

KATEDRA

XXXII. ÉVFOLYAM, 7-8. SZÁM

SZLOVÁKIAI MAGYAR PEDAGÓGUSOK ÉS SZÜLŐK LAPJA

2025. MÁRCIUS-ÁPRILIS

KIEMELT TÉMA: FENNTARTHATÓSÁG

- BÍRÓ ÉVA: ZÖLD ISKOLA
- TÓTH RITA – VIRÁGOS ERZSÉBET: MI VAN A SZELEKTÍV HULLADÉKGYŰJTÉSEN TÚL...
- JANTNER ANNA – ZSEMBEROVSZKY ZITA: FÓKUSZBAN AZ EGÉSZSÉG, AVAGY EGÉSZSÉGHÉT KOMPLEX SZEMLÉLETBEN
- BÍRÓ ÉVA: ÉLELMISZER-INTOLERANCIA ÉS KÖZÉTKEZTETÉS
- BARTOS KRISZTINA: FENNTARTHATÓ TÁPLÁLKOZÁS – MIÉRT ÉS HOGYAN?
- KOSÁR KINGA: MIT TEHETÜNK GYERMEKEINK EGÉSZSÉGÉÉRT (NEM CSAK) AZ INFLUENZASZEZON IDEJÉN?
- VÖRÖS MÁRIA: MOZGÁSFEJLESZTÉS
- ŠTEFKOVIČ PATASI ÁGNES: A MENTÁLIS EGÉSZSÉG FONTOSSÁGA A KATEDRÁN INNEN ÉS TÚL

Pintes Gábor

Nézőpont kérdése... Vagy mégsem?

A fejlett nyugati világ (első, második...) ipari forradalmainak időszakától már hosszú évtizedek, sőt évszázadok teltek el. Ezen időszakokat leginkább mint az ugrásszerű fejlődés, a forradalmi újítások, találmányok, felfedezések és technológiai innovációk időszakaként emlegetjük. Az a technikai és tudományos fejlődés, előrehaladás, amit a civilizáció korábban évszázadok alatt (sem) tett meg, egyszeriben sokkal rövidebb időtartam alatt vált valósággá és változtatta meg embertömegek mindennapi életét. Kissé idealisztikus módon az így megtett mérőföldes lépéseket leginkább pozitív optikán keresztül szoktuk szemlélni és ritkán adunk teret és hangot annak, hogy milyen egyéb hozadéka volt/van/lesz annak a csúcsra járatott fejlődésnek, mely a 18. század második felétől életünk mindennapjaink szerves részévé vált.

A tudomány és a technika robbanásszerű fejlődése nemcsak a természettudományok terén eredményezett változást, de új nézőpontok, szemléletmódok, világnézetek alakultak ki a humán tudományok terén is. Mindez karöltve a már említett tudományos és műszaki fejlődéssel, jobban mondva annak egyértelmű ideológiai alapot adva, alapjaiban változtatta meg az egyetemes nyugati gondolkodást. A filozófia világában ezt az alapot, kedvező kiindulópontot a pozitívizmus és annak további hullámai szolgáltatták. Még ha nem is kíváncszom a részletekbe és mélyebb filozófiai eszmefuttatásokba bocsátkozni, azt azért szükségszerű megemlíteni és kiemelni, hogy a mindennapok embere elkezdett hinni a tudomány és a műszaki fejlődés mindenhatóságában, a megválaszolhatatlan problémák és kérdések „nemlétezésében”. S hogy miért és miként történhetett meg mindez?



Forrás: <https://www.freepik.com/>

Valószínűleg azért, mert a fent említett folyamatok és időszakok olyan mértékű pozitivitással (ennek, mondjuk, nincs sok köze a már említett pozitivizmushoz) voltak töltve, hogy az emberek tömegének nagyon gyors változást hozott az életébe. Talán említenem sem kell, hogy pozitív változást. Arról pedig már nem is érdemes szót ejteni, hogy mindez egzakt alapokon, objektív mutatók alapján volt bizonyítható. Az, ami addig az embereknek reményt szolgáltatott a pozitív változáshoz, egyszeriben a spekulációk szintjére „csúszott”. Ha mindezt általánosan az emberi jellem alakulása (fejlődése?) szempontjából közelítenénk meg, minden bizonnyal jóval árnyaltabb képet kapnánk.

Nagyot ugorva az időben, a jelenben, ill. a közelmúltban találjuk magunkat. A több mint kétszáz évnyi rohanás mára azt eredményezte/eredményezi, hogy gyerekkorunk mindennapos használati tárgyain „Retro múzeumokban” nosztalgiazunk, hogy a generációk közötti váltások már nem 20-25 évenként következnek be, hanem sokkal kisebb és rövidebb időtartamok után. Ráadásul megjelent egy új jelenség is, melyet egy szóval aggódásként jellemeznék. Mesevilág lenne mindez, ha azt gondolnánk és állítanánk, hogy a ma embere elkezdett egyszeriben aggódni a jelenéért és féltetni mindazt, ami a jövőt jelentheti, illetve ami a jövőben nem kell, hogy valósággá és elérhetővé váljon. Sokkal inkább azt kezdte el féltetni, ami a lételemévé vált. A fejlődést és a változást. Nem rosszmájúságból írom, de az állandó innováció, a fejlődés olyannyira addiktívvá vált, hogy a civilizáció nagy többsége nem akar és nem hajlandó lemondani róla.

Mindezekről persze mondhatjuk, hogy nincs semmi rossz abban, ha igent mondunk a tartós fejlődésre, ha képesek vagyunk fenntartani mindazt a pozitívat, amit már sikerült elérnünk. Leginkább az okoz(hat) dilemmát sokaknak, hogy mi árán sikerül(het) mindezt fenntartanunk és elérnünk. Az, hogy a fejlődést csak az „anyag” szempontjából értékeljük és vizsgáljuk, vagy teret engedünk olyan aspektusoknak is, mint például a fejlődés erkölcsi vonzata és következménye(i). Azt tudjuk, hogy mindennek ára van, amit „mi, ti, ők” fizetünk/fizetnek meg azért, hogy a ma holnap már a távoli múlttá váljon, hogy visszapillantó tükör nélkül száguldhassunk előre és még előbbre. Mérlegelnünk kell, hogy mekkora ez az ár és hogy tényleg megéri-e. Nem hiszem, hogy mindez csak nézőpont kérdése lenne, mivel ezen dilemma gyökerei annál jóval mélyebbre hatolnak.

Bíró Éva

Zöld iskola

A Zöld iskola (Eco-Schools) egy nemzetközi környezeti nevelési program. Célja, hogy hozzájáruljon a környezeti problémák megelőzéséhez és megoldásához, továbbá valódi változásokat hozzon az iskolák működésében és a tanításban. A hulladékgazdálkodás területén kifejtett tevékenységéért a dunaszerdahelyi Egészségügyi Középiskola 2024-ben elnyerte a Zöld iskola címet. E címet, melyet folyamatosan meg kell védeni, két évig birtokolja az intézmény. A középiskola idén új témát választott: biodiverzitás és a zöld környezet védelme.

Az Eco Schools nemzetközi program megvalósításáért és kivitelezéséért Szlovákiában a Živica Polgári Társulás a felelős, e szervezet oktatási segédanyagokat és rendszeres iskolázásokat szervez a programban résztvevő intézmények tanárai és diákjai részére.



A programban résztvevő minden iskola 2–3 évente választ egy fő környezetvédelmi problematikát, amellyel foglalkozni szeretne. E programba a dunaszerdahelyi Egészségügyi Középiskola is bekapcsolódott. A projekt iskolai koordinátora Kiss Kinga, az intézmény pedagógusa, aki elmondta, hogy az adott témában, ami az ő esetükben a hulladékgazdálkodás volt, megfogalmaztak egy célt. A célkitűzés mellett azt is lefektették, hogy milyen változást, eredményt szeretnének elérni. Megtervezték azokat az aktivitásokat is, amelyek segítették a cél teljesítését. Ebbe bekapcsolódott az iskola egész közössége, vagyis a tanári kar, a diákok és a szülők is.

„A főbb aktivitásokat a konkrét tematikán, a hulladék-gazdálkodáson belül végeztük, de természetesen nem csak erre fókuszáltunk. Egyéb aktuális környezetvédelmi témákat is boncolgattunk, és általánosságban is beszélgettünk a környezetvédelem fontosságáról. A mi iskolánk esetében az egészségvédelem és a környezetvédelem szorosan összefügg. Ha egészséges és tiszta környezetben élünk, az a mi egészségünkre is jó hatással lesz” – mondta Kiss Kinga tanárnő.

A diákokkal közösen felmérték, hogy az iskola mennyi hulladékot termel, majd ezután következett a tervezés, hogyan fogják azt 10%-kal csökkenteni, és milyen aktivitásokat fognak ennek érdekében végrehajtani. A hulladékot szelektíven is gyűjtötték. Az iskolának mindent hitelesített adatokkal kellett bizonyítania. Az eredményes kivitelezéshez az iskolázáson is kaptak ötleteket, és a többi oktatási intézmény iskolai koordinátoraival közösen is egyeztettek. A jó példákat megosztották egymással, és saját ötletekkel egészítették ki. Ezután elkezdődött az elkészített programok megvalósítása.

„Az oktatásban a lehető legnagyobb mértékben igyekeztünk felvilágosító tevékenységet folytatni. Beszéltünk az egyes hulladékfajtákról, végigkövettük a hulladék útját, körforgását. Például az üzletben megvásároljuk a műanyagba csomagolt terméket, majd azt elfogyasztjuk, és a csomagolást a kukába dobjuk. Beszéltünk például annak újrahasznosításáról, sőt ezt a folyamatot meg is néztük. Voltunk az FCC hulladékgazdálkodási vállalat albári telephelyén, továbbá a General Plastik műanyag-feldolgozó gútai üzemében. A diákok kérték, hogy a pedagógusok mellett hozzáértő szakemberrel tudjanak beszélgetni a témáról. Nagyon sikeresek voltak továbbá azok a szakmai találkozók, amelyeket workshopok formájában szerveztünk. Az önkéntes diákok a vezetéssel feldolgozták a témát például az egyes hulladékfajtákról, majd a többi diáknak is bemutatták. Ezeket a találkozókön a meghívott vendég lektorálta és kiegészítette. A diákok kérdezhetek is szakembertől. A meghívott vendégek között volt például Inczédi Gábor hulladékgazdálkodási szakember, aki több alkalommal is előadott a diákoknak. 6–8 hetente valósultak meg az ilyen találkozók. Beszélgettünk többek közt az elektrohulladék likvidálásáról, a diákokkal közösen megnéztük a Welcome in Sodoma című filmet. Jártunk a dunaszerdahelyi közterület-fenntartó vállalat, a Municipal pozsonyi úti telephelyén, ahol megnéztük a zöldhulladék feldolgozását. Téma volt továbbá a zero waste háztartás, melynek megvitatásához Szendi Patasi Rita, az Alternatíva hulladékmentes bolt vezetője jött el az iskolába. További témánk volt az élet műanyag nélkül. Ezt a témát Gál Attila, az FCC hulladékgazdálkodási vállalat képviselője járta körül a diákokkal.

A program során beszélgettünk továbbá arról is, hogy a személyes higiénia területén milyen ökológiai alternatívák vannak. Ezt a beszélgetést összekapcsoltuk egy nőgyógyász látogatásával.

Foglalkoztunk továbbá a vegán konyhával és a fairtrade ételekkel. Ezzel kapcsolatban végeztünk egy kutatást az iskolában a diákok és a tanárok étkezési szokásairól, például arról, mennyi húst fogyasztanak. Kiderült, hogy az étkezési szokásaink nagyon környezetterhelők, mivel nagyon sok húst fogyasztunk. A diákok kiszámolták, hogy milyen pozitív hatása lenne a környezetre és az egészségre, ha 1 napig nem ennénk húst. A kampánynak köszönhetően több diák és tanár is igyekezett áttérni a heti egy húsmentes napra. Többen egyébként a mai napig így étkeznek, tehát nagy sikere volt ennek a kezdeményezésnek. Elhívtuk Ollé Lunák Mónikát is, aki háromféle vegán étel elkészítését tanította meg a diákoknak. A tanulók ehhez a témához egy oktatóvideót is készítettek LEGO-figurákkal. Ezt a kutatást elvittük és bemutattuk több alapiskolában, a dunaszerdahelyi iskolákon kívül Nyárasdon, Alistálon, Ekecsen és Vásárúton.

Ebben a témában nagyon ügyes csapattal dolgoztam együtt. Megnyertük a Curie Környezetvédelmi Emlékverseny szlovákiai fordulóját, és eljutottunk Szolnokra, ahol a Kárpát-medencei döntőben 3. helyezést értünk el. A programon belül téma volt továbbá a ruhaipar hatása a környezetre, itt a Be Eco használt ruhát árusító bolt tulajdonosai jöttek el az iskolába” – sorolta a megvalósított programokat a tanárnő.



Forrás: Rózsár Vince archívuma

Mindezek mellett környezetvédelmi versenyt is szerveztek, amelynek célja szintén a környezettudatos gondolkodás és nevelés ösztönzése volt. 2021-ben iskolai szintű volt a verseny, 2022-ben pedig már városi szintre emelték, amelybe Dunaszerdahely középiskolás diákjai kapcsolódhattak be. Ezzel megnyerték az Év környezetvédelmi cselekedete elnevezésű Nagyszombat megyei pályázatot. 2023-ban már járási szinten szervezték meg ezt a környezetvédelmi versenyt az alapiskolák bevonásával.



Forrás: Kiss Kinga archívuma

A program végére sikerült elérni, hogy az iskolában keletkező hulladék mennyiségét 10%-kal csökkentsék. A tematikus ciklus befejezése után egy független, több fős bizottság ellenőrizte az eredményeket, és úgy döntött, hogy a dunaszerdahelyi Egészségügyi Középiskola jogosult a Zöld iskola címre.

Mindezek mellett a műanyag hulladékot is sikerült csökkenteni. Szorgalmazták, hogy a diákok a tízórait a műanyag zacskó helyett dobozokban hozzák. A műanyag palackokat elkezdtek külön gyűjteni az iskolában, ezeket a diákok leadják, és a bevételt környezetvédelmi célú aktivitásra fordítják. A papírhulladék minimalizálása nagyrészt a tanárokon múlt. Nem nyomtatják ki például a tesztek, az Edupage is sok lehetőséget biztosít az alternatív tesztelési módokra. A diákokat is arra ösztönözték, hogy ne nyomtassák ki a segédanyagokat, dolgozzanak inkább tableten, számítógépen. Az angolórán például átálltak az online munkafüzetre. Arra buzdították továbbá a diákokat, hogy étkezzenek az iskolai menzán, és ne rendeljenek ételt. Kialakítottak egy diákbüfét is, ahol lehetőség nyílik az otthonról hozott ebéd megmelegítésére, és kulturált körülmények közötti elfogyasztására. Korábban halmokban álltak a pizzásdobozok, illetve a gyorséttermekből kiszállított ételek dobozai, ezt sikerült visszaszorítani.

A Zöld iskola program célja, hogy a környezetvédelmi oktatás az iskolán kívüli tevékenységek mellett a lehető legtöbb tanórán is helyet kapjon. Például a matematikaórán egy-egy szöveges

feladat témája lehet a környezetvédelem, amit pár mondatban a tanár kiegészíthet. A nyelvórákba, a földrajz, a biológia, a kémia, a polgári nevelés tanórába nagyon könnyen beépíthető ez a tematika, amit a pedagógusok lelkesen, sokszor egymásnak ötleteket adva végeznek is. Ezt az iskola diákjai is érzik, és az itt tanultakat az otthoni háztartásban is igyekeznek a szülőknek példamutatóan megmutatni.

A programban a következő témának a biodiverzitást és a zöld környezet védelmét választották. Felmérték az aktuális állapotot, és már megkezdődött az ötletelés. Zöldíteni fogják az iskolát, több növényt hoznak az osztálytermekbe. Az iskolaudvart is szeretnék revitalizálni, új növényeket ültetni. Foglalkoznak majd a kültéri és beltéri komposztálással, az így keletkező termőföld felhasználásával. Az új téma is kapcsolódik az egészségüghöz, mert magaságásokban elkezdik a gyógynövények termesztését. Ezek ismételtén olyan aktivitások lesznek, amelyekbe a diákok, a tanárok és szülők együtt tudnak bekapcsolódni.

Az elmúlt években végzett tevékenységek azt mutatják, hogy a diákok sokkal tudatosabban állnak a környezetvédelemhez, és érzékelik a probléma súlyát, hiszen egyáltalán nem mindegy, hogy a következő generáció milyen környezetben fog élni.

Tóth Rita – Virágos Erzsébet

Mi van a szelektív hulladékgyűjtésen túl...

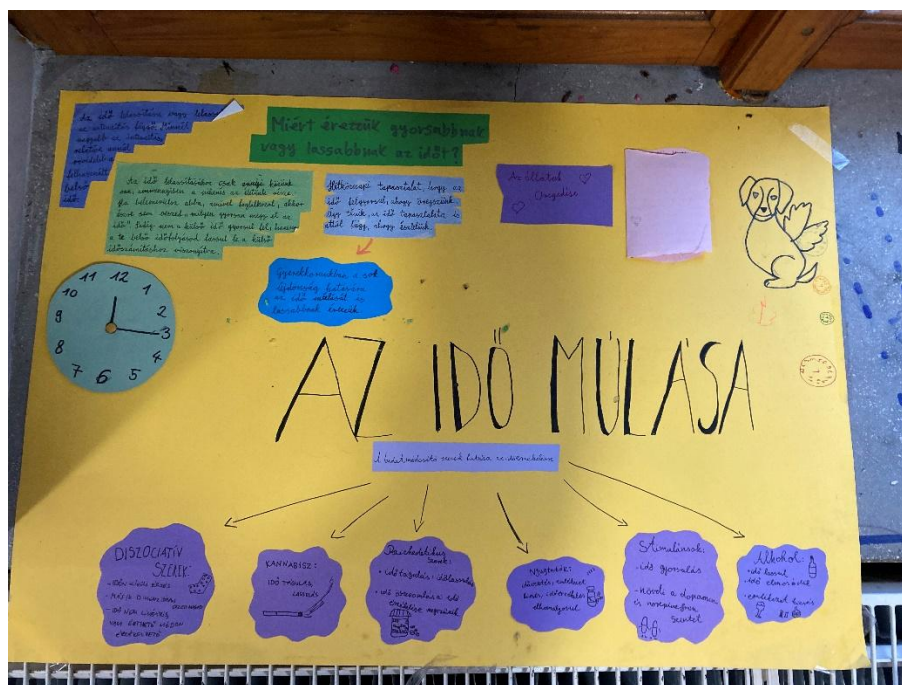
Mi van ott? A mesékben is ez érdekelt a leginkább: mi van „az Óperenciás-tengeren is túl”? Ahova a bátrak merészkednek, akik keresik a kihívásokat. Nem azért, mert vakmerők vagy magamutogatók, hanem mert bőrükön érzik a tétet: a következő generációt muszáj az erdő, a mező, a föld, az állatok, azaz a természet barátjává nevelni. Elmerészkedtek hát oda, az Óperenciás-tengeren túlra, így ma van egy iskola, ahol a diákok tanórai keretek között komposzt WC-t építettek, oktatási anyagot állítottak össze óvodásoknak a szelektív hulladékgyűjtésről, és apró ötletekkel még környezettudatosabbá tették iskolájukat. Míg eddig eljutottak, számos szakértővel vették fel a kapcsolatot, és büszkeségük volt, hogy az Energiaügyi Minisztériumban az államtitkár is fogadta őket.

Saját is, közösségi is, projekt is – mi az?

Az alapgondolat egészen egyszerű volt. Még nyáron megszületett, a tanév tervezésekor: legyen idén olyan saját projektjük a gyerekeknek, amivel valamilyen problémát oldanak meg, és amellyel a helyi közösségre hatnak. Ezzel álltunk oda a gyerekek elé szeptember második hetében, amikor lélekben is megérkeztek végre az iskolába. Arra is gondoltunk, mi van, ha a lelkesedésünk kis szikrájával nem sikerül rögtön tüzet csíholni, mert sem a közösségi ügy, sem a projektmódszer nem mond túl sokat a nekik. Nem mintha ne lenne mindkettőről rengeteg tapasztalatuk, csak a kifejezéseket esetleg nem tudnák mégsem mire vonatkoztatni. Beiktattunk hát egy 0. alkalmat, amikor a projektmódszer elemeit tudatosítottuk a gyerekekben.

Tudni kell, hogy a Terényi Zöld Iskolában idén a felső tagozat STEM modulórai egyben vannak. Hétfőn és kedden egész délelőtt együtt dolgoznak és tanulnak a 10-14 éves gyerekek. Erre a kabátra kellett gombot varrni.

Hogy mi is az a projekt, hogyan épül fel, milyen lépcsőfokai vannak, ezt két remek, általuk választott témán keresztül értették meg. Az egyik csapat a mongol birodalommal, a másik az idővel foglalkozott. A 2. napon már kívülről fűjták a struktúrát: ötletelés – témaválasztás – kérdések/kutatásstervezés – kutatás – a tudás rendszerezése – produktumkészítés – bemutatás – visszajelzés. Talán többet megértettek az iskola mindennapos működéséből is.



1. ábra: Az idővel foglalkozó csapat munkája
Forrás: a szerzők archívuma

A jelen írás célja annak a 3 hónapon át zajló tanulási folyamatnak a bemutatása, amelyen aztán a gyerekek ezzel a módszertani tudással felvértezve, tanáruk, Tóth Rita vezetésével végigmentek. Nemcsak a tanulási eredmények lenyűgözőek, hanem a folyamat konkrét lépései is: azok élménypedagógiai (nemkülönbön pedagógiai élményt nyújtó) elemei, a Bloom-taxonómia piramisának megfelelő szintjein tervezett feladatok kompozíciója. Lássuk, honnan és hogyan indult a kis csapat!

Fókuszproblémák

A nagy ötletelés után – Mivel foglalkoznátok szívesen az iskolában? – körvonalazódott három terület. Kiderült, hogy a bullying, az állatok és a környezetvédelem témáját járnak körül a legszívesebben. Mivel az EQ-fejlesztés idén kiemelt terület nálunk, a bullyinggal kapcsolatos érdeklődést ezeken az órákon tudjuk tanulásra használni. Az állatokkal foglalkozó és a környezettudatosságot fejlesztő témák viszont megfelelőek voltak. Elindulhatott a munka. Az első három hónapban, hogy a közösségi és a saját projekt kritériumnak is megfeleljen, a következő kérdéssel foglalkoztak: hogyan lehetne zöldebb az iskola?. A sok érdekes válaszból (faültetéssel, átgondoltabb kertgazdálkodással, energiahatékonyabb szokásokkal) az egyik ez volt: ha kevesebb hulladékot termel. Következett a projekt konkrét témája: a hulladékgazdálkodás. A következőkben sok-sok tanulási eszközzel illusztrálva mutatjuk be, hogyan is jutottak el odáig a gyerekek, hogy komposzt WC-t készítettek, óvodásoknak szóló tananyagot szerkesztettek, környezetbarát nassolnivalókat gyűjtöttek, hulladékmentes csomagolást gyártottak, szelektív szemetgyűjtéssel foglalkoztak, valamint víz- és ételpazarlással kapcsolatos intézkedéseket találtak ki.

Érdekes elolvasni azt a kérdésgyűjteményt¹, ami a legelső hulladékprojektes órán született. Hogy mennyi mindenre kíváncsiak és milyen kérdések feszülnek bennük, álmunkban sem gondoltuk volna. A mindentudó tanári attitűddel – vagyis azzal a hozzáállással, hogy a tanár (jobban) tudja, miket kell ebben a témakörben a gyerekek megtanulnia, nem telt volna meg ilyen gazdag tartalommal a téma.

A bevezető foglalkozáson először ráhangolódásként, fogalomelőhívási céllal a szeméttel kapcsolatban szóláncoztak a gyerekek, és megfoghattak-tapogathattak különféle szemeteket – majd egy csoportos brainstorming után maguk alkottak fogalmat arról, hogy mi is a hulladék. A 2. blokkban kicsit rendhagyóbb, saját iskolájukra vonatkozó kreatív feladatok kaptak helyet. Képregényt rajzoltak iskolai hulladéktermelő szokásaikról. A megértés az első lépése lehet az attitűdformálásnak. Még ezen az órán elkészültek nagy vonalakban a projektervek azzal kapcsolatban, hogy milyen területeken lehetne hatni az iskolában és környékén a szemetelés visszaszorítására. Csoportok alakultak, amelyek a következő hetekben a saját miniprojektjükön együtt dolgoztak.

A szemléletformálás egyik módja az ismeretátadás. Minden héten találkoztak a gyerekek olyan új információval, ami tágíthatta a látókörüket, befolyásolhatta a gondolkodásmódjukat. A téma elején a fenntarthatóság fogalmait tisztázták. Míg összefüggéseket kerestek a fenntartható fejlődési célok között, a pazarlás sokféle formájára csodálkozhattak rá, és arra, hogy a fogyasztói kultúra milyen kevésbé tudja így a hulladéktermelést korlátok közé szorítani.



2. ábra: A fenntartható fejlődési célok közötti összefüggések keresése
Forrás: A szerzők archívuma

¹ https://docs.google.com/document/d/1eUnfFzfK0TG_AiDCEW_tjXysq4gtqUVIh-fA79_KKC4/edit?tab=t.0
(Letöltés ideje : 2025.01.10.)

A foglalkozásról egyéni kutatási témákkal mentek haza a tanulók egy alapos reflexiós kör után, amiben egy hulladék-kvíz és egy egyéni válaszkérés szerepelt arra a kérdésre, hogy „Mi mozgatótt meg ma leginkább?”.

A tanulás folyam(at)ai

Lineárisan is lehetne folytatni a történetmesélést, és el lehetne mondani azt a tanulási utat, amin a diákok végigmentek, de segítőtanárként az volt a benyomásom, hogy annyira sokféle és szerteágazó volt ez az út, hogy az nem lenne hiteles. Inkább egy erdőt barangoltak be, minthogy egy ösvényen („mindig a sárga úton”) lépdelték volna végig. Ez nem jelentett mégsem kuszaságot. A sokfelé elágazó, felfedezett terület aztán a produktumokban strukturált térképpé formálódott. Rögzült bennük, mit miért tanultak, hogyan függ össze egyik érintett terület a másikkal.

Hangsúlyos eleme volt a folyamatnak a saját kutatási idő a tanórán és otthon is. Ehhez nemcsak a Google-t használták, hanem – ha akartuk, ha nem – az AI-t is. Hogy hogyan tegyenek fel jó kérdést, kulcsfontosságú lett. Ezekről a témákról pl. teljesen önállóan végeztek kutatást: veszélyes hulladékok, vízszennyezés, az ember kapcsolata a tárgyakkal, a videójátékozás hulladéktermelése. Nagyon inspiráló szakaszok voltak ezek, és mindig felvetettek olyan kérdéseket, amelyekre felfedezettő tanulást lehetett tervezni.

A legnehezebb a tanár számára az ismeretközlő tartalom, a tényanyag érdekessé tétele a modern diák számára. Ő ugyanis élményt szeretne, erőfeszítésmentes, spontán tanulást. És hogy még bonyolultabb legyen a helyzet, a pedagógus célja ez esetben nemcsak az adott tantárgyi tartalom tanítása volt, hanem az is, hogy saját tanulási stílusára, a tanulási folyamatra is reflektáljon a gyerek. Hogy ezt hogyan? Hát nagyon sokféleképpen.

A legriviálisabban talán úgy, hogy a tanár megkérdezi: „Szerinted az önálló kutatással milyen képességeid fognak fejlődni?”. Az erre adott válaszok összegyűjtése után a kutatómunka is hatékonyabb. Vagy mielőtt belevágtak az összegző produktumkészítésbe, közösen, de még irányítottan készítettek el egy-egy miniprojektet: csapatokban a szelektív kukákat dekorálták ki az iskolában, hogy egyértelmű legyen a funkciójuk. Ezután tudták, milyen részfeladatokra kell bontani a munkát, mennyit vállaljanak egyénileg, hogyan kell ütemezni a munkát, és milyen dokumentáció szükséges. Alaposan átgondolták tehát a hogyan és a miértet.



3. ábra: A kidekorált szelektív kukák
 Forrás: A szerzők archívuma

Gyakori volt az az eljárás is a tanár részéről, hogy a témával személyes kapcsolatot alakított ki a konkrét tanulás előtt. Erre példa az, amikor a lebontás folyamatának ismertetése előtt választani kellett a „lebontó képek”² közül: „Melyik szólít meg?”. A tapasztalati tanulás alapján aztán egyértelmű volt, hogy nemcsak elméletben tanulják meg ezt a folyamatot, hanem bizony el is ásnak hulladékfajtákat, amiket nyomon követnek majd lebomlóban, miután megtippelték, vajon mennyi idő múlva, mit találnak belőle.

Az ismeretközlő tartalmat gyakran ábraértelmezésekkel, infografikák elemzésével, diagramok olvasásával tette szemléletessé a pedagógus. A szöveg és ábra egymásra vonatkoztatása, ez a fajta lényegkiemelés fejleszti a kombinációs/logikai képességeket is. Ez a módszer a gyerekeket jobban bevonta a témába, mintha hagyományosan a tankönyvi szöveget a munkafüzet feladataival dolgozták volna fel. A saját logikájuk működéséről a hiányos infografikák³ feladattal szerezhetek tapasztalatot, vagy akkor, amikor a hulladékpiramist kellett megalkotniuk „józan paraszti ésszel”, illetve néhány segítő fogalommal.

Azok a definíciók, amelyeket ezekben a blokkokban sajátítottak el a tanulók, időről időre kvízekben⁴, és más játékokban jöttek elő. Ilyen jól használható partijátékok: az Activity, a klasszikus barkochba, a képes asszociációt használó Imagine, a szőlánc vagy a körülírós, utalós, fogalommeghatározásra építő Kaméleon. A projekt végére rögzült az így felépített terminológia.

²

<https://docs.google.com/presentation/d/19215rSue1FBqV5aVTwiRPt2G24WW4M6g6DuuzHwL37w/edit#slide=id.p> (Letöltés ideje : 2025.01.12.)

³ <https://drive.google.com/file/d/1sutkv8c98UfGKe7MsnMx8De1ogcaYYLX/view?usp=sharing> (Letöltés ideje : 2025.01.09.)

⁴ <https://quizizz.com/join/quiz/674e060e7ad029bdaf979616/start?studentShare=true> (Letöltés ideje : 2025.01.10.)

Nézzünk meg közelebbről egy résztémát, azt például, hogy hogyan tanultak a diákok a projektben a szennyvízről!

Örvény a szennyvíztelepen

A fent említett hiányos infografikák egyike a szennyvíztisztítás menetéről szólt. Legelső mozzanatként így találkoztak ezzel a kiemelt témával a gyerekek: Hova kerül a háztartásokból a lefolyón leengedett, WC-n lehúzott szennyvíz? A vízpazarlás, vízkörforgás tanulmányozása után ez került nagytitka alá.



4. ábra: Az infografikák kitöltése közben

Forrás: A szerzők archívuma

Célszerűnek tűnt ellátogatni egy szennyvíztelepre, ahova a diákok kértek időpontot e-mailben. Hogyan születik meg egy ilyen hivatalos levél? Milyen tipikus stilisztikai, formai hibák vannak, amiket el kell kerülni? – ezt is gyakorolhatták. A szennyvíztelep egy órás bejárása során a gyerekek élőben is látták, amit előtte videóban⁵ megnézték, illetve a feladatokban tanulmányoztak. A levegőztető medence mozgatta meg legjobban a fantáziájukat. Megértették, hogy ez azért életveszélyes, mert az oxigéndús vízhez az oxigént buborékolatással vezetik a vízbe, ezáltal a közeg sűrűsége lecsökken, és elsüllyed benne, aki/ami beleesik, és hogy a lebontó baktériumok itt dolgoznak, amik, ha nem kapnának ennyi oxigént, egy hét alatt elpusztulnának. A vegyi tisztítás és aztán a körforgásba visszavezetés lépéseit is tanulságos volt működésben látni. A diákok sokféle érdekességre reflektáltak utólag is, mikor az összegző saját plakátjukat/folyamatábrájukat készítették el.

5

https://www.youtube.com/watch?v=C22kB9Gl7nc&ab_channel=TiszamentiRegion%C3%A1llisV%C3%ADzm%C5%B1vek (Letöltés ideje: 2025.01.10.)



5. ábra: Az elkészült folyamatábra
Forrás: A szerzők archívuma

A hulladékkezelő telep volt a másik helyszín, ahova elmentek. Ide kicsit késve jutottak el az ott dolgozók covidos megbetegedései miatt, így az ott látottak nem épültek be ilyen evidensen a tanulási folyamatba. Ugyanakkor megerősítették mindazt, amit előtte már megtanultak az órákon az iskolában.

A hulladékpiramissal kezdődött ennek a résztémának a feldolgozása. A diákok megértették, hogy a megelőzés a legfontosabb, minden más eljárás – újrahasznosítás, újrahasználat – már „kármentés”, és sajnos még mindig az összes termelt hulladék csak kis részével történik meg. Egyrészt, mert túl sokan nem gyűjtik szelektíven a hulladékot, másrészt, mert az összegyűjtött mennyiséget sem dolgozzák fel maradéktalanul. Ekkor volt helye a tananyagban a kémiai ismeretek elsajátításának is: az atom- és molekulaszervezet, szénhidrogének, műanyagok témák feldolgozásának. A lebomló műanyagok és a papírpoharak kapcsán a greenwashing jelenségét is vizsgálták, és miután a felszínt megkapargatták, nagyon sok dilemmára bukkantak. A környezettudatosság nem is olyan egyszerű, mint első ránézésre tűnik. A hulladékmentesség meg aztán végképp más világ.

