



MAGISZTER

a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetségének
szakmai-módszertani folyóirata



XV. évfolyam

3. szám

megjelenik negyedévente

2017 / ősz

Magister Kiadó

Csíksereda, 2017

Tartalomjegyzék

BEVEZETŐ	3
-----------------------	----------

HORIZONTOK

Tódor Erika Mária: <i>A magyar tannyelvű iskolák számára készült új román nyelv és irodalom tanterv: kihívás és lehetőség. Reform vagy újítás, fejlesztés vagy innováció?</i>	5
András Szilárd Károly: <i>Módosítunk anélkül, hogy változtatnánk</i>	15
Kálmán Ungvári Kinga: <i>A Polgári nevelés új élete</i>	28
Galaczi Hajnalka: <i>Az értelmi fejleszthetőség a formatív diagnosztika tükrében</i>	36

MÓDSZERTÁR

Szakács Cecília: <i>Sokszínű szótanuló – Játékos szókincsfejlesztő Montessori gyöngyökkel</i>	47
Szengyel Tímea: <i>A nyitott és csukott könyv módszere</i>	52

SZÜLŐK ISKOLÁJA

Kupás Mónika: <i>Számítógép: barát vagy ellenség?</i>	55
Bodó Orsolya: <i>Nemi identitás – kisgyermek- és óvodás korban</i>	59

ESEMÉNY

Makkai Júlia Anna: <i>A Babeş–Bolyai Tudományegyetem programjai a nyári fesztiválidőszakban</i>	65
---	----

A 25. BOLYAI NYÁRI AKADÉMIA – A SZEKCIÓK BESZÁMOLÓIBAN

Ferencz S. Alpár, Pöllnitz Ilona: <i>A játék hete</i>	68
Virág Erzsébet: <i>„...játsszani is engedd...”</i>	75
Szolláth-Máté Hunor: <i>Nyári Akadémia a Telekiben</i>	78
Sata Klára: <i>Legyen játék a kémia tanítása!</i>	81
Pösök Sarolta: <i>Játékos vallásnevelés mint kihívás és lehetőség</i>	84
Ozsváth Judit: <i>Hatékony módszerek a hitre nevelés szolgálatában</i>	87
Bodurián Ágota: <i>Zene a játékban, játék a zenében</i>	94

SZEMLE

Makó Linda: <i>Új szemlélet a román nyelv oktatásában</i>	97
Boda Székedi Eszter: <i>Filmajánló. Megnyíló ablakok</i>	99

SZERZŐK	103
----------------------	------------

BEVEZETŐ

A *Magiszter* őszi számának több írása a 2017-es esztendő kiemelkedő eseményei köré szerveződik.

Eseményként tarthatjuk számon – noha egy koherens fejlesztéspolitikai kontextusban *folymatnak* kellene lennie – az új tantervek bevezetését az általános iskola felső tagozata, az V–VIII. osztály számára. Az oktatásfejlesztésben – s most csak a bemeneti szabályozás alapidokumentumainak, a tanterveknek a felújítására gondolok –, nem szerencsések a véletlenszerű, *esemény*-jellegű változások. A korábbi években lezajlott elemi szakaszt érintő tantervi újítások folytatásaként kiszámítható volt, hogy a felmenő rendszer logikája szerint idén sorra kerül az V–VIII. osztályos tantervek megújítása is. Noha az események e láncolata követhető és kiszámítható, a romániai fejlesztéspolitikát az inkoherencia, a véletlenszerűség és az állandó felkészületlenség jellemzi. Ebből a szemszögből két, az 1998-as oktatási reform kezdetétől fogva megoldatlan probléma emelhető ki: egyfelől a tantervfejlesztés folyamatos, kutatásokra alapozott kultúrájának/gyakorlatának, másfelől a fejlesztési folyamatokat koordináló intézményes háttérnek a hiánya. Kezdjük az utóbbival. A jelenlegi tantervfejlesztés szakmai háttérét a szakértőnek alárendelt intézmény, az ISE¹ biztosítja, az ezzel kapcsolatos koordinálási és folyamatos fejlesztési igényekhez mérten kevés szakemberrel. Ha éppen tantervfejlesztési „akció” van, az ISE munkatársai által kidolgozott „konceptio” alapján (pl. kompetenciák elrendezése, tantervi egységek struktúrája, formai követelmények) a különböző tantárgyak mentén ad hoc tantervbizottságok szerveződnek. Pályázati rendszerben bárki jelentkezhet bizottsági tagnak, aki ténylegesen szeretne valamit tenni a változás érdekében, ugyanakkor elég vaskos a tanári portfóliója is. Nem a tantervbizottságok hozzáértését kérdőjelezem meg. Hanem azt tenném szóvá, hogy a hiteles tantervfejlesztéshez szükséges szakértőség azt feltételezné, hogy egy főállású alkalmazottakat foglalkoztató intézmény ne csak három hónapi tűzoltásként, hanem folyamatosan foglalkozzék a hiteles fejlesztést megalapozó feladatokkal. Eme teendők egyike az elméleti megalapozás: a pedagógiai és az egyes műveltségterületek, tantárgyak szemléletét és tartalmát meghatározó szaktudományos nézetrendszerek átlátása. Eme elméletibb nézőpontot szükség-szerűen ki kellene egészítenie – a romániai gyakorlatban hiányzó – empirikus kutatásoknak: a tantervek kísérleti kipróbálásának, a diagnosztizálásnak, a hatásvizsgálatnak, s az erre alapozó tantervi korrekciónak. Folyamatos kutatási alapokra épülhetne az adott tantárgyak mentén a tervezés felmenő rendszerben történő átgondolása: azaz az általános iskola felső tagozatának tantervei egyértelműen az elemi szakasz követelményeinek folytatásaként, illetve a középiskola szakasz előre látásában biztosíthatnának valamiféle koherenciát. S mindeddig csak a tantervi keresztkapcsolatok vertikális összefüggéseinek fontosságát emeltem ki azért, hogy látható legyen annak a spirális elrendezésnek a

¹ Institutul de Țiințe ale Educației. Neveléstudományi Intézet. www.ise.ro

fontossága, amely a tanulói kompetenciák fejlesztésének komolyan vétele szempontjából nélkülözhetetlen és következetesen érvényesítendő szempont.

A vertikális összefüggések mellett a tantervfejlesztés egyik alapvető követelménye a horizontális tantervi keresztkapcsolatok biztosítása. A romániai tantervfejlesztési gyakorlatban lehetőség sincs arra, hogy legalább az egy műveltségterülethez tartozó tantárgyi programok összehangolása megtörténjék: például a matematika, a kémia, a fizika tantervek követelményei, tartalmai a gyermek számára átláthatóbb egységes világlátás és megértés, azaz az alapkompétenciák fejlesztése érdekében összehangoltan kiegészítsék egymást. A különböző tantárgyak és tantervbizottságok közötti kommunikációs zárlat élteti továbbra is a diszciplínákra/tantárgyakra tagoltságot, esetenként párhuzamosságot.

És még nem is beszéltünk arról, hogy nemcsak az egy műveltségterülethez tartozó tantárgyak összehangolása lenne alapvető tantervfejlesztési követelmény. Hisz a különböző „tantárgyaknak” figyelembe kellene vennie azokat a sokat hangoztatott általános kompetenciákat, amelyek kulcskompetenciák címszóval minden tanterv bevezetőjében deklarátíve szerepelnek: kommunikációs és kognitív, tanulási, digitális stb.

A koherens tantervfejlesztés folyamatának, a vertikális és horizontális tantervi keresztkapcsolatok fontosságának felvillantásával jól láthatóak azok a hiányosságok, amelyek a romániai fejlesztéspolitika fonáságai miatt szinte lehetetlenné teszik a tudatos és körültekintő innovációt.

Mindezek ellenére az egyes tantárgyak tanterveiben jelentős szemléleti változások történtek; másokban viszont kevésbé. Ezt láttatják a *Horizontok* rovatban olvasható tantervelemzések (román, matematika, szociális nevelés).

Folyamatként, de ugyanakkor fontos *eseményként* tartjuk számon a Bolyai Nyári Akadémia jubileumát. Ez alkalomból kezdtük el közölni az idei továbbképzés szekcióvezetőinek beszámolóit az *Események* rovatban (folytatása a téli lapszámban követhető).

A fentiekben említett témák mellett olvashatóak a *Módszertár*, a *Szülők iskolája* rovat akár vitaindítóként is felfogható írásai. A *Szemle* a szokásos filmajánló mellett az új román tantervhez kapcsolódó módszertani kézikönyv recenzióját tartalmazza.

Úgy gondolom, hogy ez a szám olyan problematikus témákat érint, amelyek többünket foglalkoztatnak. Emiatt is érdemesek arra, hogy a szakmai beszéd további tárgyát képezzék.

Fóris-Ferenczi Rita

A magyar tannyelvű iskolák számára készült új román nyelv és irodalom tanterv: kihívás és lehetőség.

Reform vagy újítás, fejlesztés vagy innováció?

Napjainkban nagy kihívás az oktatás világában elhelyezni az *újítás, változtatás* kulcsszavakra előhívott szakkifejezéseket, mint például a *reform, innováció, fejlesztés* vagy *projekt*, ugyanis értelmezésük nemcsak az oktatási helyszínhez való adaptálást feltételezi, hanem egy adott idő és tér, egy adott iskolakultúra és tágabban értelmezett szociokulturális kontextus jellemzőinek függvénye is.

Bár hétköznapi megközelítésben az említett kifejezések a változtatást, változást, megújulást fejezik ki, és általában pozitív konnotációjú jelenségek, hiszen a jó irányú fejlesztésre való törekvést jelölik, egy adott oktatási környezetben történő értelmezésük lehet más jellegű is. Dobos Krisztina (2002a) szerint „az innováció szűkebb keresztmetszetű, a reform radikális, átfogó jellegű változást, változtatást jelent. A két kategóriában közös a változás, változtatás, az eltérés szubjektív vagy objektív hatóképességükben, szándékirányultságukban lelhető fel.” A romániai oktatási rendszerre vonatkoztatva, általában a változtatások megnevezésére a *reform* kifejezés a leggyakrabban használt jelölés (pl. *oktatási reform, tantervi reform, reformok reformja*), és mivel a romániai reformfolyamatokra általában a gyakori változtatások és váltások, a *hezitálás*, bizonyos esetekben a visszacsatolás nélkül hagyott gyors döntések vagy *visszalépések* jellemzőek, a pedagógustársadalomban a kifejezés nem mindig társul pozitív töltettel. Érdemes azt is kiemelni, hogy a reform jobb esetben nem egy állandó újítást, változtatást megnevező folyamat, hanem van előkészítési, kivitelezési és visszacsatolási, hatáselemzési része. Romániai összefüggésben nagyon gyakran apró lépésű, állandó és rövid távú újításokról beszélhetünk, melyekből vagy a megfelelő előkészítés, vagy a reflektálás, visszacsatolás gyakran hiányzik. Természetesen ez kihat mind az intézmények szervezeti kultúrájára, mind a pedagógusok munkájára.

Egy újítás, változtatás, reform esetében általában három összetevő mentén vizsgálható a minő-

Az innováció szűkebb keresztmetszetű, a reform radikális, átfogó jellegű változást, változtatást jelent.

Az mindenképpen kijelenthető, hogy a mostani törvényes keret által biztosított esély nagy lehetőséget és egyben kihívást jelent a kisebbségi, de főképp a magyar tannyelvű iskolák számára.

ségi váltás, nevezetesen az előkészületek, a reform-folyamatok és a mennyiségi, minőségi mutatók szerinti értékelés (Dobos, 2002b). A curriculáris tervezés, azaz a tantervfejlesztés az újítási folyamat egyik mozzanata, melyet különböző oktatásszervezési és oktatáspolitikai döntési folyamatok előznek meg. Ezek nem helyettesítik a teljes fejlesztési folyamatot, de meghatározó lépést jelentenek a változtatás és váltás kezdeti szakaszában.

A 2011-ben érvénybe lépett romániai oktatási törvény előírásainak értelmében 2017-ben miniszteri rendelet¹ fogadta el a magyar tannyelvű iskolák számára készített román nyelv és irodalom tantervet, amely az érintett iskolai populáció sajátos igényeire fogalmaz meg tantervi megoldást. Ez az új oktatásszervezési helyzet innovációnak tekinthető

a szó azon értelmében, hogy egy sajátos szociolingvisztikai és oktatásszervezési helyzetre adott új válasz, ugyanakkor reformként is értelmezhető, abban a jelentéssz összefüggésben, hogy egy átfogóbb gondolkodás- és viszonyulásbeli változtatást feltételez mind a többségi, mind a kisebbségi társadalmi környezetben és iskolakultúrában. A jelenlegi tantervfejlesztési törekvés, bár kivitelezése mögött hosszas előkészítési folyamat áll, egy új és sajátos, tanulóközpontú lehetőséget kínál a romániai magyar tannyelvű iskolák számára. Az új szemlélet új gondolkodásmódot feltételez, ahol a *hogyan* tanítók? *mit* tanítók? és *miért*, *milyen* céllal? kérdéseknek állandóan ki kell egészíteniük egymást, és bár a reform kivitelezésében a tanulási helyzeteket szervező tanár kulcsszereplő, nem ő az egyetlen felelős. A szóban forgó újítás többszintű közös jelentésszéményt feltételez: egyrészt fontos a társadalmi szintű megértése, hogy a többségi és kisebbségi társadalom hasonló módon értelmezze a tervezési folyamat szándékát, céljait, másrészt az is fontos, hogy a tervezési folyamat ideológiai és gyakorlati szintje egymást kiegészítse, hogy a bemenet, az oktatási folyamat és az értékelési, mérési eljárások is összhangban legyenek.

Jelen esetben a tervezésnek, a tantervfejlesztésnek egy sajátos helyzetével találkozunk, ugyanis, bár fentről lefele alkalmazott döntési folyamatról van szó (hiszen egy központilag szervezett tantervfejlesztésről beszélünk), mégis érvényesül egy lentől felfelé típusú tervezés is, hiszen a most érvénybe lépő tanterv egy régóta elvárt oktatási kínálat, amelynek többszintű tanulási kudarc orvoslásának lehetőségét kellene biztosítania. Ilyen értelemben sajátos *kettős bemenetű* (Kurtán, 2001) tantervfejlesztésnek is tekinthető a kínálat. Az mindenképpen kijelenthető, hogy a mostani törvényes keret által biztosított esély nagy lehetőséget és egyben kihívást jelent a kisebbségi, de főképp a magyar tannyelvű iskolák számára, amire hasonló példákat nem találunk a környező orszá-

¹ 2017. február 28-i minisztériumi rendelet (OMEN 3393/28). A tanterv az alábbi linken érhető el: <http://programe.ise.ro/Actuale/Gimnaziu-2017.aspx>

Az anyanyelv-elsajátítás
dinamikus, kreatív
cselekvésekből áll, nem
gépszerű művelet.

gok kisebbségben élő magyar tannyelvű intézményei esetében – annak ellenére, hogy hasonló felvetések, problémák, törekvések megfogalmazásával találkozunk Szlovákiában (Vančo, 2015; Kozmács, 2015) és Kárpátalján is (Csernicskó, 2012).

A szóban forgó újítás hatékonyságát viszont a megfogalmazott eszmék, paradigmák, elvek osztálytermi kivitelezése adja, az eredményes gyakorlati kivitelezésben pedig fontos tényező az újítás

melletti elkötelezettség, a tervezés és kivitelezés participatív jellege, a források biztosítása, a fejlesztés követése és rendszeres értékelése.

Miben más az új tanterv? Néhány szempont a tanterv olvasásához²

Az új tantervben foglalt elvek és elképzelések olyan sajátos szemléletet kívánnak érvényesíteni, melyben az elsajátítandó nyelv státusa (második nyelv, nem-anyanyelv) határozza meg a módszertani feldolgozást oly módon, hogy a követett cél a többnyelvű személyiség kialakítása legyen, a mellérendelő kétnyelvűség/többnyelvűség jegyében (Péntek, 2005), ahol az alap természetesen az anyanyelvi tudás kell hogy legyen. Tolcsvai (2014) szerint az anyanyelv elsajátítása a világ megismerésével együtt történik, egy adott kultúra és nyelv révén, és ez a folyamat mintakövetéssel megy végbe, mindig *valós* beszédhelyzetben. „Az anyanyelv-elsajátítás dinamikus, kreatív cselekvésekből áll, nem gépszerű művelet. Az L2 megtanulása az L1 ismeretében, egy már részben kialakult világismeret keretében történik, egy kultúra és nyelv specifikus perspektívájából” (Tolcsvai, 2015, 121.). Így az „anyanyelvi beszélő a második nyelvet az anyanyelvjáráshoz és tágabban az anyanyelvéhez képest ismeri meg, *nem anyanyelvként*.”³ (Tolcsvai, 2015a, 121).

A fent említett nyelvi adottságokból, valamint abból a sajátos nyelvi helyzetből kiindulva, hogy az említett iskolai populáció számára az állam nyelve nem teljesen „idegen”, hiszen különböző mértékben, formákban a nyelvi ingerekre való kitettség jelen van, 2004 óta írásaimban, kutatásaimban a román nem-anyanyelvű státusát hangsúlyozom – az angol „non-native” struktúrát követve, románul „limba română maternă” (Tódor, 2005). Amint azt a kifejezés szerkezete és az általa megnevezett szocio- és pszicholingvisztikai valóság is tükrözi, a jelenség nyelvpedagógiai megközelítése sem lehet azonos az anyanyelvi megközelítéssel, de teljes mértékben az idegen nyelvével sem, tehát egy sajátos ta-

² Ebben a fejezetben azokat a lényegesebb újításokat kívánom kiemelni, melyek rendszerező szempontjai lehetnek a tanterv értelmezésének, illetve támpontokat kínálnak az alkalmazáshoz, az oktatási folyamat megtervezéséhez. A tanterv sajátos elemeiről román nyelven a következő tanulmányban írtam: Noi paradigme în programa de limba și literatură română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară. In: Tódor Erika-Mária (ed): *Ghidul profesorului de limba și literatură română, pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară*, Abel, Cluj-Napoca, 2017, 33–53.

³ Kiemelés a tanulmány szerzőjétől.

nulásszervezési utat jelöl, mely a nyelvi és kommunikációs igényekből és tapasztalatokból építkezve a két megközelítés (anyanyelvi és idegen nyelvi) ötvözte kell hogy legyen.

Az új tantervi megközelítés *reális kompetencia alapú szemlélet gyakorlati alkalmazását feltételezi*, ami azt jelenti, hogy a pedagógusnak, tankönyvírónak a tanulás tervezésében és irányításában nem a lexikális tudásátadás megtervezéséből kell kiindulnia. Tehát nem abból például, hogy hány órában tanítson bizonyos tartalmakat, hanem arra kell választ keresnie, hogy a különböző kompetenciák fejlesztését (például a beszédprodukciós készség, az értő olvasás, a szövegalkotás stb.) mely tartalmak egyéni/tanulói tudásba épülésével éri el. Itt kihangsúlyoznám a bekezdés elején kiemelt „reális”, azaz valós kompetencia-központúságot a tanulási folyamat szervezésében, ugyanis a pedagógiai diskurzusokban deklaratív már évtizedek óta hangsúlyos ez a kifejezés, gyakorlati kivitelezése viszont sok esetben elmaradt. Ezt a mérés-értékeléssel összefüggésben tudnám leghatékonyabban példázni, azzal a ténnyel, hogy bár a kompetencia alapú oktatás hirdetésének vagyunk tanúi, az iskolai szintű értékelés viszont még mindig a lexikális tudás mérésére összpontosít.

A nem-anyanyelvi tudás megszerzése – az anyanyelvi tudáshoz hasonlóan – dinamikus folyamat, amely a nyelvhasználati tapasztalatokba ágyazódik. A beszédpercepció, beszédértés, valamint a beszédprodukció készségrendszerei egymást kiegészítő részkészségek, amelyek integrált gyakoroltatást feltételeznek. Ebből a megfontolásból kiindulva az új szemléletben különösen fontos szerepet kap (az előkészítő és 1–4. osztályos tanterv folytatásaként) a *beszédértés*, tehát a nyelvi környezet megteremtése különböző audio-vizuális ingerek révén, ami az élő, pragmatikus beszédhelyzetekkel való közvetlen találkozást biztosítaná, a megértést, majd a beszédprodukciót és beszédet gyakoroltatva.

Sajátos eleme az új tantervnek az úgynevezett *interkulturális kompetencia*,⁴ ami a kulturális érzékenységet, fogékonyságot hivatott támogatni. Ez a tantervben a négy alapkompenciát kiegészítő és egyben integráló ötödik elem⁵. Ha a hatékony társadalmi be-

A nem-anyanyelvi tudás megszerzése – az anyanyelvi tudáshoz hasonlóan – dinamikus folyamat, amely a nyelvhasználati tapasztalatokba ágyazódik.

⁴ A tanterv szövegében szereplő megnevezés fordítása, a forrásszöveg alapján: Multi- és interkulturális érzékenység megerősítése különböző szocio- kulturális környezetek értékei mentén (románul: Manifestarea sensibilității multi- și interculturale, prin valorile promovate în contexte culturale și sociale diverse)

⁵ A tantervben szereplő kompetenciák a következők:

1. Beszédértés különböző beszédhelyzetekben (Receptarea textului oral în diverse situații de comunicare)
2. Beszédkészség különböző beszédhelyzetekben (Producerea textului oral în diverse situații de comunicare)
3. Különböző szövegtípusok olvasása (Receptarea textului scris de diverse tipuri)
4. Különböző szövegtípusok írása (Redactarea textului scris de diverse tipuri)

A kommunikációs készség kialakításának egyik meghatározó eleme a szavak és szókapcsolatok által verbalizált jelentés, mert az ember azért beszél, hogy közlési szándékát hozzáférhetővé tegye mások számára.

illeszkedésben gondolkodunk, elengedhetetlen az adott nyelven megfogalmazott reprezentatív kulturális értékek megismerése is. Eddig a magyar diákok a formális tanulás keretei között elsősorban irodalmi szövegek által ismerhették meg a román kultúrát, így lehet, hogy könnyebben feleleveníthető még a nemrég érettségizettek számára is például egy Marin Predától származó idézet, amit az érettségire is meg kellett tanulni, mint egy román festőművész, szobrász neve, egy helyi földrajzi vagy építészeti különlegesség. Abból a meglátásból indultunk ki, hogy a jelentéskeltetés nyelv- és kultúra-specifikus, így egy nyelv elsajátítása a szókincs és a nyelvtani formák mellett bizonyos kulturális elemek ismeretét is feltételezi. Ebben az összefüggésben tartottuk célravezetőnek, hogy a diákok halljanak, olvassanak a másik kultúra értékeiről, hagyományairól.

Integrált, tantárgyköziséget képviselő megközelítésről van szó, aminek fokozatos bevezetéséről, alkompetenciáiról⁶ Norel Mariana (2017) tanulmányában részletes ismertető olvasható. E kompetencia fejlesztése révén adódó inter- és transzdiszciplináris tanítási helyzetek, lehetőséget biztosítanak arra is, hogy a pedagógus helyzetnek, helyszínnek megfelelően, hatékonyan kezelni tudja a különböző típusú aszimmetriák⁷ kialakulását: lexikális aszimmetria, kulturális stb. (Tódor, 2015).

A kommunikációs készség kialakításának egyik meghatározó eleme a szavak és szókapcsolatok által verbalizált jelentés, mert az ember azért beszél, hogy közlési szándékát hozzáférhetővé tegye mások számára. Így a *szókincs fokozatos* gazdagítása az új szemlélet keretében tematikus struktúrát követve valósul meg. Annak érdekében, hogy nagyobb szabadságot biztosítson a tanulószervezők számára, a tanterv tartalmi kínálatában átfogóbb témák szerepelnek (mint például: *Én és családom*, *Én és környezetem*, *A megismerés horizontjai* stb.), melyek több kisebb témát is tömörítenek. Mindegyik téma hétköznapi élethelyzettel kapcsolatos, lehetőséget biztosítva a tanulók nyelvtudási szintjéhez való állandó viszonyításhoz, tehát a differenciált tanulási helyzetek szervezéséhez. A témákhoz kapcsolódóan különböző szövegtípusok megjelenésére is sor kerül, és ezek mennyiségi és minőségi mutatóit is rögzíti a dokumentum. Így például a szövegek kiválasztásakor

⁶ Alkompetencián a tantervben szereplő úgynevezett „specifikus” kompetenciát (competențe specifice) értjük.

⁷ Aszimmetrikus jelleget azon beszédhelyzetek öltenek, amelyekben a kettős nyelvhasználat során (esetünkben anyanyelv és államnyelv használatára utalunk) a beszélő az anyanyelven bizonyos készségekkel rendelkezik, melyekkel a második nyelven nem, és ez megnehezíti beszédszándékának érvényesítését a második nyelven. Ilyen aszimmetrikus helyzetet példáz az a jelenség, hogy hosszabb nyelvtanulási időszak után is, sok végzős bátrabban vállalkozik irodalomelméleti fogalmak meghatározására, mint egy egyszerű, mindennapi élethelyzetben zajló beszélgetésre.

a legfontosabb szempont a diákok érdeklődési köre és életkori sajátosságainak figyelembevétele. Ennek értelmében, ha egy adott témához éppen a Harry Potterből legtalálhatóbb egy részlet, akkor érdemes a szöveg adta lehetőségeket kihasználni román nyelven. A diákok számára ez is egy izgalmas gyakorlat lehet, hogy hogyan olvasható újra egy már ismert szövegrészlet egy másik nyelven. De természetesen a szövegválasztás a tanár és a tankönyvszerző szabadsága, ami egyben az is jelenti, hogy nem kell, nem kötelező regionalizmusokkal vagy archaizmusokkal teletűzdelt szöveget olvastatni a nyelvelsajátítás adott szakaszában.

A szöveg hosszúságának szabályozása két helyen is előfordul: egyrészt az olvasásra javasolt szövegeknél, másrészt a szövegalkotási feladatoknál.

A jelentésalkotás a nyelvtanulási folyamat rendszerező eleme, így a beszédszándékaink érvényesítésében fontos elem a *metanyelvi tudás*. A jelenlegi tanterv a funkcionális megközelítés gyakorlati alkalmazását szeretné szorgalmazni. Ez abból indul ki, hogy a nyelv nem független a cselekvéstől, a nyelvi szerkezetek, nyelvi struktúrák alapja a jelentés (Halliday, 1994). Az egyes nyelvi szerkezeteket a jellegzetes nyelvi környezetükből kiindulva kell értelmezni (Tolcsvai, 2014; Garcia, 2009), így a tanulást a nyelvhasználati események során szerzett tapasztalatok segítik elő (Dörnyei, 2009; Langacker, 2014; Sâmbiăian, 2014).

Az új tantervben megjelennek a nyelvtani fogalmak is, de „humanizálódásukhoz”, pontosabban e fogalmak elvontságának megszüntetésére törekedve három megközelítési mód javasolt: az *intuitív*, az *alkalmazó* és az *elméleti* megközelítés.

Az *intuitív* megközelítés a nyelvi jelenség felfedező megfigyelését jelöli egy adott beszédhelyzetből, szöveggörnyezetből kiindulva. Néhány tanuláshelyzetre vonatkozó példa: a magázó és tegező kijelentések közötti különbségek megfigyeltetése vagy a hangsúly jelentésmegkülönböztető szerepének megfigyelése. Ez a megközelítés a nyelvérzékre és a megfigyelőkészségre alapozó keresést, felismerést támogatja.

Az *alkalmazó* megközelítés a nyelvi jelenség interiorizálásnak második lépése: elemez, összehasonlít és szintetizál, azaz túllép a megfigyelés fázisán, és a terminológia használatával értelmezi a jelenséget. Ezek az esetek többnyire az induktív fogalomalkotást követik, és a fogalom megnevezésével, meghatározásával végződnek. Például, ha a diák azt a feladatot kapja, hogy keresse ki a szövegből a mennyiséget megnevező szavakat, akkor ezek felismerése után a számnév fogalmának tudatosítása következhet, esetleg a szerkezeti jellemzők rögzítése.

Az *elméleti* megközelítés a fogalom meghatározását és annak rögzítését jelenti különböző beszédhelyzetekben. Például a jövő idő meghatározása után következhet ennek felismerése, használata különböző kontextusokban. Az említett három megközelítési mód a nyelvi jelenségek megértésének különböző fázisait jelöli, bevezetésük elsősor-

Az intuitív megközelítés a nyelvi jelenség felfedező megfigyelését jelöli egy adott beszédhelyzetből, szöveggörnyezetből kiindulva.

Itt természetesen nem a tannyelv-váltásról van szó, arról, hogy a románórát magyarul kell tartani, hanem arról, hogy egy új elem, fogalom bevezetésekor abból az alapértelmezésből, tapasztalatból kell kiindulnunk, ami a diák számára már létező tudás.

ban a gyakorlati alkalmazás szabályozása, irányítása miatt volt szükségszerű.

Ez a megközelítés arra próbál rávilágítani, hogy a nyelvtani fogalmakat nem merev szabálykészletként kell felfogni, hanem olyan stratégiák összességeként, amelyeket azért alkalmaznak a beszélők, hogy érthető közléseket hozzanak létre, hogy hatékonyan érvényesíteni tudják beszédszándékaikat, esetleg eredményesen felismerjék és javítsák nyelvi megnyilvánulásait. Tehát a nyelvről való gondolkodás a tudatos nyelvhasználatot nevelő eszköz, ezért sem lenne érdemes elvont szabályokban gondolkodni a felfedező nyelvtantanítás helyett, ami a nyelvtani rendszer és a mindennapi nyelvhasználat közötti szakadékot csak szélesítené.

Ebből a célból is hasznos figyelni a megközelítési módokra, hiszen vannak olyan nyelvtani fogalmak, amelyek például a szövegértés esetén hasznosak (mint például a régmúlt, románul „mai mult ca perfectul”), de a mindennapi nyelvhasználatban rit-

kábban előforduló jelenségek, az összetett múlt (románul „perfectul compus”) vagy a folyamatos múlt (románul „imperfectul”) képest. Ez utóbbi két kategória lényegében a múltbeli események leírásának fontos eszköze, ezért érdemes változatos nyelvhasználati helyzetekhez kapcsolva rögzíteni. A nyelvtani fogalmak helyes kialakításában a cél nem az elvont szabályok, tipológiák emlékeztetőbe vésése, hanem inkább a felfedező-felfedezett nyelvtantanítás, amely a nyelvtani rendszer és a mindennapi nyelvhasználat közötti kapcsolatokra épít.

A nyelv, az irodalom, a kultúra megismerésében, főképp a kisebbségi kétnyelvűség összefüggésében, ahol az anyanyelvi megalapozás a kiinduló pont, a másodnyelvi szocializáció, a kontrasztív, azaz összehasonlító szemlélet érvényesítése elengedhetetlen.

Itt természetesen nem a tannyelv-váltásról van szó, arról, hogy a románórát magyarul kell tartani, hanem arról, hogy egy új elem, fogalom bevezetésekor abból az alapértelmezésből, tapasztalatból kell kiindulnunk, ami a diák számára már létező tudás. Ezzel a transzferlehetőséggel, kapcsolatteremtéssel, összefüggés-kereséssel, a különbségek és azonosságok tudatosításával a felfedező tanulás lehetőségét teremtjük meg.

A nyelvről és a kultúráról szóló ilyen gondolkodás, főképp a két vagy több nyelven szocializálódó diákok esetében, azért is fontos szemlélet, mert a tudatos nyelvhasználatot erősíti azáltal, hogy a nyelvtani kategóriákat nem üres struktúráként, hanem jelentést kifejező elemekként közelíti meg. Ez a hozzáállás előfeltétele a nyelvközi tudatosság (Bono, 2011) megalapozásának, amelyen a beszélő azon implicit vagy explicit nyelvi viszonyulását értjük, ami a nyelvek és nyelvi rendszerek közötti összefüggés-keresés, nyelvközi tapasztalatok felhasználására, transzfer-hidak építésére irányul. Ez termé-

szetesen magába foglalja a nyelvek közötti hasonlóságok és különbségek felfedezésének készségét, az előző nyelvi tapasztalatok és a tudás kreatív érvényesítését.

A megértés és produkció, a pragmatikai diszkurzuskompetencia a nyelvi kommunikáció integrált része, amelynek közvetlen következménye, hogy az osztálytermi feldolgozásban is az említett kompetenciákat egymást kiegészítve kell fejleszteni.

A fentiekben néhány olyan újítási elemre próbáltam rávilágítani, amelyek, bár a normatív szövegben jelen vannak, hangsúlyozásuk éppen reformjellegük miatt elengedhetetlen. Természetesen a tanterv egy keret; a tanulási élmény, a játékosság, az önkifejezés sikerélményének megteremtése a pedagógus kezében van, és az osztálytermi párbeszéd-ekben, tevékenységekben konkretizálódik. Egy új nyelvpedagógiai, oktatás- és tanulás-szervezési helyzet előtt állunk, amelynek implementációjában számos torzító tényező léphet fel, ezért érdemes ezekre is odafigyelni.

Várhatóan az új tanterv értelmezésében a diákok anyanyelvét ismerő, nem ismerő vagy kevésbé ismerő tanárok más-más nehézségekkel, értelmezési gondokkal fognak küszködni.

Kihívások, kockázati tényezők

Egy újítás gyakorlati kivitelezése többtényezős folyamat, így a továbbiakban néhány olyan fontosabb, külső és belső tényezőt emelnék ki, melyek hatékony kezelése nagyobb odafigyelést feltételez a következő alkalmazási időszakban.

– A kimeneti szabályozás, a mérési-értékelési kritériumok, az értékelés módja az implementáció kezdeti szakaszában ismeretlen, ami hezitálást eredményez(het). Lényegében a tantervfejlesztés, a tanulásszervezés szorosan összefügg az értékeléssel, ezért az erre vonatkozó módszertanok hiányában a pedagógusnak egyetlen pontos referenciája lehet, nevezetesen a szintekre (tanítási évekre) lebontott alkompetenciák (a román nyelvű szövegben „specifikus” kompetenciaként jelenik meg).

– Fontos a tanár- és szakképzés tartalmi kínálatának az összehangolása mindazokkal az irányelvekkel, amelyeket az új tanterv révén a közoktatás folyamatában kívánunk érvényesíteni. Itt például a két- és többnyelvűség szociolingvisztikai és nyelvpedagógiai vagy a strukturalista-funkcionális nyelvszemlélet megalapozására gondolok, ugyanis egy tanterv sikeressége attól is függ, hogy mennyire tud alapozni a tanárok ilyen irányultságú szaktudására.

