ANYANYELVI ÉS IRODALMI NEVELÉS

A szerkesztésért felelős

Dr. Gasparicsné dr. Kovács Erzsébet PhD, főszerkesztő

Szerkesztőbizottság

Csizmadia Gertrúd tanár (Győri SZC Kossuth Lajos Technikum és Kollégium, Győr)

Dr. Gasparics Gyula PhD, főiskolai tanár (Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác)

Dr. Pilecky Marcel PhD, nyelvi lektor (Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác)

Dr. Sallai Éva (Magyar Katolikus Rádió, Budapest)

Dr. Sipos Zsóka PhD, főiskolai docens (Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác)

Szalai Fatima Eszter főiskolai tanársegéd (Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác)

Dr. Szántó Bíborka egyetemi adjunktus (Babeș–Bolyai Tudományegyetem,
Pszichológiai és Neveléstudományok Kar,
Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet, Székelyudvarhely)

Dr. Törteli Telek Márta PhD, osztálytanító tanár
(Jovan Jovanović Zmaj Általános Iskola, Magyarkanizsa)

Dr. Zóka Katalin PhD, főiskolai tanár (Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác)

Varga Józsefné dr. PhD, ny. egyetemi docens (Győr)

Angol nyelvi lektor

Palkóné dr. Tabi Katalin főiskolai docens (Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác)

7. évfolyam 3–4. szám

VÁC, 2024

TARTALOMJEGYZÉK

Tanulmányok

ASZTALOS ÉVA: Önismeret és műelemzés. Az érzelmi nevelés lehetőségei egy Mikszáth-novellán keresztül 5

GAJZÁGÓ JÁNOS – MOLNÁRNÉ BOGÁTH RÉKA – SZABÓNÉ VÉKONY ANDREA – VÁRBÍRÓ ZITA LILIÁNA: A mesterséges intelligencia alkalmazási lehetőségei az anyanyelvi fejlesztésben 15

KICSÁK MÓNIKA: Játékkultúra a mesében 6. Mesék alternatív feldolgozásának lehetősége. Képregényszerű mesealkotás „gyufásdoboz módszerrel" 48

MEGYERINÉ RUNYÓ ANNA: Környezettudatos mesék az óvodában 62

Pályaképek

GASPARICS GYULA*: Pedagógusportrék.* Lukácsi Pálné Mészáros Irma és Lukácsi Pál 79

Érintkezések

HOLCZER JÓZSEF: Egy visszapillantó gyermeknyelv-őr naplójából 89

Műhely

KECSŐ JÓZSEFNÉ FEKETE MÁRIA: Hogyan vált olvasóvá a fejlődési diszfáziával érkező iskolakezdő? A hátrányos helyzetű SNI gyermek oktatása és nevelése 91

MAKAINÉ OLÁH ANETTA: A Pompás Napok (nevelés játékkal és mesével) módszere 96

NOVÁK GÉZA MÁTÉ: Csúnya kacsa. Komplex drámafoglalkozás nagycsoportos óvodásoknak és pedagógusjelölteknek 106

Recenzió

SALLAI ÉVA: Miért kell (újra)olvasnunk Gárdonyit? 117

Szerzőink 125

ASZTALOS ÉVA

Önismeret és műelemzés

Az érzelmi nevelés lehetőségei egy Mikszáth-novellán keresztül

A tanulmány Mikszáth Kálmán *Szegény Gélyi János lovai* című novelláját elemzi az önismeret és az érzelmi nevelés szempontjából. Bemutatja, hogyan használható fel az irodalmi mű az önismereti munka és az érzelmi intelligencia fejlesztésének eszközeként. Az elemzés kitér a novella narratív technikáira, különös tekintettel a fokalizációra és a szabad függő beszédre, amelyek lehetővé teszik az olvasó számára, hogy belehelyezkedjen a főszereplő nézőpontjába, miközben távolságot is tart tőle. Rávilágít arra, hogy a novella allegorikus szereplői és a lovak szimbolikája miként tükrözik a főhős érzelmi állapotát és annak változásait. Az írás kiemeli, hogy Mikszáth prózapoétikai eszközei, mint például a képes beszéd és a balladai előadásmód, alkalmasak arra, hogy feltárják a szereplők tudattalan lelki folyamatait. A szerző amellett érvel, hogy az irodalomórákon az önismereti szempont bevonása nem feltétlenül megy az irodalomelméleti megközelítés rovására, sőt, élővé és gyakorlatiassá teheti a szövegértelmezést. A tanulmány végül rámutat, hogy *A jó palócok* című kötet más novellái is hasonló módon alkalmasak az érzelmi nevelésre és az önismeret fejlesztésére.

Kulcsszavak: önismeret, érzelmi intelligencia, fokalizáció, mikszáthi novellisztika, prózapoétika

ELŐÍRÁS ÉS GYAKORLAT

Miként állíthatjuk irodalmi művek olvasását az önismereti munka szolgálatába? Fejleszthető-e az érzelmi intelligencia irodalomórán? Hogyan támogathatjuk diákjainkat abban, hogy olvasóvá válásuknak, irodalmi ismereteik megszerzésének igazi tétje legyen? Milyen módon érhetjük el, hogy az olvasmányaikkal töltött időben ne csupán az érettségire való felkészülés materiális célja lebegjen a szemük előtt, hanem ráébredjenek: a világ megismeréséhez önmagunk megismerésén át vezet az út, sőt mindenkinek saját magából indul ki a valósága. Jelen okfejtést a magyar nyelv és irodalom tantárgyhoz összeállított gimnáziumi kerettanterv ihlette. Ugyanis a tanügyi dokumentum a célok

és feladatok között szerepelteti az érzelmi nevelést és az önismereti munkát is: „Mindkét képzési szakasz célja és feladata az irodalmi művek elemző értelmezése. Ez fejleszti a gondolkodást, az erkölcsi érzéket, segíti az érzelmi nevelést. Az önálló elemzési készség fejleszti az önismeretet, önbizalmat ad, fejleszti az anyanyelvi kompetenciát is." A tanterv továbbá leszögezi, hogy összefüggés van a diákok érzelmi fejlettsége, valamint későbbi személyes boldogulása, együttműködési képessége, társadalmi beilleszkedése és kulturált viselkedése között. *(A 2020-as NAT-hoz illeszkedő tartalmi szabályozók 2020)* Először e hivatalos jegyzék tömör szövegezése vetett fel bennem kérdéseket. Vajon pontosan értem-e a szóban forgó előírás fogalmait? Mit értünk önismereten? Mi a valódi célja? Hogyan függ össze az érzelmekkel? Milyen eszközöket kínálnak szépirodalmi szövegek az önismereti munkához, az érzelmi fejlődéshez? Miképp vesz részt ebben a folyamatban a pedagógus, aki mindeközben az irodalomtudomány játékterén belül akar maradni; nem óhajt a pszichologizálás útvesztőjében hiteltelenné válni.

FOGALMI ALAPVETÉS

Az önismeret mélyebb tartalmának kibontásához szükségem volt egy kanonizált definícióra, amely szilárd alapját képezheti a komolyabb analízisnek. Erre legalkalmasabbnak Pálffy Katalin meghatározása bizonyult. Ezek szerint az önismeret az egyén „áttekintése saját személyisége összetevőiről, határairól és lehetőségeiről, betekintése saját viselkedésének a rugóiba, hátterébe, motívumrendszerébe, képessége arra, hogy helyesen megítélje saját szerepét, hatását az emberi kapcsolatokban". (Keményné 1989: 15) Azért esett a választásom erre a megközelítésre, mert az általam ismertek közül ez távolítja el az önismeretet legkevésbé eredeti rendeltetésétől; nem ruház rá többet annál, mint amire hivatott. Ne felejtsük el, hogy az önismeret fogalma a spiritualitás és a filozófia világából került a pszichológia területére. Gondoljunk csak a gyakran idézett mondatra, amely a delphoi Apollón-templom homlokzatán olvasható: Ismerd meg önmagad! *Gnóthi szeauton!* A felirat közel háromezer éves – koránál fogva méltán tekinthetjük amolyan referenciapontnak, ha önismeretről beszélünk. Tudvalevő, hogy a templom jóshelyként működött, így a felszólításból arra következtethetünk, hogy kellő önismeret birtokában előre megláthatjuk a jövőnket. Talányosan hangzik, holott nincs benne semmi misztika. Ugyanis a jövőnket azokból a tapasztalatokból teremtjük, amiket a múltban szereztünk.

Viszont ezek nem mindegyikének vagyunk tudatában. Vagyis az önismereti munka célja, hogy feltárjuk azokat az emlékképeket, tudati lenyomatokat, amelyeket a tudatunk passzív (nem tudatos) része tartalmaz. Sem több, sem kevesebb. Amíg ezekre nincs megfelelő rálátásunk, addig nincs kezünkben életünk (jövőnk) irányítása.

Mivel önmagunk megismerése az önmagunkkal folytatott kommunikáción alapul, minden olyan modell segítségünkre lehet a kommunikáció részvevőinek megnevezésében, amely több alkotóelemre bontja az embert. Amikor a passzív tudatra hivatkozom, elsősorban Jung elméletére támaszkodom, aki – Freud teóriáját felhasználva – a folyton változó aktív (tudatos) tudat mellett ráirányítja a figyelmet a tudat passzív (tudattalan) összetevőire. A svájci pszichiáter megkülönböztet személyi és kollektív tudattalant. A pszichikumnak ezen a területén helyezkednek el a tudat számára pillanatnyilag nem adott, nem hozzáférhető gondolatok, hiedelmek vagy képek. (Oláh 2006: 497) Tehát az önismereti munka során az aktív tudat kapcsolódik a passzív tudathoz. E különös kommunikáció előmozdítói pedig nem mások, mint az érzések.

Érzelmeink és érzéseink megnyitják az aktív tudat előtt a passzív tudat kapuját. Afféle útjelzők: figyelmeztetnek, hogy a tudattalan mélyén olyan gondolatok húzódnak meg, amelyek titkon kihatnak döntéseinkre, cselekedeteinkre. Lényegében lehetőséget kínálnak az önreflexióra, a tudattalan gondolatok felszínre hozására, egyszersmind felülbírálására, átírására. Más szóval az érzelmek főszerepet játszanak az önismeretben. Ezzel magyarázható, hogy amikor az önismereti munka módszertanára kérdezünk rá, akkor a lehetséges és egyben szakavatott válaszok szinte biztosan lényegi elemként foglalják magukban az érzelmi intelligencia fejlesztését. Ezért a tisztánlátás érdekében ezt a fogalmat is célszerű górcső alá venni. Az érzelmi intelligencia első modelljét John D. Mayer és Peter Salovey alkották meg. Ők az érzelmi információk megértésének és az érzelmekkel való érvelésnek a képességét értették rajta. (Ciarrochi–Forgas–Mayer 2001: 24–28) Szerintük a magas EQ-val rendelkezők észlelik, kifejezik, megértik és sikeresen kezelik érzelmeiket. Daniel Goleman kibővítette a koncepciót. Ő – a fentieken túl – egyrészt a produktivitás és a sikeresség kulcskompetenciáját látja az érzelmi intelligenciában, másrészt annak képességét, hogy a sajátunkon kívül mások érzelmeit is olvasni, valamint befolyásolni tudjuk. (Goleman 2001)

Álláspontom szerint ezek az elképzelések túlmutatnak az önismeret feladatkörén. Jóllehet a valódi én megértése felé vezető úton alapigazság, hogy amint bent, úgy kint, vagy hogy a mikrokozmosz tükröződik a makrokozmoszban, az önismereti munkának

mégsem lehet része a (kinthez tartozó) másik megváltoztatása. Mind a manipuláció, mind a szó szoros értelmében vett *együttérzés* kétségbe vonja a fenti alaptétel érvényét. Aki a körülötte lévők érzésvilágát akarja befolyásolni, az még nem ura önmagának, azaz nem látja tisztán, hogyan indul ki saját magából a valósága. Az érzelmi intelligencia fejlesztésére kidolgozott módszerek a saját érzelmek tudatosítására irányulnak. Helyesen. Ugyanakkor az önismeret ellen hatnak, midőn arra bátorítanak, hogy mások megváltoztatásának céljával fejezzük ki érzelmeinket.

ÉRZELMEK AZ EPIKUS NYELVHASZNÁLATBAN

Az irodalmi művek természetüknél fogva helyes mederben tartják az olvasó önismereti törekvéseit, hiszen egy kanonizált szöveget fizikai szinten nem változtathatunk meg. Nyelvi megalkotottságuk csupán értékes katalizátora lesz annak a tudati tevékenységnek, amely értelmezés közben törvényszerűen önmagára irányul. Tudniillik az olvasás nem más, mint az olvasói tudattartalom és a szöveg interakciója. Magyarán a műelemzés alapjáraton is támogatja az önreflexiót, de mélyebbre akkor engedi az olvasót, ha az elemzett műben az érzelmek is szerephez jutnak.

Mikszáth Kálmán *Szegény Gélyi János lovai* című novellája nem csupán az értelem ellenőrzése alól kiszabaduló érzelmek különös példázatát foglalja magában, hanem bemutatja az önismeretet nélkülöző pszichikum jellegzetes artikulációit is. A századvég epikus művészének szinte védjegyévé vált, hogy mély, nemegyszer bonyolult, ám sokakat érintő lelki folyamatokat, válságokat mutat be rendkívül közvetlen, élőbeszédszerű hangon. Nincs ez másként *A jó palócok* (1882) szóban forgó darabjában sem. Belső világunk talányos elemei, az érzelmek állnak a középpontjában. Tanúi lehetünk, ahogy a főhős illuzórikus énérzete szenvedésbe merül, amint váratlanul, szinte a semmiből felbukkan benne egy rossz érzés, majd végérvényesen rátelepedik kedélyállapotára. Csak a külső kiváltó ok tudatosul benne, arra viszont mindvégig vak marad, milyen belső gondolat vált aktívvá az érzés hátterében, mi volt az a tudattalan feltételezés, amely átvette a hatalmat a józan ész fölött, és pusztító cselekedetre sarkallta. Gélyi János története úgy vezeti végig olvasóját a főszereplő érzelmi változásain, hogy közben az elbeszélésmód alakításával rávilágít e lélektani események alapvető természetére és nyelvhez való viszonyára.

A NARRÁCIÓ ÖNVIZSGÁLATOT KIVÁLTÓ ELEMEI

Akár egy balladában, ebben a novellában sem a külső, hanem a belső világ történésein van a hangsúly. Pontosabban azon, hogy ezek a belső folyamatok miként törhetnek utat maguknak az érzékszerveinkkel felfogható külső jelenségvilágban, amelyhez az emberi cselekedetek éppúgy hozzátartoznak, mint a testbeszéd, a nyelvi megnyilatkozás vagy az emberi léptékkel mért természet. Balladai vonásnak mondhatnánk a minimális külső cselekményt, amelyet a szöveg hordoz: a jómódú parasztgazda lagziba készül újdonsült nejével, Vér Klárával. Felszerszámozza az útra gyönyörű lovait, és míg csinosítja őket, véletlenül kihallgatja feleségének az egyik falubeli asszonnyal folytatott beszélgetését. Mivel csak félszavakat csíp el, mindössze a gyanú merül fel benne, hogy párja éppen megcsalni készül őt. Már úton vannak a lagziba, amikor meg is bizonyosodik efelől, hiszen meglátja, hogy a mellette ülő Klára jelt ad a rózsákkal a közelben megjelenő Csipke Sándornak. Ezt a felismerést gyorsan követik a tettek: Gélyi János a szakadék felé hajtja lovait szekérrel és feleséggel együtt.

Balladaszerű a történet, mert – Arany János meghatározása (Arany 1861, 1968: 203) szerint – csak annyit vesz fel a külső eseményekből, amennyi a belső világ érzékeltetéséhez szükséges, ugyanakkor állíthatjuk azt is, hogy a történet allegorikus, vagyis a körülményeknek éppen e megjelenített részeiből jön létre egy különös példázat. Ez a kicsinyítő tükör azt az összetett kapcsolatot mutatja meg, amely az egyén és a saját érzései között alakulhat ki. Maguk a szereplők is allegorikus figurák, hisz egyikről sem áll előttünk részletes jellemrajz; az elbeszélő számára csak bizonyos tulajdonságuk fontos, mintha csupán azok megtestesítői volnának. Gélyi Jánosból az anyagi javaira épülő önbecsülése: nemcsak lovaira büszke, hanem az is elégedettséggel tölti el, hogy mások irigyek rájuk; nemcsak annak örül, hogy szép felesége van, hanem annak is, hogy mástól csábította el. Az utóbbit meséli el *A bágyi csoda* című Mikszáth-novella. Vér Klárából vérmessége, csapodár természete lesz mérvadó a történet szempontjából. A további két emberi szereplő pedig szinte kötelező bábfigurája annak a játszmának, ami János és Klára egymásra találását egyáltalán lehetővé tette. Ha Gélyi János nem ringatta volna magát abba az illúzióba, hogy amit anyagilag birtokol, azt irányítani is tudja, akkor az élet sosem sodorta volna az útjába Vér Klárát. A nő – akaratlanul is – abból ad leckét férjének, hogy mások érzelmei és hűsége fölött nem rendelkezhet, és épp e lecke közben derül ki, hogy a férfi saját érzelmeinek sem ura. E játszma kibontakozásában a kerítőnő és a szerető kijelölt szerepet töltenek be, lényegüket pusztán ez a mellékszerep alkotja, tehát ők is allegorikus figurák.

A genette-i klasszifikációt (Füzi–Török 2006) alapul véve megállapíthatjuk, hogy Mikszáth szóban forgó művében a narrátori pozíció hozzátartozik a történet cselekményvilágához (diegézis), amennyiben a mesélő jól ismeri azt a miliőt és zárt közösséget, amelyikben az elbeszélt eseménysor játszódik. Ennek ellenére a narráció mégsem egyértelműen homodiegetikus, mert az elbeszélő nem szereplője a történetnek. Az elbeszélés fokalizálója javarészt Gélyi János. Ez a belső fokalizáció azonban nem jár együtt a főszereplő lelki folyamatainak intellektuális kivetítésével – sem a főhős, sem a narrátor részéről. Alaposabban szemügyre véve inkább azt mondhatjuk, hogy a történetmesélés során külső fokalizáció váltakozik felszíni belső fokalizációval. Gélyi János nézőpontján keresztül láttat a narrátor, ám végig gondosan távol tartja az értelmezés szereplői és elbeszélői aktusait. A belső világról való tudósítás Gélyi érzéseinek észleléséig jut, ugyanakkor a szabad függő beszéd alkalmazása miatt nem derül ki, hogy az érzések azonosítását a főhős vagy a mesélő végzi-e. Ennélfogva olvasóként arra hagyatkozhatunk, ami az érzékszervek számára hozzáférhető: tettek, testi mozdulatok, az álcázott párbeszéd és a láttatott környezet. Gélyi János helyett mi olvasók kapjuk meg annak lehetőségét, hogy az érzések ismeretében értelmezzük ezeket a kivetüléseket, és reprodukáljuk azokat a rejtett gondolati tartalmakat, amelyek a megjelenő érzelmek mögött húzódnak. Ezt azonban csak akkor tudjuk megtenni, ha saját tudattartalmunkat is bevonjuk a folyamatba. A kettős és eldönthetetlen fokalizáció, illetőleg a főszereplő önértelmezési horizontjának teljes elzárása vélhetően ki is kényszeríti az érzékenyebb olvasóból az önvizsgálatot a befogadás során.

AHOGY BENT, ÚGY KINT

Birtoklási vágy, azaz külsőségekből származtatott önazonosság; mások irányíthatóságának illúziója; az empátia hiánya és a könnyűvérűségben kifejezett akaratszabadság – mindez elegendő ahhoz, hogy mozgásba lendüljön a gépezet, amelyet a saját belső világhoz való tudatos kapcsolódás hiánya létesít. Az állati szereplők, a négy tüzes vérű csődör az emberi érzelmeket allegorizálhatják ebben az olvasatban. Ugyanis a történet során hasonló utat járnak be, mint Gélyi kedélyállapota. Mellesleg ez a megfeleltetés következhetne a kulturális emlékezetünkből is, hiszen a lovak és az érzékek / érzelmek párhuzama régóta jelen van az irodalmi és spirituális hagyományban. Egy ötezer éves

védikus írásban ezt olvashatjuk: „Tudd meg hát: A Lélek kocsiban ül, a test pedig kocsi. / Az gyeplő csupán, a kocsit az eszmélet vezeti. / Az érzékek lovak, az út az érzékek érzéklete, / Az élvező a Lélek, az ész és az érzékek együttese." (*Katha-upanisad* 1.3.3-4)

A novella nyitóképében a lovak viselkedése jelzi előre, hogy gazdájuk nyugalma, kiegyensúlyozott magabiztossága hamarosan zavart szenved: „A négy tüzes csődör nyugtalanul rakosgatta szép, karcsú lábait s csapkodott a farkával ide-oda." Ekkor még János nem sejti, hogy felesége őt ugyanúgy megcsalni készül, mint ahogyan annak idején először övé is megcsalás árán lett a bágyi malomban. Büszkeség tölti el lovai láttán; elbizakodottságáról, önteltségéről az elbeszélő szabad függő beszéd formájában értesíti az olvasókat: „Maga nevelése mind a négy, a szemei előtt nőttek fel ilyen gyönyörűségnek, ő gondozta, fésülte őket éber szeretettel", „s olyanná nevelte ezt a négy csikót, hogy mikor végigrepülnek Csoltón, Bodokon, kiszalad a falu a csodájára s elsápadnak az emberek az irigységtől." Ezekből a közlésekből nem lehet egyértelműen eldönteni, hogy Gélyi János vagy az elbeszélő tudatához tartoznak-e. Éppen ezért kifejezhetik azt is, hogy a főszereplő érzelmei nincsenek tudatos szinten, ő maga nem kapcsolódik tudatosan hozzájuk. A beszédben rejlő eldönthetetlenség, a megnyilatkozás szabad függése utalhat erre a belső szétkapcsoltságra, arra, hogy csak a narrátor értelmezésében ismerhetjük meg a szereplő érzelmeit, ő maga nincs tisztában azokkal.

A lovakban előzetesen megjelenő nyugtalanság néhány pillanat múlva Gélyit is utoléri. Amint kihallgatja Klára és Vőnekiné beszélgetését, ő is zaklatott lesz, elönti a kétely: „Sötét sejtelem nehezedett a szívére. Hallotta ő már valaha ezt a szelíd hangot ilyennek! Eh, bolondság! A szavak is megijesszék? Aminek teste nincs, annak is árnyékát lássa? Fekete gyanúnak fehér ágyat bontson?" Ezután különös játszma veszi kezdetét. Megalkotója, Berne így magyarázza ezt a fogalmat: „a játszma kiegészítő, rejtett tranzakciók sorozata, amely előre látható kimenetel felé halad." (Berne 1967, 1987: 62) Aki részt vesz benne, az nem az itt és most helyzetre reagál. Azaz a játszmák nélkülözik a tudatosságot és az őszinte kommunikációt. Házaspárunk játszmájára jellemző, hogy nem a felmerülő érzelmekről beszélnek; a férj nem a gyanúját és az önbecsülésén / téves énképén esett sérelmet osztja meg feleségével, hanem a szomszédasszonyra irányítja haragját, őt hordja le boszorkánynak, természetesen annak távollétében, míg az asszony a kérdésekre hazugsággal felel. Mindketten elleplezik, mit éreznek és gondolnak valójában. A hazug párbeszéd újabb bizonyítéka lehet az érzelmi analfabetizmusnak. A lovak viselkedése a továbbiakban is tükrözi vagy megelőlegezi a csalódott férfi kedélyváltozását. Miután útra kelnek a lagziba, a feldíszített állatok prüszkölnek, zihálnak, táncolva indulnak ki az udvarból. Izgatott-

ságuk párhuzamba állítható János felindultságával. Azzal, ahogyan dühe egyre növekszik, és lassan átveszi értelme fölött az irányítást. A száguldó mének a fékevesztett érzelmek képi megjelenítői, az elengedett gyeplő pedig a teljes kontrollvesztésé. Végül a szilaj lovak pusztítássá lényegülnek át: „nem is paripák már, a szörnyű sebesség összegyúrja őket egy fekete szárnnyá, amely röpül… röpül… Nem is szárny az, de tán a megvadult halál!"

Az érzelmi kontrollvesztés menetét az elbeszélés tempója is követi. A lassú, ráérősen részletező narráció a megcsalás gyanújával szaggatott, kihagyásos és elleplező nyelvezetbe fordul, majd a megbizonyosodás után még jobban felgyorsul, mint amilyen sebességgel Jánost hatalmába keríti a düh és a bosszúvágy. Az érzelmek hatalomátvétele abban is megnyilvánul, ahogyan a narrátor fokozatosan kihátrál a főszereplő tudatából, és először a gesztusoknak, később a természetnek adja át a szót. Ahol az érzelmek hozzáférhetetlenekké vagy éppen kezelhetetlenekké válnak a tudat és az emberi nyelv számára, ott szavak helyett jelek kezdenek el beszélni. A lovak fentebb elemzett viselkedésén kívül jellegzetes példája ennek a novella vége, midőn az elbeszélő teljesen lemond az események kommentálásáról, és a tájat beszélteti: „a közeledő kenderáztatókat, melyek úgy csillogtak zöldes vizükkel, mint valami gúnyos szemek, s messzebb a hegyszakadékokat, ezeket az öblös, nyitott koporsókat". A halálba vezető féltékenység természeti képe ez, amely a történet egyszerűsített tanulsága is lehetne, továbbá újabb példa a szabad függő beszédre. Ki látja így: a főszereplő vagy a narrátor? Ha János, akkor vajon tudatosul-e benne, hogy az események hatására megváltozott a nézőpontja? Vagy az érzelmeitől való eltávolodás miatt ismét a narrátor reflexiójára szorul? Mellesleg az utóbbi valószínűbb, hiszen az áztatókból kitekintő és a féltékenységre utaló zöld szemű szörny Shakespeare *Othelló*ját is megidézi, tehát inkább illeszkedik intellektuálisabb szólamhoz.

ZÁRÓ GONDOLATOK

Bármi is a válasz, a lényegen nem változtat: Mikszáth művében pontos illusztrációját találjuk annak a lélektani törvényszerűségnek, hogy az elfojtott érzelmek és gondolatok utat találnak maguknak, és megnyilvánulnak a külvilágban. A kedélyes elbeszélői fecsegés, amely látszólag a lovait szeretettel gondozó, jólelkű gazdát állítja középpontba, árulkodhat éppenséggel lelki űrről, amit birtoklással és a mások irigységéből táplálkozó becsvággyal ellensúlyoz tulajdonosa. A hazugságokból, elhallgatásokból építkező sze-

replői párbeszéd és gesztusnyelv feltárhatja, hogy a dialógus részvevői képtelenek felelősséget vállalni érzéseikért, és maguk is gyávák szembenézni velük. Minél nagyobb erőfeszítést teszünk annak érdekében, hogy lehasítsuk magunkról nehezen kezelhető érzelmeinket, rossz közérzetünk okait, annál erősebben irányítják a háttérből tetteinket. A kérdés mindazonáltal nyitott marad: a főhős öngyilkossága a kellemetlen érzelmek végső elfojtását célozza meg, vagy éppen ellenkezőleg: az érzelmektől vezérelt cselekvés végzetszerű következménye lesz?

*A jó palócok*ból további novellákat is kiemelhetnénk, amelyek hordozzák a fent azonosított vagy azokhoz hasonló prózapoétikai jegyeket. Sőt, talán a kötet legfontosabb hatástényezőjeként említhető, hogy egyszerű, viszonylag könnyen befogadható nyelvezete egyidejűleg fed el és tár fel fogalmi szinten nehezen körülírható belső, tudati-lelki eseményeket. A képes beszéd és a balladai előadásmód retorikai eszköztára egyaránt alkalmassá teszik novelláit arra, hogy támogassák a befogadót az önmegismerés útján. Ugyanehhez járul hozzá az a sajátosságuk, hogy a narráció szintjén nem képződik bennük nyilvánvaló értelmezői viszony. Ott van például a *Péri lányok szép hajáról*, amely a bűntudat és a szégyenérzet anatómiájába vezeti be olvasóját a felsorolt ismérvek segítségével.

A fenti tanulmányban bemutatott elemzés remélhetőleg arra is bizonyítékul szolgál, hogy az érzelmi nevelés szempontja nem feltétlenül feszíti szét az irodalomelmélet kereteit; az irodalomórának nem kell terápiás foglalkozássá változnia a cél érdekében. Mindazonáltal éppen az önismereti érdek lényegítheti át a szövegközpontú műértelmezést száraz elméletből eleven gyakorlattá.

IRODALOM

A 2020-as NAT-hoz illeszkedő tartalmi szabályozók (2020): https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf (Utolsó megtekintés: 2024. augusztus 10.)

Arany János (1861, 1968): *Költemények Szász Károlytól. Arany János összes művei*, 11. kötet. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Berne, Eric (1964, 1987): *Emberi játszmák*. Ford. Hankiss Ágnes. Gondolat, Budapest.

Ciarrochi, Joseph – Forgas, Joseph P. – Mayer, John D. (2001): *Az érzelmi intelligencia a mindennapi életben*. Kairosz, Budapest.

Füzi Izabella – Török Ervin (2006): *Bevezetés az epikai szövegek és a narratív film elemzésébe*. Szeged. https://www.btk.elte.hu/gepeskonyv (Vizuális és irodalmi narráció) (Utolsó megtekintés: 2024. augusztus 10.)

Goleman, Daniel (2001): *Érzelmi intelligencia.* 2. kiad. Háttér Kiadó, Budapest.

Katha-upanisad: Upanisadok. Ford. Tenigl-Takács László. Tan Kapuja Buddhista Főiskola / Ursus, Budapest 1998.

Keményné dr. Pálffy Katalin (1989): *Bevezetés a pszichológiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Oláh Attila (2006): *Pszichológiai alapismeretek*. Bölcsész Konzorcium, Budapest.

SELF-AWARENESS AND LITERARY ANALYSIS
THE POSSIBILITIES OF EMOTIONAL EDUCATION THROUGH A MIKSZÁTH SHORT STORY

The study analyses Kálmán Mikszáth's short story "The Horses of Poor John Gélyi" from the perspective of self-knowledge and emotional education. It demonstrates how the literary work can be used as a tool for self-discovery and emotional intelligence development. The analysis explores the story's narrative techniques, with particular attention to focalization and free indirect discourse which allow readers to adopt the protagonist's viewpoint while maintaining a distance.

The paper highlights how the story's allegorical characters and the symbolism of the horses reflect the protagonist's emotional state and its changes. It emphasizes that Mikszáth's narratological devices, such as figurative language and ballad-like presentation, are suitable for revealing the characters' unconscious mental processes.

The author argues that incorporating a self-knowledge perspective in literature classes does not necessarily mean neglecting the literary theoretical approach. Instead, it can make the textual interpretation more lively and practical. Finally, the study points out that other short stories in the collection entitled *The Good People of Palocz* are similarly suitable for emotional education and self-knowledge development.

Keywords: self-knowledge, emotional intelligence, focalization, Mikszáth's short story writing, narratology

GAJZÁGÓ JÁNOS – MOLNÁRNÉ BOGÁTH RÉKA –
SZABÓNÉ VÉKONY ANDREA – VÁRBÍRÓ ZITA LILIÁNA

A mesterséges intelligencia alkalmazási lehetőségei az anyanyelvi fejlesztésben

A mesterséges intelligencia (MI) térhódítása világszerte megfigyelhető, egyre szélesebb körben alkalmazzák az ipar, az egészségügy és az oktatás területén. A mesterséges intelligencia exponenciális fejlődése egyre komplexebb feladatok megoldását teszi lehetővé. Az MI-technológiák elterjedése új lehetőségeket kínál a pedagógiai gyakorlatban is. Alkalmazása nemcsak a foglalkozásokra történő felkészülés idejét rövidítheti le, hanem elősegítheti a még inkább személyre szabott fejlesztés megtervezését, ezzel növelve az ellátás hatékonyságát. A nagy nyelvi modellek és a generatív képi modellek emellett hasznosak lehetnek tartalomgenerálásban, információgyűjtésben és ötletelésben egyaránt. A tanulmány célja bemutatni a mesterséges intelligencia etikus alkalmazását, valamint azokat a területeket, ahol az MI a nyelvi fejlesztéssel foglalkozó pedagógusok munkáját támogathatja.

