardner többszörös intelligencia elmélete szerint



7. ábra: Howard Gardner sokoldalú intelligencia elmélete

Forrás: <http://modszerkocka.hu/tobbszoros-intelligencia/> (Utolsó megtekintés: 2021. április 3.)

Howard Gardner egy általános, kognitív intellektuális adottság helyett különböző képességterületen megjelenő intelligenciákat ír le (7. ábra).

Elméletében három alapelvet fejt ki (GYARMATHY 2006: 24):

1. Az intelligencia nem egységes. Több különálló, saját törvényei szerint működő intelligencia létezik.
2. A különböző intelligenciák egymástól függetlenek. Az egyik terület képességszintjének vizsgálatával nem állapítható meg a másik területről semmi.
3. Ugyan az intelligenciák függetlenek egymástól, mégis kölcsönhatásban vannak egymással, problémamegoldásnál egyszerre több területet használunk.

Teóriájában először 7 speciális tehetségterületet határozott meg:

1. *verbális / nyelvi*
2. *logikai / matematikai*
3. *vizuális / térbeli*
4. *testi / kinezetikus*
5. *zenei*
6. *interperszonális*
7. *intrapersonális*

Ezeket még 3 területtel bővítette (SZARKA 2017: 4):

8. *természeti* (a növény- és állatvilág, a természeti jelenségek érdeklik)
9. *spirituális* (a vallásoktól független transzcendens ismeretek, lelki és szellemi jelenségek érdeklik)
10. *egzisztenciális* (vizsgálja az emberi lét mint az élet értelmét, a halál jelentését, és ezek aspektusait társadalmi, erkölcsi és érzelmi szinten)

Ebből a 10 területből az óvodapedagógiai szakirodalom 8-at dolgoz fel, a spirituális és az egzisztenciális területet elhagyja.

1.4.1. A Gardner-féle tehetségterületek megjelenése az óvodai tevékenységekben az Óvodai nevelés országos alapprogramja alapján

Ha az óvoda felvállalja, hogy a tehetséggondozás kiterjedhet minden gyermekre, megkeresve legjobb adottságaikat és nem csak a fejlesztendő képességeikre fókuszálva, akkor az alapprogram szerinti óvodai tevékenységek adnak lehetőséget a valóban minden gyermeket segítő gyakorlatra.

Az Óvodai nevelés országos alapprogramja segítségével arra keresek választ, hogy az óvodai tevékenységek mely tehetségterületek fejlesztését szolgálják.

1.4.1.1. Verbális / nyelvi terület

„Az anyanyelvi nevelés valamennyi tevékenységi forma keretében megvalósítandó feladat. Az anyanyelv fejlesztése és a kommunikáció különböző formáinak alakítása – beszélő környezettel, helyes mintaadással és szabályközvetítéssel – az óvodai nevelőtevékenység

egészében jelen van. Az anyanyelv ismeretére, megbecsülésére, szeretetére nevelés közben a gyermek természetes beszéd- és kommunikációs kedvének fenntartására, ösztönzésére, a gyermek meghallgatására, a gyermeki kérdések támogatására és a válaszok igénylésére szükséges figyelmet fordítani.” (ÓNOAP 2018: 9.)

Az anyanyelvi nevelés továbbá a „Verselés, mesélés” tevékenységben valósul meg, melynek tartalmi részei a mozgással összekapcsolt mondókák, versek, a mese hallgatása és felidézése, a saját vers- és mesealkotás, a bábozás, dramatizálás és az anyanyelvi játékok.

Az anyanyelvi nevelés a gyermek számára esztétikai-érzelmi élményt nyújt és érzelmi biztonságot ad.

1.4.1.2. Logikai / matematikai és természeti terület

Ezt a két tehetségterületet foglalják magukba „A külső világ tevékeny megismerésének” tevékenységei.

A matematikai tartalmú tapasztalatok szerzése során mennyiségi, alaki, nagyságbeli és téri viszonyokkal ismerkednek, alakul ítélőképességük, fejlődik tér-, sík- és mennyiségsszemléletük (ÓNOAP 2018: 16). A logikai gondolkodás fejlesztése problémaérzékenységre, problémafelvetésre és megoldásra neveli a gyermekeket.

A környezeti nevelés a spontán és tervezett tapasztalatszerzés eszközével a természeti, emberi és tárgyi környezetet ismerteti meg a gyermekkel életkorának megfelelő módon. A természeti és ember alkotta értékek védelme érdekében pozitív érzelmi viszonyt alakít ki a gyermekben környezete iránt. Fontos részét képezi a fenntartható fejlődést segítő gondolkodásmód és a környezettudatos magatartásforma megalapozása, alakítása (ÓNOAP 2018: 16–17).

1.4.1.3. Vizuális / térbeli terület

A vizuális nevelés a „Rajzolás, festés, mintázás, kézi munka” tevékenységeiben jelenik meg. Tevékenységeiben a következőket foglalja magába:

„A rajzolás, festés, mintázás, építés, képalakítás, a kézi munka mint az ábrázolás különböző fajtái, továbbá a műalkotásokkal, a népművészeti elemekkel, szokásokkal, hagyó-

mányokkal, nemzeti szimbólumokkal, az esztétikus tárgyi környezettel való ismerkedés is fontos eszköze a gyermeki személyiség fejlesztésének. A gyermeki alkotás a belső képek gazdagítására épül.” (ÓNOAP 2018: 15.)

„Ezen tevékenységek az egyéni fejlettséghez és képességekhez igazodva segítik a képi-plasztikai kifejezőképesség, komponáló-, térbeli tájékozódó- és rendezőképességek alakulását, a gyermeki élmény és fantáziavilág gazdagodását és annak képi kifejezését: a gyermekek tér-forma és szín képzeleinek gazdagodását, képi gondolkodásuk fejlődését, esztétikai érzékenységük, szép iránti nyitottságuk, igényességük alakítását.” (ÓNOAP 2018: 15.)

Az óvodapedagógus biztosítja a gyermekek számára az időt és a tárgyi feltételeket a vizuális tevékenységek végzésére a teljes játékidő alatt. A gyermekeket megismerteti az eszközök használatával, különböző anyagokkal és technikákkal. Támogatja az alkotás folyamatát, a kreatív önkifejezést. A gyermekek esztétikai érzékét az igényes környezet kialakításával is fejleszti. (ÓNOAP 2018: 15.)

1.4.1.4. Testi / kinesztetikus terület

Ez a terület az óvodai gyakorlatban a „Mozgás” tevékenységek során valósul meg. Az óvodáskor a mozgáskoordináció intenzív fejlődésének időszaka. A mozgásos tevékenységek során fejlődnek a gyermekek hely-, helyzetváltoztató- és finommotoros mozgáskészségei, erő- és állóképessége és fontos szerepe van a helyes testtartáshoz szükséges izomegyensúly kialakulásában. A mozgás az értelmi fejlődés mellett a gyermeki személyiségre is hatással van, segíti a pozitív énkép, önkontroll, érzelemszabályozás, szabálykövető társas viselkedés, együttműködés, kommunikáció, problémamegoldó gondolkodás kialakulását.

Az egészséges életmódra nevelés eszköze is, befolyásolják a gyermeki szervezet teherbíró képességét, egészséges fejlődését. (ÓNOAP 2018: 15–16.)

1.4.1.5. Zenei terület

A zenei területet az „Ének, zene, énekes játék, gyermektánc” tevékenységei alkotják. Az énekes játék és a gyermektánc tekintetében átfedés van a testi / kinesztetikus területtel.

„Az óvodában a környezet hangjainak megfigyelése, az ölbeli játékok, a népi gyermekdalok, az éneklés, az énekes játékok, a zenélés örömet nyújtanak a gyermeknek, egyben felkeltik zenei érdeklődését, formálják zenei ízlését, esztétikai fogékonyságát. Az élményt nyújtó közös ének-zenei tevékenységek során a gyermek felfedezi a dallam, a ritmus, a mozgás szépségét, a közös éneklés örömét.” (ÓNOAP 2018: 14–15.)

Az ének-zenei nevelés fejleszti a gyermekek zenei képességeit (az egyenletes lüktetés, ritmus, éneklés, hallás), és megalapozza zenei kreativitásukat.

2. A MONTESSORI-PEDAGÓGIA BEMUTATÁSA A TEHETSÉGGONDOZÁS TÜKRÉBEN

2.1. Maria Montessori pedagógiája

Maria Montessori (1870–1952) a kor meghatározó fiziológiai, pszichológiai kutatásaira alapozva építette fel pedagógiai rendszerét. Műszaki tanulmányai után orvosi egyetemre ment, és ő lett az első nő, aki orvosi diplomát szerzett Olaszországban. Ezt követően érdeklődése a gyermekgyógyászat és a pszichiátria felé fordult, Róma egyik pszichiátriai klinikáján antropológiai és elmekórtani vizsgálatokat folytatott. Értelmi fogyatékos gyermekek fejlesztésével foglalkozott, közben J. M. Gaspard Itard és Edouard Seguin gyógypedagógiai írásait tanulmányozta. Ekkor kezdte el módszerét és eszközrendszerét kidolgozni. Módszere annyira hatékonynak bizonyult, hogy a fogyatékos gyermekek olyan tudást értek el, mint egészséges fejlődésű társaik. Montessori véleménye szerint ennek oka az volt, hogy a normál gyerekeket nem a megfelelő módon tanították, és így nem fejlődtek képességeik szerint. 1907-ben lehetőséget kapott arra, hogy módszerének hatékonyságát normális fejlődésű gyermekekkel is kipróbálhassa. San Lorenzóban, Róma elővárosában hozta létre első óvodáját munkások gyermekeinek „Casa dei Bambini” (Gyermekek Háza) néven. Az első Gyermekek Háza sikere után több hasonló intézmény jött létre. 1909-ben jelent meg *A Gyermekek Házában végzett gyermeknevelés során alkalmazott tudományos pedagógia módszerei* című könyve, melyben részletesen leírja az intézményben alkalmazott módszereket.

Pedagógiai módszere egyre nagyobb sikert aratott világszerte. Könyveket, tanulmányokat írt, képzéseket tartott, és sorra nyíltak meg a módszerét alkalmazó intézmények, óvodák, iskolák. Az 1929. évi Montessori-konferencián megalapították a Nemzetközi Montessori Szövetséget (AMI), amely a mai napig működik Amszterdamban. A háborúk hatására pedagógiájában fontos helyet kapott a békére nevelés. Pedagógiája gyorsan terjedt, különösen az angolszász területeken, Montessori-egyesületek alakultak. Számos nemzetközi konferencia előadója, díszvendége volt, több egyetem díszdoktorává avatta. Halála után fia, Mario Montessori folytatta munkásságát az eszközök továbbfejlesztésével.

Napjainkban unokája viszi tovább a pedagógiai munkát a Nemzetközi Montessori Központ vezetésével Amszterdamban (KURUCZ 1992: 9–16; MÉSZÁROS–NÉMETH–PUKÁNSZKY 2004: 191).

2.1.1. Maria Montessori pedagógiai és filozófiai alapelvei

„A gyermek növekvő test és fejlődő szellem. Az élet mind a fiziológiai, mind a pszichikai fejlődés forrása. Nem szabad tönkretennünk, sem elfojtanunk titokzatos erőit, hanem ki kell várni fokozatos megnyilvánulásait.” (MONTESSORI 2002: 61.)

Montessori pedagógiai koncepciójára hatással voltak Fröbel és Pestalozzi művei, a gyermeki szabadságot középpontba állító alapgondolata viszont rousseau-i ihletettségű.

A gyermekben egy cselekvési vágy él, ami környezetének megismerésére irányul. Biztosítani kell a gyermek számára, hogy cselekvése által, érzékszervei segítségével szabadon felfedezhessen, aktivitásával saját képességeit fejlessze. A nevelő feladata, hogy a gyermeket megfigyelve megteremtse az ideális környezetet, amiben a tevékenykedő gyermek kielégítheti érdeklődését. Az előkészített környezetben a gyermek nem szorul a felnőtt folyamatos segítségére, önállóan és elmélyülten „dolgozhat”, de ha szükségét érzi, számíthat a pedagógusra.

„Tudatára kell ébrednünk, hogy a gyermek nem azt kívánja tőlünk, hogy helyette cselekedjünk, hanem azt, hogy engedjük őt cselekedni és magát a maga módja szerint kifejezni.” (MONTESSORI 1978: 10.)

2.1.1.1. Alapelvek

Mindezek alapján Montessori rendszerének a legfontosabb két alapelve a gyermeki aktivitás és a szabadság.

A gyermek maga alkosson képzeteket, fejlessze képességeit, alakítsa ki gondolatait, ne a felnőtt helyette. A cselekvést megindíthatja a felnőtt, a jól megválasztott játékeszköz magára irányítja és magán tartja a figyelmet, de a cselekvés a gyermeké.

A szabadság határa a közérdek. A gyermek szabadon cselekedhet, amíg nem zavarja, akadályozza társait tevékenységükben. Az agresszív viselkedés nem megengedett. Minde mellett fontos szerepet kap mások jogainak elismerése és tiszteletben tartása, a másik ember felé fordulás, a türelem és az önnevelés az egyén és a közösség fejlődésének érdekében (SZTRINKÓNÉ 2008: 82–83; MÉSZÁROS—NÉMETH—PUKÁNSZKY 2004: 191–192).

„Montessori nevelési célja: a független, önmagát ellátni képes, dolgozó, kreatív, önállóan gondolkodó, problémamegoldó, segítőkész, együttműködésre képes, toleráns és békeszerető ember formálása” (B. MÉHES 1994: 10–11).

A gyermek nevelése a megismerésén alapszik, melynek legmegfelelőbb módszere a megfigyelés. A gyermek természetes módon nyilvánul meg, így felismerhetőek fejlődésének törvényszerűségei és a gyermeki szükségletek. Ezeket a felismeréseket kell belefoglalni a nevelési módszerekbe.

Montessori abból indul ki, hogy a gyermek egy belső terv szerint fejlődik, amit óvni kell és kellő érzékenységgel kezelni. Az egészséges lelki fejlődéshez olyan környezetre van szükség, amely a gyermek lelki szükségleteinek megfelelő. Ennek a környezetnek a megteremtése a felnőtt feladata (CZIKE 1996: 157–158).

2.1.1.2. Az abszorbeáló szellem

A gyermeknek születése pillanatától fel kell építenie magát, meg kell tanulnia a környezetéből alapvető viselkedésmódokat, el kell sajátítania készségeket. Ebben segít neki lényének egy sajátos tulajdonsága, az abszorbeáló szellem / elme (absorbent mind), a mindent magába szívó lélek.

„Az abszorbeáló szellem olyan szellemi erőt jelent, amely tudat alatt képes a környezeti benyomásokat felvenni és azokat elraktározni.” (CZIKE 1996: 158.)

Az abszorbeáló lélek az első hat évre jellemző állapot, amikor a gyermek mindent magába szív az őt körülvevő világból. Ez egy nem tudatos folyamat a gyermek részéről, a tudatosság kialakulása hatéves kor körül jelenik meg.

Ebben az időszakban kiemelt jelentőséggel bír a gyermek környezete, hiszen azt veszi fel, amit a környezete kínál neki. A megfelelő környezet kínálta ingereken túl időre is szüksége van, hogy be tudja építeni az őt érő hatásokat.

2.1.1.3. A gyermek fejlődésének érzékenységi periódusai

A gyermek érzékeny periódusokon megy át, miközben az adott életkorára jellemző belső fogékonyság, intenzív érdeklődés jelenik meg egy-egy területen.

„Érzékeny periódusok alatt olyan meghatározott időszakokat értünk az emberi fejlődésben, amikor az ember a környezet bizonyos ingereivel szemben különös mértékben fogékony. Arra szolgálnak, hogy lehetővé tegyék bizonyos készségek megtanulását.” (CZIKE 1996: 159.)

Az érzékeny fázisok ismeretével a gyermek környezete tudatosabban alakítható, ezeket az időszakokat nem szabad kihasználatlanul hagyni.

Az érzékeny periódusok jellemzői (CZIKE 1996: 157–160):

- Időben behatárolhatóak, átmeneti jellegűek.
- Lehetővé teszi, hogy bizonyos készségek az adott időn belül elsajátíthatóak legyenek.
- Ezekben a periódusokban az ember a környezet bizonyos ingereire különösen fogékony.
- Ha a periódusnak vége, az adott terület tanulási folyamatait már csak sok fáradtsággal és ráfordítással lehet végezni.

A személyiségfejlődés érzékeny periódusai a Montessori-pedagógia szerint (*Magyarországi Montessori Egyesület* 2004: 13–18):

0–3 éves kor: a környezeti benyomások, ingerek ösztönös befogadása – abszorbeálás.

- Az első három évben három fontos érzékenységi periódust él át a gyermek: a mozgás, a rend és a nyelv periódusát.

- A mozgás magába foglalja az elemi mozgásokat, a járást.
- A külső rend – időbeli és térbeli – megléte segíti a belső rend kialakulását.
- A nyelvi fejlődés időszakában az abszorbeáló szellem a nyelvi hangokra irányul, más zajokat elhanyagol. Ebben az időszakban a gyermeknek beszélő közeg szükséges, hogy elegendő nyelvi benyomás érje.
- 3–6 éves kor: az abszorbeálás, ugyanakkor a tudatosság fejlődésének időszaka.
- A második három évben megjelenik a fogalmi kategorizálás, a finommotorika, a nyelvi differenciálás és a szociális viszonyok érzékenységi időszaka. A gyermek ebben az életkorban szeret aktívan részt venni a mindennapi élet tevékenységeiben, önállóan cselekedni.
- 6–12 éves kor: a kiépítés időszaka, a tudatos gondolkodás kialakulása.
- Érzékenység a morális értékekre és a kooperatív szociális viszonyokra. A természeti jelenségek iránti fogékonyság mellett a képzelőerő, a fantázia is kiteljesedik. Elkezdődik a családtól való leválás, a gyermek élettere kibővítéséért harcol. A felnőtt feladata, hogy az ebben az életkorban lévő gyermeknek elegendő teret biztosítson érdeklődésének kibontakoztatásához.
- 12–18 éves kor: az etikai és szociális értékrend születésének időszaka, az átépítés ideje.
- A felnőttkor felé haladva az ifjú érzékeny az igazságosságra, az emberi méltóságra, a szociális és társadalmi folyamatokra, a tudományos ismeretekre, érdeklődik a politika iránt. Teste és szelleme is változásokon megy át.

2.2. A Gardner-féle intelligenciaterületek felkutatása a Montessori-pedagógiában

Gardner az 1980-as években dolgozta ki a plurális intelligenciáról szóló elméletét. Az intelligencia alkalmas információ feldolgozására, problémamegoldó és teremtő képességgel bír. Ez alapján Gardner először hét, majd később még három intelligenciát ismert el.

Montessori és Gardner hasonlóan gondolkodtak abban, hogy az ember potenciális képességei fejleszthetők, bővíthetők. Mindketten dolgoztak szellemileg ép és valamilyen problémával küzdőkkel is. Megfigyelték, hogy az egyéni különbségek korai korban kimu-

tathatók, és hogy az egyes területek erőssége nem feltételezi más területek erősségeit is. Ezenkívül mindketten azt vallották, hogy a képességek fejlődésében két tényező a meghatározó: a genetikai és a külső környezeti tényezők.

Rokonság figyelhető meg a gardneri intelligenciaterületek és Montessori fejlesztési területei között. Mindkét rendszer jól elkülöníthető, külön-külön fejleszthető képességterületekre koncentrálnak, annyi különbséggel, hogy Gardner főleg az elméletét dolgozta ki, Montessori viszont egy gyakorlatban kivitelezhető, komplex eszközrendszerrel rendelkező pedagógiai módszert, ami annyira gazdag, hogy szinte az összes gardneri intelligenciaterületet lefedi.

SÁNDOR-SCHMIDT Barbara (2015) kutatást végzett egy Budapesten működő Montessori-óvodában. Kutatásának célja az volt, hogy egy olyan képességvizsgáló módszert próbáljon ki, ami a többszörös intelligencia gardneri rendszerén alapszik, de Montessori-eszközöket használ. A kéthetes óvodai projekt minden napján más intelligenciaterület került a központba, egy-egy Montessori-eszköz vagy tevékenység alkalmazásával. A gyermekek tevékenységeit értékelve a csoportról egy csoportos, a gyermekekről külön-külön feljegyzett megfigyelésekből pedig egyéni intelligenciaprofílt készített.

A projekt alatt a Montessori-eszköztárból a vizsgálat számára kiválasztott tevékenységek:

1. intraperszonális – csendjáték (gyertyával)

A tevékenységgel fejlesztett terület: önfegyelem, önbizalom, felelősségtudat, társas intelligencia

2. testi-kinesztetikus – titokzsák (több feladat volt laminált lapokon és mindegyiken egy udvaron elvégzendő nagymozgásos feladat; húzni kellett és elvégezni)

Fejlesztett terület: nagy- és finommotoros mozgás, társas intelligencia

3. logikai-matematikai – rózsaszín torony

Fejlesztett terület: vizuális képzetek, emlékezet, gondolkodási művelet (összehasonlítás)

4. zenei – harangsor

Fejlesztett terület: auditív differenciálás, egyszerű dallamok visszaadása

5. természeti – mindennapi állat- és növénygondozás

Fejlesztett terület: természet iránti tisztelet, finommotorika, társas kapcsolatok, gondozás, munka jellegű tevékenységre való motiváció

6. interperszonális – homokvár építése

Fejlesztett terület: kooperációval való ismerkedés, konstruáló készségek

7. nyelvi, verbális – mesekosár és mesefigurák (mesét kellett alkotni)

Fejlesztett terület: kreativitás mozgósítása, szókincs bővítése, verbális kifejezőkészség

8. vizuális – színsorok, színpárok

Fejlesztett terület: vizuális percepció, differenciálás

2.2.1. A Montessori-pedagógia tevékenységterületei és eszközrendszere

A Montessori-pedagógia eszközrendszere jellegzetes, meglehetősen látványos és komplex is egyben. A pedagógia lényegét mégsem ezek az eszközök jelentik, az eszközök csupán segítenek megvalósítani egy magasabb pedagógiai célt. Montessori célja a gyermek öntevékenységének biztosítása, hogy tanulási folyamatai saját tapasztalat útján történjenek. A gyermek kíváncsi az őt körülvevő világra, ezért Montessori eszközeit úgy alakította ki, hogy a gyermek figyelmét ráirányítsa egy-egy megvizsgálendő tulajdonságra vagy megoldandó problémára. Meggyőződése, hogy a gyermek elsősorban saját tevékenysége révén szerez ismereteket és fejleszti képességeit. Montessori szerint nem az ismeretek mennyisége a fontos, hanem a képességek kiművelése, kreatív, tevékeny, problémamegoldó képességgel rendelkező ember nevelése. A gyermekek az eszközökkel manipulálva fedezik fel azok tulajdonságait, állapítják meg hasonlóságukat és különbségüket, közben tévedéseikre is maguk jönnek rá – az eszközök segítenek az önellenőrzésben –, és javítani tudják hibáikat. Ezek a tapasztalatok később képessé teszik őket az összefüggések meglátására, a tanuláshoz szükséges elvont gondolkodásra (B. MÉHES 1994: 20–21).

Az eszközt a pedagógus bemutatja a gyermeknek vagy gyermekeknek. A bemutatás sokszor olyan, mint egy varázslat, hangulata emelkedett, de egyben személyes és meghitt. Ezt erősíti a pedagógus és a gyermek közötti szeretetkapcsolat, a gyermek felé irányuló egyéni figyelem. A bemutatás során a pedagógus szavak nélkül vagy csak néhány, jól átgondolt, feltétlenül szükséges szóval irányítja rá a gyermek figyelmét az eszközben rejlő lehetőségekre, a felfedezendő tulajdonságra vagy megoldandó problémára. A bemutatás után a gyermek bármeddig tevékenykedhet az eszközzel, sőt a szabad játék idejében bármikor előveheti. Ha a pedagógus olyan eszközt választott, ami a gyermek érdeklődésének, képességszintjének megfelelő, és izgalmas kihívást jelent számára – ehhez nagyon jól kell ismernie a gyermeket –, akkor a gyermek teljesen belefeledkezve

játszik az eszközzel, sőt előfordul, hogy katartikus élményt és önfeledt boldogságot él át. A játékbemutatók kimenetelét azonban nem lehet biztosra tudni. Az is lehetséges, hogy a gyermeket abban a pillanatban nem érdekli az adott játék, ilyenkor a bemutatást nem szabad erőltetni.

Montessori eszközei öt nagyobb tevékenységterület szerint csoportosíthatóak, a csoportszobában is eszerint vannak elhelyezve.

2.2.1.1. Praktikus vagy a mindennapi élet eszközei

A gyakorlati élet teendőit előkészítő eszközök célja, hogy a gyermek minél több tevékenységet önállóan el tudjon végezni. Több olyan tevékenység van, amelyet a mindennapi élet során nehéz elsajátítani, ezért Montessori olyan eszközöket dolgozott ki, amelyekkel a gyermekek játszva megszerezhetik ezeket a képességeket.

A technikák begyakorlása mellett az eszközök fejlesztik a mozgáskoordinációt, a finommotorikát, a szem és kéz koordinációját, az egyensúlyérzéklet, a koncentrációt, és tudatosul a tevékenységek logikus sorrendje.

A praktikus tevékenységek területe egyben alapozó terület is, ahol a kisebbek elsajátítják a tevékenység örömeit és eközben játékosan megtanulják a Montessori-munkaformát.

Ehhez a tevékenységterülethez tartoznak az „illemgyakorlatok”, amelyek az interperszonális képességeket segítik. Szituációkat játszanak el (pl. köszönés), ami beépülve már nem jelent gondot a gyermeknek a valós helyzetben. (B. MÉHES 1994: 25.)

