

KATOLIKUS PEDAGÓGIA

2021 / 3–4

Apor Vilmos Katolikus Főiskola

Vác
2021

KATOLIKUS PEDAGÓGIA

X. ÉVFOLYAM, 2021/3–4. SZÁM

Szaklektorált folyóirat: ISSN 2080-6191

Kiadja az Apor Vilmos Katolikus Főiskola

2600 Vác, Schusztér Konstantin tér 1–5.

Felelős kiadó: GLOVICZKI ZOLTÁN rektor

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: SZENTPÉTERYRNÉ 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

RÁKÓCZI BARBARA – GOMBÁS JUDIT: Zenei képességek fejlesztése óvodai környezetben: a zene hatása a gyermek beszéd-, mozgás-, érzelmi és kognitív fejlődésére	5
SOLYMOS MÓNIKA: Az időskori aktivitás hátterében azonosítható motivációk	22

MINDENNAPI PEDAGÓGIA

PREHODÁNÉ NAGY ÉVA: Hitélet és nevelés a Veregyházi Katolikus Gimnáziumban	29
DEÉZSINÉ TELEK ÁGNES: Személyiségfejlesztő értékelési rendszer a Krisztus Király Római Katolikus Általános Iskolában.....	38
KARÁCSONYINÉ IZELI ZSUZSANNA: Gondolatok a <i>Saját szavak</i> című filmről	48
SOMOGYI VIKTÓRIA CINTIA: Szülő és pedagógus kommunikációja az óvodában	59
CZIKE BERNADETT – TALLÉR JÚLIA: Alternatív Pedagógiák Módszertani Központ az Apor Vilmos Katolikus Főiskolán	72

SZEMLE

BARTHA ENIKŐ: A néphagyomány szerepe a nevelésben	79
DÓRA LÁSZLÓ: Gyakorlati kézikönyv digitális oktatáshoz	83
GOMBÁS JUDIT: Tehetséggondozás új alapokon	87

ÖSSZEFOGLALÓK	95
---------------------	----

ABSTRACTS IN ENGLISH	97
----------------------------	----

SZERZŐINK	99
-----------------	----

RÁKÓCZI BARBARA – GOMBÁS JUDIT

*Zenei képességek fejlesztése
óvodai környezetben: a zene hatása a gyermek
beszéd-, mozgás-, érzelmi és kognitív fejlődésére*

BEVEZETÉS, PROBLÉMAFELVETÉS

Az információs kor számos előnye és vívmánya kiválóan hasznosítható az oktatásban, nevelésben – erről megbizonyosodhattunk a 2020–2021-es járványos időszak során elrendelt online digitális oktatás időszakában is. Ha ez a járvány akár csak 10-15 évvel korábban csap le ránk, az otthoni oktatást semennyire vagy még kezdetlegesebb módon lehetett volna csak megszervezni, a lezárás még súlyosabb károkat okozott volna a gyerekeinknek oktatási szempontból is.

Nem szabad azonban átesni a ló túloldalára. A kisiskolás és óvodás gyerekek, kisgyerekek inkább konzervatív lények: az ő fejlődésüket ma is az szolgálja a legjobban, ha más emberekhez kapcsolódhatnak, érzelmileg kötődhetnek a társakhoz, pedagógusokhoz, szülőkhöz, ha játszhatnak, szabadon mozoghatnak, és számtalan spontán tapasztalat által ismerhetik meg a világot. Ha a kényelem és a biztonság jegyében immobilizáljuk a gyerekeket (pl. tablet, TV vagy videojátékok elé ültetjük őket, mindenhová biztonsági ülésbe rögzítve szállítjuk őket), ha megfosztjuk őket a szabad felfedezés, szabad mozgás, játék és felfedezés lehetőségétől, az idegrendszerük a szokásostól eltérő fejlődési pályára léphet, amit a környezetük gyakran úgy észlel, hogy a gyermek „furcsa”, és a gyermek rosszabb esetben diagnózist is kaphat. Ezt minden szülő elkerülné, így végül se szeri se száma a különböző okosító és fejlesztő módszereknek, játszóházaknak, tornáknak, speciális foglalkozásoknak, amelyekre egyre nagyobb igény mutatkozik, és amelyek több-kevesebb hatékonysággal próbálják segíteni a figyelemzavaros, tanulási zavaros, atipikus, legkülönbözőbb módon SNI gyerekeket (BLYTHE 2009).

A probléma nyilván sokkal összetettebb annál, hogy a megoldást egyszerűen csak rábizzuk a mozgásfejlesztésre, de ha erre indulunk el, mégis jó úton haladunk. Jelen

tanulmányunk célja, hogy az összes lehetséges „fejlesztési módszer” közül kiemeljünk egyet, ami kellőképpen ősi, komplex, ami összekapcsolja az észlelést és mozgást az érzelmekkel, ami közös nevezőre hozza a közösség tagjainak érzelmeit és aktivitását, és amiről ma már azt is tudjuk, hogy a művelése a legkülönbözőbb agyterületek szinkronizációjának elősegítésével összerendezi a cselekvést és a gondolkodást, hozzájárul a végrehajtó funkciók érésehez – és ez a zene (MARÓTI 2020).

A zene befogadása, aktív művelése és összekapcsolása mozgással, táncsal az emberiség egyik legősibb tevékenysége, az egyik leghatékonyabb közösségformáló és közösségszervező ereje, ami miatt a zene önmagában is egy evolúciósan adaptív, azaz hasznos, a túlélést segítő képességünk. A zene szinkronizálja a ritmust a mozgással, és ugyanígy közös nevezőre hozza a közösség tagjainak érzelmeit, így fokozva a munkafolyamatok hatékonyságát és a közösségi összetartozás élményét (PATEL 2006). Korábban a zenélés, éneklés, a tánc hasonlóképpen természetes része volt a családok és a közösségek mindennapjainak, mint a beszéd, a nyelvhasználat. Az anyák ösztönösen énekelnek (énekeltek?) a kisgyerekeknek, ritmikus mondókákkal segítették a mozgásaik, tevékenységeik összerendezését, így észrevétlenül tanították nekik a mozdulatsorok végrehajtásának ritmusát, a mozdulatsorok elemeinek szerialitását, természetes sorbarendeződését (LONGHI 2009). A Pető-módszer is ismeri az ún. „ritmikus intendálás” fogalmát, ami nem jelent mást, mint hogy a sérült idegrendszerrel élő mozgássérült gyermek mozgásait ritmikus mondókázással, a mondókával szinkronizált mozdulatok bemutatásával és végrehajtásával próbálják harmonikusabbá tenni, összerendezni (HÁRI 2000).

A fentiek miatt természetesen az egészséges gyerekek mindennapjaiban is helyet kellene kapniuk a zenei tevékenységeknek, a minőségi zenei környezetnek, az aktív és a befogadó jellegű zenei tapasztalatoknak. Mint sok minden mást sem, a legtöbb mai család ezt sem tudja nyújtani a gyerekeinek, így jó lenne, ha az intézmények (bölcsődék, óvodák, iskolák) vennék át ezt a feladatot, és be tudnák vezetni a gyerekeket a minőségi zenei kultúrába, vagy még jobb lenne, ha maguk a családok találhnának vissza a mindennapi természetes zenei tapasztalatok világába.

Természetesen hosszan lehetne értekezni arról, mit is értünk a „minőségi zenei kultúra” alatt. Ezt most nem tesszük meg, de hangsúlyozzuk, hogy szélesre tárnánk az ajtót, és minőségi zenei tapasztalatokon semmiképpen sem csak egy képzett, szűk elit számára elérhető és befogadható zenei világot értünk. És szerencsére Kodálytól kezdve a zenét a szabad mozgással, az érzelmek felszabadításával és a kreatív alkotással összekapcsoló

Kokas-módszeren át a zenés gyakorlatokat kicsit kötöttebben elképzelő, de szintén játékos Kovács-módszerig jelentős „hazai fejlesztésű” tudáskincs áll rendelkezésünkre, hogy akár saját magunk állítsunk össze játékos-zenés-mozgásos fejlesztő programokat – figyelembe véve a gyerekek életkorát, adottságait, igényeit, és természetesen a pedagógus lehetőségeit is.

Kutatásunkban egy saját fejlesztésű, óvodásoknak kidolgozott zenei gazdagító programot szeretnénk bemutatni, amit Rákóczi Barbara óvodapedagógus hallgató bevitt gyerekek közé, kipróbálta, és amelynek eredményességéről hatásvizsgálatot is készítettünk.

CÉLKITŰZÉSEK, MÓDSZEREK

Az eddigiekből is kitűnik, hogy a kora gyermekkori, kisgyermekkori zenei környezet minősége, egyáltalán a jelenléte jelentős mértékben befolyásolhatja a gyermek idegrendszeri fejlődését, érését, ami a zenei alapkészségek fejlesztésén túl a mozgás összerendezettségére, a ritmus és a mozgás szinkronizációjára, a gyermek beszédképességére és más kognitív készségeire is kedvezően hat.

Kutatásunkban hatásvizsgálatot végeztünk: összeállítottunk egy óvodai környezetben is alkalmazható, 23 alkalmat felölelő zenei gazdagító programot, amit Barbara hétről hétre bevitt a 4-5 éves gyerekek csoportjába. A program megkezdése előtt, majd utána is mérte a gyerekek zenei képességeit, kognitív és mozgásos készségeit. A kutatás során arra kerestük a választ, hogy a zenei gazdagító programban részt vevő óvodások teljesítménye miben és mennyiben tért el a programból kimaradó, de minden más tekintetben nagyon hasonló kontrollcsoport eredményeitől. A kutatást megnehezítette, de végül inkább újabb elemzési szempontot adott az a tény is, hogy mindez 2020 tavaszán-őszén történt, olyan időszakban, amikor az óvodák a járvány miatt hónapokig zárva voltak.

Kutatásunk célja az volt, hogy bizonyítsuk, a sokoldalú és jó minőségű zenei élmények aktív és befogadói oldalról egyaránt jótékonyan hatnak az óvodás gyermekek mozgásos, értelmi és zenei képességeire. Azt is igazolni szeretttük volna, hogy ha a gyermek legfontosabb szocializációs közege, a család nem tudja nyújtani a gazdag zenei tapasztalatokat, az óvoda hatékonyan átveheti ezt a szerepet a családtól.

Résztvevők

A kutatásban részt vevő gyerekek 4-5 éves középső csoportosok voltak egy Budapest környéki agglomerációs település óvodájában. A zenei programban 27 fő vett részt, a kontrollcsoport 28 fős volt. A járvány miatti hiányzások és részleges óvodabezárások miatt nem minden gyermek vett részt minden zenei foglalkozáson és a felmérésekben, ugyanakkor a kísérleti és a kontrollcsoport létszáma és összetétele mindvégig hasonló, így összehasonlítható maradt. A gyerekek szülei tájékoztatást kaptak a kutatásról, az abban való önkéntes és anonim részvételt írásban engedélyezték a gyermekük számára.

A bemeneti és kimeneti mérések bemutatása

Mind a zenei programban részt vevő, mind a kontrollcsoport gyermekeit komplex módon, egyénileg felmértük a zenei program előtt (2020 januárjában) és a zenei gazdagító program után (2020 szeptemberében). Az alábbi területeken történt meg a képességek bemeneti majd kimeneti mérése:

- A zenei képességek méréséhez alapul vettük, de céljaink érdekében kissé módosítottuk Janurik Márta és Józsa Krisztián zenei képességfelmérő eszközét az *1. táblázat*ban bemutatott módon (JANURIK–JÓZSA 2013).
- Nem zenei, de ahhoz is kapcsolódó készségeket mértünk a gyermek megfigyelése által: beszéd szint és kifejezőképesség; mozgáskészség megfigyelése vezetett néptánc lépéseken keresztül; téri tájékozódás – irányok ismerete és oldaliság használata.
- A kognitív készségek felmérésekor a gyermek analógiás gondolkodását, logikai következtetési képességeit mértük a Kognitív Profil Teszt „Figurák” altesztje segítségével (GYARMATHY 2009). Ebben a feladatban a gyermeknek különböző formájú és színű alakzatok sorozatában kell felismernie a szabályszerűséget, és ez alapján kell kiválasztania a hiányzó helyre leginkább megfelelő formát a felkínáltak közül.
- Az érzelmi változások követésére az SDQ („Strength and Difficulty Questionnaire” – „Képességek és Nehézségek Kérdőív”) pedagógusok által kitölthető verzióját használtuk (TURI ÉS M TSAI 2013). A teszt 4 alskálaja főleg problémákat

mér (hiperaktivitás, érzelmi tünetek, viselkedésbeli problémák, kortársakkal való nehézségek), de az 5. alskála pozitív tulajdonságként rákérdez a proszociális magatartás mértékére is.

1. táblázat: A zenei gazdagító program előtt és után felmért zenei képességek és azok rövid leírása

Akkordanalízis	hány hangot tud észlelni az egyidejűleg elhangzó 1, 2 vagy több hangból
Dinamika érzékelése	tempó- és hangerőváltozás érzékelése (lassul / gyorsul; hangosodik / halkul)
Hangközlépes észlelése	zongorán megszólaló, két egymást követő fel- vagy lefelé lépő hangköz észlelése
Ritmusmegkülönböztetés	egyenletes löktetés, „titi-tá” és nyolcadok elkülönítése mozgással és tapssal bemutatva
Hangszínazonosítás	klasszikus hangszereken játszott kis zenei motívumok bemutatásakor milyen állatra asszociál
Akkordmegkülönböztetés	disszonancia – konsonancia és tonalitás (dúr – moll) megkülönböztetése
Zenei kreativitás	kötetlen zenélgetés megfigyelése egy óvodai dallamhangszeren (metalofon)
Dallaméneklés	hallott rövid dallam visszaéneklése és egy szabadon választott dal előadása a gyermek által

A zenei gazdagító program bemutatása

Barbara hetente ellátogatott a kísérleti csoporthoz, és a gyerekek számára zenei gazdagító foglalkozásokat vezetett. Ezek a foglalkozások azt célozták, hogy a gyerekek befogadóként találkozzanak a legkülönbözőbb zenei műfajokkal (népek zenéi; jazz és klasszikus muzsika; magyar népi világzene; reneszánsz kori udvari népzene; könnyűzenei instrumentális akusztikus gitárzene; meditatív relaxációs zene). A zenei anyag mellé más művészeti tevékenységeket, pl. a Kokas-módszer szerinti szabad mozgást, kreatív képzőművészeti alkotást is társított, vagy néptáncot tanított.

A hangszerismeret bővítésének jegyében Barbara a gyerekeknek bemutatott számokra addig még ismeretlen hangszereket, amelyeket lehetőség szerint ki is próbálhat-

tak. Ily módon ismerkedtek meg a gyerekek a legkülönbözőbb népi hangszerekkel – pl. hegedűvel, brácsával, citerával, tekerőlanttal, furulyákkal, klarinéttal, harmonikával, bőgővel. Ennek a modulnak különösen nagy jelentősége volt a karantén idején, amikor ezen hangszerek hangját Barbara videofelvételeken juttatta el a gyerekek családjaihoz.

A foglalkozások aktív részét képezte az, amikor Barbara új dalokat, főleg népdalokat tanított a gyerekeknek. Ezeket hangszerkísérettel is előadták, ezzel fokozva a gyerekek zenei élményét. Összességében a zenei gazdagítás egy olyan igényes zenei közeget igyekezett óvodai körülmények között modellezni, amit egy muzsikus családban felnövő gyermek napi szinten a legnagyobb természetességgel tapasztalna meg az otthoni környezetében. A 2. táblázat tartalmazza a 23 zenei foglalkozás rövid leírását.

2. táblázat: A zenei fejlesztési program tövid tartalmi leírása hétről hétre

1. foglalkozás: hangszerismeret és új dal tanulása	A <i>citera</i> hangszer bemutatása, megismertetése és kipróbáltatása mindenkivel. Általuk régről <i>ismert dalok felismerése</i> citerajátékról, majd azok közös eléneklése. <i>Új dal</i> (egy oktáv terjedelmű dunántúli ugrós) bemutatása hangszerrel és énekkel, majd <i>megtanítása</i> két versszakkal.
2. foglalkozás: dal begyakorlása és ritmushangszerek használata	A legutóbb <i>tanult dal felelevenítése</i> többször citerakísérettel. <i>Óvodai ritmushangszerek</i> (csörgők, kisdobok, tikfák, reszelők, agogo, triangulum) kiosztása a gyerekek között, majd közös „zenekar” felállítása citerával. <i>Együtt zenélés</i> : a gyerekek a ritmushangszerekkel vesznek részt az együttes muzsikálásban, a dallam ritmusára egyenletes lüktetést próbálnak biztosítani. Gyorsabb és lassabb dalok váltakozása.
3. foglalkozás: hangszerismeret, dalisméltés és zeneterápiás feladat	<i>Citera kipróbáltatása</i> és az utóbbi <i>ugrós újbóli eléneklése</i> közösen. <i>Közös beszélgetés</i> a hangszerről, megszólaltatásának módjáról, anyagáról, húrjairól. <i>Zenebefogadás mozgásélménnyel</i> társítva, táncszerű mozdulatok tanítása a zene dinamikájára, utánzással (magyar népi világzenét használtam).
4. foglalkozás: zenehallgatás és a zeneterápiás feladat ismétlése	Zenehallgatás hangszóróról, <i>passzív repertoár bővítés</i> (hagyományos magyar népzene és magyar népi világzene hallgatása más előadóktól is). A legutóbb megismert <i>zeneterápiás-mozgásos feladat ismétlése</i> a hallgatott zenére.
5. foglalkozás: hangszerismeret, ismétlés, új dal tanulása és zeneterápiás feladat	A <i>hegedű</i> hangszer bemutatása, megismertetése és kipróbáltatása mindenkivel. <i>Új dal</i> többszöri bemutatása hegedűvel, majd énekkel, majd megtanítása két versszakkal. Az először <i>tanult ugrós felelevenítése</i> hegedű kíséretével. <i>Zenebefogadás és szabad mozgás lufizással</i> a zene dinamikájára (introvertált hárfazene).

6. foglalkozás: zeneterápiás feladat ismétlése és zenére rajzolás	A legutoljára játszott <i>zeneterápiás feladat ismétlése</i> az introvertált zenére. A „ <i>zene lerajzolása</i> ”: szabad rajzolás a hallott zenei anyag dinamikáját, hangulatát követve (reneszánsz kori udvari népzene és hagyományos magyar népzene).
7. foglalkozás: néptánc és dalisméltés	<i>Néptánc tanítása</i> hangszóróról szóló hagyományos magyar népzeneré (felcsíki polgári táncok). Az eddig <i>tanult dalok felelevenítése</i> és begyakorlása <i>hegedűkísérettel</i> .
8. foglalkozás: zenére rajzolás	<i>Zenehallgatás közbeni közös rajzolás egy nagy papírra</i> (csomagolópapír) először szabadon, a zene dinamikájára. Másodjára (a lapot megfordítottam) bármilyen állat lerajzolása a hallott zenére (klasszikus zene).
9. foglalkozás (online): új dal tanítása	A karantén miatt videón keresztül <i>daltanítás</i> és <i>zenehallgatás citerával</i> és énekkel.
10. foglalkozás (online): hangszerismeret	Videón keresztül a (népi) <i>brácsa hangszer bemutatása</i> , megismertetése hegedűjátékkal együtt megszólalva.
11. foglalkozás (online): hangszerismeret	Videón keresztül a (népi) <i>nagybőgő hangszer bemutatása</i> , megismertetése hegedű- és brácsajátékkal együtt megszólalva.
12. foglalkozás (online): hangszerismeret	Videón keresztül a <i>tangóharmonika hangszer bemutatása</i> , megismertetése önmagában és hegedűjátékkal együtt.
13. foglalkozás (online): hangszerismeret	Videón keresztül a <i>tekerőlant hangszer bemutatása</i> , megismertetése önmagában megszólalva.
14. foglalkozás (online): hangszerismeret	Videón keresztül a <i>klarinet hangszer bemutatása</i> , megismertetése önmagában megszólalva.
15. foglalkozás: zeneterápiás feladat és hangszerismeret ismétlése	<i>Nagy kendő lebegtetése</i> a hangszóróról szóló zene dinamikájára (indiai zene, klasszikus harmonikazene). A <i>tangóharmonika újbóli bemutatása</i> , megismertetése, és ezúttal kipróbáltatása mindenkivel.
16. foglalkozás: hangszerismeret ismétlése és néptánc	A <i>brácsa újbóli bemutatása</i> , megismertetése és kipróbáltatása mindenkivel. Kisebb zenehallgatás a hangszer megszólaltatásához hegedű kísérettel. <i>Élőzenére történő közös néptánc</i> az óvónő vezetésével (dunántúli ugrások).
17. foglalkozás: zeneterápiás feladatok ismétlése	A legutóbb megismert <i>zeneterápiás feladat ismétlése</i> (nagy kendő lebegtetése) és lufizással történő zenebefogadás ismétlése (standard jazz zene, klasszikus gitárzene).

18. foglalkozás: néptánc és új dal tanulása	Vezetett <i>néptánc foglalkozás</i> hangszóróból szóló hagyományos magyar népzeneire (felcsíki csárdás) és <i>új dal tanítása</i> énekkel (felvidéki népdal).
19. foglalkozás: hangszerismeret és ritmushangszerek használata	A <i>pásztorfurulya és a tilinkó hangszerek bemutatása és megismertetése. Óvodai ritmushangszerek kiosztása</i> a gyerekek között, majd közös zenekar furulyával. <i>Együtt zenélés</i> , a gyerekek a ritmushangszerek segítségével egyenletes lüktetéssel kísérik a muzsikát (az előzőleg tanult felvidéki népdal felvételtől szóló hangszeres változatával játszva).
20. foglalkozás: hangszerismeret, ritmushangszerek használata és éneklés	A <i>klarinét hangszer újbóli bemutatása</i> , megismertetése és kipróbáltatása (szájhoz érintés nélkül). <i>Óvodai ritmushangszerekkel együttzenélés</i> gyakorlása furulyaszóval. A <i>tanult dal közös felelevenítése</i> , többszöri közös éneklése.
21. foglalkozás: zeneterápiás feladat és relaxáció	<i>Kooperációs ernyő lebegtetése</i> a zene dinamikájára (tradicionális ázsiai és ír zene), különféle feladatokkal színesítve (plüss behelyezése középre). Vezetett <i>rövid relaxáció</i> (3 perc), légző- és vizualizációs gyakorlattal (relaxációs ázsiai zene).
22. foglalkozás: egyéni relaxáció	<i>Egyéni</i> , vezetett <i>hosszabb relaxáció</i> (6 perc) külön csoportszobában légző- és vizualizációs gyakorlattal (relaxációs zongorazene madárcsicsergéssel).
23. foglalkozás: koncert és dalismétlés	15 perces <i>előzenés koncert hallgatása</i> (vonós népzene) és összefoglaló <i>együtt éneklés</i> hangszeres kísérettel (minden tanult dal).

Statisztika

A kutatás során keletkezett adatokat statisztikai eljárásokkal elemeztük, melyek során mindig $p < 0,05$ szignifikanciaszint mellett fogadtuk el az eredményeket, azaz egy összefüggést akkor fogadtunk el valóban létező összefüggésnek, ha mindeközben a hibázás valószínűsége legfeljebb 5% maradt. A statisztikai elemzéshez az MS Statistica szoftvert használtuk.

EREDMÉNYEK

A gyerekek önmagukhoz mért fejlődése

A kontrollcsoport gyermekei a bemeneti és kimeneti mérések között egyik vizsgált változó tekintetében sem mutattak szignifikáns fejlődést (zenei készségek; kognitív készségek; beszéd- és mozgásos készségek; viselkedéses problémák és erősségek). Sőt, több esetben az értékek számszerű csökkenését tapasztaltuk a zenei gazdagító programban nem részesülő gyerekek körében.

Ez az eredmény véleményünk szerint azt a helyzetet tükrözi, hogy a gyerekek a vizsgált időszakban a lezárások miatt teljes mértékben elveszítették a kapcsolatot az óvodával, így az óvoda szocializációs hatásaitól megfosztva összességében gyakorlatilag nem fejlődtek a lezárások hónapjaiban.

Ezzel szemben a zenés fejlesztő programban részesülő csoport gyermekei a bezárások ellenére is több területen szignifikáns fejlődést mutattak a vizsgált időszakban. A zenés csoport bemeneti és kimeneti értékeinek összehasonlítását kétmintás t-próbával a 3. táblázat mutatja.

A 3. táblázatban bemutatott eredmények szerint a zenei program hatására a gyerekek zenei képességei látványosan és sokoldalúan fejlődtek, legalább tendencia szinten. (A tendencia azt jelenti, hogy a hibázás valószínűsége legfeljebb 10%, amikor a bemeneti és kimeneti értékeket különbözőnek tekintjük.) A zenei fejlődést mutató értékeken túl a gyerekek téri tájékozódási képessége, kognitív-logikai képességei és főleg a szókincsük is jelentősen fejlődött a vizsgált időszakban. Ez utóbbi eredmények létező transzferhatásokra utalnak, azaz olyan jelenséget érhetünk itt tetten, amikor a zenei programok zenétől független területeken is kifejtik kedvező hatásaikat: a logikus gondolkodásra, a verbalításra, a téri tájékozódásra. Ezek az eredmények egybevágóak a szakirodalmi adatokkal is, hasonló transzferhatásokat mások is leírtak korábban (pl. GOMBÁS 2014).

3. táblázat: A zenei programban részt vett csoport bemeneti és kimeneti eredményeinek összehasonlítása kétmintás t-próbával. A szignifikáns ($p < 0,05$) és tendencia szintű ($p < 0,1$) különbségeket a „p” értéknél jelöltük. A statisztikailag szignifikánsan magasabb átlag \pm szórás értéket vastagítottan jelöljük

Képesség	Bemenet átlag \pm szórás	Kimenet átlag \pm szórás	t	p
Szókincs	36,53 \pm 22,14	60,59 \pm 25,64	-2,93	0,01 (szign.)
Akkordanalízis	47,71 \pm 21,29	59,00 \pm 14,58	-1,80	0,08 (tend.)
Tempóérzékelés	65,82 \pm 19,17	90,29 \pm 15,50	-4,09	0,00 (szign.)
Hangszín	69,06 \pm 18,72	83,76 \pm 17,09	-2,39	0,02 (szign.)
Akkordmegkülönböztetés	63,82 \pm 20,32	78,00 \pm 21,43	-1,98	0,06 (tend.)
Zenei kreativitás	59,41 \pm 16,76	75,88 \pm 19,06	-2,68	0,01 (szign.)
Dallamhallás	35,29 \pm 22,81	57,94 \pm 30,16	-2,47	0,02 (szign.)
Téri tájékozódás	74,53 \pm 22,95	86,41 \pm 16,74	-1,72	0,09 (tend.)
Kognitív teszt	34,11 \pm 7,41	38,11 \pm 6,30	-1,74	0,09 (tend.)
Tiszta éneklés	59,24 \pm 29,37	75,29 \pm 20,95	-1,84	0,08 (tend.)

A ZENEI PROGRAMBAN RÉSZT VEVŐ CSOPORT ÉS A KONTROLLCSOPORT ÖSSZEHASONLÍTÁSA

A zenei program kezdetekor nem lehetett szignifikáns különbségeket kimutatni a zenés és a kontrollcsoport átlagos képességei, adottságai között. Csak az SDQ kérdőív összpontszám értékei tekintetében volt különbség, a zenés csoportban az óvónők szignifikánsan több problémáról számoltak be – ennek oka a csoportok óvónőinek eltérő igény szintje, eltérő toleranciaszintje lehetett. Elmondhatjuk tehát, hogy kiinduláskor a gyerekek képességei azonosak voltak a két csoportban.

Ezzel ellentétben a zenei programot követő mérésekben a kísérleti és a kontrollcsoport számos ponton szignifikánsan különbözött egymástól – minden esetben a zenés csoport javára. A részleteket a 4. táblázat mutatja.