Ebbe engedett nekik betekintést Tóth Andi⁶, zero waste mentor, akit szintén e-mailben kerestek meg, miután az interneten a kutatásaik közepette rábukkantak a tevékenységére. A vele való online beszélgetésből kiderült, hogy nagyon gyakran mérlegelni kell a megoldások között, nem lehet olyan egyszerűen eldönteni két környezetbarát verzió közül, melyik a kevésbé környezetterhelő.⁷

Összefoglalva tehát: a hulladéktípusok, a lebomlás és annak biológiája, kémiája, a (ruha-, élelmiszer-) pazarlás, a fenntarthatósági célok, a szennyvíztisztítás (annak kémiai folyamata is), a greenwashing (társadalmi felelősség), a zero waste életmód és más hulladékcsökkentő mozgalmak

⁶

<https://hulladeknelkul.hu/?srsltid=3DAfmBOooKEQajUcmwbYQ7Iew8xE5RnEhDGdmRfBv23pXFVrA8qNlxcX&sa=D&source=docs&ust=1737655362941268&usg=AOvVawltfgP11wJ6plbKNhZI2ajc> (Letöltés ideje: 2025.01.10.)

⁷ A bambuszfogkefe lebomlik, műanyagmentes, de ha a Távol-Keletről szállítják, már nem biztos, hogy klímabarátabb megoldás, mint a cserélhető fejű vagy a simán csak továbbhasznált verzió.

képezték a „Hass, alkoss, gyarapíts!” modul tartalmát. Ennek építőköveiből alkották meg saját közösségi, zöld produktumaikat a diákcsoportok.

A komposzt WC és a hulladékmentes falunap

Mit változtatnának meg a diákok az iskolában, a környezetükben? Mire van hatásuk? Két kör ötletelés után megalakultak a munkacsapatok.

Néhány ötödikes diák a vízpazarlást jelölte meg problémának. Ők amellet, hogy figyelemfelhívó plakátokat helyeztek el az épületben, nekiálltak komposzt WC-t tervezni és építeni. Hogy néz ki? Mekkora? Milyen a felépítése? Miből van? Miért környezetbarát? Számos kérdést tettek fel, mielőtt kalapácsot és szöget vettek a kezükbe. Vagy inkább franciakulcsot és csavarhúzó. Egy kidobott játszótéri eszközt szereltek szét, hogy egy hagyományos, kertvégi budit építsenek belőle... (ahogy az apukák nevezték az öntudatos környezetvédők alkotását.)



6. ábra: Készül a komposzt WC

Forrás: A szerzők archívuma

Egy másik csapat azt vette a fejébe, hogy a szomszéd falvak közösségi rendezvényein kellene elkerülni a szemetelést és ételpazarlást. Levelet írtak ez ügyben a helyi polgármesternek, aki válaszolt is, örömmel fogadta a kezdeményezést. Még tárgyalás alatt van a javaslatuk: a kultúrház edényeit használják inkább eldobható poharak, táányérok és evőeszközök helyett, mivel az, hogy ezeket újrahasznosíthatónak mondják, még nem garancia a tényleges újrafelhasználásra. Erre tanulmányaik során döbbsentek rá, és arra is, hogy az „újrahasznosítható címke” mennyire megtévesztő: a papíredényeket sokszor műanyagréteggel bélelik, így aprózódásuk során

mikroműanyagot⁸ juttatnak a környezetükbe⁹, a zsírral átitatott hulladék pedig újrahasznosításra már alkalmatlan. Nem beszélve arról, hogy a papírgyártás környezetterhelését is figyelembe kell venni. Kipróbálták a gyerekek megoldásként az ehetségtényérok készítését is, ám elsőre még nem volt teljesen meggyőző az eredmény.

Ugyanők készítettek egy kompakt oktatási anyagot, amit szívesen vinnének ovisoknak, hogy játszva tanítsák őket a szelektív hulladékgyűjtésre. Reméljük, hamarosan játszhatnak az ovisokkal az egymásra rakható hulladékpiramis-építőelemekkel, megismertethetik velük a „szelektív memóriát”, bejárhatják a szemétlabirintust, és a titokzatos ökogubancot is kibogozhatják velük. A szemléletformálást nem lehet elég korán kezdeni szerintük.

A harmadik csapat az iskolai hulladéktermeléssel foglalkozott. Arra jöttek rá, hogy a legtöbb hulladék a szendvicsek, ételek, nasik csomagolása miatt keletkezik a suliban is. Ez ellen akartak fellépni. Kétfelől indítottak támadást: méhviaszos kendőt készítettek, és összeállítottak egy receptfüzetet¹⁰, amelyben helyben vagy otthon a szülők által elkészíthető, hulladékmentes nasik vannak: káposztachipstől a gumicukorig minden. Adventi időszak lévén egy online adventi kalendáriumot is készítettek, tele kihívásokkal¹¹.



7. ábra: Készül a méhviaszos kendő
Forrás: A szerzők archívuma

Látható ezeken az ötleteken is, hogy a gyerekek, fiatalok fantáziája és tenni akarása elképesztő, ha megfelelő inspirációt kapnak. Ők nemcsak a polietilén szerkezetét viszik magukkal tudáselemként az iskolájukból, hanem azt is, milyen jó volt együtt ácsolni, ragasztani, tervezni,

⁸ Samal, R. R., Navani, H. S., Saha, S., Kisan, B., & Subudhi, U. (2023). Evidence of microplastics release from polythene and paper cups exposed to hot and cold: a case study on the compromised kinetics of catalase. *Journal of Hazardous Materials*, 454, 131496. <https://doi.org/10.1016/j.jhazmat.2023.131496> (2025.01.12.)

⁹ <https://index.hu/techtud/2023/08/27/muanyag-papir-pohar-kornyezetszennyez-es-kutatas/> (2025.01.10.)

¹⁰

https://www.canva.com/design/DAGWKn6QVoc/xIkIjb5Rs7y3UonZ1nRHMA/edit?utm_content=DAGWKn6QVoc&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton (2025.01.04.)

¹¹ <https://app.myadvent.net/calendar?id=k1fgxm0kfp7y6yxe3plm9l1wipouz4b> (2025.01.10.)

azaz hatni a közösségre, alkotni abból, ami van, és gyarapítani a környezetbarát megvalósítások tárházát.

Hab volt a tortán az Energiaügyi Minisztériumnak gesztusa, hogy karácsony előtt, december 19-én vendégül látta a gyerekeket Budapesten. A gyerekek több szakértőnek – így Dr. Raisz Anikó államtitkárnak is – még a projekt kezdetén írtak levelet, hogy egy interjút készíthessenek vele. Az írás ugyan nem készült el, de a találkozás olyan volt, mint egy jutalom az eddigi munkáért, megerősítés a jó ügyért tett erőfeszítéseikért. Megéri.



8. ábra: Jutalomlátogatás az Energiaügyi Minisztériumban
Forrás: A szerzők archívuma

Jantner Anna — Zsemberovszky Zita

Fókuszban az egészség, avagy egészséghét komplex szemléletben

Talán nem túlzunk, amikor azt írjuk, hogy a 21. századi iskolában az oktatás minden szereplőjének igénye van arra, hogy a tanulás eredményeként a diákok a mindennapi életükben hasznos, használható tudásra tegyenek szert. Már nem elég, ha az órákon információátadás történik, a diákok aktív cselekvővé válásán dolgozik az iskola. Vajon hogyan lehet egy projekthetet érdekessé tenni? Hogyan tudunk egyensúlyt teremteni a tudásátadás és a cselekvő, cselekedtető részek között? Létezhet olyan, hogy egyszerre tart órát a biológia- és a matematikatanár? Nem tudjuk, hogy létezik-e egységesen igen válasz a kérdésekre, de itt szeretnénk egy jó gyakorlatot bemutatni.

Jogosan merülhet fel minden olvasóban a kérdés, vajon hogyan lehet az egészség-betegség, testmozgás és tudatosság, az egészségügy, a táplálkozás személyes, közösségi és társadalmi témaköreit iskolai keretek között megvizsgálni. Hogyan lehet a különböző eredményeket vizsgálni, mi alapján lehet eldönteni egy-egy életmódról, hogy valóban egészséges-e? Itt csatlakozik a matematika és a digitális kultúra a projekthéthez a statisztikai alapismeretekkel. Ahogy a továbbiakban látható lesz, sok kolléga jól szervezett együttműködéseként jöhetett létre ez a projekthét.

Bevezető gondolatok: egészség és betegség; szituációs játék és társadalmi intézményrendszer

Egy tematikus hét megszervezése minden iskolában kihívásokkal jár, hiszen minden szaktanár igyekszik érvényesíteni a saját tantárgyának érdekeit. Mi történik akkor, amikor az egészség a téma, a célcsoport pedig a középiskola 3. évfolyama, akik már nagyon „jártasoknak” gondolják magukat a témában?

Ha kicsit jobban belegondolunk, az „egészségesnek lenni” kifejezés nagyon sok mindent magába foglal. A projekthét első napján az egészség különböző formáit vesszük sorra, hiszen a fiziológiai, a pszichés és a szociális egészség egyaránt fontos alkotója a teljes egészségünknek.

Milyen eddigi tapasztalata van egy 17 évesnek az egészségügyi rendszerrel kapcsolatban? Mit jelent a TB, avagy társadalombiztosítás? Hová és kihez kell fordulnom, ha védőoltásra van szükségem, és ha erős szédülés, hányinger kerülget egy jókora biciklis esés után? Ezekre a kérdésekre a diákcsoport tagjainak egy kis szerepjáték keretein belül nyílik lehetősége megtalálni a választ. A feladat során kis kártyákat, azon konkrét eseteket kapnak, és el kell dönteniük, hogy az elképzelt egészségügyi intézmény épületében a liftben melyik emelet gombját nyomják meg, hogy jó osztályra jussanak, segítséget kapjanak. A helyenként vicces vagy akár kínos problémák átbeszélése ebben a szerepjátékban azért is hasznos, mert ha baj van, ha orvosra van szükség, nem szabad szégyenlősnek lenni. A tünetekről, az előzményekről a szakembereknek biztos és konkrét információkat kell adni, hogy célzott segítséget tudjanak nyújtani.

Az egészség kérdése az alvásnál és a megfelelő étkezésnél kezdődik. Az élelmezés a fenntarthatósághoz is szorosan kapcsolódik, hiszen akár az élelemtermelés és hozzáférés, akár a megfelelő egészségügyi ellátás az ENSZ által kijelölt fenntarthatósági célok közé tartozik.

A saját életmód vizsgálata, a változtatás igénye akkor alakulhat ki a kamaszokban, ha látnak alternatívát a fenntarthatóbb, egészségesebb életmódra, ha gyakorlati foglalkozásokon lehet érdemben erről beszélni és ki is lehet próbálni a lehetőségek egy részét.

Célok és az ezekhez kapcsolódó produktumok

A célokat két nagy csoportba osztottuk: matematikai célokra és az egészséges életmódhoz kapcsolódó célokra.

A matematikai célok könnyen megfogalmazhatóak voltak:

1. a tanulók szerezzék meg azokat a statisztikai ismereteket, amiket az adott évfolyamon el kell sajátítaniuk
2. szerezzenek gyakorlatot a különböző diagramok elkészítésében (kézzel és digitális eszközökkel egyaránt) és értelmezésében
3. ismerjék meg, hogy mik a kérdőívkészítés kritériumai, készítsenek maguk is egyet, majd ezek eredményét tudják kiértékelni, értelmezni.

Az egészséges életmódhoz kapcsoló célokat már nehezebb volt jól megfogalmazni:

1. felhívni a figyelmet a megfelelő mozgás fontosságára, a mozgás történelmi korokon átívelő jelentőségére
2. hangsúlyozni a megfelelő, fenntartható táplálkozást
3. megismerni az alapvető emberi jogokat.

Ezekhez a célokhoz kerestünk olyan produktumokat, amelyek egyszerre könnyen bemutatathatóak és prezentálhatóak az iskola többi tagjának, jól mérik, hogy mennyit sikerült elsajátítani az ismeretanyagokból. Lényeges eleme volt a projekthétnek a csapatmunka is, ahol a feladatokat nem egyénileg, hanem kiscsoportban kellett elvégezni. A kiscsoporton belül a feladatok leosztása, az azonos színvonalú munka elvárása az adott csoportban, a határidők betartása a jövőben is hasznos tapasztalat lesz a diákoknak, amit tovább vihetnek felsőoktatási tanulmányaikba vagy a munka világába.

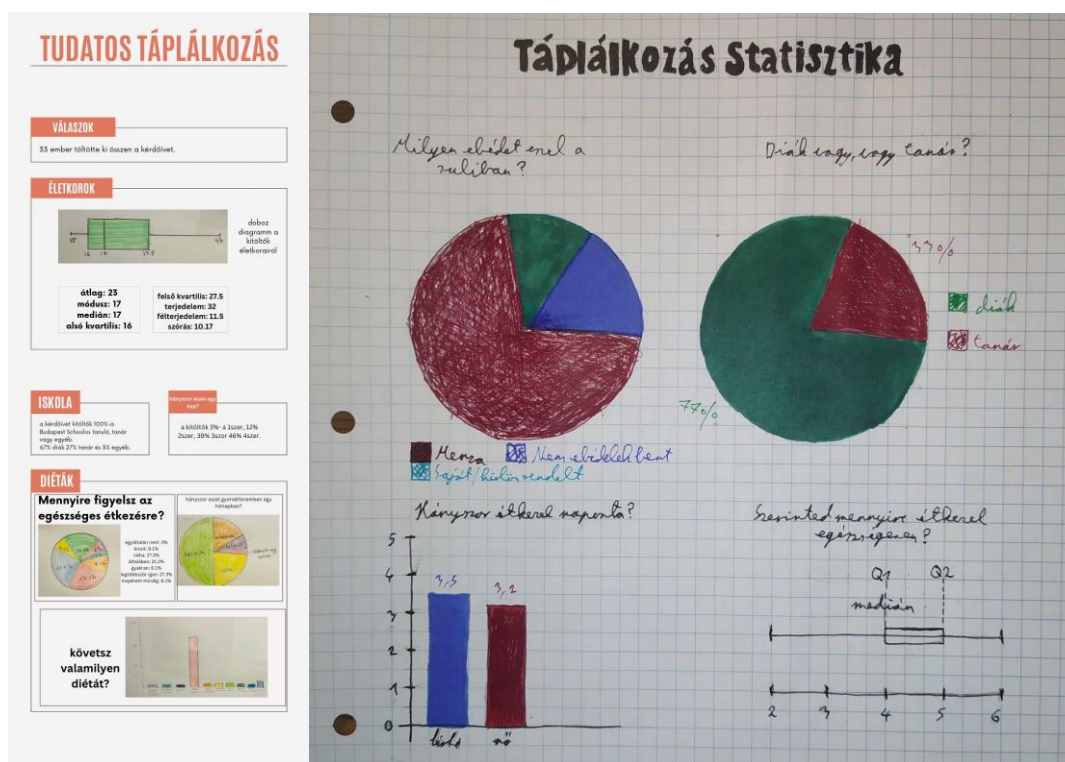
Több kisebb feladat mellett a nagy iskolai projektbemutatón a csapatoknak egy plakátot kellett készíteniük, amin az általuk végzett (az egészséges életmódhoz kapcsolódó) kutatás eredményeit szemléltetik és értelmezik. Ezenkívül egy egészséges ételt kellett készíteniük a fenntarthatóság jegyében: az ételnek finomnak kellett lennie, ugyanakkor figyelniük kellett a keletkezett hulladék mennyiségére és arra is, hogy milyen messziről érkeztek a felhasznált alapanyagok (ilyen szempontból is vizsgálva a fenntarthatóságot).

Az elkészült produktumokat egy nem csak szaktanárokból álló zsűri pontozta a mellékelt pontozólap szerint (1. melléklet).

Matematika

A matematika szakos kollégákkal az volt a cél, hogy a 2020-s Nemzeti alaptanterv elvárt statisztikai részét megtanítsuk. Ebben helyet kaptak a statisztikai alapfogalmak (pl. átlag, módusz, medián, kvartilisek), a különböző diagramtípusok, ezek elkészítése és elemzése. Emelt szinten a hisztogram fogalmával bővült az ismeretanyag. A középszintű elméleti összefoglalót a 2. melléklet tartalmazza (Tamásné – Kelemen-Kis, 2022, 160–175).

A foglalkozás végére a diákok saját kérdőívet készítettek, melyek kapcsolódtak az egészséges életmódhoz. A kérdésről az együtt dolgozó csoporttagok közösen döntöttek, de folyamatosan konzultáltak a szaktanárokkal. A kitöltött kérdőívek eredményeit különböző plakátokon szemléltették. Erre látható egy példa az 1. ábrán.



1. ábra: A diákok leadott feladata

Az egészséges és fenntartható életmód történeti távlatban – a testmozgás története

A hét legnagyobb részében ezzel a témakörrel foglalkoztunk. Testnevelésórákon a különböző sportok energiaégetési hatékonyságát vizsgálták a diákok okosórák segítségével, vagyis a „Mennyit kell mozognom egy tábla csoki elégetéséhez?” kérdést vizsgálták. Történelemből a sport és szabadidő történelmi vonatkozásai kerültek terítékre, ami alapján a diákok megfelelő kontextusba tudták helyezni azokat a változásokat, amik a testmozgás vagy testtudatosság témáját érintették: hogyan változott a mindennapos mozgásról való gondolkodás az elmúlt 100-150 évben? Miért vált fontossá a természetjárás az elmúlt évszázadtól kezdve? Milyen egészségügyi

kihívásokkal nézünk szembe ma, ami nem jelentett problémát 50-70 évvel ezelőtt? Egészségesebbek vagyunk ma, mint 100 éve?

Táplálkozás az egészségben

Az egészség elengedhetetlen része a megfelelő táplálkozás. Ennek keretében a különböző tápanyagtípusokat vizsgáltuk meg biológiai és kémiai szempontból. Egy dietetikus vezetésével a különböző étrendekről, divatos diétákról és az ételérzékenységekről beszélgettek a diákok.

A fenntarthatóság címszava alatt megismerkedtünk a *super food* fogalmával, kerestük a kifejezés magyar megfelelőit. Egy érdekes feladat keretében pedig arról beszélgettünk, hogy a fenntarthatóság nemcsak a hulladék mennyiségének csökkentését jelenti, hanem azt is, hogy figyelünk arra is, honnan érkezik az adott alapanyag, milyen eljáráson megy keresztül, amíg használni kezdjük. Az elsajátított ismeretek alapján a csoportok egy egészséges és fenntartható ételt terveztek meg.

Az étel kiválasztásánál a következő szempontokat kellett figyelembe venni:

- Az ételnek a napi tápanyagbevitel jelentős részét kell fedeznie,
- A fehérje, zsiradék, cukor mennyisége az okostányérral megegyező legyen,
- A felhasznált alapanyagok minél közelebbről kerüljenek a konyhánkba,
- A csomagolóanyag mennyisége a lehető legkevesebb legyen.

Ez alapján választottak a diákok ételt, amit el is kellett készíteniük. A bevásárlólista összeállítása után a bevásárlás és a főzés következett. Ahogy korábban is utaltunk rá, nemcsak a fent részletezett egészségi szempontok voltak fontosak, hanem az ízletesség is. Ezenkívül közérthető módon kellett a zsűri tagjainak elmagyarázni az ételek összetételét, a napi tápanyagbevitel étel által lefedett mennyiségét is. Ahogy már fent említettük, a keletkezett hulladék mennyiségét is vizsgáltuk, sőt azt is megnéztük, hogy mennyit utaztak az alapanyagok, azaz lehetőség szerint helyi alapanyagból kellett dolgozni a csapatoknak.



2. ábra: Az elkészült ételek

A projekthét végén a főzés volt a legélvezetesebb feladat. A diákok a zsűri minden arcizdulását figyelték a kóstolás közben, fontos volt számukra a visszajelzés és persze a többi csapattal szemben elért pontszám is.

A projekthét eredménye és hatása több szempontból tapasztalható volt: az étkezéssel kapcsolatos kérdőívek és a publikált eredmények sokatmondóak voltak a diákok számára, páran elgondolkodtak, hogyan lehetne másképpen étkezni. Többen tanultak az élelmiszerek és hozzávalók tápanyagértékéről, helyi termeléséről.

Pedagógiai szempontból a következő fejlesztési lehetőségek merültek fel a fent részletezett projekt kiegészítéseként:

- Az egészségmegőrzés témakörben felmerült a férfi és női egészségmegőrzés különbözősége és ezzel együtt a szexedukáció ilyen kontextusban történő beillesztése a modulba.
- Egy egészségügyi intézmény meglátogatása és egészségügyi szakemberekkel való beszélgetés sokat lendítene a projekthét hosszú távú hatékonyságán.

Hamarosan a második alkalommal kezdünk bele az Egészség hét projektbe a következő 3. évfolyam diákjaival. Célunk, hogy évről évre alakítsuk a modult a koherensebb tartalom irányába, miközben a diákok érdeklődését, a környezet aktuális történéseit is figyelembe vesszük.

Felhasznált irodalom

Tamásné Kollár Magdolna – Kelemen-Kis Ilona Helén (2022): *Matematika tankönyv 11.* Budapest, Oktatási Hivatal, ISBN: 978-963-436-280-7.

Bíró Éva

Élelmiszer-intolerancia és közétkeztetés

Szlovákiában a lakosság 30%-a ételintoleranciával küzd, a gyerekek 6%-nál pedig ételallergiát mutattak ki. A szakemberek szerint a problémát a felgyorsult tempójú, stresszel teli életvitel okozza, ami az emésztőcsatornára is rossz hatással van. A túlfinomított ételek, a túlsterilizált környezet mind-mind okként hozható fel, hogy miért tartunk ott, ahol jelenleg vagyunk. Az élelmiszer-intoleranciában szenvedő gyermekek közétkeztetése nagy gondot okoz az óvodai és az iskolai konyhák számára. E problémára Dunaszerdahelyen az országban az elsők között találtak megoldást. Kialakítottak egy külön diétás konyhát, amely mérföldkő, egyúttal pedig hiánypótló az óvodai és iskolai közétkeztetés történetében. Bíró Éva Lakky Tamással, a vállalat egyik ügyvezető igazgatójával és Križan Anett prokuristával beszélgett.

- **Mi váltotta ki az igényt a diétás konyha létrehozására? A szülők részéről is megfogalmazódott ez kérésként?**

Lakky T.: - A diétás konyha kialakításának ötlete már a városi közétkeztetést biztosító cég megalakulásakor megfogalmazódott. Maga a vállalat is folyamatos fejlődésen ment keresztül, míg eljutottunk oda, hogy ezt a lépést meg tudjuk tenni. 2023. november 14-én megnyitottuk a Vámbéry Ármán Alapiskolában működő diétás konyhát. Itt olyan ételek készülnek, amelyeket a glutén- és laktózérzékenyek, a hisztaminallergiával küzdők és a cukorbetegség fogyaszthatnak. Van olyan tanuló is, aki a hüvelyesekre, például a borsóra, továbbá a zellerre érzékeny. Az ételek elkészítéséhez speciális alapanyagokat használunk, amelyek a főzés során eltérően működnek.

- **Van arról adat, hogy a helyi óvodások, iskolások hány százaléka küzd ételintoleranciával vagy allergiával?**

Lakky T.: - Erről nincs pontos adat. Az azonban biztos, hogy jelenleg 35 óvodásnak és 30 alapiskolásnak készítünk diétás ételt. Ezen kívül 20–25 olyan személynek is főzünk ebben a konyhában, aki középiskolába jár, pedagógus vagy nyugdíjas.

Križan A.: - Nagyon változó a létszám. Előfordul, hogy a tanuló elsőként ételallergiával küzd. Elkezd diétás ételt fogyasztani, majd az orvosi kezeléseknél, a gyógyszereknek és a hormonháztartás változásának köszönhetően kigyógyul az ételintoleranciából. Több ilyen esetünk is van. Volt olyan diákunk, aki glutén- és laktózérzékeny volt, majd fokozatosan visszatért a hagyományos étkezésre. Ez elsősorban a gyerekekre igaz, akik még növekedésben vannak. A felnőtteknél ez már sokkal nehezebben változik. Mi rugalmasan tudunk reagálni, tehát ha a szülő szól, hogy másnaptól a gyermeknek diétásan kell étkeznie, mi ezt tudjuk biztosítani.

- **A szülők válláról óriási terhet vesznek le, mert korábban nekik kellett az iskolába vagy óvodába dobozokban bevinni az ételt. Ez még ma is lehetséges, ha valaki így kéri?**

Lakky T.: - Nem, erre nincs lehetőség. Ez higiéniai szempontból sem alkalmazható. Van azonban olyan speciális esetünk, amikor mi sem tudjuk elkészíteni az ételt. Használjuk ugyan a mindenmentes alaptermékeket, de vannak olyan speciális fűszerek, alapanyagok, amelyeket egy gyermek részére csak nagyon drágán tudnánk megvásárolni. Ilyen esetben engedélyeztük szülőnek, hogy bevigye az ételt az óvodába. Ez azonban nagyon speciális eset, mivel ennek a gyermeknek annyira intenzív az intoleranciája, hogy az általunk használt mentes alapanyagok is ellenreakciót válthatnak ki.



Forrás: A szerző archívuma

- Mennyi adag étel készül naponta a diétás konyhában?

Križan A.: - Jelenleg 80–90 adag ételt főzünk naponta. A diákok mellett cégek is igénybe veszik ezt a szolgáltatást. Amikor megnyitottuk a konyhát, 130 adag étellel kezdtünk. Viszont több iskolás gyermek van, akinek már nem kell diétásan étkeznie. Ezeknek a betegségeknek az esetében ugyanis a hosszú távú diéta javulást eredményezhet. Kulcsfontosságú, hogy az ételbe ne kerüljön semmiféle olyan alapanyag, amely esetleges allergiás reakciót okozhat. A diétás konyháról étkezők száma állandóan változik, várhatóan szeptembertől, amikor új tanév kezdődik, ismét magasabb lesz.

- Hogyan állítják össze itt az étlapot? Ugyanazt kell főzniük, mint a nem diétásan étkező gyermekek esetében? Vagy itt vannak egyéb speciális szempontok?

Križan A.: - Van hasonlóság a két étlap között. A diétás nővér, aki felügyeli a diétás konyha ételeinek az elkészítését, megnézi a hagyományos konyhák étlapját. Van, amikor hasonló vagy ugyanaz az étel készül, csak mentes alapanyagokból. Ilyenkor az ételek kinézetre, állagra is

egyformák, és az ízük sem különbözik a hagyományos alapanyagokból készült ételekétől. 70%-ban azonban eltérő étel készül. A diétás nővér állandó kapcsolatban van a konyhafőnökkel, akit figyelmeztet, hogy az egyes ételintoleranciák esetében mire kell figyelni az elkészítésnél. Az étlap mellé egy útmutató készül, amely pontosan leírja, hogy például a hisztaminérzékenyeknek melyik vajat kell használni, továbbá a glutén- vagy a laktózérzékenynél milyen alapanyagot kell kihagyni. Tehát ebben a konyhában előfordul, hogy 2-3-féle leves készül. Van arra példa, hogy az egy asztalnál ülő gyermekek esetében az egyikük ételében van borsó, a másikukéban pedig nincs. Itt nagyon sok mindenre oda kell figyelni, nem lehet hibázni.

Lakky T.: - Mi is folyamatosan tanulunk. A kezdeti hibákat már kiküszöböltük. A konyhafőnök is folyamatosan kísérletezik, mert ezek az alapanyagok másképp reagálnak a főzés során, mint a hagyományos élelmiszerek. Még mindig kísérletezünk a hozzávalókkal, hogy milyen lisztet, milyen hozzávalókat használjunk. Ma már nagyon sok alapanyag beszerezhető. Többször le kell próbálni, hogy melyik liszt a legjobb, mennyi vajat tegyünk például az ételhez. Van több fajta mentes tej, mindegyik másképp reagál a hőkezelésre. Egy konkrét tapasztalatot említenék: az egyik almás pitét ötször készítettünk el egy nap, mire az elvárt minőségűt kaptuk. Ki kell tapasztalnunk, hogy melyik hozzávaló lesz a megfelelő. Nem mindegy például, hogy gluténérzékenynek van-e a liszt, mert a hisztaminérzékenyeknek már teljesen másfajta lisztből lehet csak főzni. Mindenkinek más liszt, más tej, más vaj, teljesen más alapanyagok a megengedettek. Mindegyik alapanyag másfajta az felhasználási módot igényel, másképp reagál a hőre. A szakácsnő folyamatosan új recepteket is keres. Most például sikerült elkészítenünk saját dagasztással a fonott kalácsot is. Mindig igyekszünk bebiztosítani az alapanyagokat, amivel saját kezűleg el tudjuk készíteni az ilyen ételeket. Azt hozzá kell tenni, hogy ennek a kalácsnak teljesen más az állaga és az ízvilága, mint amit az üzletben megveszünk.

- **Hogyan állítják össze az étlapot? Biztosan itt is kell szerepelnie húselekeknek, tésztaféléknek.**

Križan A.: - Az étlap hasonló elvek alapján készül, mint a hagyományosan étkezőknél. Általában például a húst cseréljük ki vagy a tejtermék hagyjuk ki a laktózérzékenyeknél. A minisztériumi előírást be kell tartanunk. Változatos az étrend, tehát vannak kelt tészták, húsok, főzelékek. Köreték esetében is van krumpli, rizs, bulgur gluténmentes verzióban – vagyis mindent biztosítunk, csak az ételek más alapanyagokból készülnek. Azt fontos hangsúlyoznunk, hogy az alapanyagokat csak hazai beszállítóktól szerezzük be.

Lakky T.: - Ahhoz, hogy minden jól működjön, fontos a kommunikáció. Anett kommunikál a konyhafőnökkel, majd a beszállítóval, akitől megrendeli az alapanyagokat. Folyamatosan kutatjuk a megfelelő alapanyagokat, amelyek a legjobb minőségűek, könnyű velük dolgozni az ételek elkészítésénél. Folyamatosan teszteljük önmagunkat is. Rendszeresen csinálunk próbafőzéseket, hogy az adott alapanyagok hogyan viselkednek. Ezzel is igyekszünk magunkat tökéletesíteni.

- **Hosszabb ideig tart ezeknek az ételeknek az elkészítése, vagy csupán bonyolultabb a főzési folyamat, mivel ezek az alapanyagok máshogyan viselkednek?**

Križan A.: - Az elkészítés időtartama nem hosszabb, mint a hagyományos ételé, csak helyesen kell felállítani a munkamenetet és az alapanyagok adagolását. A csomagolás vesz több időt

igénybe. Itt névre szóló dobozok vannak, amelyeket véletlenül sem lehet összecserélni. A szakács előtt van egy névlista, külön feltüntetve, hogy hisztamin-, laktóz- vagy gluténérzékeny a gyermek. A szakács eszerint látja, hogy kinek milyen levest adagolhat. Mivel az ételt a diétás konyháról más iskolákba és óvodákba is kiszállítjuk, a kiadónál lévő alkalmazottunk is a név alapján látja, hogy ki kapja meg az adott ételt. Ez komoly logisztikát igényel. Csak az étel csomagolása 3 embert vesz igénybe. Amíg a diétás konyhából a gyermek tányérjába kerül az étel, 12 ember foglalkozik azzal. A kiszállításnak is gyorsnak és pontosnak kell lennie, mert például a hisztaminérzékenyek esetében az ételt nem lehet melegíteni.



Forrás: A szerző archívuma

- **Mennyire szeretik a gyerekek ezt az étrendet? Elfogadják, hogy nekik mentes ételeket kell fogyasztaniuk?**

Lakky T.: - Vannak olyan ételeink, amelyeket imádnak, és természetesen vannak olyanok, amiket nem szeretnek. Teljesen máshogyan főzünk, mint otthon a szüleik. Azt azért el kell mondanunk, hogy a gyerekek válogatósak. A diétás konyhában sütünk például pizzát, azt minden gyerek szereti. Azonban a pizzánál oda kell figyelniük, hogy milyen lisztből készítjük, milyen dressinget teszünk rá, és hogyan szeleteljük fel. A háromszög alakú szeleteknél nyert ügyünk van. A húsok esetében jobban szeretik a pörkölteket, mint a rántott húst. A tésztafélék nagyon közkedveltek, szeretik a lepényeket vagy a spagettit. Mindent el tudunk készíteni, amit a többi iskolakonyhában is főznek a gyerekeknek. A különbség, hogy itt speciális lisztet, tejet, vaját és egyéb alapanyagokat használunk.

- **Ezek az alapanyagok nem olcsók. Mennyivel kerül többbe az olyan gyerek étkezése, akinek speciális alapanyagokból kell elkészíteni az ételt?**

Lakky T.: - Van olyan alapanyag, ami háromszor többbe kerül a hagyományosnál. Ha mindent figyelembe veszek, akkor a városi cég az összköltségvetéséből 8–9%-ot csak a speciális alapanyagok beszerzésére fordítunk. Ráadásul ezeknek az alapanyagoknak a beszerzése a közeljövőben még nagyobb mértékben fog drágulni.

- **Ennyi idő távlatából hogyan értékelnek? Kapnak pozitív visszajelzéseket a gyerekektől, szülőktől, pedagógusoktól?**

Lakky T.: - Vannak pozitív és negatív visszajelzések is. Nálunk a diétás étkeztetés még gyerekcipőben jár. A diétás konyhában mi is folyamatosan tanulunk, új receptúrák és elkészítési módok után kutatunk. Igyekszünk folyamatosan fejlődni. A szülők nagyon értékelik, hogy az ő vállukról hatalmas terhet veszünk le, hiszen nem nekik kell az ételt otthon elkészíteni. Az a szülő, akinek a gyermeke valamilyen ételintoleranciában szenved, pontosan tudja, mit jelent az ilyen ételleket speciális alapanyagokból főzni.

- **Köszönöm a beszélgetést!**

Bartos Krisztina

Fenntartható táplálkozás – miért és hogyan?