2.2.1.2. Az érzékelést fejlesztő eszközök

A világ megismerése elsősorban az érzékelésen alapul. Minél finomabbak, minél ki-munkáltabbak a gyermek érzékszervei, annál differenciáltabb, gazdagabb képet kaphat környezetéről. Montessori ezért eszközöket fejlesztett ki a térbeli kiterjedésváltozás, a tapintás, a szaglás, a hallás, a szín-, az íz-, a súly-, a hő-, valamint a formaérezkelés fejlődésének elősegítésére.

A Montessori-eszközök kiemelik a dolgoknak egy-egy tulajdonságát. Az érzékelést fejlesztő eszközök használatával a gyermekek széles körű tapasztalatokat szereznek, a tapasztalataik alapján pedig ismeretekre tesznek szert.

Az eszközök használata fejleszti és finomítja az érzékelést, előkészíti az érzékszervek segítségével történő tapasztalatszerzést, tanulást, és megalapozza a matematikai gondolkodás fejlődését is. (B. MÉHES 1994: 27.)

2.2.1.3. Anyanyelv, az írást és az olvasást előkészítő eszközök

A Montessori-pedagógia anyanyelvi nevelésébe beépítve megtalálható az írás és az olvasás előkészítése. A cél egyrésztől írni-olvasni vágyókká nevelni, másrésztől az írás-olvasás elsajátításához szükséges részképességek fejlesztése, megerősítése játékokkal.

2.2.1.3.1. A beszédképesség fejlesztése, a szókincs bővítése

A beszédképesség fejlesztésének legfontosabb feltétele a kiegyensúlyozott, nyugodt légkör, a gyermekek és a pedagógus közötti jó kapcsolat, az egymásra való odafigyelés. Csak ilyen körülmények között nyílik meg a gyermek úgy, hogy kedve legyen beszélgetni, személyes élményeit, véleményét elmondani.

A vegyes csoport összetételéből adódik, hogy a nagyobb gyermekek szívesen tanítják kisebb társaikat, ezzel természetes módon gyakorolva azt, hogyan fogalmazzanak meg egy problémát, egy magyarázatot úgy, hogy azt egy másik gyermek megértse.

A szókincs fejlesztése szinte minden Montessori-eszköz egyik alapvető feladata.

2.2.1.3.2. Ismerkedés a betűkkel, az írott nyelvvel

Montessori szerint az írás megtanulásának legfontosabb alapeleme a kéz kimunkálása az írásra, ezért alakította ki azokat az eszközöket, melyek a kéz, ezen belül az íróeszközt tartó három ujj fejlesztését célozzák. Az érzékelést fejlesztő eszközök a három ujj használatát, a tapintást, a kézmozgás finomságát erősítik.

A Montessori-csoportszobákban jelen vannak a betűk, de nem direkt az írás-olvasás tanítása céljából, hanem a bontakozó írásbeliség (SZINGER 2007) eszközeiként. A kisgyermek számára először a betű nem absztrakció, hanem látvány, amit megfigyel, szívesen lerajzol. Többnyire tudja, hogy az egy betű, de a konkrét hangot csak később kapcsolja hozzá. A Montessori-óvodában – a hagyományos iskolával ellentétben – a gyermekek előbb írnak, és csak utána kezdenek el olvasni, mégpedig először azt olvasák el, amit ők maguk írtak. A mozgatható *abc* kiküszöböli azt a nehézséget is, ha még

a finommotorikus fejlettségük nincs azon a szinten, hogy írni tudjanak, kirakják, amit szeretnének betűkből. Ezeket a tevékenységeket a gyerekek nagyon kedvelik, és szinte bármely korosztály talál fejlettségi szintjének megfelelő elfoglaltságot. A legkisebbek is hamar felismerik keresztnevük kezdőbetűjét, szívesen végigsimítják a dörzspapír betűt, majd megpróbálják belerajzolni a homoktálca homokjába, az eredményt boldogan mutatják. A nagyok képeskönyvet készítenek saját rajzaikkal, rövid szöveggel.

A könyvsarokban tematikusan változó könyvek vannak elhelyezve mind a szépirodalom, mind a természettudományok tárgyköréből.

A gyermekeknek nagyon nagy könnyebbséget jelent, ha játék közben, játszva sajátíthatják el azokat a képességeket és alapismereteket, amelyek az íráshoz és olvasáshoz szükségesek.

(B. MÉHES 1994: 38–41.)

2.2.1.4. A matematikai gondolkodás eszközei

A matematika tevékenységterülettel való ismerkedést az érzékelés eszközei alapozzák meg. A kiterjedés vizsgálatából, tulajdonságainak megismeréséből következik az összehasonlítás, a relációk képzése, a mennyiségek számszerű megállapításának és kifejezésének igénye. A kiterjedés változásának vizsgálatára szolgáló eszközök (rózsaszín torony, barna lépcső, piros rudak, hengerek) elemeiből mindig tíz darab van, előkészítve ezzel a tízes számrendszer bevezetését. A térbeli tájékozódást tapasztalati úton segítik ezek az eszközök, sőt számtani sorok alkotására is alkalmasak.

A matematikai gondolkodás kialakításában és fejlesztésében nagyon fontos figyelembe venni a gyermek egyéni adottságait, haladási tempóját, és hogy a gyermek matematikai fogalmai kialakulásához saját tapasztalattal jusson el. Ugyanez vonatkozik a matematikai problémák megoldására és a matematikai műveletek elsajátítására is.

Montessori matematikai eszközei csodálatra méltó tudatossággal és pontossággal alapozzák meg a számfogalmak kialakulását, a tízes számrendszer megértését, a műveletek előkészítését, bizonyos matematikai problémák bemutatását és megoldását. Egy – a gyakorlatban is jól használható – diszkalkulia prevenciós módszert alkotott. Ugyanakkor a matematika iránt fogékonyabb gyermekek a Montessori-eszközökkel tevékenykedve könnyen haladhatnak előre gondozva ezzel egyéni tehetségüket.

Ezek a játékeszközök a játék öröme túl az érzékszervi úton megtapasztalt és elsajátított, biztos matematikai tudást adják a gyermekeknek.

(B. MÉHES 1994: 47.)

2.2.1.5. Természetrajzi, földrajzi, biológiai és társadalmi ismereteket megalapozó eszközök (kozmosz)

A kozmosz nevelés célja a környezetet ismerő, szerető és védő gyermekek nevelése, szoros érzelmi kötődés kialakítása a gyermek és az őt körülvevő környezet között. Fontos, hogy a gyermeknek közvetlen kapcsolata legyen a természettel. Alkalmat kell biztosítani a természet legfontosabb jelenségeinek megfigyelésére. A gyermekek a közvetlen közelükben érzékeljék a környezet esztétikumát, hangokat, színeket, illatokat, formákat, az élet ritmikusságát.

A Montessori-óvodákban csíráztatnak, növényeket ültetnek, terráriumot, illetve akváriumot gondoznak. Megismerkednek az állatokkal, táplálkozásukkal, életmódjukkal. Használják az állatokat bemutató, azok testrészeit jelölő kirakókat, kártyákat. Rendszerezik a növényeket, állatokat. Beszélgetnek különböző tájak, kontinensek növény- és állatvilágáról.

Történetek segítségével megismerik a világ keletkezését, a Föld, a többi bolygó kialakulását, az űrkutatást. Lehetőségük van tanulmányozni az égbolt térképét a naprendszerrel, a bolygókkal.

Fontos a gyermekeket megtanítani arra, hogy az embereknek mindenhol – bárhol éljenek a Földön – azonos szükségleteik voltak, vannak, csak különböző formákban elégitik ki azokat.

Montessori legfontosabb célja a békére nevelés.

Mindaz megalapozása a kozmosz nevelésnek, előkészítése annak a szemléletnek, hogy a világmindenség egységes egész, és mindannyian a világmindenség apró részei vagyunk.

(B. MÉHES 1994: 55–60.)

A Montessori-pedagógia teljes eszközkészlete fellelhető a Nienhuis (a Nemzetközi Montessori Szövetség által ajánlott és elismert Montessori eszközgyártó és forgalmazó) oldalán: <https://www.nienhuis.com/int/en/early-childhood-3-6/page/2117/> (Utolsó megtekintés: 2021. április 3.)

2.3. Motiváció a Montessori-pedagógiában

A mai köznevelésben előszeretettel alkalmazott külső motiváló eszközök (jegyek, piros és fekete pontok, oklevelek stb.) a Montessori-pedagógia eszköztárában egyáltalán nem szerepelnek. A gyermekek pedagógusok általi megfigyelése és értékelése a háttérben, a gyermek által észrevétlenül történik, és a gyermekekkel való foglalkozás kizárólag a gyermekek belső motivációjára épít.

A közoktatásban a 19. században meghonosodott gyár modell sajátossága a frontális, az egész osztálynak vagy óvodai csoportnak szóló oktatás, foglalkozás. Ez a módszer, amellett hogy képtelen az egyéni különbségekhez, igényekhez igazodni, csak akkor működik, ha az összes gyermek egyszerre, hosszabb időszakon át képes a pedagógusra figyelni. A külső motiváló eszközök jó része ezt a fegyelmezett rendet hivatott elősegíteni.

Az 1970-es évektől kezdődően, különböző korosztályú gyermekek körében végzett pszichológiai kísérletek sora bizonyítja, hogy a külső motiváció a tevékenység iránti természetes érdeklődés útjába áll, a jutalom iránti vágy átveszi az őszinte érdeklődés helyét. A belső motiváció kiiktatása mellett rossz hatással van a teljesítményre, a kreativitásra és a társas viselkedésre is, valamint ezentúl azt is tapasztalták a kutatók, hogy ha abbamarad a jutalmazás, a tevékenység iránti érdeklődés is jelentősen megcsappan. Általánosságban elmondható, hogy a külső motiváció, rövid távú pozitív hatásai mellett, hosszú távon nagyon káros a gyermekek teljesítésére és önértékelésére.

A Montessori-pedagógia, a klasszikus pedagógiai modell teljesítményorientáltsága helyett, az adott tevékenységben való önfejlődésre helyezi a hangsúlyt, azt mondja, hogy egy adott tevékenységet azért jó egyre jobban, egyre ügyesebben végezni, mert attól gazdagabb lesz az ember, az olyan értéket képvisel, ami nemcsak neki, hanem társainak is hasznos. A pedagógus a tanulás értelmes hosszú távú céljait tartja szem előtt és azokra irányítja a gyermek figyelmét is. A külső motiváló tényezők, a jegyek, az oklevelek, a fekete pontok stb. helyett a gyermek a hosszabb távú célokat tartja szem előtt, ezáltal nem teljesítményorientált, hanem fejlődésorientált lesz.

A Montessori-féle pedagógiai gyakorlatban több olyan módszer létezik, ami megtámasztja a belső motivációt. A Montessori-játékeszközök túlnyomó többsége a játékba integrált önellenőrzési lehetőséggel rendelkezik. Magyarán, a gyermek maga látja, hogy jól végzett-e el egy feladatot, vagy pedig valahol hibázott. Ezután ő maga ki tudja javí-

tani a saját hibáját. Az a tény, hogy nem a felnőtt mutat rá a hibára, és az, hogy maga is ki tudja javítani, nem fogja károsan befolyásolni a belső motivációját, sőt inkább arra ösztönzi, hogy újból elvégezze a feladatot.

A belső motiváció, a természetes gyermeki érdeklődés fenntartásában kulcsszerepe van a pedagógusnak, aki a gyermeket megfigyelve, képességeit jól ismerve, mindig olyan játékeszközzel kínálja meg őt, ami a képességeinek megfelelő, illetve csak annyival van a képességei felett, hogy az fejlődésre, önfejlesztésre serkentse őt.

A belső motivációt támogatja meg az új ismeretanyag bevezetésekor alkalmazott háromlépcsős lecke is, mivel a pedagógus csak akkor ellenőrzi le, „kéri számon” a tudást, ha megbizonyosodott róla, hogy a gyermek már stabilan tudja azt.

A gyermekek egy Montessori-féle óvodai csoportban egy adott játékeszközt számtalanszor elővesznek, és addig játszanak vele, amíg magabiztos tudássá nem válik az adott játékeszköz által biztosított ismeretanyag. Az ismétlés korlátlan lehetősége szintén pozitívan hat a belső motivációra.

Általában elmondható, hogy egy Montessori-intézményben, óvodában vagy iskolában, a felnőtt tudatos háttérmunkájának is köszönhetően, a gyermekek megtanulnak önállóan és felelősségteljesen dönteni, maguknak értelmes tevékenységet választani, mindezt pedig a belső motiváció, a természetes kíváncsiság fenntartásával, ápolásával érik el, valamint a külső motivációs tényezők teljes kiiktatásával.

2.4. Montessori és a kreativitás kapcsolata

A reformpedagógiák és azon belül a Montessori-pedagógia is kedvez a kreativitás, a divergens gondolkodásmód fejlődésének, és ezzel a különböző tehetségek kibontakozásának. Mivel a kreativitás segít a felnőttkori beválásban, sikerességben, felmerül a kérdés, hogy vajon mely pedagógiai rendszerek azok, amelyek teret adnak a kreativitás fejlődésének. 2008-ban egy franciaországi kutatás arra a kérdésre kereste a választ, hogy van-e különbség a pedagógiai módszerek között a kreativitásra gyakorolt hatásukban (BESANCOM-LUBAR 2008). Egy hagyományos pedagógiai elvek alapján működő, egy Montessori- és egy Freinet-módszert alkalmazó csoportot vizsgáltak. A vizsgálat elején és egy év elteltével, a vizsgálat végén felvett kreativitástesztekkel követték a divergens gondolkodás fejlődését. Az eredményeket elemezve azt tapasztalták, hogy a Montesso-

riban nevelkedett gyerekek kreativitása nőtt a legnagyobb mértékben, de a Freinet-csoport is megelőzte a hagyományos nevelésben részesülőket. Az eredmény okát a tradicionális rendszer és a reformpedagógiák közötti szemléleti és módszertani különbségben látták (Szító 2010: 3).

A reformpedagógiák a gyermekből indulnak ki, az adott gyermek képességeiből és érdeklődéséből, a felfedezés és cselekvési vágy hozza létre a fejlődést és a tudás elsajátítását. A pedagógus szerepe is más ebben a megközelítésben. A Montessori-pedagógus gazdag környezetet biztosít a gyermek számára, segíti és motiválja tevékenységeit. Jól ismeri a gyermeket, és olyan nehézségi szinten kínál megoldandó feladatot, ami izgalmas kihívást jelent a gyermeknek, aki önállóan, szabadon próbálkozhat, a pedagógus támaszt, érzelmi biztonságot jelentő háttérrel biztosít számára. Nem az értékelésen, az eredményen van a hangsúly, hanem a folyamaton, a fejlődésen és a tevékenység örömein. Ebben a kreativitást támogató közegben természetesek a próbálkozásokkal együttjáró hibák, a megszokottól eltérő ötletek, gondolatmenetek és kezdeményezések.

A Montessori-pedagógia a belső motivációra helyezi a hangsúlyt, sem jutalmazást, sem büntetést nem használ. A külső motiváció hiánya is jótékony hatással van a kreativitásra.

2.5. A Montessori-óvoda mint a tehetséggondozás környezeti tényezője

Montessori pedagógiájában kulcsfontosságú szerepet kap a gyermek tárgyi és személyi környezete. A gyermek a környezete segítségével bontakoztatja ki személyiségét, fejleszti készségeit. Környezeti tényezőként tehát két dolgot kell megvizsgálnunk: a gyermeket nevelő Montessori-pedagógus attitűdjét és szerepét, illetve a pedagógus által a gyermek számára gondosan előkészített környezetet.

2.5.1. A Montessori-pedagógus

„Nem alakítania kell, hanem alakulni engednie...” (FARAGÓ—KISS 1949, idézi KURUCZ 1992: 32.)

A Montessori pedagógus feladata az előkészített környezet létrehozása és gondozása a gyermekek egyéni igényeit, képességeit figyelembe véve. Ahhoz, hogy a környezet va-

lóban az adott csoportot szolgálja, a pedagógusnak ismernie kell a gyermekek személyiségét, érdeklődését, képességeit. A pedagógus egyénenként követi a gyerekeket, készül és elindítja a tevékenységet, mozgásba hozza a cselekvő, felfedező, tanuló vagy elmélyítő tevékenységet. Máskor csak nyugodt jelenlétével hat, érzelmi biztonságot nyújt, passzívan a háttérben maradva, és közben figyel. A Montessori-pedagógusnak tudnia, éreznie kell, hogy mikor és mennyi segítséget nyújtson, illetve mikor és kinek milyen játékeszközt mutasson be.

„...egy új művészetet kell megtanulnia, azt, hogy a gyermek segítőtársa és vezetője legyen az új környezetben, és elvezesse őt azokhoz az eszközökhöz, amelyekre akkori fejlődési fokán szüksége van.” (MONTESSORI 1978: 16.)

A Montessori-pedagógia varázsa és eredményessége az egyénre szabott, érzékeny pedagógiai munkán múlik. A pedagógus minden gyermeket egyénenként követ, legfontosabb feladata a tudatos megfigyelés, majd egyenként vagy mikrocsoportokban foglalkozik a gyermekekkel. Van lehetősége a gyermek kiemelkedő adottságait észrevenni és támogatni, illetve megsegíteni, ha nehézségei vannak, ezért tehetséggondozásra és fejlesztésre is van alkalma.

Ha egy gyermek elmélyülten játszik, a pedagógus feladata, hogy megvédje az elmélyülést. Ilyenkor ő sem szakítja meg a gyerek tevékenységét, még dicsérettel, biztatással sem, mert akkor a gyermek kieshet a tökéletes élmény, a flow állapotából, a tevékenység folyamata megszakadhat.

A Montessori-pedagógus olyan, mint egy jó mentor. Nem jutalmaz és büntet, hanem vezet és támogat. A gyermeknek a tevékenység öröme ad jutalmat és viszi az új felfedezések, kihívások felé. A pedagógus, mivel jól ismeri a gyermeket, őt a számára megfelelő kihívások elé állítja, így fejlődését támogatni tudja. (B. MÉHES 1994: 18–20.)

2.5.2. Az előkészített környezet

„A gyermek fejlődésének szabadsága nem azt jelenti, hogy egyszerűen magára hagyjuk a gyermeket, hanem azt, hogy segítő szeretettel emeljük köréje a megfelelő környezetet. Minél tökéletesebb a környezet, annál kevesebb beavatkozásra van szükség a felnőtt részéről.” (MONTESSORI 1932a: 4–5.)

A gyermekek köré olyan környezetet kell teremteni, ami számukra a legmegfelelőbb és komplex módon szolgálja fejlődésüket. A Montessori-környezet nem egyszerűen a

gyermekekért van, hanem a gyermekeké. Esztétikus, gyermekméretű berendezési tárgyait nemcsak használják, hanem rendben tartják, vigyáznak rá és ápolják is a gyermekek. A csoportszoba az önállóságra való nevelés elvének megfelelően van berendezve, hogy minél több tevékenységet maguk is el tudjanak végezni. (1. kép.)



1. kép: Tevékenykedő gyermek Montessori-környezetben

Forrás: <https://www.mariamontessori.com/learn/montessori-overview/> (Utolsó megtekintés: 2021. április 3.)

A játék- és a tevékenységek eszközei gondosan összekészítve alacsony, nyitott polcokon vannak elhelyezve, ahonnan a gyermek a szabad játék idejében bármikor előveheti, kedve szerint addig „dolgozhat”, játszat vele, ameddig szeretne, majd ő is gondosan visszateszi a helyére. Az eszközöknek állandó helyük van, a gyermek tudja, hogy hol keresse és hova tegye vissza. A teremben minden játékeszközből csak egy található, de egy jól felszerelt Montessori-csoportszobában körülbelül 200 vagy annál is több tevékenység végezhető. Ez segít a gyermeknek abban, hogy tevékenységeit megtervezze, választani tudjon, és ha más játszik a kívánt eszközzel, késleltessen vagy kooperáljon. (2. kép.)



2. kép: Montessori-csoportszoba berendezése

Forrás: <https://www.peacefulpathwaysmontessori.com/> (Utolsó megtekintés: 2021. április 3.)

A gyermekek a polcokról választanak játékot, és asztalon vagy játszószőnyegen tevékenykednek vele. A játékszőnyeg használata Montessori-sajátosság. A szőnyeg annak a gyermeknek, aki elővette, saját személyes játéktérülete, ezt a területet társai tiszteletben tartják, mint ahogy a rajta elhelyezett játékeszközöket is. A szőnyeg használója játékába befogadhatja társát, de ha nem szeretné, egyedül is tevékenykedhet.

A Montessori-terek tágasak, harmonikusan berendezettek, lehetőséget biztosítanak az elmélyült játékhoz. A térben nemcsak játék, hanem valódi tevékenység is zajlik. Nem eljártsszák, hogy mosnak, vasalnak, főznek, csavaroznak, takarítanak stb., hanem tényleg végzik ezeket a tevékenységeket. Ezért szokták a Montessori-játékot munkának is nevezni, a gyerekek pedig büszkék a munkájukra.

A falak nem túldíszítettek, hogy ne vonják el feleslegesen a figyelmet, viszont a gyermekek szemének megfelelő magasságban szép képeket, illusztrációkat helyeznek el. Jellegzetes a pihenő vagy könyvsarok, ahol a gyermek párnákra ledőlhet, ha fáradt, vagy egy szép fotelbe leülhet könyvet nézegetni, olvasni.

A játékeszközök tevékenységterületenként más-más helyen találhatóak a teremben. Az egymásra épülő játékok (pl. a matematika eszközei) az egymásra épülés sorrendjében balról jobbra vannak elhelyezve a polcon. Ugyanígy egyes tevékenységeket a pedagógus úgy készít elő, hogy ha több fázisból áll, a fázisokat balról jobbra történő sorrendbe lehessen elvégezni. Ez az írás-olvasás irányának tudatos előkészítését és megerősítését szolgálja.

A csoportszobába virágok, szobanövények is kerülnek, amit szintén a gyermekek ápolnak, öntöznek. Általában díszállatot is gondoznak, figyelik az életét, növekedését, táplálkozását.

A szobában elhelyezett minden tárgy gondosan kiválasztott, esztétikus, ha lehet természetes anyagú, hogy a gyermekeknek hívogató legyen, és szívesen használják. A Montessori-környezetben vannak szép, törekeny tárgyak is, ezek használatára és megóvására a gyermekek belülről jövő módon ügyelnek. Ha mégis összetörik valami, az a gyermek számára tapasztalat, egyfajta önellenőrzés, legközelebb belső indíttatásból jobban fog figyelni a mozdulataira. (B. MÉHES 1994: 11–14.)

„Ime ez a berendezés a teljes szabadságot biztosítja, amely ennek a nevelési módszernek elengedhetetlen feltétele. Ez a szabadság alapja a szabad tevékenységnek és az önnevelésnek.” (BARDÓCZ 1924, in: KURUCZ 1992: 77.)

2.6. Társak és szocializáció a Montessori-pedagógiában

A Montessori-pedagógiában nem a csoport van előtérben és annak egy tagja, alkotó egysége az adott gyermek, hanem a külön-külön egyéniséggel rendelkező gyermekekre irányul a figyelem, és a gyermekek alkotnak közösséget a pedagógus támogató, min-taadó segítségével. Értzi az egyén fontos szerepét társai között, ez önbizalmat ad, és a közösség felé természetes gyermeki felelősségérzetet hoz létre.

A Montessori-intézményekben, nemcsak az óvodákban, de az iskolákban is, vegyes életkorú csoportok működnek. (Az együtt nevelt korcsoportok: 0–3, 3–6, 6–9, 9–12 stb.)

Az életkorilag homogén csoport mesterséges izolációt teremt, akadályozza a szociális érzelmek kialakulását, a gyermekek között versengést és antiszociális érzelmeket alakít ki, ugyanakkor az azonos életkorú gyermekek képességei, fejlődési üteme is igen különböző, tehát előnyt nem jelent. A vegyes életkorú csoportban nem jelennek meg

ezek a problémák. A nagyobbak gyakran segítenek a kisebbeknek, a kicsik figyelik a nagyokat, és könnyebben tanulnak tőlük, mint a felnőttől. A gyermek sokszor jobban meg tudja ítélni, mint a felnőtt, hogy a társa mikor és milyen mértékben szorul segítségre, jobban el tudja magyarázni, meg tudja mutatni azt, amiben társa elakadt, mert közelebb áll a gondolkodásmódjuk. Ebben a tanítás-tanulás folyamatban mindketten fejlődnek. Egy magasabb szintű tudás jön létre, és fejlődik a gyermek kommunikációs képessége, amikor saját tudásának elemzése, megfogalmazása által megpróbálja átadni azt, amit tud.

Minél különbözőbbek életkorban és személyiségben a gyermekek, annál több szociális tapasztalatot szereznek, a pedagógus kísérete szociális folyamatokban egyre elfogadóbbak és toleránsabbak, ugyanakkor egészséges önbizalmuk segítségével érzéseiket kifejezik, a számukra kellemetlen helyzeteket őszintén visszajelzik, természetes határaikat megvédik.

A társas együttlét során szerzett közös tapasztalatok alakítják ki a gyermekekben azt az érzést, hogy egy közösségnek a tagjai. Ennek elmélyítésére szolgálnak a köridő alkalmai, a közösség erejét átélhetővé tevő csendjáték és a vonalon járás.

(B. MÉHES 1994: 14–18 és B. MÉHES 1992: 184–185.)