4. táblázat: A kontrollcsoport és a zenei programban részt vevő csoport kimeneti eredményeinek különbségei. A táblázatban csak a szignifikáns eltérést ($p < 0,05$) és a tendencia szintű különbségeket ($p < 0,1$) mutatjuk. A statisztikailag szignifikánsan magasabb átlag \pm szórás értékeket vastagítottan jelöljük

Képesség	Kontrollcsoport átlag \pm szórás	Zenei csoport átlag \pm szórás	t	p
Szókincs	45,33 \pm 20,87	60,59 \pm 25,64	-1,94	0,06 (tend.)
Akkordanalízis	44,06 \pm 15,73	59,00 \pm 14,58	-2,87	0,01 (szign.)
Tempóérzékelés	68,71 \pm 25,02	90,29 \pm 15,50	-3,02	0,00 (szign.)
Hangszín	66,22 \pm 15,18	83,76 \pm 17,09	-3,21	0,00 (szign.)
Akkordmegkülönböztetés	68,06 \pm 10,50	78,00 \pm 21,73	-1,76	0,09 (tend.)
Hangerőérzékelés	65,28 \pm 27,30	83,82 \pm 29,24	-1,94	0,06 (tend.)
Dallamhallás	36,67 \pm 22,10	57,94 \pm 30,16	-2,39	0,02 (szign.)
Téri tájékozódás	62,00 \pm 26,85	86,41 \pm 16,74	-3,21	0,00 (szign.)
Tiszta éneklés	63,89 \pm 17,87	75,29 \pm 20,95	-1,74	0,09 (tend.)

A 4. táblázat adatai is világosan mutatják, hogy a zenei programban részt vevő gyerekek a legtöbb zenei részképesség terén sokat fejlődtek, de emellett a szókincsük és a téri tájékozódási képességük is rengeteget javult a kontrollcsoportéhoz képest. A zenei tevékenységek nyelvi-verbális képességekre kifejtett pozitív transzferhatásait tanulmányok sora igazolja (pl. BESSON ÉS MTSAI 2011).

Jelen kutatásunk a zenei aktivitás téri tájékozódásra kifejtett kedvező hatásait is hangsúlyozza: a 4. táblázatban bemutatott összefüggés mellett korrelációs számítások is alátámasztják ezt a megállapítást, a téri tájékozódás képessége valamennyi zenei készséggel szignifikánsan korrelált ($r = 0,25 - 0,43$). Ez talán nem meglepő, ha megfontoljuk, hogy a zenei észlelés téri képzeteket is kelt a befogadóban („magas-mély” hangok; hangok abszolút és relatív „távolsága”; hangok „hosszúsága”; mindezek leképeződése a hangszer fizikai testén és a gyermek saját testében, összekapcsolva saját mozdulatokkal).

A zenei tevékenységek mozgással való összekapcsolása még jobban felerősíti a pozitív transzferhatásokat (MARÓTI ÉS MTSAI 2019), így ha a zenei tevékenységek mozgással történő természetes összekapcsolódására gondolunk, a zene téri-orientációs képességet fejlesztő hatása talán még egyértelműbbé válik.

Fiúk és lányok fejlődésének összehasonlítása

5. táblázat: A kontrollcsoport és a zenei programban részt vevő csoport kimeneti eredményeinek különbségei lebontva fiúkra és lányokra. A kétmintás t-próbával kimutatott tendenciaszintű eltérést ($p < 0,1$) „+”; a statisztikailag szignifikáns különbséget ($p < 0,05$) „*”; a nem szignifikáns különbségeket „n.s.” jelzés mutatja. A szignifikánsan magasabb átlag ± szórás értékeket vastagítottan jelöljük

Képességek	Átlag ± szórás kontroll- csoport fiúk	Átlag ± szórás zenei csoport fiúk	t	Átlag ± szórás kontroll- csoport lányok	Átlag ± szórás zenei csoport lányok	t
Akkordana- lízis	37,38 ± 14,87	58,50 ± 93,31*	-3,04	50,00 ± 14,72	59,27 ± 17,22 ^{n.s.}	-1,28
Tempóérzé- kelés	62,50 ± 27,99	89,00 ± 17,04 ⁺	-2,04	74,22 ± 22,23	91,00 ± 15,41*	-1,99
Hangközlé- pések	53,13 ± 16,02	75,00 ± 22,36*	-2,14	63,89 ± 22,05	68,18 ± 29,77 ^{n.s.}	-0,36
Hangszín	65,78 ± 12,03	89,00 ± 17,04*	-3,11	66,67 ± 18,56	80,91 ± 17,22 ⁺	-1,78
Akkordmeg- különböz- tetés	68,56 ± 7,04	80,67 ± 18,78 ⁺	-1,78	67,56 ± 13,57	76,55 ± 23,35 ^{n.s.}	-1,01
Téri tájéko- zódás	57,33 ± 25,32	89,00 ± 17,04*	-2,67	66,67 ± 29,01	85,00 ± 17,23 ⁺	-1,76
Tiszta ének- lés	65,56 ± 20,68	60,00 ± 24,49 ^{n.s.}	0,47	62,22 ± 15,63	83,64 ± 13,62*	-3,27

A zenei tréningen részt vevő és részt nem vevő gyerekek fejlődésének összehasonlítása-kor szükségesnek láttuk külön-külön is megvizsgálni, illetve összehasonlítani a fiúk és a lányok fejlődési mintázatait. Azokat az eredményeket, ahol a zenei program végén két-mintás t-próbával különbségeket találtunk a zenei és a kontrollcsoport gyerekei között, fiú-lány bontásban az 5. táblázat tartalmazza.

Az 5. táblázat adatai szerint felhívniuk a figyelmet arra, hogy a fiúk kétszer annyi változó tekintetében mutattak jelentős fejlődést a zenei gazdagító programok hatására, mint a lányok. Az eredményeink arra utalnak, hogy a fiúk önmagukhoz képest többet fejlődtek, mint a lányok. Vajon mi lehet ennek az oka? Talán a fiúknak eleve voltak lema-

radásaik a lányokhoz képest, amit a fejlesztő program segítségével be tudtak hozni? Erre utalnak azok az eredmények, amelyek szerint a zenés fejlesztésben részesülő csoport fiú és lány tagjai között már nem találunk ennyi szignifikáns különbséget (6. táblázat). Tehát a fiúk több területen jobban fejlődtek, és így egy sor mutató tekintetében utolérték a lányokat a program végére.

A zenei tréningben részesülő lányok végül más változók mentén mutatkoztak jobbnak a fiúknál, ezt mutatja a 6. táblázat.

6. táblázat: A kísérleti csoport kimeneti eredményeiben mutatkozó különbségek a fiúk és a lányok között. A szignifikáns eltéréseket ($p < 0,05$) és a tendencia szintű különbségeket ($p < 0,1$) külön jelöltük. A szignifikánsan magasabb átlag \pm szórás értékeket vastagítottan mutatjuk.

Képesség	Kísérleti csoport: fiúk – kimenet átlag \pm szórás	Kísérleti csoport: lányok – kimenet átlag \pm szórás	t	p
Beszéd szint	68,33 \pm 23,17	88,18 \pm 14,01	-2,22	0,04 (szign.)
Ritmus és tánc (mozgás)	55,00 \pm 29,50	78,18 \pm 22,28	-1,83	0,09 (tend.)
Kognitív teszt	34,86 \pm 4,26	40,18 \pm 6,68	-1,87	0,08 (tend.)
Tiszta éneklés	60,00 \pm 24,49	83,64 \pm 13,62	-2,59	0,02 (szign.)

Az 5. táblázat eredményei mutatják, hogy a fiúk ugyan számos területen felzárkóztak a lányokhoz a zenei fejlesztő csoportban, de a 6. táblázatból mégis az derül ki, hogy a lányok végül még így is több tekintetben felülmúlták a fiúkat. A program végére a lányok összességében jobb beszédkészséggel és intonációs képességgel rendelkeztek, valamint tendencia szinten felülmúlták a fiúkat a kognitív tesztben és a ritmikus-táncos-mozgásos feladatban. Ez utóbbi eredményt azért emelnénk ki, mert vártuk, hogy a gyerekek mozgáskoordinációja, ritmus-mozgás szinkronizációja is fejlődni fog a zenei program végére. Ez az elvárásunk csak a lányok körében teljesült. Vajon miért? Talán azért, mert a táncos-mozgásos feladatokat a lányok lelkesebben végezték, jobban bevonódtak, emiatt jobban is fejlődtek – mivel többet beletettek, többet is profitáltak.

Egyéb transzferhatások

A változók kapcsolatát, együttjárását jelző korrelációs számítások helyenként olyan összefüggésekre is rávilágítottak, amelyek a csoportok összehasonlításából nem, vagy kevéssé derültek ki. Az alábbiakban bemutatott számszerű korrelációk statisztikailag is mind szignifikánsak.

A korábban is jelzett szakirodalmi források, de a jelen méréseink is alátámasztották a verbalitás fejlődése és a zenei tevékenységek kapcsolatát. A „szókincs” és a „beszéd-szint” mint verbalitásmutatók a legtöbb zenei teljesítménymutatóval szignifikánsan és pozitívan korreláltak ($r = 0,3 - 0,6$). És ugyan a szignifikáns korreláció önmagában nem utal ok-okozati kapcsolatra, esetünkben a kapcsolat olyan erős és egyértelmű, valamint annyira egybevág a szakirodalmi adatokkal, hogy ebben az esetben elfogadjuk, hogy legalább részben a zenei tréning hatására fejlődött a gyerekek szóbeli kifejezőkészsége és szókincse.

Az SDQ skálái közül a „Hiperaktivitás” dimenzió mutatott összefüggéseket más változókkal. Minél inkább jellemző a kisgyerekre a hiperaktivitás, annál gyengébben teljesített minden zenei feladatban, és annál alacsonyabb értékelést kapott a megfigyelésekben alkalmazott szempontok mentén, így pl. nyitottság, verbalitás, mozgás és tánc, téri tájékozódás tekintetében ($r = -0,26 - -0,46$). A teljesítménymutatók negatív korrelációja a hiperaktivitással nem meglepő, ugyanakkor kiemelnénk, hogy volt egy kivétel: a hiperaktivitás pontszáma nem korrelált szignifikánsan a kognitív profil teszt „Figurák” altesztjének pontszámával. Mivelhogy ez a kognitív feladat volt az egyetlen számítógéppel bemutatott feladat, lehetséges, hogy a bemutatás módja, a számítógépes feladatmegoldás maga volt az a körülmény, ami a hiperaktív gyereket is eredményesen helyzetben tartotta, figyelmét a szükséges ideig fenntartotta és fókuszálta.

Az érzelmi tünetek és a zenei kreativitás megnyilvánulásában is véltünk felfedezni összefüggést ($r = -0,32$). A zenei kreativitás mérésénél azt vizsgáltuk, hogy a gyermek milyen zeneileg értékelhető produkciót tud kihozni egy xilofonból két verővel. Voltak néhányan a résztvevők között, akik alig mertek hozzányúlni a hangszerhez. Az ellenkező végleten voltak olyan gyermekek, akik egyáltalán nem megfelelő módon, durván, az instrukciót figyelmen kívül hagyva kezelték a hangszert. Náluk mutatkoztak legfőképp az érzelmi tünetek, a viselkedésbeli problémák, illetve a hiperaktivitás jelei. Ellenben jó

néhányuk kellő érzékenységgel nyúlt a hangszerhez, hamar megbarátkozva a helyzettel vagyis a hangszerrel: ők hoztak létre leginkább kreatív zenei alkotásokat. Ebből kiindulva valószínűsíthetjük, hogy minél stabilabb a gyermek érzelmileg, minél inkább képes az érzelmi önszabályozásra, ebben a korban annál magasabb szintű zenei kreativitásra képes. Ez az eredmény arra utalhat, hogy a kreativitás nagyrészt bátorság, önmagunk felvállalásának függvénye, és ebben az értelemben az a pszichésen és érzelmileg stabil, egészséges ember sajátja. Ezt a gondolatot Csíkszentmihályi is megfogalmazta, egyetértünk vele (CSÍKSZENTMIHÁLYI 2018).

ÖSSZEFOGLALÁS

Kutatásunk eredményeit, és az ezekből fakadó javaslatainkat az alábbi pontokban tudjuk röviden összegezni.

- Lehetséges olyan zenei gazdagító programot összeállítani, ami óvodában alkalmazva sokoldalúan fejleszti a gyerekek zenei, kognitív, verbális és mozgásos képességeit.
- Az általunk használt zenei program a „szokásos” éneklésen és daltanuláson túl integrált elemeket a Kokas-pedagógiából és a Kovács-módszerből is, így hangszerismeretet, élményt jelentő hangszerrel kísért éneklést, zenére történő vezetett és szabad mozgást, zenei háttér mellett végzett kreatív kézműves tevékenységet és minőségi zenehallgatást is beépítettünk a zenei gazdagító programba. Nem mondjuk, hogy minden óvodában találunk ehhez zeneileg eléggé képzett óvodapedagógust, de ezek a képességek-készségek egy kis továbbképződéssel elsajátíthatók.
- A zenei gazdagító programban részt vevő gyerekek korábbi önmagukhoz képest, illetve a programból kimaradó kontrollcsoport tagjaihoz képest is szignifikánsan fejlődtek zenei képességeiket tekintve, de verbalitás (beszédkészség és szókincs), kognitív feladatmegoldás (mintázatok felismerése, logikai következtetés) és téri orientáció tekintetében is nagyot léptek előre.
- A program során a fiúk fejlődése több területen volt jelentős, mint a lányok fejlődése, a fiúk így a zenés fejlesztés hatására „utolérték” a lányokat. A fiúk kevésbé,

de a lányok a program során szignifikánsan jobban fejlődtek mozgáskoordináció (ritmus-tánc) szempontjából is.

- Fontos eredmény, hogy a programunk, ha nem is nagyon jól, de működött a karantén, az óvodabezárások idején is: a bezárások alatt magukra hagyott óvodások nem fejlődtek vagy inkább visszafejlődtek, míg a zenés csoport tagjai, akik felvételeket és feladatokat kaptak, akikkel kapcsolatban maradtunk a zárás idején is, nem estek vissza, sőt számos mutató tekintetében fejlődtek is.

Munkánk bizonyítékot szolgáltat arra, hogy érdemes időt és energiát fektetni már a kicsi, óvodás korú gyermekek zenei környezetének gazdagítására az óvodában is. Ezek a programok a zenei képességek látványos fejlesztésén túl számos transzferhatással is bírnak, a mozgás- és fizikai világgal kapcsolatban tapasztalathiányos gyerekek idegrendszeri érését jelentősen segítik a megfelelő mederben tartani. Tisztában vagyunk vele, hogy nem minden óvoda képes erre a feladatra felkészült óvodapedagógusokat alkalmazni, ugyanakkor letesszük a voksunkat amellet, hogy amennyiben lehetőség nyílik rá, érdemes a kollégákat ebbe az irányba továbbképezni.

IRODALOM

- BESSON, MIREILLE – CHOBERT, JULIE – MARIE, CÉLINE (2011): *Transfer of Training between Music and Speech: Common Processing, Attention, and Memory*. *Frontiers in Psychology*, 2. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00094>
- BLYTHE, SALLY GODDARD (2009): *A kiegyensúlyozott gyermek*. Medicina Könyvkiadó, Budapest.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI MIHÁLY (2018): *Kreativitás*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- GOMBÁS JUDIT (2014): A zenei tevékenységek pszichológiai hatásai. In: *Sokszínű Pedagógiai Kultúra. Tanulmánykötet*. Szerk. Torgyik J. International Research Institute s.r.o., Komarno. 239–244.
- GYARMATHY ÉVA (2009): Kognitív Profil Teszt. *Iskolakultúra* 2009/3–4. 60–73. http://real.mtak.hu/58123/1/8_EPA00011_iskolakultura_2009-3-42.pdf (Utolsó megtekintés: 2021. június 8.)
- HÁRI MÁRIA (2000): Konduktív nevelés az óvodában és az iskolában. In: *Gyógynevelési alapismeretek*. Szerk. Illyés S. ELTE–BGGYFK, Budapest. 561–571.
- JANURIK MÁRTA. – JÓZSA KRISZTIÁN (2013): A zenei képességek fejlődése 4 és 8 éves kor között. *Magyar Pedagógia* 113/2. 75–99.

- LONGHI, ELENA (2009): 'Songese': Maternal structuring of musical interaction with infants. *Psychology of Music* 37/2. 195–213.
- MARÓTI, EMESE (2020): *Behavioral and neural effects of auditory entrainment – PHD Thesis*. Budapest University of Technology and Economics PhD School in Psychology – Cognitive Science, Budapest.
- MARÓTI, EMESE – BARABÁS, EDINA – DESZPOT, GABRIELLA – FARNADI, TAMARA – NEMES, LÁSZLÓ NORBERT – SZIRÁNYI, BORBÁLA – HONBOLYGÓ, FERENC (2019): Does moving to the music make you smarter? The relation of sensorimotor entrainment to cognitive, linguistic, musical, and social skills. *Psychology of Music* 47/5. 663–679.
- PATEL, ANIRUDDH (2006): Musical rhythm, linguistic rhythm, and human evolution. *Music Perception* 4/1. 99–104.
- TURI ESZTER – GERVAI JUDIT – ÁSPÁN NIKOLETT – HALÁSZ JÓZSEF – NAGY PÉTER – GÁDOROS JÚLIA (2013): A Képességek és Nehézségek Kérdőív (SDQ-Magy) validálása serdülőkorú klinikai populációban. *Psychiatria Hungarica* 28/2. 165–179.

Az időskori aktivitás háttérében azonosítható motivációk

PROBLÉMAFELVETÉS

A téma felvetésekor elképzelésem szerint a szabadidős tevékenységek vizsgálata volt elsődleges céloom, azonban a környezetemben élő idős személyek véleményét kikérve erről a kérdéskörrel, arra a megállapításra jutottam, hogy a nyugdíj utáni időszakban a szabadidő szó konnotációja megváltozik. Ugyanis a munkába járás megszűnése alapján véve szabadságérzést generál. Emiatt a „szabadidő” helyett a „hobby tevékenységet” használtam, a kikapcsolódás, új információk és tudás megszerzésének, illetve minden egyéb testi, lelki, fizikai közérzetjavító elfoglaltságnak a meghatározására.

A témához kapcsolódó szakirodalmi háttér áttekintését és a hasonló kutatások eredményeit, jó gyakorlatokat, idősök életét megkönnyítő technikai fejlesztéseket tanulmányozva jelentős empirikus szakirodalmat sikerült feldolgoznom tanulmányomban.

Az idősök heterogén csoportot alkotnak, hiszen más és más megküzdési stratégiát, coping technikát alkalmazva élik életüket, eltérőek a szabadidő kitöltésének tematikai preferenciái is körükben. Azonban mégis fogalmazhatunk úgy: maguk az idősök egy sajátos szubkultúrát alkotnak, amelynek jellemzője, hogy a társadalom aktív részvevőiként szeretnének magukra tekinteni, értékesnek érezve magukat, mindennapjaikat, törekedve a szeparációmentes közösségi élet színterei felé, habár ezt különböző intenzitással teszik.

Ugyanígy fontosnak tartom megemlíteni az idős korosztállyal szembeni diszkrimináció valós jelenlétét, mely kiterjed a nyelvi, munkahelyi, lakóhelyi, családon belüli, mediális és gazdasági megkülönböztetés valamennyi válfajára (JÁSZBERÉNYI 2010).

Ehhez a témához kapcsolódva elterjedtek kimondottan az idős korosztályra vonatkozó kifejezések, úgymint az *ageizmus*, mely az idősök hátrányos megkülönböztetését jelöli, a *jeunizmus* vagy a *youthizmus*, melyek kifejezetten az idősebb korosztály hátrányos megkülönböztetését jelentik a fiatalabb nemzedék előnyére (JÁSZBERÉNYI 2016).

Az időskori tevékenységek tekintetében nagy hangsúlyt kap már hazánkban is a *lifelong learning*, vagyis az egész életen át tartó tanulás szellemisége, melyet kutatásom eredménye is bizonyított. Mind a formális, nem formális és informális tanulásra való igény, mind az adott oktatási színtereken való részvétel jellemző az idősek nagy részére. A Milton Friedman Egyetem az 50 pluszos korosztálynak mind szakdolgozattal záruló, mind tanfolyamok, előadások formájában tartott oktatásai nagy látogatottságnak örvendenek. *Jászberényi József*, az egyetem felnőttképzési igazgatója, akivel írásban felvettem a kapcsolatot feltáró munkám során és segítségemre volt, mint a hazai időskutatás ismert szakembere, az intézmény szenior hallgatóinak fenntartott weboldalán engedélyezte, hogy kitegyem *kérdőívemet*, valamint megküldte az *Időskori ageizmus* c. könyvének kivonatát, hogy azt is hasznosítva bővítssem dolgozatom szakirodalmi hététerét. Ez az egy nyilvános oldal volt, ahova kikerült kérdőívem, minden más esetben közvetlenül a megkérdezettek csoportjának küldtem el postai úton vagy e-mailben, valamint a hólabda módszer is közrejátszott az adatközlők válaszainak begyűjtésében.

A KUTATÁS TÁRGYA

Két kutatói kérdésre kerestem a választ munkámban, miszerint:

1. Mi motiválja az időskorú embereket az aktivitásra, illetve annak feltérképezésére, hogy milyen racionális és irracionális összetevők állnak a háttérben – a társadalmi, a lélektani, a külső-belső elvárások és egyéb motivációk tekintetében?

2. Az aktív időskorúak szociokulturális, szocioökonómiai háttére, illetve szűkebb családi környezete miként befolyásolja az idős ember döntéseit, illetve van-e egyáltalán hatásuk rá?

Kritériumnak tartottam, hogy a megkérdezett idős személyek aktív életmódot folytassanak, legalább 65 éves kort betöltöttek legyenek, és *Magyarország területén éljenek*.

Az aktivitást is konkretizáltam az alábbiak szerint: olyan szellemi és / vagy fizikai tevékeny cselekvés, amely a napi önellátáson, alapcselekvéseken felül valósul meg. Ez egyénileg, közösségben, kis- vagy nagycsoportokban történő elfoglaltság, amely intenzívebb életviteléhez vezet.

A KUTATÁS MÓDSZERE, TECHNIKÁJA, IDŐINTERVALLUMA

Primer, 13 kérdésből álló, önkitöltős kérdőíveket készítettem felderítő vizsgálat céljából. Nagyrészt nyitott kérdéseket használtam, hogy a személyes vélemények, valós motívumok kerüljenek feltárára, ne korlátozódnak a válaszok előre detektált lehetőségekre, hanem saját szavaikkal írassák le a kutatásban részt vevők véleményüket, tapasztalataikat, megérzéseiket. A kérdőívet mind online formában, mind word dokumentum kinyomtatható változatában elkészítettem, hogy számítógépen és kézzel írva is kitölthető legyen, fokozva ezáltal a válaszadói lehetőségeket (<https://www.surveio.com/survey/d/Y9T6B8C9I4D3H1T0V>).

Megkerestem a környezetemben működő idősfoglalkozásokat és felvettem a kapcsolatot az oda járó tagokkal, valamint az interneten fellelhető magyarországi idősfoglalkozásokat, klubokat, idősothonokat e-mailben kerestem meg, és részben kértem, részben pedig a kutatásban részt vevők maguk ajánlották fel kérdőívem továbbajánlását, a szakirodalomban hólabda módszernek nevezett technikát. Megyénként átlagosan 11 intézményt, közösséget kerestem meg írásban, ez országos szinten több mint 200 foglalkozást takar. Minden megkeresés esetében kértem, hogy lehetőség szerint továbbítsák a kérdőívet az érintett célcsoport tagjai felé az ismeretségi körükben.

Felderítő vizsgálatomat 2019 novemberében kezdtem. A Covid-19-vírus elterjedésével 2020 tavaszára pont az idős korosztály veszélyeztetettsége nőtt meg, valamint a közösségi terek bezárultak, az idősek visszavonultak otthonaikba, így a kérdőívek kitöltési kedve alábbhagyott. 2020 nyarának végéig terveztem a begyűjtésüket és a kutatás lezárását. 2020 márciusától már érdemi kitöltés nem történt. Ebből is látható, hogy amint azt bevezetőmben említettem, az időskori elmagányosodás ismét és folyamatosan kézzelfogható problémát jelent.

A KUTATÁS EREDMÉNYEI

Több mint 400 kérdőív érkezett vissza, azonban a korosztályi megkötés miatt szelektáltnom kellett belőlük (65 évnél fiatalabb személyek töltötték ki), így összesen 400 darab űrlap került kiértékelésre. Sokatmondó, hogy a 400 főből 340 női válaszadó volt, holott a klubokban, szabadidős, sport- és kulturális tevékenységeken mindkét nem szerepel-

teti magát. Ez a jelenség egy másik problémára hívja fel a figyelmet, miszerint a nemek közötti eloszlás a kor előrehaladtával egyre jobban eltolódik a nők többsége felé (KSH 2020).

Miután nagyrészt nyitott kérdéseket használtam, így a kiértékeléseket manuálisan végeztem, hogy a latens tartalmak is érvényre jussanak a nyilvánvaló válaszok háttérében. Minden kérdésre adott választ, sorszámunként elemezve, empirikusan és százalékosan is kiértékeltem.

Kutatásom eredményeként létrehoztam a kérdőívekre adott válaszok katalogizált tipológiáját, melyben több mint 120 féle hobbitevékenységet soroltam fel, és amely lista hasznos forrás lehet a jövőben is az idősfoglalkozások tervezésében, szervezésében, látva, hogy milyen sokrétű az idősök érdeklődési köre. A következő kategóriák alá soroltam a hobbikat: sporttal, testmozgással összefüggő tevékenységek, kulturális tevékenységek, társadalmi tevékenységek / társadalmi szerepvállalás, készségfejlesztés, készséggondozás, ezen belül játékos tevékenységgel való készségfejlesztés, kreatív, kézműves tevékenységek, egyéb (máshova nem sorolható) tevékenységek, társasági élettel, családdal kapcsolatos tevékenységek, növénytermesztéssel, kertészkedéssel, állattenyésztéssel kapcsolatos tevékenységek.

A teljesség igénye nélkül az aqua nordicon, bowlingozáson, chi kungon át megtalálható a listában a polgárőrségben való önkéntes szerepvállalás, vasútmodell-készítés, vitorlásrepülés, textilszobrászat, fazekasság, meccsre járás szurkolóként, unokákkal, dédunokákkal való közös programok, láthatóan a legszokványosabb időtöltésektől kezdve az extrém sportokig, egyedi hobbitevékenységekig.

Nagy hangsúlyt fektettem arra, hogy bár a külső, befolyásoló tényezők miatt nem tudtam reprezentatív felmérést végezni, a kvalitatív kutatásom terjedjen ki minden megyére. Ezt sikerült is elérnem, bár egyenetlen mértékben. Ennek értelmében mind a 19 megyéből érkezett válasz, 81 település tekintetében.

Első kutatói kérdéseimre az alábbi eredményt kaptam: mint jeleztem, az idős korosztály nem homogén, így az e kérdésre adott válaszok, végleges tartalmukat tekintve ugyan egységes képet mutatnak, azonban az ezekben foglalt fogalmi tényezőket mindenki más-más fontossági sorrendben említette meg. Ennek tükrében a testi, lelki és mentális egészségmegőrzésen kívül a független és szeparációtól mentes életmód, valamint a reintegráció hasonlóan fontos motivációk az időskori aktivitás tekintetében.

Második kutatói kérdésem eredményeként a megkérdezettek háromnegyede nyilatkozta azt, hogy hozzátartozóik örülnek az aktív életvitelüknek, nem akadályozzák őket benne. Életvitelüknek köszönhetően a fizikai és szellemi teljesítőképességük lassabban romlik, aminek eredményeként nem kerülnek kiszolgáltatott élethelyzetekbe. Az ilyen önellátó, tevékeny idősek családja tehermentesül, hiszen nem szorul ápolásra, ellátásra idős hozzátartozójuk, valamint a társadalom egészségügyi és szociális ellátórendszerét sem terhelik ezen személyek. Mindezeket figyelembe véve kiteljesedett, minőségi életet élhetnek ezek az idősek, önmagukat továbbra is értékesnek érezve.