Kulcsszavak: mesterséges intelligencia (MI), generatív mesterséges intelligencia, nyelvi fejlesztés, anyanyelvi fejlesztés, etikus alkalmazás, nyelvi modell, képi modell, nyelvi késés, hangtani tudatosság

„Már ahhoz is nagyon gyorsan kell futnunk, hogy egy helyben maradjunk."
(Carrol 1871: 33)

BEVEZETÉS

Lewis Carroll 1871-ben írta meg az *Alice Tükörországban* című könyvét, melynek 2. fejezetében rávilágít arra a tényre, miszerint Tükörországban már ahhoz is szaladni kell, hogy egyáltalán ugyanott maradjunk. A cikk mottójául választott, 153 éve íródott idézet jól szimbolizálja modern, rohanó világunk dinamikáját. Egy olyan felgyorsult és folyamatosan változó világban élünk, ahol az érezheti magát igazán otthon, aki képes lépést tartani a változásokkal. Ez azonban nem egyszerűen csak alkalmazkodást jelent, hanem a változásokban rejlő lehetőségek felismerését és azok kihasználását is. Korunkban az

állandóság helyét a rugalmasság és a folyamatos önfejlesztés vette át, miközben a gyors gondolkodás, a kreativitás és a cselekvőkészség vált a siker kulcsává. Aki képes mindezt kihívásként kezelni és a fejlődés lehetőségeként értelmezni, az nemcsak követi a változásokat, hanem maga is alakítja a jövőt.

Az emberiség történelmében a legnagyobb változásokat az ipari forradalmak hozták el, alapjaiban megváltoztatva a gazdaságot, a társadalmat, valamint a mindennapi életet. A jelenben egy negyedik ipari forradalomról beszélhetünk, melyet leginkább a mesterséges intelligencia (MI) rohamos fejlődése és elterjedése fémjelez. Mindez nemcsak a mindennapjainkat formálja át, hanem új lehetőségeket és kihívásokat is hoz az élet minden területére.

ELŐLJÁRÓBAN A MESTERSÉGES INTELLIGENCIÁRÓL

Bármilyen modern, a jövő technológiájának tűnik is a ma viharos sebességgel terjedő mesterséges intelligencia, alapjait már évtizedekkel ezelőtt megalkották. A ma ezzel kapcsolatosan előforduló szakszavak – mint például a mélytanulás, a neurális hálózat – eredete több mint fél évszádos.

Az 1930-as években Alan Turing angol matematikus vetette fel egy olyan gép elméletét, amely akármilyen – akkor még elsősorban matematikai – problémát képes megoldani, ami algoritmizálható. Ez az úgynevezett Turing-gép (Turing 1936).

Turinggal párhuzamosan a korszak több matematikusa – köztük Neumann János is – elkezdett foglalkozni az emberi gondolkodás modellezésével, modellezhetőségével.

Egy 1943-ban megjelent tanulmányban Warren Sturgis McCulloch neuropszichológus és kibernetikus kollégájával, Walter Pitts-szel megkísérelték bemutatni, hogy egy Turing-gép programja megvalósítható egy véges számú formális neuronból álló hálózatban, mivel a neuron az agy alapvető logikai egysége (McCulloch–Pitts 1943). A tanulmány hatására Marvin Minsky 1951-ben megépített egy 40 „neuron”-ból álló gépet (*Wikipedia* 2012 – 2024).

A biztató tudományos eredmények hatására Alan Turing 1950-ben megjelent cikkében arról elmélkedik, hogy elérhet-e valaha a gépi tudás az emberi szintjére? Ezt egy olyan teszttel – a róla elnevezett Turing-teszttel – gondolta tisztázni, melyben a kérdező és a válaszoló csak írásban kommunikálhat, és a kérdező feladata az általa feltett kérdé-

sekre adott válaszok alapján eldönteni, hogy a válaszoló valódi ember vagy gép. Turing elképzelése szerint az ezredfordulóra létrejöhet egy olyan program, amelynek alkalmazásával az átlagos felhasználó maximum 70%-os eséllyel tudja megkülönböztetni a gépi válaszokat az emberitől (Turing 1950).

1955-ben John McCarthy vezetésével ajánlás született arra, hogy 1956 nyarán tíz tudós egy kéthónapos mesterségesintelligencia-kutatást végezzen, melynek feladata, hogy megmutassa, a tanulási folyamatok, az intelligencia jellemzői olyan pontosan leírhatók, hogy azt egy géppel is lehet szimulálni: „*Kísérletet teszünk arra, hogy megtudjuk, hogyan lehet gépeket nyelvhasználatra, absztrakciók és fogalmak kialakítására, jelenleg emberi képességnek tartott problémák megoldására, valamint önfejlesztésre tanítani.*" (Mccarthy és mtsai 1955: 2.)

Az ajánlás történelmi jelentősége abban áll, hogy hivatalosan itt használták először a mesterséges intelligencia (artificial intelligence) kifejezést.

Warren McCulloch és Walter Pitts 1960-ban bemutatták háromrétegű neurális hálózatból álló gépüket, a „Mark I Perceptron"-t. A gépet képfelismerésre készítették, és ennek megfelelően az első, bemeneti rétege egy optikai érzékelő egység volt. Ennek adatait dolgozta fel a második, rejtett réteg, ami a végeredményt a kimeneti egységen jelenítette meg. Habár a készülék biztató volt, hamar szembesültek annak határaival: csak korlátozott számú mintázat felismerésére volt alkalmas, és újabb rétegek beiktatása technológiailag nehezen volt megoldható. Az 1960-as évek végére a digitális számítógépeken végzett szimulációk gyorsabbak voltak, mint a perceptron alapú rendszerek (*Wikipedia* 2003 – 2024).

Az 1960-as évek során kezdtek elterjedni a gépi tanulási technikák is, amikor nem konkrét program alapján határozták meg, hogyan jut el a bemeneten adott adatoktól a végeredményig a gép, hanem különböző statisztikai algoritmusok segítségével, amit egy emberi operátornak kellett értékelnie és hibás értékek esetén újraszámoltatnia. Ezt nevezték megerősítéses tanulásnak. A gépi tanulás egy fajtája a mélytanulás (deep learning), amit neurális hálózatokon alkalmaznak. A „mély" jelző arra utal, hogy a hálózatban több réteg található, amelyek száma háromtól akár több száz vagy ezer rétegig is terjedhet, és az egyik réteg által szolgáltatott eredmény lesz a következő réteg bemeneti adata.

A technológiai nehézségek és a készpénzre váltható kutatási eredmények elmaradása miatt a 70-es években megcsappant a mesterséges intelligencia iránti érdeklődés, megfogyatkoztak az anyagi támogatások, beköszöntött az első „mesterséges intelligencia tél" (Latta 2021).

Az 1980-as évek elején indult meg egy újabb fejlesztési hullám, mely során az elsődleges cél speciális szakértői, vezetéstámogatási rendszerek létrehozása volt, ahol nagy mennyiségű adatok elemzéséhez fejlesztettek mesterségesintelligencia-rendszereket. Mivel az adatok bevitele manuálisan történt, ami sok emberi erőforrást igényelt, ugyanakkor az általuk elért haszon minimális volt, az évtized végére újabb visszaesés következett be.

1. ábra: A mesterséges intelligencia három fellendülése (*Forrás:* TechnologyStories.org)

Az 1990-es években egyrészt a technológia rohamos fejlődése, másrészt az internet megjelenése újabb lökést adott a mesterségesintelligencia-kutatásnak. A nagy mennyiségű kutatási adat, valamint a számítási és tárolási kapacitás ugrásszerű növekedése által beindított fejlődésnek jelen pillanatban is tanúi lehetünk.

Turing 1950-ben megjelent tanulmányát – mely a korábban említett Turing-tesztet is tartalmazza – azzal zárja, hogy nehéz meghatározni, mi reprezentálhatja leginkább az emberi intelligenciát. Vannak, akik szerint valamely absztrakt tevékenység, például a sakkjáték megtanításával érdemes kezdeni, míg mások a szövegértés, a beszéd elsajátítását tartják kulcsfontosságúnak (Turing 1950).

A sakkozni tudó MI és végül az akkori világbajnokot, Garri Kasparovot 1997-ben legyőző Deep Blue fejlődése a 90-es éveket kíséri végig. Habár ennek működése még sokkal hagyományosabbnak tekinthető, adott állásból 12 lépéspár kiértékelését volt képes elvégezni, és ez alapján a legideálisabb lépést kiválasztani (Kasparov becsült keresési mélysége 10–12 lépés volt) (*Wikipedia* 2010 – 2024).

A technológiai fejlődés és a számítási sebesség növekedése lehetőséget adott többrétegű neurális hálózatok megépítésére, ami a mélytanulási technológia segítségével a kép-, a hang- és a szövegfelismerést tette egyre pontosabbá.

Szintén a többrétegű neurális hálózat tette lehetővé az *AlphaGo* létrehozását, ahol a sakk után a sokkal komplexebb *go* játék megtanítása volt a cél. A megerősítéses gépi tanulási technikával – amely során korábban lejátszott go-játszmákat mutattak meg a számítógépnek – fejlesztett gép végül 2016. március 9–15. között egy 5 játszmából álló mérkőzésen legyőzte Lee Sedol koreai – akkor a világ egyik legjobb – profi go-mestert (*Wikipedia* 2016 – 2024).

Az OpenAI 2018-ban mutatta be a GPT (generativ pre-trained transformer) 1.0-t, ami szintén neurális hálózaton alapuló szövegfeldolgozó, generáló nagy nyelvi modell (Large Language Modell – LLM). A modell „félig felügyelt" tanítása két szinten történik:

1. Nem felügyelt generatív előképzés (pre-training):
   Ebben a szakaszban a modell hatalmas, címkézetlen szövegekkel dolgozik. A szövegkörnyezet alapján megpróbálja megjósolni a következő szót. Ez a folyamat határozza meg a modell kezdeti paramétereit, miközben általános nyelvi mintákat, nyelvtant tanul.
2. Felügyelt finomhangolás (fine-tuning):
   Ezen a ponton az előre betanított modellt konkrét feladatokra adaptálják címkézett adatokkal. Például, ha az adott feladat az érzelemelemzés, akkor a modellt olyan adathalmazzal hangolják finomra, amelyben az érzelmi címkék (pl. „pozitív", „negatív") már meg vannak adva. Ez a szakasz a modell általánosított nyelvi képességeit a célfeladat követelményeihez igazítja.

Ez kétlépcsős megközelítést tesz lehetővé, hogy a GPT-modellek hatékonyan használják fel a hatalmas mennyiségű címkézetlen adatot (az előképzéshez), majd kisebb mennyiségű címkézett adatot (a finomhangoláshoz). Így különböző természetes nyelvi feldolgozási feladatokban kiemelkedően jól teljesítenek (*Wikipedia* 2021 – 2024).

A mesterséges intelligencia fejlődésének, kutatásának méltó elismeréseként 2024-ben a fizikai Nobel-díjat John Hopfield és Geoffrey Hinton kapta a gépi tanulást a mesterséges neurális hálózatokon lehetővé tevő találmányaikért (*HVG* 2024).

A mesterséges intelligenciát fejlettsége szerint három csoportba soroljuk:

1. Gyenge (narrow) MI (AI)
   Ezek a modellek speciális feladatok ellátásra képesek, szöveg- és képfelismerésre, illetve -alkotásra, autonóm rendszerek vezérlésére, asszisztens szolgáltatásra. Jelenleg ezen a szinten tartunk, a mindennapi élet számos területén megtalálható, például az egészségügyben diagnosztikai, döntéselőkészítő támogatás, közlekedésben önvezető autók, forgalomszervezési feladatok ellátása, oktatásban személyre szabott oktatási tervek készítése (ez utóbbira látunk majd konkrét példákat cikkünk további részeiben).
2. Általános (general) MI (AGI)
   A mesterséges intelligencia már az emberrel azonos feladatok ellátására képes, hasonló komplexitással, függetlenül a célfeladat specifikációjától. Kezdetleges állapotban van, habár Sam Altman nagyon bizakodó és néhány éven belül várja a megjelenését (*Y Combinator* 2024).
3. Szuperintelligencia
   Ezen a szinten a mesterséges intelligencia már messze túlhaladja az emberi intelligenciát. Éppen ezért különösen fontos szem előtt tartani az ezzel kapcsolatos etikai, társadalmi szabályozást.

A MESTERSÉGES INTELLIGENCIA ÉS AZ OKTATÁS KAPCSOLATA

A mesterséges intelligencia nemcsak technológiai fejlődést jelent, hanem egy olyan paradigmaváltást is, amely új kihívásokat és lehetőségeket hoz az oktatás területén. Ahhoz, hogy az oktatási rendszer képes legyen alkalmazkodni a fejlődéshez, elengedhetetlen, hogy mind a tanulók, mind a pedagógusok elsajátítsák az MI alapjait, és fejlesszék azokat a készségeket, amelyek lehetővé teszik a mesterséges intelligencia hatékony alkalmazását. A folyamatos fejlődés fenntartása érdekében alapvető az ehhez szükséges tudás és a kompetenciák alkalmazása. Az MI használata különféle készségek hangsúlyos fejlesztésének szükségességét vonja maga után. Ilyenek többek között az értő olvasás, a természettudományos ismeretek, a lényeglátás, a kritikai gondolkodás, illetve az aktív tanulás (Eloundou és mtsai 2023).

Ahhoz, hogy a jövő munkavállalói sikeresek legyenek, képessé kell válniuk az MI alkalmazásához szükséges technikai készségek, az ún. hard skillek elsajátítására. Li (2022) felhívja a figyelmet arra, hogy emellett az ún. soft skillek fejlesztésének is előtérbe kell kerülnie. A soft skillek olyan képességek, amelyek segítenek hatékonyan kommunikálni, együttműködni másokkal. Ilyenek például a magas érzelmi intelligencia, az empátia, a megbízhatóság, a motiváltság, a jó szervezőképesség, az alkalmazkodóképesség, a problémamegoldó-képesség, valamint a kritikai gondolkodás.

Ugyanezt támasztja alá az alábbi, a Microsoft *Work Trend Index* 2023. évi jelentésében szereplő ábra, mely azokat a képességeket, készségeket mutatja be, amelyek elengedhetetlenek ahhoz, hogy a mesterséges intelligencia hatékony eszköz legyen a munkatársak kezében.

2. ábra: A Microsoft *Work Trend Index* 2023. évi jelentése az új munkavégzéshez szükséges új képességekről/készségekről
(*Forrás:* https://www.microsoft.com/en-us/worklab/s/3iuU5uAETwNO98aT0g0Eu2/)

A felmérés alapján a kiemelt képességek/készségek a rugalmasság, az érzelmi intelligencia, a kritikus gondolkodás, a kreativitás, a tudásvágy/intellektuális kíváncsiság, az előítéletek felismerése és kezelése és a hatékony promptolásra való képesség, más néven a *prompt engineering*, azaz a promptolás „művészete".

Chen és munkatársai (2023) hangsúlyozzák, hogy a jövő munkaadói olyan alkalmazottakat keresnek majd, akik a hard skillek és a soft skillek kombinációjával egyaránt rendelkeznek.

A McKinsey & Company 2020-ban végzett egy felmérést 2000 fő pedagógus bevonásával az Egyesült Államokban, Kanadában, az Egyesült Királyságban, valamint Szingapúrban (Bryant és mtsai 2020). Az eredmények alapján a pedagógusok a heti 50 munkaórájuknak mindössze 49%-át töltik a gyermekekkel/tanulókkal való közvetlen foglalkozással.

3. ábra: A McKinsey & Company 2020-ban végzett felmérésének eredménye: a tanárok munkaidejének megoszlása (Bryant és mtsai 2020)

Azonban, ha a pedagógusok a munkafolyamataikba bekapcsolják a mesterséges intelligenciát, akkor az idejük 20-30 százalékát tudják megspórolni, majd ezt követően a gyermekek tanulását közvetlenül támogató tevékenységekre fordítani. Ezt mutatja a következő ábra:

4. ábra: A McKinsey & Company 2020-ban végzett felmérésének eredménye: a mesterséges intelligencia bekapcsolása a pedagógiai folyamatokba (Bryant és mtsai 2020)

A felmérés alapján azok a területek, ahol a mesterséges intelligenciával támogatott automatizálásnak a legnagyobb potenciálja van, a következők:

– felkészülés, előkészítés,
– adminisztráció,
– értékelés,
– visszacsatolás.

A mesterséges intelligencia legnagyobb mértékben az órákra való felkészülésben, valamint az egyéni feladatok elkészítésében segítheti a pedagógusokat.

A különféle MI-alapú alkalmazások alkalmasak az órarendek és az éves tanterv megtervezésére, figyelembe véve a pedagógusok időbeosztását, a tanulók igényeit és az iskolai erőforrásokat. Felhasználásukkal automatizálhatókká válhatnak a mindennapi adminisztratív feladatok, mint például a tanulók jelenlétének nyilvántartása.

Az MI segítségével emellett könnyen nyomon követhető a tanulók fejlődése. Az MI-alapú értékelőrendszerek képesek gyorsan elemezni a tanulói teljesítményeket és személyre szabott visszajelzést adni. Ez nemcsak gyorsabbá teszi az értékelést, de segíthet a pedagógusoknak is abban, hogy jobban azonosíthassák a tanulók erősségeit és gyengeségeit, ezáltal hatékonyabban tudják megtervezni az egyéni fejlesztés lépéseit.

Vagyis ezek alapján a mesterséges intelligencia lehetőséget ad arra, hogy a pedagógusok több időt fordítsanak a kreatív, értékteremtő munkára, illetve a tanulókkal való közvetlen interakcióra. Fontos azonban ehhez biztosítani a mesterséges intelligencia etikus és felelősségteljes alkalmazását, mely alapján a pedagógusok az MI-t átgondolt módon tudják integrálni az oktatási környezetbe.

Lu és Harris (2018) szerint négy olyan fő terület van, ahol a mesterséges intelligencia hatékonyan alkalmazható edukációs célokra:

1. Oktatás intelligens tutoráló rendszerekkel (Intelligent Tutoring System, ITS), melyek biztosítják a személyre szabott tanulást azáltal, hogy elemzik a tanuló erősségeit, gyengeségeit, és ezek alapján alakítják a feladatokat.
2. A tanulási folyamat személyre szabása a tananyag tartalmának, tempójának, az anyagrészek sorrendjének és nehézségi szintjének finomhangolásával.
3. Tudásellenőrzés, számonkérés, vizsgáztatás adaptív értékelésekkel.
4. Különféle oktatásadminisztrációs feladatok automatizálása.

A generatív modelleknek két nagy csoportjuk van, az ún. nyelvi és a képi modellek.

A nagy nyelvi modellek (Large Language Model, LLM), mint például a ChatGPT, a Copilot, a Gemini vagy a magyar fejlesztésű Puli a generatív MI legismertebb és legelterjedtebb alkalmazásai. Ezek a modellek hatalmas szöveges adathalmazokból tanulnak, illetve dolgoznak. A legtöbb nyelvi modell több nyelven is képes kommunikálni, beleértve a magyart is. Ugyanakkor fontos megjegyezni, hogy mivel olyan nyelvi adatokon tanították, melyben felülreprezentált volt az angol nyelvű adat, a tapasztalatok szerint az angol nyelvű kérdésekre adott angol nyelvű válaszok a legpontosabbak.

A nagy nyelvi modellek az alábbi területeken lehetnek a pedagógusok segítségére:

– Tartalomgenerálás, pl. cikkek, posztok, blogcikkek írása.
– Nyelvi feladatok elvégzése, pl. fordítás, szövegösszefoglalás.
– Kutatás, pl. információgyűjtés, ötletelés.
– Ismeretszerzés, pl. adott témában információk gyűjtése.
– Oktatás és tanulás, pl. oktatási anyagok, feladatlapok készítése.
– Programozás, pl. html-kódok írása saját weboldal készítéséhez.

A generatív képi modellek (pl. DALL-E, Visme, Midjourney, Bing) olyan mesterséges intelligencia rendszerek, amelyek képesek a betanítás során megadott képadatokból a képek jellemzőit, mintáit és struktúráit felhasználva új, eddig nem létező képeket lét-

rehozni. Alkalmazásukkal készíthetünk diagramokat, grafikonokat, folyamatábrákat, gondolattérképeket, infografikákat, képeket, rajzokat, fotókat, illusztrációkat egyaránt. A képi modellek az alábbi területeken segíthetik a pedagógusok munkáját:

– Megértés támogatása, pl. bonyolult fogalmak vagy folyamatok vizualizálása által.
– Differenciált oktatás támogatása, pl. egyéni feladatlapok képi anyagának elkészítése a gyermek igényeinek megfelelően.
– Motiválás, pl. a gyermek figyelmének felkeltése és fenntartása különféle színes, érdekes képek segítségével.
– Együttműködés fejlesztése, pl. csoportmunka során közösen használt gondolattérképek alkalmazásával.

A DALL-E, mely az OpenAI által fejlesztett képgeneráló modell, egyre gyakrabban integrálódik a nyelvi modellekbe, például a ChatGPT-be vagy a Copilot-ba, ezáltal bővítve a nagy nyelvi modellek képességeit. Ez az integráció lehetővé teszi, hogy a szöveg- és a képalkotás szorosan együttműködjön, új szintre emelve az ember–MI interakciókat.

Miben más az emberi intelligencia és a mesterséges intelligencia? Az antropomorfizmus, vagyis az emberi tulajdonságok és érzelmek átruházása állatokra, tárgyakra vagy fogalmakra egy ősidők óta jelen lévő jelenség az emberi gondolkodásban. Fő oka, hogy megkönnyíti számunkra a komplex dolgok megértését. A mesterséges intelligencia kapcsán is gyakran megfigyelhető az antropomorfizálás, sokszor hajlamosak vagyunk az MI-t emberi tulajdonságokkal felruházni. Pedig a mesterséges intelligencia kizárólag algoritmusokkal és adatokkal dolgozik, és nem rendelkezik valódi érzelmekkel vagy tudattal. Vagyis az emberi intelligencia és a mesterséges intelligencia között lényegi különbségek figyelhetők meg. Mik is ezek?

Az emberek rendelkeznek öntudattal, képesek felismerni önmagukat mint egyedi, másoktól különálló létezőket. Az öntudat teszi lehetővé számukra, hogy megértsék saját létezésüket, értékeljék saját gondolataikat, érzelmeiket és cselekedeteiket, valamint reflektáljanak azokra. A mesterséges intelligencia nem rendelkezik öntudattal, nem érzi/nem tudja, hogy „létezne."

Az emberek képesek érzelmi reakciókat megérteni, átélni és empátiával fordulni mások felé. A mesterséges intelligencia ugyan felismer érzelmeket, de azok átélésére és megértésére nem képes.

Az emberek képesek teljesen új, eddig nem létező ötleteket alkotni, kreatív módon gondolkodni és intuitív következtetéseket levonni. Az MI is képes alkotó jellegű feladatok

megoldására (pl. műalkotások létrehozása), de az emberek által megadott adatok alapján, előre meghatározott mintákból dolgozik. Ezt az alapvető különbséget támasztja alá az a felmérés, ami arra irányult, hogy a mesterséges intelligencia vajon miként áll helyt az iskolai vizsgákon. Az alábbi grafikonon jól látszik, hogy a GPT-4 modell a középiskolai vizsgafeladatok megoldásában az elődjéhez képest sokkal jobban teljesített (az oszlopdiagram egyre sötétedő részei), sőt az emberek 85 százalékánál is jobb vizsgaeredményeket produkált (a GPT-3.5 csak a 40 százalékuknál), azonban azoknál a területeknél, ahol az emberi intelligenciának van alapvető szerepe, továbbra sem érte el a diákok teljesítményének a szintjét. Ilyen például az angol irodalom, a művészettörténet vagy a pszichológia. Ugyancsak alulteljesített az ún. AMC 10 (American Mathematics Competition 10) matematikai versenyen (algebra, geometria, számelmélet, kombinatorika). Azt gondolhatnánk, ezekben a matematikai feladatokban az MI kiváló eredményeket ér el, azonban az ilyen jellegű példák megoldásához alapvető a problémamegoldó képesség és a kritikus matematikai gondolkodás, ami kizárólag az emberi intelligencia sajátja.

Természetesen felmerülhetnek etikai kérdések is a generatív mesterséges intelligencia alkalmazásával kapcsolatban, különösen a generált tartalom hitelességét illetően. Megjelenhetnek hamis információk, *deepfake* videók vagy félrevezető hírek, de előfordulhat az MI által létrehozott tartalom saját munkaként való feltüntetése is. Emiatt elengedhetetlen, hogy kidolgozzunk és alkalmazzunk etikai irányelveket a generatív mesterséges intelligencia használatára vonatkozóan. Amikor ilyen technológiával készítünk tartalmat, mindenképpen jeleznünk kell, hogy azt az MI generálta. Ennek biztosítására például automatikus vízjelekkel, a felhasználó által elhelyezett vízjelekkel vagy lábjegyzetben történő feltüntetéssel találhatunk megoldást.

A generatív mesterséges intelligencia alkalmazása amellett, hogy új lehetőségeket kínál a tartalom létrehozásában, segíthet előmozdítani az etikus feladatlap-használatot is. Mivel a modell képes egyedi tartalmat generálni, elkerülhetjük a szerzői jogokat sértő másolásokat, amelyek gyakran előfordulhatnak, amikor különböző kiadványokból másolunk. Így a felhasználók biztosak lehetnek abban, hogy a létrehozott, etikusan meghivatkozott anyagok jogszerűek. Ezenfelül, mivel a generált tartalom teljes mértékben személyre szabható, lehetőség van arra, hogy a feladatok minden tekintetben igazodjanak a gyermekek egyéni igényeihez. Az etikus tartalomkészítés ezen új formája támogatja az oktatás integritását és a tanulás hatékonyságát, miközben tiszteletben tartja a szerzői jogokat.

5. ábra: Az OpenAI jelentése a vizsgaeredményekről
(*Forrás:* https://www.researchgate.net/figure/OpenAIs-Technical-Report-on-Exam-Results-Note-Exam-Results-ordered-by-GPT-35_fig1_378618539)

A következőkben erre láthatunk konkrét példákat az anyanyelvi fejlesztés témakörében, életkoronként bemutatva a nyelvi fejlődés és az írott nyelv elsajátításához szükséges képességek fejlesztési lehetőségeit.

A 2–4 ÉVES KORBAN ALKALMAZHATÓ NYELVI FEJLESZTÉS LEHETŐSÉGEI A MESTERSÉGES INTELLIGENCIA SEGÍTSÉGÉVEL

A mesterséges intelligencia hatékony asszisztensként támogatja a nyelvi fejlesztést, lehetővé téve a terápiás lépések precízebb megtervezését és szükség esetén a terápia irányának módosítását. Emellett segíti a szakembereket abban, hogy tudásukat rendszerezve és bővítve még eredményesebben végezhessék munkájukat.

A logopédiai munkát a holisztikus szemlélet határozza meg, amely az egyént helyezi a középpontba, és célja az egyéni szükségletekhez igazodó ellátás biztosítása. A nyelvi fejlesztésben kiemelt szerepet kap a differenciálás, ami lehetővé teszi a célzott és eredményes terápiás folyamatok megtervezését.

A mesterséges intelligencia hatékony eszköz lehet a 2–4 éves, nyelvi késés tüneteit mutató gyermekek nyelvi fejlesztésében és a foglalkozásokra való felkészülésben.

Nyelvi késésről 24 hónapos kortól beszélhetünk, mivel kétéves kor előtt a gyermekek nyelvi fejlődése még jelentős egyéni eltéréseket mutat. Míg egyes gyermekek szókincse ebben a korban akár az 1000–2000 szót is elérheti, mások mindössze 50 szót használnak. Emiatt kétéves kor előtt nehéz pontosan megítélni az eltérések jelentőségét és előre jelezni a fejlődési kimeneteleket. Kétéves életkorban az 50 szavas aktív szókincs megléte, illetve a kételemű szókombinációk (kétszavas mondatok) használata a tipikus fejlődés minimális kritériuma. Ezt a nemzetközileg is leginkább elfogadott kettős kritériumot tekinthetjük a nyelvi késés meghatározójaként (Kondor-Szabó–Molnárné–Szabóné 2024).

Az első 50 szó elsajátításának elhúzódása kockázati tényezőként vehető figyelembe, hiszen az ilyen tünetet mutató gyermekek egy része kb. 3-4 éves korára felzárkózik a korcsoportjának megfelelő szintre. Ugyanakkor ez a kockázat egyáltalán nem elhanyagolható, hiszen a beszédkésést mutató gyermekek 13–20%-ának mintegy felénél később már nyelvi zavart diagnosztizálnak a logopédusok (Kondor-Szabó–Molnárné–Szabóné 2024).

A „korai felismerés" elvét követve kiemelten fontosnak tartjuk a nyelvi késés mielőbbi diagnosztizálását és terápiáját. Komplex megközelítést alkalmazunk, amely az egyes nyelvi szintekhez tartozó területek együttes fejlesztésére épül. A terápiás folyamatokhoz széles körű ismeretanyag, valamint sokféle eszköz szükséges. Mivel a foglalkozások előkészítése jelentős időráfordítást igényel, a mesterséges intelligencia hatékony támogatást nyújthat ebben a munkában. A nyelvi és képi modellek segítségével készíthetők feladatlapok, házi feladatok, de akár egyéb digitális oktatási segédeszközök egyaránt. Az így létrehozott képeket, anyagokat érdemes kinyomtatni és laminálni, mert ezáltal tartósabbá válnak és a környezettudatosság jegyében újrafelhasználhatóak lesznek.

A nyelvi késés logopédiai terápiájának különböző területeihez, vagyis a beszédkedv felkeltéséhez és fenntartásához, a szókincs (receptív/expresszív) fejlesztéséhez, a lexikai/szemantikai szint fejlesztéséhez, a mozgás-ritmus-beszéd összekapcsolásához, a tolda-

lékok megértéséhez, használatához, a morfológiai, a szintaktikai és a pragmatikai szint, valamint a mondatértés fejlesztéséhez, a mondatalkotás gyakorlásához, illetve a szociabilitás fejlesztéséhez szeretnénk olyan ötleteket bemutatni, melyeket generatív nyelvi és képi modellek segítségével valósíthatunk meg.

A *beszédkedv felkeltéséhez* rendkívül jól alkalmazhatóak az ún. ultrarealisztikus képek (egyszínű, fehér háttérrel), mert ezek sokkal jobban felkeltik a gyermekek érdeklődését, és eredményesebben segítik az adott célszó előhívását, mintha stilizált rajzot vagy zsúfolt képi környezetben előforduló illusztrációt mutatnánk nekik.

6. ábra: Beszédkedv felkeltése.
Mesterséges intelligencia (DALL-E) által generált kép

A *mozgás-ritmus-beszéd összekapcsolása* nagyon fontos eleme a nyelvi késés terápiájának. Az énekek, a mondókák és a versek nyelvezete egyszerű, több hangutánzó szót és játékos szó- és hangismétlést is tartalmaznak, amelyek segítik a beszédkedv felkeltését és fenntartását, valamint a gyermekek szókincsének bővítését. A gyermek általuk jobban megismeri, valamint elsajátítja a magyar nyelv dallamát, ritmusát, tempóját. A gyakran előforduló ismétlések, a nyelvi fordulatok, a rímek, a ritmus egyaránt verbális megnyilatkozásra ösztönzik a gyermekeket. Az énekeket, mondókákat mindig mozgáshoz kapcsolva, örömteli tevékenységet kialakítva alkalmazhatjuk. Gyakran kihívást jelent olyan mondókát találni, amely az adott témakörhöz illeszkedik, a gyermek fejlettségi szintjének megfelelő szavakat és mondatszerkezeteket tartalmaz, valamint mozgásokkal is kiegészíthető. A mesterséges intelligencia lehetővé teszi, hogy egyszerűen készíttessünk rímelő mondókákat, amelyekhez akár képeket vagy színezőket is generálhatunk.

Mikulás jön, csendben lép, *(halkan lépkedő mozdulatok)*
Hóban csillog sok kis fény. *(csillogás mutatása ujjakkal)*
Nagy puttonya tele kincs, *(hátizsákot cipelő mozdulat)*
Gyorsan nézd meg, mit is visz! *(„kukucskálás" kézzel a szem előtt)*

Csengő hangja: ding-ding-dong, *(csengő csilingelésének mutatása kézzel)*
Suhan szánja: ring-ring-rong. *(hullámzó kézmozdulat a szán siklását utánozva)*
Integet, és megfordul, *(integetés, majd fordulat)*
Télapó már búcsút int. *(távoli integetés utánzása)*

7. ábra: Mozgás-ritmus-beszéd összekapcsolása.
Mesterséges intelligencia (DALL-E) által generált kép

Amikor a gyermekek már elegendő és megfelelő minőségű receptív és expresszív szókinccsel rendelkeznek, megkezdődik a *morfológiai és a szintaktikai szint fejlődése*. Az első lépés a környezetből származó információk elsajátítása tárgyak segítségével. Mikor a gyermekek figyelme már képi szinten is leköthető, akkor érdemes különböző rajzokkal gyakoroltatni a főfogalmi kategóriákat. A generált képek jól használhatók a főfogalmak előhívására, valamint tárgy–kép és kép–kép egyeztetési feladatokhoz.

