

ÚJ

KÖZNEVELÉS

2016. SZEPTEMBER | 72. ÉVF. 7. SZÁM | 600 FT

PATONAY ANITA

SZÍNÉSZ-DRÁMATANÁRRAL BESZÉLGETTÜNK

INSTRUKCIÓ ÉS
KÉRDEZÉS

OFI
OKTATÁSKUTATÓ
ÉS FEJLESZTŐ
INTÉZET





Folyóirataink mostantól személyesen is megvásárolhatóak!

Szeretné kézbe venni, kellemes
környezetben olvasgatni, megvásárolni,
vagy az interneten megrendelt lapjainkat
személyesen átvenni?

**Mindezt megteheti
József körúti mintaboltunkban.**

József körúti mintabolt

1085 Budapest, József krt. 63.

Tel.: (+36-1) 328-0761

E-mail: mintabolt@ofi.hu

Nyitva tartás:

hétfőtől csütörtökig: 9–17 óráig

pénteken: 9–14 óráig

**Educatio
Mikkamakka
Új Köznevelés
Új Pedagógiai Szemle**





Ha benyit az osztályterem ajtaján...

Balatoni Kinga Cecília főszerkesztő

„Kaland Játék Kockázat” – ezen a címen futott egy könyvsorozat a kilencvenes években. „Félelmetes fantáziajáték” volt az alcíme – ami ma már kissé megmosolyogtató, hiszen a mai gyerekek számára megszokott rémisztő kép- és hanghatások híján, a könyvet előre-hátra lapozgatva kellett a történetben haladni (s közben a dobókockával kiszámolt ügyesség, életerő és szerencse erejét a papírra vetni), valahogy így (kövesse az utasításpontokat):

1. Ön a folyosón áll, az osztályterem ajtaja előtt. Tudja, hogy bent egy új osztály várja. Ha úgy érzi, hogy máris készen áll a kihívásra, és benyit az osztályterem ajtaján, olvassa el a 3. pontot! Ha még egy kis lelkesítésre van szüksége, lapozzon a 16. oldalra!
2. A tanári szobába lépve azt hallja, hogy tanártársai egy agresszív gyerekről beszélgetnek. Ha kíváncsi arra, mások hogyan oldanak meg lehetetlennek tűnő helyzeteket, órája végén lapozzon a 42. oldalra! Ha már tudja, olvassa el a 7. pontot!
3. Belépett az osztályterembe, s az első órán csupa álmos szempár néz Önre. Ha nem tudja, mit tegyen majd ilyenkor reggelente az álmos diákokkal, lapozzon a 8. oldalra! Ha elkezdi egyből tanítani, olvassa el az 5. pontot!
4. Gyorsan megtalálta a hangot az osztállyal. Ha szeretne még többet megtudni a szavak erejéről, lapozzon a 30. oldalra! Ha inkább folytatja a tanítást, és éppen kezdené levetíteni a prezentációját, olvassa el a 6. pontot!
5. Elkezdte az anyagot magyarázni, de akadályba ütközik: sehogyan sikerül a diákok figyelmét magára irányítani. Ha a pályakezdők bizonytalanságát érzi, tudnia kell, hogy nincs egyedül: lapozzon a 24. oldalra! Ha nem pályakezdő, de valahogy mégsem megy a fegyelmzés, vegye elő a dobókockát: ha 1-et, 3-at vagy 5-öt dob, lapozzon a 34. oldalra, ha 2-t vagy 4-et, akkor a 20. oldalra! Ha 6-ot, akkor olvassa el a 4. pontot!
6. 2 pontot veszített a szerencséjéből: nincs Önnél a pendrive-ja. Gyülekeznek a felhők a feje felett... Dobjon kockával! Ha páratlant dob, otthon hagyta az adat-hordozót. Hogy ez ne okozzon többé gondot, lapozzon a 40. oldalra! Ha párost dob, a tanáriban hagyta a pendrive-ját, kimehet érte. Olvassa el a 2. pontot!
7. Visszatér az osztályterembe, ahol folytatja az óráját. Izgalmas mondanivalójára annyira figyelnek a gyerekek, hogy életereje 3 ponttal nő. A napot sikerrel zárja. Ajándékozza meg magát egy kiváló programmal, lapozzon az 52. oldalra!

Hogy az iskola kaland, játék, avagy kockázat, ki-ki döntse el maga. Mi abban tudunk segíteni, hogy egy-egy rovaton belül (informális) kapaszkodót nyújtunk Önöknek. Az idei tanévben – az *Óvodapedagógia* és *Élménypedagógia* sorozataink mellett – négy újat is indítunk: az *Egészségünkre!* rovatban az egészségmegőrzés, betegségmegelőzés lesz a fő téma. A *Digitális* cikkeivel a mindennapi IKT-eszközhasználatban kívánunk segítséget nyújtani a tanároknak. A *Kitekintő*-ben nemzetközi vizekre evezünk. A *Tanári szoba* pedig egy-egy megtörtént, tanulságos esetet mesél el. Szeptember lévén kalandra fel!

**BEKÖSZÖNTŐ**

- 1 Balatoni Kinga Cecília: Ha benyit az osztályterem ajtaján...

AKTUÁLIS

- 3 Tudnivalók a 2016/2017-es tanévről

OKTATÁS-NEVELÉS

- 6 *Óvodapedagógia*: Korlátok, határok, szabályok
8 *Egészségünkre!*: Szól a vekker
10 *Élménypedagógia*: Környező világunk anyagai (1. rész): A kő

**A HÓNAP TÉMÁJA:
INSTRUKCIÓ ÉS KÉRDEZÉS**

- 15 Bevezető
16 Patonay Anita színész-drámatanár
20 A hatékony tanári kommunikáció
22 Helyes és helytelen instrukciók
23 Kérdések a tanórai kérdésekről
24 Érdekes holnap visszajönnöm?
Egy pedagógus vallomása
27 Körkérdés: tanári instrukciók és kommunikáció
30 Milyen tanári szókinccs teszi a növendéket eredményessé?
34 Tanári beszédmagatartás az osztálytermi kommunikációban
38 Aczél Petra: Nyisd ki ezt a kis kaput...
39 Balázs Géza: Kérdéssel, utalással

A MI VILÁGUNK

- 40 *Digitális*: Felhőbe burkolt adatok
42 *Tanári szoba*: Rossz vicc a notebookkal
44 *Kitekintő*: A kisgyermekkorú intézményváltás európai tapasztalatai
49 Évfordulók
50 Iránytű
52 Programajánló



30



34



40



Felölős szerkesztő: Pálfi Erika • **Főszerkesztő:** Balatoni Kinga Cecília • **Szerkesztőbizottsági tagok:** Aczél Petra elnök, Balatoni Monika, Gloviczki Zoltán, Horváth Vanda, Indri Gyula, Ötvös Zoltán • **Tanácsadó testület:** Bagdy Emőke, Gáspár Mihály, Lányi András, Lévai Balázs
Szerkesztő: Indri Dániel • **Layout-tervek:** Salt Communications Kft. • **Tördelés:** Pattantyus Gergely • **Olvasószerkesztő:** Földes Zsuzsanna
Felölős kiadó: Kaposi József

Megrendelés/hirdetés: Hirmondó Ágnes, Telefon: [06-1] 235-7212, E-mail: kiado@ofi.hu • **Korábbi lapszámaink** megvásárolhatóak mintaboltunkban (1085 Budapest, József krt. 63.) • **Előfizetés** a folyoiratok.ofi.hu/folyoirat-elofizetes/uj-koznevel-es-elfozizetes címen. Az Új Köznevelés lapszámait minden iskola egy példányban ingyenesen megkapja. További példányszámok, illetve egyéb megrendelés esetén egy lapszám ára 600 Ft.

Szerkesztőség: 1143 Budapest, Szobránc utca 6-8., Telefon: [06-1] 235-7276, E-mail: koznevel-es-elfozizetes@ofi.hu, Honlap: folyoiratok.ofi.hu
Kiadja: Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet • **Nyomda:** Komáromi Nyomda és Kiadó Kft. (2900 Komárom, Igmándi u. 1.) • **Terjesztés:** Magyar Posta Zrt. • **Címoldalon:** Patonay Anita (Fotó: Ludas Viktor, Pálfi Erika) • **Fotók:** Europress Fotóügynökség
Kéziratokat nem őrünk meg és nem küldünk vissza. Meg nem rendelt cikkekért nem áll módunkban honoráriumot fizetni.

Terjedelem: 3,25 ív • **Készült:** 5000 példányban • **ISSN 2064-0625**

Tudnivalók

Az alábbiakban összegyűjtöttük Önöknek a legfontosabb tudnivalókat és híreket a 2016/2017-es tanévről, a tananyagokról, a pedagógusok előmeneteli rendszeréről, minősítéséről és béréről, az önálló tankerületekről, a Köznevelési Kerekasztalról, a Nemzeti Pedagógus Karról, valamint néhány felsőoktatási intézményről.

(Forrás: kormány.hu, Edupress)



A 2016/2017-es tanév rendje (kivonat)

Szeptember 1.	Első tanítási nap
Október 10-ig	Az iskola felméri azon első évfolyamosok körét, akiknél indokolt a DIFER-vizsgálat.
Október 14–27.	Őszi érettségi írásbeli vizsgák
Október 15.	Szombati tanítási nap
Október 28-ig	Az iskola jelenti az OH-nak a DIFER-vizsgálatban érintettek létszámát.
November 2–4.	Őszi szünet
November 10–25.	Őszi érettségi szóbeli vizsgák
November 25-ig	Az iskola megküldi az OH részére a május 17-i idegen nyelvi méréshez, a május 24-i országos méréshez, valamint a május 31-i célnyelvi méréshez szükséges adatokat.
December 2-ig	DIFER-mérés, 1. évfolyam
December 22. – január 2.	Téli szünet
Január 2. – március 31.	A közösségi szolgálat teljesítésének és dokumentálásának iskolai ellenőrzése
Január 9. – április 30.	A tanulók fizikai állapotának és edzettségének vizsgálata (NETFIT), 5–12. évfolyam
Január 20.	Első félév vége
Január 27-ig	Az iskola értesíti a tanulókat/szülőket az első félév tanulmányi eredményeiről.
Február 4-ig	Az iskola elvégzi a pedagógiai munka elemzését, értékelését, hatékonyságvizsgálatát.
Március 6–10.	Pénzügyi tudatosság és gazdálkodás hete (meghirdetett témahét 1.)
Április 3–7.	Digitális témahét (meghirdetett témahét 2.)
Április 13–18.	Tavaszi szünet
Április 24–28.	Fenntarthatóság-környezettudatosság témahete (meghirdetett témahét 3.)
Május 4.	Utolsó tanítási nap a középfokú iskolák utolsó, befejező évfolyamán
Május 5–26.	Érettségi írásbeli vizsgák
Május 17.	Idegen nyelvi mérés (angol, német), 6./8. évfolyam
Május 24.	Országos mérés (szövegértés, matematika), 6./8./10. évfolyam
Május 31.	A két tanítási nyelvű általános iskolákban célnyelvi mérés, 6./8. évfolyam
Június 1-ig	Az iskola feltölti a NETFIT rendszerbe a mérés eredményeit.
Június 8–30.	Érettségi szóbeli vizsgák
Június 15.	Utolsó tanítási nap
Június 16-ig	Az iskola megküldi az OH-nak a május 17-i idegen nyelvi mérésben, valamint a május 31-i célnyelvi mérésben részt vett tanulói és intézményi adatokat, továbbá az eredményeket közzéteszi saját honlapján.
Június 30-ig	Az iskola elvégzi a pedagógiai munka elemzését, értékelését, hatékonyságvizsgálatát.

Egyéb fontos dátumok

Október 23.	1956 (60. évforduló)
-------------	----------------------

Változások a 2016/2017-es tanévtől

Tananyag

Alsó tagozaton 30 perces tananyagok. A tanóra 45 perces lesz továbbra is, de a tananyag mennyiségét úgy csökkentik az általános iskola alsó tagozatán, hogy beleférjen 30 percbe. A maradék negyedórában a tanítók nem tananyagot oktatnak, hanem a gyerekek igényeihez szabott foglalkozásokat tarthatnak.

Csökken a tananyag mennyisége. A NAT-ban szereplő tananyagmennyiség már most szeptembertől csökken, ráadásul az iskola is eldöntheti, hogy a választható órák közül mit ír elő.

Az 1–2. évfolyamon megszűnik a kötelező tartós tankönyvhasználat, ezekben az osztályokban a gyerekek új tankönyveket kapnak.

A szakgimnáziumi óratervekbe komplex természettudományos tárgy kerül a 9. évfolyamra, amely biztosítja minden diák részére a természettudományos alampéveltséget.

2017. január 1-jén lép életbe az ágazati érettségi vizsga, amely nemcsak emelt, hanem középszinten is szervezhető lesz.

Elkészültek azok a tanmenetjavaslatok, amelyek a kerettantervi óraszámokon még nem változtatnak, de a tananyag feldolgozásában jóval nagyobb szabadságot biztosítanak a tanároknak. A javaslatokat az OFI dolgozta ki.

A tanév rendje alapján lesz pénzügyi tudatosság és gazdálkodás hete 2017. március 6. és március 10. között, digitális témahét április 3. és április 7. között, valamint tartanak fenntarthatóság-környezettudatosság témahetet is, április 24. és április 28. között. A nevelési-oktatási intézmény a munkatervében meghatározott módon részt vehet a témahetekhez kapcsolódó programokon, továbbá a tantervben előírt, az adott témával összefüggő tanítási órákat, foglalkozásokat szervezhet a témahét keretében.

Pedagógusok

Nagyobb tanári szabadság. Az eddigi 10 százalékhöz képest lényegesen növekszik a tanárok mozgástere abban, hogy mit tanít, illetve mennyiben tér el a kiadott tantervtől.

Az iskolában való kötelező benntartózkodást törölték, az intézményvezető hatásköre lesz annak meghatározása, hogy mit vár el a pedagógusoktól a heti 32 órás kötött munkaidőben.

Pedagógus-előmenetel, minősítés és bérek

A pedagógusok előmeneteli rendszere a következő tanévtől kiterjed a pedagógiai szakszolgálati intézményekben a pedagógus szakképzettséggel rendelkező, nevelő-oktató munkát közvetlenül segítőkre is.

Az intézmények maguk dönthetik el, hogy a 2017. szeptember 1-jei béremelésre szánt összeget teljesítményarányosan differenciálják, vagy egyenlő mértékben osztják szét a pedagógusok között. Ez a változtatás bekerült a köznevelési törvény júniusi módosításába is. (A szakszervezetek követelése volt, hogy úgy változtassanak a pedagógus-előmeneteli rendszeren, hogy lehetőség legyen a többleteljesítmény díjazására.)

Idén az Emmihez tartozó köznevelési intézményekben dolgozó, pedagógus szakképzettséggel nem rendelkezők kétszer nettó 35 ezer forintos béren kívüli juttatásban részesülnek (az első juttatást nyáron, a másodikat ősszel kapják meg). 2017. januártól e dolgozói kör minden tagja 7 százalékos béremelést kap, további 3 százalékot pedig az intézményvezetők javaslatára osztanak szét, teljesítménykritériumok alapján.

A tárca jövőre 35 ezer pedagógusnak biztosít lehetőséget minősítésre való jelentkezésre. Az Emmi figyelembe vette a kerekasztal által megfogalmazottakat, a jelentkezéskor előnyt élveznek azok, akik komoly szakmai gyakorlattal vagy pedagógus szakvizsgával rendelkeznek.

A 2013. szeptember 1-jén státuszban lévő, idén szeptember 1-jén hét évnél kevesebb idővel nyugdíj előtt álló, pedagógus I. fokozatban lévő, minősítési eljárásban még részt nem vettek az eljárás alól mentesülnek, és automatikusan pedagógus II. fokozatba kerülnek. Az ideiglenesen pedagógus II. fokozatban lévő minősítési kötelezettségét törölték a jogszabályból. Kezdeményezték a vonatkozó kormányhatározat módosítását, hogy a nyugdíjas pedagógusokat az intézményvezető egyetértésével legfeljebb két évig tovább foglalkoztathassák.

Állami fenntartás, önálló tankerületi központok, tankerületi tanácsok

A magyar állam 2017. január 1-jével átveszi az összes köznevelési intézményt, vagyis a végrehajtás során 58 tankerületi központhoz kerül az állami fenntartású iskolák működtetése. A tankerületi központok önálló gazdálkodást fognak folytatni, így az oktatásban szükséges döntéshozatal lényegesen közelebb kerül az adott iskolához, mint a korábbi gyakorlat szerint. (Bizonyos hatáskörök a központtól az új tankerületekhez, valamint az iskolaigazgatókhoz kerülnek át. Az intézményvezetők hatásköre gazdálkodási és szakmai téren egyaránt bővül.) A tankerületi központok 2017. januártól a működtetői feladatokat is átveszik, megszűnnek a napi működéssel zavaró helyzetek.

Mindemellett létrejönnek a tankerületi tanácsok is, amelyekbe várják a térségi önkormányzatok vezetőit, a vállalkozások, valamint a szülők képviselőit. Így az adott iskolák szakmai munkájába is komoly beleszólásuk lesz az adott településen élő polgároknak.

Várható változások a jövőben

Készül a Nemzeti alaptanterv ötödik változata, mely rugalmas, jól tervezhető, az iskola helyi igényei szerint alakítható kerettantervekből lesz levezethető. A szakértők szemléletváltást ígérnek; célként jelölték meg a versenyképes oktatást és az értékalapú nevelést. Az 1–4. évfolyamon stabil alapkészségeket szeretnének kialakítani, illetve szeretnének „sima óvoda-iskola átmenetet” megteremteni. Az új NAT 2017. december 31-ig készül el, és leghamarabb 2018 szeptemberétől lehet hatályos. Bevezetése felmenő rendszerben zajlik majd.

Átalakulhat a tanév rendje. Jelenleg még szakmai vita zajlik arról, hogy rövidebb lenne a nyári szünet, viszont hosszabb az őszi és a tavaszi vakáció. Az új tartalmi szabályozást meghatározó dokumentumok kidolgozásával párhuzamosan születik döntés arról is, hogy bevezetik-e a kilenc évfolyamos általános iskolát.

A tanárképzést költséghatékonyabbá kell tenni, a felsőoktatásban tanított diszciplináris tartalmakat közelíteni kell a köznevelés igényeihez, és növelni kell a pedagógiai, pszichológiai és módszertani tárgyak súlyát.

Elkészült a Digitális Oktatási Stratégia (DOS); végrehajtásához szeptemberben kezdenek hozzá. A stratégia foglalkozik a fizikai infrastruktúrával, az intézmények eszközellátásával, a pedagógusok digitális felkészültségével és az oktatási tananyagokkal is. Minden tanárnak és oktatónak lehetősége lesz döntő részben ingyenes kompetenciafejlesztésre. Az új NAT-ban a digitális képességek-készségek és eszközök használata nagy szerepet játszik majd.

Tudnivalók

Köznevelési Kerekasztal

Sikeres volt a Köznevelési Kerekasztal első időszaka. A kerekasztal hat munkacsoportja összesen 45 ülést tartott, munkájában 250 szakember vett részt.

Az őszi kerekasztalülés témája lesz többek között a diákönkormányzatok támogatása, az Országos Diákparlament újbóli felállítása, valamint a mindennapos testnevelés gyakorlati megvalósításának támogatása (infrastruktúra-fejlesztés, szakmai támogatás).

Infrastruktúra

Országsszerte 24 helyen tanterem, 24 tanuszoda, 25 tornaterem és 5 komplett iskola épül a Nemzeti Köznevelési Infrastruktúra Fejlesztési Program keretében.

Nemzeti Pedagógus Kar

Az NPK országos küldöttgyűlése egyhangúlag újra Horváth Pétert választotta meg elnökének.

A kar elnökhelyettese Iszák Tibor lett.

Felsőoktatás

Az elmúlt hónapokban több főiskola is egyetemi rangra emelkedett (pl. a Budapesti Gazdasági Főiskola, a Dunaújvárosi Főiskola, az egri Eszterházy Károly Főiskola vagy a Kecskeméti Főiskola), illetve egyetemi karból vált önálló egyetemmé (pl. a budapesti Szent István Egyetem Állatorvos-tudományi Kar). A jogszabály értelmében az az intézmény használhatja az „alkalmazott tudományok egyeteme” címet, amelyik legalább négy alapképzési szakon és két mesterszakon jogosult képzésre, valamint az oktatóinak, kutatóinak legalább 45 százaléka rendelkezik tudományos fokozattal.

Közösségi felsőoktatási képzési központok létrehozását kezdte meg a kormány. E képzési központok elsősorban a felsőoktatási helyektől távol lévő, erős elvándorlással sújtott területeken kínálnak képzési lehetőséget. Nem önálló intézményekről, hanem együttműködési formáról van szó, melynek keretében egy már meglévő felsőoktatási intézmény viszi el a képzését olyan régiókba, ahol azt a közösség igényli. Az első közösségi felsőoktatási képzési központ Hatvanban kezdi meg működését szeptemberben.

Új rektorok kerültek az alábbi egyetemek élére: Budapesti Gazdasági Egyetem – Heidrich Balázs; Budapesti Corvinus Egyetem – Láncki András; Óbudai Egyetem – Réger Mihály Antal.



Szöveg:
Szódy Judit

Korlátok, határok, szabályok

Az óvodák, iskolák élete összeomlana szabályok nélkül, ahogy a családoké is. A gyerekek persze szeretik feszegetni a határokat, mintha kizárólag ártalmukra válnának a felnőttek intelmei. Valójában már a pár éves gyerek is elveszítettnek érzi magát, ha semmiféle rendszer, viszonyítási pont nem áll rendelkezésére. A nagyobbak pedig ki is harcolják a kapaszkodókat, hiszen tudni akarják, meddig mehetnek el.

A pedagógus az, aki megismerteti a gyerekekkel és a szülőkkel az adott intézmény rendjét, és elvárja az írott és íratlan szabályok betartását. De vajon az íratlan szabályokat, amelyeket magától értetődőnek tartunk, mindenki ismeri, és képes betartani? A szabályok, határok nagy része kultúráként különböző, de még egy kultúrán belül is rengeteg változatot látunk. Egyes családokban minden étkezéshez megterítenek, szalvétát, kést, villát, kanalat használnak, az ételt kínálótálban készítik az asztalra, és együtt ülnek le enni. Máshol nincsenek közös étkezések, mindenkinek más a napirendje, éppen csak bekapnak valamit az eredeti csomagolásból. Van, ahol csak az asztalnál lehet enni, van, ahol a gyerekszobában is vagy tévénézés közben a nappaliban. Van, ahol már picikorban elvárják a gyerektől, hogy egyedül egyen, máshol sokáig etetik. Van, ahol a gyerek kedvére maszatozhat, máshol az első pillanattól kezdve megkövetelik a tisztaságot. És mivel ahányan vagyunk, annyiféleképp szocializálódtunk, nem mondhatjuk, hogy ez vagy az a forma mindenképp és egyértelműen jobb a másiknál. A pedagógusnak azonban az intézmény szabályait kell képviselnie, és arra kell törekednie, hogy a gyerekek betartsák őket. Akik könnyen lehet, hogy otthon mást tanultak.

Félreértések helyett

A fentiekből is láthatjuk, hogy ami számunkra magától értetődő, az másoknak nem feltétlenül az. A szabályokat tehát egyértelműen kell kommunikálni. A felnőtt-felnőtt kapcsolatokban is sok problémát okoz, ha a felek csak utalnak arra, hogy mit szeretnének, de nem fogalmaznak tisztán. Gyerekek esetében még azt is figyelembe kell vennünk, hogy a picik sokszor nem értik (mert életkoruk, tapasztalatlanságuk miatt nem is érthetik) az utalásokat vagy a magyarázatokat. A „Ne rosszkodj!” felszólítás értelmetlen egy négyéves számára. Vajon mi a rosszkodás? Az, hogy nevetgált a társával, az, hogy lóbálta a lábát, vagy az, hogy belemártotta a kenyerét a saftba, és lecsöpögtette az abroszt? És mit kezdjen egy csoport azzal, hogy „Valaki segíthetne megteríteni!” Ki az a valaki? Vajon csak jó lenne, ha segítene az a valaki, vagy segíteni *kell*? Hogyan kell segíteni? Hozza be az a valaki a tányérokat, vagy hajtogasson szalvétát? A megfelelő fogalmazás a „Ki szeretne szalvétát hajtogatni?”, és ha senki nem teszi fel a kezét, akkor a kérdező így járt... Ha mindenképp szeretne segítséget, akkor kérdés nélkül jelöljön ki egy gyereket: „Bence, ma te segíts nekem szalvétát hajtogatni!”

Komoly konfliktust okozhat, ha olyasmiről kérdezzük meg a gyereket, amiről mi már rég döntöttünk: „Felvesszük az utcai cipődet, jó?” A gyerkőc ebben az esetben joggal hiheti, hogy akár a benti cipőjében is ki-mehet az udvarra, ha úgy dönt. A legjobb, ha egyszerűen közöljük, hogy cipőcsere lesz, még jobb, ha már azonnal vesszük is az ölünkbe, és hozzá is fogunk. A kicsi gyerek ugyanis a legjobban a cselekedetektől ért.

Első: az ártatlanság védelme

Szinte mindenkinek van olyan emléke, amikor nem értette, miért szidták meg, vagy nagyon is jól tudta, hogy nem az ő bűne volt, illetve nem szándékosan csinálta. Ez az egyik legnehezebben elfogadható dolog egy gyerek számára, aki éppen most tanulja meg, hogyan lehet jól tájékozódni a világban, illetve aki számára a szülő és a pedagógus a biztos pont, a viszonyítási alap. Maradjunk az első példánál: ha egy gyerek soha nem evett otthon késsel-villával, vajon honnan is tudná, hogy használni illik mindkét evőeszközt, és azt sem tudhatja természetesen, hogy hogyan kell. Ha egy gyerek után mindig rohangásztak a szülei az étellel, miközben ő játszott, vajon honnan tudná, hogy az óvodában végig kell ülni az ebédet? Ha Zsófi előtt borul föl a pohár, és árasztja el az asztalt vízzel, biztosak lehetünk-e benne, hogy Zsófi borította fel? És abban, hogy ez szándékos volt-e? Nagyon fontos, hogy fenntartsuk az ártatlanság védelmét. Ha véletlen gyerekekre ripakodunk rá, azzal büntudatot keltünk benne, a gyerek megalázva érzi magát. Emellett meginog a hite a felnőttekben. „Megtorlás” előtt mindig tájékozódjunk. Ha egyáltalán szükség van megtorlásra.

A szülők és a bennük élő gyerek

Az óvodába érkező gyerekek sokféle tapasztalatot hoznak magukkal. Egyes családokban tekintélyelvű nevelés folyik, máshol éppen laissez-faire, vagyis a szülők már az elején bedobták a gyepőt, és mindent lehet, nincsenek korlátok, szabályok. Van, ahol épp a szülő hangulatától, aktuális türelmétől függ, hogy egy-egy határsértésért kemény szidás, megtorlás vár-e a gyerekekre, vagy éppen semmi következménye nincs a kihágásnak. És vannak demokratikusan működő családok, ahol előre egyeztetik a szabályokat és a szabályok áthágásának következményeit, de nem keverik össze a szülők a partnerséget az egyenrangúsággal, tehát nem engedik át a döntéseket és a felelősséget a gyerekeknek, amíg az nem érett rá.

Remek lenne, ha a legtöbb gyerek az utóbbi modellből jönne. De sajnos elég kevés szülő tudja optimálisan kezelni a szabályokat, szabályszegéseket. Vajon miért ilyen nehéz ez? Azért, mert nemcsak a saját gyerekével áll szemben, hanem a benne élő kisgyerekekkel is, akivel lehet, hogy nagyon keményen bántak, amikor kicsi volt. Sokan megfogadják, hogy a saját gyerekeiket homlokegyenest másképp fogják nevelni, mint ahogy őket nevelték. Mások pedig meg vannak győződve arról, hogy ők maguk azért rendes emberek, mert a szüleik kemény kézzel bántak velük. Így tehát nem látják objektíven az eseményeket, nem látják a saját gyerekeiket egy teljesen önálló, külön személynek, illetve nem alakítottak ki önálló értékrendet, amit továbbadhatnának. Nem szabadok, hanem a saját gyerekkoruk béklyói kötik őket. Vagy kritikátlanul továbbörökítik a családi nevelési tradíciót, vagy teljes mértékben elvetik, de nem alkalmazkodik rugalmasan az adott gyerekek és az adott helyzetnek megfelelően. Ráadásul a korlátok kijelölése és azok következetes betartatása senkit sem tesz túl népszerűvé. Azok az érett szülők, akik képesek elviselni némi morcoságot a gyerekeiktől annak érdekében, hogy bizonyos határkövek a helyükön maradjanak. Ugyanakkor arra is képesek, hogy amikor kell, rugalmasak legyenek, és ha egy gyerek kinő egy korlátot, arrébb tudják tolni.

Hogyan segítsünk a gyerekeknek az óvodában?

- Pontosan fogalmazzuk meg az elvárásainkat!
- Amikor kérünk valamit, szenteljünk teljes figyelmünket a gyerekeknek: vegyünk fel szemkontaktust, fogjuk meg a kezét!
- Ne tekintsük a gyereket bűnösnek, amíg nem derült ki biztosan, hogy az!
- Ne büntessünk, mert az titkolózáshoz, hazudozáshoz vezet!
- Kerüljük a rábeszélést, részesítsük előnyben a megbeszélést!
- Ne magyarázzunk hosszan, inkább cselekedjünk!
- Ha egy gyerek rendszeresen áthágja a szabályokat, próbáljuk megismerni a körülményeit, vonjuk be a szülőket a megoldáskeresésbe!
- Kérjük az óvodapszichológus segítségét, ha nem találunk megoldást!