ÖSSZEFOGLALÁS

Mint azt kutatásom értékelésénél említettem, az idős korosztály nemi összetétele torzult, sokkal több nő éli meg a 80-90 évet, egyedül, pár nélkül maradván. A csontritkulás (osteoporosis) előfordulása szintén gyakoribb a nők körében a hiányos testedzés következtében. Az osteoporosis jellemzően nőket érintő betegség. A kor előrehaladtával népesebb a nők tábora, mint a férfiaké. Ennek a betegségnek és számos más, idős embereket érintő témának a kapcsán fontos lenne, hogy hazánkban minden megyét egyenletesen lefedő prevenciós előadások és ismeretterjesztő anyagok jussanak el minden korosodó emberhez. Ez mind egyénileg, mind szociálisan, gazdaságilag és az egészségügyi ellátórendszer szempontjából is jelentős segítséget jelenthetne a megelőzés szempontjából (KOPKÁNE 2014).

Felgyorsult világunkban az idősekkel való foglalkozás, a támogatásuk és a rájuk fordítható érdemi idő jelentősen visszaesett. A többgenerációs családok együttélése napjaikra minimálisra csökkent, az idős rokonok nagyrészt magukra utalva élnek, így nagyobb a veszélye annak, hogy izolálódnak, kikerülnek a társadalom látószögéből.

Országos szinten az idős emberek véleményét, ötleteit kikérve, felmérve, hasznos előadásokat, őket érintő, érdeklő foglalkozásokat, oktatásokat, tanfolyamokat kellene szélesebb körben szervezni mind egészségmegőrzésük, mind társadalmi integritásuk érdekében.

Kutatásomat, amelynek tartalmi kivonata az előbbiekben volt olvasható, a 2021-ben megrendezett 35. OTDK keretében mutattam be. Témavezetőm dr. Csürkéné dr. Mándi Nikoletta főiskolai tanár volt.

IRODALOM

- JÁSZBERÉNYI JÓZSEF (2010): Az ageizmus. *Polgári Szemle* 6/1. (február). <https://polgariszemle.hu/archivum/51-2010-februar-6-evfolyam-1-szam/367-az-ageizmus> (Utolsó megtekintés: 2020. január 10.)
- JÁSZBERÉNYI JÓZSEF, DR. (2016): *Időskori ageizmus* (Az idők hátrányos megkülönböztetése, életkoruk alapján). WPress (ISBN 978-963-12-4810-4).
- KOPKÁNÉ PLACHY JUDIT (2014): *A rendszeres fizikai aktivitás hatása az időskori függetlenség megőrzésére 60 év fölötti nők esetében: randomizált kontrollált kísérlet*. Budapest. <http://real-phd.mtak.hu/335/2/kopkanaplachyjudit.m.pdf>. (Utolsó megtekintés: 2020. július 29.)
- KSH (2020): Központi Statisztikai Hivatal: *Interaktív korfák, 2020*. <https://www.ksh.hu/interaktiv/korfak/orszag.html> (Utolsó megtekintés: 2020. augusztus 7.)

PREHODÁNÉ NAGY ÉVA

Hitélet és nevelés a Veresegyházi Katolikus Gimnáziumban

Add Uram, hogy bizalomból bizalom, szeretetből szeretet, hitből hit, tudásból bölcsesség fakadjon! Ezzel a fohással indult útjára 2016. szeptember 1-jén a Veresegyházi Katolikus Gimnázium, a „VERKA” élete. A település első középiskolájának indítását hosszú várakozás előzte meg, a Váci Egyházmegye akkori püspöke, Beer Miklós, a Váci EKIF akkori főigazgatója, dr. Csáki Tibor és a helyi polgármester, Pásztor Béla együttműködésének köszönhetően jött létre az intézmény. A település intenzív növekedési szakaszának a vége felé halad, nagyon fiatal átlagéletkorú város, sok a kisgyermekes nagycsalád. A felekezetek aktívak, közöttük jó a kapcsolat, a legnagyobb létszámú a katolikus közösség.

A 14 osztályos (két négyévfolyamos és egy hatévfolyamos osztályból álló) gimnázium indítását intenzív figyelemmel követték a helyi lakosok, sok kérdést vetett fel az egyházi fenntartás: vajon milyen szemléletmódban, kiknek szóló iskola fog végre elindulni a településen?

Az iskolának szükségszerűen kapcsolódnia kell a településhez, a környezethez, amelyikben működik, ismernie kell a valóságot. Tudni kell, kikre számíthat, milyen arányban várható a hitéletüket gyakorló családok száma az iskolában. Középiskola esetében még nehezebb a helyzetet tisztán látni, hiszen a felvételi eljárás országosan egységes, abban nagy szerepe van a tantárgyi tudásnak.

Így volt ez a mi iskolánk esetében is. Induló iskolaként meg kellett ismerni a helyi elvárásokat, hogy reális célokat tudjunk megfogalmazni, hitelesen, jól tudjunk kapcsolódni a közösséghez, melyben az iskola működni fog. Katolikus iskolaként identitásunkat vállalva olyan lelkiségű iskola formálásába fogtunk, mely nagyban számít a hitüket gyakorló családokra, de nyitott az egyházhoz lazábban vagy egyáltalán nem kapcsolódó fiatalok, családok felé is. Felismertük, hogy a keresztény értékekre szomjas

világunkban a szülők keresik a stabil, örök értékeket, legalább gyermekeik számára. Vágynak a közösség biztonságára, a klasszikus emberi értékekre. Vágynak a figyelő, elfogadó szeretetre, jelenlétre.

Az iskola indításakor megfogalmaztuk, hogy küldetésünk az irgalmas, elfogadó, mindig visszaváró és megbocsátó Isten arcának kimunkálása a tantestületünkben, jelle kell válnunk, hogy meg tudjuk mutatni, mekkora gazdagságot jelent Isten országához tartozni már itt a földön is. Élő szeretetközösséget vizionáltunk, ahol a kereszténységgel még nem találkozott fiatalok is megtapasztalhatnak valamit Isten végtelenségéből. Tanúságtévő, meghívó lelkiségre vágytunk, amiben jó lenni. Közösségre, melyben mindenki saját talentumait felismerve tud növekedni, tudja a másik hivatását elfogadni és erősíteni. Éreztük, csak ilyen iskolát szeretnénk életre hívni, ilyenért érdemes élni. Sok pedagógiai, szakmai tapasztalatunk volt már, hiszen a tantestületben többen vannak a pályájuk közepén, második felében járó kollégák, akik reálisnak tartották a megfogalmazott célokat.

A „VERKA” negyedik tanévét zárja, új alapítású, a Váci Egyházmegye fenntartása alá tartozó intézményként. A város első középiskolájaként került a település kamasz gyermekeket nevelő családjainak figyelmébe, vajon milyen értékrenddel, milyen elvárásokkal és lehetőségekkel kívánja az új intézmény a katolikus vallást képviselni? Csak nevében? Erős felekezeti szűrőt alkalmazva a felvehetők felé? Milyen formákat fog alkalmazni a hitélet gyakorlása terén? Rengeteg kérdést vetett fel a környezetünkben, és saját magunkban is az iskola indítása hitéleti szempontból is. Az iskola hitéleti koncepcióját természetes módon befolyásolta a helyi egyházak kapcsolata, lelkisége, a helyi katolikus plébánia közössége, a sok fiatal, gyakorló hitéletet élő család vágya, melyből helyes istenképet képviselő, a hitéletre meghívó, a növekedést segítő szemléletmódú, közösségi élményeket adó iskola képe rajzolódott ki. Az evangelizáló, hitéletre meghívó iskola képe az iskolát indító tantestületben is pozitív visszhangra talált, hiszen a lelki nevelésben is van felelősségünk, és így, újonnan indított iskolaként lehetőségünk is adódott a hitélet alakítására.

Kezdeti koncepciónk sok alakuláson ment keresztül, de szemléletmódját tekintve nem változott. A keresztény iskola alapvető feladata a keresztény értékrend erősítése, megmutatni a Forrást, felismerni és felismertetni a karizmákat, ezeket erősíteni és a közösség szolgálatába állítani. Evidenssé vált, ezt nem lehet csupán a heti két hittanóra

keretében, a hittant tanító kollégától elvárni. Ez mindannyiunk felelőssége, csak együtt – hitelesen képviselve saját hitbéli tapasztalatainkat, útkeresésünket – válhatunk a következő nemzedék hitéletének alakítójává. Már a kezdetekkor átnéztük a teljes iskolai folyamatot, mit lehet az érzékelés-tapasztalás irányába állítani, hol lesznek a kamaszok számára jól érzékelhető lehetőséget nyújtó tanúk, kikkel fognak találkozni a diákok, akikhez kapcsolódva a spirituális növekedés is várható. Mindezt igyekeztünk rendszerbe foglalni, és *integrált hitéleti nevelés* néven kimondani. Minden iskolai folyamatot a hitéleti nevelés oldaláról is meg kell vizsgálni, meg kell nézni, milyen istenképet formálunk, milyen élet növekedését szolgáljuk egy-egy reagálásunkban, egy-egy esemény megszervezésében, egymáshoz való viszonyulásunkban, megnyilvánulásainkban.

Az első lépés itt is a tantestület lelkeségének építése, melyben a személyes beszélgetések, tanúságtételek, meghitt élményeket adó lelkigyakorlatok, de a hétköznapi terhek megosztása, a másik emberhez mint Isten képmásához közelítés mind-mind fontos tapasztalat, mely az iskola mindennapjaiban, ünnepein és az erre felszabadított, speciális helyzetekben is állandóan jelen kell legyen. A tantestület közösségében is, mint minden közösségben, mindannyian máshol járunk a saját hitéletünkben, nem ennek egységsítése, hanem a különbözőségek elfogadása, megmutatása, az együttes növekedés a cél.

A hitélet megvalósulásához megfelelő keretek akkor is kellenek, ha a folyamatokat összehangolva igyekszünk az iskola lelkeségét érzékelhető iskolai légkört teremteni. Keretek nélkül nem lehet tartalomról sem beszélni. A kereteket a hittan órák, alkalmanként az osztályfőnöki órák, a lelkigyakorlatok és a hittant tanító kollégák együttműködése határozza meg. Az ideai tanévre világossá vált, hogy a hitéletet csak akkor tudjuk iskolai szinten jól a mindennapokba ágyazni, ha a hittant tanító kollégák is a tantestület tagjai és más tárgyat is tanítanak. Így elindultunk a tanárok képzésének irányában, az erre elhivatottságot érző kollégáknak lehetőséget teremtettünk a megfelelő képzettség megszerzésére.

Az iskola diákságához a helyi adottságokból és az iskola indításának hitéleti koncepciójából fakadóan is sok olyan fiatal tartozik, akiknek nincs hitéleti tapasztalatuk, nincs kialakult viszonyulásuk a hitéleti tartalmakhoz. Itt tehát még a preevangelizáció a kihívás és a feladat, alapvető fogalmak hiányában nem lehet a klasszikus értelemben hittant tanítani. Különösen fontos a tapasztalás, érzékelés, tudatosítás, hiszen a keresztyén értékek alapvető emberi értékek is, melyek felismertetése, megnevezése alapja minden spirituális

nevelésnek. Szükségesnek találtuk, hogy bizonyos időkeretet találjunk a speciális igényeknek, nem lehet a hitéleti tapasztalattal, gyakorlattal élő családok gyermekeit és a tapasztalatok nélküli fiatalokat teljesen egyként kezelni. Számukra életidegen tantárggyá válna a hittan, amit el kell szenvedni az iskola többi lehetősége miatt, és a hitéletben már járatosabb fiataloknak sem tudunk mit adni, hiszen a távolság ebben a dimenzióban nagyon nagy közöttük. Az iskola indításakor felvállaltuk ennek nehézségét, éreztük a hívást a kamaszok hitéletének alakítására. Ezért minden évben többször foglalkozunk azzal a kérdéssel, mit miért, hogyan, kinek csinálunk. Azt csináljuk-e, amit szeretnénk? Vagy még a vágyainkat finomítjuk, és halogatunk? Természetesen mindig a legjobb szándékkal igyekszünk a tapasztalatainkat összegezve a lehetőségeinkkel élni.

Így jutottunk el a kis csoportban megvalósuló hittantanítás gondolatához. Ebben a tanévben már szinte minden osztályban több kisebb csoportra bontottuk a hittant felekezet és hitéleti aktivitás mentén. A kollégák munkamegosztásában a páros óravezetés is meg tud valósulni, ha a katolikus felekezetű csoportoknak együtt tartanak órát, de a külön feldolgozás lehetősége is adott. A hittanóra kereteiben kiemelkedő szerepe van a közösségi élménynek, tanúságtételnek, de külön célokat kell megfogalmazni e nagyon különböző helyzetből induló csoportok számára. A hitéleti tapasztalattal nem rendelkező diákok felszabadítása saját gondolataik és kérdéseik megfogalmazására, meghívása egy-egy témára különösen is fontos. Célunk, hogy a 4-6 év alatt, amit intézményünkben töltenek, jó tapasztalatuk legyen az Istenben hívő emberekkel, legyen kedvük megismerni az Istenünket. Lássák azt, hogy honnan van az erőnk, legyen biztonságérzetük egy-egy egyházi esemény kapcsán a templomi liturgiákban. Fel tudjuk ajánlani nekik a hívő ember útját, el tudjuk indítani a nyitottakat a szentségfelvétel útján. Az érettségivel a napi iskolai kapcsolat véget ér, de ha jó élményekkel engedjük el őket, talán lesz vágyuk a közeledés lépéseire a saját, felnőtt életükben, azoknak is, akik ezt nem az iskolai éveik alatt ismerik fel. A hitéleti tapasztalattal élő fiatalok életében pedig természetesen fontos a hittantudásuk növekedése, de talán ennél is fontosabb a saját döntésük érlelésének segítése, a tanúságtévé keresztyén ember kimunkálása a kortárs közösségben. Ezért célunk, hogy legyenek olyan diákjaink, akik aktívak a hitéletük élésében, meg tudják hívni kortársaikat is egy-egy tapasztalást segítő alkalomra.

Az iskolai hitélet kiemelten fontos területe a „Boldogabb családokért” CSÉN program (családi életre nevelés) módszertana, hiszen itt lehetőség nyílik az egyébként lassú

nevelési-tudatosítási folyamat felgyorsítására, olyan tapasztalatok megszerzésére, melyek a keresztény értékrend alapjai. Az alapértékek felismerése és tudatosítása mellett az együtt gondolkodó, egymást meghallgató, mély, meghitt témákról is beszélni tudó közösség alakul az osztályból, felkeltve az igényt arra, hogy az élet más területén is kapcsolódjanak közösséghez. Ha az iskolából elballagnak, akkor is keressék a mélységekkel rendelkező emberi kapcsolatokat, közösségeket. Keretet pedig úgy tudunk a CSÉN órákra adni, hogy az órarendben egy hittan és egy osztályfőnöki óra egymás után következik, így havonta egyszer dupla órás időkeret jut a különleges foglalkozásra.

Hitéleti gondolkodásunk alapja is annak megfigyelése, mit élnek a kamaszok ezen a területen, hol tartanak, mire van szükségük. Melyek a kérdéseik? A fentiekben körvonalazott integrált hitéleti nevelés terén az Organikus Pedagógia szemléletmódja nélkülözhetetlen, hiszen Jézus pedagógiájában gyökerezik, azt váltja számunkra napi gyakorlattá. Számptalan történetből megtanulhatjuk Jézusról, hogy mellé szegődik, mellé ül, beszáll a bárkába, oda megy, ahol a meghívott tart. Oda ül, áll, ott van, ahol az ember. Feladatunk megtanulni úgy képviselni Őt a hétköznapokban, hogy Vele találkozzon, aki velünk találkozik. Elengedhetetlenül szükséges folyamatosan ápolnunk kapcsolatunkat Jézussal, de legalább ennyire fontos annak felismerése, hogy nekünk kell oda lép-nünk, ahol diákjaink tartanak. Csak ekkor tudunk kapcsolódni. Ebben a kapcsolatban hiszünk, ezért dolgozunk nap mint nap a „VERKÁBAN”.

Saját élményeink mellé sok tanulmányt és szakirodalmat végigolvasva jutottunk az Organikus Pedagógia fogalmához, és ismertük fel, hogy gyakorlatilag ezt a pedagógiát fogalmazzuk meg magunknak mi is. Egyértelművé vált, hogy az Organikus Pedagógia a legjobb út az új iskola szellemiségének kimunkálásához, hiszen ebben a szemléletben a vezetett és a vezető elválaszthatatlan szövetségesként, egymást érzékelve, egymásra figyelve, egymást alakítva éli a mindennapokat az iskolában. Nagyon erőteljes érzékeléskapcsolatra volt szükség az indításkor, hiszen új közösség született, és van szükség azóta is, a növekedés, rögzülés időszakában. Elindultunk tehát egy olyan pedagógiai szemléletmódú iskola felépítése felé, melyben a nevelő igyekszik jelen lenni a diákok és a kollégák számára, a valóságot igyekszik megismerni és megismertetni, a tanulás-tanítási folyamat segítőjeként aktív kapcsolatban maradni a tanítvánnyal. Tehát jelenlétben gyökerező, valóság alapú, kapcsolatorientált pedagógiai módszereket kellett találnunk és gyakorlattá tennünk.

Milyen eszközöket találtunk az első négy évben? Elsődleges feladatunk volt a tanári közösség alakítása, formálása. Az iskola indítását előkészítő évben is kéthetente tartottunk összehangoló alkalmakat, amikor kialakult az iskola tanári közösségének a magja. Az iskola közösségét meghatározó értékek csak akkor lesznek valódiak, hitelesek, ha ezek megerősödnek a pedagógusok közösségében is. Normává kellett tenni a szövetségi lét elemeit, egymás megbecsülését, egymás segítését, elfogadását, egymás értékeinek felismerését, elismerését. Segítenünk kell az egyéni talentumok kibontását, ezeket a közös céljaink szolgálatába kell állítani. Életre kellett hívni a páros vezetés, a csoportban dolgozás módszertanát is. Megfelelő teret és módszert kellett találni a problémák visszajelzésére is, a hibákat a fejlődés részének tekintve tud az egész közösség együtt formálódni. Ezen célok eléréseért minden évben többször szerveztünk magunknak belső vagy külső erőforrás segítségével olyan alkalmakat, mely megerősítően hatott az egyénre, a közösségre, az egyén és a közösség spirituális fejlődésére is. Nagy erőt fordítottunk a közös szellemi-lelki tartalmak erősítésére. Az elmúlt négy tanévben intenzív növekedésben volt része a tantestületnek, évről évre mindig 5-10 új kollégával bővült a testület.

A tantestület közösséggé formálása nem megy magától. A mindennapi működésben igyekeztünk olyan keretet találni, amiben a közös gondolkodás, az eredeti vízió frissen tartása, a megfelelő eszközök megtalálása közös céljaink eléréséhez jól realizálható, de nem terheli túl a tantestületet. Igazgatósági megbeszéléseket (vezető és a két helyettes) szinte naponta tartunk, minden érdemleges dolgot megbeszélünk, megosztunk egymással. Igyekszünk elérni, hogy mindig mindenben egységesen kommunikáljunk, egy testet képviselve a kollégák számára. Vezetőségi értekezletet heti rendszerességgel, tanév elején rögzített időpontban szervezünk. Itt hangoljuk össze az iskolai élet különböző történéseit, az itt folyó műhelymunka jelenti leginkább az iskola szívét. Itt próbáljuk megérteni a történéseket, megérezni az életet leginkább szolgáló megoldásokat a különböző helyzetek esetében. A vezetőségi értekezletre hivatalosak a munkaközösségvezetők, vezetőhelyettesek és a DÖK segítő tanár. Néhány esetben nyílt a megbeszélés, leginkább akkor, amikor új feladattal találkozunk. A nevelőtestület értekezletei havi rendszerességűek, fókuszértekezlet elnevezéssel, hiszen mindig arról szól, ami a fókuszban van. Itt beszéljük át az aktuális feladatokat, nevelési helyzeteket vagy foglalkozunk kicsit magunkkal. A munkaközösségek is megtartják a saját megbeszéléseiket, ami sok esetben napi szinten is meg tud valósulni, hiszen az azonos tantárgyat tanító

kollégák kis tanáriban vannak együtt, ahol sok esetben konkrétan az órák után már rögtön szakmai beszélgetések zajlanak. A sok értekezlet mellett rendkívül fontosak a reggeli összejövésünk, ahol 15–20 percet töltünk napindítással, aktuális kérdésekkel és a közös reggeli imával. A kollégák minden nap reggel e-mailt is kapnak a nap legfontosabb eseményeiről. A sok közösségépítő alkalomnak, kapcsolódást segítő munkaszervezésnek köszönhetően rendkívül gyorsan létrejött a nevelőtestület „mi” tudata, a kollégák megismerték egymást, felismerték egymás erősségeit és gyengeségeit. Egymás mellé állnak, ha valakinek bármilyen jellegű segítségre van szüksége, el is tudják fogadni egymás visszajelzéseit.

A tantestület közösséggé formálása elengedhetetlen a jó munkahelyi légkör, a „tanulószerzet” megteremtése szempontjából, de nem öncélú, hiszen az iskola feladata a lehető legjobb környezetet biztosítani a tanulás, a személyiség és a közösségi kapcsolatok fejlődéséhez az iskolát igénybe vevő diákok számára. Célunk az egészséges felnőtt személyiség kimunkálása, mely megtalálja majd helyét a felnőtt világban. A tanulási folyamathoz olyan pedagógiai programot dolgoztunk ki, melyben az érdeklődési körben rejlő motiváció, a magas nyelvtanulási kedv teret kap, melyben elindulhat az egyéni és a közösségi hitélet fejlődése is. Az óraszervezés több ponton is kapcsolódik a motivációhoz és az életkori sajátosságokhoz, noha a diákok elvárt óraszámá nagyon magas, önmagában nehezen egyeztethető össze fejlődéslélektani ismereteinkkel. Ezért fontosnak találtuk a kereteket, ami a napi ritmust meghatározza. A tanítási órákat 8:10-kor kezdjük, az első 4 óra után pedig az órák között három hosszú ebédszünet következik, amikor a diákok kicsit pihenhettek is. Az iskola közösségi tereit is a beszélgetésekre, kiscsoportos játékokra rendeztük be, ahol a szünetekben töltekezhetnek a diákok.

Az első két évben érdeklődésnek megfelelően humán, illetve reál érdeklődésű osztályt indítottunk, ehhez illeszkedő csoportbontással tartjuk az érdeklődési iránynak megfelelő tantárgyi órákat, nagy hangsúlyt fektetünk az élményalapú tanulásra, a csoportdinamikában rejlő erőre. A diákok ennek köszönhetően könnyen és gyorsan kapcsolódnak egymáshoz, bátrabban nyilvánulnak meg egymás előtt, több személyes élményre tesznek szert. Több kolléga használja a drámapedagógia eszköztárát, készít maga is tananyagot.

Az értékelés és visszajelzési rendszerünk tartalmában az egységes iskolai értékrendet követjük, módszertanában pedig megjelennek a személyes visszajelzések is. Gyakorlattá vált a pozitív értékek gyakori visszajelzése a diákok számára.

Az első néhány tanévünkben kipróbáltuk, és az eredmények láttán meg is tartottuk a projektpedagógia lehetőségét is, ami nem várt eredményt hozott. Diákjaink a szűkebb környezetük megismerését kapták feladatul, a tanéven átívelő folyamatban kellett tanulmányt, riportot, fotókat készíteniük, majd egy „terméket” bemutatniuk a többieknek. Segítségül mentortanárokat kaptak, egy szabályozott folyamatot, amiben kipróbálhatták magukat éles terepen a felnőtt világ különböző területein. A tantárgyi kapcsolódás lehetővé tette, hogy tanítási órakeretet is tudjunk adni a folyamat megvalósításához. Eredménye nemcsak egy jól sikerült bemutató alkalom lett, nagyon erős közösségformáló, szemléletformáló találkozások, kötődések, kapcsolatok is létrejöttek ezen idő alatt. Az együtt gondolkozás, a diákok munkájának kísérése, mentorálása nagyban hozzájárult a bizalompedagógia terén szerzett tapasztalatainkhoz. Fel kellett ismerni, hogy a tanulási folyamat igazi felelőse a diák, sem a tanár, sem a szülő nem léphet át bizonyos határokat. De felismertük azt is a projekt értékelésekor, hogy a valódi helyzetbe hozott teljesítmény mennyire motiváló a diákok számára. A feladatok nagy része nem illeszkedett a tantárgyi értékelés folyamatába, így nem lehetett az ötfokú skálán értékelni, de az egymásért, a társakért érzett felelősségvállalás, a belső igényesség növelése, a jól végzett munka öröme elég motiváció lett a folyamat sikeres végigvitelében.

Az iskola indítása óta rengeteg apró élményünk, felfedezésünk van, mely mind egy irányba mutat. „Kapcsolódásra vagyunk teremtve”, ahogyan ezt az Organikus Pedagógia is hangsúlyozza, ezt a kapcsolódást kell megélnünk emberként és szaktanárként is az Istennel, egymással, diákjainkkal, hogy felismerjük a valódi növekedés lehetőségét, valóban az élet növekedését szolgáljuk. Valóban merjünk a jelenben élni és így keresni egymás javát. Ez a cselekvő és jelen lévő figyelem egyetemes, olyan lehetőségeket nyit számunkra, mely minden körülmények között segít a jó irányt megtalálni. Segít megtalálni a lehetőségeket a tantermen kívüli tanítási folyamatban, cselekvőként tart a nehéz időszakban is, de csak az érzékelő kapcsolódás adhatja meg az újrakezdés biztonságát a vírushelyzet utáni időkben is.

Az Organikus Pedagógia szemléletmódja, amit megtaláltunk, valójában nagyon egyszerű, hiszen mindannyiunk számára elérhető, megérthető; csupán meg kell ismerni saját magunkon, gyermekeinken, tanítványainkon keresztül az élet törvényeit, melyek teremttségünknel fogva bennünk vannak. Mernünk kell meghallani a bennünk visszhangzó Igékben rejlő válaszokat a napi feladataink kapcsán, hagynunk kell, hogy felismerése-

ink megerősödjenek, valódi kapcsolatok alakítóivá váljanak. Nem kell semmi különöset tennünk, nem kell új elméleteket találnunk, csak élni a természetes életszövetségünket, melyben az istenarc láthatóvá fog válni mindannyiunkban egymás számára.

DEÉZSINÉ TELEK ÁGNES

Személyiségfejlesztő értékelési rendszer a Krisztus Király Római Katolikus Általános Iskolában

*„...Anyám mindig azt mondta, ha katonának mész, tábornok lesz belőled. Ha szerzetesnek, egy napon te leszel a pápa. Én inkább festőnek álltam és Picasso lett belőlem.”
(Pablo Picasso)*

ORGANIKUS PEDAGÓGIAI ALAPELVEK A PEDAGÓGIAI PROGRAMBAN

A 2018–19-es tanévben kezdte meg működését Dunakeszin a Krisztus Király Római Katolikus Általános Iskola. Intézményünkben az egyik hangsúlyos, folyamatos kidolgozás alatt álló terület az értékelési rendszer. Iskolánk zászlójára tűzte a keresztyén organikus pedagógiai alapelvek megvalósítását a nevelő-oktató munkában, ahogy ezt küldetésnyilatkozatunk egyes elemei tükrözik is.

„Hisszük, hogy annak az életszemléletnek van jövője, amely:

- a kapcsolatainkban tud meggyökerezni, nem pedig a virtualitás felé sodor;
- érzékennyé tesz a saját magunkban és környezetünkben zajló növekedések iránt;
- a bizalomból nyeri az erejét, és ennél fogva képes a „nyer-nyer” megoldásokra;
- felfedezi, hogy a szövetségi szintű elköteleződésben képes a legjobban kibontakozni;
- amely a saját és közösségi eszmény felfedezésére sarkall, és erre igent mondvá találja meg az eredetiségét.

A képzés folyamán arra törekszünk, hogy biztosítsuk tanulóink optimális személyiségfejlődését. Feladatunknak tartjuk, hogy az alapkészségeket, képességeket,

kompetenciákat erősítsük. Minden diákunkban tiszteljük egyediségét, támogatjuk tehetségének kibontakozását, megerősítését, ezzel segítve jó irányú pályaválasztását.