Várhatóan az új tanterv értelmezésében a diákok anyanyelvét ismerő, nem ismerő vagy kevésbé ismerő tanárok más-más nehézségekkel, értelmezési gondokkal fognak küszködni. Eddigi megfigyeléseink alapján a „problémásabb” újítási elemek közé sorolható az összehasonlító szemlélet hatékonysága, az adaptált szövegek kérdése, a hallás után értés készségének fejlesztése stb.

A belső tényezők alcsoportjába elsősorban a pedagógusi viszonyulást és önfejlesztő motivációt sorolnám, melyek többnyire személyfüggő jelenségek. Az tény, hogy a most érvénybe lépő előírások csak akkor tudnak hatékonyá válni, ha nem csak papíron és szóban, hanem konkrét tanulásszervezési törekvésekben konkretizálódnak, ebben viszont elengedhetetlen tényező a reformelemek alapos megértése, az, hogy alkalmazói *magukénak érezzék és gazdái legyenek* az újításnak, a kialakult tanítási rutinokat túllépve az élményszerű felfedezést, a tapasztalati és problémamegoldó tanulást támogassák. Ugyanakkor az alkalmazás terhe nem lehet csak a pedagógusoké, hiszen a pedagógusok nem érezhetik magukat „cserben hagyva”. Szükséges a rendszeres továbbképzés, szakmai konzultáció és tanácsadás lehetősége, a kézikönyvek, segédanyagok biztosítása. Talán általánosítható más szakterületekre is a szakmaiság tiszteletének fontossága, ami egyrészt kutatói háttérintézményt feltételez, másrészt a minőségi munka igényét, tiszteletét és feltételeinek biztosítását is.

Végül, érdemes azt is figyelembe venni, hogy egy újítás, reform akkor válhat életképessé, ha utóélete visszahat a további fejlesztésekre, ezért is gondolom, hogy a közeljövőben elengedhetetlen a hatáselemzés, hiszen egy többszörösen terhelt generációnak szánt reformtörekvésről beszélünk, amelynek előnyeit, pozitív hozadékát tartósítani, negatív hatását kezelni kellene.

Szakirodalom

Bono, Mariana (2011): Crosslinguistic interaction and metalinguistic awareness in third language acquisition. In: Gessica DeAngelis, Jean-Marc Dewaele (eds.) *New trends in Crosslinguistic influence and multilingualism research*. Multilingual Matters, 25–52.

Csernicskó István (2012): *Megtanulnak-e ukránul? A kárpátaljai magyarok és az ukrán nyelv*. PoliPrint, Ungvár.

Dobos Krisztina (2002a): Innováció. *Új Pedagógiai Szemle*, 9. (<http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/az-innovacio>, 2017. 06. 28-i megtekintés).

Dobos Krisztina (2002b): Az innováció. *Új Pedagógiai Szemle*, 52. 9. 38–48. (<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00063/2002-09-ta-Dobos-Innovacio.html>, 2017. 03. 28-i megtekintés)

Dörnyei Zoltán (2009): *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.

Garcia Ofelia (2009): *Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective*. Wiley-Blackwell.

Halliday, M. A. K. (1994): *An Introduction to Functional Grammar*. Edward Arnold, London.

Kozmács István (2015): Funkcionális alapú kisebbségi anyanyelvoktatás mint az államnyelv sikeres oktatásának feltétele. In: Vančo Ildikó és Kozmács István (szerk.): *Nyelvtanulás-nyelvtanítás. Fókuszban az államnyelv oktatása kisebbségek számára*. Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Nyitra, 129–137.

Kurtán Zsuzsa (2001): *Idegen nyelvi tantervek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Langacker, Ronald W. (2014): A kognitív nyelvtan jelentősége a nyelvpedagógia számára. In: Vančo Ildikó (szerk.): *Funkcionális és kognitív nyelvpedagógia. Szöveggyűjtemény*. Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Nyitra, 11–37.

Norel Mariana (2017): Abordarea interculturală și integrată a curriculumului de limbă și literatură română. In: Tódor Erika-Mária (szerk.): *Ghidul profesorului de limba și literatura română, pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară*. Ábel, Kolozsvár, 19–33.

Péntek János (2005): Tanulságok – szentencia nélkül. In: Kontra Miklós (szerk.): *Sült galamb? Magyar egyetemi tannyelvpolitika*. Fórum Kisebbségkutató Intézet, Lilium Aurum Könyvkiadó, Somorja-Dunaszerdahely, 239–247.

Sâmihăian Florentina (2014): *O didactică a limbii și literaturii române: provocări actuale pentru profesor și elev*. Art, Bukarest.

Tódor Erika Mária (2005): *Școala și alteritatea lingvistică. Contribuție la pedagogia limbii române ca limbă ne-maternă*. Casa Cărții de Știință, Kolozsvár.

Tódor Erika Mária (2015): Interdependențele conduitei bilingve. Profilul psiholingvistic al bilingvismului maghiar-român /The interdependencies of bilingual behaviour. Psycholinguistic and sociolinguistic profile of Hungarian-Romanian bilinguals. *Diacronia* 2, A21(1–8).

Tolcsvai Nagy Gábor (2014): Funkcionális kognitív nyelvészeti program az anyanyelvi és második nyelvi oktatásban. In: Vančo Ildikó (szerk.): *Funkcionális és kognitív nyelvpedagógia. Szöveggyűjtemény*, Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Nyitra, 5–15.

Tolcsvai Nagy Gábor (2015): Államnyelv mint L2 oktatása kisebbségi tanulók számára-funkcionális megközelítés. In: Vančo Ildikó és Kozmács István (szerk.): *Nyelvtanulás–Nyelvtanítás. Fókuszban az államnyelv oktatása kisebbségek számára*. Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Nyitra, 117–128.

Vančo Ildikó (2015): A kétnyelvűség módjai és az identitás összefüggései. In: Vančo Ildikó és Kozmács István (szerk.): *Nyelvtanulás–nyelvtanítás. Fókuszban az államnyelv oktatása kisebbségek számára*. Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Nyitra, 137–153.

Módosítunk anélkül, hogy változtatnánk

Talán ezzel jellemezhető leginkább az elmúlt 25 év összes tantervmódosítási próbálkozása. Az már csak az élet jellemzője, hogy minden igyekezetünk ellenére mégis változnak a dolgok, és mivel mi úgy próbáltunk módosítani, hogy közben ne változtassunk (és mi magunk még kevesebbet változzunk), ezért talán nem meglepő, hogy a dolgok nem abba az irányba változnak, amelyet naiv vágyálmainkban néha vállalni merészelünk, esetleg helyesnek, vállalhatónak, tarthatónak gondolunk. Ellenkezőleg, a dolgok a természetes szétesés, az energiaminimum, illetve az entrópiánövekedés irányába változnak. Legalábbis általánosságban, néhány lokális ellenpéldától eltekintve. Sok időnek kellett eltelnie, amíg megfogalmazódott, hogy „a szikla óhatatlan visszafelé görog.” Iskoláinkban, a rendszer útvesztőiben, sok Sziszüphosz próbálja előre és felfele taszítani a rendszer kerekeit. Az eredmény viszont mégis az az eredmény, amelyet talán a Pilinszky-sorok átíratával lehet leginkább érzékeltetni: *„és mégis, hogyha valamit tudok,/ hát ezt tudom, e forró folyosót,/ e nyílegyenes labirintust, melyben/ mind tömöttebb és mind tömöttebb/ és egyre szabadabb a tény, hogy [röpülünk]” – zuhanunk.*

Mert valóban zuhanunk, miközben sokan mások röpülnek.

Mert valóban zuhanunk, miközben sokan mások röpülnek. Ez a két állapot nem csak a sebesség mértékének szempontjából, vagy esetleg a végcél tekintetében jelent elentétet, hanem zsigeri szinten képes kontrollálni emberi reakcióinkat.

Valószínűleg sokan túlzásnak vélik az előbbi néhány sort, ezért a továbbiakban megpróbálom érvekkel is alátámasztani őket, az 5–8. osztályos matematika tantervek részletesebb elemzése alapján. A pontosság kedvéért megemlítjük, hogy 1992-től 2008-ig¹ az 5–8. osztály matematika tanterve alig változott a szemlélet és a tartalmak szempontjából. A 2008-as tanterv fejlesztési követelményeket tartalmazott, 2009-ben² tértünk át a kompetencia alapú tantervekre. A legújabb 5–8. osztályos tantervet³ 2017-ben hagyta jóvá a szaktárca, miután 2017. január 27. – február 13. között közvitára bocsátotta. Ehhez csak annyi megjegyzést fűzünk hozzá, hogy Magyarországon az első NAT (Nemzeti Alaptanterv) kidolgozásának munkálatai 1989 és 1995 közt zajlottak, majd 1998-tól kezdődően alkalmazták. Később 2003-ban, 2007-ben, illetve 2012-ben módosították a NAT-ot, mindhárom alkalommal jóval hosszabb ideig tartó előkészület, illetve közvita után. Még több előkészület vezetett például az Egyesült Királyság aktuális matematika tantervének

¹ Ordinul MECT 4875/22.07.2008

² Ordinul MECI 5097/10.09.2009

³ Ordinul MEN 3393/28.02.2017

(lásd Department of Education, 2014) kidolgozásához: a munkálatok 2011-től 2014-ig tartottak (lásd Roberts, 2017), rengeteg szakember bevonásával és nagyon sok egyeztetéssel. Ehhez képest a mi tantervünk egy szupergyorsan összefércelt vázlat, amelynek a háttérében valószínűleg nem sok kísérleti tanítás, célirányos és helyi didaktikai kutatás, elméleti háttér vagy gyakorlati megfontolás áll.

Próbálom vázolni azokat a dimenziókat, amelyeket nem lehet figyelmen kívül hagyni, amennyiben valóban változtatni szeretnénk a tanterven:

1. a tantervnek rendszerelméleti szempontból koherensnek kell lennie, vagyis minden pontban kellene tudnunk, hogy milyen előzetes ismeretekre (bemeneti feltételek) lehet építeni, milyen kimenetet várunk a különböző alegységektől, illetve milyen eredményt várunk a hosszútávú folyamatoktól, és ezeket hogyan tudjuk mérni;

2. a tantervnek kivitelezhetőnek kell lennie projektmenedzsment szempontjából;

3. a tantervnek illeszkednie kell a gyerekek igényeihez, életkori sajátosságaihoz;

4. a matematika tantervnek korrelálnia kell az egyéb tárgyak tantervével;

5. a tantervnek tükröznie kell a társadalom (esetleg munkapiac) igényét;

6. a tanterv kidolgozása során a didaktikában létező modelleket, elméleteket is figyelembe kell venni;

7. a tanterv önmagában, a tartalmak felsorolásával és néhány módszertani elv megfogalmazásával semmit sem ér, mert az órákon a tanárok tanítanak a tankönyvek, illetve egyéb segédanyagok alapján, vagyis a tantervhez komplex kiegészítő eszköztár szükséges, amely segíti az összes résztvevő munkáját;

8. a matematika tantervnek tükröznie kell mind a matematika saját belső igényeit, mind a matematika alkalmazásai során felmerülő igényeket;

9. a tantervnek eléggé flexibilisnek és eléggé robusztusnak⁴ is kell lennie;

10. a tantervnek összhangban kell lennie a nemzetközi törekvésekkel, felmérésekkel.

Ha az előbbi szempontokhoz valamilyen módon mérőszámokat rendelnénk (például egy 5-ös fokozatú Likert-skálát), és ez alapján próbálnánk összehasonlítani több különböző tantervet, illetve a tanároknak ezekről a tantervekről alkotott képzetait, akkor ez egy több éven át tartó és több embert igénylő feladat lenne. Abszurd volna azonban a komoly tudományosság módszereit alkalmazni egy olyan tanterv elemzésére, amelynek az összeállítása során nem alkalmaztak ilyen módszereket. Emiatt mindössze megpróbálók felvillantani néhány részletet, körvonalaizni néhány lehetséges szempontot, ami megmutatja, hogy az előbb felsorolt dimenziókban hol áll, merre tart a tanterv.

⁴ A robusztus kifejezés ebben a kontextusban a hálózatelméleti analógiából származik. A neurális hálózatok esetében azt jelenti, hogy a hálózat nem érzékeny az adatvesztésre. Villamos hálózatok esetében azt jelenti, hogy néhány áramszolgáltató csomópont véletlenszerű kiiktatását nem veszik észre a fogyasztók. A tantervelemzés szempontjából azt jelenti, hogy a szükséges kompetenciák és tudásanyag kialakítható akkor is, ha a tantervből véletlenszerűen néhány részt kivesszünk. A diákoknak ugyanis a saját ismerethálójukat kellene kiépíteniük. Mivel a matematikai ismeretek szorosan összefüggenek, gyakran egymásra épülnek, ezért a kiesések hosszú távon sok problémát okozhatnak. Ezért a matematika tanterv esetén a tanterv robusztussága kiemelt fontosságú. Korábban ezt a ciklicitás (koncentrikus tananyagelrendezés) támogatta.

1. A 2017-es tanterv (a korábbiakhoz képest) makroszinten több új elemet tartalmaz arra vonatkozóan, hogy rendszerelméleti szinten hogyan illeszkedik a matematika oktatása a társadalom működéséhez. Expliciten megjelenik, hogy a matematika egy alkotói terület, amely logikus és innovatív gondolatokra épül. Világosan megfogalmazódik, hogy a korábbi szigorúan száraz⁵ szemlélet helyett az intuitív megközelítés ajánlott. Az *intuitív*⁶ szó 21 alkalommal jelenik meg az új tantervben (miközben a 2008-as tantervben 8-szor, a 2009-es tantervben pedig mindössze 4-szer).

A tanterv 6 általános kompetenciát fogalmaz meg, amelyek gyakorlatilag megegyeznek a 2009-es tantervben megfogalmazott (és nemzetközileg ajánlott) általános kompetenciákkal. A fogalmak és algoritmusok alkalmazása esetén a matematikai kontextusokra összpontosít, míg a korábbi (2009-es) tantervben ez általánosabb volt. A megfogalmazott kompetenciák (adatok, mennyiségek, matematikai összefüggések azonosítása azokban a kontextusokban, amelyekben megjelennek; különböző információforrásból származó mennyiségi, minőségi és szerkezeti adatok feldolgozása; sajátos fogalmak és algoritmusok alkalmazása változatos matematikai kontextusokban; adott problémahelyzet megoldására vonatkozó információk, következtetések matematikai nyelvezetben való megfogalmazása; adott helyzet matematikai jellemzőinek elemzése; adott helyzetek matematikai modellezése más tudományterületekről származó ismeretek integrálásával) két fontos törekvést tükröznek: a nemzetközi trendhez való alkalmazkodást, illetve a matematika alkalmazásaira való összpontosítást. Ez nagyon öröndetes, csak a leg-

⁵ A „száraz” kifejezés itt arra utal, hogy a korábbi tantervek alapján a matematikatanítás gyakran arra korlátozódott, hogy a tartalmakat valamilyen sorrendben a tanárok megpróbálták elmagyarázni a diákoknak, gyakran csak a matematikai formalizmusra alapozva – gyakorlati kontextusok, sejtések, kutakodások nélkül.

⁶ Sajnos nem lehet pontosan értelmezni, mit jelent a tanterv kontextusában az intuitív megközelítés. Emiatt ahány tanár, annyi intuitív megközelítés képzelhető el. Ha az intuitív szónak a köznapi vagy akár más tudományterületeken használt jelentését alkalmazzuk, bizony nagy bajban lennénk. Például Carl G. Jung pszichoanalitikus szerint ez egyfajta ösztönös megértés, ami azt jelenti, hogy valamit teljes egészében megértettünk anélkül, hogy meg tudnánk magyarázni, mi és hogyan történt. Csakhogy a matematikai tulajdonságokat nem lehet egészen érteni anélkül, hogy azt is értenénk, hogy mi miért van. Több lexikon értelmezésében az intuíció *közvetlen belső észlelés* vagy *sugallatszerű látásmód*. Az intuíció tehát nem egy tapasztalat vagy értelemszerű gondolkodásmód által nyert belátás, illetve nem a valóság közvetlen átélése. A matematika tanításában ez az értelmezés sem alkalmazható, hisz ellentmond a matematika saját belső felépítésének. A matematikatanításban az intuitív megközelítés a heurisztikus problémamegoldással, a jelenségek közvetlen megtapasztalásával, a sejtések, hipotézisek megfogalmazásával kapcsolható össze. Intuitív módon belátni egy tulajdonságot azt jelenti, hogy sajátos esetekben közvetlen módon is meggyőződünk annak igaz voltáról, példák és ellenpéldák alapján megvizsgáljuk a feltételek szükségességét, elégségességét, függetlenségét, illetve valamilyen sajátos érvrendszer próbálunk felépíteni annak belátására, hogy a tulajdonság valóban nemcsak abban a néhány sajátos esetben igaz, amelyre konkrétan megvizsgáltuk, hanem sokkal általánosabban is. Ez az érvrendszer nem egy formailag helyes bizonyítás, de mindenképpen tartalmazza az univerzalitást, az általánosság szikráját. Természetesen az is hozzátartozik, ha valaki (akár a konkrét esetek vizsgálata nélkül) megsejt valamilyen tulajdonságot (például egy analógiára alapozva). Ám az adott tulajdonság intuitív megtanítása azt is feltételezi, hogy olyan kontextusba helyezzük, vagy olyan gondolatmenetet társítsunk hozzá, amelyben a formális bizonyítás nem is szükséges, mert e nélkül is pontosan lehet érteni, hogy mi miért van, a tulajdonság miért igaz.

több gyakorló tanár valószínűleg ezzel nem tud mit kezdeni. Egyrészt, mert nem járatos a kulcskompetenciák, alapkompentenciák, szakmai kompetenciák rendszerében, másrészt mert nincs meg a szükséges didaktikai hagyomány, amelyben ez értelmezhető lenne. Ugyanakkor a tanterv nem tartalmaz semmiféle utalást arra vonatkozóan, hogy a megfogalmazott általános kompetenciák az oktatási folyamat kimenetelére vonatkozóan mit jelentenek. Emiatt makroszinten szakadás észlelhető mind a bemenet, mind a kimenet szintjén, tehát a tanterv egy külön buborékot generál: a matematikatanítás buborékját. Mikroszinten a probléma még súlyosabb, mert

a tanterv a tanulmányi évekre, illetve a fejezetekre való bontás mellett semmiféle támpontot nem nyújt arra vonatkozóan, hogy a direkt módon nem alakítható készségek (pl. a becslés készsége, a gondolatmenet építésének készsége vagy az összpontosítás, a pontos munkavégzés készsége) vagy akár a közvetlenül formálendő készségek (pl. számolási készség) milyen szintje szükséges ahhoz, hogy egyik tanulási egységről áttérjünk a következőre. Ebből a gyakorlatban rengeteg probléma adódik, mert a legtöbb diáknak gondjai vannak az előbb említett készségekkel, és a lemaradás egyre nagyobb lesz az iskolai évek során. Talán sokkal egyszerűbb lenne azt mondani, hogy 5–8. osztály végére a diáknak tudnia kell számolni természetes számokkal, egész számokkal és racionális számokkal; ismernie kell a szimbolikus számolás alapjait; képesnek kell lennie alapvető síkgeometriai alakzatokon számításokat végeznie, illetve mindezt alkalmazott üzemmódban elvégezni a többi tantárgy ismeretanyagán belül is, és ezzel egy időben olyan kompetenciákat kellene fejleszteni mint az együttműködés, a kommunikáció stb. A térgeometriát ráérne egy kicsit később, de sokkal alaposabban tanulni.

2. Projektmenedzsment szempontjából nézve a tantervet, a tanulási folyamatokat, egy sokkal részletezőbb leírásra lenne szükség. Ezt próbálja a tanárok által elkészített éves ütemterv pótolni, csakhogy az ütemterv is a tanterv alapján íródik, tehát leginkább a tartalmakat próbálja meg időben elhelyezni egy lineáris (idő)skálán, és kevésbé igyekszik a folyamatokat összehangolni. Különösen érdekes, hogy erre az összehangolásra a tanterv sem törekszik, hisz több helyen önmagának ellentmond. Például az 5. osztály első tanulási egységében azt írja, hogy a tanuló azonosítsa a természetes számokat egy diagramon, táblázatban, grafikonon, illetve a számjegyeire megszabott feltételek alapján határozzon meg természetes számokat. Az első esetben sok olyan készség szükséges, amely az 5. osztály elején nem elérhető. Például mintázatot kell felismerni a grafikonra írt számok alapján, esetleg arányosság alapján lehet leolvasni expliciten fel nem tüntetett adatokat stb. A második esetben a számjegyekre megszabott feltételek gyakran egyenlethez vezetnek (bonyolultabb esetben egyenletrendszerhez), de még az egyszerűbb esetekben is a gondolatmenet valójában logikai műveleteken vagy halmazműveleteken alapul. Ezek egy matematikatanár számára talán alapértelmezettek, de a gyerekeknek nehéz-

Projektmenedzsment szempontjából nézve a tantervet, a tanulási folyamatokat, egy sokkal részletezőbb leírásra lenne szükség.

Újdonságnak számít az 5–8. osztályos tantervben az aritmetikai módszerek explicit tartalmi megjelenítése.

séget okoznak. A gyerekek fogalmilag nem tudják, hogy a kritériumok (például az oszthatósági kritériumok) miben különböznek más tulajdonságoktól. Például nem ugyanazt jelenti az „egy szám akkor osztható 3-mal, ha a számjegyeinek összege osztható 3-mal” mondat, mint az „egy szám akkor és csak akkor osztható 3-mal, ha a számjegyeinek összege osztható 3-mal”. A második egy kritérium, amely alapján bármely természetes számról el lehet dönteni, hogy osztható 3-mal vagy nem, míg az első csak annyit mond, hogy ha a szám számjegyeinek össze-

ge osztható 3-mal, akkor a szám is osztható 3-mal, de arról semmit sem mond, hogy ha a számjegyek összege nem osztható hárommal, akkor mi a helyzet. Látható tehát, hogy a tanterv alapján a kritériumot a gyereknek meg kell tanulnia, sőt alkalmaznia is kell, miközben azok a tartalmi részek, amelyek logikailag alátámasztanák a megértést (a halmazok) hiányoznak. Természetesen mindez csak azt mutatja, hogy mit kell a tanárnak pótolnia. A probléma csak annyi, hogy így viszont a tantervben megfogalmazott cél, mely szerint a felsorolt tartalmak a tanítási idő 75%-át fedik le, és a további 25%-ról a tanár dönt, gyakorlatilag értelmüket veszítik. Ha egy 3 órás rész tanításához szükséges gondolkodási mechanizmusok előkészítése további 2 órás tevékenységet igényel, akkor máris 25%-kal több idő kellene, mint ami rendelkezésre áll, ahhoz, hogy a 75%-nak minősített részt megtaníthassuk. Ettől eltekintve nagyon jó, hogy az oszthatóságot (ami konkrét és kézzelfogható tevékenységek tervezését teszi lehetővé), a prímek fogalmát, a legnagyobb közös osztó és legkisebb közös többszörös fogalmát visszatették 5. osztályba. Ezzel gyakorlatilag ez a rész visszarendeződött a 2008 előtti állapotba.

Újdonságnak számít az 5–8. osztályos tantervben az aritmetikai módszerek explicit tartalmi megjelenítése, bár ajánlott tanítási tevékenységként korábban is szerepelt, az egyenletek korai bevezetése miatt jelentősen háttérbe szorult, és ez fontos gondolkodási mechanizmusokat iktatott ki. Az 5. osztályos tananyag változásai közül érdemes megemlíteni a szögek és azok mértékének bevezetését, ami nagyon hasznos lehet a szintén 5.-ben földrajzból tanult földrajzi koordináták megértéséhez (ehhez persze arra lenne szükség, hogy a földrajzi koordináták és a szögek tanítására egy időben kerüljön sor). A szögek mértékének bevezetése így megalapozza a törtek ábrázolására használt tortadiagramok használatát is, ami eddig teljesen értelmetlen módon jelent meg a tananyagban. Ugyanakkor érthetetlen, hogy az idő és a pénz mértékegységei miért tűntek el a tartalmak felsorolásából, miközben a sajátos kompetenciáknál és az ajánlott tevékenységek-nél megjelennek.

A 6. osztályos tananyagban többször is megjelenik a „bizonyítás nélkül” pontosítás, viszont érdekes módon az egybevágó háromszögek módszere megjelenik a tartalmaknál. Ez eléggé különös, hisz a bizonyítás nélkül kért tulajdonságok zöme az egybevágó háromszögek módszerével bizonyítható, tehát a diák szempontjából nézve, ha azokat nem kellett bizonyítani, akkor miért kellene bármi egyebet is. Ráadásul 7. osztály-

ban jóval komplexebb gondolatmenetek esetén már szükséges lesz a bizonyítás. A Pitagorasz-tétel szintén átkerült a 6. osztályos tananyagba, természetesen bizonyítás nélkül. Pedig bizonyítható lenne akár területekkel, direkt átdarabolással vagy akár kiegészítéssel, ha a tanterv továbbra is nem zárkózna el a területen alapuló bizonyítások (érvelések) használatától. Tudományos szempontból érthető, hogy a terület értelmezése nem teljesen egzaktt az 5–8. osztályban (például annak a korrekt bizonyítása, hogy a $\sqrt{2}$ és $\sqrt{3}$ oldalú téglalap területe $\sqrt{6}$ nem 5–8. osztályos tananyag), ezért korrekt bizonyításokat nem építünk erre a fogalomra. Didaktikai szempontból azonban ez az álláspont értelmetlen (különösen úgy, hogy egy csomó tulajdonság jelenik meg bizonyítás nélkül), mert több olyan bizonyítás van, ami sokkal szemléletesebb és egyszerűbb, ha a területfogalomra épül. A 8. osztályos tananyagból az egyenletrendszerek átkerültek a 7. osztályba (természetesen a geometriai megközelítés nélkül, mert a függvény fogalma maradt 8.-ra), a 7. osztályban a geometriai fogalmak sorrendje megváltozott, a kör előbb került, mint a hasonlóság és a metrikus relációk. A rövidített számítási képletek érthetetlen módon átkerültek 7. osztályból 8. osztályba. Ezzel a jövőbeli végzősök számolási készsége várhatóan az eddiginél sokkal rosszabb lesz, arról talán ne is beszéljünk, hogy a gyökvonást sem lehet megérteni a binom négyzetének kifejtése nélkül (pedig az $x^2 = a$ egyenlet megoldása, vagyis a gyökvonás 7. osztályban maradt). A 8. osztályos tananyag majdnem változatlan, az intervallumok és elsőfokú egyenlőtlenségek kerültek át a 7.-es tananyagból, illetve megjelent néhány statisztikai mutató is a tananyagban (gyakoriság, átlag, medián, módusz, amplitúdó). Ehhez képest a magyarországi 5–6. osztályos tanterv a *Gondolkodási módszerek, halmazok, matematikai logika, kombinatorika, gráfok* részszerkezettel kezdődik, ami alapot teremt a vizuális ábrázolásokhoz, a gondolatmenetek megértéséhez stb. (természetesen itt sem absztrakt szinten, hanem a gyerek életkori sajátosságaira építve). Ugyanakkor a magyarországi tanterv fejlesztési követelményeket fogalmaz meg (például koncentrált figyelem), kapcsolódási pontokat tartalmaz a többi tantárgy irányában (például a törtszámok és a hangjegyek értékének kapcsolata), valamint egyértelműen megfogalmazza a fejlesztés várt eredményeit a két évfolyamos ciklus végén. A legtöbb országban az elérni kívánt cél a tanterv szerves és elsődleges része (lásd például Új-Zéland követelményrendszerét). A tanterv részletességét az is mutatja, hogy például az Új-Zéland 1992-es matematika tantervét a minisztérium egy 224 oldalas dokumentumban részletezte.

3. A tanterv tartalmi része nem módosult lényegesen a teljes 5–8. osztályos ciklust nézve. Ugyanakkor a gyerekek kommunikációs, szocializációs, technológiai szokásai radikálisan megváltoztak az elmúlt 25 évben. Az új technológiai eszközök miatt a számolási készség nem igénye a gyerekeknek, sőt a tanterv tartalmi részeinek zöme (prímszám, rövidített számítási képlet, térfogatképletek stb.) teljesen idegen a gyerekek köznapi életétől. Emiatt a tanárok részéről igen komoly erőfeszítést, napi szintű átgondolást igényel az oktatási tevékenységek konkrét megtervezése. Ezt az erőfeszítést a legtöbb tanár nem tudja vállalni, vagy esetleg nem is érzékeli. Emiatt a tanterv mellékleteként fontos lenne innovatív tanítási tevékenységek konkrét tervét is mellékelni. Ilyen tevékenységekre le-

Ez matematikus szemmel egy többváltozós függvényt, esetleg adatfeldolgozást jelent fogalmilag, viszont mindennek semmi köze az 5. osztályos matematika tantervhez.

het jó példákat találni (Nahalka, 2008 vagy András és tsai. 2017, Zsombori és András 2017), de a teljes tantervet támogató tevékenységrendszer hiányában a tanterv célkitűzései és módszertani ajánlásai nem realizálhatók a tanórákon.

4. Tantervi keresztkapcsolatok

4.1. A matematika és a földrajz tantervek korrelációja. Korábban már említettük a földrajz tanterv és az új matematika tanterv közti összefüggést a szögek mérésének tekintetében az 5. osztályban. A 6. osztályban a kartográfiai reprezentációkhoz az arányok ismerete nélkülözhetetlen, illetve a földrajz tanterv gyakorlati alkalmazásként ajánlja a digitális és klasszikus kartográfiai eszközök segítségével végzett területmérést is. Ez a 6. osztályos matematika tananyagot megelőzi, a területszámítást, a

topográfiai méréseket a 7. osztályban lehetne matematikai megalapozottsággal elvégezni. Szintén 5–6. osztályban a földrajz tanulásához föltétlenül szükség van diagramok, táblázatok adatainak leolvasására, tehát ebben a tekintetben is gond van a két tanterv korrelálásával. A probléma az, hogy a jelenlegi stratégia alapján a két tanterv nem is korrelálható, hisz a földrajz tantervben előbb az általános elvek jelennek meg (pl. kartográfia) és csak azután a konkrét részletek (pl. Románia földrajza).

4.2. A matematika és a biológia tanterv korrelációja. Az 5. osztályos biológia tanterv ajánlott gyakorlati tevékenységei közt szerepel az élőlények fejlődésének hosszú távú megfigyelése és környezeti meg egyéb tényezőktől való függésének vizsgálata. Hasonló témák megjelennek 7. osztályban is. Ez matematikus szemmel egy többváltozós függvényt, esetleg adatfeldolgozást jelent fogalmilag, viszont mindennek semmi köze az 5. osztályos matematika tantervhez. 7. osztályban sem igazán látható a korreláltság, mivel a függvényszerű összefüggések grafikus ábrázolása csak 8. osztályban jelenik meg.

4.3. A matematika és a kémia tanterv korrelációja. A 7. osztályos kémia tanterv tartalmainak megértéséhez az alapvető számolási készség nélkülözhetetlen, természetesen a tizedes törtekkel, százalékokkal végzett műveletek, illetve az egyszerű egyenletek megoldása szükséges. Mindez körülbelül ebben az időszakban konszolidálódik a diákokban, tehát ez a rész jól korrelált a matematika tananyaggal. A 8. osztályos kémia tananyagban reakciók és a hozzájuk kötődő számítások vannak előtérben. A kémiai reakciók kiegyenlítése matematikai szempontból valamilyen egyenletrendszer megoldását jelenti, és gyakran az egyéb számolások is egyenletrendszerekhez vezetnek. Az egyetlen probléma, hogy az ismeretlenek száma néha lehet 2-nél több, ezért a reakcióegyenletek kiegyenlítését általában nem is szokták a kémiatanárok egyenletrendszer segítségével megoldani.

4.4. A matematika és a fizika tanterv korrelációja. 6. osztályban az első probléma az összetett mennyiségek tanítása során jelenik meg (pl. sebesség, sűrűség). Egyrészt a

fizikai tartalmak kezeléséhez a racionális számokkal végzett műveletek már funkcionálisan működő szinten kellene hogy legyenek a tanév első részében (és a matematika tanterv erre csak később tér ki), másrészt a szimbolikus számolás, az egyenletek megoldása is szükséges a feladatok megoldása során (törtekből kifejezni ismeretleneket stb.). Mindez a matematika tantervben valamivel későbbi tanulási szakaszban jelenik meg. 7. osztályban a fizika tananyagban megjelennek a vektorok és a velük végzett műveletek, miközben a matematika tananyagban éppen hogy megjelent a paralelogramma. Ezen kívül a feladatok nagy része szimbolikus számolást igényel, egyenletek és egyenletrendszerek megoldását, illetve a függvényyszerű összefüggésekben való jelenségcentrikus gondolkodást, grafikonok elkészítését és leolvasását, ami a matematika tantervben a következő évben jelenik meg. 8. osztályban a helyzet egy kicsit jobb, eltekintve attól, hogy az elektromos áramkörökre felírt Kirchhoff- és Ohm-törvényekből igen gyakran lehet 2-nél több ismeretlent tartalmazó egyenletrendszerhez jutni.

4.5. A matematika és a technológia tanterv korrelációja. A 6. osztályos technológia tanterv elején épületek méretarányos makettjének elkészítése, egyszerű tervrajzok jelennek meg. Ez jóval megelőzi az arányosság, a hasonló alakzatok fogalmának tanítását matematikából. 7. osztályban a műszaki rajz alapelemei képezik az egyik fejezet tárgyát, ami szintén megelőzi a térmértan elemeinek tanítását.

4.6. A matematika és az informatika tanterv korrelációja. Az 5. osztályos informatika tantervben megjelennek az algoritmusok, a logikai operátorok, a szekvenciális utasítások, az algoritmusokban használt állandók és változók. 6. osztályban 3D-s animációról (pl. forgatás stb.), a különböző ciklusokról (előletesztelő, hátulatesztelő és számlálás) tanulnak a diákok, 7. osztályban valamilyen programozási nyelven írnak egyszerű programokat, 8. osztályban táblázatkezelés, sorozatok, sorozatokkal végzett műveletek jelennek meg. Mindez semmilyen korrelációt nem mutat a matematika tantervvel, hisz a matematika tantervben az előbb leírt tartalmak megértéséhez szükséges fogalmak/eszközök sokkal később jelennek meg (például a logikai műveletek és a sorozatok a 9. osztályban).