Hogyan segítsünk a szülőknek?

- Osszuk meg a fenti tanácsokat velük is!
- Segítsük megérteni, hogy bizonyos életkorú gyerektől mit várhat el!
- Segítsük megérteni, hogy a gyereke önálló személyiség, akinek személyre szóló segítségre van szüksége a szabályok betartásához!
- Javasoljunk neki segítséget, irodalmat, szakembert!

Szakirodalom

Rogge, Jan-Uwe: *Kell a gyerekeknek a korlát.*
Budapest: Park, 2016.

Rogge, Jan-Uwe: *Korlátok és kételyek.*
Budapest: Park, 2006.

Kast-Zahn, Anette: *A dackorszak.*
Budapest: Central Média csoport, 2012.

Cohen, Lawrence J.: *Játékos nevelés.*
Budapest: Kulcslyuk, 2015.

Szól a vekker

Szöveg: **Göboly Ildikó** okleveles népegészségügyi egészségfejlesztő, BSc ápoló, szociálpedagógus

„Azt hiszem, az alvás volt a problémám az iskolában.

Ha a tanítás délután négykor kezdődött volna, ma főiskolai diplomám lenne.”

George Foreman (minden idők legidősebb nehézsúlyú világbajnoka)



Biológiai ritmusaink

Életünk minden egyes pillanatában megtapasztalhatjuk, hogy életfunkcióink és életműködésünk (testhőmérsékletünk, vérnyomásunk, energiaszintünk, figyelmünk, étvágyunk, hormontermelésünk) hullámzik. Van, amikor ez a ritmus négyhetenként ismétlődik, mutat ciklikusságot, mint a nők menstruációs ciklusa, de van, hogy másodpercenként, mint például a szívösszehúzódás ritmusa. Kétségtelen, hogy a hipotalamusznak és az agyalapi mirigynek nagy szerepe van az életritmus megőrzésében, de a külvilág is befolyásol bennünket. A napkelte természetes, az ébresztőóra mesterséges módon sietteti az ébredést. Biológiai ritmusaink azonban – akár hatnak rájuk a külső tényezők, akár nem – állandóbbak és kifejezettebbek, mint azt a kutatók régebben gondolták. A 24 óra körüli periódusidejű biológiai ritmusokat cirkadián (latin „körülbelül egy nap”) ritmusnak nevezzük.

Pacsirta vagy bagoly típusú vagy?

Az éberség és az alvás napi váltakozása cirkadián ritmus. Az alvást gyakran elég szabályos testhőmérsékleti változások kísérik. Ugyan nincs két egyforma ember, akinek pontosan megegyezne a ritmusa, de a testhőmérséklet rendszerint hajnali 4 és 6 óra között a legalacsonyabb, 7 órára megközelíti a 37 °C-ot, délelőtt és kora délután pedig testhőmérsékletünk és energiaszintünk eléri a csúcst. A reggel aktív emberek – a „pacsirták” – frissen ébrednek és kelnek, a testhőmérsékletük nem hajnali 5-kor, hanem már 3 órakor kezd emelkedni. Energiaszintjük tehát korábban tetőzik, de korábban is fáradnak el, hamarabb lesznek fáradtak. „A tyúkokkal fekszenek” – tartja a mondás. A délután vagy éjszaka aktív emberek testhőmérséklete még reggel 9 órakor is alacsony lehet, ezért ők energiaszegények, amikor a pacsirták már „pörögnek”. A „baglyok” csúcsteljesítményüket késő délután, kora este érhetik el. Biológiai ciklusunkat legjobb természetes adottságként elfogadni, amelyhez alkalmazkodhatunk. Ez azt jelenti, hogy meg tudjuk és meg is szoktuk változtatni alvási szokásainkat. Például nyáron, amikor sokáig van világos, tovább maradunk fenn, de napkeltekor kipattanunk az ágyból, míg télen, amikor korábban lesz sötét, sokkal jobban „vonz” bennünket az ágy. Télen nehezebb reggel felébredni, ha kint még sötét és hideg van.



Hogyan lesz a pacsirta kisiskolásból bagoly tinédzser?

Az életkorral is változnak a szokásaink, különböző életkorokban más-más az alvásmintánk. Tizenéves korunkban a hormonális változások hatással vannak alvási szokásainkra is, ez magyarázza, hogy miért lesz sok tiniből éjjeli bagoly. Az életkor előrehaladtával aztán a munka és a család egyre inkább azt kívánja meg tőlünk, hogy korán keljünk, és napközben „pörögjünk”. Kisgyermeknél azt látjuk, hogy nem akarnak lefeküdni, felkelnek az éjszaka közepén, de a rémálmok vagy az alvajárás sem ritka. Iskoláskorra ezek a zavarok többnyire rendeződnek, különösen akkor, ha a szülők segítenek a gyermeküknek a helyes alvási szokások kialakításában. Az első osztályba kerülő gyerekek tanárai, szülei tapasztalhatják, hogy délutánra, kora estére „kidőlnek” a gyerekek. Ezekben az években nem annyira az elalvás, mint a lámpaoltás időpontjának betartása tűnik nehézkesnek. Érdeemes ebéd után egy csendesebb programot beiktatni a napirendbe. A délutáni „szieszta” után hasonlóan járjunk el, mint a reggeli ébredésnél, nyújtóztassuk ki izmainkat, masszírozzuk meg például a fülünket, vagy lélegezzünk jó nagyokat.

A felső tagozatos gyerekek, tinédzserek délután még aktívak, számukra (és szüleik számára) a reggeli felkelés vagy a nulladik óra okozza az igazi kihívást. Kamasz gyermekeink kielégítő alvását tehát úgy segíthetjük elő a legjobban, ha az olvasás, társas együttlét, fantáziajátékok, sportolás és a tévézés helyes arányának létrehozására törekszünk, velük közösen.

„...csak még öt percet!”

Azt tudjuk, hogy egyénenként változó lehet az alvási igény, alvási szükséglet, mégis általános elvként leírható, hogy alsó tagozatos gyermekek esetén 9-10 óra, felső tagozatosoknál 8-9 óra alvás szükséges. Nyári szünet, hétvége, hosszabb iskolai szünet vagy betegség után alkalmazkodni kell minden szereplőnek (gyerekeknek, szülőknek, pedagógusnak) a napi ritmushoz.

AZ ALKALMAZKODÁST SEGÍTŐ TIPPEK:

1. Rend(szer) a lelke mindennek! – Mindennap le-
hetőség szerint ugyanakkor keljünk és feküdjünk,
még hétvégén is. (A baglyok hajlamosabbak rá, hogy
hétfévégén rendszertelenül menjenek aludni, és felbo-
rítsák a teljes napjukat, hétfévégüket, így az „időeltoló-
dást” hét elején kell behozniuk.) Ha mindennap ugyan-
azt a ritmust követjük, nemcsak jobban alhatunk, de
nem okoz gondot az sem, hogy egy órával korábbra vagy
későbbre tegyük a lefekvés időt, így egy-egy nulladik
óra vagy délutáni szakkör kevésbé zavarja meg biológiai
óránkat.

2. Süss fel nap, fényes nap! – Szobánkat ne
sötétítsük be teljesen, így – amíg lehet – a nap-
pal együtt ébredhetünk. A téli időszakban ébredéskor
gyűjtsünk villanyt, legalább egy kislámpát. Amikor ko-
rábban sötétedik, és mesterséges fényt kell alkalmaz-
nunk, este fokozatosan csökkentjük a „fény mennyisé-
get”, kerüljük a villódzó fényeket, intenzíven változó
képeket, mert nem hagyják lecsitítani az agyunkat.
Reggel is ezt a fokozatosságot kövessük, hogy az iskolá-
ba beérve már munkára kész legyen a szervezetünk.

3. Egy kicsi mozgás mindenkinek kell! – Ébredés
után nyújtózkodjunk egy jót még az ágyban, felke-
lés után nyissunk ablakot, engedjük be friss levegőt,
és mozogjunk egy kicsit, lélegezzünk mélyeket. Azok a
gyerekek, akik messzebről érkeznek, többet mozog-
tak, sétáltak az első óra előtt, így aktívabbak lesznek,
míg akik kevesebb gyaloglással érnek el az iskolába,
azoknak izmaikhoz hasonlóan a gondolataik is „álmo-
sak” maradnak. A lefekvés időhöz közeledve már ne
végezzünk megerőltető, magas pulzusszámot okozó
testmozgást. Hagyjuk izmaink „üzemi hőmérsékletét”
csökkenni.

4. Egy pohár tej, tiszta fej! – A fehérjékben gazdag
ételek (pl. hal, csirke, tojás, tejtermékek)
segítenek az ébren maradásban,
a szénhidrátban, „üres kaló-
riában” gazdag ételek (pl.
kenyér- és tésztafélék) se-
gítik az elalvást. Reggelire
a kalóriadús péksütemé-
nyek helyett vitamin- és
fehérjedús étellel, itallal
kezdjük a napot. Fontos
tudni, hogy az idegsejtek
„tápláléka” a szőlőcukor,
gyümölcs-cukor.

5. Mértékkel az értékkel! –
Lefekvés előtt két-három órá-
val már ne együnk semmit, kerüljük
a lefekvés előtti folyadékfogyasztást
is, a magas víztartalmú gyümölcsök,
mint a görögdinnye, szintén kerülendő.
Aki nehezen alszik el, már délután
kezdje el csökkenteni koffeinfogyasztását
(kávé, kóla, erősebb fekete tea, energiával).

6. Elő az agyserkentő vitaminokkal! – Az agy
anyagcseréjében alapvető szerepük van a vitamí-
noknak, már csekély hiányuk is okozhat fáradtságot,
memóriaromlást, alvászavart, nyugtalanságot.

7. Ki mint veti ágyát, úgy alussza álmát! – Az ágy
nem a tanulás és a tévzés helye, legyen mindig
tisztta és friss. Lefekvés előtt mindig szellőztessünk a
friss levegő és a megfelelő hőmérséklet miatt: aludni
20-22 fokban a legjobb. Az alvás során elhasz-
nálódik a körülöttünk lévő levegő. Bár azt gondolnánk,
hogy felnőttkorban használjuk el belőle a legtöbbet
alvás során, a kamaszok „levegőigénye” a legmagasabb.
Érdemes végiggondolni, hogy mennyi léghőmérséklettel
gazdálkodunk az éjszaka folyamán. Lehetőség szerint
ne zsúfoljuk túl a hálószobát, kamaszkorú gyerme-
künkre pedig legalább 9-12 köbmétert számoljunk.
A szobanövények számát, méretét tekintve is legyünk
mértéktartóak.

**8. Egy jó nevetés és egy hosszú alvás a legjobb
gyógyszer, amit az orvos javasolhat** (ír köz-
mondás) – Korunk kutatásai igazolták azt a megfigye-
lést, hogy a kielégítő alvás segíti a fertőzések leküzdé-
sét, megelőzését is.

9. A szülői minta ragadós – A fáradt gyerek agy-
resszívva, kötözködővé is válhat, iskolai telje-
sítménye leromlik. Ezzel a szülők általában tisztában
vannak, de sokszor meglepedeznek róla, hogy gyerme-
kük alvásigénye, alvási ritmusa különbözik a sajátjuké-
től. Míg a szülő már ismeri a saját alvásdeficitje tünete-
it, addig a gyerek észre sem veszi, hogy a kialvatlanság
áll a problémái hátterében.

Az alvás tehát nem holmi időpocsékolás, hanem fontos
és értékes pihenés testünknek és szellemünknek
egyaránt, legyünk akár baglyok, akár
pacsirták. A fentiek betartásával
vidáman ébredhetünk, előre örül-
hetünk az elkövetkező napnak. Ha
hasznosnak érezzük magunkat,
jó kapcsolatra törekszünk szű-
kebb és tágabb környezetünk-
kel, és saját természetünknek,
ritmusunknak megfelelően
éljük életünket, akkor nem-
csak napjaink, de éjjeleink is
kellemesen telnek.



ÉLMÉNYPEDAGÓGIA – KÖRNYEZŐ VILÁGUNK ANYAGAI

1. RÉSZ | A KŐ

Szöveg, fotó és rajz: **Nagy Gábor**

Sorozatunk legújabb részében – a közlekedési eszközök és az élővilág témái után – most a bennünket körülvevő anyagokkal foglalkozunk: elsőként a kővel. Hogy miért éppen a kővel indítunk? Talán azért, mert a kővel kezdődött minden – Földünk kialakulása során először a bolygónk kérge szilárdult meg, tehát mindenekelőtt „megszületett a kő”.



A Pákozdi-ingókövek a Mórági-rög gránitja és a Balaton-felvidék vörös homokköve mellett hazánk legidősebb kövei közé tartoznak

Mikorra tegyük a kövek korát?

Az egyik legnehezebben értelmezhető információ egy diák számára a kövek kora. Ha nem állítunk mellé arányosan egy másik adatot vagy magának a Földnek a korát, esetleg egy időskálát, akkor az évmilliók csak üres számadatok maradnak számukra. Hogyan tehetjük érdekessé ezeket a száraz adatokat? Nézzünk egy példát!

A Velencei-hegység területén található Pákozdi-ingókövek a legidősebb hazai gránitképződmények, ráadásul rendkívül látványosak. Koruk nagyjából **300 millió** évre tehető. Ehhez képest a Tapolcai-medence vulkánjai, például a Badacsony a maga **4 millió** évével, majd nyolcvanszor fiatalabbak! Ha ezt a két ismert hegyet, mint a **legidősebb** és a **legfiatalabb** kőzeteinket tartalmazókat, elhelyezzük egy időskálán, máris értelmet kapnak az évmilliók. A Badacsony esetében elég csak a hegy **sziluettjét** felrajzolnunk, hiszen ez a legismertebb körvonalú hegyünk. A német nyelvben külön kifejezés is van az ilyenekre: a körvonaluk alapján felismerhető markáns hegyformákat *Bergpersönlichkeit*nek (szó szerint: 'hegyszemélyiség') hívják, ami szabad fordításban annyit tesz: 'közismert, karakteres szigethegy'.

FELADAT DIÁKOKNAK

Készítsünk tantermünk hosszabbik falára egy időskálát, 1 métert 100 millió évnél feleltetve meg. Helyezzük el az időskála megfelelő pontjain a legidősebb és legfiatalabb hegyeinket, a két szélső példa közé pedig ismertebb köveinket, a többi nevesebb hegyünk sziluettjét, rajzát vagy fényképét. Már is egy jól értelmezhető, informatív és látványos installációval díszítettük tantermünket, aminek segítségével mindenki, aki rápillant, rendbe teheti a fejében a hegyeink korát.

Néhány maroknyi kő életet menthet

Annak idején Ázsia fennsíkjain az emberek az utak mentén kőcupacokat emeltek, hogy így tegyék ködös időben is láthatóvá az útvonalakat. A fennsíkok ilyenkor ugyanis különösen veszélyesek, hiszen míg egy hegyről a völgybe vezető út könnyen „kitapintható”, addig egy fennsíkon a ködben eltévedő vándor könnyen kimerülhet az útkeresésben. A „kőember-építés” ázsiai szokása eljutott Európa hegyvidékeire is, és ma már a vándor szinte minden alpesi vagy kárpáti csúcson és hágóban felemel egy követ, és egy már meglévő kupac tetejére helyezi. Ebből a „divatból” hazánkban művészet lett a Római-parton **Kőkert** néven. Érdeemes tájékozódni a <https://www.facebook.com/romaiartikokert/> oldalon, hogy éppen létezik-e a kert, vagy nem (vízállásfüggő), de legalábbis a róla készült fotókat megtekinteni.



A Kőkert

FELADAT DIÁKOKNAK

Építsünk „kő jengatornyot” nagyjából maroknyi méretű kövekből. A játék célja, hogy a kövek súlypontját és találkozási felületét jól felismerve a lehető legmagasabb tornyot építsük.

Melyiket vigyem haza?

A Dunából kavicsot gyűjteni annyira hétköznapi dolognak számít, hogy annak idején még egy édességet is elneveztek róla. Az asszociáció annyira jól sikerült, hogy (szerencsére) azért sem fogyasztottam ebből az egykor menő édességből, mert mindig azt hittem, hogy valódi kavicsba harapnék. Szinte már el is képzeltem a következményeket... Egy valódi, folyóparti kavicsgyűjtés viszont kikapcsolódás mind diáknak, mind tanárnak. Miközben próbálunk valamilyen logika szerint köveket gyűjteni, a mellettünk elrobogó vagy éppen méltóságteljesen ballagó folyó nyugtató hatással van ránk – egy félórás kavicsgyűjtés tökéletesen kizökkent a hétköznapiokból.

Kedvcsinálónak szerepeljen itt egy idézet **Chaplina blogjából**, amelyben a szerző szinte lélekkel ruházza fel a Duna-kavicsokat:

„Hazahoztam a folyó életét, melynek emlékei a kavicsok. Valamelyik teljesen gömbölyű. A sok csiszolódásról, küzdelemről mesél, ahogy a sziklából gömbölyű kavics lesz, az érdes, kockás kristályból csiszolt drágakő.

Van, amelyiknek felszíne karistolt és egyenetlen. Törött kagyló héja hasított bele vagy csupán az idő? Hány darabka vált le belőle, hogy majd családként gördüljenek tovább együtt, a folyó mélyén? És a testvérek útja hol vált vajon külön? Pozsonynál? Esztergomnál? Vagy együtt érkeznek a tengerbe?

Találtam olyat is, melynek alakja használati tárgyak egy-egy darabkájából született. Cserép alja, korsó füle volt egykor?

Van olyan kavics is, melybe csíkokat csiszolt az áradat. Titkos folyosók térképei lehetnek, melyeket egy vízimanó rajzolt valaha? Hová vezetnek, és vajon folytatódnak-e egy másik kavicson úgy, mintha lapoznék egy régi könyvben? A színek sem mindennapiak. Tarkán ragyogtak a sekély vízben. Van, amelyik szürke, néhány színes folttal. Olyan, akár a megfakult emlékek: elszürkül, de az édes pillanatok néha színekben sejlének fel. Van, amelyik okkersárga: őszi napsütés színe. A pirosak a felkelő és lenyugvó nap színét rejtik. A fehérek a nyári semmittevés és az elmélkedés kövei. A barnák szelídek, akár a nyári



Ad hoc miniinstalláció a pasztellszínek jegyében a Római-parton: a szerencsés kiválasztottak
Fotó: Tetyana Polyakova

eső, puhák, mint egy bőrkabát. A zöldek irigyek. Hidegek és kemények, de a víz zöldjét hordozzák, moszatok simogatását. Most mind egy üvegből néznek ki. Biztonságban vannak, nem csapkodják őket többé hullámok, nem töredeznek szét az egymásnak sodródáskor, nem kell küzdeniük árvízzel. Esténként hallom őket, ahogy suttognak: mesélnek a folyóról. És megint a partra vágyódom...”

Forrás: http://chaplina.blog.hu/2012/02/29/dunakavics_91

FELADAT DIÁKOKNAK

Egy folyó válogatás nélkül képes mindent elmozdítani a helyéről. Egy biztonságos, folyópart menti gyűjtés során próbálják meg a diákok elkülöníteni a természetes kavicsokat a mesterséges tárgyaktól, mint például cserépedény-töredékektől. A gyűjtés után válasszon ki minden diák egyetlen kavicsot, majd ezekből rendezzünk kiállítást a tantermünkben. Tervezzünk a köveknek méltó bemutatóhelyet, hogy a tantermünkbe lépő más osztályok is megcsodálják a gyűjteményünket. Fantáziánk segítségével írjuk meg egy-egy kavics „élettörténetét”, mielőtt partra vetődött volna Magyarországon.

Kavicsot festeni művészet

A parton heverő Duna-kavicsok milliárdjaiból kiválasztott szerencsés példányokról nem csak történeteket írhatunk: akár festővászonra is válhatnak, ha értő kezekbe kerülnek.



A kövek első tapintásra hideg-rideg tárgyak. De ha **Jäckl Henriett** kezébe kerül egy kavics, pár perc vagy óra alatt lakásdísz-szé változik – hobbija rövid idő alatt valódi művészetté nőtte ki magát. Interjúnkban bemutatjuk a soroksári Grassalkovich Antal Általános Iskola talpraesett, agilis tanárnőjét, aki egy hazánkban még alig elterjedt művészetnek hódol: a kavicsfestésnek.

– Tanárnő és családja vagy, emellett pedig olyan mennyiségben és minőségben készíted műalkotásaidat, mintha lenne még egy párhuzamos életed. Vagy esetleg „szupererő” van?

– „Szupererőm” természetesen nincs (bár itthon Duracell-nyuszinak becéznek), de van helyette lelkesedésem, sok türelmem és kitartásom. Mostanra eljutottam abba a korba, hogy van időm végre azzal is foglalkozni, amihez kedvem van, ami örömet okoz, és kitölti a szabadidőmet. Természetesen hétvégenként és a nyári szünetben adódik a legtöbb idő a művészetemre, ha a kőfestést annak lehet nevezni.

– Mi volt az a pillanat, amikor belépett az életedbe a kavicsfestés?

– Éppen két éve, a nyári szünet kezdetén láttam az interneten néhány festett kavicsot, és miután rájöttem, hogy a mi udvarunk is tele van kavicssal, elkészítettem az első művemet – egy satnya kis katicabogarat. Közben elkezdtem kutakodni a témában, és nagyon sok szép festett kavicssal találkoztam. Természetesen kezdetben próbáltam azokat leutánozni, később rájöttem, hogy magamtól is tudok hasonlót alkotni.

– Van bármiféle speciális kötődésed a kövekhez? Hol szerzed be például a kavicsaidat? Van esetleg valamilyen „titkos forrásod”?

– Nagyon szeretem a természet kincseit, a követ, a fát. A kavicsok beszerzésében semmi titok nincs. Több forrásom is van. Sajnos hazánk természeti adottságai nem ajándékoznak meg a legjobb alapanyaggal, hiszen a legjobbak a szép, sima felületű, lapos, főleg kerek tengeri kavicsok. Kedves tanítványaim nyaralásukról kövekkel teli zacskókkal érkeznek szeptemberben az iskolába. De a gyors folyású osztrák patakok is nagyon jó lelőhelyek. Emellett nyitott szemmel járok a világban, és ha a mosógép csörömpöl, biztos vagyok benne, hogy valamelyik zsebemben kavics maradt.

– Tanultad vagy autodidakta módon sajátítottad el a művészetedet?

– Teljesen autodidakta módon alkotok. Az egyszerű motívumok után egyre bátrabban fogtam hozzá tájképekhez, bonyolult mandalákhoz. Egyébként ez a két téma áll a legközelebb hozzám.





– Nagyon aprólékosan dolgozol, nem terheli ez meg nagyon a szemedet?

– Szerencsére a szemem még jó, ez kiderül, mikor például 1,5 cm átmérőjű kavicsra 0,05 cm-es vonalvastagsággal rajzolok bonyolult mintákat. Az apró kavicsok mellett előfordul, hogy 8-10 kg-os kövekre is festek, főleg tájképeket.

– A köveket elő kell készíteni a festéshez, vagy csak meg kell tisztítani őket és hagyni megszáradni?

– Ahogy korábban elmondtam, legszöbben sima felületű kavicsra lehet dolgozni. Természetesen a festék minősége sem mindegy. A többféle technikához többféle anyagot használok. Festéshez akrilt, akriltintát, mandaláknál tűfilcet, ún. „fineliner”-t. A köveket megmosom, és száradás után kezdődhet az alkotás. A végén lakkspray-vel fújom le, ami tartóssá teszi őket.

– Vannak tanítványaid, akik követnek a művészetekben?

– Szerencsére nagyon sok művészetkedvelő tanítványom van, akik fogékonyak, érdeklődők. A Soroksári Sváb Tájház felkért, hogy tartsak kőfestő foglalkozást. Meglepetésemre igen nagy számban jelentek meg érdeklődők, és nemcsak gyerekek, hanem felnőttek is. Olyan jó volt az inspiráció, hogy azóta is gyakran kapok fényképeket a nyári szünetben otthon készült művekről.

– Tervezed, hogy az oktatásba is bevonod a kavicsfestést, vagy ha már esetleg megtetted, milyen tapasztalataid vannak?

– Egyszer a saját osztályomban rajzórát helyettesítettem, vittem a matekosok körzójét, és megtanítottam őket mandalát készíteni. Azóta nagyon sokan otthon is készítenek. Köztudott, hogy a mandala készítése nagyon jól fejleszti a koncentrációt, megnyugtat, örömmel tölt el. Tehát mindenképpen hasznosnak bizonyult. Kérték, hogy legyen ilyen szakkör a következő tanévben.

Jäckl Henriett művészetét a www.steinkunstbyheni.hu honlapon, illetve a „Steinkunst by Heni” Facebook-oldalon lehet követni.

Ha a kavicsoknál többet szeretnénk – avagy hogyan gyűjthetünk ásványokat, féldrágaköveket hazánkban?

Az ásványgyűjtés jogi szabályozása szerint van lehetőség saját célra ásványokat gyűjteni, de ha erre építenénk egy osztálykirándulást, akkor jól fésüljük át a célterületre vonatkozó rendelkezéseket, illetve a **1996. évi LIII. természetvédelmi törvényt**, mert földrajzi helye válogatja, hogy hol szabad egyáltalán gyűjteni. Amennyiben egy jelzett turistaút mellett szinte elénk tárja a természet a kincseit anélkül, hogy a természetben bárminemű átalakítást kellene tennünk, úgy nagy baj nem érhet, ha pár ásványt begyűjtünk magunknak. Így lehet például nagyon könnyen a gránátcsoport egyik típusával, az almandinnal találkozni a Börzsöny turistaútjai mentén, a bevágások partfalaiban. Anélkül, hogy egyetlen sebet ejtenénk a tájon, csak egy nagyító kell, hogy megpillantsuk ezeket a vöröses-barnás színű, jellemzően 2-5 mm átmérőjű féldrágaköveket. Vagy egyszerűen bele kell markolni egy börzsönyi patak medrébe, és a rengeteg apró kavics között szinte biztosan találunk ilyen kincset.

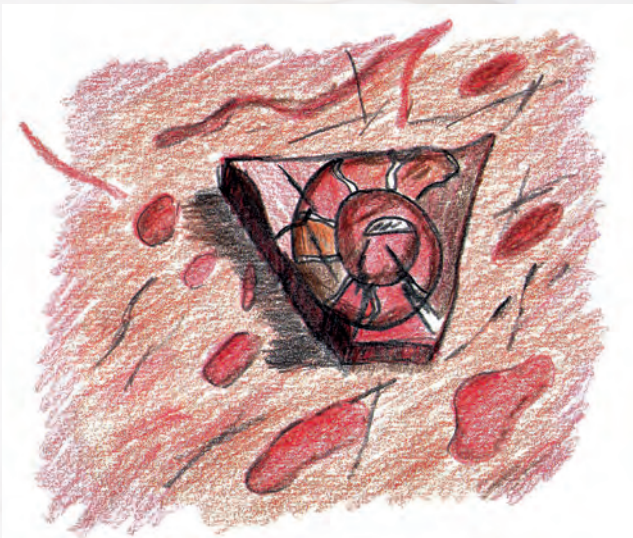


Szinte csak ki kell nyúlni érte egy börzsönyi erdei séta alkalmával a turistautat szegélyező partfalba. Noha a természet a maga módján csiszolta a képen látható, kb. 4 mm-es almandint a Börzsönyben, lemezes szerkezete ezen a makrofelvételen is jól felismerhető.

Hogy ne bízzuk magunkat a véletlenre ásványgyűjtő portyákon, íme egy hasznos weboldal: a **geomania.hu** kitűnő összefoglalót tartalmaz azokról a lelőhelyekről, ahol érdemes kövek és ásványok után kutatnunk.

Amiben az olaszokhoz hasonlítottunk

Ásványkincsek tekintetében kicsit hasonlítunk az olaszokhoz, azaz legértékesebb bányászható kincsük nekik is, nekünk is az építőanyagok. Hazánkban is van jó pár épület, építmény, műtárgy, ami nemcsak azért ismert, mert szép vagy fontos, hanem az alapanyagául szolgáló kövek miatt is. Ilyen például a badacsonytomaji Bazalttemplom vagy a Balaton partját a hullámverésektől kímélő, permi vörös homokkőből épült védmű. A legtöbb ismert természetes építőkö leginkább az előfordulása helyén látható egy-egy épületbe beépítve vagy egész városok látképét meghatározva, mintegy névjegykártyájaként a tájnak. Másfelől a termésköveket nem is lenne célszerű messzire szállítani. Van viszont egy kövünk, amely messze földön híres, és nem ritkán az eredeti lelőhelyétől száz meg száz kilométer távolságra is felbukkan. Ez a gerecsei vörös mészkő vagy népszerű nevén vörös márvány, amelyet Süttö és Tardos környékén bányásznak, és rengeteg műemlék épületünk építő- vagy díszítőkövét adja. Amellett, hogy nagyon esztétikus, hiszen ez a mészkő a „márványosodás útjára lépett”, még megőrizte azoknak az élőlényeknek a felismerhető lenyomatait, amelyekből képződött.