Nevelői munkánkat a bizalompedagógia elveire alapozzuk, módszertanunkban a projektszemlélet és a drámapedagógia elemeit is alkalmazzuk. Az oktatás mellett kiemelt célunk az akaratát értékteremtő módon használni tudó, erényekben gazdagodó, a családi életet tisztelő fiatalok nevelése.

Fontosnak tartjuk az énerő formálását, és azt, hogy van lehetőség a tévedésre és a jóvátételre, valamint a bocsánatkérésre és a megbocsátással járó teljes feledésre. Célunk a döntésképessegre, ítélőképességre nevelés a belső lelki fejlődésre, mozgásokra építve, az észlelés vezetésével. Képesek legyenek gyermekeink elhatározásaik következményét felmérni, viselni, és így megalapozzuk, hogy majd felnőttként önálló, megküzdött, morálisan érett döntéseket tudjanak hozni.

Jókedvű iskolát szeretnénk építeni, ahol az ismeretek és élmények hálójának kialakítását, a funkcióba helyezett tudás megszerzését segíti az összefüggések feltárása, az érzelmeket nyújtó, emberközpontú nevelés, a sok mozgás és a folyamatos fejlesztő játéktanítás.”

A gyermekek természetes lelki, testi, szellemi változásaiból következő hangsúlyos nevelési feladataink megfogalmazásában is az organikus szempontok vezettek bennünket.

- „Azokra az életfeladatokra alapozunk, amire az adott életkorban éppen a legfogékonyabbak.
- A nagy mozgásigényre tekintettel fejlesztjük a nagymotorikus és finommotorikus képességeket, hiszen a mozgás idegrendszeret érlelő hatású.
- Pozitív testkép kialakítására, a kétkezi munka örömeinek, az önállóság élményének megtapasztaltatására törekszünk.
- Kivárjuk az érési folyamatokat, nem siettetünk.
- A kíváncsiság, tudásvágy fenntartása, kielégítése a célunk sok tapasztalattal, szoros kapcsolatban a valósággal és nem a fogalmak szintjén.”

AZ ÉRTÉKELÉS SZEREPE A SZEMÉLYISÉGFEJLŐDÉSBEN

A nevelés célja, hogy önálló, önbizalommal és önkontrollal rendelkező, döntésképes fiatalokká, felnőttekké váljanak a ránk bízott növendékek. Képesek legyenek az észleléstől, ismerettől, tudástól eljutni a döntésig és annak következményeinek vállalásáig. Nagy feladata a pedagógusnak az észlelés-értékelés összekapcsolásának iskolázása. Az önálló értékelésnek négy fázisát különíthetjük el: érzelmi értékelés, hangulati értékelés, értelmi rendezés, lelkiismereti értékelés. Ez utóbbi alapján születik meg a döntés, hogy teszünk-e valamit, vagy sem. Fontos, hogy a döntést reakció is kövesse. Az elhatározás csak akkor számít önálló döntésnek, ha a belátható következményekkel is számol, és végigvitt. A döntésképeség olyan képességegyüttes, ami végigkíséri az életünket, és más készségek érvényesülésére is hatással van. A döntésképeség fő pillérei: a bizalom és önbizalom kiépítése, a tévedés lehetősége, az öntudat, az önkontroll, az önállóság, kötődés a tekintélyszemélyhez, és az egyik legfontosabb alappillére az önértékelés.¹

Önértékelésünk a számunkra fontos emberek értékeléséből származik, abból, hogy a körülöttünk élők mit tükröznek vissza rólunk. Rendkívül fontos, hogy tisztában legyünk azzal, minden értékelés valójában szociális tükör. Énképünk abból származik, hogy hogyan látnak bennünket azok, akiket nagyra tartunk, akiknek a véleménye számít nekünk. Ezért elengedhetetlen, hogy mindent, amit értékesnek gondolunk, kifejezésre juttassunk a másik személy számára bárhol is vagyunk, családban, munkahelyen, iskolában vagy baráti körben. Minél gyakrabban és minél többféle formában kapunk visszajelzést értékeinkről, azok annál jobban erősödnek. Így válhat mindenkiből valamilyen területen a maga szintjén Picasso.

Pécsi Rita az értékelést nagyhatalomnak nevezi, hiszen tapasztalhatjuk, hogy mások értékelése képes alakítani minket. Így ír erről: „Mi is az értékelés? Szép, kifejező a magyar szó: értékelés, tehát amit értéknek tartok, azt tükrözöm vissza, és ez igen nagy hatású, mert ezáltal alakítom a személyiséget. Befolyásom van arra, hogy mit fog tartani önmagáról. Ezt az értéket kell tehát kifejeznie az értékelésnek. Kifejezni! Tehát nem elég valamit csupán saját magamban értékesnek tartani, elismerni, vagy éppen hiánya miatt morgolódni. *Következményekkel is nyomatékosítva,*

¹ UZSALYNÉ PÉCSI RITA (2011): *A nevelés az élet szolgálata* 2. A kisiskoláskor. Kulcs a Muzsikához Kiadó, Pécs. IV. fejezet.

*írásban, szóban vagy gesztusokban kell kifejezni, hogy bizonyos dolgokat vagy viselkedést értéknek tartunk. Az írott szónak ebben az esetben is különleges súlya van.*²

A belső motiváció kialakulásának is az egyik jelentős segítő tényezője a személyre szóló, formáló hatású, tájékoztató visszajelzés, értékelés. Ez azt jelenti, hogy örülünk az egyéni előrehaladásnak, és visszatükrözzük azt is, hogy hol tart éppen a növendék. A visszajelzés tartalmazhat negatív elemeket is, megfelelő 3:1, 5:1 arányban, de mutassa meg az utat, adjon segítséget a továbbladáshoz.

Az iskolai értékelésnek hangsúlyos szerepe van az önértékelés alakításában, formálódásában. Nagy felelősség terheli a pedagógusokat, hogy milyen módon, formában, hangsúlyokkal értékelik a rájuk bízott gyerekeket, az élet növekedését szolgálja-e az általuk adott értékelés. Amennyiben az iskolai értékelés valóban személyiségfejlesztő, akkor ez jelentős mértékben hozzájárul ahhoz, hogy a gyerekek önállósága, önbizalma, önkontrollja és döntésképesége erősödjön, növekedjen.

Milyen fontos szempontokat fogalmaztunk meg mi az organikus, személyiségfejlesztő értékelés kidolgozásához?

- Értékelésünk középpontjában mindig a gyermek álljon, teljes személyiséggel, így a neki szóló egyéni értékelés akkor megfelelő, ha az valóban, személyesen neki szól. Emellett legyen a tanár, a szülő és a külső érintettek számára is tájékoztató, fejlesztő jellege. A fejlődést szolgáló értékelés célja elsősorban a feltárás, a megerősítés, a visszacsatolás és a fejlődésre való iránymutatás. Azt öntözni, amit növelni szeretnénk.
- Ennek feltétele, hogy pedagógusaink törekedjenek a diákok minél jobb, sokszínűbb megismerésére, segítsük a gyermekeket helyes önismerethez.
- Fontosnak tartottuk, hogy a diákok is reflektálhassanak valamilyen módon saját munkájukra, ezzel fejleszthetjük, erősíthetjük önértékelésüket.
- Megfogalmaztuk, hogy az értékelés sosem szolgálhat arra, hogy megváltoztathatatlanul meghatározza a gyermek osztályában, csoportjában kialakult, valamilyen szempont szerinti helyét és szerepét. „Az értékelő személy vagy intézmény valóban nagy hatalommal élhet (vagy élhet vissza), mert személyiségünk igen érzékeny minden minősítésre. A rólunk szóló értékelést ugyanis tükörként értelmezzük, ami beépül az énképünkbe.”³ A tanuló teljesítményét korrekt módon

² UZSALYNE 2011: 99.

³ UZSALYNE PÉCSI RITA: Az értékelés nagy hatalom. *Magyar Kurír* honlapja [online]. Bp. 2017. 05. 30. <https://www.magyarurir.hu/hirek/pecsi-rita-az-ertekeles-nagy-hatalom2> (Utolsó megtekintés: 2022. január 27.)

szerettük volna értékelni, a képesség–elvárás–teljesítmény egységében. Megfogalmaztuk, hogy a gyermekek személyiségét, egyéniségét, fejlődési ütemét, életkori sajátosságait, képességeit, készségeit, de az otthoni körülményeit, valamint egyedi és alkalmi nehézségeit is figyelembe kell vennünk.

- Az egyértelmű volt számunkra, hogy az értékelési eredményekből mi is kapunk visszacsatolást a saját munkánkra, segítenek minket, hogy minél tudatosabban törekedjünk az önreflexióra, az alkalmazott módszerek folyamatos felülvizsgálatára, a tanítási-tanulási folyamat fejlesztésére.
- Különösen fontos volt azt tisztázni, hogy kísérleti fázisban vagyunk, tervezünk, kipróbálunk, ami bevált, jól működik, megtartjuk, de nem félünk kimondani azt sem, ha zsákutcába jutottunk, korrigálnunk kell, el kell engedni korábbi jónak gondolt elképzeléseinket. Az organikus hozzáállást, gondolkodást ezen a területen is gyakorolnunk kell.
- Szem előtt kellett tartanunk azt is, hogy folyamatosan bővülő intézményünk van, és ami működik kisebb közösségben, nem biztos, hogy tartható és megfelelő lesz egy megnövekedett iskolában. Tudtuk, hogy az intézmény arculata is folyamatosan változik majd, hiszen például a következő tanévtől elindul a felső tagozat is.
- Tisztáztuk, hogy nem a szavainkkal, hanem a személyiségünkkel és attitűdünkkel befolyásoljuk igazán a ránk bízott növendékeket, hiszen a valóban megélt, megtapasztalt kapcsolatokon keresztül formálódnak. Ezért pedagógusainknak folyamatosan törekednie kell arra, hogy elveinket és gyakorlatukat minél inkább közelítsék egymáshoz, tudatában kell lenniük annak, mivel és miként hatnak diákjaikra, hisz értékelő tevékenységük ebbe a kontextusba ágyazódik be. Nevelt nevelő, minta.
- Azt is megállapítottuk, hogy az egyre tudatosabb értékelő munkához elengedhetetlen, hogy a tanítók és a tanárok megfelelő önismerettel rendelkezzenek, és ebben sokat segíthetünk egymásnak, spontán óralátogatások, megbeszélések, belső tudásmegosztás támogathatja ezt a területet.
- Leszögeztük, hogy folyamatosan kérjük a visszajelzéseket a személyes kapcsolattartáson keresztül a szülőktől, hogy mennyire megfelelő, segítő az általunk alkalmazott értékelés

- Fontosnak tartottuk, hogy értékeléseinkkel ne a külső motivációt erősítsük, hanem a belső motiváció kialakítását érjük el. Váratlan jutalom, munka, tevékenység öröme!

A 2018–19-ES TANÉVBEN ALKALMAZOTT ÉRTÉKELÉSI RENDSZERÜNK BEMUTATÁSA

A magatartás és szorgalom értékelésére olyan értékelőlapot dolgoztunk ki, melynek egyik részét a tanuló önmagára vonatkoztatva tölti ki, a másik részében, ahol ugyanazok a szempontok szerepelnek, a pedagógus visszajelzései találhatók. Ezt a visszajelzést az első tanévben minimum negyedévente töltöttük ki a gyerekekkel együtt, de volt olyan kolléga, aki kéthavonta használta, mert segítette a tanulókat abban, hogy a változást jobban követhessék. A kicsiknél kivetítéssel és magyarázattal segítették az önálló értékelő munkát a tanítók. Ezt a szempontsort az első naptól kezdve szem előtt tartjuk a nevelő munkában, tudatosítva van tehát a gyerekekben.

Többnyire sikerült megvalósítani az első tanévünkben, hogy nem alkalmaztunk falra kitett magatartás-értékelést. A kollégák közül ketten próbálkoztak külső megerősítéssel ezen a területen. Egyikük falra kitett emotikonokon vándoroltatta a gyerekeket jelképező csipeszeket, mindig a magatartásuknak megfelelő arcra csíptetve. A kolléga szerint ennél a harmadikos csoportnál, akiknek többsége egy másik intézmény adott osztályából érkezett, ahol nagyon nagy volt a gyerekek szabadsága, szükség volt a beszoktatási folyamathoz erre a külső megerősítésre.

Egy kezdő kollégánk pedig matricákat adott a gyerekeknek óra végén. Ő testnevelést tanított, és két hónap után már el is hagyta a külső megerősítést, mert ráérezett, hogy nincs erre szükség. Azokban az osztályokban (első és negyedik), ahova betanított, az osztálytanítók nem alkalmazták a külső megerősítést, és bátorították őt ebben.

Nem alkalmaztunk jutalmazást és büntetést, hanem szóbeli dicséretet, megerősítést használtunk, illetve hibázás esetén következmény volt, illetve jóvátétel. Azt képviseltük a magatartás és szorgalom területén is, hogy hibázni szabad, a hiba ajándék, hogy tanuljunk belőle, és lehetőség a változtatásra.

Már az első tanévben sokat segített a kollégáknak az elvek aprópénzre váltásában Jane Nelsen, Lynn Lott és H. Stephen Glenn *Pozitív fegyelmezés az iskolában* című műve.

Jó iránymutatást, és kézzelfogható eszközöket, ötleteket adott, hogy hogyan legyünk kedvesek és határozottak egyszerre, hogyan neveljük önálló, gondolkodó, szociálisan érett gyerekeket. Segített abban, hogy sikerüljön kialakítani a kölcsönös tiszteletet, az együttműködést és a felelősségteljes gondolkodást. A kollégák többsége használta az itt fellelhető ötleteket, módszereket, például az osztálygyűlést vagy kupaktanácsot.

A tanulmányi munka szummatív értékeléseként negyedévente adtunk szöveges értékelést úgy, hogy a negyedéves és háromnegyed éves értékelésnél jeleztük a kiemelkedő területeket és a fejlesztendő területeket, félévkor az érdemjegyek mellé adtunk szöveges értékelést, tanév végén pedig az érdemjegyek mellé a gyerekek az egész éves munkájukról, magatartásukról és szorgalmukról egy csak a pozitívumokat kiemelő személyes kis levelet kaptak az osztályfőnöküktől: 1–3. évfolyamon NövelgetŐ, 4–7. évfolyamon NövelŐ, 8. évfolyamon ReptetŐ.

A formatív értékeléseknél folyamatos pozitív megerősítést alkalmaztunk, a legszebb, legjobb munkarészek kiemelésével, megjelölésével, személyes visszajelzésben, nem az osztály előtt.

Tanórák végén, nap végén, hét végén az órai munka osztályszintű közös értékelése zajlott, az érzések kifejezésével, a saját munkára való reflektálással.

Külső megerősítést, matricázást, pontozást nem alkalmaztunk a tanulmányi munkában, kivéve a már említett harmadik osztályt, ott piros pontokat lehetett gyűjtögetni, de a félév végére ez is súlytalanná vált, második félévben elmaradt. Fekete pont egyáltalán nem volt. A gyerekek maguknak jelezték, ha valamiben elmaradásuk volt, ez is erősítette az önértékelési folyamatot. A tanulmányi munkában sem volt jutalom, büntetés, következmény volt és javítási lehetőség, a hibát itt is ajándékként lehetett megélni, mert lehetőséget adott a javításra, az előrébb jutásra.

Igyekeztünk nem stresszelni a gyerekeket, a kicsiknél (1. osztály) nem jelentettük be a dolgozatokat, feladatlapozásnak volt beállítva a felmérés, így alig várták az érdekes feladatlapos órákat, felszabadultan dolgoztak. Nem alkalmaztunk súlyozott jegyeket sem, de a felső tagozat elindulásával ennek igénye felmerült a második tanévre.

Komoly fejtörést okozott számunkra, hogy a tanulási nehézséggel küzdő tanulóink értékelését hogyan tegyük reálissá. Kezdetben úgy gondoltuk, hogy a jeles és jó eredmény mindig bekerül a naplóba minden kisgyereknél, az ennél gyengébbet százalékban jelenítjük meg a naplóban, és lehetőséget adunk minden esetben a javításra. Volt olyan

kolléga, aki addig javíttatta a dolgozatot egy-egy diákkal, amíg el nem érte a jó vagy jeles eredményt, és így csak az került bejegyzésre a naplóba, akár hetekkel, hónapokkal később. Ez nagyon megterhelő volt a pedagógusok számára, alig győzték nyomon követni, ki hol tart. Ráadásul volt olyan kisgyerek, akinek a normál idő kétszerese, háromszorosa kellett, hogy elkészüljön a feladatsorral. Adtunk differenciált feladatokat is, de itt is felmerült a realitás kérdése az értékelésnél. Úgy éreztük, hogy az így született eredmények nem reálisak, félrevezetik a szülőket és a gyerekeket is, mert csupa jó jegy szerepelt a naplóban, bár a megjegyzésbe odaírtuk, hogy differenciált jegy, a szummatív értékelésnél jegyben nem adhattunk mást. Amit szövegesen jeleztünk negyedévente, az pedig nem felelt meg az adott jegynek. Ráadásul a bizonyítványban nincs lehetőség arra, hogy differenciált jegyként tüntessünk fel egy-egy eredményt.

Ekkor kértünk tanácsot Uzsalyné Dr. Pécsi Ritától, és iránymutatásának segítségével sikerült egy elfogadhatóbb és reálisabb rendszert kidolgozni. Csak a témazáró dolgozatokat lehet javítani, és csak egyszer, a jobb eredmény kerül be a naplóba. Differenciálni kell a feladatok kiadásánál a szakvéleménnyel rendelkező gyerekek esetében, vagy a feladatok szintjén, vagy többletidő biztosításával. A realitás szempontjából bevált, hogy az alapidő alatt elért eredményt, és azt az eredményt, amit a teljesen elkészített dolgozattal elér a tanuló, átlagoljuk, és ez kerül bejegyzésre a naplóba. A pontozással is differenciálhatunk, értékeljük a munkáját normál pontozással és differenciált pontozással, és itt is az átlag kerül beírásra. Igyekszünk az értékelést több területről adni egy-egy tantárgyon belül, hogy árnyaltabbak legyenek az eredmények (órai munka, beadandó, előadás, szorgalmi feladat).

TAPASZTALATOK AZ ELSŐ TANÉVRŐL

Az útkeresés első évét eredményesnek tartottuk abban a tekintetben, hogy sikerült megfogalmaznunk leendő értékelési rendszerünk szempontjait, illetve kidolgoztunk néhány, részben jól működő eszközt. Ilyennek számít a magatartás és szorgalom értékelő lapja és a szöveges értékelések rendszere. Az előbbit a kollégák többsége és a gyerekek is megkedvelték, szívesen használták, jó viszonyítási alapot jelentett és segített követni a változásokat az egyes tanulóknál maguknak a gyerekeknek is, de a szülőknél és peda-

gógusoknak is. A szülők is láthatták, hogy gyermekük önértékelése mennyire egyezik azzal, amit a pedagógus tapasztal, illetve, amit ők látnak otthon. Hasznos volt, hogy a differenciáló értékelésről folyamatosan egyeztetünk, és végül sikerült jó úton elindulnunk. Nyilvánvaló volt azonban, hogy ezen a területen még szükséges lesz az egyeztetés és a finomhangolás a következő tanévekben.

AZ UTÓBBI KÉT TANÉVBEN TÖRTÉNT VÁLTOZTATÁSOK AZ ÉRTÉKELÉS TERÜLETÉN

Ebben az időszakban indult a felső tagozatunk két 5. osztállyal. Az egyik a kimenő 4. osztályunk, a másik egy újonnan indított, különböző iskolákból érkezett csoport.

A két osztályfőnök és a testnevelő tanár tanította a felsősöket teljes állású pedagógusként a kezdetben, a többi pedagógusunk rész munkaidős vagy óraadó volt. Ez utóbbiak más intézményben is tanítottak, így különösen fontos volt tisztázni, hogy nálunk milyen jellegű az értékelés.

A magatartás és szorgalom értékelésénél a felsős osztályfőnökök javaslatára a negyedévi listát kisebb tömbökre bontottuk, hogy áttekinthetőbb legyen, néhány elemét állandósítottuk, a többi változóként szerepel a havi értékelésben az adott tantárgynál, és a gyerekek értékelik magukat. Így jobban követhetőnek gondolták az egyes pontokat, de végül visszatértünk a teljes listához, a szűkített listát az alsó tagozat 1-2. évfolyamán alkalmazzuk.

A felsős kollégák negyedévente tartanak értékelő értekezletet, ahol minden tanuló magatartását és szorgalmát megbeszéli, és eszerint adja az osztályfőnök az értékelést. Félévkor a gyerekek kitöltötték az előző évi teljes listát mindkét osztályban. A tanév végén a Növelőket az osztályozó értekezlet keretében tanulónként átbeszéli a gyermeket tanító pedagógusok. Az első két hónapban a felsős kollégák igyekeztek a már kidolgozott módon értékelni az ötödikesek tanulmányi munkáját is, de úgy érezték, hogy olyan sok lehetőséget kapnak a gyerekek egy-egy tantárgynál, hogy egyéb területről is szerezzenek jegyeket, és élnek is ezzel a lehetőséggel, hogy a valós tudásuk szempontjából nem reálisak az átlagok, különösen az újonnan bejött osztálynál. Ezért kérték, hogy vezessük be a felső tagozaton a súlyozott jegyeket, ami a témazáróknál kétszeres, az otthoni

és szorgalmi feladatoknál 0,5-es szorzót jelent. A 4. osztályosok osztályfőnöke szintén kérte ezt a lehetőséget, a kisebbeknél még nem tartották fontosnak és jelentősnek ezt a kollégák, de idén ők is kérték a súlyozást. Javító dolgozat helyett az ismétlő dolgozat megnevezést vezettük be. Témazáró dolgozatot lehet ismételni, a 2-3. évfolyamon töröljük a rosszabb jegyet, a 4. évfolyamtól mindkét jegy beírásra kerül (átlag). Tantárgyi dicséretet nemcsak az ötös tanuló kaphat a tanév végén, hanem létezik dicséretes jó vagy közepes is, ha komoly erőfeszítés áll a teljesítmény mögött.

A félévi értékeléshez kidolgoztunk egy felső tagozatos, tantárgyankénti mondatbankot, amit az osztályfőnökök vezetésével finomhangoltak a kollégák az értékeléskor, hogy valóban reális, de fejlesztő és személyre szóló legyen.

A második tanévre derült ki a tanulási nehézséggel küzdő tanulók kapcsán, hogy vannak esetek, ahol egy-egy tantárgyból olyan súlyos a tanulási nehézséggel küzdő tanuló lemaradása, hogy tudása nem éri el még az előző osztályfokon teljesítendőket sem. Ilyen esetben a fejlesztő pedagógus együttműködésével arról a szintről próbáljuk előrébb segíteni a gyermeket, és konzultálva a szülőkkel a továbbhaladást igyekszünk biztosítani. Abban az esetben, ha a tanulónak olyan részképeség-problémája, kognitív nehézsége van, amelyek miatt fejlődési lehetőségei behatároltak, rendkívül lassúak, és a felzárkózása önhibáján kívül nem biztosítható teljesen, de igyekszik, motivált, az évismétlés nem jelentene megoldást számára. A legkisebb előrelépést is értékelnünk kell, de tisztázva, hogy amennyiben megvan az igyekezet, a bukás elkerülhető. Arról nem is beszélve, hogy organikus szempontból is ez a helyes, hiszen a személyiségük sérülne, ha évismétlésre utasítanánk őket. Természetesen ebben az esetben is nélkülözhetetlen a támogató szülői háttér, a szülők korrekt tájékoztatása gyermekük előmenetelével, nehézségeivel kapcsolatban, de egyben segítségük és megnyugtatójuk is, hogy gyermekük nehézségeivel együtt értékes, és rámutatni az ő egyediségére, segíteni megtalálni azt, amiben a saját korlátaival együtt Picasso lehet.

KARÁCSONYNÉ IZELI ZSUZSANNA

Gondolatok a Saját szavak című filmről

EGY ÚJABB „GETTÓSZTORI”?

A 20. század közepétől sok filmalkotás témája az iskola, az iskolai élet. Az alkotások elemzése, hasonlóan az irodalmi művek vizsgálatához (vö. MOLNÁR 2019) fontos terület mind az elméleti elemzések körében, mind a pedagógiai pályára való felkészítésben, hiszen ezek a művészeti források esettanulmányokként is értelmezhetők az iskolai konfliktusok, a diákközösségek vizsgálata során (vö. NÁDASI 2006).

A 2007-ben Richard LaVagrenese rendezésében készült film Erin Gruwell és diákjai valós történetét dolgozza fel. A frissdiplomás fiatal tanár egy Long Beach-ben lévő középiskola első évfolyamán kezd angolt tanítani a társadalom peremén élő, a rasszizmus hálójában ragadt és a tanárok által taníthatatlannak ítélt 14-15 éves fiatalok csoportjában. Sem tanártársai, sem a diákok nem könnyítik meg a munkáját, de kitartása és próbálkozásai által sikerül áttörést elérnie a bűnözőnek, reménytelennek definiált diákok oktatásában, célt, motivációt, perspektívát adva jövőjüknek. A film az 1994-es őszi félévtől kezdődően két éven át kíséri végig ezt a folyamatot, egyéni sorsokat, intézményi feszültségeket, illetve Erin Gruwell magánéleti és pedagógiai útját is bemutatva.

A film alapjául a diákok által írt naplók szolgáltak, keretet és belső narratívát adva a történések követéséhez és értelmezéséhez. Ezek a naplórészletek a képi elemekkel megtárogatva a tizenéves fiatalok megélt valóságát és érzéseit interpretálják, ezzel lehetővé téve a történet élményalapú, de egyúttal némiképp dokumentumfilm-szerű átélését. A nézők számára általában a történet szereplőinek sorsa a fontos. A filmes effektek, jelenetek rendezői és operatőri perspektívái és mondanivalója vezeti őket és csak kevéssé gondolkodnak el a háttértartalom: a történések miértjein, az ok-okozati összefüggéseken, a felmerülő pedagógiai problémákon, azok megelőzhetőségén és megoldási lehetőségein.

Filmjében LaVagrenese nem a rasszizmusra helyezi a hangsúlyt, inkább a reményt állítja előtérbe végigkísérve a gettóból való kijutás lehetőségének útját annak

küzdelseivel, kérdéseivel együtt. A fókusz a pozitív változáson és az ahhoz szükséges erőfeszítések kidomborításán van. A közönségesnek tűnő beszédmód, a képi elemek villanás-szerűen emelik ki a két világ közötti kontrasztokat, erősen hatva az érzelmekre. A gyerekek által felolvasott naplórészletek és a közvetlen verbális egymásnak feszülés, az agresszió jelképes és valós ábrázolása bevon a történetbe és feszültséget teremt, ami a cselekmény során a film végére feloldást talál. A kimondott és leírt szavak jelentése és értéke megnő.

A különböző platformokon megjelenő ismertetőik filmmel kapcsolatos szűzségét olvasva az ismétlődő kulcsszavak a gettó, rasszizmus, karrierista tanárfigura, siker, változás. Felvetődik a kérdés, hogy miként definiálható ez a film: egy kissé közhelyes hollywoodi sikersztori, egy népszerű téma újabb feldolgozása a gettóból kitörni vágyó fiatalokról (vö. WHITE 2013), vagy gondolatébresztő alkotás, amiben oktatási és társadalmi kérdések is felszínre kerülnek, esetleg olyan iskolafilm, ahol a problémás osztályt megregulázó új tanár narratív sémája (vö. SEPSI 2010) jelenik meg.

Leginkább inspirációs tanárdrámaként jellemezhető a problémás osztály motívumára, a vezetéssel szembekerülő, öntörvényű oktató figurájára épülő történet. Párhuzam figyelhető meg a *Veszélyes kölykök (1995)* című filmmel mind a valóságálatot, mind a felépítést tekintve.

Meglátásom szerint a *Saját szavak* című film az egyéni sorsokon túl oktatáspolitikai kérdéseket is feszegető alkotás, amelyben megjelenik a pedagógus öndefiníciójának kérdése, a nevelés mibenlétének és az oktatási célnak, valamint az alkalmazott módszereknek a megkérdőjelezése. Ha egyszerűsítve akarjuk a filmben megjelenő pedagógiai problémát definiálni, akkor az integrált nevelés megvalósításának nehézségeiről, lehetőségeiről és buktatóiról beszélhetünk egy erősen deviáns környezetből érkező célcsoport kapcsán, amelynek tanítását a pedagógus részéről elkötelezett, a szociokulturális animáció eszközeivel kiegészített nevelői szemlélet alakítja át és teszi sikeressé.

