

KATEDRA

XXXII. ÉVFOLYAM, 1-2. SZÁM

SZLOVÁKIAI MAGYAR PEDAGÓGUSOK ÉS SZÜLŐK LAPJA

2024. SZEPTEMBER-OKTÓBER

KIEMELT TÉMA: TANTERVREFORM

- BRUTOVSZKY GABRIELLA: „LEHETŐSÉG NYÍLT ARRA, HOGY TÉNYLEGESEN SZEMÉLYRE SZABOTTAN OKTASSUNK.” INTERJÚ VÁRADY KORNÉLIÁVAL
- MÓRO CZ SZILVIA: TAPASZTALATOK A TANTERVREFORM TESZTELÉSÉVEL KAPCSOLATBAN
- LEDNÉ CZKY GYÖNGYI – TÍMÁR LÍVIA: ÚJ SZEMLELETŰ MAGYAR NYELV- ÉS IRODALOMTANÍTÁS
- DÖMÉNY ANDREA: A SZLOVÁK NYELV ÉS SZLOVÁK IRODALOM TANTÁRGY STANDARDJA AZ ÚJ ÁLLAMI OKTATÁSI PROGRAMBAN
- KATARÍNA BOCKANIČOVÁ – ANNA KRNÁČOVÁ: AZ IDEGEN NYELVEK OKTATÁSI STANDARDJAINAK BEMUTATÁSA
- MÁRIA HARMAŇOŠOVÁ: VÁLTOZÁSOK AZ EMBER ÉS TÁRSADALOM OKTATÁSI TERÜLET TANANYAGÁBAN
- MARIANA PÁLENÍKOVÁ: VÁLTOZÁSOK AZ EMBER ÉS TERMÉSZET OKTATÁSI TERÜLETÉN
- PAVOL KELECSÉNYI: AZ ÁLLAMI OKTATÁSI PROGRAM AZ ALAPISKOLÁS OKTATÁSBAN – MATEMATIKA

A tanévkezdés mindig izgalmas időszakot jelent a szerkesztőség számára is. Elkezdődik egy új évfolyam. Elindul egy új koncepció. Kíváncsian várjuk, hogyan fogadják az olvasók az épp aktuális újdonságokat. Izgulunk, hogy a változásokkal a megújulást, a fejlődni akarást vegyék észre a lapunkban.

Mert bizony – a közoktatás reformjaira hangolódva – változásokkal indul a Katedra folyóirat 32. évfolyama is. A hűséges olvasóink talán észrevették, hogy az utóbbi időben minden évfolyamon végzünk egy kis finomítást: a nyári hónapokat arra szenteljük, hogy átértékeljük, a mögöttünk álló tíz hónap anyagában mit tapasztaltunk működőképesnek és mit tartunk elhagyhatónak, és az új évfolyam tervezését már ennek alapján végezzük. Az idei évfolyam leglátványosabb átalakulását a havi megjelenésről kéthavi, duplaszámmal történő jelentkezésre való átállás alkotja.

Miért döntöttünk a kéthavi rendszerességű duplaszám kiadása mellett? Miben jelent ez mást, mint egy havilap átlagos megjelenése? A strukturális átalakítás háttérében egy kompromisszumos megoldás áll: összességében ugyanolyan mennyiségű tartalommal, de ritkább rendszerességgel szeretnénk jelentkezni ezután. Az évfolyamértékelés során ugyanis arra jutottunk, hogy szeretnénk az eddiginél nagyobb teret biztosítani egy-egy kiemelt téma körüljárására – az viszont nem harmonizál a sokféle területet összegző Katedra arculatával, ha egy lapszámon belül csupán egyetlen témára összpontosítunk. Ha továbbra is meg szeretnénk őrizni a folyóirat azon sajátosságát, hogy egy lapszámon belül képes megszólítani szinte a teljes tanári kart, vagyis a lehető legtöbbféle, oktatási-nevelési kérdéssel foglalkozik minden kiadványában, akkor a leglogikusabb megoldásként a cikkek darabszámának a növelése tűnt. Ez a felismerés gyorsan elvezetett oda, hogy ha a kiemelt havi téma köré a megszokott 3-4 tanulmány helyett akár 8 írást is szervezünk (ahogy ez a mostani lapszámban olvasható), a lap belső kohéziójának megőrzése céljából legalább ekkora számú, más területre vonatkozó szakírással és ugyanennyi, hazai oktatási-nevelési közélettel összefüggő írással is szükség van. A tematikus elmélyülés igénye tehát ahhoz a döntéshez vezetett minket, hogy az eddig megszokott, lapszámonkénti 13-15 írást – esszét, interjút, tanulmányt, szacikket, tudósítást, felhívást stb. – megduplázzuk. A publikációk mennyiségének a megkétszerezése viszont havi periodicitásban lehetetlen teljesítménynek tűnik. Ezért választottuk a fentebb már említett kompromisszumos megoldást: ezentúl egyszerre több cikkel, de ritkább rendszerességgel jelentkezünk az olvasóknál. A duplaszámok közzétételével egy kicsit előre is szaladunk az időben, hiszen szeptember első munkanapján annyi olvasnivalót kínálunk a hazai magyar oktatási-nevelési kérdések iránt érdeklődő olvasóknak, ami kitölti a szeptemberi-októberi időszakot.

A tematikus elmélyülési igényünk az idei évfolyamban kiválasztott kiemelt témák sokarcúságában, szerteágazásában is rejlik. Az évfolyam nyitó lapszámban nem szeretném elárulni az összes, előttünk álló tervünket, de biztos vagyok benne, hogy az olvasók idővel igazolni látják majd ezt az állítást. Nézzük csak az első duplaszám fő témáját: a tantervreformot. A közoktatási reform egyik legnagyobb átalakulását a kurrikuláris reform képezi. A Nemzeti Oktatási és Ifjúsági Intézet már korábban közzétette az új oktatási standardok tartalmait. Az érdeklődők bizonyára felfigyeltek arra, hogy ezekben kiemelt szerepet nyer a cselekvő tanulásra való ösztönzés, a tananyag-közvetítés szöveggközpontú megközelítése, valamint a hagyományos tantárgyi struktúrák átalakítása. A Katedra 32. évfolyamának nyitószámában felkértük a Nemzeti Oktatási és Ifjúsági Intézet nyolc szakértőjét, hogy készítsen a szakterületükbe vágó műveltségi terület standardjaihoz egy-egy bemutató leírást, értelmező, koncepciót elemző kifejtést. Hat írás került ezáltal a tematikus blokkba, melyek a magyar nyelv és irodalom,

szlovák nyelv és szlovák irodalom, idegen nyelvek, matematika, ember és társadalom, ember és természet tantárgyak, oktatási területek standardjainak ismertetésére vállalkoznak. Ezeket az írásokat olyan további visszajelzések egészítik ki, amelyek a pilotírozást vállaló iskolák pedagógusaitól származnak: az egyik beszámoló, a másik interjú formájában ad számot a 2022/2023-as tanév során szerzett gyakorlati tapasztalatokról az új standardok tesztelésével kapcsolatban. Úgy gondoljuk, az ilyen fontos témának érdemes ilyen nagy teret szentelni egy lapszámon belül.

A szeptemberi-októberi duplaszám emellett számos más témával is foglalkozik: ilyenek a serdülők identitását meghatározó tényezők, az online magyarórán használt módszerek, a mesefeldolgozás módszertani sokszínűsége, a szörny irodalmi szerepének az elemzése, a gyermekrajzok elmélete, a rendszeres mozgás jótékony hatása, stb.

Bízom benne, hogy minden kedves olvasó talál kedvére való írást a 32. évfolyam nyitó számában. A Katedra szerkesztősége nevében mindenkinek örömteli, eredményes új tanévet kívánok!

Brutovszky Gabriella

„Lehetőség nyílt arra, hogy ténylegesen személyre szabottan oktassunk”

Interjú Várady Kornéliával, a csallóközarányosi Kóczán Mór Alapiskola és Óvoda igazgatónőjével

A Kóczán Mór Alapiskola és Óvoda az elsők között csatlakozott az Állami Pedagógiai Intézet által elindított kísérlethez, melynek keretében a 2023/2024-es tanévben, egy alapos és hosszas előkészítés után, az első osztályban tesztelték az új állami oktatási programot. Az iskola és tanárai kiemelkedő szerepet vállaltak az előkészítő munkában. A teszteléssel kapcsolatos tapasztalatokról Várady Kornéliát, az iskola intézményvezetőjét kérdeztük.



Forrás: Várady Kornélia archívuma

Hogyan zajlott az új curriculum tesztelésébe való bekapcsolódás? Milyen lépések előzték meg a tényleges tesztelés megkezdését?

Ez a történet egy kicsit messzebbre nyúlik vissza. Iskolánkon, a csallóközarányosi Kóczán Mór Alapiskolában és Óvodában már a COVID-19 miatti lezárás idején, illetve az azt követő nyitás után is érzékeltük, hogy a tanulóknak nem sikerül az állami tanterv által előírányozott tananyagot elsajátítani. Ennek főleg az volt az oka, hogy nehezen tudtuk a tanulók egy rétegét bevonni az online oktatásba. Miután megkezdődött a jelenléti oktatás, ez az érzésünk be is bizonyosodott, rengeteg hiányosságot tapasztaltunk a gyerekeknél. Kerestük annak a lehetőségét, hogy hogyan tudnánk ezen úgy javítani, hogy minél kevesebb tanulónak kelljen évet ismételnie. Ekkor jött velünk szembe (2021) az akkor még Állami Pedagógiai Intézet felhívása, miszerint lehetőség van bekapcsolódni egy kísérletbe, melynek lényege: az egyes tantárgyak heti óraszámát mi határozhatjuk meg, az egyes évfolyamok tananyagát átcsoportosíthatjuk másik évfolyamba, lehetnek blokkosított órák, illetve az értékelést – szóbeli/érdemjegy – is a magunk adottságaira alakíthatjuk. Miután a tantestületre mindig is jellemző volt a kísérletezés, az új dolgok kipróbálása, és láttunk fantáziát ebben a lehetőségben, belevágtunk.

Milyen elvárásokat támasztott a teszteléssel kapcsolatban és mennyire valósultak ezek meg?

Az előzőekben említett kísérleti program két évig tartott. Ez alatt kidolgoztuk a saját tanmeneteinek, új iskolaprogramot írtunk és megvizsgáltuk, hogy az általunk összeállított keretóraszámok hosszú távon meghozzák majd az eredményüket. Nem szeretnénk volna, ha ez a rengeteg munka egyszerűen csak bekerül valamelyik polcra és nincs folytatása. Így amikor hallottunk arról, hogy lehet jelentkezni iskolánknak a reform tesztelésére, azonnal megragadtuk az alkalmat, és jelentkezünk. Magáról a reformról már voltak valamilyen sejtéseink, miután Rozsnyón volt szerencsénk meghallgatni Martin Križ úr előadását ezzel kapcsolatban, ami, megjegyzem, nagyon inspiráló volt. Illetve több fórum előadásain, beszélgetésein is részt vettünk már addig. A mi elvárásunk az volt, hogy teret kapjunk az ötleteink megvalósításához, hogy iskolánk életét, a benne folyó munkát úgy alakíthassuk, ahogy az tanulóink képességeinek megfelelő, illetve a szülők elvárásainak is eleget tegyen.

Óriási munkát végeztünk el a 2023/2024-es évben, de szerencsére sok segítséget is kaptunk az Országos Oktatási és Ifjúsági Intézettől (NIVAM), illetve a Regionális Pedagógussegítő Központtól (RCPU).

Milyen változásokat hozott az új standardok bevezetése az elsősök oktatásában?

A legfontosabb elem, amivel találkoztunk, az egy óriási szabadság a tanórák megszervezésében, a tananyag elsajátíttatásának módjában, illetve hogy a hangsúly átkerült a lexikális tudásról az alkalmazható tudásra. Új értelmezést nyert az „egyéni szabott oktatás”, nagy hangsúlyt nyer a kommunikáció, a szövegből való kiindulás, ezáltal az értő olvasás, illetve a tantárgyak közötti kapcsolatok. Nálunk az elsősök nagyon szerették azokat az ún. „komplex órákat”, amikor sok-sok gyakorlás után, 90 percen egy adott témában úgy összegezték a tanultakat, hogy egyszerre volt például magyar nyelv, szlovák nyelv, matematikaórájuk úgy, miközben észre sem vették, mikor mennek át egyikből a másikba és vissza. A másik ilyen fontos elem, ahogy már említettem, az egyéni szabott oktatás. Eddig is alkalmaztunk differenciálást a tanórákon, ami azt jelentette, hogy egy adott tananyagot mindenki a maga szintjén sajátít el, de bizonyos megszabott idő alatt, mert haladni kell a tananyaggal. Most lehetőségünk nyílt arra, hogy meghatározzuk azt a minimum tananyag-elsajátítást, ami majd a ciklus végén kell ahhoz, hogy a tanuló szintet lépjen, így lehetőség nyílt arra, hogy ténylegesen személyre szabottan oktassunk. Nem frusztrál senkit – tanulót, pedagógust, szülőt – az az érzés, hogy első osztály végére még például nem vettük át a nagybetűk írását, csak azokkal a tanulókkal, akik erre már képesek voltak. Magyarul: a lényeg, hogy a gyerek önmagához képest fejlődjön, ne a csoporthoz képest.



Forrás: Várady Kornélia archívuma

Hogyan fogadták a pedagógusok és a diákok az új curriculumot?

Nem mondhatom azt ki tiszta szívvel, hogy minden kolléga kitörő örömmel fogadta a változást. Főleg a felső tagozatos kollégák voltak eleinte nagyon szkeptikusak, amiért nem

lehet kárhoztatni őket. Mert míg egy alsós tanító teljes egészében lát egy tanulót, addig egy felsős kolléga csak az adott óráján, egy, jó esetben két tantárgyon belül találkozik a tanulóval. De ahogy haladtunk előre az év folyamán, és ültünk együtt az új iskolaprogram kidolgozásán, illetve végeztük együtt a 100 órás tanfolyamot, melyet a NIVAM szervezett nekünk, úgy egyre nyitottabbá váltak ők is a változás iránt. Ezidáig is egy nagyon jól együttműködő csapat dolgozott az iskolán, de ahogy azt a tanév végén a kollégáknak is elmondtam, ez a munka igazi csapattá érlelt bennünket. Az elsősök igazából még nem tudják összehasonlítani, mi volt azelőtt, és mi van most. Ők felszabadultan, játékosan és örömmel tanultak az egész év folyamán, élvezték az iskolai lét minden pillanatát.

Milyen hatással volt az új curriculum a diákok teljesítményére és tanulási élményére?

Az új curriculumot csak az első osztályban teszteltük a tavalyi tanév folyamán. A gyerekek ebből annyit érzékeltek, hogy nem nehezedik rájuk nyomás, a mindenáron teljesíteni kényszer hatása. Élvezték, és éltek azzal a lehetőséggel, hogy mindenki saját képességeinek megfelelően halad, nincs összehasonlítás, a legkisebb előrelépésért is dicséret jár. Kezdi megtanulni a csoportban való munkát, illetve azt, hogy hogyan tudnak ők segíteni egymásnak.

Hogyan reagáltak a szülők a változásokra?

A szülők, főleg azok, akiknek már van idősebb gyermekük az iskolában, inkább azzal kapcsolatban adnak visszajelzést, hogy hogyan foglalkozunk a gyerekekkel. Megértették és elfogadták azt az álláspontunkat, hogy nem egyformán haladnak a tanulók, de ebből nem következik, hogy valamelyik jobb vagy rosszabb. Ebben nagyon sokat segített az, hogy az első ciklusban személyre szóló szóbeli értékelés van a napi értékelésnél és a félévi, illetve év végi értékelésnél is. Így minden szülő pontosabb képet kaphat gyermeke haladásáról, mint az érdemjegyek esetén. Sokszor két kettes nem egyforma, nem ad átfogó képet. Bátran ki merem jelenti, hogy a tavalyi iskolaév volt az első az elmúlt X év alatt, amikor a szülők nem jöttek olyan problémákkal az iskolába, hogy: „fél a gyerek”, „miért kapott kettest írásból, pedig sokszor gyakorolták az „f” írását”, stb.



Forrás: Várady Kornélia archívuma

Milyen támogatást kapott az iskola az új curriculum bevezetéséhez?

Ahogy már említettem, nagy segítséget kaptunk a NIVAM-tól, illetve a komáromi regionális pedagógussegítő központtól. Az a kolléga, amelyik igényelte, kapott egyéni mentorálást, illetve a mentorok segítségével, vezetésével raktuk össze az iskola vízióját, követelményrendszerét. A NIVAM 100 órás képzést biztosított számunkra, amely során megalkottuk az új iskolaprogramunkat.

Milyen további fejlesztéseket vagy módosításokat tartana szükségesnek az új curriculum kapcsán?

Azt mondják, hogy minden sikeres sztorihoz kell „pénz, paripa, fegyver”. A fegyverünk már megvan, az új curriculum, amely képlékeny, változtatható, mindig az aktuális kihívásokra szabható. „Paripáink”, a pedagógusok is elcipelik vállukon a terheket, igyekeznek megfelelni a reformnak. Ami hiányzik, az a „pénz”. És itt nem arra gondolok, hogy fizetésemelésre lenne szükség, hanem arra, hogy minden iskolába kerüljön megfelelő számú asszisztens, gyógypedagógus, logopédus. Ha ennek sikerülne megvalósulnia, azt gondolom, kevesebben félnének a változásoktól.

Mit tanácsolna más iskoláknak, amelyek most készülnek bevezetni az új curriculumot?

Az én tanácsom az, hogy legyenek bátrak. Amit eddig csak zárt ajtók mögött mertek kipróbálni a tanórákon, azt tegyék meg nyíltan. Nézzék meg egymás óráit, de ne csak kötelességből, hanem érdeklődésből, és beszéljenek róla nyíltan, mondják el egymásnak a véleményüket. Ne sajnálják az időt, amit az új iskolaprogram készítésére fordítanak. Ezt most tényleg magunknak csináljuk, olyan formában, ahogy a mi iskolánknak, a gyerekeknek, pedagógusoknak, szülőknek megfelel.

Köszönöm szépen a beszélgetést! További sok sikert és kitartást kívánok!

Tapasztalatok a tantervreform tesztelésével kapcsolatban

Iskolánk, a Nagymagyari Alapiskola a 2023-as tanév kezdetétől bekapcsolódott az új oktatási reform tesztelésébe. Ez a kezdeményezés az 1. évfolyammal indult. 19 tanulóval kezdtük a tanévet, ám menet közben egy kislány a szlovák tannyelvű iskolába igazolt át.

Mivel a reform egyik jelszava a SZABADSÁG, a tesztelés során olyan intézkedéseket vezettünk be, amelyek ezt a leginkább érvényesítik. Ezek elsősorban az iskolaszervezés, a tankönyvhasználat, a módszerek szabadságára vonatkoztak. Az első, legszembevetőbb változás az iskolaszervezésre vonatkozik. Az 1. évfolyamban nem kizárólag az osztályfőnök tanít, mint az hagyományosan megszokott, hanem hat pedagógus végzi az oktatást. Ezt a döntést a kényszer szülte, ugyanis sakkozunk kellett az órák elosztásánál, és ez a sokszereplős képlet jött ki. Mára azonban bebizonyosodott, hogy ez a felállás az előnyünkre vált. A gyerekek ebben a korcsoportban nagyon alkalmazkodók, tehát nem megterhelő számukra a hat tanár, tanító váltakozása. Sőt: érdekesebbé, változatosabbá, egyhangúságmentessé teszi a mindennapjaikat. A kicsik kötődése mindannyiuk felé kiterjed, de a „tyúkanyó-hatás” a legtöbb órát tanító osztályfőnöküktől éri őket.

Az osztályfőnök oktatja a magyar nyelvet, heti 7 órában, valamint a környezetismeretet és a képzőművészeti nevelést, heti 1-1 órában. A matematikát egy felsős tanerő tanítja, heti 5 órában, a magyarországi Mozaik Kiadó *Sokszínű matematika* könyve és módszertana alapján. A készségfejlesztés hatékonyságát a kivetített feladatok segítik. A pedagógus, de a gyermekek is váltakozva dolgoznak vele. A szlovák nyelv tantárgy Bakos Adrianna – nálunk már 4. éve használatos – *Zábavná slovenčina* tankönyve alapján folyik. A gyerekek végre szeretik ezt a tantárgyat, hiszen mindennap van vele sikerélményük. A tantárgy célja egy alapszókészlet elsajátítása, ami színes képkártyák segítségével valósul meg különféle játékos foglalkozások keretén belül. A tanulókat végigkísérik a padlásalakok kedves, humoros történetei, és ezeket a gyerekek örömmel hallgatják. A történeteket érdekes, kreatív feladatok segítségével dolgozzák fel.

A zenei nevelést és a testnevelést is felső tagozatos szakemberre bíztuk. Az írás-olvasás alapjait a hagyományos és bevált Esztergályosné – Mezzei – Mezei szerzőcsapat *Ábécéskönyveiből* és *Olvasókönyvéből* oktatjuk. Ezek az órák is interaktívak, szerepeltetősek, sokféle játékkal, vetélkedővel. A gyerekek rajonganak a „szaladgálós tollbamondásért”, a „durcás játék a betűkkel” foglalkozásért, a saját találós kérdés lehetőségéért. A környezetismeret tantárgy is hasonlóképpen mozgással, pantomimmal, osztálydíszítéssel, tánccal, rajzzal, matricázással telik. Esetenként a rajzórához csatlakoztatva oldanak meg feladatokat.



Forrás: <https://www.freepik.com/>

Az osztály meglehetősen vegyes összetételű. A 18 tanulóból akad, aki egyáltalán nem érti, nem beszél a magyart, csak a romát és a cseh nyelvet. Másik három gyermek szókészlete szegényes. Három gyermeknél a viselkedészavar 1-1 formája figyelhető meg: dühroham, figyelemzavar, túlzott mozgékonyság. Egy alulszocializált kisfiúnak pedig megkérdőjelezhető a mentális érettsége, nála ún. támogató intézkedéseket fogatosítunk. Nehezen ugyan – és önerőből –, de megoldottuk az asszisztens jelenlétét. Az osztályfőnök heti két alkalommal felzárkóztató szakkört tart külön a gyengébb képességűeknek, és külön a hiányzás miatt lemaradó, ám ügyesebb, ill. közepes szinten teljesítő tanulóknak.

Ezekkel a nehézségekkel indultunk. Az első két hónap meglehetősen megterhelő volt, de mára az osztály szociálisan beérett, együttműködőbb, terhelhetőbb, lényegesen javultak köztük az emberi kapcsolatok. A tanév végére elmondhattuk, hogy 18-uk közül 15 tanuló kiváló vagy megfelelő képességekkel, készségekkel, műveltséggel zárta az első tanévét. Az új oktatási program tesztelésének első fázisa ezáltal sikeresen zárult, de tudatosítjuk, hogy ez csak egy nagyon kicsi lépés az előttünk álló hosszú úton.

Új szemléletű magyar nyelv- és irodalomtanítás

Az új állami oktatási program (ÁOP) az oktatás egészét érintő változások egyik alapidokumentuma, amely újfogalmazza az alapiskolai oktatás hosszú távú céljait és küldetését. Az oktatási törvény értelmében meghatározza az oktatás céljait, követelményrendszerét és tartalmát is. Az alapiskolai oktatás fő célja, hogy minden tanuló számára átfogó alapot biztosítson a hatékony tanulás módszereinek elsajátításához, az általános műveltség megszerzéséhez és a tanulókat körülvevő világban való tájékozódáshoz. További célként fogalmazódik meg a kulturális műveltség alapjainak megteremtése és az élethosszig tartó tanulás motiválása. Az ÁOP kidolgozásának egyik vezérelve a tudásalkalmazás, amely biztosítja a tanulók számára a mindennapi életben használható készségek és tudás megszerzését.

Az *állami oktatási program* egy komplex dokumentum, amely magában foglalja a konkrét oktatási-nevelési célokat, a végzős profiljának meghatározását, a kerettanterveket és az egyes műveltségi területekhez tartozó tantárgyak standardjait. A standardban leírt követelményrendszer és tananyagtartalom határozza meg pontosabban, hogy mit kell tudniuk a tanulóknak az egyes ciklusok végén. A dokumentumot az iskolaügyi minisztérium 2023 áprilisában hagyta jóvá. Minden iskola számára 2026 szeptemberétől lesz kötelező érvényű.

A magyar nyelv és irodalom az új dokumentumban

A magyar nyelv és irodalom tantárgy standardja a *Nyelv és kommunikáció* műveltségi terület része, amely a szöveggel való munkára és a kommunikációra helyezi hangsúlyt.

Ez a műveltségi terület az alábbi három részterületből áll:

- az első nyelvből (ide tartozik a magyar nyelv és irodalom tantárgy is);
- a szlovákból mint második nyelvből (csak a magyar tanítási nyelvű alapiskolákban) és a szlovákból mint idegen nyelvből;
- idegen nyelvekből.



Forrás: <https://www.freepik.com/>

Az ÁOP további műveltségi területei: Matematika és informatika, Ember és természet, Ember és társadalom, Ember és a munka világa, Művészet és kultúra, Egészség és mozgás

A magyar nyelv és irodalom standardja a tantárgy céljait, követelményrendszerét és tananyagtartalmát határozza meg. Az új dokumentumban a tantárgy eddigi hármas felosztását (nyelvtan, fogalmazás és irodalom) a következő öt komponens váltotta fel:

- **kommunikáció**, amely magában foglalja mindazon készségek fejlesztését, melyek hozzájárulnak ahhoz, hogy a tanulók képesek legyenek különféle kommunikációs helyzetekben érvelni és együttműködni;
- **szóbeli szövegalkotás**, melynek keretében a tanulók azon képességeit fejlesztjük, amelyek fontosak a különböző műfajú szóbeli szövegek megalkotásához;
- **írásbeli szövegalkotás**, melynek keretében a tanulók azon képességeit fejlesztjük, amelyek fontosak a különböző műfajú írásbeli szövegek megalkotásához;
- **nem irodalmi szöveg befogadása**, melynek keretében a tanulók azon képességeit fejlesztjük, amelyek segítik őket abban, hogy képesek legyenek az információszerzésre, az információk kritikai értékelésére, valamint az önálló tanulásra, ennek alapja az olvasott vagy hallott szöveg értő befogadása;
- **irodalmi szöveg befogadása**, melynek keretében az olvasott vagy hallott irodalmi szövegek értő, élményszerű befogadása és kreatív feldolgozása történik meg.

Minden komponensen belül hangsúlyt kap a szöveggel való munka, amely segíti a tanulók olvasási, írási és kommunikációs készségeinek fejlesztését. Az egyes komponensek között átfedések vannak, a köztük lévő különbség mindössze abban nyilvánul meg, hogy egy-egy komponensen belül mire fókuszálunk, ezért ugyanaz a tananyagtartalom több komponensnél is megjelenhet. Ebben az esetben a tartalomra vonatkozó követelményrendszer a mérvadó.

Az egyes komponensek a követelmények és a tananyagtartalom mellett 10 témakört tartalmaznak, továbbá a 2. és 3. ciklusban konkrét irodalmi műveket is, amelyeket témakörök szerint csoportosítottunk, minden témakörben klasszikus és kortárs gyermekirodalmi és ifjúsági művek is szerepelnek. Fontos kiemelni, hogy a célok elérése és a követelmények teljesítése is az egyes ciklusok végére értendő, a tananyagtartalom pedig az adott ciklus időtartamára vonatkozik. Mivel az új standard évfolyamok helyett ciklusokra tagolódik, ezért az egyes ciklusok tananyagát az iskolai oktatási programban ajánlatos évfolyamokra bontani az adott iskola céljainak megfelelően. Az 1. ciklusba az 1–3. évfolyam, a 2. ciklusba a 4–5. évfolyam, a 3. ciklusba pedig a 6–9. évfolyam tartozik. A standard olyan keretdokumentum, amely lehetővé teszi, hogy az iskolák figyelembe vehessék tanulók sokrétű igényeit, megvalósíthassák elképzeléseiket és elérhessék saját, az iskola által kitűzött céljaikat. Ezért az oktatás tervezett tartalmára, folyamatára és értékelésére vonatkozó részletesebb információkat az adott iskola oktatási programja tartalmazza.



Forrás: <https://www.freepik.com/>

A kerettanterv a tananyag évfolyamokra történő lebontásában kulcsfontosságú, mivel ez a dokumentum határozza meg az egyes évfolyamok kötelező és választható óraszámát. A választható órakeret ciklusonként az összes tantárgyra vonatkozik, nem csak a magyarórákra. Az 1. táblázat kivonatossan szemlélteti a magyarórák heti kötelező óraszámát, és a választható órakeretet, ami lehetőséget ad arra, hogy a kötelező óraszámot az egyes iskolák igényeiknek megfelelően bővítsék.

Előírt magyaróraszám – ciklusonként	Választható óraszám ciklusonként (az összes tantárgyra vonatkozóan)
1. ciklus: heti 17 óra	heti 7 választható óra
2. ciklus: heti 10 óra	heti 3 választható óra
3. ciklus: heti 16 óra	heti 11 választható óra
összesen: 43 óra	összesen: 21 óra

1. táblázat: A 2023-as kerettantervben meghatározott kötelező magyaróraszámok és választható óraszámok

Az iskolai oktatási program egyik fő feladata a kerettanterv alapján meghatározni az összes tantárgy évfolyamonkénti heti óraszámát. Ennek a kidolgozásánál fontos tudatosítani, hogy az egyes évfolyamokban mit fogunk tanítani, mivel fogunk az egyes órákon foglalkozni, figyelembe véve a rendelkezésre álló kötelező és választható órakeretet. A 2. táblázatban található javasolt óraszámok természetesen nem kötelező érvényűek.

1. évfolyam	2. évfolyam	3. évfolyam	
6 óra/hét	6 óra/hét	5 óra/hét	
4. évfolyam		5. évfolyam	
5 óra/hét		5 óra/hét	
6. évfolyam	7. évfolyam	8. évfolyam	9. évfolyam
4 óra/hét	4 óra/hét	4 óra/hét	4 óra/hét

2. táblázat: A magyarórák javasolt évfolyamonkénti lebontása

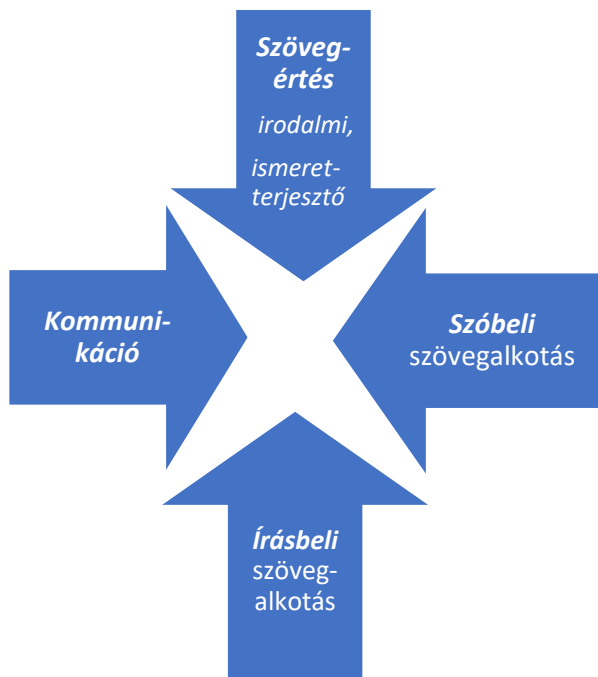
Az iskolai oktatási program elkészítésénél fontos szem előtt tartanunk, hogy a magyarórák középpontjában a szöveg áll, ezzel biztosítva a szövegértés, a szóbeli és írásbeli szövegalkotás és a kommunikációs képességek elsajátítását és fejlesztését. A szövegeket a megadott témakörök szerint, a tantárgyközi kapcsolatoknak és a tanulók életkori sajátosságainak figyelembevételével javasoljuk kiválasztani. Ajánlott többféle szövegtípussal megismertetni a tanulókat, a szépirodalmi szövegek mellett fontosak az ismeretterjesztő és napjaink nyelvhasználatát tükröző szövegek is. Mivel az új szemléletű magyartanítás összetett és sokrétű, ezért egy-egy szöveggel több órán keresztül kell foglalkoznunk, miközben a szövegek befogadása, megértése és a tanulói alkotás egyaránt fontos. Ez a folyamat a különféle tevékenységek segítségével valósul meg. A szövegalkotás a legkomplexebb feladatok közé tartozik, itt már az alkalmazás szintjére kerül a nyelvtanulás, de a folyamat elengedhetetlen része az anyaggyűjtés, a lényegkiemelés és a szövegértés is. A feldolgozott szöveg alapján a tanulóknak képesnek kell lenniük elkészíteni a saját szövegüket szóban vagy írásban. A 3. táblázat javaslatokat tartalmaz arra vonatkozólag, hogy az egyes évfolyamokban milyen és mennyi szöveggel ajánlott dolgozni.

1. ciklus/1. évfolyam	
6 óra/hét	198 óra/év
10 témakör 1 szövegre átlagosan 1-2 óra jut	65 összefüggő irodalmi szöveg/év
	10 rövid összefüggő ismeretterjesztő szöveg/év
	5 nem összefüggő szöveg/év
Az 1. évfolyamban a betűk elsajátítása a fő cél.	
1. ciklus/2. évfolyam	
6 óra/hét	198 óra/év
10 témakör 1 szövegre átlagosan 2 óra jut	65 összefüggő irodalmi szöveg/év
	10 rövid összefüggő ismeretterjesztő szöveg/év
	5 nem összefüggő szöveg/év
A szövegek az előző évfolyamhoz képest tartalomban és terjedelemben is igényesebbek. Hangsúlyosabb a szóbeli és az írásbeli szövegalkotás megalapozása, a szövegértés fejlesztése.	
1. ciklus/3. évfolyam	
5 óra/hét	165 óra/év
10 témakör 1 szövegre átlagosan 2 óra jut	45 összefüggő irodalmi szöveg/év
	15 rövid összefüggő ismeretterjesztő szöveg/év
	10 nem összefüggő szöveg/év
A szövegek az előző évfolyamhoz képest tartalomban és terjedelemben is igényesebbek. Hangsúlyosabb az írásbeli és szóbeli szövegalkotás, szövegértés fejlesztése.	

2. ciklus/4. évfolyam	
5 óra /hét	165 óra/év
3 óra nem irodalom	99 óra/év
2 óra irodalom	66 óra/év
Nem irodalmi szövegek	
10 témakör	15 összefüggő ismeretterjesztő szöveg/év
1 szövegre 3 óra	15 nem összefüggő szöveg/év
Irodalmi szövegek	
6 témakör	35 irodalmi szöveg/év
1 szövegre 1-2 óra	
2. ciklus/5. évfolyam	
5 óra /hét	165 óra/év
3 óra nem irodalom	99 óra/év
2 óra irodalom	66 óra/év
Nem irodalmi szövegek	
10 témakör	15 összefüggő ismeretterjesztő szöveg/év
1 szövegre 3 óra	15 nem összefüggő szöveg/év
Irodalmi szövegek	
6 témakör	24 szöveg/év
1 szövegre 2-3 óra	
3. ciklus/6–9. évfolyam	
Minden évfolyamban 4 óra /hét	132 óra/év
2 óra nem irodalom	66 óra/év
2 óra irodalom	66 óra/év
Nem irodalmi szövegek	
10 témakör	10 összefüggő ismeretterjesztő szöveg/év
1 szövegre 3 óra	10 nem összefüggő szöveg/év
Irodalmi szövegek	
12 témakör	31 szöveg/év
1 szövegre 2 óra	

3. táblázat: A szövegek számának és típusának javasolt évfolyamonkénti beosztása

Az 1. ábra a magyar nyelv és irodalom tantárgy komponensek szerinti új felosztását szemlélteti. Ebben a felosztásban a magyartanítás minden eddigi eleme megtalálható, de az írás, olvasás, fogalmazás, nyelvtan, szövegértés tanítása nem izoláltan, hanem szövegközpontúan, komplexen, az összes komponens bevonásával történik az egyes tanítási órák keretében.



1. ábra: *A magyar nyelv és irodalom tantárgy új felosztása a komponensek szerint*

A feldolgozandó szöveg határozza meg, hogy az egyes órákon mely tananyagtartalommal tudunk foglalkozni, illetve hogy melyik komponens, komponensek követelményeit tudjuk az adott tananyagtartalom elsajátításához hozzárendelni. Ebből kifolyólag egy tanítási év tananyagának összeállításához ismerni kell az összes feldolgozandó szöveget, és tudni kell, hogy egy-egy szöveghez milyen tananyagtartalom és követelmény kapcsolódik. A cél az, hogy egy-egy ciklus végére a tanulók képesek legyenek az egyes komponensek előírt követelményeinek teljesítésére.

A magyar nyelv és irodalom tantárgy az iskolában oktatott tantárgyak között központi helyet foglal el. A nyelv a tanulás legfőbb eszköze és előfeltétele. Az ismeretszerzés fontos eszköze, kultúrát, értékeket közvetít, segíti a tanulókat a társadalomban való beilleszkedésben, önálló véleményük kialakításában és kifejezésében. Fejleszti a tanulók anyanyelvi kompetenciáját, hogy életkoruknak megfelelő szinten tudják kifejezni gondolataikat szóban és írásban, tudjanak önállóan ismereteket szerezni, azokat megérteni, értelmezni és véleményt formálni az igazságtartalmukról.

Az irodalom segíti a tanulókat kulturális önazonosságuk kialakításában, feladata az olvasási kedv felkeltése, az irodalom mint művészet megszerettetése. Képessé teszi a tanulókat az értékek felismerésére, az esztétikai élmény megtapasztalására. Lehetőséget nyújt az önismeret, a képzelet, a kreativitás és a kritikai gondolkodás fejlesztésére.

A magyar nyelv és irodalom tantárgy szorosan kapcsolódik a Művészetek és kultúra és az Ember és társadalom műveltségi területek tartalmához és céljaihoz.

Felhasznált irodalom:

<https://www.minedu.sk/statny-vzdelavaci-program-pre-zakladne-vzdelavanie/> (Letöltés ideje: 2024.06.02.)

Dömény Andrea

A szlovák nyelv és szlovák irodalom tantárgy standardja az új állami oktatási programban

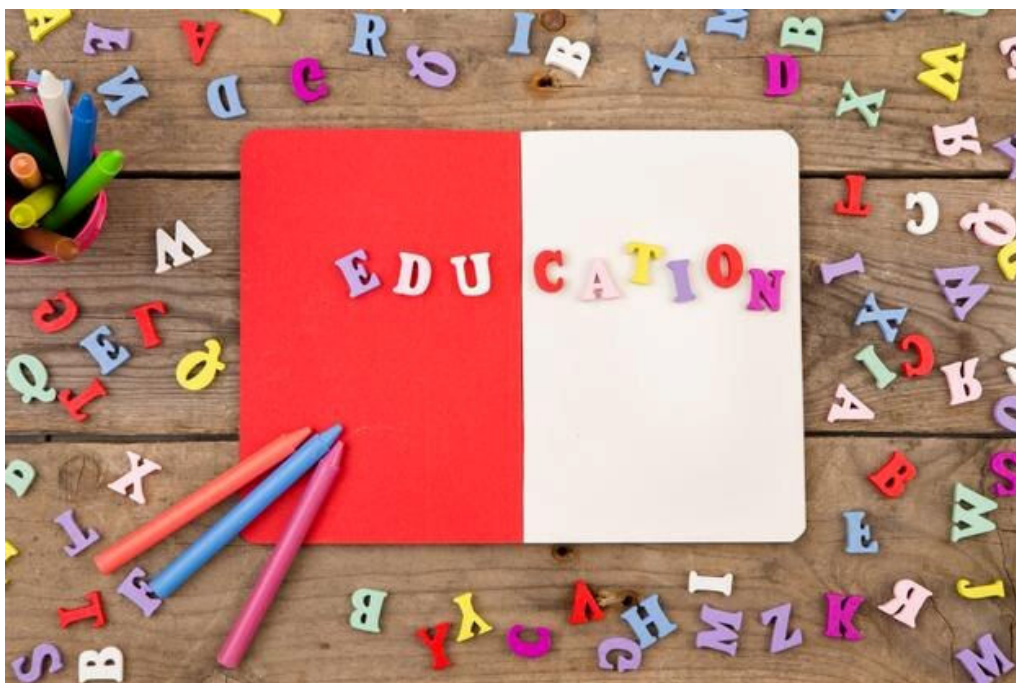
Az Állami Oktatási Program (ÁOP) a közoktatási törvény értelmében a szlovákiai oktatás legmagasabb szintű dokumentuma, amely tartalmazza többek között az alapiskolai oktatás céljait, a végzős tanulók profilját, a kerettantervet és a standardokat. A követelményrendszer és a tananyagtartalom pedig pontosabban meghatározza, hogy mit kell tudniuk a tanulóknak az egyes oktatási ciklusok, azaz az alapiskola harmadik, ötödik és kilencedik évfolyamának végén.

A szlovák nyelv és szlovák irodalom tantárgy az új ÁOP-ban a *Nyelv és kommunikáció* műveltségi terület, mégpedig a szlovák mint második nyelv alterület része, amely a kommunikációs nyelvi tevékenységekre helyezi a fő hangsúlyt.

A szlovák nyelv és szlovák irodalom tantárgy standardja magában foglalja a tantárgy céljait, követelményrendszerét és tananyagtartalmát, valamint előírja az egyes ciklusok kimeneti követelményeit és a kötelező tananyag mennyiségét.

A dokumentum felépítése:

- A műveltségi alterület jellemzése (a szlovák mint második nyelv)
- A műveltségi alterület céljai
- A szlovák nyelv és szlovák irodalom tantárgy jellemzése
- A tantárgy céljai
- A ciklusok céljai
- A ciklusokra lebontott követelményrendszer ismertetése – teljesítmény és tartalom



Forrás: <https://www.freepik.com/>

A szlovák nyelv és szlovák irodalom tantárgy tanításának alappillére a *kommunikatív*

nyelvoktatás, a tanítás koncepciójának és stratégiájának kommunikatív megközelítése, amely a nyelv tematikus modellezése elvén alapul. A célok meghatározását, a tanulási tartalmak kiválasztását és strukturálását, valamint a folyamat modellezését az idegennyelv-tanítás elvei vezérlik, melyek figyelembe veszik a tanulók fejlődési sajátosságait.

A magyar tanítási nyelvű alapiskolákban a szlovák nyelv oktatásának elsőrendű célja, hogy pozitív viszony alakuljon ki a gyermekekben a nyelvvel és a nyelvtanulással kapcsolatban, valamint hogy a pedagógus felkeltse és fenntartsa a diákokban a nyelvtanulási motivációt. Ez hatványozottan fontos az 1. ciklusban, melynek fő célja az alapvető nyelvi és beszédképességek kialakítása és elsajátítása.

A tantárgy jellegéből adódóan fontos feladat a *nyelvi és az irodalmi kultúra fejlesztése*, valamint olyan nyelvismeret megszerzése, melyre alapozva a tanulók megfelelően és helyesen használják a már birtokukban lévő tudást. A tantárgy kiemelt feladata, hogy a tanulók fokozatosan megismerjék és elsajátítsák a szlovák nyelv nyelvtani és helyesírási normáit is, s ezeket a gyakorlatban is tudják alkalmazni. Továbbá be tudjanak kapcsolódni az egyszerű beszélgetésekbe, érthetően fejezzék ki a véleményüket, gondolataikat. A szlovák nyelv tanulása a magyar nyelvre támaszkodás elvén alapul, ezért szükséges, hogy a tanulók tudatosítsák a szlovák és a magyar nyelv közötti átfedéseket és eltéréseket, majd a gyakorlatban egyre biztosabban alkalmazzák a megfelelő nyelvtani szabályokat. A tanítás tartalmát, módszereit, formáit és tempóját a tanulók nyelvtudásához kell igazítani a *kommunikatív elv* következetes alkalmazásával.