FELADAT DIÁKOKNAK

Osztálykirándulások vagy projektmunkák során keressünk fel olyan helyeket, amelyeket gerecsei vörös mészkővel (vörös márvánnyal) burkoltak vagy díszítettek. Keressünk egy körbehatárolt területen minél több növényi vagy állati lenyomatot, ezeket valahogyan dokumentáljuk, és próbáljuk meg meghatározni, pontosan milyen élőlény lenyomatával találkoztunk! Néhány tipp: Magyar Nemzeti Galéria, Szent István-bazilika, esztergomi Bakócz-kápolna stb.

Alkossunk maradandót kőből!

Ha valaki azt fontolgatja, hogy közelebbi kapcsolatba szeretne kerülni a kővel, netán szobrász akar lenni, akkor érdemes a neten szimpóziumok után böngésznie. A szimpóziumok, vagyis szabadtéri, kísérletező szobrászművésztelepek hazai története 1967-ig nyúlik vissza, amikor is a Villányi-hegység nagyharsányi kőbányájában a helyi mészkő alapanyagra gondolva létrehozták az első hazai „land art”, vagyis tájművészeti alkotótábort. Akkoriban a „land art” kifejezés még nem volt hazánkban közismert, de manapság egyre inkább beszivárog, főként a közeli Ausztriából, így várhatóan újra megjelenhetnek felhagyott hazai kőbányáink területén a hasonló kezdeményezések. De addig is ajánlhatunk diákjainknak olyan kézműves alkotótábort, ahol a kőszobrászat is rajta van az órarenden, habár netes böngészésem során egyelőre kevés ilyenre akadtam.



1960-as évek végétől az 1980-as évekig folyamatosan készültek műalkotások az első hazai kísérletező land art művésztelepen a Villányi-hegység déli oldalában. Kiváló kezdeményezés volt, várjuk a folytatását!

Befejezésként álljon itt egy, a természet keze nyomán létrejött kőfaragó műremek: egy, a húsvét-szigeti emberábrázolásokat megszegényítő arcprofil a Prédikálósziókra vezető út mentén (Vadálló-kövek), amely már egy közepesen nehéz osztálykirándulás során megtekinthető.



Instrukció és kérdezés



- *Hagyd abba, légy szíves, a beszélgetést!*
- *Abbahagynád a beszélgetést?*
- *Azonnal hagyd abba a beszélgetést!*
- *Most pedig abbahagyod a beszélgetést.*
- *Nem szeretek senkivel sem párhuzamosan beszélni.*
- *Már megint beszélget valaki!*

(Herbszt Mária: Tanári beszédmagatartás)

A close-up portrait of a woman with short dark hair and green eyes, smiling slightly. She is wearing a white top with a dark green collar and green polka dots. The background is a warm, out-of-focus indoor setting.

Az élet színpadán

Szöveg: **Balatoni Kinga Cecília**

Fotó: Ludas Viktor, Pálfi Erika

Patonay Anita arcjátéka oly színes és sokatmondó, hogy ha csak a róla készült képsorozat jelenne meg, az is magáért beszélne: önazonosság, nyitottság, elfogadás és játékosság – mind ott van a tekintetében, az arcán, a kézmozdulataiban. Tanulságos válaszaitól mégsem fosztanám meg az olvasókat. A Káva Kulturális Műhely színész-drámatanárával a felnőtt és a gyermek metakommunikációjáról, pedagógiai instrualásról beszélgettünk.

– Színészként és drámatanárként, mondhatni szereplőként, instruktorként és nézőként is sokszorosán megtapasztaltad már, mekkora ereje van a színpadon a testbeszédnek. Mit tartasz a legfontosabbnak az előadó, jelen esetben a tanár metakommunikációjában?

– Szerintem a legfontosabb, amire egy pedagógusnak figyelnie kell, az a hitelesség. Hogy merjen olyan lenni, amilyen. Nem lehet megmondani, hogyan tartsa a fejét, vagy hogy milyen legyen a hanghordozása. Az viszont biztos, hogy tisztában kell lennie saját képességeivel és korlátaival, vagyis ismernie kell önmagát. Az évek során szerzett tapasztalatom színész-drámatanárként az, hogy lehet valaki csendes, halk szavú, visszafogott személyiséggel is jó pedagógus, de akkor azt vállalja, és ne akarjon másmilyen lenni, mert azt a diákok megérik, és ha megtalálják a tanár gyenge pontját, azt akár ki is használhatják. De ha hitelesek vagyunk, akkor nincs mibe belekötni.

– Hogyan viselkedjen a pályakezdő pedagógus, miként tudja leplezni kezdeti bizonytalanságát a tanteremben?

– *Rudolfné Galamb Éva* néni, aki drámajáték-vezetésre tanított minket az ELTE-n, abban hitt, és azt tanácsolta, hogy minél hamarabb próbáljuk ki magunkat gyerekek között, hogy feltérképezhessük, milyen is a gyerekekkel való létezés. Abban a *Gabnai Katalin* tanárnő által összerakott képzésben aztán egy nagyon erős csoport jött össze. Az erősségünk abban az egyszerűnek tűnő dologból állt, hogy szerettük a gyerekeket, és hittünk a játék erejében.

Éva néni azt tanította, hogy vállaljuk a bizonytalanságunkat, osszuk meg a gyerekekkel, hogy tudunk tévedni. Higgyünk abban, hogy ha hibát követünk el, és ezt beismerjük, attól még nem leszünk kevesebbek, sőt, a gyerekek látni fogják, hogy mi sem vagyunk tévedhetetlenek, mi is csak emberek vagyunk. Amikor tanítok, képzéseket, workshopokat vezetek, ezeket én is mindig fontosnak tartom elmondani.

A másik nagyon meghatározó elem a kérdés. Ha valamit nem tudunk vagy nem értünk, muszáj kérdezni, mert – és itt is megjelenik az, hogy nem kell a tökéletesség látszatát kelteni – sokkal rosszabbat tesz a tanár imázsának, ha úgy tesz, mintha értené, aztán kiderül, hogy mégsem. Vagyis ha nem vagyunk őszinték, miközben a fiataloktól elvárjuk az őszinteséget.

Szóval vállaljuk a bizonytalanságot, ne féljünk megosztani azokat a nehézségeket, amelyeket a pályánk elején érzünk a szakmánkkal kapcsolatban. A gyerekek értékelik azt, hogy megbízunk bennük, és bármilyen furcsán hangzik is: ők fognak segíteni abban, hogy megtaláljuk a saját tanítási stílusunkat, amelyben komfortosan mozgunk.

– A magabiztossághoz az önismereten át vezet az út. Mi segíti az önismeretet?

– Nagyon jó lenne, ha a tanári képzés során mindenkinek megadatna az a fantasztikus lehetőség, amely nekem is megadott a színész-drámatanárrá fejlődé-

sem során, és megadatik mind a mai napig a kávékollegáimnak köszönhetően. Rengeteg ön- és társismereti, valamint bizalomgyakorlatot játszhattam személyes élményű játékként, amelyek által fejlődhetett az önismeretem. Aztán később, amikor már én vezettem egy-egy játékot, tudtam – hiszen átéltem –, hogy melyik gyakorlat nem csupán leírva mire jó, hanem megtapasztalva is. Mivel a tanári képzés megreformálása még várat magára, egyelőre az önmagunkra való reflektálásra és a kollégák visszajelzéseire számíthatunk.

Úgy gondolom, kérdéseken keresztül juthat el az ember egy magabiztos állapotig: Mit csinálok jól vagy rosszul? Te hogy csinálod? Mitől működik / nem működik valami? – Mindig érdemes értelmezni az adott helyzetet, amiben benne vagyunk. Minél többször értelmezzük, annál többször fogjuk tudni, mitől működött egy csoporttal vagy osztállyal a munka. Azért szükséges ezt megérteni, mert csak így lehet építeni a tudatos működést és irányítani a megfelelő folyamatokat. És ha valami nem megy, akkor nem pusztán a környezetünkben kell keresni a hibát, hanem magunkban is – ez pedig gyakran fájdalmas felismerésekkel jár. De ha megvan bennünk a bátorság a változtatásra, akkor a környezet-től is kapni fogjuk a pozitív energiákat. A sikerélmény pedig magabiztossá tesz.

– Színész-drámatanárként mely foglalkozásokat szereted a legjobban?

– A színész-drámatanári munka nagyon inspiráló életet kínál, és közben nagyon fárasztó testileg, lelkileg egyaránt. Mindig újabb és újabb gyerekek érkeznek hozzánk, könnyebb-nehezebb sorsokkal, tele olyan történetekkel, ami odafigyelést kíván. Minden gyerek, minden osztály más, így valójában minden résztvevő színházi előadás is más, ezért maximális figyelmet, nyitottságot követel tőlünk nap mint nap.

Én főként a történeteken keresztüli gondolkodást szeretem. A gyerekek szerep mögé bújva tudnak megnyilatkozni, vagy egy szereplő sorsán keresztül vizsgáljuk meg az adott helyzetet. A fiatalokkal mindig egy fiktív történeten keresztül gondolkodunk. Olyan emberi és társadalmi problémákat járunk körül a színházon keresztül, amelyeket fontosnak tartunk, amelyek mellett nem lehet elmenni. Minden téma új megvilágításba kerül, így csupa újszerűség van jelen a munkámban. Szeretem szerepen keresztül provokálni a fiatalokat, hogy merjék kimondani a véleményüket, merjék vállalni gondolataikat, merjenek akár vitatkozni is. A drámatanári énem pedig szeret kérdezni és kérdések segítségével egyre mélyebbre ásni az adott problémában.

– Nehéz kérdezni?

– Sokszor van olyan, hogy felteszek egy kérdést, de nem jön egyből a válasz. Most már nem ijedek meg ettől a helyzettől. A csend egy termékeny dolog. Hiszen azt mondjuk a fiataloknak, hogy „Gondolkodjál!”, aztán nem adunk időt nekik, hogy tényleg gondolkodhassanak. Egyből várjuk a választ, pedig mennyi válasz érkezne, ha legalább fél percet adnánk nekik, és még az is milyen kevés idő!



– Milyen módszerekkel élsz még?

– A módszer igazán a színész-drámatanári attitűdből fakad. Az attitűd alatt partnerséget, nyitottságot, kíváncsiságot, valamint tiszteletet értek. Amikor játék-lehetőséget kínálok, akkor tényleg az foglalkoztat, hogy mit hoznak ki belőle az előadáson részt vevő gyerekek. Fontosnak tartom, hogy újrakonstruálhassák az addigi tudásukat, tapasztalataikat, gondolataikat. Meghatározó az asszociációs szint: a „Neked erről mi jut az eszedbe?” kérdéstől eljutni a „Neked ez mit jelent?” kérdésig. Játék közben mindig felajánlom a segítségem, de csak ritkán élnek vele. Amikor kisebb csoportokban dolgoznak, többnyire azt érzem, hogy a jelenlétem inkább zavarja, hátráltatja őket. És persze van olyan csapat, amelynek csupán az indító lökést kell megadni.

– Mi teremti meg a tanár-gyerek, gyerek-gyerek közötti jó kapcsolatot?

– Többek között az odafigyelés. Engem például nagyon zavar, ha a velem együtt dolgozó gyerekek nem figyelnek oda egymásra, nem hallgatják meg a másik gondolatát, véleményét. Valójában azért zavar, mert hiszek abban, hogy nagyon sokat tudunk egymástól tanulni. Akikkel hosszabb távon együtt dolgozom, például egy színjátszó csoporttal, ők ezt már tudják, hiszen ott direkt el szoktam mondani, hogy ez nekem fontos. A résztvevő színházi előadásoknál, amikor egy osztály-

lyal kb. 2,5 órát vagyunk együtt, ott ezt másképp muszáj megoldani: indirekt módon. Humorral vezetem rá őket arra, miért figyeljenek egymásra, vagy hangosan elisméltém az adott osztálytárs véleményét, eltűnődök rajta, aztán megkérdem a többieket – például megszólítva azt, aki közben egyáltalán nem figyelt – arról, hogy mit gondolnak a társuk által mondottakról. Megpróbálok minden alkalommal hallatni a csendesebb fiatalok véleményét is, és ezáltal indirekt módon is felhívni a figyelmét a többi osztálytársnak arra, hogy érdemes a csendesekre is odafigyelni.

– Ösztönösen kommunikálsz a gyerekekkel, vagy nagyon is tudatosan használod a módszereket?

– Az ösztönösség és tudatosság nagyon fontos kulcsszavak minden pedagógus életében. Mikor fiatalokkal beszélgetek – szerepeken keresztül vagy azon kívül –, ott van a fejemben az a nevelési cél, hogy mi az, amin jó lenne, ha el tudnának gondolkodni. Valójában irányítom őket egy úton, különféle kérdéseket teszek fel nekik, de ezekre én nem tudom a választ. Van véleményem róla, de nem akarom direkt módon tanítani, nevelni őket, szükségszerű, hogy maguk találják meg önmaguk számára a megfelelő választ. Ez főleg a pályafutásom elején volt nehéz, hiszen azt gondoltam, hogy a fiataloknak tudniuk kell, mi a jó, és mi a rossz, és ennek el kell hangoznia. Aztán az évek alatt rájöttem, megtanítottak rá a gyerekek és a kávéás kollégák, hogy nem kell elhan-



goznia a megoldásnak, bízzak a gyerekekben. Ez nagyon meghatározó az életemben: bízni nem csupán magamban, de azokban is, akikkel együtt dolgozom.

– Mi mindent olvashatunk ki a gyerekek meta-kommunikációjából?

– A gyerekek nagyon őszintén vannak jelen mind a résztvevő színházi előadáson, mind az iskolában. Rengeteg dolgot ki lehet olvasni a metakommunikációjukból. Ha bejönnek a színházterembe, de valamelyikük nem akarja se a kabátot, se a sapkát levenni, az jelent valamit. Többnyire nem azt, hogy nem adja meg a tiszteletet, hanem hogy nem komfortos még neki a helyzet. A kabát, sapka ad neki biztonságot – miért kéne tőle elvennem a biztonságérzetet? Van, aki nem néz rám, mert nem akarja, hogy megszólítsam. Akkor várom a megfelelő pillanatot. Nem kérdezek rá, hogy miért nem néz rám, vagy humorral teszem ezt, de próbálok elkerülni, hogy kellemetlen helyzetbe hozzak bárkit is az osztálya előtt. Valószínűleg megvan a maga baja. Persze próbálok kizökkenteni, hogy legyen jelen, de ha nem megy, nem erőltetem. Mostanában elmondjuk az előadások előtt, hogy akkor működik majd jól a résztvevő színházi előadás, ha megosztják velünk a véleményüket. Ha ez nem történik meg, akkor nem jön létre maga az előadás. Közös felelősség az, hogy ki mit akar kivenni a mai nappól, de ez általánosan igaz a tanulásra is. Egyszer egy diák elővett egy mobilt a színházi előadás alatt. Észrevettem, hogy messengerezik. Aztán pont szerepből tudtam megszólítani az osztályt, és megkértem, hogy tegye el, mert félek, hogy felveszi, amit mondok, és nem akarok Facebook-hír lenni. A humor működött. Később ő lett az egyik legaktívabb fiatal az előadáson.

– Mire vagy tanárként a legbüszkébb?

– Nagyon sok pillanatára büszke vagyok a munkámnak. Mindegyik olyan helyzet, amely a gyerekek beleélő képessége és fantáziája nélkül nem jött volna létre. Kozármislenyben dolgoztunk egy harmadikos osztálylyal. Egy olyan drámaórát vittünk nekik Bori Viktor kollégámmal, amelynek segítségével a szabályokról való gondolkodást mélyíthették el a résztvevők: mi a viszonyunk az írott és íratlan szabályokhoz, mit tehetünk akkor, ha számunkra érthetetlen szabályok határozzák meg az életünket. Ebben a fiktív történetben én egy olyan 12 éves lányt játszottam – nevezzük Krisztának –, aki az osztálytársa a kitalált város kitalált osztályának. Ebben a történetben én megszegek egy szabályt. Aztán eljön az a pillanat, amikor az osztályfőnök – akit színész-drámatanár kollégám alakít – megkérdezi az osztályt, hogy ki tudja, mit tett Kriszta. Az osztály nem árult el engem. Itt nehezítettük a történetet: az osztályból kiválasztott egy gyereket az osztályfőnök, és kihívta személyes beszélgetésre, hátha így elárulja azt, hogy mit tett az általam játszott lány. És az a kozármislenyi kislány inkább magára vállalta a tettet, mintsem elárulja az osztálytársát. Hihetetlen volt számomra ez a pillanat!

Patonay Anita, színész-drámatanár. Történelem-magyar szakos tanárként végzett az ELTE-n, de érdeklődése korán a színháztudomány és a drámapedagógia felé fordult. 2002 óta a Káva Kulturális Műhelyben dolgozik, emellett 2012-től a Neringa diákszínházi csoport vezetője. 2016-tól a Film- és Színházművészeti Egyetem doktoranduszhallgatója. Két kislány édesanyja.

– Mi az, amit a gyerekektől tanultál?

– A gyerekektől nagyon sokat lehet tanulni. És ez tényleg igaz! Nagyon jó érzés, amikor nap mint nap rácsodálkozhatunk egy-egy gyermek gondolkodására, véleményére, hogy hogyan is látják ők a világot. Az osztályok java része nagyon nyitottan áll a résztvevő színházi előadásainkhoz. Már maga a nyitottság is folyamatosan frissítendő dolog kell, hogy legyen, nem csupán a pedagógusok, de általában az emberek számára. A rácsodálkozás képessége, a kíváncsiság ereje meghatározza a színész-drámatanár munkáját, és mindegyik képesség jelen van a gyermeki korban, csak a felnőtté válás folyamatában elkopik, pedig nagyon nagy szükségünk lenne arra, hogy együtt tudjunk dolgozni, gondolkodni a fiatalokkal! Azt tanultam még tőlük, hogy maradjak közvetlen, tartsam meg a partneri gondolkodást velük szemben, mert ha ezen az úton járok, akkor ők is komolyan vesznek engem, és így együtt tudjuk értelmezni a világ dolgait, közelebb kerülhetünk egy-egy probléma megértéséhez.

Káva, a résztvevő színháza

„Nálunk radikálisan más helyzetbe kerülnek a gyerekek: egy kamaraszínházi térbe, ahol egy méterre vannak a színésztől, aki pillanatról pillanatra megszólítja, sőt, játékba is akarja vinni őket, hogy azon keresztül mondják el, mit gondolnak. Azok az osztályok, akik megszokták, hogy megkérdezik a véleményüket, és partneri viszonyban vannak a felnőttekkel, nagyon élvezik ezt a helyzetet, és szárnyalnak benne. Erre sajnos kevés példa van. A legtöbb esetben a gyerekek nem arra szocializálódtak, hogy elmondják a véleményüket, hogy egy problémát több szempontból megvizsgáljanak, sőt, még arra sem, hogy problémákkal foglalkozzanak.”

Korábbi cikkünk a Káva Kulturális Műhelyről itt olvasható:

folyoiratok.ofi.hu/uj-kozneveles/kava-kulturalis-muhely



A színház honlapja: www.kavaszin haz.hu



A hatékony tanári kommunikáció

Szöveg: **Maczák Ibolya** | Fotó: Ludas Viktor, Pálfi Erika

Milyen a hatékony tanári kommunikáció? Mi lehet a pedagógus szerepe a tanulók kommunikációs készségének fejlesztésében? Miért nem mindegy, hogy Rumini a barátunk-e – vagy éppenséggel a kötelező olvasmányunk főszereplője? Kérdéseinkre **Szőke-Milinte Enikő** kommunikációkutató, a Pázmány Péter Katolikus Egyetem egyetemi docense, szakmai szakértő válaszolt.



– Mi határozza meg a pedagógus kommunikációját?

– Elsősorban a kommunikációról alkotott elképzelései, tudása és tapasztalatai – akár nem is tudatosan, hiszen ezek többnyire ösztönösen, véletlenszerűen alakuló folyamatok. A kommunikációs viselkedés a szocializáció során ivódik belénk. Így van ez a pedagógusok esetében is: minduntalan visszaköszönnek azok a minták, amelyek az ő iskolás éveiket meghatározták. A legtöbb tanár (a felmérések szerint a pedagógusok közel 70%-a) ezek hatására sajnálatos módon tranzakcionális szemlélettel oktat – hiszen ez volt a meghatározó pedagógiai kommunikációs minta hosszú időn keresztül –, és ennek szellemében legfőbb feladatuknak az információátadást tartják.

– Ez miért probléma?

– Mert a tanári kommunikáció nem csupán információátadás, hanem jóval több annál. Ha a pedagógus úgy gondolja, hogy csak az a feladata, hogy információkat

adjon a diákoknak, akkor előfordulhat, hogy egy számonkérés során kizárólag a feleletben elhangzó adatokat értékeli – és figyelmen kívül hagyja például azt az erőfeszítést, amelyet egy bukásra álló tanuló tesz egy közepes osztályzatért. A tranzakcionális szemlélet tükrében ugyanazt jelenti az a mondat, hogy „Hajnal-kám, oldd meg a feladatot!”, és az, hogy „Kovács, mars a táblához!” – hiszen mindkettő információértéke ugyanakkora. Világosan érzékelhető azonban a köztük lévő különbség – ami kulcsfontosságú kommunikációs tényező. (Még akkor is, ha a tanár az utóbbi mondatot nem rideg utasításnak, hanem viccnek szánja.) A vázolt példák is jól tükrözik, hogy a tanári kommunikáció során mennyi mindenre kell figyelni az információátadáson kívül.

– Mindez sokrétű odafigyelést igényel, melynek hiányában gyakorta kommunikációs zavarok léphetnek fel. Ezek közül melyek fordulnak elő leggyakrabban?

– Nehéz megmondani, hiszen kommunikációs zavarként értelmezhetünk minden olyan tényezőt, amely gátolja a kommunikáció eredményességét, hatékonyságát. Ezért sokszor olyan tényezők is kommunikációs zavart okoznak, amelyekről nem is gondolnánk. Gyakran előfordul például, hogy egyes gyerekeknek *Rumini* a „barátjuk”: *Berg Judit* regényhőseit az esti mesékből, bábelőadásból ismerik. Az iskolában a tanári kommunikáció pedig azt sugallja, hogy *Rumini* a kötelező olvasmányuk főszereplője, akinek kalandjait kötelezően – számonkérés terhe mellett – el kell olvasniuk. Ilyen esetekben egyértelműen sérül a kommunikáció hatékonysága, hiszen a gyerekek gyakorta érzik úgy ilyen felvezetés után, hogy már nem is érdekli őket *Rumini* története...

– Mi lehet a pedagógus szerepe a tanulók kommunikációs készségének fejlesztésében?

– A pedagógusok nincsenek könnyű helyzetben, mivel számos olyan alapvető kommunikációs készség elsajátítását kell segíteniük, amelyhez a gyerekeknek otthonról hozott, családi mintákra lenne szükségük. Ezek hiányában a tanároknak az órákon egyszerre kell e téren igazodniuk a gyerekek gondolkodásmódjához (hogyan megértsék őt), és fejleszteniük is őket. Fontos, hogy a pedagógus fokozatosan vezesse a diákokat az ösztönös kommunikációtól a tudatos kommunikációig, amelyben a gyerekek felismerik személyes felelősségüket is. Konkrét példával élve: sok gyerek az úgynevezett expresszív tervező gondolkodásmóddal kerül iskolába, azaz egyszerűen azt közli, amit gondol: „ami a szívén, az a száján”. Az ilyen esetekben a pedagógusnak kell elsajátíttatnia vele a konvencionális tervező gondolkodásmódot (melynek révén igazodik az adott helyzet által megkívánt társalgási szabályokhoz, azaz például nem tegezi le a tanárt) vagy a retorikai tervező gondolkodásmódot, mellyel hatástalaníthatja is – például elnézéskérréssel – az esetlegesen előforduló konfliktusokat. Ezek esetében nem egyszerűen udvariassági szabályokról beszélünk, hanem annak megértéséről, hogy mitől működhet hatékonyan a kommunikáció.

– Mi okozhatja leggyakrabban a tanári kommunikáció hibáit?

– Legtöbbször a nem letisztult gondolkodás áll a háttérben („Mennyi mindent kéne elmondani, pedig már eltelt harminc perc az órából...”; „Még mindig nem értik, hiába magyarázom...”) – és ez nem csak a tanórai magatartásra igaz. Fontos, hogy ha valaki ezt tapasztalja magán, gondolja át az adott kérdéskört, és tisztázza magában, mit gondol a témáról, és mit szeretne megtanítani a gyerekeknek. Sokszor előfordul az is, hogy a tanár elbizonytalanodik az órán, mert nem hisz abban, hogy megfelelő az, amit előre eltervezett. Természetesen alkalmazkodnia kell egy-egy váratlan szituációhoz, de fontos, hogy az óra alapját képező kulcsmomentumokat előre megfogalmazza a maga számára. E tekintetben tehát a pedagógusnak céltudatosnak kell lennie, mivel ez jó irányban befolyásolja, hatékonyabbá teszi az órai kommunikációját is.

– Hogyan lehet ellenőrizni a tanári kommunikáció hatékonyságát egy tanórán belül?

– Nagyon egyszerű módszerekkel: például kérdésekkel. Lehet azt is kérni, hogy a gyerek saját szavaival mondja el az elhangzottakat, vagy páros munka során egymásnak mesélik el a történetet. Fontos szem előtt tartanunk néhány alapvető szabályt is, melyek betartásával – illetve ellenőrzésével – hatékonyabb lehet a tanári kommunikáció: ha instrukciót adunk, aprólékosnak kell lennünk, célszerű egyszerű mondatokkal fogalmaznunk. Lehetőleg ne halmozzunk, ne „szórjuk” a feladatokat a gyerekekre, logikus sorrendbe osszuk be a feladatokat.

– Van-e jellemző különbség az iskolában a szóbeli és az írásbeli kommunikáció között?

– A szóbeli kommunikációban sokkal inkább törekedni kell arra, hogy a tanár kommunikációja egyértelmű, jól érthető legyen, azaz „egy nyelvet” beszéljen diákjaival. Írásban ugyanis a gyerekek – bár természetesen itt is érvényesülnek a kommunikációelmélet szabályai – könnyen vissza tudják ellenőrizni a feladatot, és az írásbeli kommunikációt sokkal tudatosabban megtervezi a pedagógus. Ha a diák nem mer visszakérdezni, vagy a pedagógusnak nincs kapacitása arra, hogy minden értetlen tekintetre reagálni tudjon, nagyon könnyen lemaradnak néhányan. A tanárnak tehát jóval körültekintőbbnek kell lennie a szóbeli kommunikáció esetében. Ilyenkor minden apró jelel érdemes megállni és visszakérdezni. Noha ez igen időigényes eljárás, mégis alapvető fontosságú, hiszen ennek hiányában a tanár és a diák könnyen „elbeszélhet” egymás mellett, s ekkor szinte lehetetlenné válik az oktatás és a nevelés, hiába tűnik úgy, hogy haladunk az anyaggal.

– Mi jellemzi a hatékony tanári kommunikációt?

– Elsősorban nyugalom és biztonság: az ilyen kommunikáció kiszámítható, a résztvevők komfortosan érzik benne magukat. A kommunikációelmélet terminológiájával élve azt mondhatjuk, hogy a pedagógiai kommunikáció során jóval hatékonyabb az interakcionális szemlélet a tranzakcionálisnál. Előbbi fő ismérve, hogy a kommunikációs partnerek közösen alakítják a kapcsolatot, közös célokat próbálnak megfogalmazni. Jó példa erre az a pedagógus, aki nem tekinti akadálnak azokat a tanulói kérdéseket, amelyek az általa elmondottaktól eltérő szempontokat is felvetnek, hanem épp ellenkezőleg, a gyerekek személyes jelenléte és érdeklődése kifejeződésének tartja. Természetesen alapvetően a pedagógus határozza meg, mi történjék az órán, ám a gyerekekkel maximálisan összehangolódva is lehet irányítani az órai eseményeket. A már említett „kötelező” olvasmánnyal kapcsolatos nehézség is elkerülhető lett volna olyan tanári kérdésekkel, amelyekkel a pedagógus a gyerekek korábbi ismereteire és élményeire épített volna. Megkérdezhetette volna például, hogy ki tud egy jó történetet Ruminiról, és elmesélné-e ezt a többieknek is...

– Ez egyfajta alkalmazkodást jelent...

– Inkább összehangolódásnak mondanám. Ez ugyanis cselekvő együttműködést jelent: ötleteket, újfajta látásmódot és nem alárendeltséget. Az összehangolódás lényege nem az, hogy a tanár az összes osztályhoz alkalmazkodjon, hanem az, hogy mindegyikkel egyedi kapcsolatot alakítson ki. Mindegyikben sajátos titok és szépség lesz. Ezek a folyamatok természetesen időigényesek: akár egy egész évig is eltarthat annak begyakorlása, miként is tud hatékonyan együttműködni egy adott osztály és a tanár. Éppen ezért fontos, hogy a közös munka elején szánjunk időt az összehangolódásra, hogy megismerjük egymás kommunikációs viselkedését. Az erre szánt idő a későbbiekben sokszorosan megtérül majd: gyakori, hogy egy-egy ilyen „alapozás” után szinte félszavakból, akár egy tekintetből is megérti egymást a tanár és az osztály.



Helyes és helytelen instrukciók

Szöveg: Szőke-Milinte Enikő

A pedagógus kommunikációs viselkedésének sajátos összetevője az instrukciók (utasítások) alkalmazása. Az instrukciók funkciója egy konkrét tevékenység (számolás, rajzolás, olvasás, írás, guruló átfordulás stb.) eredményes végrehajtásának a biztosítása. Nézzük meg egy irodalmi példán keresztül az instrukcióval kapcsolatban leggyakrabban elkövetett pedagógusi hibákat.