„EKKOR KEZDŐDÖTT A HÁBORÚ..., A MI AMERIKÁNKÉRT KÜZDÖTTÜNK”

Az 1994-ben kezdődő történet előzményeként említhetjük az 1992-ben Los Angelesben fellángoló zavargásokat, amelyek nyomán etnikai villongások, bandaháborúk határoz-

ták meg a Long Beach-ben élő, különböző rasszokhoz tartozók mindennapjait. Ahhoz, hogy a „háborús helyszín” jelentését megérthessük, megfelelő történelmi és társadalmi kontextusban szükséges szemlélni a Woodrow Wilson Középiskolát.

Adott egy etnikai villongásokkal, bandaháborúkkal sújtott terület, és egy olyan életforma, amelybe a gyerekek belenőnek, amiből nem tudnak kilépni, ami predesztinálja sorsukat. Az etnikumok nem keverednek, zárt közösségben élnek, ez az iskolában is megjelenik és mindennapos konfliktusok forrásává válik. A társadalmi meghatározottság, a megmerevedett és átjárhatatlan határok, a soha meg nem kérdőjelezett szabályok által működő élet a gyerekeket áttörhetetlennek látszó falak közé kényszeríti az iskolában is. Magukkal hozott hátrányaikat az intézmény nem kompenzálja, nem tesz kísérletet arra, hogy a „háborús övezetben” egy semleges területet alakítson ki, hanem leképezi ugyanazokat a faji, társadalmi elkülönüléseket és ellentéteket, ami az iskolán kívüli világra is jellemző.

A faji előítéleteken túl a családokban megjelenő erőszak, munkanélküliség, alkoholizmus, drogproblémák tovább nehezítik ennek a generációnak nem csupán a mindennapi életét, az életben maradásért vívott küzdelmét, hanem a továbbtanulási esélyeit is (vö. MEZEI 2011).

A gyerekek a félelmükből és elkeseredésükből táplálkozó frusztrációt verbális és tettekben is megnyilvánuló agresszióval élik meg, a túlélésért vívott harcban pedig úgy gondolják, hogy minden eszköz megengedett. Folyamatosan résen vannak, figyelnek, ugrásra készen állnak. Nincs igazságosság, nincs törvény, csak egy szabály van: a teidért mindent meg kell tenni, akár hazudni is. Az igazságszolgáltatás arról szól, hogy valaki bűnhődjön. Ebben a közegben pedig milyen motivációja lehetne bárkinek is, hogy tanuljon vagy egy elérhetetlennek tűnő jövőt tervezzen?

„PONT AZ INTEGRÁCIÓS PROGRAM MIATT VÁLASZTOTTAM A WOODROW WILSON KÖZÉPISKOLÁT”

A film utal rá, hogy a Woodrow Wilson Középiskola történetében és az ott dolgozó tanárok életében nagy törést jelentett a szerkezeti váltás és a bevezetett integrációs prog-

ram. Erin Gruwell azonban pont ebben az integrációban látja annak esélyét, hogy a program segítségével a hátrányokkal induló gyerekek gondolkodásmódja megváltozzon és kitörési lehetőséget kapjanak. Hisz benne, hogy kellő támogatással a saját kezükbe tudják venni a sorsukat. Ez a hit motiválja és segíti át a nehézségeken, a rábízott diákok pedig az ő szemével kezdik látni magukat, megtapasztalják, hogy valaki életükben talán először hisz bennük, értékesnek tartja őket, és ez reményt ad nekik.

A kreatív, rugalmas, az egyénre és csoportra szabott, szokatlan motivációs elemeket és a szociokulturális animáció eszközeit felhasználó pedagógusi szemléletmód megtalálja az utat minden egyes diákhoz még ebben a nehezen kezelhető osztályban is. A 203-as teremben két világ találkozik, amelyek között nincs átjárás: egy lelkes, határozott elképzelésekkel rendelkező, de talán kicsit naiv kezdő tanár világa, aki jómódból, védett környezetből, támogató családi háttérből érkezik, és éles ellentétként ott áll az életet és az iskolát is háborúnak tekintő, a túlélésért küzdő 14-15 éves fiatalok társadalmilag sokszínű, különböző nyelvi és etnikai kódokkal rendelkező csoportja. A tanévvel együtt elkezdődik egy háború, majd később egy olyan folyamat, amelynek során a 203-as terem előbb semleges területté, majd menedékké, otthonná, inspiráló közeggé válik a diákok számára.

„ÉRTED MÁR, HOGY MEGY EZ?”

A kezdő tanár lelkesedése és naivitása két falba is beleütközik: a gyerekek passzivitásába és gyűlöletébe, valamint a tanári kar, az intézmény hozzáállásába. A Wilson középiskola működésének jellemzőit a diskurzus nyelve, azaz a film képei tárják elénk. Bemutatják milyen az osztályok szervezésének elve, milyen az iskola épülete, környezete, az udvaron összegyűlő diákok szerveződési mechanizmusa. Megismerjük a vezetőség és a tanárok hozzáállását, az eszközök felhasználásának szabályait, a nevelési célokat, tehát képet kapunk egyrészt az adott iskoláról és a konkrét problémákról, másrészt az amerikai iskolarendszer sajátosságairól (vö. TRENCSENYI 2006).

Az iskolában a legtöbb tanár nem ért egyet az integrációs programmal. Kényszernek, lehetetlen feladatnak élik meg. Előítéletekkel telve ismeretlenül is leírják ezeket a gyerekeket, akik nem kaphatnak új könyveket, felesleges tanításukba energiát fektetni, mert taníthatatlanok. „*Nem akarnak tanulni. Úgysem érettségiznek le*” – tehát nem érdemes rájuk pénzt, eszközöket, programokat és időt pazarolni.

A tanárok nem keresik az okokat és a megoldási lehetőségeket, egyszerűen elfogadják ezt a helyzetet és ők is próbálnak túlélni. Reakciójuk leginkább a fásultság, az értetlenség, a motiválatlanság, az eleve elítélés, a rasszizmus, a valós problémák negligálása. Az intézményi hierarchia is áttörhetetlen falként áll Erin elképzelései előtt: vezető tanár, igazgató, felügyelőbizottság által előírt szoros keretek, megkövült szokásrendszer határozza meg a hátrányos helyzetű gyermekek esélyeit, tulajdonképpen szegregáció jön létre az integrációban. *„Nem vehetsz rá senkit, hogy tanulni akarjon.” „A legtöbb, amit tehetsz, hogy engedelmességre, fegyelemre neveled őket. Az is nagy eredmény lenne már.”* Emberi és pedagógiai előítéletek jelennek meg ott, ahol az empátia, tolerancia és a diákok előzetes tudására alapozott, szociokulturális háttérüket, eltérő etnikai és nyelvi kódjukat fegyelembe vevő differenciáló fejlesztés, tanítás kellene, hogy helyet kapjon.

A tanárokból felmerülő kérdés, mely szerint igazságos-e az integráció a jó tanulók és a magasabb társadalmi státuszú diákok szempontjából, nyitott marad, mint ahogyan az is, miért nem lehet beszélni az iskolában a bandákról és a gyermekek életét meghatározó eseményekről.

„TI NEM TANÍTHATJÁTOK ÖKET, MERT NEM ISMERITEK ÉS NEM SZERETITEK ÖKET!”

A tanári kar és Erin kapcsolata nem mondható harmonikusnak, a legtöbb tanár saját hivatásának, tanári kompetenciájának megkérdőjeleződését látja benne, a kimondott és kimondatlan hierarchia felborulása kényelmetlen számukra.

Egyfajta csúcspontnak tekinthető a második év végén kibontakozó vita az addig tanított diákok sorsáról, mivel Erin Gruwell egészen az érettségiig szeretné tanítani az osztályát. A felügyelőbizottság előtt kérdőjelezi meg az iskola által alkalmazott módszerek sikerességét és értelmét a diákjaival elért eredményeket helyezve ellenpólusul. Ahogyan az addig eltelt két évben, ekkor is új utakat keresve kezdeményez vitát pedagógiai, oktatásmódszertani kérdésekben. Fontos indokként emeli ki, hogy ismerni és szeretni kell a diákokat, mert csak ezen a módon lehet az elért eredményt megőrizni és további sikereket elérni. Gruwell harca nem öncélú és nem a tekintély lerombolásáról szól, de mégis megkérdőjelezi az oktatás irányítóinak kompetenciáit, elképzeléseik he-

lyességét, az irányvonal oktatás- és társadalompolitikai következményeit, szembesítve az oktatási vezetőket a létező problémákkal, igazságtalanságokkal, ellentmondásokkal. Erin Gruwell személyében a problémás osztály tanításának érdekében magánéletét is feláldozó karrierista pedagógus képe más olvasatban nyer értelmet, hiszen Gruwell mozgatórugója a segítő szándék, jellemzői a pedagógiai útkeresés és hivatástudat (vö. SEPSI 2010).

A vezető tanár felhozott ellenérvei didaktikai szempontból érthetőek, hiszen rámutat arra, hogy Erin Gruwell egyedi megoldást alkalmaz, egy nem akkreditált, nem praktikus és rendszerszerűen nem feltétlenül megvalósítható módszert kíván továbbvinni, amely a megszokottól eltérő tanári, intézményi, pedagógiai hozzáállást kíván. Ugyanakkor pedagógiai paradoxonként fogalmazza meg véleményét: *„...nemcsak a nehéz esetekkel kell foglalkozni. Olyan módszert kell alkalmazni, ami lehetővé teszi, hogy minél többen profitáljanak belőle.”* Nem ez lenne az integráció, mai meghatározással élve az inkluzív pedagógiai módszer lényege?

Fontos kitérnünk M. Nádasi Máriának a hétköznapi pedagógia és a benne használt fogalmak meghatározásával kapcsolatos gondolatára, melynek lényege, hogy a hétköznapi szóhasználat nem egyezik meg a szaknyelvvél. A kollektív tudattartalmak által befolyásolt személyes, saját tapasztalaton alapuló pedagógiai „tudás” értelmezésében az integráció jelentése megkérdőjeleződik és bizonytalanává válik. A nézőt megzavarhatja az is, hogy maguk a filmben szereplő pedagógusok mit gondolnak róla és hogyan valószínűsítik meg ezt a pedagógiai módszert (vö. M. NÁDASI 2006).

A filmben megjelenő oktatási rendszerben kettős üzenet, kettős mérce rajzolódik ki, ami egy feloldhatatlan ellentmondásban kulminál. Egyrészt a tanárok elvárják és szorgalmazzák, hogy a diákok járjanak iskolába és tanuljanak, másrészt viszont fejlődésre, tanulásra képtelenként definiálják őket, megtagadva tőlük az ehhez szükséges tárgyi és egyéb erőforrásokat, a szükséges segítséget. Ha a diákok az előzetes tudásuk miatt nem tudnak megfelelni az elvárásoknak, akkor csak egy elméleti, nem a valós problémákra igazított program részesei. Elmarad a motiváció, a gyerekek bevonása saját sorsuk alakításába, elkülönítik őket kevésbé hátrányos helyzetű társaiktól. Mi az értelme tehát egy olyan integrációs programnak, ami nem nyújt tényleges integrációs lehetőséget?

A megoldást az adná, ha a tanulás és tudás megszerzésének lehetősége biztosított lenne a hátrányos helyzetű gyerekek számára, ha rájuk igazítva a tanítás módszereit

pozitív tapasztalatokat szerezhethetnének, és ha ugyanolyan jogaik és lehetőségeik lennének, mint a többieknek. Erin Gruwell pedig erre az útra talált rá.

Az integráció problematikájának megjelenése a filmben azért is érdekes pont, mert a nyugati világban az integrált oktatás jelen lévő gyakorlat volt már ebben az időszakban is, de mint láthatjuk a gyakorlati megvalósítás nem feltétlenül volt megfelelő színvonalú.

„EZ A HÜLYE OSZTÁLY. AZT JELENTI, TÚL HÜLYE VAGY”

A 203-as terem diákjai nem ostobák, tisztában vannak azzal, hogyan néznek rájuk a tanáraik és társaik, esélytelennek könyvelik el magukat, nincsenek hosszú távú céljaik. Látják a társadalomban elfoglalt helyüket, küzdenek a kirekesztettség, az üldözöttség érzésével, és ezek ellen elzárkózással próbálnak védekezni. Minek tanuljanak, ha nincs jövőképük. Nem látnak kitörési lehetőséget, nem hisznek önmagukban, és abban, hogy van mód a változtatásra. Sokuknak az iskola a kisebb rossz a javítóintézethez képest, nem azért vannak ott, mert ők akarják. Nem kelti fel semmi az érdeklődésüket, mindenki azt csinál, ami neki tetszik, szembetűnő a tisztelet hiánya. Csak teljen el az óra és mehessenek. Hiszen úgysem változik semmi.

A gyerekek az osztályteremben etnikai hovatartozás szerint is elkülönülnek, gyakoriak az összetűzések, verekedések, összeütközések a különböző kultúrák és temperamentumok között. Az életből vett tapasztalataikat viszik át az iskolára is, az erőviszonyok egyensúlyának megtartására ügyelve figyelik egymást. Tele vannak előítéletekkel, gyűlölnék mindent és mindenkit, legfőképpen pedig globálisan a fehéreket és az általuk képviselt életet anélkül, hogy tudatában lennének saját faji előítéleteiknek. Az egyéni sorsok a film folyamán naplószerűen jelennek meg, apránként betekintést nyerhetünk a gyerekek gondolataiba, érzéseibe, félelmeibe, megaláztatásaikba, az életüket alakító körülményekbe és személyes tragédiájukba (vö. MEZEI 2011).

Erin megpróbálja felkelteni a diákok figyelmét és kapcsolatot teremteni velük. Próbál új megközelítési módokat használni, él a humor eszközeivel, rapszövegen keresztül szeretné felkelteni érdeklődésüket a verseléssel kapcsolatban, olyan témákat és módszereket igyekszik alkalmazni, amelyekkel szerinte megérinthetőek ezek a gyerekek. De minden próbálkozása kudarcba fullad. Mellbevágó érzés szembesülni a diákok véleményével: „*Fogalma sincs mit csinál, igaz? Tanított már azelőtt?*”

A változást az osztályban körbeadott gúnyrajz hozza meg, ami az egyik fekete fiút ábrázolja, húsos ajkakkal kifigurázva. Tanáruk ennek kapcsán mondott szavai, a holokauszt és a bandaháborúk közé vont párhuzam a gyerekeken egy lavinát indít el. Erin a világ leghírhedtebb bandájaként jellemzi a náci ideológiát és módszereiket, ami identitás- és bűnbakkeresésből indul, világalpári célokra tör, ami egyesek alacsonyabbrendűségét hangoztatva a nekik nem tetsző és az élet nehézségeiért hibáztatott népcsoportok kiirtását szorgalmazza. Tükröt tart eléjük, megmutatva, mennyire hasonló ehhez, ahogyan ők is gondolkodnak.

„*Maga nem tud semmit!*” – „*Tényleg nem. Miért nem magyarázod el?*” A diákok reakciója elsöprő erejű, kitörnek belőlük az addig elfojtott érzelmek, indulatok, félelmek, és kiderül, rassztól függetlenül hasonlóan vélekednek. Ugyanakkor elindul egy párbeszéd tanár és diákok között. A gyerekek által megfogalmazott általánosítások és átélt tapasztalataik, a kölcsönös tisztelet kérdése, a kinyilvánított *nem ismerlek, hibáztatlak, tehát gyűlöllek* érzés rádöbentik Erin Gruwellt, hogy egészen más oldalról kell megközelíteni őket.

„TEGYE FEL A KEZÉT, AKIRE ITT VALAMIKOR MÁR RÁLÓTTEK...”

A diákok közül csak egyikük, a fehér fiú tudta mi az a holokauszt, a többiek – fekete, latino, ázsiai gyerekek – bár tanulmányaikból nem ismerték, átérték minden nap.

A közös pontok, történetük megosztása rádöbentik a gyerekeket arra, hogy mindannyian hasonló problémákkal küszködnek, hasonló tapasztalataik vannak az életről, hasonlóan gondolkoznak annak ellenére, hogy különböző rasszokból származnak. Ekkor Gruwell eltér a tanmenettől. Egy alternatív órán vonaljátékot alkalmazva egyszerű kérdéseket feltéve vonja be a diákokat a társaikról való tapasztalatszerzésbe. Mer lépni és „behozni” az átélt élmények, bandákhoz kapcsolódás jelentését vizsgáló kényes témát a tanterembe. Általánosabb kérdésektől indulva jut el a személyesebbekig, segítve ezáltal a feloldódást és a bevonódást, szabadságot, időt és teret enged a diákoknak, hogy közös halmazokat alkotva a megszokottól eltérő nézőpontból szemléljék magukat és csoportjukat. Bevon, de nem kényszerít senkit. Nem kér számon, nem von le tanulságokat, csak megköszöni a gyerekeknek, hogy részt vettek a feladatban.

Ez az élmény indítja el tanár és diákok között a bizalom kibontakozását, a kölcsönös érzését. A „Saját szavak” napló írása pedig több lesz, mint egy iskolai feladat: megnyílás, a saját történet elmesélése. Döntést kapnak a kezükbe, megosztják-e a tanárral vagy társaikkal mondandójukat.

„MENET KÖZBEN TALÁLOM KI”

A következő két év során Gruwell másodállásokat vállal, hogy új könyveket vehessen a gyerekeknek. Olyan irodalmat keres, ami felkelti érdeklődésüket, amiben párhuzamot találnak az olvasottak és saját életük között. A diákok pedig elkezdnek érdeklődni, hiszen őket érintő témákat, ezáltal személyes motivációt kapnak, aktívabbak lesznek, ezzel együtt észrevétlenül megindul a tanulási fejlődésük is.

A gyerekek számára a Simon Wiesenthal Centerben tett kirándulás, majd az elegáns szállodában a holokauszt túlélőkkel rendezett vacsora olyan dimenzióját mutatja meg az életnek, amit addig elképzelni sem tudtak. Nem csupán ismeretek bővítése, interaktív tapasztalatok szerzése valósul meg, ez sokkal több annál. Találkoznak egy ismeretlen, másik világgal, amiről azt gondolták, hogy sohasem lehetnek részesei. Olyan perspektíva nyílik a gyerekek előtt, amiről álmodni sem mertek: *„El sem hiszem, hogy Miss G. ezt nekünk csinálta.”*

A 2. év első félévére az osztályon belüli kapcsolatok megváltoznak, igazi osztályközösséggé kezdenek alakulni, már nem ellenségként tekintenek egymásra. Az évkezdetet Gruwell különleges módon indítja. Ünnepi eseményként, pohárköszöntővel, ajándékkal várja a diákokat. Ez a rítus egyfajta beavatás, a különlegesség, fontosság, valahová tartozás érzését erősíti. A diákok érdekeltté válnak, bevonódnak a saját sorsuk irányításába, megfogalmazzák változás iránti igényüket, motivációikat, elérendő céljaikat. Erin túllépve a tanári szerepen mentorként, segítőként, animátorként van jelen a diákok életében.

Az *Anna Frank naplója* című könyv feldolgozása a diákok részéről nem áll meg a kapott feladat, a levélírás megvalósításánál. Ötletelni, tervezni kezdenek: valóban el akarják küldeni a megírt leveleket az Anna Frankot bújta Miep Giesnek, sőt találkozni akarnak vele. Ezért a célért összefognak, ötleteiket megvalósítják, pénzt gyűjtenek, és az idős hölgy látogatása megvalósul. Ez az összefogás túlmutat az isko-

lán, nagy nyilvánosságot, publicitást is kap. A diákok táncműsort rendeznek, a helyi vendéglősök is segítenek a pénzgyűjtésben. Ezek a közösségi kezdeményezések széles körben mozgósítják a különböző társadalmi réteghez, etnikumhoz tartozó embereket, megmutatva, hogy közösen semmi sem lehetetlen. Csupán tenni kell érte, hogy az álmaink megvalósuljanak.

„MINDENKINEK MEGVAN AZ ESÉLYE, ÉS EZT TI ÉRTÉTEK EL, NEM ÉN”

Az Erin Gruwell által kitalált és alkalmazott módszer egy nem csak névlegesen megvalósuló integrációs folyamatot indít el diákjai körében. Felkelti érdeklődésüket, párbeszédet kezd, cselekvő partnerként tekint rájuk, tiszteli őket, bizalmat ad, hisz a fejlődés lehetőségében ezáltal eléri azt, hogy a diákok tapasztalatokat szerezzenek, más nézőpontból is lássák az eddig egyoldalúan szemlélt folyamatokat, önmeghatározásuk változhasson, és legyen motivációjuk, jövőképük, legyenek céljaik, azaz saját sorsuk alakításának aktív résztvevőivé váljanak. Módszere rugalmas, alkalmazkodik az egyénekhez és a közösséghez, folyamatosan új megoldási lehetőségek keresése jellemzi, kilép az iskola kereteiből, közösséget teremt és mozgósít szűkebb és tágabb értelemben egyaránt.

A Szabadság-írók mind a 150-en leérettségiztek 1998-ban, közülük sokan felsőfokú tanulmányokat folytattak és sikeres karriert futottak be. Naplóikat a *The freedom writers diary* című könyvben tették közzé, amely New York Times Bestseller lett, és amelyet a Hilary Swank főszereplésével készült *Saját szavak* című játékfilmbe adaptáltak. Létrehozták a *Freedom Writers Foundation*-t, hogy segítsék az oktatókat a 203-as terem sikerének megvalósításában szerte a világon. Gruwell és ezek a fiatalok nyomot hagytak maguk után a történetükkel, példájukkal, tetteikkel, mert ahogy láthattuk, a szavaknak erejük van.

IRODALOM

- Freedom Writers Foundation*. <http://www.freedomwritersfoundation.org> (Utolsó megtekintés: 2021. május 13.)
- M. NÁDASI MÁRIA (2006, szerk.): *Pedagógikum a hétköznapokban és a művészetekben. A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése, 1. kötet*. Bölcsész Konzorcium, Budapest.
- MEZEI VIOLA (2011): *Túlélők a gettóban*. https://hetek.hu/arcok/201104/tulelok_a_gettoban (Utolsó megtekintés: 2021. március 20.)
- MOLNÁR KRISZTINA (2019): Az iskolaregény pedagógiai jelentésvilágának változatai a 20. századi prózairodalomban. In: *Visszhangzó századok. Tanulmányok, ünnepi írások Szabolcs Éva tiszteletére*. Szerk. Baska Gabriella, Hegedűs Judit, Szabó Zoltán András. ELTE PPK, LHarmattan Kiadó, Budapest. 80–90.
- SEPSI LÁSZLÓ (2010): A katedra árnyéka. *Filmvilág* 2010/8. https://filmvilag.hu/xista_frame.php?cikk_id=10245 (Utolsó megtekintés: 2021. május 13.)
- TRENCSÉNYI LÁSZLÓ (2006): A média és a pedagógia tudománya. In: *Pedagógikum a hétköznapokban és a művészetekben*. Szerk. M. Nádasi Mária. pp. 36–45. <https://mek.oszk.hu/05400/05447/05447.pdf> (Utolsó megtekintés: 2021. március 20.)
- WHITE, WALTER (2013): *Saját szavak/Freedom writers (2007)*. https://smokingbarrels.blog.hu/2013/01/23/sajat_szavak_freedom_writers_463 (Utolsó megtekintés: 2021. március 20.)

Szülő és pedagógus kommunikációja az óvodában

Magyarország Alaptörvénye, a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény (3§) tartalmazza, hogy a nevelés központjában a gyermek, a szülő és a pedagógus áll, akiknek kötelességük együttműködni. Az óvoda kiegészíti a családi nevelést. A kapcsolattartás módjait a családokkal és más intézményekkel a 363/2012. Korm. rendeletben határozták meg. Óvodánk Pedagógiai Programjában is megjelenik a kapcsolattartás módja, formája és kerete.

Mind a pedagógusnak, mind a szülőnek felelőssége és érdeke az eredményes együttműködés kialakítása (HIDÁSZINÉ–PIVÓKNÉ 2008). „Fontos azt a légkört kialakítani, amelyben a két fél azt érzi, hogy kölcsönösen tanulhatnak egymástól” (HIDÁSZINÉ–PIVÓKNÉ 2008: 54). A pedagógus szakmai tudásával építheti ezt a kapcsolatot, a szülő pedig olyan információkkal és tapasztalatokkal rendelkezik a gyermekről, amelyek a pedagógus munkáját segíthetik.

AZ ÓVODA ÉS A CSALÁD EGYÜTTMŰKÖDÉSE

Főiskolai tanulmányaim mellett a Dunabogdányi Német Nemzetiségi Óvodában dolgozom mint pedagógiai asszisztens. Az itt töltött rövid idő alatt is tapasztaltam, hogy a szülők és a pedagógusok szoros együttműködése elengedhetetlen részét képezi a gyermekek közös nevelésének. Véleményem szerint korunkban igen aktuális ez a kérdéskör, nagy hangsúlyt kell fektetnünk a szülő-pedagógus együttműködés lehetőségeinek újragondolására. A kommunikáció formái folyamatosan bővülnek, a közösségi oldalak megjelenésével ez a kapcsolatrendszer jelentős mértékű változáson megy keresztül. A technikai fejlődés, a modern kommunikációs eszközök egyre szélesebb körű használata a szülők és az óvodapedagógusok közötti kapcsolattartási formákat is nagyban befolyásolja, ezáltal a hagyományos kapcsolattartás mellett már jelen vannak a modern kommunikációs csatornák is (e-mail, Facebook zárt csoport).

A mindennapi személyes találkozások mellett a papír alapon történő informálás volt eddig a jellemzőbb kommunikációs csatorna (meghívók, közérdekű információk, dátumok). Ez a folyamat most már e-mailen és Facebook zárt csoportokban zajlik. A gyors információáramlás előnyeit mi, pedagógusok is észleljük, de sokszor a hátrányaival is találkozunk annak, hogy munkaidőn kívül is elérhetők vagyunk. Fontosnak tartom, hogy megbeszélések során és felmérésekkel is feltárjuk a szülő-pedagógus kommunikáció optimális módjait. Összefoglalómban a Dunabogdányi Német Nemzetiségi Óvoda jó gyakorlatát mutatom be, kiemelve a témával kapcsolatos szakirodalom legfontosabb megállapításait is.

Óvodánkban a szülőkkel formális és informális keretek között is tartjuk a kapcsolatot. Kollégáimmal az gondoljuk, nagyon fontos, hogy együtt tudjunk működni a szülőkkel és a közös cél érdekében nyílt és elfogadó kapcsolatot ápoljunk. Azt tapasztaltuk, hogy a csoportunkba járó gyerekek szülei érdeklődők és szívesen vesznek részt általunk szervezett óvodai vagy csoport szintű programokon.

PEDAGÓGIAI PROGRAMUNK ÉS SZERVEZETI MŰKÖDÉSI SZABÁLYZATUNK RENDELKEZÉSEI A KAPCSOLATTARTÁSRÓL

Óvodánk két legfontosabb dokumentumát szeretném ismertetni a szülő-pedagógus kapcsolatra vonatkoztatva. Óvodánk nevelési és működési rendjét a Pedagógiai Programban és a Szervezeti Működési Szabályzatban foglaltuk össze a 20/2012. *EMMI rendelet*ben meghatározott módon. Ezeket a dokumentumokat a szülőkkel is megismertetjük az együttműködés hatékonyabbá tételének érdekében (*Kétnyelvű Pedagógiai Program 2013; Szervezeti Működési Szabályzat 2019*).

Mindkét irat az óvoda-család-óvodapedagógus közötti együttműködés lehetőségeiről rendelkezik. Számos eleme van Pedagógiai Programunknak, kiemelem ezek közül az óvoda és a család kapcsolattartásának bemutatását.

Pedagógiai Programunkban is hangsúlyozzuk azt, hogy a család az elsődleges színtér a gyermek nevelésében. Az óvoda egyik feladata, hogy a gyermekeknek speciális, kortárs csoportot biztosítson.