Összességében kijelenthetjük tehát, hogy a tantervek közötti korrelációról nem beszélhetünk, sőt állíthatjuk, hogy minél közelebb áll egy tárgy tartalma a matematikához, annál nagyobb az eltolódás a tantervek közt. Ennek több oka lehet, de az mindenképpen egy tényező, hogy különböző munkacsoportok dolgozták ki az egyes tárgyak tantervét, és a munkacsoportok közt nem volt egyeztetés. Az is nagyon érződik, hogy a munkacsoportokban kevés olyan tanár vett részt, aki aktívan tanít 5–8. osztályban.

5. A munkapiacon, a munkaadók által megfogalmazott kompetenciák (pl. együttműködés, kommunikáció) fejlesztésére van utalás a tantervben, de nem jelenik meg konkrét tanítási tevékenységek szintjén. A szakmai kompetenciák kizárólag olyan hely-

Összességében
kijelenthetjük tehát,
hogy a tantervek közötti
korrelációról nem
beszélhetünk.

Ha a tanterv kidolgozásának módszertanára is reflektálunk, akkor még komolyabb problémáink adódnak.

zeteket fednek, amelyek egyéni fejlődésre vonatkoznak, és a tanterv egyáltalán nem tartalmaz olyan tevékenységeket, amelyeket csapatmunkában vagy csoportos projektként előnyösebb elvégezni.

6. A didaktikában létezik néhány elmélet, modell, amelynek ismerete kulcsfontosságú. Az ATD (Anthropological Theory of the Didactics) néven ismert elmélet (lásd Bosch és Gascón, 2014) Yves Chevallard nevéhez fűződik, és alapgondolata az, hogy a didaktikában minden jelenség értelmezéséhez a következő 9 szintet kell figyelembe venni: a civilizáció, a társadalom, az iskolarendszer, a pe-

dagógia, a tudományterület, a tantárgy, a témakör és a téma szintje. Ezek a szintek egymásra épülnek, ezért bármilyen változtatást szeretnék egy szinten végrehajtani, a fölötte levő szintek nélkül lehetetlen. Például hiába szeretnénk kicserélni a tanterv tartalmi részét a tantárgy szintjén, mert a tudományterület képviselői ezt nem fogják jóváhagyni. De ha véletlenül ez meg is lenne, az aktuális pedagógiai irányzatok képviselőinek jóváhagyása szintén szükséges, illetve az iskolarendszer, a társadalom szintjén is módosítani kell ennek megfelelően. Ez az elmélet egyszerű magyarázatot ad arra, hogy miért lenne szükséges széles körű társadalmi konzultációra egy valós változás véghezviteléhez. Ha ezt nem tesszük meg, akkor bármilyen jóindulatú is lenne a módosítási szándék, változást nem fog eredményezni. Szintén Chevallard nevéhez fűződik a didaktikai átültetés elmélete (Theory of Didactical Transposition, lásd Bosch és Gascón, 2006), amely arra ad magyarázatot, hogy a társadalom szintjén szükségesnek ítélt tudást (mítoszt) hogyan kell átminősíteni, átalakítani ahhoz, hogy az iskolai környezetben életképes tudás legyen, vagy legalábbis annak tűnjön. A matematika ebből a szempontból egy egzotikus entitásnak számít, hisz a legtöbb igazán hasznos tudás, amit később felhasználunk, nem tartalomcentrikus. Például a problémamegoldó készség nem a konkrét matematikai tartalmakhoz kötött, de a matematikával nagymértékben fejleszthető. Érdekes módon a 2012-es és 2003-as PISA felmérések kiegészítő komponense éppen a problémamegoldás volt, és a PISA felmérés (lásd OECD, 2012) kidolgozóinak kifejezett célja volt, hogy konkrét tartalmak nélkül mérjenek problémamegoldó készséget. A matematika és az informatika tanterv éles különbségéből világosan látszik, hogy a matematika tantervben nem sikerült az átültetést kivitelezni, valószínűleg nem is ez volt a szándék.

Ha a tanterv kidolgozásának módszertanára is reflektálunk, akkor még komolyabb problémáink adódnak. A tanterv fejlesztésének ugyanis több modellje létezik: Tyler (1949), Taba (1962), Saylor, Alexander és Lewis (1981), Oliva (2005). Ezek a modellek szekvenciálisak (a lépések sorrendje adott), ötvözik a tantervi fejlesztést és az oktatási tevékenységek tervezését, mindegyikben előbb a tantervi fejlesztés célja van megfogalmazva, és a végén a fejlesztés hatékonyságának mérése is szerepel. A nálunk megjelenő tantervi fejlesztések közül egyedül a 2009-es tantervnek voltak meg a fejlesztési céljai (a kompetenciákra alapozott tantervre való áttérés szükségessége), a többi esetén ezek

nem látszanak, ezek nélkül egyszerűen nem értelmezhető a tanterv módosulása, legalábbis az ATD rendszernek a tantárgynál tágabb szintjein, következtetésképpen tehát nem lesz igazi pozitív hatása még tantárgyi szinten sem (bár érezhetően sok pozitívuma van).

7. A tantervben szereplő tartalmakat a tanárok elsősorban a korábbi tanítási tapasztalatuk tükrében értelmezik. Ezért a 7. osztály elején megjelenő

$x^2 = a$ egyenlettel a 8. osztályban megjelenő rövidített számítási képletek segítségével nélkül még azokban az egyszerű esetekben sem tudnak mit kezdeni, amikor az a is teljes négyzet. Hasonló volt a helyzet 2008-ban, amikor a tizedes törtekkel végzett műveletek a tantervben a törtekkel végzett műveletek előtt jelentek meg. A tanárok döntő többsége nem azon gondolkodott, hogy ennek mi lehet a logikája (mert az is van neki: ha ugyanis eszközorientáltan tanítjuk a műveleteket a természetes számokkal, akkor azok automatikusan a tizedes törtekre is kiterjeszthetők), hanem vagy azt mondta, hogy ez képtelenség, vagy megtanította előbb a közönséges törtekkel végzett műveleteket. Emiatt a változásokat külön ki kellene emelni és egyenként elmagyarázni. Talán kevesebb energiába kerülne a tanterv kidolgozóinak ezt megtenni, mint több ezer tanárnak külön-külön agyalni rajta, és jó esetben találni rá valamilyen magyarázatot. Ebből a szempontból a tanterv használhatatlan, nem segít javítani az oktatási folyamatot.

8. Az európai oktatásban érvényesülő kulcskompetenciák fejlesztésének igénye és az ennek nyomán érvényesülő pedagógiai szemlélet a tantárgyi tartalmak oktatását alárendeli az életszerű, alkalmazható tudás kialakításának. Valószínűleg ennek tulajdonítható, hogy sok tekintetben a tanterv megpróbál alkalmazkodni ehhez az elváráshoz, és a módszertani megjegyzésekben, valamint a kompetenciák megfogalmazása során is nagyobb hangsúlyt kapnak az alkalmazások. Természetesen mindennek semmi jelentősége nincs addig, amíg nincs olyan tankönyv és eszköztár, amely valóban tükrözné ezeket az ajánlásokat. Ugyanakkor érződik, hogy a matematikai tisztaság, szépség, rendezettség a korábbi tantervhez képest több helyen is csorbul azáltal, hogy a tananyagot egyszerűsíteni próbáljuk, és azt írjuk, hogy „bizonyítás nélkül”. Ez a létező matematikatanítási hagyományban értelmetlen, ezért sok tanár nem tudja, mit kezdjen vele. Nem tudja, hogy a bizonyítást milyen intuitív megközelítéssel, tevékenységgel helyettesíthetné, annak érdekében, hogy a diákok mégis értsék és képesek legyenek alkalmazni is a megfelelő ismereteket. Próbáljuk végiggondolni annak a tanárnak a helyzetét, aki az ajánlás ellenére, saját józan eszére és matematikai képzettségének hatására néhány egyszerű bizonyítást megmutat a diákoknak, már csak azért is, hogy egyáltalán fogalmuk legyen arról, hogy mi is az. A nem megfelelően átgondolt szabályok, homályos félmegoldások ellehetetlenítik a tanárok mindennapjait (természetesen tisztelet a kivételnek, aki ezeket a csapdákat kellő nyugodtsággal, tudatossággal és szakmai hozzáértéssel megelőzi/

Ugyanakkor érződik, hogy a matematikai tisztaság, szépség, rendezettség a korábbi tantervhez képest több helyen is csorbul.

Az új tanterv semmilyen garanciát nem biztosít arra, hogy az oktatási folyamatok minősége javuljon.

kezeli). Ilyen tantervi felépítés mellett nem csodálkozom azokon az egyetemi hallgatókon, akik matematika szakra jelentkeznek úgy, hogy nem ismerik az implikáció logikai tábláját, nem tudják, hogyan kell leírni egy bizonyítást, fogalmuk sincs az 5–8. osztályos tananyagban szereplő tulajdonságok bizonyításáról stb. Ez csak néhány a sok következmény közül, amit ez a tanterv is eredményezni fog hosszú távon.

9. A tanterv flexibilitása azt jelenti, hogy különböző felkészültségű, különböző kulturális háttérrel rendelkező gyerekekre is alkalmazható. A robusztussága arra vonatkozik, hogy akkor is megérthető, ha véletlenszerűen néhány részt kiveszünk belőle. Alan Schoenfeld és kutatócsoportja által kidolgozott TRU keretrendszer (Teaching for Robust Understanding) szempontjából nézve a tartalmak tulajdonjogi érzete nem adódik át a diákoknak, a tanterv továbbra is alapvetően arról szól, hogy a diákok elsajátítanak ismereteket, fejlesztik saját kompetenciáikat, nem arról, hogy tevékenységek által felfedezik a saját világukat. Ez egy alapvető probléma a mai világban, hisz a konkrét tartalmak gyorsan elérhetőek a világhálón, ezért amennyiben nem alakul ki az új ismeretek birtoklásának érzése, a tanítási-tanulási folyamat teljesen fölöslegessé válhat. A tanterv sajnos nem flexibilis, és a robusztusságnak a nyoma sem lelhető fel benne, hisz sok olyan fontos fogalom van, ami egyszer jelenik csak meg benne. Aki azt az egy alkalmat elszalasztotta az adott fogalom megértésére, annak nincs is további esélye, sőt az arra épülő fogalmakat sem fogja érteni. Ezt a problémát természetesen a tanár tudja kontrollálni megfelelően felépített tevékenységek sorozatával (csak éppen legyen rá ideje).

10. Érezhető, hogy a tanterv kidolgozása során fontos szempont volt a nemzetközi trendekhez való igazodás (nem sok formalizálás, kevés bizonyítás, inkább számolásokra alapozott gyakorlatok, alkalmazások kiemelése, kompetenciák megfogalmazása stb.). Ugyanakkor a nemzetközi matematikatanításban több olyan szempont is van, amelyeket a tanterv felépítéséből fakadóan elutasít. Ilyen például a számológépek iskolai használata. Erről egy szó sem esik a tantervben, de a tartalmak felépítéséből kiderül, hogy kézi számolással kell dolgozni. Ugyanakkor a nemzetközi felmérések során olyan készségeket mérnek, amelyeket nem lehet csak a vizsga kedvéért elsajátítani (ezért is van például az, hogy a PISA-tesztek nem nyilvánosak). Maradna tehát az egyetlen stratégia, hogy alaposan, megértésre alapozva tanulják meg a diákok az alapvető matematikai tartalmakat. Az erre való törekvést nem érzékelttem a tantervből (míg például az Egyesült Királyság vagy a Magyarország tantervéből ez egyértelműen sugárzik), sokkal inkább az érezhető, hogy próbálunk megfelelni annak, amit mérnek, anélkül, hogy alapjaiban átgondolnánk és megváltoztatnánk a koncepciókat.

Az előbbi dimenziók, szempontok részletezéséből egyértelműen látszik, hogy az új tanterv semmilyen garanciát nem biztosít arra, hogy az oktatási folyamatok minősége javuljon. Ez a piacgazdaság nyelvére lefordítva azt jelenti, hogy a fiataljaink munkaválla-

lási esélyei a globális munkapiacra nem fognak relatív javulást mutatni, vagy ha mégis, akkor annak az oka nem a jobb tanterv lesz. 2017-ben lettek másodéves egyetemi hallgatók azok a diákok, akik a 2008-as tanterv szerint kezdték az 5–8. osztályt. Közülük néhányan most kezdték tanulni a matematika tanítását, két év múlva már kezdő tanárként visszakérülnek a rendszerbe, és újabb 10 év múlva azok kezdenek majd dolgozni, tanítani, akik a 2017–2018-as tanévben az új tanterv alapján kezdenek tanulni 5. osztályban. A tanterv hatása majd akkor fog igazán érvényesülni. Addig valószínűleg tart még a zuhanás, persze vigasztalhatjuk magunkat azzal, hogy az Európai Unió országai közül a PISA-felmérés utolsó helyéről nagyot nem lehet zuhanni, de közben mások röpködnek, ezért valójában a leszakadás egyre nagyobb lehet, hacsak nem állandósul az állapot.

Szakirodalom

András Szilárd, András Zsuzsanna, Kolumbán István, Pataki Tímea (2017): *Matematikai tevékenységek – Az Erdélyi Tehetségsegítő Tanács szakköri és tábori foglalkozásai matematikából*. Státus Kiadó, Csíkszereda.

Bosch, M., Gascón, J. (2014): Introduction to the Anthropological Theory of the Didactic (ATD), in Bikner-Ahsbals A., Prediger S.: *Networking of Theories as a Research Practice in Mathematics Education*, Springer

Bosch, M., Gascón, J. (2006): Twenty-Five Years of Didactic Transposition. *ICMI Bulletin*, 58. 51–63.

Brousseau, G. (2002): *Theory of Didactical Situations in Mathematics*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht

Chevallard, Y. (1992): A Theoretical Approach to Curricula, *Journal für Mathematik-Didaktik*, 13. 2–3. 215–230.

Clements, D. H., Battista, M. T. (1992): Geometry and spatial reasoning. In: D.A Grouws (szerk.): *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. Macmillan Kiadó, New York, 420–464.

Nahalka István: *A matematikai kulcskompetencia fejlesztésének lehetőségei a környezeti nevelés területén*. http://korlanc.uw.hu/kulcskompetenciak/matematika_nahalka.pdf (Letöltve 2017. 08.20.)

Oliva, P. F. (2005): *Developing the curriculum* (6. kiadás). Pearson, Boston.

Lunenburg, F. C. (2011): Curriculum Development: Deductive Models, *SCHOOLING* 2. 1. 1–7.

Roberts, N. (2017): *The school curriculum in England*, BRIEFING PAPER Number 06798. <http://researchbriefings.files.parliament.uk/documents/SN06798/SN06798.pdf> (2017. 08. 20-i megtekintés)

Soto, S. T. (2015): An Analysis of Curriculum Development. *Theory and Practice in Language Studies*, 5. 6. 1129–1139.

Saylor, J. G., Alexander, W. M., Lewis, A. J. (1981). Curriculum planning for better teaching and learning. New York, NY: Holt, Rinehart, & Winston.

Schoenfeld, A. H., The Teaching for Robust Understanding Project (2016): *An Introduction to the Teaching for Robust Understanding (TRU) Framework*. CA: Graduate

School of Education, Berkeley. <http://map.mathshell.org/trumath.php> vagy <http://tru.berkeley.edu> (2017. 08. 20-i megtekintés)

Shriraman, B. és English, L. (2010): *Theories of Mathematics Education*. Springer, Berlin-Heidelberg

Taba, H. (1962): *Curriculum Development: Theory and Practice*. Harcourt, Brace & World, New-York.

Tyler, R.W. (1949): *Basic principles of curriculum and instruction*. The University of Chicago Press, Chicago.

Zsombori Gabriella, András Szilárd (2017): *Ki lakik a csellista szomszédjában? Hidak építése az I–IV. osztályos és V–VIII. osztályos matematika között, kíváncsiságvezérelt tevékenységek segítségével*. Státus Kiadó, Csíkszereda.

***Department for Education (2014): *The National Curriculum in England: Key Stages 3 and 4 framework document*. <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-secondary-curriculum> (2017. 08. 28-i megtekintés).

***OECD (2014): *PISA 2012 Results: Creative Problem Solving: Students' Skills in Tackling Real-Life Problems* (Volume V.), PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208070-en> (2017. 08. 28-i megtekintés)

***OECD (2004): *PISA 2003 Results: Problem Solving for Tomorrow's World – First Measures of Cross-Curricular Competencies from PISA 2003*. <https://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/34009000.pdf> (2017. 08. 28-i megtekintés)

***Új-Zéland matematikai követelményrendszere az 1–8. osztály számára: https://nzmaths.co.nz/sites/default/files/images/NZC_Mathematics_Standards_for_years_1-8_poster.pdf (2017. 08. 28-i megtekintés)

A Polgári nevelés új élete

Kíváncsi lehet-e a társadalomtudományokat oktató tanár többet, mint tantárgyai továbbfejlesztését, illetve két új tantárgy bevezetését? Első látásra egyértelműen örömhír, hogy a 2017–2018-as tanévtől beütemezett tantervi újítások, változások az *Ember és társadalom* műveltségterületen (is) pozitív fejleményeket hoz(hat)nak. Köztudomású, hogy mindezidáig a III. és IV. osztályban oktatott *Polgári nevelés* tantárgynak tulajdonképpen V. és VI. osztályban nem volt semmilyen „folytatása”, folyamatossága a műveltségterületen belül, csupán VII. és VIII. osztályban jelent meg ismét, mintegy bővítve és elmélyítve az elemi osztályban tanultakat: az egyén témaköréből kiindulva a kis- és nagyközösségek bemutatásáig. Nos, ezt a hiányt hivatott pótolni (többek között) az új tanterv, természetesen az újfent előterjesztett „megoldás” ennél összetettebb.

Tantárgyi változások: új követelmények, új tartalmak

Először tekintsük át az újítás leglátványosabb részét, magukat a tantárgyakat, amelyek mind a négy évfolyamon megváltoztak. A tantárgyak gyűjtőneve *Polgári nevelés* (Educație civică) helyett *Társadalmi nevelés* (Educație socială), ezt minden évfolyamon külön megnevezéssel konkretizálja a tantervkészítők csoportja: V. osztályban az új tantárgy neve *Kritikai gondolkodás és a gyermekek jogai*, VI. osztályban *Interkulturális nevelés*, VII. osztályban *Demokratikus polgár nevelése*, VIII. osztályban *Gazdasági-pénzügyi nevelés*. A tantárgyak elnevezései már önmagukban is sokatmondóak, hiszen jelzik, hogy a *Polgári nevelés* voltaképpen marad, kibővül, új dimenziókkal gazdagodik, ugyanakkor a tanterv tanulmányozásakor az is kiderül, hogy egyes követelmények, témák eltűnnek vagy beolvadnak.

Az eddig érvényben levő *Polgári nevelés* tanterv öt alapkompétenciát tartalmazott:

1. Polgári értékek szférájába tartozó nyelvezet használata szóbeli vagy írásbeli szövegben;

2. A demokrácia alapértékeinek, a demokratikus gyakorlatnak és az emberek jogainak ismerete;

3. A párbeszéd és együttműködés készségének fejlesztése a pluralizmus elfogadásának és a különbségek pozitív értékelésének feltételei között;

4. Pozitív attitűd önmagával és társaival szemben;

5. A társadalmi életben való részvétel és érdeklődés a polgáriság gyakorlása iránt;

Ehhez képest az új, *Társadalmi nevelés* tanterv három alapkompétenciára épül:

1. Kritikai viszonyulás tényekhez, eseményekhez, eszmékhez, a személyes vagy közösségi élet folyamataihoz a társadalmi élet szférájában szerzett tudás segítségével;

Az alapkompenciák kiindulópontja, hogy a pedagógusnak a gyermekek jogaival kapcsolatos érdeklődést elsősorban fel kell keltenie a gyermekekben.

2. Közreműködés bizonyos tevékenységek megvalósítása, valamint a csoport, illetve közösség jellegzetes problémáinak feltárása érdekében, polgári és társadalmi értékek, normák mentén;

3. Felelős részvétel döntéshozatalban, kezdeményező és vállalkozói szellemben, társas, polgári és aktív gazdasági magatartás kinyilvánításával.

Míg az eddigi tanterv külön kiemelte a polgári nyelvezet mint ismeret megszerzésének szükségességét, az új tanterv azt már magától értetődőnek, feltételezem, hogy „hozott” konstrukcióként értelmezi („achizíttii specificé”). Az új alapkompenciák – számomra meglepő módon – nem tartalmazzák a bűvös kulcsszót, a demokráciát, a kritikai ma-

gatatartás lesz az egyik új kulcsszó, de mindkét tantervben hasonló a részvétel, a közreműködés, a döntésképeség szükségességének hangsúlyozása. Az új tanterv még kevésbé fókuszál a deklaratív ismeretszerzésre, mint az előző, a tudás mint gyakorlati, szituatív tudás íródik elő.

Végigtekintve nagy vonalakban a tantárgyak specifikus kompetenciáit, tartalmi ajánlásait, úgy tekinthetjük, hogy ezek bizonyos mértékben és formában már jelen voltak az eddigi *Polgári nevelés* tantervben, de amennyiben részletekbe menően elemezzük, látható, hogy jelentősen bővült a lehetőségek tárháza e tárgyak oktatói számára.

Az V. osztályos *Kritikai gondolkodás és a gyermekek jogai* tárgyat illetően a specifikus kompetenciákat tanulmányozva látható, hogy az elnevezése ellenére a tantárgyat oktatónak a hangsúlyt a gyermekek jogaira és kötelességeire (!) kell fektetnie. Tulajdonképpen az egész évi tevékenység ebből a tantárgyból a gyermekek jogainak a megismeréséről, megvitatásáról, az ezzel kapcsolatos problémák, lehetőségek feltárásáról szól. Míg az eddigi tanterv alig pár órában foglalkozott ezzel a témával (VII. osztályos tartalomként jelent meg a *Társadalmi élet* című tanulási egység keretében), a 2017 őszétől ötödikes tanulók számára ez egy évre szóló feladat lesz. Az alapkompenciák kiindulópontja, hogy a pedagógusnak a gyermekek jogaival kapcsolatos érdeklődést elsősorban fel kell keltenie a gyermekekben (bár ezekről már a megelőző években is szó esett, amennyiben a tanító az elemi osztályokban ezt a feladatot komolyan vette), a tanuló nyilván csak ezt követően alakít véleményt, mi több kritikus véleményt a téma kapcsán. A továbbiakban a gyermekek jogait illetően felmerülő problémák csoportban kidolgozható, idevágó megoldások projektekbe ültetése a követelmény. Hogyan lehet minél hatékonyabban ismertté tenni és gyakorlatban megvalósítani a gyermekek jogait, milyen eszközeink vannak jogorvoslatra: ilyen jellegű, teljesen életközeli kérdések megválaszolása a feladat.

A javasolt tanulási tevékenységek alátámasztják a fejlesztési követelmények gyakorlatcentrikus szellemiségét: beszélgetések, szerepjátékok, viták, esettanulmányok, projektek keretében kellene a tárgyat oktató pedagógusnak a gyermekek jogai megértését facilitálnia. Ezek a tanulási tevékenységjavaslatok nagymértékben hasonlóak az előző

tantervben javasoltakhoz. A tantervi tartalmakat illetően néhány szociológiai alapfogalom mellett (mit jelent a tény, a vélemény, az előítélet, sztereotípia, érvelés, meggyőzés fogalma) a tanterv főként az ENSZ dokumentum margójára vázol tartalmi elemeket (az egyezmény tartalma, elvei, következményei, kiket illet meg, és kik esetében beszélhetünk jogtiprásról). Ebben az új koncepcióban (minden szinten) a szóban forgó problémákkal, témákkal kapcsolatos projektkészítés kiemelt szerepet kap.

Bár senki sem vonhatja kétségbe a gyermekek jogainak fontosságát, úgy gondolom, hogy amennyiben adott egy, a címében is *kritikai gondolkodás* kifejezést tartalmazó tantárgy, valamivel többet lehetne ennek explicit fejlesztésével is foglalkozni. Pillanatnyilag ez a tárgy most úgy néz ki, hogy a kritikai gondolkodás fejlesztését kizárólag a gyermekek jogainak kifejtése, megvitatása ürügyén kellene megtenni. Természetesen ez esetben is a pedagógus (ha bátor és inspirált) sok érdekes kérdést felvethet az olyan tartalmak kapcsán, mint meggyőzés, sztereotípiák, előítéletek, vélemények, elidőzhet ezek mentén aktuális problémákat megvitatni és kritikai gondolkodást fejleszteni.

A VI. osztályosok számára tervezett *Interkulturális nevelés* tűnik az én szempontomból a legnagyobb kihívásnak. Az interkulturalitás az eddigi *Polgári nevelés* tantervben csak a tantárgyat bevezető bemutatásban szerepel expliciten mint alapvető, követendő érték, a követelmények és tartalmak megfogalmazásakor nem jelent meg kiemelten, ebből az új tárgyból mindössze a hazafiasság témaköre szerepelt az eddigi tantervben is. Az új tantervben a részletes követelmények a helyes fogalomhasználatról (ide kapcsolható tartalmi elemek: kulturális diverzitás, kulturális örökség, hazafiasság, multikulturalizmus, interkulturalizmus) projektek készítéséig, problémás helyzetek megoldási javaslatáig terjednek, mindezt annak érdekében, hogy a tanulók az identitás, a másság, a tolerancia terminusait interiorizálják és alkalmazni tudják. A tantárgy követelményrendszere érzékelhetően igyekszik hasonló hangsúlyt fektetni a hazafias magatartás, a megfelelő önazonosság megtanulására, illetve a más kultúrákra való nyitottságra. A „kulturális empátia” kialakításának receptje akkor válik be, ha minél több problémamegoldó, projekt jellegű tevékenység mentén képzeljük el ezeket a tanórákat.

A tanulási tevékenységek ez esetben is arra irányulnak, hogy a fogalmak, attitűdök „működjenek”, vagyis értelemszerűen aktivizáló jellegűek. A tartalmak egy része a személyi identitásáról, az én és a többiek kapcsolatáról szól, itt jelenik meg részben újragondolva az eddigi *Polgári nevelés* VII. osztálybeli tanulási egysége, *Az ember mint társas lény*, de az új tantervben már hangsúlyosabb a kulturális/interkulturális dimenzió. Nyilván a tanterv említi majdnem mind azokat a tartalmi elemeket, amiket szorosan az interkulturalitáshoz kapcsolhatunk: kulturális identitás és sokféleség, az interkulturális társadalom értékei és elvei, az interkulturális társadalomban élő személy jellemzői, az ide-

A VI. osztályosok számára tervezett *Interkulturális nevelés* tűnik az én szempontomból a legnagyobb kihívásnak.

Az új tanterv tartalmából hiányolom a sajtó témakörét, ha már a demokratikus állam hatalmairól van szó.

tartozó kommunikáció jellegzetességei és, mint minden évfolyamon, az interkulturális neveléssel kapcsolatos projekt.

Ha tanulmányozzuk ezeket a tevékenységjavaslatokat, láthatjuk, hogy a pedagógusnak van lehetősége megismertetni az új fogalmakat, ugyanakkor jelentős felület van arra, hogy ez a toleráns szellemiség belsővé válhasson, esetenként azok a szükséges fogalmi váltások megtörténhessenek, amelyekre kellőképpen nagy szükség van, sok ide vonatkozó rendkívül aktuális és kényes téma kapcsán.

Éppen ezért tartom ezt a tárgyat nagy kihívásnak, és nem kevésbé azért is, mert hatodikos tanulók számára nem kis feladat helyi, kisebbségi, hátrányos közösségek súlyos problémáira reflektálni, megoldási javaslatokat kitalálni, erre vonatkozóan projekteket készíteni. A tantárgy, helyesebben a tárgyat oktató pedagógus (ismét: ha bátor és inspirált) folytatja, hisz folytatnia kell az előző évben tanultakat, hiszen a gyermekek jogai, a kritikai gondolkodás és az interkulturális nevelés igen sok szálon kapcsolódnak, s bár ezt expliciten a tanterv sehol nevezi meg, fontos volna, ha a pedagógus erre konkrét megoldásokat találna.

A VII. osztály számára tervezett *Demokratikus polgár nevelése* tantárgy emlékeztet leginkább követelményeiben és tartalmaiban az eddigi VII. osztályos *Polgári nevelésre*. Mindkét esetben kiindulópontot képez a követelmények szintjén a demokratikus polgári lét fogalmiságának ismerete, az ezzel kapcsolatos értékek, viselkedésminták bemutatása, az ide tartozó helyzetek elemzése, megvitatása, majd ennek megfelelően fontos követelmény kisközösségekben kidolgozni együttműködési módokat és a döntéshozatalban való részvétel lehetőségeit. Az új tanterv nagy hangsúlyt fektet a helyi, kisközösségek, nevelési közösségek problémáinak megismerésére, megoldási tervek kidolgozására, az aktív polgári magatartás kialakítására.

A tartalmi ajánlások hasonlóak a régi és az új tantervben: megjelennek az emberi jogok, a kormányzati formák, a demokratikus intézmények felépítése, a törvények szerepe, a román állam és alkotmány jellemzői. Az új tanterv tartalmából hiányolom a sajtó témakörét, ha már a demokratikus állam hatalmairól van szó, de minden tekintetben fontos téma, akár visszakapcsolásként az V. és VI. osztályban tanultakhoz is.

Itt ismételten hangsúlyoznám, hogy az új, VII. osztályos követelmények és a hozzárendelt tartalmak több ponton is kapcsolódnak az előző években tanultakhoz: pl. a gyermekek jogainak összevetése az emberi jogokkal, a kritikai gondolkodás szerepe a demokratikus államban, a demokratikus állam mint az interkulturális szemléletmód biztosítója. Kifejezetten lényegesnek tartom, hogy ezeket az összefüggéseket a pedagógus ne mulassza el hangsúlyozni, ezáltal is hozzájárulhat ahhoz, hogy ezekkel a tantárgyakkal valós eredményeket érjen el.

A VIII. osztályos *Gazdasági és pénzügyi nevelés* tantárgy első pillantásra újdonság. Az eddigiekben, a *Polgári nevelés* keretében gazdasági témakörből mindössze a tulajdon

fogalmával, formáival kapcsolatosan ismerkedhet meg a tanulók, és ennek megfelelően voltak minimális tartalmi utalások a VIII. osztályos tantervben. Az új *Gazdasági és pénzügyi nevelés* program bevezetné a diákokat ennek a szakterületnek az alapfogalmaiba. Természetesen ez a tárgy is gyakorlati ismeretek megszerzésére irányul: helyes fogyasztói, termelői magatartás, észszerű gazdálkodás, családi költségvetés kidolgozása, megtakarítás és hitelszerzés, pályaválasztásra vonatkozó útmutatások képeznék a tantárgy főbb követelményeit.

A tartalmi rész logikusan kapcsolódik a követelményekhez. A *Társadalmi nevelés* körébe tartozó négy tantárgy közül ez a legkonkrétabb, pontosan és érthetően eligazítja a tanterv használóját, hogy mit kellene megvalósítania, milyen témák ajánlottak: fogyasztó, termelő, pénz, költségvetés, fogyasztói kapcsolat a bankokkal és más gazdasági intézményekkel, illetve gazdasági projekt készítése. Vitathatatlan, hogy ezek a gazdasági alapfogalmak ma már nélkülözhetetlenek akár egy középiskolába készülő tanuló számára is, az ide vonatkozó racionális fogyasztói magatartás kialakítását nem lehet elég korán kezdeni, ez a korosztály már igencsak határozott, de nem mindig racionális fogyasztói óhajokkal lép fel. Hiányolom azonban a piaczgazdaság alapelveinek, mechanizmusának az ismertetése mellett olyan fogalmak és hozzákapcsolódó szellemiség említését, mint *önkéntesség*, *jó-tékonyosság*, valamiképpen azt is sugalmazva a diákoknak, hogy nem csupán a kökemény, profitorientált gondolkodás az egyetlen lehetséges gondolkodásmód a gazdasági életben. Ennek a gondolatisága csírájában már ott van minden közösségi probléma megoldására kidolgozott eddigi projektben, itt volna az alkalom ezt expliciten is kifejtteni, s az ennek megfelelő magatartás nevelését elkezdeni.

A követelmények leírását és a tartalmi útmutatásokat követően a tanterv utolsó részében a módszertani ajánlások következnek. Ezek hivatottak arra, hogy a pedagógus munkáját eligazítsák, megkönnyítsék, ötleteket, kiindulópontokat adva számukra, ugyanakkor abban is nagy szerepük van, hogy „feloldozzák” a pedagógust az utolsó (?) béklyói alól, amennyiben arra gyanakodott volna, hogy a tanterv ismeretközlő, információkat ledaráló órákat vár el tőle. A módszertani javaslatok aktivizáló, heurisztikus jellegű tevékenységeket javasolnak, változatosságra és differenciálásra ösztönöznek. Bár órászervezési formaként a tantervkészítők egyaránt említik a frontális és kooperatív tanulásszervezés lehetőségét, a konkrétan bemutatott módszerek pontosan jelzik, hogy a frontális munkát is maximálisan interaktívan kell elképzelni. Mivel a tanterv a projektek készítésére nagy hangsúlyt fektet, a módszertani ajánlásában is kitér a projekt lépéseinek részletes bemutatására, és minden évfolyam számára több projekttemát is felsorol. Hangsúlyozom azonban, hogy ezek nem kötelező jelleggel, hanem ajánlásként szerepelnek.

A módszertani javaslatok aktivizáló, heurisztikus jellegű tevékenységeket javasolnak, változatosságra és differenciálásra ösztönöznek.

A műveltségterületen belüli kompetenciákat illetően a NAT külön alfejezetben elemzi a szociális és állampolgári kompetenciát.

A *Társadalmi nevelés* tantárgykör VIII. osztályban lezárul, és kézenfekvő a kérdés, hogyan folytatódik a továbbiakban, milyen lehetőségek lesznek az eddig megfogalmazott követelmények elmélyítésére az *Ember és társadalom* műveltségterületen belül. A jelenlegi helyzetet tekintve IX. osztályban a *Logika és érveléstan* tantárgy következik, ami leginkább a kritikai gondolkodással hozható összefüggésbe, annak a továbbiakban való megalapozását szolgálja. A X. osztályban oktatott *Vállalkozói nevelés* és a XI.-es *Közgazdaságtan* tantervei véleményem szerint mindenképp átalakításra várnak, hiszen az újfent bevezetett *Gazdasági és pénzügyi nevelés* néhány fogalmat, a gazdasági élet összefüggéseire vonatkozó alapelvet már ismertet. A XII.-es *Filozófia* akár ötvöz(het) mindent, amit ezen a műveltségterületen (és nem csupán) fejlesztettünk. De kérdés marad, hogy mi a sorsa ezeknek a tárgyaknak, hogyan fog alakulni ezek rendszere a várható változások közepette.