A fenntarthatóság napjaink egyik legjelentősebb kérdése. Egyre többet hallunk a témáról, egyre több vállalat emeli ki tevékenységei közül fenntarthatósági törekvéseit (pl. zero kibocsátás). Ugyanakkor, mit is jelent ez valójában?

Maga a fenntarthatóság tulajdonképpen annyit jelent, hogy „kizsákmányolás nélkül” jutunk előre. A cél, hogy úgy használjuk a Föld erőforrásait és hagyjuk azt hátra, hogy utódaink is ugyanilyen formán élvezhessék javait. Beszélhetünk társadalmi, gazdasági, illetve környezeti fenntarthatóságról is. A cikk rövidsége miatt az utóbbira helyeztem a hangsúlyt, ugyanakkor a többi sem elhanyagolható tényező. De mik is lehetnek ezek a környezeti tényezők, amelyeket táplálkozásunk, étkezési szokásaink kialakítása során figyelembe kell venni?

Húsfogyasztás

Talán az egyik legismertebb információ a témában, hogy a marhahús előállítása jelentősen károsítja a környezetet. Ez a tény több részből tevődik össze. Az állattartás során nagy mennyiségű takarmányra van szükség, míg az állat eléri vágósúlyát. Ezek akár emberi fogyasztásra is alkalmasak lehetnének. Kimutatták, hogy ha ezt a táplálékot közvetlenül az ember fogyasztaná el, több fehérjéhez jutna, mint amennyit az állat húsa ad, ugyanannyi takarmány elfogyasztása után (web 1). Ez egy érdekesnek hangzó információ, de nem szabad elfelejteni, hogy az egészséges táplálkozás szerves részét képezi a megfelelő minőségű és mennyiségű húsfogyasztás, hiszen az többek között biológiailag jól hasznosuló vasat és B12-vitamint tartalmaz (Szűcs, 2019, 9).

Ugyanakkor környezeti problémaként merül fel az állat tartása, gondozása és feldolgozása során felhasznált víz, a kibocsátott szén-dioxid és metán mennyisége. Emellett a vörös húsok fogyasztása a leginkább káros a környezetre, az egészségre is, hiszen kutatások bizonyították, hogy a nagy mennyiségben fogyasztott vörös húsok, illetve kifejezetten a húsipari termékek vastag- és végbéldaganat kialakulásához vezethetnek (web 2). A halak és a szárnyasok kedvezőbbek mind az egészségre, mind pedig a környezetre nézve (Szennay, 2023, 10).

A halak esetében a legfőbb fenntarthatósági szempont, hogy a túlhalászást megállítsák. Azaz, hogy csak annyi terméket vegyenek ki vizeinkből, amely aztán képes visszatermelni önmagát. A hal elengedhetetlen része az egészséges táplálkozásnak is, hiszen könnyen emészthető, magas a fehérje- és ásványianyag-tartalma, továbbá kedvező a zsírsavösszetétele (Veresné Bálint – Lichthammer – Polonkai, 2019, 82–83)

Élelmiszerpazarlás

Napjaink igen jelentős problémája az élelmiszerpazarlás. Mondhatjuk úgy, hogy ez az élelmiszerelőállítás szinte minden szintjén megjelenik, a mezőgazdasági munkáktól kezdve a feldolgozáson át a fogyasztásig.

A legfrissebb Európai Unió statisztika alapján éves szinten 59 millió tonna élelmiszer pazarolunk. Ennek legnagyobb része sajnos a háztartásokból származik (web 3). A legszomorúbb ebben, ha a teljes képet vizsgáljuk, hogy a háztartásokban keletkezett élelmiszerhulladékok esetében használtuk el a legtöbb erőforrást. Hiszen ezt megtermelték, bizonyos szintig feldolgozták, elszállították az üzletbe, mi megvásároltuk és hazavittük. Otthon hűtöttük és valószínűleg valamilyen ételkészítési eljárást végeztünk (pl. sütés, főzés), amihez villamosenergiát vagy gázt, illetve vizet használtunk fel. Végül a szemetesbe került. Ennek oka legtöbbször az átgondolatlan – esetenként éhesen végzett – vásárlás.

A háztartásban keletkező hulladék másik fő oka, ha nem figyelünk oda a termékek minőségmegőrzési vagy fogyaszthatósági idejére. Mit is jelent ez? A „fogyaszthatósági idő”-t a gyártók jellemzően gyorsan romló élelmiszereken tüntetik fel (pl. tejtermékek, felvágottak). Ezeknek a termékeknek a lejárat idő utáni fogyasztása nem ajánlott, mivel mikrobiológiai kockázatot hordoznak magukban, ezáltal megbetegedést okozhatnak.

A „minőségmegőrzési idő” azt jelenti, hogy a termék a feltüntetett dátumig megőrzi minőségét (pl. a fűszerkeverék nem csomósodik), ugyanakkor a lejárat után még többnyire biztonsággal fogyasztható. Magyarországon a NÉBIH (Nemzeti Élelmiszerlánc-biztonsági Hivatal) az élelmiszerpazarlás elkerülése érdekében kategorizálta az ilyen típusú élelmiszereket, hogy azok általánosságban, a minőségmegőrzési időn túl még meddig fogyaszthatók (web 4). Ezek mellett fontos szempont még, hogy a vásárolt termékeket a gyártó által előírt körülmények között tartsuk, hogy ne idézzük elő a termék idő előtti romlását.

Ha háztartási élelmiszerhulladékról beszélünk, három csoportot különböztethetünk meg. Az egyik a *nem elkerülhető élelmiszerhulladékok*, mint például a csirkecsont, mely semmilyen formában nem alkalmas emberi fogyasztásra. A másik, a *potenciálisan elkerülhető élelmiszerhulladékok*, például az almacsutka vagy a dinnyehéj, mely elfogyasztása leginkább ízlés (esetleg kreativitás) kérdése. A harmadik az *elkerülhető élelmiszerhulladékok*, mely termékek figyelmetlenségből, gondatlan tárolásból fakadóan kerülnek a szemetesbe (Kasza – Dorkó – Kunszabó – Szakos, 2020, 3069).

Ahogy láthattuk, élelmiszerhulladék mindig is lesz. A kérdés, hogy ezt hogyan kezeljük, illetve mit teszünk vele. Erre remek iránymutatást ad a hulladékpiramis. Ahogy az ábrán is látható, a legelső lépés a hulladék keletkezésének megelőzése. Ha ez nem lehetséges, akkor meg kell próbálni a különböző szinteken tartani a hulladékot, hogy az csak a legvégső esetben kerüljön hulladéklerakóba (web 5).



1. ábra: Hulladékpiramis
Forrás: Maradeknelkul.hu

A keletkező élelmiszerhulladékok kezelésének tekintetében a legjelentősebb hangsúly a használt étolajon van. Ezt nem szabad a csatornába önteni, ugyanis élő vízbe jutva jelentős károkat tud okozni (Schmidt, 2019, 187). A legnagyobb probléma, hogy 1dl-nyi olaj megtisztításához mintegy 100.000 liter vízre (100m³) van szükség (web 6). Mindez megelőzhető, ha az olajat külön gyűjtjük és leadjuk a kijelölt gyűjtőállomásokon (pl. benzinkúton).

Globalizáció

Témánk elengedhetetlen eleme a globalizáció, mivel ma már minden földrész, minden ország, néha korlátokkal ugyan, de bárki számára elérhető. Ez egyúttal egyes élelmiszerek hosszas szállítását is jelenti, ami jelentősen növeli a kibocsátott károsanyag mennyiségét. Ennek számszerűsítését jelenti az élelmiszerkilométer fogalma. Itt nézik, hogy az adott termék milyen eszközzel, mennyi utat tett meg a termelés helyétől a fogyasztóig.

Az élelmiszer utaztatása elsősorban gazdasági érdek, ugyanakkor fogyasztói igény is, hiszen pl. különböző trópusi zöldségek és gyümölcsök (avokádó, mangó) nem teremnek minden éghajlaton. Sok élelmiszer már szerves részévé vált az életünknek és bele sem gondolunk, milyen körülmények kellenek annak megtermelésére, szállítására.

Ehhez kapcsolódik a rövid ellátási lánc fogalma. Ez olyan láncolatot takar, mely a fogyasztót közvetlenül köti össze a termelővel. Ennek a környezeti fenntarthatóság tekintetében az az előnye, hogy az élelmiszer kevesebbet fog utazni, továbbá a rövidebb szállítási idő és távolság miatt kisebb az esélye a minőségromlásnak (pl. a barack kevésbé nyomódik meg), mely megint csak élelmiszerpazarláshoz vezetne.

Mondhatjuk azt, hogy a mai társadalom nagyon „elkényelmesedett” az élelmiszerek elérhetősége tekintetében. Bármikor bemegyünk a boltba, rengetegféle kivitelben mindig rendelkezésre állnak a különböző termékek. Ugyanez igaz a zöldségekre és gyümölcsökre: télen és nyáron egyaránt kapni paradicsomot, paprikát és málnát is. Ez három dolog miatt lehetséges: az egyik a globalizáció, melyet fentebb már tárgyaltunk és láthattuk, hogy nagy terhet ró a környezetre. A másik a hűtés, illetve a még hosszabb távon eltarthatóságot lehetővé tevő mélyhűtés, mely minimális hatással van az élelmiszerek tápértékváltozására. Mindazonáltal ezeknek a technikának a kivitelezéséhez energia szükséges, továbbá a tárolás során is nagy mennyiségű energiát használunk fel, a hűtőberendezések működtetésével. A harmadik pedig a termelés olyan térben való kivitelezése, mely biztosítja a növény számára kívánt körülményeket (pl. üvegházak).

Táplálkozás

Mint látható, a fenntarthatóság számos helyen kapcsolódik az élelmiszertermeléshez, ezáltal a táplálkozáshoz. Minden részének ismertetése valószínűleg csak egy több száz oldalas könyv segítségével lenne lehetséges. A fentiekben a teljesség igénye nélkül mutattam be néhány, de a témában nagyon fontos ismeretet. A következőkben pedig nézzük meg, hogy ezek fényében hogyan is valósítható meg a „fenntartható táplálkozás”!

A fenntartható táplálkozás megvalósításához elengedhetetlen az egészséges táplálkozás alapelveinek elsajátítása. Ezt Magyarországon az MDOSZ (Magyar Dietetikusok Országos Szövetsége) által kiadott táplálkozási ajánlás, az OKOSTÁNYÉR® ismerteti, az egészséges gyermek és felnőtt lakosság számára. Ez egy úgynevezett tányér modell segítségével szemléletesen bemutatja, hogy miből, mennyinek kell lennie egy nap a tányérunkon. A vizuális megjelenítés az élelmiszercsoportok leírásával is kiegészül, melyben kifejtik, hogy mely élelmiszerek tartoznak az adott csoportba, továbbá, hogy miből mennyit jelent egy adag.



2. ábra: OKOSTÁNYÉR
Forrás: okostanyer.hu, 2021

Az OKOSTÁNYÉR® élelmiszercsoportokat határoz meg és segíti a felhasználót, hogy melyik csoportba mely termékek tartoznak és azokból mennyit érdemes fogyasztani. A táplálkozás

mellett fontos kiemelni az egészséges életvitelhez tartozó rendszeres testmozgást, mely gyermekek számára napi legalább 60 perc, míg felnőttek számára heti 150 perc, ami egyaránt tartalmaz erősítő és kardió mozgásformákat. Az egészséges életmód megvalósításához elengedhetetlen a rendszeresség: az állam szerint napi ötszöri étkezés javasolt (web 7).

Az ajánlás szerint tányérunk felét zöldségeknek és gyümölcsöknek kell kitennie. Ennek napi ajánlott fogyasztási mennyisége 400-500g (web 7). Ezek a termékek nemcsak a megfelelő mennyiségű vitaminok és ásványi anyagok bevitele miatt fontosak, hanem mert jelentős rostforrásnak tekinthetők, amik az emésztésben játszanak szerepet. Emellett számos betegségmegelőző tulajdonságuk is van.

A gabonafélékből minden főétkezésre, azaz reggelire, ebédre és vacsorára is érdemes 1-1 adagot fogyasztani. Ebből legalább egy teljes kiőrlésű kell, hogy legyen, hiszen ez is hozzájárul a megfelelő rostbevitelhez (web 7), mely a WHO ajánlása szerint napi 25g-ot jelent (web 8).

A teljes értékű fehérje szintén minden főétkezésnél fogyasztandó (web 7). A teljes értékű azt jelenti, hogy minden esszenciális aminosavat (amit a szervezet maga képtelen előállítani) tartalmaz. Ezek elsősorban az állati eredetű termékek, mint a húsok, felvágottak, halak, tej, tejtermékek és a tojás. A növényi eredetű termékek is tartalmaznak fehérjét, ugyanakkor ezek sokszor inkomplettek, azaz nem tartalmaznak minden esszenciális aminosavat. Hetente legalább egyszer érdemes elhagyni a húsokat és húsipari termékeket, ún. „húsmentes nap”-ot tartani. Ekkor egyéb állati eredetű fehérjékkel lehet azt helyettesíteni (web 7).

A túlzott cukor-, só- és zsiradékbevitel bizonyítottan olyan egészségkárosító kockázatot hordoz magában, mint az elhízás, a 2-es típusú cukorbetegség, a különböző szív- és érrendszeri betegségek (pl. magas vérnyomás). Ezek fogyasztását az ajánlás tükrében meg kell próbálni minél inkább visszaszorítani (web 7). Ugyanakkor elhagyni egyiket sem érdemes, hiszen egyrészt ízt adnak az ételnek és élvezeti értékkel is bírnak, továbbá a zsírok elengedhetetlenek többek között a zsírban oldódó vitaminok felszívódásához.

A megfelelő folyadékfogyasztás szintén nélkülözhetetlen az egészséges táplálkozás tekintetében. Segít a koncentrációban, hiánya pedig nagyobb mennyiségű rostfogyasztás esetén akár székrekedéshez is vezethet. Az ajánlott mennyiség napi 8 pohár folyadék (kb. 2 liter). A legjobb, ha ebből legalább 5 pohár tiszta ivóvíz, a többi pedig ízesítetlen (vagy enyhén ízesített) teából, tejből vagy tejes italból, levesekből tevődik össze (web 7).

Gyakorlati tanácsok

Amennyiben ezt a táplálkozási ajánlást betartjuk, már tettünk a fenntarthatóságért, hiszen elkerültük a túlfogyasztást. Szeretném hangsúlyozni, hogy az egészséges és fenntartható táplálkozás nem a mellőzésről és a kizárásról, hanem a tudatosságról és a mértékletességről kell, hogy szóljon. Emellett az alábbi táblázat tartalmazza, hogy milyen tevékenységekkel egészíthetjük ki mindennapjainkat annak érdekében, hogy még inkább fenntarthatók legyünk.

Fenntarthatósági szempont	Tevékenység
Húsfogyasztás	Az elfogyasztott hús mennyiségének csökkentése Heti legalább 1 húsmentes nap beiktatása Hús kiváltása egyéb teljes értékű fehérjékkel (tojás, tejtermékek)
Halfogyasztás	Heti legalább 1 alkalommal fogyasszunk halat Válasszuk az MSC jelzéssel ellátott termékeket Fogyasszunk minél több hazai halat
Élelmiszerhulladék	Tervezzük meg előre az étrendünket Bevásárlás előtt készítsünk listát és ne menjünk éhesen bevásárolni Figyeljünk a szavatossági időre és a termékek megfelelő tárolására Vigyünk magunkkal többször használatos zsákot és szatyrot a termékeknek
Globalizáció élelmiszerkilóméter	Válasszunk helyi termékeket Ellenőrizzük a termék címkéjén a származási országot Fogyasszunk idény jellegű zöldséget és gyümölcsöt
Egészséges táplálkozás	Csak annyi táplálékot vigyünk be, amennyire szervezetünknek ténylegesen szüksége van Étkezzünk rendszeresen és változatosan Ha nem szükséges, ne zárjunk ki semmit az étrendünkből Kerüljük a feldolgozott élelmiszereket

3. ábra: Gyakorlati tanácsok a fenntartható táplálkozás megvalósítása érdekében
Forrás: A szerző szerkesztése

A gyermekek számára is érdemes már egészen fiatal kortól kezdve átadni ezt a tudást, igényt arra vonatkozóan, hogy egészségesen és fenntarthatóan táplálkozzanak. Ahogy látható, ez leginkább egyfajta életmódot jelent. Egy olyan viselkedési mintát és magatartást, melyet hosszú évek során lehet elsajátítani. Ugyanakkor ha minél korábban elkezdünk eszerint élni, annál inkább részünkbe fog válni és nem jelent problémát az erre való törekvés. Gyermekekben még könnyebb változtatni a szokásokon, hiszen azok még nincsenek annyira berögzülve, mint felnőttkorban.

A gyermekek számára fontos, hogy ezt a tudást részenként adjuk át és társítsuk valamilyen játékos feladattal, ami rögzíti és segíti az új ismeret megszerzését. A példamutatásról sem szabad elfeledkezni. Mindenképpen felhívnom a figyelmet korunk jelenségére, az ún. klímaszorongásra. Ez főleg fiatalabbak körében elterjedt, akik folyamatosan értesülnek a környezetet érintő változásról és problémáról, amelyet legtöbbször igen vészjóslóan ad át a média, ugyanakkor megoldást nem kínál rá. Ennek elkerülése érdekében szükséges, hogy minden téma esetében hívjuk fel a diákok figyelmét arra, hogy ez ugyan probléma, de van rá megoldás.

A téma zárásaként szeretném ismét kiemelni, hogy a fenntartható és egészséges táplálkozás kéz a kézben járnak. Ahogy látható, ez egy rendkívül tág téma és nagyon sok tennivaló lehetőségét felveti. Mindazonáltal, ahogy már fentebb is említettem, lépésről lépésre kell előre haladni. Úgy tartja a mondás, hogy egy fecske nem csinál nyarat. Ez a fenntarthatóságról is elmondható. Közösén kell törekednünk a környezetünk védelmére és apró lépésenként haladni a cél felé. Azt tanácsolom, hogy aki változtatni szeretne, válasszon ki olyan elemeket a fent felsoroltakból, melyek számára könnyebben megvalósíthatónak tűnnek. Például, odafigyelünk, hogy mindig legyen nálunk többször használatos táska, amibe vásárolhatunk. Már ezzel is sokat teszünk a környezet védelme érdekében. Ha úgy érezzük, ez már egészen jól rögzült, érdemes egy újabb „elemet” választani, amelynek megvalósítását tűzzük ki célul. Legyünk magunkkal szemben türelmesek. Eddig egy igen kényelmes világban éltünk, de ebből engednünk kell annak érdekében, hogy utódaink számára is élhető bolygót hagyjunk magunk után. Ami pedig még

inkább kiemelendő, hogy minden nap törekedjünk az egészséges táplálkozás és életmód megvalósítására, melynek szerves részét képezi a rendszeres testmozgás és a megfelelő pihenéssel töltött idő. Az a tudatosság, ami az erre való törekvést jelenti, magával fogja hozni azt a szükséges lendületet, ami a fenntarthatóságra való törekvéshez is nélkülözhetetlen.

Felhasznált irodalom

Kasza Gyula – Dorkó Annamária – Kunszabó Attila – Szakos Dávid (2020): *Quantification of Household Food Waste in Hungary: A Replication Study Using the FUSIONS Methodology* In: Sustainability, 12. évf., 8. sz., 3069. doi: <https://doi.org/10.3390/su12083069>.

Szennay Áron (2023): *Mindennapi szénlábnymunk – Az étkezés környezetterhelése*. In: Lépések, 28. évf., 1. sz., 10–12.

Url: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://kovet.hu/wp-content/uploads/2023/07/Lepesek-88.pdf> (Letöltés ideje: 2025. 01. 05.)

Schmidt Judit (2019): Fenntartható táplálkozás holnap és ma. In: Kubányi Jolán (szerk.): *Táplálkozási Akadémia II*. Budapest, SpringMed Kiadó, 182–187., ISSN 2677-0377.

Szűcs Zsuzsanna (2019): Fenntartható táplálkozás holnap és ma. In: Kubányi Jolán (szerk.): *Táplálkozási Akadémia II*. Budapest, SpringMed Kiadó, 7–14., ISSN 2677-0377.

Veresné Bálint Márta – Lichthammer Adrienn – Polonkai Zsófia (2019): Hal, a vizek ajándéka. In: Kubányi Jolán (szerk.): *Táplálkozási Akadémia II*. Budapest, SpringMed Kiadó, 81–88., ISSN 2677-0377.

Web 1: <https://ourworldindata.org/grapher/protein-efficiency-of-meat-and-dairy-production> (Letöltés ideje: 2025.01.05.)

Web 2: <https://www.fsai.ie/consumer-advice/food-safety-and-hygiene/chemicals-in-food/iarc-report-red-meat-processed-meat-and-cancer> (Letöltés ideje: 2025.01.05.)

Web 3: <https://www.consilium.europa.eu/hu/policies/food-waste/> (Letöltés ideje: 2025.01.05.)

Web 4: <https://portal.nebih.gov.hu/-/hianyotlo-lejarati-utmutatot-allitott-ossze-a-nebih> (Letöltés ideje: 2025.01.07.)

Web 5: <https://maradeknelkul.hu/europai-hulladekcsokkentesi-het-az-elelmiszerpazarlas-tukreben/> (Letöltés ideje: 2025.01.07.)

Web 6: <https://www.agroinform.hu/kornyezetvedelem/tudtad-egyetlen-csepp-hasznalt-etolaj-akar-1000-liter-elovizet-elszennyezhet-53311-001> (Letöltés ideje: 2025.01.07.)

Web 7: <https://www.okostanyer.hu/> (Letöltés ideje: 2025.01.07.)

Web 8: <https://www.who.int/news/item/17-07-2023-who-updates-guidelines-on-fats-and-carbohydrates> (Letöltés ideje: 2025.01.07.)

Kosár Kinga

Mit tehetünk gyermekeink egészségéért (nem csak) az influenzaszezon idején?

Az immunrendszer az egészség legfőbb védelmezője. Fő feladata, hogy megvédje a szervezetet a vírusoktól, a baktériumoktól, a parazitáktól és más idegen anyagoktól, és védelmet biztosítson a betegségekkel szemben. Fejlődése, kialakulása hosszú folyamat, amely már az anyaméhben elkezdődik. Az anyai ellenanyagok a méhlepényen keresztül a baba szervezetébe jutnak, és a születés után az első hat hónapban védelmet nyújtanak a fertőző betegségekkel szemben. Ebben az időszakban fontos a legkedvezőbb összetételű bélflóra kialakítására törekedni, amely képes visszaszorítani a káros baktériumok mennyiségét, és az immunrendszert kedvezően befolyásolja. Ez elsősorban anyatejes táplálással érhető el, mert a szoptatás során olyan anyagokat kapnak a csecsemők, amelyek hozzájárulhatnak az immunrendszer fejlődéséhez.

Az idő múlásával a gyermek szervezete egyre jobb védelmet biztosíthat a kórokozókkal szemben, mivel az immunsejtek a korábbi fertőzések alapján nagyszámú ellenanyagot gyűjtöttek össze, amelyekkel később harcolni tudnak a betegségek ellen. Az oltások is nagyban hozzájárulnak ahhoz, hogy a súlyos fertőzések kockázata jelentősen lecsökkenjen. Következésképpen felnőttkorban az immunrendszer jó védelmet nyújt a fertőzések ellen, viszont ez az érett korúak esetében ez a védelem elkezd csökkenni.

A baba életének első három éve nagyon fontos időszak az immunrendszer fejlődése szempontjából, hiszen rengeteg új, idegen kórokozóval, ingerrel találkozik, ahogy kinyílik a világ a kisgyermek előtt.

Ahogy növekszik a gyermek, számos külső, környezeti tényezővel találkozik, amely az immunrendszerére is hatással lesz. Fontos tényező például, hogy van-e nagyobb testvére, mennyi idősen kezd el közösségbe járni, milyen gyakran szed antibiotikumot, van-e háziállata, mennyit tartózkodik kint a szabadban. Ezek a tényezők próbára teszik, edzik a gyermek immunrendszerét, segítik, hogy ellenállóbb legyen.

A legnagyobb változást az immunrendszer fejlődésében általában az jelenti, amikor a gyermek közösségbe kerül, és így sokkal több, számára korábban ismeretlen kórokozóval találkozik. Ilyenkor jellemzően egymást követik a betegségek. A szülők sokszor feleslegesen aggódnak, mivel ez egy természetes folyamat, amely során edződik a szervezet védekezőképessége, hogy a későbbiekben könnyebben átvészelje a betegségeket. Nagyjából 12–14 éves korra lesz a gyermek immunrendszerének fejlettsége hasonló a felnőttéhez. Ekkorra nagymértékben csökken a betegségek száma.

Vannak gyerekek, akik alig kapnak el fertőzéseket, másoknál időbe telik, amíg hozzászoknak a közösségi kórokozókhoz, s akár egy évig is szinte állandóan betegeskednek. Azonban ne feledjük, hogy a gyermekbetegségek 80–90%-a vírusos eredetű, melyek nem igényelnek speciális gyógymódot. Elegendő a tüneti kezelés: a folyadék, ágynyugalom, anyai szeretet biztosítása. Az antibiotikumok adagolása csak bakteriális felülfertőzéskor indokolt, mint például gennyes középfülgyulladás, tüdőgyulladás, arcüreggyulladás esetén.

Gyakran felmerül a kérdés, mennyi számít elfogadható, normális mennyiségű betegségnek egy ovis gyereknél. A bölcsődés, óvodás gyermekek évente akár 8–9 megfázáson is áteshetnek. Mire eléri az iskoláskort, ez lecsökken évi 5 alkalomra. A tinédzserek, a felnőttekhez hasonlóan, általában körülbelül csak évente 4-szer betegszenek meg. A felső légúti megbetegedések mellett gyermekkorban körülbelül évi 2–3 hasmenéses megbetegedés is előfordulhat.

Az egészséges immunrendszer nem azt jelenti, hogy a gyermek soha nem betegszik meg, sokkal inkább azt, hogy a fertőzéseket képes komplikáció nélkül leküzdeni, és az egyes betegségekből való felgyógyulás is gyorsabb lehet. A legjobb védekezés a megelőzés. Annak érdekében, hogy a gyermekeknek erős és hatékony immunrendszerük legyen, több szempontot is figyelembe kell venni. Íme, néhány fontos lépés, amellyel hozzájárulhatunk gyermekünk immunrendszerének a védelméhez.

Kiegyensúlyozott táplálkozás

A megfelelő táplálkozás alapvető fontosságú az immunrendszer erősítésében. Az egészséges étkezések biztosítják a szükséges vitaminokat, ásványi anyagokat és egyéb tápanyagokat, amelyek segítik a szervezet védekező mechanizmusait. A gyerekek többsége egyoldalúan táplálkozik, kevés zöldséget, halat és jó minőségű gabonafélét fogyaszt. Sok gyermek csak az óvodában eszik főtt ételt. Szomorú, de egyre több a túlsúlyos, elhízott kisgyerek. Ajánlatos lenne az ultrafeldolgozott élelmiszerek, ízesített üdítők, édes pékáru, nassolni valók teljes kiiktatása az étrendből.



Forrás: freepik.com

Vitaminok

A C-vitamin, D-vitamin, a cink és a vas különösen fontosak az immunitás szempontjából. A gyümölcsök, a zöldségek, a teljes kiőrlésű gabonák és a jó minőségű húsok segíthetnek abban,

hogy gyermekünk elegendő tápanyagot kapjon. Ősszel és télen a D-vitamin pótlása elengedhetetlen.

A bélflóra egészsége kulcsszerepet játszik az immunválaszban. A joghurtokban, a kefirben és más fermentált ételekben található probiotikumok elősegíthetik a bélflóra egyensúlyának fenntartását. Hiszen tudjuk, hogy az immunrendszerünk 70–80%-a az emésztőrendszerben található.

A halakban, a tengeri ételekben és az egyes növényi olajokban található omega-3 zsírsavak gyulladáscsökkentő hatásúak, és erősítik az immunrendszert. Ezeket az ételeket a gyerekek nem igazán kedvelik, ezért jó minőségű halolaj adagolása ajánlatos nekik. A halolaj pozitív hatással van az idegrendszerre, a látásra, az agyra, valamint gyulladáscsökkentő hatású is.

Immunrendszer-erősítők

A Béta-glükán egy természetes poliszacharid, cukor, amely bizonyos gombákban és élesztőkben is megtalálható, és befolyásolja a veleszületett és szerzett immunitást. Fogyasztása hosszú távon hozzájárulhat a szervezet természetes védekezőképességének a fenntartásához, különösen a megfázásos és influenza-időszakokban. Az immunsejtek aktiválása nemcsak az aktuális fertőzésekkel szembeni védelmet fokozza, hanem a szervezet regenerációs képességét is támogatja.

Ajánlatos a Pelargonium, vagyis afrikai muskátligyökér fogyasztása. A belőle készült fitoterápiás készítmény hatékony a megfázás tüneteire, a köhögésre, az orrdugulásra és a torokfájásra.

Hasonlóan javasolt az Echinacea purpurea, vagyis a bíbor kasvirág fogyasztása, melynek készítményeit a szervezet ellenálló képességének a fokozására használják, különösen vírusfertőzés és akut vagy krónikus gyulladások esetén. Antibakteriális hatása miatt különböző szájöblögetők és teakeverékek alkotórésze, melyek fogínygyulladás, torokgyulladás esetén alkalmazhatók.

Rendszeres mozgás



Forrás: freepik.com

A mozgás nemcsak a fizikai egészséget javítja, hanem az immunrendszert is erősíti. A rendszeres testmozgás segíti a vérkeringést, javítja a sejtek oxigénellátottságát, és fokozza a védekező sejtek aktivitását. A gyermekek számára a napi legalább 30–60 perc szabadban végzett mozgás javasolt. A friss levegőn való játék és futkározás nemcsak az immunitást segíti, hanem a D-vitamin-termeléshez is hozzájárul, amely fontos az erős csontozat és az immunrendszer szempontjából.

Megfelelő alvás

Az alvás kulcsfontosságú a regenerációban és az immunrendszer hatékonyságának a fenntartásában is. A megfelelő pihenés nélkülözhetetlen ahhoz, hogy a test felkészüljön a következő napi kihívásokra. A gyermekek napi alvásigénye életkoruktól függően változik, de általánosan 9–12 óra alvás szükséges a kisgyermekek számára. Fontos, hogy a gyerekek jól aludjanak. A sötét, csendes és hűvös szoba segíthet abban, hogy mélyebb és pihentetőbb alvásuk legyen.

Higiéniai szokások

A megfelelő kézmosás és a tisztálkodás alapvető a fertőzések megelőzésében. A gyermekeket már kicsi korban meg kell tanítani a helyes kézmosási technikákra, különösen étkezés előtt, mosdóhasználat után, valamint a betegségek megelőzése érdekében. A játékok, a gyermekszobák és a közvetlen környezet rendszeres tisztítása és szellőztetése csökkenti a baktériumok és vírusok terjedésének a lehetőségét.

Kiemelten fontosnak tartom a helyes és rendszeres orrfújást. A négy-ötéves gyerekeket már gond nélkül meg lehet tanítani orrot fújni. Az első és legegyszerűbb lépés a jó példamutatás: ne szipogjunk a gyerek előtt, fújjuk ki az orrunkat rendesen, és a zsebkendőt dobjuk a kukába. Ha játékosan közelítjük meg a feladatot, a gyerkőcnek is több kedve lesz hozzá. Érdeemes az orrfújással egyidőben azt is megtanítani, hogy a zsebkendőt a kukába dobjuk. A nátha megfelelő kezelésével sok betegség megelőzhető, mint például a középfülgyulladás vagy az arcüreggyulladás.

Környezet és stresszkezelés

A gyerekek érzékenyek a környezeti változásokra és a stresszre. A krónikus stressz gyengítheti az immunrendszert, így fontos, hogy a gyermekek számára megfelelő érzelmi és mentális támogatást biztosítsunk. A barátokkal való interakció, a szoros családi kapcsolatok és a játék mind hozzájárulnak a gyermekek érzelmi jólétéhez. A játék, az alkotó tevékenységek vagy akár a mesélés segíthet abban, hogy a gyermekek kipihentebbek és mentálisan is erősebbek legyenek.

Oltások és megelőzés

Az oltások alapvető fontosságúak a fertőző betegségek elleni védekezésben. Az oltási programok betartása segíthet abban, hogy gyermekünk elkerülje a súlyos betegségeket. Az influenza elleni oltás már hat hónapos kortól, a vakcina orrba csepegtetős formája pedig két éves kortól adható.

Fertőzések elkerülése

A megfelelő óvintézkedések betartása segíthet elkerülni a gyakori fertőzéseket. A vírusos és bakteriális fertőzések gyorsan terjedhetnek a közösségben, főleg cseppfertőzéssel, ezért fontos, hogy a gyermekek tanuljanak meg megfelelően viselkedni ilyen helyzetekben (például ismerjék a köhögés, tüsszentés etikettjét).

A gyermekek immunrendszerének védelme összetett feladat, de a fenti szempontok betartásával hozzájárulhatunk ahhoz, hogy erős és ellenállóképes védekező rendszert alakítsunk ki számukra. A rendszeres mozgás, a megfelelő táplálkozás, a megfelelő higiénia és az alvás mind segít abban, hogy gyermekünk a legjobb formájában védje meg magát a környezeti és fertőző kockázatokkal szemben.

Vörös Mária

Mozgásfejlesztés

„A mozgáshoz úgy közelíts, ahogy az élethez: lelkesedéssel, örömmel és hálával. Mert a mozgás az élet, az élet pedig mozgás. Mindkettőtől azt kapod, amit beleteszel.”
Ron Fletcher

A fejlődés egyik legfontosabb eleme a mozgás. Körülöttünk minden mozgásban van. Mozgás nélkül egyik életkori szakaszban sem lehet minőségi életet élni. Nincs olyan funkció, amelyhez ne kapcsolódna mozgás, mert az izmokból érkező impulzusok alapozzák meg a fejlődés minden területét. A mozgásfejlődés alapozza meg az érzékszervek fejlődését, a testséma kialakulását, a világban való tájékozódást, a pszichés funkciók fejlődését. A gyermek legfejlesztőbb élettevékenysége a játék, a mozgás.