8. ábra: Lexikai/szemantikai szint bővítése.
Mesterséges intelligencia (DALL-E) által generált kép

A szakirodalmi adatok szerint a magyar gyermekek első toldalékai között szerepel a tárgyrag (-t), a határozórag (-ba, -ban), a birtokjel (-é), valamint a birtokos személyrag (-m). A toldalékok egyéni fejlődési ütemét mindenképpen figyelembe kell vennünk a terápia felépítésekor. A toldalékok elsajátításának sorrendje attól függ, a gyermek megérti-e vajon a közölni kívánt viszony tartalmát és jelentését (Kondor-Szabó–Molnárné–Szabóné 2024).

Könyvekben és az interneten gyakran nehéz olyan képeket találni, amelyek kifejezetten az adott *morféma gyakorlására* alkalmasak. Tapasztalataink szerint a letisztult, élethűen generált képek hatékonyabban segítik az adott toldalék előhívását. Az alábbi képpel például akár több morfémát is tudunk gyakoroltatni, pl. a tárgyragot, a részeshatározó ragot, a birtokjelet (Mit ad? Kinek adja? Kié a maci? kérdésekre adott válaszok).

9. ábra: Morfológiai szint fejlesztése.
Mesterséges intelligencia (DALL-E) által generált kép

A *szintaktikai szint fejlesztését* analógiás tőmondatok gyakorlásával kezdjük. Olyan szavakból alkotunk kezdetben analógiás mondatokat, amelyek a gyermek aktív szókincsében szerepelnek. Először a mondat állítmánya változik, majd később már a mondat alanya is cserélődhet. A mondatalkotás kialakításánál és gyakorlásánál, a mondatszerkezeti váltásoknál a gyermek egyéni fejlődési ütemét figyelembe kell venni. Analóg mondatokhoz generálhatunk képeket képi modellek által, melyeket feliratozhatunk is. A feliratozás segítség lehet az otthoni gyakorlás során, mert így a szülő pontosan azokat a mondatszerkezeteket tudja ismételni a gyermekkel, amelyeket a foglalkozáson a logopédus gyakoroltatott vele.

10. ábra: Szintaktikai szint fejlesztése. (A lány eszik. A lány iszik.)
Mesterséges intelligencia (Adobe Firefly) által generált kép

A szintaktikai szint fejlesztésében kiemelt szerepe van az eseményképekről való mesélésnek, ami egyszerre támogatja az időbeli és térbeli szerialitás fejlődését. Ezt követően a mondatalkotási készséget a képek időrendbe helyezésével gyakoroltatjuk.

11. ábra: Szintaktikai szint fejlesztése.
Mesterséges intelligencia (DALL·E) által generált kép

Az összetett mondatok alkotásának fejlesztésére számos módszer létezik, például az ok-okozati összefüggések felismerése és megfogalmazása. A nyelvi modellek segítségével olyan mondatkezdeményeket is generálhatunk, amelyeket a gyermeknek kell befejeznie.

12. ábra: Szintaktikai szint fejlesztése (ok-okozati összefüggések gyakorlása). Mesterséges intelligencia (Gemini) által generált tartalom

A nyelvi késés terápiájában a *pragmatikai szint* (a nyelv kommunikatív funkciója) *fejlesztése* nagyon fontos, hiszen a nyelvet a gyermeknek mindig az adott szociális kontextusnak megfelelően kell tudnia használni. Nyelvi késés esetén nehézség mutatkozhat a kommunikáció társas szándékú használatában, a társalgás kezdeményezésében, annak befejezésében, a szó átadásában-átvételében, a kommunikáció fenntartásában, valamint a kommunikációs zavar felismerésében egyaránt. Sokszor a gyermekek nehezen tudják felismerni a beszélő szándékát, de nehézséget jelenthet az udvariassági formák megértése és alkalmazása, illetve a beszédszituációhoz történő alkalmazkodás is. A pragmatikai szint fejlesztésében segítségünkre lehetnek az egyes szituációs helyzetek megértését és gyakorlását bemutató képek (Kondor-Szabó–Molnárné–Szabóné 2024).

13. ábra: Pragmatikai szint fejlesztése.
Mesterséges intelligencia (DALL-E) által generált kép

A *szociabilitás fejlesztése* során a szociális interakciókat, szociális funkciókat tudjuk gyakorolni, különböző szituációs helyzetekben. Ennek egyik formája a történetek önálló befejezése.

14. ábra: Szociabilitás fejlesztése.
Mesterséges intelligencia (ChatGPT) által generált tartalom

A *beszédértés fejlesztése* fokozatosan valósítható meg különböző módszerekkel, például az úgynevezett piramis mondatok (bővülő mondatok) alkalmazásával. Ezek a mondatok lépésről lépésre épülnek fel, egyre összetettebb szerkezeteket létrehozva, így hatékonyan támogatják a gyermek megértési képességének fejlődését.

15. ábra: Beszédértés fejlesztése.
Mesterséges intelligencia (Gemini) által generált tartalom

A GENERATÍV MESTERSÉGES INTELLIGENCIA ALKALMAZÁSI LEHETŐSÉGEI AZ 5–7 ÉVES GYERMEKEK ANYANYELVI FEJLESZTÉSÉBEN

A nyelvi fejlesztés ötéves kortól magában foglalja a szókincsre, a grammatikára, valamint a mondatalkotás gyakorlására lehetőséget adó feladatokat. Az MI alkalmazásával lehetőség nyílik ezen területeken új nyelvi és képi anyag kidolgozására.

A tiszta beszédhanghallás és fonémaejtés alapfeltétele az iskolakezdésnek. Mivel a gyermekek az iskolakezdéstől számított 2-3 hónapon belül grafémát, azaz betűt kapcsolnak az egyes beszédhangokhoz, így elengedhetetlen azoknak a hallási és ejtésbeli pontos differenciálása. A hangok sorrendje határozza meg az egyes szavak jelentésbeli különbözőségét, ezért a hangok auditív differenciálásán, helyes képzésén túl a szeriális

észlelésük is fontos (Fazekasné 2000). A sorrendiség pontos észlelése, az emlékezetben való megtartása és a verbális memóriában történő tárolása elengedhetetlen. A hangtani tudatosság képességterület pedig nagymértékben támogatja az írás-, olvasáskészültég fejlődését. A hangtani tudatosság az a képesség, amellyel egy nyelv beszélője érzékeli és tudatosan manipulálja a hangjait, vagyis felismeri a beszédhangok és hangkapcsolatok jelentésmegkülönböztető szerepét. A hangtani tudatosság különösen fontos a nyelv elsajátításában és az olvasás/írás megtanulásában, mivel segít a gyermekeknek felismerni, hogy a szavak hangokra bonthatók, illetve a hangok sorrendje befolyásolja a jelentést.

Az alábbiakban a Hang-lépcső tréningprogram (Szabóné–Szatmáriné–Várbíró 2019) alapvető területei mentén mutatjuk be, hogyan lehet a mesterséges intelligencia nyelvi és képi modelljeit kreatívan és hatékonyan felhasználni.

A nyelvi, ezen belül a fonológiai tudatosságot hét bázisterületen fejlesztjük:

1. hallási figyelem és hallási észlelés
2. mondatszintű tudatosság
3. szószintű tudatosság
4. szótagszintű tudatosság
5. fonémaszint I. (kezdőhang)
6. fonémaszint II. (műveletek)
7. rímek

Elsőként a hallási figyelem és hallási észlelés fejlesztésével kapcsolatos lehetőségeket ismertetjük. Az ép beszédhanghallás szerepe meghatározó a tiszta beszéd, az olvasás és a helyesírás folyamatában, az olvasási készség elsajátításában. A zöngés-zöngétlen mássalhangzók, a rövid és hosszú magán- és mássalhangzók megkülönböztetésének stabil készsége elengedhetetlen az írás-, olvasáskészültség szempontjából. A hangok jelentésmegkülönböztető szerepe megköveteli ennek a képességterületnek a precíz előkészítését. Ezért fontos erre a területre hangsúlyt fektetni nemcsak a logopédiai terápia során, hanem az írás- és olvasási készségek megalapozásának idején egyaránt.

A hangokat hívóképekhez köthetjük, ezzel segítve a sokszínű reprezentációt.

A S hang hívóképének a vonat megjelenítését alkalmazzuk, mert hangzásban és képileg ez társítható leginkább a kisgyermekek esetében a szabad asszociációk szintjén.

16. ábra: Hívókép S hanghoz.
Mesterséges intelligencia (BING) által generált kép

Amennyiben zöngésség szerint szeretnénk differenciálni a hangokat, a ZS hang hívóképének egy kisrepülőt készítünk.

17. ábra: Hívókép ZS hanghoz.
Mesterséges intelligencia (BING) által generált kép

Amennyiben a gyermek az S hangot SZ hanggal cseréli, akkor az S-SZ hangok auditív és motoros differenciálásához elkészíthetjük az SZ hang hívóképét is.

18. ábra: Hívókép SZ hanghoz.
Mesterséges intelligencia (BING) által generált kép

Ugyanígy generáltathatunk hívóképeket további hangokhoz egyaránt. Íme néhány példa.

19. ábra: Hívókép CS hanghoz.
Mesterséges intelligencia (BING) által generált kép

20. ábra: Hívókép C hanghoz.
Mesterséges intelligencia (BING) által generált kép

A *mondattudatosság* óvodáskorban – mint a beszéd nyelvtani szabályok szerint összeszerkesztett, egy vagy több szóból álló nyelvi egységéről szerzett tudás – nem alakul ki spontán módon. A gyermek számára iskoláskorban az írás-olvasás tanulásával tudatosodik az a tény, miszerint a mondat azon kívül, hogy egy vagy több szóból álló nyelvi egység, egyben kapcsolatot teremt a beszélő, a hallgató és a valóság között, jelentéstartalma alapján pedig egy-egy gondolattal viszi tovább a társalgást (Szabóné–Szatmáriné–Várbíró 2019).

A mondattudatosságot fejlesztő feladatokkal az a célunk, hogy a gyermekek implicit tudást szerezzenek a mondat mibenlétéről. A mondatok sorba rendezését segíthetjük képek bevonásával.

Az alábbiakban egy rövid történet mondatainak illusztrálása látható, amelyet szintén mesterséges intelligencia segítségével készítettünk. A feladat a Hang-lépcső tréningprogram része. Célja, hogy a gyermekek jobban megértsék a történetben szereplő eseményeket. Az MI alkalmazása lehetőséget biztosít arra, hogy a történet mondanivalóját vizuálisan is megerősítsük, így segítve a tanulás hatékonyságát.

„Elindult a nyuszi a kisegérhez. Útközben találkozott a tücsökkel. Nagyon szépen hegedült a tücsök. A nyuszi táncra perdült. El is feledkezett a kisegérről." (Szabóné–Szatmáriné–Várbíró 2019: 33.)

21. ábra: Mondatokhoz illusztráció készítése.
Mesterséges intelligencia (DALL-E) által generált kép

Történetet is generáltathatunk a mondatszintű tudatosság fejlesztéséhez. Az MI képes arra, hogy egy adott téma szerint történetet alkosson, segítve a gyermekeket a mondatok felépítésének és összefüggéseinek megértésében.

Hol volt, hol nem volt, volt egy kismadár, aki szomjasan repült az erdő felett. A fák között a széltől susogó levelek hirdették a régi legendákat, hogy egy színes madáretető varázsereje minden élelemhez eljuttatja a madarakat. Arra gondolt, hogy ha megtalálja ezt a különleges etetőt, sosem kell többé éheznie. Elindult hát hosszú útjára, át a zöld dombokon és csillogó patakokon. Végül a naplementében rátalált a gyönyörű etetőre, amely tele volt ínycsiklandó magokkal és bogyókkal, boldog csicsergő társait pedig meghívta egy közös lakomára.

22. ábra: Történet generálása.
Mesterséges intelligencia (GEMINI) által generált tartalom

A *szótudatosság* óvodás életkorban a szóról mint különálló, jelentést hordozó nyelvi egységről való tudás. A szótudatosságon belül az összetett szó jelentéstartalmat hordozó nyelvi egység összetettségének érzékeltetetésére készítettük az alábbi feladatot. A célja, hogy azonos előtaggal alkossanak a gyermekek összetett szavakat, miközben magyarázatot adnak azok jelentésére. Ezzel a gyakorlattal a gyermekek nemcsak a szóalkotás folyamatát sajátítják el, hanem a szavak közötti jelentésbeli különbségeket is könnyebben felismerhetik, elősegítve ezzel a szóhasználat tudatosabb és pontosabb alkalmazását.

23. ábra: Feladatgenerálás szótudatosság fejlesztéséhez.
Mesterséges intelligencia (Copilot, DALL-E) által generált tartalom

A *szótagszintű tudatosság* a szavak szótagszerkezetének kihallását, a szavak szótagokra bontásának és összetevésének képeségét, valamint a szótagokkal történő műveletvégzést jelenti (Szabóné–Szatmáriné–Várbíró 2019).

Az alábbi feladat célja, hogy a gyermekek gyakorolják a kezdő szótagok felismerését és megkülönböztetését. A gyermekeknek le kell választaniuk a szavak kezdő szótagját, majd a különböző szótagokat egymástól differenciálva meg kell határozniuk, melyik szó kezdődik ugyanazzal a szótaggal.

24. ábra: Azonos szótaggal kezdődő képek párosítása.
Mesterséges intelligencia (DALL-E) által generált tartalom

A *fonématudatosság* a nyelvi tudatosságon belül a legkisebb nyelvi egységekre, a beszédhangokra vonatkozik. A beszédhangok pontos differenciálása, a hangsorban elfoglalt helyük, sorrendjük észlelése, reprodukálása hozzájárul a helyes beszédhez, valamint előfeltétele a sikeres olvasásnak és helyesírásnak (Szabóné–Szatmáriné–Várbíró 2019).

Az alábbi feladat célja, hogy a gyermekek gyakorolják a kezdőhangok felismerését és megkülönböztetését. A gyermekeknek le kell választaniuk a szavak kezdőhangját, majd a különböző hangokat egymástól differenciálva meg kell állapítaniuk, melyik kép neve kezdődik másik hanggal. Ez a gyakorlat segít a gyermekeknek a hallási figyelem és a fonémaszintű hangtani tudatosság fejlesztésében.

25. ábra: Kezdőhangok differenciálása.
Mesterséges intelligencia (DALL-E) által generált tartalom

A *rím* egy olyan hangzásbeli ismétlődés, melyet az azonos vagy hasonló hangok egymásutánisága hoz létre. A hasonlíthatósághoz legalább két sorvég vagy két szó szükséges. Tapasztalataink azt mutatják, hogy a hangtani tudatosság területeit tekintve a magyar gyermekek számára a legnehezebb a rímek detektálása, ezért a Hang-lépcső tréningprogramban a bázisterületek közül ez a legutolsó fejlesztendő egységünk (Szabóné–Szatmáriné–Várbíró 2019).

A feladat célja a mentális lexikon aktivizálása a fonológiai tudatosság működtetésével a memóriára támaszkodva. A gyermekeknek rímelő szavakat kell felismerniük (Szabóné–Szatmáriné–Várbíró 2019: 65). A feladat során egy mondatot kezdünk mondani, a gyermeknek pedig be kell fejeznie a megadott szavak alapján úgy, hogy az rímeljen.

26. ábra: Rímek gyakorlása.
Mesterséges intelligencia (Bing) által generált tartalom

ÖSSZEGZÉS

A fentiekben igyekeztünk néhány konkrét példával szemléltetni, hogyan válhat a generatív mesterséges intelligencia hatékony segítőtársszá az anyanyelvi fejlesztés területén végzett munkánk során. Az MI nemcsak a különféle oktatási és terápiás segédanyagok előkészítésében, hanem a személyre szabott feladatok létrehozásában is jelentős segítséget nyújthat. A technológia alkalmazása lehetőséget kínál arra, hogy időt és energiát takarítsunk meg, miközben még inkább a gyermekek fejlődésére/fejlesztésére fókuszálhatunk.

Ahhoz, hogy megalapozott véleményt alkothassunk a mesterséges intelligencia pedagógiában való alkalmazásáról, és magabiztosan használhassuk azt a mindennapi munkánk során, elengedhetetlen, hogy rendelkezésünkre álljon egy alapvető ismeretbázis az MI működéséről. Ez magában foglalja az etikus felhasználás elveit, a benne rejlő innovatív lehetőségeket, valamint a potenciális kockázatok felismerését. Fontos szem előtt tartani, hogy az MI nem helyettesíti az emberi tényezőket. Egy eszköz a ke-

zünkben, amely segíti a pedagógusokat abban, hogy hatékonyabbá és személyre szabottabbá tegyék az oktatási folyamatot. Tudatos és kritikus használatával azonban új távlatok nyílhatnak meg számunkra. Az MI lehetőséget ad a tanulási folyamatok alaposabb elemzésére, a differenciált oktatás megvalósítására és a tanulói igényekhez igazított fejlesztésekre. Mindazonáltal a pedagógus szerepe kulcsfontosságú marad, hiszen az emberi kreativitás, az empátia, a kritikus gondolkodás, az intuíció mind olyan értékek, amelyek semmilyen technológiai újítással nem helyettesíthetők.

IRODALOM

AlphaGo – The Movie | Full award-winning documentary. https://www.youtube.com/watch?-v=WXuK6gekU1Y (Utolsó megtekintés: 2024. december 3.)

Bryant, Jake – Heitz, Christine – Sanghvi, Saurabh – Wagle, Dilip (2020): *How artificial intelligence will impact K-12 teachers.* McKinsey. https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/how-artificial-intelligence-will-impact-k-12-teachers (Utolsó megtekintés: 2024. november 30.)

Carrol, Lewis (1871): *Through the Looking-Glass and What Alice Found There.* Macmillan & Co. Ltd., London.

Chen, Xieling – Zou, Di – Xie, Haoran – Chen, Guanliang – Lin, Jionghao – Cheng, Gary (2023): Artificial Intelligent Robots for Precision Education. *Educational Technology & Society* 26/1. 171–186. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11209-y (Utolsó megtekintés: 2024. november 30.)

Eloundou, Tyna – Manning, Sam – Mishkin, Pamela – Rock, Daniel (2023): *GPTs are GPTs: An Early Look at the Labor Market Impact Potential of Large Language Models*. https://arxiv.org/abs/2303.10130 (Utolsó megtekintés: 2024. november 30.)

Fazekasné Fenyvesi Margit (2000): A beszédhanghallás kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle* 50/7–8. 279–284. https://www.edu.u-szeged.hu/difer/download/fazekasne_beszedhang.pdf (Utolsó megtekintés: 2024. december 2.)

HVG (2024): A mesterséges intelligenciáért járt idén a fizikai Nobel-díj. *hvg.hu 2024. 10. 08.* https://hvg.hu/tudomany/20241008_fizikai-nobel-dij- (Utolsó megtekintés: 2024. december 3.)

Kondor-Szabó Edit Boglárka – Molnárné Bogáth Réka – Szabóné Vékony Andrea (2024): *SZIKRÁK. Segédanyag a 2–4 éves, nyelvi késés tüneteit mutató gyermekek logopédiai ellátásához*. LogoTech+Kft., Székesfehérvár.

Latta, Jay (2021): *History of AI – from Winter to Winter.* https://jaylatta.net/history-of-ai-from-winter-to-winter/ (Utolsó megtekintés: 2024. december 3.)

Li, Ling (2022): Reskilling and upskilling the future-ready workforce for industry 4.0 and beyond. *InformationSystems Frontiers* 1–16. https://doi.org/10.1007/s10796-022-10308-y (Utolsó megtekintés: 2024. november 30.)

Lu, Joyce J. – Harris, A. Laurie (2018): *Artificial Intelligence (AI) and Education.* Congressional Research, Service, Washington. https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc1228526/m2/1/high_res_d/IF10937_2018Aug01.pdf (Utolsó megtekintés: 2024. november 30.)

McCarthy, John – Minsky, Marvin L. – Rochester, Nathaniel – Shannon, Claude E. (1955): *A Proposal for the Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence.* http://jmc.stanford.edu/articles/dartmouth/dartmouth.pdf https://ojs.aaai.org/aimagazine/index.php/aimagazine/article/view/1904/1802 (Utolsó megtekintés: 2024. december 3.)

McCulloch, Warren Sturgis – Pitts, Walter (1943): *A Logical Calculus of the Ideas Immanent in Nervous Activity.* https://www.cs.cmu.edu/~./epxing/Class/10715/reading/McCulloch.and.Pitts.pdf (Utolsó megtekintés: 2024. december 3.)

OpenAI's Technical Report on Exam Results. Note: Exam Results (ordered by GPT-3.5 performance). https://www.researchgate.net/figure/OpenAIs-Technical-Report-on-Exam-Results-Note-Exam-Results-ordered-by-GPT-35_fig1_378618539 (Utolsó megtekintés: 2024. november 30.)

Szabóné Vékony Andrea – Szatmáriné Mályi Nóra – Várbíró Zita Liliána (2019): *Hanglépcső*. LogoTech+Kft., Székesfehérvár.

Turing, Alan (1936): *Computable Numbers, with an Application to the Entscheidungsproblem.* https://www.cs.virginia.edu/~robins/Turing_Paper_1936.pdf (Utolsó megtekintés: 2024. december 3.)

Turing, Alan (1950): Computing Machinery and Intelligence. *MIND* LIX/236. 433–460. https://academic.oup.com/mind/article/LIX/236/433/986238 (Utolsó megtekintés: 2024. december 3.)

Wikipedia (2003, utolsó frissítés 2024): *Perceptron.* https://en.wikipedia.org/wiki/Perceptron (Utolsó megtekintés: 2024. december 3.)

Wikipedia (2010, utolsó frissítés 2024): *Deep Blue.* https://hu.wikipedia.org/wiki/Deep_Blue (Utolsó megtekintés: 2024. december 3.)

Wikipedia (2012, utolsó frissítés 2024): *Stochastic Neural Analog Reinforcement Calculator.* https://en.m.wikipedia.org/wiki/Stochastic_Neural_Analog_Reinforcement_Calculator (Utolsó megtekintés: 2024. december 3.)

Wikipedia (2016, utolsó frissítés 2024): *AlphaGo.* https://en.wikipedia.org/wiki/AlphaGo (Utolsó megtekintés: 2024. december 3.)

Wikipedia (2021, utolsó frissítés 2024): *GPT-1.* https://en.wikipedia.org/wiki/GPT-1 (Utolsó megtekintés: 2024. december 3.)

Work Trend Index (2023): *Annual Report. Will AI Fix Work?* https://www.microsoft.com/en-us/worklab/work-trend-index/will-ai-fix-work#3iuU5uAETwNO98aT0g0Eu2 (Utolsó megtekintés: 2024. november 30.)

Y Combinator (2024): *How To Build The Future: Sam Altman.* https://www.youtube.com/watch?v=xX-CBz_8hM9w (Utolsó megtekintés: 2024. december 3.)

Az alkalmazott generatív nyelvi és képi modellek

ChatGPT: https://chatgpt.com/

Copilot: https://copilot.microsoft.com/

Gemini: https://gemini.google.com/app?hl=hu

Adobe Firefly: https://firefly.adobe.com/inspire/images?ff_channel=adobe_com&ff_campaign=ffly_homepage&ff_source=firefly_seo

Bing képgenerátor: https://www.bing.com/images/create

THE POTENTIAL OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN NATIVE LANGUAGE DEVELOPMENT

Artificial Intelligence (AI) is taking off worldwide, with increasing applications in industry, Artificial Intelligence (AI) is taking off worldwide, with increasing applications in industry, healthcare and education. The exponential development of artificial intelligence is making it possible to solve increasingly complex problems. The spread of AI technologies also offers new opportunities in educational practice. Its application can not only shorten the time needed to prepare for sessions, but can also facilitate more personalised development planning, thus increasing the efficiency of care. Moreover, large language models and generative visual models can be useful for content generation, information gathering and brainstorming. The aim of this paper is to present ethical applications of AI and areas where AI can support the work of language development educators.

Keywords: artificial intelligence (AI), generative artificial intelligence, language development, native language development, ethical application, language model, image model, language delay, phonological awareness

KICSÁK MÓNIKA

Játékkultúra a mesében 6.
Mesék alternatív feldolgozásának lehetősége

Képregényszerű mesealkotás „gyufásdoboz módszerrel”

Főiskolánk hagyományt követően soros Kisgyermeknevelő Konferenciáját 2024. október 14-én és 15-én rendezte meg. A kétnapos rendezvény a kisgyermekkori könyvkultúra témáját járta körül előadások, szekciók keretében.

A gyerekkönyv jelentősége a gyermeki befogadásban, hátrányok csökkentésében szekcióülés második fordulójában az arra vállalkozó jelenlévők alkotó, játékos műhelymunka keretében négy mese képregényszerű feldolgozásában vehettek részt a „gyufásdoboz módszer” alkalmazásával. A résztvevők adott láncmesékhez kapcsolódóan az előre elkészített történetek központi helyszínét vagy központi animált tárgyát megjelenítő vizuális elemeken elhelyezett gyufásdobozokban ábrázolhatták a történetek cselekménymozzanatait a szövegstruktúrához igazodva.

Tanulmánysorozatunk hatodik részében bemutatom ezt a képregényműfajhoz rokonítható, közelíthető alternatív mesefeldolgozási módszert az ehhez kapcsolódó műhelymunka pedagógiai tapasztalataival. Ezúton is szeretnék köszönetet mondani a jelenlévők munkájáért, javaslataiért, hasznos tanácsaiért, melyeket beépítettem, és amelyek alapján finomítottam az alkalmazott módszer vizuális kivitelezését.

Kulcsszavak: képregény, mesék képregényszerű feldolgozása, „gyufásdoboz módszer”, alternatív mesefeldolgozási módszer, mesejátékszer

A KÉPREGÉNY ALKALMAZÁSÁNAK LEHETŐSÉGEI A NEVELÉSBEN-OKTATÁSBAN

A 19. században a képregények folyóiratok részeként jelentek meg, majd fokozatosan váltak önálló kiadványokká. Európában a képregény egyik feltalálója a svájci saját alapítású bentlakásos iskola professzora, Rodolphe Töpffer volt, aki diákjai számára szórakoztatás céljából készített illusztrált novellákat.

Később a felnőtt olvasókat megcélzó albumjaiban a rajzait szalagszövegekkel és versekkel látta el (vö. Corredor 2020: 7). Töpffer irodalmi műfajként definiálta a képregényt (Maksa 2007), amely meghatározása szerint: „*Rajzok sorozata, amelyeket egy-két sor szöveg kísér. A rajzok e szövegek nélkül nem lennének világosan érthetők, a szöveg pedig a rajzok nélkül nem jelentene semmit.*" (Töpffert idézi Corredor 2020: 7.)

Napjainkban a képregényre olyan művészeti ágként is tekintenek, amelyben a szerzők sokféle irodalmi műfajban, illetve azok kombinációjában alkothatnak (pl. háború, fantáziakaland, bűnügyi/detektív, általános, gyermekeknek szóló, szentimentális vagy romantikus, horror, western, sport, történelmi) (Corredor 2020). A képregény a szórakoztatás mellett az ismeretterjesztés, oktatás széles körben elterjedt és népszerű eszközévé vált az alapfokú képzéstől egészen a felsőoktatásig. Franciaországban például az általános iskolai latintanulást, az Egyesült Királyságban a művészetek, a történelem és az irodalom tantárgyak oktatását segíti. Magyarországon a Képes Kiadó és a Képes Krónikák Kiadó gondozásában jelentek meg történelmi tematikájú képregények a műfaj hazai népszerűsítése céljából. Csehországban az óvodai gyakorlatban történő alkalmazására is akad példa (Schlichter-Takács–Csimáné Pozsegovics 2022).

A képregények oktatási célú alkalmazása sokrétűen fejlesztheti a diákok verbális, olvasási, írás- és szövegértési, gondolkodási, valamint vizuális képességeit, készségeit. A képregények meghatározó szerepet játszhatnak a tanulás és az olvasás megszerettetésében, mert sajátos struktúrájuknál fogva – kép és szöveg egységeinek sorozata – segítik az élményszerű befogadást, rendszerezést, rögzítést (Schlichter-Takács–Csimáné Pozsegovics 2022).

A képeskönyv-nézegetés, a képekkel való mesélés a kisgyermek és óvodás korosztály mesebefogadási sajátossága. Ez még relevánsabb a mai generációk tekinte-

tében, ugyanis „…a *kutatások azt mutatják, hogy a mai gyerekeknek egyszerűen ez a természetes közege. Ez a generáció sokkal inkább jobb agyféltekei működéssel – képekkel, holisztikus megközelítéssel – próbálja befogadni a világot.*" (Zóka 2024[1].)

Jelen tanulmányomban kísérletet teszek arra, hogy képek általi történetmeséléssel, a képregényhez rokonítható, úgynevezett „gyufásskatulya módszerrel" láncmeséket dolgozzak fel bölcsődei, óvodai gyakorlati alkalmazásának lehetőségével.

MESÉK KÉPREGÉNYSZERŰ FELDOLGOZÁSÁNAK LEHETŐSÉGE „GYUFÁSDOBOZ MÓDSZERREL"

A Pinterest oldalain böngészve még 2024 tavaszán akadt meg a szemem a gyufásdobozokból készített házikók közül a Ekaterina Pantyukhina (https://hu.pinterest.com/pin/68743387940/Ekaterina Pantyukhina) által feltöltött alkotáson *(1. kép),* amely igen részletgazdagon ábrázolja az otthon helyiségeinek miniatürizált világát a gyufásskatulya kihúzható részének belső felszínén. A feltöltő[2] a képhez nem közölt olyan információt, amely arra utalna, hogy valamilyen mesei történethez, helyszínhez, élményhez kapcsolódna az alkotás. A képhez tartozó angol hozzászólások között fellelhető, hogy valaki az adventi kalendáriumra, valaki más pedig Paddington[3] házára asszociál az alkotás kapcsán (https://hu.pinterest.com/pin/68743387940/Ekaterina Pantyukhina). Van, akiben régi gyerekkori iskolai szép emlékeket idéz. Egy francia nyelvű kommentelő megjegyzi, hogyha szülő lesz, ő is elkészíti majd a gyerekei számára (https://hu.pinterest.com/pin/68743387940/Ekaterina Pantyukhina).

[1] Vizuális szőnyegbombázás vagy képrobbanás? Valóban nagy a gyerekek képigénye, és ehhez a könyvpiac is alkalmazkodik | Váci Napló Online

[2] Heidi nevű angolul hozzászóló szerint nataliya29 – Instagram a gyufásskatulya házikó készítője. https://hu.pinterest.com/pin/68743387940/ Ekaterina Pantyukhina.

[3] Michael Bond Paddington nevű mackójának háza

1. kép: https://hu.pinterest.com/pin/68743387940/ Ekaterina Pantyukhina

Az alkotás arra inspirált, hogy a pedagógiai gyakorlatba beemelve mesei tartalom feldolgozására használjam anyanyelvi-irodalmi nevelés céljával. A módszer alkalmazásához elsőként a Boribon vendégei[4] című mese szolgált alapul, ehhez kartonpapír alakzat és gyufásskatulyák felhasználásával elkészítettem a mackószereplő és Annipanni házikóját *(2. kép)*.

2. kép: Boribon háza[5]

[4] Marék Veronika: *Boribon vendégei*
[5] Marék Veronika *Boribon vendégei* című meséjéhez a szerző által készített alkotás és kép

Az elkészült alkotás további mesefeldolgozásokhoz adott ötletet, úgymint, Vlagyimir Szutyejev: *A gomba alatt (3. kép),* Fésűs Éva: *A büszke tölgyfa (4. kép)*, valamint Varga Katalin: *A kesztyű (5. kép)*. Így elkészítettem a mesékhez a mesetáblákat.

3. kép: A gombaalakzat[6]

4. kép: A tölgyfaalakzat[7]

5. kép: A kesztyűalakzat[8]

[6] Vlagyimir Szutyejev *A gomba alatt* című meséjéhez a szerző által készített alkotás és kép
[7] Fésűs Éva *A Büszke tölgyfa* című meséjéhez a szerző által készített alkotás és kép
[8] Varga Katalin *A kesztyű* című meséjéhez a szerző által készített alkotás és kép

A gyufásskatulyák képi tartalmát 2024. október 15-én a Kisgyermeknevelő Konferencia második napjának szekcióülésén az arra vállalkozó résztvevők készítették el műhelymunka keretében.

A „gyufásdoboz módszer" a pedagógus szempontjából egy alternatív mesefeldolgozási és mesélési módszer lehet. A gyermekek szempontjából pedig kiterjesztett mesebefogadásra ad lehetőséget, mert audiovizuális-taktilis élményen alapul.