A társadalomtudományok helyzete a magyarországi közoktatásban

A teljesebb kép érdekében fontosnak tartom a magyarországi közoktatásra való tekintést, vagyis az V–VIII. osztályban oktatott társadalomtudományi tárgyak helyzetének rövid vázolását.

A 2012-ben kiadott magyarországi Nemzeti alaptanterv a romániaihoz hasonló módon magában foglalja az *Ember és társadalom* műveltségterületet. Ezen belül elemezhetjük a követelményeket és tartalmi ajánlásokat. A kiemelt kompetenciák és tantárgyak a *Történelem*, *Etika*, *Hon- és népismeret*, *Társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek*, illetve a *Filozófia*. Ezekre a NAT minden évfolyamon bizonyos időkeretet szán: százalékban kifejezve V. és VI. osztályban 6–10% jut e műveltségterületre; VII. és VIII. osztályban 10–15%. Ez hasonló az itthoni helyzethez, vagyis heti 1 óra. Az V–VIII. évfolyamokon *Erkölcstant* (ez a tantárgy szerepel már az I–IV. osztályosok tantárgyai között is), illetve *Társadalmi, állampolgári és gazdasági ismereteket* tanítanak a magyar közoktatásban.

A műveltségterületen belüli kompetenciákat illetően a NAT külön alfejezetben elemzi a szociális és állampolgári kompetenciát, ahogyan azt az Európai Unió *Alapjogi Chartája* és a nemzetközi nyilatkozatok előírják, és ahogyan azt nemzetközi és regionális szinten alkalmazzák. Ezek a kompetenciák a demokrácia és polgári jogok ismeretére koncentrálnak, s kialakításuk folyamatában olyan készségek és képességek megalapozása szükséges, mint az együttműködés, a közösségi problémák iránti érdeklődés, illetve a megoldásukra tett erőfeszítések, közösségi döntések kritikus elemzése, részvétel a döntéshozatalban, emberi jogok tisztelete. Mindezen elgondolás azonosítható a romániai tantervben is. A NAT-ban a kezdeményezőkézség és a vállalkozói kompetencia a tágabb környezet megismerésére irányul, hogy az ember képessé váljék a lehetőségek

megragadására, legyen az üzleti, pénzügyi vagy jogi perspektíva. A készségek és képességek a tervezés, szervezés, irányítás, vezetés, elemzés, kommunikáció, munkavégzés csapatban, etikus magatartás.

A fejlesztési feladatok: 1. ismeretszerzés; 2. kritikai gondolkodás; 3. kommunikáció; 4. tájékozódás térben és időben. Ezek lebontásakor a NAT (mélységelvű) jellegéből fakadóan bemutatja, hogy mik a feladatok az évfolyamok szintjén, ugyanakkor azt is pontosan leírja, hogy az egymás után következő évfolyamokon hogyan folytatódik az adott tevékenység. Ennek a folyamatos fejlesztésnek a leírását hiányolom a hazai tantervből, ez átláthatóvá, követhetővé teszi évről évre a feladatok elmélyítésének módját, s azt gondolom, erre szüksége is volna a pedagógusok többségének.

Az *Erkölcstan* V–VIII. osztályban az emberi természet, az erkölcsi személyiség, a társas kapcsolatok, az emberi társadalom, a vallás és a kereszténység tartalmi kérdéseivel foglalkozik. A *Társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek* tantárgy ezen az évfolyamokon a társadalmi szabályok, állampolgári alapismeretek, pénzügyi és gazdasági kultúra, valamint a munka világának problémáit boncolgatja. Ezek a tárgyak bizonyos pontokon találkoznak a hazai *Szociális nevelés* tantárgykor tartalmi javaslatával, de tágabb körű és szerteágazóbb tematikájúak, mint a romániai oktatásban javasoltak. Feltétlenül érdemesnek tartom a NAT tartalmi ajánlásainak alaposabb áttekintését, gondolatébresztő lehet a *Szociális nevelés* tantárgycsoport oktatásakor.

Ellentétben a romániai tantervvel, a NAT nem mutat be részletesebb módszertani ajánlásokat, sejtetően valamelyest magától értetődőnek tekintik, hogy az életszerű követelmények, feladatok nekik megfelelően aktivizáló, tanulóközpontú módszereket generálnak.

Látszólag a magyar közoktatásban valamivel több felület van az *Ember és társadalom* műveltségterület feladatainak fejlesztésére, kibontakoztatására, hiszen két tárgyat is elkülönít az említett évfolyamokon, melyek kimondottan társadalomismeretre vonatkoznak a történelem mellett. A valós helyzet viszont az, hogy adott heti 1–2 óra erre a műveltségterületre, amit dominánsan a történelem oktatására szánnak az iskolák, tanárok, sok esetben teljesen elhanyagolva az etikai, állampolgári műveltség dimenziót.

Összegzés

Ezzel visszakanyarodunk a romániai oktatáshoz és ahhoz a nyilvánvaló tényhez, hogy az új (tan)tervek öröndetesek, de sok megoldandó feladat elé állítják elsősorban a pedagógusokat. Ki fogja az újonnan bevezetett tárgyakat oktatni, ki képezi ki az oktatókat erre a feladatra, ki gondoskodik arról, hogy ezeket a tárgyakat valóban tanítsák is, érdemben foglalkozzanak velük, ne csak kölcsönkérhető, lepasszolható, töltelékanyagok legyenek? A korábbihoz hasonlóan a *Polgári nevelés* esetében az új tanterv – bár nyilván beszélhetünk hiányosságairól – nagyszerű lehetőségeket tartalmaz, immár nem csak két, hanem négy évfolyamon. A szkeptikusok, legyenek azok tanárok, szülők vagy gyere-

Ellentétben a romániai tantervvel, a NAT nem mutat be részletesebb módszertani ajánlásokat.

kek, azt kérdez(het)ik: minek még két plusz tantárgy, minek tovább terhelni a tanulókat, mire jó ez az egész? A tanterv készítői abban bíznak, hogy a túl aktív vagy éppen zavaróan passzív, unatkozó, jó esetben csak megfigyelő állásponton levő Z generációs kamaszokat a megfelelő eszközökkel kimozdíthatjuk komfortzónájukból, megtaníthatjuk részvételre, együttérzésre, társadalmi szolidaritásra. A tanterv mindenképpen megteremti annak a lehetőségét, hogy a tanulókat felelős, önálló, döntésképes állampolgárokká neveljük, fejlesszük szociális, erkölcsi, gazdasági érzéküket, érzékenységüket, kritikus hozzáállásukat. Mindezek fontosságát nehéz megkérdőjelezni, de egyértelmű, hogy ez a tanterv olyan pedagógusi munkát feltételez, amely nem éri be pusztán egyirányú ismeretközléssel, hanem központi feladata olyan készségek elsajátíttatása, olyan képességek fejlesztése, amelyek a személyiség fejlődéséhez szükségesek. Ez viszont nem is olyan mellékes feladat egy alapvetően „melléktantárgytól”.

Szakirodalom:

Programa școlară pentru disciplina Educație socială. Clasele a V-a – a VIII-a, București, Ministerul Educației Naționale, 2017.

<http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/2017-progr/28-Educaie%20sociala.pdf> (2017. 07. 22-i megtekintés)

Nemzeti Alaptanterv, II. 3. 4. Ember és társadalom. *Magyar Közlöny*. 2012. 10707–10725.

http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf (2017. 08. 21-i megtekintés)

Az értelmi fejleszthetőség a formatív diagnosztika tükrében

1. A formatív diagnosztika mint a klasszikus pszichometria kiteljesítője

Az ember értelmi potenciáljának mérhetősége, annak számszerűsítése számos gondolkodót, tudóst, filozófust, pszichológust foglalkoztatott és foglalkoztat ma is. Ennek elméleti és gyakorlati vonatkozásait felismerhetjük a legkorábbi szakirodalomban is. A kutatókat egyenlő mértékben foglalkoztatja a kognitív folyamatok megértése és feltárása, ugyanakkor az értelmi képességek egyéni különbözőségeinek magyarázata, illetve az értelmi képességek mérése is központi témáját képezi számos kulcsfontosságú szakmunkának. Az ember értelmi képességeinek felmérésével egyidőben elengedhetetlen kutatási területet képez az ember értelmi potenciáljának fejleszthetősége s ennek gyakorlati vetületei: az önálló tanulás egyéni megvalósításának feltételei, határainak kiszélesítése, a munkaalkalmasság megállapítása, a szociálisan hátrányos helyzetű gyermekek esélyegyenlőségének növelése, nyelvek tanulásának módszertani kérdései, valamint az értelmi fogyatékkal élők foglalkoztatása, s ezáltal potenciáljuk kiaknázása.

Mindezeknek egy általános emberi tulajdonságban, képességben való megragadása és annak számszerű felmérése szinte lehetetlen. A XIX. és a XX. század tudományos kutatásai viszont jelentős mértékben hozzájárultak a kérdések megválaszolásához.

Az értelmesség mértékét, fokát, az *intelligencia* terminusban rögzítették a pszichológiával foglalkozó szakemberek. Bár gazdag szakirodalommal rendelkezik és számos kutató foglalkozott a fogalom tisztázásával, mégis bizonyos értelemben kakukktójás maradt a szakirodalomban. E fogalom meghatározására két szimpóziumot is összehívtak 1921-ben és 1986-ban, s bár a tudósok egyetértettek abban, hogy az intelligencia az ember tanulási képességét, az új környezethez való hatékony alkalmazkodási képességét, valamint az önmaga megértésének és kontrollálásának képességét jelenti, átfogó definíció egyik esetben sem született (Sternberg és Detterman, 1986).

Egyre kisebb az esély arra, hogy egy elfogadott fogalom szülessen, hiszen az elméletalkotók az emberi elméről vallott különböző elméleti felfogások mély elkötelezettjei, ugyanakkor a mentális képességek körén kívül is használják az intelligencia fogalmát.

Ebben a vonatkozásban most nem cél a fogalom többszempontú bemutatása, csak az ebből született különböző, néha zavaró változatosságú intelligenciaelméletekre épülő, pszichometrikus módszerek áttekintése. Ugyanakkor megkerülhetetlen azon kutatók nevének (a teljesség igénye nélküli) felsorolása, akiknek munkássága elindította a két paradigma mentén – *pszichometrikus* és *formatív* – a pszichometrikus intelligencia mérésének, értékelésének folyamatait: Sir F. Galton, J. M. K. Cattell, A. Binet, T. H. Simon, L. S.

Vigotszkij, J. Piaget, Leontiev, Galperin, Luria A. R. , D. Wechsler, W. Stern, C. Spearman, Raven, L. Thurstone, J. R. Flynn, J. P. Guilford, H. Gardner, M. Budhoff, R. Feuerstein, J. Campione, A. Brown, R., Sternberg, Nassefat és mások.

A klasszikus pszichometria a XIX. század végén, a XX. sz. elejétől kezdve fejtette ki hatását a Binet-Simon (1916) intelligenciaskála megalkotásával, de a klasszikus pszichometriát ma is alkalmazzák. A XX. század második felétől a formatív/dinamikus tesztek iránt kialakult érdeklődés bizonyos társadalmi szükségletek kifejeződésével és a statikus tesztelés hasznáról alkotott egyre különbözőbb és kritikusabb szakmai véleményekkel magyarázható (Tzuriel és Haywood, 1992). A társadalmi szükségletek ösztönözték a kutatókat olyan módszertani paradigma kidolgozására, amely túlmegy a kialakult képességek és tudásszint mérésén, és célja az egyén tanulási potenciáljának számszerűsítése új, kognitív műveletek közben.

Mi jellemzi a két paradigmát?

1. táblázat. A formatív és pszichometrikus paradigma

Formatív paradigma		Pszichometrikus paradigma
dinamikus, interaktív	↔	passzív
aktív, változó	↔	statikus
a kognitív folyamatokra összpontosító	↔	az eredményre összpontosító
a legközelebbi zóna fejlesztésnek a mérésére centrált (ZPD), prospektív	↔	konstatatív /retrospektív
A tanulási potenciál értelmi szintjét jelöli		Manifeszt értelmi teljesítményt mér

A két paradigma látszólag ellentmond egymásnak, de ugyanakkor egymás kiegészítői is, mivel a klasszikus pszichometria elméleteit, eszközeit, módszereit a dinamikus tesztelés hívei felhasználták vagy adaptálták. Az értelmi funkciók diagnosztizálásának dinamizálása tehát nem teljesen idegen a klasszikus pszichometriától. A standard teszt megalapítója, A. Binet, szintén támogatta a folyamat-orientált tesztelést, viszont nem javasolt megfelelő eszközt az ilyen jellegű értékeléshez. Elmondható tehát, hogy a klasszikus mérőeszközök kidolgozói teremtették meg a változás premisszáit, azáltal, hogy különböző pszichometrikus eljárások révén megkísérelték a szocio-kulturális különbségek vagy a különböző szenzoriális sérülések esetében felmerülő torzítások csökkenését. Ebben az értelemben a klasszikus pszichometriában fellelhető implicit elméletek előfutárai az explicit, dinamikus tesztelést valló intelligencia elméleteknek.

A szociális tényezőknek az értelmi fejlődésben játszott szerepére vonatkozóan a két legbefolyásosabb elmélet, *Vigotszkij (2000) szociális tanulás elmélete* és *Piaget (1993) genetikai elmélete*, két különböző mechanizmust azonosít. Piaget nézőpontjával ellentétben, aki szerint a fejlődésnek meg kell előznie a tanulás folyamatát, *Vigotszkij* szerint a tanulás a kulturálisan szervezett, sajátosan emberi pszichés funkciók szükséges és általá-

nos vonása, azaz a fejlődés folyamata lemarad a tanulás folyamatához viszonyítva. Amellett, hogy Piaget a fejlesztő hatású szociális interakciókat viszonylag korlátozottan értelmezi, mellőzve azok kulturális és történeti hátterét, érdekes, hogy azok típusait tekintve, szerinte a gyerek-gyerek interakció mind minőségileg, mind hatékonysága szempontjából felette áll a Vigotszkij által hatékonnak tartott felnőtt-gyermek interakciónak. Ennek magyarázatát a következőkben látja: a felnőttel való együttműködési folyamat során, az egyenlőtlen erőviszonyok következtében, a gyermek elfogadhatja ugyan a felnőtt perspektíváját, de nem képes eljutni a kognitív átstrukturáláshoz, ami viszont az értelmi fejlődés elengedhetetlen összetevője.

Piaget az intelligenciában az egyén képessége és a környezet közötti alkalmazkodást és egyensúly kialakulást tartotta fontosnak. Egy-egy fejlődési stádiumból magasabbra kerülés ennek az egyensúlyi helyzetnek biztosítását szolgálta. A Piaget-iskola követőinek munkásságában egyértelműen tetten érhető az a szemlélet, mely az elmaradott gyermekek esetében is a magasabb művelési szintekhez felhasználható alapokat, tartalékokat keresi. Piaget azt tartotta, hogy a virtuálisan meglévő képességek mindig az adott környezeti kihívásokra aktualizálódnak, azok között fejlődnek. Értelmi fogyatékos gyermekeken végzett vizsgálatait, melyeket tanítványai és munkatársai – főleg Bärbel Inhelder – fejlesztettek tovább, abban erősítették meg, hogy ezeknél a gyermekeknél meg kell találni ezeket a virtuálisan meglévő képességtörödékeket, amelyeket előhívni, fejleszteni, kiegyenlíteni lehet (Inhelder, 1966/1999).

A dinamikus tesztelés fogalmát a modern pszichológiában L. Sz. Vigotszkij, az orosz pszichológus honosította meg, akit a pszichológia Mozartjának is neveznek. Nagy horderejű munkája, a *Gondolkodás és beszéd*, 1934-ben jelent meg, de jóval később, az 1967-es angol nyelvű kiadása után kezdte kifejteni máig tartó világméretű hatását.

Elméletének egyik alapfogalma a *következő fejlődési zóna* (zone of proximal development) (ZPD). „A spontán fogalmak fejlődése a konkrétum és empiria szférájában kezdődik, és a fogalmak felsőbb sajátosságai felé halad: a tudatosság és akaratlanság irányába. E két ellentétes irányú vonal fejlődése közti kapcsolat kétséget kizáróan mutatja meg igazi természetét: ez nem más, mint a *legközelebbi fejlődési zóna és a fejlődés aktuális színvonalának közti kapcsolat*.” (Vigotszkij, 2000, 291.)

Következésképpen a ZPD magát a fejlődést tükrözi: nem azt, ami az ember most, hanem amivé válhat; nem azt, ami már kifejlődött, hanem ami fejlődésben van. A ZPD teljes mértékben társadalmi konstrukció, mivel csak szociális interakcióban létezik és interakcióból születik. A ZPD fejlődésorientált, interaktív és előrelátó természetének köszönheti, hogy a nyugati világban Vigotszkij egyik legnépszerűbb elmélete lett.

Newman és Holzmann (1993) három ismérvet sorakoztat fel, amely a „legközelebbi fejlesztési zóna” népszerűségét magyarázza:

- könnyen teljesíti a jelenkori társadalmi kogníció és osztálybeli interakció elvárásait;
- a tanulás és fejlődés lényegének a mélyére hatol;
- az egyén kifejezője a társadalomban.

Bár Vigotszkij nem írta le, kutatta és merítette ki teljesen a „legközelebbi fejlesztési zóna” fogalmát, mégis sokféle implikációját tárgyalta:

- szembeállította a kifejlett kognitív funkciókat a fejlődésben lévőkkel;
- szembeállította a tanulást a fejlődéssel;
- tárgyalta a különbséget a gyermek önálló, illetve segítséggel (felnőttek vagy társak segítségével) elért teljesítménye között;
- tárgyalta az olyan tevékenységtípusokat, amelyekben a ZPD legnagyobb valószínűség szerint megnyilvánulhat.

Fontos megjegyezni, hogy ellentétben a Vigotszkij jól kidolgozott és elméletileg megalapozott ZPD elméletével, a konstrukció kísérleti alkalmazása nagyon ritka. Sem Vigotszkij, sem követői vagy munkatársai nem végeztek rendszeres kísérletet a „legközelebbi fejlesztési zóna” alkalmazására. Vigotszkij elmélete és ennek számos implikációja kutatásokat eredményezett több országban is, köztük Oroszországban (pl. Davidov, 1986; Németországban (pl. Guthke, 1993), az Egyesült Államokban (pl. Rogoff és Wertsch, 1984).

Vigotszkij elmélete így két fő irányban indított el kutatásokat: az egyik a tudás társadalmi módszerekkel történő közvetítését kutatja (a szociológiai és pedagógiai aspektus), míg a másik az egyéni kognitív működés számszerűsítésének a fejlesztésével foglalkozik (tesztelést fejlesztő, egyéni eszköz) (Wertsch & Tulviste, 1992).

A későbbi elméletek szakemberei a továbbfejlesztés során módosították az eredeti fogalmakat és módszereket, de az orosz mester munkásságát tekintették kutatásuk kiindulópontjának. Az elhatárolás a két megközelítés (tanulás-orientált és egyéni tesztelés-orientált) között némileg erőltetett. A formatív diagnosztikának ez a két ága soha nem volt teljesen önálló, mi több, a kutatók többször áthágták ezeket a határokat, és az egyik nézőpont szerint kialakított munkát kiterjesztették a másik nézőpontra is.

A klasszikus pszichometriás pszichodiagnosztika és a formatív diagnosztika különbözőségeit három aspektus alapján közelíthetjük meg: elméleti szempont, módszertani szempont és az eredmények értelmezési módja szerint.

2. táblázat. A klasszikus pszichometriás pszichodiagnosztika és a formatív diagnosztika elméleti és módszertani szempontú különbözőségei

<i>Elméleti szempontok</i>	
Formatív diagnosztika	Hagyományos pszichometriás megközelítés
– az értelem, az intelligencia és az információ feldolgozó képesség módosítható potenciál – „g” faktor taníthatósága mellett állnak ki az elméletalkotók (Vigotszkij, Falik, Budoff)	– módosíthatatlan „g” faktor

– az emberi lény változásra képes, nyílt rendszer	– egy skála mentén kategorizált rendszer
– az aktív részvétel, interaktivitás a disztális tényezők hatásának „legyűrése” és mediálása a proximális fejlődési zóna felé való elmozdulást segíti	– inaktivitás, statikusság, semlegesség, nincs mediálás
– Mire válhat képessé? kérdés megválaszolása	– Mire képes? kérdés megválaszolása
– az intelligencia a tanulás eredményeként megjelenő kognitív profit	– minimalizálja az intelligencia és tanulás kapcsolatát

<i>Módszertani szempontok</i>	
Formatív diagnosztika	Klasszikus pszichometria
– A vizsgálat egyénhez igazodó, személyesebb. – Bátorítja az egyén kompetenciaérzését, feloldja az érzelmi gátlakat. – Jobban követi az értelmi folyamatokat, kölcsönösség, átláthatóság, célorientáltság, visszajelzés jellemzi. – Az értelmi potenciál fejleszthetőségét mutatja meg – Aktív, kooperatív viszonyulás jellemző a teszhelyzetre. – Motiváló, ösztönző a kommunikáció. – Új felmérési módszer (preteszt, mediáló szakasz, posztteszt), segítőképz, formatív, interakció.	– A vizsgálat egy meghatározott protokoll alapján történik. – A bátorítások standardizált jellegűek, hitelességük alacsony. – Korlátozott a vizsgálatvezető és vizsgázó kapcsolata, nem létezik feedback. – Jóindulatú semlegesség jellemző a teszhelyzetre. – Mesterséges a kommunikációs mód. – A kivizsgálás egy kihallgatás formáját ölti. – Szelekciós, predikciós értékű.

Az eredmények értelmezése

A dinamikus teszteléssel az alacsony teljesítmény okára is fény derülhet, input-, elaboráció- vagy output szinten felmerült problémák azonosítása folytán, ugyanakkor a formatív diagnosztika értékes információkat szolgáltathat a kognitív folyamatok időbeni stabilitására vonatkozóan is, ezért nagyobb fokú előrejelzéssel egészíti ki a klasszikus próbák megállapításait. Az eredmények értelmezésének fő célja, kidolgozni az egyé-

A dinamikus tesztelés fogalma összetett. Először a dinamikus tesztelés a tanítás és a kognitív képességek fejlesztésének kiindulópontját képezi.

nek azon kognitív térképét, amelyek a teljesítményben résztvevő mentális folyamatokat irányította.

A kognitív térkép, olyan eszköz lehet, melynek segítségével lokalizálni lehet az alanyra jellemző, információ feldolgozási folyamatok nehézségeit. A tanulási potenciál diagnózisa, helyes meghatározása, intervenció, mediálási lehetőséget biztosít a korrekciós jellegű pszichopedagógiai eljárások kidolgozásának.

2. A dinamikus tesztelés / formatív diagnosztika legfontosabb modern megközelítései

A próbálkozások és a befektetett erőforrások ellenére számos, a tanulási potenciál számszerűsítésére és az eljárás jelentős pszichodiagnosztikai eszközzé alakítására irányuló törekvés nem hozott hiteles eredményeket. Vonzó jellege a tudósokat arra készítette, hogy ne tulajdonítsanak kellő fontosságot a levont, hiteles következtetéseknek. A szakfolyóiratokban megjelent szerény számú tanulmány legtöbbje a dinamikus tesztelés nevelési és klinikai felhasználhatóságára fókuszál inkább, mint a háttérben lévő pszichológiai mintákra és a szigorú empirikus adatokra, amelyeket az ilyen tesztelés nyújt. Támadhatóvá teszi a dinamikus tesztelést az empirikus hitelesség, a megbízhatóság hiánya, a használt módszerek túl kevés részletezése, a fogalmak pontatlansága, a standardizálás és a gazdaságosság hiánya. Mindezen kritikák ellenére elmondható az is, hogy a kutatások felmutattak szignifikáns statisztikai eredményeket is a hatékonyság, a metakognitív folyamatok, a gondolkodás, a memória, a képzelőerő fejlesztése terén. Ezt tükrözi több kutató munkája is, melyek közül a legsikeresebbek Budoff, Campione, Carlson, Wedl, Feuerstein.

A formatív diagnosztikát, a tudományos eljárásainak és a mediálás jellemzőiből kiindulva, közel három évtizede használják mind tesztelés, mind nevelés céljából, főként a hátrányos helyzetű, fogyatékos és tanulási zavarokkal küzdő gyermekek és serdülők esetében. Mostanában egyre többen próbálják normális iskolai keretek között is alkalmazni ezeket a módszereket.

A dinamikus tesztelés fogalma összetett. Először a dinamikus tesztelés a tanítás és a kognitív képességek fejlesztésének kiindulópontját képezi. Így a tanítás olyan beavatkozási eljárás, melynek értékelése különböző pre- és poszttesztelési formákban nyilvánul meg. Egész pedagógiai programokat terveztek meg úgy, hogy a tanítás növelje a gyermek képességeit annyira, hogy jártasságokat szerezzen az önálló tanulás, munka kivitelezésében. Másodsorban konkrét módszerekkel operál a tanulási potenciál tesztelésére. A dinamikus tesztelést valóban sok mérési, értékelési helyzetben alkalmazták, s használták fel előnyeit. Ide sorolható a munkahelyre jelentkezők képességeinek tesztelése, a társadalmi tanulási szituációban lévő gyermekek képességeinek tesztelése, értelmi fogyatékosok fő diszfunkcióinak feltárása, ugyanakkor alapvető eszközt képez az agykárosodás-

tól szenvedő betegek és különböző érzékelési fogyatékokkal rendelkezők tesztelésében, az idősebb egyének képességeinek tesztelésében. A dinamikus tesztelés egyetemi felvételre készülők potenciálmérésében, fejlődési ritmusuk azonosításában sikerrel alkalmazható, ugyanúgy, mint a tanulási zavarokkal küzdő felnőttek és gyermekek képességeinek tesztelésében, az iskolás kor előtti gyermekek iskolai alkalmasságának tesztelésében, illetve a tehetséges/hátrányos helyzetű tanulók kognitív képének felderítésében. Hatékonyságát bizonyítja azonban az is, hogy olyan egymástól különböző területeken is sikerrel alkalmazható, mint az emigránsok és különböző kultúrákhoz tartozó diákok latens kognitív képességeinek azonosítása, illetve kulturális összehasonlítása; az idegen nyelvet tanulók képességeinek tesztelése és a javítóintézetben lakók képességeinek tesztelése.

Harmadsorban a dinamikus tesztelés egy társadalmi-politikai fogalom is, mert az egyéneket nem kategorizálja egyetlen skála mentén, hanem figyelembe veszi az egyének jövőbeli értelmi potenciáljának fejleszthetőségét is.

A felsoroltak alapján a formatív diagnosztika jellegzetességeiből következően a jövőben több fontos kérdés megválaszolására nyílik lehetőség. Választ kaphatunk arra, hogy melyek a hatékony teljesítménynek az akadályai; felfedezhetjük, hogy az észlelt hiányosságok mennyire érzékenyek a változásra; milyen mértékű változás várható el, illetve arra is, mit és hogyan lehet tenni az egyén fejleszthetősége érdekében.

A dinamikus tesztelés egyik legfigyelemreméltóbb és legkidolgozottabb módszere a Reuven Feuerstein (1979) és munkatársaié, akik kidolgozták a Tanulási Potenciált Felmérő Módszert (LPAD, Learning Potential Assessment Device), mint dinamikus tesztelési eszközt. A módszer sajátossága az, hogy lehetővé teszi deficitális kognitív funkciók azonosítását, melyek feljavítására létezik egy sajátos fejlesztési program: Instrumentális Javító Program. A LPAD dinamikus értékelési módszernek két kulcsfogalma van: a kognitív módosíthatóság és a mediált tanulás.

Az LPAD összehasonlítása a hagyományos pszichometriás felméréssel, és általában a dinamikus felbecslés, valamint ennek alkalmazása, megköveteli az alábbi paraméterek figyelmes elemzését:

1. alapvető feltevések az intelligencia természetére vonatkozóan;
2. az egyén kognitív struktúrájában bekövetkező vagy elvárt változások típusai;
3. az említett változások kiváltásának eszközei;
4. a bekövetkezett változások kiértékelésének kritériumai;
5. a beavatkozás természete;
6. a módosíthatóság felmérését célzó feladatok struktúrája;
7. a vizsgálatvezető mint mediátor szerepe;
8. a feladatok a tudományos elvárások viszonylatában.

A LPAD dinamikus értékelési módszernek két kulcsfogalma van: a kognitív módosíthatóság és a mediált tanulás.

Feuerstein célja, hogy a kognitív változtathatóságot mutassa ki mediált tanulási helyzetekben.

A LPAD eszközei és a dinamikus felbecslésben alkalmazott eljárásai teljes összhangban állnak ezen paraméterekkel. Ezen eljárások a kognitív funkció és a módosíthatósági potenciál dinamikus felbecslésében elengedhetetlenek ahhoz, hogy a szükségesnek tartott és elvárt kimenetek, eljárások megvalósulhassanak.

A LPAD módszer a gyermekek, serdülők, illetve a felnőttek potenciáljának felmérésére alkalmas specifikus kognitív folyamatok esetében; a felméréskor az alanyok először segítséget kapnak a problémákkal és gondolati folyamatokkal való szembesüléskor, majd saját erejükből kell megbirkózniuk ezekkel (Feuerstein, Rand, Haywood, Hoffman és Jensen, 1985). A statikus tesztelési eljárásokkal ellentétben az LPAD négy területen hoz változtatást a tesztelési eljáráson belül: az eszközök felépítésében, a tesztelési szituáció természetében, a folyamat irányításában és az eredmények értelmezésében. Az LPAD csomagot különböző verbális és nem verbális feladatok alkotják, amelyek specifikus készségeket céloznak, mint például az analogikus és numerikus gondolkodás, az osztályozás és a memória stratégiák.

A 15 eszköz a csomagban a tesztalanyt különböző kognitív műveletek felhasználására (vagy kialakítására és felhasználására) készíteti más és más kognitív területen (numerikus, verbális, logikus-dedukciós, figurális). A legtöbb teszt standardizált pszichometriai eszközökre épül (vagy éppen az), amelyeket dinamikus, illetve mediálási módon használnak fel. Az LPAD például a Színes Ravent (1956) és a Standard progresszív mátrixot (1958) használja fel, illetve a Rey-Osterrieth komplex ábrák tesztet (Rey, 1959). Más eszközök (pl. Variációk I és II, a Pontok szervezése, a Stencil Kivágott Formák teszt) kizárólagosan az LPAD-hoz születtek, de vagy régebbi eszközökre épülnek, vagy ezek változatai.

Feuerstein célja, hogy a kognitív változtathatóságot mutassa ki mediált tanulási helyzetekben. Más, szerényebb törekvésű módszerekkel ellentétben, a feuersteini megközelítés példázza az egyén kognitív struktúrájának változtathatóságát; ha a változtathatóságra már van jel, a további beavatkozás/mediálás megpróbálja indukálni, támogatni és megerősíteni a változást. Így a cél nem egy konkrét, specifikus változás, hanem inkább egy kognitív struktúrasorozat globális megváltoztatása. A kognitív változtathatóság egy önálló képességként jelenik meg a saját kognitív működésünk megváltoztatására, illetve a változó követelményeknek való megfelelésre. Következésképpen a módszer meghatározott célja az egyén tanulásból való profitálási képességének értékelése, illetve az illető kognitív működésének megváltoztatása a későbbiekben. A vizsgáztató facilitáló szerepét illetően sok hasonlóság lelhető fel Feuerstein módszere és Jean Piaget klinikai módszere között.

A Budoff, M. vezette Cambridge-i Egyetem Tanuláspszichológia Laboratóriumának kutatói egy olyan irányzatot képviselnek, mely a vizsgálati eredmények mennyiségi elemzését részesíti előnyben. Budoff (1974) munkáját arra a feltételezésre alapozta,

hogy bizonyos helyzetű tanítható gyermekek (pl. szegény környezetből származó, tanítható értelmi fogyatékosok) többre képesek, mint amit a standardizált teszteredmények mutatnak. A hipotézis az volt, hogy ha a gyermekeknek megvan a lehetősége arra, hogy megtanulják, hogyan kell megoldani egy problémát rendezett, szakszerű utasítások segítségével, legalább néhány hátrányos helyzetű diák nagyobb fejlődést mutat majd, mint azt a képességtesztek előre jelezték. Így a célcsoport egy hátrányos helyzetű, illetve alacsony IQ-val rendelkező diákokból álló populáció, amely magába foglalja az alulteljesítőket, a tanulási zavarokkal rendelkező, friss emigráns, illetve más gyermekeket.

A Budoff által kidolgozott módszer számos jellemzőben különbözik a többi módszertől.

Elsősorban Budoff az eljárást a hagyományos intelligenciatesztek alternatívájaként tervezte (Lurija, A. R. által megszabott szakaszok) a speciális oktatásban részesülő gyermekek kiválasztására és osztályozására. Ugyanakkor kizárólag a megbízható, standardizált és a széleskörűen validált tesztek használata: Kohs-féle tanulási potenciált mérő feladat (Kohs Learning Potential Task), a Raven-féle tanulási potenciált mérő teszt (Raven Learning Potential Test), illetve a Képes szójáték (Picture Word Game). Harmadsorban a képzés célja az, hogy a diákokat megismertesse a tesztkövetelményekkel, és ezáltal megpróbálja kiegyenlíteni a tapasztalataikat.

Pretesztkor a Budoff-féle módszert alkalmazó vizsgálatvezetőnek a hagyományos standardizált statikus tesztek előírásainak megfelelően kell viselkednie. A beavatkozási szakaszban a vizsgálatvezető szerepéhez tartozik a diák figyelmének irányítása, a feladat, illetve a tesztelési eljárás főbb jellemzőinek magyarázata, valamint a diák irányítása, segítése mindazoknak a cselekvéseknek az elsajátításában (mind kognitív, mind motrikus), amelyek szükségesek a helyes megoldás megtalálásához. Az oktatás standardizálási mértéke hozzávetőleges, nem abszolút. Az utolsó szakaszban a vizsgálatvezető újra a hagyományos teszteknek megfelelően jár el. A preteszt anyaga még kétszer kerül alkalmazásra: általában 1 nappal és 1 hónappal a beavatkozást követően.