A gyermek számára az élet első néhány éve döntő fontosságú a fejlődése szempontjából. A gyermekek a mozgás útján ismerik meg, fedezik fel a világot. Az idegrendszer fejlődése számára nélkülözhetetlen a mozgás. Kísérletek azt igazolják, hogy az aktív mozgástól megfosztott gyerekeknél az egyensúlyérzék, a látás, a kézhasználat, valamint a figyelemi és akarati funkciók nem fejlődtek tökéletesen, ami a későbbiek során tanulási zavar formájában jelenhet meg. Ha odafigyelünk gyermekünk mozgásfejlődésére, segítjük az iskolához szükséges képességek megalapozását.

A világra jövetel idején az érett újszülött már rendelkezik humánspecifikus reflexekkel. A reflexek olyan motoros minták, amelyek a méhben és a születés után alakulnak ki, hogy segítsék a túlélést és a fejlődési szükségleteket, miközben beindítják az agy növekedését. Ezeket a reflexeket szenzoros triggererek, például az érintések aktiválják. A szülő feladata, hogy segítse a gyermekben rejlő képességek kibontakoztatását megfelelő érzelmi, tárgyi és törődő háttér biztosításával. Azért fontos ez, mert az elemi struktúrák tökéletes működésére épülnek a bonyolultabb idegrendszeri kapcsolatok, ami a gyermek későbbi életében, a viselkedés, a jó tanulási készségek és képességek kialakításában kap fontos szerepet.

Automatizált mozgás nélkül a gyermek nem lesz képes gondolkodni. A reflexminták nem tűnnek el később sem, hanem az önkéntes mozgás alapjává válnak. A reflexek aktiválása és későbbi integrációja építi az agyat és a limbikus rendszert. Az erős alap lehetővé teszi a magasabb rendű gondolkodási készségeket, például összetett mozgások létrehozását, memorizálását és végrehajtását, valamint az olvasást. A mozgás serkenti az agy növekedését és elősegíti az agy egészségét. A különféle környezeti korlátok hatására bizonyos reflexek visszamaradhatnak. Már a fogantatás utáni időszakban is merülhetnek fel problémák, ha az anyák nem tudnak elegendő testmozgást végezni, vagy hosszabb ágynyugalomra van szükségük, mivel az egyensúlyi rendszer a méhben aktiválódik.

A tanulás nem csak abból áll, hogy megtanulunk írni, olvasni, számolni. Ezek már magasabb rendű képességek, amelyeket a test és az agy összhangban való együttműködésére építhetünk fel.



Forrás: freepik.com

A csecsemőkortól az iskoláskorig tartó időszak kifejezetten fontos a gyermekek mozgásfejlődése szempontjából. Ebben az időszakban sajátítják el azokat a mozgásmintákat, amelyek a későbbi, bonyolultabb, összetettebb mozgásformák alapjai.

A korai gyermekkorban kimaradt mozgásos készségek, képességek hiánya felnőttkorra is megmarad, ezért nagyon lényeges ez az időszak. Amennyiben a csecsemők túl sok időt tölt(het)nek korlátozó helyeken, akkor a mozgáskorlátozás megakadályozza az agyat a szenzomotoros rendszer kialakításában. Az optimális agynövekedéshez a babának sok időt kell tölteniük a padlón, hogy felfedezzék a fejlődési mintákat. Amikor az emberek megpróbálják felgyorsítani a fejlődést azáltal, hogy a babát ülő vagy álló helyzetbe támasztják, mielőtt ők önállóan érnék el ezeket a mérföldköveket, hiányosságok jelenhetnek meg az agyi feldolgozásban. Szakemberek kimutatták, hogy a mozgásfejlődés összefüggést mutat a nyelvi képességek fejlődésével. Az agyban olyan folyamatok és strukturális változások (például a hipocampus méretbeli növekedése) játszódnak le, amelyek pozitívan befolyásolják a figyelmet, a koncentrációt, s ez elősegíti az iskolai teljesítmény javulását.

Az idegrendszer fejlődése és a végrehajtó mozgások tehát összefüggnek egymással, így válnak képessé a gyerekek egyre bonyolultabb mozgások végrehajtására, amelyek elősegítik az idegrendszer fejlődését, érését, tökéletesítését, ami a beszéd, a gondolkodás, az észlelés tökéletesítéséhez vezet.

A mozgásfejlődés meghatározott sorrendiséget követ, amelytől ha eltérést fedezünk fel a gyereknél, akkor ezt mint egy jelzést kell felfognunk, és fejleszteni kell annak érdekében, hogy a gyermek az iskolai feladatait gördülékenyen tudja abszolválni.

A mozgásterápia a fejlődésben elmaradt, készséghiányos gyerekek idegrendszerének a fejlesztésére szolgál. Több olyan gyerek van, akinél a beszéd- és a mozgásfejlődés nem indult meg időben, illetve nem ment végbe hibátlanul, ezért olvasási, írási zavarral küzdenek az iskolában, valamint figyelemzavar és magatartás-zavar is tapasztalható náluk. Ha ezeknél a fejlődésben elmaradt gyermekeknél az alapvető mozgásformákkal még egyszer beindítjuk az idegrendszer érési folyamatát, akkor a mozgás-, beszéd-, olvasás- és írásbeli hiányosságaik kifejezetten gyógyulnak, és eredményesebb fejlettségi állapot érhető el náluk.



Forrás: freepik.com

A mozgásterápia segítségével a következő területek fejleszthetők:

- Egyensúlyérzék
- Pontos finommozgások – a jól irányítható kéz alapfeltétele az írástanulásnak
- Dominancia – kéz, láb, fül
- Térérzékelés
- Térirányok felismerése síkban, jobb/ bal, fent/ lent
- Reprodukáló képesség síkban és térben – utánzás
- Soralkotás, sorritmus
- Szem-kéz koordináció
- Az iránykövetés képessége
- Biztos alak-háttér megkülönböztetés
- Alak-forma-szín-nagyságállandóság – kis- és nagybetűk megfeleltetése, nyomtatott szöveg írottra való másolása
- Gestalt látás – részek egészként értékelése
- Azonosság és különbözőség felismerése
- Auditív megkülönböztetés

- Analizáló–szintetizáló képesség
- Átfordítási képesség
- Beszédkészség
- Gondolkodás
- Emlékezet
- Figyelem
- Szocializáció
- Feladattudat
- Kudarctűrő képesség

Ezen alapképességek megléte biztosítja a gördülékeny iskolakezdést, az örömteli írás- és olvasástanulást.

Štefkovič Patasi Ágnes

A mentális egészség fontossága a katedrán innen és túl

*Mindenik embernek a lelkében dal van
és a saját lelkét hallja minden dalban.
És akinek szép a lelkében az ének,
az hallja a mások énekét is szépnek.
(Babits Mihály: A vihar)*

Vajon milyen az, ha az ember lelkében szép az ének? Tudunk-e a másik ember lelkével kapcsolódni, ha a sajátunkban az ének hamis? Úgy gondolom, Babits szavai bizonyos értelemben arról szólnak, hogy az, aki mentálisan jó kondícióban éli a mindennapjait, az embertársaihoz és magához is könnyebben megtalálja az utat. Szép a lelkében az ének.

Mit jelent a mentális egészség 2025-ben? Erre keresem a választ és a kapaszkodókat ebben a cikkben. A mentális egészség fogalma gyakran jelenik meg különböző beszélgetésekben, cikkekben, podcastokban, sőt 1992-től még a naptárban is helyet kapott: október 10-én ünnepeljük a világnapját. Ildomosnak tartom tehát a hivatalos meghatározást is megemlíteni, melyet a WHO, az Egészségügyi Világszervezet a következőképpen fogalmazott meg: „a mentális egészség a jóllét olyan foka, amelyen az egyén megvalósítja képességeit, meg tud küzdeni az élet mindennapos nehézségeivel, eredménnyel és gyümölcsözően képes dolgozni, valamint hozzá tud járulni saját közösségéhez.” Ez magába foglalja az érzelmi, pszichológiai és társas jóllétet, befolyásolva, hogyan gondolkodunk, érzünk és cselekedünk a mindennapokban. A mentális egészség nem pusztán a mentális betegségek hiánya, hanem a pozitív fejlődés állapota.



Forrás: freepik.com

Pedagógusként az ember szerepe túlmutat a tudás átadásán. A tanár növekedést biztosít, támogatást ad diákjainak, gondolkozásra inspirál, tükröt tart és felemel, ha épp arra van szükség. Ahhoz azonban, hogy ezt a nagy feladatot jól tudja ellátni, elengedhetetlen a mentális egészség fontosságának megértése – mind a sajátjéé, mind a diákjaié.

Egy 2019-es, az Education Support Partnership által az Egyesült Királyságban végzett felmérés szerint az oktatási szakemberek 72%-a stresszesnek érezte magát, míg 31%-uk mentális egészségi problémákról számolt be az azt megelőző évben. A pedagógusok jelentős stresszről számoltak be a munkaterhelés, a diákok viselkedése és az adminisztratív követelmények miatt. Itt felhívnom a figyelmet a dátumra, merthogy 2020 után a helyzet csak rosszabbodott. A COVID-19 járvány súlyosbította ezeket a kihívásokat. Egy 2021-ben közzétett tanulmány megállapította, hogy a tanárok a járvány idején nagyobb mentális egészségi problémákról számoltak be, mint más szakmák képviselői, különösen a távoktatást végzők, akik lényegesen magasabb szintű szorongást éltek át, mint azok, akik jelenléti formában tanítottak (arxiv.org). Egy másik kutatás rámutatott, hogy a tanárok szorongásos és depressziós tünetei jelentősen növekedtek 2020 márciusa és 2021 februárja között, ami a mentális egészség romlását mutatja a járvány alatt (eric.ed.gov). A tanulmány arra is kitér, hogy amint az iskolák visszatértek a személyes oktatáshoz, tapasztalható volt némi javulás, és bár még mindig vannak kihívások, melyek a világjárvány maradványaiként maradtak fenn, a mentális egészség bizonyos részegységei javulni kezdtek (journals.sagepub.com).

Most nézzük meg a másik oldalt is, milyen mentális egészségről számolnak be a kutatások a diákok esetében. Az UNICEF nemzetközi kutatásai arról tájékoztatnak, hogy világszerte minden hetedik serdülőből egy szenved valamilyen mentális betegségben. Az öngyilkosság a 15–19 évesek körében a negyedik vezető halálozási ok globálisan, míg egyes régiókban, például Kelet-Európában és Nyugat-Európában, a második. A serdülők mentális problémáinak 40%-a szorongáshoz és depresszióhoz köthető. Bár konkrét és aktuális szlovákiai kutatási adatok egyelőre nincsenek napvilágon, a régióban tapasztalható tendenciák alapján feltételezhető, hogy a szlovákiai gyermekek és fiatalok is hasonló kihívásokkal néznek szembe a mentális egészség terén.

Ezen a ponton fontos, hogy megértsük, az élet mely aspektusaiban nyilvánul meg a mentális egészség jelenléte. Ha kulcsfontosságú életterületekre osztjuk, jobban megérthetjük a hatásait, és hatékonyabban kezelhetjük. Képzeljük el, hogy a következő témakörök téglaként rakódnak egymásra. Nem fontosabb az egyik a másiktól, ugyanolyan szerepük van, stabil és terhelhető működést biztosítanak az egyén számára, tekintet nélkül az életkorra, legyen szó egyaránt diákról vagy pedagógusról.

Szubjektív jólét

Az első téglánk a *szubjektív jólét*, amikor az egyén pozitívan értékeli életét és önmagát, és képes megküzdni a mindennapi élet kihívásaival. Ebben benne van az érzelmek hatékony kezelése, az érzelmek felismerése, elfogadása, az azokkal való folyamatos munka. A tanárok gyakran szembesülnek stresszes helyzetekkel, például szoros határidőkkel vagy kihívást jelentő osztálytermi dinamikával. A szubjektív jóléthez fontos a reziliens személyiség. A reziliencia a nehézségekből való felépülés képessége. A motiváció állandó keresése, a reális célok kitűzése és a növekedési szemlélet elősegítik a reziliencia kialakulását.

A következő téglánk az *önismeret*. Azt utóbbi évek nagy témája az önismeret, és azt gondolom, ez egyben a legnagyobb érték is. A pszichológiai rendelők ajtajai kinyíltak a nyilvánosság előtt, önismereti könyvek, podcastok, tanfolyamok lepték el a piacot. Nem csoda hát, hogy a legnagyobb könyvesüzletek top 10-es eladási listáin biztosan szerepel minimum egy, de inkább több, pszichológus által írt könyv. Úgy tűnik, az emberiséget még mindig foglalkoztatja a lélek működése, válaszokat és tanácsokat keresnek önmagukról. Azt gondolom, az önismeret valójában a kérdésekről szól. Ki vagyok én a tanári asztal mögött, és ki ül előttem a padban? Ki vagyok én, amikor elkerülöm a konfliktust a felettesemmel? Ki vagyok én, amikor nem tudok nemet mondani a munkatársamnak? Mit hozok magammal a primáris családomból? Az önismeret egyfajta folyamat, amelyben szép lassan lehámozzuk az egyes rétegeket, szerepeinket, pózainkat, megértve az alapvető működésünket, a tudattalan tartalmainkat és kapcsolati dinamikáinkat, amelyek emberré tesznek minket. A lehetőségek tárháza széles: egyéni pszichoterápiás folyamat, csoportterápia, művészetterápia, önségítő csoportok. A COVID-19 járvány óta az egyes segítő szakemberek teret adnak az online üléseknek is.

Munkahelyi környezet

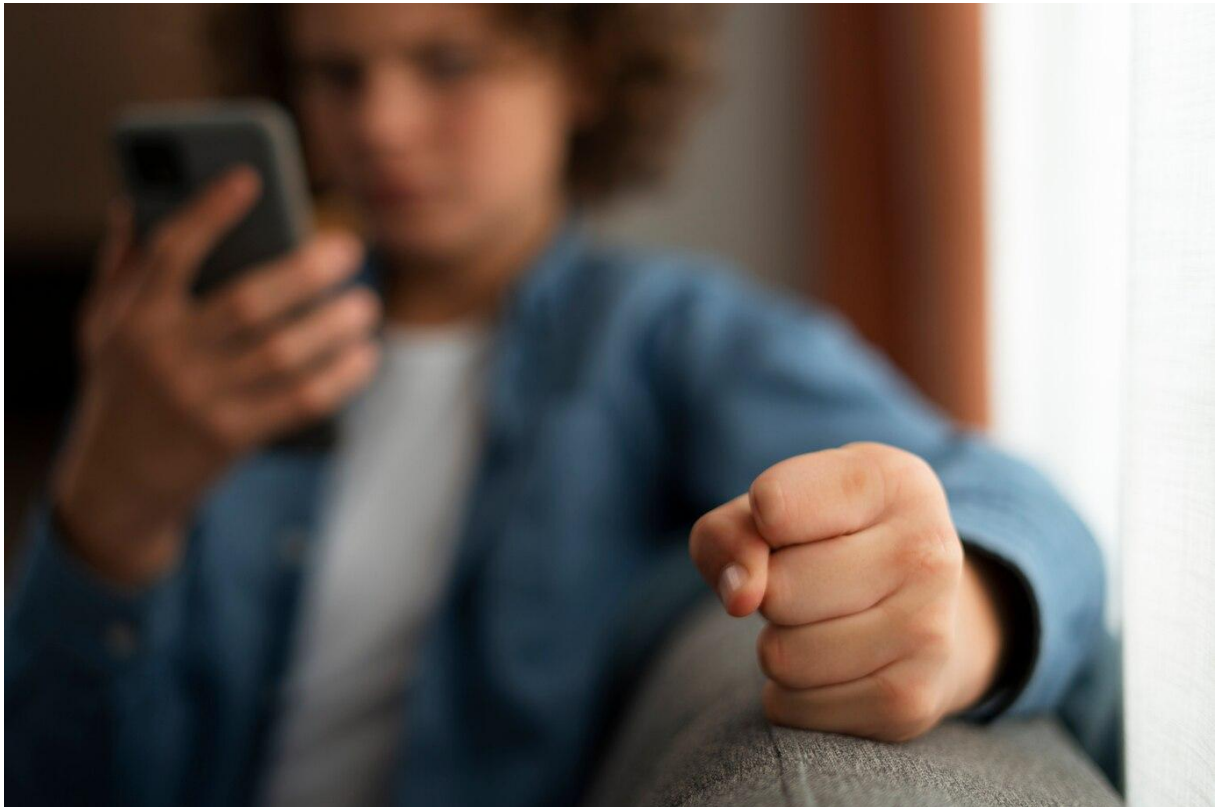
A soron következő építőelemünk, amely szintén a jó mentális egészséget szolgálja, *a munkahelyi környezet, a munka–magánélet egyensúlyának a megtalálása, a kollegiális támogatás, a szakmai fejlődés*. Az önismeret mellett, azt gondolom, az utóbbi évek következő nagy témája a közösség építése, a megtartó és támogató környezet megtapasztalása. Az erős kapcsolatok kiépítése a kollégákkal és a diákokkal közösségérzetet teremt. Az élmények megosztása, támogatás nyújtása és az eredmények megünneplése pozitív munkahelyi légkört teremt, amelyben jó együtt lenni. Az egészséges társas kapcsolatok alapvető fontosságúak a mentális egészség szempontjából. Érzelmi támogatást nyújtanak, csökkentik az elszigeteltség és elősegítik a tartozás érzését. A megfelelő családi háttér, a barátok, a közösség biztos alapot nyújtanak az érzelmek kifejezéséhez és a stressz kezeléséhez. A rendszeres kommunikáció és a közös tevékenységek, a gondoskodás másokról erősítik ezeket a kötelékeket. A tanár–diák kapcsolat meghatározó: ez generációk, életutak összetetalálkozása, útkeresés egymáshoz. Egy jó tanár–diák kapcsolat nemcsak a diák mentális egészségét befolyásolja, hanem a tanárét is. Az empátia és megértés kimutatásával kialakított kapcsolat biztonságos környezetet teremt. Az aktív hallgatás és a nyílt kommunikáció arra ösztönzi a diákokat, hogy megosszák problémáikat. Az együttes növekedés, fejlődés növelheti a nemcsak diákok, hanem a pedagógusok rezilienciáját és érzelmi jóllétét is.

Fizikai egészség

Az elme és a test összekapcsolódik. *A fizikai egészség, a testmozgás, a táplálkozás, az öngondoskodás és az alvás* azok a téglák, amelyeket sokat hangoztat az orvostudomány. Temérdek cikk és könyv szól arról, hogyan étkezzünk, sportoljunk helyesen. Ezek közül méltatlanul keveset beszélünk az alvás fontosságáról. Egy átfogó amerikai kutatás kimutatta, hogy a megfelelő alvási szokások éveken meghosszabbíthatják az életet. A kutatás szerint a kevés alvás súlyos betegségekhez és az élet hosszának drámai megrövidüléséhez vezethet. Az alvásunk érzékeny része a működésünknek, erről tanúskodik az az állítás is, hogy az alvásban megjelenő zavarok akár fél évvel korábban képesek előre jelezni a mentális egészség romlását. Elmondhatjuk, hogy az alvás úgy működik, akár egy vészcsengő, rögtön jelez, amint állapotrosszabbodást érzékel a működésünkben. Az agyat kihívások elé állító tevékenységek végzése és az egészséges életmód fenntartása, beleértve a megfelelő alvást, hozzájárulhat a demencia kockázatának csökkenéséhez. A megfelelő mennyiségű és minőségű alvás segít az agy regenerációjában, pozitívan hat a kognitív képességekre és a hangulatra, valamint az

érzelmi egyensúlyra. Az alvás során a limbikus rendszer – az érzelmekért felelős agyi központ – regenerálódik, így a stresszhelyzetekre is jobban tudunk reagálni. Fontos, hogy sokat és sokszor beszéljünk a megfelelő alváshigiéniáról, nemcsak a diákok, hanem a pedagógusok esetében is. Fontos észben tartanunk, hogy a jó és minőséges alvás megalapozása már rögtön az ébredés után kezdődik.

Digitális és médiahatások



Forrás: freepik.com

Nem véletlen, hogy az utolsó téglát, a *digitális és médiahatások* témakörét a megfelelő alvási szokások után említem meg. Mindannyiunk számára ismerős az éjjeli végtelen képernyő pörgetésének helyzete, amely jelentősen megzavarja az alvásciklust. Ebben a digitális korban a médiatartalom fogyasztása jelentősen befolyásolja a mentális egészséget. Nemcsak a képernyőidő mennyisége, hanem a tartalmak minősége is hatással van a mentális egészségre. A közösségi média egyrészt összeköt és tájékoztat, másrészt azonban összehasonlítóshoz és szorongáshoz is vezethet. Digitális stressz – a szakirodalom erről a fenoménról számol be a digitális eszközök intenzív megjelenésével. Az intenzív közösségimédia-használat és a kimaradástól való szorongás, a FOMO (Fear of missing out) között is összefüggést találtak. Azok, akik jobban szoronganak a valamiről lemaradás és kimaradás érzése miatt, hajlamosabbak az étkezés, a munka vagy bármilyen elfoglaltságuk közben is pörgetni telefonjukat, és belépni a digitális közösségi térbe.

A felsoroltak a teljesség igénye nélkül kerültek papírra, és bizonyosan akad még jópár olyan tényező, amely pozitívan befolyásolja mentális egészségünket. Az új évszak, a tiszta lap új lehetőségeket ad, hogy közösen gondolkodjunk, hogy merjünk változtatni vagy legyen bátorságunk másokat változásra ösztönözni.

Megjegyzés: Az utóbbi hónapok történései után elengedhetetlen, hogy kiemeljük, a súlyos pszichés zavarok nemcsak a felnőttek, de a gyerekek körében is egyre megszorodtak. Ebben a cikkben nem tértem ki a patológiai esetekre, hiszen a mentális és viselkedészavarok esetében a diagnózis felállítása nem pedagógusi és nem is pszichológusi kompetencia, hanem csakis pszichiátriai. Ám a tragédiák megelőzése érdekében kulcsfontosságú, hogy mindannyian éberek maradjunk!

Felhasznált irodalom

Babits Mihály: *A vihar*. In: Nyugat, 1911, 19. sz.

Url: <https://epa.oszk.hu/00000/00022/00089/02766.htm>

https://arxiv.org/abs/2109.01547?utm_source=chatgpt.com

https://eric.ed.gov/?id=EJ1360528&utm_source=chatgpt.com

https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/21582440231217872?utm_source=chatgpt.com

<https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>

Nagy Mészáros Krisztina

„Csak“ egy pofon!

A gyermekek nevelése egy egészen komplex, több szempontból is összetett folyamat, amely többösszetevős képlet, hiszen jelen van benne a szülő, a gyermek, a környezet, s mindezek kölcsönös hatása is.

A nevelésre hat a benne részt vevő felek kora, műveltsége, szokásai, mentális állapota, tanult mintái, tudattalan folyamatai és örökölt sorsa, amelyet transzgenerációs örökségnek is nevezünk. Ezeken kívül azokat a hatásokat is figyelembe kell vennünk, amelyek a családi berendezkedésben jelennek meg, például hogy melyik szülő mennyire domináns a nevelésben, elváltak vagy egy háztartásban élnek-e a szülők.

A nevelés már a születéstől elkezdődik, természetesen nem a hagyományosan értelmezett elképzelés szerint, nem verbalizált formában, hanem utánzással. A szülők példája nagy hatással van a gyermekekre; a pozitív viselkedésmoделlek segítik őket a helyes értékek elsajátításában. A szülőktől hozott mintakövetés a legerősebb hatások egyike, vagyis mindhiába prédikál a szülő a dohányzás káros hatásairól, ha közben ő maga dohányzik. A gyermekében így az a minta jelenik majd meg igaznak, követendőnek, hogy amikor a felnőtt stressz éri, rágyújt. Ugyanez igaz más területre is, így az unokánk nevelésében is olyan mintát követ majd a gyerekünk, tudatosan vagy nem tudatosan, amit mi adtunk át. A magzati időszak pszichológiai hatásait kutatva is nagyon érdekes felismerések születtek, hiszen az idegrendszer fejlődése szempontjából óriási a jelentősége, hogy milyen érzelmi állapotban volt az anya a várandósság ideje alatt.

A gyermek legfontosabb tanulási eszköze tehát az utánzás. Így ha mi, a nevelők jó példát mutatunk, megfelelően járulunk hozzá a gyermekünk lelki és fizikai egészségéhez.

De mi is a jó példa a nevelésben?

A gyermeknek éreznie kell a szülői szeretetet és támogatást, ami biztonságérzetet nyújt neki: azt, hogy a szülő jelen van az életében, a gyermek elakadásainál is megértő, visszajelzi a gyermekének, hogy a hibákat be kell ismerni, azokon keresztül fontos tanulni, és akár közös erővel más megoldást találni. Ehhez azonban elengedhetetlen a nyitott, őszinte és rendszeres kommunikáció, amely segít a gyermek érzelmi fejlődésében és a kapcsolat elmélyítésében. A jó szülő képes alkalmazkodni a gyermek szükségleteihez és fejlődési szakaszaihoz, vagy legalábbis igyekszik így tenni. Néha azonban az is időbe telik, mire a szülő felismeri, hogy már nem aktuálisak azok a módszerek, ahogy addig a gyermekét nevelte.

A határszabás és a következetes szabályok létrehozása segít a gyermekeknek az önkontroll és a felelősségérzet kialakításában, de ezek betartása legtöbbször szülői feladat. A határok megfogalmazásába, kialakításába azonban már egy nagyobb gyerek is bevonható, megkérdozhető, ez ugyanis segíti a szabályok betartását.

A szülői bátorítás és a gyermek erőfeszítéseinek az elismerése fontos az önbizalom és az önállóság növelésében, még akkor is, ha a legtöbb szülő úgy gondolja, elég magabiztos a gyermeke. A valódi erőfeszítésekért mindig jár a dicséret.

Létezik egy alapérvényű szabály, mégpedig, hogy: az az ember, aki mentálisan jól van, annak nincs szüksége arra, hogy másokat bántson. Ebből a felvetésből indulok ki, amikor azt a kérdéskört járom körül, vajon jogos, illetve hasznos-e, ha egy gyereket pofonnal és a fizikai bántalmazás bármilyen eszközével nevelnek. Tegyük fel a kérdést: 1. válhat-e jobb ember abból, akit fizikailag bántalmaznak, és 2. létezik-e jobb, kíméletesebb, az együttműködést segítő módszer a gyereknevelésben!



Forrás: freepik.com

A gyerekek bántalmazásával kapcsolatban 2005 óta zéró tolerancia van Szlovákiában és Magyarországon is. Ma a jogszabályok nem túlféltik a gyerekeket, ahogy azt sokan hangoztatják, hanem egyszerűen csak ugyanarra a szintre emelik a gyerekek védelmét, mint ahol a felnőttek vagy az állatok védelme van. Ahogy egy felnőttet, úgy a gyermeket sem szabad megütni. Pont.

Gyakran hallom a munkám során a következő állításokat: „Apám jó ember volt. Ha nem fogadtam szót, kaptam ugyan tőle egy atyai pofont, de az indokolt volt.” Vagyis sokszor az emberek a gyermekkori traumáikat úgy dolgozták fel, hogy a szüleik ilyen jellegű vétkeit, hibáit átkeretezik, s ezzel pedig felmentetik őket.

Létezik azonban más út, más módszer is. A nevelés Vekerdy Tamás szerint nem más, mint hiteles együttélés a gyermekkel. A gyermek az élete során a szülői mintákkal találkozik először, ezek mint személyes példák, nagyban befolyásolják viselkedését. A gyermekek legkorábbi szokásai a gondviselők és a számukra fontos személyek utánzása során alakulnak ki.

Milyen típusú nevelést alkalmazunk?

Tisztázzuk, hogy nem csak egyféle nevelési stílust alkalmazunk, ugyanis bizonyos helyzetek más-más hozzáállást követelnek meg az anyától és az apától. Nézzük a nevelési stílusok általános leírását.

Az *engedékeny szülő* nem állít fel szabályokat és korlátokat, nem követel, nem büntet, hanem elfogadja a gyermek kívánságait, cselekvéseit, és azoknak alárendeli magát. A családi szabályoknál mindig megmagyarázza, mi miért van. Nagyon érzékeny a gyermek igényeire, kerüli a konfliktusokat a gyermekével. Ha a szülő valamit el akar érni, akkor alkudozik, kérleli a gyermeket. Ez a szülői magatartás vezet leginkább az elkényeztetett, a szülőknek is parancsolgató gyermekek viselkedési modelljéhez, ugyanis a gyerek nagyon korán felismeri, milyen módszerekkel tudja kivívni akaratát az engedékeny szüleinél.

A *tekintélyelvű nevelési stílus* úgy jellemezhető, hogy nagyon magas a szülői kontroll, de a szülői érzékenység alacsony szintű. A szülő a gyermek engedelmisségét alapvetőnek tartja, követeli azt, a szabályok megkérdőjelezhetetlenek, azokat mereven alkalmazza, melyeket ha a gyermek nem tart be, akkor bünteti érte (akár a bántalmazás különböző eszközeivel is). Ez a szülői magatartás annyira visszahúzódná teheti a gyermeket, hogy az kerüli a kapcsolatot mind a gyerekekkel, mind a felnőttekkel, ugyanis hiányzik a gyermek érzelmi biztonsága.

A *hiteles szülő* is kialakít szabályokat, elvárja azok betartását, de bizonyos fokig rugalmas és alkura is hajlik. Ha szükséges, magyarázatot ad, de meghallgatja a gyermekét is, aki számára világosak az elvárások. Az ezen nevelési módszert követő szülők valós választási lehetőségeket kínálnak. Gyermekük sikerebben alkalmazkodnak, jobb az önértékelésük, jobb iskolai eredményeket érnek el, szociális készségeik fejlettebbek, jobban tudják kontrollálni érzelmeiket, indulataikat.

A pozitív, *demokratikus nevelés* célja, hogy a gyermek személyiségében rejlő lehetőségekből kiindulva lehetővé tegye számára a teljes önmegvalósítást, kiteljesedést. Ehhez az szükséges, hogy a szülők képesek legyenek figyelni a gyermek érdeklődésére, a benne rejlő képességekre, nem pedig ráerőltetni saját, személyes ambícióikat. A pozitív nevelés szerint a szigorú szabályok, a kioktatás, az állandó utasítások helyett a szülő inkább vezeti, kalauzolja a gyermekét. Próbálja megérteni őt, próbálja megtalálni azokat a lehetőségeket, amelyek segíthetnek a gyermeknek, hogy kiteljesítse önmagát, s elsajátítsa az ehhez szükséges képességeket. Ennek megvalósításához biztonságos, érdekes környezetet kell teremteni számára, amely inspirálja a felfedezésre, és azt mutatja neki, hogy vannak érdekes dolgok, amikkel foglalkozhat.

A verés hatásai (kutatások a témában)

A bántalmazással fegyelmezés növeli az agressziót. Azokban az osztályokban, ahol nagyobb számban voltak olyan gyerekek, akik kaptak otthon néha egy-egy pofont, nagyobb volt az osztályon belüli konfliktusok száma, több volt a csúfolódás, és gyakoribb a fizikai agresszió. A verés sok viselkedési problémát okozhat: agressziót, paranoiát, önszabályozási problémákat, csökkent az empátiát, és gyengébb iskolai eredményekhez vezet.

Azok a gyerekek, akik túlságosan lassúak, nehezebb felfogásúak, lassan érőek, nehezebben alkalmazkodóak, gyakrabban kapnak verést otthon. A verés itt sok esetben a szülő türelmetlenségéből fakad. Ugyanolyan hatással van a gyerekekre az, amikor szimpla kézzel kapnak egy odacsapást vagy pofont, mint az erősebb bántalmazás (például amikor valamilyen tárggyal csapják meg, sőt: a fizikai fájdalom- vagy kellemetlenség okozás minden formája

kiváltja ezeket a negatív hatásokat, ilyen például a zuhany alá tartás, a hajhúzás, a lefogás, a koki stb.).

Egy pofon még nem a világ?

A Hintalovon Gyermekjogi Alapítvány 2021 tavaszán induló kutatásának célja, hogy feltérképezze, mit gondol ma a társadalmunk a bántalmazásról, és milyen lehetőségei vannak a közösségi gyermekvédelem megvalósításának. A kutatásban Magyarországon kívül további négy ország: Albánia, Moldova, Románia és Szlovákia nonprofit szervezetei vesznek részt. A régiós kutatás célja, hogy az eredmények alapján olyan javaslatokat fogalmazzanak meg a szakemberek a közösségek számára, amelyek növelhetik a gyermekek biztonságát, és segíteni tudnak a helyi közösségeknek a gyermekekkel szembeni bántalmazás megelőzésében, felismerésében és kezelésében.

A kutatás eredményei alapján teljes az egyetértés abban, hogy a szexuális bántalmazás, a súlyos fizikai bántalmazás, valamint az egészségügyi tüneteket is okozó elhanyagolás a gyerekekkel szembeni erőszak elfogadhatatlan formáit jelentik. Ugyanakkor a kisebb mértékű fizikai erőszakkal (például pofon), valamint a verbális erőszakkal szemben jóval megengedőbb attitűd jelenik meg.