A MÓDSZER SAJÁTOSSÁGA

Ehhez a módszerhez azok a láncmesék a legideálisabbak, amelyek egy központi helyszínhez, tárgyhoz rendelik az egyes cselekménymozzanat szereplőit tartalmazó kártyákat.

A gyufásdobozokat a történet központi helyszínét, tárgyát megformáló kartonpapír alakzaton helyezzük el.

A gyufásskatulyák száma a szövegstruktúra által felkínált cselekménymozzanatok egymásutánisága alapján becsülhető meg.

Minden egyes gyufásdobozban a történet egy-egy jelenetének szereplőit ábrázoló képek találhatók előre kivágott papírkártyákon. A központi helyszínt vagy tárgyat formáló kartonpapír alakzat és az egyes mozzanatokhoz tartozó szerepelőket tartalmazó skatulyák szoros egységet képeznek.

Létrejön egy audiovizuális és taktilis ingert adó, a kisgyermek és óvodás korosztály számára könnyen befogadható miniatűr mesevilág, amely részleteiben és egészében is bejárható. Lehetőség nyílik a cselekmény lineáris követésére vagy a történet tetszőleges részletének megtekintésére is. Az eseménysorozat ebben a formában történő leképezése segítheti a mese rögzítését, felidézését, továbbá a memória, az asszociációs készség és a logikus gondolkodás fejlődését is.

MESÉLÉS „GYUFÁSDOBOZ MÓDSZERREL"

A kivitelezés formai, tartalmi követelményei

Elkészítjük a mese központi helyszínét vagy tárgyát megjelenítő kartonpapír alakzatokat, és az eseménymozzanatok számának megfelelően felragasztjuk rájuk a gyufásskatulyákat. Érdemes a gyufásdoboz méretével arányosan tervezni a kartonpapír alakzatot/kartonpapír hátteret. A gyufásdobozokat a mesei történethez kapcsolódóan az adott kartonpapír alakzat színvilágához igazodóan színes papírral beburkoljuk vagy fehér fedőpapír alkalmazása esetén lefestjük. Lényeges kritérium, hogy az így létrehozott alakzat vizuális megjelenésében tegye lehetővé az adott mesére történő asszociációt. Továbbá feltétlenül gondoskodjunk arról, hogy minden szabadon maradó vörösfoszforos oldalt lefedjünk a gyufásdobozon!

6. kép: Boribon háza[9]

7. kép: Boribon háza[10]

8. kép: Boribon háza[11]

Esetenként szükséges, hogy a lefedett, befedett gyufásdobozokat a cselemény központi helyszínének vagy tárgyának minél hűebb ábrázolása érdekében további vizuális elemekkel lássuk el *(2., 3., 4., 5. kép)*. Használhatunk vegyes technikát is a festés mellett – színes papírral, filctollal történő dekorálást is egyéb anyagok bevonásával.

A kesztyű mese esetében a háztartási vatta szemlélteti például a szőrmeperemet. Eseteként szükséges pótló elemek kidolgozása, felhasználása is adott mesealakzathoz illeszkedően. Ilyen például *A gomba alatt* című mese kapcsán az eső hatására történő növekedés szemléltetése. Ehhez készült elem hátulról felfelé mozgatva, glutekkel rögzítve növeli az eredeti alakzat méretét. Ennek az ötletnek a kivitelezéséhez a műhelymunka során kaptam javaslatot.

[9] Boribon háza – készítési fázis 1. A szerző saját képe és alkotása
[10] Boribon háza – készítési fázis 2. A szerző saját képe és alkotása
[11] Boribon háza – készítési fázis 3. A szerző saját képe és alkotása

9. kép: A gomba kalapja [12]

10. kép: A gomba kalapja[13]

A gyufásskatulyák gyermekek számára is könnyű és veszélytelen kihúzhatóságáról a dobozka oldalára hurok alakban rögzített pamutfonal vagy madzag gondoskodik, amely egyszerűen megragadható csipeszfogással vagy egy ujj behelyzésével. Utóbbi javaslatot a műhelymunka során kaptam az eredetileg fogantyúként használt Milton kapocs helyett.

11. kép: Gyufásdoboz fogantyúval[14]

Végül tetszés szerinti stílusban ábrázoljuk az egyes cselekménymozzanatokhoz tartozó szereplőket a papírkártyákon. A létrejött képsorokat az időtállóság érdekében érdemes laminálni. Az elkészült képanyagok skatulyákban történő elhelyezését követően az eszköz készen áll a meséléshez.

[12] Vlagyimir Szutyejev: *A gomba alatt* c. mesealakzat kiegészítő eleme – a szerző saját képe és alkotása
[13] Vlagyimir Szutyejev: *A gomba alatt* c. mese alakzattal kiegészített eleme – a szerző saját képe és alkotása
[14] A szerző saját képe és alkotása

A MESÉLÉS FOLYAMATA, A MESE FELDOLGOZÁSA „GYUFÁSDOBOZ MÓDSZERREL”

A mesélés folyamatában a történet szövegével összhangban felfedjük az egymás utáni skatulyák tartalmát. A szövegmondás és a láthatóvá váló képek szoros egysége párhuzamba állítható, rokonítható a képregény műfaját meghatározó kép-írott szöveg együttesével.

Marék Veronika *Boribon vendégei* című meséjének feldolgozása kezdőpont és végkifejlet ábrázolásával *(12., 13., 14. kép):*

12. kép: A mesélés kezdete[14]

13. kép: A mese kibontakozása[16]

14. kép: A mese végkifejlete[17]

[15] A szerző által készített kép
[16] A szerző által készített kép
[17] A szerző által készített kép

Vlagyimir Szutyejev *A gomba alatt* című meséjének feldolgozása kezdőpont és végkifejlet ábrázolásával *(15., 16.,17. kép):*

15. kép: A mesélés kezdete[18]

16. kép: A mesélés kibontakozása[19]

17. kép: A mese végkifejlete[20]

[18] A szerző által készített kép
[19] A szerző által készített kép
[20] A szerző által készített kép

Fésűs Éva *A büszke tölgyfa* című meséjének feldolgozása kezdőpont és végkifejlet ábrázolásával *(18., 19., 20. kép):*

18. kép: A mesélés kezdete[21]

19. kép: A mesélés kibontakozása

20. kép: A mesélés végkifejlete

[21] A szerző által készített kép

Varga Katalin *A kesztyű* című meséjének feldolgozása kezdőpont és végkifejlet ábrázolásával *(21., 22., 23. kép):*

21. kép: A mesélés kezdete[22]

22. kép: A mesélés kibontakozása[23]

23. kép: A mesélés végkifejlete[24]

[22] A szerző által készített kép
[23] A szerző által készített kép
[24] A szerző által készített kép

ÖSSZEGZÉS

A bemutatott alternatív mesefeldolgozási módszer játékos-fejlesztő lehetőséget nyújthat a kisgyermek és óvodás korosztály számára. Felkínálja a mesevilággal való kreatív kapcsolódást a mesebefogadás újszerű cselekvő-szemléletes élményével.

A mesei térbeli alakzatokat a gyerekek akár kézbe vehetik vagy körbeülhetik a mesehallgatási szituációtól függően. A skatulyákból kivehetik, nézegethetik a szereplők képét, így testközelbe kerülhetnek velük, ezáltal könnyebbé válhat a velük való ismerkedés, azonosulás. Elmélyedhetnek az ábrázolás részleteiben.

A „gyufásdoboz módszer" mint játékos mesélési mód megadhatja a gyermekek számára a kukucska játék, az ajándékbontás, a zsákbamacska nyújtotta örömteli várakozás izgalmát is.

A pedagógusok/szülők is átélhetik a tervezés, alkotás folyamatának kreatív szabadságát. A kartonpapír alakzatok elkészíthetők akár otthon is felelelhető anyagokból.

Az elkészített tárgy mint „mese-játékszer" további lehetőséget nyújthat egyéni, páros vagy csoportjátékra akár memóriagyakorlatok formájában is. Például össze lehet keverni a kártyákat és sorrendbe rakni a cselekménynek megfelelően.

„Gyufásdoboz módszerrel" a pedagógiai alkotói szabadság tehát mind a formai kivitelezésben, mind pedig az előadásmódban is megélhető felhasználva a képekkel való mesélés gyermekekre gyakorolt esztétikai, pedagógiai, pszichológiai hatását.

A tanulmány befejeztével megfogalmazódott bennem az igény a módszer levédetésére a nevem játékos kombinációjából KiMona mesefeldolgozási módszer néven.

IRODALOM

Corredor, Paloma (2020): *A képregény története*. Kossuth Kiadó.

Fésűs Éva (2010): *A büszke tölgyfa.* Új Hajtás. (A munkácsi Római Katolikus Egyházmegye Lapja.) XV/3. Mese – A büszke tölgyfa | Új Hajtás (Utolsó megtekintés: 2024. november 10.)

Marék Veronika (2018): *Boribon vendégei.* Pagony Kiadó Kft.

Maksa Gyula (2007): *Ismeretterjesztés és képregény*. Maksa Gyula: Ismeretterjesztés és képregény (Médiakutató) (Utolsó megtekintés: 2024. november 4.) https://hu.pinterest.com/pin/68743387940/ Ekaterina Pantyukhina (Utolsó megtekintés: 2024. november 10.)

Schlichter-Takács Anett – Csimáné Pozsegovics Beáta (2022): A képregény használata az alapfokú oktatásban. *Anyanyelvi Kultúraközvetítés* 5/2. 69–81. A_kepregeny_hasznalata_az_alapfoku_oktat.pdf (Utolsó megtekintés: 2024. november 4.)

Szutyejev, Vlagyimir: *A gomba alatt*. www.3szek.ro/load/cikk/154374/a-gomba-alatt-vlagyimir-szutyejev-meseje. (Utolsó megtekintés: 2024. november 10.)

Varga Katalin: *A kesztyű*. Mese: Varga Katalin: A kesztyű. http://meseolvasok.network.hu/blog/mesedoboz-hirei/varga-katalin-a-kesztyu (Utolsó megtekintés: 2024. november 10.)

Vizuális szőnyegbombázás vagy képrobbanás? Valóban nagy a gyerekek képigénye, és ehhez a könyvpiac is alkalmazkodik | Váci Napló Online (Utolsó megtekintés: 2024. november 7.)

THE CULTURE OF PLAY IN TALES 6. AN ALTERNATIVE POSSIBILITY TO WORK ON TALES: COMIC BOOK-LIKE STORY CREATION USING THE „MATCHBOX METHOD"

Following tradition, our College organized its regular Early Childhood Education Conference between October 14 and 15, 2024. The two-day event explored the topic of early childhood book culture through lectures and seminar sessions.

In the second seminar of the session called *The importance of children's books in children's inclusion and the reduction of disadvantages*, participants were invited to work on four tales in a creative and playful workshop using the „matchbox method" in the vein of comic books.

In relation to given tales, the participants could represent the plot moments of the stories in matchboxes placed on visual elements displaying the central location or central animated object of the pre-made stories, in line with the text structure.

In the sixth part of our study series, I present this approachable alternative method to work on stories related to the comic book genre with the pedagogical experiences of the related workshop. I would also like to thank those present for their work, suggestions, and useful advice, which I incorporated and with which I refined the visual implementation of the method.

Keywords: comic book, comic-like processing of tales, „matchbox method", alternative story processing method, taletoy

MEGYERINÉ RUNYÓ ANNA

Környezettudatos mesék az óvodában

„A mesék, ahogy álmaink is, megérintik a tudattalant, belemerítkeznek, majd ismét a tudatos felszínre hoznak minket. Mivel a természetközelben élők hozták létre őket, a mesék erős kapcsolatot mutatnak a természettel, környezetünkkel, és a világban akár valóságos, akár elképzelt teremtményekkel engedik meg a találkozást." (Kalóczkai Andrea meseterapeuta)

Tanulmányomban nem a mesét, hanem a környezettudatosságot, annak meséken keresztül történő megélését helyeztem középpontba. Természetesen nem mehetünk el szó nélkül „az„óvodáskor világképe", a „mese", „a mese szerepe a gyermekek életében" témák mellett sem.

Így írásomban röviden áttekintem az óvodáskorú gyermek gondolkodását, világképét, a mese fogalmát, típusait, fejlesztő hatását a kisgyermekek személyiségére, magatartására, szokásrendszerére. Ezt követően szólok a környezettudatosságról, a gyermekek életében betöltött szerepéről, kiemelten a környezettudatos mesékről: általánosságban, majd bemutatva néhány környezettudatos témájú mesét.

Kulcsszavak: mese, óvodáskor, környezeti nevelés, környezettudatos nevelés

AZ ÓVODÁSKORÚ GYERMEK VILÁGKÉPÉNEK, GONDOLKODÁSÁNAK SAJÁTOSSÁGAI

Ismert, hogy a kisgyermekek gondolkodása, életfelfogása jelentősen eltér a felnőttekétől. Számukra sokáig egybemosódik a képzelet és a valóság, ha nem találnak magyarázatot egy valóságos helyzetre, képzeletükkel kiegészítik, magyarázzák azt. A mesék éppen ezt az átmenetet segítik, jelenítik meg. A mesékben nincs lehetetlen, minden megoldódik, magyarázatot kap, s ha mégsem, a gyermek képzelete segítségével – elsődlegesen érzelmei vezérlése által – megoldást talál a problémákra, tovább szövi az eseményeket, kiegészíti a hallottakat. Mivel a gyermekek gondolkodását, cselekedeteit főként érzelmeik irányítják, így nem képesek a tárgyilagosságra, de ép-

pen ezért számukra sokszor egymástól teljesen független dolgok, események is összemosódnak, összemoshatók (Kádár 2013).

Az óvodáskorú gyermek cselekvése, magatartása tehát érzelmein keresztül jelentős mértékben befolyásolható.

A gyermeki világképre jellemző az ún. artificializmus is, vagyis, hogy *„a természeti jelenségeket (Napot, Holdat, folyókat, hegyeket) úgy képzeli el, mint amit emberek készítettek"* (József 2011). Ezáltal hiszi, hogy a természeti jelenségeket az ember (ő maga is) teljes mértékben irányíthatja, befolyásolhatja, vagy legalábbis a természeti erők működését is az emberi tevékenységek mintájára képzeli el (József 2011).

A MESE ÉS SZEREPE A KISGYERMEK FEJLŐDÉSÉBEN

A mese értelmezése többféle lehet. Általánosságban elmondhatjuk, hogy a *mese* szó hallatán elsősorban a népmese, majd a műmese jut eszünkbe.

A lexikon műfajmeghatározása szerint: *„A mese epikai műfajcsoport, a legősibb műfajok egyike. A mesék terjedelme kisepikai jellegű, a műfaj eredetileg verses és prózai egyaránt lehetett; újabban az utóbbi forma jutott benne túlsúlyra. Az ide tartozó alkotások fantasztikus-csodás (vagy legalábbis valószerűtlen) elemekkel átszőtt, általában időben és térben is fiktív körülmények között játszódó eseményeket ábrázolnak."* (Osztovits: *Kulturális enciklopédia.)*

A műfaj sokoldalúságára utal Gasparicsné Kovács Erzsébet: *„A mese mondható, hallgatható, olvasható műfaj."* (Gasparicsné Kovács 2007.)

A mese eredetileg a felnőttek műfaja, az ún. felnőttmese volt, nyelvezete és szimbolikája miatt azonban a gyermekek számára is befogadhatóvá vált. (Osztovits: i. m.)

Ahogy fogalmának megközelítése, úgy a mesék csoportosítása is többféle szempont alapján történhet. Eredet alapján két nagy csoportjuk van: a népmese és a műmese. Mesei műfaj alapján megkülönböztetünk mágikus vagy varázsmesét (itt a csodálatos eseményeken van a fő hangsúly), nálunk általában tündérmesének hívják. Másik nagy csoportjuk a tréfás mesék, amelyek általában ostoba emberekről szóló vidám, humoros történetek (idetartoznak az ismertebb hazugságmesék vagy az ún. csalimesék is). A legrégibb népmesék közé tartoznak az állatmesék. Állatszereplőiket legtöbbször emberi tulajdonságokkal ruházzák fel, ami hűen mutatja be az adott kor társadalmi-kulturális felfogását (Dankó 2004).

Óvodáskorú gyermekek életében a mese rendkívül fontos szerepet tölt be, hiszen nemcsak a gyermek érzelmi és értelmi, hanem az etikai fejlődésének is az egyik legfőbb támogatója (Báthory–Falus 1997).

Mesehallgatás közben kitárul a világ, szárnyal a gyermek képzelete. Kiscsoportos korban még nehezére esik a gyermeknek elkülöníteni a mese elemeit a valóságtól, ami sokszor vezethet félelemhez, szorongáshoz, ezért nagyon fontos, hogy mely életkorban milyen mesét tárunk a gyermek elé. Hároméves kor körül törekedni kell az egyszerű cselekményű, rövid mesékre. A mesetudat csak fokozatosan és csak később, kb. 4-5 éves korra alakul ki, ezért a gyermek számára kezdetben a mese és a valóság gyakran összemosódik. Ahogy egyre többet megtapasztal a világból, annál könnyebben ráismer a valótlan részekre. Nagycsoportos korra már képes elkülöníteni az igaz eseményeket a mese valótlan történéseitől, ennek ellenére képes beleélni magát a mesehelyzetekbe. Mérei és Binét szerint ez az ún. illúziókészség a kettős tudat (Mérei–Binét 1981). Ez teszi lehetővé, hogy a gyermek ekkor már nem szorong a mese negatív eseményei hatására, mivel már nem téveszti össze a mese történéseit a valósággal (Kádár 2018). Itt kell megjegyezni, hogy ezáltal újraéli, „feldolgozza" a történéseket, családjainak történeteit is szívesen hallgatja, hiszen a mese számára örömforrás, sok esetben egyfajta feszültséglevezető tevékenység (József 2011).

Kádár Annamária ezeket a családmeséket családtörténeteknek is nevezi, és nagyon fontosnak tartja, hogy minél több, apró történetet meséljünk gyermekünknek. Azoknak a gyereknek, akiknek sok családtörténetet meséltek, jóval magasabb lesz az önbecsülése, valamint a rezilienciája – rugalmas alkalmazkodóképessége – is, ami az érzelmi intelligenciának is fontos része (Kádár–Kerekes 2017). Megemlíti az ún. életmeséket is, amelyek a gyermek életében bekövetkezett eseményekről, történetekről szólnak, s nagyon fontos szerepet töltenek be a gyermek személyiségfejlődésében is. Nem is szólva arról, amikor a gyermek már saját maga fogalmazza meg a vele történteket, miközben újraéli, érzelmileg távolabbról rátekintve dolgozza fel a vele történteket, legyen szó akár negatív élményekről is (Kádár 2018).

A gyermekirodalom (és benne a mese) sokoldalú hatására utal Gasparicsné Kovács Erzsébet is: *„A gyermekirodalom fogalmának mai értelmezésében ezek mellett a nevelés, a szocializálás, a magatartás- és döntésminták nyújtása, az interperszonális kapcsolatok létrehozására való tanítás és késztetés, a gondolkodtatás, a fantázia és a memória, az érzelmek átélésére és kifejezésére való képesség fejlesztése, valamint a világ*

megismerésének és megértésének segítése is helyet kap." (Gasparicsné Kovács 2022: 42.) Számos készség-, képességfejlesztő és nevelési lehetőség rejlik a mesékben. Ahogy Bajzáth Mária megjegyzi: *„a mese a nevelés táltosparipája, egy univerzális segítő, amit fejlesztő eszközként tudunk használni*" (Bajzáth Mária, idézi Sallai 2015).

A mesék szinte az összes kompetencia fejlődésére hatással lehetnek. Természetesen a hatást jelentősen befolyásolja a mesélő személye is (Nyitrai 2016).

A KÖRNYEZETTUDATOS NEVELÉS ÉS SZEREPE ÓVODÁSKORBAN

A környezettudatos nevelés elsődlegesen az egyre többször és többféleképpen megjelenő és súlyosbodó környezeti problémák miatt került előtérbe immár jó néhány évtizede, és szerepe azóta is folyamatosan nő. Megvalósítása igen nehéz, mivel több területet átölelő, folyamatos tevékenységet, odafigyelést kívánó, élethosszig tartó folyamat. Több szinten és területen zajlik, itt most csak az óvodáskori nevelésre koncentrálunk. Összességében azonban elmondható, hogy a nevelés során minden korosztálynál és szinten kiemelt szerepük van a valóságban megtapasztalt élményeknek. Ezek nélkül elképzelhetetlen a pozitív környezeti attitűdöt kialakító folyamat, amely intézményes formában az óvodában jelenik meg először. (Megjegyzem, az egyre nagyobb számban megjelenő bölcsődékben is jelen van már a környezeti nevelés.)

„Az alapvető hozzáállás, a pozitív környezeti attitűd kialakulásának döntő időszaka a gyermekkor. A gyermekként szerzett tapasztalatok, példák, minták döntő mértékben befolyásolják a felnőtt ember gondolkodását, környezetéhez való hozzáállását, s nem utolsósorban cselekvő szándékát, ill. tényleges cselekedetét. Éppen ezért igen nagy szerepe van az intézményes keretek között – természetesen az azon kívül is – megvalósuló környezeti nevelésnek." (Megyeriné Runyó 2012: 33.)

Az óvodában elsősorban a környezeti nevelés, illetve a külső világ tevékeny megismerése foglalkozás keretében találkozhatunk vele, azonban nem szabad elfelejteni, hogy a környezeti nevelés nem szűkülhet le csak a külső világ tevékeny megismerése tevékenységre, meg kell(ene) jelennie az összes óvodai tevékenységben.

A környezeti nevelés kapcsolata a környezettudatos neveléssel igen szoros, mivel a környezeti nevelés fogalmi jelentése fokozatosan bővült az évek folyamán, így a korábban szűkebb értelemben vett környezet, mely kezdetben csak a természeti környezetet

foglalta magába, kibővült a gazdasági és társadalmi környezettel is. Ezzel párhuzamosan kiegészült a környezeti nevelés pedagógiai vonatkozása is, a környezettel kapcsolatos nevelésen túl ma már magába foglalja a személyiségfejlesztést, s természetesen egy sor más pedagógiai jellegű tevékenységet is (Vásárhelyi–Victor 2003).

Az óvodásokkal leghatékonyabban saját környezetükben tevékenykedtethetünk, ennek megfelelően az óvodai nevelés során legfontosabb a helyi környezet sajátosságainak megismertetése, ami a későbbiekben kialakítja az összefüggések megértését is; valamint az egészséges és környezetbarát életmód igényét, s a gyermekek mindeközben elsajátítják az ehhez szükséges készségeket és képességeket is.

MESÉK AZ ÓVODAI KÖRNYEZETTUDATOS NEVELÉSBEN

A kisgyermek a környezetét elsődlegesen közvetlen tapasztalás során ismeri meg, mely ismeretek fokozatosan bővülnek a gyermek fejlődése során. Emellett azonban már igen korán – természetesen, ha a szülők élnek ezzel a lehetőséggel – a mese, a vers és a mondókák is részei lesznek a körülötte lévő világ megismerésének. Ahogy Gasparicsné Kovács Erzsébet is megjegyzi: „*Az irodalmi alkotások tanítanak, a szó legtágabb értelmében.*" (Gasparicsné Kovács 2022: 42.)

Az óvodáskorú gyermek egyre önállóbb lesz, ezzel párhuzamosan fokozatosan nyitottabbá válik a körülötte lévő világra. A környezeti és környezettudatos nevelés témái különösen alkalmasak a meséken keresztül történő ismeretszerzésre, „tanulásra", hiszen a játék mellett leginkább a mesével válik élménnyé a környezeti nevelés. „*A mese nem más, mint a gyermek szemével nézett világ.*" (Megyeriné Runyó 2018: 157.)

Ahogy már a fent említett cikkben is bemutattam, a környezeti nevelés során a meséken keresztül megismertethetjük a gyermeket a természet csodálatos jelenségeivel, azok folyamatos változásaival (pl. a víz körforgásával egy kis vízcsepp utazása segítségével; vagy a kis mag csodájával, ahogy egy hatalmas fává nő, vagy épp egy megfigyelt állat viselkedésével). A mesélés során a gyermek azonosul a mese tárgyával, később már ő maga is mesél, vagy épp kiegészíti, folytatja a hallott/olvasott mesét. Mindezek az élmények támogatják a környezet iránti pozitív szemlélet és értékrend kialakulását.

A környezettudatos mesék – a többi meséhez hasonlóan – erőteljesen hatnak a gyermek érzelmi világára, így segítségükkel jelentősebb hatás érhető el a környezet iránti szeretet, majd a felelősségvállalás területén.

A környezettudatos nevelés témaköreit tekintve fontos, hogy az adott életkorhoz kapcsolódóan megtaláljuk a megfelelő mesét. Ahogy Balla Zsófia megjegyzi: „*Óratartásaim alapján úgy gondolom, hogy első osztályban a tanulóknak rövid mesékre van szükségük, melyek a környezetről szólnak vagy a természettel kapcsolatosak, második, harmadik és negyedik osztályban – ismeretszerzés szempontjából – a leghatásosabb a környezettudatos mesék használata, de negyedik osztályban már meg kell találni a tanulók érdeklődése alapján a megfelelő meséket és mesetípusokat.*" (Balla 2019: 116.) Ebből arra következtethetünk, hogy minden korosztálynak megvannak a megfelelő tartalmú (és hosszúságú) meséi, illetve, hogy a környezettudatos mesék használata inkább kisiskoláskorban (1–4. osztályban) optimális. Ez valóban így is van, a környezettudatos mesék egyes témáinak nagy részét csak ennek a korosztálynak vagy legkorábban nagycsoportosoknak ajánlhatjuk, de egyes témák (hulladék, állat-, növényvédelem stb.) már alkalmazhatóak kisebbeknél is.

A *Mese és/vagy digitális világ* című cikkemben öt, a környezeti neveléshez kapcsolható mesekönyvet mutattam be, amelyek már a környezettudatos neveléshez is jól kapcsolhatók. Így például a *Röpke – Egy lombtündér igaz története* meséi segítenek a gyermek környezet iránti felelősségtudatának kialakításában. A *Röpke – A Lombpalota megmentése* meséinek megismerésével a gyermekek észrevétlenül elköteleződnek a természet- és környezetvédelem mellett, s „gondolatban" aktív cselekvővé válnak a környezet megvédésében. A *Zöldfülű Péter – zöldmesék kicsiknek és nagyoknak* könyv egy környezetvédelmi mesepályázatra érkezett 31 meséből összefűzött alkotás, melynek meséi arról igyekeznek meggyőzni bennünket (és a gyermekeket), hogy jobban vigyázzunk a Földre, s hogyan segíthetjük fenntartani jó/jobb állapotát. A *Tündérszárny és Boborján*, valamint a *Mimó és Csipek történetei* olyan mesecsomagok, amelyek a mesén kívül foglalkoztatókönyvet, a *Tündérszárny és Boborján* videót is, a *Mimó és Csipek történetei* pedig természetes anyagú nemezbábokat tartalmaznak, melyek segítségével a környezetvédelem és a környezettudatos életmód egyes témáit jelenítik meg (Megyeriné Runyó 2018: 154–163).

Ezekután tekintsünk át néhány mesét és mesekönyvet, melyek kifejezetten a környezettudatos nevelést, az arra érzékenyítést célozzák meg!

Nehéz dolgunk van, hiszen az utóbbi években egymás után jelennek meg a témához kapcsolódó mesék, mesekönyvek. Ez egyfelől jó, másfelől sok esetben a bőség zavarában sok szülő, pedagógus nem tudja, melyikhez is nyúljon, melyik lenne a legmegfelelőbb

– főleg óvodáskorú gyermek számára. A továbbiakban bemutatok néhány, többek által már „kipróbált" mesét, illetve utalok több, online is elérhető mesére, melyek könnyen beilleszthetők az óvodai vagy akár az otthoni tevékenységekbe kiindulópontként vagy akár kiegészítve azokat.

Ha általánosságban nézzük a környezettudatos nevelés témakörét és így keresünk mesét, két, nem is olyan régen megjelent könyvet ajánlok.

Az egyik Mester Györgyi: *Évszakok meséi*, mely – ahogy Körmöczi Katalin jellemzi – egy különleges mesekönyv. Különleges, mert nemcsak meséket, hanem azokat különböző szempont szerint csoportosító táblázatokat, valamint (a mesék felhasználásához készített) módszertani segédletet is tartalmaz. Ezért joggal nevezhetjük módszertani segédkönyvnek vagy óvodapedagógiai kézikönyvnek is. A mesék döntően az évszakok jeles napjaihoz íródtak, de épp a zöld jeles napok miatt környezettudatos meséket is felfedezhetünk benne (pl. *Jégvilág, Amazónia, A náthás méhecske* stb.).

A másik, meséket is tartalmazó könyv szintén egy óvodapedagógusoknak szóló módszertani és gyakorlati útmutató, mely Orgoványi Anikó, dr. Victor András és Jantnerné Oláh Ilona írásaként *Zöld szívvel, lélekkel az óvodában* címmel jelent meg. A könyv első részében a Zöld szív pedagógiáját és gyakorlati megvalósítását ismerhetjük meg, a további fejezetek a főbb zöld jeles napokhoz kapcsolódó meséket, verseket, mondókákat, énekeket, bábjátékokat mutatnak be, valamint a kötet feladatlapokat is tartalmaz a megfigyelésekhez.

Mindkét könyv az *Óvodai Nevelés* Óvodapedagógiai könyvsorozatának része, jó szívvel ajánlom minden óvodapedagógus, sőt tanítók és szülők számára is.

A következőkben a környezettudatosság témaköreit tekintve a leginkább és a legkevésbé mesében megjelenő területeket mutatom be. Valószínűleg mindenki egyetért azzal a kijelentéssel, hogy kisebbek számára a hulladék témaköre a környezettudatos nevelés egyik leginkább kidolgozott és mesékben is megjelenő témája. Ezzel szemben az energia témaköre a legkevesebb mesei feldolgozást mondhatja magáénak. Tartalmukból, tevékenykedtető megjelenítésükből következően ez talán érthető is.

Mesék az energia és energiatakarékosság témakörében

Nagy népszerűségnek örvendett 2015-ben az E.ON által megjelentetett komplex tudástár, amely meséket is tartalmazott.

Az ún. *EnergiaKaland* egy edukációs program, melynek célja, hogy segítse a pedagógusokat a gyermekek energiatudatosságának kialakításában, az energiával kapcsolatos kompetenciák fejlesztésében. A program 5–18 éveseknek szól, vagyis az óvodától kezdve az érettségiig tartalmaz tudás- és feladatanyagot.

Az EnergiaKuckó 5–7 éveseknek, az EnergiaOtthon 6–10 éveseknek, az EnergiaVáros 7–11 éveseknek, az EnergiaOrszág 11–15 éveseknek szól, az EnergiaVilág programcsomag pedig a 14–18 éves korosztályt célozza meg. Mindegyik részre jellemző, hogy online, ingyenesen elérhetők, a szülők otthon, az óvodapedagógusok, a tanítók és a tanárok intézményi keretek között használhatják a tudástár anyagait, hozzásegítve a gyermekeket, diákokat az energiatudatos, fenntartható szemlélet kialakulásához.

A pedagógusok munkáját interaktív tananyagok, feladatok, letölthető kézikönyvek, óravázlatok is segítik.

Az EnergiaKuckó program 5–7 évesek számára készült. Célja, hogy felkeltse az óvodáskorú kisgyermekek kíváncsiságát az energia mindennapi jelenségei iránt, és elemi szinten elsajátítsák az energiafogyasztás biztonságos és gazdaságos használatának az alapjait. Az EnergiaKuckó fejezet online tevékenységekből, valamint játékos oktatócsomagból áll. Az oktatócsomag mesét, hangoskönyvet, játékkártyákat, foglalkoztató füzetet tartalmaz, amelyekhez óvodapedagógusi kézikönyv, módszertani segédanyag is kapcsolódik.

Itt most csak a mesékkel foglalkozom, ezért e fentiek közül csak a *Kalandos történetek Energiaországból* című mesekönyvet mutatom be. Összesen 21 rövid mesét (egy kivételével 2-4 oldalasak) tartalmaz, színes betűkiemeléssel és rajzokkal. A könyv érdekessége, hogy a benne lévő meséket óvodapedagógusok és tanítók írták, sőt, egyes meséket gyerekek küldtek be az E.ON meseíró pályázatára. A mesék vidám és elgondolkodtató történetein keresztül a gyerekek megismerhetik a megújuló és a hagyományos energiaforrásokat, számukra érthető és élvezhető módon foglalkoznak az energiával, az energiapazarlással, az energiatakarékossággal és az energiabiztonsággal.

A mesék az óvodáskorú gyerekek mindennapos szokásait középpontba helyezve elsősorban az árammal, a gázzal, a meleg- és ivóvízzel való takarékosságra nevelnek.