A korszerű nyelvoktatás *tevékenységközpontú*, mivel a nyelvhasználó valós szükségleteire épül. Ezért a nyelvtanulási folyamat középpontjában a *cselekvő tanulók* állnak, akik a nyelv segítségével kommunikatív feladatokat oldanak meg, amelyek során nyelvi tevékenységeket végeznek. Ezeket integráltan tanítjuk, mivel a valóságban a legtöbb megoldandó feladat több készség együttes alkalmazását teszi szükségessé.

Az ÁOP a *tantárgyközi integráció* jelentőségét is hangsúlyozza. Kiemelten fontos, hogy a tanulók a szlovák nyelv tanulása során a többi tantárgy keretében szerzett ismereteikre és a személyes tapasztalataikra is építeni tudjanak.

A *szlovák irodalom* a standardban a *szövegtípusok* leírásában jelenik meg, elsősorban azzal a célkitűzéssel, hogy ráirányítsa a figyelmet a szlovák irodalom értékeire. Az irodalomtanítás magában foglalja az eredeti szlovák irodalmi szövegek olvasását és értelmezését, az irodalmi szövegek elemzésén alapuló *irodalmi kommunikációt*, a kiválasztott irodalmi műfajok megismerését. Az olvasási és értelmezési készség fejlesztése mellett a művészi szöveg megfigyelése és esztétikai érzékelése, a szövegek elemzése áll a középpontban. Mindez a *kommunikáció szempontjából*, tehát az irodalmi szöveg tartalmának reprodukálása, értékelése, a szereplők jellemzése, saját vélemény formálása révén valósul meg. Az egyes műfajok felismeréséhez, jellemzéséhez, a fogalmak szlovák nyelvű megnevezéséhez a tanulók anyanyelven megszerzett ismeretei szolgálnak alapul. A standard nem tartalmaz konkrét irodalmi műveket, a pedagógus a tanulók korához és képességeihez mérten, valamint az adott nyelvi közeg alapján választhat megfelelő irodalmi szöveget az egyes műfajokon belül.

Az alábbiakban a tantárgy követelményrendszerét és tartalmát ismertetjük, magyarázattal kiegészítve.

A **követelményrendszer** a *kommunikációs és nyelvi tevékenységek* elnevezésű komplex komponensből áll, melynek részei:

1. **recepció:** az információ befogadását jelenti, vagyis azt, hogy a tanulók hogyan értik meg a hallott, olvasott vagy látott nyelvi tartalmakat. Ez magában foglalja a hallás utáni szövegértést (a beszéd megértését), az olvasás utáni szövegértést és az audiovizuális anyagok értelmezését. A recepció gyakorlása során a tanulók különböző típusú szövegeket hallgatnak, olvasnak vagy néznek meg.
2. **produkció:** a tanulók aktív nyelvhasználatát jelenti, vagyis azt, hogy hogyan fejezik ki magukat szóban vagy írásban az adott nyelven. Ez tartalmazza a beszédet, az írást, a kiejtést és a helyesírást. A produkció gyakorlása során a tanulók aktívan alkalmazzák a tanult nyelvi struktúrákat és a szókincset, például szerepjátékokban, egy történet elmondásában, beszámolókbán, írásbeli feladatokban vagy prezentációkban.
3. **interakció** (szóbeli és írásbeli): a másokkal élőszóban vagy virtuálisan megvalósuló kommunikációt jelenti. Ez magában foglalhat párbeszédet, csoportbeszélgetést, vita- vagy együttműködési helyzeteket. Az interakció során a tanulók aktívan kommunikálnak, reagálnak a hallott vagy a leírt szövegre, ami segíti a nyelvtudásuk fejlesztését, hogy azt később, a valós életben előforduló szituációkban tudják alkalmazni.



Forrás: <https://www.freepik.com/>

A *kommunikációs nyelvi tevékenységek* kulcsfontosságúak a tanulók nyelvtudásának fejlesztésében és az életszerű kommunikációs helyzetek gyakorlásában. Ezek lehetővé teszik a tanulók számára, hogy aktívan részt vegyenek a nyelvi gyakorlatokban és interakciókban, s ez hozzájárul a nyelvtanulás hatékonyságához és motivációjához. Ezek a nyelvi tevékenységek minden tanítási órán jelen vannak, és az egyes témakörökön belül megfelelő tartalmakkal kapcsolódnak össze. A tanítási órákon az élőbeszédre, a kommunikációs készség fejlesztésére kell a pedagógusnak helyezni a hangsúlyt. Fontos megjegyezni, hogy minden nyelvi tevékenységhez a tananyagtartalom egyszerre több eleme is kapcsolódik, tehát az összes tananyagtartalom a kommunikációs és nyelvi tevékenységek minden részénél jelen van.

A **tananyagtartalom** is egy szorosan összefüggő egységet alkot, amely a következő szegmenseket tartalmazza:

1. nyelvi funkciók: az értelmes kommunikáció elérésének eszközei. A szókincset és a nyelvi eszközöket a tanulók nyelvi készségeihez mértén alkalmazzuk. A nyelvi funkciók tanítása és gyakoroltatása hozzájárul a tanulók kommunikációs készségeinek fejlesztéséhez, a nyelvi magabiztosságuk és az önbizalmuk növeléséhez.

2. nyelvi eszközök: ide tartozik a szókincs, a kiejtés és a nyelvtani jelenségek. Mindezek a szavak, kifejezések és nyelvtani szerkezetek repertoárját jelentik, amelyeket a tanuló tematikus kontextusban sajátít el. A nyelvtani jelenségek elsajátítása az egyes témakörökön belül a nyelvi minták aktív felfedezésével történik, különböző kommunikációs helyzetekben, a nyelvtani jelenségek ismételt használatával, a mondatok folyamatos gyakorlásával. A cél az, hogy a tanuló képes legyen aktívan használni a mindennapi kommunikációban a szókincset és a nyelvtani szerkezeteket.

3. szociolingvisztikai elem: a különböző helyzeteknek megfelelő kommunikációs stratégiákra, valamint az interkulturális tudatosság fejlesztésére összpontosít. Segíti a tanulókat abban, hogy megértsék a nyelv társadalmi és kulturális kontextusát, valamint az adott nyelv használatát bizonyos helyzetekben és a különböző közösségekben.

4. témakörök: különféle kommunikációs helyzetek kialakítására szolgálnak, s kiindulópontot jelentenek a szövegek létrehozásában, más oktatási területekről vagy tantárgyakból szerzett ismeretek alapján is. Ezek alkotják az egyes helyzetekben megvalósuló gyakorlati nyelvhasználat kontextusát, felhasználva a megfelelő szókincset és nyelvtani jelenségeket.

5. szövegtípusok: teret biztosítanak az egyes kommunikatív nyelvi tevékenységek és stratégiák alkalmazására. Ajánlatos korhoz mért irodalmi szemelvényeket, autentikus vagy adaptált tényszerű szövegeket, valamint egyszerű, médiából kölcsönzött szövegeket használni, s a megfelelő szövegeket nyomtatott, audiovizuális és digitális formában alkalmazni. Ezek a szövegek különböző célokat szolgálnak, azaz segítik a tanulókat a nyelvi készségek (hallás utáni értés, olvasás, írás, beszéd) fejlesztésében.

6. hallás utáni értés és értő olvasás, szöveggel való munka: ezek a tevékenységek lehetővé teszik a tanulók számára, hogy a valóságos helyzetekben előforduló szövegekkel gyakorolják a nyelvtant, az értő olvasást, illetőleg gyarapítsák szókincsüket. A szöveggel való munka rendkívül fontos a nyelv oktatásában, mivel segíti a tanulókat abban, hogy a hallott és az írott anyagokkal történő munka során fejlesszék a nyelvi készségeiket.

7. dialógusok és összefüggő szövegek alkotása: a párbeszédalkotása a kommunikációs készségek fejlesztésének és a nyelvi feladatok gyakorlásának hatékony módszere. Ezek a párbeszédalkotások lehetővé teszik a tanulók számára, hogy valós élethelyzeteket szimuláljanak, különböző nyelvi helyzetekben gyakorolják a beszédet, a hallásértést, valamint az interakciót és reakciókat. Az összefüggő szövegek alkotása pedig segíti a tanulókat abban, hogy fejlesszék a szóbeli és írásbeli kommunikációs készségeiket és a kreativitásukat.

A követelményrendszer és a tananyagtartalom között szoros összefüggés van. A követelményrendszer meghatározza az általános célokat és az elvárásokat, míg a

tananyagtartalom konkrétan kifejti, hogyan érhetők el ezen célok a tartalom és a tevékenységek segítségével. A standarddal történő munka során fontos tudatosítani, hogy nemcsak a kommunikációs nyelvi tevékenységek, hanem a tananyagtartalom valamennyi szegmense is egy egésznek alkot. Ez az összekapcsoltság biztosítja a célok elérését. Egy jól megtervezett iskolai program mindkét aspektust figyelembe veszi annak érdekében, hogy egyénileg, minden tanulónál hatékonyan fejlesszük a szükséges tudást és készségeket.

Fontos kiemelni a szöveggel végzett munka jelentőségét is. A *szöveg* a kommunikáció legfontosabb eszköze, ugyanis a *nyelvi cselekvések* szövegekben és szövegeken keresztül valósulnak meg. A szövegek a nyelvoktatás és nyelvtanulás alapját képezik, a tudás elsajátításának eszközei, s egyúttal a tanulási folyamatok alapjául is szolgálnak. A korszerű nyelvoktatást a szövegközpontúság elve jellemzi, amely a szövegkompetencia fejlesztését, valamint ezzel párhuzamosan a nyelvtanulók szövegtípusokkal kapcsolatos ismereteinek bővítését és tudatosítását állítja a középpontba. A szövegekkel végzett munka során hangsúlyos szerepet kap a *nyelvi eszközök szövegben betöltött funkciója*, valamint kontextusban történő megjelenítésük. A nyelvi fejlesztés a szlovákórákon szövegalapú, és integráltan történik.

A kommunikatív nyelvi kompetencia több ponton érintkezik az anyanyelvi kompetenciával. A szövegalkotás, szövegértelmezés, szóbeli és írásbeli kommunikáció számos készségeleme átvihető a szlovák és az idegen nyelvek tanulásába, és fordítva, a többi nyelv tanulása során elsajátított kompetenciák az anyanyelvi kommunikáció területén is hasznosak.

Fontos szem előtt tartanunk, hogy a szlovák nyelv funkcionális nyelvtanának a magyar (tanítási) nyelv nyelvtanával szisztematikusan szembeállított tanítása és elsajátítása elősegíti a szlovák nyelv megfelelő szintű használatát. Ezért az iskolai oktatási program elkészítésének folyamatában elengedhetetlen, hogy a szlovák nyelv és irodalom tantárgyat tanító pedagógusok szorosan együttműködjenek a magyar nyelv és irodalom tantárgyat tanító pedagógusokkal annak érdekében, hogy az évfolyamként lebontott tananyagtartalom mindkét tantárgyban egymásra épüljön. Tehát az egyes nyelvi jelenségeket, fogalmakat, irodalmi témákat a tanulók először a magyar nyelv és irodalom órákon sajátítsák el, hogy így a nyelvoktatás során is biztosítani tudjuk a magyar nyelvre támaszkodás elvét.

Óraszámok

Az új kerettantervben a 2015-ös óraszámokhoz képest kevesebb a tantárgyra előírt óraszám. Az iskolai oktatási programban az iskolák meghatározzák az egyes tantárgyak órakereteit. A kötelező órákon kívül lehetőség nyílik az óraszámok növelésére, esetleg új tantárgyak bevezetésére is a választható órák felhasználásával.

Előírt óraszám ciklusonként a szlovák nyelv és szlovák irodalom tantárgyra	Választható óraszám ciklusonként az összes tantárgyra vonatkozóan
1. ciklus – heti 12 óra	heti 7 választható óra
2. ciklus – heti 10 óra	heti 3 választható óra
3. ciklus – heti 16 óra	heti 11 választható óra
összesen: 38 óra	összesen: 21 óra

- 1. táblázat:** A 2023-as kerettantervben meghatározott kötelező óraszámok és választható óraszámok

Az **iskolai oktatási program** kidolgozásánál fontos, hogy a hatékony nyelvtanulás érdekében a tanulók naponta kapcsolatban legyenek a szlovák nyelvvel. Főleg a dominánsan magyar nyelvi régiókban ajánlatos a heti óraszámot növelni, például az 1. és a 3. ciklusban is évfolyamonként 1-1 órával.

A 2. táblázat a javasolt óraszámokat tartalmazza az egyes ciklusokra lebontva.

1. évfolyam	2. évfolyam	3. évfolyam	
4 óra/hét	4 óra/hét	4 óra/hét	
4. évfolyam		5. évfolyam	
5 óra/hét		5 óra/hét	
6. évfolyam	7. évfolyam	8. évfolyam	9. évfolyam
4 óra/hét	4 óra/hét	4 óra/hét	4 óra/hét

2. táblázat: A szlovákórák javasolt lebontása évfolyamonként

Az iskolai oktatási program összeállításánál figyelembe kell vennünk az adott közösség igényeit, elvárásait is, amelyeket az iskola beépít a saját iskolai oktatási programjába. Minden régióban más-más a tanulók nyelvi környezete, nem egyforma szinten sajátítják el a szlovák nyelvet. Itt lehetőség nyílik a tantárgyi óraszám növelésére, esetleg új tantárgy bevezetésére, például a szlovák nyelvű társalgásra.

A fent leírtakból következik, hogy az oktatási folyamatban kiemelten fontos szerepet tölt be a pedagógus, aki tervez, rendszeresen készül, irányít. Rajta múlik, hogyan állítja össze az éves tananyagot, milyen oktatási módszereket, formákat, technikákat, stratégiákat, segédeszközöket alkalmaz, mennyire kreatív, hogyan figyel oda a tanulók fejlődési sajátosságaira, egyéni képességeire és nem utolsósorban hogyan viszonyul a tantárgyhoz. A tanulók megfelelő motiválása ugyanis kulcsfontosságú (nemcsak) a szlovák nyelv oktatásában. Fontos, hogy a tanulók megértsék, számukra miért szükséges a szlovák nyelv elsajátítása, ezért maguk is akarják, hogy nyelvi jártasságra tegyenek szert, képesek legyenek önálló szöveget alkotni, adatokat gyűjteni, szövegeket értően olvasni és érvelni.

A standard általános ismertetése (a teljesség igénye nélkül) nemcsak a szlovák nyelv és szlovák irodalom tantárgyat oktató pedagógusoknak nyújthat segítséget a követelményrendszer és a tananyagtartalom értelmezésében, hanem a tankönyvszerzőknek is útmutatást adhat, hogy milyen szempontok figyelembevételével szükséges elindulniuk a tankönyvek írásakor.

Felhasznált irodalom:

https://www.minedu.sk/data/files/11808_statny-vzdelavaci-program-pre-zakladne-vzdelavanie-cely.pdf

Az idegen nyelvek oktatási standardjainak bemutatása

Az idegen nyelvek műveltségi alterülete (JaK CJ) a *Nyelv és kommunikáció* műveltségi terület része, amely ezen kívül még két másik alterületből áll: az első nyelv tanításából és a szlovák nyelv mint második nyelv tanításából. Mindhárom részterület hozzájárul a *nyelvi és kommunikációs kompetencia* fejlesztéséhez, amely magában foglalja a tények, fogalmak, érzések és vélemények beszélt és írott nyelvben történő megértésének, kifejezésének és értelmezésének képességét, valamint a vizuális, audiovizuális és digitális anyagok különböző kontextusokban történő felhasználását. A nyelvi és kommunikációs kompetencia magába foglalja azt a képességet is, hogy hatékonyan, tisztelettel és a helyzetnek megfelelő módon kommunikáljunk más emberekkel.

Az idegen nyelvek műveltségi részterületbe a következő tantárgyak tartoznak: angol, francia, német, orosz, spanyol és olasz. Az idegen nyelvek oktatási standardjainak kidolgozása során a közös európai nyelvi referenciakeretet (Common European Framework of Reference for Languages) használták fel, de azokat finoman hozzáigazították az alapiskolás tanulóink fejlődési-pszichológiai sajátosságaihoz, valamint a szlovákiai oktatási környezet feltételeihez. Megmaradt a kommunikációs szintek szerinti oktatás modellje, amelyet a pedagógusok ma már jól ismernek.



Forrás: <https://www.freepik.com/>

Az első idegen nyelvben történő fejlesztés az első ciklusban a legegyszerűbb, A1 előtti szinttől kezdve, a második ciklusban az A1 kommunikációs szint elérésén keresztül, a harmadik ciklusban az A2 szint eléréséig tart. A második idegen nyelv esetében az alapiskolában követelt kilépési kommunikációs szint az A1-es.

A 2015-ös évhez képest az idegennyelv-oktatás standardjai tömörebbek és nyelvezetük egyszerűbbek lettek. Minden idegen nyelvre vonatkozóan egyetlen közös dokumentum áll rendelkezésre, amely tartalmazza a tanulási részterület jellemzőit, a tanulási részterület

célkitűzéseit és az oktatási standardokat. A 2015-ös évhez képest módosult a különböző tanulási ciklusok céljainak megfogalmazása (lásd az 1. táblázatot), amelyek fokozatosan emelkednek. Ezek a célok konkrétabbak lettek és figyelembe veszik a különböző életkorú tanulók fejlődési sajátosságait.

Az 1. ciklus oktatási céljai – első idegen nyelv
– Ismerős szavak és egyszerű kifejezések felismerése, amelyek a tanuló személyére és közvetlen környezetére vonatkoznak. – Rövid, egyszerű szövegek megértése vizuális támogatással. – Rövid utasítások megértése. – Verbális válaszadás példák és a környezeti hatások alapján. – Példák alapján képessé válni egyszerű mondatok és rövid mondatok írásbeli reprodukálására. – Az idegennyelv-tanulás iránti pozitív attitűd kialakítása.
A 2. ciklus oktatási céljai – első idegen nyelv
– Értse és tudja használni a hétköznapi kifejezéseket és egyszerű mondatokat. – Egy rövid történet vagy hallott szöveg megértése vizuális segédanyag segítségével. – Adjon és közvetítsen alapvető információkat önmagáról és környezetéről. – Információszerzés egyszerű kérdések feltevésével. – Megfelelő válasz adása egyszerű kérdésekre. – Egyszerű szövegek értő olvasása. – Írjon egyszerű mondatokat önmagáról és személyes jellegű dolgokról. – Beszéljen egyszerű módon, feltéve, hogy a beszélgetőpartner lassan és érthetően beszél, és kész segíteni a beszélőnek. – Legyen motivált az idegen nyelv tanulásában. – Értékelje a kultúrák és nyelvek sokszínűségét.
A 3. ciklus oktatási céljai – első idegen nyelv
– A tanulót közvetlenül érintő területekkel kapcsolatos mondatok és gyakran használt kifejezések megértése. – Rögzítse a fő gondolatot és a hallott szöveg konkrét információit. – Megfelelő összefüggő szövegek értő olvasása. – Új információk keresése, a kapott információk elemzése és kritikus értékelése. – Alapvető társadalmi interakciók kezdeményezése és lebonyolítása, szóbeli és írásbeli formában. – Szóbeli és írásos kommunikáció a tanulót közvetlenül érintő témákkal kapcsolatban. – Ötletek, vélemények és attitűdök megfelelő szinten történő kifejezése szóban és írásban. – Egyszerű leírást írni egy személyről, tárgyról, tevékenységről vagy eseményről. – Legyen motivált az idegen nyelvek tanulásában. – Értékelje és tisztelje más kultúrák és nyelvek egyediségét.

1. táblázat: Oktatási célok – első idegen nyelv, minden ciklusra vonatkozva

Didaktikai szempontból az új oktatási standardok három módszertani pillére épülnek, amelyek a következők:

- tanulóközpontú megközelítés,
- tevékenység alapú megközelítés,
- többnyelvű és többkultúrájú megközelítés.

A tanulóközpontú megközelítés azt hangsúlyozza, hogy a lehető legnagyobb mértékben alkalmazkodni kell az egyes tanulók igényeihez, és tiszteletben kell tartani fejlődési és egyéni sajátosságait. *A cselekvésközpontú megközelítés* a tanulók aktív részvételét és a valós élethez kapcsolódó, értelmes feladatok elvégzését hangsúlyozza a nyelvtanulási folyamatban. *A többnyelvű és többkultúrjú megközelítés* a több nyelven való kommunikációs kompetencia elsajátításának fontosságát emeli ki, és magába foglalja az interkulturális tudatosság fejlesztését.

Az idegennyelv-oktatási standardok továbbra is az idegen nyelv gyakorlati elsajátítását hangsúlyozzák a mindennapi kommunikációs helyzetekben, és ezért csak egy összetevőből állnak: kommunikatív nyelvi tevékenységekből. Ez a komponens keretet biztosít a különböző kommunikációs helyzetekben történő fejlesztésükhöz és megvalósításukhoz. Ugyanakkor teret biztosít a különböző kommunikációs helyzetek kialakítására, és elősegíti a nyelvtanulás tevékenységközpontú megközelítését. A kommunikáció során a tanulók kommunikatív nyelvi tevékenységekben vesznek részt (hallás, olvasott szöveg értése, szóbeli és írásbeli kifejezés), a megfelelő kommunikációs módot kell kiválasztaniuk (megfelelő kommunikációs stratégiák), és használniuk kell azt, amit már tudnak (a megszerzett általános és kommunikatív kompetenciáikat), hogy ki tudják fejezni, amit ki akarnak fejezni (azaz megvalósítsák kommunikációs szándékukat).

A teljesítménystandard a tartalmi standard teljesítésével érhető el, amely a pragmatikai komponenst (a nyelv funkciói) mint a nyelvelsajátítás kulcselemét hangsúlyozza. Fontos, hogy a kommunikatív nyelvi tevékenységeket (befogadás, produkció, interakció) integráltan, azaz egyszerre, párhuzamosan fejlesszük. A receptív kommunikatív nyelvi tevékenységek, azaz a hallott szöveg értése és az olvasott szöveg értése során a tanuló különböző szövegekből származó információkat fogad be és dolgoz fel. A produktív kommunikatív nyelvi tevékenységek, azaz a szóbeli és írásbeli kifejezés révén a tanuló beszélt vagy írott szöveget hoz létre. Az interaktív tevékenységek során a tanuló beszélőként és hallgatóként, illetve íróként és olvasóként aktívan részt vesz a kommunikációban. Az egyes nyelvi tevékenységek hangsúlyozása attól a kommunikációs helyzettől függ, amelyben a kommunikálók találják magukat.

A tartalmi standard az idegen nyelvekben közvetlenül kapcsolódik a kommunikációs kompetencia egyes összetevőjéhez (web 1). A nyelv funkciói (pragmatikai komponens) az értelmes kommunikáció elérésének eszközei. A nyelv aktív használatához a tanulónak el kell sajátítania a nyelvi erőforrások egy bizonyos készletét (nyelvi komponens), amelyet különböző kommunikációs helyzetekben (pl. beszélgetés egy barátjával, születésnap megünneplése, egy történet kidolgozása) alkalmaz, hogy hatékonyan tudjon kommunikálni szóban vagy írásban (szociolingvisztikai komponens).



Forrás: <https://www.freepik.com/>

A tartalmi standard 5 részből áll:

1. **A nyelvi funkciók** (pragmatikai komponens) alapvető fontosságúak minden kommunikáció sikeres elsajátításához. A kommunikáció minden szintjén (A1 előtti, A1, A2) ugyanazt a nyelvi funkciót másképp (különböző nyelvi eszközökkel) lehet kifejezni. A nyelvi funkciók tehát szabadon kombinálhatók és a kommunikációs helyzethez vagy témához igazíthatók. A tartalmi standardban az egyes funkciók után dőlt betűvel szedett példák a nyelvi funkció, a nyelvtani jelenségek és a lexikai kommunikációs szintnek megfelelő kifejezését szemléltetik.

2. **A nyelvi erőforrások** (nyelvi komponens) a szókincset a helyes kiejtéssel és a nyelvtani jelenségekkel együtt tartalmazzák az egyes ciklusokon és az egyes idegen nyelvekre külön-külön meghatározott témakörökön és nyelvi funkciókon belül. A tartalmi standardnak ez a része meghatározza az adott kommunikációs szintre jellemző nyelvtani jelenségeket is, amelyek azonban nem lehetnek a tanulás (elsajátítás) elsődleges céljai.

3. **A szociolingvisztikai komponens** a kommunikáció társadalmi aspektusaira összpontosít. Olyan stratégiákat foglal magába, amelyek lehetővé teszik a tanuló számára, hogy megfelelő kommunikációs eszközöket sajátítson el, mint például udvariassági kifejezéseket, gesztusokat vagy az idegen nyelven történő verbális és nem verbális kommunikáció szokásainak elsajátítását. Tartalmazza továbbá az interkulturális kompetenciát, amelynek célja a tanulók interkulturális tudatosságának fejlesztése, például azáltal, hogy a tanulók megismerkedhetnek a célnyelvi kultúra és a saját kultúrájuk közötti különbségekkel, például történetek,

audiovizuális vagy tankönyvi ösztönzők segítségével, vagy azáltal, hogy betekintést nyernek más országok életébe és összehasonlítják azt azzal, amihez hozzászoktak.

4. **A témakörök**, amelyek a tanulók mindennapi helyzetekben történő gyakorlati nyelvhasználatának kontextusát képezik, teret adnak a tantárgyközi írásbeliség aktív alkalmazására is. A tematikus címszavakon belül különböző kommunikációs helyzeteket lehet létrehozni a megfelelő szókincs (pl. beszélgetés egy baráttal, születésnap megünneplése) és nyelvtani jelenségek segítségével. A tanítási folyamatban való megjelenítésük legyen kiegyensúlyozott, a tanulók életkorának és érdeklődési körének megfelelő.

5. A kommunikatív nyelvi tevékenységek fejlesztéséhez felhasználható **szövegtípusok**. Ezek a szövegek szerepelhetnek nyomtatott, audiovizuális és digitális formában. A szövegek kiválasztásakor nemcsak a tanulók kommunikációs szintjét, életkorát és érdeklődési körét kell figyelembe venni, hanem azt is, hogy a különböző szövegek hogyan járulnak hozzá a konkrét nyelvi tevékenységek és az általános nyelvi megértés fejlesztéséhez.

A tartalmi standardokkal való munka során nem szabad elfelejteni, hogy az öt rész (pragmatikai, nyelvi és szociolingvisztikai komponensek, amelyeket tematikus címszavak és szövegtípusok egészítenek ki) egyetlen egésznek alkot. Mindegyik rész szorosan kapcsolódik a többihez, és nem létezik elszigetelten. Ez az összekapcsoltság teszi lehetővé, hogy a tanulók természetes módon tanulják meg az idegen nyelvet, és a valós élethelyzetekben is könnyen tudjanak kommunikálni, ami tulajdonképpen az iskolai idegennyelv-tanulás íratlan célja.

Felhasznált irodalom:

Web 1 = *Spoločný európsky referenčný rámeček pre jazyky: učenie sa, vyučovanie, hodnotenie – doplnujúce vydanie*. Bratislava, Štátny pedagogický ústav, 2022, ISBN 978-80-8118-282-2. Url: https://www.statpedu.sk/files/sk/publikacna-cinnost/publikacie/serr_tlac-indd.pdf (Letöltve: 2024.05.05.)

Web 2 = *Vzdelávacie štandardy – Jazyk a komunikácia: podoblast' cudzie jazyky*. Url: https://www.minedu.sk/data/files/11814_cudzie-jazyky.pdf (Letöltés ideje: 2024.04.08.)

Fordította: Hrbáček-Noszek Magdaléna

Változások az ember és társadalom oktatási terület tananyagában

Az *Ember és társadalom* oktatási terület (OT) a társadalmi környezet megismerésére és a társadalombarát nevelésre irányul, megalapozva azokat az ismereteket és készségeket, amelyeket a tanulók később az állampolgári ismeretek (honismeret), a geográfia (földrajz) vagy a történelem iskolai tantárgyakban fejlesztenek tovább. Az új alaptantervben az *Ember és társadalom* OT az eredetileg az *Ember és értékek* OT-ben szereplő tantárgyakat is tartalmazza, így a tanulók kognitív képességeinek fejlesztése mellett a tanulók személyiségének fejlesztésére is gondot fordít. A társadalmi megismerés négy komponensben fogalmazódik meg: a **földrajz, a történelem, az állampolgárság és az etika és személyiség komponensben**, amelyek együttesen teljesítik az OT **tíz általános célkitűzését**, amelyek három oktatási ciklusra bontva, lépcsőzetesen épülnek fel. A ciklusok rész céljai a teljesítmény- és tartalmi követelmények teljesítésével valósulnak meg, amelyek a jelenleg érvényben lévő állami oktatási programhoz képest rugalmasabban rendeződnek el. Ez az oktatási terület külön **tantárgy** formájában kap teret már az 1. évfolyamtól kezdve. A gyakorlatban ez azt jelenti, hogy az 1. ciklusban 3 óra, a 2. ciklusban 2 óra, a 3. ciklusban pedig 4 óra jut rá. Az 1. és a 2. ciklusban az *Ember és társadalom* oktatási terület integrált tantárgyként, valamint az *etika* és a *vallási nevelés* formájában különálló tantárgyként váltakozva jelenik meg. A 3. ciklusban a *földrajz, a történelem, az állampolgári ismeretek* és az *etika* vagy a *vallási nevelés* tantárgyak alkotják az oktatási területet, és az iskolának lehetősége nyílik arra, hogy ezt a ciklust részben vagy egészben az *Ember és társadalom* tantárgy integrált változatával folytassa.

Az 1. ciklusban a tanulók ismeretszerzése a közvetlen társadalmi környezetükre és valóságukra – az iskolára, a közösségre és annak közvetlen környezetére – összpontosul. A tanulókat arra ösztönzik, hogy képesek legyenek eligazodni a környezetükben, és ismerjék annak jelentős természeti, kulturális és történelmi jellemzőit; hogy megismerkedjenek a községük életében fontos szerepet játszó személyekkel, hatóságokkal, intézményekkel és eseményekkel. A tanulók nem csupán passzív szereplők, hanem fokozatosan megtanulják felhasználni azokat az eszközöket, amelyeket az emberek a környezet megragadására, alakítására vagy átformálására használnak. A környezetük iránti érdeklődésük arra ösztönzi őket, hogy részt vegyenek a környezetük javítását célzó tevékenységekben, miközben saját terük egyediségét megtanulják kiegészíteni mások terének elemeivel, egyúttal távolabbi helyekkel is összeköttetéseket alakítanak ki.

A legnagyobb változást az jelenti, hogy a tartalom egy **állampolgári és etikai-személyiségi** összetevővel gazdagodik. Az állampolgári komponensben az állampolgárság, az önkormányzat működése, a gazdasági kapcsolatok és a médiaoktatás témaköre kap hangsúlyt. A tanulók a természetismeret és honismeret mai oktatásában nem találkoznak ezekkel a témákkal. Az etikai-személyiségi komponens a tanulók önismeretének fejlesztésére és a többi emberrel történő kapcsolatok kialakítására irányul azon a közösségen belül, amelyben élnek.

A **társadalomtudományi műveltség** és a **személyiségi-nevelési komponens** szorosabb összefonódása által az etikai-személyiségi komponens az egész oktatási területen végigvonul. A proszociális és erkölcsi-etikai nevelés dimenziója nemcsak az etika és a vallási nevelés témaköreiben lesz jelen, hanem olyan témakörökben is szerepel, amelyek elsősorban a nevelés állampolgári, történelmi vagy földrajzi összetevőire irányulnak: ilyen például *a mások iránti tisztelet a közösségi élet témakörében, a napi- és hetirend kialakítása és menedzselése, a prioritások meghatározása, a tolerancia gyakorlása*. A tanulók jellemének és értéktudatának fejlesztése a tanulás más területein is megvalósulhat, például az irodalomórán az olvasmányok

hősei inspiráló hatást gyakorolhatnak a tanulókra vagy a testnevelés- és sportórákon fejleszthetik a tanulók állóképességét.



Forrás: <https://www.freepik.com/>

Az 1. ciklus

A földrajz integratív tantárgy, és ez tükröződik a vonatkozó célkitűzésekben és standardokban. A földrajz tantárgy középpontjában továbbra is a helyi régió (az a település, ahol a tanulók élnek vagy iskolába járnak, a helyi táj), a közvetlen és tágabb környezetben való tájékozódás, valamint a jelentős/ jellegzetes vonások felismerése áll. A tevékenységek az aktív megismerésre és felfedezésre irányulnak. A korábbi gyakorlathoz képest nagyobb hangsúlyt kap a tanulók térképismeretének fokozatos fejlesztése. A standardban új elem a helyi régió (község, település) összehasonlítása egy hasonló jellegzetességű, külföldi régióval. A cél a közös vonások és a különbségek megismerése. Az 1. ciklusban a földrajzoktatás új eleme Földünk főbb részeinek, például a kontinenseknek, óceánoknak és a legfontosabb országoknak a megismerése.

A **történelem komponens** két tematikus egységből áll, tartalmuk **párhuzamosan** jelenik meg, egymással kombinálva, gyakran ismételten visszatérve. A történelemtanítás a felsőbb évfolyamokban feltételezi, hogy a tanuló érti a kronológiát, ezért a történelem-tananyagnak egy tematikus egysége és egy vonala van. Az **1. ciklus feladata**, hogy a tanulót megismertesse a hagyományos „mércek” világával, és megtanítsa a valós munka világában alkalmazható mércek használatát. Ezenkívül a tematikus egység a célok személyre szabásához és az **időrendi terv elkészítéséhez** kapcsolódó tartalmakat is magában foglalja. Miközben a gyermek fokozatosan megszokja a tanulói szerepet, az első évtől kezdve tudatosítja azt is, hogy a munka váltakozik a szabadidővel, és hogy a kötelességek elsőbbséget élveznek a szórakozással szemben. A családi kapcsolatok témája összefonódik a kronológia megismerésével és az **időbeli változások megfigyelésével**.

A **természetismeret és a honismeret tantárgy**ban korábban nem nyílt lehetőség arra, hogy a tanulók találkozzanak az állampolgár fogalmával, megismerjék a *község életében fontos személyeket, hivatalokat vagy intézményeket*. Az a törekvés, hogy felkeltsék a tanuló érdeklődését a környezete iránt, vagy hogy *bevonják őt a környezete jobbítását célzó tevékenységekbe*, csak most jelenik meg az új standardban. Az **állampolgári komponens** öt tematikus egységbe szerveződik. Az iskolában és a községben érvényesülő *szabályok elsajátításán* keresztül a tanuló megismerkedik *községe életével és a községen belüli kapcsolatokkal*, aminek eredményeként a tanulónak a község aktív lakójaként kell szerepet vállalnia. Az intézmények vagy szolgáltatások szerepére összpontosít, és *gondolkodásra* ösztönöz például a *közterületek használatáról és karbantartásáról*, valamint azok *javításáról*. Két másik egység a tanuló életének jelentős témáival foglalkozik. A gazdasági kapcsolatok világa a tanulók számára a *felelősségteljes gazdálkodásra*, illetve a *média vagy a reklám* világával való biztonságos és ésszerű bánásmódra vonatkozó útmutatáson keresztül nyílik meg.

Az **etikai-személyiségi komponens** célzottan beépíti a tananyagba a tanulók etikai-személyiségi fejlődésének ösztönzésére szolgáló elemeket **az első osztálytól kezdve**, és megteremti az erkölcsi tudatosság, a kritikus gondolkodás és a helyes és helytelen cselekvés megkülönböztetésének alapjait. Ily módon megfelel annak az igénynek, hogy ezen a területen **megkülönböztetés nélkül minden tanulóra** nevelő hatást gyakoroljon, megelőzve ezzel a későbbi pszichoszociális nehézségeket, szélsőséges attitűdöket, valamint az etikai és erkölcsi tájékozatlanságot. Ez volt a fő oka annak, hogy az eredeti *Ember és értékek* OT egyesült az *Ember és társadalom* OT-val.

A jelenleg érvényes állami oktatási programhoz (2014) képest már az általános célok megfogalmazásában is szembevetendő a **hangsúlyeltolódás**. A tanulók szociális kompetenciáinak és proszociális viselkedésének fejlesztése mellett itt egyértelműbben összekapcsoljuk az én értékét mások értékével, és hangsúlyozzuk a saját érzelmekkel való munkát a jellem- és személyiségépítésben. Az alapiskolai gyakorlat nemkívánatos megosztottságot eredményezett a vallás- és az etikaoktatásban részt vevő tanulók között. Az ebben a komponensben bemutatott normák e két központi tantárgy tantárgyi bizottságai következetes kommunikációjának eredményei. A vallási és etikai nevelés tantárgyon belüli **közös átfedések** itt jelennek meg, hiszen a hittanórákon is hangsúlyt fektetnek a tanulók erkölcsi és személyes fejlődésére.

A 2. ciklus

A tanulási terület célkitűzései továbbra is **integráltan**, egyetlen tantárgyként valósulnak meg ebben a ciklusban is. Az *Ember és társadalom* OT tartalmának egy részét a 2. és 3. ciklusban **tematikus napok** formájában tanítjuk, amelyek célja a kiválasztott tartalmi standardok teljesítése és a tantárgyközi műveltségi készségek fejlesztése, tanévenként legalább 4 tanítási napon, egyenként 6 tanítási órában. A tematikus napok témáit a tartalmi standardok foglalják magukba. A **földrajz komponensben** a korábbi honismerethez képest jelentősebb tartalmi változás, hogy a tananyag nem csak Szlovákiára összpontosít. Ez a változás azon az elven alapul, hogy a tájat minden ciklusban különböző léptékekben vizsgáljuk. A *Föld természetének és lakóinak sokféleségét példákon keresztül felismerni kívánó*, a *Föld és sokféleségének felfedezése* tematikus egységhez kapcsolódó, tágra értelmezett teljesítménykövetelmény lehetővé teszi, hogy a tanulók lépésről lépésre fejlesszék a világról alkotott alapvető elképzeléseiket. A földrajz komponens tartalmi követelménye már magában foglalja *egy egyszerű tematikus térkép (térképvázlat) elkészítését pont-, vonal- vagy területi térképelemek felhasználásával*, ami viszonylag jelentős elmozdulást jelent a korábbi követelményekhez képest, amelyek elsősorban a térkép tartalmának egyszerű olvasására összpontosítottak.



Forrás: <https://www.freepik.com/>

A 2. ciklusban a **történelem komponens** innovatív elem, mivel eddig a 3. és 4. évfolyamban a honismeret elsősorban a földrajzi ismeretekre (tartalomra) összpontosított, és nem dolgozott ki történelmi tartalmú fogalmakat. Bár a történelmi témakörök bevezetésre kerültek a történelemben, ez nem volt következetes. A jelenlegi állami oktatási program negyedik évfolyambeli honismeret tantárgyának tartalmi követelményeiből hiányoznak a következő személyiségek és események: Konstantin (Círill) és Metód, Svätopluk, a tatárok és törökök támadásai, Mária Terézia, Ľudovít Štúr, az 1. világháború, Milan Rastislav Štefánik, Tomáš Garrigue Masaryk, a 2. világháború, az önálló Szlovák Köztársaság és nemzeti szimbólumaink. Helyettük két monda szerepel: egy a kelet-szlovákiai várakról és egy a Tátrától a Dunáig tartó utazásról. A műemlékekről szóló teljesítménykövetelmény alacsony kognitív funkciókat igényel, azaz csak a térképen való azonosításukat követeli meg: azonosítsa Szlovákia öt legfontosabb kulturális-történelmi műemlékét a térképen. A tanulók csak a tartalmi standardon keresztül találkoztak a történelmi tartalommal, amelyben a személyek és események lineáris felsorolása történik mélyebb összefüggések és történelmi jelentőségük nélkül. Az új tantervben a 4. évfolyamtól kezdődően a 2. ciklus szisztematikusabban tölti be a társadalomtudományi propedeutika funkcióját.

A **teljesítménykövetelmények** szintjén a történelmi fogalmak elsajátítása az időbeli tájékozódás és a múlt felfedezésének alapvető készségei fejlesztésén keresztül teljesül – a tanulók különböző tevékenységek révén a múlt nyomaival dolgoznak, elemzik azokat, és érdeklődnek az összefüggések iránt. A tanulóknak *változatos tevékenységeken és módszereken* keresztül aktívan kell foglalkozniuk a történelmi tartalmakkal – az időmérés, a múlt rögzítésének és feltárási módjainak megismerésén keresztül olyan kompetenciákat szereznek, amelyeket később a történelem- vagy társadalomtudományi oktatásban használnak. A 2. ciklus a közelebbiről távolabbra elve alapján rendeződik: az első példák a régió, a falu, a község történetéhez kapcsolódnak, majd az életkornak megfelelően az emberi társadalom

kialakulásával és az első civilizációkkal kapcsolatos témák következnek, természetesen az állampolgári és földrajzi komponenshez kapcsolódva.

A 2. ciklusban a történelem komponens egy új elemet vezet be **tematikus szonda** formájában. A tanulók a kiválasztott tartalomhoz az egyéni és közös munka választható formáit alkalmazzák – például iskolai kiállítást szerveznek a kiválasztott témáról, amelynek része a téma, a tárgyak, szövegek stb. kiválasztása, elrendezése, elnevezése, valamint a kiállítás formájának és bemutatásának előkészítése. Egy másik forma például egy regionális történetről szóló színházi előadás készítése. Ebben a tanulási formában a téma aktív és kreatív feldolgozása a cél, nem pedig annak tényszerű megragadása.

A 2. ciklusban a **polgári megismerés/ nevelés** is jelentős változáson ment keresztül. A negyedik osztályos honismeretben nem volt olyan tartalmi vagy teljesítménystandard, amely állampolgári nevelési témaként lehet értelmezhető. Az ötödik osztályban az állampolgári ismeretek tantárgy még nem jelent meg. A három tematikai egység (*Szabályok, jogok és kötelességek megkülönböztetése; Lehetőségek az élet javítására a szomszédságban és a községben; Az aktív állampolgárság alapjai*) célja, hogy a tanuló az iskolai környezetből kilépve a község közvetlen környezetébe kerüljön, és megfigyelje például a *község polgárainak kötelességeit*, a község által nyújtott *szolgáltatásokat*, a *helyi képviselőtestületbe történő választás folyamatát*, valamint a *szomszédi konfliktusok megoldását*. Az *aktív állampolgárság alapjai* ciklusban egy egyszerű szomszédi konfliktus megoldása mellett a gyermekjogok témája is felmerül, és az aktivizáló elem itt a szolidaritás aktív kifejezése többi gyermekkel. A *Felelős gazdaság* tematikus egység a család szintjén és közeli példákon keresztül mutatja be az alapvető gazdasági kapcsolatokat. Ugyanakkor arra is reflektál, hogy mi befolyásolhatja egy termék árát. Az utolsó tematikus egység már nevet is kapott a *mediális műveltség* szakkifejezéssel, amely átívelő téma volt a tantervben. Amellett, hogy a reklámok hatásával foglalkozik, az online környezetben megvalósuló biztonságos és etikus viselkedés aktuális kérdéseit is érinti.

A 2. ciklusban az **etikai-személyiségi komponens** is arra irányul, hogy a tanuló **megismerje és fejlessze önmagát**, jellemvonásait, és **javítsa kapcsolatát a többi emberrel** abban a közösségben, amelyben él. A társadalomtudományos műveltségnek az általános iskolai oktatás személyiségnevelési komponensével való **szorosabb** integrációja tükröződik abban, hogy az **etikai-személyiségi komponens az egész oktatási területre kiterjed**, beleértve a földrajzot, a történelmet és az állampolgárságot is. A tanulók jellemének és értékrendjének fejlesztése az oktatás más területein is megvalósulhat és meg is kell valósulnia, mint például az irodalom, a művészet és a testnevelés terén.

A tanulók megosztottságát a vallás- és etikaoktatásban résztvevők között a két tantárgyban tanítandó **közös átfedések** azonosításával és alkalmazásával, valamint a tantárgyakat tanító tanárok közötti kommunikációval és koordinációval kell enyhíteni (vö. a fenti, e témára vonatkozó megjegyzést az 1. ciklusban). Itt is helyénvaló emlékeztetnünk a tantárgyak és műveltségi területek közötti átfedésekre, különösen a jellem és a metakogníció megvalósításának szerepére, ahogyan azt fentebb említettük, az 1. ciklus esetében. Az áttekintés kiegészítéséhez hasznosak a vonatkozó útmutatók (Útmutató az iskolai kultúrához, stb.)