Budoff és munkatársai tipikusan osztályozták három csoportba a lassan tanuló, illetve a tanítható értelmi fogyatékos gyermekeket, akikkel dolgoztak. Egyik csoportba kerültek a magas pontszerzők, akik jól teljesítettek minden segítség nélkül. A másik csoportba sorolták a haszonélvezőket, akik előzőleg gyengén teljesítettek, de akiknek pontszáma jelentősen nőtt a beavatkozás után; ez a *kognitív profit*. A harmadik csoport magába foglalta a „vesztéseket”, akik gyengén teljesítettek, és akiknek a teljesítménye nem növekedett jelentősen a beavatkozás után. Ez a *kognitív nonprofit*.

Campione és Brown (1987) a mennyiségi irányú dinamikus felmérési kutatások vézéregyeniségeinek tekinthetők. Átvették ugyan a Budhoff által végzett kísérletek tapasztalatait, azonban az alanyok által szerzett profitot a tanulási és a tanultak transzferének

A preteszt anyaga még kétszer kerül alkalmazásra: általában 1 nappal és 1 hónappal a beavatkozást követően.

függvényében értelmezik. Kiterjesztették a legközelebbi fejlődési zóna diagnózisát. Érdekeik közé sorolható, hogy a klasszikus pszichometriai itemeket kognitív pszichológiai kísérletekből származtatott feladatokkal helyettesítették. Az iskolai sikertelenséggel küzdő gyermekek tanulási deficitjeinek, annak folyamatainak elemzését tették lehetővé.

Campione és Brown (1987) kutatásai lehetővé teszik a gyerekek tanulási hatékonyságának a leírását, mind önálló, mind felnőttekkel való kooperációs tevékenység során, megengedik az egyéni fejlesztési módszerek kidolgozását. Arra a feltevésre alapozva, hogy a tanulás/problémamegoldás egy konkrét feladattól kiindulva történik, iskolai tananyagból származó feladatokat alkalmaznak (olvasás és matematika), javítva ezáltal a mérési folyamat ökológiai validitását. A tanulási transzfer mértéke előrejelzője lehet a kognitív struktúrák módosíthatóságának, ami az ismeretszerezés következtében történik.

A tanulási transzfer mérésének eljárása a következő szakaszokban valósul meg:

1. A pszichometrikus eljárásokra alapozva az értelmi teljesítmény felmérése, melyet a transzfer mértékének a megállapítása követ.

2. A formatív szakasz, a mediált tanulás módszere révén. A standardizált jellegű, külső segítségnyújtást újra a transzfer mértékének a felmérése követi.

Összefoglalásként elmondhatjuk, hogy a statikus értékelések teljes mértékben eltekintenek a módosíthatóság paramétereinek differenciált felbecslésétől, mivel egyenlőséget tesznek a megmutatkozó működési szint és az egyén valós, rögzített és megváltoztathatatlan „képessége” közé. A dinamikus megközelítés nem tagadja, hogy az egyén gyenge szinten működik – amit a megfigyelt teljesítmény vagy az általános viselkedés mutat –, viszont azért, hogy ezt a szintet kizárólag az egyén manifest repertoárhoz tartozónak tekinti, elfogadja annak lehetőségét, hogy megfelelő intervenciós stratégiák segítségével a repertoár módosítható.

A bemutatott tesztek alkalmazása a tanulási nehézséggel küzdők, valamint a tehetséges tanulók képességeinek feltárásában, fejlesztésében nagy hatékonysággal bírnak. Az iskolai Pszichopedagógiai Központok segítségével a hazai intézményesített oktatás keretében olyan képesség kibontakoztató centrumokat (Tehetség Központ, Felzárkóztató Központ) szolgálna, melyek a tanulók valós tudása, képessége, a pályaeorientáció és munkaerőpiac viszonyai alapján a legeredményesebb és alkalmasabb én-megvalósítást tennék lehetővé.

Szakirodalom

Binet, Alfred, Simon, Th. (1916): The development of intelligence in children: The Binet–Simon Scale. In: *Publications of the Training School at Vineland New Jersey Department of Research* No. 11. E. S. Kite (Trans.). Williams & Wilkins, Baltimore, 40–75.

Budoff, M. (1974): *Learning Potential and Educability Among the Educable Mentally Retarded* (Final Report, Project No. 312312). National Institute of Education, Washington, D. C.

Campione, J. C., Brown, A. L. (1987): Linking dynamic assessment with school achievement. In C. S. Lidz (ed.) *Dynamic Assessment: An Interactional Approach to Evaluating Learning Potential*. Guilford, New York, 82–115.

Cole, M., Cole, Sh. (2006): *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest, 343–355, 482.

Feuerstein, R. (1979): *The Dynamic Assessment of Retarded Performers: The Learning Propensity Assessment Device-Theory, Instruments and Technique*. University Park Press, Baltimore.

Feuerstein, R., Feuerstein, R. S., Falik, L. H., Rand, Y. (2002). The Dynamic Assessment of Cognitive Modifiability: The Learning Propensity Assessment Device: Theory, Instruments, and Techniques. ICELP Press, Jerusalem. In *Erdélyi Pszichológiai Szemle*, 16. 1. 45–83.

Feuerstein, R., Rand, Y., Haywood, H. C., Hoffman, M., & Jensen, M. (1985). *The learning potential assessment device (LPAD): Examiners' Manual*. Hadassah–Wizo–Canada Research Institute, Jerusalem.

Frisby, C. L., Braden, J. F. (1992): *Feuerstein dinamikus kiértékelés elméletének jelentéstan, logikai és empirikus kritikája*. Journal of Special Education, 26. 298–301.

Grigorenco, E. L., Sternberg, R. J. (1998): Dynamic Testing. In *Psychological Bulletin*, 124. 1. 75–111.

Newman, F., Holzman, L. (1993): *Lev Vygotsky: Revolutionary scientist*. Routledge, London.

Piaget, J. , (1993), *Az értelem pszichológiája*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Piaget, J., Inhelder, B. (1966/1999): *Gyermeklélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.

Rey, A. (1959). *Test de copie et de reproduction de mémoire de figures géo-métriques complexes*. ECPA, Paris.

Rogoff, B., és Wertsch, J. V. (1984): *Children's Learning in the Zone of Proximal Development*. Josey-Bass, San Francisco.

Sternberg, R. J., & Detterman, D. K. (Eds.). (1986). *What is Intelligence?*, Norwood, Ablex, USA.

Tzuriel, D., & Haywood, H. C. (1992). The development of interactive-dynamic approaches for assessment of learning potential. In H. C. Haywood & D. Tzuriel (Eds.). *Interactive assessment*. Springer-Verlag, New York, 3–37.

Tzuriel, D., Karpov, J. V. (2009): Theory and Research Dynamic Assessment: Progress, Problem and Prospects. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, Springer Publishing Company, New York, 8. 3. 28–37.

Vigotszkij, L. Sz. (2000): *Gondolkodás és beszéd*. Trezor Kiadó, Budapest.

Wertsch, J.V., Tulviste, P. (1992): L.S. Vygotsky and contemporary developmental psychology. *Developmental psychology*, 28. 4. 548–557.

Sokszínű szótanuló – játékos szókincsfejlesztés Montessori gyöngyökkel

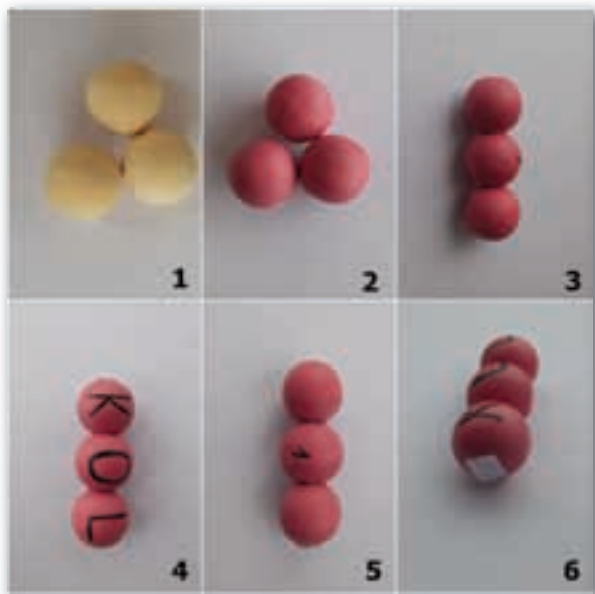
A Montessori pedagógia szerint a szabad tanuláshoz olyan munkára van szükség, amelyre az ember legbelül vágyik, és olyan eszközökkel lehet önálló tevékenység közben tanulni, amelyek célirányosan használhatók, és segítik a képesség kipróbálását. Montessori ezeket fejlesztőeszközöknek nevezi. Használatuk során a gyermekek érdeklődőbbé, önállóbbá válnak, és mélyebb, alaposabb tudásra tesznek szert. A fejlesztőeszközökkel való cselekvés közben észrevétlen örömteli tanulás történik.

Kurucz (1995) szerint Maria Montessori a kezdetektől fogva azt kívánta, hogy a nevelők önállóan gondolkodjanak és döntsenek, ne egy módszer mankójára támaszkodva, hanem saját lábukon megállva, saját pedagógiájukat tudják alkalmazni. Ezt olvasva fogalmazódott meg bennem egy eszköz továbbfejlesztésének gondolata. A választásom Montessori színes gyöngykészletére esett. Elképzelem szerint ezeket a gyöngyöket nemcsak matematikaórán lehet hasznosan alkalmazni, hanem kiváló segítség lehet az anyanyelvi kompetencia fejlesztéséhez is. Az eszköz elsődleges célja a gyermekek szókincsfejlesztése, másodlagos céljai a szótagolás és a szóértés fejlesztése. Ezek mellett a gyöngyök használata az ujjakat is ügyesíti.

A következőkben bemutatom röviden az eszközkészítés folyamatát. Saját eszközhöz (amit sokszínű szótanulónak neveztem el) 16 mm-es fagolyókat használtam, közel 600 darabot. A második osztályos tankönyvek meséiből válogattam azokat a szavakat, amelyek szótagolva a fagolyókra kerültek – összesen 60 szó és kifejezés. Minden golyót az eredeti eszközhöz hasonlóan színeztem: az egy betűből álló szótagok piros színűek, a két betűből állók zöldék, a három betűsök rózsaszínűek, a négy betűsök pedig sárga színűek lettek. Miután minden golyó megkapta a megfelelő színt, ragasztópisztollyal összeragasztottam az azonos színűeket, ezt követte a betűk és az önellenőrzők ráírása a golyókra, majd a tépőzárak rögzítése, hogy a tanulóknak könnyebb legyen a szótagok összeillesztése.

Kurucz (1995) szerint Maria Montessori a kezdetektől fogva azt kívánta, hogy a nevelők önállóan gondolkodjanak és döntsenek, ne egy módszer mankójára támaszkodva, hanem saját lábukon megállva, saját pedagógiájukat tudják alkalmazni.

Az alábbi illusztráción bemutatom egy szótag elkészítésének folyamatát.



1. ábra: Egy szótag elkészítésének folyamata

Az eszközhöz képkártyák (2. ábra), szókártyák (3. ábra) és a szó hasonló jelentését tartalmazó kártyák is tartoznak (4. ábra), hiszen a képekhez kapcsolt szavak sokkal hamarabb megragadnak a memóriában. Minél színesebb és hangulatosabb a kép, annál könnyebb a kép és a szó összekapcsolása, megjegyzése. Mindhárom elemet számítógépen szerkesztettem, aztán nyomtattam, és a tartósabbá tétel érdekében lamináltam. A felsorolt elemeket az alábbi képek szemléltetik.



2. ábra: Képkártya



3. ábra: Szókártya



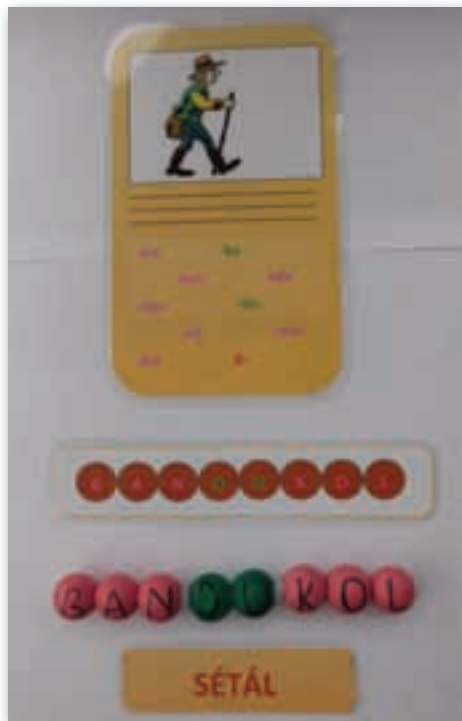
4. ábra: Hasonló jelentést tartalmazó kártya

Montessori eszközeinek jellemzője, hogy probléma-helyzet elé állítják a gyermeket, aki a problémákat tevékenységgel oldja meg. Másik fontos tulajdonságuk, hogy az önellenőrzésre is lehetőséget adnak, így a gyermek maga tudja javítani hibáit. A tanuláshoz ugyanis nemcsak a haladás, hanem a hibázás is hozzátartozik. Ezek szem előtt tartásával saját eszközömet is úgy terveztem, hogy tartalmazza az önellenőrzés lehetőségét. Az eszközben található minden szónak és kifejezésnek külön száma van, ezek a számok kerültek a színes szótagok hátára, valamint a képkártya, szókártya és hasonló jelentést tartalmazó kártya hátlapjára (lásd 5. ábra). Ilyen módon a tanuló ellenőrizheti és javíthatja magát. Ezen túl a színek is segítik a tanulót a helyes munkamenetben, mivel a szókártyán levő szótag betűinek színe azonos a gyöngyszótag színeivel, valamint a szókártya gyöngysorának színe megegyezik a hasonló jelentésű szó betűinek színeivel (lásd 6. ábra).



5. ábra: Önellenőrzés számok segítségével

Végül a sokszínű szótanuló tárolódobozát (7. ábra) mutatom be. Igyekeztem úgy elhelyezni a dobozban az eszköz elemeit, hogy logikus sorrend alakuljon ki. Legelől találhatók a képkártyák, mert a tanuló első lépése, hogy kiválasztja azt a kártyát, amivel dolgozni szeretne. Ez a mező piros színű, mivel az egyes számot a piros színű gyöngy képviseli az eredeti eszközön. Így a tanuló tudja, hogy az első lépést a piros mezőben kell megtenni. A második, zöld színű részben a hasonló jelentést tartalmazó kártyák vannak. Mivel a kettes számot a zöld színű gyöngy jelképezi, a tanuló tudja, hogy a zöld színű mezőben kell folytatnia a munkát. A tárolódoboz harmadik része rózsaszínű, ott a színes szótagok kaptak helyet. Az eredeti Montessori-eszközön a hármas szám színe a rózsaszín, ebből is lehet tudni, hogy ez a mező a harmadik mozzanathoz kapcsolódik. A munka utolsó lépése a sárga mezőben történik (a sárga szín a négyes számhoz tartozik). Itt találhatóak a szókártyák, melyeket a tanuló utolsó lépésként társít a többi elemhez. Az említeteket az alábbi kép szemlélteti.



6. ábra: Önellenőrzés színek segítségével



7. ábra A sokszínű szótanuló tárolódoboz

Az eszköz használatakor a pedagógusnak kell pontosan elmagyaráznia a munkamódszert. A gyermek úgy fogja később használni az eszközt, ahogyan a pedagógus bemutatja azt. Nemcsak a munkamódszert veszi át tőle, hanem a gondosságot, a nyugalmat, az alaposágot vagy a nyugtalan-ságot, a hanyagságot, a felszínességet is. A gyermek kezdeti érdeklődését tehát el kell mélyíteni, hogy az első motivációból egy hosszabb munkaciklus, később tanulási siker alakuljon ki.

A sokszínű szótanulóval való tevékenység során a tanuló első feladata, hogy a hasonló jelentést tartalmazó kártyákat társítsa a képkártyákhoz. Ezután olyan szótagokat kell bekarikáznia a képkártyán, amelyekkel a képen szereplő szót kapja, majd az így talált szót szótagolva rá kell írnia a képkártyán levő vonalra. A következő feladat: a színes szótagokból kirakni a képkártyán szereplő szót. Utolsó lépésként a színes szótagláncához a megfelelő szókárttyát kell társítani. A feladat elvégzésekor a gyermek megfordítja a képkártyát, a szókárttyát, a hasonló jelentést tartalmazó kártyát és a színes szótagokból kirakott szót, és minden elem hátlapján azonos számnak kell szerepelnie. Ha a kirakott elemek között eltérő szám is van, akkor valahol hibázott. Ebben az esetben visszafordítja az elemeket, és újra próbálkozik a helyes megoldással.

A bemutatást a következő gondolattal zárom, amelyet munkám során szem előtt tartottam: „Térj le a kitaposott útról!/ Indulj el abba az irányba,/ amerre még senki sem járt előtted,/ és hagyj nyomokat magad után!” (Ralph Waldo Emerson)

Szakirodalom:

Kurucz Rózsa (1995): *Montessori – pedagógia*, Nodus Kiadó, Veszprém.

Montessori, M. (1909; 2011): *A gyermek felfedezése*, Cartaphilus Könyvkiadó, Budapest.

A nyitott könyv módszere

A nyitott könyves módszert Stalnaker és Stalnaker (1934) dolgozták ki azzal a céllal, hogy értékelési eljárásként hozzájáruljon a tanultak hosszú távú rögzítéséhez. A nyitott könyves tesztelés abban különbözik a hagyományos, ún. csukott könyves értékeléstől, hogy a tanulók szabadon használhatják a könyveket, jegyzeteket, segédanyagokat tesztelés közben. A nyitott könyves tesztelésre való felkészülés esetén több forrást tanulmányoznak, a tanultak összekapcsolását, alkalmazását célzó tesztfeladatok megoldásakor pedig használhatják is ezeket az információforrásokat, hisz a módszer nem a memorizáltak előhívását, hanem az információk új feladathelyzetben történő felhasználását célozza.

Kerülni kell azokat a kérdéseket, amelyekre valamely információforrásból könnyen kikereshető a válasz.

Ez a módszer olyan magasabb fokú kognitív készségek fejlesztéséhez járul hozzá, mint az információ szelektív gyűjtése és értékelése, a problémamegoldás vagy az érvelés (Feller, 1994; Jacobs és Chase, 1992). Theophilides és Dionysiou (1996) rámutattak arra, hogy a nyitott könyves tesztre készülve a diákok – saját állításaik szerint – alacsonyabb szintű stresszt élnek át, mint a hagyományos csukott könyves tesztelés esetén. Ezért is állítható, hogy a nyitott könyves felmérés pontosabban és természetesebb körülmények között értékeli a tudást, mint a hagyományos csukott könyves tesztelés (Cnop és Grandsard, 1994; Eilertsen és Valdermo, 2000; Theophilides és Koutselini, 2000).

A nyitott könyves tesztelés esetén figyelni kell a kérdések, feladatok megfogalmazására. Kerülni kell azokat a kérdéseket, amelyekre valamely információforrásból könnyen kikereshető a válasz. Míg a csukott könyves felmérők a tanultak memóriából való előhívását feltételezik, nyitott könyves értékeléskor olyan gondolkodtató feladatokat kell szerkeszteni, amelyek az ismeretek új kontextusban történő alkalmazását feltételezik.

Az alábbiakban bemutatok néhány kérdést/feladatot egy nyitott könyves feladatlapból.

1. táblázat: Földrajz. Példák feladatokra, értékelési mutatók és javítókulcs

Példák feladatokra	Értékelési mutatók és javítókulcs
Képzeld magad egy idegenvezető helyébe! Vidd körbe képzeletben a külföldről érkező vendégeket a	1,50 pont: Ha a gyerek az idegenvezető helyébe képzeletben magát, és le tud írni a Bánság-hegységről négy fontos információt/érdekességet. (Például: alacsony hegyek)

Bánsági-hegyek között, és írd le, mit mondanál el nekik ezekről a vonulatokról! (Az általad leírt szövegben négy fontos információ jelenjen meg!)	alkotják, keleten van, legszűkebb része a Kazán-szoros, a déli felén keskeny folyama van stb.) <i>0,37 pont:</i> Ha a gyerek egy információt ír le. <i>0 pont:</i> Helytelen válasz vagy válaszhiány esetén.
Melyik hegycsoportot választanád ki a Ruzska-Pojána és az Erdélyi-szigethegység közül, ha kirándulni indulnál az osztálytársaiddal? Indokold meg a választásodat!	<i>1,50 pont:</i> Ha a gyermek helyesen érvel a döntése mellett, meg tudja indokolni tényyszerűen, hogy miért választotta azt a bizonyos kirándulási helyet. <i>0 pont:</i> Helytelen válasz vagy válaszhiány esetén.
Hová vinnéd el legjobb barátodat, ha vasérc- és márványbányát szeretnél megmutatni neki? Válaszodat indokold!	<i>1 pont:</i> Ha a gyerek meg tudja nevezni, hogy hol van vasérc- és márványbarlang (pl. Ruzska-Pojána havas). <i>0 pont:</i> Helytelen válasz vagy válaszhiány esetén.

A nyitott könyves értékelés típusai

A nyitott könyves értékelésnek három főbb típusát ismerjük:

– *Nyitott jegyzetfüzetes értékelés:* a diákok a teszt megoldásakor csak a saját jegyzeteiket használhatják. Ez arra is készítheti őket, hogy figyelmesebben jegyzeteljenek.

– *Félig nyitott könyves értékelés:* csak a teszt bizonyos feladatainak megoldásakor használhatják a segédanyagokat. Ez segít a fontos és hasznos információk megjegyzésében, kiküszöböli azt a lehetőséget, hogy a tanulók egyáltalán nem készülnek a tesztre, mivel bíznak abban, hogy minden válasz megtalálható a könyvben. Fontos tudatosítani, hogy a nyitott könyves felmérőre is ugyanúgy, sőt talán még jobban kell készülni, mint a hagyományosra.

– A nyitott könyves értékelés harmadik típusának alkalmazásakor a tanulók használhatják a könyveket, jegyzeteket, füzeteket és bármilyen más segédanyagot.

Negyedik osztályos tanulókkal végzett kísérletem során az utóbbi értékelési eljárást alkalmaztam. Két hét után a tanulók nem emlékeztek sokkal jobban a nyitott könyves módszerrel írt felmérő ismereteire, mint a csukott könyvesére (a nyitott könyv módszer átlaga: 8.25, a csukott könyv módszer átlaga 8.04 volt). Öt hét elteltével viszont a nyitott könyves módszerrel írt felmérők ismereteire sokkal jobban emlékeztek, mint a másik típusúéra: a nyitott könyves módszer átlaga 8.71, míg a csukott könyvesé 6.89 volt.

Szakirodalom

Cnop, I. – Grandsard, F. (1994): An open-book exam for non-mathematics majors. *International*

Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 25. 1. 125–130.

Eilertsen, T. V. – Valdermo, O. (2000): Open-book assessment: A contribution to improved learning? *Studies in Educational Evaluation*, 26. 91–103.

Feller, M.(1994): Open-book testing and education for the future. *Studies in Educational Evaluation*, 20. 2. 235–238.

Jacobs, L. C. – Chase, C. (1992): *Developing and Using Tests Effectively: A Guide for Faculty*. San Francisco: Jossey-Bass.

Stalnaker, J. M. – Stalnaker, R. C. (1934): Open-book examinations. *The Journal of Higher Education*, 5. 117–120.

Theophilides C. – Dionysiou O. (1996): The major functions of the openbook examination at the university level: A Factor Analytic Study. *Studies in Educational Evaluation*, 22. 2. 157–170.

Theophilides C. – Koutselini M. (2000): Study behaviour in the closed-book and the open-Book examination: a comparative analysis. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 6. 4. 379.

A számítógép: barát vagy ellenség?

Élete során az embert nagyon sok impulzus éri, sok mindennel kerül kapcsolatba, ami hozzájárul jellemének, személyiségének fejlődéséhez, alakulásához. A számítógép az egyik olyan elengedhetetlen gépezet, amellyel már kisgyermekkorban találkozunk az ember.

Sok szülő abba a tévedésbe esik, hogy síró csemetéje elhallgattatására telefont, tablettét ad annak kezébe, számítógép elé ülteti ahelyett, hogy dúdolgatna, mesélne neki, esetleg beszélgetne vele. A mindenre kapható kisgyermek hamar megbarátkozik az új „kütyűvel”, a szülő meg boldog, hogy sikerült elhallgattatnia gyermekét, s gondtalanul végezheti napi teendőit. Nem is tudatosul benne, hogy nem barátot, hanem a legnagyobb ellenséget adta gyermeke kezébe – miközben éppen arra törekszik, hogy minden percben megvédje csemetéjét minden negatív hatástól.

Sajnos bizonyított tény, hogy a számítógép függőséget okoz, mi pedig akarva-akaratlanul kiteszük gyermekeinket ennek a veszélyforrásnak – olyan kiút nélküli labirintusba helyezük őket, amely végzetes lehet számukra. A gyermekek nem tudják uralni a számítógéppel töltött időt, mert a gép uralja őket, és gyakran megtörténik, hogy veszélyesebbnél veszélyesebb játékokba lovalják bele magukat. Eleinte lehet, hogy ártatlannak tűnő építő, színező vagy bármilyen készséget fejlesztő játékot játszanak, majd az újabban felfedezett játékok annyira lekötik őket, hogy nem vágynak ki a szabadba, nem keresik más gyermekek társaságát, elszigetelődnek, és egy valóltan, fantáziált világot alakítanak ki, amelyikben – a valós élettel szemben – minden lehetséges, és semmi sem lehetetlen. Majd döbbenet tapasztaljuk, hogy gyermekeink nem értenek egyet velünk, egyszerű, kézzel fogható dolgokra képtelenek, olyan elveket képviselnek, amelyeket korábban maguk is elutasítottak... Miért van ez? Könnyű végiggondolni: a mindannyiunk otthonában ott lévő barát igazi ellenség lehet/lett – nemcsak a gyerekek, de a felnőttek számára is. Sajnos nemcsak gyerekek válnak a számítógép rabjaivá, hanem felnőttek is. Hány anyuka oszt meg mindenféle dolgot a különböző közösségi oldalakon ahelyett, hogy másét olvasna gyermekének, vagy közös családi programokat tervezne...

Hogyan változtassunk ezen a helyzeten? Hogyan töltsük tartalmasan a vakációt, a szabadidőt? Mindenre van megoldás, csak akarni kell.

Mindannyian ismerjük már a „tudatos vásárló” kifejezést: vagyis tisztában vagyunk azzal, mit kell tennünk azért, hogy korunk áru- és szolgáltatás-dömpingjében valóban csak a szükséges dolgokat vegyük meg; sőt, ha lehet, olyan terméket vásárolunk, amely a fenntarthatóság, a környezetvédelem, a méltányos kereskedelem szem-

A gyermekek nem tudják uralni a számítógéppel töltött időt, mert a gép uralja őket.

pontjainak is megfelel. Tudatos választás, önkontroll, minőségi és mértékletes fogyasztás – ugyan-ezt vajon meg tudják-e tenni az internet világában elveszett gyermekeink, tanítványaink, sőt a felnőttek is? A számítógép fölött görnyedve vajon képesek-e a tudatos választásra, a minőségi és mértékletes internetfogyasztásra?

Nem vagyok benne biztos, ugyanis a tudatos digitális eszköz-használat mozgalom még gyerekcipőben jár. Pedig ez segíthetne. Egyedül nehéz is ellenállni a kínálatnak, hiszen folyamatosan sok-sok új vonzó játékot, szuperérdekes alkalmazást, hasznos programot dobnak piacra a gyártók. A közösségi oldalak és hírportálok napi többszöri elérése is gyakori tevékenységévé válik gyermekeinknek, sőt nekünk is, hiszen sokunk munkája napi 8–10 órában a számítógép előtt zajlik. Sajnos gyakran az ébren töltött időnk több mint felét a számítógép társaságában töltjük. Ez az életmód pedig bizonyítottan károsan hat egészségünkre, lelkiállapotunkra.

A nyáron lehetőségem volt megfigyelni saját fiam, valamint az utcabeli gyermekek időtöltését, magatartását. Fiammal megegyeztünk, hogy a vakációban minden második nap másfél órát játszhat számítógépen. Ez heti négy alkalmat jelent. Azokon a napokon, amelyeken nem játszhatott, nyugodtabban aludt éjszaka, reggel később ébredt, kiegyensúlyozottabb volt, szeretettel végzett más tevékenységeket. Csak akkor változott meg a lelkiállapota, amikor barátai hívták játszani, hisz ekkor, ha megunták a közös játszást, lekuporodtak egy kapualjba, és nyomkodták a telefont, tablettet, amit az enyém nem használhatott. Ilyenkor lekonyult orral, ingerülten jött haza, s arra kért, már-már utasított, hogy engedjem, hogy ő is kivigye. Én tartottam magam a megállapodáshoz, és nem engedtem a kérésének. Egyrészt azért, mert fontosnak tartottam a következetességet a megállapodás terén, amit az iskolapszichológus – akit külön is felkerestem a kéréssel – is javasolt.

Henry Cloud és Yohn Townsend *Gyerekhatárok* (2010) című könyvéből megértettem azt is, hogy nagyon fontos a hangnem is, ahogyan közöljük a döntésünket a gyermekünkkel. Sarkallni kell őket a megállapodás betartására, nem pedig elmarasztalni. „Az együttérzés hidat épít a szülő és a gyermek közé, míg a kioktató hangnem falat emel köztük” – olvastam, ezért is próbáltam megértő hangnemben fordulni a fiamhoz, és közölni vele, hogy: „Sajnálom, hogy kimaradsz a játékból, tudom, hogy rosszul esik, de holnap te is játszhatsz, ahogyan megállapodtunk.” Volt, amikor elfogadta, és volt, amikor zúgolódott, elégedetlenkedett, de ez a megállapodáson semmit sem változtatott.

Azokon a napokon, amikor játszhatott, nyugtalanabban aludt, reggel korán kelt és alig várta már, hogy kilépjek a szobából azért, hogy kikódoljam a telefont, hogy játszhasson. Amikor eltelt a játékszóra szánt idő, kifogásokat keresett, hogy ne szakítsa meg a játékot. Látván ezeket a cselekedeteket, összehasonlítva a napok közti váltakozó és ingadozó lelkiállapotokat, arra a következtetésre jutottam, hogy tartanom kell magam a megállapodásainkhoz, következetesnek kell lennem, érvényesítve a „vetés és aratás törvényét”.

Fiammal megegyeztünk,
hogy a vakációban minden
második nap másfél órát
játszhat számítógépen.

Túlnyomó többségük visszatartotta a lélegzetét, vagy csak nagyon felületesen lélegzett, különösen e-mailek megválaszolása közben.

Nekem nem az a célom, hogy megfosszam a gyermekemet a modern technológia vívmányaitól, hanem az, hogy tanítsam meg a tudatos és mértékletes internethasználatra. „A vetés és aratás törvénye önfegyelemre tanítja a gyermeket. Ez az egyik legalapvetőbb lecke az életben. Megtanulja, hogy kezében tarthatja élete alakítását, és rajta áll, hogy a szobájában kuksol vagy a kertben játszik a barátaival.” – olvassuk Cloud és Townsend előbb említett könyvében.

Mindezen szabályok tudatában felvázoltam fi-amnak az alternatívát: ha nem hagyja abba a telefonos játékot, holnapután nem játszhat, és nem is mehet ki a barátaihoz. Persze, hogy a jobbik oldal győzedelmeskedett: letette a „virtuális barátot”, és inkább a barátokat és a büntetés helyett inkább a szabadban való időtöltést választotta.

Vannak napok, amikor még lefutjuk ugyanezeket a köröket, de remélem, hogy egy újabb mérföldkőhöz érkeztünk, és fokozatosan tudatosul benne, hogy nem megfosztani akarom a jótól, hanem éppen arra nevelném: a tudatos internethasználatra, hogy az életben ép, egészséges testű és lelkű emberré váljon.

Kedves olvasók, anyukák, ha ugyanebben a cipőben jártok, találjatok ki közös szabdterti programokat, kirándulásokat gyermekeiteknek! Amennyiben nincs erre mód vagy anyagi keret, nagyon jó a kézimunkázás, amihez közösen lehet ötletelni, sőt sok ötletet közösen is ki lehet keresni a világhálón. Ilyen módon azt is példázzuk gyermekeinknek, hogy a telefon, a számítógép lehet barát is.

A számítógépes játékkal kapcsolatosan pedig találtam egy idevágó, tudományos megalapozottságú tanulmányt, amely figyelemreméltó megállapításokat tesz. Idézek néhány gondolatot, amit gyerekeinknek is megtaníthatunk, de magunk számára is fontos lehet.

A tanulmány szerzője Linda Stone (2016), a megfontolt számítógép-használat (és minden egyéb technológiai eszköz megfontolt használatának) szószólója, az ún. képernyő előtti légzésleállás jelenségére lett figyelmes, amit aztán egy orvosokból álló kutatócsoport is alátámasztott. Több mint kétszáz, számítógépet és okostelefont használó embert figyeltek meg munkahelyükön, otthonukban és kávéházakban. Túlnyomó többségük visszatartotta a lélegzetét, vagy csak nagyon felületesen lélegzett, különösen e-mailek megválaszolása közben. Sőt a számítógépnél ülve gyakran a testtartásuk is helytelen volt, ami még inkább hozzájárult a ritka légzéshez. A képernyő előtti légzésleállás tehát egy valós probléma lehet ebben a tartósan fennálló helyzetben. A vizsgálatokat alátámasztó orvoscsoport arra is felhívta a figyelmet, hogy a lélegzet visszatartása jelentősen növeli a stresszel összefüggő betegségek kockázatát. Ugyanis ilyenkor felbomlik az oxigén, a szén-dioxid és a nitrogén-monoxid egyensúlya a szervezetünkben, és ez a helyzet biokémiai működési zavarokhoz vezet. Hosszútávon krónikus stresszállapotba is kerül-

hetünk így, mert ez a fajta, akár több órán át tartó felszínes légzés az „üss vagy fuss” állapot felé mozdítja a szimpatikus idegrendszert. Szervezetünk ilyenkor testi aktivitásra készül, ami nem történik meg, mert mi továbbra is csak ülünk a gép előtt és e-mailekre válaszolunk... Testünk azonban rendkívül impulzív állapotba kerül, és ezért „túlfogyasztásra” rendezkedik be. Ilyenkor igyekszünk minden rendelkezésre álló erőforrást elérni az élelemtől (nassolás) az információig („csak ránézek a hírekre”), és újra és újra – szinte kényszeresen – elő vesszük az okostelefonunkat. Nyilván nem vezet jóra, ha naponta sok órán keresztül hasonló állapotban vagyunk.