Felismerjük azt, hogy a gyermekek különböző családokból, anyagi és szociális helyzetből érkeznek hozzánk. A hatékony nevelés érdekében a szülőkkel mellérendelt part-

neri viszonyt alakítunk ki (*Kétnyelvű Pedagógiai Program* 2019). Ennek alapja a kölcsönös bizalom, tisztelet és őszinteség. Célkitűzéseink közé tartozik, hogy „*a családokkal való kapcsolattartásban a megszokott formákon kívül oldottabb alkalmakat is keresünk, hogy mind a gyermekkel, mind a szülőkkel való viszony erősödjék, mélyüljön*” (*Kétnyelvű Pedagógiai Program* 2019: 53).

A KAPCSOLATTARTÁS TÍPUSAI

Az alábbi táblázatban mutatom be, hogy a kapcsolattartás típusait szabályozottsága és légköre alapján formális és informális részekre osztottuk. A formális kapcsolattartásra a szabályozottság, a kötöttség jellemző, ez alatt a kapcsolattartási forma alatt a szülői értekezleteket, fogadóórákat, családlátogatásokat és nyílt napokat értjük (HERCZ 2015). Az informális kapcsolattartást kötetlenebb légkör jellemzi (uo.). Az óvodánkban ilyenek a közös ünnepélyek és rendezvények (Karácsonyváró est, családi napok, kirándulások, Ovinap, Tökjónap, Márton-napi felvonulás).

1. táblázat: A kapcsolattartás típusai (HERZ 2015)

A KAPCSOLATTARTÁS TÍPUSAI SZABÁLYOZOTTSÁGA, LÉGKÖRE ALAPJÁN	
FORMÁLIS (kötött, jogszabályban meghatározott, szabályozott)	INFORMÁLIS (kötetlen, nem kötelező)
<ul style="list-style-type: none"> – családlátogatás – szülői értekezlet – fogadóóra – nyílt napok 	<ul style="list-style-type: none"> – napi tájékoztatás – közös ünneplések / rendezvények (<i>Mikulásvárás, karácsony, jeles napok, farsang, gyermeknap, kirándulás, sportprogramok</i>) – családtámogató programok (<i>tréning, fórum, tanácsadás, előadások</i>) – önkéntes munka (<i>udvarrendezés, mesterségek bemutatása, ajándékműsor a gyermekeknek, munkadélutánok</i>) – szülők bevonása az intézményi döntéshozatalba: szülői szervezetek működtetése

KATHYRNÉ és NAGY (2017) véleménye szerint a pedagógus és a szülő együttműködése elengedhetetlen feltétele a gyermek hatékony oktatásának és nevelésének, ezért óvodánk a hagyományos kapcsolattartási formák mellett folyamatosan újabb és újabb lehetőségeket, biztosít a kapcsolattartásra a szülő és a pedagógus között.

A kapcsolattartás kötött (formális) típusai

Szülői értekezlet

A szülői értekezleteket évente 2 alkalommal szervezzük meg. Figyelembe vesszük a többi csoport értekezletének időpontját is, mivel testvérpárok is járnak az intézménybe. Továbbá igazítjuk az időpontot az iskolában tartandó szülői értekezletekhez is. Mindemelett tekintettel vagyunk a szülők munkaidejére is, ezért óvodai rendezvényeink délután 5 órakor kezdődnek. Ezek a tényezők hozzájárulnak ahhoz, hogy minél több szülő részt tudjon venni a szülői értekezleten, valamint értesülni tudjon az óvodai eseményekről. Ezekon az alkalmakon az óvodát, a csoportot és a szülőket érintő releváns témákat, eseményeket, programokat és az esetlegesen felmerülő problémákat ismertetjük és beszéljük meg (*Kétnyelvű Pedagógiai Program* 2019). A szülői értekezlet célja, hogy a szülő tájékoztatást kapjon „*az óvoda működéséről, szokásairól, hagyományairól, házirendjéről, szabályairól, nevelési programjáról, az iskolaérettségről, a beiskolázás lehetőségeiről, az együttműködés lehetőségeiről*” (ANTAL 2015: 260–261). A szülői értekezleteken mindig az aktuális nevelési kérdéseket beszéljük meg a szülőkkal, ezért ennek kommunikációja mindig legyen közérthető. Idén az újonnan jövő kiscsoportos gyerekek szüleivel a beszoktatásról volt szó. Példákkal ismertetjük az aktuális nevelési szituációkat, valamint figyelembe vesszük a szülők véleményét és megoldási lehetőségeiket is. (Uo.)

Fogadóóra

A fogadóóra célja a szülőkkal személyes beszélgetésen keresztül a gyermek megismerése, tájékoztatása a gyermek „*fejlődéséről, képességeinek szintjéről, fejlődésének üteméről, a fejlesztéshez szükséges feladatokról, a szülő lehetőségeiről és kötelezettségeiről*” (ANTAL:

2015: 263). Ezenfelül a fejlődési dokumentumok áttekintésére is van lehetőség. A fogadóórák szolgálnak az esetlegesen felmerülő kérdések megbeszélésére és megoldására. „Egyeztetjük a nevelési módszereinket, és ha szükséges nevelési tanácsokat adunk a szülők számára” (ANTAL 2015: 262). Mi pedagógusok segíthetjük a szülőket gyermeknevelési tanácsokkal, szakkönyvek és szakember ajánlásával. A szülők a gyermek legjobb ismerőiként tanácsot adhatnak a pedagógusoknak a gyermekükkel való bánásmódban, konfliktuskezelésben, a gyermek viselkedésének megértésében. Ahhoz, hogy egy szülő bizalommal forduljon felénk, elengedhetetlen az őszinte és elfogadó kapcsolat a szülő és a pedagógus között.

Ennek ellenére „a szülő nem azért jön a fogadóórára, hogy ott a pedagógus intelmeit meghallgassa. Fontos, hogy hagyjuk őt beszélni” (FÜLE 1993a: 29). „a fogadóórát legvonzóbbá a pedagógus személyisége teheti! Ha olyan a pedagógus viselkedése, műveltsége, hogy minden szülő számára pillanatok alatt otthonos, fesztelen légkört tud teremteni, akkor a szülők szívesen keresik fel.” (FÜLE 1993a: 47–48.)

„Speciális célokat szolgál a szülőkkel való kapcsolatteremtésben a családlátogatás. Ebben a helyzetben a szülő a saját környezetében van, tehát olyan helyzetben, ahol a döntések feletti hatalmat ő birtokolja. Ez segíti a szülőt abban, hogy leküzdje szorongását, amit a pedagógus, mint szakértő kelt benne. Ugyanakkor a szülőben kellemetlen érzéseket is kelthet a családlátogatás helyzete, mert egy kívülálló pillant be a család belső életébe. Ráadásul egy olyan kívülálló, akiben jó benyomást szeretne kelteni.” (KATONA–SZITÓ 2005: 57–58.)

Családlátogatás

A családlátogatás ma már nem kötelező, ennek ellenére óvodánkban mi fontosnak tartjuk. A családlátogatás ideális esetben a gyermek óvodába lépése előtt történik meg. A látogatás során a gyermek családi környezetben ismerkedhet meg a még számára ismeretlen óvodapedagógusokkal, ami segítheti a beszoktatás folyamatát (*Kétnyelvű Pedagógiai Program* 2019). „Ez az első találkozás a család és az óvónő között, amely egymás megismerését szolgálja” (GYULAI 1994). Mindemellett a pedagógusok megismerkedhetnek a család nevelési elveivel, szokásaival és szocioökonomiai státuszával. A családlátogatáskor a pedagógusok nemcsak információt gyűjtenek a

csoportjukba érkező gyerekekről, hanem be is mutatkoznak, megnyílnak a család számára, befogadókká válnak. A család bizalommal van a pedagógusok felé azzal, hogy beengedi őket saját otthonukba. Ez megtiszteltetés a pedagógus számára.

Gyulai cikkében kulcsfontosságú gondolatot fogalmaz meg a családlátogatással kapcsolatban:

„Az óvónő érdeklődéssel forduljon a szülők felé és ne csak ő informálódjon, hanem legyen partner a szülők kérdéseinek megválaszolásában, esetleges kétségeik eloszlatásában. Közvetlen, barátságos magatartásával igyekezzen elnyerni a szülők bizalmát.” (Gyulai 1994: 89.)

Nyílt napok

Nyílt napokon biztosítjuk, hogy a szülők bepillantást nyerjenek a csoport életébe és képet kapjanak az itt folyó nevelési munkáról. *„A szülők igénylik, a pedagógusok fontosnak tartják, a gyerekek pedig örülnek a nyílt napoknak”* (Füle 1993b: 18). Nevelési szituációkat láthatnak, és megoldási lehetőségeket a gyermeknevelés területén. A szülők nemcsak a pedagógustól, hanem egymástól is láthatnak praktikákat, ötleteket. Napsugár csoportunkban inkább a játékra, a közös együttlétre fektetjük a hangsúlyt. Nyílt napjainkon olyan tevékenységeket tervezünk, ahol a szülő és a gyermek közösen játszhat. Idén Egészség napot szerveztünk ahol készítettünk gyümölcsnyársakat. Az évben háromszor szervezünk nyílt napot, a kiscsoportban egyszer került megrendezésre.

Szülői levél

Szülői levelet évente kétszer írunk, amiben összefoglaljuk az aktuális információkat eseményeket. Továbbá a felmerülő nevelési szituációkra megoldási javaslatokat kínálunk, esetlegesen a témához kapcsolódóan szakirodalmi javaslatokat nyújtunk a szülők számára (*Kétnyelvű Pedagógiai Program* 2019).

A kapcsolattartás kötetlen (informális) típusai

Programok

A formális kapcsolattartáson kívül kötetlenebb módon is együttműködünk a szülőkkel. Programokat szervezünk a gyermekek és a szülők számára. Ilyenek az ünnepek, az „ovinap”, a gyermekkoncertek és a bábelőadások. A szülők betekintést nyerhetnek az óvoda életébe, a közösen átélt élmények által a pedagógusok-családok közti kapcsolat tartalmasabbá válik, hozzásegíti mindkét felet az őszinte, egymást megértő és elfogadó együttműködéshez.

Évente két alkalommal szervezzük meg az „Ovinapot”, amikor a családokat meghívjuk egy szombat délelőtti szabadtéri programra. Az óvoda udvarán kerül megrendezésre vetélkedőkkel, sporteseményekkel és kézműveskedéssel.

A szülőkkel való eredményes együttműködést a Dunabogdányi Óvodáért Alapítvány is támogatja, ennek érdekében évente egyszer bált rendez a szülők, pedagógusok és a községben élők számára, mely lehetőséget kínál a kötetlen hangulatú beszélgetésekre és emellett rendszeres anyagi forrást biztosít az óvoda számára.

A külső kapcsolat rendszere és formája óvodánkban

„Az óvodai funkciók sokszínűségét jelzik, hogy a nevelési folyamat sikeressége, eredményessége érdekében jól kiépített a kapcsolati rendszere a különböző társ- és szakintézményekkel” (V. GÖNCZI 2011: 105). A kormányrendeletben (363/2012. Korm. rendelet) foglaltak szerint az óvodának kapcsolatot kell ápolnia más intézményekkel, amelyek a gyermek óvodába lépése előtt, közben és után meghatározó szerepet töltenek be a gyermek életében.

A Fenntartó (Dunabogdányi Község Önkormányzata) törvényi (2011. évi CXCV. törvény) előírásoknak megfelelően fogadja el az intézmény dokumentumait. A hatékony együttműködés érdekében fontosnak tartjuk a kölcsönös tájékoztatást, a testületi üléseken való részvételt az óvodavezető részéről, valamint az óvodai rendezvényekre meghívjuk az önkormányzat képviselőit (Kétnyelvű Pedagógiai Program 2019).

A Német Nemzetiségi Önkormányzat anyagi és szellemi támogatásával több alkalommal rendezünk nemzetiségi eseményeket. Ilyen a Márton-napi felvonulás, ahol az óvodás és iskolás gyermekekkel közösen elevenítjük fel a német hagyományokat. Tavasszal megrendezésre kerül a „Trachttag” (= Népviselő napja) elnevezésű program, ahol a gyermekek megismerkedhetnek a sváb népviselettel és táncokkal. Minden óvodai csoport tánckoreográfiával készül, amit sváb népviseletbe beöltözve mutat be. (Uo.)

Óvoda – iskola – zeneiskola

Célkitűzéseink közé tartozik, hogy az általunk nevelt gyermekek képesek legyenek az iskolai tanulmányok megkezdésére. Törekszünk arra, hogy a gyermekeket átsegítsük az iskolába, és zökkenőmentessé tegyük az átmenetet az óvoda és az iskola között. A két intézmény közötti folyamatos kapcsolattartást kulcsfontosságúnak tartjuk az általunk nevelt gyermekek érdekében. Úgy véljük „*a jó kapcsolat alapja a kölcsönös tisztelet egymás munkája iránt*” (Kétnyelvű Pedagógiai Program 2019: 55).

Az együttműködés formái a két intézmény között:

- a tanítókkal szakmai kapcsolat ápolása
- látogatások, tapasztalatgyűjtések
- közös nevelési értekezletek
- óvodásaink látogatása az iskolában
- úszásoktatás óvodásaink számára a Tanuszodában
- zenei hangverseny az óvodások számára

Óvoda – egészségügyi szervek (gyermekorvos, fogorvos, védőnő)

Óvodánk közeli kapcsolatot tart az egészségügyi intézményekkel. A köznevelési törvényben foglaltak szerint, rendszeres orvosi és fogászati szűréseken vesznek részt a gyermekek. Az óvoda megkezdése előtt minden gyermek kötelező orvosi vizsgálaton vesz részt. Többször szervezünk a szülők részére tájékoztató előadásokat. Például fogápolás, egészségmegőrzés, tisztálkodás. (Uo.) Hangsúlyosnak tartjuk az egészséges életmód kialakítását.

Óvoda – pszichológus – Pedagógiai Szakszolgálat – Szakértői Bizottság

„A gyermekek fejlesztése és zökkenőmentes beiskolázása érdekében szoros kapcsolatot tartunk az említett intézményekkel” (Kétnyelvű Pedagógiai Program 2019: 55). Továbbá óvodánk heti három órában foglalkoztat pszichológust, aki folyamatosan segíti az óvodapedagógusok munkáját.

Óvoda – egyház

A keresztény értékek megismerésére és a hit gyakorlására lehetőséget biztosítunk az óvodánkban járó gyermekek részére. A nagycsoportosok heti rendszerességgel vesznek részt hittanórákon. A részvétel önkéntes, előzetes szülői beleegyezés szükséges hozzá. (Uo.)

Óvoda – partnerintézmények (anyaországi és külföldi óvodák)

Községünk, Dunabogdány partnerkapcsolatban áll Leutenbach településével. Kétévente szakmai látogatást teszünk Németországban Leutenbach óvodáiba, illetve ők is kétévente látogatnak el hozzánk. Ez a kapcsolat a szakmai tapasztalatszerzésen felül a kolléganők német nyelvi ismereteinek szinten tartására és anyanyelvi környezetben való használatára is alkalmas.

Kapcsolatot ápolunk a Leányfalusi Tündéerkert Óvodával is. Az év során több alkalommal van lehetőségünk kölcsönös szakmai látogatásokra és konzultációra.

A MODERN KOMMUNIKÁCIÓS ESZKÖZÖK MEGJELENÉSE A SZÜLŐ ÉS AZ ÓVODAPEDAGÓGUS KAPCSOLATÁBAN

„A kedvező irányú változtatáshoz fel kell tárni a pedagógus és szülő közötti ellentéteket, feszültségek hátterének vélt és valós okait, mozgatórugóit, a kapcsolatok alakulását befolyásoló körülményeket, kereteket, tartalmakat.” (V. GÖNCZI 2011: 108.)

A szülők és a pedagógus között számtalan lehetőség van arra, hogy szülők és pedagó-

gusok folyamatos kapcsolatban legyenek. A közösségi oldalak segítségével az információ megosztása egyszerűbbé válik és mindkét fél számára gyorsabban elérhető.

Így, a hagyományos kapcsolattartás mellett, már jelen vannak a modern kommunikációs csatornák is (e-mail, Facebook zárt csoport). Ez a változási folyamat az együttműködés módjára is hatással van. A változást megelőzően főként papír alapon történt a mindennapi kommunikáció, napjainkban már e-mailen és Facebook zárt csoportban. *„Ezért vannak olyan kapcsolattartási formák, amelyek elavultak, nem a mai szülőknek szólnak”* (ANTAL 2015: 256). Óvodánk is figyelembe veszi a kor igényeit, így mi is szívesen alkalmazzuk a közösségi oldalakon történő kapcsolattartást. Tapasztalataim is azt mutatják, hogy a szülők nyitottak és szívesen használják ezeket a kapcsolattartási formákat. (FÜLE 2002.)

A sok előny ellenére azt is tapasztalhatjuk, hogy a személyes beszélgetések, az óvodapedagógus és a szülő között, nem veszítettek értékükből. A valódi közvetlen kapcsolat nem helyettesíthető. Azt gondolom, minden család számára lehetővé kell tenni azt, hogy az információkhoz hozzá tudjon férni. Figyelmet kell fordítani azokra is, akik nem tagjai egyik közösségi oldalnak sem, illetve akik előnyben részesítik a közvetlen szóbeli információszerzést.

A modern kommunikációs eszközök megjelenésével a szülő-óvodapedagógus kapcsolatában az információ áramlása gyorsabb, de ki kell alakítani a kommunikáció stílusát, szabályait, a határokat.

Tardos Anna cikkében olvashatunk az óvoda és a család kapcsolattartásának új nézeteiről. *„Legyen az óvoda az az intézmény, amelyik elsőként nyújtja a kezét és egyenlő rangú partnerként bevonja a szülőket az óvoda életébe, jövőjének kialakításába”* (TARDOS 1991: 163).

„Az óvodai szakemberek az elmúlt évtizedekben mindig sokat hangoztatták a családokkal való együttműködés fontosságát” (TARDOS 1991: 161). Valójában mit gondolnak a családok és a pedagógusok az együttműködés fontosságáról?

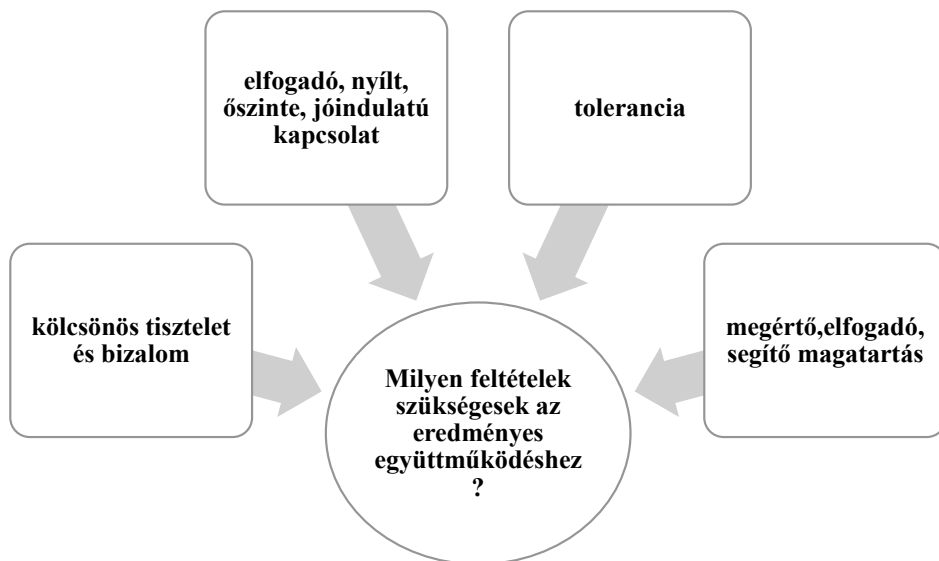
Korábban ez az együttműködés egyoldalú volt, a szülők éppen csak „bepillantást” nyerhettek az óvoda életébe. Részt vehettek az óvodai bemutatókon, de a csoport hétköznapijaiban nem tekinthettek be. (TARDOS 1991.)

„A családdal való partneri együttműködés fontossága ma már közhellyé vált.” (TARDOS 1991: 161.) Tardos Anna gondolata manapság minden óvoda nevelési munkájához hozzátartozik.

Tardos Anna véleménye szerint a tolerancia elengedhetetlen a szülő és a pedagógus együttműködéséhez. A pedagógiai programok is kiemelik, hogy az óvodapedagógusoknak el kell fogadniuk a különböző társadalmi, anyagi, szociális helyzetekből, etnikai hovatartozásból és eltérő világnézetből, életstílusból érkező gyermekeket. (TARDOS 1991.)

Tardos Anna gondolata még ma is igaz: „*Úgy gondolom, az óvoda és a család közötti mindennapi együttműködés előmozdítása érdekében még nagyon sok a tennivaló.*” (TARDOS 1991: 164.) Pedagógiai Programunkban is hangsúlyozzuk az együttműködés fontosságát és évről évre újabb ötletekkel bővítjük óvodánk programjait, azért hogy a családok és pedagógusok között egyre több lehetőség nyíljon a kapcsolatteremtésre és egymás megismerésére (*Kétnyelvű Pedagógiai Program* 2019).

Suba Júlia véleményével is tudok azonosulni, aki kiemeli a szülők igényeit a kapcsolattartásban. A szülők az együttműködés során igényt tartanak az óvodapedagógus érdeklődésére, tájékozottságára, megértő, elfogadó és segítő magatartására (GOMBOSNÉ 1989a). Az 1. ábrán összefoglalva láthatók azok a tulajdonságok, amelyek szükségesek az óvodapedagógus és a szülő eredményes együttműködéséhez.



1. ábra: Az óvodapedagógus és a szülő eredményes együttműködéséhez szükséges tulajdonságok (saját ábra)

Forrás: TARDOS 1991 és GOMBOSNÉ 1989b

IRODALOM

2011. évi CXC. törvény: 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről. <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.TV> (Utolsó megtekintés: 2020. január 25.)
- 20/2012. EMMI rendelet: 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200020.emm> (Utolsó megtekintés: 2020. január 19.)
- 363/2012. korm. rendelet: 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor> (Utolsó megtekintés: 2020. április 15.)
- ANTAL JUDIT (2015): *Itt és Most. Mentálhigiéné az óvodában*. Barbori Bt., Győr.
- FÜLE SÁNDOR (1993a): *A fogadóóráról. Szülőkkel vagy nélkülük?* Solti Könyvkiadó és Terjesztő, Gödöllő.
- FÜLE SÁNDOR (1993b): *A nyílt napokról. Vannak? Lesznek?* Solti Könyvkiadó és Terjesztő, Gödöllő.
- FÜLE SÁNDOR (2002): *Párbeszéd a szülők és a pedagógusok között*. Okker Kiadó, Budapest.
- GOMBOSNÉ SUBA JÚLIA (1989a): A család és az óvoda kapcsolatának javításáért. *Óvodai Nevelés* 42/3. 77–80.
- GOMBOSNÉ SUBA JÚLIA (1989b): Szülők az óvónők oldaláról. *Óvodai Nevelés* 42/4. 120–122.
- GYULAI TAMÁSNÉ (1994): A család és az óvoda. *Óvodai Nevelés* 47/3. 89–90.
- HERCZ MÁRIA (2015): *Pályakezdő Pedagógusok Túlélőkészlete. Önfejlesztő munkatankönyv*. Szegedi Tudományegyetem. http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Plyakezd_vodapedagogusok_tllkszleteV3/122_az_voda_bels_kapcsolatrendszer.html (Utolsó megtekintés: 2020. április 15.)
- HIDÁSNÉ SOMOGYI KRISZTINA – PIVÓKNÉ GAJDÁR KLÁRA (2008): Az együttműködéstől az együttnevelésig. *Óvodai Nevelés* 61/10. 375–377.
- KATHYNÉ MOGYORÓSSY ANITA – NAGY BEÁTA ERIKA (2017): A szülők és pedagógusok kapcsolattartásának mintázatai. *Educatio* 26/4. 657–668.
- KATONA NÓRA – SZITÓ IMRE (2005): Szerepkonfliktusok felismerése és kezelése a pedagógus-szülő kapcsolatban. *Mester és Tanítvány* 2/7. 47–60.
- Kétnyelvű Pedagógiai Program* (2019): <https://www.dunabogdany.hu/ovoda/> (Utolsó megtekintés: 2022. február 28.)
- Szervezeti Működési Szabályzat* (2013): <https://www.dunabogdany.hu/wp-content/uploads/2021/02/szmsz-2013-vegleges.pdf> (Utolsó megtekintés: 2022. február 28.)
- TARDOS ANNA (1991): Néhány kérdés az óvoda és a család kapcsolatáról. *Óvodai Nevelés* 44/5. 161–164.

- V. GÖNCZI IBOLYA (2011): Gyermek, család, együttműködés-kapcsolati rendszerek tartalmi és formai jellemzői. In: *Az iskolakezdés pedagógiai kihívásai*. Szerk. Chrappán Magdolna. Magyar Óvodapedagógiai Egyesület – Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete Társadalompedagógiai Tanszék Kiadó, Debrecen. pp. 105–110. http://www.gyakorloovi-suli.hu/docs/modszertan/Az_iskolakezdes_pedagogiai_kihivasai.pdf

Alternatív Pedagógiák Módszertani Központ az Apor Vilmos Katolikus Főiskolán

A KÖZPONT CÉLJA

Az Alternatív Pedagógiák Módszertani Központ két éve működik önállóan a Főiskolán. A Budapesti Campus második emeletén kényelmes és otthonos tantermet alakítottunk ki, amelyben alternatív pedagógiai könyvtárat is berendeztünk. A Központ létrejöttének elsődleges célja, hogy a Főiskola szemléletében, képzéseiben és programjaiban jelen legyenek azok a szemléleti és módszertani jellegzetességek, amelyek meghatározóak az alternatív pedagógiákban.

Az alternatív pedagógiák sajátosságai:

- a tevékenykedtetés útján történő tanulás,
- a képességek és készségek fejlesztése,
- az életszerű oktatás elve,
- a tapasztalatok előtérbe helyezése,
- a pedagógus partnerszerepe,
- az érdeklődés alapú tanulás előtérbe helyezése,
- a kritikai gondolkodás és vitakészség fejlesztése,
- a közös szabályalkotás fontossága,
- a szociális kompetenciák és az érzelmi intelligencia fejlesztése,
- a kooperatív tanulás és a differenciált fejlesztés hangsúlyos alkalmazása,
- az egyéni tempó habitus figyelembevétele,
- a fejlesztő értékelés megvalósítása.

Meggyőződésünk, hogy ezek a jellegzetességek nemcsak az alternatív pedagógiai áramlatok sajátosságai, hanem a 21. századi pedagógia ismérvei is. Képviseljük, hogy a közoktatásnak alapvetően ez irányba kell elmozdulnia. Jelzi ezt az a tény is, hogy a keres-

let napjainkban nagyon megnőtt az ilyen típusú iskolák iránt, sok helyen hússzoros a túljelentkezés. A társadalom tagjai pontosan érzik azokat az új kihívásokat, amelyeket ezekkel a pedagógiai gyakorlatokkal lehet kezelni. Ezért a Főiskolán – Magyarországon először – megjelennek, támogatásra találnak és elismerésnek örvendenek azok az alapelvek és módszerek, amelyek a pedagógia és a pedagógusképzés modernizációját alapozzák meg, jól példázva azt is, hogy a gyerekek elismerése, tevékenységeik beépítése a tanításba, együttműködésre és toleranciára nevelésük egyensúlyban van a keresztény elvekkel éppúgy, mint a reformpedagógiák törekvéseivel. Maria Montessori, Carl Rogers mélyen vallásos, keresztény gondolkodók és nevelők voltak, eszméik és gyakorlati javaslataik a humánus és a segítségnyújtás talaján keletkeztek.