A mesés történetek során a cselekményeken és a helyzeteken keresztül jól megfigyelhetők és tudatosíthatók mindezek.

A segédanyag végén is találhatunk két rövid mesét: *Energiamesék 1. és 2.*, amelyek valós óvodai környezetben mutatják be az energiával kapcsolatos helyes vagy éppen helytelen viselkedést és annak következményeit. A történetek megoldást is kínálnak a kisgyermekek számára könnyen elfogadható Energia Manó segítségével, aki megmutatja, hogyan kell okosan, takarékoskodva, energiatudatosan élni.

A 21 mese hangoskönyv formájában is elérhető.

Egy másik mese az energia témakörében az *Energiafalu – mese az energiatakarékosságról*. Ahogy a címe is jelzi, fő célja a gyerekek energiatakarékosságra nevelése, amit itt is egy varázsszereplő, Zöld Zozó segít bemutatni, cselekvésre motiválni. A történetben Zöld Zozó a valóságban is megvalósítható tanácsokkal látja el a falu lakóit, megoldást kínálva az energiapazarlással szemben. További pozitívuma a mesének, hogy utal az ember és a természet harmonikus együttélésének fontosságára is, buzdítva a gyerekeket a takarékosságra, amivel ők is tehetnek azért, hogy a környezetünk boldogabb és zöldebb legyen.

Mesék a hulladék témakörében

Az energia témakörével szemben a hulladék témája széles körű gyermekirodalommal, így sok mesével is rendelkezik. A gyerekek számára könnyebb feldolgozhatósága miatt az elsők között jelent meg a környezettudatos témájú mesékben. Ennek következtében nem vállalkozhatom arra, hogy minden mesét bemutassak, ezért megpróbáltam szemezgetni az elmúlt időszak nagysikerű könyvei között.

Elsőként itt is egy mesesorozatot mutatok be, mely a *SzóKiMondó Ökomesék* címet viseli. Ahogy a cím is utal rá, az öt részből álló sorozat nemcsak a hulladék témájára, hanem a környezettudatosság több más területére is kínál mesét. A mesék játékosan, a gyerekek számára érthetően mondják el, mit tehetnek ők annak érdekében, hogy megőrizzék környezetük szépségét, erőforrásait. A sorozat legkorábban (2019) megjelent első kötete a *Nulla Hulladék* címet viseli, ami már nemcsak a szelektív hulladékgyűjtésre hívja fel a gyermekek figyelmét, hanem utal arra is, hogy mennyivel jobb, ha meg sem termeljük a hulladékot. A kifejezetten óvodásoknak (3–6 év) szóló mesekönyv szóképekkel segít abban, hogy a mese közvetítésével megszerzett tudás hosszú távon is rögzüljön,

sikerélményt és önbizalmat adva ezáltal. A könyv végén itt is találunk szókártyákat és játékötleteket, képességfejlesztő feladatokat, sőt a témához kapcsolódó verseket és letölthető dalokat is. A gyermekek a mese és a játékos feladatok végére azt fogják érezni, hogy tőlük is függ, hogy szebb és élhetőbb környezetük legyen. Nagyon fontos, hogy a mesék nem elrettentenek, hanem a cselekvés általi megoldásra ösztönöznek, amelynek során azt érezhetik a gyerekek, hogy ők is részesei lehetnek a pozitív változásnak.

A második kötet a *Barátom a fa* szintén 2019-ben jelent meg. Noha ez már nem a hulladék témaköréhez kapcsolódó mesekönyv, meséi kapcsolódnak a klímaváltozáshoz, annak megfékezéséhez, buzdítva a gyerekeket arra, hogy miért ne vágják ki a fákat, miért jó, ha facsemetéket ültetünk.

A sorozat harmadik kötete az *Egyem-e mese* (2022) a kevésbé szeretett zöldségeket, gyümölcsöket helyezi a középpontba, utalva arra, hogy az egészséges ételek nemcsak jók, hanem a Föld erőforrásait is kímélik.

A negyedik kötet a *Vásárlás újragondolva* (2023) újra kapcsolódik a hulladék témaköréhez, hiszen nyomatékosan utal arra, hogy vásárlási szokásaink mennyire befolyásolják azt, hogy mennyi hulladékot termelünk, terhelve ezzel környezetünket, bolygónkat.

Az ötödik rész *Jönni – menni – lélegezni* (2023) a komposztálás témájával szintén kapcsolódik a hulladék témaköréhez. További pozitívuma a kötetnek, hogy a kertészkedésen és a komposztáláson kívül a közlekedés szabályaival is megismerteti a gyermekeket. Ennek azért is nagy a jelentősége, mivel a 2020-as Nat óta az iskolások csak 3. osztálytól tanulnak környezetismeretet, így az óvodában megszerzett közlekedési ismeretek különösen fontosak a gyermekek számára.

A következő mesekönyv Bálint Mariann: *Hulladék Történiák*, már korábban (2013) jelent meg, de néhány éve (2021) bővített formában újra kiadták. A 4-5 éves kortól ajánlott könyvben mesék és bennük csodás lények, manók varázsolják el a gyerekeket, miközben fontos ismereteket nyújtanak a hulladék témaköréről, játékos módon mutatják be és teszik a gyermekek sajátjává a környezettudatos szemléletet. A számunkra láthatatlan manók segítségével a könyv megmutatja, hogy miért ne szemeteljünk, miért és hogyan gyűjtsünk szelektíven, mi lesz a szelektíven összegyűjtött hulladékok sorsa. A mese főszereplői a Klímanók, élükön Klímanó Kapitánnyal, akik a gyerekek számára is ismerős helyzetekbe sodródnak és találják meg a mesék végére a kiutat, a helyes megoldást.

A gyerekek számára további motivációt jelentenek a szerző csodálatos rajzai, valamint hogy a könyv a Klímanókat ábrázoló matricákat is tartalmaz.

A hulladék és a szemetelés a központi témája Ughy Szabina szerkesztésében az *Amikor a kukák világgá mentek* c. mesekönyvnek is, amely azonban ezeken túl már kitekint az állatvilágot érintő témákra és a jövőképre is. Hatéves kortól ajánlott, de egyes meséi már nagycsoportosoknak is mesélhetők. 24 író 24 zöld meséjét tartalmazza, mindegyik mesénél a környezetvédelemre fókuszálva. A mesekönyv 2021-ben megkapta a HUBBY-tól Az Év Leginnovatívabb Gyerekkönyve Díját.

Ugyan már egy évtizede, hogy megjelent, de még mindig aktuális Pászti Amina *Glóbi* c. mesekönyve. Glóbi maga a Föld bolygó kicsiben, aki varázslat útján kerül a gyerekek világába, segítségüket kérve a bajba jutott bolygó megmentésében. A 4–8 év közötti gyerekeknek szóló, nyolc mesét tartalmazó könyv nemcsak a hulladék (ezen belül a szelektív hulladékgyűjtés és a veszélyes hulladék) témakörét, hanem más környezetvédelmi témákat is bemutat (például a felmelegedés, a közlekedés okozta levegő- és vízszennyezést is. (Glóbi születésnapja a Föld napja.)

Glóbi a mesék segítségével érzékenyíti a gyerekeket, igyekszik környezetbarát életmódra nevelni. A mesék és benne Glóbi célja, hogy a gyerekekben érzelmi kötődést alakítson ki a Föld iránt. Érezzék, hogy a Föld (Glóbi) a barátjuk, akit szeretnek, és ezért gondját viselik, odafigyelnek rá. Glóbi megszerettetését egy plüssfigura és Glóbi dala is segíti.

Szintén régebbi, de a legkisebbeknek (már hároméves kortól ajánlott) szóló mesekönyvek a *KukaMűvek* és a *KukaMűvek 2.* A Móra Kiadó által megjelentetett, két kötetből álló mesekönyvsorozat főszereplői kukás-, utcaseprő-, locsoló-, hókotró és darus autók. A gyerekek a meséken keresztül szinte észrevétlenül sajátítják el, hogy miért fontos a környezet védelme, és hogy az életmódjukon keresztül hogyan befolyásolhatják környezetük épségét. A kukásautók segítségével számtalan kalandot élhetnek át Virgonc Városában, melyek során megtanulják, mit tehetnek annak érdekében, hogy minél kevesebb kárt okozzanak környezetükben.

…és még néhány mese

A hulladék és az energia témái mellett természetesen még számos probléma (például levegő-, talaj- és vízszennyezés, a biodiverzitás csökkenése, sokféle társadalmi jelenség) és ahhoz kapcsolódó környezettudatos nevelési témakör van. Ezekből szemezgettem és mutatok be még néhány mesét, történetet.

Lovranits Júlia *Bodza, a természetmentő* c., két kis könyvet tartalmazó mesekönyvét ötéves kortól ajánlják. Első része *(Bajban az öreg tölgy)* egy fa kivágástól történő megmentéséről szól, hőse Bodza, aki nagymamájával különböző kalandokon megy keresztül.

A könyv második részében *(Bűntény a Sas-hegyen)* Bodza és barátai bajba jutott állatok megmentésében segítenek, s eközben számos izgalmas, vicces helyzetet élnek át. Mindkét könyv előnye, hogy az író nagyvárosi (budapesti) kalandokat mesél el, amelyek bármely gyerekkel megtörténhetnek, így a gyerekek könnyen a főszereplők helyébe képzelhetik magukat.

Szepesi Zsuzsanna *Mesés természet* c., online elérhető mesegyűjteménye 15 történetet (ökomesék kicsiknek és nagyoknak) tartalmaz, melyek korunk környezeti problémáinak felsorolása mellett megoldási javaslatokat is megfogalmaznak. A növény- és állatmesék hallgatása és feldolgozása során a környezettudatos szemlélet kialakítása és elmélyítése, valamint a környezeti érzékenység fejlesztése is megvalósul.

A Bertók László *Berci cica és Vízimanó meséi* c. könyve alapján készült mesedramatizáció – *A Nádas tó megmentése* – a vízszennyezés témáját dolgozza fel Berci cica és Vízimanó szerepeltetésével.

Mikola Klára *Palackok az erdőben* c. meséje koboldgyerekek segítségével mutatja be a természet védelmét. A koboldok az erdőt óvják az emberek okozta szemeteléstől, miközben megmentik egy apró bogár életét is.

Mikola Klára *Komposztmanók* c. meséje a komposztálás fontosságára hívja fel a figyelmet, kiemelve a komposztálható anyagokat, valamint a szelektív hulladékgyűjtés fontosságát.

Honfi Gyöngyi mesekönyvei, a *Csöpi és a Fák titkos ereje* (2022), valamint az *Anka és a csodálatos Virágjárók* mesekönyvek (2024) négy- és nyolcéves kor közötti gyermekeknek szólnak.

A *Csöpi és a Fák titkos ereje* című mesekönyvben Csöpi arra keresi a választ, hogyan segíthetne a Földnek, mi romlott el az ember és a természet kapcsolatában,

hogyan lehetne mindezt jóvátenni. A mesekönyv mellett megjelent egy hozzá tartozó foglalkoztató és egy memóriajáték is.

Az *Anka és a csodálatos Virágjárók* című mesekönyv meséi óvodásoknak is érthetően mesélik el a vadméhek szerepét az ember és környezete számára, miközben természetbarát szemléletet igyekeznek észrevétlenül kialakítani a gyermekekben, a környezet megóvására buzdítva ezáltal.

Mindkét könyv meséi segítenek a gyerekeknek a természetben előforduló összefüggések felfedezésében és megértésében, miáltal érzékenyebbek lesznek annak változásaira.

Juhász Lillának és Kurucz Mártának a Magosfa alapítvány által kiadott, *Az üveghegyen is túl… van egy hely, ahol az emberek nem szemetelnek – KISVIDRA kalandjai* c. mesekönyve egyben színes foglalkoztató füzet is a szelektív hulladékgyűjtésről és az újrahasznosításról. A mese főhőse, Kisvidra izgalmas kalandokat él át, s közben sok új barátra is szert tesz. A gyerekek az ő szemszögéből könnyebben megérthetik a környezetszennyezés következményeinek súlyát, ami a pozitív környezeti attitűd kialakításában is segíthet.

Noha a mesét inkább hatéves kortól ajánlják, a téma és a mese jellegénél fogva nyugodtan mesélhetjük már nagycsoportosoknak is, és a játékos feladattal rögzíthetjük a szelektív hulladékgyűjtés mikéntjét is.

ÖSSZEGZÉS

Tanulmányomban áttekintettem a mese szerepét az óvodáskorú gyermekek életében, valamint bemutattam néhány, a környezettudatosság témájához kapcsolódó mesekönyvet. Mivel nagyon gazdag a választék, csak szűk keretekre szorítkozhattam, elsősorban a közvetlenül a környezettudatosságról szóló mesékből emeltem ki néhányat.

Nem tértem ki a mesék feldolgozási lehetőségeire, ami nagyban függ a gyermek életkorától, a mesélő személyiségétől, a gyermek és a mesélő kapcsolatától is.

3–6 éves korban különösen fogékonyak a gyerekek. Amit ekkor megtapasztalnak, átélnek, az erős nyomot hagy bennük, döntő hatással lehet a környezet iránti elfogadás, tisztelet kialakulására is. A környezetre való érzékenyítés egyik lehetősége a mese. Fontos, hogy minél többször meséljünk ebben az életkorban, környezettudatos mesék ese-

tében pedig együtt, közösen éljük át a történetet, rámutatva az értékekre, a modellnek tekinthető jó példákra anélkül, hogy tanulságokat vonnánk le belőle. 3-4 éveseknél még szükségtelen a mese elemzése, a hallottak ekkor leginkább az érzelmeken keresztül tudnak hatni. 5-6 éves kortól kezdődően (a gyerekek befogadóképességétől, fejlettségétől is függően) már beszélgethetünk a meséről, a történetről, a szereplőkről (például arról, hogy melyikkel tudtak leginkább/legkevésbé azonosulni) vagy éppen az átélt élményekről. Legfontosabb azonban, hogy a mese segítségével tegyük érdeklődővé, kíváncsivá a természet iránt a gyermeket, hogy vegye észre a környezetében lévő élő és élettelen dolgokat, és örömmel forduljon feléjük, ami alapvető lépés környezettudatosságának megalapozásában.

„A mese, önmagunk képességeit illetően a határtalan lehetőségek birodalmába vezet el bennünket." (Boldizsár Ildikó)

IRODALOM

Balla Zsófia (2019): Környezettudatos mesék az általános iskolai oktatásban. *Katolikus Pedagógia* VIII/1–2. 107–118. https://avkf.hu/wp-content/uploads/2021/02/KatPed19_1-2.pdf (Utolsó megtekintés: 2024. július 13.)

Báthory Zoltán – Falus Iván (1997, főszerk.): *Pedagógiai lexikon 2. kötet*. Keraban Könyvkiadó, Budapest.

Boldizsár Ildikó (2017): *Meseterápia*. Magvető Kiadó, Budapest.

Dankó Ervinné (2004): *Irodalmi nevelés az óvodában*. OKKER Oktatás, Kiadói és Kereskedelmi Kft., Budapest.

EnergiaKaland E.ON: *EnergiaKaland edukációs program*. https://www.eon.hu/energiakaland.html (Utolsó megtekintés: 2024. július 27.)

Gasparicsné Kovács Erzsébet (2007): A mese szerepe az anyanyelvi nevelésben. *Ifjúsági Irodalom* 2007/3. https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-neveles/a-mese-szerepe-az-anyanyelvi-nevelesben (Utolsó megtekintés: 2024. július 29.)

Gasparicsné Kovács Erzsébet (2022): Mesevilág és a természet világa Fésűs Éva műveiben. *Anyanyelvi és Irodalmi Nevelés* 5/1–2. 42–54. https://avkf.hu/wp-content/uploads/2022/08/ain2022_1_2.pdf (Utolsó megtekintés: 2024. július 27.)

József István (2011): *Fejlődéspszichológia*. A PTE BTK Neveléstudományi Intézete – európai uniós projektek keretében kimunkált – távoktatási tananyaga. Kaposvári Egyetem. htt-

ps://janus.ttk.pte.hu/tamop/kaposvari_anyag/jozsef_istvan/index.html (Utolsó megtekintés: 2024. július 1.)

Kalóczkai Andrea: Ökopszichológiai Intézet honlapján: https://ecopsychology.hu/okopszichologiai-intezet/muhely/klub/ (Utolsó megtekintés: 2024. július 9.)

Kádár Annamária (2013): *Mesepszichológia.* Kulcslyuk Kiadó, Budapest.

Kádár Annamária (2018): Mese az érzelmi intelligencia fejlesztésében, szerepe a nevelésben-oktatásban. In: *A Brunszvik Teréz szakmai napok keretében szervezett II. Nemzetközi Kisgyermek-nevelési Konferencia kötete*. Szerk. Fehér Ágota és Megyeriné Runyó Anna. Vác. 138–146. https://real.mtak.hu/78580/1/A%20mese%20szerepe%20a%20nevel%C3%A9sben_oktat%C3%A1sban.pdf (Utolsó megtekintés: 2024. augusztus 2.)

Kádár Annamária – Kerekes Valéria (2017*): Mesepszichológia a gyakorlatban.* Kulcslyuk Kiadó, Budapest.

Megyeriné Runyó Anna (2012): *A környezettudatosság fejlesztésének tényezői és jelenlegi szintje egy hazai középváros (Vác) példáján.* Doktori (PhD) értekezés. Debreceni Egyetem Természettudományi Doktori Tanács Földtudományok Doktori Iskola, Debrecen. https://adoc.pub/doktori-phd-ertekezes-szerz-megyerine-runyo-anna-temavezet-p.html (Utolsó megtekintés: 2024. augusztus 2.)

Megyeriné Runyó Anna (2018): Mese és/vagy digitális világ. In: *A mese szerepe a nevelésben, oktatásban. A Brunszvik Teréz szakmai napok keretében szervezett II. Nemzetközi Kisgyermek-nevelési Konferencia kötete*. Szerk. Fehér Ágota és Megyeriné Runyó Anna. Vác. 154–163.

Mérei Ferenc – V. Binét Ágnes (1981): *Gyermeklélektan.* Gondolat Kiadó, Budapest. https://mandadb.hu/dokumentum/593670/IMG_0001.pdf (Utolsó megtekintés: 2024. augusztus 2.)

Nyitrai Ágnes (2016): Mese és mesélés. A mesék alkalmazásának lehetőségei a kritériumorientált fejlődéssegítésben. *Iskolakultúra* 26/4. https://real.mtak.hu/42348/1/07.pdf (Utolsó megtekintés: 2024. augusztus 2.)

Ranschburg Jenő (2012): *Óvodások*. Saxum Kiadó, Kaposvár.

Osztovits Szabolcs (projektvezető): *Kulturális enciklopédia.* http://enciklopedia.fazekas.hu/mufaj/Mese.htm (Utolsó megtekintés: 2024. június 25.)

Sallai Éva (2015): A mese a nevelés táltosparipája. *Új Köznevelés* 2015/Különszám. https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-kozneveles/a-mese-a-neveles-taltosparipaja (Utolsó megtekintés: 2024. augusztus 2.)

Vásárhelyi Tamás – Victor András (2003*): Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia – alapvetés*. Magyar Környezeti Nevelési Egyesület, Budapest.

A tanulmányban bemutatott mesék

Bálint Mariann (2013, 2018, 2021): *Hulladék Történiák.* Magánkiadás.

Bertók László (2009): *Berci cica és Vízimanó meséi.* Magyar Víziközmű Szövetség. A mese alapján készült mesedramatizáció: A Nádas tó megmentése. In: Tiszta vízzel az egészséges életért. Innováció. Kidolgozták: Ádám Annamária és Szabó Balázsné. Városföld 2010. 17–18. https://varosfoldovoda.gportal.hu/portal/varosfoldovoda/upload/673141_1286114526_00847.pdf (Utolsó megtekintés: 2024. július 14.)

Energiafalu – mese az energiatakarékosságról MOMO Rádió. https://momoradio.hu/energiafalu-mese-az-energiatakarekossagrol/# (Utolsó megtekintés: 2024. július 22.)

Honfi Gyöngyi: *Anka és a csodálatos Virágjárók.* https://www.antikvarium.hu/konyv/honfi-gyongyi-anka-es-a-csodalatos-viragjarok-20117170-1 (Utolsó megtekintés: 2024. július 27.)

Honfi Gyöngyi: *Csöpi és a Fák titkos ereje.* https://www.jovatevok.hu/csomagok/a-fak-titkos-ereje-premium-teljes-csomag-mesekonyv-foglalkoztato-memoriajatek/ (Utolsó megtekintés: 2024. július 22.)

Horváth Vanda (szerk.) *Kalandos történetek Energiaországból.* Az E.ON oktatási programjának mesekönyve E.ON Hungária Zrt. 2015. https://www.eon.hu/content/dam/eon/eon-hungary/documents/rolunk/energiakaland-segedanyagok/energiakucko/Energiakaland_Mesekonyv_FINAL.pdf (Utolsó megtekintés: 2024. július 27.)

Juhász Lilla – Kurucz Márta (2016): *Az üveghegyen is túl… van egy hely, ahol az emberek nem szemetelnek. KISVIDRA kalandja*. Magosfa Alapítvány, Vác.

Lovranits Júlia Villő (2019): *Bodza, a természetmentő 1.* Bajban az öreg tölgy. Könyvmolyképző Kiadó Kft.

Lovranits Júlia Villő (2021): *Bodza, a természetmentő 2.* Bűntény a Sas-hegyen. Könyvmolyképző Kiadó Kft.

Mester Györgyi (2020): *Évszakok meséi (sokoldalú módszertani segédlettel)*. A gyermek mindenek felett álló érdekében sorozat kötete. Sprint Kiadó, Budapest.

Mikola Klára: *Komposztmanók*. Magyar Környezeti Nevelés Egyesület, Módszerkosár. pp. 10–11. (https://mkne.hu/wp-content/uploads/2020/12/09febr.pdf (Utolsó megtekintés: 2024. július 14.)

Mikola Klára: *Palackok az erdőben.* https://www.lelegzet.hu/archivum/2003/02/2704.hpp.html (Utolsó megtekintés: 2024. július 27.)

Miller-Ferjentsik Viola (2019): *Nulla hulladék – SzóKiMondó Ökomesék.* Treefa World Productions Kft. Kiadó.

Miller-Ferjentsik Viola (2019): *Barátom, a fa – SzóKiMondó Ökomesék 2*. Treefa World Productions Kft. Kiadó.

Miller-Ferjentsik Viola (2022): *Egyem-e mese – SzóKiMondó Ökomesék 3.* SzóKiMondóka Fejlesztőjáték Kft. Kiadó.

Miller-Ferjentsik Viola (2023): *Jönni–menni–lélegezni – SzókiMondó Ökomesék.* SzóKiMondóka Fejlesztőjáték Kft. Kiadó.

Miller-Ferjentsik Viola (2023): *Vásárlás újragondolva – SzókiMondó Ökomesék*. Szókimondóka Fejlesztőjáték Kft. Kiadó.

Orgoványi Anikó – dr. Victor András – Jantnerné Oláh Ilona (2023): *Zöld szívvel, lélekkel az óvodában***.** Sprint Kiadó.

Pászti Amina (2014): *Glóbi kalandjai*. Scolar Kiadó Kft. https://globi.hu/mesek/globi-kalandjai/ (Utolsó megtekintés: 2024. július 27.)

Szepesi Zsuzsanna: *Mesés természet*. A Nemzeti Kulturális Alap támogatásával. https://recity.hu/okomese-gyujtemeny/ (Utolsó megtekintés: 2024. július 14.)

Ughy Szabina (szerk. 2020): *Amikor a kukák világgá mentek. Mai mesék a zöld jövőért.* Móra Kiadó, Budapest.

Zöld Panna *(*2015): *Kuka Művek 1. – Virgonc Város ünnepel.* Móra Könyvkiadó, Budapest.

Zöld Panna (2016): *Kuka Művek 2. – Virgonc városi nyomozók.* Móra Könyvkiadó, Budapest.

ENVIRONMENTALLY CONSCIOUS TALES IN KINDERGARTEN

In this study, the author does not focus on fairy tales in general but on the environmental consciousness related to them and how this can be experienced through the tales. Of course, we cannot ignore the worldview of preschoolers, and the role of tales in children's lives.

Thus, the study briefly reviews the thinking and worldview of preschool children, the concept and types of tales, and their developmental impact on the personality, behaviour and habits of young children. Then the author deals with environmental consciousness and its role in children's lives, with a special focus on environmentally aware children's tales in general, and then some stories with an environmental theme in particular.

Keywords: tale, preschool, environmental education, environmental awareness

GASPARICS GYULA

Pedagógusportrék

Lukácsi Pálné Mészáros Irma és Lukácsi Pál életpályájának bemutatása

Az *Anyanyelvi és Irodalmi Nevelés* című folyóirat új sorozatában az oktatásban, nevelésben kimagaslót alkotó pedagógusok életútját mutatjuk be. Elsőként egy pedagógus házaspár portréját tárjuk olvasóink elé.

BEVEZETŐÜL

A Lukácsi Pálné Mészáros Irma–Lukácsi Pál házaspár igazi legenda volt a tamási Béri Balogh Ádám Gimnázium és a dunaföldvári Magyar László Gimnázium diákjai körében. Szakmai tudásuk, emberségük, áldozatos munkájuk méltán keltett tiszteletet és megbecsülést személyük iránt. Tanítványaik életre szóló útravalót kaptak tőlük.

E beszélgetésre eredetileg azzal a szándékkal kértük fel Lukácsi Pál Tanár Urat, hogy a saját életútját mutassa be az olvasóknak. Ő a felkérésre úgy válaszolt, hogy azt nem tudja különválasztani felesége, Lukácsi Pálné Mészáros Irma életútjától. Tanárnő egyébként hosszú éveken át főiskolánkon is tanított, tanítványai rajongtak érte. Tanár Úr a beszélgetésben nem szól arról, hogy ő is felkérést kapott az oktatásra, azonban azt szerényen elhárította.

Természetesen eleget teszünk kérésének, s a két életpályát egybefonódva nyújtjuk át olvasóinknak.

Fellépett az égi katedrára

Lukácsi Pálné Mészáros Irma (1949–2021) emlékére (Lukácsi Pál visszaemlékezése)

Lukácsi Pálné Mészáros Irma élete és munkássága példaértékű, amelynek során a pedagógia, a közösségi szolgálat és a kultúra iránti elkötelezettség szoros összhangban állt egymással. Hosszú és gazdag életútja során elismert pedagógusként és közösségi vezetőként számos területen hagyott maradandó nyomot. A bukovinai székely gyökerekkel rendelkező tanárnő élete során mindig a közösség szolgálatában állt, legyen szó tanításról, közéleti szerepvállalásról vagy kulturális programok szervezéséről. Generációkat inspirált, és Dunaföldvár kulturális életének meghatározó alakjává vált.

Korai évek és tanulmányok

Mészáros Irma 1949-ben született Bátaszéken egy bukovinai székely család első gyermekeként. Korai éveinek meghatározó élménye volt édesapja hazatérése a négyéves orosz hadifogságból. Simon István lelkész így méltatta Mészáros Irma rendíthetetlen erejét és állhatatosságát: „*Székely volt, olyan, akit nem akármilyen fából faragtak. Ezért volt olyan szívós, szorgos, kitartó és munkabíró, soha semmi előtt meg nem hátráló ember.*" Az általános iskolát szülőfalujában végezte, majd Baján, a Türr István Közgazdasági Technikum idegen nyelvi tagozatán érettségizett.

Tanulmányait a szegedi József Attila Tudományegyetem magyar–orosz szakán folytatta, eközben – részképzés keretében – férjével együtt Szentpétervárón is tanult. 1972-ben diplomázott, később pedig a moszkvai Puskin Intézet egyéves nyelvi kurzusát is elvégezte.

Család és pályakezdés

1971-ben házasságot kötött Lukácsi Pállal. Két gyermekük született: Zoltán és Péter. Tanári pályafutását megyei ösztöndíjasként Tamásiban, a Béri Balogh Ádám Gimnáziumban kezdte, ahol hamar kialakította a közösséggel való szoros kapcsolatát, amely egész

életét végigkísérte. 1980-ban férje igazgatói kinevezése után áthelyezték a dunaföldvári Magyar László Gimnáziumba, ahol magyar, orosz, majd később angol nyelvet is tanított.

Diákjai több alkalommal is kiemelkedő eredményeket értek el tanulmányi versenyeken, országos helyezéseket szereztek. Mindig is szívügyének tekintette az anyanyelv ápolását, az olvasás és az irodalom megszerettetését. Egyik tanítványa, Kelemen Dorottya, így emlékezett vissza rá: „*Inspiráló példakép volt számomra.*", míg egy szülő, Simon István ezt írta: „*Olyan érdekes és fordulatos, irodalmi stílusban előadott szülői értekezleteket se addig, se azóta nem hallottam.*"

Tanítványaival és a szülőkkel is jó kapcsolatot alakított ki, folyamatosan osztályfőnöki megbízást kapott. Az idegen nyelvi munkaközösség vezetője volt, emellett nyolc évig az iskolakönyvtárosi feladatokat is ellátta. 1990-től nyugdíjazásáig érettségi elnökként tevékenykedett Tolna megyében. A Magyar Irodalomtörténeti Társaság tanári tagozatának tagjaként rendszeresen járt konferenciákra, továbbképzésekre. Részt vett a gimnázium által szervezett idegen nyelvi táborok munkájában. 1997-től a dunaföldvári *Várjátékok* és az *Élő panoptikum* történelmi-irodalmi drámaelőadások rendezője volt. Iskolai színjátszószakkört vezetett, amelynek ő volt a „szikrája". Színjátszó táborokat szervezett-rendezett több éven keresztül. 2008-as nyugdíjba vonulása után is számos sikeres előadás rendezése fűződik a nevéhez.

Főiskolai oktatói munka és közéleti tevékenység

Lukácsi Pálné Mészáros Irma nemcsak középiskolai tanárként, hanem főiskolai oktatóként is jelentős szerepet vállalt. Tizenöt éven át, 2013-ig a váci Apor Vilmos Katolikus Főiskola óraadó tanára volt, ahol leendő tanítóknak és óvodapedagógusoknak tartott előadásokat. Egykori tanítványaiban is mély nyomot hagytak az irodalmi, nyelvészeti és módszertani szemináriumok. Egyikük így emlékezett vissza: „*Én úgy hallgattam az órát, mint a gyerekek a mesét.*" Egy másik hallgató így vallott: „*Köszönjük azt, amit kaptunk e két év során: érdekes előadásokat, használható tudást, mindig mosolygós arcot, kedvességet, őszinteséget, emberséget. Talán nem is az volt a fontos, amit a tananyagból kaptunk, hanem az a hozzáállás, szeretet, elfogadás, amit Ön sugárzott felénk. Ebből tanulhattunk igazán.*"

Mindezeken kívül a helyi közéletben is aktív szerepet vállalt, tagja és vezetője volt a helyi Választási Bizottságnak, és évtizedekig szervezett színházlátogatásokat diákok, szülők és az érdeklődő földváriak számára. Tagja volt a Rátkay László irodalmi kávéháznak, a Dunaföldvári Kertbarátoknak és a DunaTúra Egyesületnek is.

Írói tevékenység

Lukácsi Pálné Mészáros Irma írói és újságírói tevékenysége nemcsak színvonalas tájékoztatást nyújtott, hanem gazdagította Dunaföldvár kulturális örökségét is. Öt évig szerkesztette az „I ♥ Dunaföldvár" közösségi oldalt, ahol a csaknem négyezer követővel részletesen ismertette meg a város nevezetességeit és eseményeit. Dunaföldvár jelenéről és múltjáról több ezer fényképből álló fotóalbumot hozott létre. 2014-től a *Dunaújvárosi Hírlap* dunaföldvári tudósítója lett, igényes írásait nagyra értékelték az olvasók és a kollégák is. Munkájáért 2015-ben az Év külsős tudósítója elismerésben részesült. Írásai megjelentek a helyi *Part-Oldalak*ban is.

Válogatott írásait/munkáit tartalmazó kötete *Kilenc tüzek* címmel 2019-ben, a hetvenedik születésnapján jelent meg. „Sorsokról, életutakról, fájdalmas traumákról, felhőtlen örömökről egyaránt hírt adott, s tette mindezt éleslátással, szeretettel, történeti hűséggel, derűs bölcsességgel" – írta egykori tanítványa, Gajdó Ágnes.

Nyugdíjasként több előadást tartott az irodalmi kávéházban, az Őszi Alkony nyugdíjas klubban, a Magyar László Gimnázium iskolanapján, a dunaföldvári kertbarátokkal való találkozások alkalmával. Társszerzőként közreműködött a Magyar László Gimnázium évkönyvének elkészítésében. Társszerkesztője volt a *Csepeli, a lélekvéső* című kötetnek is, amely a hetvenéves fafaragó alkotóművészt, Csepeli Istvánt, a Népművészet Mesterét köszöntötte.