A 3. ciklus

A 3. ciklusban az egyes komponensek az iskola döntése szerint integrálva, részlegesen integrálva vagy különálló tantárgyként valósulhatnak meg. A **földrajz komponens** lehetőséget teremt a világ összetettségének a felfedezésére, mint például a természeti elemek, az emberek

és a környezet közötti összefüggések felismerésére. A földrajz célja, hogy fejlessze a tanulók – például környezeti és interkulturális – attitűdjeit és értékeit, a világgal kapcsolatos releváns ismereteket, valamint a 21. századi élethez szükséges gyakorlati kompetenciák elsajátítását. A földrajzoktatás alapvető tartalmi változásai a „kevesebb regionális és több tematikus földrajz” leegyszerűsített kijelentésben foglalhatók össze.

Az új tematikus egységek a humánföldrajzra összpontosítanak. A *Föld népessége* és az *Emberi tevékenység a Földön* című tematikus egységek célja, hogy a tanulók megismerkedjenek a különböző (globális és regionális) léptékű alapvető humán földrajzi jelenségekkel és folyamatokkal, és rávilágítsanak a mai világ összefüggéseire – például a *migráció okainak és következményeinek feltárásával, a nyersanyag kitermelésétől és feldolgozásától a szállításon keresztül a fogyasztásig vezető globális kereskedelemmel*.

Az ember és a természeti környezet közötti kapcsolat, a gazdasági és egyéb egyenlőtlenségek, valamint a földi élet fenntarthatósága a *Kihívások és problémák a mai világban* című új tematikus egység tartalmi követelményei között szerepelnek, amely a korábbi alaptantervben kizárólag a világ egyes régióihoz kapcsolódó környezeti és társadalmi kérdéseket integrálja. Ugyanakkor olyan aktuális tartalmakkal egészítik ki őket, mint az éghajlatváltozás, az emberi fejlődési mutatók vagy a humanitárius és fejlesztési segélyek. A *Földrajz a terepen* tematikus egység a földrajzoktatást egészíti ki egy kulcsfontosságú elemmel, a terepmunkával, amely az aktuális alaptantervben eddig a földrajzi kirándulásokra korlátozódott.



Forrás: <https://www.freepik.com/>

A 3. ciklus **történelem komponense** a 2. ciklus propedeutikai felkészültségére épül, és a magasabb kognitív funkciók használatához igazítja a standardokat. A történelemoktatás átalakításának alappillérei az új tantervben a következők:

- **tudományos kutatói megközelítés** – elősegíti az aktív tanulást a változatos történelmi forrásokkal és a történelmi reprezentációval, azaz a történelmi témákat ábrázoló változatos műalkotásokkal megvalósuló munka révén a **tények, vélemények, értelmezések megkülönböztetésére irányuló** kompetencia kialakulásához vezet, kritikus hozzáállást alakít ki a tényekkel és a forrásanyaggal szemben, hangsúlyt fektetve a magasabb kognitív funkciók használatára,
- **multiperspektivitás** – egy történelmi esemény, személyiség, folyamat több nézőpontból történő vizsgálatát jelenti, ami magába foglalja például a konfliktus ellentétes oldalainak, a különböző társadalmi osztályok és csoportok nézőpontjainak a megismerését (nemesek/ jobbágyok, kisebbségek, nők, gyerekek, migránsok, illetve korabeli és kortárs szemlélet megismerése, stb.),
- **innovatív tartalom** – az új tanterv a tematikai egység egészére (*a történelmi korszakra általánosságban és területünkön egyidejűleg*) vonatkozó teljesítménykövetelményeket határoz meg, előnyben részesíti a tematikus tanítást, a mindennapi élet történelmét, a különböző társadalmi csoportokat – a nők, gyerekek, kisebbségek stb. – érintő kérdéseket (konkrét példákat a standardok olvasásáról szóló részben találunk),
- **regionális dimenzió** – a közelebből távolabbra elv alapján a választott korszak vagy téma egy adott régióban is feltárható, a sajátosság teljes mértékben a tanár kompetenciáján múlik (például a reneszánsz és a humanizmus időszakában ez megvalósítható a *regionális történelem tematikus szondázása* – *egy modern épület vagy egy személyiség története* formájában),
- az **európai és a globális dimenziók** tágabb összefüggésben tisztázzák a kapcsolódásokat, és szükségesek a kortárs események és a tanulók életében felmerülő kihívások megértéséhez.

A 3. ciklusban az **állampolgári komponens** hét tematikus egységre oszlik. Az első egység, az *Identitás és az ember szociális fejlődése*, a pszichológia és a szociológia meghatározott fogalmainak felel meg. A korábbi tantervtől eltérően a jelenlegi tartalmi standard megköveteli a meghatározott fogalmak vagy megközelítések konkrét példán keresztül történő magyarázatát. A második egység olyan politikatudományi témákat tárgyal, mint a hatalom elosztása és a hatalommal való visszaélés, a választások, az állam szervei és intézményei, valamint a harmadik szektor. A hangsúly itt is a példákon keresztül történő megértésen és a gyakorlati alkalmazáson van (*az intézményekkel és hatóságokkal történő kommunikáció módjainak feltárása, az állam digitális szolgáltatásai*). A harmadik egység a jognak felel meg: az új témák (*erőszakos viselkedés, befogadó gyakorlatok*) mellett az eredetiek (*alkotmány, jogi területek*) nagyobb mértékű pontosítása történik annak érdekében, hogy a tanulók életkorának megfelelően a jogi témák vonzóbbá váljanak. Ugyanez igaz a *gazdasági kapcsolatokra* vonatkozó területre is. A gazdasági műveltséget fokozatosan fejlesztjük a munkaerőpiac fogalmán keresztül, amely közelebb áll a tanulókhoz, mint például a gazdaságok sokféleségének eredeti témái. A pénzügyi műveltséget olyan tartalmi standardok foglalják magukba, mint például *egy egyszerű háztartási modell költségvetés összeállítása, az egyszeri és a visszatérő bevételek és kiadások megkülönböztetése az állami költségvetéssel szemben, a pénzügyi intézmények és szolgáltatásaik sokféleségének felismerése*.

A médiaműveltség a médiatartalmak kritikus megközelítésének körvonalait veszi fel, beleértve a saját viselkedés szabályozásának szokásait vagy a közösségi hálózatok emberekre gyakorolt hatását. Az *integráció és a globalizáció* a globális összefüggések témaköreit öleli fel, és a nemzetek feletti intézmények fontosságát ismét a tanulók életéből vett közös példákkal

javasolja szemléltetni. Egy teljesen új egység ebben a komponensben az *Elmélkedés napjaink társadalmi kihívásairól*. Az állampolgári ismereteket olyan témákkal teheti vonzóbbá, amelyek a közszférában is visszhangra találnak. A hangsúlyt azonban a tényszerű és megalapozott vita biztosítása érdekében a források előzetes tanulmányozására kell helyezni.

Az etikai és személyes komponens

A 2. ciklusban a tanulókat arra ösztönözzük, hogy távolodjanak el a világgal és a társadalommal szembeni egocentrikus viszonyuktól, és sajátítsák el azokat a készségeket, amelyekkel a **társadalmi és kulturális sokszínűséggel jellemezhető környezetben** kielégítően tudnak élni. Hangsúlyt kap más emberek perspektívája és a tiszteletteljes, de mély személyes kapcsolatok kialakítása. Ebben az összefüggésben hasznos ismét felhívni a figyelmet a célok (az előző ciklusok megfogalmazásaihoz képest fokozatosan megfogalmazott), a hozzájuk tartozó teljesítménykövetelmények és a tartalmi követelményekben felsorolt tevékenységek közötti kapcsolatra.

A **3. ciklusban** az általános iskolai oktatáshoz képest **új** tematikus egységek a következők: 5. *Az etikai kérdések megvitatásának gyakorlása és az erkölcsi dilemmák megoldása*, 6. *Család, intimitás, szexualitás és szülői magatartás*, 7. *Az egészséges életmód fenntartása*, 8. *A gazdaság etikai vonatkozásainak megismerése*, 9. *A vallások közötti párbeszéd, valamint a hívők és nem hívők közötti párbeszéd ápolása és* 10. *A környezeti-etikai tudatosság kialakítása*. Mindezek a tematikus egységek és tartalmi normáik tükrözik a serdülők kognitív, affektív és erkölcsi fejlődési sajátosságait, fokozatosan aktívan integrálódva a demokratikus társadalom életébe. A 11. tematikai egység, *Az értékteremtő projekt* megvalósítása kifejezetten teljesíti a 10. nevelési célt, amely az általános iskolai oktatás egészét áthatja (10. *Mutassanak érdeklődést a körülöttük, a világban zajló események iránt, és vegyenek részt az életkoruknak megfelelő hasznos tevékenységekben*). A 2. ciklushoz hasonlóan a 3. ciklusban is célszerű a **tematikus napokat** konkrét oktatási tevékenységek és a tantárgyközi műveltség megvalósítására használni. A 3. ciklus szintjén is hangsúlyozni kell a többnyire különálló tantárgyakként oktatott összetevők közötti szorosabb kapcsolatok fontosságát. Különösen fontos szerephez jutnak a **tantárgyközi átfedések**, melyek például a jellem, a metakogníció, a szociális és érzelmi intelligencia vagy az állampolgári komponenst érintik.

Fordította: Bolemant Lilla

Mariana Páleníková

Változások az Ember és természet oktatási területén

A természettudományi tantárgyak óráin a tanulók az élet számos területéről tanulnak, például a természet és a bolygó működéséről, fenntarthatóságáról, a technológiai fejlődésről és az emberi egészségről.

Az Ember és természet oktatási terület standardjai a 2023-as alapiskolai alaptantervben több változást hoznak, de a 2015-ös tantervhez képest a szándékuk változatlan marad. A gyakorlatban alkalmazható természettudományi ismeretek fejlesztéséhez már régóta nem elegendő a sok tény és definíció, ezért az új tanterv másképpen képzei el a tananyagot. A tanulóknak nem azt tanítják, amit maguk is meg tudnak tanulni, és meg is találnak a különböző forrásokban, vagy amit ritkán használnak az életükben. Azok a tevékenységek kerülnek előtérbe, amelyeken keresztül saját tapasztalatokat szereznek, olyan fogalmakat alakítanak ki, amelyeket megértenek, és értelmesen tudnak használni. Fejlődik bennük az adatokkal és információkkal megvalósuló objektív, megfelelően szkeptikus munka képessége, analitikus és kritikus gondolkodásra ösztönözzük őket.

A legfontosabb változás tehát a **tanuló cselekvésén keresztül történő tanulás**. A tanuló, azáltal, hogy részt vesz a tevékenységekben, megváltoztatja ismereteit, megtanulja a természet működésének alapelveit, a szisztematikus és objektív tudományos vizsgálat folyamatait, tehát a tudományos munka kompetenciáit. Elsajátítja az élethosszig tartó tanulás eszközeit, és meggyőződik azon saját kompetenciájáról, hogy a különböző problémákra tett javaslatai és megoldásainak megvalósítása révén hozzájárulhat a világ felfedezéséhez és pozitív változásához.



Forrás: <https://www.freepik.com/>

Az új természettudományos tanterv céljai

A következő célokat tűzi ki a tanterv:

- a természettudományos tantárgyak és ciklusok közötti folytonosság, összefonódás és a természettudományos fogalmak fejlesztése,
- a tanulók érdeklődésének növelése a tanulás iránt a tevékenység alapú induktív tanulás révén,
- olyan kompetenciák fejlesztése, amelyek lehetővé teszik a tanulók számára, hogy szisztematikus és objektív módon vizsgálják az őket körülvevő világot,
- a tanulók természettudományos műveltségének megalapozása,
- lehetőséget teremteni a motivált tanulók fejlesztésére.

Az Ember és természet oktatási terület a **természettudományos műveltség** fejlesztésére összpontosít, amelynek három összetevője van: tartalmi, szemléletbeli és procedurális. A *tartalmi komponens* a természettudományos (biológiai, fizikai, kémiai és geológiai) ismeretek és azok összefüggéseinek összességét jelenti, amelyek integratív jellegűek. A következő tíz összetevőből áll: anyagok, kölcsönhatások, erők, energia, Föld, világegyetem, szervezet, ökoszisztéma, öröklődés és változékonyság, evolúció. Az *attitűdkomponens (szemlélet)* célja, hogy felkeltse a tanulók természet iránti aktív érdeklődését, felelősségteljes cselekvésre ösztönözze a diákokat, hogy tudatosítsák, cselekedeteikkel befolyásolhatják a környezetet. A *procedurális komponens* a világról szóló információk létrehozására és rendszerezésére szolgáló eszközök, illetőleg a természettudományos megismerés elemeinek és eljárásainak elsajátítását, a tudományos munka kompetenciáinak kiépítését jelenti. Ezek a teljesítménykövetelmény részét képezik.

Az első és második ciklusban az oktatási terület egy természettudományos irányultságú **integrált tantárgy** formájában jelenik meg. A harmadik ciklusban az iskolának lehetősége nyílik arra, hogy a természettudományos tantárgyak teljes vagy részleges integrációját folytassa, vagy különálló tantárgyakat tanítson. Fontos hangsúlyozni, hogy ez egy integrációs lehetőség, amellyel az iskola él vagy nem él. A különálló tantárgyak tanítása esetén a harmadik ciklus tartalmi standardjait indexszel jelöltük, hogy jelezzük, melyik koncepció megfelelő egy adott tantárgyhoz.

Az első ciklusban a prediszpozíciós természettudományos fogalmak a természeti jelenségekkel kapcsolatos személyes tapasztalatszerzéssel fejlődnek. Az oktatás a tárgyak leírására, valamint a jelenségek és helyzetek folyamatára összpontosít. A második és harmadik ciklusban ezeket az elképzeléseket a pedagógusok szisztematikusan fejlesztik. A tanulókat arra ösztönzik, hogy azonosítsák az összefüggéseket, az ok-okozati **oksági** kapcsolatokat és az általánosításokat.

Az új tanterv tartalmi standardjai

A **teljesítménykövetelmények** megfogalmazásuknál fogva szabad kezűk adnak a tanárnak abban, hogy milyen tartalmi követelményeket érjen el. A hangsúly a tudományos munkakompetenciák, a tudomány természetéről alkotott elképzelések, a tudományos vizsgálódás, az attitűdök fejlesztésére és ezek fokozatosságára kerül a három cikluson keresztül. A **tartalmi standardok** meghatározzák azt a tudást, amellyel a tanulónak egy adott ciklus befejezésekor rendelkeznie kell. Ezek olyan összetevőkbe szerveződnek, amelyek tartalma fokozatosan, mindhárom tanulási cikluson átível. Ez hangsúlyozza azt a célt, hogy ne az elszigetelt ismeretek rendszerét hozzák létre, hanem az összefüggések megértésén alapuló ismereteket építsék fel.

A természettudományos oktatásban **a tartalmakat** úgy osztályozzák, hogy minimalizálják a témák megkettőzését, és hangsúlyozzák a tanulók természettudományos elképzeléseinek fokozatos, értelmes fejlesztését. A tartalmi standard tíz összetevőre tagolódik, amelyek komplex, fokozatosan fejlődő természettudományos fogalmakat képviselnek (fizikai, biológiai, kémiai és geológiai). Ezzel az elrendezéssel az egyes természettudományos tantárgyak tartalma összehangolódik és összekapcsolódik, hogy a tanárok közös erőfeszítései a mindennapi életben előforduló természeti jelenségekkel, folyamatokkal, tárgyakkal és helyzetekkel kapcsolatos funkcionális, használható elképzelésekhez vezessenek.

Az Ember és természet oktatási terület változása a **tudományos munka kompetenciafejlesztésének intenzívebb támogatásához** vezet. A természettudományos ismeretek fejlesztése elsősorban induktív tanulási tevékenységekkel, a gyakran előforduló jelenségek összefüggéseinek és működési elveinek felismerésével történik. Az ilyen tudás stabilabb, és a gyakorlatban jobban alkalmazható. A természettudományos munka fejlett kompetenciái lehetővé teszik a tanulók számára, hogy az információkkal történő munka során analitikusan és kritikusan gondolkodjanak, nem csak a természettudományok területén. Az első és második ciklusban a tudományos munka alapvető kompetenciáit fejlesztik, például a megfigyelést, a mérést és az osztályozást. A harmadik oktatási ciklusban a hangsúly a tudományos munka összetettebb, integrált kompetenciáinak fejlesztésére helyeződik, például a kísérletezésre, az eredmények értelmezésére, stb.



Forrás: <https://www.freepik.com/>

A tartalmi elemek olyan témákat is hangsúlyoznak, amelyek eddig nem jelentek meg kellőképpen a tantervben, mégis egyre fontosabbá válnak a társadalomban.

Az **élettelen természetről** szóló ismeretek régóta aluldimenzionáltak az általános iskola első szintjén megvalósuló természettudományos oktatásban, s ez abban is megnyilvánul, hogy a tanulók nem érdeklődnek az olyan fontos szakmák iránt, mint például az építőmérnöki, vízgazdálkodási, hulladékgazdálkodási stb. szak. Ezért az oktatás tartalmát nemcsak az élettelen természetről, hanem a csillagászat és a meteorológia egyes témaköreiből is meg kellett erősíteni. Az első ciklusban a tanterv előfeltevések kialakítására összpontosít, amelyeket a felsőbb ciklusokban tovább fejlesztünk, hogy végül a tanulók ne csak az embernek az élettelen természettől való függését, az élő és az élettelen természet kölcsönhatását érzékeljék, hanem a környezetvédelem és a természeti erőforrások megőrzésének szükségességét is.

Az **öröklődéssel és változékonysággal** foglalkozó tartalmi komponens aktualizálja és bővíti a természettudományos oktatás tartalmát, és az oktatás első ciklusától kezdve a természettudományok e gyorsan fejlődő területével kapcsolatos tudatosság fejlesztésére összpontosít. Az első ciklusban csak egy előfeltevést teremtünk, amelyre később maga a tudás épülhet. Ha például egy tanulónak meg kell értenie, hogy a genetikai információ generációról generációra öröklődik, akkor először azt kell megértenie, hogy az azonos fajú növények hasonlítanak egymásra, még ha nem is azonosak. A harmadik ciklus végére a tanuló megérti, hogy a genetikai információ az élőlények egyik generációjáról a másikra száll.

Az új alaptanterv egyértelműbben kifejti az **evolúció** fogalmát, hogy a tanulók ismeretei az összefüggések megértésére épüljenek. A biológiai tartalmak elrendezése úgy változik, hogy a harmadik ciklus befejezése után a tanuló az evolúciót az élőlényeknek a változó körülményekhez történő folyamatos alkalmazkodása szempontjából értse meg. Ez nem radikális módosítás abban az értelemben, hogy növeljük az oktatási tartalmat. Az első ciklusban ismét az előfeltevések kialakításáról van szó, amelyek az evolúciós folyamatok későbbi megértésének előfeltételei. Az első ciklusban például a tanulók a kiválasztott növények és állatok életmódját ismerik meg. Felfedezik, hogy a különböző állatok és növények különböző környezetben élnek, különböznek testfelépítésükben, táplálkozásukban, mozgásukban stb. A felsőbb ciklusokban ezek az információk az élőlények testi felépítésével kapcsolatosak. A tanulók felfedezik a környezethez történő alkalmazkodás evolúciós elveit, illetve a környezetben való túlélés különböző stratégiáit.

A természettudományos oktatás nagyobb hangsúlyt fektet a **környezettudatosság** fejlesztésére, s ez a teljesítménykövetelmények megfogalmazásában is felismerhető. A fokozatosság szempontjából ez a szándék kevésbé érzékelhető az első ciklus célkitűzéseiben és teljesítménykövetelményeiben, mivel elsősorban az összefüggések későbbi megértéséhez szükséges tudásalapot teremt meg. A második és harmadik ciklusban a tanár a tanulókat arra irányítja, hogy elmélkedjenek a természeti összefüggésekről és azok megbontásának következményeiről, azzal a céllal, hogy a tanuló részéről tudatos környezetbarát magatartás alakuljon ki.

Fordította: Bolemant Lilla

Változások a meglévő standardhoz képest

A matematika tanításának célja a tanulók matematikai gondolkodásának fejlesztése a valós problémák megoldása érdekében. A matematikai gondolkodás fejlesztésének eszközei a matematikai ismeretek (fogalmak, összefüggések és eljárások) és a matematikai tevékenységek (matematikai ábrázolások használata, matematikai modellezés és a matematikai kommunikáció elsajátítása). A matematika a problémamegoldás során a tanulók kritikai gondolkodását is fejleszti, amely a személyes, magatartásbeli és kognitív készségeken alapul.

Az alapiskolai oktatás új állami oktatási programja a matematika tantárgyban elsősorban azt az oktatási megközelítést kívánja megváltoztatni, amely a tanulók aktivizálására épül, hogy „csinálják” a matematikát, azaz a matematika felfedezésében tapasztalatokat szerezzenek, elsajátítsák a matematikai nyelvet és érvelési módjait.

Az alapiskola mindhárom ciklusában a matematikatanítás a „tevékenység – tapasztalás – ismeret” pillérén alapszik. A tanulók az aktív tevékenységen keresztül sajátítják el a problémamegoldáshoz szükséges, bevált matematikai munkamódszereket (matematikai gyakorlatok), elsajátítják és fejlesztik a matematikai fogalmak megértését az összes oktatási ciklus tematikus (tartalmi) összetevőiben.

A matematikai ismeretek elsajátítása ismételt manipulatív tevékenységekre, a matematikai tárgyak és eljárások verbalizálására és szimbolizálására épül, amelyek a legmagasabb szinten a deduktív gondolkodás és a matematikai érvelési készség kialakulásához vezetnek. A matematikaoktatás tanterve (spirális tartalmi felépítés, a tartalom fokozatossága) tehát egy olyan koncepción alapul, amely fejlődési szempontból (a fejlődéslélektan aktuális eredményeit tiszteletben tartva) és szociálisan (figyelembe véve a tanulók egyéni szociális szükségleteit) is megfelelő. A tanulók egyéni tanulási igényeinek reflektálása a matematikában nemcsak a matematikai kognitív fejlődésük, hanem a matematika pozitív megélésének is az előfeltétele.

A matematikai ismeretek elsajátításának motivációja olyan matematikai tevékenységekből ered, amelyek során a tanuló korábbi ismeretei és az új ismeretek között eltérés van. Ezt az eltérést külsőleg is előidézhetik olyan szándékos didaktikai helyzetek, amelyekben válaszokat keresnek a Mi az? Mi nem az? (fogalom); Miért érvényes? Mikor érvényes? Milyen feltételek mellett? (viszony); Hogyan történik? Hogyan oldódik fel? Hogyan és miért kezelik? (eljárás) kérdésekre.

A mai kor követelményeinek és a munkáltatók elvárásainak tükrözésével összhangban a matematikaoktatás hangsúlyt fektet a hatékony problémamegoldó készségek elsajátítására, az informatikai eszközök használatát is beleértve, amely a tanulók digitális írástudásának fejlődését is támogatja.

A matematika tantárgy oktatási standardjának felépítése lineáris, és mindhárom ciklusban azonos. Ez a következőket tartalmazza: célok, teljesítményi standard, tartalmi standard.



Forrás: <https://www.freepik.com/>

Célok

Az **1. ciklus** fő célja, hogy a tanulók kezdeti matematikai elképzeléseit úgy alakítsuk ki, hogy azok stabilak és nyitottak legyenek a további fejlődésre. Az 1. ciklus céljainak eléréséhez fontos figyelembe vennünk a kisiskolás gyermekek matematikai gondolkodásának jelenlegi szintjét, valamint diagnosztizálnunk képességeiket és érdeklődésüket, hogy a matematikai tartalom mélysége és a matematikai tevékenységek kiválasztása a tanulók szempontjából megfelelő legyen.

A **2. ciklusban** a matematikaoktatás célja, hogy zökkenőmentesen építsen a tanulók 1. ciklusban szerzett matematikai ismereteire, és fejlessze a matematikai gyakorlatokat. A tanulók ismereteinek bővítése és elmélyítése a 2. ciklusban olyan szintű tevékenységeken és konkrét matematikai tapasztalatokon keresztül történik, amelyek lehetővé teszik, hogy a tanulók stabilizálják a korábbi matematikai ismereteiket, és a konkrét tevékenységekről fokozatosan áttérjenek az ikonikus (kép, diagram stb.) és később a szimbolikus (változó, egyenlet stb.) ábrázolásokra, figyelembe véve a tanulók jelenlegi tudásszintjét.

A **3. ciklusban** a matematikaoktatás célja, hogy az oktatásban olyan matematikai tevékenységeket támogasson, amelyek új tapasztalatokat és új szintű megértést biztosítanak a tanulók számára. A 3. ciklus tartalmi összetevőiben az általánosítás és az absztrakció növekvő szintjéhez kapcsolódó matematikai fogalmak és matematikai gyakorlatok jelennek meg. Ez jelentős kognitív változást jelent, amely eltérő dinamikával bír a különböző tanulók számára. Ezért fontos figyelembe vennünk a tanulók tanulási igényeit, egyéni megismerési szintjüket és érdeklődési körüket, valamint jövőbeli irányultságukat.

Teljesítménystandard

Az egyéni teljesítmény (a tanuló tudja/képes rá) tükrözi az egyes tanulási ciklusok fenti konkrét célkitűzéseit. A tanuló által egy adott ciklusban elért, felsorolt teljesítmények megfelelnek az egyes tanulási ciklusokra meghatározott konkrét tanulási céloknak.

Tartalmi standard

A tartalmi standard három összetevőre oszlik: *Számok, változók és műveletek; Függések, kapcsolatok és adatfeldolgozás* (minták, sorozatok és függőségek; kombinatorika és valószínűségszámítás; statisztika); *Geometria*. Ezek a komponensek nem elszigeteltek, hanem összefonódnak.

Minden komponens számos témát/ témakört/ témaegységet tartalmaz, amelyek két dimenzióból állnak. Az első dimenzió a matematikai tartalomról áll, amely *fogalmakra, összefüggésekre és eljárásokra* oszlik. A második dimenzió matematikai gyakorlatokból áll, amelyek célja a gyakorlatban hasznos matematikai tevékenységek és munkamódszerek elsajátítása. Ezek közé tartozik a reprezentációkkal és modellekkel való munka, a matematikai modellezés, a matematikai nyelv használata, a kommunikáció és az érvelés.

Az adott ciklus egyes témáinak/témaköreinek/témaegységeinek tartalmát a következő tartalmi egységek képviselik:

- **Fogalmak** – a matematikai fogalmak és tulajdonságaik elképzelhetők aktív formában (a tanulók aktívan használják a fogalmakat) vagy passzív formában (a tanulóknak nem feltétlenül kell aktívan használniuk a fogalmakat, de elvárás, hogy megértsék azokat),
- **Kapcsolatok** – a fogalmak vagy fogalomcsoportok közötti kapcsolatok tartoznak ide,
- **Eljárások** – utasítások, eljárások, algoritmusok, megoldási módszerek vagy ezek halmazai alkotják őket.



Forrás: <https://www.freepik.com/>

A **matematikai gyakorlatok** új elemet jelentenek az előző oktatási standard szerkezetéhez képest, és a tartalmi standard tevékenységegységeit jelentik. Az egyes komponenseken belül olyan matematikai tevékenységek végzése is fontos, amelyek hozzájárulnak a tanulók csapatmunkájának fejlesztéséhez, támogatják a kommunikációs, prezentációs és érvelési készségeik, valamint kreatív és kritikai gondolkodásuk fejlődését. Ugyanakkor elősegítik a kitartást, a pontosságot, a változatos ábrázolások, technikák, stratégiák és gondolkodásmódok használatának érzékét. Általánosságban elmondható tehát, hogy a matematikai gyakorlatok hozzájárulnak a matematikai érvelés, a kritikai gondolkodás műveléséhez, valamint a személyes tulajdonságok fejlesztéséhez is. A matematikai gyakorlatok három tevékenységegységre oszthatók: matematikai reprezentációk; matematikai modellezés; matematikai nyelv, kommunikáció és érvelés.

- **Matematikai ábrázolások** – A fenti matematikai gyakorlat alatt a matematikai tárgyak vagy helyzetek különböző modelljeinek kiválasztását, használatát és értelmezését értjük, például konkrét tárgyak (kocka, golyó stb.), képek, diagramok, táblázatok, négyzet alakú papír vagy más ábrázolások használatát egy valós helyzet ábrázolására.

- **Matematikai modellezés** – A matematikai modellezés úgy is felfogható, mint magának a problémamegoldó stratégiának/ stratégiáknak a kiválasztása és megtervezése – a megértésen, elemzésen keresztül magának a problémának a megoldásához, a megoldásra való reflexióval, magának a feladatnak a kontextusában.

- A matematikaoktatásban alkalmazott **matematikai nyelv, kommunikáció és érvelés** hatással van a matematikai érvelés és a kritikai gondolkodás fejlődésére. Ez különösen a matematikai nyelvhasználatot, a kommunikációt érinti a különböző stratégiák és problémamegoldások megtalálása és kiválasztása, az érvelés és az indoklás képessége, valamint a hibákkal való munka terén.

A matematikai gyakorlatok elsajátítása fejleszti a tanulók kommunikációs és érvelési készségeit, ezáltal növeli a kritikai gondolkodásuk és bizalmuk szintjét a matematikai apparátus használatának képességében – nem csak a matematikában. Arra számítunk, hogy a megfelelően szervezett matematikaoktatással nőni fog azoknak a tanulóknak a száma, akik a STEM-tárgyakat (természettudomány – Science, technológia – Technology, mérnöktudomány – Engineering, matematika – Mathematics) szeretnék tanulni, mert érdekesnek fogják érezni a matematikát, hasznosnak találják a különböző problémák megoldásához, és a legtágabb értelemben megértik a matematika jelentőségét.

A matematikai műveltségi területek mellett a keresztntantervi műveltségi területek már közvetlenül beépültek a matematika tantárgy oktatási standardjaiba. Ezek közül a pénzügyi és a digitális írástudás különösen meghatározó a matematikában.

Fordította: Hrbáček Magdaléna

A tanítási módszerek jellemzői az online magyarórákon

Bevezetés

A 2020 tavaszán a köznevelésben végbement első digitális átállás alapjaiban változtatta meg a diákok és a pedagógusok által megszokott tanulási környezetet (Czirfusz et al., 2020). A jelenléti, személyes tanulási-tanítási folyamat a digitális, online színtérre tevődött át, és ez módosította az osztálytermi oktatás tényezőit és stratégiáit (Orhan–Beyhan, 2020; Rehn et al., 2018). Az online tanulási környezet az anyanyelvi óra számos tényezőjére is hatott: a tanár–diák kapcsolatra, az osztálytermi diskurzus sajátosságaira, az anyanyelvi és irodalomórák arányára, a mérés és értékelés folyamatára (Gonda, 2021; Hollóy, 2021; Jánk–Lőrincz, 2021). Jelen tanulmány azt vizsgálja egy interjúkutatás és egy tanórakutatás alapján, hogy hogyan változtatta meg a digitális tanrend a magyartanárok anyanyelvi nevelésről alkotott képét, hogyan befolyásolta a szinkrón online anyanyelvi órán alkalmazott munkaformákat és módszereket. A vizsgálat főbb kérdései a következők:

- Milyen kommunikációs és módszertani jellemzők határozzák meg az online osztálytermet?
- Hogyan változott a magyar pedagógusok anyanyelvi nevelésről alkotott véleménye a digitális tantervi időszak alatt?
- Hogyan jellemezhető a tanár–diák kommunikáció aránya az online magyarórán?
- Jellemzően milyen munkaformát és módszereket alkalmaztak a magyartanárok az online magyarórákon?



Forrás: <https://www.freepik.com/>

Elméleti háttér

A pandémia hatására a legtöbb országban a tanulási-tanítási folyamat digitális kommunikációs színtérre kényszerült, amely különböző kihívások elő állította a pedagógusokat és a tanulókat egyaránt (Czirfusz et al., 2020; Doucet et al., 2020; Orhan–Beyhan, 2020). A hazai és a nemzetközi kutatások megállapították, hogy a digitális oktatás egyik legmeghatározóbb kihívása az oktatási folyamat résztvevőinek eltérő digitális-kompetenciaszintje volt (Koetz–Aziz, 2021; Pokhrel – Chhetri, 2021). További nehézséget okozott az online oktatást támogató módszertani segédanyagok hiánya, amely nagyban megnehezítette a jelenléti oktatásban alkalmazott módszerek digitális transzformációját (Czirfusz et al., 2020; Szűts, 2020). Szintén általános kihívást jelentett, hogy a pedagógusok a digitális oktatásban az írásbeli tanulói tevékenységeket részesítették előnyben, amelynek következtében háttérbe szorult a tanulók szóbeli kifejezőképességének a fejlesztése, illetve az írásbeli anyagok előkészítése, a feladatvégzés nyomon követése és az elvégzett tevékenységek ellenőrzése aránytalanul nagy terhet rótt a pedagógusokra (Dobos – Vigh-Szabó, 2022; Jánk – Lőrincz, 2021).

Az általános kihívások mellett azonban pozitív hatása is volt a digitális oktatásnak. A kutatások bizonyítják, hogy módszertani szempontból mind a tanulási-tanítási folyamat szemléletmódját, mind az alkalmazott technikákat és eszközöket tekintve megfigyelhetők innovatív megoldások. Az online tanulási környezet hatására előtérbe került a kollaboratív és hálózati tanulás, amely támogatta, hogy a tanulók aktívan és együttműködve dolgozzák fel az egyes tananyagokat (Doucet et al., 2020; Yunus et al., 2021). Nagyobb hangsúlyt kapott a tanórai interaktivitás, a pedagógusok számos olyan kommunikációs és módszertani megoldást alkalmaztak, amelynek segítségével, a technikai adottságok ellenére is be tudták vonni a diákokat az adott tanórába (Dobos – Vigh-Szabó, 2022; Gonda, 2021). Az ellenőrzés és értékelés területén pedig nagyobb arányban jelent meg a gamifikáció módszere, mint a jelenléti oktatásban, amely a technikai lehetőségeket kihasználva motiváló, játékosított tanulási környezetet biztosított a diákoknak (Koetz–Aziz, 2021). Mindezen pozitívumok ellenére a digitális oktatás időszakát vizsgáló kutatások alapján kijelenthető, hogy a pedagógusok összességében kevésbé érezték hatékonynak az online oktatást, mint a jelenléti (Koetz–Aziz, 2021; Pokhrel – Chhetri, 2021; Orhan–Beyhan, 2020).

Az általánosan megfogalmazott kihívások és előnyök a magyarországi digitális oktatásra, azon belül a magyar nyelv és irodalom tantrágyák tanítására is jellemzőek voltak. A magyarországi vizsgálatok szerint a magyartanároknak problémát okozott, hogy a jelenléti oktatásban alkalmazott módszereket nem tudták az online tanulási környezetben módosítások nélkül alkalmazni. A módszertani segédanyagok, és ebből következően a digitális módszertani megoldások és a technikai lehetőségek ismeretének hiánya miatt a magyartanároknak nehézséget jelentett a csoportos tevékenységek kialakítása, a tanulók tanórai aktivitásának növelése (Dobos – Vigh Szabó, 2022; Jánk – Lőrincz, 2021; Parapatics – Vigh-Szabó, 2020). Ennek megfelelően háttérbe szorult a kooperatív és a problémamegoldó tanulás, és előtérbe került az egyéni munka és az írásbeli feladatok (Gonda, 2021; Hollóy, 2022). A magyartanárok szintén kihívásként élték meg a feladatok értékelését és ellenőrzését elsősorban a megnövekedett számú javítandó anyagok miatt (Jánk – Lőrincz, 2021).

Mindezen kihívások mellett a magyarországi magyartanárok is dolgoztak ki megoldásokat a digitális oktatás hatékonyságának növelésére. Az online tanulási környezetben leginkább a frontális munkaformát és hozzá kapcsolódóan a tanári előadás módszerét érezték legkönnyebben transzformálhatónak az online kommunikációs színtérre. Számos

magyartanárnál a tanári előadás képernyőmegosztással megvalósított szemléltetéssel, mutlimédiás tananyagok bevonásával valósult meg (Jánk – Lőrincz, 2021). Az írásbeli feladatok megnövekedett száma pedig lehetővé tette, hogy nagyobb hangsúlyt fordítsanak a szövegalkotás és a helyesírás fejlesztésére (Hollóy, 2022; Gonda, 2022). Számos pedagógus felfedezte a kollaboratív tanulás előnyeit, amelynek megvalósítását nagyban támogatta az online tanulási környezet az azonos időben, közösen szerkeszthető felületek megjelenítésével (Parapatics – Vigh-Szabó, 2020). Az online tanulási környezetre jellemző intézményi időkeretektől való eltérés pedig lehetősé tette, hogy az értékelés, ellenőrzés folyamatában előtérbe kerüljön az egyéni, fejlesztő visszajelzés a tanuló munkájára (Dobos – Vigh Szabó, 2022; Jánk – Lőrincz, 2021).

A digitális oktatással kapcsolatos vizsgálatok azt is bizonyítják, hogy az online tanulási környezet kommunikációs jellemzői és az online tanórán alkalmazott módszertani megoldások egymással szoros kapcsolatban állnak. Attól függően, hogy a pedagógusok milyen online felületre helyezték át a tanulási-tanítási folyamatot, beszélhetünk szinkron (valós idejű), aszinkron (nem valós idejű) és vegyes online tanulási környezetekről. Mivel jelen tanulmány elsősorban az online tanórán alkalmazott módszerek vizsgálatára koncentrál, ezért az online szinkron tanórák kommunikációs jellemzőit mutatja be részletesebben. A videókonferenciának mint online osztálytermi diskurzusnak jól körülhatárolható sajátosságai vannak, amelyek egyszerre érintik az osztálytermi diskurzus stratégiáit és tartalmát, valamint a különböző módszertani megoldásokat. A Centre for Education and Foundation Pathways írástudással foglalkozó kutatócsoportja a következő sajátosságokat állapította meg az online osztálytermi interakcióval kapcsolatban (Greyling – Ahmad, 2020):

- Az alkalmazott szoftver funkcióinak ismerete befolyásolja az aktivitást az online osztályteremben. Minél magabiztosabbak a felhasználók a technikai kezelésében, annál könnyebben kapcsolódnak be a diskurzusba.
- A résztvevők az online osztályteremben kommunikációs rituálékat alakítanak ki, amelyek a köszönési formákat, a szóátadás formáit és a közbevágások kezelését is meghatározzák.
- Folyamatos diskurzus zajlik magáról az online diskurzusról, amelyben a tanárok és a diákok ellenőrző kérdéseket fogalmaznak meg a hallhatósággal vagy a láthatósággal, illetve a diskurzus menetével kapcsolatban.
- A tanári beszédnek az ismeretközlés során a részévé válik a források elérhetőségének a megadása, a tananyagok eléréséhez szükséges navigáció bemutatása és a képernyőmegosztás a tartalom és a gondolatmenet szemléltetésére.
- A kontakt osztálytermi diskurzusra jellemző IRF-modell (Cazden, 2011) minden munkaformában megvalósul a technikai funkciók hatására, hiszen a tanár jelöli ki a beszédpartnereket, határozza meg a beszédidőt és zárja le az interakciót.



Forrás: <https://www.freepik.com/>

A felsorolt jellemzőkből jól látható, hogy az ilyen típusú platformok használatának módszertani előnye, hogy a tanóra valós időben zajlik, a résztvevőknek lehetősége van aktuális kérdések megfogalmazására, amelyekre közvetlen szóbeli tanári magyarázatot kaphatnak, a pedagógus élhet a képernyőmegosztás lehetőségével, könnyedén szemléltethet multimediális tananyagokkal, adhat a diákoknak írásbeli visszajelzést a csetfelületen vagy akár rögzítheti is a tanórát (Branon–Essex, 2001; Gonda, 2022; Szűts, 2022). Módszertani szempontból azonban hátrányt jelent, hogy a kommunikációs sajátosságok hatására (pl.: a közvetlenség hiánya, a beszélőváltás nehézsége, a beszéd folytonosságának sérülése a technikai nehézségek miatt) a tanáribeszéd-központú módszerek kerülnek előtérbe (Domonkosi, 2021; Gonda, 2021; Constantinovits–Vladár, 2021). További nehézség, hogy a tanóra résztvevőinek eltérő minőségű digitális felszereltségéből adódó technikai problémák miatt csökken a tanulók motivációja (Gonda, 2022; Orhan – Beyhan, 2022).

A kutatás célja és hipotézisei

A kutatás célja, hogy feltérképezze, hogy változott-e a magyartanárok anyanyelvi neveléssel kapcsolatos szemléletmódja a digitális oktatás hatására. Továbbá célja, hogy megvizsgálja, hogyan hatottak az online tanulási környezetre jellemző kommunikációs stratégiák az online tanórán alkalmazott munkaformákra és módszerekre.

A kutatás első hipotézise, hogy a magyartanárok szemléletmódja nem változott a digitális oktatás hatására (vö. Orhan–Beyhan, 2022; Szűts, 2022). A kutatás második hipotézise, hogy a magyartanárok a jelenléti órákhoz hasonlóan az online tanulási környezetben is a tanáribeszéd-központú módszereket részesítették előnyben (vö. Asztalos, 2022). A kutatás harmadik hipotézise, hogy a magyartanárok az online tanórán is elősorban a tanárközpontú munkaformákat alkalmazták (vö. Szűts, 2020).

A kutatás módszere

A tanulmány két empirikus kutatás eredményeit mutatja be. Az első kutatás módszere az írásbeli strukturált interjú, amelyben a pedagógusok nyitott kérdésekre válaszoltak az első digitális oktatási időszakra vonatkozóan. A kutatás eszköze egy 10 elemből álló kérdéssor volt, amelyből 5 kérdés vonatkozott az online tanulási környezetben megvalósuló anyanyelvi nevelés sajátosságaira, 5 kérdés pedig az online osztálytermi diskurzus jellemzőit tárta fel. Jelen tanulmány az anyanyelvi neveléssel kapcsolatos kérdésekre adott válaszok elemzésével foglalkozik, az online osztálytermi diskurzussal kapcsolatos eredményeket már korábbi publikációk közölték (Gonda, 2021; Gonda, 2022; Hollóy, 2022). Az anyanyelvi neveléssel kapcsolatos interjúkérdések érintették az anyanyelvi kompetenciaelemekkel kapcsolatos változásokat, a különböző anyanyelvi ismeretkörök tartalmának átalakulását, valamint a magyar nyelvi órára a digitális oktatás időszakában jellemző módszereket. A kutatásban összesen 40 magyartanár vett részt, az adatközlők önkéntesen csatlakozhattak a felméréshez. Az interjúkat 2020. szeptember és október hónapokban rögzítettük. A kutatásban résztvevő magyartanárok közül 9 férfi, 31 nő; 24 fő öt évnél több, míg 16 fő 5 évnél kevesebb tanítási gyakorlattal rendelkezik. Az interjúalanyok közül 26-an tanítanak budapesti, 14-en pedig vidéki iskolában. 24 fő középiskolai tanárként, 16 fő pedig általános iskolai tanárként dolgozik. Mindannyiuknak legalább az egyik szakja magyar nyelv és irodalom. Az adatok jól tükrözik, hogy a vizsgálatban heterogén mintával dolgoztunk, ami a kutatás célját tekintve előnyösnek mondható, hiszen több szempontból megismerhettük a pedagógusok véleményét.