A KÖZPONT KÉPZÉSI ÉS TUDOMÁNYOS TEVÉKENYSÉGE

Fontos eszközünk a fentiek megvalósítása érdekében, hogy a kollégáknak szakmai tapasztalatcseréket, műhelyeket és módszertani képzéseket szervezünk. Tartottunk saját élményű kooperatív tréninget az oktatóknak, ennek témái és módszerei kapcsolódtak a mindennapi főiskolai tanítási gyakorlatokhoz. Közvetlenül a saját tanításban felhasználható módszereket és témákat mutattunk és dolgoztunk fel közösen. Ezek a témák a következők voltak: kooperatív tanulás, tevékenykedtető módszerek a pedagógusképzésben, differenciálás, pedagógusszerep, értékelés. Mindezeket a témákat kooperatív és differenciált tanulásszervezéssel dolgoztuk fel, együtt, közösen. Így az adott tanulásszervezésről mindenki saját élményt szerezhetett, és ezáltal könnyebben át tudja vinni a saját főiskolai tanításába is. A képzés egyfajta szervezetfejlesztés is volt, hiszen egymás jobb megismerését és az együttműködést is fejleszti az alkalmazott módszerek miatt. A képzésen 13 fő vett részt. A résztvevők nagyon pozitív visszajelzéseket adtak. A képzés ismételhető, folytatható a következő tanévekben is.

A hallgatók számára szabadon választott kurzust hirdetünk az alternatív pedagógiák témakörében. A kurzusra nagy az érdeklődés, 20 fölötti létszámmal indítjuk általában. Az érdeklődőket bevonjuk a szakterülettel kapcsolatos kutatásokba is. Jelenleg a Neveléstudomány MA és az Alternatív pedagógiák szakirányú képzésről összesen 14 diákkal végzünk közös kutatást és ennek eredményét 2021 őszén szeretnénk publikálni egy ok-

tatási segédanyagban. Az idei tanévben indítottuk el ezt az ITDK-s diákkört, amelyben most a humánspecifikus motívumok megjelenését kutatjuk az egyes alternatív pedagógiai irányzatokban. Fontos feladatnak tekintjük a továbbiakban is közös kutatások indítását és közös segédanyagok készítését, terjesztését a szakterülethez kapcsolódóan.

Fontos tevékenységünk a pedagógusképzések tartalmi és módszertani megújításában történő aktív bekapcsolódás és segítségnyújtás. Tervezzük – ahogyan az a továbbképzésünkben már megvalósult –, hogy a tanítóképzés gyakorlati részében legyen lehetőség alternatív iskolákban is hospitálni. Ha ez sikerül, akkor szükség lesz arra, hogy a velünk együttműködő iskolákat felkérjük erre, és folyamatosan kísérjük a diákokat és az iskolákat a hospitálások során.

Két új, kétéves, szakvizsgára felkészítő képzést alapítottunk Alternatív pedagógiák és Szociális kompetenciafejlesztés területen a Főiskolán, ezek indítása, koordinációja szintén fontos feladatunk.

Fontos a saját megújulásunk karbantartása is: a velünk együttműködő alternatív iskolákkal és módszertani műhelyekkel való folyamatos kapcsolattartás és szakmai tapasztalatcserék szervezése az alternatív pedagógiák szakterületen. Célunk és állandó tevékenységünk az új innovatív műhelyek felkutatása és új alternatív iskolák bevonása a közös munkába. Módszertani műhelyfoglalkozásainkba aktívan kapcsolódnak be az oktatók és a hallgatók is. Ebben nagy fejlődést tapasztaltunk az elmúlt évben.

2020 tavaszán, őszén két részletben: *Változás, megújulás az iskolában* online konferenciát tartottunk. Az alternatív iskolák 30. évfordulójára szerveztünk eredetileg 2020 tavaszára egy ünnepi konferenciát. Mivel azonban közbejött a világjárvány, a konferenciát online módra kellett átalakítanunk és a helyzetre reagálva a tartalmán is részben változtatnunk kellett. A konferencia alcíme: 30 éves a magyar alternatív pedagógiai mozgalom. Az ünnepi országos konferenciát az Alternatív Pedagógiák Módszertani Központ a Szabad Iskolákért Alapítvánnyal együttműködve szervezte.

A konferencia céljai voltak: bátorságot adni a változáshoz, a megújuláshoz, segítséget adni az önreflexióhoz, fórumot és tapasztalatcserét biztosítani a változni akaró pedagógusoknak, konkrét példákat mutatni a szakmai megújulás lehetőségeire, konkrét, azonnal használható módszereket, technikákat, lehetőségeket ismertetni, együtt gondolkodni, megünnepelni a harmincéves hazai alternatív pedagógiai mozgalmat.

A konferencián bemutattuk azokat a folyamatokat és állomásokat, amelyek a megújuláshoz és a változáshoz szükségesek mind a magán, mind pedig a szakmai életünkben. Azokat a változásokat is görcső alá vettük, amelyek az alternatív iskolákban zajlottak le az elmúlt 30 évben, valamint személyes és szervezeti példákat is hoztunk a változtatásra. Olyan lehetőségeket is kerestünk a változásra, amelyek az iskolákban a hagyományos keretek között is megvalósíthatóak, valamint hangsúlyt fektettünk a digitális átállás tapasztalatainak megbeszélésére és a pedagógusképzés változási lehetőségeire. Külön online szekció foglalkozott az új alternatív szemléletű iskolák bemutatásával.

Konferenciánkon végül több mint 500 fő vett részt. Erről a konferenciánkról dr. Gloviczki Zoltán rektor úrral közösen szerkesztett konferenciakötet jelent meg, amelyben a részt vevő diákok is reflektálnak a konferencia előadásaira és szekcióira. A kötet ingyenesen itt érhető el: <https://avkf.hu/wp-content/uploads/2021/03/valtozas-megujulas.pdf>

MŰVÉSZETI FOGLALKOZÁSOK SZERVEZÉSE A CAMPUSON

Még korábban a 4A Atipikus-Alternatív konferencia keretében az Igazgyöngy Alapítvány gyermekfestményei voltak kiállítva a Campuson. Ezzel összekapcsolva képzőművészeti foglalkozást is tartottunk a környékbeli iskolák gyerekeinek (Lázár Vilmos Általános Iskola). 12 gyereknek megtartottuk a foglalkozást. Nagyon élvezték, és szép alkotások születtek. Egy évvel később, 2019 őszén a Budapesti Campuson képzőművészeti kiállítást szerveztünk, itt Pattantyus Miklós festőművész kiállítása volt látható. Ugyanebben az évben a második emeleti folyósón (BC) „Mi már kipróbáltuk, próbáld ki te is!” című tematikus kiállítást is készítettünk, amelyben sok-sok alternatív pedagógiai szemléletű iskola és módszer, valamint programok mutatkoztak be. Amint lehet, személyesen is találkozni és órákat tartani a Budapesti Campuson, újra szeretnénk az iskolákkal, pedagógiával összefüggő kiállításokat és gyerekprogramokat szervezni a Módszertani Központ nevében.

A SZAKMAI MŰHELYEK PROGRAMJA

Központunk számára fontos, hogy a főiskolai képzésben részt vevőkön túl meg tudjuk szólítani a ma már gyakorló pedagógusokat is. Olyan szakmai műhely szeretnénk lenni, ahol bárki továbbfejlesztheti tudását, sok-sok konkrét gyakorlati ötlet mellett egy közvetlen, értő közegben a napi szakmai gondjairól is beszélhet és segítséget, tanácsot kérhet egy-egy nehéz helyzet sikeres megoldásához. E cél megvalósítása érdekében hoztuk létre Szakmai Műhelyünket, amely 2019 őszétől, kontakt formában, havi rendszerességgel várta az érdeklődő pedagógusokat. Foglalkozásunk egyre népszerűbb lett, nem csak a környék iskoláiból, a város távolabbi pontjairól, sőt vidékről is jöttek hozzánk érdeklődők. Kétfajta műhelyt szerveztünk. Volt problémafelvető és volt módszertani megújulást segítő foglalkozásunk. A problémafelvető műhelyeinken a résztvevők hozták a szakmai munkájukban éppen aktuális problémákat. Ezeket a nehéz helyzeteket értelmeztük, elemeztük és közösen kerestünk megoldási lehetőségeket. A módszertani megújulást támogató foglalkozásainkra olyan szakembereket hívtunk meg, akik a gyakorlatukban már kipróbált módszereket mutattak be számunkra. (Beszélgető füzet, témafeldolgozás kooperatív technikákkal, fejlesztő értékelés stb.)

A pandémia a mi szakmai munkánkra is hatással volt. Sajnos a személyes jelenlétet ezeken a Szakmai Műhely foglalkozásainkon időszakosan fel kellett függesztenünk. Ezért foglalkozásainkat áttettük az online térbe, 2021 tavaszától online Szakmai Műhely sorozatot indítottunk. Ennek előnye az lett, hogy Budapesten kívül vidékről, sőt az országhatáron túlról is regisztráltak programjainkra a résztvevők. Így összesen több mint 350 főt sikerült elérnünk. Az online Szakmai Műhelyeinken több alternatív iskola konkrét példáinak bemutatásán keresztül két nagy témát jártunk körbe. Az első nagy, több foglalkozáson át tartó témánk a projektpedagógia volt. Megismerkedtünk a projektpedagógia alapjaival, majd különböző iskolák mutatták be, hogy náluk milyen formában valósul meg ez a módszer. A projektek bemutatása mellett mindig bemutatkozhatott az az iskola is, ahol a projekt lezajlott. Így a résztvevők már megvalósult iskolai projektekkel és az otthon adó iskolákkal ismerkedhettek meg. Ezeken az online foglalkozáson találkozhattak és kérdéseket is tehettek fel a projektet koordináló tanítónak / tanárnak és az iskola vezetőjének / képviselőjének is.

A program címe: *Projektek az iskolában – hétköznapi gyakorlatok.*

A programban bemutatkozó iskolák, projektek:

- Rogers iskola – A Trójai faló című projekt (Lipták Erika, Tallér Júlia)
- Lauder Iskola – Az ókor kezdete projekt (Szeszler Anna, Márton András)
- Palánta Iskola – A négy őselem projekt (Mayer Ágnes, Esztergomi Kata)
- Pentelei Iskola – Az Arany Iránytű Program (Könyves Ágnes, Glashütter Melinda)
- Hétszínvirág projekt (Remenár Mária)

A tavaszi programsorozatunk másik nagy témája az osztályfőnöki szerep újraértelmezése volt. Arra kerestük a választ, hogy melyek a személyesség lehetőségei és formái a diákokat csoportként és egyénileg is kísérő osztályfőnöki szerepben. Ezeket az online Szakmai Műhelyeken is több, jól működő gyakorlatot és az otthont adó iskolákat igyekeztünk bemutatni.

A program címe: *Kapcsolatok az iskolában – hétköznapi gyakorlatok.*

A programban bemutatkozó iskolák és osztályfőnöki modelljeik:

- AKG – A kísérő és a patrónus (Kiss Virág, Mendelovics Zsuzsa, Sík Eszter)
- Belvárosi Tanoda – A segítő pár (Szabó Csilla, Szántó Lívია)

Egy-egy szakmai műhelyen átlagosan 50 fő jelent meg. Ezek az online találkozók az online műhelyeken résztvevőkön túl is eljutottak az érdeklődőkhöz. A programról felvétel készült, amit megosztottunk a AVKF-en dolgozó kollégákkal, hogy oktatói munkájuk során felhasználhassák, és megosztottunk más érdeklődőkkel is. Ennek köszönhetően, ezek a felvételek több száz, a témáink iránt érdeklődő szakemberhez jutottak el. Fontosnak tartjuk, hogy ezeket a szakmai műhelyfoglalkozásokat a jövőben is folytassuk, online és személyes formában egyaránt.

BARTHA ENIKŐ

A néphagyomány szerepe a nevelésben

HORVÁTH SZILÁRD: *„Annak ágai közt ragyog aranyalma.” Miért alapozzuk a nevelésünket a néphagyományra?*

Magyar Kultúra Kiadó, Győr 2020. 152 oldal. ISBN 978 615 5746 109

Horváth Szilárd – az országban talán egyedülálló gödi Búzaszem Iskola lelkes megálmodója és megalapítója – a szerzője ennek a kisebb tankönyv formátumú, 152 oldalas kötetnek. A könyv első oldalán ajánlást olvashatunk előszóként Szabó Gyula plébánostól (Magyar Műhely Közhasznú Alapítvány elnöke), majd egy rövid bevezetés után átfogó képet kapunk a néphagyományra alapozó nevelésről és annak megjelenési formáiról.

Külön kis alfejezetek mentén nyerünk átkintést a népdal, népzene, népi játékok, néptánc, népmesék, népi kézművesség személyiségformáló hatásáról. Az előbbieken felsorolt rövid, de tartalmas részekhez szorosan illeszkedve beszél nemcsak a lehetséges hatásokról, hanem ezek átadási formáiról is. A szerző a könyv ezen első részében a neveléstudomány, hittudomány, szociológia, pszichológia és más társtudományok képviselői mellett a különböző művészeti ágakban jeleskedő szakemberek gyakorlati munkájára is alapozva mutatja be a néphagyomány szerepét és lehetséges útjait a következő generációk felneveléséhez.

„A népdal és a népzene” fejezetben nemcsak a Kodály-módszer pedagógiájának sarkköveit és a Kodály-koncepció legfontosabb elemeinek a vázát találhatjuk meg, hanem számos egyéb pozitív hatását a mindennapi életünkre. Kodály szavaival élve „a zenével nemcsak zenét tanulunk”. Az ének gátlásokat old, felszabadít, gyógyít, valamint figyelemre, fegyelemre szoktat. Tanulmányok sora hivatott bemutatni, hogy a mindennapos zenei nevelés pozitív hatással van a fizikai, pszichés és kognitív fejlődésre, továbbá szoros összefüggést mutat az oktatás sikerességével is. Barkóczi Ilona és Pléh Csaba több éven keresztül végzett hatásvizsgálata alapján elmondható, hogy a zenei osztályokban nevelkedő gyermekek jobban teljesítettek nemcsak a kognitív és érzelmi területen, hanem a kreativitás, szociális készségek és tanulmányi átlageredmények tekintetében is a kontrollosztályokhoz képest.

A népi játékokat taglaló rövid részben azok jelentőségéről és személyiségformáló hatásairól olvashatunk. Lázár Katalin népzene- és néptánckutató szerint gyermekeinket nem kell kiragadni a mai korból; megvan a helye a sakknak, a társas- és számítógépes játékoknak, de a népi játékok helyét is találjuk meg a gyermekek életében. Ezek a játékok fejlesztik az együttműködést, mozgáskultúrát, leleményességet, kez ügyességet, szabálytudatot, így ezek elsajátítása a gyermekek mindennapi tevékenységeit és társas kapcsolatait segítheti.

A népmesék fejlesztő hatásai több ezer éves múltra tekintenek. Hozzájárulnak az érzelmi fejlesztéshez, a világkép kialakításához, különböző intelligenciaterületek fejlesztéséhez. „Holisztikus eszközként” segítik a kultúra elsajátítását és az identitás kialakítását.

A néptánc mint „táncos anyanyelv” (Antal László kifejezése szerint) hozzátartozik az énekelt, zenélt vagy népi játékokban megjelenő hagyományokhoz. A tánc a mozgáskultúra fejlesztése mellett a szociális készségekre és számos tanulási folyamatra is jelentős hatással bír.

A népi kézművesség kapcsán a szerző utal többek közt Moholy Nagy Lászlóra, aki szerint a biztonságérzetet növeli az anyagokkal való intenzív és folyamatos foglalkozás, illetve Szerdahelyi Katalin „Népmesék és népek meséi” munkájára, ahol a szakember szorgalmazza a kulturális sokk (pl. média, reklám stb.) ellensúlyozására a hagyományokra épülő értékközvetítést. A gyermekek és fiatalok vizuális képességeit kutató Kárpáti Andrea gondolataival kiegészítve: a vizuális nevelés részeként lehetőséget kell teremteni a különböző tájegységek jellegzetes népművészetének megismertetésére, valamint a magyaros díszítőelemek elsajátítására.

Az ünnepeknek kiemelt jelentőségük van: szakaszokra tagolják az évet, kiemelnek a hétköznapokból és segítenek a közösségi lét megélésében. A gyermekek az életkori sajátosságaiknak megfelelő készülődéssel kapcsolatos feladatok során a családi és iskolai életben is a néphagyományhoz kapcsolódó ismereteket sajátíthatják el egy biztonságos és támogató környezetben. Így együttesen egymásra hatva és egymást kiegészítve még közelebb hozzák a gyermekekhez azt a tudást, amelyet felnőttkorban ők is továbbadhatnak egy következő generációnak. Ezen gondolatok szellemében működik a későbbiekben bemutatásra kerülő Búzaszem Iskola is.

A „Gondok az iskolában és válasz a népművészetben”, valamint a „Hovatartozás” című fejezetek a tanulási motivációt, a proszociális viselkedést, a reziliencia témáját

járják körül érdekes és újszerű tanulmányok kapcsán. Figyelemfelhívó a Csíkszentmihályi által feltett kérdés: hogyan tudjuk egyszerre képviselni önmagunk egyediségét úgy, hogy közben harmóniában legyünk a körülöttünk lévő világgal? Horváth Szilárd szerint ennek az állapotnak az elérését segítheti a néphagyomány aktív megélése, a közösségben végzett éneklés, zenélés és tánc, valamint az ünnepek.

A hovatarozás kapcsán a keresztény identitásról is szó esik a könyvben. A nevelés szerves része a keresztény magyar néphagyomány. Horváth Szilárd szerint „az Istenbe vetett mély hit nélkül a néphagyomány csak mozgásformák összessége” (91. oldal). A Schönstatt Családmozgalom egyik alapítójának, Kentenich atyának a pedagógiája, amelyet ma Magyarországon Pécsi Rita neveléskutató közvetít a pedagógustársadalom felé, a nevelés egyetemes törvényszerűségeire alapoz; ezt az egyetemes alapot teszi magyarrá a keresztény néphagyomány (85. oldal).

A szerző külön fejezetet szentel azoknak a problémáknak – amelyeket a hagyományok hiányai okozhatnak a jelenlegi iskolai nevelésben, de ezen túlmenően a családi életre nevelés folyamatában is. Véleménye szerint a néphagyományok ismerete, megélése és belsővé válása az identitásunk szerves részét kell, hogy képezze. Iskolaalapítóként, szülőként és szakemberként éles szemmel látja a néphagyomány helyét, szerepét az oktatási intézmények életében és gyakorlati módszertanában.

A kötet utolsó része a Búzaszem Iskolában történő néphagyományokhoz kapcsolódó nevelési tapasztalatokat mutatja be. Betekintést nyerhetünk a művészeti órák összehangolásáról, a néptánc foglalkozásokról, a közösségi népzene megvalósításáról, a magyar harcművészetről (pl. szablyavívás) és az iskolán kívüli népi műveltség megvalósításáról (iskolán kívüli táncegyüttesekben, nyári táborokban és kirándulásokon történő aktív részvétel).

Az iskola létrehozói nagy hangsúlyt fektetnek a szülőkkel történő együttműködésre és az azonos értékrend támogatásra. Az iskola szellemiségének és mindennapjainak a bemutatásán túl sor kerül még az iskolába járó gyerekek kompetenciaméréseinek ismertetésére. Az itt bemutatott eredmények alapján szeretné a szerző felhívni a figyelmet arra, hogy a népi és keresztény hagyományokra épülő, a gyermekek mindennapjait átszövő iskolai oktatás és nevelés eredményeképpen is lehet a diákokkal kiváló tanulmányi eredményeket elérni.

A könyv minden egyes fejezeténél fellelhető egy-egy népdalból kiragadott sor, illetve a témához kapcsolódó népművészeti elemeket tartalmazó illusztráció. A könyv

olvasása közben nemcsak a nevelés- és egyéb tudományterületek rangos szerzőinek elméleti munkáiba és kutatási tapasztalataiba kapunk betekintést, hanem a szerző mély meggyőződését és elhivatottságát is érezhetjük a magyar néphagyományra alapozott nevelés hatásairól. Hitvallása szerint a néphagyományok mentén lehet olyan gyermekeket és fiatalokat nevelni, akik a „családjuk, egyházuk és nemzetük kovásza” lesznek, írja a szerző zárószóként a könyv hátoldalán szereplő ajánlásába.

Hasznos lehet a könyv minden pedagógiával foglalkozó szakembernek, hallgatónak, akik a néphagyományokra épülő nevelést fontosnak tartják és szeretnék abban elmélyülni, illetve azoknak a szülőknek, akik gyermekeiket – a további életútjukra és értékrendjükre jelentős hatással bíró – keresztény és néphagyományokra alapozott közegben szeretnék felnevelni.

DÓRA LÁSZLÓ

Gyakorlati kézikönyv digitális oktatáshoz

LEVY DAN: *Zoom tanterem*. Geopen Könyvkiadó Kft., Budapest 2020.

5–208 oldal. ISBN: 9789635160563

A címben jelzett, és az egész világot érintő egészségügyi válsághelyzet nemcsak az oktatásban, hanem más működési területeken is sok kreatív megoldást hozott létre. A kényeszerű helyzetet lehet úgy is értelmezni, hogy a kutatás-fejlesztés felgyorsult, és olyan területeken, mint a középfokú- és felsőfokú oktatás, hathatós és praktikus megoldást kellett találni a kataklizma okozta szituációra.

Dan Levy, a *Zoom tanterem* című könyv amerikai szerzője, ha minden információ hihető, mindössze három hónap alatt írta meg gyakorlatközpontú művét, amellyel segítséget kíván adni azoknak, akik a Zoom rendszeren keresztül szeretnének tanítani. A praktikus méretű és kifejezetten gyakorlatra szánt könyvet 2020 júliusában adták ki, alig egy hónappal az elkészülte után, és még abban az évben olvashattuk magyar nyelvre lefordítva. 2021-ben pedig megérte a második (javított) kiadást is, rögtön az év elején.

A szerző a Harvard egyetem tanára, rendszeresen tart webináriumokat, és az ilyen módon megszületett tapasztalatait adta közre, érthetően és könnyen megszerkesztve, és úgy optimalizálva, hogy az órák előtt gyakorolni is tudjanak az előadók vagy diákok a rendszerrel. Ezt segíti számos ábra, illetve képernyőkép közreadása végig a könyv folyamán, kivéve az első fejezetet. Ebben a részben a tartalomjegyzék szerint „kulcs-gondolatok” olvashatóak a digitális oktatás értelmezéséhez. A szerző maga is elismeri, hogy a személyes jelenlétet semmi sem tudja pótolni, ettől függetlenül szolgál néhány jó tanáccsal a könyv elején, és megemlíti saját maga is, hogy elsősorban gyakorlati kézikönyvet kívánt alkotni.

Itt, az első részben ismertet meg minket Levy a Zoom általános felépítésével, és bemutat néhány egyszerű „trükköt” is az online rendszer könnyű használatához, mint például a hallgatók webkamerájának elrendezése a saját képernyőnkön. Levy általános tapasztalatai szerint az online oktatás általában komolyabb motivációvesztéssel

jár, ezért különösen fontos, hogy a digitális térben ne folyamatos előadásra készüljünk elsősorban, hanem párbeszédre a hallgatókkal. De még ezt figyelembe véve sem lesz egyszerű dolog „leolvasni a termet”, a hangulatot és a megértés minőségét – figyelmeztet a szerző, és ezzel a megállapítással csak egyet lehet érteni.

Természetesen vannak előnyei is a digitális tanulásnak, amelyek részben a távoktatás korábbi gyakorlatából fakadóan, ismertek világszerte: a multimédia tananyagok és azok megosztása, a korlátlan és időkeretek nélküli használat lehetősége. Főként a szinkron tanítás az, amely mégis vonzó erővel tud hatni a diákokra, hiszen mégis élő kapcsolatban vannak a tanárokkal – erre próbál meg felkészíteni a könyv, néhány praktikus elméleti tanáccsal és sok gyakorlati bemutatóval. Érdeemes kialakítani és tisztázni egy viselkedési-szereplési normát – tanácsolja Levy – és azt elfogadtatni a hallgatósággal. Ezek közé sorolható a felszólalás kérésének jelzése, a webkamerakép használata, hogy ne csak az arcnélküli internetnek beszéljenek a jelenlévők, mert ez valóban zavaró körülmény hosszú távon.

Ahogy a bevezetőben olvashatjuk, a második rész szándékosan a diákok aktív bevonásával foglalkozik, és csak a harmadik fejezet érinti az órák megtartását. Ez mintegy kijelöli a prioritási sorrendet a tanárnak – a hallgató központú oktatás alappilléreként –, hogy a tanítás-tanulás során mire kell ügyelnie az éberség és megértés érdekében. A szerző bostoni Harvard College-beli tapasztalatai alapján az oktató maximum a tananyag 80%-át tudja a virtuális platformon keresztül átadni hallgatóinak. Ezt a meg nem erősített szabályt, érdemes végig észben tartani, mert lehetséges, hogy a motiváció és az érdeklődés fenntartása a digitális térben nagyobb kihívást fog jelenteni, mint az eszközök üzemeltetése és az előadások megtartása együttevén. Praktikus megközelítés, hogy igyekezzünk inkább párbeszédet kezdeményezni és fenntartani a (felsőoktatás-beli) hallgatókkal. Az első interakció elindításakor ne szólítsunk fel senkit, és a kérdés vagy véleménykérés után várjunk hosszabb ideig, mint a jelenléti oktatás esetében. Ez a tanács megfontolandó, még akkor is, ha első tanítványunk is csak jó fél perc után veszi a bátorságot a megszólaláshoz – a hazai oktatási megfigyelés szerint.

A könyv olvasása során több alkalommal is fogunk találni linkeket, amelyek a szerző által működtetett oldalakra mutatnak, ahol hasznos ötleteket vagy éppen segítő videókat láthatunk. Ezek bár – természetesen – angol nyelvűek, jól használhatóak, érdemes velük az olvasást megszakítani, és egy kicsit gyakorolni, interaktívvá tenni a felkészülést.

A 208 oldalas könyv egészében a praktikus tanácsok, felhasználóbarát megközelítések és tippek jelentik a legnagyobb oldalszámot, az elméleti rész megjelenési aránya jelentősen kevesebb. A kezdő Zoom-felhasználó pedagógusok kedvéért elért volna pár olyan tanács vagy figyelemfelhívó segédlet, amely a digitális tér látens funkcióira vagy éppen diszfunkcionális működésére helyezte volna a hangsúlyt.

A közösségfejlesztést is megemlíti a szerző a könyv közepe táján, mint kiemelkedően fontos kérdéskört, de érdemi választ nem ad a saját felvetésére, hogyan tudja a tanár ösztönözni vagy segíteni az ilyen típusú kezdeményezéseket. Az egyetlen hasznos tipp ennél a résznél, hogy hagyjuk a hallgatókat dolgozni az úgynevezett Zoom szobákban (önálló csoportmunkára alkalmas alegységek az online térben), de minden alkalommal tudatosítsuk, hogy az eredményeket be kell mutatniuk a többiek előtt, amikor újra az összes hallgató egy közös előadásra érkezik vissza, az adminisztrátor (tanár) által megszervezett külön feladatok határideje után.

Az órák megtartásáról szóló harmadik fejezet a könyv gyenge pontja. A mű egészére sajnos jellemző, hogy pár helyen olyan tanácsot ad közre a szerző, amely egy tapasztalt pedagógusnak teljesen egyértelmű, triviális közlésnek számít. Az egyik ilyen, hogyha valamit nem akarunk megosztani a diákokkal prezentálás közben, akkor óra előtt vegyük ki a diasorunkból, vagy állítsuk be úgy a kamerát, hogy a diákok a valóságos tanteremben lévő táblát láthassák, és minket, amint rajzolunk rá. Elméletben pedig a Zoom számítástechnikai rendszer is képes arra, hogy egy grafikus programot megoszthatóvá tegyen a tanterembe meghívott hallgatóság között. Ezt a tulajdonságot figyelembe véve, a digitális oktatásra való felkészülésben a javaslat racionalitása megkérdőjelezhető a használók és a technika szempontjából egyaránt. A két monitor párhuzamos használata a magyar oktatási rendszerben nem tűnik hitelesen kivitelezhetőnek, sőt, inkább zavaró lehet a pedagógus számára, ha párhuzamosan tanít-kérdez, miközben egy másikon a részvételi névsort ellenőrzi éppen, tekintettel arra, hogy ez is lehetséges egy monitoron, egy időben. Ezek az előbb említett, átgondolatlanak tűnő javaslatok teszik a könyvet kismértékben elméletileg pontatlanná, és váltják be a gyakorlatorientált kézikönyv jellegét. Utóbbit támogatja a keretes kiemelések és írások döntő többsége, amelyekben valóban hasznos felhasználói, valamint online előadástechnikai ötletek kaptak helyet.