Öröksége

Lukácsi Pálné Mészáros Irma élete során számos elismerésben részesült, többek között a *Kiváló Munkáért* kitüntetést (1987), a *Diákokért emlékplakett*et (1988), a *Pedagógus Szolgálati Emlékérmet* (2008), a *Dunaföldvár Kultúrájáért díj*at (2009) és a *Dunaföldvár Gyermekeiért* díjat (2013) kapta meg. 2016-ban Dunaföldvár díszpolgárává választották.

Lukácsi Pálné Mészáros Irma nemcsak tanárként, hanem közéleti és kulturális személyiségként is maradandó nyomot hagyott mindazok szívében, akiknek volt szerencséjük ismerni őt. Az általa hátrahagyott örökség nemcsak emlékként, hanem iránymutatásként is él tovább, inspirációt nyújtva a jövő pedagógus nemzedékeinek és mindazoknak, akik a közösség szolgálatát választják hivatásuknak.

Publikációk – Történelmi-irodalmi drámaelőadások (pódiumműsorok)

Az alább felsorolt műsorok szövegkönyve elérhető a *Magyartanítás*, illetve az *Anyanyelvi és Irodalmi Nevelés* c. folyóirat jelzett számaiban.

– *A „magyarok Mózese”*. Kossuth Lajos-emlékműsor = Magyartanítás, 2017. 3–4. szám

– *Teremts csodát!* (pódiumműsor) = Anyanyelvi és Irodalmi Nevelés, 2018. 1. évf. 1–2. szám

– *Karácsony készül, emberek!* = Anyanyelvi és Irodalmi Nevelés, 2018. 1. évf. 3–4. szám

– *Mondák mond(j)ák Mátyás királyról* = Anyanyelvi és Irodalmi Nevelés, 2019. 2. évf. 1–2. szám

– *„Én ámulok, hogy elmúlok”* – József Attila-emlékműsor = Anyanyelvi és Irodalmi Nevelés, 2019. 2. évf. 3–4. szám

– *Azért harang a harang, hogy hívja az élőket.* ([1956-os] pódiumműsor) = Anyanyelvi és Irodalmi Nevelés, 2020. 3. évf. 1–2. szám

– *„Mégis dicső nap volt ez!”* Emlékezés 1848. március 15-ére = Anyanyelvi és Irodalmi Nevelés, 2020. 3. évf. 3–4. szám

BESZÉLGETÉS LUKÁCSI PÁLLAL

„Az ember csak annyit ér, amennyit használ.”

Lukácsi Pál, Dunaföldvár díszpolgára és elismert pedagógus, több mint három évtizedet töltött a tanítás és az iskolavezetés világában. Az interjúban mesél gyermekkori emlékeiről, a tanári pálya kihívásairól és sikereiről, valamint arról, hogyan segítette a közösséget kulturális és helytörténeti munkájával.

Tanár Urat Gasparics Gyula, egykori tamási tanítványa kérdezte életútjáról:

G. Gy.: Kedves Tanár Úr, a Tolna megyei Decsen, a Sárköz szívében születtél és nevelkedtél. Hogyan emlékszel vissza gyermekkori éveidre? Milyen hatások értek, amelyek később meghatározták életutadat?

L. P.: Háromgyermekes családba születtem 1947-ben, én voltam a legfiatalabb fiú. A falunk híres volt népművészetéről és református szellemiségéről. Érdekesség, hogy a Lukácsi család múltját egy családfa őrzi, amely egészen 1739-ig nyúlik vissza. Édesapám gazdálkodóként és mezőgazdasági munkásként kezdte, majd a termelőszövetkezetben dolgozott. Édesanyám módosabb családból származott, nagyapám, Pörnyi Pál megbecsült ember, Decs bírója volt. Aztán jött az új rend, amely mivel osztályidegennek tekintette őket, inkább üldözte a jó gazdákat. A családunkat is megviselték a hatalmi visszaélések, sokat kellett nyelni.

Az általános iskolát szülőfalumban végeztem, középiskolába már Szekszárdra jártam, a Garay János Gimnázium orosz tagozatú humán osztályába. Mielőtt egyetemre mentem volna, a decsi Járási Művelődési Házban dolgoztam népművelőként, aztán tanító és igazgató voltam egy személyben egy kis pusztai összevont iskolában, Bátaszék-Leperden. 1967-ben beiratkoztam a szegedi József Attila Tudományegyetemre, ahol magyar–orosz szakos hallgató lettem.

G. Gy.: Hogyan élted meg a pedagógusként töltött évtizedeket, és milyen tapasztalatokat szereztél, amelyek későbbi pályafutásodat is formálták?

L. P.: A tanár a „*nemzet napszámosa*”, aki napról napra azon dolgozik, hogy a következő generációk tudását, értékrendjét és erkölcsi alapjait megalapozza.

1972-ben, frissen megszerzett diplomával a kezemben, megyei ösztöndíjasként kezdtem tanítani feleségemmel, Mészáros Irmával együtt a tamási Béri Balogh Ádám Gimnáziumban. A városiasodó Tamásiban egy új iskolaépület létesült, ami nagyban megkönnyítette munkánkat. Mégis, sokunknak hiányzott a várhegyi fenyves természeti szépsége és a parkerdő közelsége.

A pedagógusként töltött évtizedek alatt megtapasztaltam, milyen fontos a türelem, az elhivatottság és a kitartás ebben a munkában. Az oktatás nemcsak a tudás átadásáról szól, hanem arról is, hogy értéket közvetítsünk a diákoknak. Az évek során megértettem, hogy a tanári munka akkor igazán sikeres, ha nemcsak a tananyagot adjuk át, hanem nevelünk is: tiszteletre, becsületre és közösségi felelősségvállalásra.

G. Gy.: Hogyan élted meg a dunaföldvári gimnázium igazgatójaként töltött éveket? Milyen kihívásokkal kellett szembenézned, és milyen eredményekre vagy a legbüszkébb ebből az időszakból?

L. P.: A dunaföldvári gimnázium igazgatójaként töltött évek kihívásokkal teli, de rendkívül inspiráló időszakot jelentettek számomra. 1980-ban feleségemmel és két kisgyermekünkkel Dunaföldvárra költöztünk. Tíz évig vezettem az iskolát, majd 2007-ig, nyugdíjba vonulásomig tanárként dolgoztam ott. Amikor átvettem az iskola vezetését, az intézmény éppen a megszűnés veszélyével nézett szembe. Elsődleges feladatom volt, hogy stabilizáljam az iskola helyzetét, és biztosítsam annak fennmaradását. Ez nem volt könnyű feladat, de kemény munkával sikerült növelni a diákok létszámát, bővíteni a tantestületet, és újra megerősíteni az intézmény helyi elismertségét.

Fontosnak tartottam, hogy a diákok tanórán kívüli élményekkel is gazdagodjanak. Iskolamozi, rendhagyó irodalomórák, író-olvasó találkozók, kiállítások, színházi előadások szervezésével színesítettük a gimnázium kulturális programjait. Szoros kapcsolatot ápoltunk az általános iskolával és a művelődési házzal is. Különösen fontos volt számomra, hogy ápoljuk az iskola névadójának emlékét. 1982-ben például előadást tartottam a Dunaföldváron megrendezett nemzetközi Afrika-konferencián.

Tantárgyaimat sikeresen tanítottam, tehetséges tanítványaim több alkalommal országos versenyeken is helyezést értek el. Nagy lelkesedéssel segítettem a *Dunai Diák* (DUDI) című diákújság rendszeres és igényes megjelenését.

G. Gy.: Nemcsak oktatóként, hanem közéleti tevékenységed révén is ismertté váltál. Mi motivált arra, hogy aktívan részt vegyél a helyi közösségi és kulturális életben? Hogyan látod e tevékenységek fontosságát a pedagógusi hivatás mellett?

L. P.: Mindig is úgy gondoltam, hogy a pedagógusnak nemcsak az iskolai falak között van feladata, hanem a helyi közösségben is. A nevelés és a tanítás nem ér véget az iskolában, a diákok és a közösség életében is fontos szerepe van.

1989-ben elvégeztem a MÚOSZ újságíró stúdióját. Alapító tagja voltam a *Dunaföldvár* közéleti lapnak, és éveken át rendszeresen tudósítottam a Tolna megyei *Népújságot*. Később a *Part-Oldalak*ban jelentek meg helytörténeti írásaim, amelyek helyi szervezetekről és egyesületekről szóltak. Nyugdíjba vonulásom óta aktívan részt vettem a Berze-Nagy Ilona Városi Könyvtár helytörténeti klubjának munkájában. Az évek során összegyűjtött anyagaimból, aprónyomtatványaimból 2008-ban igényes kiállítást rendezett a könyvtár. A református gyülekezetben többek között Mándy Ivánról, Pilinszky Jánosról, Örkény Istvánról és Weöres Sándorról tartottam előadást.

G. Gy.: Miért döntöttél úgy, hogy a nyugdíjba vonulásod után a helytörténeti kutatások felé fordulsz? Hogyan választod ki a témákat, amelyeket kutatsz, és milyen célokat tűztél ki magad elé ezen a téren?

L. P.: Nyugdíjba vonulásom után sem akartam tétlenül ülni, és úgy éreztem, hogy a helytörténeti kutatások révén továbbra is értékes munkát végezhetek. Mindig is érdekelt a múlt, és az, hogy megértsük, honnan jövünk, hiszen ez segít abban, hogy jobban eligazodjunk a jelenben. A helytörténeti kutatások során olyan témákat választok, amelyek személyesen is közel állnak hozzám, és amelyekről úgy érzem, hogy fontosak a közösség számára is. Hiszek abban, hogy a múlt megismerése erősíti az összetartozás érzését, és segít megőrizni azokat az értékeket, amelyekre a jövőnket építhetjük.

2007 óta foglalkozom helytörténeti kutatásokkal, és rendszeresen publikálok összegyűjtött anyagaimból. Eddig három önálló kötetem jelent meg (*Földvári Helikon. Dunaföldvár az irodalom tükrében – szülőföld-antológia,* 2010; *A dunaföldvári színjátszás krónikája*, 2014; *A teremtő idő,* 2016), emellett további nyolc könyvben társszerzőként vagy társszerkesztőként működtem közre. Társszerzőként részt vettem a Magyar László Gimnázium évkönyveinek megírásában is. Aktív tagja voltam annak a szerzőgárdának, amely többéves kutatómunka után 2009-ben és 2011-ben megjelentette a *Földvári tabló* két kötetét. Társszerkesztője voltam a *Csepeli, a lélekvező* című kötetnek is.

G. Gy.: Több jelentős elismerést is kaptál pályafutásod során, köztük a Dunaföldvár Kultúrájáért díjat és a Dunaföldvár díszpolgára címet. Mit jelentenek ezek a kitüntetések számodra, és hogyan értékeled életutadat ezek tükrében?

L. P.: A kitüntetések mindig nagy megtiszteltetést jelentenek, hiszen azt mutatják, hogy a közösség és a kollégák értékelik az ember munkáját. Különösen büszke vagyok arra, hogy pedagógusi és iskolavezetői munkámat több alkalommal is elismerték: 1974-ben Miniszteri Dicséretet kaptam, 1983-ban Kiváló Munkáért kitüntetést, 2007-ben pedig Pedagógus Szolgálati Emlékérmet. Nagy öröm számomra, hogy 2016-ban átvehettem a Dunaföldvár Kultúrájáért díjat, és ugyanebben az évben Dunaföldvár díszpolgára lettem. Különösen fontos visszajelzésként élem meg azt is, hogy 2022 novemberében a magyar oktatás és köznevelés kategóriában Tolna megyei Prima Díjat kaptam.

G. Gy.: Mit tanácsolnál a fiatal pedagógusoknak, akik most kezdik pályájukat?

L. P.: A legfontosabb üzenet, amit szeretnék átadni a jövő generációinak, az a kitartás és az elkötelezettség az oktatás iránt. A pedagóguspálya nem könnyű, de ha szívvel-lélekkel végzik, akkor nemcsak a diákok, hanem az egész közösség élete is gazdagodik. Ahogy Széchenyi is írta: *„Az ember annyit ér, amennyit használ."*

***

Úgy illik, hogy a beszélgetés végén az interjúalanyé legyen az utolsó szó, de ez alól, egy közel ötven esztendőre visszanyúló történet elmondásával most mégis szeretnék kivételt tenni. Lukácsi Pálné Mészáros Irma tanárnő az 1970-es évek végén minden óradíj, fizetség nélkül egy esztendőn át a legnagyobb odaadással készített fel az ELTE Bölcsészettudományi Karának magyar–orosz szakára felvételiző, nem sokkal azelőtt teljes árvaságra jutott fiút, akit aztán Lukácsi Pál úr a szóbeli felvételi vizsgájára is elkísért. A fiút felvették az egyetemre.

Az a fiú én voltam.

Kedves Tanárnő! Kedves Tanár Úr! Köszönöm Nektek!

Gasparics Gyula

HOLCZER JÓZSEF

Egy visszapillantó gyermeknyelv-őr naplójából

Nemcsak gyermekszobája volt/van az embernek, hanem szükségszerűen *gyermeknyelve* is. Természetes, hogy jómagam ugyancsak átestem ezen életkorjellemző fázisomon: lassan immár nyolc évtizede. Egyáltalán nem számítottam csodagyereknek, ugyanakkor le sem maradtam, hiszen a maga idejére tökéletesen kialakult bennem a helyesnek tekinthető ige- meg főnévragozás; megtanultam – mert jól meg is tanítottak szüleim – mondatot szerkeszteni, önmagamat viszonylag szépen/szebben kifejezni, megértetni.

Voltak persze afféle *vadhajtás*aim, főként *elhallás* folytán. De hát az ilyesmik is hozzátartoznak a gyermeknyelvhez. A „*sors*" és a „*rút halál*", elég volt csak egyszer hallani őket a falunkra is fölszerelt, úgynevezett néprádióban, bennem – egyberántva – így öltött testet: *sósrúdhalál.*

Máskor meg ezzel leptem meg a szüleimet: *Uspetus!* Anyám Etelka volt, ráadásul Etusnak becézték. Ám apámnak is, neki is sokáig talány volt az „usp-" előtag (!). Én meg egyre hajtogattam: Uspetus, uspetus! Egyszer aztán mindketten kinn álltak az udvaron, és hallották ám, amint a szomszéd néni terelgette a disznókat. Nos, akkor fejtették meg végre az „Uspetus" mibenlétét/jelentését, mert ezúttal is fölhangzott a korholó vezényszó: „*Kuss be, kuss; kuss be, kuss!*"

Négyéves koromban már jól ismertem a betűket. Még három-négy év múlva is olvasható volt a konyhánk falán egy akkori tintaceruza-firkám: *Gyarszabadság.* Ennek nyitjára viszonylag könnyen fényt deríthetünk. Tetszett ugyanis a Kossuth rádió gyakran fölhangzó szignálja. Kérésemre apám elmondta vagy el is énekelte ennek, azaz a mögötte rejlő „Kossuth Lajos azt üzente…" kezdetű dalnak a szövegét, de én valahogy csak a végére figyeltem. Ez maradt meg hát a valljuk meg, egy rikítóan középhangsúlyos szerkezetet tartalmazó szövegrészből, amely teljességgel ekként hangzik: „Éljen a ma- / *Gyar szabadság*, éljen a haza!"

Vadhajtás volt a javából aztán még az is, amikor mondhatni kibillentettem, sőt eleve megváltoztattam a szófajt. Ennek azonban érdekes módon szülői jóváhagyás, sőt a familiáris nyelvben való meggyökerezés lett az eredménye. És ez nekem máig stiláris töltetű, kedves emlékem. Én, amint sok más kisgyerek is, nemcsak a beszélő bácsit ke-

restem a rádió mögött, majd aztán a készülék belsejében. Miután már Malinovszkij és más *marsall*ok nevéről is értesültem, keresni kezdtem vagy legalábbis vártam, hogy betoppan hozzánk az (akkor még talán nem mondtam volna lengyelnek!) *Pucócki marsall* is. Szentül hittem, hogy ez neki a vezetékneve. Pedig a (fonetikusan valóban nagyjából így is rögzíthető) „Pucócki"-nak nemcsak az első, de a második-harmadik felhangzása is kifejezetten énnekem szólt. Mégpedig erélyes szülői ukázként, mert éppen ott lábatlankodtam: „*Pucolsz ki!* De rögtön! *Mars*!"

Akinek most végezetül leírom a nevét, nem tévedés, nem „Dörmögő", mármint a Dömötör, hanem – *Börmögű.* Igen, ezt az illetőt is kerestem, vagy talán éppen bújtam is előle. Féltem ugyanis tőle! A szobánk mennyezetén nem volt, nem lehetett drága csillár, így egyszerűen egy sötét bőrtárgyat, egy fekete hengerszerűséget húztak a szüleim a villanyégő köré. Mondtak közben valami félelmeteset, de nekem csak a mondat vége ragadt meg a fejemben. Utólag persze már rekonstruálható a teljes közlés: „Vigyázz, mert előjön a *bőr mögül!*" Mármint valaki, akivel tehát ők engem most ijesztgetnek. A „bőr mögül" így viszont máris személlyé vált a tudatomban: *Börmögű* lett belőle. Szüleim már akkor élvezték a dolgot, sőt később át is vették tőlem e tulajdonnévvé lett alakot: „Majd gyün a Börmögű, osztán elvisz!"

KECSŐ JÓZSEFNÉ FEKETE MÁRIA

Hogyan vált olvasóvá a fejlődési diszfáziával érkező iskolakezdő?

A hátrányos helyzetű SNI gyermek oktatása és nevelése

Pályám kezdeti időszakában egy általános iskola kisegítő tagozatán dolgoztam, hátrányos helyzetű, sérült gyermekek tanításával, nevelésével foglalkoztam. A differenciálás a mindennapok elengedhetetlen része volt, amikor együtt oktattunk elsőtől nyolcadik évfolyamos tanulókat. A mindennapi munkához rengeteg kreativitásra és türelemre volt szükség. Mivel a tanítóképzés nem terjedt ki az enyhe értelmi fogyatékos és a tanulásban akadályozott gyermekek oktatására és nevelésére, így az ott megtanult módszerek mellé folyamatosan új ötletekre, megoldásokra volt szükség a siker érdekében. Ezeket pályakezdőként nemegyszer a konkrét problémahelyzetekben „találtam meg", a tudatosság még kevésbé volt meg bennem.

Ahogy azt további tanítói pályámon megtapasztaltam, a mai integráció keretében történő differenciálás jóval bonyolultabb feladat. A kisegítő tagozaton, bár nyolc osztályfokon folyt a tanítás párhuzamosan, hasonló intellektusú tanulókat kellett egyszerre fejleszteni. Ezzel szemben az integrálással bekövetkezett helyzet jóval nagyobb odafigyelést igényel, hiszen egyszerre oktatunk enyhe értelmi fogyatékkal, kevert specifikus zavarral, halláskárosodással, látáskárosodással, pszichés zavarokkal küzdő gyermekeket olyanokkal, akik egészségesek, sőt akár átlagon felüli képességekkel rendelkeznek. Emellé társul a hátrányos helyzetű gyermekek esete, akik az alapvető tájékozottság hiányával indulnak el a magyar oktatási rendszerben. A Nemzeti Alaptanterv (NAT) meghatározza az iskolába kerülő gyermekek számára elvárt kompetenciákat, amelyek biztosítják a tanulók sikeres iskolakezdését. A társadalmi szegregáció következtében nagy eltérések tapasztalhatóak az iskolába kerülő gyermekek fejlettségének tekintetében. Ezeket a hiányzó alapokat a tanítónak kell felépítenie, szemben azzal, hogy a tanterv szerint a gyermek ezeknek birtokában érkezik az iskolába. Ráadásul gyakran nehéz elnyerni ezeknek a gyermekeknek a bizalmát, hiszen állandó kiszolgáltatott helyzetük miatt kifejezetten bizalmatlanok vagy ellenségesek.

Tapasztalataim szerint a hátrányos helyzetű gyermekekre általánosságban jellemző, hogy a saját szubkultúrájukat tekintik általánosnak az egész világra nézve. Hiányos ismereteik miatt nincs reális világképük, ezáltal célokat sem tudnak kitűzni maguk elé. Ezek a gyermekek többnyire alacsonyan iskolázott családokban élnek, melyekben többgenerációs hiányosság a tudás iránti érdeklődés. A szülők rengeteget dolgoznak a család finanszírozása érdekében, így nem tudnak elegendő időt fordítani gyermekeik iskolai teendőire. Nemegyszer saját gyermekkoruk iskolás évei is negatív emlékként követik a felnőtt létüket. Nem meglepő tehát, hogy nincs tudásvágyuk és motivációjuk sem. A mai oktatási rendszer nem terjed ki a gyermekek emocionális szükségleteire, ám elengedhetetlen olyan módszerek és kommunikációs eszközök kialakítása és használata, amelyek támogatják a gyermekeket, megváltoztatják az elsődleges szocializáció során az oktatással és a tudással kapcsolatban helytelenül rögzült képet.

Többéves tapasztalatom szerint ezekben a heterogén osztályokban az első és legfontosabb teendő egy olyan elfogadó közösség megteremtése, amelyben sosem kerül negatív megítélésre a tanulók közötti anyagi vagy intellektuális különbség. A gyermekek tudatában kell, hogy legyenek a köztük lévő eltéréseknek, ám ismerniük és érteniük kell a differenciálás okait és szükségességét. Fontos, hogy rávilágítsunk arra, hogy mindenki tehetséges valamiben. Így a magasabb intellektussal rendelkező tanuló segít gyengébb társának, a szabadidőben pedig egyenrangú felekként tevékenykednek. A megfelelő, pozitív tanulási légkör megteremtésének elengedhetetlen része az empátia, hogy a pedagógus maga is őszintén és hitelesen tudja képviselni, hogy minden gyermek egyforma odafigyelést, de egyéni bánásmódot igényel. Elengedhetetlen, hogy összetartó és segítőkész közösséget kovácsoljunk, mert ennek hiányában nem tudjuk az új ismeretek befogadására alkalmas légkört megteremteni.

Egy konkrét eset bemutatása

A hátrányos helyzetű, SNI gyermek iskolába érkezésekor a nagyfokú egyéni különbség már az első kommunikáció során világossá vált. A gyermeket súlyos verbális kommunikációs, értelmi és szocializációs elmaradottság jellemezte. Ingerszegény szubkultúrából érkezett, a közvetlen környezeten kívül semmilyen ismerettel nem rendelkezett.

Először meg kellett tanulnom megérteni a gyermeket, hogy azután megkezdődhessen az érthető kommunikáció alapjainak elsajátítása, ami nélkülözhetetlen a tantárgyi

követelmények tejesítéséhez. Szeretettel és megértéssel sikerült a bizalmába férkőzni, így kialakult egy olyan motivációs szint, amelyben először az önismeretének és önbizalmának fejlesztése megkezdődhetett. A tanuló már önmaga felismerte korlátait, megfogalmazta vágyait, és kérte a segítséget az általa megszerezni kívánt tudás elsajátításában.

A gyermek oktatása pontos tervezésen alapult. A bevezető időszak alatt folyamatosan a hiányosságok pótlása történt. A beszédkészség fejlesztése kommunikációs gyakorlatokkal, sok beszélgetéssel, meseolvasással, mondókákkal, nyelvtörőkkel és légzőgyakorlatokkal valósult meg. Finommotorikus képességeinek intenzív fejlesztése elengedhetetlen volt, ezen a területen is a kisóvodás kori szintig kellett visszamenni, gyurmázás, tépés, nyírás, papírgalacsinok gyúrása történt a keze erősítése céljából. A hangok és betűk tanítása kétszeres munkában zajlott. A tanórán – differenciált oktatás és pedagógiai asszisztens segítségével – megismert hangok és betűk végleges rögzítése a tanórán kívüli egyéni foglalkozáson történt.

Ezeket a foglalkozásokat a tanító és a pedagógiai asszisztens közös megbeszélése előzte meg, melyben kiemelt fontossággal szerepelt a gyermek aktuális állapota, az aznapra kitűzött cél és az oda vezető módszerek összessége. A sikeres együttműködéshez elengedhetetlen volt a nyitottság mindkét fél részéről. Bizalommal kellett lennünk a munkatársunk gondolataival és ötleteivel kapcsolatban. Szükségszerű, hogy a tanító egyenrangú partnerként kezelje a segítőjét. Empátiával, egymásra figyeléssel olyan kapcsolat alakítható ki, mellyel sikereket érhetünk el a gyenge kognitív képességű gyermekek esetében is. Ezenfelül a gyermekeknek példaként szolgál arra, hogyan kommunikál és hogyan viselkedik egymással két felnőtt ember egy munkahelyi kapcsolatban. A tanulók így különösebb magyarázat nélkül maguk szereznek tapasztalást a kommunikáció ezen területeiről.

Az SNI gyermek tanulmányi előrehaladása nagy figyelmet és összhangot követel, a pontos információáramlás elengedhetetlen. A tanítónak és segítőjének érezni és érteni kell egymás gondolatmenetét, ismerni kell rövid és hosszú távú terveit, tudniuk kell, hogyan tudnak egymásnak segítséget nyújtani, hiszen a végső céljuk megegyezik. A gyermekkel való külön foglalkozások alkalmával folyamatosan zajlott az eddig tanultak ismétlése és a részképességek fejlesztése, figyelembe véve a gyermek adott napi terhelhetőségét. Sokféle módszerrel dolgoztunk, nagy hangsúlyt fektettünk a részképességek mellet a kiemelt kompetenciák fejlesztésére is (NAT 2020). Fő célként a tanulási motiváció és a kreativitás fejlesztése került meghatározásra. A gyermek érdeklődését

folyamatosan igyekeztünk változatos feladatokkal megtartani, melyek a kihívás alapú tanulásra épültek. Életkorának, fejletteségi szintjének és emocionális szükségleteinek figyelembevételével a foglalkozások felépítésének egyik szempontja egy problémafelvetést tartalmazó mesés keretbe foglalás. A mesés kerettörténet felkeltette a gyermek érdeklődését, megteremtette a pozitív tanulási légkört. A foglalkozások során interaktív módszereket alkalmaztunk, hagyományos és IKT-eszközök használatával egyaránt. Hagyományos eszközeink között megtalálhatók szókártyák, memóriakártyák, logopédiai társasjátékok, érzelemkockák, asszociációs játékok. Online felületen *wordwall* és *learnigapps* feladatokkal egyaránt dolgoztunk. Ezeken a felületeken gyors és személyre szabott feladatokat hozhatunk létre rövid idő alatt, amelyek maximálisan az egyéni fejlesztést szolgálják, és nemcsak a megszilárdítani kívánt tananyagra vonatkoznak, hanem a kiemelt kompetenciák fejlesztését is nagyban segítik. Mindezek mellett mindketten úgy gondoljuk, hogy a gyermek ismerete és szeretete nélkül nem jutottunk volna semmire. Szükséges a gyermek fejével gondolkodni, képesnek kell lenni arra, hogy ismerjük a tettei és a hangulata mögött álló okokat. Így választható ki a megfelelő módszer és az épp célra vezető kommunikációs út. Az ő esetében ez kiemelten fontos volt, mert a megfelelő kötődés és bizalom nélkül nem motiválható. Odafigyeléssel megvalósult, hogy maga akarja a fejlődést, de bizonyos feladatokat kizárólag érzelmi alapon, tanítója örömére volt hajlandó elvégezni. Ebből is látszik, hogy az oktatás során kiemelten fontos szempont kell legyen a gyermek érzelmi szükségleteinek figyelembevétele. Hiszen a hátrányos helyzetű gyermekek bizonytalanok és figyelemre éhesek.

Ebben az esetben a saját türelmünk fejlesztése is nagyban megtörtént, hiszen számtalanszor kellett a folyamatokat elölről kezdeni. Úgy kellett ezt tenni, hogy a tanuló semmit se vegyen észre abból a belső harcból, amit a pedagógus vív minden újrakezdés alkalmával. Sok esetben az összes már ismert módszer és segédeszköz hatástalanná vált, ekkor a kreativitást használva ötvöződött minden, új eszközt kerestünk vagy készítettünk. A tanórákon kívüli munka nagy részét kutatás jelentette. A fejlesztés tervezése során elsődleges szempontként a folyamatos sikerélmények realizálása került meghatározásra, elérhető célokat tűztünk ki, melyeknek megvalósításával, az átélt sikerélmény hatására a gyermek saját magát motiválta a további fejlődésre. Az új ismeretek elsajátítása mellett evidencia volt a már tanult elemek ismétlése, bevésése.

Az összetett és kitartó munka eredményeként a gyermek első osztály végére kevés hibával, szótagolva olvasott. Az írásképe ugyan rendezetlen maradt, de képes volt önál-

lóan leírni a hallott szavakat és rövid mondatokat. Második osztályra a tanuló nemcsak a kötelezően elolvasandó dolgokat veszi a kezébe, hanem szüleit könyvvásárlásra kéri. Azóta is folyamatosan olvas, az értő olvasása kialakult. Rendszeresen beszámol az általa önállóan megismert irodalmi alkotásokról. Érdeklődése széles körű, egyaránt foglalkozik szépirodalmi és ismeretterjesztő írásokkal.

Összességében a tapasztalatok alapján megállapítható, hogy a legfontosabb nevelési feladatok a gyermekek emocionális támogatása, a pozitív pedagógiai légkör kialakítása és a tanuló természetes kíváncsiságának és motivációjának megteremtése és fenntartása. Ezek után tervezhető bármilyen oktatási folyamat. Ez általánosságban értendő minden gyermekre, ám a hátrányos helyzetű tanulók esetében kiemelten fontos.

MAKAINÉ OLÁH ANETTA

A Pompás Napok (nevelés játékkal és mesével) módszere

Óvodai pedagógiai asszisztensként, majd óvodapedagógus főiskolai hallgatóként közvetlenül megtapasztaltam a mese és a mesélés meghatározó szerepét az óvodás gyermekek szellemi és lelki fejlődésében. Munkám és tanulmányaim mellett elvégeztem egy mesepedagógiai képzést, majd az interneten rátaláltam a Pompás Napok módszerre. A programmal közelebbről is megismerkedtem, részt vettem a *Hogyan meséljek fejből és szívből*? képzésben is, majd 2023-ban Pompás Nagykövet lettem.

A MÓDSZER BEMUTATÁSA

A módszertan alapítói dr. Deák-Zsótér Boglárka néptáncpedagógus, közgazdász és Kormos Rebeka népi mesemondó. 2011-ben kezdték el közös útjukat. Kezdetben mesefoglalkozásokat tartottak, majd idővel egyre több óvoda kereste meg őket, hogy segítségükkel egy-egy témát feldolgozzanak. Az alapítók módszerükhöz kidolgoztak egy képzési programot óvodapedagógusok számára.

Módszertanuk lényege, hogy „az egységes és egylényegű kultúránk elemeit sodorjuk össze erős kötéllé!" Alapvelvük, hogy a népmese-foglalkozás központi eleme a népmese, amihez különböző népi játékokat, népdalokat, tárgyalkotásokat válogatnak. A jó meséléshez fontos a mese értelmezése: mit üzen, mi a mondanivalója. A népmese, a népi játék és a népdalok egymásra épülésével komplex élmény hozható létre.

A módszertan főként a néphagyományokra épít, ugyanakkor a mai kor szolgálatában áll. Alapvetőnek tartja, hogy a pedagógusok tiszta forrásból merítsenek, amely az újramesélés által is fennmarad.

A pedagógus feladata a mese újbóli felfedezése, a mesehallgatás örömének elérhetővé tétele a szülők és a családok számára is (Kormos–Deák–Zsótér 2021).

A mai gyermekeket fokozatosan vezetjük be a mesehallgatás élményébe. Fontosak az arányok. Az óvodai életben, főképp, ha vegyes csoportban mesélünk, mindig a fiatalabb korosztályra tervezünk mesefoglalkozást, főként a tanév első időszakában. A mesehallgatás során a történethallgatási transzállapot előidézésében fontos szerepe van a megfelelő motivációnak. Az élmény létrejöttében lényeges elem a tevékenységközpontúság. A meseválasztás az életkori sajátosságokhoz, a jeles napokhoz, a pedagógiai célokhoz, vagy pusztán az adott helyzethez igazodik. A mesehallgatási szokások kialakítása ugyancsak fontos tényező a meseélmény létrejöttében.

A módszertan háromféle mesemondást különböztet meg:

A *Helyben ülő mesefoglalkozás* a legegyszerűbb mesélési formula, ekkor a pedagógus semmilyen más elemet nem használ, élőszóban elmeséli a történetet, nem alkalmaz a meséléshez tárgyakat sem. A mese előtt ráhangolás, a mese végén pedig megerősítő játék van.