Szükszavú

Fogalmazás órán leszidalmazott a tanító bácsi: – Ne írd olyan fecsegősre a fogalmazványodat. Írj röviden, tömören. Akkor majd ötöst adok – mondta, aztán fölírta a táblára a címet: „A kutya”. (...) Aztán röviden, tömören ezt írtam: – A kutya röviden, eb. (Burján Eszter: Szív-építő dödörgő)

Az ilyen szüksézávú instrukció leegyszerűsíti a cselekvést, nem teszi lehetővé az egyéni, kreatív megközelítést, a gyereket végrehajtónak tekinti. Ezért fordulhat elő, hogy a gyerekek nem gondolkodik el a „rövidség” kritériumán, hanem szó szerint értelmezi azt. De az ilyen jellegű, „katonás” instrukció többről is árulkodik, mégpedig a pedagógus kommunikáció- és nevelésfelfogásáról. A bemutatott példában az alá-fölé rendeltség, a megkérdőjelezhetetlenség, a dominancia fejeződik ki. Végző soron az instrukciók alkalmazása is hozzájárul ahhoz, hogy milyen ember, milyen személyiség válik a kommunikáció résztvevőiből.

Terjengős

„A kutyáról kellene fogalmazást írni. Lehet az egy képzeletbeli kutya, bármilyen kutya, kicsi, nagy, amelyiknek leírjátok a tulajdonságait, a szokásait, hogy mit csinál, mit eszik, mit szeret, lehet vicces is, de azért ne legyetek túlságosan terjengősek...”

A terjengős instrukció arról árulkodik, hogy a pedagógus nem felkészült, nem tudja pontosan, hogy mit akar. Az ilyen jellegű instrukciók során elvész a tényleges tevékenység menetére vonatkozó tanári útmutatás, a gyerek elbizonytalanodik; ha jó kapcsolata van a pedagógussal, a pontosság érdekében kérdez, vagy ellenkező esetben a tevékenysége esetlegessé válik.

Megfelelő

„A kutyáról kellene egy szép fogalmazást írni. Olyan történetet válasszatok, ami rendkívüli, esetleg vicces. Ne feledjétek bevezetésre, tárgyalásra és befejezésre tagolni az írásotokat. A leterjedelmesebb a tárgyalás, a történet kifejtése, a bevezetés és a befejezés rövidebb. A fogalmazás ne haladja meg a két oldalt.”

Az újonnan végzett tevékenységek végrehajtásához és koordinálásához egyszerű, részműveletekre lebontott, rövid és közérthető instrukciók megfogalmazása a célszerű. A verbális instrukciót célszerű vizuális ábrázolással vagy a konkrét cselekvés bemutatásával kísérni.

Túl kevés / Túl sok

„4. A osztály, figyelem! A könyvet előveszed. Csöndben! Zoltán is előveszi. Kinyitod a 64. oldalon. Móni is kinyitja! Ceruza a jobb kézben. Ceruza! Bejelölöd a 12. és a 14. feladatot. 12 és 14! Házat rajzolsz mellé. Csöndet! Ezt kell megoldanod otthon. Tudod, akinek hibátlan, piros pont. A könyvet elteszed. Rám figyelsz.”

A tanórai kommunikációban célszerű egy egészséges arányt találni az instrukciók alkalmazására. A túl kevés instrukció tanácstalanságot eredményez, a gyerekeknek kell kitalálni, hogy mit és hogyan csinálnak, az eredmény azonban eltérhet a tanár által elvárt eredménytől. A túl sok instrukcióval dolgozó pedagógus nevelése azonban hasonlatossá válik az idomítás-hoz, korlátozza a gyermek gondolkodását, kreativitását, döntését. Lehet olyan helyzet, amikor szükség van ilyen részletes instrukcióra (pl. első osztályban a beszoktatás idején), de minden más esetben önállótlaná, döntésképtelenné teszi a gyermekeket, és a pedagógiai kommunikációt is mérgezi.

Instrukció vagy kérés, kérdés, esetleg tanács

Csak a legszükségesebb esetben használjuk felszólító („Írj röviden, tömören!”) vagy hiányos felszólító („Csöndet!”) mondatokat az instrukciók alkalmazása során. Helyette használjunk kijelentő mondatokat és többes szám első személyt, azaz a pedagógus saját magát is a tevékenykedők közé tartozónak mutassa be („Egy izgalmas fogalmazást fogunk írni.”). Folytathatja kérdéssel („Mitől lesz izgalmas egy történet, egy fogalmazás?”) vagy tanáccsal („Azt javasolnám, hogy idézz fel egy vicces történetet egy kutyáról.”) a tevékenység koordinálását a pedagógus, azok ugyanis oldják az utasítás autokratikus jellegét, támogatják a gyerekek gondolkodását és a pedagógiai kommunikációt.

Kérdések a tanórai kérdésekről

Szöveg: **Maczák Ibolya**

Tischner Elvira Anna, az esztergomi Árpád-házi Szent Erzsébet Középiskola, Óvoda és Általános Iskola tanára a tanári kérdések hatékonyságából írta a szakdolgozatát. Interjúnk során mi tettünk fel neki kérdéseket választott témájáról.



– Mennyire élnek a tanárok a kérdezés eszközeivel?



– Néha túlságosan is. Antalné Szabó Ágnes vizsgálatai alapján azt mondhatjuk, hogy az esetek 94%-ában a tanár kezdeményezi a tanórai kommunikációt, ő tesz fel kérdéseket, de ezek gyakran nem valós, a tananyag elmélyítését, a kognitív

gondolkodás fejlesztését szolgáló kérdések, hanem vagy a tanóra szervezésére vonatkoznak, vagy a tanári közlést pontosítják (például a „Mert, ugye, mi is történt a háborúban?” típusúak). S ha valóságos is, a tanár akkor sem várja meg a diák válaszát, hanem magánál tartja a szót, és maga felel a saját kérdéseire. Ezt igazolja Antalné kutatásának másik adata is, miszerint egy általános iskolai tanórán átlagosan 128 tanári kérdés hangzik el. Ez a nagy szám azt mutatja, hogy valószínűleg sok köztük az álkérdés, azaz az olyan, amelyik nem tölti be kommunikációs funkcióját, nem alakul ki párbeszéd a tanórán, s az órai kommunikáció egyre inkább a tanár „magánbeszédévé” válik. Holott fontos lenne, hogy a pedagógus arra ösztönözze a gyerekeket, hogy merjenek kérdezni (hogyan elsajátítsák a kérdezés kultúráját), és merjenek válaszolni, saját véleményüket alkotni.

– Mi a kérdezés jelentősége a tanári kommunikációban?

– A tanári kérdésnek a mai oktatásban az a szerepe, hogy valóban fordulópontot jelentsen a beszédben. Ennek révén ugyanis a tanár át tudja adni a megszólalás lehetőségét a diáknak, így be tudja vonni a tanórába. A tanulóknak pedig a kérdések megválaszolása során lehetőségük nyílik véleményük kifejtésére, gondolkodásuk fejlesztésére, tanórai aktivitásuk növelésére – nem utolsósorban pedig a kérdések alkotótevékenységre is serkenthetnek. A kérdezés módszere olyan fiatalok körében is jól alkalmazható, akik nem képesek hosszabb idejű, monoton figyelemre, hiszen ezáltal az óra is mozgalmasabbá válik. A tanári kérdés helyes alkalmazása jó válasz lehet a Z-generáció oktatását jelentő kihívásokra. Különösen fontosnak tartom azokat a

kérdéseket, amelyek a kognitív képességeket fejlesztik. Nem véletlen, hogy a kompetenciamérés és az érettségi is ezeket méri fel.

– Melyek a legjellemzőbb „gondolkodtató” kérdéstípusok?

– A tanári kérdéseket számos szempontból csoportosíthatjuk (szakdolgozatomban hatféle elméleti kérdéstípust mutattam be). Ezek közül legismertebb az a tipológia, amelyet *Benjamin Bloom* dolgozott ki, majd *Norris Sanders* dolgozott át. Az elméletük által meghatározott kérdéstípusok a gondolkodás különböző szintjeihez kapcsolódnak. A tudás szintjéhez a ténykérdések („Mikor született Petőfi Sándor?”), amelyek elsősorban adatok visszamondását kívánják a tanulóktól, a helyes válaszhoz pedig a tartalom egy részletének tudása is elegendő. A megértés szintjéhez tartozik a transzfer és az értelmező kérdés kategóriája: arra ösztönöznek, hogy a tanuló alakítsa át az információt („Milyennek képzeled a szöveg alapján...?”), illetve hogy keressen összefüggéseket a gondolatok, tények, definíciók és értékek között („Miért tette ezt Kukorica Jancsi?”). Az alkalmazás szintjének kérdései az úgynevezett alkalmazási kérdések, melyek a probléma megoldására teremtenek lehetőséget („Hol találkozhatunk még ilyen esetekkel?”). Az analízis szintjén az elemző kérdések az ok-okozati viszonyok feltárására ösztönöznek („Mi a helyes sorrend?”). A szintézis szintjén az összegző kérdések érvényesülnek („Mire következtethetünk a felsorolt események alapján?”). Az értékelés szintjén pedig természetesen az értékelő kérdések jelennek meg („Mit tartasz ebből a legfontosabbnak?”).

– Mennyire élnek ezekkel a tanárok?

– Tapasztalataim azt mutatják, hogy pedagógusként túlságosan óvatosak vagyunk e téren. Szakdolgozatomhoz kapcsolódó kutatásaim is azt igazolják, hogy sokszor még 10-12 éves gyerekeknek sem teszünk fel olyan – analízisre, szintézisre, véleményalkotásra vonatkozó – kérdéseket, amelyek megválaszolására életkoruknál fogva már alkalmasak lennének. Jó lenne, ha céltudatosabbak lennénk e téren, és egy-egy anyag feldolgozásához olyan kérdéseket választanánk, amelyek a műveletek fejlesztését célozzák. Ugyanakkor optimista vagyok, hiszen joggal bízhatunk abban, hogy a kompetenciaalapú oktatás megerősödésével a gondolkodtató kérdések szerepe nőni fog.



Érdemes holnap visszajönnöm?

Egy pedagógus vallomása

Szöveg: **Moldoványi Tibor**



Sokszor megoldhatatlannak tűnő helyzetekkel néz szembe egy pályakezdő pedagógus: ha halkán beszél, nem figyelnek rá, ha túl hangosan, komolytalanná válik. Megviccelik, megszólják – és ő nem tudja kezelni a helyzetet. Önbizalomhiány, tapasztalatlanság, rossz kommunikáció keseríti meg a mindennapjait, ássa alá a tárgyi tudás átadásának sikerét. **Bagi Éva** magyar–angol szakos általános iskolai tanár rendhagyó önvizsgálatra vállalkozott, elmesélve, hogyan is indult a pályája.



Amikor még én voltam a fontos

Amikor harminchat évvel ezelőtt elkezdtem tanítani, azt gondoltam, a tanítás abból áll, hogy elmondom az anyagot, a gyerekek figyelmesen meghallgatják, egy kicsit gyakorlunk, és ettől ők máris tudják, amit kell. Magamat gondoltam a középpontnak, mondván: én vagyok a tanár, mindennek a tudója; rám figyeljete, és ha hallgattok, akkor mindent tudni fogtok. Ez meglehetősen öntelt szemlélet volt – mentségemül szolgáljon, hogy huszon-egynéhány évesen még tájékozatlan voltam saját magamat és a világot illetően, végletesen ítéltem meg a helyzeteket. És az is igaz, hogy a korosztályom előtt autoriter példák álltak. Rá kellett jönnöm azonban, hogy a tanítás nem erről szól. Nem azt kell nézni, mi kényelmes, és mi felel meg nekem, hanem hogy a gyereket mi segíti abban, hogy egy anyagot megértsen, elsajátítson. A saját nyelvén kell hozzá beszélni. Amikor erre ráéreztem, minden sokkal könnyebb lett.

Gyereknyelven, de nem gügyögve

Azt tanultuk, hogy az életkori sajátosságoknak megfelelően kell tanítani. Ez nekem, pályakezdőnek azt jelentette, hogy lebutítva magyaráztam el a szófajokat, a mássalhangzó-törvényeket vagy a verseket. Ma már tudom, hogy ez nem helyes. A gyerek is értelmes ember, egyenrangú partnerként kell vele bánni, akinek fel kell kelteni az érdeklődését. Meg kell találni azt a nyelvet, amin megérti azt, amit meg akarok vele értetni. Ebben bátran lehet támaszkodni a gyorsabb felfogású gyerekek tolmácsi munkájára: amit ők már megértettek, a saját szavaikkal, hangsúlyaikkal mondják el a többieknek. Attól, hogy bólogat, vagy látszólag értelmesen néz egy diák, még nem biztos, hogy érti is, amit mondok – ezt a dolgozatok is igazolták. El kell kerülni, hogy csak meredjenek maguk elé, azt gondolva, ha nem értenek valamit, fölösleges kérdezniük, hisz úgyis bennük van a hiba. Ezért ma már – képletesen szólva – nem a fejük fölött, hanem a szemükbe nézve beszélek hozzájuk. Amikor negatív visszacsatolással találkoztam, mindig magamba szálltam, azt kerestem, mi volt a kudarcban az én szerepem. Persze vannak „csodagyerekek”, akiket bárki bármilyen módszerrel tanít, tudják az anyagot, de az ő teljesítményükből még nem következik, hogy a tanár jól végezte a munkáját. Hosszú évek teltek el azzal, hogy megtaláljam azt az utat, módot, azt a „hordozóanyagot”, amely eljuttatja a gyerekekhez az információt, amit át szeretnék adni nekik.

Jámbor, katonás, büntető

Pályám első évében mindegyik évfolyamon kaptam órát. Megfigyeltem, ha keménykezű az osztályfőnök, akkor az én kicsit megengedőbb stílusom nagyon nem válik be. Ha hozzászoktak a gyerekek ahhoz, hogy keményen kezelik őket, akkor nem tudnak átállni. Az egyik hetedikes osztályban a történelem–testnevelés szakos osztályfőnök jó humorú, megnyerő, segítőkész, de határozott férfi kolléga volt 25 éves tapasztalattal. Mellette az én jámbor, bizonytalan fellépésem érthetően nem úgy hatott a nálam nyolc évvel fiatalabb gyerekekre, ahogy szerettem volna. Keresni kezdtem az emlékeim között egy olyan stílust, amit egykori tanáraitól kölcsönözhetek. Amikor a kiabálós-katonással próbálkoztam – mivel nagyon szerettem az általános iskolai férfi osztályfőnökömet, aki korábban katonatiszt volt –, kinevettek a gyerekek, mondván: „Milyen vicces ilyenkor Éva néni!” Ezután úgy gondoltam, jobb, ha kérem az ellenőrzőt. Csakhogy volt, aki nevetve adta át, majd év végén kiderült: versenyeztek, kinek van több intője tőlem. Hét beírással lehetett győzni. Próbálkoztam büntető dolgozatokkal: „Na jó, ha rosszak vagytok, akkor dolgozatot írtok.” De mindig rosszak voltak, az órák elmentek a büntetéssel, én meg minden délutánt dolgozatjavítással töltöttem, ráadásul nem is javult a gyerekek magatartása. Megértettem: ez így nem mehet tovább. Egyik sem az én stílusom, meg kell találnom önmagam. Persze ez nem ment egyik napról a másikra, hiszen még kiforratlan voltam. Próbálkoztam még ilyen-olyan szerepekkel, miközben gyakran éreztem úgy, valójában én a gyerekek közé tartozom: sokszor nekik adtam igazat a konfliktusokban, nem pedig a tanár kollégáknak. Nehéz volt megszoknom pályakezdőként, hogy a tanári asztal másik oldalán állok.

Ha elszakad a cérna

Az első nap megtörtént, hogy az óra közepén kirohantam a teremből, a folyosón sírtam néhány percet, majd visszamentem a terembe. Ugyanis megréféáltak az ötödikesek, akiknél év elején az első órát tartottam. Mivel senkit nem ismertem, az osztályfőnökük kérésére kitétek névkártyákat a padokra. A táblákon ez állt: Takács Klári, Varga József és még néhány akkori tévébemondó neve. Én meg gyanútlanul szólítottam őket... Minden névnel hatalmas nevetésben törtek ki. Végül megszántak, és elárulták, min mulatnak olyan jól. Ekkor rohantam ki a teremből. Amikor visszamentem, mindenkit megfenyegettem intővel, keménykedtem fél órát. Tanítás után végiggondoltam, érdemes-e még másnap bemennem az iskolába. Egyébként ez volt életem első órája, amikor nem volt bennem vezetőtanár vagy kolléga. Végül ezek a szemtelen lurkók lettek egész pályafutásom egyik legszeretettebb osztálya. A humor megmaradt az életemben, bár ma már inkább én szeretem megréféalni a gyerekeket. Ha pedig ők viccelnek velem, és az barátságos tréfa, már tudok mosolyogni rajta, vagy velük nevetni.

Játékos elemek

Ha egy gyereknek vagy akár az egész osztálynak rossz napja van, azt észre kell vennünk. Történhetett valami, ami miatt, bármennyire szeretnénk is, nem tudják befogadni, amit tanítunk. Ilyenkor jöhetnek a játékos elemek: rejtvények, labdás kikerdezés, vagy épp ellenkezőleg, valami komoly: a gondjuk megbeszélése. Nehéz a 45 percet végigülni, szeretnek felállni a helyükről, felírni valamit a táblára. Régen ez a nyüzsgés nagyon zavart, azt számolgattam, hány percet veszítettem el a jövő-s-menés miatt, miközben nem tudtunk „rendesen” haladni a tananyaggal. Ezzel szemben a kötetlenebb forma növeli a munka hatékonyságát. Nem elvesz a tanításból, hanem hozzáad. Azzal, hogy valaki kiáll az osztály elé (és ez mind a tanárra, mind a diákokra igaz), nagyobb a felelőssége, már nem mondhat akármit. Az is fontos, hogy lehetőleg minden órán minden gyerek megszólaljon legalább egyszer.

” Amikor a kiabálós-katonás stílussal próbálkoztam, kinevettek a gyerekek, mondván: „Milyen vicces ilyenkor Éva néni!” Ezután úgy gondoltam, jobb, ha kérem az ellenőrzőt. Csakhogy volt, aki nevetve adta át, majd év végén kiderült: versenyeztek, kinek van több intője tőlem. Hét beírással lehetett győzni. Próbálkoztam büntető dolgozatokkal: „Na jó, ha rosszak vagytok, akkor dolgozatot írtok.” De mindig rosszak voltak, az órák elmentek a büntetéssel, én meg minden délutánt dolgozatjavítással töltöttem. ”



Tiltásból ösztönzés

Régen szentségtörésnek számított a szememben, hogy ha kérdeztem valamit, akkor a választ keresve a gyerekek belenéztek a könyvbe vagy a füzetbe. Ma megengedem, sőt ösztönzőm. Hiszen a világban majd úgy boldogulnak, ha megtalálják az információforrásokat. A papagájszerűen elismételt információ mögött lehet, hogy nincs hasznosítható tudás, de a kereséssel előbányászott dolgok hasznosak lehetnek önmagukon túlmutatva is, hiszen egy hozzáállás vagy módszer megragadhat a gyerekekben. Rászoktam arra is, hogy a tanári magyarázatot tanulóival egészítjük ki, vagy – egyszerűbb anyagrészeknél – helyettesítjük. Egymást könnyebben megértik, nem görcsölnek, bátrabban kérdeznek. Vagyis amit régen időpocsékolásnak vagy az óra zavarásának tartottam, arról ma már úgy vélem, többet ér minden tudományos magyarázatnál.

Beskatulázva

Ha egy gyerek rosszul tanult, akkor hajlamos voltam rá, hogy beskatulázzam, reménytelen esetnek könyveljem el. Pedig ha valaki rossz tanuló, az nem jelenti azt, hogy buta, vagy hogy sikertelen felnőtt lesz. Az irodalomtörténetből is tudjuk, hogy elismert íróink, költőink között vannak, akiket ilyen-olyan tárgyból megbuktattak. Azért, mert valaki nem tud megfelelni az iskola elvárásainak, még nem biztos, hogy nincs szellemi kapacitása. Ha mégis gyengébb képességű, hát lehet más téren tehetsége, például a kapcsolatteremtésben, a szervezésben. Vagy egyszerűen később érik. Nem volt bennem tudatos a skatulázás, csupán az történt, hogy a mindig egyes dolgozatot írókat butának könyveltem el. Hozzáteszem: azért nem úgy soroltam be valakit a rosszak közé, hogy attól fogva nem szerezhett a sok kettes után négyest, de a „könyvelésben” egyesek az „értelmes” besorolást kapták, mások pedig azt, hogy „butuskák”. Márpedig a jegyek nincsenek összefüggésben a szellemi képességekkel, hiszen számtalan dolog állhat a teljesítmény hátterében: a család, az egészség, a napi gondok, a fiúk, lányok különböző fejlődéséről, hozzáállásáról nem is beszélve. A skatulázásban a változást az emberismeretem hozta meg. Sokat jelentettek azok az osztálytalálkozók, amelyeken egykori diákként vettem részt, később az egyetemi csoporttalálkozók, majd azok, amelyeken volt osztályfőnökként lehettem ott. Elgondolkodtam rajta, hogy milyen diákból milyen felnőtt lett. Bizony, értek nagy meglepetések! Mindezek hatására ma minél több nehézséggel küzd egy gyerek, annál inkább próbálom neki bebizonyítani: képes a feladatok megoldására. Mert sokszor az a baj, hogy sem ő, sem a szülei nem hiszik el, hogy meg tud birkózni a nehézségekkel. A rosszul teljesítő gyereknél nagyon sokat számít, hogyan nézek rá, milyen hangsúllyal szólok hozzá. Ha bizalommal, kedvesen fordulok felé, három-négy perc időt adva neki, akkor jobb teljesítményre lehet képes.

Külsőségek

A külső megjelenés fontossága az évek során kristályosodott ki bennem. Amikor első nap tanítani mentem, egyből kiállítottak folyosóügyeletre. Farmernadrágot, pólót, pulóvert viseltem. Alig különböztem a 14-15 éves gyerekektől. Sokan odajöttek hozzám heccből: „Szia, mennyi az idő?” Ennek hatására az első fizetésemből rohantam kosztümöt venni. Ekkortól kezdve kosztümben és magas sarkú cipőben tanítottam, hogy lássák, én felnőtt vagyok. Akkor ez a külső kicsit belsővé vált, segített önmagammal elhitetni: már felnőtt vagyok, engem nem lehet csak úgy letegezni. A kezdeti kínos jelenetek és az öltözködésváltás után is előtérbe került néha a megjelenésem. Néhány kedvenc ruhadarabomat variáltam, és roppant megbánótódtam, amikor az egyik hatodikos csoportom, zömmel fiúk, szinte egy emberként hördült fel egyszer: „Már megint ebben tetszett jönni?” Ez nagyon rosszul esett. „Hiszen én itt nem manóknak vagyok, miért kéne mindennap más ruhában pompáznom?” – tiltakoztam magamban. Ám a gyerekek megjegyzése – ha nem is egyik napról a másikra, de – hatott. Eszembe jutott, hogy Nágya néni, egykori orosz tanárom, akit nagyon szerettem, a heti hat óráján – de talán a négy gimnáziumi év összes óráján – nem volt kétszer ugyanabban az öltözetben. Ezt mi, a tanítványai számon tartottuk, színt vitt az életünkbe, talán még az óráit is érdekesebbé tette. Nágya néni példája és a diákok megjegyzése nyomán kezdtem odafigyelni az öltözködésemmre. Külsőségeknek tűnik, de több van mögötte. Mert igaz, hogy nem a ruha teszi az embert, de ez nem azt jelenti, hogy nem adunk jelzéseket a külsőnkkel, öltözködésünkkel. Minden számít, mindennek súlya van, minden apróság része az összbenyomásnak, mindennel nevelünk.

Aki meghallgatja a diákjait, arra jobban odafigyelnek

Szöveg: **Rimányi Zita**

Akad tanár, aki a testbeszédet szereti alkalmazni, mimikáját, mozdulatait használja diákjai motiválására. Más sosem ül le a tanórán, hogy a gyerekek között lehessen, amikor beszél velük, hogy éreztesse közvetlenségét. Példát találtunk arra, hogy az osztályfőnökkel a Facebookon szeretnek a szülők leginkább kommunikálni, és sokszor a tanító a kisdíákok tekintetéből szűri le, mit mennyire értettek meg.



A halk beszéd és a dicséret ereje

„Még pályakezdő voltam, amikor egy alsós osztályban a pénteki utolsó tanórán egyre nehezebben tudtam elérni, hogy figyeljenek rám a diákok. Zavart, hogy egyre hangosabban kellett hozzájuk beszélnem, bármennyire érdekes feladatokat találtam is ki nekik erre az órára. Ezért inkább a szokásosnál is halkabban kezdtem el beszélni. Így persze csak az első padokban ülők hallottak. Ők viszont egyre jobban figyeltek rám, még viccelődünk, neveltünk is, ha néhányuk ügyesen frappáns választ adott. Ez pedig már felkeltette a hátrébb ülők, az addig hangoskodók, rendetlenkedők érdeklődését is. A szünetekben társaikat egyre arról kérdezték, miről maradtak le, és a következő órán megkértek: újra beszéljek arról, ami az előző órán annyira tetszett az elől ülőknek. Persze boldogan megtettem.

Szintén már több mint egy évtizede történt, hogy néptáncot tanítottam alsós osztályokban. Az egyik odajáró kisfiúra már előre felhívták a kollégák a figyelmemet: kezelhetetlenül fegyelmezetlennek tartották. Én is rögtön megtapasztaltam, hogy igazi kisördög, ráadásul verekedős is, ezért a társai kiközösítették. Megsajnáltam, és ha csak kicsit is jól csinált valamit, azonnal megdicsértem. Aztán akkor is, ha nem adott rá okot, ha nem is érdemelte meg, mert bíztam benne, hogy emiatt változik meg. Minden órán többször is kimondottan kedvesen, külön rá figyelve szoltam hozzá. Először elkerekedett szemekkel nézett rám, nem tudta mire vélni, hogy egy tanár nem bünteti, szidja vagy fenyegeti rossz teljesítménye, magatartása miatt, mert ezt szokta meg. Aztán tényleg elkezdett igyekezni, és tényleg egyre jobban mentek neki a tánclépések. A többi tanító is látta, hogy tőlem rendre írásbeli dicséreteket kap, és megkérdeztek: »Nálad tényleg nincs gond veled?« Én pedig csak annyit válaszoltam: »Nálam ügyes, szorgalmas.«

Ennek köszönhetően elkezdtek másképp tekinteni rá a kollégák, pedig már azon gondolkodtak, azt tanácsolják, kerüljön kiegészítő iskolába. De erre nem volt szükség, mivel adtak neki egy új esélyt, és év végére minden tantárgyból javított. Mint kiderült, súlyos családi problémák álltak a viselkedése hátterében, amiket bántalmazás tetézt.

Annyira örültem annak, hogy ennyire sikerült megváltoztatni egy kis ember sorsát, hogy sikerült motiválttá tenni, hogy ez azóta is meghatározza, hogyan kommunikálok a tanítványaimmal. Még akkor is, ha tudom, van, aki visszaél a megelégedett bizalommal, és nem mindenkinél válik be ez a módszer. De nem azért vagyunk mi, tanítók, hogy minden kisgyermekért megpróbáljunk mindent megtenni, amit csak tudunk? Hogy mindig újra és újra ezzel próbálkozzunk?» – mondta el az alsó tagozatosokat tanító pedagógus.





„A Facebookon üzenek a szülőknek”

A gimnáziumban történelmet tanító tanárnő szintén többször megismétli szóban azt, ami az alapkövetelményhez tartozik. S bár gyakran e-mailen küld vázlatokat tanítványainak – mert szeretik ezt a modern kommunikációs formát –, ezeket a tananyagrészeket kinyomtatva is kiosztja nekik. Az a tapasztalata, hogy amit papíron a kezükbe nyom, annak jobban átérzik a fontosságát. A tanórákon pedig egyáltalán nem haragszik, ha a tananyaghoz kapcsolódva olykor a szavába vágna a diákok. „Na bumm! Akkor mi van? Legalább biztos, hogy figyelnek” – állítja mosolyogva.

„A szülőknek korábban szintén e-mailen üzentem, de ez nem vált be. Sokszor hetekig nem olvasták el a leveleimet. Ezért létrehoztam nekik egy Facebook-csoportot. Így mind azonnal értesülnek arról, amiről tájékoztatni szeretném őket, és sokkal többször mernek kérdezni, tanácsot kérni. Apróbb ügyekben is röviden írnak, nem várnak arra, hogy több és nyomósabb okuk legyen, hogy velem mint tanárral beszéljenek, és én is igyekszem hamar válaszolni nekik. Meglepett, hogy ilyen jól működik ez a fajta kommunikáció, de nagyon örülök neki, mert így együttműködhetnek a szülőkkel a gyerekeik, a tanítványaim érdekében. Nagy változás ez a gyakori üzenetváltás a korábbi idők gyakorlatához képest, pedig én eddig is megadtam a szülőknek a mobilszámomat, eddig is biztosítottam lehetőséget arra, hogy bár-

melyik nap hívjanak, vagy hogy megkeressenek az iskolában” – mondta el a gimnáziumi tanár, aki saját bevallása szerint, mióta megszülettek a gyerekei, sokkal megértőbben beszél a szülőkkel. Korábban elég sarkosan és hosszán közölte velük a véleményét, mert azt gondolta, a szakértelmét kell bizonyítania nekik. Ma már inkább együtt érző, baráti hangnemet üt meg, hisz maga is tudja, mennyi kérdés és kétely merül fel egy szülőben gyermeke nevelése során.