A második kutatás egy tanórákutató, amelynek során 12 digitálisan rögzített online tanórát vizsgáltam elsősorban az alkalmazott módszerek és munkaformák szempontjából. A vizsgálatban összesen 8 pedagógus vett részt, 3 nő és 5 férfi. A tanítási tapasztalatukat tekintve a nők közül kettőnek 5 évnél kevesebb, 1-nek pedig 5 évnél több tapasztalata van. A férfiak esetében ez az arány a következő: 2 fő öt évnél kevesebb tapasztalattal, 3 fő pedig öt évnél többel rendelkezik. A felvételek mind budapesti középiskolák online tanóráin készültek. A korábbi diskurzus-elemzési vizsgálatok bizonyították, hogy a pedagógus neme, tanítási tapasztalata és az iskola helye nem határozzák meg egyértelműen a tanári kommunikáció jellemzőit, és ennek megfelelően az alkalmazott módszereket és munkaformákat sem (Antalné, 2005; Asztalos, 2022). A vizsgált 12 tanórát összesen három különböző online platformmal valósították meg a tanárok. 9 óra Microsoft Teams felületén zajlott, amely a valós idejű videokonferencia mellett alkalmas a csoportmunka megvalósítására, 2 óra a Google Meet felületén, amely kizárólag a videós kapcsolatok létrehozását teszi lehetővé, 1 óra pedig a Discord felületén, ahol a beszédpartnerek csak hallják, de nem látják egymást, viszont van lehetőség csetezobák látogatására. Mindhárom felületen működik a cset funkció. A felvételeket 2020 áprilisa és júniusa között rögzítettük. A felvételek lejegyzését követően, a transzkripciót a módszerek és munkaformák szempontjából szegmentáltuk és annotáltuk. Az interjúk kutatási eszköz kidolgozását, az online tanórák korpusz kialakítását, és a kutatások lefolytatását Hollóy Zsolt doktorandusszal közösen végeztük.

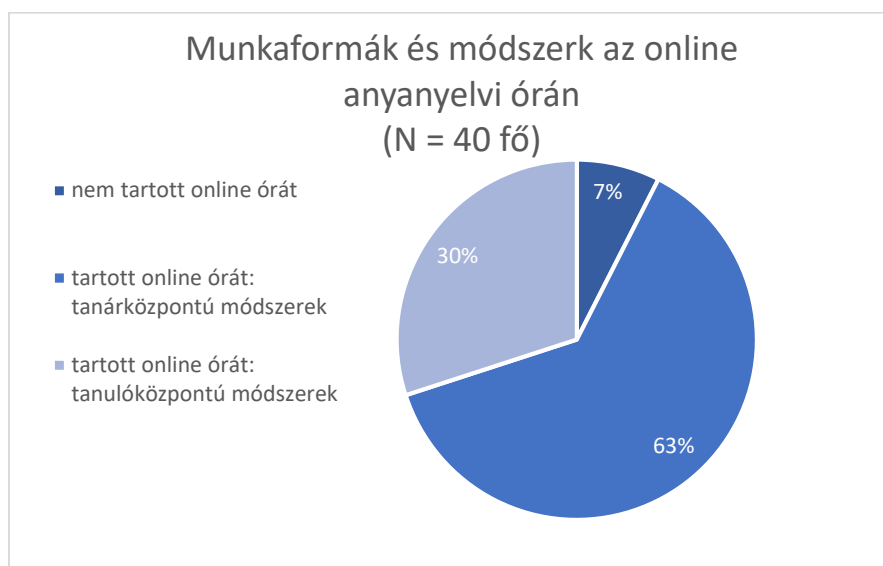
Eredmények

Szintén a digitális tanrend időszaka alatt készült török interjúk kutatás az online oktatás sikerességének legfőbb befolyásoló tényezőjét így látta: „[a] tanárok többsége a digitális oktatást a jelenléti oktatás folytatásaként, nem pedig új tanítási módszerként, szemléletként” kezelte (Orhan – Beyhan, 2020), így azonban nem lehetett elég hatékony. Az interjúban megkérdezett magyartanároknak viszont a 75%-a vallotta azt, hogy valamilyen szempontból változott az anyanyelvi nevelésről alkotott képe. Ez az eredmény azért nem meglepő, mert az

interjúban önkéntesen vettek részt a pedagógusok, és többségében azok nyilatkoztak, akik pozitív hatását is érezték a digitális tanrendnek. Bár a vélemények így kissé egyoldalúan tűnhetnek, mégis előremutatók, hiszen a sikeres pedagógusok szemlélete és jó gyakorlatai ismerhetők meg. A kutatásban résztvevők a következő területek neveztek meg az anyanyelvi nevelésről alkotott kép változásával kapcsolatban:

- az órakeretek átalakítása: tömbösítés, tantárgyi integráció;
- tananyagok újratervezése, átstrukturálása;
- a digitális kommunikáció mint anyanyelvi ismeretkör hangsúlyosabb megjelenése;
- a személyre szabott tanulás és értékelés előtérbe kerülése;
- az internetes keresés folyamatának a tanítása.

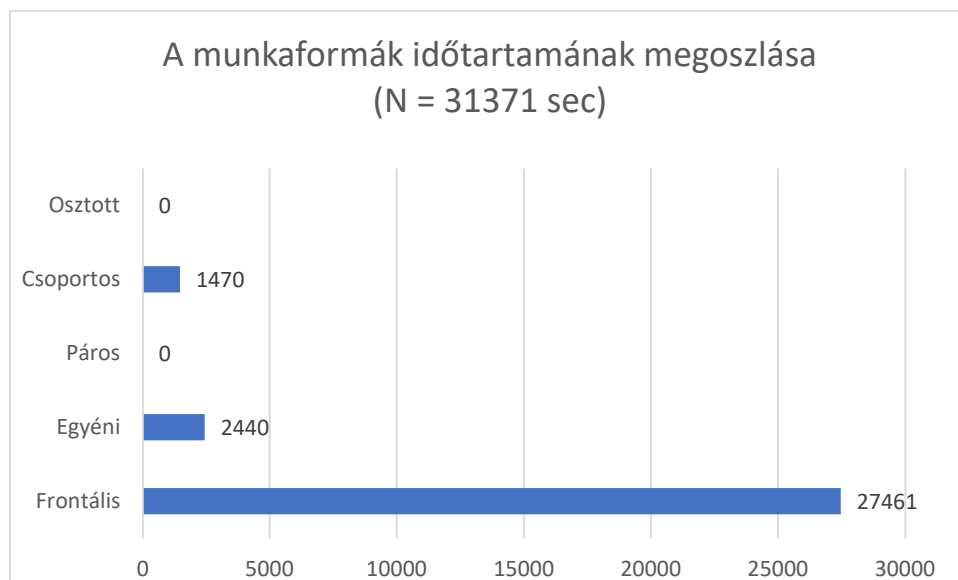
Az interjúkutatásban résztvevő magyartanároknak, ahogyan az az 1. ábrán is látható, mindössze a 7,5%-a, vagyis összesen 3 fő nem tartott szinkrón online anyanyelvi órát az első digitális tanrend idején. A többi 37 fő azonban mind használt valamilyen szinkrón interakcióra alkalmas online platformot, jellemzően a Discord, a Google Meet, valamint a Microsoft Teams felületét. A szinkrón online anyanyelvi órát tartó pedagógusok közül 25 fő, azaz a megkérdezettek többsége, 62,5%-a vallotta, hogy az anyanyelv órákon a tanárközpontú módszerek kerültek előtérbe, vagyis többségében a tanári előadás, a magyarázat, a szemléltetés vagy éppen a megbeszélés (Antalné, 2015). A kutatásban résztvevők közül mindössze 12 fő, vagyis a résztvevők 30%-a jelezte, hogy az anyanyelvi órákon inkább a tanulóközpontú módszerek érvényesültek, mint például a tanulói kiselőadás, a tanulók által irányított vita, a csoportos feladatmegoldás vagy a projekt (Antalné, 2015).



1. ábra: A módszerek eloszlása az online anyanyelvi órán
(Az interjúkutatás eredményei)

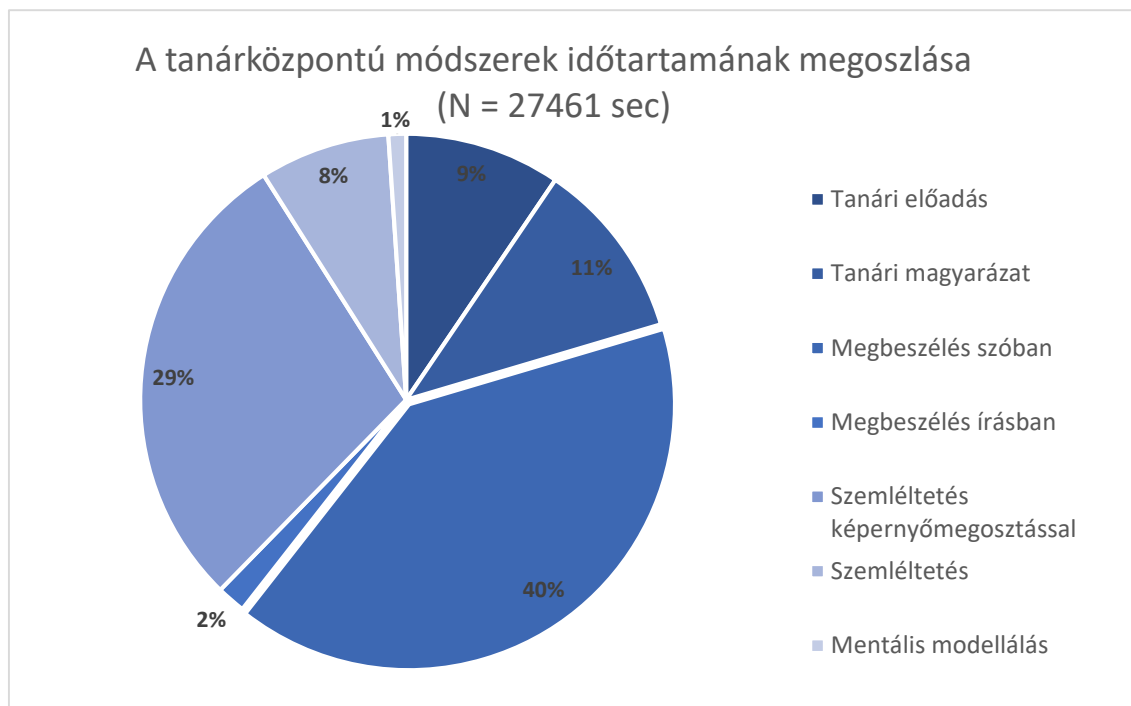
A vizsgált 12 online magyaróra alapján megállapítható, hogy a tanárok elsősorban a tanárközpontú munkaformákat részesítették előnyben. Ahogyan a 2. ábra is mutatja, az összes tanóra időtartamának 87,5%-ában a frontális munkaforma volt a jellemző, amely egyértelműen a tanáribeszéd-központú módszereket és a tanár-diák párbeszédet támogatja. A vizsgálatban nem szerepelt olyan óra, amely ne tartalmazott volna frontális munkaformát, továbbá négy tanóra csak frontális munkaformát alkalmazott, ami azt jelenti, hogy az aktív tanulói tevékenységek a háttérbe szorultak. Nagyon kis százalékban jelentek meg a tanórán egyéni

(7,77%) vagy csoportban (4,68%) végzett tevékenységek, ráadásul ezek közül is csak a csoportmunka teszi lehetővé a diák-diák párbeszédet, míg a vizsgált tanórákon az egyéni munkához kapcsolódó tevékenységek minden esetben írásbeli feladatot jelentettek. A vizsgált tanórákon egyáltalán nem szerepelt osztott munkaforma, amelyet a tanulási környezet sajátosságaival lehet magyarázni, hiszen ennek a munkaformának a lényege, hogy az osztályteremben a tanulóknak elhelyezkedésük alapján csoportonként eltérő, egyéni feladatot ad a tanár.



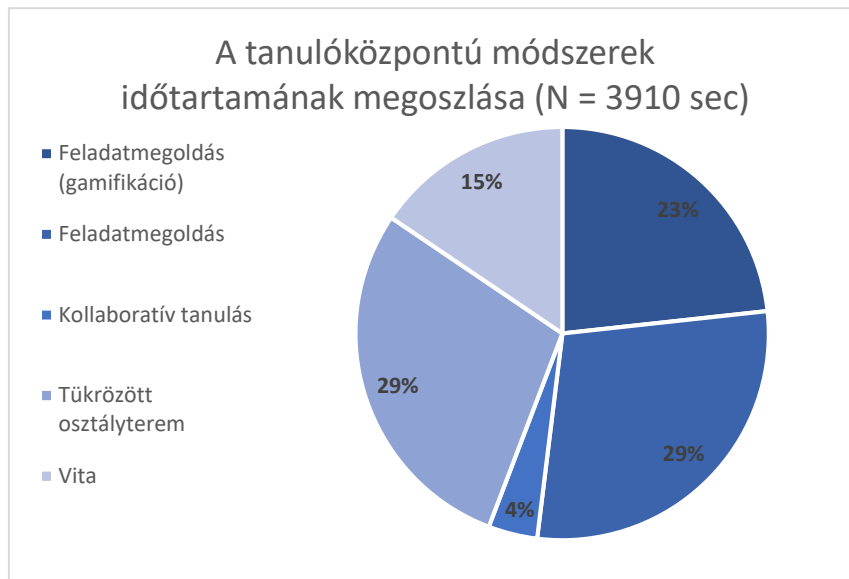
2. ábra: A munkaformák időtartamának megoszlása a vizsgált tanórákon (N = 12 tanóra)

A frontális munkaformában megvalósított tanárközpontú módszerek időtartamának a megoszlását a 3. ábra mutatja. A tanárközpontú módszerek közül a tanárok elsősorban a szóbeli megbeszélést részesítették előnyben, amely egyértelműen jelzi az interakcióra való törekvést. Ennek ellenére a videófelvételek tapasztalatai azt mutatták, hogy a diákok nehézkesen, és a jelenléti órákra jellemző reakcióidőnél hosszabb idő elteltével válaszoltak csak a tanári kérdésekre. Ennek okai elsősorban az online kommunikációs stratégiák hiányával magyarázhatók (Rehn et al., 2018), hiszen a jelenléti órán megszokott megszólítási formulákat alkalmazták a tanárok (Asztalos, 2022b), – egy tanóra kivételével – nem éltek az alkalmazott szoftver funkcióval vagy a csetfelület használatával a megbeszélés folyamatosságának és a résztvevők aktivitásának növelése érdekében (vö. Gonda, 2021). Viszont nagy arányban, 29%-ban kísérték a tanárok az előadást vagy a magyarázatot képernyőmegosztással, amely lehetővé tette szövegek, képek vagy multimédiás anyagok szemléltetését is. Tantárgyspecifikus módszerként jelent meg több vizsgált tanórán is a tanári felolvasás, amely minden esetben valamilyen szépirodalmi szöveg bemutatását jelentette. A videófelvételek tapasztalatai alapján elmondható, hogy a tanárok egyszerre több módszert alkalmaztak párhuzamosan, jellemzően az előadást és a magyarázatot szemléltetéssel, a megbeszélést magyarázattal, a szemléltetést pedig mentális modellálással párosították. A mentális modellálás segítségével a pedagógus a saját gondolkodási folyamatát, kognitív stratégiáit szemléltetheti, amelyre folyamatos reflektív megjegyzéseket is tesz (Tóth, 2008). Az online tanulási környezetben ennek a módszernek a sajátossága, hogy a tanárok élhetnek a képernyőmegosztás módszerével, amely nagyban segíti a modellálás hatékonyságát a vizualitás miatt.



3. ábra: A tanárközpontú-módszerek időtartamának megoszlása a vizsgált tanórákon (N = 12 tanóra)

A 4. ábra a vizsgált tanórákon alkalmazott tanulóközpontú-módszerek időtartamának a megoszlását mutatja. Legnagyobb arányban a feladatmegoldás módszerét alkalmazták a tanárok, amely minden esetben egyéni, írásbeli munkát jelentett az online tanórán. Ezeket a feladatokat a tanulók papíron végezték el a számítógép előtt ülve. Ez a módszer is jól mutatja, hogy a tanárok kevésbé éltek a különböző digitális platformok és alkalmazások lehetőségével, mindössze 2 tanórán jelent meg valamilyen oktatási alkalmazás, az egyik a Kahoot!, a másik pedig a Quizziz felület volt. Szintén nagy arányban jelent meg a diagram alapján a vizsgált tanórákon a tükrözött osztályterem (Bishop – Verleger, 2013). Ez az arány abból adódik, hogy a vizsgált tanórák közül egy tanóra szinte teljes mértékben erre a módszerre épített, vagyis az otthon egyénileg feldolgozott tananyagot és elvégzett feladatokat ellenőrizték a diákok a tanár segítségével. Az alkalmazott tanulóközpontú módszereknek a 15%-át tette ki a vita módszere, amelyet alapvetően csoportmunkában valósítottak meg a tanulók. A videófelvevételek alapján kijelenthető, hogy a tanárok végigkísérték a csoportok munkáját, több alkalommal is bekapcsolódtak egy-egy online tanulószobába, hogy ellenőrizzék a munkamenetet. Mindössze 4%-ban jelent meg kollaboratív munka a vizsgált tanórákon, amikor az egyik csoport diákjainak rövid, közös feladatmegoldást kellett végezniük egy közösen szerkeszthető online dokumentumban.



4. ábra: A tanulóközpontú módszerek időtartamának a megoszlása a vizsgált tanórákon (N = 12 tanóra)

Összegzés

Mindkét kutatás eredményei alapján kijelenthető a vizsgált magyartanárok és magyarórák tekintetében, hogy nem történt paradigmaváltás az anyanyelvi nevelés módszertanában a digitális oktatás alatt. Bár az első hipotézis nem igazolódott, hiszen a megkérdezett tanárok 75%-a azt vallotta, hogy változott a szemléletmódja az anyanyelvi neveléssel kapcsolatban, ez a szemléletmódbeli változás nem érintette a tanórákon alkalmazott módszereket és munkaformákat. A második hipotézis igazolódott, hiszen a tanárok az online tanulási környezetben is elsősorban a tanárközpontú munkaformákat részesítették előnyben, ami azt jelenti, hogy az órák többségében a tanári beszéd, nem pedig a tanulói aktivitás dominált. A harmadik hipotézis is igazolódott, hiszen a vizsgált tanórákon a pedagógusok a tanárközpontú módszereket részesítették előnyben. Ennél a hipotézisnél azonban kiemelő a képernyőmegosztás rendszeres használata a tanári előadás vagy magyarázat kísérésére. A tanulóközpontú módszerek háttérbe szorítása egyértelműen azt tükrözi, hogy a vizsgált tanórák nem aktív és interaktív tanulói tevékenységekre építettek, nem használták ki a különböző oktatási alkalmazások vagy kollaboratív online felületek lehetőségeit.

Az interjú és a tanórákutatók eredményeinek az elemzéséből is látható, hogy a pedagógusnak az online oktatási környezetben a pedagógiai és a szociális szerephez kapcsolódó tevékenységek mellett technikailag is felkészültnek kell lennie (Berge, 1995, idézi Rehn et al., 2018). A pedagógusnak ezért olyan képességekre is szert kell tennie, amelyek segítségével az online környezetet az aktív és az interaktív tanulási folyamatok szolgálatába tudja állítani. Ennek megfelelően a pedagógusnak rendelkeznie kell alapvető informatikai ismeretekkel, amelyek segítségével képes elhárítani az órán felmerülő technikai zavarokat, nyomon kell követnie a technikai újdonságokat, fel kell készítenie a diákjait a különböző szoftverek alkalmazására, és fel kell dolgoznia a technológia hatását a saját szaktárgyára és tudására (Berge, 1995, idézi Rehn et al., 2018). Bár ez számos új feladat megjelenését jelenti a pedagógusok életében, a tanulók motiválásához és tanuláshoz támogatásához elengedhetetlen az online környezetben.

A tanulmány bírálati folyamaton ment keresztül.

Felhasznált irodalom:

- Antalné Szabó Ágnes (2006): *A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében*. Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai, Budapest.
- Cazden, Courtney B. (2003): *Classroom discourse: The language of teaching and learning* (2nd ed.). Portsmouth, Heinemann.
- Chakanyuka, S. – Chiome, C. – Chabaya, O. (2008): *Staff-related factors contributing to quality in Open and Distance Learning*. Common Wealth of Learnin, url: <https://oasis.col.org/handle/11599/2061> (Letöltés ideje: 2024. 02. 11.)
- Constantinovits Milán – Vladár Zsuzsa (2021): „Covid, ergo Zoom.” *Kommunikációs kihívások a valós idejű online oktatásban*. In: Korunk, 2. sz., 31–37.
- Czirfusz Dóra – Misley Helga – Horváth László (2020): *A digitális munkarend tapasztalatai a magyar közoktatásban*, url: <http://opuseteducatio.hu/index.php/opusHU/article/view/394/675> (Letöltés ideje: 2022. január 12.).
- Dobos Dóra – Vigh-Szabó Melinda (2022): *A digitális oktatás face-to-face szóbeli kommunikációjának jellemzői és illemtana*. In: Anyanyelv-pedagógia, 2. sz., url: <https://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=955> (Letöltés ideje: 2024. január 12.).
- Domonkosi Ágnes (2021): „Tanárnő, bevenne a meetingbe?” A társas deixis szerepei a digitális távoktatás gyakorlatában. In: Balázs László (szerk.): *Digitális kommunikáció*. Budapest, Hungarovox Kiadó, 127–140.
- Doucet, A. – Netolicky, D. – Timmers, K. – Tuscano, F. J. (2020): *Thinking about Pedagogy in an Unfolding Pandemic: An Independent Report on Approaches to Distance Learning During COVID 19 School Closures* (Vol. 2).
- Gonda Zsuzsa (2021): *A tanulói beszédidő növelése az online tanórán*. In: Anyanyelv-pedagógia, 4. sz., url: <https://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=931> (Letöltés ideje: 2022. 09. 22.)
- Gonda Zsuzsa (2022): Az online osztálytermi diskurzus sajátosságai tanári interjúk tükrében. In: Jánk István – H. Tómesz Tímea – Domonkosi Ágnes (szerk.): *A digitális oktatás nyelvi dimenziói*. Válogatás a PeLiKon 2020 oktatásnyelvészeti konferencia kerekasztal-beszélgetéseiből és előadásaiból. Eger, Líceum Kiadó, 207–217.
- Greyling, Willfred – Ahmad, Farzana (2020): *Zoom-based delivery as an interactively accomplished learning conversation: A tentative descriptive account*. Wintec: Literacy-embedding team, Centre for Education and Foundation Pathways, url: <http://researcharchive.wintec.ac.nz/7368/1/2020%20Discursive%20features%20Zoom%20Covid19.pdf> (Letöltés ideje: 2021. március 8.)
- Hebecci, M. T. – Bertiz, Y. – Alan, S. (2020): *Investigation of views of students and teachers on distance education practices during the Coronavirus (COVID-19) Pandemic*. In: International Journal of Technology in Education and Science (IJTES), 4. évf., 4. sz., 267–282.
- Hollóy Zsolt (2022): *Nyelvhasználat az online tanórán tanári interjúk tükrében*. In: Könyv és Nevelés, 1. sz., 79–97., url: https://epa.oszk.hu/03300/03300/00036/pdf/EPA03300_konyv_es_neveles_2022_1_079-097.pdf (Letöltés ideje: 2022. 11. 13.)
- Jánk István – Lőrincz Marina (2021): *Hogyan zajlott a magyar nyelv digitális tanítása a járványhelyzet alatt?* In: Anyanyelv-pedagógia, 14. évf., 4. sz., url: <https://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=917> (Letöltés ideje: 2022. 01. 20.)
- Knipe, D. – Lee, M. (2002): *The quality of teaching and learning via videoconferencing*. In: British Journal of Educational Technology, 33. évf. 3. sz., 301–311.

- Koet, T. W. – Aziz, A. A. (2021): *Teachers' and Students' Perceptions towards Distance Learning during the Covid-19 Pandemic: A Systematic Review*. In: International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 10. évf., 3. sz., 531–562.
- Orhan, G. – Beyhan, O. (2020): *Teachers' Perceptions and Teaching Experiences on Distance Education Through Synchronous Video Conferencing during Covid-19 Pandemic*. In: Social Sciences and Education Research Review, 7. évf., 1. sz.
- Parapatics Andrea – Vigh-Szabó Melinda (2020): *A magyar nyelv tantárgy digitális oktatásának támogatása*. In: Kovács László (szerk.): *Globális kihívás – lokális válaszok. A koronavírus (COVID19) gazdasági és társadalmi összefüggései és hatásai*. Szombathely, Savaria University Press, 429–441.
- Pattillo, R. E. (2007): *Decreasing transactional distance in a web-based course*. In: Nurse Educator, 32. évf., 3. sz., 109–112.
- Pokhrel, S. – Chhetri, R. (2021): *A literature review on impact of COVID-19 pandemic on teaching and learning*. In: Higher Education for the Future, 8. évf. 1. sz., 133–141.
- Rehn, Niki – Maor, Dorit – McConney, Andrew (2018): *The specific skills required of teachers who deliver K–12 distance education courses by synchronous videoconference: implications for training and professional development*. In: Technology, Pedagogy and Education, 4. sz., 417–429.
- Szűts Zoltán (2020): *A digitális pedagógia elmélete*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Townsend, A. M. – Demarie, S. M. – Hendrickson, A. R. (2001): *Desktop video conferencing in virtual workgroups: anticipation, system evaluation and performance*. In: Information Systems Journal, 11. évf., 3. sz., 213–227.
- Yunus, M. M. – Ang, W. S. – Hashim, H. (2021): *Factors Affecting Teaching English as a Second Language (TESL) Postgraduate Students' Behavioural Intention for Online Learning during the COVID-19 Pandemic*. In: Sustainability, 13. évf., 6. sz., 1–14.

Kovács Jusstina

A serdülőkori identitás meghatározói és fejlesztésének lehetőségei mesei elemekkel és a BASIC PH-modell segítségével¹

Erik H. Erikson a serdülőkor lényegeként az identitás kialakítását fogalmazza meg, amelynek során az egyén önmagára találhat, saját szerepköreit, készségeit egységben élheti meg, egyúttal a folyamatosság élménye által mindezt társai irányába is kifejezni képes. A koherencia kereséséhez szükséges belső, elsajátítandó erő tárgya elsősorban a hűség, mely leginkább egy olyan környezetben valósulhat meg, ahol az egyén képviselheti az önmagához és más, számára értékes személyekhez való őszinteségét (Erikson, 2002, 1997, 1991).

A személyiségfejlődés útját mindeddig krízisek kísérik, így az ezekkel való megküzdés, az új egyensúly megtalálása egyszerre teherként, ám a fejlődés lehetőségeként segítséget is nyújt az egyén számára. Ahhoz, hogy e szakasz identitás-élményét teljesebben el tudják sajátítani a fiatalok, segítséget nyújthatnak a kortársaik visszajelzésein túl egyetemes értékeket kifejező szimbólumok, melyek jól megfigyelhetőkké válhatnak egy-egy mesei szimbolikán keresztül is.

Erik H. Erikson személyiségfejlődésről alkotott elméletének legfőbb középpontja önmagunk kereséséhez kapcsolódik. Kiemelten serdülőkorban lenne szükséges megtalálnunk saját egyediségünket, amely egyúttal azt is jelenti, hogy a serdülőkort megelőző életszakaszaink tanulságai is az identitásunk részévé válnak, a serdülőkorban megtalált identitás pedig segítségül szolgál abban, hogy ahhoz hűséggel az élet elkövetkező szakaszaiban is helytállhassunk. A pszichoszociálisnak is nevezett fejlődésemélet a társaknak tulajdonít szerepet mindebben, a kötődés biztonságosságának megélése pedig további támaszt nyújt az egyén legjobb képességeinek tudatosításában és kibontakoztatásában is (Pap–Fehér–Lehoczky, 2020). Az identitás fogalma így magában hordozza a korábbi életszakaszok élményeire épülő „egységesülést” (Erikson, 2002, 257), „az egymást követő szakaszok dilemmáinak folyamatos differenciálódását, majd újra integrálódását” (Erikson, 1997, 31). Minden korábbi szakasz megoldása ún. pszichoszociális erőt is jelent az adott szakaszbeli, valamint a későbbi életfeladattal való megküzdéshez (Erikson, 1997, 31).

Kutatásom során arra keresem a választ, hogy a személyiségfejlődés folyamatát kísérő krízisekkel való megküzdés jellegzetességei milyen tendenciákat mutathatnak. Úgy vélem, hogy a mesei világ és nyelvezet segítségül szolgálhat ennek megismerésében, személyes meseszövésen keresztül pedig megragadhatóvá válnak a megküzdés sajátos jellegzetességei. Értelmezésükhöz a BASIC PH modellje segítő szempontrendet nyújt, jelen tanulmányom során egy közvetlen példán keresztül mutatom be mindezt.



Forrás: <https://www.freepik.com/>

Identitás vagy szerepzavar

Erikson elméletét követve mindezen szakaszok összességén keresztül vezet az út a serdülőkor (kb. 12 évtől – 20 évig) legfontosabb feladatához: az identitás élményének megalapozásához, s ezzel a hűség megéléséhez (magammal és másokkal) a szerepzavarral szemben. Ebben az időszakban a fiataloknak sok változással kell szembenézniük, a fiatalok itt járnak gyermekkoruk végén, felnőtt életük kezdetén. Egy átmeneti időszak, melyben nem csak az élethelyzeti változások dominálnak, de a szervezetben más egyéb, hormonális/fiziológias változások sem könnyítik a helyzetet.

Ebben az időszakban az eriksoni modell alapján az identitás alakul ki, ami tulajdonképpen az önazonosságot jelenti. A fiataloknak ezekben az években kell elnyerni saját belső önazonosságukat, továbbá az identitás megszerzésével egyfajta (társadalmi) integráció jön létre, mely lehetővé teszi a fiatal számára, hogy a világban boldoguljon. Ehhez nagy segítség és erő a hűség (belső bizalom) (Erikson 1997, 37).

Az identitás Erikson megfogalmazásában „az a mind teljesebb meggyőződés, hogy az egyén önazonosságának és önmaga folyamatosságának a fejlődés elmúlt éveiben során elérje, bizonyossága egybeesik azzal az azonossággal és folyamatossággal, amit ő mások számára

jelent” (Erikson, 1997, 37). Magát a stabil identitást úgy tudja megszerezni a fiatal, hogy a hűséget, mint erényt (mely a folyamatnak egyfajta belső ereje) kezdi magában keresni és gondolni. Ezt az erényt elsősorban a belső koherenciára törekvés adhatja meg az egyén számára: Mi a lényeg a jelenben, és mi lehet a lényeg a jövőben? Saját elgondolásom alapján az őszinteség az eriksoni modell identitás szakaszában egyfajta belső hitet és belső bizalmat jelent, amely lehetővé teszi, hogy az önazonosság kiépüljön, mely által a fiatal tudja képességeit, készségeit, terveit bátran vállalni saját maga és mások előtt. „A hűség tehát a szabadon vállalt lojalitás fenntartása az értékrendszerek kétségtelen ellentmondásosságának ellenére. Ez az identitás alappillére” (Erikson, 1997, 38).

Az előbb ismertetett alapok eljuttatják ahhoz a fiatalt, hogy a mindennapjaiban kapcsolódjon kortársaihoz, leendő közösség-szervezőként ebben gondolom legfontosabbnak részvételemet. Az identitás alakulása közben fontos a szociális kapcsolódás és megnyilvánulás a társak előtt is. Az egyén a hasonló emberekhez való alkalmazkodása mentén képes saját adottságainak felismerésére és integrációjára, a feszültség elhárítására, saját védekező mechanizmusának kialakítására és egyensúlyi állapot fenntartására (Erikson, 2002, 258). Fontos, hogy a társas kapcsolódások értékek mentén szerveződjenek, ezek épüljenek be és szolgálhassák az egyén hűségét önmaga értékeihez a későbbiekben is. Bizonytalanság esetén is mindezek szolgálhatnak támaszként számára és nyújtanak segítséget esetleges sodródások ellenében. A jó példaképek, az érzelmi támogatás, a biztonságos környezet és önkifejező eszközök mind megsegítik, hogy bátran tudják vállalni saját magukat, hogy a belső feszültség ne alakuljon át szorongássá vagy megfelelési kényszerre (Erikson, 1997, 38).

A serdülőkorban a gyermekből felnőtté válás folyamatában, sokszor regressziós állapot is megfigyelhető, melynek tompítása érdekében a fiatalok társaságokba rendeződnek, ahonnan egymástól kérnek segítséget aktuális problémáik, kríziseik megoldásához. Habár a társaság saját eszményének túlzott követése patológiássá is válhat, ez a fajta kapcsolódás nagymértékben segíti elő a lojalitás és hűségesség kialakulását is (Erikson, 1997, 37). Ahhoz, hogy e szakasz készségét el tudják sajátítani a fiatalok, elengedhetetlen a kortársaik visszacsatolásán túl azon eszközök biztosítása, melyek megerősítik az egyént, hogy ez az átmeneti állapot egyszer véget ér, a megszerzett készségek, képességek révbe érnek, és a saját életüket kézben tudják tartani (Erikson, 1997, 37–38).

Erikson identitás-megközelítése nyomán összességében úgy gondolom, hogy ideális lenne megsegítenünk a fiatalok tudatos rátekintését a saját személyiségfejlődési útjukra a modell által meghatározott fogalomkörök által. Mindezek eszközt jelenthetnének számukra akár krízishelyzetekben és az életben felbukkanó problémák során. Tervezett kutatásom által szeretném felmérni, hogy a résztvevők számára mit üzen az eriksoni identitás-fogalomkör és személyiségfejlődési modell, hol tartanak azokban a gondolatkörökben, amelyeket az elmélet nyújt számukra tudatosítási lehetőségként, így egy csoportfolyamat során megismerkedhetnek a BASIC PH által nyújtott lehetőségekkel, mely kapcsolódik a megküzdési stratégiákhoz, mesei elemekkel fűszerezve.

BASIC PH

Napjainkban egyre több megküzdéshez kapcsolódó fogalom válik gyakori kutatások középpontjává. A PyschINFO keresései alapján szorongásról 57800 cikk, depresszióról 70856 cikk, az elégedettségéről pedig 5701 cikk született 1887 és 2000 között. Az utóbbi 11 évben, ugyanezen adatbázisban történő keresés alapján 139014 cikk született a szorongásról, a depresszióról 171214 és az elégedettségéről pedig 18130 cikk tesz említést. Ez alapján is jól

látható, hogy a megküzdéshez kapcsolódó egyes témák egyre több szakembert foglalkoztatnak (Lahad–Ayalon–Shacham–Leykin, 2013).



Forrás: <https://www.freepik.com/>

A BASIC PH-t két izraeli trauma-terapeuta, pszichológus, Mooli Lahad és Ofra Ayalon fejlesztette ki. Az 1980-as kutatásuk során felmerült az alkotókban a kérdés, hogy azon emberek, akik konkrét bombázást és nehézfegyveres háborút éltek át, hogyan tudtak életben maradni, mi motiválta őket? A kutatás során arra jutottak, hogy az egyének más-más megküzdési technikával fordulnak a trauma felé, melyeknek összessége a BASIC PH kifejezésének betűihez kapcsolódóan az alábbiak:

- B: Hitre épülő stratégia: hitre és hiedelemre épített megküzdés jelenik meg ezen folyamatokban.
- A: Affektív megküzdés: e formában minden olyan stratégia megjelenhet, mely érzések kifejezését teszi lehetővé, mint például a sírás, nevetés vagy beszélgetés valakivel a tapasztalatairól, de előfordulhat nonverbális módon is rajzolás, olvasás, írás segítségével.
- S: Szociális megküzdés: e stratégia során az egyén csapatokhoz csatlakozik, ahonnan kéri a támogatást.
- I: Fantázia segítségével való megküzdés: itt az egyén a képzelőerejét hívja segítségül a szörnyűségek elfedésének érdekében.
- C: Kognitív megküzdés: itt az egyén az információgyűjtéssel, konkrét problémamegoldással, önirányítással, belső beszélgetéssel, vagy tevékenységek és preferenciák listájának, úgynevezett pro-kontra érveket alkotva küzd meg a nehézséggel.
- PH: Fizikai megküzdés, ahol az egyén konkrét fizikai fellépést alkalmaz helyzetének megoldására (Lahad–Ayalon–Shacham–Leykin, 2013).

Mooli és Ofra BASIC PH-modellje tehát megküzdési stratégiák összességét jelenti (Lahad–Ayalon–Shacham–Leykin, 2013). A modell alapjait a történelemből merítve hozták létre, más szakemberek elgondolásai, kísérletei alapján, ami az életben való megküzdéshez kapcsolódik. Ebből Mooli és Ofra 6 alapvető elemre következtetett (Lahad–Ayalon–Shacham–Leykin, 2013). Továbbá a BASIC PH alkotói arra a következtetésre jutottak, hogy az egyén ezen megküzdési stratégiákból többet is képes és tud is alkalmazni, mi több, tulajdonképpen mind a 6 stratégia „nyelvén képes beszélni az egyén”, de az évek során és az élet behatásai miatt az egyén saját megküzdési stratégiát alakít ki, elfeledvén a további stratégiák használatát (Lahad–Ayalon–Shacham–Leykin, 2013).

Ahhoz, hogy a BASIC PH-modell valóban eszközként szolgálhasson, Mooli Lahad a PhD-disszertációjában hozza korrelációba a Six Part Storytelling Method (hatkockás meseteszt) és a BASIC PH által adott lehetőségeket. 1988-ban a drámaterápiás kurzus alatt Mooli hallgatókat figyeltek meg a hatkockás meseterápia során, mely a megküzdési stratégiákat vizsgálta a BASIC PH segítségével. Habár a 6PSM nem eszközként szolgált eredetében, a BASIC PH-t mégis megfelelően egészíti ki, egyfajta térképként a megküzdési stratégiák kapcsán (Lahad–Ayalon–Shacham–Leykin, 2013).

Mooli, mikor elkezdte kutatni a hatkockás meseteszt lehetőségeit, von Franz jelmondát vette alapul, miszerint a mesék a legtisztább és legegyszerűbb megközelítése a kollektív tudattalan pszichés folyamatoknak és az archetípusok tulajdonképpen személyes tapasztalatokon keletkeznek (Lahad–Ayalon–Shacham–Leykin, 2013). Ebből kifolyólag az izraeli pszichológus úgy gondolta, ha egy egyént arra kér, hogy meséljen el egy mesét, közelebb kerülhet az adott személy belsőbb személyiségéhez az archetípusokon keresztül. Ennek értelmezéséhez 6 szintet fogalmazott meg (Lahad–Ayalon–Shacham–Leykin, 2013):

1. Megküzdési stílus – ez áll legközelebb az egyén tudatosságához, itt történik meg BASIC PH szerinti kategorizálás.
2. Tematikai szint – a segítő itt a mese egészét vizsgálja, milyen téma köré csoportosul, ahol már általában bemutatásra kerül a probléma, de a mesélő nem feltétlen ismeri fel teljesen.
3. Itt és most kérdései – ezen elemzéshez tartozó kérdések, megélések már nem feltétlenül tudatosulnak a résztvevőben – Mooli és a további szerzők feltételezése, hogy a történetmesélésnek kommunikációs célja van, ezért sok esetben kapcsolódik az itt és most jelentőségéhez, vagyis az aktuális problémához, amire választ szeretnénk kapni.
4. A konfliktus – ezt a tudattalan tartalmazza, de ahhoz, hogy könnyedebben és pontosabban használható legyen olyan emberek számára is ez a módszer, akik nem mélyen képzettek a pszichoanalízisben, ezen elemzési szinten a szerzők a pszichoanalitikus megközelítés helyett pszicholingvisztikai nézetet javasolnak, mellyel a konfliktust a szavak erején keresztül ki tudják bontani. Neurózis fogalmával és szorongással hozza Mooli párhuzamba a nyelvi elemzést: a neurotikus tünetek főként a belső feszültségek és szorongások kivetülései, és maguk a tünetek a szorongás csökkentésére irányuló neurotikus cselekedetek (pl OCD-s kliens kézmozgása) – a cselekedeteket az irodalomban igék és melléknevek jelenítik meg – így a mesékben a feszültségre és konfliktusra is e szavak utalhatnak.
5. Fejlődésmodell – Erikson személyiségfejlődési modelljének alkalmazása az alapján, hogy melyik szakasz bontakozik ki a meséből.
6. A hős szerepe – archetipikus és egyéb szimbolikus elemek megjelenése a megalkotott mesehős kapcsán.



Forrás: <https://www.freepik.com/>

A hatkockás meseteszt menete

A folyamat során az egyénnek először az alább felsorolt hat szempont alapján le kell rajzolnia egy 6 részre felosztott papírlapra a kitalált meséjét, melynél fontos kitétel, hogy nem egy meglévő mesét vagy egy megélt helyzetet kell újra gondolni vagy átírni, hanem egy teljesen saját varázsmesét kell lerajzolni (Pap–Komáromi–Herczeg, 2003, 37–40).

Ahhoz, hogy könnyebb legyen egy hatkockás meseteszt feldolgozását és a BASIC PH megjelenését abban értelmezni, egy a BASIC PH alkotói által feldolgozott mesének a fordítását szeretném bemutatni.

A mese

„Egyszer régen élt egy virág, aki aprócska volt (C/Ph). Amikor felnőtt (Ph), az volt a küldetése, hogy találjon magának (Ph) egy másik virágot, aki társává tud válni (S).

Ennek a virágnak, aki társát kereste (S, Ph) volt egy gondozója (S, Ph), aki felnevelte (Ph). Ennek a gondozónak volt egy íja és nyila (C).

Azonban, ahhoz, hogy ez a felnőtt virág megszerezze társát, szembe kellett néznie (Ph) egy emberrel, akinek fegyvere volt (C, S), ezen felül nagy tűz vette körül a megszerzendő virágot (C, Ph, S).

A már felnőtt virágot gondozó férfi lelőtte a másik férfit (Ph, S) az íjjal és nyíllal (C). Sőt tömlőcsöve is volt (C), így a felnőtt virágnak (C) sikerült eljutnia (Ph) a másik virághoz (S) a végén pedig a jó ember elhozta (Ph) mind a két virágot (S) a kertjébe (C). Lerajzoltam a lábnyomait is.” (Lahad–Ayalon–Shacham–Leykin, 2013)

A mese értelmezése a hatkockás meseteszt segítségével

a) A főhős kigondolása

Jelen esetben a főhős az a virág, akit egy férfi felnevelt.

b) A főhős feladata, küldetése

Ebben a mesében a küldetése a főhősnek egy „másik virág”, társ megszerzése.

c) Ki vagy mi a segítő (ha van ilyen)?

Több segítő is megjelenik, mint például a gondozó, aki felnevelte, de tárgyi eszközök is segítik a főhőst a megküzdés során, mint például egy íj, nyíl, tömlőcső.

d) Ki vagy mi az akadály a főhős előtt a feladatának teljesítésével szemben?

Az akadály a másik virág gondozója, aki szintén fegyverrel rendelkezik és a hatalmas tűz, mely a főhős megszerzendő társát körülveszi.

e) Hogyan küzd meg ezzel a főhős?

Jelen mesében a főhősünk segítségül hívja gondozóját és a segítő eszközöket, hogy legyőzzék az akadályokat.

f) És ez után mi következik?

Az akadály megoldását követően a mesélő visszavezette a gondolatot a kiindulópontra – a két virág visszatért a kertbe

A mese értelmezése a BASIC PH segítségével

A mese során jelöltem a BASIC PH megjelenéseit is. Az alábbi megküzdési nyelvek jelennek meg a mesében:

- C/Ph: praktikus, racionális tervek, melyek a való életben is létezhetnek, mint például az apró, élő virág;
- S/Ph: az, ami/aki konkrét szerepet ölthet, ebben az esetben a gondozó és annak jellemeire lehet gondolni, ami jelentheti a való életben meglévő segítséget a gondozó karakterisztikájával;
- S: társadalmi normák és szabályok szerepében jelenik meg, melyből látható, hogy a mesélő szeretheti a jól strukturált szerepeket;

A mesében tehát az A (érzelem) I (képzelet) és B (hit) a nem használt „nyelvek” – ezeket lehet erősíteni felfedeztetni további mesék során, vagy a saját mese átdolgozása során.