2.6.1. Csendjáték és vonalon járás

A csendjátékban közösségi élmény lesz a csend. A játékban a gyerekek azért teremtik meg a csendet, mert szeretik. Érzik felelősségüket, hogy mindenki egyformán felelős a közös csend létrehozásáért, mert ha csak egy gyermek is zajt kelt, már nem lesz teljes csend.

A csendjáték egyik legizgalmasabb formája, amikor kényelmesen elhelyezkedve, szemüket becsukva hallgatják a csendet. Észreveszik, hogy nincs teljes csend, hogy lehet hallani olyan apró vagy távoli zajokat, amelyeket amúgy észre se vennénk, óráketyegést, a lélegzetvétel finom hangját, egy távoli kutya ugatását, madarak csicsergését stb. Az elcsendesedés egy nyugalmas, pihentető lelkiállapotot hoz, olyan a léleknek, mint az imádság vagy a meditáció.

A vonalon járáshoz is szükség van a csendre, hogy aki éppen körbemegy, tudjon koncentrálni a mozgására, ezért a vonalon járás a csendjátéknak egy összetettebb változata. A Montessori-csoportszobában a földön ki van alakítva egy kör- vagy ellipszisforma. Ennek a formának a vonalán lépegetnek körbe a gyerekek egyenként, miközben kezük-

ben is visznek valamit. Ha körbeérték átadják a körbevitt tárgyat társuknak egymással szemkontaktust teremtve egy kedves gesztussal, figyelmesen. A vonalon járás során a gyermekek összerendezik, tökéletesítik mozgásukat, fejlődik az egyensúlyérzékük, megtanulják figyelmüket megosztani két dolog között, miközben kezük és lábuk mozgását szétválasztják. Ahogy a gyermekek ügyesednek, egyre nehezebb feladatot kívánnak. Szoktak körbevinni vízzel teli poharat, kanálban pingpong labdát, fejükön babzsákot stb. A vonalon járás alatt gyakran megnyugtató halk zene szól.

A csendjátékot nagyon élvezik a gyermekek, ugyanakkor sokat segít az önfegyelem, az összerendezett, harmonikus mozgás, a közösségi érzés és magatartás kialakításában. (B. MÉHES 1994: 36–37.)

2.6.2. Köridő

A köridő alkalmat nyújt a közös beszélgetésre, közösségépítő játékok erejének átélésére. A gyermekek megtapasztalják és megtanulják a közös beszélgetés, játszás szabályait, kerekeit. Átélik a közösség megtartó, bátorító, szerető, elfogadó erejét. Magukon érezhetik mások figyelmét és elsajátítják az egymásra figyelés képességét.

A köridő nem olyan, mint egy frontális foglalkozás, nem történik közben tudásátadás, hiszen a csoport tagjai más-más életkorúak és adottságúak, máshol tart érdeklődésük. Közösségi, frontális jellege viszont segít felkészülni abban az esetben, ha valaki nem Montessori szellemiségű intézményben folytatja tanulmányait, a hagyományos oktatási rendszer által megkövetelt frontális figyelemre, bízva abban, hogy minél több egyéni és kooperatív mikrocsoportos tanulásban is lesz részük iskolás éveik alatt.

2.7. A szülőkkel való együttműködés fontossága a Montessori-pedagógia szerint

„Az új nevelésnek, amely a gyermeket előbb megfigyeli, s csak aztán mer hozzákezdeni a neveléshez, végre be kell törnie a családba is, ahol nemcsak »új gyermeket«, hanem minde-nekelőtt új apákat és anyákat kell teremtenie.” (MONTESSORI 2010: 81.)

A Montessori-pedagógia légköre visszahat a szülőkre is. Amikor egy gyermek Montessori-óvodába kerül, pár hét után a szülők arról számolnak be lelkesen, hogy

gyermekük nyugodtabb, figyelmesebb, nyitottabb, és elmélyülten játszik otthon. Ekkor kezdenek el igazán érdeklődni a Montessori-pedagógia iránt.

„Nagyon nehéz olyan modellté válni, amelyet a tökéletesedés útján járó gyermeknek érdemes követnie.” (MONTESSORI 2010: 81.)

A szülőnek nem feladata, hogy otthoni pedagógusa legyen a gyermeknek, és nem kell az sem, hogy a játékeszközök otthon is rendelkezésre álljanak. A gyermeknek arra van szüksége, hogy fejlődését megértő és támogató szeretettel teli, biztonságot adó légkör vegye körül. Szülei biztosítsák – akár az otthoni környezet átalakításával is – a gyermek számára az önállóság lehetőségét, a már elsajátított készségek begyakorlását.

„Figyelmesen követni a gyermeki lélek minden megnyilvánulását, fölszabadítani a gyermeket, hogy szükségleteit kinyilváníthassa, s biztosítani számára minden szükséges eszközt fejlődéséhez: ez a szabad és harmonikus fejlődésnek, s bontakozó erői formálásának a feltétele.” (MONTESSORI 2010: 89.)

A Montessori-pedagógia arra biztatja a szülőt, hogy tisztelje gyermekét és bízson benne. A gyermek érzi ezt a bizalmat, büszke lesz rá, és ez önbizalmat ad számára.

A gyermek nevelése szempontjából elengedhetetlenül fontos a szülő és a pedagógus őszinte együttműködése. Mivel a pedagógus megfigyeli a gyermeket, észreveszi, ha viselkedésében változás áll be. A szülő jelzéseivel segítheti a pedagógust, hogy a gyermek viselkedését megértse. Ha reggel rossz hangulat volt otthon vagy a gyermek nem jól aludt, ez látszani fog a gyermek kedvén, esetleg az elmélyülés hiányát fogja okozni. A pedagógus tudván ezt, átsegíti a gyermeket kedvetlenségén és nem tulajdonít a koncentráció hiányának nagyobb jelentőséget.

A gyermekre legnagyobb hatással a szülei, az otthon légköre van, ezek olyan mértékben meghatározóak, hogy szinte felülírhatatlanok. A Montessori-pedagógia sem tudja pótolni az otthon melegét, legfeljebb enyhíti annak hiányát, de a pedagógussal együtt gondolkodó, a gyermeket támogató szülőkkal csodákra képes.

„Tudjuk, hogy a kicsik keresik a nagyok társaságát, s mindent megtesznek, hogy életükben részt vehessenek. A gyermek csak akkor igazán elégedett, amikor odaülhet a közös asztalhoz, együtt melegedhet a családtagokkal a kandalló mellett.” (MONTESSORI 2010: 86.)

IRODALOM

- ÁGOSTON VALÉRIA (2016): „Csillaglesen.” *Az óvodai tehetséggondozás ösvényein*. Sprint Kiadó, Budapest.
- BALOGH LÁSZLÓ, DR. (2012): *Komplex tehetségfejlesztő programok*. Didakt Kiadó, Debrecen.
- BARDÓCZ PÁL (1924): *Dr. Montessori nevelési rendszere és módszere*. Budapest.
- BESANCOM, MAUD – LUBAR, TODD (2008): Differences in the development of creative competencies in children schooled in diverse learning environment. In: *Learning and Individual Differences*. pp. 381–389. https://www.academia.edu/4665725/Differences_in_the_development_of_creative_competencies_in_children_schooled_in_diverse_learning_environments (Utolsó megtekintés: 2021. április 3.)
- B. MÉHES VERA (1992): Vegyes csoport és a szociális élet Montessori óvodáiban. In: *Óvodai Nevelés* 47/1. 184–185.
- B. MÉHES VERA (1994): *Montessori pedagógiai rendszere és alkalmazása az óvodában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- CZIKE BERNADETT (1996, szerk.): *Bevezetés a pedagógiába. Szöveggyűjtemény*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- CSÁSZÁR RÓBERT (2011): *Bábakalács Montessori Óvoda. Helyi nevelési program*. Vác.
- CSERMELY PÉTER (2010): *A tehetséggondozás és az óvodai gyakorlat. Hogyan ismerhetjük fel, és hogyan gondozhatjuk a legjobban a tehetséges gyermekeket?* Raabe Könyvkiadó Kft., Budapest.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI MIHÁLY (1997): *Flow – Az Áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- FARAGÓ LÁSZLÓ – KISS ÁRPÁD (1949): *Az új nevelés kérdései*. Egyetemi Nyomda, Budapest.
- FÜLLÉR GIZELLA (2001): Tehetséggondozás az óvodában? *Tehetség* 9/3–4. 14–15.
- GYARMATHY ÉVA, DR. (2006): *A tehetség fogalma, összetevői, típusa és azonosítása*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- HAINSTOCK, ELIZABETH G. (2010): *Montessori tanítása otthon*. Magyarországi Montessori Egyesület, Budapest.
- KURUCZ RÓZSA, DR. (1992): *Montessori-pedagógia. Szöveggyűjtemény pedagógusoknak, pedagógusjelölteknek*. Tolna Megyei Önkormányzat Pedagógiai Intézete, Szekszárd.
- LANDAU ERIKA (1997): *Bátorság a tehetséghez*. Calibra Kiadó, Budapest.
- Magyarországi Montessori Egyesület* (2004): *Maria Montessori pedagógiai módszere*. Tanfolyami jegyzet.
- MÉSZÁROS ISTVÁN – NÉMETH ANDRÁS – PUKÁNSZKY BÉLA (2004): *Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris Kiadó, Budapest.

- MONTESSORI, MARIA (1932a): *Előadások az új nevelésről*. Kisdednevelés, Budapest.
- MONTESSORI, MARIA (1932b): *Az új nevelő feladata*. (Ford. Burchard-Bélaváry Erzsébet.) Kisdednevelés 4. Budapest. pp. 97–104.
- MONTESSORI, MARIA (1978): *Az ember nevelése*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- MONTESSORI, MARIA (2002): *A gyermek felfedezése*. Cartaphilus Kiadó, Budapest.
- MONTESSORI, MARIA (2010): *Gyermek a családban*. Magyarországi Montessori Egyesület, Budapest.
- NAGY JENŐNÉ (2012): *Tehetségigéreték gondozásának elmélete és gyakorlata. Módszertani könyv óvodapedagógusoknak*. Óvodai nevelés a művészetek eszközeivel. Óvodapedagógusok Országos Egyesülete, Szolnok.
- Nemzeti Tehetség Program, 126/2008. (XII. 4.) OGY határozat.
- ÓNOAP (2018) *Óvodai nevelés országos alapprogramja*. MÓD-SZER-TÁR, Budapest.
- SÁNDOR-SCHMIDT BARBARA (2015): Egy plurális intelligencia-koncepció és a Montessori pedagógia komparatív megközelítése. *Autonómia és felelősség*. Neveléstudományi Folyóirat 1/2. 20–32.
- SZARKA EMESE, DR. (2017): Tehetség-csírák ismérvei. In: *Fejlődés és fejlesztés az óvodában: Módszertani ajánlás a kompetenciaalapú Óvodai neveléshez*. Szerk. Jávorka G. Raabe. Klett Kiadó, Budapest. pp. 1–43.
- SZINGER VERONIKA (2007): Kiváras és bontakozó írásbeliség – Hagyomány és újszerűség az óvodai írás- és olvasáselőkészítésben. *Könyv és Nevelés* 9/1. http://www.tanszertar.hu/eken/2007_01/seged_0701/szv.pdf (Utolsó megtekintés: 2021. április 3.)
- SZÍTÓ IMRE (2010): A reformpedagógiák és a tehetséggondozás. *Montessori Műhely* 2. 1–5.
- SZTRINKÓNÉ DR. NAGY IRÉN (2008): *Óvó-iskola, gyermekkert, óvoda. A kisgyermekkor neveléstörténete*. Didakt Kiadó, Debrecen.
- UZSALYNÉ PÉCSI RITA (2011): *A nevelés az élet szolgálata. A motiváció*. Kulcs a Muzsikához Kiadó, Pécs.

ADHD-s gyerekek a diszlexia-redukációs foglalkozásokon

AZ ADHD ÉS AZ OLVASÁSI ZAVAR EGYÜTTJÁRÁSÁNAK GYAKORISÁGA

Az ADHD-s személyek esetében gyakran megfigyelhető valamely más diszfunkció megjelenése. Ezek közül a leggyakoribb együttesen fellépő nehézség a kultúrtechnikák elsajátításában tapasztalható (olvasás, írás, számolás). Nemzetközi kutatások egyre inkább alátámasztják azt a tényt, hogy az ADHD és az olvasási zavar együttjárásának aránya 25–40% közé tehető (WILLCUTT–PENNINGTON 2000), az ADHD nyelvi zavarral az esetek 32–48%-ában társul (JAVORSKY 1996, idézi SZABÓ 2009), míg az ADHD-s gyermekek 65%-ánál tapasztalható valamilyen beszédbeli vagy nyelvi tünet (KIM–KAISER 2000). Ennek háttérében a szakemberek több tényezőt is sejtnek:

1. *A mérési eszközök sajátosságaiból fakadó eredmények* – a legtöbb vizsgálatban szerepet játszik az idői aspektus. Az ADHD-val küzdő tanulóknál ez torzítja az eredményt, hiszen e gyermekek nemcsak az információfeldolgozásban lassabbak, mint társaik, hanem sokkal nehezebben is kezdik el a feladatokat. Brown és munkatársai 145 ADHD-s serdülő szövegértésének vizsgálatakor azt találták, hogy a tanulók 53%-a nem tudta adott idő alatt befejezni a tesztet, de időn túl 77,9%-uk képes volt verbális teljesítményüknek megfelelően teljesíteni (BROWN–REICHEL–QUINLAN 2011).

2. *Az ADHD és olvasási zavar tüneteit egyszerre mutató tanulók szülei, pedagógusai gyakrabban fordulnak szakemberhez* – minél összetettebb egy probléma, annál szembetűnőbb. Az iskolarendszer legfőbb elvárásai a tanulók felé az, hogy tudjanak figyelni és beszélni, így, amennyiben egy gyermek nem tud figyelni, magatartásproblémája és még olvasászavara, nyelvi zavara is van, az hamar kiderül az oktatás során.

3. *Közös genetikai háttér*, melynek igazolása érdekében WILLCUTT és munkatársai (2010) neuropszichológiai vizsgálatot végeztek 244 egypetéjű és 213 kétetéjű ikerpár részvételével. 9 területen mérték fel a vizsgálati személyeket: szóolvasás, fi-

gyelem, hiperaktivitás / impulzivitás, fonológiai tudatosság, verbális gondolkodás, válaszgátlás, gyors megnevezés, feldolgozási folyamatok sebessége, munkamemória. Ők is azt találták, hogy míg olvasási zavar esetében a fonológiai tudatosság, a verbális gondolkodás, a gyors megnevezés, a feldolgozási sebesség és a munkamemória volt gyengébb, addig az ADHD-ra inkább a nehezített válaszgátlás és a lassú feldolgozási sebesség volt jellemző. Gyakrabban fordult elő az olvasási zavar és az ADHD együttes jelenléte egypetűjű ikerpárok mindkét tagjánál, mint kétpetűjű ikrek esetében, ami közös genetikai alapra utal. Hasonlóképp gyakrabban fordult elő egypetűjű ikerpár mindkét tagjánál figyelemzavar, hiperaktivitás / impulzivitás. Az olvasási zavar esetében nem volt tapasztalható jelentős különbség az egy- és kétpetűjű ikerpárok között, ami arra enged következtetni, hogy ennél a környezeti tényezők befolyása nagyobb.

4. Ehhez kapcsolódik a *képességprofil hasonlóságai*ból származó komorbiditás.

KOGNITÍV KÉPESSÉGPROFIL ADHD ÉS OLVASÁSI ZAVAR ESETÉN

Az ADHD-s és olvasási zavarral küzdő gyerekek képességeinek vizsgálatában három csoport eredményeinek összehasonlítása fontos annak megállapítására, hogy az ADHD és az olvasási zavar háttérében álló profilnak milyen hasonlóságai vannak: a pusztán ADHD-s gyermekek és a kizárólag olvasási zavart mutató gyermekek eredményeinek összehasonlítása, illetve azon gyermekek képességprofiljának vizsgálata, akik egyidejűleg mutatják az ADHD és az olvasási zavar tüneteit.

McGRATH és munkatársai (2010) 614 fő 8 és 16 év közötti gyermeket vizsgáltak. A *fonológiai tudatosság* fejletlensége volt az olvasási zavarra jellemző képességdeficit, míg az ADHD-s gyermekeknél inkább a *válaszgátlás* gyengébb működése volt tapasztalható. Ugyanakkor a *fonéma*percepció, a *fonématudatosság* és a *szavak fonémákra bontása* terén ADHD-s gyerekeknél is tapasztalhatók kevésbé markáns elmaradások (BREIER és mtsai 2001, idézi SZABÓ 2009). Mindkét csoport rosszabbul teljesített a *feldolgozási sebességet*, a *gyors megnevezést* és a *verbális munkamemóriát* mérő feladatokban azzal, hogy az olvasási zavart mutató gyermekek nehezen sajátítottak el új információt, míg az ADHD-s csoportnál inkább a késleltetett felidézés okozott problémát.

Az információfeldolgozási sebességet mérő vizsgálatok rámutattak, hogy míg olvasási zavar esetében az auditív, ADHD esetében inkább a vizuális információ feldolgozása a nehezített, illetve arra, hogy ez az eltérés határozottabb azoknál a feladatoknál, ahol összetett műveletek alkalmazására van szükség (WEILER és mtsai 2002, idézi SZABÓ 2009).

Gyors szeriális megnevezés feladatok esetében olvasási zavart mutató gyermekek teljesítményében a hibaarány és az idő is gyengébb, ADHD-val küzdő gyermekek csak idő tekintetében produkáltak rosszabb eredményt a kontrollnál a szín- és tárgymegnevezésnél, a betű- és számmegnevezés megegyezett a kontrollal (SEMRUD és mtsai 2000, idézi SZABÓ 2009).

SZABÓ Csilla (2009) a témában folyó kutatások áttekintése alapján leírja, hogy a diszlexiás gyermekekre jellemző képességdeficitok kizárólag az olvasási zavart mutató ADHD-s gyermekekre jellemzők, a nyelvfejlődési zavarra jellemző nehézségek pedig azokban az esetekben tapasztalhatók, amikor az ADHD tüneteire nyelvi zavar is társul.

A diszlexia-prevenció és -reedukáció szempontjából annak ismerete szintén elkerülhetetlen, hogy az ADHD-s gyermekek milyen eltéréseket mutatnak a normál populációtól a beszéd és a nyelv területein. KIM és KAISER (2000) 11 ADHD-s és 11 harmonikus fejlődésű 6 és 8 év közötti gyermek nyelvi teljesítményének vizsgálata során azt tapasztalták, hogy az ADHD-s gyermekek passzív szókincse és pragmatikai ismeretei nem különböznek harmonikus fejlődésű társaikétól. *Mondat emlékeztetük* azonban szűkebb terjedelmű, *szóartikulációjuk* pontatlanabb, illetve beszédkvóciensük, nyelvi kvóciensük alacsonyabb, ami azt mutatja, hogy a passzív, értő oldal megfelelő fejlettsége ellenére *sokkal differenciálatlanabbul, pontatlanabbul, szegényesebb szókincsel, több nyelvi és szemantikai hibával* fogalmaznak meg mondanivalójukat. A *szómeztalálási nehézségekre* utal az is, hogy ADHD-s gyermekek kategória- és betűfluencia vizsgálatokban – ahol megadott kategória vagy kezdőhang alapján kellett a mentális lexikonból szavakat előhívni – az első 15 másodpercben jelentősen gyengébben teljesítettek, mint a kontrollszemélyek, ami főként a betűfluencia feladatoknál volt jellemző (HURKS és mtsai 2004, idézi SZABÓ 2009).

ADHD-s gyermekek beszédértésének vizsgálata rámutatott, hogy bár a tanulók a hallott szöveg lényegi információit megértették, a *következmények és utasítások megértése* gondot okozott számukra (MCINNIS és mtsai 2003, idézi SZABÓ 2009).

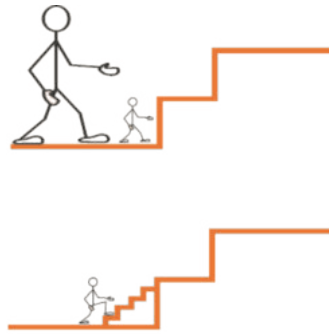
A lassabb olvasási sebesség és a *szövegértési nehézség* még akkor is gyakran jár együtt az ADHD-val, ha egyébként nincs a háttérben diagnosztizált olvasási zavar (TANNOCK–BROWN 2009; MAHONE 2011). Mivel a szövegértés az olvasott információk alapján felépített modell lényegi jegyeinek (helyszín, szereplők, fontosabb történések stb.) folyamatos emlékezetben tartását igényli, sőt ezen a mentális modellen folyamatosan műveleteket kell végezni a szövegnek megfelelően, a végrehajtó funkciók gyengesége, a kevesebb automatizált folyamat, illetve a gyors felejtés negatívan befolyásolja a szövegértési teljesítményt. Ezt igazolja az is, hogy a több feladat szimultán végzését vizsgáló tesztekben (*multitasking*), ahol a figyelem fókuszát a körülményektől függően folyamatosan „mozgatni” kell, az ADHD-s személyek – a közhiedelemmel ellentétben – lényegesen gyengébben teljesítenek (MAHONE 2011). Ez a fajta figyelemmegosztási nehézség nemcsak a szövegértésre hat, hanem minden olyan iskolai feladatra, helyzetre, ahol egy időben sok csatornán éri fontos inger a tanulót (pl. jegyzetelés, tollbamondás, feladatmagyarázat dolgozatírás közben).

A MEIXNER-MÓDSZERTAN ALAPELVEI

MEIXNER Ildikó (2000) az általa kidolgozott módszertan alkalmazásához öt, a beavatkozás eredményessé szempontjából elengedhetetlen alapelvet fogalmazott meg.

1. Apró lépések elve

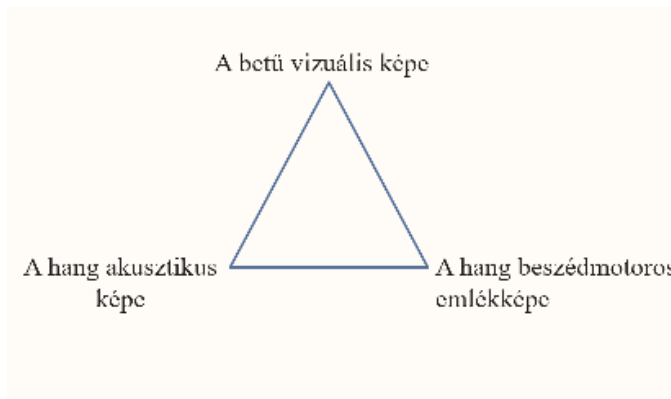
Mindenféle fejlesztési folyamatot annak részletes feltárásával kezdünk, hogy az adott gyermek hol tart az egyes területeken. A kiindulási pont meghatározása után a nehézségi fokok nem aszerint követik egymást, hogy a terápiás terv általánosságban milyen időtartammal, milyen logikai lépcsőfokokkal dolgozik, hanem annak alapján, hogy az adott tanulónak mennyi és milyen mélységű segítségre, milyen hosszú gyakorlási időre van szüksége ahhoz, hogy biztonsággal léphessen a következő fázisba (*1. ábra*). ADHD esetében nemcsak a képességeket, a beszéd-, olvasás- és írásproblémákat kell ennek szellemében átgondolni, hanem a figyelem terhelhetőségét is.



1. **ábra:** Apró lépések elve

2. A *hármás asszociáció elve*

A hármás asszociáció elvét Meixner Ildikó eredetileg az olvasástanításra dolgozta ki. Lényege, hogy a hallott hang, a kiejtett hang beszédmotoros képe és a betű (a hang vizuális képe) együttes gyakorlása könnyebbé, pontosabbá teszi a betűk elsajátítását (2. *ábra*).



2. **ábra:** A hármás asszociáció elve

Ezt továbbgondolva bármely tanulási folyamatra igaz, hogy minél több csatornán érkezik az új fogalmakról információ a gyermekhez, annál könnyebben, pontosabban tudja azt a már meglévő ismeretei közé illeszteni.

3. A homogén gátlás kiküszöbölésének elve

A homogén gátlás jelenségekörének megismerését Ranschburg Pálnak köszönhetjük. Az előző századfordulón végzett kutatásai rámutattak, hogy az egymáshoz hasonló tartalmak elsajátítása sokkal nehezebb, mint az egymástól különbözőké. Az egymáshoz nagyon hasonló dolgok egyidejű tanulása (pl. számsorok, egymáshoz hasonló szótagegységek, betűk) negatívan befolyásolja a tanulást és a későbbi felidézést is. Ennek kétoldalú terápiás vonzata van. Egyrészt a tanítási folyamat kezdetén (beszédfejlesztés kezdete, olvasástanítás) célszerű tudatosan egymástól távol tanítani az összekeverhető tartalmakat, majd – amikor már belép az összetéveszthető tartalom – tudatos differenciálással segíteni a különbségek bevéését. Másrészt – mivel a tantárgyak szerkezete, főként felső tagozaton, tudatosan épít a hasonló fogalmak (pl. kémiai elemek) együttes elsajátítására, vagy a hasonló tartalmak természetüknél fogva nem taníthatók távol egymástól (pl. patrícius, plebejus, provincia) – fokozatosan kell emelni a tanítási órákon alkalmazott összekeverhető tartalmak számát és nehézségét.

4. A gondolkodás rigiditásának figyelembevétele

A gondolkodás merevsége, a válaszgátlás gyengesége, tehát a kategóriaváltás nehézsége fokozottan érvényes az ADHD-val küzdő gyermekekre. A gyakorlás változatossága, a feladatok különböző aspektusból történő feldolgozása segít abban, hogy a gyermek gyakorolja a szempontváltást.