A kérdőívet kitöltők negyede részben vagy teljesen egyetértett azzal, hogy a gyerekek fizikai büntetése nem jó, de néha elkerülhetetlen. 15%-uk szerint egy szülőnek akkor van joga megütni a gyermekét, ha fontosnak tartja, hogy a gyerek ne ismételjen meg egy bizonyos viselkedést. Ráadásul úgy vélték, hogy ez nagyon általánosan van jelen a társadalomban, 10-ből 7 szülő fegyelmezi így a gyermekét. A verbális erőszak nagyobb elfogadottságát jelzi az is, hogy a gyerekek ilyen esetekben azért nem tettek semmit vagy nem meséltek később sem róla, mert nem tartották fontosnak, jelentősnek – ez derült ki a gyerekek kérdőívre adott válaszaiból is.

„Engem is vertek, mégis rendes ember lett belőlem!”

Azt senki sem tudhatja biztosan, milyen gyerekkora, később kapcsolatai lettek volna, ha nem tapasztalta volna meg a fizikai bántalmazás semmilyen formáját, akár a szülői pofonét. Ahogy abban sem lehetünk biztosak, hogy akár egy pofon nem okoz-e olyan mély sérülést a gyermekünkénél, amire mi nem gondolunk! Csak azt tudjuk, hogy az erőszaktól még senki sem kapott szárnyra, és ha felnőttként is emlékszünk még arra a pofonra, be kell, hogy lássuk: az bizony komoly trauma volt számunkra. Szégyent, meg nem értettséget éltünk meg. Bárhogyan is érvelünk ma, mikor visszagondolunk rá, akkor, amikor mi voltunk gyerekek és kaptuk, féltünk. Ám annak a félelemnek a hatására sem lettünk jobb tanulók, rendszeretöbbség, kevésbé konfliktusos gyermekek. Vagyis alapjában nem kezdtünk el másképp működni, hanem leggyakrabban csak titkolódnunk. A félelem ugyanis épp erre jó: falakat emel a gyerek és a szülő közé.

Sokan érvelnek azzal, hogy a pofon révén a gyerek megérti, mit kellene tennie, megtanulja, mi a helyes viselkedés, mintegy nyomatékosítva a tanulságot. Új-Zélandi kutatók éppen ezért 5 és 14 éves kor közötti gyerekeket kérdeztek ki a szüleik nevelési módszereiről. A gyerekek 88 százaléka számolt be arról, hogy tapasztalta már a fizikai fegyelmezés valamilyen formáját a szülei részéről, azonban a gyerekek fele mondta azt is, hogy nem értették, mi is lett volna a helyes viselkedés.

A szülők gyakran tehetetlenségből, dühből vagy kétségbeesésből, ijedtségből reagálnak ütéssel, amivel nem igazán tanítják meg a gyermeküknek sem az önuralmat, sem azt, hogyan kellene egyes helyzetekben mindenki számára biztonságosan vagy higgadtan viselkedni.

Mi vezethet a fizikai bántalmazáshoz?

A fizikai erőszak alkalmazása a szülők részéről különböző okokra vezethető vissza, és ma már közismerten nem a legjobb vagy leghatékonyabb módszer a gyermeknevelésben. Néhány lehetséges okra mégis kiérnék, ami érthetőbbé teszi számunkra, miért aktuális még mindig a társadalmunkban.

A szülők néha kétségbeesetten próbálnak szigorítani, ha úgy érzik, hogy a gyermekük nem hallgat rájuk, vagy nem követi a szabályokat. A szigor ellenállást szül, ami az anyából, apából agressziót vált ki, vagyis nincs módszerük az adott stresszhelyzet felismerésére és az önnyugtatóra.

Sok esetben a szülők olyan mintákat sajátítottak el a saját gyerekkorukban, ahol a fizikai büntetés normálisnak számított, amelyeket a saját gyermekeikre is átvívnak.

A hétköznapi stressze, a munkahelyi problémák, a pénzügyi nehézségek vagy a családi konfliktusok fokozhatják a feszültséget, s ez miatt a szülők hajlamosabbak lehetnek a fizikai erőszakra, ami általában dühátvitellel történik: nem is a gyerekre haragszom, de azon vezetem le dinamikáiban. Olyan közösségekben, ahol a fizikai büntetés elfogadott tágabb társadalmi jelenség, a szülők hajlamosabbak arra, hogy ezt a módszert alkalmazzák, mert elvárják tőlük, a környezet nyomást gyakorol a szülőre, ha az nem alkalmazza a régi, mások által jól bevált módszernek tekintett pofont.

Számos bántalmazó szülő küzdhet mentális zavarokkal, például depresszióval, szorongással vagy személyiségzavarokkal, amelyek befolyásolhatják a gyermekhez való viszonyulásukat.

A bántalmazó magatartás gyakran generációs problémaként öröklődik. Ha a szülő maga is bántalmazás áldozata volt gyermekkorában, könnyen ismételheti a nyers, agresszív dinamikát.

Önuralom = önszabályozás

Önszabályozásunk, önuralmunk egy képességünk, amely fejleszthető, ám egyénenként változó. Kutatások igazolják, hogy magasabb azoknál az embereknél, akiket kevesebb negatív stressz ért édesanyjuk várandóssága és az első pár életévük alatt, továbbá, akik olyan családban nevelkedtek, ahol a szüleiktől pozitív mintákat láthattak, sikereket élhettek át, illetve hatékonyabb megküzdési módszereket sajátíthattak el.



Forrás: freepik.com

A nevelés során az erőszakmentes kommunikáció és az együttműködés előnyös megközelítések, amely mind a szülő, mind a gyermek hatékony eszköze lehet. Az erőszakmentes kommunikáció eszközrendszerének megalapozása és kidolgozása Marshall B. Rosenberg nevéhez fűződik. Az erőszakmentes kommunikáció segít abban, hogy a szülők világosan és érthetően fejezzék ki érzéseiket és elvárásaikat. A módszer alkalmazása révén a gyermek érzéseinek megértésével és elfogadásával erősödik a bizalom a szülőkhez. A jó viselkedés jutalmazása növeli a gyermek motivációját a helyes cselekvésre. A problémák közös megbeszélése és megoldása erősíti a kapcsolatokat, és támogató légkört teremt. Az azonban nem mindegy, hogyan beszélgetünk, hiszen a cél, hogy mindkét fél meg legyen értve, egymás meghallgatása tehát kulcsfontosságú.

A szülőknek példát kell mutatniuk a gyermekeik számára: az együttműködés és a tiszteletteljes kommunikáció rengeteget segíthet a gyerekek fejlődésében. Amikor az anya vagy az apa úgy érzi, ebben még van mit fejlődnie, érdemes elsajátítania az asszertív kommunikáció eszközeit. Az asszertív kommunikáció nem más, mint egy tanulható kommunikációs készség, viselkedési vagy gondolkodási mintázat. Az asszertíven kommunikáló személy magabiztosan, saját érzéseit, igényeit és szükségleteit tudatosítva nyilvánul meg. További ismertetőjegye, hogy érzelmileg nehéz szituációban is helyt tud állni, emellett pedig képes arra, hogy meghallgassa, felfedezze és megértse a másik fél érzéseit, igényeit. Az asszertíven kommunikáló személynek az a célja, hogy úgy oldja meg a konfliktust, hogy közben minden résztvevő igényét szem előtt tartsa. Mindezt pedig úgy teszi, hogy nem hódol be, de nem is akar dominálni a másik fél felett.

A másik alkalmazható és tanulható módszer a pozitív fegyelmezés, amely egy olyan nevelési szemlélet, amelynek pszichológiai alapjait két pszichiáter, Alfred Adler és Rudolf Dreikurs fektette le. Adler szentül hitte, hogy a gyerekek elemi szükséglete, hogy kötődjenek a

környezetükben élőkhez. Szerinte azok a gyerekek, akiknek szoros a kapcsolatuk a családjukkal, szeretteikkel, környezetükkel, kevésbé hajlamosak a rossz viselkedésre. Ezt az elképzelést gondolta tovább Dr. Jane Nelsen (2013), aki „pozitív fegyelmezés” néven fektette le az elmélet alapjait.

A pozitív fegyelmezés célja, hogy segítsen a gyermekeknek megtanulni a helyes viselkedést anélkül, hogy alkalmaznánk a büntetést. A cél a gyermek tanítása: hogy megértse, miért nem megfelelő a viselkedése. Beszélgessünk vele arról, hogy a viselkedés miért nem elfogadható, és javasoljunk alternatív megoldásokat. A módszer alkalmazásával segítsük a gyermekeket az érzelmeik kezelésében, és tanítsuk meg nekik, hogyan fejezhetik ki megfelelően az érzéseiket.

A fizikai erőszak alkalmazása a szülők részéről gyakran összetett problémákra vezethető vissza, beleértve a stresszt, a tanult viselkedést és a szülői támogatás vagy ismeretek hiányát. Fontos, hogy a szülők keressék az erőszakmentes kommunikáció és nevelési módszerek alternatíváit, amelyek segítenek a következetes és támogató gyermeknevelésben. A gyermekkori traumák, érzelmi hiányok, nem megfelelően működő családi kapcsolataink megoldása, azok tudatos kezelése, az önismeret, a személyiségfejlődés nagyon sokat tud könnyíteni abban, hogy rálássunk a saját elakadásainkra, és azokat tudjuk orvosolni. Így lehetséges a gyermeknevelés hosszú folyamatában fejlődni és megfelelően kapcsolódni a gyermekhez, tiszteletben tartva az igényeit, ám a megfelelő és egészséges határok betartását is elősegíteni számukra.

Felhasznált irodalom

Jane Nelsen (2013). *Pozitív fegyelmezés*. Budapest, Reneszánsz Kiadó.
<https://hintalovon.hu/2021/08/02/kozossegi-gyerekvedelem/>

Ajánlás a téma iránt érdeklődőknek

Kereki Judit –Tóth Anikó (szerk.) (2019): *Lépések. Módszertani kézikönyv a kora gyermekkori intervencióban dolgozó szakemberek számára*. EFOP 1.9.5 A kora gyermekkori intervenció ágazatközi fejlesztése projekt. Budapest, Családbarát Ország Nonprofit Közhasznú Kft.
Rambala Éva (2012): *Az erőszakmentes kommunikáció alapjai*. Budapest, Kulcslyuk Kiadó.
Watzlawick, P. – Beavin, J. H. – Jackson, D. D. (2009): *Az emberi érintkezés. Formák, zavarok, paradoxonok*. Budapest, Animula.

Rásó Anikó

Kis párnácska nagy veszélyekkel

A kockázatokról és mellékhatásokról kérdezze gyermekét/ diákját, aki valószínűleg nem tud majd választ adni. Viszont a használatról, a beszerzésről, az ízesítésről, az erősségről naprakész információkkal rendelkezik már a 10–12 éves korosztály is.

Hogy miről is van szó? Egy apró, észrevehetetlen, fehér porral telített tasakról – az iskoláinkban snüssz néven ismert hóbortról írnék elsősorban Önöknek, Tisztelt Felnőtt Társadalom. Mert bizony jelentős lépéshátrányban vagyunk e téren gyermekeinkhez/ diákjainkhoz viszonyítva, sokunk azt sem tudja, mi fán terem ez a valami.



Forrás: A szerző archívuma

A kezdetekről

A megnevezés a svéd snus szóból ered, ami dohányt jelent. A kiinduló termék egy hagyományos svéd találmány, a rágódohány, mely még a 18. századból származik, és dohányt tartalmaz. Ez a változat az EU országokban tiltott – Svédország és Dánia kivételével. Amiket gyermekeink/ diákjaink snüssznek hívnak, azok nikotintasakok vagy nikotinpárnák, és nem tartalmaznak dohányt, csak a dohánylevelekből kinyert nikotinsót, általában valamilyen ízesítéssel együtt. A hazai piacon nagyjából 4–5 éve kezdett el futótűzként terjedni a termék, magával sodorva az egyre fiatalabb generációt. Ez kicsit sem meglepő, ugyanis évekig volt szabadon hozzáférhető üzleteink polcain, gyakran édességre hasonlító dobozkába rejtve. Szlovákiában 2023. január 1-jén kapott csak piros, 18-as karikát, addig nem minősült dohányterméknek.

Használati útmutató

A svéd őshöz hasonlóan szintén az ajak és az íny közé helyezve, a száj nyálkahártyáján keresztül jut a nikotin a szervezetbe. Nincs füstje, a használata nem igényel különösebb előkészületeket, és szinte észrevehetetlen – ami sokban a használók találmányának is köszönhető: hogy ne legyen feltűnő a felsőajak kidudorodása, amit a tasak felhelyezése eredményez, így párban rakják fel a szájba a dolgot: egyet jobbra, egyet meg balra! Hát nem leleményesek?

Mit is okoz a használatuk?

A nikotinos tasakok hosszú távú egészségügyi hatása még nem ismert. A klasszikus cigarettát is csaknem 100 évig füstölte az emberiség, mire rájöttünk a veszélyeire. Amit viszont biztosan tudunk: a snüssz egy rendkívül addiktív pszichoaktív szer. Nem véletlenül hívják kapudrognak, egyfajta belépőnek a függőségek útvesztőjébe. Az ízesítés és a magas nikotintartalom miatt könnyen kialakul az erős nikotinfüggőség. Veszélye abban rejlik, hogy minél fiatalabb életkorban kezdik el használni, annál gyorsabban alakul ki az addikció. Mivel egy fiatalabb szervezet anyagcseréje gyorsabb, sokkal gyorsabban reagál a szerre, és hamarabb is alkalmazkodik hozzá. A kamasz snüsszhasználók felnőtt korukra háromszor nagyobb eséllyel válnak dohányzóvá. Míg 1 szál cigi 1–2 mg nikotint tartalmaz, addig a párnácskák 4–6–10–16–20 mg nikotin/ tasak kiszerelésben kaphatók. Az illegális forrásból, elsősorban az internetről ettől jóval erősebb terméket is könnyűszerrel vásárolhatunk (tasakonként akár 100 mg nikotintartalomút).

Ugye, mondanom sem kell, hogy az alfa generáció sajnos gyakran pont ezt a beszerzési formát részesíti előnyben, merthogy az online térben nincs korhatár – azaz van, de nagyon egyszerűen kijátszható néhány kattintás segítségével.

A nikotin erejét sportoló fiataljaink is próbálják hasznosítani. Úgy gondolják, a nikotin egyfelől nyugtatja és ellazítja őket, másfelől energialöketet ad, és segíti a koncentrációt. Sok sportoló tekint rá fizikai teljesítményfokozóként is.

A fogászati rendelőkben egyre gyakoribbak az aktív snüsszhasználók szájüregében észrevehető kóros elváltozások, mint például a krónikus irritáció miatt kialakult ínygyulladás. Mivel a használók folyamatosan ugyanarra a pontra helyezik az ínyükön a párnácskákat, azok helyén fehéres, szürkés elszarusodás, azaz leukoplákia is képződhet, ami az egyik leggyakoribb rákot megelőző állapot.

Kezdő, fiatal használóknál a tasakból bejutó nagy mennyiségű nikotin rosszulétet válthat ki. Gyakori a fejfájás, a szédülés, a hányinger, a hányás, amelyek a nikotinmérgezés kezdeti tünetei, és a szerhasználat után nagyon gyorsan, 3–5 perc elteltével jelentkezhetnek. Súlyosabb esetben felléphet remegés, izzadás, zavartság, szapora pulzus, szívritmuszavar, izomgyengeség, görcsök, megváltozott tudatállapot, akár ájulás vagy kóma is. A nikotin a központi idegrendszer légzőközpontján keresztül gyakorlatilag le is állíthatja a légzést, ami oxigénhiányos állapotot okoz.

Mire érdemes odafigyelnünk, Tisztelt Felnöttek? Bár elég nehéz kiszűrni, ha gyermekünk/ diákunk behódol a láthatatlan ellenségnek, a viselkedésbeli változások árulkodó jelei lehetnek a snüssz használatának. Ilyenek például a depressziós hangulat, az álmatlanság, a frusztráció, a düh, a szorongás, a koncentrációs nehézségek, a nyugtalanság, a fokozott étvágy vagy

súlygyarapodás. És ha esetleg beigazolódik a gyanúnk a nikotintasak használatát illetően, a gyermek válasza valószínűleg tagadás, magyarázkodás, esetleg indoklás lesz.

Mit tehetünk? A tiltás, támadás, vádaskodás, kioktatás nem a legszerencsésebb módja a probléma megoldásának. Szülői/ tanítói példamutatás, érdeklődő beszélgetés, nyílt párbeszéd, bizalmi viszony és nagy adag türelem talán segíthet.

Vigyázzunk gyermekeinkre/ diákjainkra, Ők jelentik a jövőnket!

Váradi-Kusztos Györgyi – Veréb Lilla – Fehér Ágota

A pedagógushivatás mint segítő hivatás fókuszcsoporthoz tükrében

Bevezetés

*„Vezesd őket, utat ne tévessz, s magadhoz mindig hű maradj!
Mert élen állsz, és messze látszol, sose feledd, példa vagy!”
(Nagy László)*

A pedagógushivatás szerepe és értékei a gyermekek felnövekedésének kísérőiként igen meghatározóak a személyiség formálódásában. Kutatásunk során a pedagógushivatásra mint segítő hivatásra tekintettünk, s a segítő és a segített közötti kapcsolatnak alapvető értéket tulajdonító (Pinczésné Palásthy, 2015; Bagdy, é.n.) személyközpontú szemléletre támaszkodtunk.¹

Köztudott, hogy Rogers (2004) személyközpontú gondolkodásmódja közel áll az egzisztencializmus fogalmával összekapcsolt filozófiai irányzatok kérdésfelvetéseihez, mint ahogyan az is, hogy a Martin Buberrel 1957-ben folytatott diskurzusa (Cissna–Anderson, 1997) hozzájárult a személylé válás folyamatát megragadó koncepció kimunkálásában. Rogers és a humanisztikus pszichológia fenomenológia iránti érdeklődése is közismert (Tringer, 1992). Mindemellett az is tudható, hogy a személyközpontú szemlélet által képviselt főbb értékek az individuálsz pszichológia (Holdstock–Rogers, 1977)² nézeteiben is gyökereznek.

Úgy véljük, hogy e szemlélet a személyiség teljességéről, fejlődésének kibontakoztatásáról és az ahhoz szükséges segítői viszonyulásról olyan iránymutatásokkal szolgál, amelyek a pedagógushivatáshoz is közvetlenül illeszkednek.

A pedagógusok segítő viszonyulása a gyermekek felé a legtöbb pedagógiai tevékenységben megjelenhet. E viszonyulásnak pedig legfőbb meghatározója a segített irányában kifejeződő bizalom és az ő élményvilága kibontakozásának engedése. A segítségnyújtás lényege: a kapcsolatba lépés és általa a személyiségben lévő lehetőségek, erőforrások megtapasztalása, kibontakoztatása (Schmid, é.n.). Lényeges tehát a személy fejlődőképességében való hit, amelyet a pedagógus a kapcsolat erejére építve támogathat. E kapcsolat, amennyiben valóban személyközpontú, közvetlen, elfogadó, értékelésmentes találkozásként valósul meg, a segített irányában elkötelezett figyelemre épít, tudva azt, hogy az egyén a segítő viszonyulásán keresztül tud leginkább fejlődni. A segített figyelmes meghallgatása értéket jelent, hiszen ezáltal bonthatók ki a szavai mögötti érzések is, amelyeket a segítőnek érdemes visszatükröznie. Az empátia megértés lényege tehát az érzékeny ráhangolódás a másik fél élményeire: a segített szemével látni, az ő átélését, értelmezését elfogadva engedni azt megmutatkozni, s ezen

¹ Jelen tanulmányban a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának hallgatóival készült fókuszcsoporthoz beszélgetések tanulságaira építkezünk. A kutatást a Károli Gáspár Református Egyetem Szakmai identitás, hivatásszemélyiség formálása segítő hivatásokban kutatási pályázata támogatja.

² Az individuálsz pszichológia az embert a maga teljességében, kreatív, felelős, fejlődő egyénként tekinti, aki céljai felé halad a maga fenomenális mezőjében. Fő képviselője, Adler is megjelöli a másik személy egyéni világára történő ráhangolódás szerepét, az ő szemével való nézésnek és fülével való hallgatásnak értékét – amelyekben Rogers gondolataival való illeszkedés is megmutatkozik.

keresztül megérteni az ő világát. A kapcsolat kölcsönössége pedig abban is segítséget nyújt, hogy az egyén számára tudatosabbá váljanak saját élményei, tapasztalásai, ami őt egyre magasabb minőségű működésében is támogatja. A személyközpontú szemlélet alapján mindebben két további meghatározó is szerepet játszik: a törődés, feltétel nélküli elfogadás, személyként való értékelés érzékeltetése, valamint a belső megélések kifejezésében megmutatkozó őszinteség, hitelesség (Holdstock–Rogers, 1977; Schmid, é.n.; Tomcsányi–Vikár, 1991, Carver–Scheier, 2003).

Ezen őszinte, elfogadó és ráhangolódó támogatás a pedagógusok segítő hivatásának kiteljesítésében is jelentős szereppel bír, s egyúttal felhívja a figyelmet a pedagógusjelöltek – e téren megvalósuló – tudatosabbá válásának értékére is. A kutatásunk elméleti alapjául szolgáló személyközpontú gondolkodás mellett a pedagóguskutatások tendenciáira is érték-ként tekinthetünk. Ez utóbbi történetében megfigyelhető tendencia szerint a vizsgálatok középpontjába eleinte a pedagógusok tulajdonságlistáinak, személyiségjegyeinek elemzése állt, majd azt követően „fokozatosan a pedagógusi tevékenység kutatása, valamint a tevékenységet meghatározó nézetek és gondolkodás feltárása került” (Gyeszli–Sántha, 2015, 19) fókuszba. A hazai (Sántha, 2006) és nemzetközi szakirodalmakból is kiderül számunkra, hogy a pedagógiai nézetek, továbbá a személyes és szakmai tudás feltárásának nem csak a pályán lévő pedagógusok esetében van szerepe: mellettük a pályakezdő pedagógusok, valamint a gyermekek és szüleik esetében is van létjogosultsága a pedagógiai elképzelések és a pedagógiáról való gondolkodás megismerésének. A kutatásunk bemutatása során több ponton idézünk majd hallgatóinktól, akik saját pedagógiai tapasztalataikat tárják elénk.

A módszer: fókuszcsoporthos interjú

A fókuszcsoporthos interjú a kvalitatív kutatómódszertani paradigma egyik módszereként, jellegéből fakadóan, mélyebb megismerésre hivatott, azaz lehetővé teszi, hogy nagyobb rálátásunk legyen a kutatási témára az interjú alanyain keresztül. A csoportban történő beszélgetésben a kutató mint moderátor van jelen. A kutatásba bevont személyek egy olyan beszélgetésen vesznek részt, melyet a kutató előre meghatározott szempontok szerint állított fel. Megelőzőleg készül egy általában több oldal terjedelmű interjúvázlat, mely segíti a kutatót a félig strukturált és félig irányított beszélgetés levezetésében. A létszámot tekintve az az ideális, ha a csoport 6–8 fővel van jelen, idejét tekintve pedig általában 1–2 óra terjedelemben zajlik le egy fókuszcsoporthos interjú. A módszer nagy előnye, hogy olyan vélemények, nézetek, gondolatok, attitűdök mutakozhatnak meg a több résztvevős interjú során, melyek egyéni kikérdezés alkalmával, vagy csak strukturált változatban nem jelennének meg (Letenyei, 2005).

A kutatás körülményei

A fókuszcsoporthos beszélgetések a Károli Gáspár Református Egyetem *Szakmai identitás, hivatásképzés formálása segítő hivatásokban* kutatási projekt számára valósultak meg a kutatás feltáró szakaszában.

A beszélgetések résztvevői a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának BA képzésén tanuló óvodapedagógus, csecsemő- és kisgyermeknevelő, valamint tanító szakos hallgatók voltak, akik őt fókuszcsoporthot alkottak. Az utóbb említett két képzési területen két csoportban zajlott a beszélgetés (4-8 fő közötti hallgatói létszámmal), míg az óvodapedagógus szakon tanulók egy négyfős csoporttal képviseltették magukat. A csoportok kialakításakor arra törekedtünk, hogy minél több képzési helyről és évfolyamról érkezzenek a hallgatók.

A beszélgetések személyes formában valósultak meg három moderátor (Váradi-Kusztos Györgyi, Veréb Lilla és Fehér Ágota) vezetésével. Az alkalmak hossza maximum 90 perc volt. A beszélgetéseket hangfelvételen rögzítettük, majd anonimizált átiratot készítettünk. Ezen kivonatokat teljes terjedelmükben nem tárjuk a nyilvánosság elé, természetesen a tudományos kutatás során a projekt keretében hozzáférhetők és felhasználhatók, részleteik szöveghűen idézzük, továbbá a felvételeket a kutatás végén megsemmisítjük.

A tanító szakos hallgatókkal folytatott fókuszcsoporthoz beszélgetés két csoportban, két helyszínen (Nagykőrösön, 2023. 03. 24-én és Budapesten, 2023. 04. 01-jén) valósult meg, mindkét csoportban nappali és levelező munkarendű hallgatókkal. A budapesti, 81 perces beszélgetésen négy másodéves és két végzős nappali munkarendű, továbbá egy másodéves levelező munkarendű (összesen: N=7) hallgató vett részt. A nagykőrösi, 87 perces beszélgetés egy harmadéves és két másodéves levelező munkarendű, továbbá egy másodéves nappali munkarendű (összesen: N=4) hallgatóval zajlott.

A csecsemő- és kisgyermeknevelő szakos hallgatók esetében két budapesti csoportban zajlott a beszélgetés. Az I. számú fókuszcsoporthoz interjú levelező, míg a II. számú fókuszcsoporthoz interjú nappali munkarendű hallgatókkal történt. A hallgatói létszám csoportoként 7-8 fő volt. Az interjúk hosszukat tekintve 87 (I. számú) és 78 (II. számú) percesek voltak.

Az óvodapedagógia szakos hallgatók budapesti fókuszcsoporthoz beszélgetésén 2 fő nappali és 2 fő levelező munkarendű (összesen: N=4) hallgató vett részt. A beszélgetés 90 percig tartott.

Kutatási kérdéseink

A fókuszcsoporthoz interjúk – témakörüket tekintve – igazodtak a kutatási projekt címében foglaltakhoz, így a szakmai identitáshoz kapcsolódó, a hivatásszemélyiséget formáló fogalmakat (empátia, önismeret, lelki egészség) jártuk körbe.

Jelen tanulmány arra hivatott, hogy a teljesség igénye nélkül ennek egy szegmensét mutassa be, mely a jó pedagógusról alkotott nézeteket és gondolkodásmódot tárja fel, valamint azt, hogy tudnak-e, s ha igen, milyen módon tudnak hallgatóink a pedagógiára mint segítő tevékenységre tekinteni. Kutatásunk feltáró szakaszában erre a két kérdésre kerestük a választ.

Az 1. számú kérdéskör kapcsolódó kérdései, instrukciói: „Mennyire tekinthető segítő tevékenységnek a pedagógus tevékenysége? Miért? Miben mutatkozik meg a segítő jelleg?”

A 2. számú kérdéskör kapcsolódó kérdései, instrukciói: „Mi jellemzi a jó pedagógust? Soroljon fel annyi jellemzőt, amennyi 2 perc alatt eszébe jut! Mely a 3 legfontosabb?”

E fenti kérdések kapcsán természetesen az is érdekelt bennünket, hogy a hallgatói válaszok milyen kapcsolódási pontokat mutatnak a beszélgetés utolsó részében tárgyalt, *a pedagógia mint segítő tevékenység* kérdéskörhöz fűződő elképzeléseik és a beszélgetés elején megvitatott, *a jó pedagógus* ismérveit felsorakoztató gondolataik között. Végül pedig arra is kíváncsiak voltunk, hogy *a jó pedagógusról* és *a segítőről* alkotott hallgatói gondolatok mennyire ragadhatók meg a rogersi segítő kapcsolatot jellemző fogalomkészlettel.

A beszélgetések bemutatásában időrendben haladunk, így előbb a tanító, majd a csecsemő- és kisgyermeknevelő, végül pedig az óvodapedagógus szakos hallgatókkal készült beszélgetéseket mutatjuk be.



Forrás: freepik.com

Fókuszcsoportos beszélgetések tanító szakos hallgatókkal

A „Mennyire tekinthető segítő tevékenységnek a pedagógus tevékenysége és miért? Miben mutatkozik meg a segítő jelleg?” kérdésekre adott válaszok alapján elmondható, hogy a nagykőrösi fókuszcsoport tagjai mind az oktatást, mind a nevelést mintegy magától értetődően segítő tevékenységnek tekintették. A budapesti csoporttagok a segítő jelleg személyre szabott (a gyermekek problémájának meghallgatása, tehetséggondozás, valamint a hiányosságok korrigálása) és közösségre (osztályközösség-építés) vonatkozó kettős jellegét emelték ki. Ugyanakkor megfogalmazták azt is, hogy kollégák és a szülők felé irányuló attitűd is segítő színezetű kell, hogy legyen.

Mindkét helyszínen zajló beszélgetés során olyan vágyott pedagógus-diák kapcsolat rajzolódott ki, amelyben az elsődleges (és a nagykőrösieket szerint különösen a kapcsolat kezdetén igen fontos) szempont az, hogy a gyermek biztonságban érezze magát.

BpT/1: „Nekem is van személyes tapasztalatom ezzel, hogyha egy tanár olyan bizalmi szituációt épít ki... akkor a gyerek neki fogja elmondani, ha van valami.” Sőt szinte második családnak kell lennie az osztálynak, a pedagógusnak érzelmi biztonságot kell nyújtania az ott töltött idő okán is, hiszen a gyermekek szinte csak aludni járnak haza. BpT/2: „Tehát, igen, ez jelentsen neki olyan biztonságot vagy közel olyan biztonságot, mint egy család.” BpT/1: „Másrészt, ha otthon van valami, azt nyilván nem otthon fogja elmondani, akár bántalmazás, akár csak enyhébb dolog például, szóval abszolút a pedagógus az, (...) akinek megnyílhat a gyerek.” BpT/3 szerint a segítő jelleg abban mutatkozik meg, hogyha nem is mindig, de sokszor maga elé kell, hogy helyezze a pedagógus a gyermeket. BpT/4 szerint „az egész szakma jelenleg itt tart, tehát, hogy (...) önmagunk elé helyezzük a gyerekeket, és azért megyünk be az iskola kapuján.” A nagykőrösi fókuszcsoport tagjai egyetértettek abban, hogy első osztályban inkább a beilleszkedés segítése, az érzelmi biztonság megteremtése, később a tehetséggondozás jelenti a segítség lényegét. Az empátikus viselkedés, a tudás és a szeretet gyermek számára

befogadható módon történő átadása, a diákokba vetett bizalom, szakmai oldalról a differenciálás alkalmazása, mind a segítség része. NkT/1: „Szóval tényleg fontos, hogy egy olyan környezetet biztosítsunk nekik kiskorukban, ahol tényleg jól érzik magukat. Mindig odajöhetnek hozzánk, mindig megkapják tőlünk a gondoskodást, ha fáj valami, vagy ha csak egy ölelésre vágnak.” NkT/2: „Nekem a differenciálás jut eszembe, mint logikus dolog. Például, aki fejlesztésre szorul, és mondjuk ezt nem kapja meg, az teljesen elkallódik.” NkT1 szerint: „Ahol differenciálódnak a tantárgyak, ott már a tehetséggondozás szerepe fontos, az jelenti a segítséget.”

Bár nem kérdeztünk rá, de a válaszokból kirajzolódott egy újabb, megítélésünk szerint fontos téma, hogy ti. milyennek látják a fókuszcsoport résztvevői azokat, akiket tanítanak. A beszélgetők közül senki sem nevezte leendő és jelenlegi – a gyakorlataik alatt tanított – tanítványait diákoknak, tanulóknak, kizárólag gyerekeknek, ketten is becézve: gyerkőcöknek. E szavak használata sejteti, hogy nem szerepkörre (diák), hanem létező, egyedi személyekre és az ő észlelt tulajdonságaikból összerakott gyermekképpel a háttérben fogalmazták meg mondandójukat. Bár e gyermekképet nyilván tanulmányaik során szerzett ismereteik is árnyalták, a saját élmények, tapasztalatok név nélküli megosztása az előbbi értelmezést erősíti. A beszélgetésekből kirajzolódó gyermek olyan személy, aki gondoskodásra, biztonságra, személyre szabott szeretetre vágyik. Adott esetben fejlesztésre vagy éppen tehetségének gondozására van szüksége, amit a pedagógusnak kell felismernie.

BpT/2 elmondása szerint a foltvarrás technika kapcsán olvasott arról, hogy az asszonyok iránytűt készítettek e módszerrel, ami az áldással történő útnak indulást jelképezte. Ezt az attitűdöt tekinti követendőnek a pedagógusok számára. BpT/4 az iránytű szimbólumhoz kapcsolódva olyan vezetőnek látja a pedagógust, aki nem utasít, de utat mutat – elfogadva a maga tökéletlenségét is. BpT/1 szerint nem felülről lefelé kell beszélnie a pedagógusnak, elég, ha „ragyog”, és ezt átveszik a gyermekek. BpT/5 szerint ami igazán lényeges, az a pedagógus jóllétén és nem az oktatási rendszeren múlik. „Ha mi jól vagyunk (lelki egészség), akkor minden kivirágzik.” (BpT/5)

Bár a kérdésekre adott válaszok középpontjában a gyermek szükségletei állnak, a legtöbb esetben a gyermek (ugyan nem explicit módon, de) passzív félként sejlik fel, az igazán aktív fél a pedagógus, aki érzi, tudja, megéli és megadja mindazt, amire a gyermeknek szüksége van. Máskor a kapcsolat irányába billen a mérleg. NkT/2 szerint úgy érdemes a pedagógusnak a gyermekre tekintenie (a kapcsolódásban mintegy önbeteljesítő jóslatot nyújtva), hogy a gyermek „képes annak az (élet)feladatnak az elvégzésére, ami életkorának, saját adottságainak megfelel.” BpT/6 szerint: „Van a világ, és ha becsukom az ajtót, ott én varázsolok a gyerekekkel együtt, úgy, ahogyan nekünk jó.