A bemutatott példán keresztül jól látható, hogy a mélyebb értelmezés nélkül, már csak magával a hatkockás meseteszt alkalmazásával és a BASIC PH megküzdési nyelvek megkeresésével az alkotott mesében is értékes felismeréseket kaphatnak az egyének arról, hogy tulajdonképpen milyen stratégiákkal rendelkeznek, melyeket használhatják életük során többségében, s melyeket kevesebbszer.

Úgy vélem, hogy remek lehetőség mindez a fiatalok és segítőik számára, hiszen a BASIC PH szempontjai a mesei elemek bevonásával tulajdonképpen közvetlenül megérintik az egyéni megküzdés módját: a megfogalmazódó mesei gondolatrendszer és kapcsolódó képzeleti működés pedig egyúttal megélhetővé is teszi az érintett stratégiákat, s ezzel pedig már a fejlesztés irányában is értékes lépés tehető.

A tanulmány bírálati folyamaton ment keresztül.

Felhasznált irodalom:

Erikson, Erik H. (2002): *Gyermekkor és társadalom*. Budapest, Osiris Kiadó, ISBN: 963-389-308-9.

Erikson, Erik H. (1997): Az emberi életciklus. In: Bernáth Katalin – Solymosi László (szerk.): *Fejlődéslélektani olvasókönyv*. Budapest, Tertia Kiadó, 27–41., ISBN: 963-851-298-9.

Erikson, Erik H. (1991): *A fiatal Luther és más írások*. Budapest, Gondolat Kiadó, ISBN: 963-282-374-5.

Lahad, Mooli – Ayalon, Ofra – Shacham, Miri – Leykin, Dmitry (2013): *The „BASIC Ph” Model of Coping and Resiliency*. Kézirat. London és Filadelfia, Jessica Kingsley Publishers.

Pap Erika – Komáromi Erzsébet Katalin – Herczeg Ilona (2003): *Hatképes történet módszere a komplex művészetterápiában*. In: *Pszichoterápia*, XVIII. évf., 1. sz., 37–40., url: <https://www.scribd.com/document/429083029/Hatkepes-modszer-pdf> (Letöltés ideje: 2024. május 4.)

Pap Ferenc – Fehér Ágota – Lehoczky Mária Magdolna (2020): Tehetség és lelki támasz – a kötődés szerepe a tehetséggondozás folyamatában. In: Bíró Violetta (szerk.): *Befogadó óvoda, befogadó iskola*. Baja, Eötvös József Főiskola, 97–114., url: https://ejf.hu/sites/default/files/inline-files/Violetta_befogado_ovoda_tanulmanyok_legvegso_honlapra.pdf (Letöltés ideje: 2024. június 24.)

¹ A kutatás a Nemzeti Tehetség Program támogatásával, az NTP-HHTDK-23-0032 azonosítószámú, *Tudományos diákköri műhelyek a KRE PK-n 2023/2024*. című pályázathoz kapcsolódóan (vonatkozó támogatási alprogram: *Az Országos Tudományos Diákköri Konferencián, valamint tudományos műhelyein való részvétel és a lebonyolítási feladatok ellátása*, a pályázati kategória kódja: NTP-HHTDK-23), a Nemzeti Tehetség Alapból valósult meg.

A mesefeldolgozás módszerei az óvodában

Írásomban az óvodai mesefeldolgozás módszertani sokszínűségébe kínálok betekintést. A mesefeldolgozást Tancz Tünde elmélete alapján mesereprodukciós és meseprodukciós tevékenységként fogom fel. Mesereprodukció alatt a felnőtt által történő, előszavas népmesemondást értem, a meseprodukció alá pedig a felnőtt-gyerek közös interakciójából születő mesealkotási tevékenységet sorolom. Ez utóbbi között mutatom be a gyermek önálló mesemondását, a mesefolytatást, mesebefejezést, a mesealkotást, mesestrukturálást, a vizuális elemek segítségével történő mesemondást, a mesemimetizálást, mesedramatizálást, bábjátékot és az interaktív olvasást és mesemondást.

A mesereprodukció

A mesemondás az irodalmi élményszerzés egyik legalapvetőbb módszere. Az előszavas mesemondás, vagyis a mesereprodukció jellegzetessége, hogy megszakítások nélkül történik az előadás. Mivel minőségi időt igényel, csak akkor szabad mesélni a gyermeknek, amikor elég időt tudunk rááldozni a meseélmény megélésére. Ha a mesélést félbeszakítjuk, az a mesei hatás (impulzus) megszakítását jelenti (Kádár, 2012, 112). Akkor is megtörhetjük a meseélményt, ha érdektelenül, unott hanglejtéssel mesélünk. Fontos, hogy mi, mesélők is kicsit gyermekké váljunk a meseszöveg közben és beleéljük magunkat a mesélés adta örömeibe. Elengedhetetlen, hogy a gyermekkel felvegyük a szemkontaktust, érthetően, artikulálva beszéljünk, ezzel azt sugalljuk, hogy mi is élvezettel vesszük fel a mesélő szerepét. Akkor vagyunk igazán jó mesemondók, ha mesélés közben az egyes karaktereknél hangunkat megváltoztatva, vokális eszközöket alkalmazva a szereplőket sajátos hanghordozással ruházzuk fel (Kádár, 2012, 113, 115; Tancz, 2009, Tölgyessy, 2019, 81). A mesemondás akkor igazán hatásos, ha fejből, emlékezetből mesélünk. Egyrészt azért eredményesebb, mert kialakítja a felnőtt-gyermek közti interperszonális kommunikációt, másrészt pedig alkalmazkodik a gyermekhez és az adott helyzethez is (Bettelheim, 1985, 158). A mesereprodukció során továbbá fontos a rituálé kialakítása, mindennapos tevékenység kell, hogy legyen kisgyermekkorban. A mesehallgatás során a gyermek koncentrációja fejlődésen megy keresztül. Már nemcsak véletlenszerűen figyel a felnőtt szavára, hanem tudatosan. A mesehallgatás ezért formálja a gyermek a figyelmét, gondolkodását, aktivizálja a képzelőerőt, melynek hatására a gyermekben a szöveg hallatára belső képek képződnek (Bujdosóné, 2017, 76–77).

A meseprodukció

A meseprodukció abban tér el a -reprodukciótól, hogy a történet előadása valamilyen kreatív módszer alkalmazásával, gyakran segédeszköz bevonásával történik. Különösen fontos, hogy a meseprodukció során a gyermek elsősorban nem hallgatóként, hanem szereplőként, produktívan tevékenykedik (Tancz, 2009). Az elkövetkezendő sorokban az egyes meseprodukciós módszerek bemutatása olvasható.

- **A gyermek önálló mesemondása**

A gyermek előszavas, önálló mesemondása egy már ismert mese újrameselését jelenti. A gyakori mesemondásnak és ismétléseknek köszönhetően a gyermek felidézi a mese történéseit, és beszédében felhasználja a mesék nyelvi fordulatait, kifejezéseit. A nevelő és fejlesztő szerepének köszönhetően a gyermek szókinccse gazdagodik, ezáltal választékosan beszél. E módszer nagy szerepet játszik a gyermek anyanyelvi-kommunikációs nevelésében. A gyermek egyéni meseprodukciója akkor eredményes, ha ismeri a mese tartalmát, ez pedig

csak úgy lehetséges, ha már számtalanszor hallotta a történetet. Fontos megjegyezni, hogy a meseválasztás életkorhoz kötött, figyelembe kell venni a gyermek értelmi szintjét, szókincsét. Először csak rövidebb és egyszerűbb mesékkel érdemes kezdeni az ösztönzést (Tancz, 2009; Bujdosóné, 2017, 82).



Forrás: A szerző saját alkotása

- **Mesefolytatás**

A mesefolytatás módszer alkalmazása során a pedagógus hozzákezd a már ismert, gyakorta hallott meséhez, majd a gyermekek egy-egy mondatral folytatják a történetet. A meseszöveg jellegzetes variánsa a láncmesélés. Célja a verbális kifejezések, alkotóképesség, emlékezet fejlesztése (Tancz, 2009; Bujdosóné, 2017, 82).

- **Mesebefejezés**

A mesebefejezés felhasználásakor a pedagógus arra ösztönzi a gyermeket, hogy a már ismert vagy kitalált mese lezárását saját ötletei alapján, szabadon alkossa meg. Ebbe a folyamatba a gyermek önszántából kapcsolódik be: vagy mesemondóként, vagy mesehallgatóként. A gyermek a már ismert meseformulák felhasználása segítségével fejleszti emlékezőképességét és szókézsztétét. A kitalált történetek aktivizálják a gyermek képzelőerejét. A mesélés irányítójának ügyelnie kell arra, hogy a gyermek mondatai összefüggően kövessék egymást, mellőzve a szóismétlések használatát. Elakadás esetén kérdésekkel segíthetjük a folytatást. A mese logikája óvodáskorban megköveteli a pozitív befejezést: ha a gyermek negatív befejezést alkot, annak háttérébe pszichológiai okok lehetnek (Tancz, 2009; Bujdosóné, 2017, 83).

- **Mesealkotás**

Az óvodások játékaiban gyakran szerepelnek a mesehősök, akiket megjeleníthetünk képpel, bábbal vagy makettfigurával. A módszer használata során az óvónő vagy a gyerekek kiválasztanak egy mesehőst. A gyermekek feladata az, hogy egy történetet találjanak ki a kiválasztott karakterről. A gyermek képzelete és kreativitása hozza létre a mesét. Az

óvopedagógus tehet fel egyszerű kérdéseket a szövegalkotás közben, melyek ösztönözhetik és irányíthatják a történet cselekményét. A mesealkotás gazdagítja a gyermek szókincsét, fejleszti a szövegalkotását, szövegértését, beszédgyorsaságát és a folyamatos beszédet (Tancz, 2009; Bujdosóné, 2017, 83).

- **Mesestrukturálás**

A mesestrukturálás azt jelenti, hogy az óvopedagógus által előadott szövegbe a gyermekek fantáziájuk és kreativitásuk hozzájárulásával új eseményekkel, cselekményekkel, karakterekkel, jellemvonásokkal módosítják a mese tartalmát gondolatban és szóban is egyaránt. A mesestrukturálás során is alkalmazhatóak a segítő, irányító kérdések a pedagógus jóvoltából (Tancz, 2009; Bujdosóné, 2017, 83).

- **Mesemondás vizuális elemek segítségével**

E módszer alkalmazása során a mesélés közben a következő szemléltető eszközöket alkalmazhatjuk:

- a) **Képeskönyv** – A képeskönyv kevés szóval, dominánsan vizuális nyelvet alkalmazva mesél el egy történetet. A kép és a szöveg között mellérendelt viszony alakul ki, kiegészíti egymást a kettő, a kép nemcsak díszítő elemként szolgál, hanem önálló jelentések hordozója. Lapozás közben ugyanúgy megfigyelhetők az egyes részletek, kapcsolódások, a képről való mesélés spontán, nem előre megtervezett. A képeskönyvek típusai közé soroljuk például: a babakönyveket, lapozókat, leporellókat (Tancz, 2019, 395).
- b) **Mesekártya és mesetérkép** – E két eszköz külsőre különbözik egymástól: míg a mesekártya egy kisebb méretű, téglalap alakú kártya, mely a mese karaktereit, tárgyait, figuráit ábrázolja, addig a mesetérkép egy nagyobb méretű rajz, amely az adott történet fontosabb jeleneteit illusztrálja. E két eszköz elősegíti a fejből mesélést, a mesék memorizálásának, egyes cselekmények felidézésnek folyamatát (Kormos, 2021).



Forrás: A szerző saját alkotása

- c) **Mesekő** – A mesekövek sima felületű, lapos kövek, melyek mesebeli szereplőket, állatokat, hétköznapi tárgyakat ábrázolnak. Nem kapcsolódik hozzájuk meghatározott történet, a gyermek szabadon, fantáziája segítségével hozza létre a mesét, amit mi, felnőttek, kérdések segítségével irányíthatunk. Minden kőnek van egy története és az érdekesség benne az, hogy minden gyermek másképp mesél el egy történetet egy-egy kőről (Currie, 2020).
- d) **Papírszínház** – A papírszínház japán eredetű, japánul kamishibai. A „kami” a papírt, a „shiba” pedig a színházat jelenti. Ez az eszköz a mesekönyveket egy fakeret és nagyméretű illusztrációk segítségével alakítja színházzá. A narrátor a közönség felé fordulva egy fakeretbe, meghatározott sorrendbe csúsztatja az illusztrációkat, melyek a mese egy-egy epizódjait jelenítik meg. Ezeknek a képnek a hátoldalán található egy rövid szöveg, amit az előadó olvashat is, de célirányosabb, ha fejből mondja a mesét. A megjelenített epizódok egyszerűek, nem annyira kidőzöttak, ennek köszönhetően a belső képalkotás folyamata a gyermekben felerősödik. Az élőszavas mesemondás és a vizuális elemek kapcsolata teszi színházi élménnyé az előadást (Simon, 2019, 347–348; Tancz, 2019, 396).

- **Bábjáték**

Bábozás során bábok segítségével elevenítjük fel, meséljük el a mese cselekményét történéseit. A bábjáték igencsak népszerű módszer a mesék felidézésére, a meseélmény újraélésére vagy -alkotására. A bábozás módszere a kevés szereplős, fordultatos cselekményű mesék felevenítésére alkalmas. A bábuval a gyermek azonosulni tud. Komplex élményt nyújt a gyermek számára, fejleszti az érzelmi intelligenciát, a beszédképességet és a motorikus készségeket is. Improvizációra, kreativitásra ösztönzi a gyermeket. A bábtechnikák (mint például az asztali, tálcás, paraván mögötti bábjáték) és a bábfajták (mint az árny-, tárgy-, fakanál-, henger-, kesztyű-, ujj-, zacskóbáb) számos megnyilvánulási formával rendelkeznek (Tancz, 2019, 398). Ezek a kellékek mind jótékony hatással vannak a gyermek kreativitására, fejlődésére. Segítik a szövegalkotás megalapozását, majd későbbiekben a beszéd fejlődését és a szókincs gyarapodását. Kapcsolatot teremtenek a vizuális és szóbeli ismeretek között, ezáltal a gyermek hatékonyabban tudja értelmezni a kép mondanivalóját, az ismert mesékből akár egy új történetet is létrehozhat a vizuális elemek segítségével (Tancz, 2009; Tancz, 2019, 395).



Forrás: A szerző saját alkotása

- **Mesemimetizálás**

A mesemimetizálás során a gyermek testmozgások, testtartások, arcjáték (mimika), gesztusok segítségével mutatja be a mese cselekményét, a szereplők jellemvonásait, érzelmeit beszédhang nélkül. A mimetizálás gyakori formája, hogy a pedagógus a gyermek fülébe súg egy részletet,

melyet a gyermek elmimetizál. A társaknak ki kell találnia, hogy melyik részlet került megjelenítésre. Ez a módszer fejleszti a testrészek összehangolt mozgását és a vizuális percepciót, és a mesedramatizálás előkészítőjeként szolgál (Tancz, 2009; Tancz, 2019, 395).

- **Mesedramatizálás**

Mesedramatizálás során a gyermek eljátssza a mese történéseit, belebújik a karakterek szerepébe. Ha drámajátékról beszélünk, akkor a hangsúly nem a gyermek szerepeltetésén van, hanem ennél sokkal fontosabb tényező a kommunikáció, a személyiség, az érzelmek és társaskapcsolatok kialakításának fejlesztése. A drámajátékban a gyermek egész személyiségével részt vesz, belső (gondolkodás, érzelem) és külső (megjelenés, beszéd, mozgás) feltételeivel együtt. A pedagógus végig segíti a gyermekek munkáját, de koordinálása csak indirekt lehet: vagy a mesélő szerepét tölti be, vagy elakadásoknál szóban segíti a gyermeket. Lehetővé kell tennie a gyermekek számára, hogy szabadon érvényesüljenek, alkossanak. Tiszteletben kell tartani a gyermek önkéntességét, a pedagógus nem kényszerítheti rá a gyermekre a saját elgondolásait. Ha dramatizálást kezdeményezünk, alapos megtervezésre van szükség. Figyelembe kell vennünk a csoport létszámát, életkorát, fejlettségi szintjét, a rendelkezésre álló területet, játékidőt, kellékeket (Tancz, 2009; Tancz, 2019, 397).

- **Interaktív olvasás/ mesemondás**

Az interaktív olvasás vagy más néven szakaszos olvasás olyan módszer, mely elnézi a mesemondás megszakítását, mivel a figyelmet a szövegértés ellenőrzésére és fejlesztésére helyezi. Lényege a gyermek és felnőtt kölcsönös interakciója, mivel a gyermek a mesehallgatás során szabadon felteheti kérdéseit, megszakíthatja a mesélést, vagy a mesélő tesz fel kérdéseket a szöveg megértése érdekében. Célja a gyermek gondolkodásának serkentése, új információk közlése. A beszélgetés a mese előtt, után és közben jótékony hatással van a gyermek gondolkodására, mivel a kommunikáció hatására részletesen el tudja képzelni a történetet és megérteni azt. Viszont nem szabad abba a hibába esni, hogy túl sokat kérdezzünk a gyermektől, mivel a sok információ és gondolkodás hatására az is előfordulhat, hogy elfelejti a történet egyes részeit. Javasolt előre átgondolni, hogy mik lesznek a kérdéseink, hányszor szakítjuk meg az előadást (Szinger, 2009). Az interaktív mesemondás abban tér el az interaktív olvasástól, hogy itt a mesélés folyamatát nemcsak beszélgetéssel, hanem komplex tevékenységgel is félbeszakítjuk. A módszer célja a gyermek aktív részvétele a mese életre keltésében, mondhatjuk úgy is, hogy a szakaszos olvasás dramatizált változata (Szinger, 2009). Tölgyessi Zsuzsanna megfogalmazásában: „A mese bizonyos részeit a mesemondó narrálja, más részeit a gyerekek aktív részvétele teremti meg ének, mondóka, tánc, drámajátékok alkalmazásával, azaz a művészeti területek összekapcsolódásával“ (Tölgyessi, 2019, 81).

A tanulmány bírálati folyamaton ment keresztül.

Felhasznált szakirodalom:

Bettelheim, Bruno (1985): *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Budapest, Corvina Kiadó Kft., ISBN: 978 963 13 6485 9.

Bújdosóné Papp Andrea (2017): *Gyermeeknyelv – Mesenyelv (A meseélmény szerepe a kommunikációs kompetencia fejlesztésében)*. In. Bújdosóné Papp, Andrea (szerk.): *A gyermeknek mese kell*. Budapest, Hagyományok háza, 82–83 o., ISBN: 978-963-7363-92-4.

Jackie, Currie (2020): *Homemade Story Stones*. Blog post. 2020-02-02. Elérhető: <https://happyhooligans.ca/story-stones/> [viewed 2024. máj 11].

- Kádár Annamária (2012): *Mesepszichológia*. Kulcslyuk Kiadó Kft., 109–115 o. ISBN: 978-963-89419-6-1.
- Kormos Rebeka (2021): *Mesetérkép és mesekártya a mindennapi óvodai gyakorlatban*. Elérhető: https://pompasnapok.blog.hu/2021/03/10/meseterkep_mesekartya_a_mindennapi_gyakorlatban [Letöltés ideje: 2024. március 11].
- Kovács Ágnes (2015): *Icinke-picinke: Népmesék óvodásoknak*. Budapest, Móra Könyvkiadó, 260 o. ISBN: 978 963 11 9869 0.
- Marék Veronika (2006): *Kippkopp a fűben*. Budapest, Ceruza Kiadó, 50 o. ISBN: 9638661046.
- May Szilvia (2018): *Macskamuzsika*. In: Lovász Andrea (szerk.): *Macskamuzsika: hetvenhét magyar esti mese*. Szentendre, Cerkabella könyvkiadó, 107–109 o. ISBN: 978-615-5808-05-0.
- Simon Krisztina (2019): *Kamishibai, avagy a papírszínház újra meghódítja a világot*. Online. In: *Studia Litteraria*, LVIII. évf., 1–2.sz., 347–355 o. Elérhető: https://www.academia.edu/40296149/Gyerekvil%C3%A1gok_Studia_Litteraria_2019_1_2 [Letöltés ideje: 2024. március 11].
- Szinger Veronika (2009): *Interaktív mesemondás és meseolvasás az óvodában a szövegértés fejlesztéséért*. Online. In: *Anyanyelv-pedagógia*. II. évf., 3. sz. Elérhető: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=184> [Letöltés ideje: 2024. február 15].
- Tancz Tünde (2009): *Népmesék az óvodai anyanyelvi-kommunikációs nevelésben*. Online. In: *Anyanyelv-pedagógia*. II. évf., 2. sz. Elérhető: <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=161> [Letöltés ideje: 2024. február 15].
- Tancz Tünde (2019): *Mesemorzsa: Élményalapú módszerek a mesék óvodai feldolgozásában*. Online. In: Bordás Sándor (szerk.): *Módszerek, Művek, Teóriák – A X. Tantárgypedagógiai Nemzetközi Tudományos Konferencia Előadásai*. Baja: Eötvös József Főiskolai Kiadó. 391-399 o. Elérhető: <https://docplayer.hu/191950443-Modszerek-muvek-teoriak-a-x-tantargy-pedagogiai-nemzetkozi-tudomanyos-konferencia-eloadasai-szerkesztette-bordas-sandor.html> [Letöltés ideje: 2024. február 15].
- Tölgyessy Zsuzsanna (2019): *Az élőszavas mesemondásra épülő interaktív népmese-feldolgozás*. Online. In: *Iskolakultúra*, 29.évf., 1.sz., 79–86. Elérhető: <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/31909/31460> [Letöltés ideje: 2024. február 15].

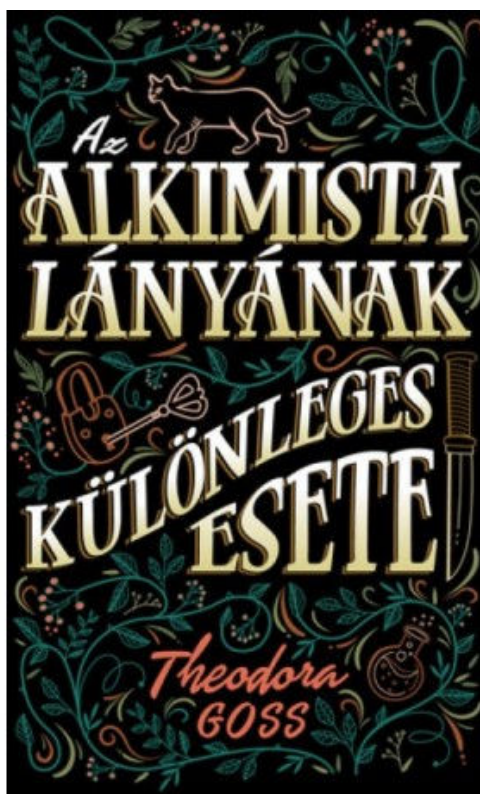
Tárkányi Ádám

Szörnyek játszóterén

Foglalkozásterv Theodora Goss Athéné Klub trilógiájához

Bevezetés

A társadalmi, kulturális és technológiai változások nagyban befolyásolják a tanulási-tanítási folyamat minden összetevőjét. A digitalizáció által egyre nagyobb teret hódítanak a különböző tömegmédiák, s ezzel összefüggésben a populáris kultúra befolyása alól nem vonhatók ki a fiatalok sem. Az oktatási rendszernek és az irodalomoktatásnak számolnia kell az utóbbi néhány évtizedben végbement kulturális folyamatokkal, amennyiben továbbra is – vagy inkább újra – szívesen olvasó diákokat szeretne nevelni. Írásomban egy olyan regénytrilógia (Theodora Goss: *Az alkimista lányának különös esete* (2020); *Különleges lányok európai utazása I–II.* (2021)) közoktatásban való feldolgozására teszek javaslatot két foglalkozásterv bemutatásával, melyek figyelembe veszik a tanulók műfaji preferenciáit és meglátásom szerint hozzájárulhatnak a tanulók olvasással kapcsolatos kedvezőbb attitűdjének kialakításához is.



Theodora Goss regényei a crossover szövegalkotó eljárás mentén jönnek létre, ami már ismert fikciós világok szereplőinek kiválogatásán és újracsoportosításán alapul (Benyovszky 2016, 389). A szereplők egy szövegtérben történő felvonultatása gyakran műfajkontaminációt is eredményez (Benyovszky, 2016, 393), így az Athéné Klub is két populáris műfaj – krimi, horror – konstitutív elemeiből építkezik. A regényekben a tizenkilencedik századi szörnyirodalom női szereplői Sherlock Holmes és Dr. Watson segítségével nyomozást folytatnak egy titkos tudományos társaság után. S ezért az Athéné klub tagjai – a trilógia második részében – kénytelenek egész Európát átszelve Budapestre utazni, azzal a céllal, hogy

az ott ülésező Alkimista Társaság tagjait rábírják az embereken végzett transzmutációs kísérletek beszüntetésére.

Pedagógiai-didaktikai alapelvek

A két foglalkozásterv során a szörny/szörnyszerűség, mint motívum és szerepkör olyan szervezőelvként működik, amely egyszerre determinálja a foglalkozástervek poétikai és tematikus fókuszait, valamint a foglalkozássorozat általános céljait is. A gótikus irodalmi hagyomány aktualizáló újraírásán keresztül olyan aktuális – a modern irodalomtudományt is élénken foglalkoztató – poétikai fókuszpontokat jelöltem ki, mint például az intertextualitás, egy konstitutív narratív elem (szörny) összehasonlító szempontú vizsgálata és a narratív empátia. Tematikus szempontból olyan, a diákok számára aktuális, társadalmi problémákat jelöltem ki (társadalmi normáknak való megfelelés, a bűn erkölcsi szempontú megítélése, idegenségélmény) amelyeket a mindennapok alkalmával is megtapasztalnak, így az irodalmi szövegekről való szakszerű beszéd mellett, a művek befogadásával életszerű tudást/tapasztalatot szerezhetnek.

A foglalkozásterveket kifejezetten a 16-17 éves korosztálynak ajánlom, mivel ez az életszakasz kiemelkedő fontosságú a személyiségfejlődés és az identitás kialakítása szempontjából. Ebben az életszakaszban a tanulók vélhetően már rendelkeznek azokkal a szellemi képességekkel és irodalomelméleti ismeretekkel, illetve irodalmi szövegek befogadásával kapcsolatos tapasztalatokkal, melyeket az egyes gyakorlatok jellegükben feltételeznek. Másrészt a választott regények olyan problémákat és élethelyzetet is tematizálnak (például a felnőtté válás, társadalmi normáknak való megfelelés), amelyek serdülőkorúakra általánosan jellemzőek. A célcsoport sajátosságainak megfelelően a feladatok és tevékenységek úgy lettek kialakítva, hogy támogassák a diákok kreatív és kritikai gondolkodását, valamint fejlesszék együttműködési és kommunikációs készségeiket.

A gyakorlatok jellege továbbá biztosítja azt is, hogy a foglalkozások élményszerűen teljenek, lehetőséget adva a résztvevőknek aktív részvételre és a folyamatos fejlődésre. Ennek megfelelően a két foglalkozástervet három oktatási stratégiával – a kooperatív oktatás, a kreatív írás¹ és a drámapedagógia² – kapcsolatos módszertani eljárásokra épülnek. Ezáltal a foglalkozástervek nem csupán elmélyítik az adott témával kapcsolatos már meglévő ismereteiket, hanem – reményeim szerint – segít abban is, hogy hatékonyabban alkalmazzák a megszerzett ismereteket a mindennapi életükben és az iskolai teljesítményükben. Theodora Goss regényei több tekintetben is eltérnek az iskola által közvetített „mainstream” kánontól, így a foglalkozásterveket tanórán kívüli, olvasó- vagy irodalmi szakkörön történő megvalósításra ajánlom. A szövegek teljes terjedelmű megismerése helyett szorítkozzunk csupán néhány hosszabb szövegrészlet olvastatására a foglalkozástervek alkalmával.

Foglalkozásterv (I)

Az első foglalkozásterv célja a szörnyek jellegadó jegyeinek feltérképezése és összehasonlítása a klasszikus irodalmi és kortárs felnőtt- és ifjúsági irodalmi, valamint filmes alkotásokban. A jelentésteremtés első fázisában a diákok előzetes elképzeléseit mozgósítjuk pókhálóábra segítségével. Ezt egy komplex és összetett kognitív képességeket megkövetelő gyakorlat követi. A szemponttáblázat kitöltésével a diákokokban tudatosul, hogy sajátjuknak vélt kultúrájuk (kortárs) gyakran merít és építkezik klasszikus irodalmi alkotásokból. Az „Itt szörnyek vannak!” című gyakorlat megnyitja Theodora Goss regényeivel kapcsolatos feladatok sorát. A tanulók három szereplő történetével ismerkednek meg, melyek célja, hogy minél

átfogóbb képet kapjunk az elemzett szereplők jelleméről. A „Profil és vádirat” névre keresztelt gyakorlat az előző feladatban meghatározott karakterjegyek szintetizálására és értékelésére sarkallja a diákokat. Ez az a pont, ahol a foglalkozásterv tematikai (a bűn erkölcsi és jogi szempontú megítélése) és poétikai fókusza (narratív empátia – belső fókuszú narráció) egybeér.

Ráhangolódás

A hangulat megalapozásához érdemes a foglalkozássorozatot drámajátékokkal kezdeni. Szakköri foglalkozás révén elképzelhető, hogy összevont (párhuzamos) évfolyamokkal dolgozunk, ezért már az elején biztosítsunk teret és időt az ismerkedésre. Amennyiben a csoport tagjai kevésbé ismerik egymást, kezdjük az órát a kétperces önéletrajz³ nevezetű játékkal. Abban az esetben, ha azt feltételezzük, hogy a csoport tagjai jobban ismerik egymást célszerű olyan játékot választani, ami lehetővé teszi a személyesebb információk közlését is. Ez utóbbi célnak megfelel az írásos bemutatkozás⁴ című játék.



Forrás: <https://www.freepik.com/>

Jelentésteremtés

Mi a szörny?

A foglalkozáson résztvevő diákokat kérjük, hogy üres papírlapra készítsenek pókhálóábrát szörny címszóval. A szabad asszociáción alapuló brainstorming típusú grafikai szervező jó módszer arra, hogy a szörnyszerűség meghatározó aspektusait összegyűjtsük már az óra elején. Miután sikerült összegyűjteni néhány jellemzőt, célszerű csoportosítani a táblára felkerült fogalmakat. (Vö. 1. számú melléklet)

Kortárs és klasszikus szörnyek

A szörnyek definíciója több szempontból is meglehetősen problematikus. Az átfogó definícióalkotásra való törekvés helyett a gyakorlat célja a szörnyek tendenciaszerű megjelenésformáinak és a szörnyszerűség lehetséges megközelítésmódjainak a feltérképezése kooperatív csoportmunka formájában. Alkossunk a diákok közt négy tagú csoportokat, majd csoportoknak osszuk ki az előre összeállított borítékokat. A borítékok filmes és rajzfilmes szörnyek képeit, illetve irodalmi szörnyek illusztrációit tartalmazzák. Először a tanár győződjön meg róla, hogy minden diák számára ismerősök a képeken szereplő karakterek/szörnyek.⁵ A borítékok tartalmának összetétele:⁶

- Az első borítékba Frankenstein adaptációk képei kapjanak helyet. Ebben az esetben a szörnyek egy jellegadó oppozíciója (élő-halott) kerül előtérbe (Frankenstein, Frankenstein – Hotel Transylvania, zombi).
- A második csoportba a doppelgänger-motívum mentén létrejött szörnyetegek tartoznak, ami elsősorban a szörnyszerűség pszichológiai aspektusaira világít rá (Dr. Jekyll és Mr. Hyde, Hulk, Szörny RT.).
- A harmadik csoport szörnyetegei pedig a gótikus tradíció egy szintén klasszikus monstrumtípusát, a vámpírt tematizálják (*Bram Stoker: Drakula gróf, Drakula – Hotel Transylvania, Edward-Bella [Alkonyat]*).

Miután meggyőződünk róla, hogy a diákok ismerik a képeken lévő szereplőket/szörnyeket, kérjük őket egy szemponttáblázat kitöltésére, ami a borítékokban szereplő szörnyek összehasonlító szempontú vizsgálatára fókuszál⁷ (Vö.: 2. számú melléklet). Miután a szövivők előadták a csoport munkáját, adjunk teret a többi csoport reflexióinak – értékeljék egymás munkáit, esetleg egészítsék ki saját észrevételeikkel.⁸ Ezek után a második csoport munkájára kapcsolódva a tanárnak kiváló lehetőség nyílik, hogy három fontos dolgot is tisztázzon a diákokkal:

1. A szörnyek sok esetben nemcsak biológiai szempontok (fiziológiai jellemzők, testi deformációk) mentén határozhatók meg. Legalább olyan fontos és indokolt a pszichológiai (jellem, motiváció), és társadalmi (a társadalom és a szörnyek kapcsolata, társadalmi megítélésük) szempontok bevonása is az értelmezésbe (lásd. a harmadik és az első csoport szereplőit).
2. A szörny kulturálisan determinált fogalom. Itt most elegendő csupán a legegyszerűbb dichotómiára reflektálni, amit a csoportmunka eredményei is kiválóan szemléltetnek: a szörnyek az ifjúsági és felnőtt irodalmi/filmes alkotásokban más-más célzattal jelennek meg.
3. A szörnyek különböző műfajú szövegekben is tetten érhetőek (rajzfilm-mese, akciófilm, fantasy, horror).

„Itt szörnyek vannak!”

Az utolsó pont kiemelten fontos Goss trilógiájának bevezetésénél, ugyanis a regények a crossover szövegalkotó eljárás mentén jönnek létre. Mivel a tanulók – terjedelmi okok miatt – nem olvassák Goss regényeit teljes terjedelemben, érdemes itt néhány alapvető információt megosztani a tanulókkal tanári előadás formájában. A frontális előadást követően, az előző gyakorlat tapasztalatait mozgósítva a továbbiakban három női szörnyeteggel ismerkedünk meg. Fontos, hogy a csoportok ugyanabban az összeállításban dolgozzanak: az első csoport Justine Frankenstein történetét (19. fejezet),⁹ a második csoport Diana Hyde történetét,¹⁰ a harmadik csoport pedig Catherine Moreau¹¹ történetét dolgozza fel idődiagram segítségével. A kiemelt szövegrészek narrációja azonos: mindhárom esetben retrospektív, szubjektív elbeszélésmóddal (E/1) találkozunk, amelyek az adott szereplők élettörténeteit mesélik el. Lehetőség szerint az idődiagram ne csak a fontosabb eseményeket tartalmazza, hanem a

szereplők ezekkel kapcsolatos érzelmeit és reakcióit, valamint azokat az információkat is, melyek a karakter megítélése szempontjából a tanulók fontosnak tartanak (pl. hobbi). Ez utóbbiak jelölésére az átláthatóság kedvéért használjunk színes tollakat. Az így elkészült idődiagramokat ragasszuk fel egy csomagolópapírra és helyezzük az osztályteremben olyan helyre, ahol mindenki számára könnyen hozzáférhető.

„Profil és vádirat”

A továbbiakban az előző gyakorlatban kiszűrt információkat egy kreatív írásos gyakorlat formájában mozgósítjuk. Mindegyik – tanulók által feldolgozott – szövegrész tartalmaz erkölcsi-etikai normaszegést. Justine Frankenstein például embert öl, Catherine Moreau saját teremtményével végez. Diana Hyde pedig folyamatosan ellenszegül a Magdolna Társaság igazgatónője akarátának. Kérjük a diákokat, hogy foglaljanak állást a hölgyek bűnösségét illetően, s ennek megfelelően írjanak vádló- vagy védőbeszédet, amely igazolná a szereplők bűnösségét/ártatlanságát egy bírósági ülés alkalmával - a tanulók a kriminalisztikai és jogi szakszargon szófordulataival élve kell, hogy megoldják a gyakorlatot. Hipotézisem szerint, ugyanis a tanulók mindhárom esetben – elsősorban a narratív empátia hatásmechanizmusainak köszönhetően – felmentik majd a szereplőket. Ezért miután a tanulók megosztották a csoport többi tagjával munkáik eredményét, fontos felvetni a szövegrészekkel/s a diákok érvelésével kapcsolatban néhány kérdést, amivel lehetőségünk nyílik visszautalni a narratív empátia különböző kifejezőeszközeinek funkcióira: Mi befolyásolta leginkább a döntéshozatalt? Mit gondoltok, mely poétikai kifejezőeszközök játszottak ebben szerepet?

Reflektálás

Az óra utolsó fázisában a tanulók feladata az, hogy az elképzeléseiknek megfelelően minden csoport készítse el Catherine, Diana és Justine portréját a Pixton¹² online felületén. A szereplők küllemére utaló idézeteket/rövidebb szövegrészeket idézetkártyák segítségével osszuk ki a diákok számára. Nem valószínű, hogy a szörnyszerűség vizuális kifejezőeszközeit minden esetben – a szövegrészeknek megfelelően – tükrözik majd a Pixton segítségével készített portrék, az viszont fontos, hogy a vizuális kifejezőeszközök használatát a tanulók indokolják (Vö.: 3. számú melléklet).

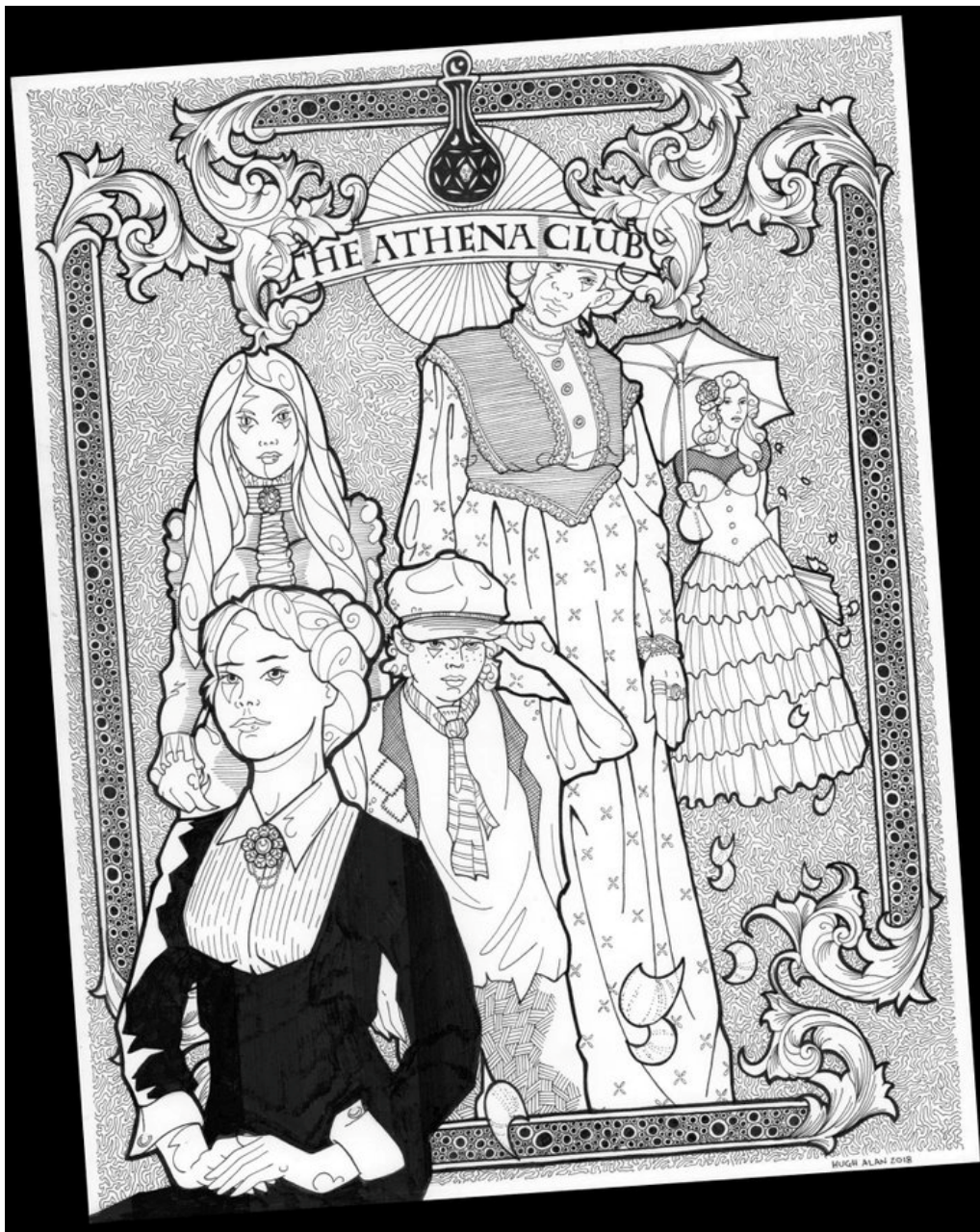
Foglalkozásterv (II)

A foglalkozásterv a történeti szempontú kulturális változékonyságot tematizálja, különös tekintettel a női szerepek átértékelődésére. Ennek megfelelően a kultúra fogalmának legtágabb értelmezéséből indulunk ki. Ezt egy hosszabb ideig tartó kooperációra épülő feladat követi. A diákok egy szakszöveget dolgoznak fel a szakértői mozaik módszerével. A gyakorlat eredményeit a következő feladatban igyekszünk párbeszédbe állítani Theodora Goss regényeivel. A feladat megoldásával reményeim szerint a tanulók számára nyilvánvalóvá válik, hogy a szövegben szereplő monstrumok kortárs női szerepeket öltenek magukra, így szörnyszerűségük leginkább a 19. századi női szerepek dekonstrukciója mentén érhető tetten.

Ráhangelődés

Theodora Goss regényeiben központi jelentőségű az idegen kulturális reáliákkal való megismerkedés. Ezért az óra első fázisában – felvezetésként – a tanár papírcetlikre európai országok nevét írja fel.¹³ A tanulók feladata, hogy találókérdést írjanak a cetlin szereplő ország nevére, amit majd felolvasnak, s diáktársaiknak ki kell találniuk, hogy melyik országról van

szó. A játékot megismételhetjük akár 2-3 alkalommal is. Ez kiválóan felvezeti az óra kulcsfogalmát – s egy olyan további értelmezési szempontot is felvet, amelyet a foglalkozásterv nem érint.¹⁴



Jelentésteremtés a) Kultúra

Mindhárom csoport Kultúra címszóval fűrtábrát készít. Elsőként valószínűleg a különböző művészeti ágak (irodalom, szobrászat, festészet stb.), illetve a népi kultúra attribútumai (szokások, hagyományok, népi építészet, néptánc stb.) kerülnek majd fel a táblára. Ebben az esetben utaljunk Edward Burnett Tylor kultúradefiníciójára, aki szerint a kultúra az „az összetett egész, ami magába foglalja a tudást, a vélekedést, a művészeteket, a jogot és a szokást, és minden olyan emberi képességet, és amit az ember a társadalom tagjaként sajátít el” (Radetzky, 2019, 36). Burnett definíciója szerint, tehát a kultúrához tartoznak azok a társadalmi

normák (viselkedésformák, öltözködés, gasztronómia stb.) is, melyek az ember életét, mindennapjait körül veszik, befolyásolják. S ez utóbbiból adódik, hogy a kultúra történelmileg változó jelenség, aminek a következő gyakorlat során kulcsfontosságú szerepe lesz.

b) A nő világa az otthon, a férfi otthona a nagyvilág

Ebben a fázisban a diákok három csoportra osztva, a szakértői mozaik módszerével dolgozzák fel Borbíró Fanni tanulmányának részleteit, ami a 19. századi kulturális kontextusban a korabeli nők társadalmi szerepeivel foglalkozik. Az első csoport a női önkifejezésről szóló szövegrészlettel, a második a nők jogaival, míg a harmadik csoport a nők korabeli hivatásával foglalkozik. A szövegrészletek olvasását követően fontos, hogy a diákok vázlatot is készítsenek az olvasottakkal kapcsolatban, ami alapján majd a csoport kijelölt szakértője a másik két csoporthoz vándorol és megosztja a szövegrészlettel kapcsolatos ismereteit.

c) Iszonytató nőiesség

Miután a csoportok az eredeti felállásba rendeződtek, térjünk vissza az előző foglalkozáskor tárgyalt három női szörnyeteghez. Az egyes csoportok feladata az lesz, hogy felülvizsgálják az előző feladat során hallottakat, mégpedig Goss regényének egy szereplőjén keresztül. Tehát olyan tulajdonságokat kell a diákoknak gyűjteniük, amelyekben (1) a szereplő megfelel a 19. századi társadalmi elvárásoknak, valamint (2) ellenszegül a 19. századi társadalmi elvárásoknak. Ennél a feladatrésznél érdemes használni az előző gyakorlatok belátásait – de ahogy az elemzésem is rámutat, jó szerrel találunk olyan szöveghelyeket, amelyeket a tanulók ennél a gyakorlatnál alkalmazni tudnak, érdemes néhány ilyet előre bekészíteni (Vö.: 4. számú melléklet).