A szerző is hangsúlyozza, hogy nem a technológia fejlődését kell hibáztatnunk, és korántsem biztat arra, hogy dobjuk a kukába valamennyi okoseszközünket. Sokkal inkább a hogyanra helyezi a hangsúlyt. A fő kérdés ugyanis: hogyan használjuk valóban okosan a digitális kor nyújtotta vívmányokat? Hogyan tudjuk saját ingerkereső működésünket kontrollálni és a számítógép-használat egészségünkre gyakorolt káros hatását minimalizálni?

Stone (2016) két egyszerű ötletet javasol. Az egyik a légzéskontrollra vonatkozik. A kutatás ugyanis azt is kimutatta, hogy az olyan foglalkozású emberekkel (zenészek, sportolók, táncosok, katonai berepülő pilóták), akik a munkájuk kapcsán már elsajátították a megfelelő légzéstechnikát, nem fordult elő a képernyő előtti légzésleállás. Az ütemes mély légzés – más néven rekeszizomlégzés – segít nyugalomba hozni a szimpatikus idegrendszert, valamint támogatja az éhség- és jóllakottságérzetet és az egészséges szervi funkciók több területét is irányító paraszimpatikus idegrendszer dominanciáját.

A másik javaslat: a számítógépen való játszás, munkavégzés közben rendszeresen álljunk fel, sétáljunk és nyújtózkodjunk. Pár perces sétával, végtagjaink kinyújtásával és megmozgatásával, gerincoszlopunk egyenesbe hozásával, a járással nagyon sokat tehetünk a digitális egészségkárosító hatások csökkentéséért.

A két javaslat ötvözhető: félóránként iktassunk be 3–5 perces sétát néhány – ha lehet, friss levegőn végzett – mély ki- és belégzéssel. Ennek egészségvédő hatása van és rendszeresen végezve szellemi képességeink frissen tartásához is hozzájárulhat. A gép mellett elszűröcsölt üdítő, kávé és a görnyedt háttal elmajszolt csoki helyett válasszuk a felgyenesedést, a sétát és a mély légzéseket!

Kedves olvasók, ezzel a problémával küszködő szülők, gondolkodjatok el a fentebb olvasottakon! Nehezebb egy gyermeket vagy felnőttet egy függőségről leszoktatni, egy egészségügyi problémát (elferdült gerincet, elromlott szemet) orvosolni, mint egy helyes magatartást kialakítani egy egészséges és közösségibb, jobb világ érdekében.

Szakirodalom

Cloud, H, Townsend, Y. (2010): *Gyerekhatérok*. Harmat Kiadó, Budapest.

Stone, L. (2016): A tudatos számítógép-használat. In: *Tartsuk kézben hétköznapijainkat!*, HVG Kiadó, Budapest.

Nemi identitás – kisgyermek- és óvodás korban

A szexuális nevelés európai kultúrája változáson ment keresztül az utóbbi 4–5 évtizedben. Az 1970-es évek „szexuális forradalmát” követően megjelent az igény a formális szexuális nevelésre, így a nyugat-európai országokban különböző fejlesztési programokat dolgoztak ki: Németországban 1968-tól létezik fejlesztési program, Ausztriában, Hollandiában és Svájcban az 1970-es évek elejétől, majd fokozatosan felzárkózott Franciaország, Anglia és néhány dél-európai ország, mint Portugália és Spanyolország (Szövetségi Egészségnevelési Központ és az Egészségügyi Világszervezet, 2010).

A téma tabu-jellegénél fogva kissé esetlennek érezhetjük magunkat, kevesen rendelkezünk mintával arról, hogy mit kellene mondanunk.

Közép- és Kelet-Európa elmaradt a fejlesztésnek ezen a területén, így igencsak sok „az aratnivaló”. Mára számtalan kutatás és segédanyag áll a rendelkezésünkre, az egyik alapidokumentumot a németországi Szövetségi Egészségnevelési Központ és az Egészségügyi Világszervezet adta ki. Az *európai szexuális nevelés irányelvei* (2010) című tanulmány politikusok, nevelési és egészségügyi intézmények és szakemberek részére készült. Ennek alapján a korszerű szexuális nevelés a holisztikus személyiségfejlesztésbe illeszkedik (Szilágyi, é.n.), mely az elme, a test és a lélek egységes formálására törekszik.

A szexuális nevelés ezen elvek mentén való kidolgozása országunkban is megvalósításra vár, azonban mindaddig, amíg arra várakozunk, hogy a curriculumban is méltó helyre kerüljön, vizsgáljuk meg, mit tehetünk kisgyerekes szülőként az egészséges szexuális fejlődésért, illetve gyermekekkel foglalkozó szakemberként milyen tanácsokkal segíthetjük az otthoni, informális nevelést. Az alábbiakban elsősorban a szülők szempontját szövegezzük meg, illetve az ő lehetséges dilemmáikra válaszolunk (tesszük mindezt az óvodában dolgozó szakember szakmai és szülői tapasztalata alapján).

Szexuális nevelés gyerekkorban – felmerül a kérdés, hogy mit is takar ez, mit és mikor kell tenni, melyik szülő beszéljen róla milyen nemű gyereknek. A téma tabu-jellegénél fogva kissé esetlennek érezhetjük magunkat, kevesen rendelkezünk mintával arról, hogy mit kellene mondanunk. A jó hír az, hogy kezdetben valószínűleg semmit, ugyanis 3 éves korig a szülőnek a gyermekhez, érintéshez, a testrészekhez, az érzékszervekhez való viszonyulása a meghatározó. Amire beszélni kellene a szexualitásról, addig jó eséllyel felnövünk a feladathoz. Nem árt, ha mindenekelőtt a saját gondolatainkat, vélekedéseinket vizsgáljuk meg a témával kapcsolatosan. Hogyan tekintünk mi a szexualitásra? Hát arra, hogy valamikor a gyerekünkől szexuálisan aktív felnőtt lesz, és hogy ezen

az úton meghatározó az, ahogyan elindítjuk őket? Szeretnénk-e, hogy úgy vélekedjen a szexualitásról, mint mi? Ha igen, az hasznára lenne-e? A szexuális nevelés folyamata már a szülő gyermekkorában elkezdődött, a tapasztalatot és a viszonyulásmódokat pedig a születés pillanatától akarva-akaratlanul, tudatosan vagy kevésbé tudatosan átszármaztatjuk.

A csecsemő születésétől fogva a szeretetről, érintésről és a kapcsolatokról a családtagokkal és más gondozókkal való érintkezés során tanul (Carver és Scheier, 2004). Az őt ápoló, szeretgető felnőttek viszonyulásából szerzi első tapasztalatait a környezetéről és önmagáról. Jó esetben azt tanulja meg ezekből a legelső kapcsolatokból, hogy „a világ egy jó hely”, „engem itt szeretnek”, „a terem rendben van”, „érintve lenni jó érzés”.

Az alábbiakban néhány olyan gondolatot foglaltunk össze, amelyek a születéstől az óvodáskor végéig kísérhetik a szülőket a szexuális nevelés során gyakran felmerülő tanácsalanságban. Olvasás közben ráismerhetünk arra, hogy tulajdonképpen nagyon egyszerű feladatokkal találkozunk, amelyeknek egy részét ösztönösen gyakoroljuk, másik részét pedig könnyen elsajátíthatjuk.

Csecsemőkor (0–2 éves kor):

– Közvetítsük a gyermek számára változatos módon, hogy együtt lenni jó, érintve lenni jó. Gyakran és szeretetteljesen érintsük meg gyermekünket. Ha elveinkkel egyezik, hordozzuk ölben, szoptassuk, aludjunk együtt vele. Tartsunk szemkontaktust, beszélgetünk hosszan vele, énekeljünk, mondókázzunk, cirógassuk, miközben ellátjuk szükségleteit.

– Öt alapérzékünk fejlettsége elengedhetetlen az öröm teljes megéléséhez (Flowers és Flowers, 2004). Lássuk el a babát különböző biztonságos játékokkal, amelyeket nézhet, érinthet, szagolhat, ízlelhet, hallgathat, minél több érzékszerven keresztül megtapasztalhat.

– Teremtsünk biztonságos környezetet mozgása fejlődéséhez: nyújtózkodáshoz, átforduláshoz, mászáshoz, járáshoz, vegyünk észre és figyelmünkkel jutalmazunk minden új eredményt.

– Védjük meg a fölösleges (akár orvosi) beavatkozásoktól, óvjuk a sérülésektől, mindentől, ami fenyegeti egészségét, testi-lelki jólétét.

– Amint a gyerekek elkezdik felfedezni saját testüket, természetes számukra az is, hogy megfogják, megérintik nemi szerveiket, ugyanúgy, ahogyan azt ujjjaikkal, orrukkal és más testrészeikkel is teszik. A felnőtt erre való reakciója vízvázasztó lehet. Például, ha az anya pironkodva elüti a kicsi kezét az „illetlennek” vélt helyről, idejekorán negatív érzést társít a nemi szervhez.

Például, ha az anya pironkodva elüti a kicsi kezét az „illetlennek” vélt helyről, idejekorán negatív érzést társít a nemi szervhez.

Ebben az életkorban nagyon fontos, hogy hogyan szoktatjuk a gyermeket szobatisztaságra.

Bölcsődéskor (2–3 éves kor)

– Biztosítsunk lehetőséget a gyerek számára, hogy együtt lehessen más kortársakkal. A nemi identitás 2–3 éves korra alakul ki, jó, ha azelőtt van alkalma tapasztalatot gyűjteni a másokhoz való hasonlóságról és különbségről.

– Lapozzunk képeskönyveket más kisgyermekről, családokról, az emberi testről. Tartsuk tiszteltben a különböző családstruktúrákat, meséléskor legyünk tudatában annak, ahogyan a mi kultúránkban kezelik a fiúkat és a lányokat.

– Nevezzük meg a nemi szerveket, találjunk olyan nevet, amit a gyermek még hallani, használni fog (például orvosnál vagy esetleg bántalmazás elmesélésekor). Sokféle megnevezés kering (pl. kuki, cuni becéző szók), amelyeket nehéz lehet kimondani, ha komolyan szeretne beszélni testrészeiről a családi intimitás körén túl.

– Ebben az életkorban nagyon fontos, hogy hogyan szoktatjuk a gyermeket szobatisztaságra. Az erőszakos, görcsös leszoktatás a pelenkáról, a megszegényítés, kikacagás hosszú távon problémát okozhat a genitáliák körüli kontrolltartás terén, de későbbi szorongás, szégyenérzet forrásává is válhat.

– Hancúrozzunk, játsszunk ölbeli, ringató, csiklandozós játékokat, közvetítsük ezáltal, hogy jó érzés, ha kedves, szerető, mókás módon érintenek meg.

Óvodáskor: (3–6 éves kor)

– Vezessünk be az új fogalmakat a nemi szervek részeinek megnevezésére: a lányoknak szeméremajkuk, csiklójuk és hüvelyük van, a fiúknak péniszük és herezacskójuk. Ha világos kommunikációt szeretnénk, segíti a gyermeket, ha mindennek hallja, ismeri a nevét, és tudja, hogy szabad, illik és nem szégyen kimondani ezeket.

– Tudatosítsuk a gyermekben a saját egészségéért, higiéniájáért való felelősséget: testünknek, testnedveinknek funkciói vannak, ezek egészségére, tisztaságára vigyázni a mi feladatunk. Pontos információk alapján a gyermekek képesek a szabályok önálló betartására. Ezek közül néhány: vécézés előtt és után kezet mosunk; az intim részeket helyesen folyó víz alatt kevés, kíméletes szappannal, azt jól leöblítve mossuk; a lányok előlről hátrafele törölnek székelés után, hogy megóvják a hüvelyt a lehetséges fertőzésektől; nem ülünk hideg vagy piszkos felületre, főleg meztelenül nem stb. Beszélgessünk arról, hogy melyek az egészséges szokások, hogy megbetegedhet valakinek a nemi szerve, hogy van rá segítség. A fitymaszűkület fiúknál, a kisajkak összetapadása lányoknál gyakran előfordul, és nem mindegy, hogy felnőttként hogyan viszonyulunk hozzá, a gyermekben mély nyomot hagyhatnak ezek az emlékek, akkor is, ha később nem tudják felidézni.

– Gondolkozzunk azon, hogy ha a kisgyermek rákérdez a vérre menstruációkor, milyen választ adunk neki. Elmondhatjuk, hogy az anyaméh, a baba kuckója minden hónapban felkészül az új vendégre, a magocskára, a babára, ezért megágyaz, ha pedig nem jön, akkor kitakarít.

– Beszéljünk arról, hogy az élőlények szaporodnak, utódokat hoznak létre, amelyek hasonlóak hozzájuk. A kutyák kiskutyákat, a macskák kiscicákat, az emberek kisbabákat nemzenek. Ehhez szükség van két felnőttre (ezt nagyon fontosnak tartom hangsúlyozni), egy férfire és egy nőre, testük belsejében egy-egy magocskára, sejtre. A két sejt találkozik, egyesül, ezután a baba elkezd növekedni. Beszéljünk arról is, hogy miután kifejlődött, hol jön a világra, és hogyan segítik ki. Eszközként használhatunk enciklopédiákat, gyermekeknek szóló könyveket a témában.

– Meséljünk a születése előtti és a születése körüli történetekről. Gyakran a mások történetei is tanulságosak, illetve a népmesék is tartalmaznak életbölcsségeket a kapcsolatokra vonatkozóan. Néhány mese olyan szereplőkről szól, akik összeházasodnak, és boldogan élnek, amíg meg nem halnak. Ez a mesékben nagyon egyszerűnek tűnik, de nem mindig így történik. Elindíthatunk egy beszélgetést ennek kapcsán. Vannak felnőttek, akik megházasodnak, de olyanok is, akik nem. Van, aki egyedül neveli gyermekét. Olyan is előfordul, hogy egy pár nem szeretne kisbabát, ez is rendben van. Itt kihangsúlyozhatjuk, hogy őt azért hívtuk a világra, mert mi, a szülei, szerettünk volna kisbabát. Ha ez nem is volt ilyen egyértelmű döntés, vagy a szülők közötti kapcsolat már nem olyan, mint régen, elmondhatjuk, hogy apa és anya nagyon szerették egymást, amikor megfogant a baba.

– Az egészséges testkép és énkép érdekében hívjuk fel a gyermek figyelmét arra, hogy teste növekedésben van, és pont olyan, amilyennek lennie kell. Mutassunk rá, hogy különböző a külsőnk, viszont mindnyájunk számára örömet okoz az, ami illatos, jóízű, szép, kellemes hangzású vagy tapintású. Adjunk hangot annak, hogy az érzékszervekkel felfedezni a környezetet nagyon jó mulatság, és biztassuk, hogy örömmel kifejezni rendjén van.

– Mutassuk ki szeretetünket, gyengédségünket társunk iránt a gyermek jelenlétében is, természetesen az előtte illő módon.

– Amikor beszélgetünk gyermekünkkel, igazoljuk a figyelmünket gesztusainkkal, mimikáinkkal. Ha tehetjük, üljünk vagy guggoljunk le vele szembe, arcunk kerüljön egy magasságba az övével. Nézzünk a szemébe, ezáltal kifejezzük, hogy amit mond, meghallgatásra lel. Próbáljunk figyelni szavai érzelmi töltetére.

– Tanítsuk arról, hogy az események különböző érzelmeket váltanak ki belőlünk, sokféle érzelmünk van – ezeket segítsük kifejezni, megfogalmazni. Mindenkielőfordul például, hogy félelmet érez, ilyenkor szabad/ajánlott segítséget kérni, lehet nemet mondani egy másik személynek.

– Gyakoroljuk a nemet mondatást például olyan játékokkal, ahol a gyermek indíthatja vagy leállíthatja a játékot, autonómiát gyakorolhat, megmondhatja, ha számára valami kellemetlen, és erre kedvező reakciót kap a felnőtt részéről (DeBenedet és Cohen, 2010). Fontos megtapasztalnia a gyermeknek, hogy dönthet,

Néhány mese olyan szereplőkről szól, akik összeházasodnak, és boldogan élnek, amíg meg nem halnak. Ez a mesékben nagyon egyszerűnek tűnik, de nem mindig így történik.

A játék kevésbé irányított módon is aranyat ér a gyermek személyiségfejlődésében.

főleg abban, ami a saját testét, személyét illeti. Különösen ügyeljünk a lányainkra, társadalmunk hajlamosabb őket feltétel nélküli szófogadásra nevelni.

– A gyermekeknek szükségük van felnőttekre, akik szeretik őket, és gondjukat viselik, de beszéljünk arról, hogy mi az, ami rendben van egy felnőtt részéről, és mi az, amit még egy felnőtt részéről sem kell elfogadnia. Rendben van, ha végzés után egy felnőtt segít, ha a gyermeknek szüksége van erre. Nincs rend-

ben, ha titoktartást kér ilyen helyzetben, ha a szülő tudta nélkül érinti meg. A fehérneműszabály segít elmagyarázni, hogy hol a határ: ahol fehérnemű takar, ott nem érinthet meg más. Ez az amúgy nagyon szemléletes kép sajnos nem fedi, hogy az ajkak, száj pont annyira óvott területek.

– A megelőzés érdekében tájékoztatnunk kell a gyermeket arról, hogy ritkán, de előfordul, hogy más emberek, akár felnőttek bántanak gyermekeket, de ez sohasem a gyermek hibája. Hangsúlyozzuk, hogy ő biztonságban van, a szülei vigyáznak rá, de ha mégis baj van, kiabálni kell, elszaladni, segítséget kérni, a „gonoszt” pedig megbüntetik. A szexuális bántalmazást megelőzendő fontos a következő kulcsüzeneteket átadnunk gyerekeinknek: 1. a gyerek teste csak az övé; 2. vannak helyzetek, amikor egy felnőtt megnézheti, vagy megérintheti, például az orvos vagy ápoló, de vannak helyzetek, amikor nem, lásd az előző pontban a példákat; 3. ha olyasmi történik, amiről úgy gondolják, hogy az nincs rendben, használják a „Mondd nemet! Fuss el! Mondd el!” szabályt. A szexuális bántalmazás eltitkolásának egyik fontos megelőzése, hogy biztosítom a gyermeket: „Akármilyen történik, nekem bármit elmondhatsz, meghallgatlak, szeretni foglak, ezen nem változtat semmi, amit tettél, vagy veled tettek.”

– Figyeljünk a ki nem mondott dolgokra, a furcsa viselkedésekre. A megmagyarázhatatlan eredetű sérülés bárhol a testen, a fura magatartás, az eddigi szokások változása veszélyes lehet. A szexuális bántalmazást súlyosbítja, ha nem derül ki, és nem kap segítséget a gyermek ennek feldolgozásához.

– A játék kevésbé irányított módon is aranyat ér a gyermek személyiségfejlődésében. A híres Harlow-kísérletek alapján (Benedek, 1992) a kutatók azt találták, hogy az életük első évében elszigetelten tartott majmok, ha nem játszanak, súlyosan sérül későbbi társas és szexuális viselkedésük. Játék közben a gyermek gyakorol, levezet, gyógyul. Nem utolsósorban játéka számunkra is beszédes, jó mutatója annak, hogy mi zajlik a gyermek lelkében. Figyeljük, hogy mit játszik, és hogyan: a szexuális vagy más jellegű bántalmazás jelei általában megjelennek játékában. Ha gyanút fogunk, hogy bántalmazták a gyermeket, jelentsük a rendőrségen, vigyünk szakemberhez, orvoshoz, terapeutához.

A gyerek számára biztonságot nyújt, ha a szülővel fennálló érzelmi közösség védelmében bővítheti ismereteit. A családban természetességgel kezelt, a testtel, szexualitással, érzelmekkel kapcsolatos témakörök irányítúként szolgálnak a későbbiekben. A gyermek önbizalma erősödik a releváns információk szerzése által, ugyanakkor az időben és

gondosan felépített tudás megvédi attól, hogy más forrásból (pl. média) jusson torzított, nem megfelelő tartalomhoz, ami káros lehet fejlődésére.

Amint láttuk, a szexualitással kapcsolatos tudás nem csak ismeretekre korlátozódik, fontos, hogy a gyermek attitűdöket, szokásokat sajátítson el, emberi kapcsolataiban szeretetközlést, párbeszédet, problémamegoldást gyakoroljon. Korai tapasztalata megalkotja a pubertáskori fejlődését és felnőttkori boldogulását is az önismeret és a társkapcsolatok szövevényes világában.

Ajánlott könyvek:

Diaz Mofa, J. D. (2010): *Az első könyvem a szexualitásról*. Patricia könyvek, Budapest.

Fagerström, G. és Hansson, G. (1977): *Peti, Ida és Picuri*. Móra Könyvkiadó, Budapest.

Frankel, A. (2012): *Bilikönyv*. Pozsonyi Pagony Kft, Budapest.

Monchaux, M. C. (2016): *A sehány éves kislány*. Móra Könyvkiadó, Budapest.

Szakirodalom:

Benedek László (1992): *Játék és pszichoterápia*. KönyvFakasztó Kiadó, Budapest.

Carver, C. S. és Scheier, M. F. (2004): *Személyiségpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.

DeBenedet, A. T. és Cohen, L. J. (2010): *Hancúrozni jó!* Libri Kiadó, Budapest.

Flowers, K. és Flowers, R. (2004): *Az emberi szexualitás*. Advent Kiadó, Budapest.

Szilágyi Vilmos (é.n.): *A szexuális nevelés európai programja*.

<http://iskolapszichologiai-modszertani-bazis.elte.hu/dokumentumok/Szil%C3%A1gyi-V.-A-szex.-nevel%C3%A9s-ur%C3%B3pai-programja-1.pdf> (2017. 05. 05-i megtekintés)

***Szövetségi Egészségnevelési Központ és Egészségügyi Világszervezet (2010): *Az európai szexuális nevelés irányelvei*. Vázlat a politikusok, nevelési és egészségügyi intézmények és szakemberek részére

http://www.szexualpszichologia.hu/who_iranyelvei.html (2017. 05. 05-i megtekintés)

A Babeş–Bolyai Tudományegyetem programjai a nyári fesztiválidőszakban

A Babeş–Bolyai Tudományegyetem az idén nyáron tudománynépszerűsítő előadásokkal és foglalkozásokkal volt jelen a fesztiválidőszak több rendezvényén, a marosvásárhelyi *VIBE fesztiválon*, a Tusnádfürdön megszervezett 28. *Bálványosi Nyári Szabadegyetem és Diáktáborban*, *Tusványoson* és a *Kolozsvári Magyar Napokon*.

Marosvásárhelyen, a 2017. július 6. és 9. között megszervezett *VIBE fesztiválon* a VIBE Koli keretében előadásokkal, kiállítással, gyermekfoglalkozásokkal és élménypedagógiai játékokkal, kerekasztal-beszélgetések szervezésével vett részt az egyetem. Előadást tartott Kádár Annamária, a Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet marosvásárhelyi (*Velem sincs minden rendben, veled sincs minden rendben, és ez így van rendben*), illetve Dósa Zoltán, az udvarhelyi tagozat oktatója (*Szex és hűhó. Hamisított szimmetriák a párkapcsolatban*). A fesztiválon előadást tartott Silye Loránd, a Biológia és Geológia Kar oktatója (*Sárkányok a Kárpátokban?*), Molnár Zsófia, a Magyar Irodalomtudományi Intézet doktorandusza (*500 éve(s) egyetemisták – mai tapasztalat régi szövegek tükrében*) és Moldován Imola Zsuzsanna, a Közgazdaság és Gazdálkodástudományi Kar részéről (*Ap(p)ropó bankolás – Miért akarunk, vagy nem akarunk mobilon bankolni?*).

A Harvard Egyetem 2017. április 22-én szervezett nemzetközi esettanulmány versenyének (*Harvard International Consulting Competition*) döntő fordulójába jutó közgazdász hallgatók beszámoltak tapasztalataikról, élményeikről. A *Harvardon még a fű is zölddebb?* című beszélgetésen jelen voltak a Közgazdaság és Gazdálkodástudományi Kar diákjai: Deák Péter, Éltés Rita, Géger Gyopár, Kelemen Kincső, Szabó Norbert és egyik felkészítő tanáruk, Szász Levente.

A *BBTE celebvasdászok, avagy mit ér a celeb, ha erdélyi* vitafórumon Főcze Tímea, az újságírás szak elsőéves szakkollégistája, valamint Stanik Bence, a szak oktatója Németh Szabolcs Előddel, az Erdély FM műsorvezetőjével beszélgetett.

A *Versenyképes fiatalok a nagyvilágban* címmel szervezett kerekasztal-beszélgetés egyik meghívottjaként tapasztalatairól mesélt Kádár Magor, az egyetem Kommunikáció, Közkapcsolatok és Reklám Intézetének oktatója.

Az állandó programok között a Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet (PADI) marosvásárhelyi diákjainak szervezésében gyermekfoglalkozásokon és élménypedagógiai játékokon vehettek részt az érdeklődők, illetve a művelődésszervező és néprajz szakos hallgatók *Tényképek* című fényképkállítását tekinthették meg.

A tusnádfürdői 28. *Bálványosi Nyári Szabadegyetem és Diáktáborban*, *Tusványoson* 2017. július 19-én előadásokkal és kerekasztal-beszélgetéssel vett részt a Babeş–Bolyai

Tudományegyetem. Előadást tartott Dósa Zoltán, a Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet székelyudvarhelyi, valamint Cziprián-Kovács Loránd a Politika-, Közigazgatás- és Kommunikációtudományi Kar sepsiszentgyörgyi tagozatának oktatója. Az előadásokat követően szakmai beszélgetést szerveztek a Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet kézdivásárhelyi tagozatának oktatói.



Szakmai beszélgetés a PADloktatóinak szervezésében, Tusványoson

Az idei *Kolozsvári Magyar Napokon* az egyetem több helyszínen biztosított programokat a rendezvény résztvevői számára. Tudománynépszerűsítő és kapcsolódásra szánt foglalkozásokon vehettek részt az érdeklődők a Farkas utcában zajló Múzeum Sé-tányon, az egyetem épületeiben és a város különböző részein. Állandó egyetemi információs pontként működött a *BBTE információs sátor* a Farkas utcai főépület előtt, ahol 2017. augusztus 17. és 20. között tájékozódni lehetett az egyetem különböző nyelven zajló képzéseiről, a felvételi helyekről, felvételi követelményekről és általánosan az oktatási kínálatról.

A 25. Bolyai Nyári Akadémia — a szekciók beszámolóiban

A Kárpát-medence legnagyobb magyar nyelvű továbbképzője negyedszázados jubileumhoz érkezett. Ebből az alkalomból a központi programokat és a kéttucatnyi szekció tevékenységét bemutató összeállítást közlünk őszi és téli lapszámainkban.

Ad multos annos BNYA!

Ferencz S. Alpár – Pöllnitz Ilona

A játék hete

A jubileumi év fő témájával (*Legyen játék a tanulás!*) vissza akartunk térni a pedagógia alapjaihoz, kihangsúlyozni az oktatási és nevelési folyamat gyermekközpontúságának szükségességét, valamint kiemelni a „homo ludens”- típusú pedagógusok hatékonyságát a gyerekekkel való munkában.

Értelmezésünkben a játék az a módszer, az a jelképes „kulcs” a gyerekhez, amelynek alkalmazását tananyagcentrikus oktatási rendszerünk szinte ellehetetlenítette, de amely biztos és hatékony út a kiegyensúlyozott szellemi és testi fejlődéshez, a diák és a pedagógus közötti viszony javításához vagy akár egy intézmény szervezeti kultúrájának, ethoszának fejlesztéséhez.

Továbbképzőnk programjainak tervezésekor is fontosnak tartottuk az olyan módszerek, eszközök, lehetőségek keresését, amelyek révén újra felfedezhetjük és erősíthetjük a játék klasszikus és hagyományos értelemben vett funkcióját, és közösen felfedezhetjük a digitális játék(os) vagy játékosított pedagógia új prespektívákat és lehetőségeket ajánló eszközeit.



Bevezetés a drámapedagógiába Rusz Csilla és nagyváradi munkatársai vezetésével

Az évfordulós BNYA szerkezeti és szervezési felépítését a fentiek szerint kitűzött célok megvalósítása érdekében is különlegesebbre terveztük. A fő témából, vagyis a játék és játszás szabad jellegét, valamint az ún. áramlat- (vagy flow-) hatás tanórai környezetben történő elérésének fontosságát szem előtt tartva szerveztük meg *A játék hetét*. Erre az előzetesen beiratkozott közel 195 résztvevő pedagógus az élmény- és a játékpedagógia különböző formáit ismerhette meg négy tematikus napon.

Az akadémia első és egyben fő hete, július 10-én a csíkszeredai Apáczai Csere János Pedagógusok Háza nagy előadóterében tartott hivatalos megnyitóval kezdődött. A megnyitón a jubileumi akadémiát méltató köszöntőbeszédék és díjkiosztók után a játékpedagógiai hatékonyságáról és fontosságáról tartottak plenáris előadásokat hazai és anyországi szakemberek: Bús Imre (PTE, Illyés Gyula Főiskolai Kar, Pedagógusképző Intézet) *Játékalkalmazások az iskolában* és Kádár Annamária (BBTE, Pedagógia és Alkalmazott Didaktikai Intézet, marosvásárhelyi kihelyezett tagozat) *Mese és játék* címmel. A megnyitó napjának második felében *Pedagógus pikniket* szerveztünk a résztvevőknek. Ennek keretében a közel kétszáz pedagógus bográcsozás közben ismerkedett, beszélgett egymással.

A hét következő négy napját négy különböző témának szenteltük. Kedden a drámapedagógia napja volt. Rusz Csilla drámapedagógus-tanító rövid plenáris előadása után kollégáival nyolc csoportra osztotta a jelenlévőket; a napzáró esti bábelőadásig így zajlottak a drámapedagógiai foglalkozások.

A szerda az élménypedagógiáé volt. Az élménypedagógiai foglalkozások vezetésére a nagy népszerűségnek örvendő *Kalandok és Álmok* szakmai csoport tagjait kértük fel. A Bányai Sándor vezette csapat ugyancsak plenáris előadással kezdte a napot. Az elméleti megalapozást követően a hallgatók nyolc témacsoportba szerveződve az élmény- és a kalandpedagógia különböző módszereit ismerhették meg.

A csütörtök a gamifikáció napja volt. A nap első felében a hallgatóság egyik része a digitális gamifikáció táblagép alapú oktatási módszereivel ismerkedtek, a másik





Bányai Sándor előadása



Élménypedagógiai foglalkozás

rész pedig az iskolában használható és az iskolai tanulás-hoz adaptálható stratégiai társasjátékok világába kapott betekintést. A táblagép alapú oktatás tevékenységeit Borsos Endre alkalmazásfejlesztő szakember és csapata biztosította. A gyakorlati tevékenységeket Borsos Endre *Az adaptív oktatás digitális támogatásának lehetőségei* című előadása vezette be. A gamifikáció napjának másik tevékenységét Papp Zoltán, a budapesti Városligeti Kéttannyelvű Általános Iskola nyugalmazott tanára vezette. Ezt megelőzően *Stratégiai társasjátékok az iskolában* címmel tartott szakmai előadást.

A hétfő délutáni témnapot a népi gyermekjátékoknak szenteltük. Galaczi Hajnalka szakfelügyelő és csapata szintén nyolc kisebb csoporttal dolgozott, és népzene kíséretében vezette be a pedagógusokat a népi játékok világába. Ezt a szakmai napot is előadással indítottuk. Benedek Árpád zenepedagógus, a nagyváradi Partium Keresztény Egyetem tanára a népi gyermekjátékok és a játékos dalok fontosságáról beszélt a hallgatónak. A napot, egyben *A játék hetét* jó hangulatú táncbázis zárta.

A szervezők *A játék hetén* teljeskörű szakmai és logisztikai támogatást biztosítottak a résztvevőknek és a foglalkozás-

vezetőknék. Közben – partner-ségben a csíkszeredai Spektrum Oktatási Központtal – es-ténként oktatáshoz kapcsoló-dó témájú filmeket (*Én vagyok Malala*, *Lazhar tanár úr*) vetí-tettünk.

A szervező stáb két infor-máló lapot adott ki a résztve-vőknek. Az *Akadémiai eliga-zító* hasábjairól a szervezéshez kapcsolódó részleteket lehetett megtudni, az *Akadémiai kisúj-ságból* pedig szakmai cikkeket, programajánlókat olvashattak.

A hét végén az érdeklő-déssel, elégedettséggel kapcso-latos kérdőíves felmérést vé-geztünk. A 195 résztvevő kö-zül 147 juttatta vissza a kérdő-íveket. Az elégedettséget 1-től 7-ig terjedő skálán lehetett ér-tékelni. Az alábbi táblázat a két kérdésre adott válaszok átlagát mutatja:



1. Mennyire volt megelégedve – általában – a szolgáltatásokkal?	2. Mennyire felelt meg igényeinek a tematika, a tartalom?
6,56	6,38

A résztvevők több mint 80%-a a drámapedagógiai és az élménypedagógiai foglalko-zásokon vett részt a legszívesebben, de szinte ilyen érdeklődés kísérte a népi gyermekjá-tékokat is. A digitális gamifikációt sokan az eszközhiány miatt nem jelölték be.

3. Mely előadásokon, foglalkozásokon vett részt a legszívesebben?

Dráma- pedagógia	Élmény- pedagógia	Táblagép	Stratégiai társasjátékok	Népi gyermekjátékok
125	121	78	47	112
85,03%	82,31%	53,06%	31,97%	76,19%



A legtöbben a drámapedagógiát és az élménypedagógiát tartják a leghasznosabbnak az iskolai munkájukhoz, a táblagép alapú oktatással kapcsolatosan az eszközhiányra hivatkoztak. A kérdés megválaszolása után az alábbi átlagpontszámok születtek.