Ezen túlmenően a hibák azonnali és tényleges javítása (radírral) segít abban, hogy ez a rigiditás ne a szavak hibásan írt alakjánál történő letapadásban jelentkezzen legmarkánsabban.

5. A szorongás oldása

A tanulók a motivációt, az indítékot a tanórai munkához a tanártól kapják, ezért fontos az elfogadó, szeretetteljes légkör kialakítása, illetve a valódi kapcsolat megteremtése a tanítvánnyal. ADHD esetében fontos szem előtt tartani, hogy az önellenőrzés, önmagára figyelés képességének gyengesége miatt sokkal tovább tart a terápia, sokkal később

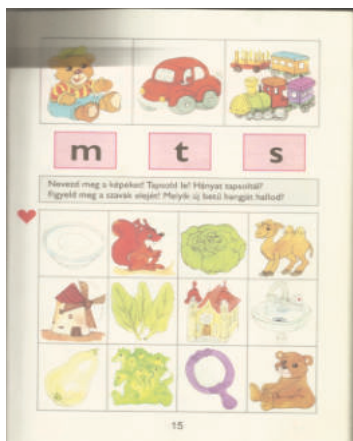
tapasztalható számottevő eredmény, ezért sokkal több türelemre van szükség a pedagógus és a gyermek részéről egyaránt. A szorongás oldásának másik alappillére a reális elvárások kialakítása. Ebben a szókapcsolatban a *reális* azt jelenti, hogy a gyermek képességeihez igazodó, az *elvárás* pedig azt az átgondoláson, apró lépésekre bontáson alapuló pedagógusi tudást, hogy a gyermek képes valamilyen rövid távú pedagógiai célnak az elérésére. Az elvárások közé tartozik az is, hogy a gyermeknek biztonságos kereteket biztosítunk: egyrészt mindig tudja, hogy mi fog következni (pl. hat szó és egy mondat leírása), másrészt azt is tudja, hogy mik azok a csomópontok, ahol kiléphet a feladat-helyzetből (pl. miután elolvasott még 2 oszlophony szót, elmesélheti, ami eszébe jutott).

A PREVENCIÓ SZEREPE ÉS TERÜLETEI ADHD-S GYERMEKEK ESETÉBEN

A korai terápiás beavatkozás minden nehézség megelőzése szempontjából kardinális kérdés. Azoknál a gyermekeknél, akik veszélyeztetettek abból a szempontból, hogy az iskolai pályafutásuk során nehézségeik lesznek a tanulás bármely területén, célszerű már az óvodában, legkésőbb nagycsoportban elkezdni az elmaradt képességek fejlesztését és az olvasástanítást.

ADHD esetében a mozgásfejlesztésen, a tájékozódás és a ritmusérzék fejlesztésén, a különböző csatornákon érkező ingerekre való figyelem, a koncentráció, a feladattudat fejlesztésén túl a nyelvi területeket is célszerű már óvodás korban ügyesíteni. A Meixner-módszer-tanon alapuló diszlexia-prevenációs foglalkozások során ezek közül a tájékozódás és ritmus, valamint a beszéd célzott fejlesztésére fordítunk hangsúlyt. Mozgásfejlesztésre erre specializálódott szakemberekhez irányítjuk a szülőket, gyermekeket, a figyelem, a koncentráció, a feladattudat és az emlékezet fejlesztésével kapcsolatban pedig nem végzünk célzott terápiát, hiszen azok fejlődnek azáltal, hogy a gyermekeknek figyelniük, koncentrálniuk, feladatokat végezniük és emlékezniük kell a terápiás foglalkozások során (MEIXNER 1995). A beszédfejlesztés fő területei a szavak pontos artikulációja, az aktív szókinccs, a mentális lexikon aktivizálása, a mondataalkotás, valamint a szövegalkotás. A pontos artikuláció fejlesztése logopédiai feladat, általában hosszú terápiás munkát igényel, mivel a gyermekek nem képesek a saját produkciójukra figyelni, arra reflektálni, javítani a hibás ejtést. Az aktív szókinccs bővítése

és a mentális lexikon aktivizálása egymással összefüggő területek. A szókincs bővítését 3–5 új szót tartalmazó képcsomaggal végezzük, mellyel később, a szavak megtanulását követően különböző szempontú csoportosítási, válogatási, nyelvi feladatokat végzünk (3.ábra).



3. ábra: Szókincsbővítő feladat a prevencióban

A csoportosítási és válogatási feladatok lehetnek kategória szerintiek (pl. főfogalom, használat), illetve fonológiai jellegűek (pl. szótagok száma, kezdőhang). Többnyire ehhez kapcsolódik a mentális lexikonban való keresés ügyesítését célzó feladat („Mondj még ilyet!”). A mondatalkotás ügyesítése szintén képcsomagokkal zajlik, melyek egyre nehezebb nyelvi szerkezetű mondatokat ábrázolnak (pl. tárgyval bővített mondatok, később helyhatározóval bővített mondatok). A szövegalkotás fejlesztését képtörténetekkel végezzük, melyek a gyermek szűkebb környezetéből indulva egyre sokrétűbbek. Ennek egyrészt munkavégzésre, feladatra motiváló szerepe is van, hiszen a gyermekeket a hozzájuk közelebb álló dolgok jobban érdeklik, másrészt segítünk a gyermekeknek abban, hogy a különböző társas helyzetekben hatékonyabban tudjanak részt venni. ADHD esetében külön figyelmet kell fordítani arra, hogy legyenek logikai csomópontok a közlésben, tagolva legyen a szöveg, hogy ne legyen egy parttalan szófolyam az elmondott történet.

A prevenció célú olvasástanítás megkezdése szintén nagy jelentőséggel bír ADHD esetében. Egyrészt a nagy (és egyre nagyobb) osztálylétszámok miatt, másrészt a figye-

lem terhelhetőségének növelése szempontjából, harmadrészt a kognitív képességek megváltozott fejlődési üteme miatt fontos, hogy több idő legyen az egyes betűk gyakorlására, az egymáshoz hasonló betűk hosszabb differenciálására és az összeolvasás hosszabb gyakorlására. A megváltozott pszichés fejlődési ütemű gyermekek, ha nem a számukra megfelelő olvasástanítási módszerrel tanulnak olvasni vagy esetleg az adott osztályban egy prevenciós olvasástanítási módszert nem elég körültekintően alkalmaznak (pl. az egyes tanulók eltérő fejlettségi szintjéből fakadó különbözőségek figyelembevétele nélkül), akkor nagy valószínűséggel diszlexiássá válnak.

ADHD-S GYEREKEK DISZLEXIA-REEDUKÁCIÓS FOGLALKOZÁSÁNAK KERETEI ÉS TERÜLETEI

Bár a szakemberek többsége egyetért abban, hogy a figyelemproblémákkal küzdő tanulók fejlesztésére, tanulási problémáik enyhítésére az egyéni foglalkozás lenne a legcélravezetőbb, sajnos erre ritkán van mód. Az ADHD-s gyermekek is általában kics csoportos foglalkozásokon vesznek részt, melynek kialakítása során azonban fontos egy-kettő, a későbbi munkát jelentősen megkönnyítő tényező figyelembevétele, segítő momentum beiktatása.

A csoportok kialakításának egyik fontos szempontja, hogy egy csoportban csak egy ADHD-s tanuló legyen, mivel ellenkező esetben a figyelemzavart mutató gyermekek egymás figyelmét is elterelik. Az órarend kialakításánál célszerű szem előtt tartani, hogy ne udvaron vagy tornateremben tölthető szabadidő alatt vigyük ezeket a gyerekeket. Egyrészt azért, mert nagy a mozgásigényük, illetve mozgásfejlődési elmaradásaik vannak, másrészt azért, mert a munkára való motiváltság teljesen érthető módon ilyenkor a legalacsonyabb. Az órák során a termet célszerű úgy berendezni, hogy az ADHD-s gyermek közelében ülhessen a pedagógus, így könnyebben figyelemmel tudja kísérni a feladatvégzést, vissza tudja terelni a figyelmét, gyorsan tud segítséget nyújtani a türelmét és kedvét gyorsan elveszítő, rossz kudarctűrő, esetenként igen infantilisén reagáló tanulónak. Emellett fontos egy olyan egyezményes jelet kialakítani a gyerekekkel (kar vagy fej megérintése, köhintés a háta mögött, kéz asztalra helyezése stb.), ami figyelmezteti őt arra, hogy elterelődött a figyelme,

vissza kell térnie a feladathoz. Az ADHD-s tanulók számára nagyon fontos, hogy pontosan ismerjék az óra kereteit (mennyi ideig tart a foglalkozás, milyen feladatok szerepelnek majd, mi mi után következnek). A Meixner-módszerű reedukációs óra felépítése mindig azonos:

1. Szótagsorok, analógiás szósorok olvasása
 - 1/A) Egyéni feladatok
 - 1/B) Öndiktálás
2. Írás diktálás után, szómagyarázat
3. Nyelvtani, nyelvhelyességi feladatok, szókincsbővítés
4. Összefüggő szöveg olvasása
5. Didaktikus játék

1. A reedukációs óra során az azonos szó szerkezetű (tehát azonos sorrendben és számban mássalhangzókat és magánhangzókat tartalmazó) szavakat gyakoroltató szószedeket (4. ábra) oszloponként olvassuk a tanulókkal, mivel így alacsonyabb a hibázások száma. Már az első olvasás során megjelenik a szószintű értés, tehát a gyermekek figyelik, jelölik azokat a szavakat, amelyeket nem ismernek, illetve a terapeuta felhívja a figyelmet azokra a szavakra, amelyeket szerinte nem ismernek pontosan. Az új, illetve csak felületesen ismert szavakat fontos azonnal szóban mondatba foglalni, hiszen így könnyebben rögzül.

flakon	trópus	tribün	drótos	fröcsög	trécsel
trafik	grafit	profit	glóbusz	trágyáz	préssel
krízis	gránit	stabil	grimasz	brekeg	spórol
szlovák	szlalom	brazil	klorid	drágít	próbál
bravúr	plakát	kráter	krémes	drótoz	tréfál
platán	spenót	profil	plénium	krémez	klóroz
gránát	stílus	trapéz	blokád	drágul	prémez
plafon	brigád	glukóz	szlovén	krárog	trónol

3. ábra: Szószedet az olvasástechnika fejlesztésére

1/A) Az egyéni feladatok általában 3–5 perc alatt megoldható szószintű feladatok a szószedethez (az előzőekben olvasott szavakhoz) kapcsolódóan. E feladatok megjelenhetnek feladatlapon vagy borítékos feladatként, és – differenciáltan, az egyes gyermekek aktuális fejlettségi szintjéhez igazodva – lehetnek szótag-kép, szó-kép, szó-jelentés szó-ellentét egyeztetési, csoportosítási vagy válogatási feladatok, illetve olyan feladatok, ahol összetett szavakat kell kirakni a diákoknak (5. ábra). Szervezési szempontból a tanórán inkább a borítékos feladatok, házi feladatként pedig inkább a feladatlapon megoldható feladatok túlsúlya jellemző. A borítékos feladatok előnye, hogy a gyermeket manipuláltatja, fenntartva ezzel folyamatosan a figyelmét, valamint az is, hogy a megfejtése látványos, az összetartozó elemek ténylegesen egymás mellé kerülnek.

Vágd szét! Rakd ki a szavakat! Az első szótag sárga, a második zöld, a harmadik piros, a negyedik kék. Tedd mögé a megfelelő szót!									2+2+2+3/névszó 1.
cso		pe		sza		sze		jő	
pa		te		ba		fe		ka	
ba	je	da	ma	ta	mé	le	zsa	ve	ra
de	di	de	lyi	da	ló	go	li	gó	pü
lás		kom		lem		ség		csom	
gus		gus		lem		lés		lom	
adó		fejlesztés		képzés		püré		technika	
ár		jog		levél		teszt		választás	

4. ábra: Borítékos feladat (szószintézis szótagokból, majd összetett szavak kirakása)

1/B) Az egyéni feladatok után azok leírása következik. Didaktikai szempontból jelentős alapelv az, hogy a gyermekeket nem másoltatjuk, hanem a már olvasott, kirakott és elvett szavakat diktálja saját magának a tanuló. Az ADHD esetében külön ki kell emelni, hogy nagyon hosszú folyamat, míg a tanulók megtanulják helyesen, kihagyások, betoldások, ékezetelhagyások nélkül leírni a szavakat. A szótagolás megtanulása, az azonos szó szerkezetű szavak, a korábbi minta mankót nyújtanak a sikeres munkához.

2. Diktálás után az első részben olvasott nehéz vagy ismeretlen szavakat írják le a gyermekek, a diktált szavak számában szem előtt tartva a fokozatosságot. E szavak mindegyikével a tanulók szóban mondatokat alkotnak, majd ezek közül le is írnak néhányat.

3. Az óra következő részében a gyermekek szó szerkezetekkel, mondatokkal dolgoznak, szintén az óra elején olvasott szöveget szavaihoz kapcsolódóan. A nyelvi feladatoknál állandósult szerkezetek (jelzős, tárgyias, vonzatos ígék stb.) (6. ábra), a mondatokban egy-egy toldalék vagy több bővítmény gyakorlása (7. ábra), illetve az összetett mondatok alkotásának gyakorlása (8. ábra) a feladat. Itt is találkoznak a tanulók feladatlapon megoldható feladatokkal és borítékos feladatokkal egyaránt.

a szervezet	az évszakok	az író
vérkeringése	körforgása	novellája
vég- eredménye	aláírása	a költő
a mérkőzése	szerződés	verse

Parostaf Szó-magyarait

Savanykás, kívül barna, belül zöld gyümölcs a	kiwi.
Embereket és járműveket szállító hajó a	komp.
Két út találkozásánál van az	útkereszteződés.
Evezővel hajtott jármű a	csónak.
Föld alatt közlekedő jármű a	metró.
Gyalogátkelőhely a	zebra.
Forma, aminek három sarka van a	háromszög.
Egy utazásra jogosít a	jegy.

6. ábra: Mondatszintézis



7. ábra: Összetett mondatok gyakorlása

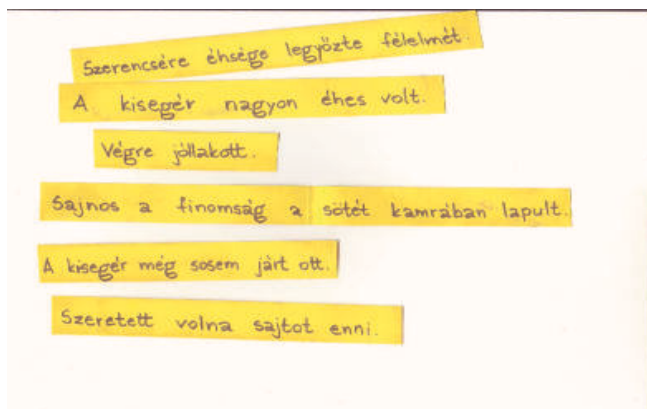
E feladatok nemcsak a beszéd nyelvi helyességét célozzák, hanem azt is, hogy a tanulók szókinccse bővüljön, a szavakat minél pontosabban, az adott szöveggörnyezetnek megfelelően használják. A szószerkezetek gyakorlása különös fontossággal bír az ADHD-s gyermekek esetében. Az árnyalt, differenciált, helyzetnek megfelelő szószerkezetek használatának feltételei a tanulók egy részénél már adottak a passzív szókinccsben, csak meg kell tanulni előhívni ezeket.

4. Összefüggő szöveg olvasása. Mint a kutatások is bizonyították, ADHD-s gyermekek esetében különös gondot kell fordítani a szövegértés fejlesztésére és az olvasási stratégiák (vázlat – modell – felépítése, következtetések levonása, lényegkiemelés) tanulására.

A szövegértés a szavak megértésénél kezdődik, majd egyre bonyolultabb kérdő, ki-jelentő majd felszólító mondatok megértésével folytatódik. Ezt követi az egyre növekvő számú mondatokból álló szövegek megértése képi segítséggel (9. ábra), majd anélkül (10. ábra).

a dió avas.
nem lehet meg-en-ni.
gabi üget.
a lova bar-na.
az úton lo-va-sok ü-get-nek.
az ü-ze-met fal-vak ö-ve-zik.
a pá-rasz-tok a-rat-nak.
kasza van a ke-zük-ben.
nagy-ma-ma gazol.
kapa van a ke-zé-ben.
az é-pü-let a-lap-ja kész.
misi és guri ik-rek.
ha-son-li-ta-nak egy-más-ra.

8. ábra: Több mondat párosítása képpel



9. ábra: Mondatok sorba rendezése képi segítség nélkül

A képi segítséget csak elenyészően tartalmazó vagy teljesen nélkülöző összefüggő szövegek olvasásánál szem előtt kell tartani a figyelemzavarból fakadó hátrányokat:

- figyelem megtartásának nehézsége, ami a szöveg kisebb egységekre való bontásával javítható, illetve azzal, hogy a terápia elején a gyermek olyan feladatokat kap, amelyek kapcsolódnak érdeklődési köréhez,
- lényeges információk szűrésének, valamint a válaszgátlásnak a nehézsége, ami azzal kompenzálható, hogy a tanuló előre megkapja a figyelendő mozzanatokat (előzetes kérdésfeltevés),

- kategóriaváltás nehézsége, aminek kiküszöbölésére az együttes összefoglalás (a mentális modell együttes átalakítása) nyújt segítséget,
- az összefoglalás, lényegi információk összeszedése és logikai rendszerbe foglalása különösen nehéz ADHD esetében, ezt hatékonyan segíti a közös vázlat vagy gondolattérkép készítése, illetve ezek alapján az olvasottak utólagos szóbeli elmondása, ami egyben a fogalmazás előkészítését is szolgálja,
- a feladatok elkezdése, a figyelem egy helyre összpontosítása több időt igényel a problémákkal küzdő tanulók számára, tehát a ráadásidő adása sokat lendít a teljesítményükön.

Külön területe a szövegértő olvasás fejlesztésének a kifejezések, szólások értelmezésének tanulása. A legtöbb ADHD-s gyermek számára az átvitt értelem megértése nagyon nehéz feladat a kategóriaváltási nehézségek és a rigid gondolkodás miatt, így azt külön tanulni kell.

5. Didaktikus játék. Motivációs szempontból, illetve a változatos gyakorlás szempontjából didaktikus játékkal zárjuk az órát, melyet az adott óra szóanyagához készítünk. Ez lehet bármilyen memóriajáték, dominó, lottójáték, mely hasonló az egyéni feladatokhoz (szó-kép, szó-jelentés stb.), a nyelvi fejlesztő feladatokhoz (pl. szókapcsolatok), vagy kapcsolódik az olvasott szöveghez, kifejezésekhez (szereplők és tulajdonságok párosítása, kifejezések elejének és végének összerakása stb.).

AZ OLVASÁS ESZKÖZSZINTŰ HASZNÁLATÁNAK TANÍTÁSA

A diszlexiás és ADHD-s tanulók többségének életében nagyon keserű pont az iskolai pályafutás során az alsó és felső tagozat közti átmenet. Az olvasás innentől kezdve az ismeretszerzés eszköze, tehát nem olvasni tanulnak a gyermekek, hanem olvasva tanulnak. A lényegkiemelés, a következtetések levonása, az utasítások betartása, a szöveg információiból egy logikusan felépített modell kialakítása, a szaktárgyaknak megfelelő terminológia és nyelvezet használata mind-mind olyan képességek, amelyeket ezeknek a diákoknak külön meg kell tanulniuk. A másik nehézség a fókusz megtartásában van, ahogyan egy ADHD-val küzdő lány megfogalmazta: „Az idő nagy részében, amikor

a tankönyvek feladatait olvasom, csak nyalogatom a szavakat, ahelyett, hogy rágnám őket. Ez az oka, hogy újra és újra át kell olvasnom.” (BROWN–REICHEL–QUINLAN 2011.) Mindezek a tényezők hozzájárulnak ahhoz, hogy ezek a gyermekek csak nagyon ritkán tanulnak meg teljesen egyedül tanulni, a szaktárgyak elsajátításához folyamatos pedagógusi, szülői figyelmet igényelnek.

Felső tagozatban ezért sok esetben a tankönyvekben található tartalmakat külön feladatokra bontva tanítjuk meg a diákoknak. E feladatok első csoportja a szavak megtanulását, beépítését célozza (11. ábra), második csoportja a tantárgyakra jellemző szófordulatok, szókapcsolatok használatára irányul (12. ábra), harmadik csoportja az összefüggések megértését segíti (13. ábra), míg a negyedik csoport a tartalom megértésének és visszaadásának logikai felépítését gyakorolja (14. ábra).

csapóhíd	kampós deszka, amit a rómaiak átvettek az ellenséges hajóra
fórum	a római városok főtere
gladiátor	cirkuszi harcos, aki az életéért harcolt
provincia	meghódított tartomány
punok	kereskedő nép, a rómaiak legyőzték őket
konzul	római hadvezér, az ország első embere
patrícius	előkelő ember
plebejus	a köznép tagja, egyszerű ember

10. ábra: Szavak tanulását segítő feladat

egyenes	törzs
sima	kéreg
felfelé törő	korona
szétterülő	gyökérzet
fűrészelt szélű	levél
fehér	szíromlevél

11. ábra: Szószerkezetek tanulását segítő feladat

A házi légy a peterakás helyéül trágyát, ételmaradékot, ürüléket keres.
Fejlődése igen gyors. Már másnap kifejlődnek a nyüvek, vagyis a láb nélküli lárvák.
Egy hét után bábbá alakul át.
A hőmérséklettől függően 3–20 nap alatt kifejlett házi légy lesz.
Ezt a fejlődési menetet teljes átalakulásnak nevezzük.

12. ábra: Összefüggések megértését segítő feladat

Olvasd el figyelmesen azt a részt a tankönyvből, mely hazánk legismertebb lelőhelyéről szól! Utána rakd ki a szavakat! Próbáld meg elmesélni a szöveget a szavak segítségével!

csont	maradvány
autó	út
gyermek	fog
ős	kori
ős	ember
Vértés	szőlős
koponya	csont

13. ábra: Szöveg logikai felépítésének, elmondásának gyakorlását célzó feladat

TANÁCSOK PEDAGÓGUSOKNAK

Az eredmény sokáig nem látható, várjunk és dolgozzunk türelemmel!

A motivációt a tanártól kapja a gyermek. Teremtsünk vele szeretetteljes kapcsolatot!

Meg kell tanítani tanulni! Ha ez nem megy, tanuljunk együtt!

Az izgás és mozgás akadálya a pontos olvasásnak és a sorkövetésnek, de a „nem izgás és mozgás” külön figyelmet igényel az ADHD-s tanulótól. Keressük meg az egyensúlyt! Mindig beszéljük meg, mi fog következni, hogy a gyermek tudja, meddig kell összpontosítani!

Találjuk ki, mi az a jel (hang, érintés stb.), ami visszatereli a gyermeket a feladathelyzetre anélkül, hogy rászólnánk!

ÖSSZEFOGLALÁS

Az ADHD és olvasási zavar összefüggéseit kutató vizsgálatok rámutattak, hogy azok a tanulók, akiknél ez a két zavar együttesen jelentkezik gyengébben teljesítenek mind a fonológiai tudatosságot mérő, mind a válaszgátlást mérő feladatokban. Emellett elmaradást mutat munkamemóriájuk, gyors megnevezési képességük, lassabb a feldolgozási sebességük. Nyelvi területeken a szavak pontos artikulációja, a mondatemlékezet, illetve a spontán beszéd nyelvtani és jelentéstani kidolgozottsága igényel fejlesztést.

Mindendezek miatt fontos az ADHD-t és az olvasási zavarra való veszélyeztetettséget együttesen mutató óvodások mielőbbi célzott terápiája, illetve prevenciók olvasástánításuk megkezdése már óvodás korban.

Iskolában a diszlexia-redukációs foglalkozásokon az olvasástechnika fejlesztése mellett a szókincs, a mondat- és szövegalkotás, valamint a szövegértés fejlesztése kiemelt feladat. Szövegértés terén a lényegkiemelés, a következtetések levonása, a szöveg felépítésének áttekintése és a szöveg visszaadásának gyakorlása nemcsak a szöveg megértését célozza, hanem egyben előkészíti a későbbi eszköz szintű olvasást is, mely a szaktantárgyak hatékony tanulmányának alapja.

A tanulmány első közlése

SIPOS ZSÓKA: ADHD-s gyermekek a dyslexia-redukációs foglalkozáson. In: *BHRG Szabadegyetem: Előadások kivonatai*. Szerk. Lakatos Katalin. Budapesti Hidroterápiás Rehabilitációs Gimnasztika Alapítvány, Budapest. ISBN 978 963 12 208

IRODALOM

- BREIER, JOSHUA I. – GRAY, LINCOLN – FLETCHER, JACK M. – DIEHL, RANDY L. – KLLAS, PATRICIA – FOORMAN, BARBARA R. – MOLIS, MICHELLE R. (2001): Perception of Voice and Tone Onset Time Continua in Children with Dyslexia with and without Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of Experimental Child Psychology* 80. 245–270.
- BROWN, THOMAS EDWARDS – REICHEL, PHILIPP CHRISTIAN – QUINLAN, DONALD MICHAEL (2011): Extended time improves reading comprehension test scores for adolescents with ADHD. *Open Journal of Psychiatry* 1. 79–87.