A népmese-foglalkozás interaktív részekkel olyan foglalkozás, ahol a mesehallgató gyermekek a helyükön ülve hallgatják a mesét, de a pedagógus beilleszt a történet folyamatába egy találós kérdést vagy népdalt, amellyel némely mesei részeket kiemel, de ezeken az alkalmakon a gyermekeket nem mozgatja, nincs megerősítő játék.

A harmadik típus a *megmozgató, interaktív népmese-foglalkozás*, amikor a gyermekeket többféle módon vonjuk be a mesélés teljes folyamatába.

- Tudakolunk, és a kérdésre választ is kaphatunk.
- A meséhez kapcsolódó tárgyat, növényt bemutathatunk.
- Bevonjuk a gyermekeket a mesébe, a szereplő jelmezébe bújtatjuk őket.
- Közös táncba kezdünk (pl. lakodalmi mulatság a *Macskacicó* című mesénél).

A mesefoglalkozásra mint egy rituáléra tekintünk. A mesét mindig egy ráhangoló beszélgetés előzi meg, amely lehet mondóka, dal, vagy esetleg egy tárgy megjelenése. Használhatunk meseszőnyeget, meseládát, mesebőröndöt, mesegyertyát. A csoportban, ahol gyakorlatom és munkám során jelen voltam, a meseszőnyeget és a mesegyertyát használjuk. Ezek az eszközök jelzésként is szolgálhatnak, hogy itt valami csodálatos dolog fog történni. A gyermekek nagyon szeretik, és beleépül a mindennapjaikba. Tudják, hogy mi fog történni, és elkezdenek készülni arra, hogy elinduljon az utazás, melynek ők is szereplői lesznek. A mesezáró formula is ilyen momentum. Fontos elvként kell megemlíteni a módszertanban, hogy hogyan viszonyulunk a mesemondás közbeni váratlan

eseményekhez, szituációkhoz. Gyakori a bekiabálás, nagyon sokat kérdeznek mese közben is a gyermekek. Ilyenkor a pedagógus beleszőhet valamit az aktuális helyzetből úgy, hogy ne zökkentse ki sem a mesélőt, sem a hallgatót a mesetransz állapotából.

A módszertan alapja az élőszavas mesemondás. A tervezésnél figyelembe vesszük, hogy milyen előnyökkel szolgálhat ez a fajta mesélés. Meseolvasáskor nincs meg a szemkontaktus, nem tudjuk a mondókákat beépíteni a mesébe, nem tudunk fejből és szívből mesélni. Az élőszavas mesélés során kialakul a szemkontaktus, a mesélő tud reagálni a hallgatóság reakcióira, a saját egyénisége szerint szövi a mese szálait, a mesemondó keze szabad, a hallgatóság kérdezhet, beleszólhat. Az ilyen mesefoglalkozásokhoz szokott gyermekek figyelemtartása és koncentrációja egészen más, mint azoké, akiknek nincs lehetőségük élőszavas mesét hallgatni. Ezek a gyermekek hamarabb eljutnak a meséhez, és a megélés is gyorsabb. A mesét a mesemondó tölti meg élettel. A mesével mindig barátkozunk, rendezzük egyéni viszonyunkat, és felfedezzük az általa közvetített üzenetet.

A helyes meseválasztás a Pompás Napok módszerének is az alapja. Azt vallják az alapítók is, hogy a gyermekek életkori sajátosságai döntők, és a foglalkozás nevelési, oktatási céljai is nagymértékben befolyásolják a választást. A módszertan a népmeséken más népek meséit is érti, bár a Kárpát-medence területéről gyűjtött népmeséket részesítjük előnyben.

Népi játékok használata a mesefoglalkozáson

A népi játékokról elmondhatjuk, hogy mindig formálódnak, és generációkon keresztül alakultak olyanná, amilyen formában most használjuk, játsszuk azokat. Itt is figyelembe vesszük Lázár Katalin típusrendjét. (Lázár 1997.)

A népi játékokkal nagyon sok részterületet fejleszthetünk a gyermekeknél. Fontos kérdés, hogyan válasszunk népi játékokat, mondókákat a népmeséhez.

Háromféleképpen illeszthető be. *Mesemondás előtt*: a ráhangolódást és a fantázia kapuján kopogtatást segítik nagyban elő; *mesemondás közben*: az adott mesei szituációt erősítik meg. Ilyenkor olyan mondókákat és játékokat játszunk, amelyek kevés helyváltoztatással járnak. Ha *mesemondás után* alkalmazzuk őket, akkor általában eszközös, ügyességi és mozgásos játékokat választunk, amelyek lezárják a mesét, és ilyenkor kap szerepet a táncház és a tárgyalkotás tevékenysége is. Mindig szem előtt kell tartani, hogy ha a bemutatott népmese új, akkor ismert mondókákkal és játékokkal ötvözzük.

Népdal alkalmazása

A népdal népi kultúránk szerves része. A népdalokat a mesékhez tudjuk kapcsolni úgy, hogy egyszerűen mese közben dalra fakadunk. A kiválasztott mesei motívumhoz érve elénekeljük a dalt, amit többször elismételhetünk.

Tárgyalkotó tevékenység végzése

A mese központi eleméhez kapcsoljuk az elkészíteni kívánt tárgyat. A tárgyalkotás mesemondás közben is helyet kaphat, de főként mesemondás után a mese feldolgozásához alkalmazzuk. A Pompás Napok módszertanában szinte mindig fontos szerepet kap a tárgyalkotás, ezzel is törekszünk a népi hagyományok éltetésére. Előszeretettel használunk a paraszti kultúrában fellelhető alapanyagokat (föld, sár, agyag, vessző, csont, gyapjú stb.), de szerepet kaphatnak az újrahasznosított alapanyagok is.

A népmese-foglalkozás tervezésének lépései

– A népmese-foglalkozás céljának megfogalmazása
– A népmese kiválasztása
– A foglalkozás erősségének megválasztása (mit szeretnénk közvetíteni, milyen értéket, milyen korcsoportnak mesélünk)
– Sajátos népmesei minták kiválasztása
– Népi játékok, dalok, tárgyalkotás kiválasztása
– A népi játékok helyének meghatározása a mesei foglalkozáson belül
– Eszközök kiválasztása (Pompás Napok mesetérkép, mesekártya)
– Felkészülés, többszöri átgondolás, meseverzió élőszavas elmondásának gyakorlása

A mesefoglalkozás felépítése

– *Megérkezés*: A rituálé része, amiben helyet kapnak a mesére hívó mondókák, amelyek motivációként is szolgálnak.
– *Mondókázás*: A mese előtti mondókát is a meséhez választjuk és gyakran tudjuk ismételni.

– *Beléptetés a mesébe:* Mindenki másként lépteti be a gyermekeket a mesébe. (A mi csoportunkban bevett szokás, hogy a mese előtt kérdezek a gyerekektől, s a választ a fülembe súgva átkelnek a varázshídon, és így ülnek le a meseszőnyegre.)
– *Mesehallgatás*
– *Játék:* mindig a mesétől függ
– *Tárgyalkotás:* a meséhez kapcsolódva
– *Zárás*: Elköszönünk a mesétől és egymástól is. (Kormos–Deák–Zsótér 2022.)

Mesekellékek

Az élőszavas mesemondást nagyban segítik annak fontos kellékei, gördülékennyé teszik a mesélést.

Mesetérkép

Az alapítók szerint „a mesetérképek vizuális elemekkel (megrajzolt meseszereplők, helyszínek) segítik a mese felidézését, így az élőszavas mesemondás kiegészítői. Az igényesen megrajzolt alkotások tükrözik a népmesék gondolati rendszerét és egységét, továbbá segítik a mesélőt az adott mese elmondásában, de az utólagos feldolgozás kiindulópontjai is lehetnek" (Kormos–Deák-Zsótér 2021: 126.)

Tapasztalatom szerint könnyű használni őket, és nagyban segítik a meseélmény kiteljesedését. A gyermekeket motiválja és inspirációként is szolgál számukra, ha követni tudják a mese eseményeit. A mesetérképet színezőként is használjuk, és ez is nagyon jó visszavezetés a mesére, mert a képek alapján beszélgethetnek a meséről vagy el is mesélhetik azt újra.

Mesekártya

50 darab mesekártya, népmesei motívumokkal

A mesekártya használata a mesélés közben is nagyon sokrétű. Használhatók mese közben a szereplők és a helyszínek, illetve a történet időrendjének bemutatására. (A mesélő maga elé rakja a kártyákat lefordítva, és az adott mesei motívumnál felfordítja azokat.) Fejlesztő eszközként is használható. (A csoportunkban használjuk mesefűzéshez, mesefelismerő játékként, és délben a lefekvés előtt a vállalkozó gyermekek mesélnek saját mesét, melyet ezeknek a mesekártyáknak a segítségével mondanak. Kihúznak a pakliból 2-3 kártyát és ezekről mesélnek.)

POMPÁS NAPOK KIADVÁNYOK

A program kidolgozói a módszer megalkotásakor komplexitásra törekedtek. Kiadványaikkal sokoldalúan segítik az elmélet gyakorlati alkalmazását. A segédanyagokban a részképességek fejlesztése hangsúlyos szerepet kap. A nagy mozgás, a testséma, a testtudat, a téri tájékozódás, a téri emlékezet stb. fejlesztéséhez számos példát mutatnak be, amelyek jól beilleszthetők az óvodai csoport életébe.

A mesefoglalkozás-minták online elektronikus letölthető formában elérhetők.

A módszertanhoz kapcsolódik: egy öt darabból álló módszertani csomag, melyben a *Népmesefoglalkozások tervezése* módszertani könyv, a P*ompás jó gyakorlatok gyűjteménye*, amely 24 népmese foglalkozástervezetét tartalmazza, valamint a *Pompás Mesegyűjtemény*, amely 18 népmeséből és 18 mesetérképből áll. *Mesetérkép* és színezhető *Mesekártyák* gyűjtemény egészíti ki a programcsomagot. *(5 az 1-ben módszertani csomag.)*

A *Pompás Mesekártya*, adventi színezhető mesekártyacsomag, mely nagy segítség a mesék feldolgozásához, újraéléséhez.

SAJÁT NÉPMESE-TEVÉKENYSÉG BEMUTATÁSA VEGYES ÉLETKORÚ CSOPORTBAN

Végzős óvodapedagógus szakos hallgatóként több alkalommal volt lehetőségem mesélni a gyermekcsoportban, ahol pedagógiai asszisztensként dolgoztam. A vegyes életkorú csoport létszáma 25 fő, ebből 6 kiscsoportos, 7 középsős, 6 nagycsoportos és 6 ismétlő nagycsoportos kisgyermek. A vegyes korcsoporthoz igazodva a meséket helyben ülős alkalomra terveztem, de minden alkalommal kipróbáltam valamilyen tevékenységgel megtámogatni.

Az egyik ilyen mesefeldolgozásban *A boldog ember inge* című magyar népmesét mutattam be a gyerekeknek.

A mesélést párhuzamos játéktevékenység részeként kezdeményeztem ismerve a csoport életkori sajátosságait, a középső és nagycsoportos korú gyermekeknek, de természetesen bárki részt vehetett rajta. A mese nem volt ismeretlen számukra, mert már délutáni pihenés előtt többször meséltem. Leterítettem a meseszőnyeget, elkezdtem

a mesekezdő mondókát, amely a mese témájához is kapcsolódik. Ezt a formulát szívesen használjuk, motiválja a gyermekeket, ráhangolja őket a mesehallgatásra. A mese kezdése előtt átkeltünk a varázshídon, ahol mindig felteszünk egy meséhez kapcsolódó kérdést, és a gyermekek mielőtt a szőnyegre ülnek, a fülembe súgják a választ. A mesegyertya meggyújtása, a mesekosár elővétele is a rituálé része. Közben a *Mag, mag, búzamag* című mondókát kezdtem el mondani, mivel ezt a gyermekek ismerik, együtt is megismételtük.

Ezúttal is alkalmaztam a mesekosarat, a gyermekek már ismerték használatának a szabályait, tudták, hogy mese alatt csak én használom, de a tevékenység befejezésével megnézhetik, és használhatják a tartalmát, ha szeretnék. A fonalgombolyag és a meselabda nagyon nagy segítség azoknak a gyermekeknek, akik kevesebb ideig tudnak figyelni a mese folyamatára. A mesét a gyermekek nyugodtan hallgatták végig. Ha valakit nem érdekelt, kiléphetett a meséből, de a távolból ő is követte. A mesélés közben tudják, hogy tudnak kérdezni, tudom figyelni a reakciójukat a történetre.

Kiemelt témám a boldogság keresése volt, de fontos volt számomra, hogy be tudjam mutatni a gyerekeknek a történet véleményem szerinti tanulságát: „Örülj annak, amid van!"

Az 5–7 éves korosztály nagyon szépen ráérzett a mese mondanivalójára, amelyet mese közben meg is fogalmaztak. A mese befejeztével körbeálltunk, és megfogtuk egymás kezét. Egy képzeleti drámajáték mintájára, aki szerette volna, elmesélte, hogy szerinte hol nőhet a boldogság fája, és közösen megbeszéltük, hogy itt a legtitkosabb vágyaink teljesülhetnek. A meséből a visszavezetés a játékba a közös alkotással valósult meg. A gyerekek boldogságfát készíthettek papírhengerből.

MESEFOGLALKOZÁSAIM TAPASZTALATAI

Ezeken az alkalmakon megfigyelhetem, hogyan lehet a gyermekeket egy-egy mesével elvarázsolni. A népmeséket törekedtem élőszavas mesemondással bemutatni. A műmeséket – ahogy a pedagógusok többsége – könyvből meséltem, ami példaként is szolgálhat a könyvek szeretetéhez. Az élőszavas mesemondásnál azt tapasztaltam, hogy a gyermekek figyelme kevésbé kalandozik el. A meséhez általában mondókát, éneket, játékot és kézműves tevékenységet is terveztem, ami komplexebbé tette a meseélményt. A gyermekek pozitívan viszonyultak a meséléshez.

Két mesét szeretnék bemutatni a Pompás Napok módszerének alkalmazásával. Mindkét mese a módszertani könyvben található (Kormos–Deák-Zsótér 2021), ahol a szerzők részletesen leírják a tervezetet, így segítve a pedagógusok munkáját, de természetesen mindenki a saját maga elképzelése szerint alakítja a mesélést.

TEVÉKENYSÉGTERV HELYBEN ÜLŐ NÉPMESE-FOGLALKOZÁSHOZ INTERAKTÍV ELEMEKKEL

A csillagszemű juhász

A módszertan a mesékhez mindig ajánl kezdő formulát, ami ebben az esetben is kötődik a mese témájához – az égitestekhez kapcsolódik, amelyeket kézmozdulattal jelezhetünk. Ez előkészíti a mesét, beindítja a belső kép megalkotásának folyamatát és felkelti a hallgatók figyelmét. Népdalokkal kísérik a mese egész folyamatát. A mese elejére *A juhásznak jól van dolga* kezdetű népdal három versszakát ajánlják, amelynek kapcsán megbeszélhetjük, hogy milyen foglalkozás a juhászság. Ezután kezdődik az élőszóban mesélés.

A módszertani gyűjtemény több ajánlást is megfogalmaz: pl. a *darabont* szó magyarázatát, vagy annak a mozzanatnak a kiemelését, amikor a csillagszemű juhászt tömlöcbe vetik, ő pedig furulyaszó mellett megtáncoltatja a szőrdisznókat – ezt a képet a módszertan a *Papp Vendelnek nincsen orra* című Tolna vármegyei népdallal erősítené meg. Mivel ez helyben ülős mesélés, a tervezet nem javasol mozgást, ugyanakkor felhívja a figyelmet a tárgykészítés lehetőségére a mese befejezése után. (Kormos–Deák-Zsótér 2021: 94–103.)

TEVÉKENYSÉGTERV MEGMOZGATÓ INTERAKTÍV NÉPMESE-FOGLALKOZÁSHOZ

Macskacicó

A mesei bevezetés és a figyelemfelkeltés ennél a mesénél a *Ha én cica volnék* dal, amelyet többször ismételve énekelhetünk.

A mese eljátszásához kellékekre, jelmezekre lesz szükség, amelyeket már a mesélés előtt magunk mellé készítünk. Élőszóban elkezdődik a mese. A mese elején ujjainkkal mutat-

hatjuk a királyfiak számát. Majd ezután a palotát a *Cifra palota* című népdallal jeleníthetjük meg, illetve lentről felfelé mutathatjuk is a palota alakját. Ezután megtörténik a szereplők kiválasztása: az öreg királyt és a királyfikat, majd a többi szereplőt is a történet adott pontján választjuk ki. A szereplőket a mesélő mellé ültetjük, és a mesélő mindig odalép ahhoz a szereplőhöz, aki következik. A báró- és grófkisasszonyok kiválasztása bokrétával történik. Az öreg király a pálca feldobásával indítja útra a fiait, amelyet a kiválasztott gyermek kezébe adunk, és segítségünkkel mutatja az utat. A kiskirályfit kísérjük el az erdőbe az *Egy, kettő, három, négy* kezdetű mondókával és menetelünk rá a gyermekekkel. A Macskacicó szerepére kiválasztott gyereket is beöltöztetjük. Mellé választhatunk több gyermeket, akik segítenek a feladatokat megoldani. Amikor a királyfi alszik, az *Aludj édes, aludjál, nézd a napot, lement már* altatót az *Egyél libám, egyél már* dallamára mindhárom elalvásnál énekeljük. A harmadik elalvásnál a Macskacicót átöltöztetjük királylánynak. A palotába indulásnál a *Réce ruca vadliba* mondókával jelezzük a lakodalmat, ami a mese végét jelzi. Itt elénekeljük a *Házasodik a tücsök* című népdalt, és kezdődhet a tánc. A mese végét a mesezáró formula jelzi: *Itt a mese vége, eredjetek ki a rétre s ott vigadozzatok!* (Ezt a befejező mondatot nagyon szeretem, a gyermekek is tudják, hogy itt ténylegesen befejeződött a mese.) (Kormos–Deák-Zsótér 2021: 104–114.)

Saját tapasztalat: A csoportban, ahol dolgozom ebben a formában elmeséltem a mesét. A gyermekek jobban koncentráltak, nagyon figyelték a mesét, hisz több szálon futott, és ők is belebújhattak a mesehősök szerepeibe. Szinte minden gyermek szerepelt, aki csak szeretett volna. (A lányok különösen szívesen játszották a Macskacicó segítőit.) A mese közben elmondták gondolataikat, kérdéseiket.

A mesélés a gyermekek több részképességét is fejlesztette: nagymozgásukat, beszédértésüket, figyelmüket, emlékezetüket, egyszerre látták és hallották a mesét, szocializációjukat, egymásra figyelésüket, egymás gondolatának meghallgatását. Megbeszélhettük a lakodalom szokását, amit a mai gyermekek kevéssé ismernek, és nagyon tetszett nekik. A kézműves tevékenységre mesetérképet ajánlottam fel, amit színezőként használtak.

ÖSSZEGZÉS

Pályakezdő óvodapedagógusként nagyon jól tudom hasznosítani a Pompás Napok módszertanának elemeit. Az óvodai mindennapos mesélésben a népmesék középpontba állításával, népi játékok, mondókák, népdalok felhasználásával, tárgyalkotással olyan

komplex élményt tudok nyújtani az óvodás gyermekeknek, amellyel érzelmi, értelmi és szociális fejlődésüket, gyarapodásukat is elősegítem.

IRODALOM

Kormos Rebeka – Dr. Deák-Zsótér Boglárka (2021): *Népmese-foglalkozások tervezése a Pompás Napok módszertanával óvodában és alsó tagozatban.* Magánkiadás.

Kormos Rebeka – Dr. Deák-Zsótér Boglárka (2022): *Pompás jó gyakorlatok*. Magánkiadás.

Lázár Katalin (1997): *Népi játékok*. Planétás Kiadó, Budapest.

5 az 1-ben módszertani csomag: Módszertani könyv, Mesekártya, Mesegyűjtemény, Színezhető mesetérképek és Jó gyakorlatok. https://pompasnapok.hu/termek/5-1-ben-modszertani-csomag-konyv-kartya-meseterkep-mesegyujtemeny/ (Utolsó megtekintés: 2024. március 13.)

NOVÁK GÉZA MÁTÉ

Csúnya kacsa

Komplex drámafoglalkozás nagycsoportos óvodásoknak és pedagógusjelölteknek

BEVEZETÉSÜL

A *Csúnya kacsa* című komplex kéttanáros drámafoglalkozást a Magyar Drámapedagógiai Társaság és az Apor Vilmos Katolikus Főiskola együttműködésében megvalósuló Színház-Dráma-Nevelés szakmai hétvégéjén mutattuk be Bakos Gergő óvodapedagógus drámatanár kollégámmal, egykori tanítványommal 2024. november 16-án.

Az országos rendezvény fókuszában idén a mesterek és tanítványok generációkon átívelő kapcsolata állt. A házigazda AVKF szervező csapata, Székely Andrea kollégánkkal az élen, ünnepi fénnyel festette meg a drámatanárok hagyományos szakmai rendezvényét, hiszen idén éppen harminckét éve, hogy Gabnai Katalin letette az alapokat: „*1993. január elsején Bencze Lóránt főigazgató – elsőként Közép-Európában – drámapedagógiai tanszéket alapít a Zsámbéki Katolikus Tanítóképző Főiskolán. A zsámbéki tanszékhez már az is kellett, hogy a Színház és Filmművészeti Főiskola első színházelmélet-drámapedagógia szakos osztályának végzős felnőtt hallgatói szorítóba álljanak. Az itt dolgozni kezdő szakembercsapat teremti meg a szakdiplomás drámatanári képzés országos hálózatát.*" (Gabnai 2005: 113.) A kétnapos rendezvény az Apor Vilmos Katolikus Főiskola budapesti campusán a drámapedagógiai műhelyeinek sorában szombaton délelőtt kapott helyet foglalkozásunk, melynek nagycsoportos óvodás résztvevői a soroksári Csillag Óvodából érkeztek.

A gyerekeket óvodapedagógusaik kísérték, a teremben több mint negyven szakmabeli pedagógus és drámapedagógus hallgató volt kíváncsi a bemutató foglalkozásra.

Az eredeti drámafoglalkozást is Bakos Gergő és Novák Géza Máté tervezte, s a 21. Színház a Nevelésért Egyesület szervezésében 2009–2012 között játszotta Pest megyei, váci és Vác környéki óvodákban. A foglalkozás témája a másság, különbözőség elfogadása és a küzdeni tudás pozitív értékeinek s a befogadó attitűdnek a megerősítése. A gyerekeket a közös alkotás élményén át, játékos színházi formákon keresztül vezetjük egy klasszikus mese, *A rút kiskacsa* történetén keresztül. Az óvodai művészeti

nevelés keretei között olyan célokat kívántunk megvalósítani, mint a konfliktusok oldásának játékos tanítása, a kirekesztő viselkedés prevenciója (Novák 2013).

A *Csúnya kacsa* gyerekeknek készült változata alapján írt, a *Csak azért, mert más színű a tollam?* című egytanáros drámafoglalkozást az elmúlt 15 évben folyamatosan oktatói portfóliómban tartom a pedagógusképzés és a felsőoktatás legkülönbözőbb színterein. A felnőttekkel megvalósított drámaóra tanulságait 2013-ban a *Csak azért, mert más színű a tollam? – óvodapedagógusok drámaképzésen* című tanulmányban foglaltam össze a *Gyermeknevelés* című folyóirat első évfolyamának második lapszámában (Novák 2013: 81–89).

A tanításban alkalmazott dráma során történetekkel dolgozunk. Kaposi László sokat idézett definíciójából is kitűnik, hogy *„a dráma olyan csoportos játéktevékenység, amelynek során képzeletbeli (fiktív) világot építenek fel, ebbe a képzeletbeli világba a résztvevők szereplőként vonódnak be, a fiktív világon belül valós problémákkal találkoznak, s ebből valós tudásra és tapasztalásra tesznek szert"* (Kaposi 2008: 2). A játék során képesek vagyunk megrajzolni egy átmeneti teret itt és most, amelyben a szabadság érzetét nyújtjuk. Ebben a fiktív világban szabadon formálhatjuk megértésünk új szintjeit (Novák 2016: 46).

A tanítási dráma lehetőséget ad a résztvevők számára a legkülönbözőbb dramatikus munkaformákon keresztül bensővé tett tudás megszerzésére. A visszajelzések – különösen, amikor résztvevői aspektusból érkeznek – a foglalkozás írásos lenyomataiként tükrözik mindazt, ami a játszók saját élményéből megragadható. A játékban részt vevők reflexiói innen nézve pedig nem mások, mint a *mintha világ* és a dramatikus tudás megszerzésének a megtapasztalásai (Novák 2016: 46).

A *CSÚNYA KACSA* CÍMŰ KOMPLEX DRÁMAFOGLALKOZÁS FELNŐTT RÉSZTVEVŐKKEL

Módszertani szempontból és a foglalkozás eddigi történetének aspektusából is érdekesek azok az eltérések, amely a 2009-es, óvodásoknak tervezett eredeti drámaprogram és az azóta, az elmúlt 15 évben az óvodapedagógusok és a gyógypedagógus hallgatók kompetenciafejlesztését célzó változatok között látszanak. A narratívák segítségével az egyetemi és főiskolai kurzusokon részt vevő hallgatóknak lehetőségük nyílt saját attitűdjeik, érzelmeik és gondolataik lejegyzésére, amivel a drámafoglalkozás egyik legfontosabb céljának eléréséhez kerültünk közelebb.

A közös munka kezdetén a csoport egy *körmesével* idézi fel *A rút kiskacsa* történetét, amelyből a csoport közösen választ négy meghatározó pillanatot, és címet is ad nekik (például: *Születés kacsák között, Kiűzetés a baromfiudvarból, Kacsamagány, Hattyúboldogság*). Kiscsoportokat alkotunk, majd a játszók négy központi pillanathoz készítenek egy-egy *tablót*, ezeket a tablókat rendezi tovább a foglalkozás vezetője. A pszichodrámából is ismert *gondolatkihangosítás*sal lehetőség nyílik a csoporttagok számára, hogy megfogalmazzák a mese által beindított témákat (például: *Mit gondolnak a baromfiudvar lakói? Mit gondol a kiskacsa? Mit gondol a Kacsamama?*). A csoportvezető instrukciói alapján a mélyebb megértés érdekében a kiscsoportok tablóiból rövid *jelenetek* készülnek, amelyeknek egyik központi eleme a *tanári szerepbelépés,* ez utóbbi során a csoportvezető vállalja a rút kiskacsa (kitaszított) szerepét.

A pedagógusképzésben alkalmazott változat főbb érintett témái a másság, különbözőség, intolerancia, kirekesztés, befogadás, átváltozás, küzdeni tudás, kilépés az áldozat szerepéből és a segítő attitűd voltak.

A tanárképzésben megvalósítandó céljaink voltak a tanárképzés során a tanítási dráma fiktív keretén belül döntéshelyzetek előidézése, a különbözőségből, az elfogadás hiányából adódó problémahelyzet elemzése, a konstruktív megoldások kidolgozása az adott (pedagógiai) konfliktushelyzetben, a tanítási dráma munkaformáinak, alkalmazási lehetőségeinek megismerése és elsajátítása közvetlen tapasztalatszerzés során. A csoportmunkában a dráma fiktív világában felbukkanó jelenségek kollektív értelmezésére nyílik lehetőség. A drámaprogramban külön figyelmet fordítunk arra, hogy a mese feldolgozása folyamán a résztvevőkben megjelent benyomásoknak, gondolatoknak elaborációs felületet biztosítsunk narratívák formájában *(naplóbejegyzés, riport, levélrészlet).*

Például:

> *Képzeld, mekkora csalódás ért… Még a tojásban voltam, és hallottam kívülről a vidám hápogást, úgyhogy összeszedtem minden erőm és bátorságom, és kitörtem a tojásból. Boldogan kiáltottam, hogy „Mama!", mire döbbent csend lett. Mindenki a mamához húzódott, és nagyon furán néztek rám. Én is próbáltam hozzáférkőzni, de a többiek nem engedték. Nem értem, miért viselkednek így velem. Azóta senki sem játszik velem, a mama se figyel rám. Nagyon szomorú és magányos vagyok. Azért írok neked, hátha te megértesz. Üdvözlettel: a „Rút Kiskacsa", a többiek hívnak így.* (Gyógypedagógus hallgató, 2012)

> *Ma megint egyedül ébredtem. Amikor kinéztem a nádasból, láttam, hogy a testvérkéim vidáman játszanak a vízben nélkülem. Még a mamának se hiányzom. Nem értem, hogy miért nem szeretnek? Mi a baj velem? Csak azért, mert más színű a tollam? Bárcsak én is olyan szép sárga lehetnék, mint ők. Akkor biztos nem csúfolnának. Olyan egyedül érzem magam…* (Gyógypedagógus hallgató, 2012)

A központi pillanat felnagyítása érhető el tanári szerepbelépésből irányított kiscsoportos improvizációval. Miként illeszthetők be a résztvevők narratívái, ötletei a jelenetek kidolgozása során?

Például:

(1) A drámatanár a rút kiskacsa szerepébe lép, és érveket gyűjt a baromfiudvar lakóitól.

Mi a baj velem, azon túl, hogy más színű a tollam? Miért nem játszotok velem? Miért játszik most mással az, aki eddig a barátom volt? Ha a tóra megyünk fürdeni, miért nincs soha párom?

> *Kedves Naplóm! Ma megint megpróbáltam játszani a testvéreimmel, de nem engedtek be maguk közé. Biztosan bennem van a hiba. Miért nem szeretnek? Pedig én úgy igyekszem. Nem is tudom, mit csinálhatnék még… Kedves testvéreim, azt kívánom nektek, hogy éljetek boldogan!* (Gyógypedagógus hallgató, 2012)

> *Most már tudom, hogy minden élőlény egyenértékű, de nem egyenrangú. Hosszú évek tapasztalata kellett hozzá, hogy megtanuljam. Mikor megszülettem, a világot egyszerűnek és színesnek láttam. Utoljára születtem, gyengécske voltam, de örültem az életnek…* (Gyógypedagógus hallgató, 2012)

> *Kedves Családom! Úgy döntöttem, hogy világgá megyek, mert úgy érzem, nektek jobb lesz nélkülem. Sajnálom, hogy nem illek közétek – pedig én mindent megpróbáltam. Nem tudom, merre induljak, de talán megtalálom a helyem a világban. Mindig emlékezni fogok rátok…* (Gyógypedagógus hallgató, 2012)

(2) A Gazda (drámatanár szerepben) megtalálja a rút kiskacsát a tó jegébe fagyva. Hazaviszi, mert megsajnálja. Otthon a Gazdasszonnyal vitatkozni kényszerül: befogadják-e? A drámatanár (*Ördög ügyvédje* munkaforma) a Gazdasszony szerepébe lép, a csoporttól azt kéri, hogy vegyék föl a Gazda szerepét és gyűjtsenek érveket a kiskacsa befogadása mellett!