Reflektálás – Női szörnyetegek?

A foglalkozás végén, összegzésként érdemes visszacsatolni az előző óra elején kapott szemponttáblázatokra. A diákoknak ezúttal az lesz a feladatuk, hogy a szörnyszerűség „kritériumait” mérlegeljék újra, az első foglalkozás alkalmával kiosztott szemponttáblázathoz hasonló grafikai szervező megoldásával, ezúttal azonban az Athéné Klub szörnyetegei szerepeljenek az oszlopokban (Vö.: 5. számú melléklet).

Befejezés

A fenti foglalkozástervek két hatvan perces szakköri tevékenység alkalmával megvalósíthatók. Azonban nem kell, hogy itt véget érjen az Athéné Klubbal foglalkozó órák sorozata. Ugyanúgy inspirálónak tűnik egy önálló foglalkozásterv keretein belül megfigyelni a főszereplő (Mary Jekyll) és az idegenségtapasztalat kapcsolatát, ami az ismeretlen kulturális közegtől való félelem és az otthonhoz való kényszeres ragaszkodás kettőssége mentén válik értelmezhetővé. Goss regényein keresztül felvezető jelleggel tematizálhatjuk például a korabeli női irodalmat, vagy akár a kávéházi kultúrát is. Ez utóbbi esetében a szövegek „előszobaként” funkcionálhatnak a pedagógiai dokumentumok által előírt tananyagrészhöz.

Felhasznált irodalom:

Benyovszky Krisztián (2016): *Keresztül-kasul a szövegeken. Szempontok az irodalmi crossover meghatározásához*. In: Helikon, 62/3, 388–399.

Borbíró Fanni (2018): „*A nő szüli ugyan a férfiút, de a férfi alkotja a törvényt*”, *A nők helyzete és a nőkérdés alakulása a 19. századi Magyarországon*. In: Árkádia szakmódszertani portál. url: <http://arkadiafolyoirat.hu/index.php/4-a-no> (Letöltés ideje: 2024.5.22.)

Lannert Keresztély István (2020): *Bevezetés a drámapedagógiába. Elmélet és gyakorlat.* Budapest, L'Harmattan, ISBN: 9789634146339.

Raátz Judit (2008): *A kreatív írás gyakorlatai.* In: Anyanyelv-pedagógia, 2008/3–4. url: <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=128> (Letöltés ideje: 2023.május.17.)

Radetzky András (2019): *Bevezetés PR-be.* Budapest, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, ISBN 978-963-308-378-9.

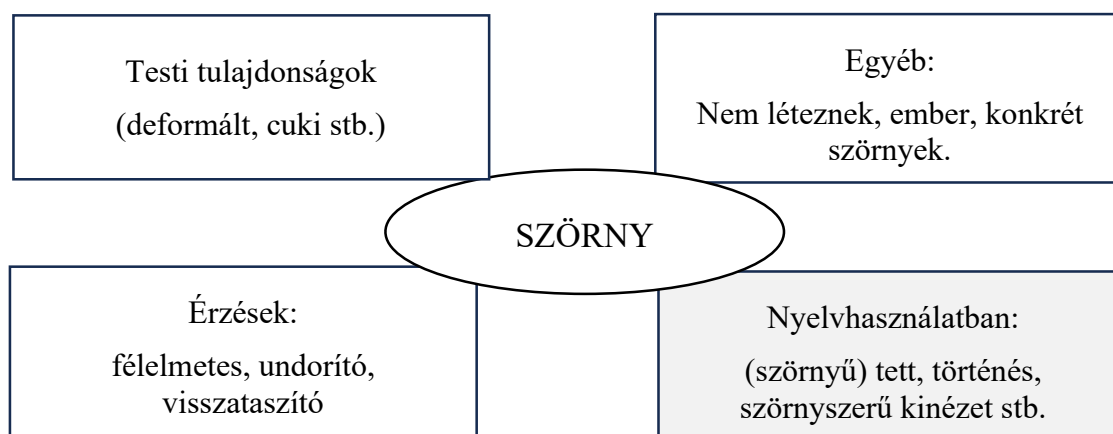
Theodora Goss (2020): *Az alkimista lányának különös esete* (ford. Szenté Mihály). Budapest, Metropolis Media Group, ISBN: 978-615-5859-960.

Theodora Goss (2021): *Különleges lányok európai utazása I.* (ford. Szenté Mihály), Metropolis Media Group, Budapest, ISBN: 978-963-5510-597.

Theodora Goss (2021): *Különleges lányok európai utazása II.* (ford. Szenté Mihály), Metropolis Media Group, Budapest, ISBN: 978-963-5510-597.

Mellékletek:

1. sz. melléklet: A *Mi a szörny?* című gyakorlat egy lehetséges megoldása.

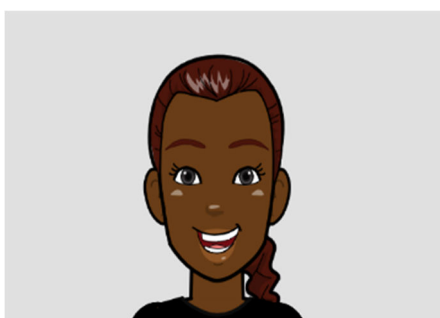


2. sz. melléklet: A *Kortárs és klasszikus szörnyek* feladat során alkalmazható szemponttáblázat, lehetséges megoldásokkal.

	Frankenstein	Frank – Hotel Transylvania	Zombi (The Walking Dead)
A karakter szörnyszerű természetére utaló vizuális kifejezőeszközök	Arckifejezés és csavarok, alulról történő ábrázolás	Elnagyolt, lekerekített testrészek. Öltözék stb.	Testfelület – hiányzó részek, romlott (bőrszín stb.)
A szereplő/szörny narratívában betöltött szerepe (protagonista-antagonista)	A megítélése a mű cselekményével folyamatosan változik. Protagonistából fokozatosan antagonistává lesz.	Protagonista, mint általában minden szörny a rajzfilmben. (Ők menekülnek az emberek elől.)	Antagonista – legyőzendő, de véglegesen megsemmisíthetetlen.

A szereplő/szörny jelleme	Fokozatosan torzul. Az emberi elutasítások által válik kitaszítottá.	Segítőkész, ártalmatlan. Felül kerekedik saját félelmein, hogy segítsen másoknak.	Rendeltetésszerűen gonosz. Nem rendelkezik „emberi” tulajdonságokkal.
A szereplő társadalmi megítélése a mű kontextusában	Kinézete alapján mindenki visszataszítónak találja.	A szörnyek körében népszerű figura.	Undorodnak, félnek tőle. Fenyegeti az emberi egzisztenciát.

3. számú melléklet: Catherine Moreau Pixtonnal készített arcképe.



4. számú melléklet: Az *Iszonytató nőiesség* című gyakorlat egy lehetséges megoldása

Catherine Moreau	
Megfelel a 19. századi társadalmi elvárásoknak: Társasági életet folytat Vendégek fogadásakor sztereotip női szerep Ellenőrzi a fiatalabb, Diana „házi feladatát”	Nem felel meg a 19. századi társadalmi elvárásoknak: Férfiként öltözködik Iszik a Duna vizéből Hajadonként, férfi társaságában utazik tömegközlekedéssel Írónő Megteremti saját egzisztenciájához szükséges anyagi javakat Éjszakánként gyakran Londonban kószál Illetlenül habzsolja az ételt társaságban

5. számú melléklet: A *Női szörnyetegek?* című gyakorlat során alkalmazható szemponttáblázat lehetséges megoldásokkal

	Diana Hyde	Justine Frankenstein	Catherine Moreau
Kategóriák, amelyek mentén létrejön:	Tudatos én – tudatalatti én	Élő – halott	Ember – állat
Az „emberi” viselkedésmód megnyilvánulásai	Diana alapvetően a tudatalatti „gonoszt” testesíti meg.	Végtelenül művelt. Szabadidejében fest. Nagyon empátikus.	Annak ellenére, hogy a pumák magányos állatok –

			elismeri Edward íránt érzett érzelmeit.
A „szörnyszerű” viselkedésmód megnyilvánulásai	Betöréseket hajt végre, mert ügyesen mászik falra. Stb.	Azon felül, hogy „véletlenül” embert öl, nem nyilvánul meg másban.	Csak húst eszik, gyakran használja hatalmas szemfogait.
A szereplő/szörny jellemje	Bár nem hangoztatja gyakran, de szereti a társait és nővérét. Annak ellenére, hogy csupán tinédzser roppant hasznos tagja az Athéné Klubnak.	Justine kifinomult, művelt nő. Rosszul viseli a stresszes élethelyzeteket. Hatalmas termettel és fizikai erővel rendelkezik.	Az Athéné Klub védelmezője. Nagyon indulatos, gyors észjárású. Gyakran eluralkodik rajta szörnyszerű jellemzői: táplálkozás, harc stb.

¹ A kreatív írásról bővebben: RAÁTZ Judit, *A kreatív írás gyakorlatai*. In: Anyanyelv-pedagógia, 2008/3-4.

² A drámapedagógiáról bővebben: GABNAI Katalin, *Drámajátékok*. Budapest, Helikon, 1999.; ECK Júlia, *Drámajáték a középiskolai irodalomórán*, Protea, 2015.; LANNERT KERESZTÉLY István, *Bevezetés a drámapedagógiába. Elmélet és gyakorlat*. Budapest, L'Harmattan, 2003.

³ A módszer leírásához lásd.: LANNERT KERESZTÉLY István, *Bevezetés a drámapedagógiába. Elmélet és gyakorlat*. Budapest, L'Harmattan, 2003, 36.

⁴ Vö.: LANNERT KERESZTÉLY István, *Bevezetés a drámapedagógiába. Elmélet és gyakorlat*. Budapest, L'Harmattan, 2003, 36.

⁵ Erre az eshetőségre érdemes előre készülni – lehetőség szerint legyen bekészítve a klasszikus történetek cselekményének rövid vázlata, amelyet ki tudunk osztani a tanulók számára.

⁶ Számtalan célnak megfelelő képet találunk az interneten.

⁷ Nem minden szempontot szükséges a teljesség igényével – a szövegkontextushoz hűen – kitölteni. Több lehetőség is adott, arra az esetre, ha a diákok megakadnának a feladattal. Az első, hogy üresen hagyják a problematikus pontokat, s a tanár a gyakorlat megoldása közben segíti a diákok munkáját. A második, hogy a diákokat intuíción szerű következtetésre serkentjük, a jóslás szövegfeldolgozási technika analógiájára: Ebben az esetben azonban nem egy szöveg, hanem a kép narratívája lesz a jóslás alapja.

⁸ A csoportmunka megvitatásánál célszerű, ha a tanár projektor segítségével kivetíti az egyes borítékokban szereplő képeket, hogy az egész csoport szemügyre vehesse azokat.

⁹ GOSS Theodora, *Az alkimista lányának különös esete*. Ford. Szenté Mihály. Budapest, Metropolis Media Group, 2020, 417–447.

¹⁰ Uo.: 123–139.

¹¹ Uo.: 253–279.

¹² A Pixton ingyenesen hozzáférhető regisztráció után itt: <https://app.pixton.com/#/>

¹³ Azok az országok, ahol az Athéné Klub tagjai megfordulnak mindenképp szerepeljenek a cetlikén.

¹⁴ Az Athéné Klub második részében kulcsfontosságú jelentőségű az idegen kulturális környezethez való adaptáció – erre azonban az időkeret hiányában nem tér ki a foglalkozásterv. De a reflektálás fázisában mindenképp érdemes erre is felhívni a tanulók figyelmét.

Bevezetés

A művészet alapállása rákérdezni olyan alapvető kérdésekre, mint a lét, a dolgok értelme, oka és célja. Nincs ezzel másképp a kisiskolás gyermek sem. Számára a vizuális kifejezés mód is megismerés és kommunikáció. Segítséget kínál öntudata és világszemlélete formálódásához. Esztétikai élmények értelmezését kínálja, hogy az életben és a művészetben örömet találjon. A gyermekalkotások közül a legszebbek a felnőtt néző számára a kisiskolások rajzai, melyek a rajzfejlődés folyamatában kitüntetett korszakot jelentenek.

A kisiskoláskorú gyermek rajzfejlődése

Gerő Zsuzsa (1973) vizsgálatai bemutatták, hogy a laikus és felnőtt szemlélő számára esztétikus gyermekrajzok leginkább ebben a kitüntetett időszakban születnek, a vizuális élményfeldolgozás szakaszában, melyben különleges funkciót tölt be a rajzolás. A „dolgozóban” a papírra furcsa jeleket rovó felnőttek utánzása és ceruzavonalak húzása okozta „funkcióöröm” mellett megjelenik a közlési igény, amely mindent elsöprő, és ami e korszak a legfőbb sajátossága.

Nagy László (1905) szerint ekkor kettős funkciója van a rajzolásnak. Az egyik az, hogy a gyermek másokkal közölje tapasztalatait, élményeit, a másik pedig, hogy örömet szerezzen önmagának azzal, hogy „külső szemléltető jelekben” jelenít meg belső tartalmakat egy, már birtokolt jelrendszer segítségével. Ebben az időszakban még mindig sokkal fontosabb az alkotás folyamata, mint az eredménye. A gyerek azért mesél a képről, mert amit le tud rajzolni, már ekkor sem mindig fedti az élmény teljességét. Történettel értelmezi, gazdagítja a lerajzolt eseményeket és embereket.

A korai kamaszkor (prepubertás) időszakában célszerű a középpontba állítanunk a funkciót a rajzok megítélésénél. Az alkotás elsődleges célja az indulatok, gondolatok, érzelmek szimbolikus megfogalmazása. A kamasz a világról és önmagáról való mondandóját énszimbólumok, szokatlan motívumok (például furcsa szerkezet, fantasztikus épület, űrlény) segítségével fejezi ki. Ebben az időszakban a gyermek olyan jelentős pszichikus változásokon esik át, amelyek a grafikus kommunikációra sem maradhatnak hatás nélkül (Kárpáti, 2013).



Kárpáti Andrea szerint a gyermekrajz fejlődési korszakait igen eltérő modellek írják le, melyek meghatározzák az őket elfogadó pedagógusok gondolkodását és döntéseit. Ezek szolgálnak a 21. századi új vizuálisképesség-modell alapjául:

- *Lineáris fejlődési modell*: alapja a folyamatos technikai tökéletesedés. Lényege, hogy az alakatlan firkák differenciálatlan vonalhálóiból kiindulva az élethű ábrázolás egyre magasabb szintjeire jutnak el a rajzi képességek.
- *Spirális modell*: alapelve a „megszüntette megőrzés”. A gyermekek az előző fejlődési korszakaikat megőrizve (és néha felhasználva) alakítják ki differenciáltabb és esztétikusabb képi nyelvüket. Löwenfeld volt az elmélet kidolgozója.
- *U-alakú modell*: a rajztanítás ellenében ennek a modellnek a vezérötleme a fejlődés. A gyermekek rajzfejlődése Gardner szerint U-alakú görbével írható le, melyben a magasan kezdődő és lefele lejtő U bal oldali szára a kisgyermek kiváló rajzi teljesítményét jelképezi, amely egyre hanyatlik az óvodai és az iskolai képzés hatására, míg a kiskamaszkori, 10–12 évesen átélt „rajzi törést” el nem éri, ami a spontán, örömteli ábrázolás végét jelenti. Egy-egy generációból innentől csak azok mennek tovább, akiket az ösztökélő tehetségük vagy a kedvező körülmények önálló munkára ösztönöznek.
- *Plurimediális modell*: a rajz, a mozgás és a magyarázó beszéd egységén alapul. A rajzolás összekapcsolása a beszéddel, a társművészetek világával, a gesztusnyelvvel (színjátszással), több médium együttes használata, avagy a képzőművészetet jellemző a médiapluralitás esztétikai elveinek és elemző módszereinek használata figyelhető meg a 20. század második fele óta a gyermekrajzok értelmezésében. A modell legfőbb érdeme, hogy a gyermekek rajzai mellett más vizuális megnyilvánulások is helyet kapnak, mint például az építmények, plasztikák, tárgyak, kollázsok és asszamlázások (Kárpáti, 2013).

A gyermekrajzok jellegzetes jegyei

Šupšáková (1995, in: Borbélyová–Mészáros–Nagyová, 2020) és Gerő Zsuzsa (1974) szerint a következő tulajdonságok jellemzik a gyermekek képzőművészeti megnyilvánulásait:

- *Linearitás* (egyenes vonalú folytonosság): zártság, komplexitás, a vonalvezetés gazdaságos.
- *Torlódás*: egy felületen (egy rajzon/ alkotáson belül) nagyon sok elem, vagy logikai és időbeni összefüggés nélkül több szituáció ábrázolása.
- *Sémák*: ismétlődő embertípusok és tárgyak sémáinak létrehozása, melyekhez a gyermek gyakran visszatér.
- *Antropomorfizmus, perszonifikáció*: állatok és tárgyak felruházása jellegzetes emberi tulajdonságokkal, jegyekkel. Például a napocska arccal és kezekkel, az állat emberi fejjel rendelkezik.
- *Deformáció, diszproporció, nagyítás és túlzás*: a gyermek, hogy a rajzaiban kifejezze a számára fontos embereket, tárgyakat, állatokat, felnagyítja, túldíszíti, túlszínezi azokat.
- *Tárgyak következetes, szoros egymás melletti ábrázolása takarás nélkül*: a gyermek nem azt rajzolja, amit lát, hanem amit a tárgyakról tud.
- *Transzparencia, átláthatóság, átlátszóság*: a tárgyak eltakart részeit a gyermek a rajzain láthatónak ábrázolja. Ez az ábrázolásmód azon ismereten alapszik, amelyet a gyermek a tárgyakról szerzett. Például: látható a házban a bútor, a földben a répa.
- *Képzőművészeti elbeszélés*: a gyermek nemcsak a pillanatot örökíti meg rajzain, hanem akár egész sor epizódot is, mert igyekszik kifejezni az időt. A jelenetek egymás mellett lineáris elrendezésben is megjelenhetnek a rajzlapon vagy szabadon szétszórva, de akár egymásba is folyhatnak. Körkörös forma is előfordulhat, vagy egymás fölötti elrendezés.
- *Tér ábrázolása, síkbeli elrendezés*: több szempontból történő megközelítése/ látásmódja az egyes jeleneteknek és azok egy felületen való megjelenítése. Például: a gyermek egyszerre jeleníti meg a rajzlapon a földet és az eget is.
- *Felülnézetből történő ábrázolás*: ha a gyermek az egész felületet egyszerre akarja láttatni.
- *Több szempontú látásmód, kevert profil*: adott tárgy több oldalának egyszerre való ábrázolása. Például: a ház mindkét oldalát megrajzolja egy házrajznál.
- *Kerekítés, íráshoz való alkalmazkodás*: a rajz írás irányába való billentése, betűelemek megjelenése, valamint a derékszögek és hegyesszögek lekerekítése.
- *R(T)-alapelv, merőlegesség törvénye*: ferde síkokra emberek és tárgyak merőleges rajzolása. Például: a kéményt ferde tetőre merőlegesen rajzolja a gyermek.
- *Az üres tér kitöltése*: a gyermek gyakran pontozással, satírozással stb. tölti be az üres helyet

- *Ábrázolási automatizmus*: sokszor ismételt vagy ritmikailag strukturált elemek gyakori használata.
- *Hamis, díszített mintázat*: a túldíszített alkotás gyakran merev, és tartalmi szegénységgel párosul. Ez takarhatja a képzelőerő hiányosságait.
- *Ritmus, ismétlés, szimmetria*: a kompozíciós képességek alapjai. Sokkal inkább a felület elosztásánál mutatkozhat meg, mint a mintázatban.
- *Érzékenység*: a gyermek számára érzemileg fontos tárgyak a rajzokon logikátlan helyeken is megjelenhetnek, elhelyezkedhetnek.
- *Színesség*: bizonyos színek preferálása. Hangulattól, érzelmektől, élményektől, pszichikai állapottól függ és változik a gyermek színek iránti viszonya. Egyes színek már a képzeletünkben össze vannak fonódva tárgyakkal. Bizonyos színkorszakai is lehetnek a gyermeknek, később a kora előrehaladtával az élőlények, tárgyak „igazi” színeit használja.

Ezek a jegyek a rajzfejlődésben bekövetkezett változások, sajátosságok, illetve az életkor függvényében eltérőek lehetnek. A kor előrehaladtával némelyikük teljesen kiveszik a gyermek rajzából. A gyermekek az ábrázolással közölni akarnak valamit: élményeiket, életük eseményeit.

Kisiskolások rajzainak jellegzetességei

A kisiskolás korszakban a gyermeket már egyre jobban a valóság érdekli, ezen korszak végének az az eredménye, hogy a valóságról szerzett pontosabb ismeretei a rajzain is megfigyelhetők (Feuer, 2000).

- **Emberábrázolás**: az iskoláskor első éveiben, 6–7 évesen fejeződik be a teljes emberfigura kialakulása a gyermekek rajzaiban. Ez a szakasz a tanuláson és utánzásan alapul, de a megfigyelést is erőteljesen felhasználja a gyermek (Kárpáti, 2013). A 6 évesek átlagosan kilenc testrészt rajzolnak egy embernek, ezekből a megjelenő új elemek a nyak és a kar. A karhoz hozzárajzolják a tenyeret és az ujjakat (nap- tenyér alakzat). Megjelenik a rajzokon a mozgás. Az alakokat nem szerint ábrázolják: a férfiak nadrágot, kalapot viselnek, a nők szoknyát vagy ruhát övvel. Precízebbé válik a vonalak csatlakoztatása, például: váll, homlok, valamint a haj, és egyéb részletek megjelenítése. A 6 éves lányok rajzai hercegnőket és királynőket ábrázolnak, hosszú hajkoronával, fejdísszel, és az arcokon precízebben kezdik elhelyezni a szemet, orrot, száját. Ezek a királynőrajzok 8 éves kor után kezdenek elmaradni, majd 14 éves korukra végleg eltűnnek a lányok rajzaiból. A 7 éves gyermekek a 6 évesekkel szemben már képesek kezdetleges módon az érzelmek megjelenítésére – mosoly, szomorúság kifejezése. Ebben a korban már nagyobb precizitással rajzolnak szemöldököt, haját, ujjakat. Profilrajzaik is megjelennek, melyben a fejét oldalnézetből nagy orral, a testet pedig előlnézetből ábrázolják. Az emberek ruházata színpompás és virágokkal, pöttyökkel, fodrokkal stb. díszített. A 7 éves fiúk szívesen rajzolnak különböző hősöket, királyokat. Gyakori ebben a korban a meztelen alakok ábrázolása, valamint a rajzok transzparenciája. A 8 éves gyermekek rajzain már egyszerűbb a színezés. Az emberalakokat a gyermekek csaknem fele már profilból rajzolja meg. Próbálják több-kevesebb sikerrel a cselekvést, mozgást is ábrázolni rajzaikon, a nyak, könyök, váll, kar és térd rajzolásának precizitásával. A 8 évesek rajzain már egyre ritkábban fordul elő a transzparencia (Feuer, 2000). A 9 éves kiskamaszok a dolgokat úgy akarják megjeleníteni, ahogy látják. Ennek nehéz megfelelniük. Az egocentrikus ábrázolás kezd eltűnni. Az emberalakok arányának megrajzolásában fejlődés mutatkozik. Kifejezőbbek lesznek az emberi alak arcvonásai. Gyakran satírozást alkalmaznak árnyékoláskor. A 10–12 éves gyermekek emberábrázolásaikban kezdik kialakítani az egyéni stílusukat, ez már a rajzi realizmus szakasza – valósághű, a képzeletből való ábrázolás csökken, a rajz többé nem tekinthető gyermeknyelvnek. A nemek megkülönböztetése a rajzokon nyilvánvaló, amit főleg az adott nemet jellemző sztereotipikus öltözék fejez ki. A testrészek arányosak, a mozgásábrázolás a gyermekek csaknem felénél már kezd megszokottá válni (Feuer, 2000).



R. – 10 éves
Forrás: A szerző archívuma

- **Állatábrázolás:** 6 évesen a gyermekek téglalap testű állatokat rajzolgatnak, s ezeket gyakran már négy lábbal, füllel és farokkal, oldalnézetből, emberarcúval ábrázolják. A színezés még nem tükrözi a valóságot. A gyerekek szeretnek madarakat rajzolni, melyek már jól felismerhetők, és repülő helyzetben láthatók a rajzokon, azonban irreálisan nagyok a képen megjelenő többi elemhez képest. Jellemző, hogy a 6 évesek az állatok nyak–törzs összekötését egy vonallal oldják meg. A 6–7 évesek már nem választják el vonallal az állatok testrészeit, rajzaikon megjelenik a szintézisben történő ábrázolás. Az állat szőrét gomolyagfirkával igyekeznek megjeleníteni. A nyolcéves gyerekek rajzaiban az állatok oldalnézetből való ábrázolásakor már a rajzolni kívánt állat pofáját jelenítik meg. Ekkor már felismerhető, milyen állatról is van szó a rajzon. A gyermekek igyekeznek az ábrázolt állat környezetét olyanra rajzolni, amelyben az a valóságban is él. 8–9 éves korukban a gyerekek már satírozzák vagy vonalakat használnak a szőrzet ábrázolásához. Színezéskor több eltérő színt is használnak, keverik a színeket. 9–10 éves korukra biztosan felismerhető állatokat rajzolnak. Legkedveltebb állatfaj-megjelenítésük a négylábúak közül a ló, a kétféle lábúaknál pedig a madár. A lovakat gyakran a rajta ülő lovassal együtt rajzolják. A madarak ábrázolása ebben az életszakaszban részletgazdag, a különböző madárfajok már felismerhetők a rajzokon. Gyakori a gyermekeknél a madárcsaládok fészeken való megjelenítése, mely nagy általánosságban a saját családjuk ábrázolása. Egzotikus állatokat is szeretnek rajzolni: oroszlánt, tigrist, krokodilt (Feuer, 2000).
- **Fa-rajzok:** az, ahogyan a gyermekek a fát ábrázolják rajzaikon, kiválóan alkalmas a személyiségére utaló következtetésre. A fa igen sokféleképpen, változatosan jeleníthető meg (Feuer, 2000). Az életkoronként történő besorolás szerint a karélyos váz minden életkorban jelen lehet, míg a seprű váz és a gomolyagos váz 5–6 éves korban jelenik meg, de 6–7 évesen már tollas váz látható a farajzokon. Az 5–7 éves gyermekek egydimenziós törzshöz kétfajta módon rajzolhatják az ágakat: különböző magasságban egydimenziósan, vagy legyezőszerűen oldalhajításokkal, ágakkal. A 8 évesek már a nyitott törzsből rajzolják ki az ágakat, melyeket kör vagy ovális alakú formával zár körbe. 9 éves korukban a fának nagy koronát rajzolnak, ahol az ágakat gyakran a besatírozott körvonalban jelenítik meg. A 10 éves gyermekeknél már egységet alkot a törzs és az ágak (Borbélyová–Mészáros–Nagyová, 2019). A gyermekek nagyon szeretnek

egzotikus fákat rajzolni, legtöbbször pálmafát. Kedvenc faábrázolásaik közt a karácsonyfa is megjelenik. A fák mellett gyakran feltűnnek bokrok is a rajzaikon (Feuer, 2000).

- **Virágrajzok:** mind a fiúk, mind pedig a lányok kevéscsémája a rajzolásban a virág, a virágoskert, a virágosrét, ami 3–4 éves korukban jelenik meg a rajzaikon (Feuer 2000). Először egyszerű formában – szár és rajta egy pont vagy kör, majd 5 évesen tulipánvázú, 7–8 évesen pedig rózsavázú virágot rajzolnak (Borbélyová–Mészáros–Nagyová, 2020).
- **Természeti jelenségek:** nagy szeretettel rajzolnak a gyermekek égitesteket – Napot, Holdat, csillagokat –, hegyeket, felhőket. Gyakran emberi arccal ábrázolják ezeket a jelenségeket. Legelőször a Napot és utána a Holdat jelenítik meg rajzaikon, majd a csillagokat (égbolton, ruhákon, épületeken, emberalakokon) mint díszítőelemeket. Az 5 éves gyermekek rajzain már feltűnnek a felhők (Feuer, 2000). 6–7 évesen egymás mellett, a formákat jól körülhatárolva ábrázolják a felhőket. 10 évesen azonban a felhők körvonalai halványulnak. A 11–12 éves gyermekek már alakatlan felhőket rajzolnak (Borbélyová–Mészáros–Nagyová, 2019). Az eső és a hó ábrázolása kezdetben véletlenszerű a rajzaikon, majd 4–5 évesen tudatosan, térkitöltés céljából az esőt és a havat apró, ferde vonalakkal, 6–7 évesen már az esőcseppeket és a hópihét kis körökkel jelenítik meg. Főleg a téli évszakban szeretnek hóembert, havas tájat, csupasz fákat ábrázolni. 5–6 évesen rajzaikon a dombokon és a hegyeken megjelenő alakok még természetellenesen nagyok, de 7 éves korukra kezdenek a dolgok arányossá válni. Mire 8 évesek lesznek, már teljesen érzékelik a különbséget a domb és a hegy között. A szivárvány megjelenítése is gyakori a gyermekekre, melyhez szeretnek minél élénkebb színeket használni a gyermekek. A folyók, utak, tavak, mezők ábrázolása kedvelt kisiskoláskorban. A tavakon, folyókon gyakran megjelennek a vízi szárnyasok: hattyúk, kacsák, libák. 9–10 évesen kedvelik a naplemente ábrázolását rajzaikon (Feuer, 2000). 10–12 éves korban a tájképek megjelenítése is jellemzővé válik a gyermekek alkotásain (Borbélyová–Mészáros–Nagyová, 2020).
- **Házrajzok:** a házak és a várak megjelenése 4 éves korra tehető a gyermekek rajzain. 6 évesen már kezd biztossá válni a gyermekek vonalvezetése a ház körvonalainak megalkotásakor. 8 éves korukra a rajzok tökéletesednek, részletesebb a ház tetőcserepének, kéményének a megrajzolása, az ablakokat függönnyel és virággal, a ház ajtaját kilinccsel jelenítik meg, és ki is színezik (Feuer, 2000). 10–12 évesen valóságghűen ábrázolják a gyermekek a házat. 7–8 évesen az ágyat felülnézetből, míg a többi berendezési tárgyat előlnézetből ábrázolják. Ebben a korban, de még 10–12 évesen is gyakori a házaknál a transzparencia, így láthatóak a ház lakói, bútorai is. A várak változatos kontúrjainak kialakítása 6–7 éves korban jelenik meg, majd 8 évesen már tornyokat is rajzolnak a gyerekek. „A ház a nomád életet elhagyó, letelepülő ember helyhez kötődésének szimbóluma, ugyanakkor az archaikus népeknél a világ közepének jelképe. A biztonság, a védettség, a stabilitás, a viszonylagos állandóság képzetét kelti. Szerkezetében a pince az alvilág – az ösztön-én –, a lakótér a föld – az én –, a padlás a felső világ– a felettes én – szimbólumát hordozza, a lépcsőkkel összeköttetést és átjárhatóságot teremtve a különböző szintek között.” (Feuer, 2000)



B. – 11 éves
Forrás: A szerző archívuma

- **Tárgyrajzok:** az autókat és más kerek járműveket 6–7 évesen antennával, kipufogóval, kormányval és sofőrrel ábrázolják. A 8–10 éves fiúk járműábrázolása egyre valóságosabb. 11–12 évesen már aprólékos és pontos a repülőgépek, harci járművek kiolgozása is. A kisiskoláskor gyakori témája a vízen úszó hajó, amelyet 6 évesen előszeretettel rajzolnak a gyermekek. A kalózhajók, hadihajók 7 éves korban jelennek meg alkotásaikban, melyek 8 éves korukra már egyre formahűbbé válnak. Az arányok javításával együtt 9–10 évesen vitorlásokat és tengerjáró hajókat ábrázolnak rajzaikon (Borbélyová–Mészáros–Nagyová, 2020).

A képzőművészeti kifejezőképesség fejlődése során a gyermek lelkesedéssel alkot. Rajzaik, alkotásaik segítenek, hogy megértsük őket.

A tanulmány bírálati folyamaton ment keresztül.

Felhasznált irodalom:

Borbélyová Diana – Mészáros Tímea – Nagyová Csilla (2020): *A vizuális nevelés elmélete és gyakorlata az alapiskola alsó tagozatán*. Komárom : Selye János Egyetem, ISBN 978 80 8122 368 6.

Feuer Mária (2000): *A gyermekrajzok fejlődéslélektana*. Budapest, Akadémiai Kiadó, ISBN 9789630577328

Gerő Zsuzsa (1974): *A gyermekrajzok esztétikuma*, Budapest, Akadémiai Kiadó, ISBN 963-050-283-6

Kárpáti Andrea: *Firkák, formák, figurák- A vizuális nyelv fejlődése kisgyermekkorától serdülőkorig*, url:<https://adoc.pub/queue/firkak-formak-figurak-a-vizualis-nyelv-fejldese-a-kisgyermekf4ecd4ffabbaa8eaffae879105f3829c31335.html> (letöltés ideje: 2022. augusztus 12.)

Nagy László (1905): *Fejezetek a gyermekrajzok lélektanából*, Budapest, Singer és Wolfner.

Csicsay Alajos
Eötvös József művelődéspolitikája

Nem volt olyan gazdasági, politikai, ideológiai, művelődésügyi probléma, amely a 19. század második negyedében, azaz a *reformkori* magyar országrészben fel ne vetődött volna. Bár iskolai tananyag, hogy a magyar reformkornak az 1825 és 1848 között összeülő pozsonyi országgyűlések (23 esztendő) alatt lezajló eseményeket kell tekintenünk, ám a hitelesség kedvéért illik megjegyeznünk, hogy rendi országgyűlések már az Árpád-házi királyok ideje alatt is voltak. Azonban az ország három részre szakítása után, 1542-től a király a rendeket nem Bécsbe, hanem Pozsonyba (kettő kivételével) és Sopronba, majd ismét Pozsonyba hívták össze. Az 1790–91-es pozsonyi országgyűlés küldöttei tettek javaslatot az első *Ratio educationis* átdolgozására is. Egyébként a *Bél Mátyás*, majd *Bessenyei György* által papírra vetett elképzelések közt egy képzőművészeti és tudományos akadémia létrehozása is szerepelt, s rendi sérelmeket is tartalmazott. Tehát reformkezdeményezések már a 18. századi országgyűlésen is felvetődtek. Azonban az igazi korszaknyitást *Felsőbüki Nagy Pál* „gyűjtőhatású beszéde”, illetve *Széchenyi István* 1825. november 3-i fellépése jelentette a „Magyar Tudós Társaság” anyagi támogatásáról szóló bejelentésével, amely egy szellemi lavina mozgásba hozását eredményezte. Nem mintha ezekkel Eötvös József nem értett volna egyet, hanem mint említettem, csupán a néptömegek politikai jogainak biztosításában és a közoktatás megkezdésének sorrendjében tért el a véleménye Széchenyi Istvánétól. Ráadásul a reformkor idején, így az országgyűlésben is, a nyelvhasználat joga vált egyre sürgetőbb kérdéssé. Végül az országgyűlés 1844 őszén törvényként fogadta el, hogy a Magyar Királyság területén a német helyett a magyar legyen az *államnyelv*, amit V. Ferdinánd mint 1844. évi II. törvényt szentesített.

Ha figyelembe vesszük, hogy milyen arányú volt ekkor az ország lakosságának nemzetiségi összetétele (lásd a 10. fejezetet), nem kell csodálkoznunk azon, hogy e törvény mekkora indulatokat váltott ki az ország területén élő nemzetiségek körében. Ki gondolhatott volna akkor arra, hogy ennek később milyen következményei lesznek, amit leginkább a második világháború után, azaz 100 esztendő múltával kellett elszenvedniük az immár másodjára az ország határain kívül rekedt magyarok millióinak. Azonban ennek taglalása helyett maradjunk inkább Eötvös Józsefnél.



Forrás: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-kozneveles/eotvos-jozsef>

Gondolhatnánk, hogy az első vallás- és közoktatásügyi minisztersége alatt sikerül megvalósítania nézeteinek legalább egy részét. Sajnos nem. Egyrészt azért nem, mert túl kevés volt rá az idő, másrészt, mert nem ez volt akkor a leghalaszthatatlanabb megoldásra váró probléma, hanem a jobbágyszabadság, illetve a túl nagy szegénységben élő lakosság nyomorának az enyhítése. Csakhogy a császári udvar közbeavatkozása folytán a forradalomnak szabadságharcra kellett átalakulnia. Ezáltal a felelős magyar kormány kénytelen volt lemondani és 1948. szeptember 2-án átadni szerepét az *Országos Honvédelmi Bizottmánynak*, amelyben Eötvös Józsefnek már nem jutott szerep. Mint sokan mások, ő is beállhatott volna szabadságharcosnak. Sokan fel is rótták neki, hogy ehelyett gyáván megfutamodott. Tény, hogy elborzasztotta őt az 1848. szeptember 28-i, gróf Lamberg királyi biztosnak a meglincselése, ami a Pestet és Budát összekötő hajóhídon történt, és egyéb forradalmi atrocitások, de nem ezek miatt utazott fel Bécsbe a családjához. Ha ugyanis ez lett volna az oka, ott is marad a „vihar elcsendesedéséig”, ám ő ehelyett családosul „továbbment Münchenbe, ahol folytatta történelmi és bölcsélet tanulmányait, és kizárólag az irodalomnak élt” (web 1).

1853-ban hazatért, de 1861-ig nem kapcsolódott be a politikai életbe. Viszont 1855-től aktívan részt vett a Kisfaludy Társaság és az MTA munkájában. Az előbbinek 1861–67 között volt az első elnöke (előtte igazgatók voltak), az utóbbinak pedig 1866–71 között, szintén az elnöke. Tehát, ha úgy vesszük, Eötvös József egyaránt volt író, tudós (jogász) és kiemelkedő oktatáspolitikus. A „Batthyány-kormányban Deák Ferencsel és Széchenyi Istvánnal a mérsékelt, békésebb irányvonalat képviselte (...). Az 1861-es, 1865-ös és 1867-es

országgyűléseken Eötvös Deák Ferenc leghűségesebb követője volt, és ezt az irányt inkább vele azonosították” (web 2). 1865-ben *Politikai Hetilap* címen újságot alapított, melynek célja a kiegyezéssel kapcsolatos kérdések megvitatása volt. Miután a császári udvarral sikerült dűlőre jutniuk, 1867. február 17-én, a szabadságharc leverése után halálra ítélt majd kegyelemben részesült gróf Andrássy Gyula vezetésével megalakult a kilenctagú kormány, melynek kétharmadát arisztokraták alkották. Közülük Eötvös kapta meg ismét a vallás- és közoktatásügyi tárcát. Első dolgai közé tartozott a közoktatásra vonatkozó törvény (1868. 36. tc.) kidolgozása, amely, mint tudjuk, minden 6–12 éves korú gyermek számára kötelezővé tette az iskolába járást, pontosabban az anyanyelvén tanulást. Ugyanekkor fogadták el a nemzetiségek nyelvhasználatára vonatkozó törvényt is, amit utólag így kommentálnak: „Az akkori Európában kivételesen liberális szemléletű, nemzetiségi törvény (1868. 44. tc.) a kultúra és a nyelv gyakorlását biztosította, ha az adott körzetben az adott nemzetiség aránya eléri a 20 %-ot. Az alsó és a középfokú bíróságokon, anyanyelvükön képviselheték ügyüket” (web 1). Ez szolgált aztán mintaként a trianoni döntés után az ország határain kívül rekedt magyarok számára is. Azonban a II. világháborút követő állapotokról most ne beszéljünk.

Hiába akarnánk szépíteni a dolgokat, a fent idézett törvények tették másodrendű polgárokká a nemzetállam(ok) kisebbségeit, és a politikai hatalom kiszolgálójává a nevelés-oktatásügyet. Tehát azzal, hogy megszülettek e törvények, eleve sejteni lehetett, hogy rejtett ellentmondásokat zárnak magukba. Meg azt is, hogy megvalósításukhoz még nagyon sok mindenre van szükség. A tanítóképzés megszervezéséről, illetve az iskolahálózat felépítéséről már az első fejezetekben szóltam. Viszont más fontos dolgokról eddig még nem tettem említést. Például arról, hogy okvetlenül meg kellett szervezni a pedagógusok és a közoktatási kormányzat közötti kapcsolatokat. E célból adták ki a *Néptanítók Lapja* című hetilapot 1868. február 6-án.

NÉPTANÍTÓK LAPJA.

KIADJA A VALLÁS- ÉS KÖZOKTATÁSI M. KIR. MINISZTERIUM.

Megjelenik e lap minden héten egyszer, csütörtöken (este).
Megkapja a lapot minden magyarországi népoktatási
intézet, tehát az összes óvodák, elemi, felső nép- és polgári
iskolák és tanfolyamok intézetek egy példányban ingyen.
A lap megküldése iránti folyamodványok az iskola létesítési
igazgató és az illetékes kir. tanfelügyelő által látalmazott
kötvényi előjárásúlag közzétételre kerül, a „Néptanítók
Lapja” szerkesztőséghez küldendő. A helység (a megye meg-
jelölésével) és az utolsó posta világosan kiírandó.

Költségtérítési ár: Egy évre 10 korona, félévre 5 korona,
negyedévre 3 korona 60 fillér. — Egy negyed évnél kevesebb
időtartamot nem fogadjunk el. — Az előfizetési pénzt a
kiadóhivatalba küldendő.

A hirdetések árszabása. — A pályázati hirdetéseknek min-
den egyes sorát, minden kiadás után 5 fillér díjtartozik. Az új
újságon mindenki által kihasználható hirdetések díj előre küldendő
ho. Egyéb hirdetéseknek az egyes kiadás egy hetvenötöd részét
többé nem nyúlhat és egykötletre 10 korona. Ezek a díjak is
előre a kiadóhivatalba küldendő.

SZERKESZTŐSÉG:
BUDAPEST, VIII. KER., BÉRKÖCSIS-UTCA 18. SZÁM.

KIADÓHIVATAL:
MAGY. KIR. RÉGYESI NYOMDA I. KARR., ISKOLA-TÉR 3.

A „Néptanítók Lapja” t. olvasóinak.

A *Néptanítók Lapjának* szellemi irányításával, főszerkesztői minőségben, *Benedek Elek* urat bízam meg, s ugyanakkor intézkedtem, hogy a lap eddigi érdemes szerkesztője kiváló tehetségét, tudását, gazdag tapasztalatait a vezetésem alatt álló minisztérium népoktatási osztályában értékesítse.

E változás alkalmával *Ujváry Béla* úrnak a lap szerkesztésében kifejtett munkásságáért meleg elismerésemet fejezem ki, s egyben kérem a *Néptanítók Lapja* t. olvasóit, hogy a lap új szerkesztőjét azzal a bizalommal fogadják, mely őt írói múltjánál, a magyar tanügy és a tanítók érdekeinek szolgálatában eddig is kifejtett nemes munkásságánál fogva méltán megilleti.