- HURKS, PETRA P. M. – HENDRIKSEN, JOS G. V. – VLES, JOHANNES S. HANS – KALFF, ARIANE C. – FERON, FRANS J. M. – KROES, MARIËLLE – VAN ZEBEN, THEA M. – STEYAERT, JEAN – JOLLES, JELLE (2004): Verbal fluency over time as a measure of automatic and controlled processing in children with ADHD. *Brain and Cognition* 55. 535–544.
- JAVORSKY, JAMES (1996): An examination of youth with attention-deficit/hyperactivity disorder and language learning difficulties. *Journal of Learning disabilities* 29. 247–267.
- KIM, OKMI H. – KAISER, ANN P. (2000): Language Characteristics of Children with ADHD. *Communication Disorders Quarterly* 21/3. 154–165.
- MAHONE, E. MARK (2011): The Effects of ADHD (Beyond Decoding Accuracy) on Reading Fluency and Comprehension. *New Horizons for Learning*, Winter 2011. <http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/Journals/Winter2011/Mahone> (Utolsó megtekintés: 2015. február 24.)
- MCGRATH, LAUREN M. – PENNINGTON, BRUCE F. – SHANAHAN, MICHELLE A. – SANTERRE-LEMMON, LAURA E. – BARNARD, HOLLY D. – WILLCUTT, ERIK G. – DEFRIES, JOHN C. – OLSON, RICHARD K. (2010): A multiple deficit model of Reading Disability and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Searching for shared cognitive deficits. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. doi: 10.1111/j.1469-7610.2010.02346.x.
- MCINNES, ALISON – HUMPHRIES, TOM – HOGG-JOHNSON, SHEILAH – TANNOCK, ROSEMARY (2003): Listening Comprehension and Working Memory Are Impaired in Attention-Deficit Hyperactivity Disorder Irrespective of Language Impairment. *Journal of Abnormal Child Psychology* 31. 427–443.
- MEIXNER ILDIKÓ (1995): *Munkásságom tézis-szerű összefoglalása*. <http://www.mek.iif.hu/porta/szint/tarsad/pedagog/modszer/dyslex2/meixner1.htm> (Utolsó megtekintés: 2015. február 24.)
- MEIXNER ILDIKÓ (2000): *A dyslexia prevenció, reedukáció módszere*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest.
- SEMRUD-CLIKEMAN, MARGARET – GUY, KATHRYN – GRIFFIN, JULIE D. – HYND, George W. (2000): Rapid Naming Deficits in Children and Adolescents with Reading Disabilities and Attention deficit Hyperactivity Disorder. *Brain and Language* 74. 70–83.
- SZABÓ CSILLA (2009): Implicit/explicit folyamatok figyelemzavaros és hiperaktív (ADHD-s) és olvasási zavarral küzdő gyermekeknél. *Gyógypedagógiai Szemle* XXXVII/5. 321–330.
- TANNOCK, ROSEMARY – BROWN, THOMAS E. (2009): ADHD With Language and/or Learning Disorders in Children and Adolescents. Thomas E. Brown, Ph.D: *ADHD Comorbidities. Handbook for ADHD Complications in Children and Adults*. American Psychiatric Press, Washington (DC). 231–296.
- WEILER, MICHAEL DAVID – BERNSTEIN, JANE HOLMES – BELLINGER, DAVID – WABER, Deborah P. (2002): Information Processing Deficits in Children with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder, Inattentive Type, and Children with Reading Disability. *Journal of Learning Disabilities* 35. 448–461.

- WILLCUTT, ERIK G. – BETJEMANN, REBECCA – MCGRATH, LAUREN M. – CHHABILDAS, NORMITA – OLSON, RICHARD K. – DEFRIES, JOHN C. – PENNINGTON, BRUCE (2010): *Etiology and Neuropsychology of Comorbidity Between RD and ADHD: The Case for Multiple-Deficit Models*. *Cortex* (in press). <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2993430/> (Utolsó megtekintés: 2015. február 24.)
- WILLCUTT, ERIK G. – PENNINGTON, BRUCE F. (2000): Comorbidity of reading disability and attention-deficit/hyperactivity disorder: Differences by gender and subtype. *Journal of Learning Disabilities* 33/2. 179–191.

Reformelemek Josef Kentenich pedagógiájában

A Schönstatt Családmozgalomban szerzett tapasztalataim alapján, majd az Organikus Pedagógia képzés keretében mélyült el bennem az a meggyőződés, hogy az Egyházon belül is végbement a 20. század elején a nevelés megújítására irányuló fordulat. Létezik katolikus reformpedagógia, létezik alternatív nevelés az Egyházban is; azaz a keresztyén családok számára is van megoldás, ha nem a hagyományos, porosz iskolai kultúrában szeretnék taníttatni gyermekeiket. Írásomban a reformpedagógiai szemlélet néhány alapelvének érvényesülésére mutatok rá az Organikus Pedagógia mindennapi gyakorlatában.

A légkör, a „bizalom-klíma” nélkülözhetetlen éltető jelenléte jellemző Josef Kentenich rendszerére: „kötöttség csak annyi – de annyi természetesen legyen –, amennyi szükséges, szabadság, amennyi lehetséges, lélekápolás pedig minden mennyiségben.” (Kentenich idézetei többnyire pontos helymegjelölés nélkül szerepelnek, mivel műveinek fordításai főképpen a Schönstatt Mozgalom belső használatára készültek, a forrás visszakereshetőségének igénye nélkül. A *lélekápolás* kifejezés a *cultivatio spiritus* kifejezés hagyományos, nem eléggé képszerű magyar fordítása. Sokkal inkább a belső ember kiműveléséről, növekedésre segítéséről van szó.) Kentenich műveiben számos anekdota maradt fenn arról, hogy kezdő tanító korában hogyan sokkolta puskázó tanítványait azzal, hogy dolgoztatás közben – kiment a teremből. Lelkivezetőként pedig mind elméletben, mind gyakorlatban a lelki szabadságra vezetést tartotta a legfontosabbnak. „A nevelésünknek az a célja, hogy a ránk bízottakat készségesse és képessé tegyük arra, hogy önállóan és öntevékenyen éljék Isten gyermekeinek életét.” „Amint Isten, a világ kormányzója a saját feladatát abban látja, hogy az ember szabad akaratát mozgásba hozza, ezáltal szabad döntést és annak szabad megvalósítását ösztönözze, úgy a nevelőt is erre hívja.” (KENTENICH, idézi UZSALYNÉ PÉCSI 2010: 9.)

Az Organikus Pedagógia alapvető gyermekmegközelítése szerint a tanítás-tanulás nem az intellektuson, hanem mindig élményeken, tapasztalatokon keresztül történik. A tevékenységeken alapuló és az érzelmeket előtérbe helyező tanulásszervezés a gyermeki szabadság és a gyermek tisztelete mellett tehát a másik kapcsolódás a reformpedagógiai modellhez. Kentenich így fogalmaz: „Csak az a szó hiteles, amihez magával ragadó élmény is kapcsolódik.” (KENTENICH, idézi UZSALYNÉ PÉCSI 2010: 7.) Az életkori sajátosságok figyelembevétele a tanítás anyagának kiválasztásakor szintén egybehangzik az Organikus Pedagógia törekvésével, miszerint az embernek azt kell kapnia, amire éppen „nyitott az időablaka”.

A személyes kapcsolat, a kötődésalapú nevelés és a nevelő személye fontos motívum a reformpedagógiai irányzatokban. Éppígy Kentenich sem tud hathatósabb módszert a másik ember nevelésére az önnevelésen kívül: „Erőteljes önnevelés nélkül nem leszünk úrrá tartósan az ilyen és hasonló jellem-gyengeségeken és veszélyeken, és akkor a nevelési folyamat szakadatlan kibontakozását lényegesen hátráltatni és csökkenteni fogjuk. Ismerjük a mondást: »Ha ezek a megváltott emberek megváltottabban élnének, akkor jobban hinnék a megváltójukban.« Engedjék meg, hogy átfogalmazzam ezt a mi esetünkre: »Ha ezek a nevelők alaposabban megnevelték volna magukat, jobban hinnék bennük, a nevelői bölcsességükben.« A legfontosabb nevelési »eszköz« tehát Kentenich megnevezése szerint maga a »nevelt nevelő«. A nevelés alapja pedig a gyermekkel létesített lelki közösség: »nevelés csakis akkor lehetséges, ha állandó érzékelő kapcsolatban vagyunk azzal, akit nevelünk.«” (KENTENICH, idézi UZSALYNÉ PÉCSI 2010: 42.) Hallatlan újítása volt Kentenichnek, hogy bevonta a tanítványait mintegy társnevelőként, és a gyermeket a nevelési folyamat alanyává is tette azáltal, hogy az önállóság és a saját papi gyakorlatában bevált önnevelés kialakítása felé segítette. „A titok nyitja mindig ugyanaz: az önmagát nevelő nevelő. Egy olyan ember, aki neveli önmagát, akinél érezhető, hogy lényének minden rostja alá van vetve az akaratának és bele van építve végső soron a túlvilági, érzékfeletti, természetfeletti világba.” (KENTENICH é. n.)

A tárgyi környezet szépsége mint pedagógiai komponens a következő elem, amely a reformszemlélethez kapcsolódik. Ha Kentenich szavai szerint „a dolgok kis próféták”, amelyek Istenről beszélnek, akkor a tárgyak szimbólum jellege miatt szép, ha a mögöttük álló tartalomról szólnak, például a gyermek szüleinél, akik számára azt elkészítették. Jó, ha a tárgyi környezet szépségével légkört is teremt, és Isten szépségére utal végső so-

ron. A kevés számú és szép, ámde mélyebb jelentést hordozó tárgy a kötődéspedagógiában a dolgokhoz, helyekhez (akár hangulatokhoz) való kapcsolódást teszi könnyebbé. A dolgokhoz való kötődés képessége pedig majd továbbvetül az emberekhez, és végső soron Istenhez való kötődésképeség kialakulására.

Végül kiemelten fontos motívum a szabadságra való nevelés. Kentenich már egészen korán, a Schönstatt Mozgalom alapításakor ezt írja: „Meg akarjuk tanulni, hogy [...] önmagunkat szilárd, szabad [...] jellemmé neveljük” (KENTENICH, idézi Uzsalyné PÉCSI 2010:7). Kentenich az antropológiai nézeteit a Gondviselő Istennel kapcsolatban körvonalazza: a Teremtő és Gondviselő Isten egyszeri teremtményeinek látja / láttatja az embert, akinek a beléteremtett csírákból egyedi személyiségét kell kibontakoztatnia. Ehhez a távlati célhoz képest másodlagosak a módszerek, elsődleges viszont, hogy a nevelésnek az adott gyermek sajátosságaiból kell kiindulnia. Kentenich megfogalmazásában: „a pedagógiai programunk szerint nem az elméletből, hanem az embereinkből indulunk ki.” Ezért is van kiemelt szerepe pedagógiájában a gyermek életkori sajátosságainak, és az azoknak megfelelő nevelésnek. A nevelés célja tehát a másik individuum szolgálata, Kentenich szavaival: „A nevelés legmélyebb értelmében nem más, mint az élet szolgálata.” (KENTENICH, idézi UZSALYNÉ PÉCSI 2010: 7.)

IRODALOM

- KENTENICH, JOSEF (2003): *Egy újkori pedagógia alapvonásai. (Szemelvények.)* Családakadémia-Óbudavár Egyesület Kiadó, Óbudavár.
- KENTENICH, JOSEF (é. n.): *Szöveggyűjtemény.* www.oazis.schoenstatt.hu/kakucs (Utolsó megtekintés: 2019. november 28.)
- KENTENICH, JOSEF honlapja: <http://kentenich.schoenstatt.hu/> (Utolsó megtekintés: 2019. november 28.)
- UZSALYNÉ PÉCSI RITA (2010): *A nevelés az élet szolgálata 1. Az érzelmi intelligencia fejlesztése, a lélek mozgását kísérő nevelés.* Kulcs a muzsikához Kiadó, Pécs.

A humánspecifikus motívumok szerepe az iskolai nevelésben

Alapvető emberi szükségleteink és motívumaink feltérképezése, fejlesztése és kielégítése fontos feladata a pedagógiának. A nevelés és tanítás nem hagyhatja figyelmen kívül azokat a motívumokat, amelyek emberi létünket meghatározzák. Az egyes motívumok jelenlétének erősítése, támogatása vagy elnyomása befolyásolja a fejlődésünket, mindennapi életünket és jövőnket egyaránt. Az egyes motívumok fejlesztésére és támogatására lehet teljes pedagógiai rendszereket építeni, és lehet azokat teljesen figyelmen kívül hagyni. A következőkben arra teszek kísérletet, hogy bebizonyítsam, az a pedagógia, amelyik ezen motívumokat nem, vagy kevésbé, vagy nem megfelelő arányban veszi figyelembe elveiben és gyakorlatában, kárt okoz a gyerekekben és különböző tüneteket és zavarokat okoz a fejlődésben.

AFFILIÁCIÓ ÉS INTIMITÁS

Az első motívum az affiliáció és intimitás (1. táblázat). Ez a motívum azt jelenti, hogy minden embernek az egészséges fejlődéséhez szüksége van a társakra. Az általános társas igény mellett szüksége van legalább egy olyan intim kapcsolatra, amelyben elfogadják őt, és amelyben kiteljesedhet. A társas kapcsolatok elengedhetetlen szerepére számos kutatás mutatott már rá. Kezdve az arcpreferenciától egészen a kötődésméletekig. Az idegen helyzet kísérletek, valamint a hospitalizációs kutatások is mindmind ennek bizonyítékai. A pandémia saját bőrünkön éreztetve is rámutatott, milyen fontosak a személyes és tágabb társas kapcsolataink. Rámutatott arra, hogy a diákok depressziósak lesznek, fejlődésük akadozik, tanulni sem képesek akkor, ha mindez nem társak között történik, ha nincs társas közeg. Ennélfogva ma már mindenki számára egyértelmű, hogy az iskola elsődleges feladata nem az ismeretek átadása, illetve

a szorosan vett tanítás, hanem a szociális kompetenciák fejlesztése. Ki ne emlékezne barátaira az általános iskolából, csoporttársaira az egyetemről. Határozottan állíthatjuk, hogy gimnáziumba, középiskolába elsősorban a kortárskapcsolatok miatt jártunk, ezek maradtak meg maradandóként emlékeinkben.

Ennek a motívumnak a figyelembevétele a tanár facilitátori és mentor szerepével tud kiteljesedni, tanulásszervezési alapja pedig a projekt és a kooperatív tanulás. Vagyis az, hogy a tanár háttérbe vonul, onnan irányít, serkenti és szervezi a tanulási folyamatot, és ekképpen a társakkal való közös munka nem kivételes, hanem mindennapi tevékenység legyen a gyerekek / diákok életében. Az egymás segítése, elfogadás és együttműködés a mai társas élet és a társadalmi beilleszkedés alapja. Enélkül pedig nem tudjuk az életünket harmonikusan felépíteni, az internet és a globalizáció lehetetlenné teszi azt, hogy kis, egyéni vagy családi skatulyáinkban, megszokott környezetünkben elszigetelten éljünk és előítéletesen dohogjunk azokra az emberekre és embercsoportokra, akik különböznek tőlünk.

A társas kapcsolatok hiánya, a társak ellenszenve vagy kirekesztése megkeseríti iskolai életünket, lehetetlenné teszi a beilleszkedést és ezzel együtt a tanulást is. Amennyiben a gyerek / diák fél a csoportban, iskolai közegben megszólalni, teljesíteni és esetleg élni is, mert nincsenek barátai, akkor nem tudja az elvárt követelményeket teljesíteni, szorongó és alulteljesítő diák és később ugyanilyen felnőtt lesz belőle.

Oka lehet ez a zavart, hiperaktív viselkedésnek is, hiszen szeretne barátokat, partnereket szerezni, csak inadekvát módon teszi azt.

Az alternatív pedagógiákban hirdetett és az ilyen iskolákban alkalmazott módszerek közül a Carl Rogers elvei alapján létrejött iskolák és mozgalmak azok, amelyek a legnagyobb figyelmet szentelik a társas humánspecifikus szükségletnek. Rogers szerint a kapcsolatok minősége meghatározó a terápiás és a tanulási folyamatban. A legnagyobb esély a gyógyulásra / tanulásra akkor van, ha a terapeuta / tanár empátiával, kongruenciával és elfogadással fordul a pácienséhez / diákjához, és ezáltal olyan légkört teremt a terápia / tanítás során, amelyben a páciens / diák megtalálja a saját útját. Nem véletlen tehát az, hogy a budapesti Rogers-iskolában is az iskolai kapcsolatok minőségére került a legnagyobb hangsúly. A tanár-diák kapcsolatban, a diák-diák és a szülő-tanár kapcsolatban is fontosak maradtak Rogers értékei.

A kooperatív tanulásnál az egész tanulási folyamat a diákok közötti együttműködésre épül. Spencer Kagan hangsúlyozza, hogy a diákok egymás iránti elköteleződése és toleráns, segítőkész attitűdje a legjobban ennél a tanulásszervezési módnál bontakozhat ki. Az építő egymásrautaltság mint fő alapelv azt mondja ki, hogy lehet úgy is függeni egymástól, hogy az a célunk, hogy a társunk jobban teljesítsen. A kooperációban akkor lesz nekünk is jobb az elért eredményünk, ha a társunk is jól teljesít. Kagan élesen szembeállítja ezt a romboló egymásrautaltsággal, ahol elsősorban akkor nyerhetünk, ha a társunk rosszabbul teljesít nálunk.

A társas kötődés motívumának felhasználása a nevelésben és oktatásban minden bizonnyal a gyermeki fejlődés legegyszerűsebb útja. A hazai iskolai gyakorlatban azonban sokszor ennek az ellenkezője történik, a társakkal való együttműködést sűgásnak hívjuk és az egymás segítségét büntetés követi, ami a józan észnek és a további élet kihívásainak és feladatainak is teljesen ellentmond.

Ezáltal részesei leszünk annak a színjátéknak, amit iskolai oktatás és nevelés köntöse alatt csinálunk, és ami azt ülteti el a diákjainkban, hogy az iskola valami olyasmi, ahol nem lehet őszintének lenni, és ahol úgy kell viselkedni, ahogyan az élet más színterein soha.

Ennek a létező ellentmondásnak az eredményeképpen a pedagógusképzésben olyan pedagógusokat képzünk, akik szégyellik azt, amikor a hétköznapiaknak megfelelő elvárásokat fogalmaznak meg diákjaik számára. Azt hiszik, hogy a tanítás ott kezdődik, ahol a normális, egészséges gondolkodás és logika véget ér. Így fordulhat elő az, hogy olyan tartalmakat és olyan magatartásmintákat próbálnak meg átadni az iskolában, amelyek soha sehol nem kellenek és amelyek sehol máshol nem használhatóak.

A folyamatos versenyeztetés ellentéteket szül diákjaink között, az a hazug üzenet, hogy az életre való felkészülés kizárólag egymás legyőzésével történhet, és egyúttal gátolja az egymás iránti tolerancia és elfogadás érzésének kialakulását. Ennek következménye az, hogy diákjaink felnőtt korukban képtelenek elfogadni egymást és képtelenek az együttműködésre. Ma már rendelkezésre állnak olyan kiadványok és képzések, amelyek segítik a pedagógusokat abban, hogy a frontális tanítási módszer mellett kooperatív módszereket és differenciálást alkalmazzanak az osztályaikban.

1. táblázat

Motívum	Következtetések	Alternatív megoldások	Konkrét példák	Zavarok, tünetek
Affiliáció és intimitás	<p>A társas kapcsolatok fontos szerepe,</p> <p>szociális kompetenciák fejlesztése</p> <p>A társ mint facilitátor</p> <p>A tanár mint mentor</p> <p>Szociális tanulás elmélete (utánzás, identifikáció, interiorizáció)</p>	<p>Iskolai kapcsolatok újraértelmezése</p> <p>Kooperatív tanulás</p> <p>A tanár szerepének újraértelmezése</p> <p>Az értékelés része a szociális fejlődés visszajelzése</p> <p>Az egymás segítése, elfogadás, toleranciára nevelés előtérbe kerül</p>	<p>Spencer Kagan: <i>Kooperatív tanulás</i></p> <p>Carl Rogers tanárképe</p> <p>A szociális kompetenciák fejlesztésére épülő tanterv: Kincskereső, Rogers, Palánta,</p> <p>Sulinova: Szociális kompetencia fejlesztő program (kooperatív.hu)</p>	<p>Túlzott társas függés</p> <p>A figyelem felhívására és megtartására irányuló viselkedés: pl. hiperaktivitás,</p> <p>szabálykezelés,</p> <p>magányosság,</p> <p>visszavonulás,</p> <p>alacsony teljesítmény</p>

A KOMPETENCIA MOTÍVUMA

A következő humánspecifikus szükséglet az ún. kompetenciamotívum (2. táblázat). A „kompetencia” szót a pedagógiával kapcsolatban sokféleképpen használjuk, ezzel megengedve, hogy ki-ki egészen mást értsen rajta. A pszichológiai szakirodalomban a kompetenciamotívum szoros kapcsolatban áll az ún. belső kontrollos magatartással. Ez az attitűd azt jelenti, hogy felelősnek tartjuk magunkat a sorsunkért, felelősek vagyunk tetteink következményeiért. Ami történik velünk, arról tehetünk, azt részben képesek vagyunk irányítani. Ezzel szemben a külső kontrollos attitűd azt jelenti, hogy a velünk történeteket a sors vagy más földöntúli hatalom játékanak, beavatkozásának tudjuk be.

A kompetens ember tehát belső kontrollós, úgy érzi, hogy hatással van a vele történt dolgokra és hatással van a világra is. Képes megtanulni, elvégezni a feladatokat, megoldani a problémákat. Mindehhez szorosan hozzátartozik, hogy nemcsak képes erre, hanem tudja is magáról, hogy képes rá. Így kapcsolódik ez a motívum az önismerethez és az önbizalomhoz is. A hit abban, hogy meg tudja csinálni a dolgokat és hogy befolyásolni tudja az eseményeket, nyilvánvalóan pozitív töltetet ad ahhoz, hogy ez valóban is így lehessen. Ebben a kontextusban tehát ha valami sikerül, az éppúgy eredménye a hitnek abban, hogy sikerülni fog, mint maga az a képesség, amellyel megcsináltuk.

Könnyű belátni azt, hogy a nevelés elsődleges feladata ennek a hitnek az elültetése diákjainkban. Ez pedig csak az önbizalom növelésével lehetséges. Fontos tennivalónk, hogy diákjaink sok olyan sikerélményben részesüljenek, ahol megélhetik saját hatékonyságukat. Ez a hatékonyság számos dologban manifesztálódhat, a többszörös intelligencia területeinek bármelyikében. Lehet, hogy jó barátok tudnak lenni, lehet, hogy szépen énekelnek, jól mozognak, vagy éppen képesek verbalizálni gondolataikat. A lényeg, maga az alkotó folyamat, a kipróbálás és a siker. Minden művészeti tevékenység és minden komplex tananyag és óraszervezés alkalmas ennek a motívumnak az erősítésére. És természetesen minden olyan értékelési és visszajelzési forma, amelynek célja nem a rajtakapás, nem a büntetés és megszégyenítés. A fejlesztő értékelés biztosan elősegíti ezt. A nálunk gazdagabb társadalmak legfőbb eszköze polgáraiban ennek a szükségletnek, motívumnak a táplálása, erősítése. Aki hisz magában, annak sikerül.

Nem nehéz látnunk, hogy ehhez persze erős kompetenciamotívummal rendelkező pedagógusok kellenek, amit nem segít elő az, hogy fizetésük és társadalmi presztízisük ma Magyarországon olyan alacsony, hogy alacsonyabb már nem is lehetne. A kompetenciaérzés a társak elismerésével is nő, fontos, hogy a közösségben az egymás értékeinek hangsúlyozása legyen elsődleges, és lehessen másnak lenni, valamint elismerés járjon azért, ha valaki önmagát meri adni és kreatívan képes gondolkodni.

A kompetenciamotívum tanítható, a sok pozitív tapasztalat erősíti, a sok negatív tapasztalat pedig gyengíti azt. Számtalan esetben láthatjuk, hogy iskoláinkból kikerülve a diákok félnék és szorongó, alacsony önértékelésű felnőttek lesznek, akik irigylik a másik sikerét, és akik kudarckerülő viselkedésükkel inkább nem kezdenek bele semmibe, nehogy még kevesebb önbizalmuk legyen. Az ilyen ember frusztrált, intoleráns, és nem szívesen segít másoknak, nem örül annak, ha valakinek sikerül valami az életben.

2. táblázat

Motívum	Következtetések	Alternatív megoldások	Konkrét példák	Zavarok, tünetek
Kompeten- ciamotívum	Az önbizalom növelése fontos cél	Elismerés, megbecsülés	Igazgyöngy – művészeti nevelés	Szorongó gyerekek
	Pozitív énkép	A másság elismerése, tisztelete	Waldorf iskola – művészeti nevelés	Kudarckerülő viselkedés
	A hatékonyság megélése fontos	Az értékek és a pozitívumok hangsúlyozása	Palánta iskola – projekt	Konformista viselkedés
	A kipróbálás jelentősége	Az alkotás fontos	Montessori – differenciálás	Kicsi önbizalom
	Önállóság	Projektalapú tanulás	Szabad iskolák	Félénkség
	A hibázás lehetősége	A tananyag élettel teli	Alternatív iskolák	Visszahúzó magatartás
	Szorongásmentes légkör	Használható, alkalmazható tudás		Teljesítményképtelenség
	Kreativitás szerepe, művészetek	Differenciálás		Motiválatlanság
	Szabadság-önálló döntés	Problémaalapú tanítás		Visszahúzóadás
	Felfedezettő tanítás		Depresszió	

AZ AUTONÓMIA MOTÍVUMA

A harmadik humánspecifikus szükséglet az autonómia (3. táblázat). Gondolhatnánk azt is, hogy vannak olyan személyiségtípusok, akiknek szükségletük az önállóság (önirányítás), míg mások azt szeretik, ha vezetik őket. Nyilván kicsit személyiségfüggő is ez a tulajdonság, azonban a tudomány mai állása szerint ez a motívum minden ember sajátossága.