A budapesti fókuszcsoport tagjai felhívták a figyelmet arra, hogy a pedagógus kapcsolódási pontjai többre tegeződnek. A kollégák és a szülők felé is érdemes segítő attitűddel állni, ami a kollégák esetében akár szellemi termékeik megosztását is jelentheti (például a kész óraterveiket odaadják egymásnak). Az e mondatot kísérő spontán, egyetértő, ugyanakkor kissé zavart nevetés inkább a gyerekcsínyben cinkostárs, bajtárs fogalmait juttatja az elemző eszébe, semmint a rogersi segítő kapcsolat jellemzőit. A szülőkkel kapcsolatban a gyakori és nyílt kommunikáció szükségességét hangsúlyozták. BpT/4: „(...) mert mi vagyunk a gyermekekkel a legtöbbet. (..) De, hogy a kommunikációban is a szülőkkel kell tudni ezt az egészséges egyensúlyt, hogy nem elárulni a gyermeket, de hogy hol tart most ő a lelki fejlődésében.”

E ponton érdemes a fentieket összevetni a jó pedagógusról felvázolt képpel. A következő kérdésekre/kérésekre – „*Mi jellemzi a jó pedagógust? Soroljon fel annyi jellemzőt, amennyi 2 perc alatt eszébe jut! Az Ön által összeállított listából válassza ki a három legfontosabbat!*” – adott válaszok alapján a lista élére a következő fogalmak kerültek: **elkötelezettség; empátia; motiválás; szakmai tudás; bátorság; kongruencia.**

A lista második helyén is megjelent az empátia, illetve a szakmai tudás, szakmai tudatosság. Ezek mellett új fogalmak is bekerültek a második legfontosabbnak tartott jellemzők közé: gondoskodás/segítőkészség (az iskolai és otthoni gondok megoldásában való segítőkészség); a saját és a gyermekek lelki egészségének védelme; elfogadás; türelem.

A harmadik helyen a határozottság (= fegyelmzés, jó szervezőkészség, határok tartása, következetesség), illetve a szakmai tudás került említésre. A további jellemzőket egy-egy hallgató jegyezte le: humor; lelkeség (= motiválás + humor); ismét az empátia; önfejlesztés; türelem; egy budapesti hallgató szerint a polihisztor jelleg (= sok pontos információ birtokosa). Látható, hogy az empátia fogalma jelent meg legtöbbször a pedagógus három legfontosabb jellemzője között, feltételezhetően a beszélgetés meghirdetett témájától is ihletve. A fókuszcsoporthoz tartozók a fogalom magyarázatakor nyitottságról, a gyermek szemszögéből való látásról, beleérző képességről beszéltek. A nagykorú csoport álláspontja értelmében az empátia a másik fejével való gondolkodásról (NkT/1), nézőpontváltásról és az illető érzéseinek átérzéséről szól (NkT/2, NkT/4, NkT/1). NkT/1: „Azt {jelenti}, hogy átérezzük, hogy egy-egy helyzetben a gyerek mit érezhet.” Mindemellett lehet feszültség aközött, hogy átérzi a pedagógus, ami a gyermekkel történik, de közben vannak elvégzendő feladatai is. „Veled is vagyok, de magamnál is vagyok, nem felejttem el, hogy mi a feladatom (NkT/1)”. A budapesti csoport az értelmi és érzelmi megértésként felfogott empátiához kapcsolódó „sok idő” és „türelem” fontosságát hangsúlyozta. Továbbá azt, hogy a gyermek olykor mondhatson nemet. (Például egyszer egy félévben legyen lehetősége nemet mondani egy dolgozatra. BpT/4)

Az empátikus viselkedés konkrét megnyilvánulásáról beszélve NkT/1 példaként említett egy mindennapi élethelyzetet, amelynek során „a tanító az ajtóban fogadja az érkező gyermekeket, akik olyan módon (ölelés, integetés stb.) köszönnek, ahogyan éppen érzik magukat. A tanító hasonlóan köszön vissza”, azaz visszatükrözi a köszönés módját, tartalmát. Továbbá egy saját példa említésével érvelt amellett, hogy a gyermek órai teljesítményének növekedése érhető el azzal, ha a pedagógus megismeri és alkalmazza az adott gyermek „szeretetnyelvét”.



Forrás: freepik.com

A „jó pedagógus” ismérveiről és a pedagógiai tevékenység segítő jellegéről megfogalmazott gondolatok az empátikus pedagógusi attitűd kívánalmában összeérnek, noha látható, hogy a fókuszcsoporthoz résztvevői a jó pedagógusban kimondva-kimondatlanul a jó szülőt (gondoskodik, megért, határokat szab/tart stb.) és a jó (lelki)vezetőt (utat mutat, egyénre szabottan ad át ismeretet, motivál stb.) látják. A személyközpontú szemléletet idézően a kongruencia és az elfogadás is megjelent a lista első és második tételeként. „Amire én visszaemlékszem és akikkel beszélek, ők mindig a tanár személyiségére és a velük való viszonyra emlékeznek és nem a tananyagra.” (BpT/1) Ugyanakkor hasonló súllyal jelent meg a szakmai tudás és az elkötelezettség pedagógussal szembeni igénye is.

Fókuszcsoporthoz tartozó interjúk a csecsemő- és kisgyermeknevelő szakos hallgatók körében

Az első számú fókuszcsoporthoz tartozó interjú résztvevői levelező munkarendű, budapesti képzési helyen tanuló hallgatók. A résztvevők száma 7 fő (N=7). A résztvevők évfolyamonkénti eloszlása a következő: az 1. évfolyamról 1 fő, a 2. évfolyamról 5 fő, a 3. évfolyamról pedig 1 fő vett részt a kutatásban.

A második számú fókuszcsoporthoz tartozó interjú célcsoportja nappali munkarendű, szintén budapesti képzési helyen tanuló hallgatók. A résztvevők száma 8 fő (N=8). A résztvevők évfolyamonkénti eloszlása a következő: az 1. évfolyamról 7 fő, a 2. évfolyamról 1 fő, a 3. évfolyamról pedig 0 fő vett részt a kutatásban.

Ahogy azt a bevezetésben említettük, jelenleg a fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetések egy részét vizsgáljuk meg az alábbi témák mentén:

Az 1. számú témához kapcsolódó kérdésekre, instrukciókra, miszerint *„Mennyire tekinthető segítő tevékenységnek a pedagógus tevékenysége? Miért? Miben mutatkozik meg a segítő jelleg?”*, az alábbi válaszok érkeztek az 1. és 2. számú fókuszcsoporthoz tartozó interjú során.

A vizsgálatban résztvevők egyöntetűen segítő tevékenységnek tartották a pedagógusi munkát. Ennek kapcsán kiemelték a kompetenciahatárok ismeretét és betartását, akár a saját mentális egészségmegőrzésük céljából is: „hol van az a határ, hogy a szülőt ne sértsd meg, de a gyermek érdekét nézd? Hol van a balansz?” (CSL/4); „hogy ne legyek a pszichológusa, ez is nehézséget okoz, hogy mennyire vonódsz be a család életébe” (CSL/6).

A szakmaiság és a szakmai kompetenciákban történő elbizonytalanodás kapcsán az alábbiakat említették: „(...) az a nehéz ebben a szakmában, hogy meddig merjünk beleszólni, javaslatot tenni, én egyáltalán tudnék-e jó javaslatot tenni egy olyan embernek, akinek már van gyermeke és születésétől fogva ott van vele, nekem meg nincs (...) oké, hogy nincsen gyermekem, de tanultam és van tapasztalatom” (CSL/6).

A szakmaiságot érintő dilemmák a pedagógusi és segítő szakmák társadalomba történő beágyazottsága, jelenlegi megbecsültsége, presztízse okán is fókuszba kerültek: „bennem ugyanez forgott, amikor elvégeztem a tanítói egyetemet és nem mentem el tanítani, akkor azt láttam, hogy engem nagyon zavart, hogy nem az van, mint régen, hogy a szavam az semmit nem ér sok esetben, hogy más országokban a tanár egy kiemelt, (...) mint egy doktor, (...) vagy úgy felnéznek rá (...) és most meg (...) konkrétan kinevetnek”; „a politika aláássa a tekintélyünket, most már teljesen, szerintem” (CSL/4).

Az egyéni bánásmódot önmagában is segítő tevékenységnek értelmezték a hallgatók, hiszen a mindennapi munka során „egyéni gondozás van, kiemelt figyelmet kapnak: már emiatt is önmagában” (CSN/8) segítő tevékenység a pedagógia. A gyermek fejlődése a cél, s hogy a gyermek szükségleteit észlelje a pedagógus és arra érkezzen valamilyen segítség.

A gyermekről való jelenlegi közfelfogásról és gondolkodásról így vélekedtek: „azt tartjuk most, hogy a pedagógia gyermekközpontú, vagyis az kéne, hogy legyen, és akkor alpból adódik, hogy nem azért tanítjuk a gyermekeket, hogy átmenjen a vizsgán, vagy, hogy csak azért is bele tömjük (a tudást) a fejébe, hanem hogy fejlesszük és érte van az egész és a gyermek fejlődéséért” (CSN/7).

A gyermeki szükségletek észlelésének fontosságáról, annak kielégítésének szükségességéről és egy jól működő rendszer előnyeiről ezt mondták: „meg egy ideális rendszerben ki lehet szűrni, hogy ki miben jobb, és lehet ő ebben segíteni” (CSN/8).

A 2. számú témához kapcsolódó kérdésekre, instrukciókra, miszerint „*Mi jellemzi a jó pedagógust? Soroljon fel annyi jellemzőt, amennyi 2 perc alatt eszébe jut! Mely a 3 legfontosabb?*” adott válaszok alapján összességében elmondható, hogy a két megkérdezett csoportban voltak közös elképzelések arról, hogy milyen tulajdonságokkal rendelkezik egy jó pedagógus. Az empatikus jelző kiemelkedően fontos volt minden csoportban résztvevő számára, ahogy az is, hogy a pedagógus türelmes legyen.

A nappalis hallgatói csoport (2. csoport) esetében fontosabbnak bizonyult az elfogadó és segítőkész attitűd, míg a levelezős hallgatói csoportban (1. csoport) az jelent meg fontosabb tulajdonságként, hogy a pedagógus a gyermeket és annak érdekeit helyezze előtérbe a mindennapi munkája során, valamint magát az embert és munkáját kreativitás jellemezze. A további említett tulajdonságoknál szó szerinti egyezés négy esetben volt: kedves, megértő, jó kommunikációs képességekkel rendelkezik és tiszteli a gyermekeket. Az ezeken felül említetteket nehéz különválasztani, mert a konkrét fogalmak kifejtésekor a hallgatók sok esetben újabb tulajdonságokat soroltak fel, de az mégis kirajzolódik, hogy hasonló tulajdonság-készletet gyűjtöttek össze, melynek egyes elemei, ha megfogalmazásukban sok esetben szó szerint nem feleltethetők meg egymásnak, tartalmukban és a hallgatói kifejtésekben mégis közel azonos ismérveket ölelnek fel. Ami egyértelműen kirajzolódik, hogy egy segítő valamennyi tulajdonságával felruházzák a hallgatók a pedagógust.

Az említések mennyiségi szempontja szerint a levelező munkarendű (1. csoport) fókuszcsoportban első helyen az empatikus jelző (ötszöri említés), a második helyen a következetes, a szereti, amit csinál, a szeretetteljes hozzáállás (négyeszeri említés), a harmadik helyen pedig a van határismerete – a kompetenciáknál, jó problémamegoldó, megfelelő háttértudással/szaktudással rendelkező – kompetens (háromszori említés) állnak. CSL/3 hallgató a következetességről a következőket mondta: „Nehéz megtalálni azt a középutat, ami nem bántó, nem sértő sem a gyermeknek, sem a szülőnek”. A hallgató dilemmát fogalmaz meg, miközben a pedagógiai folyamatban leginkább érintetteket igyekszik számításba venni. CSL/4 hallgató a „szeretetteljes hozzáállás” tulajdonsághoz azt is hozzátette, hogy ez „benne foglalja a türelmet, az empátiát”. CSL/7 hallgató azt mondta, hogy a három legfontosabb tulajdonság a „szeretetteljes, empatikus, toleráns, és azért, mert az elmúlt 5 évem alatt sajnos sokszor cserélődtek a társaim, akikből pont ez a 3 hiányzott és felmondtak, mert nem tudtak azonosulni a munkával”. A hallgató saját gyakorlati tapasztalataira építve fogalmazta meg a fenti gondolatokat. A megfelelő háttértudással/szaktudással rendelkező – kompetens jelzőhöz CSL/4 hallgató hozzáfűzte: „Tanító szakot végeztem, az új szakon ettől függetlenül nem tudok

mindent és azért ülök itt, hogy kompetens legyek.” A hallgató elvárást fogalmaz meg a pedagógusképző intézménnyel szemben, s rávilágít arra, hogy van különbség a különböző pedagógus szakokon a képzési tartalmakban.

Kétszer említették továbbá azt, hogy mindig a gyermek érdekeit tartja szem előtt, odafigyel az egyénre, szükségleteivel tisztában van, azokat észreveszi és azokra reagál, segíti konkrét lépésekkel egy új egyensúly megtapasztalását, türelmes, toleráns, nem tesz különbséget a gyermekek között, kreatív-kreativitás, ötletes-ötletesség, kíváncsi-kíváncsiság, elhivatott, szakmai alázata van. Egy hallgató az elhivatott pedagógushoz kapcsolódott, miszerint „sok mindent magában foglal, vele jönnek az olyan dolgok, mint a jó problémamegoldás, és hogy szeresse, amit csinál”. Ezen hallgató elképzelése is a kérdés komplexitásáról ad képet számunkra.

Egyszeri említés során a következők hangzottak el: csapatjátékos, együttműködő, elfogadó, az emberekkel való bánásmódban fejlett, engedékeny, határozott, informális – kommunikatív a kapcsolatrendszereiben, jó kommunikációs készséggel rendelkezik, „játékos”, jó szervezőképességgel rendelkezik, jól osztja be az idejét, kedves, kezdeményező, megértő, segítőkész, sokszínű, talpraesett, tiszteli a gyermekeket, alázat a gyermekek iránt, törődő. A kompetenciahatárok betartásának és pedagógiai döntések esetleges nehézségeire több hallgató is kitért. CSL/6 hallgató ezzel kapcsolatban egy vágyat, elérendő célt fogalmazott meg: „A határismeretet jó lenne tanulni is, ha lehet, hogy ne vigyem haza a munkát”. A kijelentés arra a jelenségre is felhívja a figyelmet, hogy a pedagógus a teljes személyiségével dolgozik, s a különböző szerepek közötti váltás is okozhat nehézséget.



Forrás: freepik.com

A nappali munkarendű hallgatókkal készült (2. csoport) fókuszcsoportos beszélgetésben az említések mennyiségi szempontja szerint a 2. beszélgetésben az első helyen a türelmes, az elfogadó, az empátikus és a segítőkész tulajdonságok állnak. Ezeket a hallgatók kétszer említették összesen.

A türelmes pedagógus jelzős szerkezeten CSN/5 hallgató például azt értette, hogy „fontos, hogy tudja azt a pedagógus: nincs két egyforma gyermek, minden gyermek más ütemben fog fejlődni”. Az egyediség került tehát a hallgató fókuszába. Az elfogadó jelző értelmezését két hallgató tette meg: CSN/4 az „esélyegyenlőség tekintetében nagyon fontos, (hogy) egy pedagógus [...] nem különböztetheti meg a gyermekeket”; CSN/5 „minden gyermek más háttérből érkezik, ezt el kell tudnia neki fogadni”. Ehhez kapcsolódóan CSN/3 hallgató szerint elérhetőnek kell lennie a gyermek számára, ha a pedagógus segítőkész: „ha kérdésünk van, akkor bátran tudunk fordulni hozzá”.

Egyszeri említések során olyanok hangoztak el, mint: kedves, kompromisszumképes, igazságos – nem alkalmaz kettős mércét, meg tudja tartani a tiszteletet, legyen felkészült (pl. az óráira), megértő, kreatív, hiteles, mosolygós, jó kommunikációs képességgel rendelkezzen, csoportjához igazodik, összeszedett, tapasztalatokra épít, gyermekeket helyezze az első helyre, megfontolt, de képes gyorsan és jól reagálni helyzetekre.

A kompromisszumképes kapcsán az CSN/1 hallgató az alábbiakat meséli: „igaz, hogy vannak a tanároknak is dolgok, amiket szabályszerűen be kell, hogy tartassanak a gyermekkel, de hogy szerintem fontos, hogy a gyermek nézőpontját is figyelembe vegye, az alapján is vitassanak meg dolgokat, hogy amivel nem értenek egyet, vagy akár egy osztálykirándulás alkalmából, hogy kicsit ilyen rugalmasság is számomra”. Látható, hogy a hallgató új fogalmat és elvárást emelt be a rugalmassággal, valamint a pedagógus-gyermek viszonyra mint mellérendelő kapcsolódásra tekintett. A tisztelet kapcsán az az elképzelés hangzik el CSN/2 hallgatótól, hogy a pedagógus „tisztelje a diákot is és akkor a diák is tisztelni fogja őt”. Itt a pedagógus-gyermek viszonyban fellelhető kölcsönhatásról van szó. A hitelességről CSN/4 hallgató azt gondolta, hogy: „szakmailag nagyon fontos, mert így tudja átadni megfelelően az ismeretanyagot a gyermekeknek, s így önazonos lesz”. CSN/8 hallgató kifejtette, hogy mit ért az alatt, hogy a gyermeket helyezze az első helyre a pedagógus: „semmi anyagi vagy érzelmi befolyásoltság ne akadályozza meg azt, hogy alapvetően a gyermek nevelését és oktatását segíti ő meg, szóval ez a feladat (...) a gyermekeken ne csapódjon le, hogy ő nincsen megfizetve, a hivatástudatukat értem ez alatt”. A hallgató megfogalmazta a pedagógus feladatát és azt, hogy a pedagóguspályával járó külső (negatív) körülmény ne legyen alakítója a pedagógus-gyermek viszonyban. Amikor ugyanez a hallgató arról beszélt, hogy a pedagógus legyen megfontolt, de képes legyen gyorsan és jól reagálni helyzetekre, akkor arra is kitért, hogy a képző intézményben elsajátított elméleti tudás és a terepen szerzett gyakorlat között szakadék van.

Összességében elmondható, hogy a jó pedagógusról és a pedagógiáról mint segítő tevékenységről alkotott hallgatói elképzelések egyértelműen illeszkednek az elméleti keretünkhöz, mely a személyközpontú segítő kapcsolatról szólt. A hitelesség, az elfogadás és az empátikus megértés mind felmerült a fókuszcsoportos interjúk első szakaszában, amikor nem vezettünk be kapcsolódó fogalmakat a hallgatók számára. A hitelesség kapcsán felvetődött, hogy a pedagógus a teljes személyiségével van jelen a pedagógiai folyamatban és a pedagógus-gyermek viszonyban, s bár vannak pozíciók, amiket elláthatnak, mégis a pedagógus elsősorban ember. A hallgatói elképzelések a pedagógusról ezt alátámasztják.

Az elfogadás a beszélgetés résztvevői számára arról szólt, hogy a pedagógus el tudja fogadni a gyermeket a maga valóságában, annak minden nehézségével és szépségével együtt. Amennyiben ez megtörténik, az segíti a gyermek személyiségfejlődését. A hallgatók ezt úgy fogalmazták meg, hogy a pedagógusnak türelmesnek kell lennie a gyermekekkel szemben, hiszen nincs két egyforma gyermek, és ezt tudatosítania kell, továbbá a pedagógusnak tisztelnie

kell a gyermeket, és figyelembe kell vennie az ő nézőpontját is, nem tehet különbséget a gyermekek között például az alapján, hogy milyen szociokulturális háttérből érkeznek.

Az empátikus megértés során a pedagógus átérzi, megérti a gyermekben zajló folyamatokat, érzéseket, s ehhez szükséges egyfajta egymásra való hangolódás is. Erről is szó esett, mert a segítőkészség kapcsán fontosnak gondolták megemlíteni a hallgatók, hogy ha egy gyermeknek segítségre van szüksége, akkor bátran fordulhassanak a pedagógushoz, valamint lelki értelemben is jelen legyen a gyermek számára.

Óvodapedagógus hallgatók fókuszcsoportos beszélgetésének tapasztalatai

A négyfős fókuszcsoportos beszélgetésen 2 fő nappali és 2 fő levelező munkarendű hallgató vett részt. Válaszaik közül a pedagógushoz mint segítőhöz és a jó pedagógushoz kapcsolódó gondolatokat az alábbiakban foglaljuk össze: a szó szerinti válaszokhoz fűzve az azokban lévő kiemelt üzenet, a mögöttes tartalmi szál megragadásával.

Az 1. számú téma kapcsán feltett kérdésekre – *„Mennyire tekinthető segítő tevékenységnek a pedagógus tevékenysége? Miért? Miben mutatkozik meg a segítő jelleg?”* – adott hallgatói válaszokat áttekintve az látható, hogy a beszélgetés résztvevői az óvodapedagógus segítőként betöltött szerepe kapcsán alapvetően a személyiségfejlődés szempontjából meghatározó alapkészségek fejlesztésére, megalapozására, illetve a szocializáció folyamatában a szabályok, a „világ rendje” elsajátításának kísérésére helyeztek hangsúlyt, abban a meggyőződésben, hogy a szokásrend megismertetése a rájuk bízott gyermekeket segítheti „saját helyük” megtalálásában is.

A nevelésről – mint az adott keretek közötti eligazodás segítségével – való csoportbeli közgondolkodás jellemzői a következő idézetből is láthatók: ÓN/1 „[Az óvodapedagógus] mindenféleképpen segítő, mert ahogyan nevelünk, oktatunk, úgy segítünk a gyermekeknek ezt befogadhatóvá tenni. Segítünk nekik az óvoda életben való létben is számukra, hogy fogadják el, a szabályok miért fontosak, hogy elfogadják, ha nagyobbak lesznek, könnyebben meg fogják tudni oldani. Oké, hogy szabályok, de szabályok mentén tudják keretbe foglalni ők is az életüket.”

Az óvodapedagógus segítő tevékenységének tekintik a készségek fejlesztését, megalapozását: ÓN/1 „Rengeteg szempontból is segítünk az íráskészség fejlesztésében, ceruzafogásban, ami nálunk már elkezdődik az óvodában. Sokszor az iskoláskorhoz kötik, ki tanította meg a gyermeket írni, de az már nálunk elkezdődik, ahogyan a ceruzát fogni is segítettük, meg az ollóhasználatot, ragasztóhasználatot. Ezek alapszolgok az iskolához, ilyen szempontból mindenféleképp segítők lehetünk.” Egy másik hallgatói megfogalmazás is erre utal: ÓL/1 „Ott vagyunk segítőként mint támogató jó szó, vagy ha rosszul fogja a ceruzát, segítünk neki megfogni a kezét, vagy a kupakot rátenni mert beszárad, ott vagyunk kísérőként mellettük. Ha ez rögzül, már tudni fogják rendben.”



Forrás: freepik.com

A korai fejlesztés-nevelés szerepének kiemelésével a fókuszcsoport résztvevői az óvodapedagógusnak egyfajta szülőpótló, szülői tevékenységet kiegészítő szerepet is tulajdonítanak: ÓN/1 „Szerintem az óvodában alapozzuk meg a gyermek jövőjét, ott kapja meg az alapokat. Ha nem tanítjuk meg dolgokra, esetleg 7-8 éves koráig nem kapná meg a szülőktől, akkor nagy hátrányból indulna. A szülőknek nem lehet minden a dolga, nem is tudják megtanítani mindenre úgy, mint egy óvodában.”; ÓN/2 „7-8 évesen már sokkal nehezebb lesz megtanulnia, nem is biztos, hogy sikerül neki. Sok szülőnek nincs is rá ideje. Pont ebben segít az óvodapedagógus.”

A fentiekén túl a lelki egészség támogatásához kapcsolódó segítői szerepet is hangsúlyozták a hallgatók: ÓN/1 „Középső csoporttól a napjuktól nyolc órát már az óvodában töltenek a gyermekek, az óvodapedagógussal vannak, akinek még fontosabb, hogy a testi és a lelki egészségre is figyelni tudjon, segíteni. És ha a lelkük egészséges, akkor a nehézségekkel ők is jobban tudnak megküzdeni.”

Látható, hogy a fókuszcsoport résztvevői szerint a pedagógus segítői szerepének ki kell terjednie a test és a lélek támogatására is, amely a gyermekekkel kialakított kötődés erejére, leginkább érzelmi biztonságot nyújtó szerepére építve válhat teljessé. Az érzékenység, a személyes ráhangolódás értékét a hallgatók már elsőik között maguk is kiemelték – a beszélgetés kezdetén – a jó pedagógus készségeinek felsorolásakor.

A 2. téma „Mi jellemzi a jó pedagógust? kérdésre (és a hozzá kapcsolódó instrukcióra *Soroljon fel annyi jellemzőt, amennyi 2 perc alatt eszébe jut!*) érkezett válaszok az érzékenységet, együttérzést, ezen belül az empátiát, megértést, segítőkészséget hangsúlyozták. Emellett aláhúzták a türelem fontosságát: ÓL/2 „van kiállása, a gyermekek nem cincálják szét, hanem rendet is tud tartani, vigyáz a gyermekekre”; továbbá a figyelem szerepét is kiemelték: ÓN/1 „gyermekközpontúság a legfontosabb és a figyelem, mert 5-6 helyre is kell figyelni, és a szituációkat is meg kell tudni oldani, sok szempontot figyelembe tudjon venni, figyelme meg tudjon oszlan”. Szerepet kapott a válaszokban az öröm és az érzelmi egyensúly meghatározó volta: ÓL/2 „boldogság és mosoly, ami nagy visszajelzés a gyermekeknek, van kisugárzása a mosolygással, jókedélyűséggel, látják rajta, hogy sokszor mosolyog”, valamint a szakmai tapasztalat fontossága: ÓN/2 „felkészültség, tapasztalat a gyermekekkel”.

A pedagógus személyiségével kapcsolatban a komplexitás igénye is felmerült: ÓN/1 „úgy tudja a gyermekeket összefogni, hogy a személyiségével: kedves és határozott is kell legyen, összetett kell legyen, játékos is legyen, el is varázsolja, de ezt nehéz kifejleszteni akkor is megtartani, hogy játékos legyen és vidám, ha összeszakad az ég fölöttem; külön tudja választani a játékosságot akkor is, ha közben nehéz helyzetben van, kedve nem olyan, de meg tudja tartani a pozitív hozzáállását”.

Az óvodapedagógus hallgatók a jó pedagógus vonásait keresve tehát láthatóan előtérbe helyezték az érzelmi ráhangolódás, az empátia szerepét, amely egyúttal összhangban állhat – a szintén hangsúlyozott – türelem és figyelem szerepével is.

Meglátásuk szerint mindez a gyermekcsoportokkal végzett nevelőmunka hatékonyságát és a szülőkhöz való kielégítő kapcsolódást is segíti. ÓN/1 „Az empatikusság nagyon is fontos, volt is példám a gyakorlaton: volt egy kislány, akit kicsit gyengének szerettek volna minősíteni, de a szülők nem fogadták el. Nagyon fontos a szülőkkel való empátia, hogy a szülőknek nem mindegy, hogyan mondjuk el ezt, nagyon meg kell tanulnunk ezt még.”

E példa pedig a beszélgetés során lehetőséget adott további hallgatói kapcsolódásra is, az asszertív kommunikáció készségének kulcsfontosságára irányítva a figyelmet: ÓN/2 „Én amit még betennék az empátiához kapcsolódóan: asszertív kommunikációra való képesség a szülők felé is és a gyermekek felé is. Szépen tudjuk megfogalmazni úgy, hogy ő is el tudja fogadni és ne támadásnak vegye, mert sokszor az a baj, hogy önérzetüket bántja, ha olyanra próbálnak rávilágítani a pedagógusok, akkor is, ha segítő szándék szól belőlük.”

A beszélgetés során a hallgatói gondolatok összegyűjtésén túl, moderátori minőségben, magunk is megosztottunk válaszlehetőségeket a jó pedagógus kérdésköréhez kapcsolódóan. A személyes elfogadás élményének horderejére a hallgatók is rezonáltak, és hangsúlyozták a „feltétel nélküli elfogadás” jelentőségét. ÓL/2 „Ne tegyünk különbséget a gyermekek között, mindenki ugyanannyi értékű. A gyermekek között is vitához vezethet, ha valaki ki van emelve és más nem”. A türelem és a szakmai ismeretek fontosságán túl az önismeret szerepét is kiemelték: ÓL/1 „önismeret, azaz belátni, hogy én képes vagyok-e rá, a csoport elvárásának meg tudok-e felelni, bár nekik még nincs olyan, de én állítok elvárást magamnak azzal, hogy nevelem őket”.

A hallgatók gyakorlati tapasztalataikkal, példákkal is alátámasztották az eddig felvázoltakat, ami pedig a pozitív érzelmek nevelésben betöltött szerepét is igazolja: ÓN/1 „A gyakorlatvezetőmmel is beszéltük, hogy szép szakma ez, de néha össze is kell ráncoljuk a homlokunkat, hogy rend legyen, hiszen a gyermekek az arckifejezésből is olvasnak, de annyi sok mosolyráncot szedett össze ő is, ez elkerülhetetlen”, ÓL/1 „a humor is elengedhetetlen ahhoz, hogy ne ráfeszülés legyen, mert az csak erőlködéshez vezet”. A pozitív pedagógia és pszichológia elméletalkotói nyomán bízunk abban, hogy a pedagógusjelöltek lelki egyensúlyának támogatását tekintve is segítő szerepe lehet e gondolatoknak.

Amikor arra kértük a fókuszcsoport résztvevőit, hogy a „jó pedagógus” fogalmához kapcsolódó három legfontosabb jellemzőt válasszák ki, akkor az előbbieken felsorolt szempontok kaptak ismét megerősítést. Összességében tehát a szakmai felkészültség, a tudás, a szakértelem szerepe, valamint a gyermekekre és a saját személyiségre is hangolt figyelem és elfogadás kifejeződése vált kiemeltté a megfogalmazott gondolatokban.

Összegzés

A pedagógiai tevékenység segítő jellegéről és a „jó pedagógus” sajátosságairól megfogalmazott hallgatói gondolatok az empatikus pedagógusi attitűd igényében találkoztak mind az öt fókuszcsoportos beszélgetésben. Látható, hogy míg az óvodapedagógus és tanító szakos hallgatók a „pedagógus” kifejezést alapvetően a saját szakterületükre vonatkoztatták, addig a fókuszcsoportos beszélgetés csecsemő- és kisgyermeknevelő szakos résztvevői tágabban (a saját szakterületükön túl a köznevelés egészének összefüggésében) értelmezték a fogalmat. Az érzelmi és intellektuális értelemben vett megértésként, a gyermekre való ráhangolódásként interpretált empátia részeként jelent meg a türelem. A feltétel nélküli elfogadás és a határtartás egyidejű kíváncsisága mellett a hitelesség fontossága is kirajzolódott. Egyszóval a „jó pedagógust” a hallgatók felruházták a személyközpontú szemlélet szerinti segítő legfontosabb tulajdonságaival.

Ugyanakkor hasonló súllyal jelent meg a tanító szakosoknál a szakmai tudás és az elkötelezettség pedagógussal szembeni igénye, a csecsemő- és kisgyermeknevelő szakosoknál a kreativitás és a jó kommunikációs készség, az óvodapedagógus hallgatóknál pedig az alapkészségek fejlesztése, valamint a szocializáció segítése.

A válaszokból kirajzolódott egy – az előzőekhez kapcsolódó –, a kérdésekkel explicit módon nem érintett altéma, hogy ti. milyennek látják a fókuszcsoport résztvevői azokat, akikkel pedagógiai tevékenységük során foglalkoznak. A kérdésekre adott válaszok középpontjában az egyenrangúnak feltételezett, ugyanakkor kiszolgáltatott félként láttatott gyermekek szükségletei állnak. A szülőkkel való kapcsolattartás kihívásaira vonatkozó gondolatokban azonban a határtartás, a szakszerűség, a felelősség mértéke, az egyenrangúság fogalmihoz kapcsolódó dilemmák is felsejlenek.

A fókuszcsoportos beszélgetések feldolgozásának eme pontján úgy gondoljuk, hogy az általunk kiválasztott két kérdéskörrel kapcsolatos hallgatói meglátások bemutatásán túl a beszélgetések anyaga alkalmas arra, hogy az adatállományban rejlő további érvényes témákat, válaszmintázatokat tárjunk fel a TA kvalitatív pszichológiai módszertan alkalmazásával.

A tanulmány bírálati folyamaton ment keresztül.

Felhasznált irodalom

- Bagdy Emőke (é.n.): *A segítő kapcsolat pszichológiája*. Kézirat.
- Carver, Charles S. – Scheier, Michael, F. (2003): Fenomenológiai perspektíva. In: Uők (szerk.): *Személyiségpszichológia*. Budapest, Osiris Kiadó, 373–430., ISBN: 963-389-566-9.
- Cissna, Kenneth N. – Anderson, Rob (1997): *Carl Rogers In Dialogue With Martin Buber: A New Analysis*. In: *The Person-Centered Journal*, Vol. 4., 4–13., url: https://adpca.org/article/4_1/carl-rogers-in-dialogue-with-martin-buber-a-new-analysis (Letöltés ideje: 2024. június 20.)
- Gyeszli Edit – Sántha Kálmán (2015): *Abdukció az osztálytermi interakcióban*. In: *Iskolakultúra*, 25. évf., 12. sz., 19–27., url: https://epa.oszk.hu/00000/00011/00200/pdf/EPA00011_iskolakultura_2015_12_02.pdf (Letöltés ideje: 2024. június 20.)
- Holdstock, T. L. – Rogers, C. R. (1977): Person-Centered Theory. In: Corsini, R. J. (ed.): *Current Personality Theories* Itasca, IL: F. E. Peacock Publishers., url: <http://www.szemelykozpontu.hu/files/Holdstock.pdf> (Letöltés ideje: 2024. június 20.)