„Sosem ülök le a tanári asztalhoz”

Az elektronikus rendszer vált be abban a szakközépiskolában is, amelyben marketinget tanít a lapunknak nyilatkozó pedagógus. Intézményükben a diákok, a szülők is jelszót kapnak az iskolai digitális rendszerhez, így figyelhetik az osztályzatokat és azt is, melyik tananyagrésznél tartanak a tanulók. Már sokszor a szülők szólnak, ha egy tantárgyból még nem írta be csemetéjük jegyét a tanár, mert azt hiszik, még nem kapott osztályzatot.

„A marketingtananyag része a hatékony kommunikáció tanítása. Így ha e téren nem mutatnék példát, nem is hinnék el nekem, amit erről mondok. Én mindig érdekes, személyes történeteket, a napi életből vett példákat szövök bele a mondanivalómba, és őket is erre biztatom, amikor prezentációt, kiselőadást tartanak. S szeretem őket gondolkodtatni, gyakran kezdem úgy a mondatomat: Mit tennétek, ha nektek kellene megoldani...” – sorolta módszereit a tanár. Negyven éve van a pedagógusi pályán, de sosem ült le a tanári asztalhoz, mindig a diákok közt mozog, megszólítja őket, miközben testtartása nyitottságot tükröz, és a szemkontaktust is felveszi velük. Azt vallja, hogy a mimikája is része a tanításnak, és tanítványainak is elmondja, mennyi mindent elárul az emberi arc. Ő például ezért tudja gyakran lebuktatni a puskázókat.





„Éreztem, hogy jót akarok”

„Mondhatok akármit, ha a hanghordozásom, a mozdulataim, a testtartásom nincsenek összhangban a szavaimmal, ha nem érződik mindebből, hogy jót akarok. Csak így lehet a diákoknál fejlődést elérni. S a kölcsönösség az, amit a legfontosabbnak tartok a kommunikáció terén. Ha én is figyelek a diákjaimra, ha én is fontosnak tartom az ő mondanivalójukat, akkor várhatom el, hogy ők is figyeljenek rám” – mondta el a falusi általános iskola pedagógusa, aki sajátos nevelési igényű tanulóknak tart fejlesztő foglalkozásokat. Egy tanítványa folyton pörgött a székén, a padra tette a lábát, izgett-mozgott, így persze nem is foglalkozott a feladataival. Leült mellé, és komoly, érdeklődő tekintettel megkérdezte, szerinte mi ennek az oka. Kiderült, hogy kényelmetlennek tartja a székét. Erre a pedagógus bevitt neki egy nagy labdát, amin ülni lehet, és a gond megoldódott. A csendre intés helyett pedig rövid mozgásos gyakorlatokkal rázza fel óra közben a diákjait. Ilyenkor például úgy hajladoznak, mint a fák a szélben, úgy topognak a lábukkal, ahogy az eső kopog a háztetőn. Ezzel is a beszédértést gyakorolják, és utána mindig nyugodtabban figyelnek.

Egyébként a feladatokat általában szóban elmondja a tanító, majd a táblára is felírja, és a tanulók füzetében is bejelöli – minél többféleképp igyekszik velük a tennivalókat megértetni. Ami nehezebb, arra hangsúlyozással hívja fel a figyelmet, és azt a szövegben is aláhúzza. „Rögtön látom a tekintetekből a bizonytalanságot, azt, hogy értik-e a feladatot. Ha azonnal elkezdenek dolgozni, akkor igen. Ha nem, akkor megkérdezem, ki érti. Általában akadnak néhányan. Egyiküket felszólítom, hogy ő magyarázza el a többieknek. Így még egyszer hallják, és a diák-társuk szavaira sokszor szívesebben figyelnek. Egyszer egy olyan fiú magyarázhat- ta el a többieknek a feladatot, akit a leggyengébb tanulónak tartottak a társai. Rögtön megnőtt a szemükben, és az önbizalma is erősödött, mert kitüntetésnek érezte ezt a lehetőséget” – mondta el a pedagógus.

„Szavaimnál többet érhet a tekintetem”

Szintén az órai szóbeli munkára koncentrálnak elsősorban az általános iskola felső tagozatában németet oktató tanárnő. Emellett gyakran szemlélteti rajzokkal a szavak jelentését főleg a memorizálást segítő játékok során. A lényegét a tanórák elején és a végén is kiemeli, összegzi. Osztályfőnökként pedig engedi, hogy legalább annyit beszéljenek a diákjai, mint ő. Az a tapasztalata ugyanis, hogy e téren kell többet fejlődniük.

„Leginkább írásban történik a számonkérésük, ezért a szókincsük szegényes, a metakommunikációt, a testbeszédet, a gesztusokat nem használják. Én megmutatom nekik, hogy ez milyen hatékony lehet, és gyakoroltatom is velük. Ha nem tartom józnak, ahogy egy diák viselkedik, azt a nézésemmel érzettem. Ha fordított szórendet használnál, a kezemmel jelzem, hogy cserélje fel a szavakat. Ha túl hangos az osztály, szintén elég egy mozdulatot tennem, hogy jobban figyeljenek. Akiket pedig régóta tanítok, azokat kedves becenevekkel illetve is igyekszem jobb teljesítményre sarkallni. Tanulásra ösztönzi diákjaimat, ha érzik, hogy közvetlen partnerük vagyok a tudásszerzésben” – állítja a tanárnő.





Milyen tanári szókinccs teszi a növendéket eredményessé?

Zenetanításról nem csak zenetanároknak

Szöveg: **Mag. Damjana Zupan** | A szöveget szlovén nyelvről magyarra fordította: Péter Zoltán



A hangszeres játék és a közönség előtti szereplés színvonala elsősorban attól függ, milyen fokon képes a tanár kialakítani növendéke kapcsolatát magával a zenével. Éppen ezért meghatározó, hogyan motiváljuk tanítványainkat az önálló gyakorlásra, amikor mi, tanárok nem vagyunk jelen. A továbbiakban megvizsgáljuk, milyen hatékonyak a tanár szándékosan megválasztott szavai és útmutatásai a növendékekkel való kommunikációban, illetve mely szavakkal és kifejezésekkel lehet a fiatal zenészpálántákat gyakorlásra ösztönözni.

„A szavak erejének ismeretén túl más eszköz nem is létezik.” (Konfuciusz)

Ha egy tanár elég behatóan megismeri tanítványa személyiségét, valamint tudatában van annak, hogy a növendéke nem az ő tulajdona, sem pedig ambícióinak záloga, egyszerű kapcsolatot építhet ki vele. Ha úgy kezeli őt, mint akivel jól megérthetik egymást, akivel közösen élvezhetik a zenét, valamint fejleszthetik egymás tudását, az eredmények egészen nagyszerűek lehetnek. A megfelelő tanári hozzáállás igen értékes következménye például az is, hogy a diáknak azon szükségleteire, kedvteléseire is marad elegendő ideje, amelyek korosztálya számára meghatározóak – sőt talán elengedhetetlenek. Természetesen a tanár is jól jár, mivel így egy csomó szükségtelen aggodalomtól és túlórától mentesülhet. Amikor tehát egy zenepedagógusnak megvan az adott zenemű technikai és kifejezésbeli megformálásához szükséges tudása és szókinccse, már csak azokat a kifejezéseket kell kiválasztania, amelyekkel ösztönözheti – **inspirálhatja** növendékét.

Meddő dolog azt feltételezni, hogy egy mégoly jó tanár keze alatt is sikeressé váljon a növendék, ha az következetesen ilyesmiket mond neki:

„Kétlem, hogy kitűnőre fogsz vizsgázni.”

„Egyre csak csalódnom kell benned.”

„Be kell vallanom, sokkal jobb tanítványaim is vannak nálad.”

„Teljesen az idegeimre mész.”

„Egy hetet adok, hogy megtanuld a darabot, különben nem engedlek ki a versenyre.”

A zsarolás, fenyegetés, másokkal való összehasonlítás, manipuláció és hasonló ritkán hatnak ösztönzően, sokkal inkább megtépázzák a tanítvány önbizalmát. A várt eredménnyel ellentétben a növendék gyakran más tanárhoz kéri át magát, sőt még az is megtörténhet, hogy a felelőtlen tanári kijelentések és bírálatok következményeként egy életre elveszti a kedvét, és elidegenedik a hangszeratanulástól.

A tanár feladata, hogy türelmes és megértő legyen, ugyanakkor képes legyen világos határokat szabni. Tudnia kell, hogyan motiválja növendékét annak motorikus, intellektuális és reagálóképességén belül. Az igazi próbatételt természetesen az egyre gyorsabb munkatempót követelő szituációk jelentik, amikor egy darabban vagy műsorral rövid időn belül kell elkészülni. A tanár idegei általában ilyenkor szoktak megfeszülni. A félelem a pódiumon való megszegyenüléstől igen könnyen szabadíthat fel elfojtott negatív érzelmeket, különösen neheztelést, haragot. Ezek a negatív érzelmek a tanár azon frusztrációiból táplálkoznak, amelyek legtöbbször a tanítvánnyal való közös munkából erednek, pl. lassú felfogású a tanuló, vagy nem gyakorol eleget – legalábbis nem annyit, amennyit tanára megkövetel. Hasonló túlfűtött légkörű helyzetekben könnyen kerül sor lekezelő, neheztelő megjegyzésekre, emelt hangú szóváltásra, melyek a tanár-diák viszonyt adott esetben még jobban elmérgesítik.

A szavak erejének negatív hatását talán az a tanulmány támasztja alá legjobban, amely *Masaru Emoto*¹ japán tudós az 1990-es évek elején végzett kutatómunkájának eredménye. Egyesült államokbeli munkatársaival sikerült lefényképeznie és megfigyelnie különböző jégkristályok szerkezetét. Megállapította, hogy a megfagyott forrásvíz kristályrajzolata csodálatos, míg a szennyezett ipari vízé rettenetesen csúnya. Megvizsgálta a zene vízre gyakorolt hatását is. A legkülönbözőbb népzeneire és klasszikus zenére a víz szabályos mintázatú, szép kristályokkal „válaszolt”, viszont a heavy metal az ipari víz kristályszerkezetét produkálta. Emoto később desztillált vizet öntött kémcsövekbe, melyeket különböző

¹ Emoto munkásságáról, valamint vízzel végzett kísérleteiről lásd a www.masaru-emoto.net honlapot, illetve *A víz üzenetei* (Budapest: Vízterítő, 2005) című könyvét.

nyelvű szövegekkel látott el. Meglepetésére a víz ezekre is különbözőképpen reagált. Olyan szavak, mint „Megöllek!”, „Te, bunkó!” szabálytalan, sőt félelmetes alakú jégkristályokat eredményeztek. A legszebb minta abban a kémcsőben keletkezett, amelyre a „Szeretet és hála” volt írva. Nem véletlen tehát, hogy éppen a szeretet és a hála lett Emoto munkásságának mottója.

Aktuális pedagógiai témánk szemszögéből nézve talán a „Csináld meg!”, valamint a „Csináljuk, tegyük meg!” felszólítások összehasonlítása érdemelne fokozottabb figyelmet. Az elsőben valakitől azt követeljük, hogy fogadjon szót. Érdekes, hogy a vízzel végzett kísérlet erre a parancsra hasonlóképpen reagált, mint a negatív üzenetet hordozó szavakra, és a szennyezett vízhez hasonló mintát produkált. A másik szókapcsolat viszont pont ellenkezőleg káprázatos kristályt formált, nagyon hasonlót a „Szeretet és hála” mintázatához. A megalkuvást nem tűrő, 2. személyű felszólítás („Csináld meg!”) sokkal kevésbé hat lelkesítőleg, hiszen üzenete nem az, hogy valamit együtt, közös erővel tegyünk meg. Habár a második kifejezés is felszólító módban van, a többes számú alak révén szelíd hangvétellű, közös munkára serkent („Csináljuk, tegyük meg!”). Érdemes elgondolkodni, vajon jobb-e, ha a tanár kissé türelmét veszítve azt mondja tanítványának: „Tanuld meg ezt a jövő hétre!”, ahelyett, hogy inkább ezt mondaná: „Most ehhez a darabhoz közösen fogunk hozzá, mégpedig azért, hogy minél előbb eljátszhasd saját magad és mások örömeire.”

Mivel köztudott, hogy az emberi szervezet 70%-át víz alkotja, érdemes lenne Emoto szellemében elgondolkodni azon, vajon hogyan is hatnak szavaink ember társainkra. Való igaz, hogy Emotónak vannak bírálói is, akik azt állítják, hogy kísérletei igencsak nélkülözik a tudományos bizonyíthatóság követelményét, mivel a leírt szavak csak úgy maguktól még nem hatnak a víz minőségére. Annyi azonban még egy laikus számára is kézenfekvő, hogy a két ember közti kommunikáció minőségét leginkább gondolati és érzelmi energiájuk határozza meg.

A testbeszéd jelentősége a verbális kommunikációban

A *lazítás* szó valószínűleg mindannyiunkban kellemes érzést, a gondtalanság felhőtlen állapotát villantja fel. Az ember általában ilyen hangulatban képzelne el az életét. Azonban ugyanez a szó egészen más hatást is kiválthat attól függően, hogy milyen módon, milyen érzelmi töltéssel mondjuk ki. Például, ha a tanár úgy találja, hogy növendéke játék közben feszült, és azt mondja neki: „Engedd el magad!”, a diák a jobbik esetben ellazítja feszült izomzatát. Viszont ha a tanár türelmetlenül és felemelt hangon mondja ki ugyanezt az utasítást, könnyen az ellenkező hatást éri el. Az tehát, hogy a másik ember hogyan fogadja s miképpen értelmezi mondanivalónkat, nagymértékben attól függ, hogy mennyire tudjuk leplezni belső feszültségünket, hadonászunk-e közben, vagy pedig képesek vagyunk-e valóban nyugodt hangon és érzéssel kimondani, hogy: „Lazulj el, fiam!”

Egyértelmű, hogy a tanítvány reakcióit is legalább annyira meghatározzák korábbi tapasztalatai, mint jelleme és tipikus viselkedési szokásai adott helyzetekben. Éppen ezért valakire akár rá is ordíthatunk, és ő ránk sem hederítve, szemrebbenés nélkül megérti, hogy: „Ja persze, már megint begörccsöltem.” Míg egy másik diák már egy szinte suttogva kiejtett utasítástól: „Na, engedd már el magad!” is teljesen lefagy. Egy tanárnak tudatosítania kellene, hogy tanítványa még a legjobb szándékú szavait és utasításait is félreértheti, vagyis nem azt érti ki belőlük, ami a valódi mondanivaló.

Tanulságos lenne, ha sok tanár hangfelvételt készítené saját órájáról, hogy meghallgassa, miképpen kommunikál növendékével: milyen a hangszíne, milyen érzelmi töltéssel ejti ki az egyes utasításait, milyen gyorsan és mennyire érthetően – artikuláltan – beszél, és vajon megadja-e diákjának az őt megillető tiszteletet, vagy ellenkezőleg: babusgatja őt. Egy ilyen hangfelvétel természetesen arról is értékes visszajelzést adhat, hogyan reagál a növendék tanárára: bátran, vidáman, megszeppenve..., és vajon elég gyorsan megérti-e tanára mondanivalóját. ▶

Gyakoroldj! Kísérletezz otthon, és találd meg azt a gyakorlási módot, amelyik legközelebb áll hozzád! Egy hetet adok, hogy megtanuld a darabot, különben nem engedlek ki a versenyre! Ebben a teremben nagyszerű lesz muzsikálni! **Félsz?** Már alig várom, hogy halljam tőled újra a darabot...



„Tessék gyakorolni!” – lehetne ezt szebben is mondani

A **gyakorláshoz** a legtöbb esetben a zenét tanuló gyerek környezetének támogató hozzáállása – buzdítása szükséges. Szülők, nagyszülők, tanárok, mindannyian a „hajcsár” szerepét játsszák szegény növendék életében, aki a rövid gyakorlási időt leszámítva szinte rá sem néz a hangszerére. De hát miért is szeressen gyakorolni valaki, ha nem tudatosult benne, **hogyan** és **miért** kell tulajdonképpen gyakorolnia? Amikor egy serdülő leánykának a téli szünidőre tanárnője elrendelte a napi öt óra gyakorlást, az nemcsak hogy az előírt napi normát teljesítette rendületlen szorgalommal, de amellett még a házi olvasmányait is mind egy szálig elolvasta. Miért? Mert szót akart fogadni tanárának, miközben szegényke azt sem tudta, mivel is töltse ki a hangszer mellett elunt hosszú órákat. Milyen kár, mennyi kárba veszett idő! Viszont ellenpéldaként sorakoznak azok a növendékek, akiket ugyan igen hatékony gyakorlási útmutatásokkal látnak el tanáraik, mégis összecsapják az otthoni gyakorlást. Valószínűleg annyi információt kapnak, ami megfelelő érzelmi töltés – biztatás nélkül nem több meddő szavaknál.

Ismétlés a tudás anyja; és vannak bizony tanárok, akik ezzel a módszerrel érnek el eredményt. Egyikük egyre csak azt hajtogatta tanítványának, hogy az ő valamikori tanára nagyon szigorú volt a növendékek otthoni gyakorlását illetően. A tanítvány az egyik zeneóra után eldicsekedett otthon, hogy tanára mennyire meg volt ma elégedve vele, aki tréfásan még meg is jegyezte, hogy felejtse el minden útmutatást, mert legközelebb már semmi újat nem tud mondani neki. És mi lett mindennek az eredménye? A tanítványnak tetszett tanára humora, értékelt és megértette a tréfa rejtett mondanivalóját. A nyomásgyakorlás, a zsarolás, a „Tessék gyakorolni!” módszere helyett tehát a hatás-ellenhatás taktikája mutatkozott célravezetőbbnek.

Megtörténik néha az is, hogy zeneóra után a diák bocsánatot kér tanárától, amiért rabolja drága idejét és energiáját. Az ilyen és hasonló kijelentésekre a tanár többféleképpen válaszolhat:

„Hát igen, nem gyakoroltál eleget.”

(Ezzel a válasszal a tanár nem enyhíti növendéke lelkiismeret-furdalását.)

„Néha megtörténik, de igyekezz, hogy minél ritkábban forduljon elő.”

(A tanár ugyan észreveszi tanítványa látható megkönynyebbülését, viszont számíthat arra is, hogy mindez csak manipuláció. Gyanúját azonban nem mutatja ki, inkább ösztönzőleg akar hatni növendéke munkaszokásaira.)

„Elhiszem, hogy ma kevésbé vagy ráhangolódva a játékra, őszintén szólva nekem is elég rossz napom van; inkább nézzük meg, mit tehetünk együtt az ügy érdekében.”

(A tanár felismeri, hogy a helyzetet úgy billentheti át leghatásosabban a holtpontra, ha szövetségre lép hangulatzavarban lévő tanítványával, segítséget ajánlván fel neki.)

„Na, nem olyan borzasztó, értem én, hogy nem nyújthatja az ember mindig a tőle telhető legtöbbet, meg talán más kötelességeid is voltak. Szerintem a következő órát majd azoknak a részleteknek szenteljük, melyekre ma nem jutott idő. Már alig várom!”

(A tanár tudatában van, hogy tanítványa egyéb, pillanatnyilag elsőbbséget élvező kötelezettségei miatt elhanyagolta kissé a gyakorlást, ezt elnézi neki, ugyanakkor megelőlegezve a bizalmat, motiválja őt a további sikeres munka reményében.)

Több példát is említhetnénk még. Különböző megfogalmazású és indíttatású válaszok különbözően hatnak a növendékre. Teljes mértékben a tanár felelőssége, hogy milyen útmutatáscsomaggal bocsátja el növendékét, ami az otthoni gyakorlás és a következő zeneóra kimenetele szempontjából egyaránt kulcsfontosságú.

Értelmetlen dolog tanítványainknak ígéreteket tenni, melyeket azután nem teljesítünk. Még kevésbé hasznos – amit sok szülő igen gyakran elkövet – tanulásra és gyakorlásra buzdítani őket olyan ígéretes kísérletben, hogy a most hozott áldozat és lemondás majd egyszer megtérül, hisz mindez tulajdonképpen nem más, mint jövőbeli sikerének és boldogságának záloga. Az ilyen és hasonló „varázsige” a fiatalokat arra tanítják, hogy áldozataik reményében felnőttként is a talán soha be nem következő szerencsét és boldogságot várják.

Egy tanár, aki kicsit is ad magára, vigyáz, hogyan fejezi ki magát tanítványa előtt. Általános érdeklődést mutat iránta, figyelemmel kíséri fejlődését, megértést tanúsít pillanatnyi mulasztásai és egyéb problémái iránt, eredményeiért pedig megdicséri és buzdítja. Olyan kihívások elé állítja, melyek által a növendék hasznosnak és kreatívnak érezheti magát, és ezért érdemes keményen dolgoznia. A fiatal zenész számára nem kihívás például egy olyan fellépés, amely után tanára fogja bezsebelni a sikert, sem pedig egy olyan verseny, amelyen csak középszerű eredményt érhet el, miután hónapokon át véresre gyakorolta az ujjait. Ezért a tanár figyeljen oda, és gondoskodjon róla, hogy egy fellépés ne csak alkalmat, hanem tényleges lehetőséget is nyújtson a fiatal számára, ahol megmutathatja magát, kamatoztathatja képességeit, hogy értelmét lássa a sok gyakorlásnak.

Albert Einstein egyik nagy gondolata, hogy „*a képzelet fontosabb a tudásnál*”. Ez az elv a zenetanításban fokozottan érvényes. A zenében ugyanis rengeteg lehetőség van a képzelet, a fantázia erejének kiaknázására. Nem más ez, mint mágikus tartalommal megtölteni a szavakat, melyekkel növendékünk számára érzékelhetővé tehetünk egy általa előadandó zenei kifejezést, egy koncertterem varázslatos hangulatát..., de ugyanilyen módon az otthoni gyakorlás is sokkal kreatívabbá tehető. Nézzük csak meg, mit is képzelhet a gyerek, amikor ezt hallja tanárától: „*Ezt a részt majd otthon fogod kigyakorolni!*” Először is azt hiszi, hogy ezzel tanára kedvében kell járnia. Másodszor kissé megrémül, hiszen ezek szerint saját magára lesz utalva, mikor azt sem tudja pontosan, hogyan is fogjon hozzá a gyakorláshoz. Ugyanakkor az is azonnal világos lesz számára, hogy így kevesebb tévészere, számítógépezés-re, barátkozásra és focira jut majd ideje...

A humor a tanítás és a motiváció fejlesztésének egyik legszórakoztatóbb módszere

Emoto szellemében tehát nyugodtan megállapíthatjuk, hogy a „*Csináld meg!*” parancs egyéb változatai, mint például a „*Tessék gyakorolni!*”, „*Ezt otthon kell kigyakorolnod!*”, szinte semmilyen eredménnyel nem járnak. Ha ez így van, akkor mégis hogyan kell a „*Csináljuk, tegyük meg!*” motivációs jelmondatot használható, kezelhető gyakorlási útmutatóra váltani?

A tanár elsősorban értesse meg növendékével, hogy a gyakorlás, pontosabban a gyakorlásra szánt idő egy lehetőség számára, hogy saját világot teremtsen, amelyben alkothat, megoldásokkal kísérletezhet, és fejlesztheti tudását, kreativitását. Ezáltal társa lehet önmagának, megtalálhatja saját zenei kifejezőmódját – ami csak az övé lesz, és ami végtelen örömet jelenthet számára. Például:

„*Mutasd csak, megerősödtek-e már az ujjacskáid, fog-e menni a darab tempóban?!”
(Ez a kijelentés végtelenül lelkesítő hatással lehet egy kislányra.)*

„*Nem is igazán tudom, ezt a dallamívet legato vagy non legato kellene játszani – mivel így is meg úgy is szokták. Szerintem te dönts el otthon, és majd eljátszod nekem legközelebb.*”
(Ezzel a növendéket önállóságra neveljük, lehetőséget adunk neki, hogy a darab lemezfelvételének meghallgatása után otthon belátása és ízlése szerint fejezze ki magát.)

„*Amikor majd a szomszédok odatelefonálnak hozzátok, hogy már fáj a fejük a zongorázásodtól, nos, akkor fog majd ez a részlet forte szólni. Néha egy kicsit a lakótársakat is lehet bosszantani, ugye?!”
(Az ilyen ugratásokra még egy szegénylős kislány is könnyen kedvet kap hozzá, hogy mások is hallják őt.)*

„*Ha elfog a gyakorlási láz, inkább várd ki, hogy elmúljon, nehogy megfertőzz valakit!*”

A humor, a tréfa a tanítás és a motiváció fűszere, hiszen jó hangulatban az idő is gyorsabban múlik. Semmi rossz nincs abban, ha kellemesen érezzük magunkat munka közben. Nem mindig a kötött célirányú munka a legcélravezetőbb. Ha olykor-olykor kissé fellazítjuk a hangulatot, attól még nem dől össze a világ.



Zárógondolatok

Egy pedagógusnak tudnia kell, hogy az emberek nem egyformák. Egyesek győztesnek, mások vezéregénységnek születnek, de vannak, akiknek élethivatása abban teljesedik ki, hogy másoknak segítenek – vagy képesek elviselni az élet megpróbáltatásait, kudarcait. Éppen ezért, a zenedés növendékektől is értelmetlen dolog elvárni, hogy egyformán gyorsan fejlődjenek, hogy mindannyian kiváló zenészek legyenek elismerésekkel és díjakkal koronázva meg saját maguk és tanáraik áldozatos munkáját. Természetesen vannak és lesznek ilyenek is. Mégis, meg kell tanulnia a tanárnak egoizmus és túlzott elvárások nélkül kezelni minden egyes növendékét. Ráhangolódással, képességeik felismerésével és helyes kezelésével szinte minden gyerek előbb-utóbb megnyílik, és olyan irányban fejlődik, amely számára elrendeltetett.

A mai világ embere szavaival akarva-akaratlanul szennyezi saját és embertársa gondolatait, érzéseit, érzelmeit: sért, megbánt, lenéz, félelmet kelt, és problémákat okoz. Mi, zenetanárok mégis abban a helyzetben vagyunk, hogy **nemet** mondhatunk az ilyenfajta viselkedésre – kommunikációra. A kreatív és ihletett munkahangulatban végzett következetes tevékenység talán a legtöbb, amit egy tanár növendékeinek nyújthat. Az eredmény fokmérője nem más, mint a tanítványok lelkes és odaadó munkája, ami nemcsak zenélésükben, de a hozzájuk, tanáraikhoz való viszonyukban, valamint életük más területein is észrevehetően megmutatkozik.

A szöveg a szlovén zongorapedagógusok társaságának (EPTA Slovenija) Virkla című szaklapjában 2013-ban megjelent cikk magyarra fordított, rövidített, szerkesztett változata. A tematikát a szerző először 2012-ben, az EPTA 34. Nemzetközi kongresszusán ismertette Stockholmban.



Tanári beszédmagatartás az osztálytermi kommunikációban

Szöveg: **Gósi Lilla**

Az SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kara Tanító- és Óvóképző Intézetének korábbi intézetvezető főiskolai tanárával, **dr. Herbszt Máriával** a tanári beszédmagatartásról és az osztálytermi kommunikációról beszélgettünk – többek között a tanári kérdezőskultúráról, a kritikai gondolkodásra nevelésről és a konstruktivista pedagógiáról.



– Arról, hogy mi történik pontosan a tanórán az osztályterem zárt ajtóinak mögött, még mindig kevés a közvetlen ismeretünk, bár az utóbbi évtizedekben a tantermi kommunikációt vizsgáló kutatások a magyar szakirodalomban is megszorodtak. Továbbra is maradtak azonban feltáratlan területek ezen a bonyolult kommunikációs szinten. Mit tudunk e kutatások kezdeteiről?

– Az 1970-es évektől indultak a tanári beszédet vizsgáló kutatások, az anyaggyűjtés módszere ekkor még főként a megfigyelés volt előre meghatározott szempontokat tartalmazó jegyzőkönyvek készítésével. Később vált általánossá az élőnyelvi kutatás. Ennek során hangfelvétellel, majd videóval rögzítették a tanórákat, amelyeket ezután szó szerint lejegyezték. Az elhangzottakat így vissza lehetett olvasni vagy nézni, és részletesen elemezni. Ez a tantermi kommunikáció vizsgálatában is elősegítette a társalgáselemzési szempontú vizsgálat elterjedését.

A társalgáselemzőket olyan kérdések izgatták, mint: Vannak-e olyan szabályok, amiket ösztönösen jól alkalmaznak az átlagemberek? Miként szerveződik egy beszélgetés? Miként történik a beszélőváltás? Ha egymás szavába vágunk a partnerek, akkor mennyi ideig tart az egyszerre beszélés? Vannak-e a társalgásnak univerzális szabályai, és ezek leírhatók-e? A feltárt szabályokat – amelyek használata nagyrészt ösztönös – miként lehet tudatosítani és tanítani? A felsorolt kérdések – finomításokkal – a tanár-diák interakcióra is érvényesek.

– Ön is ebből a szempontból tanulmányozta az osztálytermi kommunikációt?

– Saját kutatásaimban főként társalgáselemzési szempontból közelítettem meg a témát, némely tanulmányomban a beszédaktus-elmélet felől, de természetesen mindig kiegészítve pedagógiai szempontokkal is, és következtetéseimet mindig élőnyelvi anyag elemzése alapján fogalmaztam meg.