Úgy tűnik tehát, hogy alapvetően nem konformistának születünk, hanem önállóságra. Ez azt jelenti, hogy kell a saját döntés lehetősége, kell a saját elhatározás, és kell az önmagunkra szánt idő is. Szeretünk függetlenek lenni és merünk is, akkor, ha erről nem szoktatnak le minket. Az önállóság első jelei az első, illetve a második dackorszak, valamint a kamasz önállósulása és a fiatal felnőtt leválása szüleitől.

Ebben a folyamatban is nagyon fontos a felnőtt szerepe, aki jó esetben hagyja és serkenti ezt a folyamatot. Miképpen tudja? Önálló választások és a saját magunk kipróbálásának engedése vezet ide. Ez nem könnyű feladat, hiszen sokszor féltjük a gyerekeket, hogy önállóan próbáljanak ki dolgokat. Féltjük, hogy leesik a mászókáráról, féltjük, hogy valami baja esik. Nehéz azt az egyensúlyt megtalálni, ahol a gyerek már képes valamire és már nem veszélyes számára, ha önállóan cselekszik. Sokszor a felnőttek bizonytalansága és ragaszkodása az, ami a fő motívuma annak, hogy nem engedjük gyerekeinket önállóan cselekedni. A magunk fontosságának és nélkülözhetetlenségének hangsúlyozása vezet oda, hogy szeretnénk irányítani a ránk bízott gyerekeket. Attól félünk, hogy a mi életünk, vagyis a felnőtt élete válik üressé, amikor a gyerek kirepül, és ezért akadályozzuk / hátráltatjuk ezt a folyamatot.

Fontos az is, hogy az önállóság és a magunkra szánt idő segít abban, hogy kompetensnek érezzük magunkat a körülöttünk lévő világ dolgaiban. Ne higgyük el, hogy irányításra, vezetésre szorulunk, ragaszkodjunk ahhoz, hogy a minket érintő dolgokban dönthessünk és cselekedhessünk.

Milyen pedagógia segíti elő az önállósodást? Tudjuk, hogy Maria Montessori legfontosabb alapelve éppen az önállóságra nevelés volt. Mit javasolt? A pedagógus lehetőleg ne zavarja a gyereket a fejlődésben! Mondta, és arra gondolt, hogy vonuljunk vissza, és teremtsük meg azokat a feltételeket, amelyek mellett a gyerekek önállóan dolgozhatnak. Fontosnak tartotta ehhez az eszközöket és a támogató berendezést, környezetet. Alig hiszik el hospitáló pedagógusjelöltek, amikor a Gyermek Házába megyünk látgatni, hogy kicsi elsős gyerekek milyen hihetetlenül önállóan dolgoznak már októbertől. A szoktatásnak nagy hatalma van, ha valaki megszokja, hogy megbíznak benne és rábízák a feladatokat, akkor igyekszik is ennek megfelelni. Olyan ez, mint az önmagát beteljesítő jóslat, amikor a bizalom és a hit meghozza az eredményét.

3. táblázat

Motívum	Következtetések	Alternatív megoldások	Konkrét példák	Zavarok, tünetek, ha visszafogják
Autonómia	<p>Az önállóság engedése, serkentése</p> <p>A választás lehetősége</p> <p>Az önálló döntés lehetősége</p> <p>Elfogadás, tolerancia</p> <p>A máság tisztelete</p> <p>Kreativitás</p>	<p>Differenciálás</p> <p>Szabadság</p> <p>Választható feladatok</p> <p>Egyéni fejlesztés</p> <p>Fejlesztő értékelés</p>	<p>Montessori pedagógiája</p> <p>Carl Rogers tanárképe</p> <p>Summerhill</p> <p>Alternatív iskolák</p>	<p>Önállótlanóság</p> <p>Szorongás</p> <p>Konformista magatartás</p> <p>Önbizalomhiány</p> <p>Mások követése</p>

A TELJESÍTMÉNYMOTIVÁCIÓ (4. táblázat)

Talán ez az a motiváció, amit nem kell nagyon részletesen bemutatnunk. Pedagógiai, iskolai megsegítése a múlt század óta hibátlanul és erősen működik a porosz iskolákban, így Magyarországon is. Sokat teszünk azért, hogy a gyerekek / diákok azt képzeljék, a jó teljesítménnyel boldogok is lesznek. A teljesítmény fontos része az, hogy társadalmi konszenzus kell hozzá, hogy mindenféleképpen mérhető és ezáltal összehasonlítható legyen. A teljesítményhez szorosan hozzátartozik a verseny, ahol kiderülhet, hogy *kinek jobb* a teljesítménye. Szoros velejárói a tesztek és felmérések, hogy mérhető legyen, *kinek mekkora* a teljesítménye.

Folyton összehasonlítjuk a gyerekeket/diákokat és teljesítményeiket. Az iskolákban állandó a verseny, az egymás legyőzése alap az előrejutásban. A valóságban azonban nemcsak egyféle teljesítmény létezik. Igaz, hogy általában standardhoz kapcsolódik és közmegegyezésnek örvend, hogy mit tartunk teljesítménynek. Sőt sok tesztlap és felvételi követelmény is igyekszik egységesíteni a teljesítmény nagyságát és fogalmát.

4. táblázat

Motívum	Következtetések	Általános megoldások	Konkrét példák	Zavarok, tünetek, ha eltúlozzák
Teljesítmény-motiváció	A siker szerepe Elismerés igénye Eredményorientált fejlesztés Produktum fontos Társas összehasonlítás Szelekció	Osztályozás Frontális oktatás Közös követelmények Verseny, összehasonlítás, mérés Szummatív értékelés A hibázás rossz, büntendő	A 20. századi „hagyományos” pedagógia Porosz, autoriter nevelés: sportversenyek, iskolai feleltetés, felvételi rendszer	Fokozott versengés Stressz, szorongás Frusztráció–agresszió Túlzott önbizalom Motiválatlanság Beképzeltség Egymás lenézése Irigység Egészséges önbizalom

A teljesítmény mérésének és a teljesítménymotiváció erősítésének fontos eszköze az osztályozás. A kategóriák segítik az eligazodást abban, ki hol áll a sorban, kinek mekkora a teljesítménye. Alapvető benne az összehasonlítás is, hiszen a szelekció csak akkor lehet tökéletes, ha van jó, jobb és legjobb is az osztályban. Ennek egyenes következménye, hogy mindig van rossz, rosszabb és legrosszabb is, ami oda vezet, hogy sok gyerek elkedvetlenedik, elveszíti a motivációját már egészen korán az iskolai munkára és a tanulásra vonatkozóan. A teljesítmény persze fontos része az életünknek, együtt kell vele élnünk, és edzenünk is kell diákjainkat ebben a képességükben. Azonban az arányokra érdemes odafigyelnünk. Az együttműködés és a verseny egymást nem kizáró, hanem sokszor feltételező fogalmak. Ha segítjük a diákokat abban, hogy miképpen tudnak egymásra odafigyelni és együtt dolgozni, azzal segítjük az egészséges és fair verseny lehetőségének kibontakozását is.

AZ ÖNMEGVALÓSÍTÁS

Az önmegvalósítás talán egész életünk legfontosabb céljaként definiálható (5. táblázat). Jellemzője, hogy egyedi a cél, és ehhez egyediek az eszközök is. Ahogyan a nevében is benne van, nem szükséges hozzá semmilyen általános, semmilyen standard, mindenki által elfogadott kritériumrendszer, elég, ha mi magunk úgy érezzük, sikerült. Mindenki számára más és más lehet ennek az útja, és az elért eredménye is. Itt jól értelmezhetőek a „különbözőség”, a „másság” és az „egyediség” fogalmai, hiszen éppen az a cél, hogy mindenki számára a legmegfelelőbb legyen. Fontos benne, hogy nincsenek „műfaji kritériumai sem, hogy bármiben lehet jó az ember. Itt elfogadható a többszörös intelligencia és az élet bármely területe is. Ha az embernek van egy ügye, amit fontosnak tart, amiért él, akkor már elmondhatja, jó úton jár az önmegvalósítás felé. Mindkét fogalom nagy pszichológusi elméletekhez is kapcsolódik, ma már pedagógiák is épülnek erre a célra. Az ilyen pedagógia legfontosabb jellemzője az egyéni utak támogatása és serkentése az iskolában.

Az ilyen pedagógia legfontosabb eszköze az egyéni fejlesztés és a differenciálás. Az ilyen pedagógia megengedi az intelligenciaterületek szerinti választást a feladatok elvégzésénél és támogatja a kreatív megoldásokat, valamint a projektmunkát. Elfogadja és kihasználja az egyéni érdeklődési területeket, engedi, hogy a diákok kedvük szerint dolgozhassanak. Az önmegvalósítás motívumának felerősítése nem igényel versenyztetést, nem igényli az egyforma feladatokat. Jó tesz neki az alkotó folyamatok serkentése és a művészeti nevelés is. A pedagógus legfőbb jellemzője ebben a folyamatban a rugalmasság és az elfogadás. Fontos, hogy a diákok különbözőségét ne pedagógiai nehézségnek, hanem lehetőségnek élje meg. Fontos, hogy ne alkalmazzon merev szabályokat, hogy engedje a fő útról való letérést, sőt adott esetben kifejezetten jutalmazza azt.

Az iskola a fejlesztő értékeléssel is támogathatja az önmegvalósítás folyamatát. Ebben az értékelési formában lehetőség van arra, hogy a saját célhoz és a saját elért eredményhez tudjon igazodni az értékelés. Nem szükséges sem a standardokhoz sem pedig a diákok egymáshoz történő hasonlítása. Lehetőség van arra is, hogy bármilyen folyamatot, illetve produktumot értékeljünk, így nem kell különböző skatulyákba, tantárgyakba erőltetnünk az értékelésünket. A sokféle tanulásszervezési módszer (frontális, kooperatív és egyéni munka) lehetővé teszi, hogy ki-ki az egyéniségének, temperamen-

tumának és habitusának megfelelő módon tanulhasson. Így nemcsak a tanulás és tudás tartalma és tárgya lehet különböző, hanem az oda vezető út is. Ehhez sok segítség kell az iskolákban tanító pedagógusoknak, és együttműködésre van szükség az azonos iskolában tanító kollégák között. Fontos, hogy a tanárok támogassák egymást és a gyerekek azonos elvárásokat tapasztaljanak a velük foglalkozó különböző pedagógusoktól.

5. táblázat

Motívum	Következtetések	Általános megoldások	Konkrét példák	Zavarok, tünetek, ha eltúlozzák
Önmegvalósítás	Egyéni ügy, egyéni cél az életben A különbözőség tisztetele	A választás szabadsága Egyéni érdeklődés figyelembevétele Fejlesztő értékelés Sokféle tanulási téma lehetősége Egyéni tanulási stílus támogatása Differenciálás	Abraham Maslow szükségletpiramisa Carl Rogers nevelési elvei Felfedezettető tanulás Organikus Pedagógia	Narcisztikus személyiség

A TRANSCENDENCIA MOTÍVUMA (6. TÁBLÁZAT)

Az emberiség a kezdetektől fogva igényelte a spiritualitást. Fontos, hogy az életnek legyen olyan aspektusa, ami túlmutat a mindennapok valóságán. A művészetek és az alkotás folyamata, valamint a különböző vallások spirituális eseményei mind-mind alkalmasak lehetnek ennek a szükségletnek a kielégítésére. Mindenkinek az életében nagy szerepet játszanak azok az elsősorban érzelmi élmények, amelyek a közös együttlétben, a közös alkotásban vagy a meditációban, vagy bármilyen, a valóságot kicsit távolabbról néző dologban öltönek testet. A pedagógiában, iskolai munkában is szükség van arra,

hogy a gyerekek / diákok a pedagógussal együtt a tanulás során átéljék azt, hogy vannak ilyen pillanatok. A Waldorf- és az Organikus Pedagógia kifejezetten számol ezzel a szükséglettel, ezzel a ténnyel, és úgy építi fel a pedagógiáját, hogy ezek az elemek szerves részét képezzék. A reggeli ima, a művészetek és az érzelmi intelligencia kifejezett fejlesztése és az arra való támaszkodás fontos része ezeknek a rendszereknek. Ugyanakkor minden nevelő él ehhez hasonló módszerekkel, meseolvasással, művészeti neveléssel, szociális kompetenciafejlesztéssel.

A transzcendenciamotívum figyelembevétele és alkalmazása, fejlesztése adja az iskola sava-borsát. Ez adja az érzelmi kötődés fontos elemét, az egymáshoz, a közös értékekhez és az iskolához tartozás együttes élményét. Fontos, hogy a gyerekek / diákok megéljék ezt a tanítás és a közös együttlét során. A kooperatív tanulás kerete lehet ennek az összetartozásnak, adhatja az egymásra figyelés, az emberek egymás iránti empátiájának élményét. Ha a spiritualitás elsődlegessé válik, ennek hátránya lehet, hogy a gyerekek nem keresik a kritikai gondolkodás lehetőségeit, nem válnak egyéniséggé, inkább egy közösség normái szerint élnek. Az egyformaság és alkalmazkodás igénye amúgy is jellemzi a kisgyerekeket, ennek folyamatos erősítése hátráltatja a személyiségfejlődést.

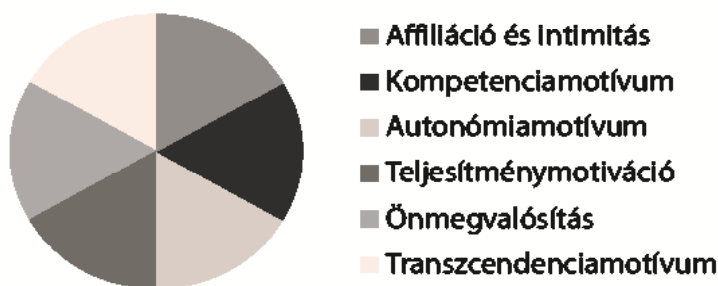
6. táblázat

Motívum	Következtetések	Általános megoldások	Konkrét példák	Zavarok, tünetek, ha eltúlozzák
Transzcendenciamotívum	<p>Az alkotás szabadsága, öröme</p> <p>Tudati háttérállapotok létrejöttének egészséges keretek közötti serkentése</p> <p>A hit szerepe nagy</p> <p>A közösségi ritusok fontosak</p>	<p>Rituálék, közös ima, énekek, művészetek</p> <p>A közösség azonos elvek alapján egy vezető irányításával halad</p>	<p>Mérei Ferenc: együttes élmény</p> <p>Közösségi iskolák</p> <p>Waldorf iskola</p> <p>Organikus Pedagógia</p> <p>Egyházi iskolák</p> <p>Flow-élmény</p>	<p>Egyéni utak kevésbé érvényesülnek,</p> <p>kritikai gondolkodás gyengül,</p> <p>konformizmus nő</p>

ÖSSZEGZÉS

A fenti gondolatmenetet azért tartottam fontosnak megfogalmazni, mert álláspontom szerint a nevelésnek és az iskolának feladata az, hogy azokat a szükségleteket figyelembe vegye, amelyek minden embernek a jellemző sajátosságai. Az iskola nem maradhat közömbös ezek iránt a szükségletek iránt. Fontos az, hogy a teljesítménymotiváción kívül a többi motívummal is foglalkozzunk. A táblázatokban igyekeztem azt is bemutatni, hogy milyen nehézségek és problémák adódhatnak abból, ha figyelmen kívül hagyjuk ezeket a dolgokat. A túlhangsúlyozás is probléma lehet, azonban az elmondható, hogy a legtöbb ilyen szükséglet egyszerűen nem jelenik meg az iskolában, kivéve a teljesítménymotivációt. A feltételezésem és javaslatom az, hogy ezeket a motívációkat azonos arányban igyekezzünk beépíteni a pedagógiai munkánkba. Biztos vagyok abban, hogy ha ezekre a motívumokra építünk és fejlesztjük ezeket, azzal sokoldalú személyiség-fejlesztést tudunk biztosítani a gyerekeknek, diákoknak. Az alábbi kördiagrammal ezt szemléltetem.

Cél a humánspecifikus motívumok egyensúlya



IRODALOM

- BÁNYAI ÉVA és VARGA KATALIN (szerk.): *Affektív pszichológia*. Medicina, Budapest 2014.
- BODONI ÁGNES: *Reformpedagógia – Pedagógusi kompetenciák fejlesztése reform- és alternatív pedagógiai módszerek segítségével*. Ábel Kiadó, Cluj-Napoca 2012.
- HEACOX, DIANE: *Differenciálás a tanításban, tanulásban*. SZIA könyvek, 2012.
- KAGAN, SPENCER: *Kooperatív tanulás*. Ökonet Kiadó, Budapest 2010.

- KERESZTY ZSUZSA – LÁNYI MARIETTA: *Könyv a differenciálásról*. Educatio, Budapest 2008.
- KLEIN SÁNDOR: *A gyerekközpontú iskola*. EDGE 2000 Kft., Budapest 2011.
- KLEIN SÁNDOR – SOPONYAI DÓRA: *A tanulás szabadsága Magyarországon – Alternatív pedagógiai irányzatok, iskolák, tanárok, tantárgyak*. EDGE 2000 Kft., Budapest 2011.
- MONTESORI, MARIA: *A gyermek felfedezése*. Cartaphilus Kiadó, Budapest 2011.
- NELSON, CHRISTEN NICHOLSON: *Többszörös intelligencia?* SZIA könyvek, 2011.
- ROGERS, CARL: *A tanulás szabadsága*. EDGE 2000 Kft., Budapest. 2011.
- ROGERS, CARL: *Valakivé válni*. EDGE 2000 Kft., Budapest 2011.
- VEKERDY TAMÁS: *Gyerekek, óvodák, iskolák*. Kulcslyuk Kiadó Kft., Budapest 2021.

SZESZLER ANNA

Projektoktatás a gyakorlatban

BEVEZETŐ

A projektoktatás az utóbbi két-három évtizedben új lendülettel, nagyobb gyakorisággal jelenik meg a szakirodalomban, ugyanakkor az iskolák pedagógiai programjaiban, mindennapi életében még kevéssé, olykor elszigetelten egy-egy lelkes pedagógus munkájában tűnik csak fel. Írásomat ezért most azoknak a már gyakorló vagy leendő pedagógusoknak szánom, akik érdeklődéssel, nyitottan tudatosítani szeretnék önmaguk számára is, miért, mikor és hogyan illeszthetnék be saját és tanítványaik hétköznapijaiba a projektoktatást.

Az elméleti háttér meglehetősen sok tanulmányban hozzáférhető, ezekből igyekszem néhányat feltüntetni a cikk végén. Élek ugyanakkor azzal a lehetőséggel, hogy szubjektív megközelítésű összefoglalómmal próbáljam meg a projektoktatást felszabadítóvá, netán vonzóvá tenni.

Sajátos helyzetemnél fogva a példákat elsősorban a Lauder Iskola gyakorlatából veszem. Lehetőségem volt ugyanis részt venni az iskola elindításában, és miután hozzánk óvodától egészen az érettségiig járnak a gyerekek, nyomon tudjuk követni a projekt-szemléletre nagymértékben épülő tanulási folyamat hatásait.

A projektoktatás ugyanis sokkal több, mint cél vagy egy módszer. Ez szemléletmód, attitűd, amely meghatározza mind a tanítványainkhoz való viszonyunkat, mind a tanulási folyamat segítségével játszott szerepünket, hatása a tanuláshoz való viszonyra, megismerésre, gondolkodásra, képességek fejlődésére, szociális kapcsolatokra is meghatározó. És talán fordítva is igaz: mindezek kölcsönhatásban vannak egymással, így alkalmazása visszahat mind tanítványainkra, mind ránk, pedagógusokra is.

A PROJEKTOKTATÁS MÚLTJA

Az oktatás történetében már évszázadokkal korábban is fellelhetők olyan kezdeményezések, amelyekben közös, hogy a kisebb és nagyobb gyerekek aktív tapasztalatszerzésre építve ismerkednek környezetükkel, egyúttal tanulnak. Az amerikai R. Richardson már 1900-ban a szakképzéssel kapcsolatban használta, ahol a mestermunkát a tanuló maga választotta meg, tervezte, készítette el (NÁDASI 2000). A 19. század végén elsősorban a reformpedagógiai irányzatok legjelesebb képviselői, J. Dewey, W. H. Kilpatrick fogalmazták meg pedagógiai nézeteiket, de idekapcsolódik többek között C. Freinet, M. Montessori és J. Piaget, később C. Rogers munkássága is. Ezeket a neveket jól ismerjük a nevelés történetéből, és követőikkel találkozhatunk a mai progresszív óvodák, iskolák önmeghatározásának hivatkozásaiban is.

A következőkben azokat a közös elemeket próbálom meg kiemelni, amelyek összekapcsolják e pedagógiai irányzat képviselőit, és amelyek a mai hazai oktatás palettáján – fenntartótól függetlenül –, de elsősorban az alternatív, nyitott pedagógiai programmal működő iskolákban terjedtek el.

PROJEKT – PROJEKTOKTATÁS

A köznyelvben számtalan jelentése lehet a projekt szónak. Mind a gazdasági életben, mind a hétköznapiak során találkozunk olyan folyamatokkal, amelyek megnevezésében szerepel ez a kifejezés. Bár természetesen van számos közös ismérvük, a projekt fogalmával most kizárólag oktatási vonatkozásban foglalkozom.

A projektet az oktatáson belül is nagyon sokféleképpen értelmezhetjük. Lényege, hogy a tanuló belső érdeklődésére építve tevékenyen, aktívan vesz részt a környező világ megismerésében, a tanulásban. A tantárgyak széttagoltsága helyetti interdiszciplináris megközelítéssel a tanulás egész folyamata, az összefüggések feltárása, az egymást követő lépések belülről is átélt, igazi örömforrást jelentenek.

A PROJEKTOKTATÁS SAJÁTOSSÁGAI AZ ISKOLÁK HÉTKÖZNAPI GYAKORLATÁBAN

Feltétlenül tudnunk kell, mi is a célunk az adott projekttel. Ez látszólag ellentmondásban van azzal, hogy a gyerekek spontán érdeklődése meghatározó lehet. Érdekes szem előtt tartanunk, hogy a projektek során a folyamat végigjárása kiemelten fontos cél, hiszen ennek eredménye lesz a tanulás, az ismeretek elsajátítása, a képességek fejlődése, ha tetszik, a tanulási képesség.

A célok ugyanakkor leggyakrabban a projekt által megvalósított kimeneti produktumban, végtermékben fogalmazódnak meg. Ahogy az előző évszázadban az asztalos tanulóknál a mestervizsga kiválasztott tárgya vagy a reformpedagógiai irányzatoknál például egy közös kert létrehozása volt egy-egy cél, a mai iskolában is lehetőség van a pedagógusok és gyerekek közös elhatározásból, közösen létrehozott produktumok megvalósítására.

Tehát a projektek céljának meghatározásában a pedagógus tudatos, aki számos egyéb tényező – életkor, fejlesztendő képességek, elsajátítható ismeretek, összefüggések stb. figyelembevételével – katalizálja a folyamatot.

Példa: Az első osztályosok elhatározták, hogy a tanév utolsó napján egy közös ebédet készítenek, amelyre meghívják a szüleiket is.

A PROJEKTEK TARTALMA

A projektek tartalma többnyire kapcsolódik a gyerekek iskolán kívüli életéhez, a kiszemelt probléma vagy feladat megoldása számukra is fontos, hasznos és érdekes, önmagában is motivál. Bárhonnan indulunk is ki, nem szorítható be egy tantárgy keretei közé, számos kapcsolódási pont lesz sokféle egyéb területtel, tehát komplex, illetve integrált.

Könnyen belátható, hogy a megvalósítás során a gyerekek részéről újabb és újabb ötletek, szempontok merülhetnek fel. Izgalmas kérdés ilyenkor, hogy mennyire sikerül nyitottnak, rugalmasnak lennünk. Célszerű mérlegelni, hogy a javasolt tartalmi válto-

zások hogyan kapcsolódnak az elérendő célhoz. Bátran kijelenthetjük, hogy a spontaneitás a folyamat „tervezett” része! Ha a gyerekeket a kíváncsiság hajtja, az útvonal elágazhat, számtalan irányba vezethet.

Természetesen lehetnek olyan projektek, amelyek tartalma dominánsan egy-egy műveltségterület köré csoportosul. Kiindulhat projekt a történelem, irodalom, azaz humán területből, de kapcsolódhat valamilyen tudományos kutatáshoz, problémához; téma lehet a környezetvédelem vagy tantárgyakhoz áttételesebben kapcsolódó produktum, például újság, könyv, film, étel, akár egy tárgy stb. elkészítése. Minden esetben más a projekt magva, ehhez társulnak a különböző – az ismeretekhez vagy képességek fejlődéséhez kapcsolódó – területek. Nagyon gyakran a projektek tartalma igen összetett, a nagyobb projektek keretén belül megjelennek kisebbek is.

Példa: Az említett ebéd elkészítéséhez számos döntést kell hozni.

Előkészület: A menü, a recept kiválasztása, tehát szakácskönyvet, tankönyvön kívüli ismeretközlő szöveget kell olvasni hozzá. Össze kell állítani a szükséges anyagokat, kiszámolni a szükséges mennyiségeket. A folyamat része a bevásárlás megszervezése, ehhez a közlekedés és annak szabályai, vásárlás a piacon és élelmiszerboltban, pénzhasználat – mind iskolán, tanórán kívüli tevékenységek.