4. Mennyire segítenek iskolai problémái megoldásában a tanultak?

Dráma	Élménypedagógia	Táblagép	Stratégiai társasjátékok	Népi gyermekjátékok
6,22	6,20	4,48	4,28	5,84

Az előadók és foglalkozásvezetők felkészültségét igen magas pontszámokkal értékelték.

5. Mennyire volt megelégedve az előadók/foglalkozásvezetők felkészültségével?				
Dráma	Élménypedagógia	Táblagép	Stratégiai társasjátékok	Népi gyermekjátékok
6,70	6,54	5,88	5,28	6,35

Néhány éve kérdőíveink egyik utolsó kérdése arra kérdez rá, hogy mi motiválta a hallgató részvételét a Bolyai Nyári Akadémián. Különösen kíváncsiak vagyunk rá, hogy a szakmai kreditpontokért vagy új, szakmai ismeretek megszerzéséért jönnek pedagógusaink a Bolyai Nyári Akadémiára. Felmérésünkéből kiderült, hogy hallgatóink elsősorban többsége a szakmai szempontokat részesíti előnyben, és módszertani ismeretei megújítása érdekében iratkozik képzéseinkre. Egyéb szempontnak a barátokkal, ismerősökkel való találkozást, új barátságok kialakulásának lehetőségét jelölték meg.

6. Mi motiválta részvételét?		
a. Szakmai szempont	b.Kreditpont	Egyéb...
135	5	14
91,84%	3,40%	9,52%

Összegzés

A *játék hete* kétségtelenül sikeresnek mondható. A nagy létszámú hallgatóság képzése, ellátása és az ügyek adminisztrálása nem kis kihívás volt számunkra, de a visszajelzések szerint jól teljesítettük a feladatot. Egy újfajta akadémiát próbáltunk ki, amelynek keretében elsősorban a sikeres pedagógiák és módszerek gyakorlati megismertetése volt a cél. A játékos és játék alapú módszerek iránti érdeklődést mindenképpen szeretnénk volna felkelteni, mélyíteni.

A fentiek alátámasztására álljon itt néhány mondat a résztvevők visszajelzéseiből:

„Köszönjük szépen, nagyon hasznos, érdekes, élménygazdag hét volt. Tele tarisznyával térünk haza.”

„Gratulálunk a szervezőknek az igényes programért, odafigyelésért.”

„Szuper volt. Köszönöm, hogy itt lehettem.”

„Színvonalas, szervezett, operatív vezetőik. Köszönöm!”

„Összességében jól megszervezett, gördülékeny, élménydús programon vehettem részt.”

„Gyors problémamegoldás, nyitottság, barátságosság.”

„Szakmai szempontból nagyon értékes segítséget nyújtott az Akadémia.”

„Rendkívüli módon feltöltődve, teli tarsoly ötletekkel kezdhethjük a tanévet. Nagyon szépen köszönjük.”



„...játszani is engedd...”

A magyar szakos tanárok július 16–22. között tartott továbbképzőjének a kolozsvári Báthory István Elméleti Líceum adott otthont. A program előadói hazai és magyarországi oktatók voltak: *Fóris-Ferenczi Rita* (BBTE, Kolozsvár), *Fűzfa Balázs* (ELTE Savaria Egyetemi

Központ, Szombathely), *Kádár Edit* (BBTE, Kolozsvár), *Sediánszky Nóra* (Móricz Zsigmond Színház, Nyíregyháza).

A BNYA-képzések programjainak kialakításában eddig is arra törekedtünk, hogy olyan elméleti alapokkal és módszertani gyakorlattal találkozzanak a résztvevők, amelyek a fantáziát, a kreatív képességeket megmozgatva élményt nyújtanak a magyarórán.

Az idei fő témához igazodva a továbbképző tanfolyam koncentráltan kínálta a magyartanárok számára a játékot mint eszközt, módszert az irodalmi alkotással, a nyelvi jelenségekkel való ismerkedéshez, a beszéd- és íráskészség alakításához, fejlesztéséhez. Célja kettős: egyrészt erősítse a játéknak azt a hagyományos szerepét, amelyet a gyermek/tanuló testi, lelki, szellemi fejlődésében eddig is betöltött; másrészt felfedeztesse a digitális pedagógia lehetőségeit, és biztasson az új eszközök használatára.



Fóris-Ferenczi Rita előadása

A tanfolyamot Sediánszky Nóra nagyívű előadásai nyitották. Kiinduló gondolata az volt, hogy a színjátszás önterápia. A hivatásos színész vagy diákszínjátészó azáltal, hogy más karaktereket vesz fel, önmaga megértésére is eszközt talál. Ebben az összefü-

gésben például Vörösmarty *Csongor és Tündéje* minta arra, hogyan lássuk a világot, mi legyen a célunk. A műről való gondolkodás élményét és örömét rendkívül tág és átfo-gó világirodalmi és kultúrtörténeti összefüggésben közvetítette. A Shakespeare-drámák (*Szentivánéji álom*, *Hamlet*) kapcsán a drámaiság és a hangulatiság összefonódására hív-ta fel a figyelmet, a pszichológia és költészet együttes hatására a fordításban. Szó volt a különböző rendezői megoldások megértésbeli szerepéről, a drámaszerkezetben a kozmi-kus nap napszakainak mitológiai és archetipikus jelentéseiről, a szereplőválasztás törté-nelmi, folklorisztikus és filozófiai motivációjáról, a boldogságkeresés témájának kortárs magyar irodalmi és filmes felvetéseiről. Az Arany-balladák elemzése főként a lírai, epi-kai és drámai elemek egyensúlyára hívta fel a figyelmet, és ennek szerepére az értelmez-hetőségben.

Bár az előadások nem szolgáltak közvetlenül a tanítás gyakorlatában felhasználható mód-szerekkel, mindenképpen hozzásegítettek a tárgyalt művek mélyebb megértéséhez, amely elen-gedhetetlen a közvetítéshez. Rávilágítottak arra, hogy bizonyos élethelyzetek bizonyos életkor-okhoz kapcsolódnak. Sokféle helyzet, probléma aktualizálható ezeket a műveket olvasva, így a mai diákokhoz is szólunk.

Szeptembertől az 5–8. osztályban új tanterv szerint tanulják a diákok a magyar nyelvet és irodalmat. Ez indokolja a második témakör választását.

Fóris-Ferenczi Rita rövid bevezető után, amely a tantervírás szakmai háttérét világította meg, rögtön áttért a gyakorlatra. Csoportos munkában a résztvevők megadott szempontrend-szer alapján a NAT magyar nyelv és irodalom tantervét, a 2009-es hazai tantervet és a szeptem-bertől hatályba lépő új tantervet hasonlították össze. Észrevételeiket egy poszteren összesítették, majd a csoportok prezentációja következett. A bemutatókat kiegészítések, megbeszélés, problé-mafelvetések követték. Következtetésként fogalmazódott meg, hogy az új magyar nyelv és iro-dalom tanterv nem előíró jellegű, sokkal inkább keretet és lehetőséget ad a tanárnak, tehát ala-pos tanulmányozása szükséges, gondolkodásra serkent, a tanár kreativitására, szakmai és mód-szertani felkészültségére alapoz.

Kádár Edit kiscsoportos és frontális foglalkozás során mutatott rá arra, hogy az anyanyelv tanulmányozása során mit nem lehet és nem kell a tankönyvekben leírni. A szabályok, megha-tározások memorizálása helyett olyan módszereket kínált, amelyekkel megfigyelhetők és meg-ismerhetők a nyelvi jelenségek. Szintén csoportos szövegfeldolgozás és poszterkészítés, vala-mint ezek bemutatása során tisztázódott, hogy az 5–8. osztály a nyelvi tapasztalatszerzés ideje, a kognitív időszak a végére kerül. Középiskolában lehet nyelvi ismereteket átadni. A következ-tetések megfogalmazásakor a kompetenciaalapú nyelvtanítás alapelve tisztázódott: a diákok sok nyelvi jelenségen keresztül irányított módon fedezik fel a szabályokat. Ennek lépései: adatok válogatása és rendszerezése, felfedezés, kísérletezés, fogalmi tisztázás, címkézés. A fogalmi be-sorolásokat tehát stabil tapasztalati úton szabad csak bevezetni. Szintén ezt az elvet követi a he-lyesírás tanítása: a helyesírás az írásbeli szövegalkotás részeként jelenik meg a tantervben mint írásbeli „illemszabály”. Ebből következően a tanterv módszertanának legfontosabb elemei a te-vékenység- és problémacentrikusság. Illusztrációként a Kreatív Kiadónál megjelent új ötödikes Magyar nyelv és irodalom tankönyv egyik feladatát oldották meg a hallgatók.

Füzfa Balázs *Élményközpontú irodalomtanítás a 3. évezredben* című foglalkozása valóban élményszerző volt. Kiindulópontként beszélgetés során fogalmazódott meg, hogy többszörös kód- és paradigmaváltás történik a pedagóguspályán. Korszerű választ kell adni arra, hogy mit kezdjünk magyartanárként a kultúrával. Az élményközpontú irodalomtanítás részeként a hallgatók a szövegtárgyak fogalmával és szerepével ismerkedhettek meg. Ennek részeként az előadó saját tanári gyakorlatából rögtönzött egy kis kiállítást, mely két napig szemléltetőeszközként is szolgált. Az interaktív tevékenység során szó volt az élményközpontúságot szolgáló irodalmi kultuszról, a „családi” irodalomtanítás hasznáról, a mindennapokból ismert jelek és jelrendszerek irodalomtanításba való bekapcsolásának lehetőségeiről. Arra is szemléltető példát kaptak a résztvevők, hogy a költészetben megfogalmazott világtapasztalat hogyan előzte meg a fizika vagy a filozófia tudományos tételeit. Az „olvasás másként” címszóhoz kapcsolódva a résztvevők az örömolvasás, a nyitott olvasás, az erővel olvasás, a dinamikus olvasás, a közösségi és hangos olvasás élményszerző hatásával ismerkedhettek. A gyorsolvasás elsajátításához bibliográfia is került, és néhány módszert a gyakorlatban is kipróbáltak páros munkában.

Az előadó tankönyvszerzőként is bemutatkozott. A középiskolás tankönyvsorozat néhány fejezetének részletes bemutatása és megbeszélése valóságos ötletbörzét jelentett. A tankönyvek koncentrikus, hálózatos szerkezete az ismétlés didaktikai szerepére irányította a figyelmet. Feladatai a diákok által kedvelt digitális eszközök használatához adtak sok gyakorlati példát. A „Mitől vers a vers?” elnevezésű téma az élményt adó versolvasás, verselemzés játékos lehetőségeit vázolta fel.

A tartalmas elméleti és gyakorlati képzést könyvbemutató színesítette: Fóris-Ferenczi Rita (szerk.): *Együtt olvasni jó* és Kádár Edit (szerk.): *Feladatbank anyanyelvi órák tervezéséhez az V–VIII. osztályban* című kiadványokkal ismerkedtek meg a résztvevők a Báthory Gimnázium hangulatos klubtermében. Ez utóbbi kötetet minden résztvevő az RMPSZ ajándékaaként vehette át.

Az értékelő kérdőívek alapján a kollégák többnyire elégedetten távoztak a tanfolyamról. Szinte kivétel nélkül a szakmai szempont motiválta a részvételt. Értékeltek, hogy nagyon ak-

tuális probléma (az új tanterv) is bekerült a tematikába. Többen jelezték, hogy kevésbé lesz közvetlenül a gyakorlatban hasznosítható, amit tanultak, sok volt az „elmélet”, de a korszerű ismeretekben való gazdagodásra is szükség van. A tartalomra vonatkozó javaslatokat jövőre természetesen figyelembe vesszük.



Nyári akadémia a Telekiben

A szovátai Teleki Oktatási Központ működésének megkezdése óta minden évben helyet ad az immár 25 éve folyamatosan megszervezésre kerülő Bolyai Nyári Akadémiának. Mint országos oktatási és módszertani központ, több szekció lebonyolítását is vállalja, ezek száma az évek során a nyolcat is elérte egy akadémia keretén belül. Hagyományosnak számít az óvó, tanító, osztályfőnöki, intézményvezetői és honismereti szekció megszervezése.

Az idén július 9–15. között két szekciónak adott otthont a központ, az osztályfőnöki és a honismeret, helyismeret, helytörténet szekciók résztvevői képezhették tovább magukat, és tölthették el kellemesen az olykor túl kevésnek bizonyuló szabadidőt ebben a csodás és egyedi természeti, geológiai adottságokkal rendelkező környezetben.

A Mit szeretsz játszani? – Megmondom, ki vagy! A játék öröme mint önismereti út a pedagógiában címmel zajlott osztályfőnöki képzés vezetői Baróti Enikő és Mészáros Attila voltak. A képzők mottója pedig: „Egy embert jobban meg lehet ismerni egy óra játék alatt, mint egy év beszélgetéssel.” A programon 24 pedagógus vett részt.

Az osztályfőnöki szekció céljai között a következők szerepeltek: a saját élményű gyakorlatokon keresztül a résztvevők bővíteni tudják ön- és társismeretüket, valamint módszertani eszköztárukat, kapjanak erősítést a tanári hivatáshoz, töltekezzenek, és a játék, a saját élményű gyakorlatok, műhelymunkák során saját tapasztalatokhoz jussanak, majd dramatikus szituációs játékok segítségével találjanak új megoldásokat a felmerült kérdésekre.



A képzésen a játék hatóerejét saját élményű gyakorlatok révén szemléltették. Ezek által könnyebben belátható volt, milyen fontos a gyermek értékes tulajdonságainak felismerése és az ahhoz kapcsolódó életerők mobilizálása. A képzésen megismert játékok segítik a pedagógusok és a tanulóink önismereti munkáját, amely olykor a tanulást is játékos önmegismeréssé változtathatja.

Ugyanakkor nagymértékben hozzájárul a tanulás iránti érdeklődés, lelkesedés felkeléséhez, a csoportkohézió, az összetartozás érzésének, a bizalom, az önértékelítés és

együttműködés erősítéséhez is. A résztvevők számos gyakorlati példát láthattak a tanulók fejlesztésével kapcsolatosan. A cselekvésalapú, játékos gyakorlatokra épülő módszertani eljárások segítségével a képzésen részt vevő osztályfőnökök gyermekközpontú, játékalapú, gyakorlatorientált feladatokban szereztek jártasságot. A megismert módszereket közvetlenül tudják majd adaptálni a saját pedagógiai munkájukhoz.

A már második alkalommal megszervezett honismeret, helyismeret, helytörténet szekció képzésének címéül a *Játékos történelemtanítás – játékok alkalmazása a történelemtanításban*-t választották az előadók, név szerint: Horn Ildikó, Rüs-Zfogarasi Enikő, Tóth Szilárd, Szolláth Hunor, Imre Zsolt, Székely Rozália és Barát Andrea. A résztvevők – összesen 17-en – főként történelmet oktató pedagógusok voltak.



Tanulni játszva is lehet, sőt valószínű, hogy valamikor régen a játék éppen a tanulásról szólt. A gyerekek a felnőttek tevékenységeit utánozták, másolták, és ezzel felkészültek a felnőtt életre. Sőt, a felnőttek meséi, énekei, táncai és harci játéka is az ismeretek átadásáról és a munka, a vadászat vagy a harc gyakorlásáról szóltak. Hogy van ez mostanság? Mennyire távolodott el a játék a valódi élettől?

Az idei továbbképzőn főként erre kereste a választ a honismeret szekció pedagógus munkaközössége.

Elsőre hajlamosak lehetünk kijelenteni, hogy a sok játéknak nincs semmi köze a munkához és az élethez. Pedig a gyerekek jó és nagyon hasznos dolgokat is tanulhatnak ilyen módon – például az online történelmi stratégiai számítógépes játékokból. Ugyanakkor ezeknek sok káros hatása is lehet, és itt a képzők nem feltétlenül a játékfüggőségre és ennek a következményeire gondoltak. Sok történelmileg téves információ is rejtőzhet e játékokban. Ennek a képzésnek az volt az elsődleges célja, hogy a játék történelemórán való alkalmazásának a lehetőségeit elemezze, és gyakorlati példákkal bizonyítsa be annak konkrét hasznosíthatóságát. A képzés során a résztvevők előbb egy játéktörténeti előadássorozattal hallgattak meg *Gyerekek és felnőttek játéka. A játékok ábrázolásai. Társasjátékok a középkortól a 19. századig* címmel, majd a játékok alkalmazásának módszertani problémáival ismerkedtek meg. Ezeket követte a különböző játékkategóriák elméleti és gyakorlati bemutatása. Délelőttönként elméleti előadások zajlottak, délután pedig csoportos és kifejezetten gyakorlati foglalkozások keretében mutatták be a délelőtti elsajátított módszereket. Utóbbiak közül kiemelkednek a kooperatív technikák, illetve ezek gyakorlati alkalmazásának lehetőségei és előnyei.



A továbbképzés, a szakmai tapasztalatcsere mellett a nyári akadémia remek lehetőséget biztosít arra is, hogy a jelenlévők egymással találkozzanak, ismerkedjenek, szakmai és baráti kapcsolatok szövődjenek. Ezt a célt szolgálta a mindkét szekció résztvevői részére szervezett tanulmányi kirándulás is. Ennek során a résztvevők Szováttával ismerkedhettek, a sós tavak történetével, külön-

legességével, a sós környezet élővilágával, a villasoron tett sétával pedig a századforduló máig fennmaradt történelmi és kulturális örökségével.



Legyen játék a kémia oktatása

Az RMPSZ által meghirdetett tematikát örömmel fogadtuk, mert a kémia oktatása is remek lehetőségeket ad a játékos tanulásra, tanításra, ha kellő módszertani, gyakorlati ismeretekkel rendelkezik az oktató. Ezekre a módszerekre, eljárásokra próbáltunk hangsúlyt fektetni, hogy a tanulók könnyebben tanulhassák a kémiát. Új módszertani, didaktikai eljárások alkalmazása, az ismeretek felfrissítése nélkülözhetetlen a kémiaoktatásban, hisz csak egy jól képzett, a legújabb ismeretekkel rendelkező kémiatanár képes a tanulók érdeklődését, kémia iránti szeretetét felkelteni, ami szükségesé teszi vonzó, érdekes, mindenki által elvégezhető kísérletek, laborgyakorlatok ismeretét, alkalmazását az oktatásban.



Róka András kísérletezés közben

A XXV. Bolyai Nyári Akadémia kémiatanároknak meghirdetett tanfolyama különösen jól sikerült. A téma is szerencsés választás volt, bebizonyosodott, hogy maguk a tanárok is szeretnek játszani, játékos tevékenységeket szervezni, kémiai „mesét” tervezni, kísérletekkel teletűzdelve játszani. Az idei tanfolyam is, akárcsak az előzőek, elérte célkitűzéseit: az általános és középiskolai kémia és fizika tananyaghoz kapcsolódó kísérleteket, játékokat ismerhették meg a hallgatók, ugyanakkor számos olyan ki-

sérletet láthattak, illetve végezhettek el, amelyeket a fenti természettudományok oktatásában hatékonyan használhatnak. A tanfolyam lehetőséget ad egymás munkájának megismerésére, tapasztalatcserére:

„Évről évre a Nyári Akadémia egy olyan kreatív és vonzó szervezett keretet biztosít a középfokú oktatásban tevékenykedő tanároknak, amely lehetőséget ad a tanügyben érintettek közötti eszme- és tapasztalatcserére. Az akadémia arra hivatott, hogy elősegítse a szakmai előrehaladást, továbbképzési lehetőségeket nyújtson, illetve támogassa az újító jellegű párbeszédet.” (RMPSZ)

A tanfolyam Csíkszeredában, a Sapientia EMT-én zajlott július 17–21. között. Az egyetem biztosította a tanfolyam számára az előadótermet, a laboratóriumot, valamint a

kísérletekhez szükséges eszközök, anyagok egy részét. A Sapientia Egyetem Élelmiszer-mérnöki Karának előadói is bekapcsolódtak előadóként, a hallgatók számára gyakorlati, laboratóriumi foglalkozásokat biztosítottak.

A tanfolyamon 19 résztvevő volt, 2 hallgató Vajdaságból, a többiek Erdély különböző megyéiből.

A szervezők a következő célok megvalósítását tartották szem előtt: az általános, illetve a középiskolai kémiatanárok szakmai ismereteinek fejlesztése, a kémia más tantárgyakkal való kölcsönhatásának hangsúlyozása, gyakorlati ismeretek elsajátítása, a didaktikai játék módszertana és gyakorlati alkalmazása kémiaórán.



A tanfolyam 30 órában, változatos tevékenységekkel zajlott, volt csoportos és egyéni kísérletezés, gyakorlati tevékenység, interaktív előadás, játék, vetélkedő, workshop.

A változatos tematikát, az előadások, foglalkozások magas színvonalát az előadók biztosították: Róka András (ELTE Kémiai Intézet, Budapest), Rakota Edina (Fazekas Mihály Gimnázium, Budapest), Máthé István (EMTE Sapientia, Csíkszereda), Albert Csilla (EMTE Sapientia,

Csíkszereda), Keglevich Kristóf (Fazekas Mihály Gimnázium, Budapest).

A tanfolyam során feldolgozott témák: Legyen játék a tanulás, Természettudo-



mány-történet az értelemfejlődés tükrében, Akarsz-e játszani?... (vetélkedő), Matroszka-elv, Misimókus tanoda, Időutazásod története, Fényforrások, „Játék”: Kísérletes „drámapedagógia” (Róka András), A víz mikrobiológiai és kémiai vizsgálata: Mikrobák az ivóvízben? A természetes ásványvizek makro- mikroelem vizsgálata – laborgyakorlat (Albert Csilla, Máthé István), Színes/érdekes kísérletek, Kémiatörté-

net a kémia tanításában (Keglevich Kristóf), Módszertani mesék – Játékok alkalmazása a tanórákon (Rakota Edina).

A tanfolyam keretében szakmai kirándulásra is sor került (a gyimesfelsőlóki Árpád-házi Szent Erzsébet Katolikus Teológiai Líceumhoz, a borospataki skanzenhez és néprajzi kiállításához, az ezeréves határhoz).

A képzésen részt vevő pedagógusok által kitöltött értékelő ívek alapján állíthatjuk, hogy a Bolyai Nyári Akadémia keretében tartott kémiatanári továbbképző valóban hatékony szakmai, módszertani továbbképzés volt. A hallgatók kifejezetten értékelték a laborgyakorlatokat, a bemutató kísérleteket, a csoportos tevékenységeket, a kémiai játékokat. Azok a tanárok, akiknek iskolájában nincs megfelelő felszerelés a kísérletek elvégzéséhez, itt olyan egyszerűbb, kevés vegyszerszükségletű módszerekkel is megismerkedhettek, amelyek bizonyos szinten lehetővé teszik a gyakorlati bemutatást és ezzel a jelenségek megismerését és értelmezését.

Továbbra is sok gyakorlati tevékenységet, több módszertani előadást szeretnének, olyan előadásokat, amelyek alkalmazása a kémiaoktatást érdekesebbé, vonzóbbá teszi a tanulók számára.

Játékos vallástanítás mint kihívás és lehetőség

A református vallástanárok részére szervezett továbbképző július 24–28. között zajlott Kolozsváron, a Bethlen Kata Diakóniai Központban. A szervezők célja az volt, hogy az öt nap során ötleteket, módszereket kínáljanak a krisztocentrikus, de gyermekszerű vallásoktatáshoz. (Utóbbi szorosan összefügg a játékosággal, a program központi témájával, amelynek mentén a tevékenységek a tanítási folyamat játékosabbá tételét szolgálják.) A képzés tudatosítani kívánta a gyülekezeti és az iskolai vallásoktatás azonos és eltérő pontjait. Ezeken túlmenően viszont találkozási lehetőséget kínált a gyermekmunka legfőbb munkatársai – a lelkészek és vallástanárok – számára, hogy szakmai tapasztalataikat megoszthassák egymással, beszéljenek a jól működő közös munkamodellekről, ill. a további együttműködési lehetőségeken gondolkodhassanak.



Az egyik feldolgozott téma az iskolai vallásórák és a gyülekezeti katekézis módszertanának sajátosságait, a gyerekszerűség kérdését tárgyalta az alábbi alegységek mentén: *A gyülekezeti vallási nevelés különféle alkalmainak feltérképezése (vallásóra, gyermekistentisztelet, vasárnapi iskola, gyermekevangélizáció stb.) műfaji besorolása; Homo ludens – bibliai és rendszeres teológiai alapvetés; A vallásórás gyerekek korcsoportok szerinti életkori sajátosságai; Élménypedagógiai és kooperatív módszerek bemutatása; Bűvészkedés – mint módszer – a vasárnapi iskolai alkalmon.*



Szó esett még az oktatási folyamat tervezéséről (munkaterv- és óravázlat-készítésről, különös tekintettel a célok megfogalmazására, ill. a krisztocentrikus tartalmak kiválasztására és a játékos módszerek alkalmazására), a kommunikációs készségek fejlesztéséről, szövegértési, értelmezési kérdésekről, a vallásóra keretében történő identitásfejlesztésről

(egyház történeti és honismereti kérdések által, a nagyvárosi, falusi és szórvány gyülekezeti helyzetekben történő identitáserősítésről is.

A tanfolyam során a következő munkaformákat alkalmazták: előadásokat, kiscsoportos beszélgetéseket, gyakorlatokat, didaktikai játékokat, műhelyeket. A képzés teljes időtartama alatt jelen volt három előadó, akik kollégáik előadásai, ill. gyakorlatai alatt is segédkeztek, irányították a kiscsoportos tevékenységeket, levezették, megszervezték a didaktikai játékokat, naponta levezették a kiértékelő beszélgetést stb.

A power pointos bemutatók által kísért előadásokat követően a résztvevők az adott témakör kérdéseit kiscsoportos beszélgetésekben tisztázták, különféle gyakorlatok (kérdőívek, didaktikai játékok, szövegelemzések) által mélyítették el ismereteiket.

Az előadások és a gyakorlatok során különféle didaktikai játékokat ismerhettek meg a résztvevők, és azt is, hogy korcsoportok, fejlesztett kompetenciák és tanítási célok függvényében miként lehet ezeket felhasználni.

A református vallástanárok számára szervezett program a szaktudás erősítése mellett igyekezett elősegíteni a lelki épülést és felüdülést is. Minden nap áhítattal kezdődött (imádság, ének, rövid biblia magyarázat), ill. étkezések alkalmával is magától értetődő volt a közös ima.



Az ünnepélyes megnyitó alkalmával Gáll Sándor, az Erdélyi Református Egyházkerület tanügyi előadótanácsosa tartotta az áhítatot. A Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége részéről Virág Erzsébet alelnök és Szócs Jutka nyugalmazott tanárnő, a Babeş-Bolyai Tudományegyetem Református Tanárképző Kara részéről Püsök Sarolta köszöntötte a résztvevőket. Végül a résztvevők levonultak a Farkas utcai református templomba, ahol megtekintették Kocsis István *Árva Bethlen Kata*

című monodrámáját, Meister Éva színművésznő előadásában.

A foglalkozások rendjén érkező visszajelzések, a kiértékelő beszélgetések és a kérdőívek alapján megállapíthatjuk, hogy a program tervezett célja megvalósult. Az eredmények részben az előadók, ill. foglalkozásvezetők jól megtervezett és célirányos munkájának, részben a résztvevők pozitív hozzáállásának, ill. tanári tapasztalatainak köszönhetőek. Fontos hozadéka a programnak, hogy a résztvevők megoszthatták egymással tapasztalataikat, és az előadókkal, képzőkkel családias légkörben beszélhették meg kérdéseiket.

Az idei program különleges lehetősége az volt, hogy a vallástanároknak alkalmuk nyílt a szakmai tapasztalataikat munkatársaikkal, olyan gyakorló lelkészekkel megosztani, akik a párhuzamosan szervezett továbbképzőn ugyanazt a tematikát dolgozták fel. A



műhelyeken gyakorolhatták a játékos, gyermekközpontú, ugyanakkor krisztocentrikus tanegységek tervezését.

Általában dicsérőleg nyilatkoztak, meglegedetten szölk az elméleti és gyakorlati programok arányáról, a kedvenc előadások, foglalkozások bejelölése is általában arányosan oszlott meg a felkínált lehetőségek között. Didaktikai já-

tékokból szívesen gyakoroltak volna többet is.

Előadók és csoportvezetők voltak: Püsök Sarolta, Kun Mária, Gorbai Gabriella, Péter Éva, Bustya János, Lukács Olga, Nagy Alpár, Kádár Magor, Szecsődi Árpád, Szűcs Éva.

Hatékony módszerek a hitre nevelés szolgálatában

A Bolyai Nyári Akadémiának idén is volt római katolikus vallástanároknak szóló szekciója. A társszervezést ebben az évben a nagyváradi római katolikus püspökség Katekétikai Központja vállalta, helyszíne pedig a Posticum Keresztény Kulturális Központ volt. Július 9–14. között közel hatvan hitoktató gyűlt össze a négy erdélyi magyar egyházmegyeből, hogy gyarapítsa szakmai tudását, megossza egymással tapasztalatait, és nem utolsósorban pihenjen, töltekezzen a fárasztó tanév után.

A Pedagógusszövetség által meghirdetett *Legyen játék a tanulás!* főcím jól jött a hit-tanári továbbképző szervezőinek is, hiszen a tanév során megejtett találkozók alkalmával maguk is ilyen jellegű programról gondolkodtak. Mindenképpen olyanról, amelyikben a módszertani ismeretek kapnak nagyobb hangsúlyt. Az előzetes informálódás alapján ugyanis egyértelmű volt, hogy a hitoktatók elsődlegesen az egész embert megszólító,



Az ünnepélyes megnyitón Benedek Ramóna, a váradí egyházmegye módszertani felelőse, Ozsváth Judit egyetemi oktató, Böcskei László nagyváradi megyés püspök, Soós Sándor Bihar megyei RMPSZ elnök

hatékony módszerek megismerésére vágnak, olyanokra, amelyek alkalmazása nyomán valóban megérintődik a gyermek.

A hittanórákon meg kellene történnie a „csodának”: a gyermeknek valami olyat kellene tapasztalnia, ami elindítja, majd tovább vezeti őt egy egészen szép és tiszta világban. Amennyiben ez nem tud megtörténni, a hittan is csak egy „tantárgy” marad a sorban, aminek meg lehet, nem is tulajdonítanak különösebb figyelmet a tanulók, nemhogy egész életük alakításához fontosnak éreznék azt. Az unalmassá váló hittanórák aztán a hittanár lelkesedését is csökkentik, nem lesz sikerélménye, és egyre nehezebbé válik számára ez a szép, szent szolgálat.

Kell tehát a jó módszer – ezért a nagyváradai hittanári továbbképző szervezői a program öt napjára bábozással, múzeum- és élménypedagógiával, drámapedagógiával, pszichodrárával és Kett-pedagógiával foglalkozó szakembereket hívtak meg. A Szent László-emlékév kapcsán a – lovagkirály életét, munkásságát is szem előtt tartó – foglalkozások két párhuzamos csoportban zajlottak a Posticum hangulatos tereiben. A bábkészítéssel és bábozással a kolozsvári Babeş-Bolyai Tudományegyetem oktatója, *Palocsay Kisó Kata* ismertette meg a résztvevőket, a múzeum-, élmény- és Kett-pedagógia elemeihez a Pécsi Püspöki Hittudományi Főiskolán tanító *Sipos Edit* vitt közelebb, *Bordás Andreea* a drámapedagógia, *Bartha Krisztina* pedig (mindketten a nagyváradai Partiumi Ke-



Palocsay Kisó Kata bábkészítő műhelye



Múzeumpedagógiai foglalkozás a nagyváradai vár udvarán

a hitoktatók több alkalommal találkoztak a váradi püspökség kulturális referensével, a régész végzettségű *Lakatos Attilával*, aki a gyönyörűen felújított nagyváradai várral, a történelmi városközponttal, a püspöki székesegyházzal és a palotával ismertette meg az Erdély és a Partium minden részéről érkezett tanárokat. Ő vezette azt a zárandókatot is, amelyik az egyházmegye Szent Lászlóhoz kapcsolódó helyeire kalauzolt: a bihari földvárba és Szentjóra, az egykori apátság helyszínére, de a szalárdi református (valamikor katolikus) templomban feltárt freskókat is megmutatta. Sok hangulatos elemmel tűzdelt, alapos magyarázatai sokáig emlékeztetésekké maradnak a résztvevők számára.

Az élményszerű tanulás mellett a kikapcsolódás biztosítása is fontos szempont volt



Drámapedagógiai foglalkozás Bordás Andreával

resztény Egyetem oktatói) a pszichodráma tanórai alkalmazásával kapcsolatosan tartott foglalkozásokat.

A továbbképző külön színfoltja volt az új V–VIII. osztályos tanterv és az új V. osztályos tankönyv bemutatása is, annak szerzői – *Ozsváth Judit*, a BBTE oktatója, *Nemes István*, a Posticum programigazgatója és *Benedek Ramóna*, a váradi egyházmegye hittanárainak módszertani felelőse – által. Az öt nap során

a szervezők számára, így az öt nap során úszásra, neveléshez kapcsolódó témájú filmek nézésére, néptánc tanulására (élőzenével és táncoktatókkal) és zenés szórakozásra is lehetőség volt. A didaktikai eszköztár bővítését szolgálta a magyarországi Parakletos Könyvesház mozgóboltja, amely gazdag kínálattal állt a résztvevők rendelkezésére.

A napok meditatív (taizéi) imával indultak a

ház szép kápolnájában, az együttlét öt napja során pedig négy szentmisén volt lehetőség részt venni. Az autóbuszos zárándoklatot lezáró, a vártemplomban bemutatott szentmisét a temesvári egyházmegye általános helynöke, *Dirschl Johann* főcelebrálta, aki jelképesen átvette *Pék Sándortól*, a nagyvárad Szent László templom eseperes-plébánosától a továbbképző-sorozat stafétáját, hiszen jövőre Temesvár lesz a házigazdája ennek a rendezvénynek.

A beszámoló nem lenne teljes a nagyvárad megyés püspök, *Böcskei László* messze-menő támogatásának és jelenlétének említése nélkül. Böcskei püspök már hosszabb ideje közelről felügyeli a négy egyházmegye hitoktatásért felelős munkatársainak munkáját, az elmúlt évben több, négy egyházmegyét érintő kérdéseket tárgyaló tanácskozásnak is otthont adott, és követte a tanterv- és tankönyvírás folyamatát is. Valamennyi ilyen jellegű programon személyesen részt vett. A júliusi továbbképzőn is igazi házigazda volt, szentmisét mutatott be, és megnyitotta a rendezvényt, majd több programpontra is igyekezett jelen lenni és ismerkedni, beszélgetni a hitoktatókkal. A program egyik napján a püspöki palota kertjében hangulatos szeretetvendégségre hívott mindenkit. Az ő hozzá-

állása, segítsége mindenképpen meghatározó az erdélyi magyar katolikus hitoktatás szemléletbeli és módszertani megújulása szempontjából.