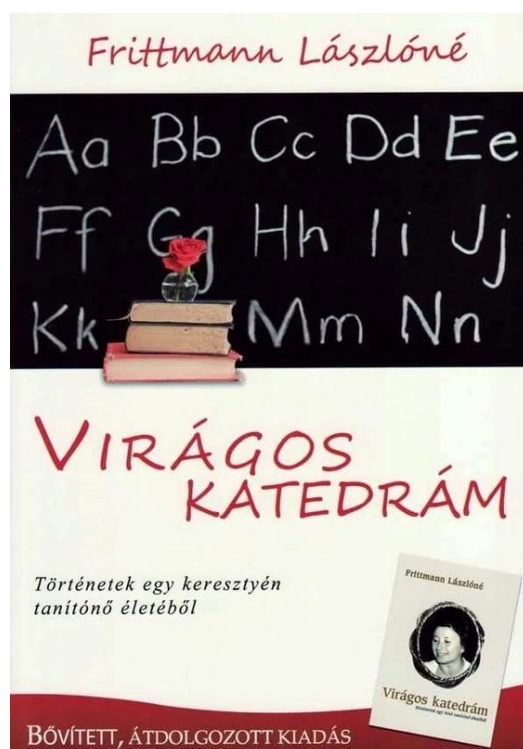
- Letenyei László (2005): A fókuszcsoporthoz tartozó interjú. In: Uő (szerk.): *Településkutatás: Módszertani kézikönyv és szöveggyűjtemény*. TeTT könyvek, 99–121., ISBN: 963-0606-24-0., url: <https://unipub.lib.uni-corvinus.hu/7198/5/4fokuszcsoporthoztartozointerju.pdf> (Letöltés ideje: 2024. június 20.)
- Pinczésné Palásthy Ildikó (2015): A pedagógus hivatásszemélyiségének néhány aspektusa. In: Torgyik Judit (szerk.): *Százarcú pedagógia*. Komárno, International Research Institute s.r.o., 428–439., url: <http://www.irisro.org/pedagogia2015januar/75PinczesnePalasthyIldiko.pdf> (Letöltés ideje: 2024. június 20.)
- Rogers, Carl R. (2004): *Valakivé válni: a személyiség születése*. Budapest, Edge 2000 Kiadó, ISBN: 963-210-401-3.
- Sántha Kálmán (2006): *Történeti áttekintés a 20. századi pedagóguskutatásról*. In: Neveléstörténet, 1–2. sz. 163–169., url: <https://polymatheia.hu/nevelestortenet-archivum/nevelestortenet-2006-12.pdf> (Letöltés ideje: 2024. június 20.)
- Schmid, Peter, F. (é.n.): *A személyközpontú irányzat Európában.*, url: <http://www.szemelykozpontu.hu/files/schmid.pdf> (Letöltés ideje: 2024. június 20.)
- Tomcsányi Teodóra – Vikár György (1991): A „segítő beszélgetés” a lélektani tudás alkalmazásának egy sajátos területe. In: Zsámboki Mária (szerk.): *Segítő találkozások*. Budapest, HÍD Családsegítő Központ, 9–14.
- Tringer László (1992): *A gyógyító beszélgetés*. Budapest, Semmelweis Orvostudományi Egyetem Képzéskutató, Oktatástechnológiai és Dokumentációs Központ, ISBN: 963-04-1011-7.

Pap Ferenc – Fehér Ágota

A hűség üzenetei – neveléstörténeti mozaikok egy keresztyén tanítónő életéből

Mindannyiunk iskolai tanulmányainak kiemelt kísérői voltak pedagógusaink, akik szavaikkal, rezdüléseink követésével és személyiségük teljességének mintájával kísérték lépéseink alakulását. Mindazok, akik a pedagógushivatás irányában éreztek megszólítódást, gyermekekkel foglalkozva törekszenek segíteni a számára értékes útirányok bejárását, szintén magukban hordozzák azokat a mintákat, amelyeket pedagógusaiktól kaptak. Személyük a generációk közötti kapcsolódásnak kiváló példája, ha figyelünk üzenetükre, fontos tanulságokat meríthetünk mindezekből hivatásunkban is.

Különösen hálásak lehetünk azoknak a tanítóinknak, akik kisiskolássá válva akár közvetlenül is fogták kezünket az írástanulás különleges állomásaiban, a számok világában elmélyülve, akik tudásuk átadásán túl meghallgatták gondolatainkat, akikkel megoszthattuk belső élményeinket is. Különleges szerepe van azoknak a pedagógusoknak, akik értékeket erősítettek meg számunkra, főként a legfontosabb értékek gyökerezésének, a bibliai üzeneteknek közvetítésével. Frittmann Lászlóné, Magdi néni olyan keresztyén pedagógus volt, aki kötetbe is rendezte a gyermekek kíséréséhez kapcsolódó visszaemlékezéseit, elbeszéléseit, mindezek közben saját pedagógusi útjának és lélekben is kísérő gondos személyének példáját így közelebb hozta a tanítványain túl olvasók számára is.



Jelen tanulmány Frittmann Lászlóné *Virágos katedrám. Történetek egy keresztyén tanítónő életéből* című kötetének gondolatait segít a pedagógushivatás irányában elhívást érzővel megosztani, egyben példáját megismertetni korábbi történelmi időszakok tanulságos

üzeneteiként is. Magdi néni gyermekkor a 20. század közepének háborús, ostrommal, meneküléssel, nélkülözéssel teli időszakához kapcsolódik, majd életét a háború utáni esztendő sivársága, 1956 reménysége és elbukása tölti meg. Mindezek meghatározzák élményeit, pedagógushivatása által kifejezett emberségét, egyúttal a kötet fejezetei bibliai igeszakaszokkal kísérték, amelyek segítségével további mélysége mutatkozik meg a szerző pedagógusi elkötelezettségének.

A kötet írásai visszaemlékezéseket kibontó elbeszélések. Ezen forrásokon keresztül az ego-dokumentumoknak „az emberi tapasztalat és motiváció szempontjából van vagy lehet kulcsszerepük a történetírói munkában” (Gyáni, 2019, 69). A naplók, a levelek, az önéletrajzok, visszaemlékezések (memoárok) „sajátos módon, egy ember szemszögéből ábrázolnak tényeket, és ezen forrásokból az információk egy speciális csoportja nyerhető ki. ... Kiaknázatlan történeti források” (Héjjas, 2021, 204). A személyes emlékezet értéke különleges értéket jelent és megerősítő tanulságokat hordoz a következő generációk számára.¹

A Tanítónő személye tanítványának és egykori igazgatójának szavaival

Frittmann Lászlóné pályája „a hűség jegyében telt és telik. A családhoz, az anyaintézményhez, a hazához a nemzethez, melynek horizontja e büszke nemzettudat sohasem kirekesztő, megrendítő történetek szólnak integrációs sikereiről. S kiemelkedik a „hűségnyilatkozatok” közül egy: ez pedig a mélyen megélt keresztyén hite. E tanításai – s a tanításokba vetett hit – adnak bátorítást saját életének gondjaiban, s olykor reménytelennek tűnő pedagógiai beavatkozásai esetében is.” Volt tanítványa, Trecsényi László szavai (Frittmann, 2011, 10) megjelenítik a Tanítónő mintájának sokrétűségét, aki a bibliaismeret tanítása közben – állami iskolában – a gyermekekkel közvetlenül megélhetővé tette az igeszakaszok üzenetét, melynek segítségével a gyermekek saját „belső házuk falát” (Frittmann, 2011, 12) is felmérhették, többek között saját mérőszinórt készítve. E belső, lelki üzenetekre hangolt figyelem pedagógusi kíséréssel válhatott teljessé, az egyéni tanulságok megfogalmazása pedig hosszú távon kapaszkodóként szolgálhatott a diákok számára. A ma hittanoktatói is meríthetnek e pedagógusi üzenetekből.

Réz Gáborné, a Tanítónő igazgatója így hozza közel a személyét: „A gyermek őszinteségével, tisztaságával, tiszteletével készült hivatására. Gyakorlásához a mércét a hitéből fakadó segíteni akarás egyértelműsége szolgáltatta. (...) A kisdíjak jósándékból, emberségből egész életre szóló el nem felejthető mintát kaptak. (...) Munkássága figyelmeztet arra, hogy az emberi őszinteség, az egymás iránt érzett felelősség mint minta a legfontosabb eleme a gyermekekkel való foglalkozásnak, ami nem helyettesíthető a leglátványosabb metodikai megoldásokkal sem” (Frittmann, 2011, 11–12). Magdi néni segítségével a diákok sokkal több és mélyebb iránymutatót kaptak útravalóként, egyúttal betegség, sérültség esetén egymásnak is hű társaivá, lélekben is megerősítőivé válhattak.

A Tanítónő mint ismeretek és készségek közvetítője

Magdi néni különös gonddal kísérte az osztályaival való első találkozásokat: nagy figyelmet fordított arra is, hogy mihamarabb nevükön tudja szólítani a gyermekeket, ezért előre megtanulta a névsort. Az iskolában töltött első naphoz kapcsolódóan saját élményeire is építve nagy gondossággal szólt a gyermekekhez. Úgy érezte, hogy „az első szavamra még felnőttkorukban is emlékezni fognak, úgyhogy erre is vigyáznom kellett. Az egyik kislánynak

¹ A kutatást a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának *Központban a tehetség* című pályázata támogatja.

állítólag azt mondtam, 'Ennek a kislánynak jól állna a hegedű a kezében' – és Kata hegedűművész lett. ... Az első benyomás volt a meghatározó, ezért öltöztettem szívemet, gondolataimat, szavaimat ünneplőbe. A szülőknek az kellett, hogy megnyugtassam őket: jó kezekbe kerül gyermekük, a gyermekeknek pedig, hogy képesek lesznek megtanulni a tananyagot, mert segíteni fogom őket. ... Az új első osztály megfiatalított, új módszerekre, új lehetőségekre sarkalt. Nem is volt két első osztály, amelyet azonos módon tanítottam volna, mindegyiküknek sikerült adnom valamit, ami csak az övék lett" (Frittmann, 2011, 50–51). Ez a személyre hangolt figyelem minden tevékenység kapcsán is megmutatkozott pedagógusi útján.

Látta mindenki a jövő szakemberét már az első tanévnyitó alkalmán is: „Ezekből a gyermekekből, akik épp akkor és ott hallgatták velem a Himnusz, majd írók lesznek, színészek, költők, hogy a nyelv tovább éljen bennük; tudósok, felfedezők és tervezők, hogy a világ büszke legyen a magyarokra; anyák és apák, mert egyre kevesebb a család, és gyermekeket szülnek, hogy ne fogyjon a magyar. Amíg a Himnusz hangjai betöltötték a szívünket, újra meg újra büszkén vállaltam a rám váró feladatot. Meg akarom tanítani őket mindenre, amire szükségük lesz, és amire képes vagyok; meg akarom mutatni az irányt, ahová ugyan nem mehetek velük, de magukkal vihetik, amit tőlem kapnak. Végül szeretném szeretettel teletölteni kis zsákjukat, hiszen leginkább erre van szükségük. Így indult imádsággal, nemzeti fohással minden évnnyitó ünnepély" (Frittmann, 2011, 51–52).

Az írástanulás küldetésével minden gyermek találkozik. Egyesek számára csodálattal társulnak a betűk, mások nehezebben birkóznak meg formálásukkal, ám mindannyian büszkén élhetik át kanyarításaik eredményét. Ha mindeközben egy lélekben is megértő és a próbálkozásokat kísérő tanító áll mellettünk, ezek az élmények a tanuláshoz való viszonyulásunkat is jó érzéssel, mélységgel töltik meg. Egyik kisdíákja, egy katonaapa gyermeke, agyvérzés miatt sérült jobb kezével érkezett Magdi néni osztályába. Mély együttérzéssel számol be a Tanítónő az első találkozásukról, s az ő írástanítás kapcsán mindezt hűen kifejezik szavai: „Attól a naptól fogva én is tanultam írni. Meg kellett tanulnom bal kézzel írni, tükrírással vezetni a ceruzát, betűt képezni és összekapcsolni szavakká. Minden napra kétféle módszert próbáltam elsajátítani, hogy ő is a legkisebb megerőltetés nélkül tudjon írni ... Jolika gyönyörűen írt, a tanév végén megnyerte a szépíráversenyt. Más tantárgyból és kitűnő lett. Mindenki szerette. ... Nagyszerű dolog volt Jolika tanítása és a saját írástanulásom. Soha nem felejttem el! Ő írt ballal jobbul, én meg jobbal balul. Ő azért tanulta az ábécé betűit, hogy elmondhassa vele az emberek iránti szeretetét, én meg azért, hogy megtanuljak általa szeretni" (Frittmann, 2011, 55). A megélt különleges kísérés élménye minden segítő hivatás képviselője számára magában hordozza a ráhangolódás fontosságát: ha látjuk a világot a másik szemszögéből is, megélhetjük az ő „bőrébe bújva”, azzal könnyebben adhatjuk át a számára szóló ismeretek az ő „nyelvén”, s ezzel eredményesebbé is válhat az átadás.

„Arra jöttem rá, hogy sokféle eszköz van a kezemben, amivel könnyebbé tehetem a kezdetet. A padok között járva bátorítottam őket, dicsértem, amit lehetett, megfogtam kis párnás kezüket, és belendítettem a helyes vonalvezetés irányába. ... A belső feszültség levezetésére gyakran meséltem, szinte mindegyik betűhöz kitaláltam valamit. A mázoló manók szívárványt kentek az égre, amelyből 'm', 'n' lett végül. A cipőre masnit kötöttünk, amiből kialakult a 'k'. Ha a betűket egymás nyakába írták, előkerült az aranykarikák meséje, és mindjárt begurultak az 'u', az 'i' kerek csészéjébe. Minél több aranykarika ért célba, annál szebb lett az írás. Lassan kialakult a betűk terjedelméről és a köztük lévő távolságról alkotott fogalom. Mese kellett mindenhez, a mesére figyeltek érdeklődést, néha áhítatot keltett bennük, és szinte mellékesen megtanultak írni" (Frittmann, 2011, 44).

A jó megerősítéséhez kapcsolódóan kiváló példát nyújt a gyermeki játékhoz kapcsolódó visszaemlékezése: „Nagyon jó ötletnek tartottam, hogy meg kellett tanulnunk játszani. A tanteremben megtanította a játék szabályait, menetét, aztán a szünetben lementünk a parkba, ugyanis gyönyörű ősfás kert tartozott az iskola épületéhez, ott kellett eljátszani, amit tanultunk. (...) A tanítónk egyenként beszélt velünk, mindig azt mondta, nem baj ez sem, nem baj az sem. Csak játssz, vedd bele magad, a következő jobb lesz. Sokat biztatott, felszabadított bennünket azoktól a gátlásoktól, amelyek a körülmények hatására szorítottak görcsbe. (...) Ő dicsérettel nevelt. (...) Mennyi lehetőségem volt pályám során alkalmazni e kiváló módszereket. (...) Megpróbáltam követni a módszereit, és amit sikerült megvalósítanom, az örömömre és tanítványaim hasznára vált” (Frittmann, 2011, 27).

Magdi néni a Zsoltárok könyvéből (Zsolt 78:2–4) a következő gondolattal nyújtja át tanítói visszaemlékezéseit: „... ősrégi titkokat akarok hirdetni. Amiket hallottunk és tudunk, mert ősünk elbeszéltek nekünk”. Ahogyan saját példáján keresztül is megmutatja, ő maga milyen értékeket kapott a saját tanítótól, megbecsüli gondolataikat, mintájukat, úgy szolgálnak számunkra az ő írásai is mintaként a pedagógushivatáshoz kapcsolódóan.

A gyermekekkel kialakított kapcsolatát szeretet töltötte meg, „a szoros lelki kapcsolathoz pedig először nekem kellett megnyílni, ezután a gyermekek is nyitottá váltak. Az egymáshoz való közeledés egyik eszköze a gyermekkori történeteim elbeszélése volt, a gyermekek nagyon szerették ezeket a történeteket” (Frittmann, 2011, 44).

A Tanítónő mint bibliai üzenetek közvetítője

„Abban az időben hallgattak az emberek a hitéletükről, magánügyként kezelték, és ebben félelem lapult. Az egyik gyermek, Mirkó családja azonban nem vett tudomást erről, ... bátran vállalták hitüket, életmódjukat, nézetüket. Azt hiszem, ez volt az, ami miatt megszerettük egymást. ... Karácsony ünnepét is tudatosan elferdítette a világ, hogy Jézus születéséről szó se eshessék. Fenyőfaünnepnek hívták, és a Téliapó hozta az ajándékokat. Tanítványaim mégis a legsötétebb időkben is tudták, mikor mit ünneplünk. Tiszta fogalmak, tiszta érzések működhetek bennük, a szülők is elfogadták, hogy gyermekük ilyen osztályba jár” (Frittmann, 2011, 70).

Mirkó családja közvetlen testvéri szeretettel az otthonába is meghívta a Tanárnőt advent idején. Közös imádság mellett megépítették a jászolt és kis szalmaszálakból kévét kötöttek. „A jó cselekedetek, szolgálatok, egyéni imádságok szalmaszállá válnak” (Frittmann, 2011, 71), s ez a szokás a gyermekek tanulási eredményességében is meghatározóvá vált: saját tévesztéseik, hibáik tovább javításával gyűjthetővé váltak további szalmaszálak is a jászol mellé.

A Tanítónő hitbéli elkötelezettségében meghatározó szereppel bírt saját gyermekkor a háborús megpróbáltatásokkal. „Hosszú sötét időszak után újra kivilágosodott az életünk. Igaz, nem volt villany, se gyertya, de új fényben ragyogott minden. A kitört templomablakok színes cserepein át reményteljesnek, szépnek láttunk mindent. Az élet fénye ragyogott a sötétség felett. Ebben a fényben öröm volt, jóság és szeretet. ... Isten adott minden jót, családomnak, nekem. Vajon hálás vagyok ezért minden nap? És egyáltalán értem-e, hogy Fénnyé, Otthonná, Életté lett nekem és értem az Isten Fia? Csak azért, mert szeretett” (Frittmann, 2011, 22).

A hála megélése az angyalokhoz kapcsolódó gyermekkori élményekben is megmutatkozik. „Az angyalokról sok kis préselt kép támasztotta alá a róluk való feltevést. Abban az időben a jó

gyermek, a jól forgolódó vasárnapi iskolás ilyen jutalmat kapott ... védelmező égi jelenség. Szerettem az angyalokat, hittem, hogy segítenek. Isten üzenetét, szeretetét, jóságát csak hozzánk hasonló lények közvetíthetik, mert őket fogadjuk el, az ő nyelvüket értjük meg, ők ismerik szokásainkat, hagyományainkat” (Frittmann, 2011, 122). Ahogyan Magdi néni a gyermekek nyelvének és rezdüléseinek megértőjévé válhatott, ugyancsak magában hordozza az angyalok szerepét, s ahogyan számára nyújtottak égi segítő kezet, úgy közvetítheti saját maga is mindezt a tanítványainak kísérése során.

A Tanítónő nagy becsben tartotta könyveit is, mesekönyveit éppen úgy, mint Bibliáját. Saját gyermekkori háborús nélkülözésében leginkább az iskolában volt lehetőség a könyvekkel közvetlen találkozásra. „Az iskolában szokás is volt, hogy egy-egy mesemondó álljon a gyermekek elé. (...) Tanító néni koromban én is mesével fegyelmeztem az osztályomat. (...) Jó, hogy szeretek mesélni, de még jobb, hogy olvashatom a Bibliát, az örökkévalóság igaz könyvét” (Frittmann, 2011, 84–85).

A bibliaismeret tantárgy tanítójaként is hálás szívvel osztja meg élményeit. Nagy gondossággal, alapos megtervezéssel, egyúttal megélve a Szentlélek vezetését és iránymutatását osztotta meg diákjaival a bibliai értékeket. „Rájöttem, hogy másként kell tanítanom a bibliai történeteket az osztályomban, mint például a vasárnapi iskolában, mert másféle gyermekekkel állok szemben. Azok a fogalmak, amelyek félig-meddig ismertek lehettek a templomi csoportban, teljesen ismeretlenek az iskolában. A Biblia történeteit nem elolvasni való új fejezetként kezeltük, hanem a lelkünk, a belső emberünk egy-egy új tulajdonságát ismertük meg általuk. Csakhogy a belső emberünkről sem hallottak eddig. Minden új volt, de minden áldott és gyönyörű” (Frittmann, 2011, 88). A Tanítónő érzékenysége a gyermekek lelki irányában fontos értékül szolgált tehát a Biblia történeteinek átadása során, egyúttal saját belső vonatkoztatások megélésében is. Napjaink hittanoktatói számára ugyancsak fontos iránymutatókat jelentenek azok a pedagógusi készségek, jó gyakorlatok, amelyek Magdi néni eszköztárában megmutatkoznak: élővé formálta a bibliai történetekben megjelenő eszközöket, s ahogyan pl. mérőzsinórt készített a gyermekekkel, úgy a saját belső világuk irányában is terelte tekintetüket. „Milyen egyszerűen látták meg az egyenes, a becsületes, a felelősségteljes élet szépségét. Utána szinte tobzódtak az örömtől. Megbánták a rosszat, megfogadták a jót (...) tudatosult bennük a tanulás” (Frittmann, 2011, 89).

A bibliai történetek közel kerültek a Tanítónő segítségével a gyermekekhez, s a hozzájuk kapcsolódó történelmi eseményekhez és a Gondviselő szeretetével kísért tanulságokhoz is közelebb érkezhettek. „A legtöbb ószövetségi leckét nagyon szerették a gyermekek, (...) sok fejlődést okozott viszont az Újszövetség tanítása. Hittel, szeretettel tanultak az Úr Jézus életéről. A példázatokban érdekes, magyarázatra szoruló képek, kifejezések voltak. Egy szótárat írtam magamnak, mi mindent kell majd megmagyaráznom. A gyermekek számára bonyolultabb gondolatokat is értelmezni kellett. Voltak bennük 'logikátlan' lépések, amelyeket más szemüveggel kellett nézniük. (...) a tékozló fiú esetében például a jó fiúnak adtak volna igazat. Ezzel tulajdonképpen rátapintottak Isten szeretetének lényegére” (Frittmann, 2011, 93).

A történetek tanulságainak megértéséhez a Tanítónő saját példájával nyújtotta át leginkább és legteljesebben az üzeneteket. A mustármag példázata kapcsán például így ír: „A gyermekek előtt állva hordoztam a magyarázatot. Ahogy érkeztem, ahogy távoztam, ahogy türelmes vagy türelmetlen, vidám vagy csüggedt voltam, úgy ábrázolódott ki bennem az a növényke, aminek fel kellett nőnie, ha el volt ültetve bennem” (Frittmann, 2011, 93).

Az egyes élethelyzetek és azokban a Tanítónő helytállása, megnyilvánulásai mind összecsengtek a bibliai példázatokkal, „a mustármag példájában az apró dolgok életre keltek. Megelevenedett a kézfogás, a simogatás, az ölelés, az egyetlen jó szó, a vigasztalás és a csend. Jelentéssel bírt mindegyik. Élet volt bennük, mint a mustármagban a tenyerünk közepén. Kerestünk olyan ’magokat’, melyekből amikor kikeltek, hatalmas dolgok születhettek” (Frittmann, 2011, 94–95). Minden gyermek megválaszthatta, ő milyen magot ültetne mustármagként a szívébe, s a Tanítónő is megosztotta saját magját.

A gyermekek teljesebben élhették át a hozzájuk szóló üzeneteket, gondolhatták mindazok értékeit, s általa életükben fontos iránymutató tanulságokra ismerhettek rá, melyeket tanév végén külön levélben is megírtak tanítójuknak. Az ő lelki útjukkal párhuzamosan pedig Magdi néni „magja” is szárba szökkenhetett: „Hirtelen láttam, hogy egy magocska kibújik a földből, szárba szökken és kizöldül. A ’hit’ magocska fája állt előttem, egy áldott termés, egy mustármagnyi igyekezet gyümölcse” (Frittmann, 2011, 96).

Magdi néni visszaemlékezései mindannyiunk számára értéket hordoznak, tapasztalásai a ma pedagógusainak kezét is fogják: törekedjenek követni és megérteni a gyermekek rezdüléseit, hallgassák meg élményeit, akár saját élményeiket is osszák meg velük. Tegyük szemléletessé és személyhez szólóvá az átadandó ismereteket, kísérjék a gyermeki jelentéshozást, legyenek társai gondolatáramlásukban és érzéseik útján. Ha mindeközben a bibliai értékekre is építenek, további mélységeket ismerhetnek meg és szárnyalásokat is segíthetnek.

„A Biblia élt közöttünk, a Szentlélek ereje munkálkodott a gyermekekben. Másként viselkedtek, más volt a beszédstílus. Irigyelt osztály lettünk, és a felsős tanárok versenyeztek, ki lehessen az osztályfőnökük. Boldog voltam! ... Így dolgozik Isten, ha valamit ő tart a kezében” (Frittmann, 2011, 92).

Felhasznált irodalom

Frittmann Lászlóné (2011): *Virágos katedrám. Történetek egy keresztyén tanítónő életéből*. Budapest, ISBN: 978-963-08-2822-2.

Gyáni Gábor (2019): *Mesélő naplók és levelek. Az ego-dokumentumok történetírói haszna*. In: Bárka, 27. évf., 2. sz., 69–74., ISSN: 1217-3053., url: http://barkaonline.hu/archivum/barka_201902.pdf (Letöltés ideje: 2025. február 4.)

Héjjas Flóra (2021): *A naplók helye a történettudományban*. In: Polymatheia, 18. évf., 3–4. sz., 203–219., ISSN: 2732-252., url: DOI 10.51455/Polymatheia.2021.3-4.10 (Letöltés ideje: 2025. február 4.)

Csicsay Alajos

A II. Országos és Egyetemes Tanügyi Kongresszus

Az előző Katedra-számban összegeztem, hogy kiknek aposztrofálják ma a pedagógusokat. Óhatatlanul felvetődik a kérdés, hogy e szempontból lényegében mi változott meg az ógörögök óta, akkortól, hogy náluk a paidagogoszok még rabszolgák voltak. A 19. század végére pedig, legalábbis a Kárpát-medencében, a *nemzet napszámosságai* rangra emelték őket. Igaz, Gárdonyi Géza fogalomtárában már mint lámpásokkal találkozhatunk velük, kiktől hosszú időn át azt várták el, hogy a szürke szegénységben tengődő falvak és tanyák apraja-nagyjának az ő pislákoló szellemi fényük világítsa be a semmibe vezető utat. Ők legyenek rajta az értelemfaragó napszámosságok. De ugyan ki tudja ma már, hogy régente kik voltak a napszámosságok? Hát azok a balszerencsés, falusi nincstelenek, akik koldulni szégyelltek, inkább, amíg fel tudták emelni a kézi szerszámokat, hajlandók voltak a napszámoknak nevezett, éhbérért napestig robotolni, ha elvétele munkába szólította őket valaki. Mindaddig gürcöltek, amíg ki nem dőltek a sorból. Ezek után, azt hiszem, nem kell megmagyaráznom, hogy mit jelentett az éhbér meg a pislákoló petróleumlámpás, aminek világánál Móra Ferenc egyik elbeszélésében, a „búflifejű”, tanyasi lurkó a palatáblájára körmölt ama axiómát igyekezett befiflázni, hogy hogyan kell „törpet törppel osztani”.

Igazuk van a „*szerencsétlen paidagogosz néniknek*” – sugárzó bölcsességgel így titulálta őket jó múltkor egy fennhéjázó tévés politikai propagandista –, ha az elektronikát és a mesterséges intelligenciát lefölöző, pöffeszkedő milliárdosok világában megelégedik ezeket a már régen elavult, középkori viszonyokat, meg a rájuk kiosztott statisztaszerepeket a közélet színpadán. Meg kell vallanom, nem tudom, milyen megoldást lehetne találni arra, hogy a társadalomnak e sötét zsákutcájából ki tudjon vergődni a tanítói szakma. Ugyanis nem túlzás, ha azt mondom, ez egyáltalán nem regionális tanügyi probléma, hanem, bármilyen merészen hangzik is, egész Európát, hacsak nem az egész világot gúzsba kötötte gordiuszi csomó. Én csupán arra merek vállalkozni, hogy felvázolom azokat a próbálkozásokat, amelyek nálunk az elmúlt közel 200 év alatt, vagyis a reformkortól a 21. század elejéig, a közművelődés megvalósítása és fejlesztése, meg persze az elébe gördített akadályok elhárítása érdekében történtek.

Az első *tanügyi kongresszus* összehívását, mint leírtam, 1848. július 20–24. között szervezték meg, ami azt jelenti, hogy rajta az érdemleges vita három napon át zajlott. Bizonyára nemcsak a között a néhány neves személyiség között, akiket felsoroltam. A második konferenciának a megrendezésére, amelyiknek a megváltoztatott megnevezése a fejezet címéből is kiderül, két év híján, Eötvös József második minisztersége idejéig, 50 esztendő kellett várni. A késés oka jól ismert. Egybehívására 1896. július 2-től 8-ig került sor. Ekkor bukkant fel először Nagy László (1857–1931) pszichológus és pedagógus neve. Valójában „ő vetette fel a Magyarországi Tanítók Országos Bizottságában (e kongresszus összehívásának a szükségességét) azzal a céllal, hogy a tanítói kar is járuljon hozzá a millenniumi ünnepségekhez és ez alkalommal vitassa meg a közoktatás szervezetének minden ágát és a nevelésügy általános érdekű kérdéseit. (...) Témái között szerepelt: a közoktatásügy szervezetének egységesítése, ésszerűbb felépítése, az iskolák egymáshoz való viszonyának, a különböző fokú oktatási intézmények kapcsolatának tisztázása és köztük átmenet létesítése; a közoktatásügyi kormányzat szervezetének módosítása, az állami befolyás növelése, az oktatási rendszer általános hibáinak megjelölése és javítása. A tanítók módszereinek fejlesztése, az összetartozás érzésének a különböző iskolatípusok szerint egymástól elzárkózó tanítók között; a tanító- és tanárképzés reformja, egységes képzésük,

fegyelmi, fizetési és nyugdíjrendszerük egységesítése, a felügyelet hatékonyságának növelése” (Nagy, 1977, 291).



Nagy László

Forrás: pszichologiatortenet.hu

Bár ez eléggé cirkalmas megfogalmazás, de azért fölöttébb érdekes. Mármint az, hogy a politikai-gazdasági rendszerek jöttek, mentek, de ezek a problémák 120 év alatt szinte változatlanul fennmaradtak. A II. egyetemes tanügyi kongresszus előkészítő munkái három évig folytak. Az előkészítő bizottság felhívásokat tett közzé, melyekben hangsúlyozta, hogy támogatni kell az oktatás nemzeti irányát, és érvényre kell juttatni a magyar nyelvet és a nemzeti műveltség elemeit minden iskolában. A kongresszusra 4 665 pedagógus jelentette be a részvételét. Ehhez azonban tudni kell, hogy egy ilyen nagy horderejű összejövetelt meg lehessen tartani, kellett egy országos szervezet, ami csak a kiegyezés után 28 évvel jöhetett létre. Ez lett a *Magyar Paedagógiai Társaság*. Ahhoz, hogy működni tudjon, be kellett indítani azt a masinériát, amit úgy hívnak, *bürokrácia*. Első lépésként ki kellett dolgozni a társaság alapszabályait, melyek 1891. szeptember 7-re álltak össze, majd azt fel kellett terjeszteni a belügyminisztériumhoz. Ám csak miután „1891. október 24-én a belügyminisztérium a társaság alapszabályait jóváhagyólag tudomásul vette, a Társaság 1892. január 5-én tarthatta meg az alakuló ülését” (<https://www.pedagogiai-tarsasag.hu>). A szervezet első elnöke *Klamárik János* (1832–1898) beszercebányai gimnáziumi tanár volt, aki 1867-től tankerületi főigazgatóként, majd ügyosztályvezetőként dolgozott a Vallás- és Közoktatási Minisztériumban.

A szóban forgó tanügyi kongresszus együttes üléseit a millenniumi kiállítás ünnepi csarnokában tartották. A megnyitó beszédet *Heinrich Gusztáv* (1845–1922) irodalomtörténész, egyetemi tanár, az MPT akkori, azaz sorrendben a második elnöke (1891 és 1949 között négyen töltötték be e tisztséget). Utána *Wlassics Gyula* (1852–1937) jogász, közjogi író, miniszter mondott

beszédet. Wlassics 1895-től 1903-ig négy, egymás utáni kormányának volt a vallás- és közoktatásügyi minisztere. „Elfogadott törvényeiben szerepelt a millennium alkalmából felállítandó ezer népiskola, továbbá a gazdasági irányú oktatás és a szlőjd (kézügyességi foglalkozás, barkácsolás, kézimunka) bevezetése a népiskolákban, illetve a polgári iskolákban. Nevéhez fűződik a bölcsészeti, orvosi és gyógyszerészeti szak megnyitása az egyetemen a nők számára, számos művészeti vonatkozású intézkedés, az iskolán kívüli művelődés keretében az *University Extension* (szabad egyetem) meghonosítása, stb.” (Nagy, 1977, 475). Mit is mondtunk előbb a politikáról? Ugye, azt, hogy a *politika* magyarul *közéletet* (is) jelent, a közoktatást viszont nevezhetjük népoktatásnak, mivel közügyet szolgál, így hát nem lehet más, mint *oktatáspolitiká*, amit Eötvös Józsefék tettek mindenki számára kötelezővé. Helyesebb lett volna, ha e rendszer tevékenységét kezdettől fogva *nevelés-oktatáspolitikának* nevezik, függetlenül attól, hogy bárkik legyenek is az intézmények fenntartói. Az egy más kérdés, hogy a modern demokráciákban szabad-e egy-egy politikai pártnak ideológiailag kisajátítania ezen intézményeket. Ha mégis megteszi, számolnia kell vele, hogy zűrzavart idéz elő, ami megfékezi a fejlődést.