> *2009. december 24. karácsony. Kedves Naplóm! Már csak te maradtál nekem. Ülök a vízen, nézem a csupasz fákat, és érzem a tollaim hegyén az égető jégkristályokat. Érzem, ahogy a fagy szétterjed a testemben. Már nem küzdök ellene… Már írni se tudok, úszóhártyáim közé fagyott a tollam…* (Gyógypedagógus hallgató, 2012)

A játszók által létrehozott képek bemutatása egész csoportban, zenei átkötéssel, a korábban megírt szövegek megszólaltatásával történt:

> *…Kedves Naplóm, el sem hiszem, mi történt velem. Mintha álmodnék… Odamentem hozzájuk, azokhoz a csodálatos vízi madarakhoz. Mindenki – még a kacsák is – csodálattal és ámulattal nézett rám. Nem is értem, mintha nem is én volnék. Mindig arra vágytam, hogy befogadjanak, és most végre megtaláltam az igazi társaimat!* (Gyógypedagógus hallgató, 2012)

A foglalkozás tanulságait a 2013-as tanulmány megállapításaira is hivatkozva gyógypedagógus hallgatók így foglalták össze:

> „Kiemelten hasznos volt az a megközelítés, amely szerint *a dráma egyszerre képes érzelmi és intellektuális szinten hatni,* miközben a résztvevők aktív részvételére és reflexiójára épít. Ez a szemlélet új módszertani perspektívát adott a tanítási gyakorlat hatékonyabbá tételéhez. Az anyag legfontosabb tanulsága számomra *a tanári szerep és a dramatikus folyamat közötti egyensúly felismerése* volt. A tanárnak egyszerre kell facilitátorként és irányítóként működnie, úgy kialakítva a dramatikus helyzeteket, hogy azok strukturáltak legyenek, ugyanakkor a tanulók kreatív szabadsága is megmaradjon. Megértettem, hogy *a drámában megvalósuló tanulás nemcsak a résztvevők élményeire, hanem azok kollektív értelmezésére is támaszkodik, így jelentősége túllép az egyéni fejlődésen.*" (Gyógypedagógus hallgató reflexiója, 2024)

A foglalkozás hatásmechanizmusát elemezve felnőtt résztvevőink kiemelték a dráma kompetenciafejlesztésben betöltött olyan aspektusait, mint a lényegre való fókuszolást, a komfortzónából való kilépés nehézségét, s ugyanakkor e kimozdulásnak az önismeretben gyümölcsöző voltát vagy éppen a mentalizációs képességeknek az ön- és társismeretben betöltött szerepét:

„A csoportmunkát szerettem, meghallgattam a társaim véleményét, bár én csapatban mindig domináns vagyok, és igyekszem az akaratomat érvényesíteni. Most viszont meglepő módon tudtam együttműködni a társaimmal. Erőt vettem magamon, és vállaltam, hogy én fogom felolvasni a kiskacsa gondolatait. Olvasás közben azt éreztem, hogy elveszítettem a kapcsolatot a külvilággal, és teljesen beleéltem magam abba a pár mondatba, a kiskacsa érzéseibe." (Gyógypedagógus hallgató reflexiója, 2024)

„Az »itt és most« gyakorlása: A jelen pillanatra való fókuszálás segíthet a diákoknak abban, hogy jobban megértsék a helyzetek lényegét, és *ne vesszenek el a múlt vagy a jövő okozta szorongásban.* A szerepjátékok és dramatikus elemek alkalmazása lehetőséget ad arra, hogy a tanulók *mélyebb empátiával forduljanak társaik felé,* miközben megtapasztalják*, milyen érzés lehet egy másik ember szemszögéből látni a világot.*" (Gyógypedagógus hallgató reflexiója, 2024)

„Ez egy nagyobb lélegzetvételű játék volt, több részfeladattal. Nekem itt már *többször ki kellett lépnem a komfortzónámból*, le kellett küzdenem a gátlásaimat. De nagyon szuper élmény volt, ahogy együtt dolgozott a csoport, és mindenki olyan szerepet vállalhatott magára, amit még nem érzett túl soknak." (Gyógypedagógus hallgató reflexiója, 2024)

KIREKESZTÉS, BEFOGADÁS, ELVÁGYÓDÁS, ÁTVÁLTOZÁS

A *Csúnya kacsa* című komplex kéttanáros drámafoglalkozás nagycsoportos óvodások részvételével zajlott, de lévén bemutató foglalkozás is, a néző aspektusból születő reflexiók nagy jelentőséggel bírnak, hiszen a komplex dráma- és színházi nevelési foglalkozásokat az érintett gyerekcsoport pedagógusain kívül csak ezen az alkalmon követi népesebb szakmai közönség. A bemutató foglalkozásra tervezett változat hallgatói reflexióinak elemzése során végig követhetőek a tervezésnél vállalt célok. A nézők között helyet foglalt néhány olyan drámapedagógia szakos főiskolai és egyetemi hallgató is, akik egyrészt végigjátszották a foglalkozás egytanáros változatát, másrészt – kurzus végi feladatként – reflexiót is írtak a látottakról, érzékelve a módszertani különbségeket (belülről/játszóként és kívülről/nézőként) is.

„A foglalkozás néhány bevezető és egyben ráhangoló játékkal kezdődött, úgy, mint a pingvintánccal, vagy azzal, hogy a »rókakoma«, akit megfog, az szoborrá változik, míg a »kacsamama« érintéssel kiszabadítja. Aztán ez az egész átment egy közös nagy fogócskázásba. Ezek után a gyerekek körbe ültek, és elindult a történetmesélés, valamint a történetnek a feldolgozása." (Drámapedagógus hallgató, 2024)

„Ezt a Csúnya kacsát volt szerencsém megtekinteni a következő hétvégén, amikor már *külső szemlélőként nézhettem végig, hogy alakul a mese és az óvodások kapcsolata.* Amit előbb csak elképzeltünk, azt most láthattuk kívülről. Érdekes volt. Érdekes volt nemcsak beszélgetni arról, hogy pl. mikor és miért kell szerepbe lépnie a tanárnak, hanem látni is. Annak ellenére, hogy manapság sokszor hallok olyan hangokat a gyerekek felől, hogy a negatív hősök szimpatikusabbak nekik valamiért, a mesében mégsem szimpatizáltak a »vezérkacsával«, *aki kiközösítő* volt. Nem akartak volna azonosulni ezzel a szereplővel, megmaradtak végig jónak, amit élmény volt látni. Eszembe jutott, hogy vajon pár év múlva ugyanez a foglalkozás milyen lenne egy alsós korosztály számára. Arra a gondolatra jutottam, hogy talán a legmegfelelőbb korosztály az érzékenyítésre az óvodás korosztály. *A legtermészetesebben itt fogadják el a másságot, ha jól segítjük őket ebben.*" (Drámapedagógus hallgató, 2024)

Egy igényesen, részletgazdagon megírt reflexiós naplórészletben nemcsak a foglalkozás munkaformái, módszertani megoldásai tükröződnek. Képet kapunk arról is, miként lehetséges a saját élmény tapasztalatait továbbfűzni az óvodás korosztály és a csoportvezetők dinamikáját alaposabban megfigyelve.

A főiskola drámapedagógus-képzésében tanuló hallgatónk reflexiós naplórészletét hosszabban idézve világosan látszik nemcsak a foglalkozás struktúrája, a végigvitt történet íve, hanem az is, miként lehetséges a drámában való gondolkodás fejlesztése a narratívák megalkotása által:

„A foglalkozás első részében a történetépítés kapcsán *a kiközösítés*, illetve *a bullying* került a fókuszba. Én úgy érzékeltem, hogy erre főként a drámatanárok erősítettek rá, a gyerekek a játék során nem is érezték ezt különösebben helyénvalónak, illetve ők maguk valószínűleg másként reagáltak / viselkedtek volna. Ahogyan voltak is olyan megnyilvánulásaik, amik arra utaltak, hogy »de hiszen elfért volna az a *kirekesztett fél* (kiskacsa) is köztük«. A tanár úr által játszott kiskacsatestvér azonban erőteljesen tartotta magát ahhoz, hogy a *kirekesztés* megtörténhessen, és hogy ne fogadják be maguk közé azt a másik kiskacsát. Az ezt követő *forrószék* elég szépen is működött, amelyben a gyerekek feltehették kérdéseiket

a kirekesztő kiskacsát játszó tanárnak, mert ők maguk is kevésbé értették a *kirekesztés* okát, és hogy ez miért is történhet meg. Ezek után a (BG drámatanár által játszott) *kirekesztett kiskacsa* végül világgá indult, és betévedt az erdőbe. A gyerekek a másik drámatanárral (NGM) együtt eljátszották az erdőt, amelyen keresztül a világgá indult kiskacsa (BG) keresztülmehetett: megjeleníthettek fákat, bokrokat, vagy valamilyen erdei kisállatokat is. Miután a kiskacsa keresztülment az erdőn, egy tavat talált, amelybe belemerészkedett, és ezt követően belefagyott. A gyerekek egyöntetűen a segítségnyújtás mellett voltak, elég sokféle ötlettel, hogy miként menekíthetnék ki a befagyott kiskacsát. Végül a kisállatok (gyerekek) a közeli kunyhóba mennek segítségért, hogy kihúzzák valahogy a megfagyott kiskacsát. Ezzel a drámafoglalkozás elérkezett a második részhez, avagy a második fókuszhoz: a *segítségnyújtáshoz.* Ezáltal a gyerekek megélhették ezt, mivel az első fókusz kapcsán erre nem volt lehetőségük. A *segítségnyújtás hangsúlyosabb*, inkább ezzel foglalkoztak részletesebben. Végül a gyerekek (a kisállatok) ki tudták szabadítani a befagyott kiskacsát, és oda tudták vonszolni a közeli kunyhóba, hogy felmelegedjen. Ez a kiskacsa (BG) végül ott is maradt egy darabig. Majd a történet szerint kitavaszodott, és ennek a kiskacsának megváltozott a tollazata, és érezte *az elvágyódást* a hattyúk felé. A foglalkozás során *az átváltozás* is megtörténik, és igen hangsúlyos szerepet kap, mert amikor ez a kiskacsa csatlakozik a többi hattyúhoz, akkor elrepül a fölött a baromfiudvar fölött, amelyben korábban megszületett, és így a korábban gonoszkodó, *kiközösítő »kacsatestvér«* is láthatta őt. Fontos üzenete van annak is, hogy a korábban ebben a kacsatestvérben végbemenő *kiközösítő attitűd* hirtelen *miként megy át vágyakozásba*, ami arra utal, hogy szívesen szárnyalna ő is olyan magasan, és lenne közéjük tartozó. A »hovatartozás« vagy a *»valahová – egy közösségbe – való tartozás«* érzése élesen megjelenik a történet során, ami szintén fontos kérdés, hisz ez minden egyes gyerekben benne van. (…)

Az *átváltozás* is lehet egy fontos témakör vagy lényeges üzenet olyan szempontokból, mint hogy »*ne ítélj elsőre*«, »nem tudhatod, hogy kiben mi van«, »lehet, hogy a csúnya külső mögött egy szép belső lakozik«, »van, hogy *a tehetség, vagy a belső értékek csak később mutatkoznak meg*«. Ráadásul az *»átváltozást«* a legtöbb gyerek szereti megélni, hiszen amikor egy rövid időre »szerepekbe bújnak« (herceg, királylány stb.) akkor »pár pillanatra« olyan tulajdonságokkal szeretnék magukat felruházni, amilyeneket akkor és ott meg szeretnének élni, hogy azonosulhassanak vele. Minden emberben és gyerekben egyaránt megtalálhatóak ezek a különböző »szerepek«, avagy »karakterek«, csak a kérdés az, hogy mikor melyiket vesszük elő, már ha egyáltalán meg merjük mutatni. (…)

A foglalkozás lezárása egy rövid, levezető játékkal történt, ami által *ki lehetett lépni a szerepből, és »le lehetett rázni azt magukról«*. Ezáltal volt egy kerete az egész foglalkozásnak: egy bevezető rész játékokkal, maga a drámajáték, majd végül egy levezető játék. A

zene mint dramaturgiai elem is megjelent, legfőképp olyankor, amikor a gyerekek hosszabban voltak szerepben: a születéskor, a befagyott jégtáblás résznél, valamint az *átváltozásnál.* Viszonylag kevés kellék jelent meg a történet során, akkor is éppen csak jelzés értékkel, és olyankor, amikor a szerep vagy a történet szempontjából ez valóban indokolt volt: kalap, fátyol/kendő." (Drámapedagógus hallgató, 2024)

BEFEJEZÉSÜL

A gyakorlatba ágyazott tanulási-tanítási folyamat hatékonynak bizonyult, ezt mutatják a reflexiók is. Ennek lehetséges okait a visszajelzések is tükrözik, hiszen a résztvevők drámatanári, óvodapedagógusi és kisgyermeknevelői munkája szintén a játék színterén zajlik, így a játékélmény megtapasztalása résztvevői szinteken is elengedhetetlen, a (játék)vezetői felelősség elengedésével párhuzamosan. A gyakorlatokban megjelenő ön- és társismereti dimenziók fontos tudásokat tartalmaznak intra- és interperszonális szinteken, továbbá a csoportdinamika szempontjából egyaránt. Ezáltal a foglakozások felnőtt résztvevői az önismeret és a másság elfogadásának aspektusait is körbejárhatták.

A résztvevői visszajelzések, az elemzett reflexiók alapján fontos tanulság, hogy az alapképzésekben jelen lévő drámapedagógiai kurzusokon túl, a már pályára került óvodapedagógusokat és kisgyermeknevelőket célzó, résztvevő központú, önismereti és szakmai kompetenciahatárokat tágító célrendszerrel rendelkező továbbképzéseknek helyük és relevanciájuk van a hazai pedagógusképzésben.

Zárásként álljon itt néhány sor két résztvevői visszajelzésből, amelyek egyaránt jól tükrözik a drámafoglalkozás „itt és most" céljait és az alkalmazott dráma jövőbe mutató hatóerejét:

„…ha minden héten találkozhatnék velük [a csoportvezetőkkel], sokat játszanánk, ezáltal fejlődnének az érzelmeim, *minden apró zörejt értékelni tudnék*, jobban észrevenném a másságot, tudatosan tudnék segíteni a problémás gyerekeknek, miközben sok [itt tanult] játékot és történetet tudnék velük játszani." (Pedagógus-továbbképzés hallgatója, 2019).

„A *»csúnya kiskacsából« történő »szép hattyúvá« válás* pedig akár *egyfajta belső erőt vagy reményt is adhat*, hogy mindig *van lehetőség a változásra,* és arra, hogy kihozzuk magunkból a lehető legjobbat. Elegendő, ha a gyerekek csak ráéreznek erre, még ha nem is tudják ilyen szinten megfogalmazni." (Drámapedagógus hallgató, 2024)

IRODALOM

Gabnai Katalin (2005): A drámapedagógia hazai honosodása és jelene. *Iskolakultúra* 4. 110–119. https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/20240/20030 (Utolsó megtekintés: 2025. január 22.)

Kaposi László (2008): Mi a dráma és mi nem az? Dráma és színház. In: *Tanítási dráma – Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének elősegítésére.* Szerk. Lipták Ildikó. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest. 2–6.

Novák Géza Máté (2013): Csak azért, mert más színű a tollam? – óvodapedagógusok drámaképzésen. *Gyermeknevelés* I/2. 81–89. https://ojs.elte.hu/gyermekneveles/article/view/743/636 (Utolsó megtekintés: 2025. január 20.)

Novák Géza Máté (2016): Dráma és pedagógia. A drámapedagógia aktuális kérdéseiről. *Neveléstudomány* 2. 43–52. https://ojs.elte.hu/nevelestudomany/article/view/6569 (Utolsó megtekintés: 2025. január 22.)

SALLAI ÉVA

Miért kell (újra)olvasnunk Gárdonyit?

Keller Péter (szerk.): *A velünk élő Gárdonyi – Vallomások*. Magánkiadás, Debrecen 2024. 232 oldal. ISBN 978-615-02-0322-5

A közelmúltban jelent meg Keller Péter, Gárdonyi Géza dédunokája szerkesztésében *A velünk élő Gárdonyi – Vallomások* című tanulmánykötet, amelynek *Ajánlás*ában a szerző így fogalmaz: „*Dédapám halálának századik és születésének százhatvanadik évfordulója kapcsán sokfelé jártam a Kárpát-medencében. Lélekmelegítő visszajelzéseket kaptam életművével kapcsolatban. Ezek közül több még ma is élénken él bennem. Örömmel tölt el. Ebből az örömből forrásozott az a felismerés, hogy Dédapám üzenetei ma is aktuálisak, és ma is hatnak… A két évforduló után egy mai vallomás-csokrot szerettem volna tenni a régi mellé: mit is jelent ma Dédapám a Magyarságnak. A csokorkötésben Barátaimtól, Ismerőseimtől kértem segítséget. Egy virágszálat kértem. Egy vallomást, hogy ki hogyan látja Dédapám művészi és emberi értékeit a maga virágszálában. Köszönöm, hogy megköthettem a csokrot! Köszönöm, hogy sokakkal együtt munkálkodhatom azért, hogy Dédapám teljesebb, hitelesebb, igazabb emberi és szépírói arca ismét felragyoghasson. Köszönöm, hogy sokak nevében állíthatom: Dédapám ma is velünk él.*” (9–11. l.)

Hans-Georg Gadamer német filozófusnak, a hermeneutika jeles képviselőjének 1960-ban németül *(Wahrheit und Methode)*, majd magyarul 1984-ben megjelent *Igazság és módszer* című könyve (Gadamer 1984) nagy hatással volt nemcsak az irodalomelméletre, hanem az irodalomtanítás módszertanára is. Gadamer írásában az értelmezést és a megértést hangsúlyozva úgy vélte, az irodalmi művek a világ megértésének lehetséges formái, és ketten: az író és az olvasó közösen „alkotják”. Az értelmezés milyensége, minősége a befogadó műveltségétől, életkorától, de az alkotás megismerésének korszakától is függ. Az irodalmi művekkel és általában a műalkotással való találkozás, azok befogadása tehát nem más, „*mint a másikban való önmegértés*”. (Gadamer 1984: 85–86.) Vagyis hagynunk kell, hogy az irodalmi alkotás, a szöveg megszólítson minket, hasson ránk, mondjon számunkra valamit.

Úgy vélem, és a kötetben megjelent írásokat elolvasva ma már biztosan tudom, hogy Keller Pétert *A velünk élő Gárdonyi – Vallomások* című tanulmánykötet elgondolásakor és szerkesztésekor valójában a gadameri elmélet, a mű és műértelmezés, az alkotó és a befogadó találkozásának kérdése, Gárdonyi Géza írásainak a mai olvasókra gyakorolt hatása izgatta. Talán ezért is választotta a tanulmánykötet szerzőit a tudományos, az egyházi és a kulturális élet különböző területeiről. A tartalomjegyzéket és a tanulmányok íróiról a könyv végén olvasható rövid összefoglalót idézve az alábbi szerzők tanulmányait olvashatjuk:

- Adamikné Jászó Anna professor emeritus, az MTA doktora:„*In hoc signo vinces*”
- Balázs Géza nyelvész, kultúrakutató, egyetemi tanár: *Az örök Gárdonyi*
- Bíró László római katolikus püspök: *Gárdonyi Géza öröksége, amiért szeretem Gárdonyit*
- Cs. Varga István habil. irodalomtörténész professzor: „*Gárdonyi és a Jézus-eszmény…*”
- Gabri Rudolf, a Rákóczi Szövetség felvidéki hálózatának országos elnöke: *Mit jelent Gárdonyi a külhonban elő magyarságnak?*
- Gereben Ferenc művelődésszociológus: *Gárdonyi Géza és az olvasási szokások változásai*
- Hack László, a nagyszelmenci Dobó István magyar alapiskola igazgatója: *Miért Dobó István Alapiskola?*
- Hubert Ildikó nyugalmazott tanár, irodalomtörténész: *Gárdonyi Géza szellemi örökségéről töredékesen*
- H. Tóth István nyelvész, egyetemi docens: *Gárdonyi – a tiszta felfrissülés vize*
- J. Újváry Zsuzsanna történész, a Szent István Tudományos Akadémia tagja: „*A lámpás én vagyok…*”
- Jánosi Zoltán, a Magyar Művészeti Akadémia tagja: *Gárdonyi-koordináták*
- Kovács Árpád irodalomtörténész, az MTA doktora: „*Liliomos Margit*”
- Kovács Gábor irodalomtörténész, egyetemi docens: *Az ellentmondás-kereső Gárdonyi*
- Lengyel Gyula római katolikus plébános: *A pillanat ábrázolója*
- Lőrincz György egri bortermelő: *Nekem Gárdonyi*
- Lőrincz Sándor újságíró: *Az utókornál nincs protekció*
- Madarász Imre irodalomtörténész, italianista, író: *Mesterünk, Gárdonyi*
- Molnár F. Tamás orvosprofesszor, az MTA doktora: *Gárdonyi Géza, a mécses*

- Nagy János Ádám villamosmérnök, Gárdonyi-kutató: *Találkozások Gárdonyival*
- Németh Ernő, a Gárdonyi Géza Emléktársaság alapító tagja: *Találkozásom Gárdonyival*
- Németh Mária egyetemi magántanár, a Századok Tanácsának tagja: *Gárdonyi Géza, a kultúraközvetítés példaképe*
- Pálfi József, a Partiumi Keresztény Egyetem rektora: *Vallomás az Egri csillagokról, avagy első Bibliámról*
- Sallai Éva tanár, a Magyar Katolikus Rádió szerkesztő-műsorvezetője: *Gárdonyi Géza öröksége és példája*
- Széplaki György nyugdíjas főiskolai docens, irodalomtanár, szépíró: *Gárdonyi elkísér*
- Zsirai László író, költő, újságíró, szerkesztő: *„Gyémántunikum…" – avagy az én Gárdonyim*

A könyvet olvasók számára talán hasznos információ lehet, hogy a felkért szerzők nem ismerték a szerzőtársak nevét, sem a kötetben megjelenő *írásaikat*. Bevallom, ha tudtam volna, kiket kért fel Keller Péter arra, hogy leírják, mit jelentett számukra korábban, akár a gyermekkorukban, illetve mit jelent számukra ma, hogy Gárdonyit olvashattak, bizony nem mertem volna vállalkozni gondolataim közlésére. Megtiszteltetés számomra, hogy az én kis virágszálam is olvasható ebben, a Gárdonyi Géza munkásságát tisztelők, a tanárok, pedagógusok számára is újszerű és izgalmas vallomáskötetben.

Keller Péter az *Agria* 2024. évi őszi számában közölt tanulmányában így összegzi álma, a vallomás-virágcsokor megvalósulásának eredményét: „*Szakralitásról, hitről, magyarságról, hazaszeretetről, kultúráról, filozófiáról, pedagógiáról, humorról beszélnek a vallomás-tevők. Szellemi örökségét a szó és a tett hitelességének példájában látják.*" (Keller 2024: 157.)

„*Személyes és belső olvasásélményeiket ismerünk meg, hogy kinek mit jelentett ez vagy az a Gárdonyi-mű, ki miért szereti Gárdonyit, a műveit, az írásmódját, a stílusát, a pedagógiáját, a személyét, ki milyen műfajban melyik írását kedveli, miért kedveli. Megtudjuk, ki miben gazdagodott és miért, ki milyen különleges értéket vett észre a művekben, kinek kik a fontos és meghatározó karakterek, szereplők, ki mit tart értéknek az életműben. Kit mikor, hogyan formált, alakított, vezetett egy-egy Gárdonyi-mű. Átsugárzik a vallomáscsokron, hogy Krisztusban mi, emberek hiszünk. Ez a hit vezette egész életében Gárdonyit is. E miatt a kapcsolat miatt is szeretjük, olvassuk műveit, akár tudatosan, akár*

tudattalanul, lelkünk mélyén. Van, aki úgy fogalmaz: kegyelemmel ír. Gyakran előkerül a műveiből és személyéből sugárzó szeretet. Nála a tényeken túli valóság megmutatása kiemelkedő érték. Pillanathősei nem béresei a pillanatnak, ők sokkal többek: Isten genomjai. Szempontokat kapunk az író szakrális művészetének megértéshez, műveinek értékeléséhez. Egy régi-új Gárdonyi kép rajzolódik elénk hitéről, remeteségéről, egri életéről. Megértjük, milyen hatalmas erő ma is magyarsága, hazaszeretete, hogy mennyire fontosak művei a magyarságunk megőrzésében, fennmaradásában." (Keller 2024:158.)

Szőlősgyörökön elevenen él Gárdonyi Géza és családjának az emléke, ezt a falu neve mellett a „Gárdonyi-település" tábla is jelzi. A Keller Péter és családja, valamint Klotz Péter, a falu polgármestere szervezésében tartott Göre Gábor Humorkonferenciák egyikén előadásomban hangsúlyoztam, hogy nincs a helyén Gárdonyi Géza műveinek bemutatása, értelmezése a magyar irodalom oktatásában. Többet kellene foglalkozni az általános iskolai és a középiskolai magyar irodalom tanítása során Gárdonyi különböző műfajú írásaival, amelyeknek fontos szerepe lehetne a diákok történelmi ismereteinek bővítésében, keresztény szemléletű hazafias nevelésében.

Az olvasás, az olvasottság, az irodalmi műveltség, a könyvkultúra napjainkban mindinkább háttérbe szorul. Ezért is nagy jelentőségű és példaértékű az Apor Vilmos Katolikus Főiskola *Könyvkultúra kisgyermekkorban* című, Martonvásáron és Vácon 2024. október 14-15-én megrendezett *IX. Kisgyermeknevelési Konferenciá*ja. Itt szakemberek érveltek az olvasás, a mesék, a gyermekkönyvek és a gyermeki befogadás jelentősége mellett. Többen is kiemelték, hogy az olvasóvá nevelés megalapozása már az óvodáskorban, sőt már a kisgyermekek születésétől, illetve Kodály Zoltán szavaival szólva, már születésük előtt kilenc hónappal kezdődik. De visszatérve Gárdonyi írói munkásságára, példaértékű a fentebb említett Szőlősgyöröknek – ennek a mintegy 1200 lakosú dél-balatoni településnek – és a ma már ott élő Keller Péternek a küzdelme a gyökerek őrzéséért, az irodalomért, az olvasásért. Szőlősgyörök honlapján az intézményeknél található a Dél-Balatoni Gárdonyi Géza Evangélikus Általános Iskola és Óvoda honlapja, ahol diákjaik és az érdeklődők számára bemutatják a nagy író életútját és felsorolják névadójuknak a falujukhoz kapcsolódó írásait (*Gárdonyi Géza Szőlősgyörökhöz kapcsolódó írásai)*[1] melyek között megtalálhatók Gárdonyi Géza fiatalon, egy györöki vakáció alkalmával megfogalmazott alábbi életelvei.

[1] http://www.evangelikusiskola.hu/gardonyi/ (Utolsó megtekintés: 2025. február 10.)

„**ÉLETSZABÁLYOK**"

1. Mértékletesség. Ne egyél annyit, hogy oktalan állattá légy, s ne igyál annyit, hogy a fejed gőzölögjön.
2. Hallgatagság. Csak azt beszéld, ami neked, vagy másoknak használ.
3. Rend. Minden tárgynak meglegyen a maga helye. Minden időnek szentelj idődből egy részt.
4. Határozottság. Határozd el magad arra, amit tenni akarsz, és hajtsd végre, amit határoztál.
5. Megelégedés. Ne tégy haszontalan kiadást sem magadért, sem másokért, azaz ne légy tékozló.
6. Szorgalom. Ne vesztegesd az időt. Foglalkozzál folytonosan valamely hasznos munkával s csak azt cselekedd, ami szükséges.
7. Őszinteség. Ne használj soha álutakat. Vezéreltesd ártatlanság és igazság által gondolataidat.
8. Igazságosság. Senkivel igaztalanul ne bánj és tedd meg mindenkinek azon szolgálatot, melyet tőled jogosan megvárhat.
9. Jámborság. Kerüld a szélsőségeket. A sértésekért ne forralj bosszút, habár hiszed is, hogy megérdemelnék azt.
10. Tisztaság. Ne tűrj semmi tisztátalanságot se magadon, se ruhádon, se lakodban.
11. Nyugodtság. Ne ingereld föl magadat holmi csekélységek vagy közönséges kikerülhetetlen esemény által.
12. Szemérmesség. Vénusnak csak ritkán áldozzál.
13. Alázatosság. Kövesd Jézus és Sokratesz példáját.

1881. szeptember 23."[2]

Ki tagadná, hogy ezek az elvek megjelennek későbbi írásaiban. Ki tagadná, hogy a mértékletesség, a rend, az igazságosság, a tisztaság, a szeretet, Jézus követése élete végéig a legfőbb érték maradt Gárdonyi Géza számára. A *Titkosnaplóban* az irodalmi értékről szólva így vallott: „*A műalkotás egy szép rezgésnek a megörökítése. Egy lelki mámor feledhetetlenné tevése … Minden műnek akkora az értéke, amekkora rezgést kelthet a szívekben.*" (Gárdonyi 1974: 54.)

[2] http://gardonyigeza.hu/wp-content/uploads/2011/Gardonyi-gyoroki-irasok.pdf

Jacques Derrida dekonstrukcióelmélete szerint a könyveket olvasva újraírjuk azokat, így olvasásunk közben új művek születnek a végtelenségig. Az olvasó feladata a zárt világ feltörése, a szöveg alkotóelemeinek újraalkotása. Minden olvasó a sorok között újraírja saját történetét, amely egyszerre azonos valamennyi olvasattal és különbözik is tőlük, mert a szövegek olvasása egyben szövegek beírása a sorok közé. Gárdonyi a *Titkosnaplóban* ezt így fogalmazta meg: „*Minden téma a végtelenség egy sugara alá állítandó. Ami a szívből jön, a végtelenségből jön, s ami a végtelenségből jön, mindenkinek kincse. A szív művei halhatatlanok.*" (Gárdonyi 1974: 60.)

Mi pedagógusok és irodalomtanárok azt szeretnénk, ha diákjaink olvasni szerető, a könyvek iránt érdeklődő, az irodalmi művekben elmélyedő, az irodalmat értő felnőttekké válnának, és erre nevelnék majd a saját gyermekeiket. Tudjuk, a technika világában ma már kevés egy vonzó tanári személyiség példája. Nagyon fontos a család, a szülők példaadása és összefogása az óvodák, az iskolák pedagógusaival annak érdekében, hogy az olvasás mint időtöltés, ismét szerepet kapjon gyermekeink, unokáink életében. Erre tanított és tanít minket a mai napig Gárdonyi Géza írói munkássága és példája. Saját tapasztalataik alapján erről vallanak, erre tanítanak a Gárdonyi Géza dédunokája, Keller Péter szerkesztésében megjelent *A velünk élő Gárdonyi – Vallomások* című tanulmánykötet szerzői. Ezért ajánlom tehát tisztelettel és szeretettel pedagógusoknak, diákoknak, valamint a gyermekeiket szerető szülőknek egyaránt a könyvben megjelent szép és tanulságos írásokat, a gyönyörködtető és néha megható „virágszálakat".

Kedvcsinálónak szeretném idézni Prokopp Máriának, Széchenyi-díjas művészettörténésznek, a Magyar Művészeti Akadémia rendes tagjának írását. Vallomása a kötet külső borítójára került, és Keller Péter véleménye szerint, tulajdonképpen összefoglalja a kötet tartalmát.

„Az én virágszálam

Az életemben nagy szerepet játszottak Gárdonyi Géza írásai, mindenekelőtt az Isten rabjai, együtt az Egri csillagokkal és a novellákkal.

A két világháború közötti lelki újjászületésünkben óriási szerepe volt! S lehet a jelenben és a jövőben is, ha tanító- és tanárképző intézetekben az Ő szellemiségét sugározzuk!

Példákra van szüksége minden nemzedéknek, a 21. századnak is! Fel kell mutatnunk a szellemi értékeinket, akár alkalmas, akár nem!

Az én virágszálam a készülő csokorba a Szeretet illatos rózsája, amely ma is ontja fényét és illatát Gárdonyi Géza minden írásából. Ő közel hozta a magyar szívekhez Jézus 2000 éves Örömhírét, hogy az Egyetlen ÉRTÉK a Szeretet.

Dante Alighieri 700 éves üzenetét – »A Szeretet mozgat Napot és minden csillagot!« – is felerősítette számunkra.

Törekedjünk a szeretetre! – ez a BOLDOGSÁG titka!"

IRODALOM

Életszabályok. In: *Gárdonyi Géza Szőlősgyörökhöz kapcsolódó írásai.* Szerző, kiadó és év nélkül. 18. http://gardonyigeza.hu/wp-content/uploads/2011/Gardonyi-gyoroki-irasok.pdf (Utolsó megtekintés: 2025. február 10.)

Gadamer, Hans-Georg (1984): *Igazság és módszer.* Ford. Bonyhai Gábor. Gondolat Kiadó, Budapest.

Gárdonyi Géza (1974): *Titkosnapló.* Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.

Keller Péter (2024): Gondolatok *A velünk élő Gárdonyi* című vallomás-kötetről. *Agria* 66 (ősz). 157–171.

SZERZŐINK

Asztalos Éva tanár, Berzsenyi Dániel Gimnázium (Budapest)

Gajzágó János rendszergazda, Fővárosi Pedagógiai Szakszolgálat (Budapest)

Dr. Gasparics Gyula főiskolai tanár, Apor Vilmos Katolikus Főiskola (Vác)

Holczer József ny. gimnáziumi tanár, lelkipásztor Piarista Rendház / Szent József-kápolna (Kecskemét / Kecskemét-Kadafalva)

Kecső Mária tanító, Arany János Általános Iskola (Apaj)

Kicsák Mónika szakmódszertant oktató tanár, Apor Vilmos Katolikus Főiskola (Vác)

Makainé Oláh Anetta óvodapedagógus, Óbudai Hétpettyes Óvoda SzínKör-Játék Tagóvoda (Budapest)

Megyeriné dr. Runyó Anna főiskolai tanár, Apor Vilmos Katolikus Főiskola (Vác)

Molnárné Bogáth Réka logopédus, Fővárosi Pedagógiai Szakszolgálat (Budapest)

Novák Géza Máté egyetemi docens, Apor Vilmos Katolikus Főiskola (Vác)

Dr. Sallai Éva ny. tanár és közoktatási szakértő, szerkesztő, Magyar Katolikus Rádió (Budapest)

Szabóné Vékony Andrea logopédus, Fővárosi Pedagógiai Szakszolgálat (Budapest)

Várbíró Zita Liliána logopédus, Fejér Vármegyei Pedagógiai Szakszolgálat (Székesfehérvár)