A TANULÓK SZEREPE A PROJEKTEKBEN

A projektek egyik legfontosabb – leegyszerűsített – jellemzője, hogy a hangsúly a tanítás helyett áttevődik a tanulásra. Nagy különbség, hiszen tanítványaink a projekt teljes folyamatának aktív közreműködői a célok meghatározásától kezdve a tervezésen, az előkészítésen, megszervezésen, kivitelezésen, megvalósításon át egészen az értékelésig. Így mindvégig érzelmileg is érintettek, saját tapasztalataik, élményeik meghatározóak. Nem kell bizonyítani, mennyivel jobban beépül mindaz, amelynek során nem passzívan ülnek, nézik és hallgatják a pedagógust. Minél izgalmasabb a téma, a produktum, minél közelebb áll hozzájuk, annál szívesebben vesznek részt benne. Minél jobban látják saját szerepüket az egészben, annál intenzívebb lesz a részvételük. Minél több érzékszervüket sikerül aktivizálni, minél többféle helyzetet kell megoldaniuk, minél többféle tevékenység vezet a cél eléréshez, annál több tapasztalatot szereznek, annál biztosabb a fejlődésük.

Példánk esetében: A gyerekek aktívan közreműködtek már a menü összeállításában. Döntésük sok vita után: borsóleves, mákosguba. Ők választották ki az általuk összegyűjtött receptekből a „befutót”. Ők állították össze a meghívottak listáját. Eldöntötték, hol vásárolnak, megszervezték, hogyan jutnak el oda.

A PROJEKTEK LÉNYEGES SAJÁTOSSÁGA: AZ EGYÜTTMŰKÖDÉS

A projektek résztvevői céljukat csak együtt képesek elérni. Miután különböző az érdeklődésük, és képességeik is nagymértékben eltérhetnek egymástól, mindenki másképpen veszi ki a részét a közös munkából, mindenki másképpen tud hozzájárulni a közös cél eléréséhez, a produktum előállításához.

A csoport minden tagjának van benne feladata, felelőssége. Lehetnek olyan részek, amelyben egyedül, önállóan dolgozik, de ezek is valahol becsatlakoznak a közösbe.

A közös munka során a projekt legkülönbözőbb szakaszában előtérbe kerülnek azok a módszerek, amelyek a dominánsan frontális oktatásban semmilyen vagy sokkal kisebb hangsúlyt kapnak. A célok meghatározásától egészen a befejező értékelésig számtalan alkalommal szükséges a közös döntés, egymás érveinek meghallgatása, megértése, a vita, amely kétségtelenül fejleszti a gondolkodást, az egymásra való odafigyelést, a toleranciát, és sorolhatnánk tovább.

Példánknál maradvá: Csoportokban végezték már magát a vásárlást is, megbeszélték, ki veszi a zöldségeket, ki a kifliket stb. Az ebéd készítése során is valós volt az együttműködés, amelyben mindenkinek az egyéni munkája is jelentős. A borsó kifejtése, a répatisztítás, a csipetke, a kifli szeletelése stb. mind olyan tevékenységek, amelyek a közös egészhez nélkülözhetetlenek. Már a munka során is elhangzottak olyan megjegyzések, hogy szebben tisztítsd a répát, a gombóckák helyett csinálj apróbb csipetkét ..., hiszen azt eszik, amit együtt főztek!

A PROJEKTEK ÉS A TANULÁSI MÓDSZEREK

A különféle tanulási technikák, egyénhez igazodó tanulási módok elsajátítása a projekteknel eszköznek tűnik, valójában kiemelt lehetőségünk, feladatunk, esetenként célunk

is. Egy életszerű probléma megoldása sokféle helyzetet teremt, a megoldáshoz, megvalósításhoz vezető út sokféle módszer használatát igényli. Van, amikor forrást kell kutatnunk, elemeznünk, hogy tovább tudjunk lépni. Létezhet olyan mozzanat, amikor ki kell számolnunk valamilyen összefüggést. Egyes fázisokban kapcsolatot kell teremtenünk írásban vagy szóban szülőkkel, más tanárokkal, külső szakemberekkel, meg kell szólítani például egy hivatalos intézményt. Elképzelhető az is, hogy kétkezi tevékenységgel tudjuk előremozdítani a tervünk megvalósítását. Olykor memorizálni kell egy adott szöveget, mert előadást tervezünk, esetleg filmet készítünk, és képekben kell gondolkodnunk. Bizonyos helyzetekben különféle eszközöket, szerszámokat vagy számítógépet kell használnunk.

Felsorolhatatlan, hogy hányféle lehetőség, tartalom és módszer kerül elő egy-egy projekt megvalósítása során. És valamennyi egy-egy újabb tapasztalat, amely beépül, amely felhasználható lehet máskor is. Csak zárójelben mondom, hogy nagyobbaknál milyen segítség a pályaorientációhoz is az a sokféleség, amely megmutatja a gyerek és környezete számára, hogy mit csinál legszívesebben, miben jó, hiszen teret kap a kreativitás, az önálló választás, a legkülönbébb módszerek használata, gyakorlása.

A kooperatív technikák használata és a differenciálás lehetősége szinte adódik a projektoktatás folyamatában, amelyet szintén érdemes kihasználnunk.

Az ebédkészítés esetében már szerepelt az olvasás, a bevásárlás, amely élesben folyó kommunikációs gyakorlat; a konyhai eszközök használata, amely valójában egyetlen iskolai tantárgyhoz sem kapcsolódik. A korábbi iskolaépület betonudvarán a tűzrakás ismét más képességeket igényel. A vendégek meghívása is a projekt része. Mindannyian írtak személyes meghívást, amely mind tartalmi (milyen információt kell tartalmaznia), mind módszerek (kiválasztott papír, sajátos díszítés stb.) szempontjából tanulás.

A PROJEKTEK IDŐTARTAMA

Az egyes projektek megvalósítása rendkívül eltérő időt vehet igénybe. Ez lehet néhány óra, egyetlen nap, egy vagy több hét, hónap, de akár egy vagy több év is.

A cél, a téma, a gyerekek és a pedagógus érdeklődése, de akár az iskola földrajzi környezete, szervezeti felépítése, a szülők aktivitása, a tantestület is szerepet játszhat

mind a tartalomban, mind a projekt megvalósításának időtartamában. Nyilván egy veteményes kert kialakításának egészen más az időigénye, mint például egy, a tanár által kezdeményezett, ókorhoz kapcsolódó időszak projekt módszerrel történő feldolgozásának vagy akár egy rendezvény, kirándulás, utazás, tábor stb. megszervezésére irányuló projektnek.

Esetünkben a tervezéstől a megvalósulásig kb. egy hónap telt el, miközben persze folyt a „normál” tanítás is. A projekt egyes szakaszaira fordított idő jól elválasztható. A vásárlás például 2-3 órát vett igénybe, a főzés egy délelőttöt, az ebédelés pedig mindössze egyetlen órát.

Bármilyen témát, időtartamot választottunk, a projektek gyakran önálló életre kelnek, és egyik hozza a másik ötletet, az érdeklődés szinte észrevétlenül görgeti tovább az újabb lépéseket a következő projektek felé.

Egy 3. évfolyamos projekt esetében például miután a városi gyerekek megismerkedtek egy távolabbi faluval, kezdeményezték az utazás projektet, amelynek témája térben és időben egyre tágult, végül tőlünk igazán távoli helyek, kultúrák megismerését is megcélolták. Így az első, néhány hónapos projekt több évre adott újabb és újabb inspirációt, más osztályok pedig kitekintettek a Földön kívülre is.

Ha egy tantárgyból kiindult témát projekt keretében dolgoznak fel, egyúttal mintát kapnak egy gondolkodásmódra, összefüggések keresésére, korszakok megjelenítésére, amely alkalmazható később is.

A továbbépíthetőség igaz tehát mind a tartalom, mind az alkalmazott módszerek tekintetében is. Az örömteli, saját élményű tanulás során megszerzett képességek újabb és újabb helyzetre rugalmasan átvihetők.

Az első osztályosok – családtól függően – nemcsak az otthoni bevásárlásban, konyhai munkálatokban lettek aktívabbak, hanem a kirándulások, nyári táborok alkalmával is. A baráti kapcsolatok is bővültek a közösen végzett munka során, a vita, az egymástól kapott kritika mind értékes hozadéka volt ennek a projektnek is.

A PRODUKTUM, MAJD A PROJEKTEK ÉRTÉKELÉSE

A projekt jellegétől függően kerül sor a végtermék bemutatására. Az egész folyamat végén eljutunk tehát valahová, megszületik a közös produktum, bármi is legyen az. Ha

ez egy újság, egy kutatási beszámoló, egy művészeti alkotás, vagy akár egy nyári tábor, nyilván más és más a módja a bemutatásnak. Ugyanakkor a projektek értékelésének vannak közös szempontjai, amelyekre mindenképpen érdemes kitérnünk.

Az értékelésnél azokat a szempontokat vegyük elő, amelyeket a cél meghatározásánál magunk, illetve a gyerekek számára fontosnak találtunk. Az értékelés egyik szempontja a produktum, valamint annak bemutatása, de mellette az előtte elvégzett teljes folyamat is. Minél részletesebben segítjük ezt szempontokkal, annál konkrétabb lesz a reflexió, és annál hatékonyabban segíti a fejlődést.

Bevált gyakorlat, hogy a munka során valamennyi lépésnek van a csoporton belül felelőse, így az elvégzett munkát időben elhatárolt szakaszonként is át tudják tekinteni. Érdemes időben gondolni a mozzanatok dokumentálására, amely visszakereshető.

Az értékelés folyamatában helyet kap az önértékelés, a csoporttagok egymásnak szóló egyéni értékelése mellett az együttműködés elemzése. Mindezeket kiegészíthetik a bemutató résztvevőinek visszajelzései.

A tanár értékelésében visszatérnek a szempontok, amelyekben célszerű elválasztani a folyamatra, a végtermékre, a bemutatóra, illetve az egyes gyerek munkájára vonatkozó visszajelzést. A pedagógus értékelésének nagy a súlya, és mintát is nyújt.

Izgalmas kérdés, hogy hogyan reagálnak a gyerekek egymás és a tanár véleményére. A projektek ezen fázisa visszahat önértékelésükre, önbizalmukra, növelheti a felelősségvállalást, valódi személyiségfejlesztő hatása van.

Tapasztalatom szerint a pedagógus is sokat tanulhat saját tevékenysége elemzéséből. Érdemes utólag átgondolni, sikerült-e valóban indirekt módon segíteni, betölteni a projektben oly fontos facilitáló szerepet? Sikerült-e például az egyes elágazási pontokon kellően, netán „túl” rugalmasnak lenni?

Az elsősök elkészítették az ebédet, eltüntették a főzés kellékeit. A szabadtéri tűzön, bográcsban főtt leves, a hatalmas edényben összeállított guba tálalásra várt. Gyönyörűen megterítették az udvaron U alakban, különleges módon hajtogattak ünnepi szalvétákat a szépen terített asztalokra. Fogadták a vendégeket, gyerekpezsgőhöz köszöntőt is mondtak. Az esemény utáni felfokozott hangulatban a mosogatás, rendrakás sem maradt el, levezette a pörgést. A hangulat, a finom ebéd és a sok spontán visszajelzés megerősítette a közös sikert. Esetünkben ugyanakkor a projekt optimális értékelésére – ennek minden tanulságával – nem kerülhetett sor, hiszen ez volt az utolsó együtt töltött iskolai nap.

A PROJEKTEK HELYE AZ ISKOLA NAPI ÉLETÉBEN

A projektek elterjedésének valószínűleg az egyik akadálya, hogy nehezen illeszthető be a ma elterjedt iskolai rendszerbe. Mind a nagy mennyiségű tananyag, mind a 45 percenként változó tanítási órák sora, gyakran maga az épület és annak környéke sem inspirál a projektmódszer használatára. De ezek az akadályok mind leküzdhetők, ha van rá szándék, nyitottság.

Az óvodában és a kisiskolás korosztálynál még viszonylag könnyebb órákon átívelő folyamatban tervezni, gondolkodni. Az alsó tagozatban a projektek elemeit különböző – erre felhasználható – tanítási órákon végezhetjük, és a délutánok is kapcsolódhatnak a választott témához. A nagyobbaknál, ahol több szaktanár lép be az osztály életébe, sokszorosan megtérül a ráfordított szervezési munka, ha sikerül több kollégát (olykor szülőt vagy a témától függően iskolán kívülről is másokat) bevonni egy-egy projekt megvalósításába. A pedagógusok együttműködése különösen értékes minta!

Ha az iskola vezetése, több tanár is fontosnak tartja a projektmunkát, akkor számos egyéb szempont háttérbe helyezésével megteremtik ennek szervezeti kereteit.

Az órarend szerkesztésével elérhető, hogy a hét meghatározott napjain több egymást követő tanóra álljon rendelkezésre a tanórák tematikájához kapcsolódó humán, illetve reáltémájú projektek megvalósításához. Vigyázat! A tantárgyi koncentráció a projekt néhány elemét tartalmazza, de az nem összetévesztendő a projekttel!

A délutáni időszámban megszervezett projekteknek is számos előnyük lehet. A szakkörök mintájára különböző életkorú tanulók is tömörülhetnek egy-egy projektbe, amelyben az érdeklődési kör a közös, a meghatározó. De amíg a szakkörök tematikáját a szakkörvezető határozza meg, itt a kedvcsinálást követően a gyerekek közreműködése a fent leírt módon válik lényegesen aktívabbá. Tehát a szakkör önmagában szintén nem projekt!

Bevált gyakorlat például a Lauder Iskolában, hogy a gyerekek félévenként, esetleg évenként újabb és újabb projektben vesznek részt. Egyre több területen szerezhetnek tanulási tapasztalatot, egyre több társukkal dolgozhatnak együtt. A félévet záró bemutatókon pedig újabb gyakorlatot szerezve több száz társuk előtt szerepelhetnek, és többektől kaphatnak mára már elektronikusan is kitölthető segítő visszajelzést.

A témnapok, témahetek mind lehetőséget biztosítanak a legkülönfélébb területen integrált projektek megvalósítására, amelyek a szokásos iskolai tanítást megszakítják egy osztály, évfolyam, tagozat stb. számára. Az is érdekes, amikor egy projekt témája az egész iskolára kiterjed, mindannyian kapcsolódnak hozzá más-más szinten, más-más részcélokkal, amelyek végül egészévé állnak össze.

Erre ismét egy lauderes példa a Kenyér projekt, amelynek az óvodásoktól a gimnáziumig mindenki aktív részese volt. A kicsik külső (skanzen, pékség) látogatásain túl számtalan iskolán belüli és családi tevékenység is megjelent, míg végül egy hatalmas kiállításon mutatta be minden csoport a maga által készített pékárut társaiknak. (Persze óriási előny, hogy az iskolában sikerült tankonyhát kialakítani, amely az egyik legkapósabb „szaktanteremmé” vált.) Az ünnepek, az iskola hagyományainak megfelelő szabadidős események, egy-egy kirándulás, tábor mind lehetnek meghatározott célú, közösen alakított projektek.

A PEDAGÓGUS SZEREPE A PROJEKTOKTATÁSBAN

Már az eddigiek során minden sajátosságnál latens módon megjelent a pedagógus szerepe. Talán itt kereshető a másik oka annak, miért is nem terjedt el az oktatás legkülönbözőbb szintjén a projektoktatás. A projektekben való közös munka egészen más attitűdöt kíván meg a pedagógusoktól, mint amiben legtöbbjük szocializálódott. A tanító, tanár háttérből, indirekt módszerekkel segíti a tanulási folyamatot. Nem ő az információ, a tudás forrása, „csupán” a legkülönfélébb módokon hozzájárul, hogy tanítványai megtalálják, megcsinálják, megtanulják mindazt, amire az adott projekt lehetőséget kínál. Mindeközben a pedagógus ismeri a célokat, az egyes gyereket, a megoldáshoz vezető utakat, kiemelt szerepe van abban, mikor mire helyezték a hangsúlyt. Jelen van, közreműködik, biztos támaszpont mindenki számára.

FELKÉSZÜLÉS A PROJEKTRÉ

A projektekre való felkészülés lépései a tervezés–előkészítés–megszervezés–megvalósítás és értékelés, visszajelzés folyamata legalább annyira átgondolandó, mint ahogyan

a jó hagyományos oktatásban is mindezeket átgondoljuk. Miután maga a projekt sokkal összetettebb egy-egy szaktárgy tanításánál, a felkészülés is összetettebb. Vonatkozik ez az ismeretek, kompetenciák, szervezeti formák, módszerek, eszközök mindegyikére is. Az előkészítés, tervezés lépései nagy vonalakban megegyeznek a későbbi értékelés szempontjaival. Érdeemes időben figyelmet fordítani az egyes lépések dokumentálására, hogy a folyamat végén ezek – a legkülönbözőbb szempontok szerint – visszakereshetők, feleleveníthetők, bemutathatók legyenek.

A felkészüléshez ad támpontokat J. Larmer a projektalapú oktatás gyakorlatáról szóló munkájában (LARMER 2015).

FIESZNÉ Ancsák Jolán európai projektmenedzsment szakértő előadásában (http://www.szamk.hu/tamop/ped_projekt.pdf) több jól használható megoldást találunk az említett szempontok vizuális megjelenítésére. Hasznos lehet táblázatos áttekintést készíteni a teendőkről, ezek időbeli sorrendjéről. Koncentrikus körökben feltüntetjük belülről kifelé haladva a célt, a szükséges ismereteket, fejlesztendő képességeket, munkaformákat, a konkrét tevékenységeket, és megjelölhetjük a külső körön azokat a műveltségterületeket is, amelyekhez leginkább kapcsolódnak az egyes részletek.

A folyamatára megint olyan technika, amelyet mind a pedagógusok, mind a nagyobb diákok eredménnyel használhatnak a projektek során.

ÖSSZEGRZÉS

Az eddig felsorolt sajátosságok segíthetnek a gyakorló pedagógusoknak irányt mutatni abban, mit tekintsenek projektnek. Ugyanakkor fontos kihangsúlyozni, hogy nincsenek „steril” megoldások. A szemléletmód lényege a rugalmasság, amely a pedagógusokra is érvényes. Biztosan nagyszerű lehet minden olyan projekt is, amely nem rendelkezik valamennyi sajátossággal. Ha értjük és azonosulunk azzal a szemlélettel, hogy tanítványainknak legyen lehetősége saját tanulásukban aktívan közreműködni, akkor bátran keresgélhetjük azokat a területeket, ahol érdemes nyitni a projektek felé.

Előfordul, hogy bár egy probléma megoldása volt a cél, nem találunk rá igazi megoldást. Ez is lehet eredmény, ebből is sokat tanulhatunk. Az is elképzelhető, hogy nem sikerül úgy a produktum, ahogy elképzeltük, szeretttük volna, és ez is hasznos kimenet lehet!

A projektek nagy szabadságot, sok lehetőséget és rengeteg örömet is biztosítanak mindannyiunk számára. Minden egyes projekt újabb tanulás minden közreműködőnek, ezért érdemes a legkülönbözőbb életkorban és területen bevinni az életünkbe. Projekt módszerrel szinte minden kompetenciát tudunk fejleszteni, de tudjuk, hogy kétségtelenül léteznek olyan megtanulandók, amelyekhez elsősorban szorgalmas gyakorlásra van szükség.

A projekt módszer számos előnye mellett igazi kihívás a pedagógusok számára. S aki nem riad vissza ezektől, bátran fogjon bele vagy folytassa tovább! Sokszorosan megtérül.

IRODALOM

- <https://www.kozbigyo.hu/a-projekt-alapu-oktatas/> (Utolsó megtekintés: 2021. április 9.)
- FIESZNÉ ANCSÁK JOLÁN európai projektmenedzsment szakértő előadása: http://www.szamk.hu/tamop/ped_projekt.pdf (Utolsó megtekintés: 2021. április 9.)
- HUNYA MÁRTA (2010): Projekt módszer a 21. században. *Új Pedagógiai Szemle* 1–2. sz. https://www.epa.hu/00000/00035/00139/pdf/EPA00035_upsz__2010_1-2_148-161.pdf (Utolsó megtekintés: 2021. április 9.)
- LARMER, JOHN (2015): *Project based teaching*. PBLWorks. <https://www.pblworks.org/blog/gold-standard-pbl-project-based-teaching-practices> (Utolsó megtekintés: 2021. április 9.)
- M. NÁDASI MÁRIA (2010): *A projektoktatás elmélete és gyakorlata*. Génusz Könyvek 6. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. <https://tehetseg.hu/konyv/projektoktatasi-elmélet-es-gyakorlata> (Utolsó megtekintés: 2021. április 9.)
- NÁDASI MÁRIA: https://www.srpszkk.hu/tamop412b/projektpedagogia/21_egy_j_aktatsi_strategia.html (Utolsó megtekintés: 2021. április 9.)
- PESCHEL, FALKO: *A projekt módszer*. Fordította: Fóti Péter. http://www.tani-tani.info/a_projekt-modszer_es_a_nyitott_oktatas (Utolsó megtekintés: 2021. április 9.)
- Projektpedagógiai kerekasztal I–II. *Tani-tani* 2008/3., 4.
- Szabad Iskoláért Alapítvány anyagai a differenciálásról, kooperatív technikákról.
- SZESZLER ANNA: Projekt módszer – pedagógusképzés számára.. Kézirat. Címlap / Szakmai kiadványok / Tudástár / Pedagógiai rendszerek fejlesztése / Integrált természetismeret-oktatás / Projektszerű tevékenységek a Lauder Iskolában a természettudományok területén. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/projektszeru/bevezeto-projektokrol> <https://www.kozbigyo.hu/a-projekt-alapu-oktatas/> (Utolsó megtekintés: 2021. április 9.)

GYARMATHY ÉVA

Atipikus Fejlődés Módszertani Központ az Apor Vilmos Katolikus Főiskolán

BEVEZETÉS

Ha eddig bárkinek kétségei voltak annak tekintetében, hogy a környezetünk alapjaiban változik, és ez a változás egyre gyorsul, a 2020-as év segített meglátni a változást és a változtatás szükségességét. Mindenhol, de különösen az oktatásban volt ez látványos, amikor egyik napról a másikra a korábban csak megtúrt „gépezés” lett az oktatás fő terepe. Számos tanulmány íródott és még fog is íródni arról, hogy miképpen sikerült átvészelni ezt az időszakot, de ami még fontosabb, hogy észrevegyük, az oktatás megújulásért kiáltott fel. A fejlődés és tanulás intézményi hátterének megváltoztatásában a pedagógusok, a terepen dolgozó szakemberek játsszák a kulcsszerepet, és a feladatra való felkészültségük attól is függ, hogy a pedagógusképzés mennyire képes kiszolgálni az igényeket, amelyeket a korábbiaktól jelentősen eltérő környezet és eltérő fejlődésű gyermekpopuláció támaszt.

TERMÉSZETESEN SOKFÉLE, TERMÉSZETESEN ATIPIKUS

Az idegrendszer a környezettel interakcióban fejlődik, vagyis a gyerekek viselkedése jelzi legpontosabban a környezetben bekövetkező változásokat. Nem mindenkinél egyforma azonban a külső tényezőkre való érzékenység, ezért nagy variációkat mutat, hogy kinél mi, mennyire és miképpen hat a fejlődés során. A hajlamosító, kiváltó és fenntartó tényezők összjátékához a rendkívül ingergazdaggá és diverzzé vált környezet bőven ad alapot.

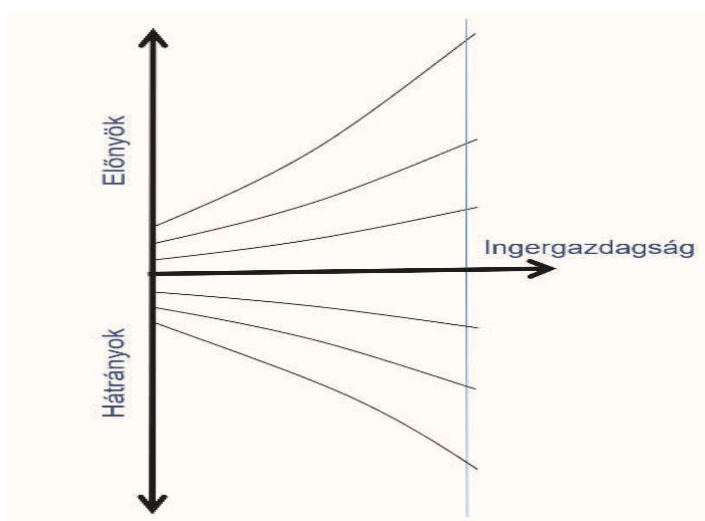
Az idegrendszer érését befolyásoló fiziológiai hatásokról is hosszú listánk van már:¹ ipari szennyezés, városi környezeti szennyezés, higany, ólom, mangán és egyéb vegyianyagok, antibiotikumok, gyógyszerek, szintetikus vegyületek, PCB, PFC és a PVC gyártására hasz-

¹ A környezeti hatásokról kicsit bővebben: GYARMATHY 2019.

nált ftalátok, amelyek ott vannak a vízben, földben, levegőben, ételben, elektronikus média erős és folyamatos stressz, traumák. Az ásványi és egyéb anyagok – pl. réz, cink, vas, folsav, omega3 – hiánya is befolyásolja az agy fejlődését, az idegi hálózatok kialakulását és működését.

Ehhez járul hozzá a technikai-kulturális-társadalmi változás, amely további szinteket visz bele a fejlődési diverzitásba. A megnövekedett ingergazdagság különbözően hat a különböző fejlettségű, sajátosságú és helyzetű gyermekekre. A Máté-hatás többféleképpen is akcióba lép. A Máté evangélistáról elnevezett jelenség az evangélista azon kijelentésére épül, amelynek lényege, hogy akinek több van, annak több lesz, akinek kevesebb, annak még kevesebb.