A társalgás a nyelvészetben tágra használt műszó, mely szerint minden olyan kommunikáció társalgás, ami interaktív, és legalább két személy megnyilatkozását feltételezi. Ugyanakkor különböző típusai léteznek,

hiszen – a közös sajátosságokon túl – másfajta szabályok szerint nevezhetünk társalgásnak egy tanár-diák kommunikációt, egy orvos-beteg konzultációt, egy hivatali ügyintézés vagy egy állásinterjút. Az egyes társalgástípusokat a mindenki által ismert és használt köznapi társalgással vetjük egybe. A speciális jegyek megállapításához tehát leggyakrabban ez jelenti a viszonyítási pontot.

–Hogy definiálhatjuk a tanórán zajló társalgást, és mik a sajátosságai?

– Olyan tervszerűen előkészített és lefolytatott, intézményes, tehát formális társalgás, melynek pedagógiai célkitűzése van, vagyis feladatvezérelt. Aszimmetrikus, alá-fölé rendeltségi viszonyon alapszik, amelyben a pedagógus a fölérendelt, irányító fél. Mind a tanárnak, mind a tanulóknak meghatározott társadalmi és intézményi elvárásoknak kell eleget tenniük. A pedagógust erre tanulmányai során, a tanulókat pedig az iskolai szocializációval készítik fel.

Jellemzője az interaktivitás, ebből adódóan a tanár és a tanuló megnyilatkozásainak párba rendeződése, az ún. szomszédsági párok jelenléte: az egyik fél megnyilatkozását a másiké követi tartalmi és nyelvtani kapcsolódással. Ennek legtipikusabb esete a kérdés-válasz páros. A tanórán azonban ez gyakran nem szabályosan jelenik meg (például ha a gyerek nem tudja a választ, vagy részben helyes választ ad), így a párba rendeződés tanórai kommunikációs mintázatainak a vizsgálata egy külön izgalmas téma.

”

Maradandóbb tudássá válik, amiért megdolgozunk.

”

Speciális, szinte csak az osztályteremben előforduló elem az ún. triadikus dialógus. Három elemből áll: 1. tanári kérdés; 2. a gyerek válasza; 3. a tanár visszajelzése, a válasz értékelése. Az utóbbihoz néha elég egy bólintás vagy fejrázás, de mindenképpen meg kell erősíteni vagy korrigálni. Mert a választ ugyan csak egy gyerek adja, de az egész osztály tanul belőle.

A pedagógus beszédének nyelvi fordulatait illetően igen sok az ösztönösség, illetve a diákként hallott és megélt minták alkalmazása. Így bizonyos pedagógiai nyelvi fordulatok generációkon át hagyományozódnak, konvencionálissá válnak.

– Hányféle lehet az értékelés?

– Az értékelés mint a pedagógus visszacsatolása tehát az ún. triadikus dialógus harmadik eleme. A kutatások szerint ezen a téren is rendkívül gyakori a konvencionális nyelvi megoldás. A tanuló helyes válasza esetén az: *Igen! Így van! Jól van! Úgy van!* stb. fordul elő az ország különböző pontjain rögzített tanórán. Gyakori, hogy e sémák átváltanak dicséretre: *Ügyes vagy! Jól mondtad!* Újabban már az *Oké!* vagy a *Szuper!* sem ritka.

Egy másik nagyon jellemző jelenség, amikor a gyerek által adott helyes választ a pedagógus részben vagy szó szerint megismétli. Ez bizonyos helyzetekben felesleges bőbeszédűség, redundancia, máskor viszont indokolt is lehet. Ezt a kommunikációs jelenséget, mely nagyon jellemző a magyar közoktatásra, egyes kutatók a tanterem hagyományos, frontális osztálymunkához kialakított berendezésével hozzák összefüggésbe. Ez esetben egymás mögött vannak a padok, s ha például az első sorban halkán válaszol egy gyerek, a terem végében már nem hallják a többiek. Mivel nagyon fontos a jó válasz tudatosítása, a pedagógusok többsége indokoltnak tartja és alkalmazza is a megismétlést. Ahol viszont kör alakban ülnek a tanulók, tehát látják-hallják egymást, ott a pedagógusnak szükségtelen ismételnie, elég, ha bólint vagy azt mondja, igen. Természetesen más kommunikációs mintázatai vannak annak, ha a tanuló válasza csak részben helyes vagy helytelen.

– Ön a könyvében kiemeli, hogy a pedagógus egyik legfontosabb didaktikai eszköze a kérdezés. Miért?

– Bármilyen típusú tanórát tartunk, a tanári kérdések mindig jelen vannak. Segítségükkel ellenőrizzük a házi feladatot, de az új anyag feldolgozásánál, gyakoroltatásánál és rögzítésénél is főszerepet játszanak. Ha csoportfoglalkozással szervezzük az órát, a tanári kérdések – ha kissé más jellegűek is – szintén központi helyet foglalnak el. Egy-egy tanórán az óraszervezés jellegétől függően 80–135 tanári kérdés hangzik el. Hangsúlyos szerepe miatt a tanári beszéd leginkább feltárt területe. Tanítjuk is a kérdezéstechnikát kommunikációs helyzetgyakorlatokkal és lejegyzett tanórák kérdéseinek elemzésével. A szakmai gyakorlatokon is kiemelten oda kell figyelniük a hallgatónak társaik és tanáraik kérdezéstechnikájára, valamint a megfogalmazott kérdések hatékonyságára.



– Melyek a tanári kérdések főbb típusai?

– Kezdjük azzal, hogy a tanár által feltett kérdések nem mindegyikét nevezzük tanári kérdésnek, csak a didaktikai célzatú, a gyerek tudásának ellenőrzését szolgáló kérdést. A tanári kérdés sajátossága tehát, hogy a kérdező fél már tudja a választ, és arra kíváncsi, hogy a gyerek is tudja-e. Nagyon sokféle kérdéstípológia létezik, ezeket főként a didaktikák és a szakmódszertani könyvek tartalmazzák.

A pedagógiai közgondolkodás főként a ténykérdéseket és a gondolkodtató kérdéseket különíti el. Előbbiek adata, évszámra, esemény, fogalom, személy megnevezésére vonatkoznak: *Mikor született Petőfi?* Utóbbiakkal főként az ok-okozati összefüggésekre kívánunk rávilágítani, de nem csak a „miért-es” kérdések tartoznak ide. A gondolkodtató kérdés funkciója valamilyen gondolkodási művelet (szintetizálás, analízis stb.) elindítása: *Miért esik az eső? Hogyan működik a hőmérő?*

– Mire figyeljen a pedagógus, amikor kérdez?

– A jó tanári kérdés kritériumait minden didaktika tartalmazza. Legyen egyértelmű, igazodjon a gyerek életkori sajátosságaihoz, ismereteihez, ne legyen túl komplex, mert egy részét nem jegyzi meg, és elteme-



tett, azaz válasz nélkül hagyott kérdéssé válik. Ezek általános igazságok. Viszont ezek ismerete még nem jelenti azt, hogy a pedagógushallgatók később majd a gyakorlatban is helyesen kérdeznek. Szerencsére a pedagógusképzésben is hangsúlyváltás történt: elindultunk a kompetenciaalapú oktatás felé, egyre inkább a hallgatók gyakorlati készségeinek fejlesztésére fókuszálunk. Ebbe a kérdezéstechnika tanítása is beletartozik.

– A kérdezéstechnikával milyen források foglalkoznak?

– Gazdag a szakirodalom a különböző didaktikáktól a szakmódszertanokig. Közismert még Robert Fisher *Hogyan tanítsuk meg gyermekeinket tanulni?* című, a kérdezésről is szóló könyve, ami másfajta tipológiára épül. Gyakori még a Bloom–Sanders-féle taxonómián alapuló kérdéstipológia a pedagógiai szakirodalomban, amely a kognitív területen alpműveleteket és magasabb rendű gondolkodási műveleteket különít el, s mindegyikhez 3-3 kérdésfajtát rendel.

Az elsőhöz tartoznak a ténykérdések, melyek tényszerű ismeretek vagy a tanult anyag felidézését célozzák: *Milyen fajtái vannak a főnévnek?*; az értelmező kérdések: *Mire utal a szöveg?*; valamint az alkalmazási kérdések: *Hogyan tudnád bizonyítani az órai példa felhasználásával?* Magasabb rendű gondolkodási műveleteket igényelnek az analitikus: *Mik a szövegben felvetett problémák?*; a szintetikus: *Mire tudsz következtetni a felvetett problémákból?*; és az értékelő kérdések: *Egyet-értesz-e a szerző álláspontjával?* Utóbbi kérdésfajta arra is jó, hogy elősegítse a mai közoktatásban elterjedően lévő kritikai gondolkodásra nevelést.

– Mit értünk kritikai gondolkodásra nevelésen?

– A kifejezés nem a mindenáron való kritizálásról szól, hanem az önállóan gondolkodó, saját véleményét kialakító emberek neveléséről. Ezt különösen az értékelő kérdések segítik elő, melyek remekül alkalmazhatók a differenciált órákon és csoportmunkában. A frontális oktatásban a pedagógus gyakran csak leadja az anyagot, majd annak reprodukcióját várja a diáktól. Csoportmunkában viszont olyan feladatokat adhatunk, amelyek révén a gyerekek aktívan bevonódnak a tudásszerzésbe. Különösen hatékonyan használhatók ilyenkor az úgynevezett RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking) technikák.

– Mindez egybeesik még egy területtel, ami a kérdezéskultúrát befolyásolja. Ez a konstruktivista pedagógia. Összefoglalná a lényegét?

– Lényege, hogy a gyerek a tudást nem készen kapja, hanem saját felfedező munkájával aktívan hozza létre, konstruálja meg az új típusú pedagógus, a facilitátor (segítő tanár) irányításával. A tapasztalatok szerint az aktív kereséssel elsajátított ismeretanyag tartósabb tudássá válik, és a későbbiek során hatékonyabban tudják alkalmazni, mint a tanároktól készen kapott, átvett tudást.



– Jól értem, hogy a facilitátorszerep ahhoz hasonlitos, amit a nem formális oktatásban vesznek fel az oktatók?

– Hasonló, de mégis más, mert mi most az oktatás intézményes kereteiről beszélünk, ahol a tanár–diák kommunikáció mindig aszimmetrikus marad, hozzá-téve, hogy a pedagógus fölrendeltségi foka különböző erősségű lehet. A facilitátor nyilvánvalóan közvetlenebb, partneribb, mint a hagyományos tanár, aki a katedrán áll, és a tudás hordozójának szerepében oktat. Ma az internet világában sok területen a gyerek a tájékozottabb, és ő a tudás hordozója, de az irányító szerepet az osztálytermi kommunikációban a tanárnak még kell tartania.

– Milyen fontos elemei vannak még a tanári beszédnek?

– Kiemelt terület még az instrukcióadás témaköre. A mérések szerint a tanári beszéd közel 40 százalékát az instrukciók teszik ki. Bár külön szoktuk tanítani a tanári kérdésektől, nem mindig választhatók szét. Jó példa, amikor azt mondom: *Ki a történet főhőse?* vagy

Nevezd meg a történet főhősét! Az előző tanári kérdés, a második az instrukció és tanári kérdés komplex együttese. A cél mindkét esetben ugyanaz: a tanár a főhős megnevezését várja. Az instrukció azonban mindig tartalmaz egy instrukcióigét: *Nevezd meg...; Húzd alá...; Írd le...; Vegyétek elő...!*, ami kifejezi, milyen típusú tevékenységet várunk a gyerektől. A helyes instrukcióadást is tanítjuk a pedagógusképzésben helyzetgyakorlatokkal vagy lejegyzett órák elemzésével.

– Az ön által készített kurzusfüzetben külön foglalkozik a tantermi rituáléval, mely főként a tanóra elejét és végét jellemzi.

– Magyarországon egy tanítási óra elején a gyerekek felállnak, köszönnek, és a hetes jelent: *Tanárnőnek / tanár úrnak tisztelettel jelentem, az osztály létszáma..., hiányzik...* Ezt az alapszöveget újabban szabadon alakítják, kiegészítik például a dátummal, az időjárásra való utalással vagy az aktuális névnap megnevezésével. Nincs olyan didaktikakönyv, ami leírná, hogy jelenteni kell, és mi az elvárt szöveg, a fenti alapséma mégis generációról generációra hagyományozódik. Funkciója szerint átvezetés a szünetből az órára. Ez a rituálé egyfajta miheztartást jelent, ha elmarad, akkor az óra nehezkesebben, csendteremtéssel indul. Az óra végi rituálé azonban már összecsapottabb: vagy megvan, vagy elmarad. Ha megszólal a csengő, a gyerek pontosan tudja, hogy az idő onnantól kezdve az övé: elkezd csomagolni, feláll stb.

– Milyen típusú rituálékat ismerünk még?

– Ez egy nagy témakör, hiszen az iskolai rituáléknak szűkebb és tágabb értelmezése egyaránt létezik. Egyházi iskolákban jellemző az imádkozás, valamint a sajátos köszönési és megszólítási formák. De fenntartótól függetlenül egyre elterjedtebb a reggeli beszélgetőkör viszonylag kötetlen tematikával, s mindkét fél részéről kevésbé formális kommunikációval. Ez egyfajta ráhangolódás a tanítási napra, megbeszélhetik, milyen élményeik voltak a gyerekeknek, volt-e valami probléma otthon. A beszélgetőköröknek is gazdag szakirodalma van ma már, sokféle funkciójáról és nagyon kreatív tanári kommunikációs technikákról tájékoztatnak.

– Könyvben foglalkozik még egy érdekes jelenséggel, a Pygmalion-effektussal. Miként kapcsolódik ez a tanári beszédmagatartáshoz?

– A jelenség egyaránt érinti a tanár verbális és nem verbális kommunikációját. Hallottuk már diákoktól, vagy talán mi magunk is átéltük, hogy egy tanár nem kedveli őket, vagy diáknyelven szólva: pikkel rájuk. De természetesen ennek ellenkezője is előfordul, amikor pozitívan kivételez a tanár egy diákkal, a kedvencével. Az Egyesült Államokban rejtett kamerás felvételekkel igazolták a jelenség létezését. Ez abban nyilvánult meg, hogy a pedagógusok másképp kommunikáltak az általuk kedvelt tanulókkal (kedvesebb volt a hanghordozásuk, gyakrabban szólították fel őket, többször tartottak velük szemkontaktust és dicsérték meg őket, több gondolkodási időt hagytak nekik, ha nem tudták azonnal a választ, stb.), vagyis olyan pozitív elvárásokat



alakítottak ki bennük, ami kihatott kognitív teljesítményükre. Az általuk kevésbé kedvelt gyerekeket viszont gyakran akkor szólították fel, amikor nem jelentkeztek, türelmetlenebbek voltak velük, szigorúbban osztályozták őket, nagyobb távolságot és kevesebb szemkontaktust tartottak velük, stb. Ezzel a magatartásukkal pedig negatív irányba befolyásolták tanulmányi eredményüket és viselkedésüket.

Ezek látens stratégiák, s nagyrészt nem tudatos módon jutnak el a tanulókhöz. Bonyolult pszichológiai jelenségről van szó, sok tanár vitatja is a meglétét. Pedig a megfigyelések szerint, amikor a pedagógus kezébe kerül egy gyerek, vannak előfeltevései vele kapcsolatban, anélkül, hogy tudatosan megfogalmazná őket. Befolyásoló tényező lehet a gyerek szüleinek társadalmi státusza, a tanuló szociális háttere, külseje, modora stb. Így a pedagógus pozitív vagy negatív elvárásai mintegy előrevetítetik a gyerek iskolai teljesítményének alakulását. Ezért is hívják a jelenséget másképpen önmagát beteljesítő jóslatnak. Ezt a gyerekek is érzik, s ha a tanár őt közepesnek gondolja, lehet, hogy ő is annak könyvelni el magát, de ha többet vár tőle, jobban fog teljesíteni. A gyerekek kognitív teljesítményét ily módon a kommunikációjával is befolyásolhatja a pedagógus.

Dr. Herbszt Mária

Kutatási témái: a modern nyelvtudomány eredményeinek alkalmazási lehetőségei az oktatásban (a Tankönyvkiadó kiadói nivódijában részesült könyv), felsőfokú szövegértő olvasás, pedagógiai kommunikáció (PhD, tananyagfejlesztések, önálló kötet, számos publikáció és oktatási segédanyag).

A témához kapcsolódó hasznos olvasnivaló:
Herbszt Mária: *Tanári beszédmagatartás.*
(Alkalmazott nyelvészeti mesterfüzetek 01.)
Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó, 2010.



„Várj csak, hogy is kezdjem, hogy magyarázzam?...” Ez a kérdés bizony nem csak költőknek nem csak a Logodi utca egyik ablakában és nem csak a hajnali, nagy felismerések előtt jut eszébe. Ez a kérdés minden tanári munka alapja. Hogy magyarázzam? Szakmódszertanok, tanári gyakorlat, egyéni konzultációk – mindez a semmibe foszlik, amikor először kellene harminc diák figyelmét magunkra vonni. *Instruere (struo)*: felépíteni, ami következik. Mert mi lesz, ha hamarabb osztjuk ki a kis kártyákat, mint hogy elmondtuk volna, mi lesz velük a feladat? Mi lesz, ha az instrukció után még mindig csak üres tekinteteket látunk, netán sustorgást hallunk a padokból: „Te érted ezt...?” Mi lesz, ha parancsnak hangzik a kérdés, és utasításnak az ösztönzés?

„Várj csak” – ez a felszólítás voltaképpen nem is másoknak, hanem magunknak szól. Arra biztat, hogy elgondolkodjunk arról, hogyan is kezdjük a közös munkát, miként vezessük be a diákot, merre mutassuk az utat. Mert az instrukció amilyen „kicsi”, olyan erős. Amennyire szükséges, annyira fontos is. Az instrukció az órai tervek dolgos szolgálója. Csak látszólag a feladatkiosztás része, valójában annál nagyobb a szerepe: az instrukció-tól is függ, mennyire sikerül tudást, élményt, felismerést adni az órához, a feladatokhoz.

Egy egész egyetemi kurzus épülhetne az instrukcióra, de nem épül. Odabízzuk a kezdő tanárra, hogy a saját bőrén, a tantermi zajon, az elvesztegetett gyakorlaton tanulja meg, mit is kellene csinálnia. Ráhagyjuk, hogy a sokszor spontán instruálás után reménykedjen: „Megértették, és úgy haladnak, ahogy kértem őket...!” Ha pedig a végén kevés a feltett kéz, a lelkes válasz, akkor lehet, hogy legközelebb kihagyja a feladatot – hisz nem vált be.

Nyisd ki ezt a kis kaput...

Szöveg: **Aczél Petra** | Fotó: Nagy Gábor

A jó instrukció pontos óravázlatot, tiszta célokat és a diákok értő ismeretét, szeretetét kívánja. Egy nyúlfarknyi metainformációban ennyi „tudomány” volna? Nem az a fontos inkább, amit instruálunk? „Gondolkodni és beszélni: nem lehetne rövidebben és mégis teljesebben megjelölni egész középiskolai tanításunk célját. Nem tanítunk mesterséget és nem képesítünk semmi mesterségre. Nem tanítunk ismereteket, vagy a feledésnek. Nem tanítunk tudományt: a tudomány nem 10–18 éves gyermekeknek való; aki tudományt akar tanulni, annak már nagyon jól kell gondolkodni tudnia. (...) Gondolkodni és beszélni tanítunk” – írja Babits az *Irodalmi nevelés* című esszéjében. Valószínűleg ebben rejlik az instrukció lényege is. Ha jó, akkor nem csupán az ismeretig, hanem egészen a gondolatig, a felismerésig vezet. Ha sikerül, akkor nem utasít, hanem bevezet, bevon. Néha erőteljesen, néha viccesen, néha talányosan.

A tanár egy életen át dolgozik az instrukcióval. Minden óra, minden új feladat, minden osztály, minden nap – még az ismétlődő tananyagoknál is – új leleményességet kíván. A kérdés és felszólítás elegyét: a bizalmat abban, hogy a diák akkor ott kinyitja a „kis kaput” – ahogy Petőfi mesélője kéri Arany Lacitól – és elindulhatunk vele, együtt az úton.



Kérdezni mindenki tud. Parancsolni, utasítani, irányítani is. Mindezt úgynevezett pragmatikai szabályok alakítják a nyelvhasználatban. Általában a kulturális környezetből sajátítjuk el őket. Korábban nem kellett ezeket tanítani vagy tanulmányokat publikálni róluk, de manapság a szocializációból sok minden hiányzik, s ezért bizonyos evidenciák, környezetből megszerezhető ismeretek a szervezett tanulás részévé válnak.

Újságíró-növendékeknek tanítjuk, hogy nem szerencsés a riportalanynak eldöntendő kérdést föltenni. Egy olyan kérdésre ugyanis, mint a „Szereted a focit?“, csupán igennel vagy nemmel fog tudni válaszolni, ami nem válik a cikk nagyobb dicsőségére. Jobb, ha egy kérdésre kifejtő választ lehet adni: „Hogy állsz a focihoz?“ Ugyancsak tanítjuk, hogy hanyagolják a „Milyen érzés volt...?“ és a „Te most ott vagy a helyszínen, milyen a hangulat?“ típusú kérdéseket. Merthogy ezekre is nagyjából ennyit lehet felelni: „Jó.“; „Rossz.“ Az újságírás szakma, kérdezési technikáját tanulni kell.

Időközben kiderült, a pedagógusok kérdezési kultúrája is csiszolásra szorul. Talán mégsem tud mindenki kérdezni, legalábbis nem jól kérdezni. Pedig a tanárok esetében a kérdezés különösen fontos, hiszen kérdezve a legjobb tanítani. A retorika is sokszor felhívja a figyelmet a kérdezés jelentőségére, a retorikai (költői) kérdéstől a nem kérdő kérdésen át a valódi, választ igénylő (provokáló) kérdésig.

A nem kérdő kérdésben gondolkodás, együttműködés rejlik. A nem kérdő kérdés valójában egy fölvetés, amelyhez a partner akaratlanul is csatlakozik: „Úgy tudom, hogy szere-

Kérdéssel, utalással

Szöveg: **Balázs Géza** | Fotó: Nagy Gábor

ted az autóversenyzést.” Ez egy megállapítás, de a megcélzott beszélgetőtárs egészen biztosan reagálni fog rá, s ha szerencsénk van, kifejtő módon. Nagyon fontos a kiközlentő, elterelő kérdés is. Különösen feszült helyzetben (vizsga, interjú). Ilyenkor a feszültséget a tárgyhoz tartozó, általános kérdéssel lehet oldani, s csak azután kezdeni bele a valódi kérdésekbe, pl. „Hová járt középiskolába?“, „Mit olvasott utoljára?“ S ha elindul a feszültségoldó beszélgetés, akkor ügyes tanári húzással rá lehet térni a valódi vizsgatémára: „Mit tud az Árpád-házról?“

De nincs szükség mindig direkt kérdésre, kérésre, parancsra. Létezik ezeknél finomabb társalgási eszközünk is – az utalás. Akár szavak nélkül. Megfigyeltem, hogy a zajongó osztály, előadóterem lecsillapítására rendszerint elegendő a biztos kiállás, a szembenézés, s ezután a természeti törvényeknek megfelelően egy helyen elcsendesül a társaság, még némi püsszegés, majd hamarosan az egész teremben csend lesz. S ennek a fordítottja is igaz. Ha elindul a susmogás, ne adj’ isten a beszélgetés, a rendetlenkedés, akkor hamarosan az egész terem zajong, s ha a tanár továbbra sem áll a helyzet magaslatán, akkor előbb-utóbb papírrepülő, tolltartók és mobiltelefonok kezdenek el röpködni, s a vége ki sem számítható... Az érzékeny tanár pontosan tudja, ha egy diák megjegyzést tesz, felnevet, súg valamit a társának, akkor az érdeklődésből, kíváncsiságból, az óra menetének figyeléséből fakad-e, avagy ellenkezőleg: elkezdődött a fegyelem aláasása. És ennek megfelelően viszonyul a helyzethez.

Ilyen apró eszközökből (is) áll össze a pedagógus módszertára. Éljük velük bátran!





Felhőbe burkolt adatok

Szöveg: **Király Sándor**



Pendrive helyett felhő

Az emberek többsége a saját gépén lévő adatokat adathordozóra – pendrive-ra, CD-re, külső merevlemezre – menti, hogy később egy másik gépen is tudja majd használni őket. Sokan így viszik be az iskolába az otthon elkészített feladatsort, hogy ott ki tudják nyomtatni. Van, aki a prezentációját menti rá, majd az iskolai gépen ennek segítségével tanít. A diákok pedig erről másolják át az iskolai gépre a házi feladatokat. Ha az adott helyen nem lehet az internetre csatlakozni, vagy bizonytalan a kapcsolat, akkor valóban a pendrive használata a legjobb megoldás. Viszont ha van biztos internet-hozzáférés, akkor éljünk a korszerűbb, tartósabb megoldással: töltsük fel dokumentumainkat egy felhőbe, azaz olyan virtuális tárhelyre, amelyhez bejelentkezés után bárhol bármikor hozzáférhetünk. Így az iskolai gépre is le tudjuk tölteni a feltöltött dokumentumainkat, pontosan úgy, mint egy pendrive esetében. És nem ez az egyetlen előnye a felhőben való tárolásnak: a dokumentumokat másokkal is meg tudjuk osztani, sőt másokkal közösen akár egy időben szerkeszthetjük őket.

(És hogy miért „tartósabb” megoldás a felhő? Mert sajnos számolnunk kell azzal a ténnyel, hogy egyik adathordozó sem örök életű: rosszabb esetben csak írni nem lehet majd a pendrive-ra, CD-re, még rosszabb esetben már nem is olvashatóak, azaz a rajtuk lévő adatok sem menthetők le – akár egy sérülés, akár csak az idő múlása következtében.)

Ismertebb felhők az informatika egén

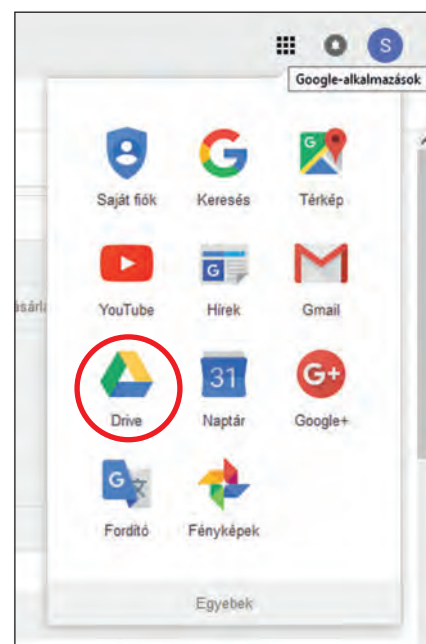
Számos cég biztosít a felhasználóknak tárhelyet. A Google működteti a **Google Drive**-ot (www.google.com/intl/hu_hu/drive), amely 15 GB-ot biztosít ingyen. Ráadásul – androidos telefon esetében – adatainkat külön szoftver letöltése nélkül a telefonunkon is megnyithatjuk. A Microsoft **OneDrive** néven (onedrive.live.com/about/hu-hu) kínálja felhőalapú tárhelyét: kezdetben 5 GB-ot ingyenesen, de havi pár száz forintért akár 50 GB-ot. Nagyon népszerű még a **Dropbox** (www.dropbox.com) elnevezésű tárhely, amelyen alapesetben 2 GB-nyi terület áll a rendelkezésünkre, ami akár ingyen tovább növelhető.

Hogyan működik?

A felhőalapú szolgáltatások használatának alapjait a Google Drive példáján mutatjuk be.

Létrehozás

Az első lépés, hogy legyen gmail-es e-mail címünk (postafiókunk); ha még nincs, hozzunk létre egyet (mail.google.com). Ha ez megvan, jelentkezünk be a levelezőrendszerükbe, majd a Google-alkalmazások közül válasszuk ki a Drive szolgáltatást (1. ábra) – ennek elindításakor egy külön ablak fog megnyílni. Hozzunk létre egy mappát a tárhelyen (Saját meghajtó → Új mappa) (2. ábra). Válasszuk ki a létrehozott új mappát, és a feltölteni kívánt, korábban létrehozott dokumentumokat (Word-állomány, prezentáció stb.) húzzuk rá az üres területre. Már megjelenik a dokumentum ikonja – innentől kezdve, bárholnan bejelentkezve a gmail-es fiókunkba, láthatjuk, megnyithatjuk és le is tölthetjük a dokumentumot (jobb egérgomb, Letöltés menüpont).



1. ábra: Google-alkalmazások

Megosztás

Ugye ismerős a helyzet? El kellene küldenünk néhány (száz) fényképet vagy egy nagyobb, mondjuk 10 MB méretű pdf-et valakinek, de a levelezőprogram nem engedi. A megoldás roppant egyszerű: töltsük fel a képeket/dokumentumot a korábbi módon a Drive-ba (akár egy külön mappába), majd osszuk meg a dokumentumot az illetővel. A megosztás azt jelenti, hogy hozzáférést adunk neki az adott dokumentumhoz/mappához. A hozzáférés többszintű lehet: az illető 1. csak megtekintheti és letöltheti; 2. szerkesztheti, törölheti, illetve új dokumentumot is fel tud tölteni.