Ezen a harmadik részen kismértékben javít a 10.1. táblázat, ahol a szinkron és aszinkron tanulás összehasonlítását tekinthetjük át, előnyökre és oktatási célokra bontott csoportosításban, amely kifejezetten érdekes és hasznos anyag, újfajta megközelítésben.

A negyedik rész – egy amerikai típusú könyvhöz illően – igazán csak egy összefoglalás, amelyet a szakirodalom-jegyzék követ, majd a legfontosabbnak vélt Zoom fogalmak angol–magyar szótára.

GOMBÁS JUDIT

Tehetséggondozás új alapokon

GYARMATHY ÉVA: *Tehetségfejlesztés. Lehetőség kezdőknek és haladóknak*. Tea Kiadó Kft., Budapest 2021. 311 old. ISBN 978-615-81431-3-4

„Nekem nagyon tetszik ez a könyvem” – maga a szerző, dr. Gyarmathy Éva jellemzi így legújabb alkotását, a *Tehetségfejlesztés. Lehetőségek kezdőknek és haladóknak* című könyvét. Gyarmathy Éva a magyarországi tehetségkutatás, tehetséggondozás és tehetségfejlesztés egyik legismertebb és legelismertebb szakembere, klinikai- és neveléslélektani szakpszichológus, a Kognitív Idegtudományi és Pszichológiai Intézet tudományos főmunkatársa, az Apor Vilmos Katolikus Főiskola tanára, az itt működő Atipikus Fejlődés Módszertani Központ vezetője. A szerző most megjelent könyve a tehetséggondozással kapcsolatos írásai sorába illeszkedik: nem tankönyv, nem is kemény szakkönyv, de tudományos igényvel született. Az alcímnek megfelelően az olvasók széles rétegét szórakoztatja és informálja, ugyanakkor humorral, finom iróniával és kritikával készíti reflektivitásra, autonóm gondolkodásra.

A szerző nyolc fejezeten át tárja eléink tabudöntögető, sokszor meglepő, de nagyon demokratikus és felszabadító szellemű gondolatait. Az első fejezet a tehetséget mint elnyomhatatlan és a lehetetlenre fittyet hányó természeti erőt mutatja be, majd a következő fejezetben a tehetségről más devianciák társaságában evolúciós megközelítésben olvashatunk. A soron következő három fejezet a tehetség három legismertebb összetevőjét mutatja be szokatlan megvilágításban (intelligencia, kreativitás és hajtóerő). Nagyon izgalmas a tehetségek felismeréséről, azonosításáról szóló hatodik fejezet, végül a hetedik fejezetben arról olvashatunk sok gyakorlati tanáccsal fűszerezve, milyen környezet kedvez leginkább a tehetség kibontakozásának. Ráadásént kapjuk a rövid zárófejezetet, ahol a szerző példát mutatva bátorítja az olvasót, folytassa a kérdést, menjen tovább, gondolkodjon szabadon.

A *Tehetségfejlesztés* könyv tágra nyitja a kaput, a rendszerébe az iskolában helyt álló ideális diáktól a nonkonform csodagyerekig mindenki belefér. Sőt, mire a fejezetek végére ér az olvasó, hozzám hasonlóan valószínűleg benne is megszületik a meggyőződés, hogy ami jó a tehetségnek, az minden gyereknek jó: a szemlélet a fontos. A szerző hangsúlyozza, hogy ha megteszünk mindent egy gyerekért, amit a tehetséggondozás receptje előír, bízhatunk benne, hogy a gyermekben lakozó génusz is elkezdni tenni a dolgát: ez az iránytű és az energiaközpont, ami segít neki azzá válni, amivé válnia kell. De mi a tehetség receptje? A kérdés egyszerű, a válasz nem annyira.

„*Nem érdekel, hogy lehetetlen!*” – ez, a motiváció lehet a tehetség receptjének első és legfontosabb összetevője. A bevezető fejezetben a szerző bebizonyítja, hogy a tehetség nem elsősorban kiváló képesség, hanem inkább elnyomhatatlan vágy a megismerésre és a fejlődésre. Kíváncsiság és elemi hajtóerő, ami a külső és a belső korlátokat inkább kihívásnak látja. A lehetetlen inspirálja, a nehézségekből előnyt kovácsol. A tehetséges embert sokkal inkább az attitűdje határozza meg, és nem a képességei önmagukban: beleszeret-e a világba, akarja-e csinálni, törekszik-e a tökéletesre? Mennyi időt és energiát hajlandó beletenni a céljai elérésbe? Hozzám hasonlóan talán többeknek meglepő a konklúzió, hogy mindezek a fontos tehetséges személyiségjegyek legalább részben a mi saját döntésünk eredményei: akarunk sokat dolgozni? Merünk bátrak lenni, és merünk elmenni a lehetséges határain túlra? Akarunk tehetségesek lenni? Dönthetünk úgy, hogy tehetségesek leszünk, de az sem baj, ha nem vállaljuk ezt a nehéz utat. A személyes boldogságnak a tehetség nem feltétele – sőt, mint majd látjuk, a tehetség sokszor inkább nehézséget jelenthet a hétköznapi örömek megélésékor.

A tehetség deviáns – hangsúlyozza a szerző. Deviáns, abnormális, atipikus – mindezenre az átlagostól eltérő, még ha a pozitív, vagy inkább az „értékes” irányba is. Deviáns, mert az átlagnál lényegesen elszántabb, sokkal inkább öntörvényű, szenvedélyes, nonkonform, aki a környezet szemében sokszor perfekcionista vagy munkamániásnak tűnik. A tehetség nem mindig veszélytelen, így a társadalom ha magát a tehetséges személyt nem is, de saját magát igyekszik megvédeni a túl erős tehetségek befolyásától. Az ún. kulturális immunreakció eredményeként korunkban egyre több furcsa, deviáns, sokszor tehetséges gyerek kap címkét, diagnózist. Miért is?

A szerző egyik célja a tehetség evolúciós kontextusban való értelmezése. Mi, pszichológusok is szeretjük a viselkedéses tulajdonságokat és a képességeket úgy vizsgálni, hogy

azok vajon mennyiben szolgálják a túlélésünket vagy a fennmaradásunkat. Nincs ez máshogyan a tehetséggel sem. A *Vadászat a kis vadászokra...* című fejezet levezeti, hogy az evolúció a devianciák folyamatos létrehozásával újabb és újabb gondolkodási utakat, szokatlan képesség- és motivációs struktúrákat hoz létre egyes gyerekekben. Ennek a kognitív-mentális, viselkedésbeli változatosságnak ugyanaz a célja, mint a biológiai variabilitásnak: a faj, a közösség ellenállóbb egy váratlan környezeti stresszel szemben, ha az egyedek sokfélék. A sokféle gyerek között bizonyára mindig lesznek néhányan, akik az új körülményekhez jobban alkalmazkodnak majd (ők lesznek a tehetségesek), és mindig lesznek olyanok, akik olyan képességstruktúrával születnek, hogy az éppen fennálló világban kevésbé tudnak érvényesülni (ők valószínűleg diagnózist kapnak).

Észrevették, hogy a szerző hangsúlyozza: a tehetség felbukkanása és értéke attól függ, hogy az adott, éppen fennálló konkrét környezetben mennyire tudnak ezek az egyének sikeresek lenni? A világunk változik, ráadásul még soha nem változott olyan gyorsan, mint éppen a 21. században: most már a változás is gyorsul. Nagyon elgondolkodtató, hogy a szerző párhuzamot von a rettentő gyorsan változó, azonnali reakciókat követelő – sokszor csak intuitív alapú döntésekre lehetőséget adó és információval elárasztott – 21. századi világunk és az ősközösségi vadászó társadalmak között. Mindkét kultúrában előny a felületes, diffúz, de széles spektrumú figyelem, a bejósolhatatlan eseményekhez való gyors alkalmazkodás képessége, a bizonytalanság elviselése, a mozgás és az intuitív döntéshozatal. Ellenben az elmúlt 10-12 ezer évben, egészen a 20. századig, a letelepedett, „gazdálkodó agyú” emberek voltak előnyben: az emberiség számára évezredekig a tervezés, beosztás, az események kontroll alatt tartásának képessége, a részletekre való intenzív figyelem, a koncentráció, az ismeretek megőrzése és továbbadása, az írásbeliség, a monotonia elviselése és az információ lineáris megszerzési módja volt a túlélés záloga.

Gyarmathy Éva nagyon erős mondanivalója, hogy az évezredek óta „gazdálkodó módon” gondolkodó és működő társadalmunkban az információs kor viharos változásai újból kitermelik és előnyhöz juttatják az ősi „vadász gondolkodású” egyéneket. Igaz, a legjobb „vadászó agyú” gyerekek manapság könnyen kapnak diszlexia vagy más tanulási zavar, illetve ADHD diagnózist, míg a szélsőségesen jó „gazdálkodó agyúak” autizmus címkét. A szerző hangsúlyozza, hogy az összefüggés nyilván nem ennyire direkt és egyértelmű, de fölveti a kérdést, hogy vajon ez a két szélsőség (ADHD és autizmus)

nem ugyanannak a folyamatnak az ellentétes kimenetelű variánsa-e? Csak nem arról van szó, hogy a jelenleg zajló kultúraváltásban fel kell elevenítenünk az ősi tudásunkat, és az írásbeliségre építő, konzerváló, tervező, „gazdálkodó” működés mellett hirtelen szükségünk lett a „modern vadászó” kultúrában való boldogulás receptjére is? Nem lehet, hogy a deviáns, atipikus, abnormális vagy éppen tehetséges gyerekek száma azért növekedett meg a 21. században, mert vadászó aggyal próbálnak létezni egy alapjaiban még mindig gazdálkodó világban? Bármi is a válasz ezekre a kérdésekre, úgy gondolom, ha úgy tekintünk a tanulási zavarral élő gyerekekre vagy a hiperaktívak, figyelemzavarosok seregére – de akár a tehetségekre is –, mint az új világhoz való alkalmazkodás úttörőire, elfogadóbbak és türelmesebbek leszünk velük szemben. Önök is gondolkodjanak el ezen a lehetőségen!

„Igen, de mégiscsak...” hogyan lehet a vadászó agyú gyermeket a gazdálkodó kultúrában sikeresen felnevelni? Íme Gyarmathy Éva javaslatának rövidített listája: sok-sok játék, közös örömteli tevékenységek a társakkal és felnőttekkel, szabad és ritmikus mozgás, tánc, művészetek – különösen a zene művelése, sok felolvasás, rövid és értelmes memoriterek tanulása. Remélem, ezzel a felsorolással a szerző nem mond újat a pedagógiában jártas olvasónak, legfeljebb megerősíti, hogy igen, ezek a tevékenységek fontosak, és egyre inkább azok lesznek a 21. század iskoláiban is.

Ha tehetségről esik szó, nem kikerülhető a recept következő összetevője, az intelligencia vagy a kiváló képességek problémaköre sem, bár az intelligencia a szerző szerint is túlértékelt tulajdonságunk. Hangsúlyozza, hogy az életben való sikeresség csak mérsékelten korrelál az IQ-pontszámmal: számos kiváló tudós és üzletember az egyetemet sem végezte el, és több esetben még az iskolai tehetséggondozó programokba sem válogatták be őket. A tudomány már túllépett azon, hogy az intelligenciát mint IQ-tesztek eredményét tekintse. Egyre inkább mint felfogóképességet, az információ feldolgozásának hatékonyságát értjük alatta, vagy még inkább azon különböző képességeinknek az összességét, amelyek együtt a sikeres környezeti alkalmazkodásunkat szolgálják.

Mik ezek a képességeink? A könyv elénk tárja a hagyományosan a bal és a jobb agyféltekés képességeknek nevezett tulajdonságokat, de a méltán népszerű Gardner-féle többszörös intelligenciaelmélettel is foglalkozik. Izgalmas és újszerű a szerző azon megközelítése, hogy a Gardner-féle intelligenciaterületeket egyúttal meghatározott sorrendben kibomló fejlődési moduloknak is tekinti. Ezek a modulok „ajándékcsomagok”,

amelyek egymástól relatíve függetlenül léteznek és aktivizálódnak. Egyes esetekben egy-egy modul nagyon látványosan és gyorsan kifejlődhet, míg más modulok fájdalmasan éretlenek maradhatnak, tehetséget és egyenetlen képességstruktúrát, szélsőséges esetben akár savant szindrómát eredményezve. Minden modulhoz tartozik egy szenzitív periódus, amikor az oda tartozó képességek a legjobban tudnak fejlődni, és amikor egy kis odafigyeléssel a leghatékonyabban támogatható az adott terület. Mi a menetrend? – teszi fel a kérdést az olvasó.

Gyarmathy Éva szerint a mozgás és a ritmus (zene) a legősibb képességeink, amelyek összerendeződése megalapozza az összes többi kognitív terület fejlődését. Ezt követi az észlelés és a mozgás összehangolódása, amikor a kisgyerekeknek temérdek aktív tapasztalatot kell szereznie a fizikai világ működéséről. A beszéd és a nyelvi képességek kifejlődése a következő terület – szerencsések, akik óvodás korukban valódi többnyelvű környezetben élhetnek. Ezt követi az olvasás-írás képességéhez szükséges fonológiai rendszer érése, amikor a gyermek képessé válik az alfabetikus olvasásra. Különös, de a következő csomag, a számolási készség modulja nem igazán matematikai képesség. Leírtak eseteket, amikor valaki zseniálisan gondolkodott, megoldotta a logikai problémákat, de a számfogalommal problémái voltak. A következő modul kifejlődése már szociális készségeket takar: a mentalizáció (tudatelmélet) megjelenésével képessé válnunk arra, hogy mások fejével is gondolkozzunk. Gazdag társas interakciók során a kisgyerek mentalizációs képességei gyorsan kifejlődnek, autizmus esetén ez a képesség valamekkora mértékben sérült. Végül, mire a gyermek iskolába kerül, szüksége van a tudatos figyelemirányítás képességére, a fókusz megtartásának és rugalmas váltásának képességére.

Paraszi ésszel paraszt maradsz – interpretálja Karinthyt a szerző. A tehetség receptjébe beletartozik a kreativitás is, azaz a határok átlépésének vágya, és az ehhez szükséges bátorság. A kreatív tehetség a határon él, ahol fantasztikus vagy kudarcos, tehát kockázatos dolgok történhetnek. A tehetségnek el kell viselnie a bizonytalanságot és a feszültséget, hogy nem tudhatja, sikerrel jár-e valaha. És akkor még nem beszéltünk arról, hogy a közösség, a társadalom vajon felismeri-e, értékeli-e és hasznosítja-e a felfedezést? A kreativitás fejezet kapcsán jutott eszembe, hogy tudománytörténeti szempontból is kuriózum az, ami 2020-ban Karikó Katalinnal és csapatával történt: felfedezésük eredményét, az mRNS alapú vakcináikat az emberiség azonnal és eredményesen haszno-

sította, és a kutatók egyből láthatták munkájuk milliányi emberélet megmentésében mérhető hatását. Az ilyen pillanatok különlegesen ritkák a kutatók életében, így én is egyetértek a szerzővel, hogy nem való mindenkinek a kreatív felfedező „munkaköre”.

Ha mégis olyan környezetben találánánk magunkat vagy gyermekeinket, ahol a kreativitás érték, és szeretnénk magunkból, gyerekeinkből és tanítványainkból a maximumot kihozni ezen a téren, Gyarmathy Éva bőségesen ellát minket tanácsokkal, hogyan teremtsünk kreatív klímát. Néhány javaslat a hosszú listából: szabadítsuk fel magunkat és gyermekeinket a teljesítmény- és időnyomás terhe alól, és ne minősítsünk. Biztosítsunk értelmes, valódi kihívást jelentő feladatokat, és adjunk szabadságot az egyénnek, hadd döntse el, mikor és hogyan, mi módon szeretne haladni! A környezet legyen ingergazdag, a légkör legyen inspiráló, játékos, legyen tere a humornak, de az elvonulásnak, a pihenésnek is! Adjunk időt, és legyen szabad tévedni! Szinte látom magam előtt, ahogy az olvasó ezen a ponton összeráncolja a szemöldökét, és akárhogy próbálja elképzelni a kreativitásbarát iskolát vagy munkahelyet, nem megy könnyen. Nem véletlenül.

Ezzel meglenne a tehetség receptje? A motiváció, képesség és kreativitás hármasa? Tegyük még hozzá egy befolyásolhatatlan környezeti tényezőt, a jó szerencsét, és aki valaha már foglalkozott tehetségmodellekkel, megőrül az ismerős képletnek. De nem, messze nem csak erről van szó. Gyarmathy Éva ennél sokkal tovább megy, és nyugtalanító kérdésekkel készíti további gondolkodásra az olvasót. Pl. aki úgy lesz sikeres és tehetséges, hogy a hátrányát, szenvedését fordítja előnnyé, ha választhatna, nem élne-e inkább „normális” életet? Mi a közösségek és a társadalom felelőssége abban, ha egy gyerekként megalázott, frusztrált ember komoly tehetség, és mint ilyen a pusztításban is tehetségessé válik? Láttunk ilyet a történelemben – hangsúlyozza a szerző. Bizonyára ma is jobb hely lenne a világ, ha pl. Hitlert anno felveszik egy festészeti akadémiára.

Gyarmathy Éva folytatja a kérdések sorát: mi van akkor, ha egy fiatal, látva a tehetséges életutat, inkább nem szeretne tehetséges lenni? El lehet fojtani a tehetséget, le lehet mondani a tehetség ajándékáról vagy átkáról? Egyáltalán, mi az ára és a jutalma a tehetségnek? Szabad és lehetséges teljesen feloldódni a feladatban egy cél érdekében, és az önmagunk meghaladásának állapotában csakis az alkotásra koncentrálni? Nem fogják az önmaguk menedzselésére képtelen tehetségeket mások kihasználni?

Sok szülő és pedagógus úgy érzi, hogy fontos a tehetséget azonosítani és mérni, majd minél hamarabb, már fiatalon munkára kell fogni. Igazából nem, de ahogyan a szerző

is hangsúlyozza, az efféle diagnosztikára valóban komoly igény van, úgyhogy a könyvben próbál erre is értelmes útmutatással szolgálni. Hogyan ismerjük fel a tehetség fokozatait különböző életkorokban? Az olvasó bizonyára örülni fog a „Tehetségészlelés” fejezetnek: tulajdonságlistákat, az érdeklődés feltérképezését szolgáló tesztet, az egyes érdeklődésterületek fejlesztését szolgáló tevékenységjavaslatokat találunk itt.

A szerző példaként említi, hogy a tehetséget gyakran jellemzi extra érzékenység, ezért a könyvben olyan tulajdonságlistákat tár elénk, amelyek már kis korban segítenek felismerni a pszichomotoros területen, az érzékelés, a fantázia, az intellektus és az érzelmi élet területén különösen érzékeny gyerekeket. Gondolnánk, hogy pl. a kis alvásigény, a gyorsaság, az érzéki örömök keresése vagy akár a kényelem iránti vágy, a butaság el nem viselése, a humor, a képzeletbeli barát, de a magány és a kisebbségi érzés is lehet a tehetség jele? A „Tehetségfejlődés öt szintje” című fejezetben a szerző ismerteti az egyes tehetségfejlődés-fokozatok tulajdonságait: mi jellemzi az egyáltalán nem ritka „sima” tehetséget, majd az egyre ritkábban előforduló kiemelkedő, kiemelkedő-kivételes, kivételes-átütő, és az átütő tehetségfejlődésű gyermekeket? Az öt szint tanulmányozása bizonyára sok szülőnek fog izgalmas perceket okozni. Ugyanakkor a szerző hangsúlyozza, minél kivételesebb, minél inkább átütő fejlődésű a gyermek, egy ponton túl nevezhetjük zseninek is – annál nehezebb dolga van a világban. A zseni pszichésen gyakran instabil, viselkedése a környezete számára furcsa lehet, gyakran magányos, a társakkal nem értik, ezért nehezen is fogadják el egymást. Persze lehet, hogy a tehetség nem remete, hanem hangadó vezér, sőt sztár lesz – de ezzel együtt is igaz, hogy sok kimagasló tehetségnek, átütő fejlődésű gyermeknek a gyerekkor maga a pokol.

És a végére marad a sokak szerint egyik legfontosabb kérdés: mit tehetünk mi, szülők, pedagógusok, szakemberek a tehetségeinkért, a gyerekeinkért? Milyen családi, iskolai és fizikai környezetet biztosítsunk számukra a fejlődéshez? Ha az eddigiekből még nem merítettünk elég ihletet, találunk a könyvben egy tanulságos, 25 elemből álló listát, ahol felmérhetjük, mi magunk szülőként mit adunk, és mit nem adunk a gyerekeinknek az ideális tehetségfejlődéshez. A tehetséges környezetről olvasva hamar megvilágosodunk, hogy amit a szerző javasol, az megint olyasmi, ami minden gyereknek segítene kibontakoztatni az ő saját legjobbját. A szerző egyszerű dolgokat javasol, mit biztosítsunk a gyerekeinknek: feltétlen elfogadást, tiszta szabályokat, kompetenciát, autonómiát, döntési lehetőségeket, egyénre szabott értelmes feladatokat. Adjunk nekik szabadságot,

és ezzel együtt kapjanak felelősséget is, bátorítsuk őket a kitartó munkára, ösztönözzük gyakorlásra. Nem hátrány, ha a családban a szellemi munka, a gondolkodás, az önmagáért való tanulás érték és örömforrás. Ha az anyák elszántak, hogy a gyermekük igényeit a leginkább kielégítsék, ha a család bevonódik a gyerek érdeklődésébe, ha a család nagy kapcsolati hálójával rendelkezik, máris nagyon sokat tett a gyerek tehetségének fejlődéséért. Végül még egy fontos üzenet a szerzőtől: csodálatos, ha a környezete hagyja vagy akár segíti, hogy a gyermek a tevékenységeiben megélhesse az örömet. Ha sikerül a gondolkodást és egy-egy feladat, akár művészi feladat megoldását játékként, izgalomként, örömforrásként megélni, ezek az érzések erősebben motiválják a munkát, mint bármelyik drog.

Gyarmathy Éva egyik legfontosabb üzenete az olvasóknak, hogy a tehetség „nem normális”, és sokszor átfedésben van egy sor tanulási és pszichés nehézséggel, így még felismerni sem könnyű. Egy „tehetségbarát társadalomban” viszont mindenki jobban érezné magát – mind a tehetségek, mind akik ma még diagnózist kapnak, de a középutas többség is. A változás a 21. században szükségszerű, és az iskolákból indulhat el. Olvassák, és használják szabadon Gyarmathy Éva tabudöntőgető könyvét: jó utat, jó szórakozást!

ÖSSZEFOGLALÓK

SOLYMOS MÓNICA

AZ IDŐSKORI AKTIVITÁS HÁTTERÉBEN AZONOSÍTHATÓ MOTIVÁCIÓK

Célkitűzésem a Magyarországon élő, 65. életévüket betöltött személyek motivációinak kutatása volt a hobbitevékenységek vonatkozásában, valamint ezen keresztül az időskori elmagányosodás problémájára való figyelemfelkeltés. Témaválasztásom alapját a nagyszüleim iránt érzett tisztelet és hála, valamint egy idősothtoni munkám tapasztalatai adták.

Kulcsszavak: időskor, aktivitás, motiváció, ageizmus, élethosszig tartó tanulás

RÁKÓCZI BARBARA – GOMBÁS JUDIT

ZENEI KÉPESSÉGEK FEJLESZTÉSE ÓVODAI KÖRNYEZETBEN:

A ZENE HATÁSA A GYERMEK BESZÉD-, MOZGÁS-, ÉRZELMI ÉS KOGNITÍV FEJLŐDÉSÉRE

Az aktív és befogadó jellegű zenei tevékenységek egyaránt hozzájárulhatnak a gyerekek sokoldalú fejlődéséhez. Empirikus kutatásunkban 4-5 éves korú, Budapest környéki óvodás gyermekeknek szerveztünk nyolc hónapon át tartó, heti rendszerességgel megtervezett 23 alkalmas zenei gazdagító programot, miközben bemeneti és kimeneti mérések során vizsgáltuk a részt vevő gyerekek zenei képességeinek, érzelmi és viselkedéses tulajdonságainak, mozgásának, verbális és kognitív képességeinek változását.

Eredményeink rámutatnak, hogy a zenei programban részt vevő gyermekek szignifikáns fejlődést mutattak a program végére a legtöbb zenei készség, verbalitás-szókincs feladatokban és téri tájékozódás tekintetében is, melyek hosszú távon pozitív kapcsolatban lehetnek a tanulási sikerekkel is. A zenei program további jelentősége, hogy az a pandémia és a karantén által jelentett izoláción keresztül is kifejtette fejlesztő hatását.

Kulcsszavak: zenei gazdagító program, óvodás gyermekek, transzferhatások

ABSTRACTS IN ENGLISH

MÓNIKA SOLYMOS

THE MOTIVATIONS IDENTIFIABLE BEHIND SENIOR ACTIVITY

This paper presents the investigation of the motivations for hobby activities of people aged 65 and over living in Hungary. This investigation also aims to raise awareness to the problem of loneliness in old age. The author's choice of topic is based on her respect and gratitude for her grandparents and on her experience of work in a nursing home.

Keywords: old age, activity, motivation, ageism, lifelong learning

BARBARA RÁKÓCZI – JUDIT GOMBÁS

THE DEVELOPMENT OF MUSICAL SKILLS IN KINDERGARTEN: THE IMPACT OF MUSIC ON THE VERBAL, MOTOR, EMOTIONAL AND COGNITIVE DEVELOPMENT OF CHILDREN

Both active and passive musical activities can contribute to the complex development of children. In the course of an empirical research, the authors of the study organized a musical enrichment program of twenty-three occasions running for 8 months on a weekly basis for kindergarten children aged 4–5 in the agglomeration of Budapest. During the program, they used access and exit measures to assess the changes in the musical competence, emotional and behavioural features and the kinetic, verbal and cognitive skills of the participating children.

The findings attested to a significant development of both musical skills, verbal (vocabulary) and spatial orientation skills by the end of the program, which may in the long term positively correlate with learning efficiency. The musical development program proved efficient also in the isolation imposed on the children by the pandemic and the quarantine.

Keywords: musical enrichment program, kindergarten children, transfer effects

SZERZŐINK

BARTHA ENIKŐ tanársegéd, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Pszichológia és Mozgásképzési Tanszék, Vác

CZIKE BERNADETT PhD főiskolai tanár, az Alternatív Pedagógiák Módszertani Központ vezetője, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Neveléstudományi Tanszék, Budapest–Vác

TALLÉR JÚLIA tanító, az Alternatív Pedagógiák Módszertani Központ munkatársa, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Neveléstudományi Tanszék, Budapest–Vác

DEÉZSINÉ TELEK ÁGNES igazgató, Organikus Pedagógia mentor, Krisztus Király Római Katolikus Általános Iskola, Dunakeszi

DÓRA LÁSZLÓ PhD főiskolai docens, tanszékvezető-helyettes, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Neveléstudományi Tanszék, Vác

GOMBÁS JUDIT PhD tanszékvezető főiskolai tanár, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Pszichológia és Mozgásképzési Tanszék, Vác

KARÁCSONYNÉ IZELI ZSUZSANNA óvodapedagógus, neveléstudomány mesterképzési szakos hallgató, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác

PREHODÁNÉ NAGY ÉVA igazgató, tanár, mentálhigiénés szakember, Veresegyházi Katolikus Gimnázium, Veresegyház

RÁKÓCZI BARBARA óvodapedagógus szakos hallgató, 2021. évi OTDK II. helyezett, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác

SOLYMOS MÓNICA szociálpedagógia szakos hallgató, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác

SOMOGYI VIKTÓRIA CINTIA német nemzetiségi óvodapedagógus, Dunabogdányi Német Nemzetiségi Óvoda, Dunabogdány