A tanítók az új szerkesztő személyében egy régi és kipróbált barátjukkal találkoznak, ki bizonyára ebben az állásban is meg fogja óvni meggyőződésének függetlenségét, érzelmének melegségét, és kíváncsiságommal megegyezőleg, az általános műveltség és a szaktudás terjesztésén és mélyítésén elfogulatlan tárgyilagossággal fog dolgozni.

Budapest, 1907. évi október hó 12-én.

Apponyi Albert,
vallás- és közoktatásügyi m. kir.
miniszter.

Forrás: <https://mek.oszk.hu/00000/00060/>

Ez nem egy egyszerű közlöny volt, amely meghatározta a népoktatási törvény megvalósításának irányvonalát, hanem egyúttal a néptanítók kulturális és pedagógiai műveltségét is e lappal kívánták elősegíteni. Az első hat évben hetilapként jelent meg a magyaron kívül német, szlovák, román, horvát, szerb és rutén (ruszin) nyelven is. 1874 után – 7 éven át – már csak magyarul, hol kéthetente, hol ismét hetente. Általában ingyen, vagy valamilyen csekély anyagi támogatással lehetett hozzájutni, egészen 1944 őszéig. Kiváló szerkesztői voltak: Környei János, Gyergyánffy István (21 évig), Ujvári Béla (10 évig), Körösi Henrich (16 évig), a Párkány melletti Bajtán született ifjabb Drozdy Gyula (11 évig), sőt köztük volt Benedek Elek is, de hadd ne soroljam tovább. Viszont olyan neves írók is megismerkedtek benne írásaikkal az olvasókat mint Móricz Zsigmond, Gárdonyi Géza, Tömörkény István, valamint a méltatlanul elfelejtett Gál Mózes és Ábrányi Emil.

A Néptanítók Lapja egy máig tartó folyamatot indított el a szakmai lap- és folyóirat kiadásban, nemcsak a megmaradt „anyaország” határain belül, hanem a rajtuk kívüli magyar pedagógusok között is. Joggal lehetnének büszkéek arra, amit még sohasem mondtam ki, hogy nálunk a *Katedra* az én személyes, tegyem hozzá, és talán hatékony közreműködésem által lett 1995. április 22-től a szlovákiai magyar pedagógusok és (szülők) lapja. Sajnos ehelyett inkább szomorú kell, hogy legyek, mert a nyomdaköltségekre és a lapterjesztésre már nem jut elég anyagi fedezet, azaz támogatás. Viszont így, elektronikus formájában is rengeteg lehetőséget kínál a szakmai önkifejezésre, és ami még fontosabb, az igények kinyilvánítására.

A tanítók közötti véleménycserére való hajlam már nagyon régen meg kellett, hogy mutakozzon. Mi sem feltűnőbb bizonyítéka ennek, ha netán valaki kívülálló, s véletlenül a társaságukba kerül, rövid időn belül másról sem hall, mint megannyi nevelés- és oktatásügyi problémáról. Hogy miért, arra majd a későbbiekben térek ki. Annyit előrejelzek, hogy társadalomfejlődési szempontból az ilyen viták igencsak fontosak lehettek volna. Ezt ugyancsak a reformkor kiváló gondolkodói vették észre. Nem lehet véletlen, hogy Eötvös József első minisztersége idején, 1848-ban hívták össze az első Országos és Egyetemes Tanítógyűlést. Később más nevet kaptak e találkozók, amelyekről Kelemen Elemér (1937–2022) neveléstörténész 2007. október 26-án, az MTA-n elhangzott előadásában a következőképpen nyilatkozott. *„1848 a szakmai autonómia, a teljes függetlenség »tanácskozmánya« volt, melyen a reformkorban kibontakozó magyar pedagógusmozgalmak először mutatták meg önmagukat, szakmai törekvéseiket, és a megszülető polgári állam intézményeivel, a parlamenttel és a kormánnyal egyenrangú félként fogalmazták meg és terjesztették elő követeléseiket»* (web 2). Olyasmire, amit az első tanítói „tanácskozmány” résztvevői tettek, csak egyetlen egyszer adódott alkalom, illetve lehetőség, 1848-ban. Azután már soha többé.

Felhasznált irodalom:

web 1 = [https://hu.wikipedia.org/wiki/Eötvös József \(író\)](https://hu.wikipedia.org/wiki/Eötvös_József_(író))

web 2 = [https://hu.wikipedia.org/wiki/Nemzetiségi törvény](https://hu.wikipedia.org/wiki/Nemzetiségi_törvény)

Kelemen Elemér 2007. október 26. előadása az MTA-n

A rendszeres mozgás jótékony hatása az egészségmegőrzésben¹

Napjainkban, a „homo digitalis” korszakban, a testnevelést oktatóknak is új kihívásokkal kell szembenéznük. Csehszlovákiában az 1989-es rendszerváltozás, a „bársonyos forradalom” után az iskolai test- és sportnevelésben is szükséges volt a változtatás. Ezen paradigmaváltásra valóban sor is került. A testnevelést már nem egyszerű iskolai tantárgyként definiáljuk, hanem egy sokkal átfogóbb szemléletet, holisztikus megközelítést szem előtt tartva közelítünk a tantárgy oktatásához. Az elmúlt rendszerben egy bizonyos militáns szemlélet volt jelen az iskolai testnevelés oktatásában: *„A hazát építeni és védeni légy kész!”* – szölt az úttörő köszönés, a *„Mindig kész!”* gyors válasz pedig nem váratott magára. Két, egymásnak szemben álló társadalmi berendezkedés, ideológia: a kommunizmus vs. kapitalizmus feszült egymásnak, s ez természetesen az egyes oktatási rendszerekben is tükröződött, amely alól a testnevelés oktatása sem volt kivétel. Az ifjú nemzedék felkészítése a haza védelmére igenis jelen volt a testnevelés oktatásában, s a tömegeket megmozgató „szpartakiád” begyakorlása is a testkultúra magas szintű művelésének propagálására szolgált. Ezt a fajta szemléletet próbálta felváltani a testnevelés oktatásban a már említett holisztikus, az egészségfejlesztésre és egészségmegőrzésre orientált szemléletmód. Az érvényben lévő állami oktatási program fő célkitűzéseként mindezt a következőképpen fogalmazza meg: *„A testnevelés eszközeivel pozitívan ösztönözní a művelt egyéniség kialakítását, különös tekintettel az egészségmegőrzésre és a mozgástevékenységek örömteli megélésére, művelésére”* (web 1).

A testnevelés rendkívül jelentős szerepet kap a fizikum fejlesztése mellett a mentális-lelki folyamatok ápolásában, erősítésében, és a rendszeres mozgásra neveléssel a személyiségfejlesztésre is nagy hatással van. A felgyorsult élettempó a testnevelés oktatásában is számos új helyzetet, kihívást, problémát jelent. Mindennapi tevékenységeink során sok stressz, gond ér bennünket, de nagyon fontos, hogy figyeljünk egészségünkre, életmódunkra. Egészségünk, egészséges életmódunk kialakításáért mi magunk tehetünk a legtöbbet. Már heti két vagy három alkalommal végzett testmozgás is hozzájárul mind fizikai, mind szellemi állapotunk megőrzéséhez és karbantartásához. A rendszeres testmozgás alapvető pillére egészségünk megőrzésének, hatékony fegyver a betegségek ellen, és nem utolsósorban jó közérzetet biztosít.

Az Országos Testnevelési Kongresszus 1930-ban felkérte Szent-Györgyi Albert Nobel-díjas tudósunkat egy előadás megtartására az iskolai ifjúság nevelése témában. Szent-Györgyi Albert „Az iskolai ifjúság testnevelése” címmel tartotta meg előadását 1930. november 22-én, Szegeden. Az előadásból kiderül, hogy a gyermekek testi épülése milyen problémákba ütközött akkor, amelynek, sajnos, számos megállapítása, aktualitása érvényes napjainkban is. Engedtessek meg itt egy idézet az előadásából: *„Úgy értesültem, hogy még mindig vannak iskolák, ahol napi öt órai tanítás folyik, ahol hetenként két tornaóra van, ahol tehát három naponta előre kell a gyermekeknek magukat kimozogniuk. Hát tudnak az urak három napra előre enni vagy aludni? Ez, ami itt folyik, az ellenkezik nemcsak a fiziológia és orvostudomány, de ellenkezik az emberi józan ész legelemibb követelményeivel”* (Szent-Györgyi, 1937).



Forrás: <https://www.freepik.com/>

Magyarországon néhány évvel ezelőtt, Szent-Györgi Albert előadásától majdnem száz év elteltével, fokozatosan bevezették a mindennapos iskolai testnevelést. A szlovák parlament nemrég elfogadta a heti három óra iskolai test- és sportnevelés bevezetését, amelyet egyelőre a köztársasági elnökség megvétózott, de van remény, hogy egy átdolgozott verzióját sikerül majd elfogadtatni, s így módon is némileg valóra váltani, beteljesíteni Nobel-díjas tudósunk ajánlásait.

Sajnálatos módon a mai társadalmunkra jellemző a mozgásszegény életmód, ami betegségeket idézhet elő. A leggyakoribb betegségecsoportok, amelyek a kevés mozgás következményei: az egyes mozgásszervi betegségek, a szív és érrendszeri betegségek, a túlsúly, lelki problémák, anyagcserebetegségek. A mozgásszegény életmód egyértelműen a mai ember civilizációs betegsége.

A COVID 19-járvány, sajnos, csak rontott ezen a helyzeten, s ezért még nagyobb kihívás elébe nézünk a test-és sportnevelés tantárgy oktatásánál is. Számos kutatás bizonyítja, hogy változások történtek a gyermekek életmódjában, táplálkozási szokásaik, mozgástevékenységük, alvási rendjük módosult, s ez természetesen nem minden esetben idézett elő pozitív változásokat. Cikkünkben egy, az ismert táplálkozási piramis mintájára, mozgáspiramist szeretnénk bemutatni, melynek elsajátításával, művelésével pozitívan befolyásolhatjuk a gyermekek napi mozgástevékenységét s ez által az egészséges életmódra nevelésüket.

A megfelelő táplálkozás mellett a napi mozgás rendkívül fontos szervezetünk egészségének megőrzésében, ezért minden nap végezzünk valamilyen mozgásos tevékenységet, ezt nevezzük **rendszeres mozgástevékenységnek**. A mozgás, akár csak az étel, elemekre, adagokra osztható. Az időtartam és az intenzitás szerint a fizikai tevékenységeket egy úgynevezett **mozgáspiramissal ábrázolhatjuk** (lásd az ábrát). A mozgástevékenységek úgynevezett **mozgásadagokba** kapcsolódnak. A gyermekeknél egy adag mozgástevékenység **legkevesebb 30 percig tart**. A gyermekeknek szánt mozgáspiramis megmutatja a gyermekek mozgásának mennyiségét és intenzitását. A mozgástevékenységeket a terhelés intenzitása szerint önálló

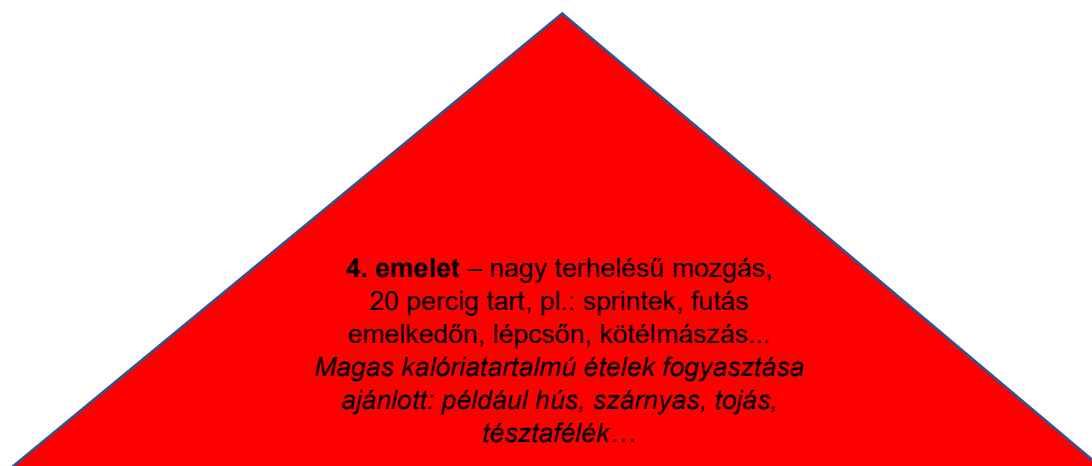
„emeletekre - szintekre” osztjuk fel, ahol a legalacsonyabb emeletszint jelenti a legalacsonyabb, a legmagasabb emeletszint pedig a legnagyobb mozgásintenzitást.

1. emelet – alacsony intenzitású fizikai tevékenységek, könnyű gyakorlatok. A levegővétel, légzés nem okoz problémát, nem ver hevesen a szívünk, nem emelkedik a pulzusunk (napi 60–90 perc mozgás), például: séta, takarítás és segítség a házban, játék a játszótéren alacsony terhelés mellett.

2. emelet – közepes intenzitású fizikai tevékenységek, ahol kissé kifulladás, de nem fáradunk el (napi 40–60 perc), például: emelkedőn járás, kocogás, lassú futás, kerékpározás, rollerezés, görkorcsolya, síelés, tánc, sportjátékok és mérsékelt terhelési intenzitású sportok.

3. emelet – közepesnél nagyobb intenzitás, itt már kifulladás, megizzadunk (napi 30 perc): ilyen például a gyors futás (sprint), gyors rollerezés, sportjátékok és a versenyszintű sportolás.

4. emelet – nagy intenzitású terhelés, 20 percen át tart, teljes pihenés után a tevékenység megismételhető (gyors sprint, lépcsőzés, felfutás, váltóverseny, mászás, gyorsúszás).



3. emelet – a közepesnél nagyobb terhelés – már kifulladás, megizzadunk (napi 30 perc), ilyen például a gyors futás (sprint), rollerezés, sportjátékok és versenyszerűen űzött sportok.

Magasabb kalóriatartalmú ételeket is fogyasztunk: húst, szárnyast, tojást, halat.

2. emelet – a közepes terhelésű tevékenységek tartoznak ide, ahol enyhén kifulladás, de nem fáradunk el (napi 40–60 perc), például: emelkedőn járás, kocogás, lassú futás, kerékpározás, rollerezés, görkorcsolyázás, sífutás, tánc, sportjátékok és mérsékelt terhelési intenzitású sportok.

Előnyben részesítjük az alacsony kalóriájú ételeket: a zöldséget, főzelékféléket, gyümölcsöket, melyeket kalóriadúsabb ételekkel (tejjel, túróval, sajttal, joghurttal) is kiegészíthetünk.

1. emelet – az alacsony terhelésű mozgástevékenységek tartoznak ide, melyek végzése közben nincs légszomjunk, nem ver hevesen a szívünk, nem emelkedik meg a pulzusunk (napi 60–90 perc). Például: séta, takarítás, ház körüli tevékenységek, játékok a játszótéren. *Előnyben részesítjük az alacsony kalóriájú ételeket, például a zöldséget, főzelékféléket, gyümölcsöket.*

Családdal végzett tevékenységek (séta, kerékpározás, stb...)	Egyedül végzett tevékenységek (futás, ugrás, kerékpározás)	Barátokkal végzett tevékenységek (foci, kiütő, floorball)
---	---	--

LÉGY MINDEN NAP AKTÍV – RENDSZERESEN MOZOGJ!

Kerüld az inaktivitást (a tévézést, számítógép- és mobilhasználatot, videojátékokat)

A rendszeres testmozgás és a helyes táplálkozás kiegészíti egymást. Egyik nélkül aligha lesz hatékony a másik, ha komolyan gondoljuk az egészséges életmódot. Az egyes mozgásintenzitási típusokhoz igazítjuk az étrendünket, és így a mozgáspiramisunkat a táplálkozási piramis egyes elemeivel is kibővíthetjük: az alacsony és közepes terhelésű mozgástevékenységeknél az alacsonyabb kalóriaértékű ételeket (zöldséget, gyümölcsöt, főzelékeket), míg a magasabb terhelésű mozgástevékenységeknél a magasabb kalóriaértékű ételeket (húst, tojást, zsírt, édességet...) részesítjük előnyben.

A helyes táplálkozás és a rendszeresen végzett mozgás mellett a folyamatos folyadékbevitelre is nagyon oda kell figyelnünk. A keringési rendszernek folyadékra van szüksége, ez nélkülözhetetlen a hőszabályozáshoz, nélküle megemelkedik a szívfrekvencia és a testhőmérséklet is. Egy sportoló napi vízszükséglete 3–5 literre is becsülhető. Gyakori hiba, hogy az ivás összefügg a szomjúságérzéssel, holott a szomjúságérzet a szervezet vészjelzése a súlyos folyadékvesztés megelőzése érdekében. Önmagában a víz nem elég a teljesítmény megtartásához, mert a szervezet só- és folyadékháztartása nagyon szorosan összefügg. A só nélkül bevitt folyadékot a szervezet kiüríti, só bevitel esetén viszont igyekszik azt megtartani. Az elektrolit és szénhidrát tartalmú folyadékok hosszabb ideig szinten tudják tartani a teljesítőképességet, ezért ajánlott sportolás közben izotóniás italokat fogyasztanunk és kerülnünk a szénsavas italokat.

Ahhoz, hogy rendszeresen mozogjunk, nem kell más, csak elhatározás, akarat, kitartás, s a gyermekeknél a jó példa, vezetés (szülő, pedagógus). A rendszeres mozgásra minden életkorban szükség van, de figyelembe kell vennünk az életkorunkat, nemi és testi sajátosságainkat és egészségi állapotunkat is. Már heti 2–3 alkalommal, legalább 20–30 percig tartó testmozgással már fittebbé, egészségesebbé válhatunk. A rendszeres testmozgás jótékony hatásai már régóta ismertek, jó a testnek és a léleknek egyaránt. Minden életkorban ajánlott és végezhető rendszeres testmozgás, bizonyos szempontok figyelembevételével.

A készülő oktatási, kurrikuláris reform céljai közé tartozik, hogy minőségi iskolákat szeretnénk létrehozni, amelyekben a gyerekek, a pedagógusok és a szülők is szívesen tartózkodnak. Meggyőződésünk, hogy a test- és sportnevelés iskolai tantárgy presztízsének növelésével hatékonyan járulhatunk hozzá a fentebb említett célkitűzés eléréséhez, s egy egészséges nemzedék kiműveléséhez. Cikkünkkel is ehhez szerettünk volna hozzájárulni. Kívánunk mindannyiunknak jó mozgást, jó egészséget, hogy a juvenalisi „Mens sana in corpore sano” (Ép testben ép lélek) mondás életünk szerves részévé váljék.

Felhasznált irodalom:

Szent-Györgi Albert előadása elhangzott 1930. november 22-én, Szegeden, az Országos Testnevelési Kongresszuson. In: Testnevelés, 1930/3., 928–933.; Testnevelés, 1937/10., 783–789.

Web 1 = *Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike ISCED 1 – primárne vzdelávanie*. Bratislava Štátny pedagogický ústav, 2016.

¹ Készült a KEGA 011UKF-4/2022 „Inovatívne vzdelávacie materiály s dôrazom na výchovu k zdraviu a environmentálnu výchovu žiakov 3. a 4. ročníka ZŠ” projekt keretén belül.

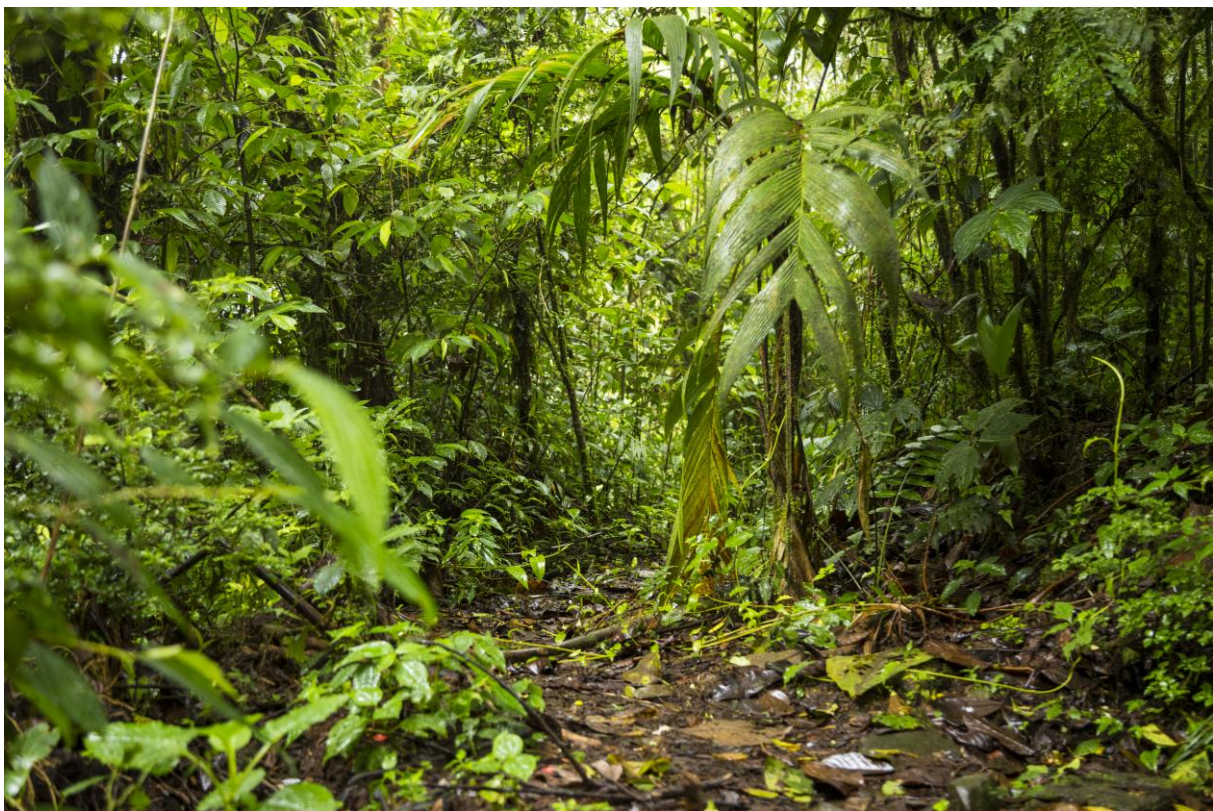
Csicsay Alajos
Az esőerdők

A Katedra júniusi számában már szoltam az esőerdőkről, de sajnos, csak kevés fontos dologra tudtam benne kitérni. Félő, hogy bármennyire igyekeznék is, a következőben sem jutna minden részletre hely, de ez nem is annyira fontos. Részen azért, mert azt már megtették helyettem mások, másrészt mert csupán olvasmányaim alapján tudok róluk némi képet alkotni. Am úgy érzem, mint biológia szakos tanárnak és ismeretterjesztő írónak kötelességem felhívni rájuk a figyelmet. Hogy miért, az majd a későbbiekben derül ki. Legalábbis, remélem.

Írásom előző fejezetében nagyvonalakban felvázoltam, melyik földrészen hol találhatók meg nagyobb kiterjedésekben. Mielőtt az összterületük nagyságát közölném, figyelembe kell vennünk, mekkora a Föld szárazföldjeinek az összterülete. Pontosan 148 939 100 km². Ennek állítólag 6%-át borítják esőerdők. Azt is említettem, hogy a talajuk mezőgazdasági termelésre nem alkalmas, mégis állandóan fogy a kiterjedésük, ami már az ősidőkben elkezdődött. Úgy hírlík, manapság már percnként 40 hektárral csökken a területük. Gondolhatnánk, részen azért indult el ez a folyamat, mert léteznek az emberek számára hasznos növények, amelyek jól megélnek az őserdők melletti éghajlata alatt. Állítólag mintegy 250 nemesített gyümölcsfaféle és számos fűszer-, dísz- és gyógynövény származik az esőerdőkből, illetve a trópusokról. Már az időszámítás előtt egymástól sok ezer kilométernyi távolságban élő, leleményes emberek egymástól függetlenül rájöttek, hogy náluk melyik faj termesztető és nemesíthető, sőt fokozatosan arra is, hogy melyik mekkora hasznot hozhat a számukra, s végül miként prosperál a világpiacra. Ám erre kitérni, megint csak egy más téma lenne. Ráadásul ez a tevékenység az esőerdőkre nézve talán már nem jár akkora veszéllyel, mint kezdetben. Annál inkább a feltűzéssel járó térhódítás és a barbár módon történő fakitermelés. A nemzetállamok közül ebben élen járnak Kelet-Ázsiában a japán nagyvállalkozók, de megérik a pénzüket az amerikaiak is. Ők az értékes keményfákat vágják ki, miáltal ugyan az erdőt nem pusztítják el teljesen, csak a természetes ökológiai egyensúlyát bontják meg. Ezáltal az esőerdők átalakulnak részen lombhullató erdőkké, esetleg száraz erdőkké, illetve tuskés bozóttá. Minden esőerdőről egy-egy rövid cikkben nem szólhatok részletesen, ezért csak a legnagyobbat, Amazóniát érinteném ismételtlen, néhány rá vonatkozó gondolattal. Vagyis folytatnám a 10. fejezetben elkezdett mondandóimat.

Dél-Amerika esőerdőinek kétharmada Brazíliához tartozik, a maradék területen viszont nyolc ország: Peru, Bolívia, Ecuador, Kolumbia, Venezuela, Guyana, Suriname és Francia Guyana osztozik. Azt is érdemes megemlíteni, hogy ezen országok vizét mintegy 7 180 000 km²-nyi területéről, Földünk legnagyobb folyója, az Amazonas gyűjti össze és viszi az Atlanti-óceánba. Az óriásfolyam medencéjének területén megközelítőleg 22 millió ember él, akiknek a fele már genetikailag kevert, vagyis mesztic. Az európai emberek a 19. század végén a kaucsuk kitermelés miatt, amit gumifából, más néven (kaucsukfa *Hevea brasiliensis*) nyertek, kezdtek nagy számban betelepüdni Amazóniába. Ám amikor a 20. század közepén már máshol és más módon is hozzájutottak a nagyvállalkozók az autógumi alapanyagához – ugyanis a kaucsukfát kicsempészték Brazíliából – a munkásoknak egy tetemes hányada nem tehetett mást, végképp ott maradt. Leszármazottaik nagy része 6 nagyobb településen, azaz városban él, többi a folyók menti hatalmas területen szétszóródva. Sokféle munkát végeznek, de még ma is akadnak köztük kaucsukgyűjtők. Két legnagyobb város lakossága meghaladja a 2-2 milliót. Egyikük Belém, 100 km-re az Atlanti óceántól, tehát a folyam tengeri torkolatánál fekszik, a másik, tőle a valamivel nagyobb Manaus az őserdő kellős közepén, melyet csak hajó- és repülőutak kötnek össze a világgal. Ennek ellenére fontos ipari központ, és fölöttébb gazdag kulturális élet zajlik benne. Még saját operaháza is van, és itt működik a világ legnagyobb őserdőkutató központja

is. Az őslakosok, a világtól teljesen elzárt indiánok számát viszont csak mintegy 100 ezer főre lehet becsülni, akik 150 különböző törzs nyelvén beszélnek. Hogy ezeknek az embereknek az elődei, de még a közeli felmenőik is milyen gyalázatos emberirtásoknak voltak és vannak még ma is kitéve, arról jobb nem beszélni. Akik életben maradtak, azokra ráillene, hogy paradicsomi állapotok közt élnek. Európai emberek számára viszont otthonuk maga a „zöld pokol”. Se ruházatuk, se lábbelijük nincs, ezért minden mozdulatuk életveszéllyel jár(na), ha nem tanulnának meg kicsi koruktól kezdve a rengeteg fenyegetettség közepette élni. Korántsem vademberek, mert mindegyik törzsüknek megvan a maga sajátos kultúrája. Több esetről is értesülhettünk, amikor légi balesetek következtében, vagy más okoknál fogva, a civilizált környezetből közéjük vetődött emberek, az ő sokoldalú környezetismereti tudásuknak és segítőkészségüknek köszönhették a megmenekülését. Ugyanis a dzsungelre zuhant repülőt pár nap leforgása alatt annyira benövi a lián, hogy rövid idő múltán már a levegőből sem lehet rátalálni.



Forrás: <https://www.freepik.com/>

Az élővilág faji változatossága Amazóniában a leggazdagabb. 2022-i adatok szerint, mintegy 2,5 millió állat- és 0,5 millió növényfajnak ad otthont a civilizált ember számára átjárhatatlan esőerdő. Becslések szerint 75 000 faj és 150 000 magasba nyúló növény él benne. Az állatfajok számát is csak felbecsülni lehet, mert vannak területek, ahová a fent leírt okoknál fogva kutató még nem tudta betenni a lábát. Egyes források szerint 5-10 millió állatfaj élhet benne, melyek közül 1,4 milliót jegyeztek fel. Legtöbbet, 750 000-et rovarfajokból és 40 000 fajt a gerincesek közül. Az utóbbiakból 2 500 a halfaj, 1 600 a madárfaj és 378 a hüllők faja. Dilemmában vagyok, hogy lejegyezzem-e a „mikroéletformák” számát is, amit 360 000-ben adnak meg az internet. Ilyen adatokkal igényes szakkönyvekben nemigen találkozhatunk. Én is csak azért írom le ezeket, hogy némi képet tudjunk alkotni az esőerdők biodiverzitásáról.

Balázs Dénes (1924–1994) világutazó tudós, az 1983-ban Érden megnyílt Magyar Földrajzi Múzeum alapítója Az őserdők világa című könyvében közli az amazonasi trópusi őserdők állatainak táplálék piramisát, amelynek csúcsán a jaguár áll. Közvetlen alatta mint zsákmányállatok a háromujjú lajhár és a bőgőmajom, majd további nyolc emlős –, három madárfaj, és egy boa óriáskígyó. A többit nem sorolom fel, mert rajtuk kívül még más egzotikus állatokat is közéjük lehetne sorolni. Sajnos a szerző nem jegyzi meg, hogy könyvében melyik boafajról ejtett szót. Ugyanis az ottani óriáskígyók legnagyobbika a zöld anakonda (*Eunectes murinus*), ami a boafélék családjába tartozik, de ő az egyedüli, amelyik eléri a 9-10 méter hosszúságot, és a testsúlya meg akár 220 kg-nál is több lehet. Alapjában véve vízi kígyó, de zsákmányainak nagy részét a szárazföldi emlősök közül szedi. Az emberre sem éppen veszélytelen, sőt képes harcra kelni a jaguárral, ám e nagymacska ilyen hatalmas állatot is képes legyőzni, azaz zsákmányul ejteni.

Csak az érdekesség kedvéért jegyzem meg, hogy közeli rokonainkat, a főemlősök (Primates) rendjébe tartozó majmokat (Simiina) a zoológusok rendszertanilag 3 osztágba, más néven nemzetségbe sorolják be. Szerintük az elsőbe tartoznak a szélesorrú (*Platyrrhinia*) vagy újvilági majmok. Részalrendjüknek 37 faja él kizárólag az amerikai esőerdőkben, köztük a fent említett, a pókmajomfélék családjába tartozó bőgőmajmok is. Másodikban a keskenyorrú (*Catarrhinia*) vagy óvilági majmokat tartják számon, melyeknek fajai közül egy kivételével az összes Afrikában és Dél-Ázsiában él, egyetlen faj kivételével, s ez a berber makákó (*Macaca sylvanus*), amely a cercófmajmok családjába tartozik, őshazájának Afrikát tekintik, de senki sem tudja, hogyan került, illetve szorult Gibraltárra, mert a megkövesedett maradványait másutt is megtalálták Európában. A harmadik osztágba az emberszerűek vagy emberszabásúak (*Hominoidea*) tartoznak. Afrika trópusi erdeiben élnek a csimpánzok, a bonabók és a gorillák, Délkelet-Ázsiában, pontosabban Borneó és Szumátra szigetén pedig az orangután, amit igen nagy termete miatt indonéziai „erdei embernek” szokták nevezni. Ausztráliában nem élnek majmok, legfeljebb csak az állatkertekben. Amerika őserdeiben pedig hiába kutatnának az emberszabásúak után, mert oda nem jutott belőlük soha egyetlen fajuk sem, aminek a nyomós oka, hogy bolygónk szárazföldi lemezei előbb váltak szét egymástól, mintsem a keskenyorrú majmok, de főleg az emberszabásúak kialakulhattak volna.



Forrás: <https://www.freepik.com/>

Visszatérve a fákra, a legmagasabbak és a legnagyobb tömegűek nem az esőerdőkben élnek. Annak ellenére, hogy a növények között kemény harc folyik az egyedüli energiaforrásért, a fényért. Bármilyen sűrű is az őserdő, benne minden növény (faj) igyekszik túlnőni a társait. Mi sem természetesebb, ebben a versenyben testfelépítésüknek köszönhetően előnyük van a fáknak. A felső koronaszintjük eléri a 45-50 méter magasságot is. Azonban mégsem alkotnak zárt koronaszintet, mert egymástól 100-200 méter távolságban állnak. Az más kérdés, hogy alattuk mennyire sűrű növénytársulás él. Közöttük is anélkül, hogy elpusztítanák egymást, élet-halál harc folyik – a fényért. Mintha megegyezéses alapon állapotodnának meg abban, hogy melyiknek mennyi jusson belőle. Így a zöld lombzat függőlegesen, (hasonlóan, mint a magas épületek emeletekre), szintekre tagolódik. Legfelül van a felső koronaszint. Alatta húzódik a középső –, az alatt pedig az alsó koronaszint. Közéjük furakodnak be a rajtuk élő, azaz rájuk kapaszkodó, de nem rajtuk élősködő (bár ilyenek is akadnak közöttük), szaknyelven az epifitonok, mint például a kúszónövényekként ismert liánok. Ezek között található a világ leghosszabb, 300 méterre is megnövő, fás szárú növénye, a rotang. A kúszónövényeknek is megvannak a maguk szintjei. Némelyek felkapaszkodnak a lombkorona legtetejére. A lombkorona szinteken élnek többek között a lajhárok, a majmok, a papagájok és a kígyók többsége, és persze mások is. Mindezek alatt található a cserjeszint, lejjebb a lágyszárúak szintje, s végül az avar és a talajszinten már alig néhány növényfaj képes megélni, mert oda a fénynek már csak alig 1-2%-a jut el. Azt is érdemes tudni, hogy az erdő növény szintjein más-más állatfajok élnek, illetve táplálékláncok, vagy ha úgy tetszik, táplálékpiramisok. Azt már említettem, hogy a koronaszinteken milyen állatok találhatók. A talajon pedig többek között a disznóalakúak közé tartozó pekarik, a hangyászok, a tapírok és a világ legnagyobb rágcsálói, a kapibarák élnek, magyar nevükön a vízidisznók.

A világhírű óriásfákat, vagyis a mamutfenyőket (Sequoiadendron) hiába keresnénk az esőerdőkben, mert ők nem ott élnek, hanem ma már kizárólag védett területeken mint reliktumok, azaz maradványfajok. A legöregebb ismert példányuk állítólag 3200 éves; törzsének átmérője 8,85 méter, magassága 93,6 méter, becsült tömege pedig mintegy 1000 tonna.

Felhasznált irodalom:

Balázs Dénes (1990): *Az esőerdők világa*. Budapest, Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó.
David Attenborough – Jonnie Hughes (2020): *Egy élet a bolygónkon*. Park Könyvkiadó.

Andruskó Imre

„Selye100” emlékév

A 2023/2024-es tanév a Selye János Gimnáziumban

A Selye János Gimnáziumnak az elmúlt tanévben is több jelentős esemény gazdagította krónikáját. Jelenleg több jelentős anyagi vonzatú pályázatban is érintettek vagyunk, hiszen az oktatási minisztérium által felkínált lehetőséget kihasználva már kollégáink használják a 37 ezer euró értékben kapott számítástechnikai eszközöket; és sikeres volt a Visegrádi Alaphoz benyújtott két pályázatunk is. 12,5 ezer eurót nyert a II. A osztályunk, akiket csehországi diákok 2023 szeptemberében látogattak meg a Selye János Gimnáziumban, illetve 5 diákunk és két tanárunk 2024 őszén a Debreceni Református Gimnáziumot és a lengyelországi Puck-beli líceumot keresik majd fel. A budapesti székhelyű Tigra Kft.-nek köszönhetően 10 ezer euró értékű támogatást kaptak a matematikában, fizikában vagy informatikában jeleskedő tanulóink, és nagy örömünkre szolgál, hogy ez a program a következő tanévben is folytatódik majd: tíz diák fejenként ezer eurós ösztöndíjban részesül.

A gimnázium 1907-ben Herczegh Zsigmond építész tervei alapján emelt épülete kétségtelenül mesébe illő. 2023 őszén a gimnázium három nagy projekten dolgozott: az udvar térkövezésén, további parkolóhelyek kialakításán és az utcai fronton található kerítés felújításán – több mint 100 ezer euró értékben. Közel 250 ezer euró értékben kidolgozásra került egy új projektdokumentáció is, melynek célja az épület akadálymentesítése: többek között a lift kiépítése, és minden szintre egy-egy toalett elhelyezése mozgássérült tanulók és vendégek számára. A projekt megvalósulása már most a 2024/25-ös tanévben várható.

Neves vendégek is megtisztelték iskolánkat, például Lovász László akadémikus, a Magyar Tudományos Akadémia volt elnöke, akinek szülei az egykori komáromi bencés gimnáziumban érettségiztek; Ódor Lajos, egykori szlovák miniszterelnök, Varga Judit, volt igazságügyi miniszter, Gazdag József, a Vasárnap főszerkesztője, Gallusz Nikolett, Derzsi György és Borbély Richárd színművészek és Meskó Zsolt író, akik a Mi 48-unk címmel tartottak megemlékezést diákjainknak az 1848/49-es szabadságharcról. Továbbá: Cserna-Szabó András, író és Czinki Ferenc, a Szépirók Társaságának elnöke, Barkó Gábor Ágoston és Tóth István Konstantin, bencés atyák, Bőjte Csaba, ferences szerzetes, Juhász György, rektor, Keszegh Béla, polgármester, Balogh Csaba, Magyarország szlovákiai nagykövete, Gergely István kétszeres olimpiai bajnok vízilabdázó, Orosz Örs és Nászaly Gábor, a Gombaszögi Tábor főszervezői, akik sorsolás alapján IV. A osztályunk diákjainak ingyenes Gombaszögi hetijegyet ajándékoztak, valamint Csenger Tibor, Nyitra megye alelnöke, Viola Miklós és Becse Norbert megyei képviselők, Balla István, a Nyitrai Megyei Hivatal tanügyi osztályának a vezetője.

Selye János, iskolánk névadója, 100 éve, 1924-ben érettségizett az egykori komáromi bencés gimnáziumban. Ezért hirdettük meg 2023 őszén a SELYE_100 konferenciát, ahol komáromi, budapesti és győri diákok mutatták be kutatásaikat három kategóriában: voltak, akik Selye János életének állomásait próbálták a lehető legérdekesebb formában bemutatni, voltak, akik orvosi kutatásait elemezték, s végül voltak, akik a korabeli bencés múltat idézték fel, hiszen 1924-ben Selye János bencés diákként vágott neki a világnak, hogy orvosi diplomát szerezzen. A rendezvény a „Selye János 100” című kültéri kiállítással kezdődött, melynek összeállítója Galo Vilmos, a Dunamente Múzeum történésze volt. A konferencia – vagy inkább verseny – fődíját a Selye János Gimnázium diákja érdemelte ki, aki egy négynapos szlovéniai és olaszországi tanulmányutat nyert a Tihanyi Bencés Apátság jóvoltából.



Selye 100

Forrás: a Selye János Gimnázium archívuma

A következő nagy rendezvényünk: idén ünnepelte fennállásának 30. évfordulóját Gimisz Diákszínpadunk – novemberben egy nagyszabású gálával emlékeztünk meg erről. A műsorban felléptek az egykori gimiszes szereplők, ma Magyarországon és Szlovákiában elismert színművészek. Gimisz színpadunk idén a *a* című musicalt mutatta be, valamint a Középső Gimiszünk is sikeresen szerepelt – Nívódíjjal jutalmazták – a júniusban zajlott Jókai napokon. Idén 4 alkalommal a Trepp Színházi Platform drámapedagógiai foglalkozáson vehettek részt tanulóink.

A tantárgyi és sportversenyeken kiemelkedően szép eredményeket értek el diákjaink az elmúlt tanévben. Angol nyelvből kerületi 2. helyet és 4. helyet szereztek, az Év angolosa (Best in English) versenyen 34 ország 702 iskolájának 22780 diákja kapcsolódott be – diákjaink szintén remekül helyt álltak; idén második alkalommal került megrendezésre iskolánkban az EnglishStar verseny kisgimnazistáink részére. Német nyelvből kerületi 1. helyet, illetve 5. helyet szereztek, diákunk bekerült az országos döntőbe is. Spanyol nyelvből kerületi két 3. helyet szereztek diákjaink. A tavalyi tanévben a Selye János Gimnázium nyelvszakos tanárai több tanulmányi utat is szerveztek: Bécsbe, Berlinbe, Potsdamba, Spanyolországba és Angliába. A magyar nyelvi versenyek közül a Szép magyar beszéd országos 2. és 4. helyezése, az Implom József helyesírási verseny Kárpát-medencei döntőjének 1. és 2. helyezése, a nemzetközi döntő legjobb tollbamondásírója, a Kultsár Tibor esszéíró verseny 1. helyezése jelentette a legszebb sikereket, valamint a Tompa Mihály szavalóverseny országos döntőjében négy diákunk szerepelt, közülük egy országos 3. helyezést ért el. A XVII. Kaszás Attila Versmondó Fesztiválon három diáklányunk képviselte iskolánkat – egyik közülük lett a verseny fődíjasa. Szlovák nyelvből idén is megszerveztük immár 25. alkalommal a nemzetközi Dobré slovo – Jó Szó szavalóversenyt, ahol diákunk az országos forduló 2. helyén végzett. A Poznaj slovenkú reč – Ismerd meg a szlovák nyelvet országos döntőjébe két diákunk is bekerült, és diákjaink sikeresen szerepeltek a Hviezdoslavov Kubín szavalóversenyen is. Nagy örömünkre szolgált, hogy a Gloria Victis, a Cultura Nostra, az Estöri rangos történelemversenyek kárpát-medencei döntőiben, illetve az ókori művészetekkel és

tudományokkal foglalkozó Kheirón Küldetése versenyen iskolánk csapatai sikerrel szerepeltek. Diákjaink idén is sikeresen szerepeltek az Országos Bibliaolimpián, ahol országos 2. és 4. helyet szereztek meg. Alsó tagozatos tanulóink és a „nagyimisek” a matematikai olimpia kerületi fordulójában szereztek több dobogós helyezést a különböző kategóriákban és versenyeken; egy diákunk bekerült a matematikaolimpia A kategóriájának országos döntőjébe is. Diákjaink bekapcsolódtak a nemzetközi Kenguru matematikaversenybe, a Zrínyi Ilona matematikaversenybe, a Felvidéki Magyar Matematikaverseny – Oláh György Emlékversenybe és Cornides István matematika- és fizika-emlékversenybe is. A fizikaversenyek legszebb eredményét két országos eredményes megoldó jelentette az A kategóriában, diákjaink néhány ponttal maradtak le a nemzetközi fizikaolimpiai részvételről. A többi kategóriában versenyző diákjaink kerületi 1. és különböző más helyezéssel tértek haza. Diákjaink bekapcsolódtak a Dürer versenybe, és meglátogatták a Budapesti Műszaki Egyetem oktatóreaktorát is.