Hogyan történik a megosztás? Egérrel álljunk rá az adott mappára, majd a jobb egérgombra kattintva válasszuk a Megosztás... menüpontot (3. ábra). Adjuk meg az illető e-mail címét (nem kötelező, hogy gmail-es legyen). Állítsuk be a hozzáférési jogosultságot (4. ábra). A Kész, majd a Küldés gombra kattintva az illető kap egy elektronikus levelet, és máris láthatja a megosztott mappánkat. Így adhatunk például diákoknak hozzáférést egy mappához, amelybe felölthetik saját munkáikat, melyeket aztán akár az otthoni gépünkön vagy az okostelefonunkon meg tudunk nyitni, el tudunk olvasni. Ha a megosztást később meg akarjuk szüntetni, akkor kattintsunk a Megosztás... ablak jobb alsó sarkában látható Haladó gombra, majd a Megosztási beállításokban az illető személy neve melletti X-re kattintva töröljük a hozzáférést.

Közös szerkesztés

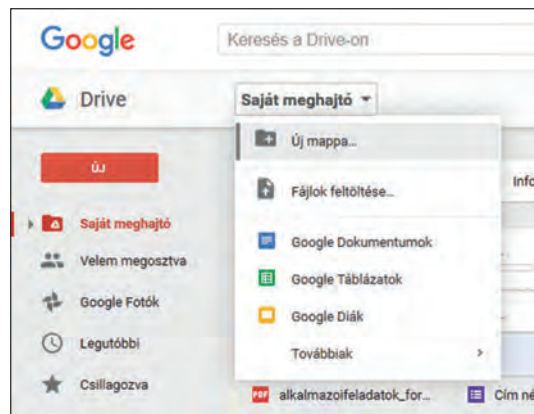
Ha például projekt munkát végeztetünk diákjainkkal, létrehozhatunk egy olyan dokumentumot, amely az egyes tanulók által elvégzendő feladatokat és határidőket tartalmazza, majd ehhez a dokumentumhoz szerkesztési jogot adhatunk a felelősöknek, így ők egyazon dokumentumban tudják nyomon követni a feladatok állását, illetve folyamatosan, egymással párhuzamosan tudják frissíteni a dokumentumot. A Google Drive esetében nem a saját gépre telepített Microsoft Office alkalmazást használjuk (bár képes az azokban létrehozott dokumentumokat kezelni), hanem a Google Docsot, amely tartalmazza a legfontosabb szövegszerkesztési, táblázatkezelési, prezentáció- és űrlapkészítési lehetőséget. (A OneDrive a Microsoft Office-programokkal működik.) Szükség esetén az így létrehozott dokumentumokat bármikor lementhetjük a gépünkre vagy adathordozóra (Fájl → Letöltés).

További lehetőségek

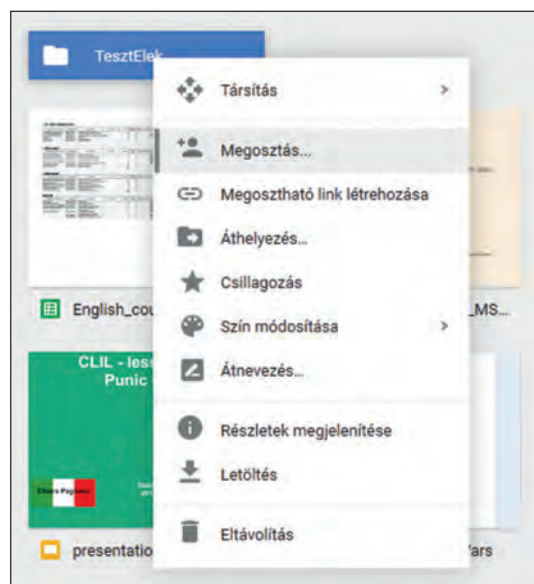
A felhőalapú tárhelyek a fent bemutatottakon túl még több mindenre képesek. Ha letöltjük a programot a saját számítógépünkre (pl. Google Drive esetében: Drive for PC), és megadunk egy könyvtárat (mappát), amellyel szeretnénk, hogy a program „szinkronizálva” legyen, akkor attól kezdve minden, a mappába másolt dokumentum megjelenik a felhőben (és viszont), és más számítógépről is elérhetővé válik.

Végül néhány hasznos, magyar nyelvű link, ha szeretne többet megtudni a felhőalapú tárhelyekről és használatukról:

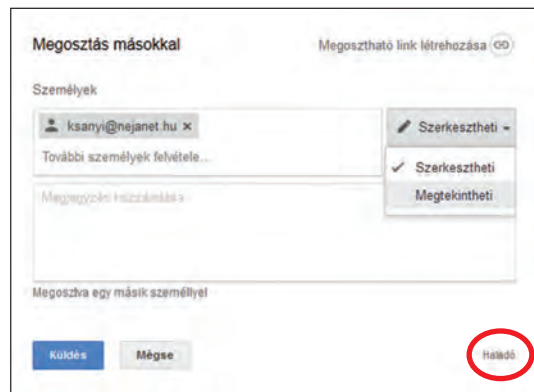
- https://www.google.com/intl/hu_hu/drive/
- <http://www.zmgzeg.sulinet.hu/tantargy/info/Gdrive.pdf>
- <https://onedrive.live.com/about/hu-hu/>
- <http://www.tutorial.hu/dropbox/>.



2. ábra: Új mappa létrehozása a felhőben



3. ábra: Mappánk megosztása, hogy mások is hozzáférjenek



4. ábra: A mappánkhoz/dokumentumunkhoz való hozzáférés beállítása



Rossz vicc a notebookokkal

Szöveg: **Orbán Sándor**, a Neumann János Számítástechnikai Szakközépiskola osztályfőnöke, testneveléstanára

Pál a 9. évfolyamot csendes, magába húzódó diákként kezdte. A vak fiú az osztálytársaitól többnyire elkülönülve töltötte idejét, és bár azok egy ideig a tanárok ösztönzésére megpróbálták bevonni az osztály életébe, ő csak ritkán vett részt a közös programokban. Testnevelő tanárukként felfigyeltem rá, hogy bár megtehetné volna, nem vonta ki magát a testnevelésórák alól. Ha olyan anyagot vettünk, aminek tanulásában vaksága miatt gátolva volt, többször is kért tőlem külön feladatokat. Láttam, hogy szereti a testmozgást, és ezt kihasználva, amikor csak tehettem, beszélgettem vele a sportról. Lassan egyfajta bizalmi tanár-diák viszony alakult ki köztünk. Egyszer elmondta, hogy szívesen kiiratkozna az iskolából, és elmenne dolgozni. Egyértelmű volt, hogy ez veszélyes gondolat, hiszen vaksága miatt, ráadásul mindenfajta végzettség nélkül nem tudna boldogulni a munkaerőpiacon. Másrészt az is egyértelmű volt, hogy nem a választott szakmával van baja, hanem a beilleszkedéssel.



Integrációja az iskolai közösségbe csak bizonyos szintig valósult meg, pedig ez létfontosságú lett volna számára nemcsak iskolai tanulmányai, hanem a későbbiekben a társadalomba és a munka világába való egészséges beilleszkedése szempontjából is. Az osztálytársai – maguk is kamaszkori problémákkal küszködve – egyre nehezebben fogadták Pál különc viselkedését. Egy idő után elkezdődtek az ilyenkor szokásos apró piszkálódások, amire a fiú úgy reagált, hogy még inkább magába zárkozott.

Érzelmi és akaratú életében akkor történt hirtelen változás, amikor valamelyik osztálytársa – valószínűleg nem mérve fel, hogy vak társa mennyire kötődik a tanulásban és az életben nélkülözhetetlen speciális számítógépéhez – tréfából elállított valamit a notebookján. Erre tőle szokatlan módon nagyon agresszívan reagált: kiabált és durván káromkodott. Innentől kezdve pedig egyre gyakrabban viselkedett így. A legkisebb vélt vagy valós sérelemre is dühkitöréssel válaszolt, többször a tanítás rendjét is megzavarta. Viselkedése eleinte csak verbális agresszióban nyilvánult meg, de később már a direkt agresszió is megjelent. Bár iskolánk az integrált oktatás mellett tette le a voksát (minden évfolyamon vannak ún. hátránykompenzációs osztályok, illetve több nem hátránykompenzációs osztályban folyik érzékszervi vagy mozgásszervi problémával küzdő diák integrált/inkluzív oktatása), hasonló esettel még nem nagyon találkoztunk. Ezért többször is tanácskoztunk az osztályban tanító kollégákkal, hogy mitévők legyünk. A helyzetet nehezítette, hogy a család segítségére nemigen számíthattunk: a család vidéken lakott, Pál onnan költözött fel kollégiumba; édesanyja egyedül, szerény anyagi körülmények között nevelte őt és szintén látássérült bátyját; alkoholfüggő édesapja pedig elhagyta a családot, nem tartották vele a kapcsolatot.



Beszélgetéseink során Pál megemlítette, hogy szívesen tanulna valamilyen harcművészetet. Mivel a testnevelésórákon ritkán mutatkoztak az agresszív viselkedés jelei, egyre bizonyosabbá vált számomra, hogy ebben az irányban kell keresni a megoldást. Találni kellett valamit, ami az iskolában való maradásra ösztönözheti. Önmagában a sport még nem megoldás, de ebben az esetben eszköz volt a pozitívumok megerősítése érdekében. A keleti küzdősportok edzéseire jellemző a szigorú hierarchia és a fegyelem, ami nem ad teret az egyén-egyen vagy egyén-csoport jellegű konfliktusok kibontakozásának. Ezt a lehetőséget mindenképpen ki kellett használni. Délutáni sportszakkörként már működött irányításom alatt az Iskolai Karate Diák Sportkör. Abban reménykedtem, hogy Pál kiváló motorikus képességeinek köszönhetően – az első mozgástanulási nehézségek után – gyors és látványos fejlődésnek indul, ami további sikerek elérésére buzdítja majd. (Közismert, hogy a kudarcos személyes életút a jövőbeli feladat és hit megtalálásával rendezhető, újrafogalmazható.)



Eleinte külön foglalkoztam Pállal, de hamar kiderült, hogy nem jó a teljesen szeparált foglalkozás. Ugyan gyorsabban fejlődött még az összetettebb mozgásformák elsajátításában is, a motivációja csökkenni kezdett. Ugyanakkor az összes diák teljes mértékű összevonása sem bizonyult célravezetőnek: az edzés döntő részét a vak diák mellett töltöttem, egyrészt a speciális oktatási technika miatt, másrészt a balesetek elkerülése érdekében – így viszont az osztály többi részének a fejlődése lassult le. Ma már bizonyos számomra, hogy csakis a két módszer együttes alkalmazása vezethet sikerhez az integrációs folyamatban. Szükséges legalább egy szegregált foglalkozás, ahol az SNI tanulók nyugodt körülmények között, biztonságban sajátíthatják el a tananyagot oly módon, hogy mindig egy lépéssel osztálytársaik előtt járnak, majd a közös foglalkozáson ők már csak gyakorolják azt az anyagot, amit társaik akkor kezdenek el tanulni. Így már barátaikkal együtt, velük egyenrangúan dolgoznak, integráltan, gyakran példát mutatva a többieknek.



Az iskolai bemutatókon, sportrendezvényeken elért sikerek, sőt egy tévéműsorban való szereplés szép lassan meghozta Pál önbizalmát, ő is és az osztály is kölcsönösen nyitni kezdtek egymás felé, idővel pedig az osztály és az iskola egyik kedvence lett. Négy év munkájának eredményeként agresszív viselkedése teljesen megszűnt, összhangba került önmagával és az osztállyal, kiegyensúlyozott személlyé vált.



Ha beilleszkedési problémával találkozunk, minden esetben meg kell találni az egyénre szabott megoldást. Mindenekelőtt fel kell térképeznünk a probléma forrását, meg kell ismernünk a pontos körülményeket. Aztán meg kell keresnünk az egyén motivációit és erősségeit, hogy abban az irányban haladva, fokozatosan építkezve eljussunk a megoldásig. A szegregált (sport)foglalkozások kiváló alkalmat nyújthatnak az információgyűjtéshez, hiszen ilyenkor – felszabadult légkörben, jól irányított „kötetlen” beszélgetések közben – sok értékes részletet tudhatunk meg a tanuló családi hátteréről, településének és előző iskolájának szociális összetételéről, valamint a cselekedeteit és döntéseit befolyásoló késztetésekről. Ez sokat segíthet a stratégia és az operatív munka megtervezésében, szükség esetén menet közbeni kiigazításában. Nem utolsósorban pedig rendkívül fontos, hogy a programmal nemcsak az integrálni kívánt személyt kell megcélozni (a tanítvány mentorálása az integráció irányában), hanem azt a közösséget is, amelybe őt integrálni kell (a mikrokörnyezet mentorálása a befogadás/inklúzió irányában).



A kisgyermekkorú intézményváltás európai tapasztalatai

Nemzetközi körkép¹

Szöveg: **Golyán Szilvia**



Az intézményváltást befolyásoló fő tényezők

A 6 év alatti kisgyerekek napközbeni intézményes ellátásának igénye egyre gyakoribb. Ennek több oka is lehet: a kisgyermeket nevelő nők nagyobb arányú korai visszatérése a munkaerőpiacra, a többgenerációs családok hiánya, a nagyszülők aktív munkavállalói léte vagy a mobilitás miatt a kisgyermekes szülők és a nagyszülők lakóhelye közötti nagy távolságok. Az egyszülős családokban a gyerekek felügyelete nehézséget okozhat, ezért néhány országban az intézményes nevelési-oktatási időn túl is biztosítanak számukra szervezett tevékenységeket.

Az Európai Unió tagállamaiban az iskola előtti nevelés közös célkitűzése: a gyermekek szocializálása, hozzászoktatása a társas-közösségi élethez. Egyes országokban (mint például Németország, Írország, Hollandia, Ausztria) az iskola előtti nevelést folytató intézmények elsődleges szerepe a családi nevelés kiegészítése, a pedagógusok a gyermekek szocializációjáért és „kibontakoztatásáért” felelősek, tényleges tanítási feladatot nem látnak el. Más országokban (ilyen többek között Franciaország, Olaszország, Spanyolország) hangsúlyozott szerepet kap az óvodai nevelésben a gyermekek fokozatos felkészítése az iskolai életre.

A kisgyermek napközbeni ellátásának és nevelésének struktúrájában is jelentős különbségek mutatkoznak az egyes országok közt. Alapvetően két modell létezik: az osztott és az egységes rendszer.² Az osztott rendszer működtető országokban a 3 év alatti gyermekek intézményi ellátása az egészségügyhöz tartozik, a 3 év felettieké az oktatásügyhöz (pl. Franciaország). Az egységes struktúrán belül alapvetően két formát lehet megkülönböztetni: az oktatáshoz vagy a szociális szférához tartozót. Az oktatásügyhöz tartozó rendszer esetében a pedagógus látja el a 0–6 éves korú gyermekek gondozását-nevelését (pl. Spanyolország). Szociális szférához tartozó rendszer működik pl. Dániában (ahol kisiskoláskorban szociálpedagógusok látják el a gyermekek délutáni felügyeletét, a különféle szabadidős tevékenységek szervezését, ami kiterjed a napközi otthonos nevelés keretében megvalósuló tanulási tevékenységre is).

Egyre gyakoribb, hogy az oktatáspolitikai döntéshozók biztosítani igyekeznek a *tanulás folyamatosságát*, megteremtve a koherens kisgyermekkorú rendszert (így kétségtelenül megkönnyítik a gyermekek számára az egyik életszakaszból a másikba való átmenetet, biztosítják fejlődésük folyamatosságát).

Több országban a gyermekek törvényben foglalt joga, hogy 3 éves kortól (vagy még korábban) napközbeni kisgyermekellátásban részesüljenek. Az a törekvés is megfigyelhető, hogy igyekeznek elérni a 3–6 éves korú gyermekek közel teljes körű intézményes nevelésben való részvételét: lehetőséget adva a kötelező iskolakezdés előtt legalább egy-két év ingyenes, államilag finanszírozott ellátásra.

Az óvodából az iskolába történő átmenet szempontjából központi kérdés, hogy az egyes országokban mi a célja és szerepe a *tankötelezettségnek*.

A mindenkire kiterjedő tankötelezettséget 1717-ben *I. Frigyes Vilmos* porosz király vezette be, azonban csak a 19. században vált általánossá.

Európában napjainkban már minden országban, a világ országainak pedig 95 százalékában³ van tankötelezettség, az iskolába való belépés és kilépés korhatára azonban változó.

A tankötelezettség bizonyos életkorú gyermekek kötelező részvételét jelenti az adott ország oktatási rendszerében. A legtöbb európai országban a tankötelezettség alsó korhatára egybeesik az iskolába járási kötelezettséggel (pl. Dánia, Románia, Spanyolország). Más országokban a tankötelezettség az iskola előtti nevelés utolsó évét (pl. Görögország, Hollandia, Lengyelország) vagy akár annak két évét is magában foglalhatja (pl. Luxemburg, Lettország). Magyarország az egyetlen, ahol – a 2015/2016-os nevelési évtől kezdve felmenő rendszerben – az iskolai nevelést közvetlenül megelőző intézményes nevelés (óvoda) teljes képzési ideje az általános tankötelezettség részévé válik.

Az intézményes nevelésben való részvétel *mielőbbi megkezdését* támogatók elsősorban a hátránykompenzáció, valamint a korrekciós nevelés szempontjából az iskolai nevelést megelőző óvodai nevelés utolsó egy évének (éveinek) kötelezővé tételével, illetve az ún. iskola-előkészítő vagy nulladik évfolyam bevezetésével (mint pl. Szlovákia, Románia) kívánják azt előmozdítani.



A *beiskolázási korhatár emelését* szorgalmazók leginkább a gyermekek iskolai ártalmaktól való megóvását, a teljesítményorientált iskolai oktatás okozta kudarcok elkerülését hangsúlyozzák, és a későbbi életkorban történő iskolakezdést kívánják elérni (Horvátország) vagy fenntartani.

Az utóbbi évtizedekben – nemzetközi viszonylatban is – fontos kérdéssé vált, hogy a kötelező alapszintű oktatás *melyik életkorban kezdődjön*. Az Európai Unió tagállamainak többségében a tankötelezettség 6 éves kortól 16 éves korig tart. Míg Észak-Írorszában a gyerekek 4 éves korban kezdik az általános iskolát, másutt 5 év a tankötelezettség alsó határa (pl. Anglia, Wales, Skócia vagy Málta), a legkésőbbi iskolakezdési kor pedig a 7. életév (pl. Dánia, Finnország vagy Bulgária).

Az eltérő iskolakezdési életkor mellett azt is különböző módon szabályozzák az egyes államokban, hogy *mely naptári időpontot veszik figyelembe* a tankötelezettség megkezdéséhez szükséges 4, 5, 6 vagy 7 éves életkor elérése szempontjából. Észak-Írorszában az adott év július 1-jéig kell betölteni a 4. életévet. Horvátországban a tankötelezettségi életkort, azaz a 6 évet az adott év április 1-jéig, Dániában augusztus 1-jéig, Ausztriában szeptember 1-jéig, Portugáliában szeptember 15-éig, míg Olaszországban december 31-éig kell betöltenie a gyermeknek. A 7 éves iskolakezdési életkort Észtországban október 1-jéig kell elérni. Angliában és Walesben – más országok gyakorlatától eltérően – három időpontot írnak elő: április 1-jét, szeptember 1-jét és január 1-jét (ezeknek megfelelően, amikor a gyermek betölti 5. életévét, köteles megkezdeni az alapfokú iskolát). Litvániában és Finnországban pedig nem kötik naptári időponthoz az iskolakezdést, a gyermek abban az évben válik tankötelessé, amelyikben a 7. életévét betölti.

Az alapfokú iskoláztatás célkitűzéseit az egyes országok oktatási programja tartalmazza. A gyermekek személyiségfejlődésének támogatása és a társas kompetenciák fejlesztése általános elv. Emellett kiemelten jelenik meg többek között a vallási ismeretek (Dánia), a sport és a művészeti nevelés (Észtország) vagy a gyakorlati tudás fontossága és a „tanulás tanítása, tanulása” (Finnország).

Az iskola előtti nevelés és az alapfokú iskoláztatás rendszere néhány európai országban⁴

Az európai uniós tagállamokban az óvodából az iskolába való átmenet okozta nehézségeket szerkezeti átalakításokkal, összefüggő tantervekkel, az óvoda és az iskola, illetve az iskola és a család szorosabb együttműködésével próbálják megoldani.

A kisgyermekkorú intézményváltás európai tapasztalataiból néhány olyan tagállam gyakorlatát emelem ki, amelyek az óvoda és az iskola közötti átmenet szempontjából jellemzőnek tekinthetők. Így esett választásom az Egyesült Királyságra, ahol *a legkorábban kezdődik a tankötelezettség*; Németországra, ahol az iskolába lépésnek nincs a *tan kötelezettségi életkor* elérésén kívül más feltétele; Spanyolországra, ahol működik „*óvoda-iskola*” jellegű intézmény; Franciaországra, Dániára és Csehországra, ahol különféle szerkezeti megoldásokat alkalmazva, de van ún. *iskola-előkészítő osztály*; illetve Romániára és Szlovákiára, ahol nemrégiben vezették be a *nulladik évfolyamot* (előbbi országban kötelező jelleggel, utóbbiban alternatívaként); s végül Írországra, ahol kiemelten foglalkoznak a *hátrányos helyzetű gyermekek korai nevelésével*, de nincs a három év alattiak számára intézményes nevelési forma.



Az európai országok többségével szemben – ahol a gyerekek 6 éves korban kezdik meg az alapfokú iskolát – az **Egyesült Királyságban** az iskolakezdés 5 éves korra (Észak-Írországból 4 éves korra) tevődik, de az iskolakezdés a gyakorlatban 4 évesen is megtörténhet, mivel több iskola felveszi az úgynevezett „befogadó osztályba” (*Reception Class*) azt a kisgyermeket, aki az adott tanévben betölti az 5. életévét.

Angliában és Walesben nincs államilag szervezett, iskola előtti nevelési rendszer. Az iskola előtti nevelést vagy a helyi oktatási hatóságok (*Children's Centers*), vagy magán-szervek biztosítják (*Voluntary Settings, Private Settings*). 2-3 éves kortól a gyerekeket vagy óvodákba (*Nursery Schools*), vagy az alapfokú iskolák (*Primary Schools*) óvodai osztályaiába (*Nursery Classes*) írathatják be a szülők, ez az oktatási szakasz azonban nem kötelező.

Skóciában a 3-5 éves gyerekeket az oktatásügyi hatóságok által felügyelt „gyermekmegőrzők” (*Early Years / Family Centers*), önkéntes alapon szerveződő vagy önálló szervezetek által működtetett óvodák (*Nursery / Nursery Schools*) fogadják. Az oktatásnak ez a szakasza nem kötelező, és működhet egész napos vagy félnapos rendszerben.

Észak-Írországból a 3-4 évesek intézményes nevelését alapvetően az óvodák (*Nursery Schools*) és az alapfokú iskolákban működő, ún. óvodai csoportok (*Pre-School Playgroup*) biztosítják. A tankötelezettség, az összes európai országot összevetve, itt kezdődik a legkorábban, 4 éves korban. Az általános iskola 7 tanulmányi évét 3 szakaszra osztják: 4-6 évesek (alapozó szakasz), 6-8 évesek és 8-11 évesek.

Az Egyesült Királyságban az iskolakezdés kizárólag az életkortól függ.



Németországban az iskola előtti nevelés szintere főként a 3-6 évesek számára létrehozott óvoda (*Kindergarten*), amely a gyerekek iskolai előkészítésének hagyományos formája, de az abban való részvétel nem kötelező. Több tartományban lehetőség van rá, hogy a tanköteles korú, de még nem iskolaérett gyermekek ún. „óvodaiskolába”, előkészítő osztályba (*Schulkindergarten; Vorklasse*) járjanak. Egyes tartományokban az előkészítő osztály már az 5 éves gyerekeket is fogadja.

Németországban tartománytól függetlenül minden 6. életévét betöltött gyermek tankötelessé válik. Az alapfokú iskola (*Grundschule*) tekintetében a magánfenntartású intézmények alapítását az alaptörvény szigorú feltételekhez köti. Működési engedélyt kaphat az intézmény, ha valamely pedagógiai irányzathoz kötődik (a legtöbb ilyen intézmény a Waldorf pedagógiai irányzathoz kapcsolódik), illetve működhetnek közösségi és felekezeti által fenntartott iskolák.

Németországban az 1997-es iskolakezdési koncepció értelmében az iskolába lépést már nem kötik fejlettségükhöz, minden tanköteles gyermeket beiskoláznak.



Spanyolországban az iskola előtti nevelés (*Educación Infantil*) az oktatási rendszer részét képezi. Nem kötelező, és két szakaszra oszlik: 3 éves korig (*Guarderia*), valamint 3-tól 6 éves korig (*Escuela Infantil*). Az állami intézményekben az iskola előtti nevelés ingyenes.

Az általános iskolai oktatás (*Educación Primaria*) három kétéves ciklusra oszlik (az első ciklus 6-8 éves korig, a második 8-10 éves korig, a harmadik pedig 10-12 éves korig tart). Az első ciklus végén, ha a gyermek nem érte el a továbblépéshez szükséges fejlettséget, akkor egy évet meg kell ismételnie. A 3-6 éves gyermekek nevelésével foglalkozó óvodák gyakran kapcsolódnak egy általános iskolához, „óvodaiskola” jelleggel, komplex módon működnek (*Colegios de Educación Infantil y Primaria*).



Franciaországban az iskola előtti oktatásnak régi hagyományai vannak. A gyermekek 2 éves kortól írathatók be az óvodákba (*École maternelle*), mely intézmények 6 éves korukig foglalkoznak a nevelésükkel. Az Európai Közösség országai közül – Belgiumot kivéve – Franciaországban a legnagyobb az óvoda intézményét igénybe vevők százalékos aránya, az 5 évesek közel 100%-a jár óvodába.

Az általános iskolai oktatás (*École élémentaires*) 6-tól 11 éves korig tart. Az iskolai alapozó szakasz már az óvoda utolsó évében megkezdődik, biztosítva az iskolába való gördülékeny átmenetet. Az általános iskola öt tanulmányi évét két szakaszra osztják. Az első szakasz az előkészítő év és az általános iskola első éve, a második szakasz pedig a további három év.





Dániában az önkormányzat mellett egyesületek, szülők és vállalkozások is alapíthatnak kisgyermekkorai nevelési intézményeket. Az iskola előtti nevelés

dán rendszere többféle intézményt foglal magába. A bölcsőde (*Créch, Vuggestuer*) 6 hónapos kortól 3 éves korig fogadja a gyermekeket, óvodai nevelésben (*Børnehaver*) 3 éves kortól 5-6 éves korig, míg a vegyes életkorú gyermekkel foglalkozó intézményekben 1 éves kortól 5-6 éves korig vehetnek részt. Dániának egységes iskolarendszere van 6 éves kortól 16 éves korig. A *Folkeskole* célja, hogy minden gyermeknek biztosítsák a teljes, harmonikus fejlődéshez és tanuláshoz szükséges feltételeket. A gyermek 6 évesen válik tankötelessé. Az „óvodai osztály” vagy nulladik osztály a *Folkeskole* első osztálya, mely az iskolai rutinra készíti fel a gyerekeket, kiemelten kezeli a társakkal való együttműködést.



Csehországban az óvoda (*Mateřská škola*) az oktatási rendszer része. Nem kötelező, de a 3-6 évesek körülbelül 90%-a jár óvodába. Az óvodáztatás alapvetően

ingyenes, de az intézmények kérhetnek szülői hozzájárulást. Az iskola előtti egy óvodai év azonban mindenki számára kötelező és ingyenes. Fenntartó tekintetében szinte teljes mértékben az állam van jelen, az egyházi vagy magánintézmények száma elenyésző. Az általános iskolai oktatás (*Základní škola*) két részből áll (az első szakasz 6-tól 11 éves korig tart, a második szakasz 11-től 15 éves korig). A gyerekek a 6. életévük betöltését követően válnak tankötelessé, de a tanulmányok megkezdése halasztható, illetve korábbra is hozható. Indítanak ún. „előkészítő osztályokat” a hátrányos helyzetű és roma gyerekek számára. Kezdetben ezek alapvető célja az volt, hogy a gyermeket felkészítsék az iskolakezdesre, de ma már bírálják a rendszert, mivel az idejáró gyermekek többsége a tanulmányait is itt folytatja, így erősítve az iskola-előkészítő lehetőségével a korai szegregációt.



Romániában az iskola előtti nevelés nem képezi a tankötelezettség részét, de működnek bölcsődék (*Creșă*), valamint állami és magánóvodák (*Grădinița*). Az

óvodai nevelés gyakorlatában több alternatív pedagógiai irányzat megtalálható. Az a kisgyermek, aki az adott tanév kezdetéig betölti a 6. életévét, megkezdi tankötelezettségét az általános iskolában (*Școala primară*), azonban ez halasztható, illetve korábbra is hozható. 2012 szeptemberétől kötelező egy évig iskola-előkészítő osztályba járni (ezzel egy időben 17 éves korra emelkedett a tankötelezettség felső korhatára). Az ún. nulladik osztály célja, hogy felkészítse a gyerekeket a közösségi életre, fejlessze kommunikációs készségüket, és ezáltal megkönnyítse számukra az átmenetet az óvoda és az iskola között.