Az alábbi összeállításban a képzés résztvevőinek visszajelzéseiből szemlélünk.

„Több mint tízéves tanári tapasztalatom alapján azt látom, hogy társadalmunk kihívásai miatt új megközelítésre van szükség a hitoktatás terén is. A szervezők ezt tartot-



A Kett-pedagógia elemeire épített témafeldolgozás Sipos Edit vezetésével

ták szem előtt, amit nagyra értékelek. Minden program a gyermekközpontú pedagógia egy-egy hatékony módszerének megismerését szolgálta. Minden jól jön, ami a tanár egyéniségét, az ő pedagógiai eszköztárát gazdagítja, különösen akkor, ha az a személyiségfejlődést segíti. Azt gondolom, hogy korunk hitoktatásának a személy értelmi, érzelmi és lelki összetevőinek egészét kellene célba vennie, ezért elengedhetetlen szükségletnek látom a megismert, gyakorolt technikákat.” (*Erdély Imre, a csíkszeredai Segítő Mária Gimnázium hittanára*)



Bartha Krisztina önismereti foglalkozása

kozás alatt társunk által, titokzatos módon Isten, s találunk rá egy-egy „út” során vagy éppen a végén Gondviselő Atyánkra. Együtt lenni jó! Együtt játszani még jobb! – vonhattuk le a következtetést.” (Csiki Csilla, a marosvásárhelyi Római Katolikus Teológiai Líceum hittanára)

„A program tömör volt, de nem volt fárasztó. Sok új ismeretet szereztünk, jobban megismertük a módszereket, szakkönyveket és didaktikai eszközöket vásároltunk. Az új tanévet lendülettel és új tankönyvvel kezdhetjük, amiért nagyon hálásak vagyunk. Bátorítást kaptunk arra, hogy merjünk új vizekre evezni, és kicsit és nagyot könnyed, játékos módszerekkel tanítsunk, neveljünk. Igen, a módszertani megújulásra feltétlenül szükség van, s ezt nagyban segítette ez a továbbképző. Az sem mellékes, hogy az emlékémben



Az új V.-es hittankönyv megismerésével kapcsolatos csoportmunka Ozsváth Judit vezetésével

„Az idei képzés jól felépített, sokszínű és egyben nagyon fontos, nagyon hasznos foglalkozásokból, tevékenységekből állt. Közben jobban megismertük egymást és önmagunkat, ráérezhettünk kisebb-nagyobb neveltjeink problémáira, nehézségeire, és olyan kapaszkodókat kaptunk, melyekkel segítségükre lehetünk a hitre nevelés során. Gyerekeként élhettük át, hogyan is érint meg egy-egy foglal-

sikerült a Szent László királlyal kapcsolatos ismereteinket gyarapítani, és az ő ereklyéje előtt is tisztelgethettünk.” (Kalamár Mária, a csíkszentdomokosi Márton Áron Általános Iskola aligazgató-hittanára)

„A tanult, látott, tapasztalt dolgok nagy segítségemre lesznek abban, hogy tovább fejlesszem hitoktatói munkámat, és ezáltal hatékonyabbá, vonzóbbá tegyem az általam tartott vallásórákat. Az idei

továbbképző hasznos szakmai ismereteket, lelki felüdülést és tartalmas szakmai és baráti beszélgetéseket jelentett számomra. Egy sikeres továbbképző van mögöttünk, ahol a szervezés tökéletes volt, az előadó tanárok jól felkészültek voltak, és minden feltétel biztosítva volt a tanulásra és a tartalmas kikapcsolódásra.” (Sebesi Ibolya, a szatmárnémeti Dr. Vasile Lucaciu Gimnázium és a Bălcescu–Petőfi Gimnázium hittanára)

„A program sok szempontból is értékes volt számomra. Egyrészt a változatossága miatt, másrészt azért, mert a különböző foglalkozások során nem elméleti információkat, utasításokat kaptunk. Szinte egyáltalán nem jegyzeteltünk. Minden gyakorlati jellegű volt, és éppen ezért nem éreztem, hogy elfáradtam, leterhelődtem szellemileg. Sokkal inkább feltöltődtem. Olyan tapasztalatokat, módszereket, utakat kínált ez a néhány nap, amiket alkalmazni is tudunk a munkánk során, mind az iskolai és a plébániai hitoktatásban, mind osztályfőnöki vagy akár irodalom-, történelem- és más órákon.

Ez a továbbképző emberileg is közelebb vitt bennünket egymáshoz. Érdekes volt megtapasztalni azt, hogy a napok múlásával egyre jobban leépültek a belső falaim, fa-



A Szent László bihari nyomdokain szervezett, Lakatos Attila által vezetett zarándoklat első állomásán: a bihari földvárban

laink, és mennyire mélyen meg tudtunk nyílni egymás előtt egy-egy foglalkozás, beszélgetés alkalmával. Igazi találkozások voltak. És ez megerősített. Mind emberileg, mind szakmailag.

Mint az élet minden területén, a hitoktatásban is szükség van a megújulásra. Kezdő hitoktatóként fájdalmas volt megtapasztalni, amint a „világmegváltó terveim” fokozatosan romba dőltek egy-egy vallásóra után. Mert hiába a füzetnyi információ, ha

csak a fejet szólítja meg. És a diáknak nem kell még egy olyan óra, ahol árad felé az információ, ugyanis a legtöbb helyen csak azt kapja, és ez ritkán találkozik az ő életével.” (Vakon Orsolya, a margittai Horváth János Elméleti Líceum hittanára)

„Az idén a kreativitásé volt a főszerep. A tevékenységeket és a foglalkozásokat úgy állították össze, hogy a hittantanárok felfedezték önmagukban a talentumot, az alkotási vágyat és a játék örömét. A személyes tapasztalatszerzés számunkra is biztosított volt, aminek nagyon örültem. Ezáltal is rádöbrentem arra, hogy a hit igazságai és a bibliai történetek nem csak az értelmet, hanem az egész embert kell megszólítsák. Papként és hitoktatóként nagyon sokszor tapasztalom, hogy a tekintélyelvű pedagógia már nem elegendő a mai fiatalok elérésére. Be kell vallanunk őszintén, hogy nem mindig a megfe-

lelő hangon közeledünk a diákokhoz és a fiatalokhoz. A megismert és gyakorolt módszerek segítenek közelebb kerülni a fiatal nemzedékhez.” (Kocsik Zoltán pap, a temesvári Gerhardinum Római Katolikus Teológiai Líceum igazgató-hittanára és lelkipásztorja)



Csoportkép a nagyvárad püspöki székesegyház és Szent László szobra előtt

Zene a játékban, játék a zenében

„A ttól különösen óvakodni kell, hogy a gyermek a tanulmányokat, melyeket még nem szerethet, meg ne gyűlölje, és egyszer tapasztalt keserűségtől a gyermekéveken túl vissza ne rettenjen. Játék legyen a tanulás.” (Quintilianus)

A fenti mottóval szervezték meg júliusban Székelyudvarhelyen – immár 23. alkalommal – a Bolyai Nyári Akadémia zene- és képzőművészet szakirányú továbbképzőjét, melynek a Palló Imre Művészeti Szakközépiskola adott otthont. A mintegy 50 pedagógust mozgósító rendezvény a szokásokhoz híven dinamikus és érdekes volt, a résztvevőket aktívan bevonták a tevékenységekbe.

Képzésünknek a *Zene a játékban, játék a zenében* címet adtuk, előadónak pedig



magyarországi szakembereket hívtunk: *Erdei Gergőt, Palócz Rékát, Smuta Attilát, Versánszky Ildikót*. Az ő irányításukkal munkálkodott a 30 zeneszakra iratkozott résztvevő és a tevékenységbe bevont diákok, egyetemi hallgatók. A tanfolyam céljaként a következőket határoztuk meg: a szakmai kompetenciák fejlesztése, kreatív alkotó/gyakorló munka, módszertani-didaktikai kompetenciák fejlesztése,

a játék mint didaktikai eszköz megismerése, a kommunikációs kompetenciák fejlesztésének fontossága, új, innovatív zeneoktatási módszerek taglalása, a tehetségápolás jelentőségének megvitatása.

A résztvevők délelőttönként négy kisebb csoportban dolgoztak a következő szakirányok mentén: hegedű (módszertani, elméleti és gyakorlati oktatás), kamarazene (módszertani, elméleti és gyakorlati oktatás), magánének (módszertani, elméleti és gyakorlati oktatás), ének-zene/karvezetés (módszertani, elméleti és gyakorlati oktatás). Délutánonként mindannyian kóruspróbákon vettünk részt, egyrészt a közös éneklés örömeinek újrafelfedezése okán, másrészt a hagyományos záróhangversenyre való felkészülés érdekében.

A képzés struktúrája tehát némileg sajátosnak mondható a BNYA keretében, hiszen mesterkurzusszerűen, diákok, egyetemi hallgatók bevonásával zajlik, s egyaránt tartalmaz elméleti és gyakorlati oktatást, kórus- és kamarazenei próbákat.

Tekintve, hogy a hallgatók között minden évben vannak óvónők, tanítónők is, akik nem rendelkeznek felsőfokú zenei végzettséggel, a kórusrepertoár és a munkamódszerek megválogatása különös figyelmet érdemel, hiszen a célunk az, hogy minden résztvevő számára elérhetőek, befogadhatóak legyenek a feldolgozott információk. Ugyanakkor – a zárókoncert létrehozásának érdekében – fontos szerepet kaptak a következő munkamódszerek és a megfelelő időbeosztás is.

A napi programot idén is számos kiegészítő, választható tevékenység színesítette, s ez a kiváló hallgatói és előadói csapatot dicséri:

– *Halkovics Dorottya* budapesti hallgatónk *Zenei készségfejlesztő játékok a gyakorlatban (kisiskolás korban)* címmel két, igen tartalmas és egyben szórakoztató előadást tartott.



– *Gábor Zoltán* énekművész és *Gajdos Béla* zongoraművész *Szintén zenész* címmel tartott előadóestet. Ők a Vajdaságból érkeztek, már sokadik éve résztvevői a képzésnek.

– Elsősorban a magánének tanároknak szólt *Palócz Réka* énektanár, operaénekes *A hangképzés módozatai és problematikája* című előadása.

– A zárás előtti estén a *kamarazene- és énekszakos hallgatók előadóestjére* került sor, amelyen e két szak összes diákja és tanára színpadra lépett.

– Az utolsó estén *zárókoncerttel* koronáztuk meg a heti tevékenységet.

Az idei képzés egyik erőssége a nagy létszámú zenészcsoporthoz volt, tagjait nagy százalékban szakképzett, művészeti középiskolákban oktató zenetanárok tették ki. Örömmel tapasztaljuk ugyanakkor azt is, hogy jelentős fejlődésen mennek át azok az évente visszajáró kollégák is, akik nem rendelkeznek művészeti végzettséggel. A csoportokban kellemes, baráti légkör uralkodott, a munkafolyamatot kölcsönös segítőkészség, jó hangulat jellemezte.

A zenei képzéssel egy időben *Színek, formák, játékos technikák* címmel a vizuális nevelés, a képzőművészet is újra szerepet kapott a BNYA képzéseinek palettáján. *Imets László* grafikusművész értő irányításával 20 hallgató frissítette fel, mélyítette el ismereteit, és ismerkedett meg különböző innovatív és hagyományos módszerekkel, technikákkal. Napi tevékenységeik sorában egyaránt helyet kapott az elméleti oktatás (művésztörténet, módszertan), a műhelymunka (műtermi és szabadtéri alkotótevékenység különböző technikákkal), valamint a képzést záró kiállításra való készülődés. Ahogyan a zenei képzésen, a hallgatók között itt is – és itt igen jelentős létszámban – voltak tanító- és óvónő kollégák, akik nem rendelkeznek képzőművészeti végzettséggel, ezt a mun-

kamódszerek megválasztásakor is szem előtt tartotta az oktató. Ilyen módon sikerült mindenki számára befogadhatóvá tenni a képzőművészeti ismereteket, hasznos és főként használható módszereket átadni a hallgatóknak.

Napi programjukat szakmai jellegű filmek vetítése, reggeli előtti „krokizás” és sok egyéb, vidám hangulatú csoporttevékenység jellemezte. A képzőművészeti képzésnek ér-



dekes színfoltja volt a hallgatók, résztvevők, szervezők elemista korú gyerekeinek bevonása is, akik lelkesen tanulgatták Laci bácsitól a rajzolás hogyanját és mikéntjét.

Végezetül álljon itt néhány olyan gondolat, amelyet a képzés közösségi oldalára küldtek a résztvevők: „Jó volt együtt lenni, ennyi csodálatos ember között.”

„Felejthetetlen és egyedi élményekben volt részem most is, ami csodálatos ajándék, köszönöm, hogy megajándékoztatok velem! Alig várom, hogy újra hallgathassam a szép darabokat!”

„Nagyon tartalmas volt az elmúlt hét. Sokat gazdagodtam az ismeretek, az közös éneklések, beszélgetések által. Köszönet a szervezőknek és a tanárainknak.”

„Milyen szerencsés és gazdag emberek vagyunk. Köszönöm, hogy együtt lehettem veletek.”

Új szemlélet a román nyelv oktatásában

A román nyelv oktatása mindig kényes téma volt, és talán az is marad. Nem könnyű egy magyar ajkú tanulónak román nyelvet oktatni úgy, hogy a tantervi követelményeknek is megfeleljen, a nyelvet is megtanulja (tudjon kommunikálni románul közép-szinten), és a képességvizsgán is jól teljesítsen (amiről mindannyian tudjuk, hogy jelenleg azonos a román anyanyelvűekével).

Ez a probléma már régóta az oktatáspolitikai és a szakmai beszéd tárgya. Egyre több román nyelvet tanító pedagógus próbál megoldást keresni rá, hisz mind a gyermek, mind a tanár iszonyú nehéz helyzetbe került. A gyermek kérdése: „Hogyan fognak engem megérteni, ha nem tudom a nyelvet helyesen beszélni?” A tanár kérdése: „Hogyan tudjak úgy tanítani, hogy a gyermek a nyelvet is beszélje, a vizsgán is átmenjen, és eközben az irodalmat is megszeresse?”

Erre egy megoldás van: a tanulócsoporthoz igazodó tartalmi és tanulásszervezési differenciálás, amit véleményem szerint már mind megpróbáltunk, és eredménye is volt. Talán ugyanígy gondolkodtak azok a személyek, fórumok is, akik eldöntötték, hogy nem elég az, ha 2011 óta próbálnak kisebbségnek szóló tankönyveket kiadni, ennél többre van szükség: meg kell változtatni a tantervet.

Nagy meglepetés ért, amikor gyakorló pedagógusként megtudtam, hogy végre van kisebbségi, magyar anyanyelvű tanulóknak kidolgozott román nyelv és irodalom tanterv, amely eltér a román anyanyelvű tanulók számára előírt román nyelv és irodalom tantervtől. Elolvastam a dokumentumot, és örömmel láttam, hogy a románt második nyelvként tanuló, magyar anyanyelvű gyermekek számára a tanterv a kommunikációs készségek fejlesztésére fektet hangsúlyt, nem a mechanikus nyelv(tan)tanulásra.

Ez azt jelenti, hogy a 2017–2018-as tanévtől a kisebbségnek szóló specifikus tanterv lép érvénybe, azonban ehhez nem elég csak a tanterv, hiszen a tanárnak új módszerekre, eszközökre van szüksége; a nyelvet és nyelvhasználatot is másként kell megközelíteni, mert mostantól a román nyelv tanításában a kommunikációs készségek kialakítására kerül a hangsúly. Ezt segíti a kolozsvári Ábel kiadónál megjelent tanári kézikönyv, amely útmutatóként szolgál a román nyelvet nem anyanyelvként tanító pedagógusoknak.

A tanári kézikönyv bemutatójára a Bolyai Nyári Akadémia keretében (2017 júliusában) tartott konferencián került sor. A rendezvény célja a tanterv által képviselt új szemlélet bemutatása és tudatosítása volt. Gyorsan megtelt a terem, nagyon sok érdeklődő pedagógussal. A találkozó első részében a tanárok útmutatást kaptak az új tantervről, majd ezt követően két csoportra felosztva megpróbáltuk boncolgatni a kérdést.

Az új tanterv kompetencia alapú, és lehetőséget teremt a differenciált, a helyi sajátosságokra alapozó oktatásra. A tanár döntésén múlik, hogy milyen módszerekkel éri el a tantervben előírt olvasási, szövegtértési kompetenciák elsajátítását. A tanterv szemléle-

téhez igazodó kézikönyv nemcsak az új program sajátosságaira világít rá, hanem annak gyakorlati alkalmazására is alternatívákat kínál.

Az első fejezet címe az aktuális helyzetet tükrözi: Irányváltás (Reorientări). Az első rész az elméleti alapokra világít rá, míg a második fejezet a tanárok tapasztalatait értékesítve, az általuk alkalmazott, kipróbált és hasznosítható módszereket, jó gyakorlatokat mutatja be.

Az első részben hat egyetemi oktató írásait olvashatjuk: elsősorban az új tanterv szemléletváltását emelik ki, amely véleményük szerint hatékony lehet a román nyelvet második nyelvként tanulók számára, mert nemcsak a nyelvet fogják könnyebben elsajátítani, hanem a román kultúrából is ízelítőt kapnak, ezáltal megismerkednek a nép hagyományaival, értékeivel, gondolkodásmódjával. A kompetenciák sem kerülnek el a szerzők figyelmét, ennél a témakörnél is a gyerekek kommunikációs készségeire fektetnek hangsúlyt, ami azt jelenti, hogy a tanulót különböző helyzetekkel kell majd órán szembebesítenie a tanárnak ahhoz, hogy tudjon kellőképpen válaszolni, ha valós beszédhelyzetbe kerül. Ezt követően betekintést nyerhetünk a magyar és román nyelv(tan) közti hasonlóságokra és különbségekre, ami talán a legérdekesebb része a tanulmánynak. Egy újabb fontos téma az olvasás, vagyis az olvasott szövegek értelmezése. Az utolsó téma, amiről szó esik az első részben: a kompetenciák ismertetése, értelmezése és fejlesztésük folyamata évfolyamokra és tartalmakra lebontva.

A kézikönyv második része tanulási tevékenységeket és módszereket mutat be. Miért hasznos ez? Azért, mert olyan pedagógusok ismertetését olvashatjuk, akik már kipróbálták a bemutatott módszereket, eredményt értek el velük, és ötleteket adnak annak érdekében, hogy a román órák mozgalmasak, érdekesek legyenek. A fejezet első részében az elemi oktatási szakaszra kerül a hangsúly, a szerzők rávilágítanak a nemrég megjelent tanterv újításaira. Ezt követően különböző tanulási tevékenységeket és stratégiákat találunk a következőkre: szöveg hallgatása és a jelentés kialakulásának a folyamata; beszélgetés és a szókincs fejlesztése; olvasás; írás és szövegszerkesztés; a metanyelvi gondolkodás fejlesztése. Az útmutatót egy I. L. Caragiale műveire épülő oktatási projekt zárja, majd a nyelvtanításhoz kapcsoló választható tantárgyak tervezési lehetőségeiről, bizonytalanságairól olvashatunk.

Ajánlom ezt az útmutatót minden kezdő vagy több éves tapasztalattal rendelkező tanárnak, szakembernek és minden olyan személynek, akit érdekel a román nyelv sajátos oktatása és tanulása. Ugyanakkor arra is fel szeretném hívni az érintettek figyelmét, hogy ez az első alkalom, amikor a tanárok kézzelfogható segítséget kapnak, jó példákat arra, hogy hogyan lehet gyakorlatba ültetni azt a szemléletet (azokat a módszereket) és gondolkodásmód-váltást, amelyekre az új tanterv lehetőséget ad.

Tódor Erika-Mária (szerk.): *Ghidul profesorului de limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară*. Ábel Kiadó, Kolozsvár. 2017.

Filmajánló: Megnyíló ablakok

Érdeemes tanítványainkkal közösen filmet nézni. Osztályfőnökként, szaktanárként megkeresni a tanórán kívüli tevékenység, az életkori sajátosságra figyelés vagy egyszerűen az egymásra hangolt érdeklődési kör biztosította alkalmakat, és összeülni, együtt filmet nézni, átbeszélni. Adódnak azonban olyan filmek is, amelyeket érdeemes pedagógusként, tanítványok nélkül is megtekinteni, hiszen a pálya buktatóiról, a mindennapi megújulás szükségességéről és nehézségeiről szólnak, vagy éppen a kiegészítés, a látókör beszűkülésének veszélyeiről, a változás szükségességéről. Mindezeknek a negatív hatását tanítványaink is elszenvedik, de nyilvánvalóan a tanári tapasztalat hiányában ezeket a filmeket jóval nehezebben érezhetik magukénak, mint az életkori sajátosságuknak, érdeklődési körüknek megfelelőket.

A *látogató* (The Visitor, amerikai, 2007) című filmet ezért jobb nyugodt magányunkban megnézni, csendben elgondolkodni, és remélni, hogy nem vagyunk az első jelenetekben megismert pedagógushoz hasonlatosak. Ha mégis, azaz riasztóan ismerősnek érezzük az egykedvűséget, a mókuskereket és a futószalagmunkát, vagy éppen az alkotási kedv hiányát, a film hatására – jó esetben – felismerhetjük a jelenetekben nyomon követhető jellemfejlődés szükségességét, esélyt kínálva mindazoknak, akiknek a hatására ez be is következhet.

Idősödő egyetemi tanár mindennapos feladatait végzi: előadásokat tart, tanulmányokat publikál, konferenciákra jár, elutasítja a határidőn túl leadott dolgozatokat, legyen bármilyen nyomós ok is a késésre. Hallgatósága csökken, készülő könyve lassan már az elképzelés szintjén sem létezik, előadásait pedig mások kutatására, tanulmányaira alapozva tartja. Esténként hazatér hatalmas, ám üres lakásába, másnap pedig kezdi előlről. Zongorázni is próbál, sikertelenül, már-már rögeszmésen (mint idővel kiderül, elhunyt felesége zongoráján), de mindhiába fogad magántanárokat, a zenéhez nem csak türelme, de tehetsége sincs. Mindennapjaiban zárkózott, rideg és kedvetlen, nem érdekli más, legyen az munkatárs vagy tanítvány, önmaga is egyre kevésbé. Egészen addig, amíg utaznia kell. Kedvetlenül, semmi jóra nem számítva érkezik New Yorkba, ahol saját, ritkán felkeresett lakásán kívül, meglepő módon, más is várja.

Connection is everything – hirdeti a film angol nyelvű plakátja. Azonban nem mobiltelefon-hálózat pénzelte jeleneteket látunk, hanem valódi érzelmeket, kultúrák és emberek találkozását, akik elég nyitottak ahhoz, hogy olykor a másik nézőpontján át csodálkozzanak rá a világra. A mogorva, magának való Vale professzor – kissé hihetetlen módon – befogad két illegális bevándorlót, a Central Park járókelőkből összeverődött közönsége előtt öltönyben-nyakkendőben afrikai ritmust dobol, és talán újra szerelmes is lesz. *Ritmusra dobog a szív* – hirdeti már a film magyar nyelvű plakátja, ennyire azonban nem érzélgős a történet. Kapunk ugyan könnyet és vágyakozást, elutazást és visszatérést,



A látogató

magányt és együttélést, mindemellett azonban egzotikus kultúrát, csipetnyi politikát, sok jó zenét és hatalmas életörömet, még akkor is, ha a film látványosan kerül a boldog végkifejletet. Vale professzor, aki számára az élet hosszú ideig máshol zajlott, most végre saját sorsának a főszereplője lesz, a boldog mosolyú szíriai fiatalember pedig remélhetőleg újra rátalál kissé elnagyoltan megrajzolt szerelmére, ha esetleg nem is Amerikában. Időközben pedig arra is ráébredhetünk: ideje lenne végre, hogy ne csupán látogatók legyünk egymás életében.

Richard Jenkins, a neves karakterszínész itt végre főszerepben tündökölhet (Oscar-jelölést is kapott érte), a rendező pedig az a Thomas McCarthy, aki színészként is fel-fel-tűnik amerikai filmekben, társszerzője az ugyancsak jól sikerült *Fel!* (Up, amerikai, 2009) című rajzfilmnek, és aki a nevével fémjelzett mozgóképeket többnyire nem csupán rendezi, de írja is. A tengerentúli pörgős-ézelgős filmáradathoz képest szokatlanul visszafogott, rendkívül személyes műveket alkot, amelyek azzal ragadják meg a nézőt, hogy már-már hihetetlen, mégis életszerű történeteket ábrázolnak. Az *állomásfőnök* (The Station Agent, amerikai, 2003) választásokra és véletlenekre épülő, kevés szereplős mikrovilága után készült az ugyancsak mindössze néhány sors felvillantásával a változás lehetőségét bizonyító *A látogató*, amely arról a nyitottságról beszél, melyet saját érdekünkben jó megőrizni, és természetesen az sem véletlen, hogy pedagógus a központi szereplő. Hiszen – amint egy ismeretlen kommentelő találóan megfogalmazta – a tanárok a tanáritól sokszor csak az osztályteremig mennek, közben pedig ki sem néznek az ablakon. A *látogató* című film éppen visszafogottságával érheti el azt, hogy ez a magatartás, legalább részben, megváltozzon.



A távolság íze

A megnézésre javasolt második film, *A távolság íze* (My Blueberry Nights, hongkongi-kínai-francia, 2007) hangulat- és történetvezetés szempontjából sem hasonlít *A látogató*-hoz, ennek ellenére megvannak a közös találkozási pontjaik. *A távolság íze* szereplői között nem bukkan fel pedagógus, a nyitottság, a mások véleményének, elképzelésének, a másként élesnek az elfogadása és tiszteletben tartása azonban itt is teret és időt kitöltően hangsúlyos. Elsődleges narratív síkon két ember egymásra találásának lehetünk szemtanúi. Szerelmes filmet látunk, férfi és nő találkozik, egyikük bizonytalan, önmegvalósítással foglalkozna, önmagára találással bajlódna még, a másik pedig tiszteletben tartja ezt. A nő útnak indul, majd idővel visszatérve, megismerve mások és önmaga érzéseit, elfogadóbbá és nyugodtabbá válik. Itt már érdemes diákjainkra is gondolni, hiszen a film érzelemdús hangvétele minden bizonnyal őket is magával ragadja, és őszinte megnyilvánulásra, tartalmas beszélgetést eredményező kitérülésre készíti.

Napjaink legismertebb hongkongi rendezője, Wong Kar-Wai első tengerentúli próbálkozása is hasonló színezetű, mint korábbi, fesztiváldíjas alkotásai: a lassan hömpölygő alig-történet gyakran szerteágazó szálai mentén az érzelmek, elsősorban a szerelem mindenhatósága hangsúlyozódik. A rációt többnyire nélkülöző fordulatok a véletlen találkozásokról szólnak, az érzelmek tükrében fogant pillanatok, az arcjáték, a tekintetek, a gesztusok a hangsúlyosak, nem pedig az, amit szavakkal közölnek az egymásra találók. Férfiak és nők lépnek egymás felé majd vissza Wong Kar-Wai legismertebb filmjében, a *Szerelemre hangolva* (Dut yeung nin wa, hongkongi-francia-thaiföldi, 2000) címűben, férfi és nő egymásra találását meséli el a neves hollywoodi színészeket felvonultató *A távolság íze* című is. Natalie Portman, Rachel Weisz és Jude Law mellett az indiai származású

amerikai dzsessz énekesnő, Norah Jones első filmes főszerepét alakítja (zenészek, zenei stílusok megismerésére és megismertetésére is alkalmas a film), az alakjához kapcsolódó érzelm gazdag, melankolikus hangzásvilág átjárja valamennyi képsort. A nem kizárólag Jones nevéhez fűződő (hanem például Cat Power amerikai énekesnő nevéhez, aki fel is bukkan egy mellékszerepben), blues, country és jazz elemeket felvonultató zene a hatalmas autók, a már-már karikírozott helyi kiejtés és a híres 66-os út mentén sorjázó helyszínek az amerikai életformát idézve a gyökértelenségről és a találkozások során formálódó kapcsolatokról mesélnek. A számos könyvből és filmből a továbblépés és szabadság birodalmaként megismert út bejárásával párhuzamosan jellemfejlődés is nyomon követhető, a lány tudatosan választja az út másik oldalához (és leendő társához) vezető hosszabbik utat, még akkor is, ha a tulajdonképpeni cél számára is barangolásai során tisztázódik. Nem pusztán fizikailag kell visszatérnie, hanem lelkileg is meg kell érnie a kapcsolatra, a szerelem beteljesülése szinte már ráadás az önismeret útját sikeresen bejáró számára. A film azonban a happy endben való feloldódás ellenére borongós hangulatú, nem csupán két ember sorsának az alakulásáról ad hírt, hanem az elszalasztott lehetőségekről is mesél. Az idegenben a rokonlelket, az ismerősben az idegent felismerők, az egymás közelségét keresők vagy éppen attól szenvedők népesítik be a sokszor ablakon, kirakatüvegen keresztül, videokamera felvételén, keretek közé, kirakatra írt szavak mögé zárt jeleneteket. A megjelenítés ilyen módon példázza a tartalmat: az egymás mellett sokszor akár karnyújtásnyi közelségben élők távolságtartását, az őket elválasztó láthatatlan falakat. A központi szereplő akár a filmet néző analógiája is lehetne, hiszen türelmesen, együttérzően figyelő rezonőr, aki szemlél, érzelmileg átél ugyan, mégis passzív szemlélő csupán, aki az események kimenetelét nem befolyásolhatja. Az álom-motívum felbukkanása is hangsúlyossá teszi az értelmezésnek az önreflexív aspektusát, hiszen a filmnézés és az alvás, álmodás aktusának a hasonlósága már jó ideje témája a filmelméleteknek. A lány képtelen az alvásra, ezért folyamatosan dolgozik, a férfi közelében viszont akár a bárpultra dőlve is könnyedén elalszik, kezdetben ezért nem is ismeri fel a másik fél visszafogott közeledését.

Az amerikai helyszínek jellegzetes figurái, a mindennapok színterei, az üzletek, kávézók, szórakozóhelyek, szállodák belső tereinek mesterséges fények által meghatározott vizuális megjelenítése Edward Hopper amerikai festő képeire emlékeztet: olyan helyszínek ezek, ahol alig történik valami, a várakozás tölti ki a teret és időt. Wim Wenders, az önreflexív utalásokban bővelkedő filmeket készítő német rendező is előszeretettel utal interjúban, illetve mozgóképen Hopper képeinek művészetére gyakorolt hatására, és talán az sem véletlen, hogy ez a hangulat *A távolság íze* zenéjét is szerző Ry Cooder Wenders több filmjének a zenei világát is meghatározza.

A látogató: <https://voxfilmeonline.net/the-visitor-2007-filme-online/>

A távolság íze: <https://filmbolond-onlinefilm.net/my-blueberry-nights-a-tavolsag-ize-my-blueberry-nights-film-letoltes/ingyen/online/film>

Szerzők

András Szilárd Károly

BBTE, Matematika és Informatika Kar,
Magyar Matematika és Informatika Inté-
zet, Kolozsvár

Boda Székedi Eszter

Márton Áron Főgimnázium, Csíkszereda

Bodó Orsolya

Stefánia Napköziotthon, Marosvásárhely

Bodurián Ágota

Dr. Palló Imre Művészeti Líceum,
Székelyudvarhely

Ferencz S. Alpár

József Attila Általános Iskola, Csíkszereda

Galaczi Hajnalka

Hargita Megyei Tanfelügyelőség, Csíksze-
reda

Kálmán Ungvári Kinga

BBTE, Pszichológia és Neveléstudomá-
nyok Kar, Pedagógia és Alkalmazott Di-
daktika Intézet, Kolozsvár

Kupás Mónika

1. sz. Technológiai Líceum, Sarmaság

Makkai Júlia Anna

BBTE, Kommunikációs Iroda, Kolozsvár

Makó Linda

Henter Károly Általános Iskola, Bodok

Ozsváth Judit

BBTE, Pszichológia és Neveléstudomá-
nyok Kar, Pedagógia és Alkalmazott Di-
daktika Intézet, Kolozsvár

Pöllnitz Ilona

Székelyföldi Oktatási és Módszertani Köz-
pont, Csíkszereda

Püsök Sarolta

BBTE, Református Tanárképző Kar, Ko-
lozsvár

Sata Klára

Márton Áron Főgimnázium, Csíkszereda,
nyugalmazott tanár

Szakács Cecília

BBTE, Pszichológia és Neveléstudomá-
nyok Kar, Pedagógia és Alkalmazott Di-
daktika Intézet; az Alternatív módsze-
rek az óvodában és az elemi osztályokban
mesteri szak végzettje, Kolozsvár

Szengyel Tímea

BBTE, Pszichológia és Neveléstudomá-
nyok Kar, Pedagógia és Alkalmazott Di-
daktika Intézet; az Alternatív módsze-
rek az óvodában és az elemi osztályokban
mesteri szak hallgatója, Kolozsvár

Szolláth-Máté Hunor

Teleki Oktatási Központ, Szováta

Tódor Erika-Mária

Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegye-
tem, Humán Tudományok Tanszék, Csík-
szereda

Virág Erzsébet

Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsé-
ge, Kolozsvár, nyugalmazott tanár

Magister Kiadó

Apáczai Csere János Pedagógusok Háza

Felelős Kiadó: Burus-Siklódi Botond igazgató

530241 Csíkszereda, Taploca u. 20. sz.

Tel: +40266-372139

E-mail: ccd@ccdeduhr.ro

ISSN 1583-6436

Formátum B5, Példányszám: 300

Tanulmányok beküldése:

<https://docs.google.com/forms/d/1a75zwtyAJ-p3s40lSu92Qq9tWqdpBizgFF1IaiveDqA/viewform>
magiszterfolyoirat@gmail.com

Megrendelésre vonatkozó információk: <http://rmpsz.ro/hu/h/81/magiszter>

Készült az Alutus Nyomdában, Csíkszereda

Felelős vezető: Hajdú Áron igazgató