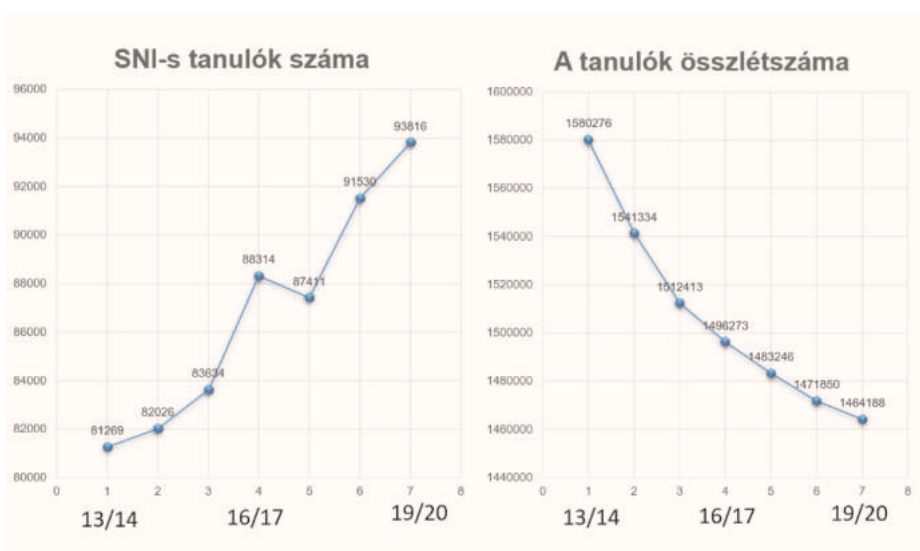
Így például a kiemelkedő adottságokkal rendelkező gyerekek az adottságaiknak köszönhetően sokkal többet tudnak hasznosítani a lehetőségekből, mint mások. A gyors fejlődés még gyorsabb lehet, mert a környezet adja hozzá a tapasztalati teret. Akinek ráadásul jobb anyagi lehetőségek is segítenek, szárnyalhat. Ugyanakkor egyre több gyermek kerül éretlen idegrendszerrel az iskolába, ahol ez a hátrány további hátrányokat okoz, és egy enyhe fejlődési zavarból súlyos tanulási, figyelem-, hiperaktivitás zavar alakulhat ki, mert a gyermek nem fejlődhet a saját ütemében. A teljesítményzavarok okozta kudarcok nyomán egyéb lelki zavarok alakulhatnak ki, szorongás, depresszió, antiszociális viselkedés.



1. ábra: A növekvő ingergazdagság és a Máté-hatás okozta diverzitás

Az oktatásnak nem az a problémája, hogy a 21. században a gyerekek eltérnek a 20. századi gyerekektől, hanem főképpen az, hogy egymástól nagyon különböznek. Már a nyolcvanas években kiderült Nagy József és munkatársai kutatásából, hogy a hatéves gyermekek közötti egyéni különbségek nagysága a tudásindexben 5 évnyi, a magatartásindexben pedig ennél is nagyobb, 7,1 évnyi (NAGY 1980). Azóta ez a folyamat csak tovább erősödött. Már régen nem lehetne évfolyamokba szorítani a gyerekeket. Vegyes életkori csoportokban személyre szabottabb tanítási környezetre lenne szükség. Ezzel szemben az elvárásoknak megfelelni nem tudó gyerekeket különböző diagnózisokba és törvényi kategóriákba sorolja a rendszer.

A jelen oktatásához nem illő fejlődésű gyerekek száma messze több, mint akik erről papírt kapnak, de így is egyre növekszik a BTMN (beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézségek) valamint az SNI (sajátos nevelési igény) betűjelekkel megjelölt gyerekek aránya. Ezek a besorolások eddig sem oldották meg a problémát, és ezután sem fogják. Ugyanis nem egyszerűen a gyerekek fejlődési zavaráról van szó, hanem az oktatási rendszer és a gyerekek össze nem illéséről. Ez pedig egyre növekedni fog, ahogy a környezet változásától egyre jobban elmarad az oktatás, és a szokásostól eltérő fejlődést legjobb esetben is csak megtűri, de főképpen bünteti.



2. ábra: Statisztikai adatok az EMMI jelentései alapján

A nem azonosított tanulási zavarok elsősorban a matematika, szövegértés, nyelvtan, nyelvtanulás terén jelennek meg egyre rosszabb eredményekben már az általános iskolai szinten is. A lassan járványszerű alulteljesítés háttérében a legtöbb esetben kimutatható az atipikus fejlődés, ami megnehezíti a szokásos tanulási / tanítási módszerek által történő teljesítmények elérését.

A neurodiverzitás (ARMSTRONG 2010: 288) szemlélete szerint a neurológiai alapú eltéréseket ugyanúgy kell kezelni, mint bármilyen más jellegű eltérést, mert ezek természetes variációk, még akkor is, ha nem tekinthetők tipikusnak. Az atipikus fejlődésbe olyan, nem mindig nyilvánvaló és egzaktul azonosítható különlegességek tartoznak, amelyek gyakran együtt és különböző kombinációkban jelennek meg:

- specifikus tanulási zavarok (diszlexia, diszkalkulia, diszgráfia)
- kontrollzavarok (figyelemzavar, hiperaktivitás zavar, impulzus kontroll zavar)
- autizmus spektrum zavarok

Ezek az eltérések, minthogy ugyanazon iderendszeri hálózatok eltérésén alapsznak, gyakran együtt is megjelennek különböző kombinációkban. Olyannyira atipikus fejlődésűek ezek a gyerekek, hogy a diagnózisuk is atipikus, néha pontosan meg sem határozható. Ráadásul kiemelkedő és átütő fejlődésű tehetséggel is társulhat az idegrendszeri eltérés.

Az ilyen, nem mindig nyilvánvaló különlegességeket kezelni képes tanítási módszerek hiányoznak a közoktatásból és a pedagógusképzésből is. Ahol van ilyen képzés, a felkészítés csupán elméleti, pedig éppen a különlegesség miatt a pedagógusoknak gyakorlati tapasztalatokra van szükségük. Ezek megszerzéséhez viszont olyan tapasztalt műhelyek kellene, ahol az atipikus fejlődésű gyerekekkel való bánásmódot elsajátíthatják, és az ott tanult módszereket a saját munkájukban alkalmazhatják.

ATIPIKUS FEJLŐDÉS MÓDSZERTANI KÖZPONT

Az utóbbi évtizedekben számos olyan intézmény jelent meg, amelyek az atipikus fejlődés különböző formáival foglalkoznak, illetve atipikus fejlődésű gyerekek óvodai-iskolai ellátására vállalkoznak, és akár explicit, akár implicit módon a módszereiket ezekhez a gyerekekhez igazítják. Sok éve igyekeztünk ennek a fejlődési iránynak valamiféle szer-

vezett háttérrel biztosítani, hogy az évtizedeken át összegyűlt és bevált módszerek terjedését elősegítsük.² Végül 2019-ben az Apor Vilmos Katolikus Főiskola keretei között alakult meg az Atipikus Fejlődés Módszertani Központ, amely a Pszichológiai és Mozgásképzés Tanszékhez tartozik. Korábban a Főiskolán alapított Alternatív Pedagógiák Módszertani Központtal egy központként működött, de kiderült, hogy akármennyire is összekapcsolódik a két terület, sokkal nagyobb hatékonysággal bírnak a konkrétabb módszertanok, így két központ fejlődött ki.

Az Atipikus Fejlődés Módszertani Központ feladata a témában történő kutatás, képzés, ellátás tervezése, elősegítése, megvalósítása.

Az eddigi munkák ennek megfelelően:

1. Kutatás, fejlesztés, például:
 - 21. századi tanterem kialakítása
 - Akadálymentes tanulás, akadálymentes vizsga
 - Módszertani fejlesztések – tanulókártya projekt
2. Képzés, például:
 - Az atipikus fejlődés szakirányú képzés
 - Az atipikus fejlődés pedagógus szakvizsgára felkészítő képzés
 - Az atipikus képzés tartalmának hozzáépítése az alapképzéshez (tanító, óvoda-pedagógus)
3. Módszertani Műhelyek hálózatának létrehozása, működtetése, fejlesztése
4. Blended képzések, anyagok fejlesztése
5. Szakmai műhelyek tartása – belső és külső szakemberek, szülők számára is

AZ ATIPIKUS FEJLŐDÉS MÓDSZERTANI KÉPZÉSEI

A különleges fejlődésű gyerekek tanítására történő felkészítés gyakorlati tapasztalatokra épülve hatékony, de online elemekkel együtt, blended képzéssé tehető. A COVID-19 vírusjárvány okozta kényszerű távoktatás és az emiatt gyorsan kifejlődött online kommunikációs lehetőségek nagy előrelépést jelentettek.

Az elméleti képzés online formában megoldható, hogy csökkenjen a résztvevők utazási terhe, és ezáltal országosan is kihasználhatóak legyenek képzéseink. Az online

² http://www.tani-tani.info/atipikus_fejlodes_modszertani_kozpont (Utolsó megtekintés: 2021. április 7.)

előadások, szakmai fórumok, csoportmunkák, feladatok, tesztek csak az egyik pillér. A képzés másik oszlopa a módszertani műhelyekben való munka.

A módszertani műhely módszer összetett eljárás, ami gyakorlati képzőhelyekre épül.³ Az atipikus fejlődés kezelésében már nagy tapasztalatot szerzett intézmények, szervezetek lehetőséget biztosítanak a képzés résztvevőinek, hogy bekapcsolódjanak vagy dolgozzanak a náluk folyó munkában. A helyi műhelyvezetők ismertetőket és segédanyagokat állítanak össze az ottani gyakorlatban régóta alkalmazott és bevált tanító / fejlesztő módszerek bemutatására. A résztvevők a gyakorlatban végzett munka során megfigyelik és aktívan végzik a módszerhez tartozó tanító / fejlesztő tevékenységeket, és a képzés végén szakdolgozatban írják meg, hogyan építették be a saját gyakorlatukba a megismert módszeregyütteseket.

A módszertani műhelyek számát bővíteni kell, ahogyan bővül a képzés. A 2019/20-as tanévben az alábbi intézmények vettek részt a képzésben módszertani műhelyként:

- Bárczi Géza Általános Iskola – Szerethető Iskola Műhely
- Lajtha László Alapfokú Művészeti Iskola – Léggömbország Műhely
- Meixner Iskola – Meixner Iskola Műhely
- Symbo Alapítvány – Érzelmek nyomában Műhely
- Tehetségműhely Alapítvány – Alkotónap Műhely
- Vadaskert Alapítvány – Vadaskert ASD Diagnosztikus Műhely
- Vadaskert Általános Iskola – Vadaskert Iskola Műhely
- Zöld Kakas Mentálhigiénés Szakgimnázium, Gimnázium és Általános Iskola – Zöld Kakas Műhely

A KUTATÁSFEJLESZTÉS TEREPE ÉS A SZAKMAI MŰHELYEK

Az atipikus fejlődés egyik fontos jellemzője, hogy a környezeti hatások az átlagosnál erőteljesebben befolyásolják mind a fejlődést, mind a teljesítményeket és a viselkedést. Vagyis a szokásos környezeti feltételek gyakran nem elégségesek ezeknek a gyerekeknek a megfelelő fejlődéséhez, és ez okozza a zavarokat. Míg a tipikusan fejlődő gyerekek idegrendszere képes kompenzálni a környezet hiányosságait, az atipikus fejlődésű gye-

³ http://www.tani-tani.info/modszertani_muhely (Utolsó megtekintés: 2021. április 7.)

rekeké kevésbé alkalmas erre. Az ellátásukban ezért szükségesek a fejlesztő módszertanok, de emiatt fontos az épített környezet és berendezés is. Ami segíti a különlegesekeket, az előnyös a többieknek is. A személyre szabottabb, a kognitív, érzelmi, képzeleti és mozgásos-érzékszervi dimenziókat egyaránt bevonó, megismerő-fejlesztő szemléletű módszerek az inkluzív tanulási környezet elemei.

Az Apor Vilmos Katolikus Főiskolán a Boldog Sára-tantermet volt lehetőségünk 21. századi tanteremmé alakítani. Sokan azt gondolnák, hogy egy ilyen teremben a digitális eszközökből van a legtöbb, pedig nem így van. Labdából van a legtöbb, és még nagyon sok mozgáseszköz áll rendelkezésre, a karikáktól egészen a bordásfalig, ahol bármikor lehet egy kicsit lógni. A szőnyeg és párnák a kényelmes elvonuláshoz, de akár feladatokhoz is használhatók. Van tablet, laptop és kivetítő. Ha minden jól megy, lesz még 3D nyomtató, robotok és VR szemüveg is a 3D-s tanuláshoz.⁴

Az Atipikus Fejlődés Módszertani Központ koordinálásával elindult a „Tanulókártya Projekt”, amely a távoktatás hiányai által okozott lemaradásokat társas játékokhoz készített kártyákkal történő tanulás formában csökkenti.⁵ A Budapesti Műszaki Egyetem segítségével weboldalon fejleszthetik a pedagógusok a kártyákat, amelyeket pdf formátumban azonnal letölthetnek, amint készen vannak. Hamarosan mobil applikáción is megjelennek a kártyáink. Amint elegendő anyagunk van, elindíthatjuk a hatásvizsgálatokat.

A következő évre tervezett újabb fejlesztés a „3D iskola”, a diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia, tanulási zavarok inkluzív módszertani háttérének a kidolgozása. Ennek részei már megjelentek az akadálymentes tanulás és vizsga kutatási tervben.

Mindezeket a munkákat folyamatosan bemutatjuk a szakmai műhelyeinkben. A havonta, jelenleg online formában tartott találkozók során egy-egy téma kerül megvitatásra. A cél, hogy terjesszük az általunk vagy más műhelyek által kidolgozott módszereket, illetve hogy szakmai partnereket találjunk a fejlesztésekhez.

⁴ <https://osztalyfonok.hu/2112> (Utolsó megtekintés: 2021. április 7.)

⁵ <http://tanulokartya.simplesite.com> (Utolsó megtekintés: 2021. április 7.)

ZÁRSZÓ

Az Atipikus Fejlődés Módszertani Központra addig van szükség, amíg meg nem valósul az inkluzív oktatás. Ekkor is lesznek még olyan egyéni sajátosságokkal bíró gyerekek – például súlyosabb zavarokkal küzdők, átütően tehetségesek –, akiknek az oktatási intézményben kapott ellátás mellett még egyéb foglalkozásokra is szükségük lesz. Az inkluzív környezet azonban a ma az oktatásba nem illő tanulási, figyelem, hiperaktivitás és autizmus spektrum zavarokkal diagnosztizált gyerekek számára megfelelő hátteret biztosít majd, vagyis a pedagógusok módszertanilag felkészültek lesznek a fogadásukra, a környezet kedvező a tanuláshoz.

A mai iskolákat ismerve, még sok évig szükséges lesz a különleges tanulóknak is megfelelő módszerek terjesztésére, így az Atipikus Fejlődés Módszertani Központra is.

IRODALOM

- ARMSTRONG, THOMAS (2010): *Neurodiversity: Discovering the Extraordinary Gifts of Autism, ADHD, Dyslexia, and Other Brain Differences*. Da Capo Lifelong, Boston (MA). ISBN 978-0738213545
- GYARMATHY ÉVA (2019): Atipikus fejlődés és az idegrendszer érésének kulturális háttere. In: *Sokszínű pedagógia*. Szerk. Endrődy Orsolya – Svračka Bernadett – F. Lassú Zsuzsa. ELTE TÓK, Budapest. 24–35.
- NAGY JÓZSEF (1980): *5-6 éves gyerekeink iskolakészültsége*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

ÖSSZEFOGLALÓK

SZÓKE-MILINTE ENIKŐ

TÖRTÉNETMESÉLÉS KISGYERMEKKORBAN

A kisgyerekkor meghatározó élménye a történetekkel való találkozás. Ideális esetben, akár fél-éves kortól találkozik a kisgyerek történetekkel, rövid narratívákkal egy-egy képeskönyv kíséretében, ahol még a narratíva nem feltétlenül áll össze egésszé, hanem egy-egy állatról, személyről annak a környezetéről, a cselekvéseiről szól a megjelenített illusztráció. A tanulmány a történetek narratív sajátosságait foglalja össze. Kiemeli a legfontosabb elméletalkotókat és tudományos értelmezési kereteket, összefoglalja a téma pedagógiai vonatkozásait.

Kulcsszavak: kisgyerekkor, történetmesélés, narratíva, értelmi fejlődés, identitás, pedagógia

KICSÁK MÓNIKA

ANDERSEN PARABOLÁI A KEGYELEM KÉRDÉSKÖRÉNEK TÜKRÉBEN

A tanulmány Hans Christian Andersen néhány rövidebb és hosszabb terjedelmű történetén keresztül mutatja be a dán író meseköltészetében feltáruló istenhitét, keresztény értékrendjét. Az elemzésre kiválasztott történetek a parabola irodalmi műfajában születtek. A műfaj adta lehetőségeket felhasználva és azt egyéni színezettel gazdagító író paraboláinak fókuszában Isten kegyelmének és a kegyelmet befogadó bűnbánó embernek az ábrázolása áll. Andersen vallásos irodalomhoz sorolható parabolái az „evangélium talajából nőtt” kispikái elbeszélések.

Kulcsszavak: mese „eventyr”, történet „historier”, parabola, „anderseni parabola, vallásos irodalmi alkotás, kegyelem, kegyelem befogadása, bűnbánat, hét főbűn, vágykeresztség, keresztény hitvallás, keresztény értékrend

DÓRA LÁSZLÓ

TUDÁSSZAKADÉK-HIPOTÉZIS – EGY TANULÁSELMÉLETI MEGKÖZELÍTÉS VÉGEREDMÉNYE

A média információáramlásában rejlő egyik hatás szerint, az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező befogadók nem képesek a mindennapi híreket megérteni és feldolgozni. A részletes kutatások több körülményre is rávilágítottak, amelyek közül az egyik legfontosabb az iskolai médiaoktatás volt, valamint az a tény, hogy ennek keretében sem mindegy, hogy mit és milyen sorrendben sajátítanak el a tanulók, illetve azt milyen módszertannal oktatják a felnövekvő nemzedéknek.

Kulcsszavak: média, oktatás, elmélet, kutatás, vizualitás

NAGY JÚLIA

AZ AUTOETNOGRÁFIA JELENTŐSÉGE A NEVELÉSTUDOMÁNYBAN

A teoretikus tanulmány négy (egymással összefüggő) módját mutatja be annak, hogy az autoetnográfia hogyan tud releváns lenni a neveléstudomány számára: kutatási módszerként, az aktív ellenállás eszközeként, kutatómódszertani tananyagként és pedagógiai eszközként.

Kulcsszavak: autoetnográfia, kutatómódszertan, felsőoktatás-pedagógia, ellenállás

CSÁSZÁR-KUN ZSUZSANNA

TEHETSÉGGONDOZÁS A MONTESSORI-PEDAGÓGIÁBAN

A tanulmány a tehetséggondozás megvalósulását mutatja be a Montessori-pedagógiában. Összefoglalja a témához kapcsolódó szakirodalom megállapításait, majd részletesen jellemzi a Montessori-nevelést tehetségpedagógiai szempontból.

Kulcsszavak: tehetséggondozás, Montessori-pedagógia, óvodai nevelés

SIPOS ZSÓKA

ADHD-S GYEREKEK A DISZLEXIA-REEDUKÁCIÓS FOGLALKOZÁSOKON

Az ADHD és az olvasási zavar gyakori együttjárása régóta ismert tény a gyermekekkel foglalkozó szakemberek körében. Ennek hátterében a különböző, az olvasás és írás elsajátítását biztosító kognitív képességek deficitje áll, melyek gyengeségének felismerése, a minél korábbi intervenció különös jelentőséggel bír a gyermekek későbbi iskolai karrierjének szempontjából. Azon olvasási zavarral küzdő, illetve arra veszélyeztetett gyermekek esetében azonban, akiknél a figyelemzavar és a hiperaktivitás a vezető tünet, fontos, hogy a terápiás keretek sajátosságait problémáikhoz igazítsuk. A Meixner-módszer alapelveinek megfelelő terápia kialakítása olvasási zavar vagy arra való veszélyeztetettség és ADHD együttjárása esetében is az adott gyermekre jellemző nehézségek figyelembevételét követeli meg. Ezen tanulmány célja annak bemutatása, hogy maga a diszlexia-prevenziós, diszlexia-reedukációs terápiás munka hogyan változik az ADHD vezető tüneteinek hatására.

Kulcsszavak: olvasás, ADHD, Meixner-módszer, diszlexia-reedukáció

ABSTRACTS IN ENGLISH

ENIKŐ SZÓKE-MILINTE

STORYTELLING IN EARLY CHILDHOOD

A defining experience of a young child is the encounter with stories. Ideally, even from the age of six months, a young child encounters with stories and short narratives accompanied by a picture book, where the narrative does not necessarily make up a story yet, just an animal, a person, their environments and actions are illustrated. The study summarizes the narrative features of the stories. It highlights the most important theorists and frameworks for scientific interpretation, and summarizes the pedagogical aspects of the topic.

Keywords: childhood, storytelling, narrative, intellectual development, identity, pedagogy

MÓNIKA KICSÁK

ANDERSEN'S PARABLES IN THE LIGHT OF THE QUESTION OF GRACE

This study presents Hans Christian Andersen's belief in God and Christian values through a few short and long stories of the Danish writer. The stories selected for analysis were created in the literary genre of parable. Using the possibilities provided by the genre and enriching them with individual colour, the writer in his parables focuses on the depiction of God's grace and of the repentant man who receives grace. Andersen's parables classifiable as religious literature are „epic narratives that grew out of the soil of the gospel”.

Keywords: fairy tale “eventyr”, story “historier”, parable, Andersen's parable, religious literary work, grace, receiving grace, repentance, seven deadly sins, baptism of desire, Christian creed, Christian values

LÁSZLÓ DÓRA

KNOWLEDGE GAP HYPOTHESIS – THE END RESULT OF A LEARNING THEORY APPROACH

News flow is an important factor of media effects. People with low levels of education are unable to understand and interpret television news. Detailed researches point out the relevance of school media education. Its content, structure and methodology play a most important role in the education of the new generation.

Keywords: media, education, theory, research, visibility

JÚLIA NAGY

FOUR LINKS: THE SIGNIFICANCE OF AUTOETHNOGRAPHY IN EDUCATIONAL SCIENCE

The theoretical article discusses four (closely related) ways in which autoethnography can be relevant to educational science: as a research method, as an act of resistance, as a part of the research methodology curriculum and as a pedagogical tool.

Keywords: autoethnography, research methodology, higher education pedagogy, resistance

ZSUZSANNA CSÁSZÁR-KUN

TALENT DEVELOPMENT IN MONTESSORI EDUCATION

The study presents the realization of talent management in Montessori pedagogy. It summarizes the findings of the literature related to the topic and then describes Montessori education in detail from a talent pedagogy perspective.

Keywords: talent development, Montessori pedagogy, preschool education

ZSÓKA SIPOS

CHILDREN WITH ADHD IN CLASSES FOR DYSLEXIA REEDUCATION

The joint occurrence of ADHD and reading disorder has been a known fact among professionals dealing with students with learning difficulties. This is due to a deficit in the various cognitive abilities that ensure the success in acquisition of reading and writing. The early recognition and the intervention are of particular importance for the later school career of children. However, in children with or at risk of reading disorders, who have the leading symptoms of attention deficit disorder and hyperactivity, it is important to adjust the specificities of the therapeutic framework to their problems. The planning of intervention in accordance with the principles of the Meixner method requires considering the individual characteristics of the difficulties in the case of concomitance of reading disorder, or vulnerability to it, and ADHD. The purpose of this study is to show how dyslexia prevention, dyslexia reeducation therapy changes under the influence of leading symptoms of ADHD.

Keywords: reading, ADHD, Meixner-method, dyslexia reeducation

SZERZŐINK

CZIKE BERNADETT PhD, főiskolai docens, az Alternatív Pedagógiák Módszertani Központ vezetője, Apor Vilmos Katolikus Főiskola (Vác)

CSÁSZÁR-KUN ZSUZSANNA óvodavezető, Bábakalács Montessori Óvoda (Vác)

DÓRA LÁSZLÓ PhD, főiskolai docens, Apor Vilmos Katolikus Főiskola (Vác)

ÉBÉNYI ANNA, latin–portugál szakos tanár, Organikus Pedagógia mentor

GYARMATHY ÉVA PhD, habil. főiskolai tanár, az Atipikus Fejlődés Módszertani Központ vezetője, Apor Vilmos Katolikus Főiskola (Vác)

KICSÁK MÓNIKA szociálpedagógus, pedagógia szakos bölcsész és tanár, doktorjelölt, oktató, Apor Vilmos Katolikus Főiskola (Vác)

NAGY JÚLIA doktorjelölt, Budapesti Corvinus Egyetem, neveléstudomány szakos hallgató, Apor Vilmos Katolikus Főiskola (Vác)

SIPOS ZSÓKA gyógypedagógus, doktorjelölt, oktató, Apor Vilmos Katolikus Főiskola (Vác)

SZESZLER ANNA pedagógus, ny. főigazgató, Lauder Javne Zsidó Közösségi Iskola

SZÓKE-MILINTE ENIKŐ PhD, tanszékvezető egyetemi docens, Pázmány Péter Katolikus Egyetem Vitéz János Tanárképző Központ (Esztergom)

VERBÉNYI ZOLTÁN szociálpedagógus, neveléstudomány mesterszakos hallgató, Apor Vilmos Katolikus Főiskola (Vác)