Szlovákiában az óvodai nevelésben (*Mateřská škola*) való részvétel nem kötelező. A gyermek, ha eléri a 6 éves kort, és iskolaérett, rendszerint megkezdi az

általános iskolát (*Základná škola*), amely két szakaszból áll (alsó tagozat és felső tagozat). Az általános iskolai képzés az állami intézményekben ingyenes, míg a magániskolák tandíjat kérhetnek. A 2008/2009-es tanévtől lehetőség van ún. nulladik osztályban való részvételre. Ezt alapvetően azoknak a gyerekeknek ajánlják, akik az adott év szeptember 1-jéig betöltik a tankötelezettségi korhatárt, azaz a 6. életévüket, de nem érik el az iskolaérettségi szintet, és/vagy hátrányos szociális háttérűek. A nulladik osztály mintegy átmenetet biztosít az óvoda és az iskola között, és a fejlesztés dominál benne. A fejlesztőmunka az egyes készségek „csiszolására” irányul, illetve a kimaradt mozzanatok „felépítésére” törekszik, segíti a gyermek alkalmazkodását az iskolai tanulási tevékenységhez, szokásrendszerhez, a követelmények világához, hogy az első osztály zökkenőmentesebb legyen. ▶





Írországnak – a többi európai országgal ellentétben – nincsenek kisgyermekkorú intézményes nevelési tradíciói. A gyermekek ugyan 3 éves koruktól részesül-

hetnek az iskola előtti nevelésben (*Early Years Education*), de intézményeit alapítványok, magánemberek és közösségek működtetik, nem részei a hivatalos oktatási rendszernek. Az *Early Start* program, a *Rutland Street* projekt, valamint az ún. *Traveller pre-school* program néhány példa azon speciális kora gyermekkorú szolgáltatások közül, melyekkel a hátrányos helyzetű, az oktatásból való kizárás veszélyének leginkább kitett, illetve vándorló családok gyermekeinek korai nevelését-oktatását kívánják segíteni.

Írországnak 6 éves kortól van tankötelezettség, de a gyermekek jelentős része (közel 40%-a) már 4 éves kortól bekapcsolódik az általános iskolák ún. iskola-előkészítőjébe (*Infant Classes*), az 5 éves gyerekek pedig szinte kivétel nélkül részt vesznek benne (két korcsoport van: a 4–5 évesek és az 5–6 évesek). Az általános iskolák túlnyomó többsége állami fenntartású (felekezeti, felekezethez nem tartozó, ökumenikus és ír tanítási nyelvű iskolák), a többi speciális, illetve magánalapítású.

Összegzés

Összegezve megállapítható, hogy az egyes európai tagállamok különböző mértékben ismerték fel, hogy a *kisgyermekkorú nevelés minősége* olyan kritikus tényező, amely a megfelelő finanszírozástól, a pedagógiai kutatási eredmények gyakorlatba történő átültetésétől, a minőségi garanciáktól és a pedagógusok folyamatos képzésétől egyaránt függ. Azokban az európai országokban, ahol van az iskoláskort megelőző intézményes nevelési forma, az ezekben való részvétel nagyrészt kiemelkedő. Ennek ellenére e szolgáltatások minősége és elérhetősége sok országban fejlesztésre szorul. Alapvetően meghatározó tényező a pedagógusok alapképzettsége és továbbképzési lehetőségeik biztosítása;

az intézményes nevelési formák és az otthon nevelés harmóniája, együttműködése; valamint olyan strukturális feltételek, mint például a csoportméret vagy a pedagógiai munkát segítő alkalmazottak szakképzettsége és az intézményes nevelésben kellő számban való jelenlétük.

E rövid áttekintésből is érzékelhető, hogy Európa-szerint többféle, egymásnak akár ellentmondó tendencia is érvényesül. Tapasztalható egyrészt az oktatási rendszerben kötelezően eltöltendő évek számának emelése (Románia, Horvátország) és csökkentése (Lengyelország); másrészt a tankötelezettség alsó és felső korhatára is mozgásban van (az alsó mozdult lefelé Magyarország és felfelé Horvátország esetében, illetve a felső változott lefelé Lengyelországban, míg felfelé Romániában).

JEGYZETEK

- 1 Jelen cikk a szerző a *Gyermeknevelés* című online folyóiratban megjelent tanulmányának átdolgozott változata: Golyán Szilvia (2013): Válogatás az óvoda-iskola átmenet európai tapasztalataiból. *Gyermeknevelés*, 1. évf. 1. sz. 106–128. http://old.tok.elte.hu/gyermekneveles/1_szam/golyan_ovoda_iskola_atmenet.pdf
- 2 Korintus Mihályné (2002): Az OECD-országok kisgyermekneveléssel és -ellátással kapcsolatos politikája. *Új Pedagógiai Szemle*, 52. évf. 12. sz. 117–126.
- 3 *Education for All by 2015 – Will we make it? Education for All Global Monitoring Report* (2008): Oxford: UNESCO, Oxford University Press. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001547/154743e.pdf> (2016. 07. 13.)
- 4 European Commission/EACEA/Eurydice (2015): *The Structure of the European Education Systems 2015/16: Schematic Diagrams*. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/0/05/192EN.pdf> (2016. 07. 13.)

RAGADJA MEG
DIÁKJAI FIGYELMÉT
A JÖVŐ PREZENTÁCIÓS
TECHNOLÓGIÁJÁVAL!



-70%

ELKÉSZÜLT A PREZIMAGYARUL
ISKOLAI CSOMAGJA
MELLYEL AKÁR 70%-KAL
A PIACI ÁR ALATT JUTNAK
PREZI KÉPZÉSHEZ

A CSOMAG TARTALMA:

- 170.000 Forint + áfa / Tantesület (maximum 20 főig), ami **egy főre vetítve 8500 Ft + áfa**
- 5 órás képzés (akár délután 14-19 között)
- A nyári szünet alatt is!



GERTRÚD, MAGYAR KIRÁLYNÉ

1185. szeptember 24. – 1213. szeptember 28.

A szeptemberi évfordulók kapcsán elgondolkodtam azon, királyaink közül kiknek vált ismertté a felesége is. A bajor Gizella Szent István oldalán fontos szerepet játszott az államalapításban és a kereszténység elterjesztésében; Beatrix, nápolyi királyné a humanista műveltséget hozta Mátyás udvarába; a mohácsi csatában meghalt II. Lajos felesége, Mária kiharcolta bátyja trónra kerülését; Szapolyai János özvegye, Izabella fia helyett kormányozta Erdélyt abban az időben, amikor az ország három részre szakadt; Erzsébet, Ferenc József felesége pedig az osztrákokkal való kényszerű politikai házasság korában érdemelte ki a magyarság rokonszenvét; őt már csak egy királyné követte, az 1989-ben elhunyt Zita, az utolsó magyar uralkodó, IV. Károly özvegye. A felsoroltak nemcsak hírnevet szereztek, de elismerést is kivívtak maguknak. Volt azonban egy olyan királynénk is, aki csak gyűlöletet tudott ébreszteni az emberekben. Nem csoda hát, hogy 1213. szeptember 28-án elérte a végzete: II. Endre hitvesével ezen a napon számolt le néhány magyar főúr a pilisi erdőben.

Gertrudist jól ismerjük az irodalomból és a zenetörténetből, még ha Katona József és Erkel Ferenc nem pontosan idézte is fel a történeteket. Ez persze megbocsátható nekik, hiszen művészek voltak, arról nem is beszélve, hogy a múlt században hozzáférhető források sem voltak megbízhatók.

II. Endre még csak herceg volt, amikor 1202-ben nőül vette a meráni herceglányt. Gertrudis, alighogy Magyarországra érkezett, máris fordulhatott vissza: a nagyravágyó – mindössze 18 éves – fiatalasszony ugyanis rávette férjét, hogy szervezzen összeesküvést bátyja, Imre király ellen. A merénylet nem sikerült, Endre várfogságra ítéltetett, Gertrudist pedig hazaküldték. A büntetés nem tartott sokáig, hiszen Imre hamarosan meghalt, Endre pedig immár jogosan foglalhatta el a trónját. Felesége is visszatért, de hogy ne unatkozzon, családja több tagját és legkedvesebb híveit is magával hozta. Közülük, Katona drámájának jóvoltából, Ottó öccsét ismerjük, éppen azt a testvérét, aki

soha nem járt nálunk. Itt élt viszont másik két bátyja, a gyilkosságba keveredett Eckberg és a kalocsai érsekké kinevezett Berthold. A királyné hatalmas birtokokat adományozott nekik, lovagjait kincsekkel és kinevezésekkel halmozta el, maga pedig tehetetlen férje helyett kezébe vette az ország kormányzását. Így aztán nyolc esztendőn keresztül valóban olyan állapotok uralkodtak, melyekről Tiborc panasza festett megdöbbentő képet.

Érdekes, hogy minden történetíró, a Képes Krónika szerzője, a Mátyás udvarában élt Bonfini, majd Heltai Gáspár is azt rótták fel Gertrudis fő bűnéül, hogy Bánk bán feleségét prédául odadobta öccsének, így hát természetesen, hogy a megalázott nagyúr bosszút állt rajta. A történészek azonban máig sem tudták kideríteni, ki volt Bánk felesége, s hogy valóban elcsábították-e, de az biztos, hogy a merényletet nem a nádor személyes sérelme vezérelte, sőt, nem is ő ölte meg a királynét. A gyilkosságot több főúr szervezte meg, és tervükbe még János esztergomi érseket is beavatták. Ő azonban híressé vált kétértelmű válaszával hátrította el a közreműködést: „A királynőt megölni nem kell félnetek jó lesz ha mindenki egyetért én nem ellenzem.”

A merénylet végrehajtását segítette, hogy Endre éppen Galíciában harcolt, Gertrudis pedig a pilisi erdőben vadászott és mulatott népes kíséretével. Az összeesküvők senkit nem kíméltek: akit csak értek, lekaszaboltak. A királynét nem Bánk, hanem Péter csanádi ispán szúrta le, aki aztán maga is halálos sebet kapott. A hazatérő II. Endre, miután értesült felesége viselt dolgairól s arról, hogy összeharácsolt titkos magánvagyonát egyik fivére kilopta az országból, csak kisebb büntetést rótt ki a magyar főurakra.

Magánemberként sem sokáig bántódott, hiszen néhány hónappal később ismét megnősült. A rossz emlékü Gertrudis bűneit csak egyvalakinek sikerült valamelyest jóvátenni: Erzsébet nevű lányának, akit szentté is avattak.



Iránytű

Összeállította: **Indri Dániel**

Kreatív és interaktív elemekkel bármelyik diák számára vonzóvá válhat a természettudományos pálya

A kémia és a biológia a mai napig a gyerekek többségének nem más, mint egy megfoghatatlan, képletekkel és törvényekkel teli terület. Kreativitással és interaktív bemutatókkal azonban ez könnyen áthidalható. 2014 szeptemberében a Bayer Hungária hazánkban is elindította „Making Science Make Sense” elnevezésű oktatási programját. A program alapvető célkitűzése volt, hogy a 10–14 éves korosztály a tapasztalati, élményalapú tanulás által megkedvelje a természettudományokat. Az idei tanévben több mint ezer kisdíák volt részese a Bayer MSMS Tudáspont interaktív bemutatónak.

„Fantasztikus lehetőség volt a diákok számára a Bayer workshopján részt venni, hiszen interaktív módon megtanulni és megérinteni a kémia, a biológia és a fizika törvényeit sokkal izgalmasabb, mint a tankönyvben leírt és számukra megfoghatatlan tananyag. Inspirációt jelentett a pedagógusoknak is a rendezvénysorozat, és egyértelmű pozitív visszajelzés, hogy a gyerekek lelkesen várják a további kísérleteket, és bátrabban tesznek fel kérdéseket a tanórákon” – nyilatkozta Bánkiné Nyúl Márta, a dabasi Táncsics Mihály Gimnázium matematika-kémia szakos tanára. Az MSMS Tudáspont programjain részt vevő, több mint 1000 gyerek 80%-ának pozitív irányba változott a véleménye a természettudományokról a workshop után: lelkesen számoltak be élményeikről tanáraiknak, szüleiknek; és sokan önszorgalomból tovább gyakorolták a kísérleteket. „Sokat jelentett, és fantasztikus példa volt a diákoknak, hogy a Műszaki Egyetem hallgatói mutatták be a látványos kísérleteket. Több gyermek például az otthon is elvégezhető lávalámpa-kísérletet készítette el karácsonyra a szüleinek, amivel nagy sikert aratott” – tette hozzá Bánkiné Nyúl Márta.

Az eredmények és visszajelzések alapján a szervezők a folytatás mellett döntöttek: a Bayer MSMS Tudáspont megújult formában, Life Science Point néven ősztől ismét várja majd a program iránt érdeklődőket. A tematika is átalakul: a három új, különböző témakörben érintett terület az eddigieknél még szorosabban kötődik majd az élettudományokhoz, interaktív képzést biztosítva a jelentkező felső tagozatos általános iskolás osztályok számára.

Több száz tanár oktatásába kezdenek: újabb nagy dobásra készül a Skool

A Technológiai Oktatásért Alapítvány fő projektje, a Skool kétéves fennállása során azon dolgozott, hogy a társadalmi beidegződések miatt az informatikai pályáról kiszorult lányokon segítsen. A projekt születésnapjára időzítették a bejelentést, hogy az alapítvány a lányok után a tanárookra koncentrál, és több száz magyarországi tanár képzését kezdi meg a KódGarázs és a Telekom együttműködésével. A cél, hogy olyan élményalapú oktatási módszerekkel tudják a tanárok tanítani az informatikát, ami eredményesebb, mint a most rendelkezésre álló technikák. A program az általános iskolákban tanító matematika-, fizika- és informatika-tanárokat célozza meg elsősorban, akik közül már közel 250-en töltötték ki az első kört jelentő kérdőíveket. Mint megtudtuk, a jelentkezőknek eddig mindössze töredéke budapesti, és szerencsére komolyabb géppark sem kell a módszer alkalmazásához, hiszen a fejlesztés alatt álló programok akár egy lassabb masinán is futnak.

Évente nagyjából 500 lány választja az informatikát, amikor főiskolára jelentkezik, ezért is komoly eredmény, hogy a Skool két év alatt 1000 lányt tanított meg programozni. Bár a nők összességében elég nagy fölényben vannak a felsőoktatásban a férfiakhoz képest, informatikai és mérnöki területen komolyan alulreprezentáltak. A Skool 8 és 18 éves lányokat oktat, akiket játékos formában tanítanak kódolni (a Scratch nevű programmal), és az IT cégeket is bemutatják nekik. A szervezet olyan vállalatokkal működik együtt, mint a Facebook vagy a Google. (eduline)

4 érv, hogy miért legyen az Ön iskolájának is NKP intézményi adminisztrátora

Már több mint 1000 iskola csatlakozott a Nemzeti Köznevelési Portál (NKP) extra pedagógiai támogatást biztosító ingyenes szolgáltatásához. Ne maradjon le az Ön iskolája se!

- Csoportbontásban differenciált feladatkiosztásra is lehetőséget ad az NKP, online figyelheti tanulói fejlődését.
- A jövőben csak az intézményi adminisztrátor által adott jogosultsággal tudnak majd a pedagógusok speciális, extra tartalmakat (tanmenetek, módszertani segédletek, témazáró feladatlapok, megoldások stb.) elérni az NKP-n.
- Zárt csoportban oszthatja meg ötleteit, tapasztalatait, saját fejlesztésű pedagógiai innovációit kollégáival.
- Gyorsabbá, egyszerűbbé válik az ellenőrzés, a feladatkiosztás folyamata.

Csatlakozni szeretne? Az intézményi adminisztrátorok kijelölését az intézmény vezetője teheti meg az alábbi nyilatkozat kitöltésével és a tamogatas@nkp.hu címre való visszaküldésével. Kérdése van? Írjon nekünk, vagy keressen minket a 06-80-180-042-es, ingyenesen hívható zöld számon!

PÁLYÁZATOK

Cím: Mit jelent ma 1956?

Kiíró: Magyar Állatorvosok Világszervezete (a Múzeum 1956 Emlékére Alapítvány jogutóda)

Határidő: 2016. 09. 30.

Pályázhat: egyetemi, főiskolai, középiskolai és általános iskolai hallgatók

A pályázat célja: A fiatalokban felkelteni, ébren tartani és elmélyíteni az 1956-os nemzeti forradalom és szabadságharc története és szellemisége iránti érdeklődést. Az Alapítvány ezzel a pályázatával is elő kívánja segíteni, hogy 1956 történelmi szerepének ismerete és megítélése méltó helyet foglaljon el az utókor emlékezetében.

A pályázat témája: A pályázók arra keressenek választ, hogy ki mire emlékszik, illetve mit hallott, mit tud, mit gondol az 1956-os nemzeti forradalom és szabadságharcról. Egyszerűsítve és összefoglalva: *Kinek mit jelent ma, 2016 Magyarországon az 1956-os nemzeti forradalom és szabadságharc?*

Az Alapítvány a legjobbnak ítélt pályamunkákat könyv alakban is megjelenteti.

Részletek: www.mavsz.com

Cím: Néma történetek – saját történetek

Kiíró: HUMART Művészetekért Közhasznú Alapítvány

Határidő: 2016. 10. 04.

Pályázhat: budapesti gyermekotthonokban élő, 13–18 éves fiatalok

A pályázat témája: NÉMA TÖRTÉNETEK – SAJÁT TÖRTÉNETEK, képregény formában. Pályázni lehet max. 2 db A/3-as alkotással, szabadon választott technikával (tus, tempera, akvarell, pasztell, pác, kollázs stb.). A zsűri előnyben részesíti a nem filctollal készített alkotásokat.

Díjazás: I. díj: 20 000Ft; II. díj: 17 000Ft; III. díj: 13 000Ft.

Részletek: www.humartalapitvany.blog.hu/2016/4

Cím: Jókai-díj 2017 – Jókai-regényekből készült filmek elemzése

Kiíró: Jókai Közművelődési és Múzeum Egyesület; Falvak Kultúrájáért Alapítvány

Határidő: 2016. 10. 31.

Pályázhat: bárki

Az irodalmi pályázat témája: „A Jókai-regényekből készült filmek elemzése és azok összehasonlítása az eredeti regénnyel.” Pályázni nyomtatásban meg nem jelent, 10–25 oldal terjedelmű (12-es betűméret, 1,5-ös sortávolság) szépirodalmi írással – prózával vagy tanulmánnyal – lehet, amelynek közlési jogával a szerző rendelkezik.

A legmagasabb értékelést kapott művek közül az alapítók által felkért nemzetközi bírálóbizottság 2017. január 22-én hozza meg döntését. A Jókai-díj tárgyasult formája Jókai Mór kezének márványlapon elhelyezett festett gipszmásolata.

Részletek: www.alkotohazak.shp.hu

A boldogság tanulható

Az idei tanévben indul a **Boldogságóra** harmadik évada. A diákok boldogságra való tanítását célzó programot a Jobb Veled a Világ Alapítvány dolgozta ki Bagdi Bella vezetésével. Számos vizsgálat bizonyítja, hogy a boldogságórák csökkentik a tanulók szorongását, erősítik önbizalmukat, és növelik a gyermekek pozitív érzelmi állapotának gyakoriságát, tartósságát. Minél gyakrabban vannak pozitív érzelmi állapotban, annál nyitottabbá válnak a világra. Jobban fejlődnek a kognitív és szociális képességeik, kitartóbbá, kiegyensúlyozottabbá és toleránsabbá válnak, és az iskolában is jobban teljesítenek.

Ha szeretne iskolájával részt venni a programban, a csatlakozáshoz szükséges információkat megtalálja a www.boldogsagora.hu oldalon.

A Jobb Veled a Világ Alapítvány által működtetett Boldogság Intézet nyílt pályázatot hirdet magyarországi és határon túli nevelési-oktatási intézmények számára a „Boldog iskola” és „Örökös boldog iskola” cím elnyerésére. A pályázat beadási határideje: **2016. szeptember 20.**

A pályázatról bővebb információ az alábbi oldalon található: boldogiskola.hu.



Programajánló

Összeállította: **Balaton Kinga Cecília, Indri Dániel**



Tündérbkert ezüstje

Budapest, Magyar Nemzeti Múzeum, szeptember 11-ig látogatható

A Magyar Nemzeti Bank Értéktár programjának keretében a Magyar Nemzeti Múzeum 2015 őszi különleges éremgyűjteménnyel gyarapodott. A letétként a múzeum Éremtárában elhelyezett 216 erdélyi tallért és emlékérmet Törő István galériatulajdonostól vásárolta meg az MNB. A Törő-éremgyűjtemény voltaképpen három generáció – nagypapa, apa és fia – fáradtságos gyűjtőmunkájának eredménye. Speciális kollekciónak, amely kezdettől fogva igen magasra tette a léceket, és az erdélyi tallérveterek legapróbb változatainak gyűjtését tűzte ki céljául. A hosszú idő, az állhatatos gyűjtőmunka és a szakértelem meghozta gyümölcsét: a 20–21. század legjelentősebb erdélyi tallérgyűjteménye, a mai korban szinte megismételhetetlen anyag gyűlt össze, amelynek értéke muzeális szempontból is jelentős.

További információ: mnm.hu/hu/kiallitasok/tunderkert-ezstje



Szerelmem, szerelmem...

Sóstói Múzeumfalu, szeptember 30-ig látogatható

A magyar népművészet díszítőmunkáit döntően növényi motívumok alkotják, az állatábrázolások a virágos ornamentikához viszonyítva kisebbségben vannak, de a növény- és állatalakos ábrázolások sajátos helyet foglalnak el, bizonyítva a parasztember élővilág- és természetközelségét. A kiállítóterem



nagyszobájában a növények és állatok megjelenési formáit tekinthetjük meg népművészeti ágak szerint, ami a népi kultúra egészét felöleli. A hagyományos paraszti kultúrában a szerelem jelképei megjelennek a bútorokon, a szerelmi ajándékokon, a szőttészekon, hímzéseken, a kerámián, de közvetlen megjelenési módja a mézeskalácsszív, a jegykendő, a hímes tojás is. A kiállítóhelyiség pitvarrészében a hagyományos paraszti társadalomra jellemző ismerkedési, párvalasztási, udvarlási szokások fontosabb mozzanatait elevenítik meg öt nagyméretű fotó segítségével, melyek néptáncos fiatalok fotózásával készültek. A kisházban a látogatók által kedvelt, hagyományos technikával és motívumkincsel készült feliratos falvédők, illetve színes nyomatú textil falvédőkből nyújt a kiállítás színes csokrot a múzeumfalu gyűjteményéből válogatva. A feliratos falvédők nagy része népdal, nótá vagy sláger szövege, illetve szerelmes idézetek, melyek a férfi és nő boldog vagy boldogtalan szerelmi kapcsolatáról, örömről, bánatáról szólnak. Ebben a kiállítóhelyiségben a látogató közönség a Sós Ágnes által rendezett *Szerelempatak* című filmet is megtekintheti.

További információ: www.muzeumfalu.hu

A fény régészete

Baja, Nagy István Képtár, szeptember 30-ig látogatható

A nemzetközi együttműködéssel rendezett tárlat új kutatási eredmények tükrében, különleges megkö-

zelítésben mutatja be lengyel, cseh, szlovák és magyar közgyűjtemények őskori kulturális örökségét. A kiállítás azt szeretné szemléltetni, hogy a természetes fény, a fényjelenségek milyen fontos szerepet játszottak, s milyen nagy hatást gyakoroltak az őskori ember életére. A kiállítóteremben – a felkelő nap irányát követve – a Kr. e. 5. évezred lengyeli kultúrájának különleges építményébe, egy késő neolitikus körárok belsejébe léphetünk. A gétyei körárok rekonstrukciója és makettje segít elképzelni, milyenek lehettek ezek a titokzatos őskori földművek. A bronzkori ember fegyverein és ékszerein látható díszítések tanúsítják, hogy a nap- és holdfény által generált légköri jelenségek milyen mély benyomást tettek a kor emberének gondolkodására, létrehozva többek között a használati tárgyakon és ruházaton megjelenő jellegzetes szimbólumok motívumrendszerét.



Az égi jelenségek ábrázolása, az Európában egymástól távol élő népcsoportok díszítőművészetében fellelhető párhuzamok, a temetési rítusokban, a szertartási tárgyakon megjelenő hasonló szimbólumrendszer a népművészetben, a sámánizmusban élt tovább, de megtalálható a lakóépületek tájolásában is. A közel 7000 éves régészeti leletek és a múlt század néprajzi tárgyai, a burját sámánavatási szertartást bemutató dokumentumfilm együtt mesélnek nekünk a természetes fény szerepéről az őskori ember életében.

További információ: www.bajaimuzeum.hu/hu/feny-regeszete

ÚJRATÖLTVE AZ ÚTRAVALÓ ÖSZTÖNDÍJPROGRAM KÉT TEHETSÉGGONDOZÓ ALPROGRAMJA

Új finanszírozási formában, megújult szakmai háttérrel és módosított jelentkezési folyamattal indulnak a 2016/2017-es tanévben az Útravaló ösztöndíjprogram „Út a középiskolába” és „Út az érettségéhez” alprogramjai. A tanuló-mentor párosok az UKIR rendszeren keresztül 2016.08.23. és 2016.09.23. között jelentkezhetnek.

A 2016/2017-es tanévtől kezdődően 3 tanéven keresztül az Útravaló ösztöndíjprogram két alprogramja, az „Út a középiskolába” és az „Út az érettségéhez” alprogramok európai uniós forrásból kerülnek lebonyolításra. A programba való regisztráció, a jelentkezés, valamint a program során végzendő szakmai munka az Útravaló-ösztöndíj Kezelési és Információs Rendszer (továbbiakban: UKIR) felületen zajlik, amely weboldal az utravalo.ttki.hu címen érhető el.

Az Útravaló Ösztöndíjprogram lényege, hogy a rászoruló hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók tanulmányi előmenetelét, továbbtanulását ösztöndíjjal és mentori támogatással segíti.

A program keretében a tanulók és mentoraik tanévenként 10 hónapra ösztöndíjban részesülnek. A tanulók fejlődését mentori támogatás segíti majd.

KI LEHET MENTOR?

A program keretében mentorként tevékenykedhet az a pedagógus, aki tanári vagy tanítói képzésben szakképzettséget szerzett vagy szociálpedagógus vagy gyógypedagógus vagy fejlesztő pedagógus, illetve a program lehetőséget biztosít olyan, pedagógusképzésben részt vevő hallgatók részére is a mentori munkára, akik a fenti végzettségeket adó képzésben az utolsó két félév valamelyikének teljesítését a támogatási időszakba tartozó félévben kezdik meg. A mentorok esetében kizáró tényező, ha a pedagógus az „Út a tudományhoz” alprogramban mentorként részt vesz.

A mentorok és a tanulók részére – a tehetséggondozást elősegítő – feladatbankot és az érettségire felkészítő tananyagokat fognak biztosítani. A tanulók fejlődését tehetséggondozó versenyek segítik. A mentorok számára képzéseket, műhelymunkákat kíván az Útravaló ösztöndíjprogram Programirodája lebonyolítani.

Jelentkezés: www.utravalo.ttki.hu



Az Útravaló ösztöndíjprogram jelentkezési feltételei között kikötésként szerepel, hogy a tanuló rendelkezzen nappali rendszerű iskolai oktatásban tanulói jogviszonnyal, valamint hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű vagy védelembe vett vagy családba fogadott vagy ideiglenes hatállyal elhelyezett vagy utógondozásban részesülő legyen.

További feltétel, hogy az „Út a középiskolába” alprogram esetén a 7-8. évfolyamba járó tanuló előző tanév végi tanulmányi átlaga elérje a 3,0-et; az „Út az érettségéhez” alprogramban pedig a 9-12. évfolyamon, illetve 6 vagy 8 évfolyammal működő középiskolában 7-12. évfolyamon, vagy két tanítási nyelvű vagy nyelvi előkészítő osztállyal induló oktatásban 7-13. évfolyamon, továbbá a szakközépiskola érettségi vizsgára felkészítő 12-13. évfolyamain tanulók előző tanév végi tanulmányi átlaga elérje a 2,5-et.

A tanulók esetében kizáró tényező, ha az Arany János Tehetséggondozó Programban vagy az Arany János Kollégiumi Programban vesznek részt.

Az Útravaló ösztöndíjprogram fenti két alprogramjába történő jelentkezés a 2016/2017-es tanévtől megváltozik. Az európai uniós forrásból megvalósuló két alprogram esetében a jelentkezés az UKIR rendszerben történik. A webes felület a www.utravalo.ttki.hu címen érhető el.

A korábbi években megszokott intézményi jelentkezésekhez képest ettől a tanévtől egyedi jelentkezések történnek, tehát közvetlenül a tanuló és a mentor párosa ad be jelentkezést.

A tanuló-mentor párosok 2016.08.23. és 2016.09.23. között adhatják le jelentkezésüket a felületen, ahol a kért adatok megadása mellett a szükséges dokumentumok digitális rögzítése is elengedhetetlen. A regisztrációs és jelentkezési folyamat bemutatására a Programiroda információs kisfilmet készített, amely elérhető a Türr István Képző és Kutató Intézet YouTube csatornáján, a www.ttki.hu, valamint a www.utravalo.ttki.hu weboldalon.

SZÉCHENYI 2020



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

A Budapest Bank kiemelt támogatásával:

PÉNZSZTÁR

Országos Középiskolai
Pénzügyi-Gazdasági Verseny

Szervezz 4 fős csapatot,
és szálljatok versenybe
az értékes nyereményekért!

A verseny fődíja
fejenként 100 000 Ft
és egy-egy okostelefon

penzsztar.hu
facebook.com/penzsztarverseny

Jelentkezési határidő:
2016. október 10.

Legyél nyerő a pénzügyekben!



Nemzeti Adó-
és Vámhivatal