A Dürer versenyen
Forrás: a Selye János Gimnázium archívuma

A matematika és fizika olimpiák kerületi fordulójában a Selye János Gimnázium diákjai szereztek a legtöbb eredményes megoldói címet Nyitra megyében. Informatikából a Zenit verseny országos döntőjében 7. helyezett lett egy diákunk, az INFOPROG 2024 versenyben diákunk megszerezte a nemzetközi forduló 1. helyét, az e-Hód versenyen már hagyományosan többen is maximális pontszámmal végeztek az országos lista élén, és a verseny szlovák nyelvű változatában – iBobor – is sikeresen szerepeltek. Azon kívül bekapcsolódtak a Nemes Tihamér programozói versenybe, a Természettudományi Triatlonba és a kisgimnazisták részére online zajló Scratch Cup országos fordulójába is. Földrajzból diákjaink részt vettek a Curie

Környezetvédelmi Emlékversenyen, az Act Local Green Start Up Challenge országos, de határokon átívelő üzleti és fenntarthatósági versenyen, ahol a zsűri különdíját nyerték el. Ökocapatunk több tucat diákkal az ökológiai problémákkal, környezetvédelemmel foglalkozott. Kémiából és biológiából is több versenybe kapcsolódtak be diákjaink: ilyen az Irinyi József kémiaverseny, a kémia és biológiaolimpiák különböző kategóriái. Sportolónk lehetőségeit sajnálatos módon még mindig befolyásolta az a tény, hogy az elmúlt években a COVID-járvány következtében kevesebb sportverseny került megrendezésre. Ennek ellenére diákjaink a meghirdetett versenyekbe – kosárlabda, röplabda, futball, kézilabda – sikeresen bekapcsolódtak, és részt vettünk a Szlovákiai Magyar Gimnáziumok Országos Bajnokságán is, ahol több versenyszámot diákjaink meg is nyertek. Idén is a Komárom-Komárno futóversenyen a Selye János Gimnázium diákjai futottak legnagyobb csapattal – el is nyertük „A legtöbb diákot indító iskola” címet. Kollégáim idén is két sítábort szerveztek, illetve idén első alkalommal kisgimiseink részére egyhetes tátrai erdei iskolát. Az SZMPSZ a IX. Felvidéki Tehetségeknél tíz diákunknak ítélte oda a Tehetségdíjat az előadóművészet, magyar nyelv és irodalom, sport és mozgáskultúra, illetve természettudományok kategóriáiban.

Idén folytatta tevékenységét a PUSZTAszerII. nevű iskolai zenekar, amely magyar alternatív és rockzenét feldolgozását adja elő. Idén is aktívan működött iskolánk Diákönkormányzata, különböző programokat – diákbálokat, sportnapokat, diáknapot – szerveztek. Már évek óta jól működik Kaktusz diákújságunk. Nagy hangsúlyt fektetünk adománygyűjtések szervezésére is – diákjaink bekapcsolódtak több gyűjtési programba is: Biela pastelka – Fehér zsírkréta, Deň nezábudiek – Nefeľejcsek napja, a Vörös Kereszt által szervezett élelmiszergyűjtés, Hodina deťom – Egy óra a gyermekekért, Deň narcisov – Nárcisznapi és Modrý gombík – Kék gomb. Idén gyűjtést szerveztünk a Tamási Áron Gimnázium részére is, ahol 2023 decemberében összeomlott a diákotthon egy része. Nevelési programunk fontos része az évenkénti kétszeres véradás is.

Több kollégánk nemzetközi továbbképzésen vett részt: németországi tanulmányút a „Schulen: Partner der Zukunft” elnevezésű program, amely a Hamminkeln-Dingden városában található Akademie Klausenhofban valósult meg, valamint az Európai Űrügynökség által szervezett belgiumi továbbképzésen. Húsz éve működik iskolánk öregdiák-szövetsége, amely évente több jeles rendezvényünk társzervezője. Nagy örömmel fogadjuk a júniusi nagytalálkozón az 50, 60, 65, 70, 80 éve érettségizett egykori bencés és későbbi gimnáziumi öregdiákokat, valamint az 1951 és 1960 között az épületben működött óvónőképző – Pedagógiai Középiskola – egykori növendékeit is.



Öregdiák-találkozó
Forrás: a Selye János Gimnázium archívuma

A sikerekért természetesen köszönet illeti a diákokat, a felkészítő tanárokat, ugyanakkor a szülőket is, akik évről évre sok tanulót íratnak be hozzánk. A tavalyi iskolaévben 118 diák érettségizett, idén pedig 124 elsős diákkal kezdjük meg a 2024/25-ös tanévet a 4-, illetve 8-éves tagozaton. Köszönjük a gimnázium mellett működő Király Püspök Alapítvány segítségét is, amely évente közel 15 ezer euróval támogatja a szociálisan hátrányos helyzetű tehetséges diákjainkat, és fejleszti az iskola eszközparkját. Mindez újabb erőt ad, hogy folytassuk az egykori komáromi jezsuita, majd később bencés gimnáziumok diákjai és tanárai által megalapozott hagyományokat. A tanulók nevelésében továbbra is négy pillérre építünk: a magyarság iránti hűségre, a toleranciára, a magas szintű szellemi tudásra és a hagyományaink – „gyökereink” – ápolására. A tanévben megemlékeztünk, a 100 évvel ezelőtt, 1924-ben született Török János testnevelő tanárról. A Legendás tanáraink arcképcsarnokába idén ősszel Dukon, szül. Goda Éva magyar nyelv–szlovák nyelv szakos tanárnő portréját és életrajzát helyezzük el. Testvériskolai kapcsolatokat tartunk fenn a budapesti Szent István Gimnáziummal és a székelyudvarhelyi Tamási Áron Gimnáziummal, és egyre szorosabbra fűzzük a kapcsolatot a győri Czuczor Gergely Bencés Gimnáziummal is.

Bővebb és részletesebb tájékoztató és információ a júniusban kiadott Évkönyvben olvasható, amely az iskola titkárságán kérhető.

Tóth Mónika

Visszatekintés a 2023/2024-es tanév Katedra Irodalomversenyének országos döntőire

„Olvasni jó, de gondolkodni még jobb!” – ez a József Attila-gondolat lengte körül a június 7-én és 10-én szervezett Katedra Irodalomverseny országos döntőit, melyet a versenybe bekapcsolódott I. (5–6. osztályt látogató) és II. kategóriás (7–9.-es) tanulók számára szervezett a Katedra Polgári Társulás. Mindkét döntőnek immár harmadik alkalommal a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara és Pedagógiai Kara adott otthont.

Az országos megmérettetésre az a 20-20, háromfős csapat kapott meghívást, amely a négyfordulós levelezős versenyben a legjobban teljesített. A versenyzők a következő iskolákból érkeztek: Juhász Gyula Alapiskola (Léva), Szombathy Viktor Alapiskola (Feled), Tompa Mihály Alapiskola (Rimaszombat), Szenczi Molnár Albert Alapiskola (Szenc), Móra Ferenc Alapiskola (Nyékvárkony), Gregorits Lipót MTNY Alapiskola (Jóka), Palásthy Pál Egyházi Alapiskola (Palást), Corvin Mátyás Alapiskola (Somorja), Munka Utcai Alapiskola (Komárom), Széchenyi István Alapiskola (Felsőszeli), Czuczor Gergely Alapiskola (Érsekújvár), Farnadi Alapiskola, Mariánum Egyházi Iskolaközpont (Komárom), Szabó Gyula Alapiskola (Dunaszerdahely), Nagyboldogasszony Egyházi Iskolaközpont (Gúta), József Attila Alapiskola és Óvoda (Vásárút), Alapiskola Dunamocs, Alapiskola Nyárasd, II. Koháry István Alapiskola (Füle), Feszty Árpád Alapiskola (Ógyalla), Vámbéry Ármán Alapiskola (Dunaszerdahely), Alapiskola Zseliz, Kováts József Alapiskola (Bátorkeszi), Nagymagyari Alapiskola, Corvin Mátyás Alapiskola (Gúta), Tompa Mihály Református Gimnázium (Rimaszombat), Alapiskola Lakszakállas.



A versenyző csapatok és felkészítőik
Fotó: Matuš Dóra

A Katedra Irodalomverseny I. kategóriájának olvasmányát **Sara Pennypacker** *Pax* című meseregénye alkotta. Az állatregény egy szívbe markoló történet a hűségről, összetartozásról. Az író Peter és Pax lenyűgöző barátságát tárja elénk, akiket a sors elszakít egymástól, de a kislány és rókája minden nehézséget leküzd, hogy újra egymásra leljenek. A döntő hét feladatsora ehhez a műhöz kapcsolódott. A II. kategória diákjai **Lois Lowry** művével, *Az emlékek őrével* ismerkedhettek meg. A könyv elnyerte az Amerikai Gyermekkönyvtárosok Szövetségének díját, a Newbery Medalt. Az író ifjúsági regénye egy olyan társadalomról szól, mely elnyomja az emlékeket, a jókat és rosszakat egyaránt. Ebben a társadalomban nincs háború, éhezés, sem fájdalom. Első pillantásra tökéletesnek tűnik, de a felszíni tökéletesség szörnyűségeket rejt. A mű hangulata, cselekményének feszültsége lebilincseli az olvasót, lehetőséget kínál a regény továbbgondolására, megvitatására. A hat feladatból álló döntő Lowry művének játékos-kreatív feldolgozását tartalmazta. A magas pontszámok bizonyították mindkét kategórián belül a diákok kiváló felkészültségét.

A Katedra Polgári Társulás arra törekszik, hogy versenyfeladatok megoldását követően, jutalomképpen kulturális élményben részesítse a versenyzőket. Az idei döntőn az I. kategóriásokat Arizóna minimál zenekar *15 év Arizónában* című koncertje szórakoztatta, a II. kategóriásokat pedig a nyitrai egyetemistákból álló Nyekkencs zenekar hívta meg egy jó hangulatú, színvonalas, zenés időutazásra.



Arizóna minimál
Fotó: Matuš Dóra

A döntők csúcspontját az ünnepélyes eredményhirdetés jelentette. A 28. versenyévfolyam I. kategóriájában pontazonosság miatt két győztese is lett a döntőnek: a dunaszerdahelyi Szabó Gyula Alapiskola **DRK** csapata (Csonga Dóra, Fazekas Róza, Stern Hanna) és feledi Szombathy Viktor Alapiskola **Szuper hármas** (Máté Jázmin, Radič Alexandra, Plešivčák Gabriella) elnevezésű triója. A dunaszerdahelyi diákok felkészítő pedagógusa Kiss Éva volt, a feledi Szuper hármasok pedig Zagyi Beáta tanító néni mentoroláltjai. A második helyen a **Bagoly** csapat végzett (Nagy Noémi, Molnár Lilien, Farkas Barnabás), a Tompa Mihály Alapiskolából, Madarász Enikő felkészítésével. A dobogó harmadik fokára a komáromi Marianum Egyházi Iskolaközpont **Vörös rókák** csapata (Sánta Ráhel, Sánta Dorottya, Vyšehradská Hanna) állhatott fel, felkészítőjük Kálosi Gabriella volt.



Osztott 1. helyen végzett a feledi Szombathy Viktor Alapiskola Szuper hármas csapata,
felkészítőjük Zagyi Beáta
Fotó: Matuš Dóra



Osztott 1. helyet szerzett a dunaszerdahelyi Szabó Gyula Alapiskola DRH csapata,
felkészítőjük Kiss Éva
Fotó: Matuš Dóra

A II. kategórián belül a verseny első díját a Tompa Mihály Alapiskola *Future* nevű csapata, azaz Ádám Gábor, Danyi Noel, Kovács Noémi szerezte meg, akiket Mács Gyöngyi tanító néni készített fel. A második helyen szintén a Tompa Mihály Alapiskola diákjai végeztek. Lukács Veronika tanító néni mentoráltjai – Farkas Krisztina, Mács Arina Sára, Molnár Tamás – a *Grillázsos kufli kupec* csapatot alkották. A dobogó harmadik fokára a *Bengák* csapata állhatott, melynek tagjai – Bachman Krisztián, Matusek Dorina, Schiller Balázs – a komáromi Munka Utcai Alapiskolát képviselték. Őket Goda Turcsányi Gabriella tanító néni készítette fel a megmérettetésre. Szeretettel gratulálunk minden versenyzőnek és felkészítő pedagógusnak.



A Tompa Mihály Alapiskola *Future* nevű csapata felkészítőjükkal, Mács Gyöngyivel
Fotó: Matuš Dóra

A 2023/2024-es versenyévfolyammal kapcsolatos összes információ a Katedra Irodalomverseny honlapján, itt érhető el: <https://katedra.sk/versenyek/archiv/irodalom-2023-2024/>. A verseny a Szlovák Köztársaság Oktatási, Kutatási, Fejlesztési és Ifjúsági Minisztériuma, a Womanpress Kiadó és az Andrej Bagar Színház támogatásával valósult meg. A résztvevők étkezéséhez a Minit cég járult hozzá.

Elek József

wwi_2.0

Visszatekintés a 2023/2024-es tanév Katedra Történelemversenyének országos döntőjére

2024-ben évben emlékezünk meg a Nagy Háború kitörésének 110. évfordulójára. Nem is olyan rég, a centenáriumi évben nagyon sok könyv, film és cikk került napvilágra, megkönnyítve a tájékozódást egy olyan világméretű eseményben, amely nem kapott ezidáig akkora figyelmet, mint a sokkal híresebb második világháború.

A Katedra Polgári Társulás erre alapozva hirdette meg az első világháborúról szóló versenyt, a „wwi_2.0”-t, hogy felhasználjuk mindazokat az érdekes anyagokat, amelyekre korábban nem volt alkalmunk rávilágítani sem a tanórákon, sem a szakköri foglalkozásokon. Abban bízom, hogy a négy levelező forduló alatt diákoknak és tanároknak egyaránt sikerült sok újat tanulniuk – ahogy nekem is. Nagyon örültem annak is, hogy a háború személyes oldalát is sokan feltárták.

A 2023 őszén indult levelezős versenyrészt 49 csapat oldotta hónapokon át, ezeknek a kiértékelésére és eredményhirdetésére március közepén került sor. Mindig nagyon örülök a hagyományosan, évről évre ringbe szálló iskoláknak, felkészítő tanároknak, de engedjék meg, hogy külön kiemeljem azokat az iskolákat, amelyek újoncként kerültek a lövészárokba és eljutottak egészen a döntőig: a hetényi Tarczy Lajos Alapiskolát, a Pozsonyeperjesi Alapiskolát, valamint a nagymácsédi Mészáros Dávid Alapiskolát.



A versenyző csapatok
Fotó: Kovács Noémi

Maga a döntő a nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara és Pedagógiai Karának tantermeiben zajlott június 10-én. A legjobb 14 csapat a délelőtti órákban küzdött meg a helyezésekért, hét feladatban mérték össze az erejüket – az utolsó egy nem megszokott, titkos üzenet megfejtésére próbálta rávenni a csapatokat. Mielőtt az eredmények kiderültek volna, az Arizóna minimál zenekar koncertjén vehettek részt a versenyzők.

A végelszámolásban a nagymagyari alapiskola diákjai bizonyultak a legjobbnak. Bohák Csaba tanár úr diákjai – Seregi Róbert, Matiaško Dávid és Molnár Attila – még Mata Hari titkosított figyelmeztetését is megfejtették. Igaz, ettől függetlenül is az első helyen végeztek. A második helyen a komáromi Munka Utcai Alapiskola diákjai, a Komáromi regruták végeztek. Szabó Kinga tanárnő „ezüst diákjai” Konrád Zsolt, Paterka Jázmin és Schiller Balázs voltak. A dobogó harmadik fokán a rimaszombati Tompa Mihály Református Gimnázium Pacifisták nevű csapata – Forgon Anna Borbála, Dienes Richárd – és a vásárúti József Attila Alapiskola és Óvoda Reformerek nevű csapata – Czére Laura, Csiba Dorina, Karika Krisztián – végzett. Elég széles a dobogó, így Majercsik Mária és Tóth Mónika tanárnők tanítványai kényelmesen elférnek a bronzlépcsőn. A Katedra Történelemverseny 28. évfolyamának anyagai itt érhetők el: <https://katedra.sk/versenyek/archiv/tortenelem-2023-2024/>



A győztes csapat felkészítőjükkal, Bohák Csabával és a Katedra Polgári Társulás elnökével,
Pintes Gáborral
Fotó: Kovács Noémi

Végezetül szeretnék köszönetet mondani a Katedra Polgári Társulás képviselőinek, Petres Csizmadia Gabriellának és Gál Andreának, a zsűri tagjainak és az egyetemista diákoknak, akik ügyeltek arra, hogy a feladatok, a pontok, az ebéd és a kávé a helyükre kerüljenek. A verseny a Szlovák Köztársaság Oktatási, Kutatási, Fejlesztési és Ifjúsági Minisztériuma, a Womanpress Kiadó, az Andrej Bagar Színház és a Minit támogatásával valósult meg.

Orisko Éva

Visszatekintés a 2023/2024-es tanév Katedra Pénzes István Anyanyelvi Vetélkedő országos döntőjére

A Pénzes István Anyanyelvi Vetélkedő június 13-i országos döntőjének 2024-ben is a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara és Pedagógiai Kara adott otthont. A levelezős fordulókba bekapcsolódott 44 csapat közül a legtöbb pontot szerzett 15 csapat kapott meghívást Nyitrára. A csapatok tagjai és felkészítői a következő iskolákból érkeztek: József Attila Alapiskola és Óvoda (Vásárút), Corvin Mátyás Alapiskola (Gúta), Vámbéry Ármán Alapiskola (Dunaszerdahely), Eötvös Utcai Alapiskola (Komárom), Munka Utcai Alapiskola (Komárom), Juhász Gyula Alapiskola (Léva), Magyar Tannyelvű Alapiskola és Gimnázium (Pozsony), Petőfi Sándor Alapiskola és Óvoda (Nádszeg), Széchenyi István Alapiskola és Óvoda (Felsőszeli), Alapiskola Zselíz, Benyovszky Rudolf Alapiskola (Lég), Tarczy Lajos Alapiskola (Hetény), Alapiskola Gelle.

A rendezvényt a Katedra-versenyek koordinátora, Petres Csizmadia Gabriella nyitotta meg, majd az anyanyelvi vetélkedő gesztora, Orisko Éva köszöntötte a résztvevőket. A versenyfeladatok javítását ebben az évben 4 főből álló pártatlan zsűri vállalta. A zsűrielnöki feladatot Gergely Viktória, a Közép-európai Tanulmányok Kara dékánhelyettese látta el, zsűritársai Tárkányi Ádám doktorandusz, Szabolcs Orsolya, egyetemi hallgató, valamint Petres Sándor, magyartanár és gyakorlott Katedra-felkészítő voltak. A versenyzők kilenc feladatsort tölthettek ki, amelyek a levelezős fordulókban már megismert feladattípusokat, a nyelvi kreativitásnak és logikai készségnek teret engedő gyakorlatokat tartalmaztak. A megoldások során számított az idővel való gazdálkodás is, némely feladatnál az első három csapat plusz pontot kapott a gyorsaságért. A verseny után, az eredményhirdetésre várakozva a diákok a Trepp színházi platform Nyolckor a bárkán előadását élvezhették.



A zsűri és néhány szervező
Fotó: Bernáth Veronika

A diákok felkészültségét bizonyította, hogy nagyon szoros volt az eredmény. Végül a következő csapatok kerültek a dobogóra:

HUMORZSÁK – Balázs Lili Anna, Csehi Hajnalka, Kiss Barbara, a gútai Corvin Mátyás Alapiskola tanulói. Felkészítő: PaedDr. Szabó Krisztina

OKOSKÁK – Bíró Pál, Czére Laura, Žáčik Jázmin, a vásárúti József Attila Alapiskola és Óvoda képviselői. Felkészítő: Mgr. Mózes Hajnalka

VAGÁNYOK – Csiba Dorina, Kováč Szofi Eleonóra, Hrica Dominik, a vásárúti József Attila Alapiskola és Óvoda diákjai. Felkészítő: Mgr. Tóth Mónika



A győztes csapat és felkészítőjük
Fotó: Bernáth Veronika

A Katedra-versenyek a Szlovák Köztársaság Oktatási, Kutatási, Fejlesztési és Ifjúsági Minisztériuma által jóváhagyott versenyek. Köszönjük az oktatásügyi minisztérium és a Kisebbségi Kulturális Alap, a Womanpress Kiadó, a Minit cég és az Andrej Bagar Színház támogatását, amellyel hozzájárultak a verseny zökkenőmentes lebonyolításához. Minden versenyző és felkészítője könyvjutalomban részesült, a dobogós helyezést elnyert csapatok értékes könyvcsomagot nyertek, az első helyezettek és felkészítőjük pedig a nyitrai Andrej Bagar Színház Padlás című musicaljét élvezhetik jutalomképpen az egész éves munkájukért.

Herdics Kalocsányi Mónika

Visszatekintés a 2023/2024-es tanév Katedra Alsó Tagozatos Verseny országos döntőjére

A Katedra Alsó Tagozatos Verseny 23. évfolyamának országos döntőjére június 13-án került sor a Katedra Polgári Társulás szervezésében. A versenynek immáron harmadik éve a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Pedagógiai Kara és Közép-európai Tanulmányok Kara adott otthont. A verseny témáját Keresztesi József *Csücsök, avagy a nagy pudinghajsza* című verses meseregénye adta. Az olvasmány nagy sikert aratott, hiszen a történet befogadása számos érzékszervet bekapcsolt: a megszemélyesített édességek kalandjai során a gyerekek is szinte falták a könyvet. Ezt az élményt és érzést próbálták a szervezők a döntőn is megteremteni. A végső megmérettetésre meghívott 15 csapatnak bőven volt része izgalomban, míg az egyáltalán nem egyszerű feladatokkal birkóztak, majd menet közben, a tízórai szünet után Orsi-Mézikeiből falatoztak, és az eredményhirdetés előtt a Trepp színházi platform jóvoltából jókat kacagtak.



A versenyzők és felkészítőik
Fotó: Bernáth Veronika

A versenyzőknek két fordulóban hét feladatot oldottak meg: fantomképek alapján idézték fel az olvasmány néhány szereplőjének mivoltát és szerepét, egy nyolcírányú rejtvénnnyel megemlékeztek a királykisasszonyért csatába induló hősiek süteményekről, időrendbe állították a történet eseményeit, ítéletet alkottak néhány állításról. A második fordulóban

visszaköszönt a levelező fordulókban megismert rovás ábécé, melynek segítségével valamilyen (segéd)eszközöket fedtek fel a tanulók, majd villámkérdések következtek. A feladatsor egy idézetekkel teli táblázattal zárult, ahol meg kellett állapítani, hogy kik között és mikor hangoztak el bizonyos gondolatok.

A versenyzők a kemény küzdelem után, kikapcsolódásképp megtekinthették Hostomský Fanni és Kalocsányi Gábor színészek előadásában Ulrich Hub *Nyolckor a bárkán* című szórakoztató bábelőadását. Miután három kis pingvin története sikeresen mindenki szívébe lopta magát, jöhetett a várva-várt eredményhirdetés. A következő csapatok szerezték meg a dobogós helyezéseket:

1. Alsószeli sütikirályok – Alapiskola és Óvoda, Alsószeli – Kiss Liza, Seres Bence, Szalai Emma; felkészítő pedagógus: Mgr. Papp Andrea
2. Mazsolák – Károlyi József Alapiskola, Farkasd – Bombicz Alíz, Deák Rebeka, Petényi Fanni; felkészítő pedagógus: Mgr. Darázs Andrea
3. Belevalók – Nagysallói Alapiskola – Tóth Boglárka, Tóth Sebastian, Porubszky Sofia; felkészítő pedagógus: Mgr. Baka Anita



A győztes csapat felkészítőjével és a szervezőkkel
Fotó: Bernáth Veronika

A döntő feladatait Herdics Kalocsányi Mónika, a Katedra Alsó Tagozatos Verseny rovatvezetője állította össze. A zsűri munkáját Éliáš Dominika (a levelezős fordulók értékelője), Kovács Patrícia, Szalai Livia és Máté Angelika látta el. A döntő lebonyolításában Csizmadia Beatrix, Bernáth Veronika és Grešo Noémi egyetemi hallgatók segítettek. Az egész tanév során pedig a Katedra Polgári Társulás vezetősége, Petres Csizmadia Gabriella, Gál Andrea és Pintes Gábor állt a verseny háttérében. A szakmai segítség mellett köszönet jár a támogatóknak is, a Szlovák Köztársaság Oktatási, Kutatási, Fejlesztési és Ifjúsági Minisztériumának, a Kisebbségi Kulturális Alapnak, a Womanpress Kiadónak, a Minit cégnek és az Andrej Bagar Színháznak. Minden versenyző és felkészítője könyvjutalomban részesült, a dobogós helyezést elért csapatok értékes könyvcsomagot nyertek, az első helyezettek és felkészítőjük pedig a nyitrai Andrej Bagar Színház *Padlás* című musicaljét tekinthetik meg a jövő hét folyamán. A Katedra Alsó Tagozatos Verseny 23. évfolyamával kapcsolatos összes információ itt található: <https://katedra.sk/versenyek/archiv/also-tagozat-2023-2024/>

Fekete Irén

Középpontban a digitális oktatási megoldások elterjesztése a köznevelésben – indul a több országon átívelő Erasmus+ projekt



A Szlovákiai Magyar Pedagógusok Szövetsége 2024. április elsejétől partnerként kapcsolódott be az Oktatási Hivatal több országban átívelő Erasmus+ projektjébe. A „Köznevelési együttműködés a digitális módszerek és eszközök használatának támogatására Magyarországon és a szomszédos országokban” elnevezésű Erasmus + projekt 7 ország pedagógusainak, intézményvezetőinek, oktatási-köznevelési szakembereinek, oktatásszervezőinek együttműködésével valósul meg. Középpontjában a digitális oktatási megoldások elterjesztése áll, a köznevelésben alkalmazható digitális tudás-bővítés, módszertani megújulás, regionális tapasztalat- és tudásmegosztás érdekében dolgoznak együtt az anyaországi és külföldi – szlovákiai, romániai, szerbiai, horvátországi, ukrániai és szlovéniai – magyar oktatás meghatározó szervezetei.

A Szlovákiai Magyar Pedagógusok Szövetsége gyakorló pedagógusokat szólított meg, azzal a céllal, hogy olyan digitális megoldásokat fejlesszenek és osszanak meg egymással, amelyek hozzájárulnak a korszerűbb és hatékonyabb oktató-nevelő munkához a köznevelési intézményekben. A projekt előzetes igényfelmérést követően tréningekkel, műhelyfoglalkozásokkal biztosítja a tudásbővítést, a pedagógusok digitális kompetenciáinak gyarapítását. Fontos vállalás a már alkalmazott jó gyakorlatok, továbbá a projektben kifejlesztett megoldások, tartalmak terjesztése: a szakmai eredménykommunikáció meghatározó felülete a nagy ismertségű és látogatottságú Nemzeti Köznevelési Portál (nkp.hu) lesz. Tanulmányutak biztosítják a közvetlen tapasztalatcserét, annak érdekében, hogy a közreműködők részletes betekintést nyerjenek a helyi oktatásszervezési eljárásokba, a digitális eszközök, módszerek, tartalmak és rendszerek helyi tárába, alkalmazási területeibe, gyakorlataiba.

A „Köznevelési együttműködés a digitális módszerek és eszközök használatának támogatására Magyarországon és a szomszédos országokban” elnevezésű projekt 2024. április 1. és 2027. március 31. között valósul meg az Oktatási Hivatal koordinálásával, a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége, a Szlovákiai Magyar Pedagógusok Szövetsége, az Észak-Bácskai Magyar Pedagógusok Egyesülete, valamint a Vajdasági Magyar Pedagógusok Egyesülete partnerségével. A program társult partnerei a Horvátországi Magyar Pedagógusok Fóruma, a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség, továbbá a Muravidéki Pedagógusok Egyesülete. A támogatási összeg 400 000 euró.

Az SZMPSZ részéről Fekete Irén elnök és Vörös Mária alelnök, a munkacsoportokban Henzel György, Kőrösi Szilvia, Narancsik Szilvia, Kovács Andrea, Majer Anna, Czibor Angelika, Salgó

Gabriella és Hack László pedagógusok segítik az SZMPSZ munkáját. A projekt menetéről a Szlovákiai Magyar Pedagógusok honlapján tájékozódhatnak <https://szmps.sk/> követhető az erasmus+ menüpontban.



**Az Európai Unió
támogatásával**



Felhívás

Az 57. Irinyi János Országos Középiskolai Kémiaverseny meghirdetése a 2024/2025-ös tanévre a szlovákiai magyar középiskolák részére

 MAGYAR KÉMIKUSOK EGYESÜLETE

CímlapA névadórólVersenybizottságFotógalériaKapcsolatfelvétel



IRINYI JÁNOS
ORSZÁGOS KÖZÉPISKOLAI
KÉMIIVERSENY HONLAPJA



[Irinyi János Országos Középiskolai Kémiaverseny Döntő debreceni honlapja](#)
[Döntő levele](#)
[Online jelentkezés - diák](#)
[Online jelentkezés - tanár](#)

A verseny honlapja

Forrás: www.irinyiverseny.mke.org.hu

A komáromi Selye János Gimnázium a Magyar Kémikusok Egyesületének Kémiatanári Szakosztálya és a Debreceni Egyetem segítségével Szlovákiában tizenkilencedik alkalommal is meghirdeti a magyarországi 57. Irinyi János Országos Középiskolai Kémiaversenyt a 2024/2025-ös tanévre. Az elméleti verseny anyaga az általános iskolában és a középfokú iskolákban tanult kémia, kategóriánként értelmezve. Az elméleti tudás kiterjed az alkalmazott és a környezeti kémiára, valamint a kémia történetének magyar vonatkozásaira. A gyakorlati versenyen a térfogatos elemzésben kell jártasságot bizonyítani.

Az **első forduló** iskolai írásbeliből, a második forduló (szlovákiai döntő) írásbeliből és gyakorlatból, a harmadik forduló (országos forduló Debrecenben) írásbeliből és gyakorlatból áll.

Az *I. ABC kategóriába* a gimnáziumok első évfolyamának tanulói, a *II.AB kategóriába* a gimnáziumok második évfolyamának tanulói, a *II.C kategóriába* a szakközépiskolák első és második évfolyamának diákjai tartoznak.

Az 57. Irinyi János Országos Középiskolai Kémiaverseny határidői

1. Az iskolák igazgatói *2024. december 13-ig* jelzik a Selye János Gimnáziumnak a versenyezni kívánó tanulók létszámát, kategóriánkénti bontásban a posta@sjg.sk címen Andruskó Imre igazgató részére.
2. A megbízott szervező *2025. január 3-ig* elkészíti a feladatlapokat.
3. A Selye János Gimnázium *2025. január 16-ig* továbbítja a feladatlapokat az iskolákhoz.
4. Az iskolai forduló lebonyolítása *2025. január 16-án csütörtökön* történik *14-től 16 óráig*.
5. Az iskola szaktanára *2025. január 31-ig* visszaküldi a kijavított feladatlapokat a megbízott szervezőnek, aki *február 12-ig* összeállítja a szlovákiai fordulóra bekerült tanulók névsorát.
6. *2025. február 27-én (csütörtökön) vagy március 6-án 9-től 14 óráig* a Selye János Gimnáziumban lezajlik a szlovákiai forduló.
7. *2025. április 4-6-án* zajlik az országos forduló Debrecenben a Debreceni Egyetemen.

A versennyel kapcsolatos további információk a www.irinyiverseny.mke.org.hu oldalon lesznek elérhetők 2024 októberében.

Versenyfelhívás

XIII. Legere Irodalmi Verseny

*„Gondold meg, hogy csak az ember olvas.”
(Márai Sándor: Füveskönyv)*



A Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézete, a Közép-európai Tanulmányok Kara, a Szlovákiai Magyar Akadémiai Tanács, az Arany A. László Polgári Társulás, valamint a Bázis Egyesület a 2024/2025-ös tanévben is meghirdeti a Legere Irodalmi Versenyt középiskolás diákok számára.

A verseny témája:

Irodalom, sport, gasztronómia

A verseny célja:

A 2024/2025-ös versenyévfolyam a sport és a gasztronómia szépirodalmi megjelenítésének változataira fókuszál. A versenyfeladatok különböző szövegértelmezési technikák elsajátítását, az élményszerű befogadást és műértelmezést, az irodalomtörténeti és -elméleti ismeretekben való elmélyülést, a kommunikációs készség fejlesztését, illetve az olvasás iránti pozitív(abb) attitűd kialakítását szolgálják. A Legere Irodalmi Verseny az érettségire való, négy éven át zajló felkészítést és felkészülést is segíti.

A verseny célcsoportja:

3 fős, középiskolás (gimnázium, szakközépiskola, szakiskola) csoportok vehetnek részt a versenyen, az egyes tagok különböző évfolyam diákjai is lehetnek. A verseny két kategóriában – gimnázium, szakközépiskola – zajlik. Egy-egy szaktanár kategóriánként csupán egy csoporttal nevezhet be a versenybe. Több csoport érdeklődése esetén házi forduló szervezésére biztatjuk az iskolákat.

A verseny helyszíne:

Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem
Közép-európai Tanulmányok Kara
Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet
Dražovská 4, 949 74 Nitra

A verseny menete és időpontjai:

A verseny 3 feladatlap kitöltéséből, illetve 1 minielőadás (prezentáció) készítéséből áll. A feladatlap sikeres kitöltésének feltétele néhány házi olvasmány alapos megismerése. A felkészülést a verseny témájával kapcsolatos tanári előadások segítik. **Az előadások anyagát és az olvasmánylistát a csoportok elektronikus formában is megkapják.** A Legere Irodalmi Verseny korábbi évfolyamainak anyagából összeállított feladatlap-gyűjtemény itt érhető el:

https://www.researchgate.net/publication/356756438_LEGERE_Modszer_tani_kezikonyv_a_modern_irodalomtanitashoz?_sg%5B0%5D=qN-CYdinX3r58wD2A8M7rm4yW4G6ir4yXfq2JYvW_odbObR-OS7tzhZawzTdNyH0ghIZmslZ90DUO0vunkr_Q7uHTQIQGVOJvOd-Renf.XCbO0Sy1shQSYBiAVW7YMN9NCkPiPixreSHNpDWUqhdQqvJQi4UFdkENuEudaDVsj6Iyd-U69l0qkrhorIgHw

A vetélkedő három találkozást igényel, melyekre:

- **2024. október 17-én (1. forduló)**
- **2024. november 12-én (2. forduló)**
- **2024. december 11-én (3. forduló)** kerül sor.

Az 1. forduló feladatai Mészöly Miklós *Az atléta halála* című regényére épülnek:
https://konyvtar.dia.hu/html/muvek/MESZOLY/meszoly00090a_kv.html

A fordulók részletes programjáról a találkozó előtti héten e-mailben értesítjük a regisztrált csapatokat.

Az egyes találkozók során a kísérő pedagógusok számára ingyenes szakmai továbbképzést biztosítunk.

Jelentkezés:

2024. szeptember 30-ig várjuk a csapatok jelentkezését, amely elektronikusan, e-mailben történik a mellékelt nevezési lap visszaküldésével, a verseny címére: **legere.irodalomverseny@gmail.com**. A sikeres regisztrációról e-mailben értesítünk mindenkit. A versenyen és szakmai továbbképzésen való részvétel **díjtan.**

A verseny lebonyolításáért a **Nyitrai Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet, a Közép-európai Tanulmányok Kara, a Szlovákiai Magyar Akadémiai Tanács, az Arany A. László Polgári Társulás, valamint a Bázis Egyesület Szlovákiában** a felelős.

Kapcsolattartó személy:

Petres Csizmadia Gabriella és N. Tóth Anikó

Díjazás:

A tesztek kitöltése és a minielőadás (prezentáció) bemutatása külön versenynek számít. A legmagasabb pontszámot elért csapatok elismerő oklevélben, könyvjutalomban és egyéb ajándékokban részesülnek.

A nevezési lap a Közép-európai Tanulmányok Kara honlapján érhető el:
<https://www.fss.ukf.sk/hu/>

Alapiskola és Óvoda – Hidaskürt

A hidaskürti Alapiskola és Óvoda a község határán, a szomszédos Vízkelet közvetlen szomszédságában található. A jelenlegi épületben 1969 óta folyik magyar nyelvű oktatás. A hidaskürtieken kívül az iskolát a környező falvakból is látogatják tanulók.



Forrás: Az iskola archívumából

Az oktatási-nevelési folyamat szakképzett pedagógusok, speciális pedagógus, asszisztensek, nevelők vezetése mellett négy különálló épületben zajlik. Pedagógiai szempontból célunk, az anyanyelvükhöz ragaszkodó, képzett és tájékozott diákok nevelése, akik a megszerzett tudásukat tovább bővítve megtalálják helyüket az életben.



Forrás: Az iskola archívumából

Iskolánk többféle szakköri tevékenységet kínál, s a különféle akciókon, kulturális rendezvényeken, exkurziókon való részvételt is biztosítja tanulói számára. Természetiskolát, kirándulásokat, sítanfolyamot, úszótanfolyamot szervezünk. Érdeklődés és aktivitás alapján

lehetővé tesszük a tehetséges tanulók felkészítését és részvételét az egyes tanulmányi és sportversenyeken. Az elmúlt években aktívan részt vettünk és szép eredményeket értünk el a különféle versenyeken, konferenciákon. A diákolimpiákba angol nyelv, kémia, biológia, történelem, matematika tantárgyakban kapcsolódtunk be. Anyanyelvünk szeretetéről tanúskodnak tanulóink eredményei különféle regionális mese- és versmondó fesztiválon. Aktív részvételünk a történelmi és néprajzi témájú versenyeken kétségtelenül erősíti tanulóink identitástudatát, hazaszeretetét. A számos rajz- és képzőművészeti versenyre készült alkotás pedig tanulóink kez ügyességét mutatja.



Forrás: Az iskola archívumából

A hatékony tanítási folyamat egyik alapköve a megfelelő környezet, melyet iskolánk épületének fokozatos korszerűsítésével, szépítésével igyekszünk még ösztönzőbbé tenni tanulóink számára. Az iskola területéhez tartozik egy fákkal beültetett nagyméretű park tanösvénnyel, füves területek, filagória, sportpálya, futópálya... Iskolánk korszerű tereit és infrastruktúráját nyaranta is kihasználjuk, amikor a rendszeressé vált kéthetes nyári táborban igyekszünk tanulóink számára felhőtlen, de tartalmas szórakozást nyújtani.



Forrás: Az iskola archívumából

Eddigi tapasztalataink alapján elmondhatjuk, hogy tanulóink zöme megállja helyét a középiskolákban és életük következő szakaszaiban is. Ösztönző erőt ad számunkra, hogy volt tanulóink hálásak az itt szerzett ismeretekért, amelyekben – elmondásuk szerint - a magas szintű oktatás során részesültek.



Forrás: Az iskola archívumából

Impresszum

KATEDRA

havilap, XXXII. évfolyam, 1–2. szám, 2024. szeptember–október

Főszerkesztő: Petres Csizmadia Gabriella

Főszerkesztő-helyettes: Brutovszky Gabriella

Vezető szerkesztő: Kralina Hoboth Katalin

Korrektor: Gál Andrea

Örökös munkatárs: Turczel Lajos

Tiszteletbeli munkatárs: Fibi Sándor

A szerkesztőbizottság elnöke: Pintes Gábor

A szerkesztőbizottság tagjai:

Bolemant Lilla

Elek József

Fehér Ágota

Herdics Kalocsányi Mónika

Hrbáček Magdaléna

Horváth Géza

Puskás Andrea

Szabó Tibor

Tóth Katalin

Tóth Mónika

Tóth Tibor

Vančo Ildikó

A borító tördelőszerkesztője: Rác Éva

Fotós: Nagy Fanni

Webadminisztrátor: Decsi Zoltán

A XXXII. évfolyam 1–2. számának szerzői:

ANDRUSKÓ IMRE, a Selye János Gimnázium igazgatója (posta@sjg.sk)

BARÁTH LÁSZLÓ, a nyitrai KFE Közép-európai Tanulmányok Kara docense
(lbarath@ukf.sk)

BOCKANIČOVÁ KATARÍNA, a Nemzeti Oktatási és Ifjúsági Intézet munkatársa
(katarina.bockanicova@nivam.sk)

BRUTOVSZKY GABRIELLA, a Budapest School gimnáziumi tanára, a Katedra folyóirat
főszerkesztő-helyettese (brutigabi@gmail.com, katedra.szerkesztoseg@gmail.com)

CSICSAY ALAJOS, közíró, nyugalmazott pedagógus, a Katedra Társaság korábbi elnöke
(csicsay.alajos@gmail.com);

DÖMÉNY ANDREA, Nemzeti Oktatási és Ifjúsági Intézet munkatársa
(andrea.domenyova@gmail.com);

ELEK JÓZSEF, a Selye János Gimnázium tanára, a Katedra Történelemverseny rovatvezetője
(katedra.tortenelem@gmail.com)

KLEMMÉ GONDA ZSUZSA, az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi
Karának adjunktusa (gonda.zsuzsa@btk.elte.hu)

MÁRIA HARMAŇOŠOVÁ, a Nemzeti Oktatási és Ifjúsági Intézet munkatársa
(maria.harmanosova@nivam.sk)

HERDICS KALOCSÁNYI MÓNKA, a Katedra Alsó Tagozatos Verseny rovatvezetője
(katedra.also.tagozat@gmail.com)
JACSO ERIKA, a Rimaszécsi Alapiskola tanítónője (jacsoerika4@gmail.com)
PAVOL KELECSÉNYI, a Nemzeti Oktatási és Ifjúsági Intézet munkatársa
(pavol.kelecsenyi@nivam.sk)
KOVÁCS JUSZTINA, a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának hallgatója
(jusztina.0325@gmail.com)
KRNÁČOVÁ ANNA, a Nemzeti Oktatási és Ifjúsági Intézet munkatársa
(anna.krnacova@nivam.sk)
LEDNECZKY GYÖNGYI, a Nemzeti Oktatási és Ifjúsági Intézet munkatársa
(Gyongyi.Ledneczka@statpedu.sk)
MÓROCZ SZILVIA, a Nagymagyari Alapiskola tanítója
MARIANA PÁLENÍKOVÁ, a Nemzeti Oktatási és Ifjúsági Intézet munkatársa
(mariana.palenikova@nivam.sk)
PETRES CSIZMADIA GABRIELLA, a nyitrai KFE Közép-európai Tanulmányok Kara
docense, a Katedra folyóirat főszerkesztője, a Katedra-versenyek koordinátora
(gpetres@ukf.sk, katedra.szerkesztoseg@gmail.com)
RÓZSA ANNA, a nyitrai KFE Közép-európai Tanulmányok Kara hallgatója
(rozsa.anna29@gmail.com)
ORISKO ÉVA, a diósförgepatonyi Móricz Zsigmond Alapiskola és Óvoda tanára, a Katedra
Pénzes István Anyanyelvi Vetélkedő rovatvezetője
(katedra.anyanyelvi.vetelkedo@gmail.com)
TÁRKÁNYI ÁDÁM, a nyitrai KFE Közép-európai Tanulmányok Kara doktorandusza,
Nagytárkányon él
TÍMÁR LÍVIA, a Nemzeti Oktatási és Ifjúsági Intézet munkatársa
(Livia.Timarova@nivam.sk)
TÓTH MÓNKA, a vásáruői József Attila Alapiskola és Óvoda tanára, a Katedra
Irodalomverseny rovatvezetője (katedra.irodalom@gmail.com)

Kiadja: a Katedra Polgári Társulás
Október utca 1493/10,
929 01 Dunaszerdahely
(Októbrovák 1493/10, 929 01 Dunajská Streda)
Tel.: +421 907 212 393
katedrapolgaritarsulas@gmail.com
www.katedra.sk

KATEDRA

mesačník, ročník XXXII., 1–2. dvojčíslo, september–október 2024

Vydavateľ: Katedra Polgári Társulás
Októbrovák 1493/10, 929 01 Dunajská Streda
IČO: 54187524 ISSN 2729-9066
ISSN 2729-9066

REDAKCIA / SZERKESZTŐSÉGÜNK:

Katedra Polgári Társulás
Október utca 1493/10, 929 01 Dunaszerdahely
(Októbrovák 1493/10, 929 01 Dunajská Streda)

Tel.: +421 907 212 393

Honlap: <http://www.katedra.sk>
katedra.szerkesztoseg@gmail.com

Minden jog fenntartva. Kéziratokat nem őrzünk meg és nem küldünk vissza.