A II. egyetemes kongresszuson 169 előadás hangzott el, melyekben az előadók 144 tételt fejtegettek, több mint ezer hozzászólásban. A fő referátumok előadói: *Berzeviczy Albert* (1853–1936) jogász, politikus, *Beke Manó* (1862–1946) matematikus, egyetemi tanár, az MTA tagja, az ELTE Bölcsészstudományi Kar későbbi dékánja, *Alexander Bernát* (1850–1927) magyar filozófus, esztéta, színikritikus, műfordító, szintén az MTA tagja, *Waldapfel János*¹ (1866–1936), bölcsészeti doktor, főgimnáziumi tanár, pedagógiai szakíró, aki a gyermeki lélek megfigyelése, a középiskolai osztályozás és vizsgálás címen tartott előadásokat, valamint *Kármán Mór* (1843–1915) neveléstudós, egyetemi tanár volt.



Kármán Mór
Forrás: tortenelemtanitas.hu

Befejezésül annyit, hogy a II. Egyetemes Tanügyi Kongresszus lett az a fórum, amelyik a forradalom és szabadságharc leverése utáni két évtized alatt, a hazájából elűldözött vagy éppen odahaza és külföldön felnőtté vált, de hallgatásra kényszerített magyar értelmiségnek lehetőséget adott arra, hogy nyilvánosság elé lépjen. Ám ennek az értelmiségnek a színe-java éppen a felnövekvő nemzedék érdekében végzett olyan tudományos kutató munkát, ami nemzetközi szinten is felhívta magára a figyelmet.

Felhasznált irodalom

Nagy Sándor (szerk.): Pedagógiai Lexikon, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1977, 4. kötet.
<https://www.pedagogiai-tarsasag.hu>. Letöltés ideje: 2024. 5. 27.

¹ Négy gyermeke közül kettő, *Eszter* és *Imre*, beírta nevét a magyar nevelés-oktatásügy történetébe. Mivel Trencsén megyében született, Imre már *Trencsényi-Waldapfel* néven szerepel, neki a fia, *László* viszont már elhagyta a Waldapfel nevet, ezért *Trencsényi László* néven vált ismertté a magyar nevelés-oktatás történetben. Róla majd az utolsó nevelésügyi kongresszus kapcsán valamelyik későbbi jegyzetemben szeretnék néhány fontos dolgot közölni.

Juhász Valéria

A számolási képesség fejlődése, az óvodások számolási képességét mérő tesztek, illetve ezek nyelvi fejlettséghez kapcsolódó kérdései

Bevezetés

Az előző részben arról volt szó, hogy miféle mennyiségismerettel rendelkeznek az állatok, valamint, hogy a számrendszerrel nem rendelkező törzsekkel folytatott kísérletek mit igazoltak a számolás alapjaival kapcsolatban. A számolási képesség megértéséhez részleteztem Dehaene hármaskód-modelljét. Jelen írásban az ember számolási képességének fejlődésével, fejlesztésével foglalkozom, illetve az ezt mérő hazai tesztek mutatnak be, de ezek közül is csak azokat, amelyeket iskolába lépésig használnak, fókuszban ezen tesztek nyelvi összetevőivel (lásd még ehhez az előző részben olvasható Dehaene hármaskód-modelljét: https://katedra.sk/folyoirat/xxxii_05-06_11/).

A számolási képesség fejlődése

A mennyiségdiszkrimináció velünk született képesség: már a csecsemők is tudnak különbséget tenni számbeli eltérések alapján 1: 2 arányú (Csépe, 2005, 248) vagy minimum háromszoros (Krajcsi, 2022) arányú tárgyhalmazok közt: ezt a velünk született mentális számegegyenes (a közelítő mennyiségi rendszer) teszi lehetővé. Öt hónapos csecsemőkkel végzett nézésidő-vizsgálatot¹ Winn, aki azt találta, hogy három tárggyal végzett manipulációkkal² a csecsemők képesek alapvető aritmetikai feladatok elvégzésére, tárgyak nyomon követésére, vagyis ez az ember veleszületett képessége (Wynn, 1992 munkáját idézi Hauser, 2002, 82). Kilenc hónaposoknál nagyjából minimum kétszeres különbség szükséges ahhoz, hogy észrevegyék a különbséget (Krajcsi, 2022), például 3 és 6 pont vagy tárgy között már érzékelik a mennyiségi eltérést. Csecsemőkkel és majmokkal végzett kísérletek során, amelyek a háromig való „számolási képesség” meglétét igazolták, a kutatók arra a megállapításra jutottak, hogy ezek a tevékenységek nem is számolások a klasszikus értelemben, hanem valamiféle dossziézó³ emlékezeti tárral, tárgyfajlrendszerrel vagy a vizuálisindex-mechanizmussal állhatnak összefüggésben (egyszerre ennyi tárgyat tudnak követni egyesével), ami veleszületett képességként, spontán fejlődés eredményeként jön létre. Ez a rendszer felnőtteknél négyig működik (szubitizációs képesség) (Hauser, 2002; Krajcsi, 2022).

Két- és ötéves kor között 2: 3 arány kell a mennyiségdiszkriminációhoz, vagyis például a 4 és a 6 között a gyermekek már biztosan látják a mennyiségbeli különbséget, de a pontos számolási képességet tanulniuk kell, amihez elengedhetetlen a nyelvi szimbólumhasználat: a gyermekeknek meg kell érteniük az absztrakt szimbólumok, azaz a számok és a mennyiség közti konceptuális összefüggést. A lassabb nyelvfejlődésű gyermekek számlálási képességeiben is meg fog mutatkozni ez a fajta lemaradás, mert nemcsak a beszédprodukciónal/-percepcióval, hanem a fogalmak, az absztrakt koncepciók megértésével is nehézségeik vannak. A tényleges számlálás a második életévben jelenik meg, vagyis a gyermek ekkor már mond számneveket, de kezdetben nem mindig jó sorrendben, kihagyásokkal, illetve ismétlésekkel „számol”, ami általában mondotokaszerű ismétlésekben jelenik meg az egytől indulva – még számfogalom nélkül. Ekkor kezd kialakulni, később rögzülni a számok hangsorának mintázata,

illetve azok egymásutánisága. Még két év szükséges ahhoz, hogy elsajátítsák a számolás öt alapelvét (Hauser, 2002):

1. kölcsönösen egyértelmű megfelelés van a megszámlándó dolgok és a velük kapcsolatban álló számok között, vagyis mindegyik számjegy (szimbólum) egyedileg vonatkozik a megszámlolt dologra (például egy autó, a másik autóhoz számláláskor már a kettő szót illesztjük stb.);
2. számláláskor a számokat mindig a sorrendiség szabályai szerint használjuk, az egy után a kettő jön stb.;
3. bármilyen különálló dolgot vagy történetet meg tudunk számolni a tulajdonságdifferencia elve szerint (például azt, hogy hány babszem van előttünk, vagy hányszor esett le a labda stb.);
4. bármilyen sorrendben megszámlálhatók ezek a dolgok, ez a sorrend-indifferencia elve;
5. a megszámlolt elemek utolsó száma a megszámlolt dolgok összege is lesz egyben, ez a kardinalitás elve (Hauser, 2002).

A számlálás, a szám és a mennyiség összefüggésének megértése tehát három-négyéves kor körül történik meg. A gyermek megérti, hogy számolásakor minden egyes számhoz egy külön dolgot kapcsoljon (egy az egyhez való megfelelés), és betartja a számok sorrendjét. A számkategória hamarabb kialakul, mint a számfogalom. A számkategória és a számfogalom abban különbözik egymástól, hogy a számfogalomnál már azt is kell értenie a gyermeknek, hogy az adott szám más számokkal különféle viszonyokban áll, például a 7 eggyel nagyobb, mint a 6, hárommal kisebb, mint a 10, a hét ötszöröse 35 stb. „S bár a számrendszer néhány alapeleme (a tulajdonságdifferencia, a tárgyfelismerés stb.) már a nyelv alapelemei előtt a helyére kerülnek, a számfogalom absztraktabb elemei (számsorrend, szimbólumalkalmazás stb.) csak akkor jelennek meg, ha a gyermek már elég jól tud bánni a szavakkal” (Hauser, 2002, 94.). A gyermek a számolás lényegét azután érti meg, mikor már mondatokban tud beszélni, a rekombinációs képességeit először a nyelvben kezdi működtetni, utána alkalmazza ezt a számolásban (Hauser, 2002). A számolási kompetencia robbanásszerű fejlődése tehát annak tudható be, hogy a gyermek ekkorra már képes lesz formális szimbólumokkal manipulálni. Vagyis a számolási képesség bizonyos elemei már a nyelvi készségek előtt megjelennek, más részei pedig anélkül nem sajátíthatók el.

Ha egy kisgyermek már ismeri a számokat sorrendben, és a *Hány katica van a bokron?* kérdés nyomán ötig jut a katicák számlálásában, majd a megismételt kérdésre a szám (öt) kimondása helyett újra elkezdi számlálni a katicákat, akkor még nem alakult ki az öt kardinális szám-ismerete, hanem mondókaszerűen használja a számokat sorrendben. Akár már 10-ig is el tudja mondani a számokat így, de azokat nem tudja még adekvátan használni. A kisgyermek körülbelül hároméves korában fogja érteni azt a feladatot, hogy: adj nekem egyet, majd kettőt, és pontosan annyit is ad, ami fokozatosan elkezd bővülni. A négyenél ugrásszerű fejlődés következhet be a kardinalitáselv ismeretében, ha a gyermek már ismeri sorban a számok nevét és helyét a számsorozatban (Krajcsi, 2022).

A számolás fokozatosan automatizálódik: húsz alatti számolásnál a számok sorrendjének bevésoódése, míg húsz felett a tízesek, százaskok stb. átlépése jelenti a mérföldkövet.

A középső csoport végén a gyermekek átlagosan 17-ig tudnak számolni. A számképfelismerés fejlődése már a középső csoport előtt megindul.

Nagycsoportban pedig már a gyermekek 85%-a tudja a húszas átlépését. A húsz fölötti számkörátlépések fejlődése akkor indulhat meg, ha a gyermek húszig már stabilan tud számolni, vagyis ennek fejlődése 4–7 éves korban történik. Ez a terület mutatja a leggyorsabb fejlődést. A manipulatív számlálások közül a kiszámlálást és a hozzá számlálást 10-ig a gyermekek 90%-a sajátítja el iskolakezdésre.

Iskolakezdéskor a gyermekek 90%-ának van ötös számkörben kialakult mennyiségtudata, és 80%-uk az elemi összeadás műveletét is tudja számképekkel működtetni. Első osztályban a gyermekek háromnegyede már a száz as átlépésével is megbirkózik, negyedüknek pedig az ötszáz as átlépése is sikerül. A visszafelé számlálás a számkörök átlépésével együtt fejlődik, jóval lassabban, mint az előre felé számolás. Az első osztály végére a húsz as számkörbeli manipulatív kivonás is majdnem minden gyermeknek sikerül. A csoportokra bontásos feladatot első osztály végére is csak a gyermekek 59%-a oldja meg sikeresen (Józsa, 2003, 2014, 23–24; Jármí, 2013, 20).



Forrás: freepik.com

Az elemi számolási készség óvodáskorban hatékonyan fejleszthető. Az elemi számolási készséghez tartozik:

- „(1) a száz as számkörbeli számlálás (pozitív egész számok egymás után való sorolása növekvő és csökkenő sorrendben);
- (2) a húsz as számkörbeli manipulatív számolás (tárgyakkal végzett műveletek);
- (3) a tízes számkörbeli számképfelismerés; valamint
- (4) a száz as számkörbeli számolvasás (a számok jelének felismerése)” (Józsa, 2003, 27).

A DIFER (Nagy és mtsi, 2004) öt szintre osztja a fejlettségi mutatókat. Ezek szerint az előkészítő szinten, amely a számfogalom kialakulásának korai szakasza, a gyermekek még csak az ötös számkörben tudnak mozogni. A kezdő szinten lévők a tízes számkörben, a haladó szinten lévők már a húszas számkörben tudnak számlálni, számolni és manipulálni is. A befejező szinten már a százas számkörben is jártasak a gyermekek, és képesek elemi matematikai műveleteket végezni (hozzászámlálás, elvétel, bontás). Az optimum szint azt jelenti, hogy a gyermeknek stabil számfogalma van a húszas számkörben, tud manipulálni a számokkal, és az ötszázas számkörben is képes számlálni, a százas számkörben ismeri a számjegyeket (Józsa, 2014, 14).

Az aritmetikai feladatok fejben történő elvégzése függ a fejben tartandó számok hosszától (és kimondhatóságától), az elvégzendő művelet típusának bonyolultságától, a műveletek közbeni lépések számától. Mindez a munkamemóriára ró terhet. Azok a gyerekek, akik alacsony verbális munkamemóriával rendelkeznek, ezeket a feladatokat nehezebben vagy egyáltalán nem tudják megoldani. A munkamemóriában található, ismétlődő feladatot ellátó fonológiai hurokkal végzett kutatások szerint „a számterjedelem kimutathatóan összefügg a számnevek kimondási idejével (szóhosszúsági hatás), s mindez korrelál a matematikai teljesítménnyel” (Krajcsi, 2014, 943).

Számolási képességet mérő tesztek iskoláskorig

A fentiekben leírtakból látható, hogy pontos számolási képesség nincs nyelvi kód nélkül. Most azokra a tesztekre térek ki, amelyek elsősorban a matematikai, aritmetikai képességekkel összefüggésben lévő nyelvi, összehasonlító fogalmak értését és használatát vizsgálják.

A DIFER (Nagy és mtsi, 2004) elemi számolási képességekkel kapcsolatos feladatai a következők: számolni kell odafelé 21-ig, majd számkörök átlépésével, aztán ugyanezt visszafelé, százas számkörben is meg kell tenni. A pálcikákkal végzett műveleteknél kontextusba ágyazott fogalmakhoz kell műveleteket társítani: például az óvodásnak a *vegyél el, vegyél hozzá, egészítsd ki, alakítsd valamennyivé, csinálj belőle valamennyit* kifejezéseket kell feldolgoznia a teljes kontextus értelmezésével ahhoz, hogy megfelelő összeadási vagy kivonási műveletet tudjon végrehajtani. A számkép-felismeréses feladatban fel kell ismernie a gyermeknek, hogy különböző keretekben lévő, egy és tíz közötti ábrát tartalmazó keret közül melyikben van bizonyos számú elem (szubitizáció és számolás is lehetséges 15 mp-ig); majd számolvasás a feladat, azaz egyes (például 1, 3), tízes (például 10, 14), százas (például 118, 773) számképpárokat kell átfordítani hangsorokká, azaz ki kell mondania ezeket.

A matematikai képességekhez, a gondolkodáshoz (is) tartozik a DIFER relációszókincs tesztjében használt különféle szófajú szavak értése, amely vizsgálja: 1. a határozatlan számnevek (*számos, számtalan, sok, kevés, legkevesebb, legtöbb, fél*); 2. a sorszámnevek (*első, utolsó, utolsó előtti*); 3. a törtszámnevek (*harmad, negyed*); 4. a melléknevek (*páros, páratlan, hosszú-hosszabb-leghosszabb, legrövidebb, azonos/ eltérő hosszúságú, közbülső, egész, legkisebb, legnagyobb, egyenlő/ különböző nagyságú, legalacsonyabb, legmagasabb, ugyanolyan*); 5. a főnevek (évszakok, napszakok nevei) egyidejű értését és azonosítását.

Az MSSST-ben (Zsoldos–Sarkady, 2001) csupán 10-ig kell előre és visszafelé számolni, majd előre kettesével. De valamelyest ide tartozhatnak az időhöz kapcsolódó nyelvi sorozatok is, amelyeket a gyermeknek kell befejeznie: *reggeli, ebéd, ...; reggel, délután, ...; tegnap, ma, ...; ősz, tél, ...; vasárnap, szombat, péntek, ...; hét, nap, óra....*

A sztenderdizált *Gyermekfejlődési kérdőív*nek (Nyitrai és mtsi, 2021) nincs kifejezetten matematikai képességeket vizsgáló része. Az egyik része a 0–4 éves bölcsődés korosztályra, a másik része a 2,5–7 éves óvodásokra van kidolgozva. A figyelem, az emlékezet, a beszédértés, a beszédészlelés és a fogalmak, a problémamegoldás és a gondolkodás területei közt vizsgálja a következőket a:

- 2–4 évesekre vonatkozóan: érti-e a gyermek a *legtöbb*, *legkevesebb* fogalmát; három számjegyből álló sort meg tud-e ismételni; nagyság szerint sorrendbe tud-e rakni tárgyakat; három, különböző nagyságú tárgy közül ki tudja-e választani a legnagyobbat és a legkisebbet; elkezd-e háromig számolni, érti-e a kettő fogalmát; el tud-e számolni 15-ig.
- 5–7 éveseknél is megkérdezi a kérdőív, hogy érti-e a gyermek a *legtöbb*, *legkevesebb* fogalmát; meg tud-e ismételni három számjegyből álló sort; fordított sorrendben is meg tud-e ismételni három számjegyből álló sort. Vizsgálja továbbá, hogy a gyermek nagyság szerint sorrendbe tud-e rakni tárgyakat; elkezd-e háromig számolni, érti-e a kettő fogalmát; el tud-e számolni 15-ig, és érti-e a mennyiség fogalmát; el tud-e végezni egyszerű matematikai műveleteket (összeadás és kivonás 0 és 10 között); érti-e az idő fogalmát (például másodperc, perc, órák, napok, hetek); tudja-e, milyen messze van az óvoda a lakóhelyükhöz képest, meg tudja-e mondani, hány éves (ez a 2,5–7 évesekre vonatkozóan is megjelenik).

A Dékány–Juhász-féle (2007), óvodáskorúak számára összeállított *diszkalkulia* vizsgálatában egy, a mozgás-, az értelmi és a nyelvi fejlődésre vonatkozó anamnézis felvétele után a szülőt kérdezik a gyermek mozgásügyességéről, testsémaismeretéről, a térirányokban való tájékozódási képességéről, arról, hogy a beszéde mondókázáskor a ritmust követve szinkronban összehangolt-e már a mozgással, ismeri-e a napszakokat, évszakokat sorrendben, illetve tisztában van-e azok jellemzőivel. A további kérdések arra vonatkoznak, hogy a gyermek szeret-e legózni, társasozni, használ-e nagyságviszonyokra utaló kifejezéseket, számlálgat-e már középső csoportos korában, érdekli-e a számosság, rákérdez-e számokra, érdeklik-e a számok, másol-e számjegyeket. Továbbá, hogy kezd-e kialakulni a mennyiségfogalma; előfordul-e a gyermek játéktevékenysége közben halmazalkotás vagy számlálás. Ezek után névutókat (mellé, alá stb.), sorszámneveket (például első, utolsó) tartalmazó, térbeli tájékozódást vizsgáló utasításokat kell követnie a gyermeknek, majd megmutatnia a saját testén, mi hol van, fel kell emelnie a jobb kezét, meg kell mutatnia a lap felső sarkát, illetve meg kell mondania, milyen nap van, hány órákor kelt föl, valamint hogy milyen évszak van. Majd szabályfelismerés következik, amit soralkotással vizsgálnak, pálcikák használatával (egy piros, egy kék pálcika, majd két piros, egy kék pálcika, váltakozó mintasorozat folytatása), illetve vonalrajzokkal is hasonlót kérnek. Ezt követi a különféle tárgyak, ujjak megszámlálása 10-ig, majd 10-től visszafelé számolás, megadott számú ujjak kinyitása, az asztalon lévő, maximum 5 dolog számosságának felismerése, 2-3 elemű számsorozatok oda- és visszafelé történő ismétlése, 3–6 korong elvétele dobozból (mennyiség-számnév egyeztetése), a *sok*, *kevés*, *kevesebb*, *ugyanannyi* fogalmának a megértése, instrukciók követésével. A felmérés további részét képezi összeadás, kivonás elvégzése ötig egy egyszerű, szöveges feladat alapján (a gyermeknek a szöveget meg kell ismételnie). Később pótlásos, bontásos feladatok is (például 3 korongom van, legyen 5!) szerepelnek többek közt a felmérésben.

A számolási képesség fejlesztése



Forrás: freepik.com

A számolási képesség fejlesztése lehetőleg minél több terület bevonásával történjen: figyelem, emlékezet, memória, tér-irány tájékozódás, mozgásos gyakorlatokkal, manipulatív feladatokkal. Mindent számoljunk hangosan is, amikor a gyermek velünk van: hány lépcsőt másztunk meg, számoljuk fölfelé, lefelé a liftes vagy emeletes házban, hogy hol tartunk. Számoljuk meg, hányan vagyunk, hányan jönnek vendégségbe, hány tányér, kanál, villa, kés, szalvéta és pohár szükséges. Nézzük a sorszámkijelzőket a hivatalokban, rendelőkben, olvassuk le a számokat róluk, nézzük meg, számoljuk meg, hány ember van még előttünk, tippeljük meg, mennyit – hány percet, órát – kell még várni. Számolgassuk, milyen messze – hány hónap, hány hét, hány nap múlva – van a születésnapunk vagy akár a következő ünnep, illetve bármilyen más, várt esemény. Hangosan mondjuk ki azokat a számokat, amelyeket többnyire csak magunkban szoktunk gondolni. Nézegetszük a pénzeket, olvassuk le róluk a számokat, beszélgetszük arról, mit tudnánk venni annyi pénzből, mennyibe kerül egy kilogramm paradicsom, egy kilogramm kenyér. Hasonlítsuk össze, hogy ugyanannyi mennyiségből melyik a drágább ételkészlet, és gondolkodjunk el közösen róla, miért van ez így. Nézzünk közösen főzés videókat, emlékezzünk vissza, miből mennyi kell. Fontos, hogy hallják, mit milyen mértékegységben használunk, vonjuk be a gyereket az ételkészítésbe: vegyen elő két tojást, mondjuk hangosan, hogy a kétdecis pohárt kellene teletölteni vízzel; mérje meg, melyik nehezebb: egy fél kilogramm burgonya vagy egy kilogramm liszt stb. Mindent mérlesezünk, manipulációkkal segítsük a megtapasztalásokat, és mindezt kísérvük beszéddel. Verbalizáljuk hangosan is a tapasztalatokat. Kártyázzunk, társasozzunk, dominózzunk!

Fontos, hogy a tevékenységek közben megtartsuk a fejleszthetőségi sorrendet, vagyis onnan kezdjük a fejlesztést, ahol tart a gyermek: optimális kihívás elé állítsuk őt, és mindig sikerélménnyel zárjuk a feladatot! Óvodáskorban lehetőleg kerüljük a feladatlapoztatást, keressünk játékokat, cselekedtetve fejlesszünk!

Eleinte mondókaszerűen, akár mozgással (ugrálás, lépés, ujjakon való mutatás) kísérvé tanuljuk a számokat, illetve egyéb, számolás versikék kíséretében (például *Egy, megérett a ...; Egy, kettő, három, négy, te, kis legény/ kis őzike, hová mégy?*).

A számolás megtanulásához fontosak az ujjakhoz kötődő versek is, például *Megmászta öt hegyet...; Kicsi, kövér Hüvelykapó...* stb. (Rosta–Rudas, 2006), mert az ujjtudatosság kiskorban összefügg a számlálási képességgel; illetve a téri-vizuális leképezésen keresztül az olvasási képesség megalapozásában is segít (Gyarmathy, 2017; Juhász–Radics, 2017). Az ujjak segítenek követni a megszámlált elemeket, összekötő szerepet játszanak, hidat képeznek az egy az egyhez való megfeleltetésnél (ahogy négy-öt éves kor körül szinkronizálódnak a lépések és a lépések számlálása), segítenek a ritmustartásban, illetve tehermentesítik a munkamemóriát (részletesebben: Juhász–Radics, 2017, 2019). A számolási képesség játékos, manipulatív feladatokkal jól fejleszthető.

Azok a gyerekek, akik szeretnek a számokkal foglalkozni, és segítséget is kapnak ebben, már óvodáskorukban is képesek kétjegyű vagy háromjegyű (ritkán négyjegyű) számok kiolvasására, egyszerűbb összeadásra, kivonásra húszas vagy akár százas számkörben.

Gyakoroltassuk velük a mennyiségfogalmakat, az azokkal kapcsolatos összehasonlításokat, a határozatlan és határozott sorszámneveket, a mennyiségekkel kapcsolatos mellékneveket, határozószókat, valamint kontextusban a matematikai műveletekhez kapcsolható mondatszerkezeteket, igéket, melléknévi igeneveket, kérdő névmásokat, a sorrendiséget, a számlálást, kisebb számokkal összeadást, kivonást.

Például: kicsi, nagy, kisebb, nagyobb, legkisebb, legnagyobb, azonos nagyságú/ hosszúságú/ magasságú, ugyanannyi, különböző nagyságú, sok, rengeteg, végtelen, milliónyi, tengernyi, kevés, egy kevés, több, kevesebb, (a) legkevesebb, (a) legtöbb, a többség(e), hosszú, rövid, hosszabb, rövidebb, leghosszabb, legrövidebb, vékony, vastag, első, második, harmadik, középső, utolsó, fél, félig, egész, negyed, páros, páratlan, semennyi, néhány, mindegyik, minden egyes, egy-két, semmi, senki, valamennyi, összes, összesen, számos, számtalan, egyenlő, alig, annyi, ahány, következő, előző, hány, mennyi, hányszor, mennyiszor, hányadik, mennyivel több, hánnyal több, mennyivel kevesebb, hánnyal kevesebb, tele, esetleg még lehet a maximum, minimum kifejezéseket is használni stb.

Használjunk a matematikai manipulációkhoz tartozó gondolkodás kialakításához változatos igéket: csökken, növekszik, hozzáad, elvesz, megszámlol, számold ki, hiányzik, elfogy, tedd hozzá, kiürít, kised, megtippel, összegyűjt, kapott, maradt, elfolyt, összeszed, megmér, összehasonlít, rendez, kiválogat, szétválogat, kiesett, elrepült, oszd szét egyenlő részre, oszd szét úgy, hogy..., hány marad, ha..., hány marad ki..., csoportosítsd, párosítsd stb. Természetesen mindent kontextusban megfigyeltetve: *A Rakd négy egyenlő csomóba feladatot!* például sokkal könnyebben megértik azok, akikkel sokat kártyáztak, hiszen a kártyacsomagot, sokszor kell szétosztani egyformán vagy máshogy a játékosok között.

A fentiekén kívül lehet mondogatni még a mértékegységeket: kiló/ kilogramm, deka(gramm), liter, deciliter, üveg(nyi) zacskó, zsák, darab, (bab)szem, év, hónap, hét, nap, óra, perc, másodperc. Nem baj, ha a mértékegységekkel, sőt az átváltásokkal óvodásként még nincsenek tisztában, de érzékeljék, hogy milyen mértékegységben kaphatók, mérhetők a különböző minőségű anyagok).

A korai jó számolási képesség és a matematikai gondolkodás kialakulása nem feltétlen van összefüggésben egymással, de a pozitív élmények felkelthetik a gyermek matematika iránti érdeklődését.

Rendkívül sok ötletet ad Kocziha (2012) számlálási, számolási képességeket fejlesztő számolás-mozgás-ritmus tananyaga és videója, amely elsősorban alsó osztályosokra van kidolgozva, de számos feladata alkalmazható vagy adaptálható óvodáskorú gyermekek számára is.

A tanulmány sorozat, harmadik részében pedig a matematikai feladatok és a szövegértés összefüggésével foglalkozom.

A tanulmány bírálati folyamaton ment keresztül.

Felhasznált irodalom

Csépe Valéria (2005): *Kognitív fejlődés-neuropszichológia*. Budapest, Gondolat. ISBN: 978-963-9567-78-8

Dékány Judit–Juhász Ágnes (2007): *A diszkalkulia vizsgálata (óvodások számára)*. In: Juhász Ágnes (szerk.): *Logopédiai vizsgálatok kézikönyve*. Budapest, Logopédiai Kiadó, 117–124. ISBN: 963-86007-0-5.

Gyarmathy Éva (2017): *Neurológiai harmónia és diverzitás a digitális korszakban*. In: Új Pedagógiai Szemle, 67. évf., 9–10. sz., 5–20. ISSN: 1788-2400.

Hauser, Marc D. (2002): *Vad elmék Mit gondolnak az állatok?* Budapest, Vince Kiadó. ISBN: 978-963-9323-64-3.

Jármí Éva (2013): *Alapvető számolási képességek tipikus és atipikus fejlődése – a számolási zavar diagnosztikája*. PhD-értekezés: Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai-Pszichológiai Kar Pszichológiai Doktori Iskola. https://ppk.elte.hu/file/jarmi_eva_disszertacio.pdf (letöltés ideje: 2024. 10. 02.).

Józsa Krisztián (2003): *A számolási készség fejlesztése*. In: Dubiczné Mile Katalin–Farkas Istvánné (szerk.): *Az általános iskola alapozó szakaszának megújítása*. Székesfehérvár, Fejér Megyei Pedagógiai Szakmai és Szakszolgáltató Intézet, 27–44. https://www.edu.u-szeged.hu/difer/download/jozsa_szamolasi.pdf (letöltés ideje: 2024. 10. 02.) ISBN: nincs.

Józsa Krisztián (2014): *A számolás fejlesztése 4–8 éves életkorban szülőknek, óvodapedagógusoknak, tanítóknak*. Szeged, Mozaik Kiadó. ISBN: 978-963-697-767-2.

Juhász Valéria–Radics Márta (2017): *Ujjtudatosság a számolásfejlesztésben óvodás-, illetve kisiskolás korban: Ujjpercepció, ujjtudatosságot fejlesztő gyakorlatok*. In: Új Pedagógiai Szemle, 67. évf., 11–12. sz., 50–72., ISSN 1788-2400.

Juhász Valéria – Radics Márta (2019): *Ujjtudatosság a számolásfejlesztésben óvodás-, illetve kisiskoláskorban. Ujjpercepció, ujjtudatosságot fejlesztő gyakorlatok*. In: Juhász Valéria – Kálló Veronika – Radics Márta (szerk.): *Anyanyelvi nevelés, írás-olvasás előkészítés óvodás-*

és kisiskoláskorban. Szeged, Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, 183–206. ISBN: 978-615-5946-12-7.

Kocziha Miklós (2012): *Számolás–mozgás–ritmus* (1.–4. osztály). https://www.youtube.com/watch?v=4bgGsfgQ_9c (letöltés ideje: 2024. augusztus 18.).

Krajcsi Attila (2014): *Nyelvi reprezentáció a numerikus feladatokban*. In: Lukács Ágnes – Pléh Csaba (szerk.): *Pszicholingvisztika 2*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 919–950, ISBN: 978-963-05-9501-8.

Krajcsi Attila (2022): *A számok megértése*. In: Pléh Csaba (szerk.): *Pszichológia*. Budapest, Akadémiai Kiadó, ISBN: 978-963-454-639-9. https://mersz.hu/dokumentum/m880pk_294/#m880pk_292 (letöltés ideje: 2024. augusztus 13.) DOI: 10.1556/9789634546399.10.

Nagy-József-Józsa Krisztián-Vidákovich Tibor-Fazekasné Fenyvesi Margit (2004): *Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban: (az eredményes iskolakezdés hét kritikus alapkészségének országos helyzetképe és a pedagógiai tanulságok)*: DIFER programcsomag. Szeged, Mozaik. ISBN: 978-963-697-438-1.

Nyitrai Ágnes-Korintus Mihályné-Hajdúné Holló Katalin-Józsa Krisztián-Rózsa Sándor-Kereki Judit (2021): *A Gyermekfejlődési kérdőív alkalmazása a bölcsődében és az óvodában*. Budapest, Családbarát Ország Nonprofit Közhasznú Kft ISBN: 978-615-5944-5-6. https://gyermekut.hu/pdf/Gyermekfejlodesi_kerdoiv_alkalmazasa_online_220217.pdf (letöltés ideje: 2024. 10. 02.).

Rosta Katalin-Rudas Zsuzsanna (2006): *Hüvelykujjam ...: a kézügyesség fejlesztésének játékos lehetőségei*. Budapest, Logopédia. ISBN: 978-963-85186-4-4.

Wynn, Karen (1992): *Addition and subtraction by human infants*. In: *Nature*, 358. évf. 6389. sz., 749–750. doi: 10.1038/358749a0.

Zsoldos Márta-Sarkady Kamilla (2001): *Szűrőeljárás óvodáskorban a tanulási zavar lehetőségének vizsgálatára: MSSST: Meeting Street School Screening Test = Meeting Street School szűrőteszt*. Budapest, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Gyógypedagógiai Pszichológiai Intézet. ISBN: 1001319000008.

¹ A csecsemőkkel végzett viselkedései vizsgálatok része a nézési idő-vizsgálat: ha valamilyen újdonságot vagy váratlant érzékelnek, azt vagy hosszabb, vagy esetleg a szokásosnál rövidebb ideig nézik. Ezt elvárás megértési vizsgálatnak is nevezik.

² A vizsgálatvezető egy Mickey egeret letett az asztalra, majd letakarta egy lappal, és láthatóan letett még egyet a papír mögé. Ha kettőt látott a csecsemő, amikor a vizsgálatvezető felemelte a papírt, akkor minden rendben volt, de ha egyet vagy hármát, akkor hosszabb ideig nézte a csecsemő a váratlan eredményt.

³ „A csimpánz tárgy-file-ként képezi le a számot, s minden egyes file egy rekesznek felel meg a memóriájában” (Hauser, 2002, 83). Minden elemet külön tárolnak, mintha fiókokban lenne egy-egy darabból valami.

Magyar Ágnes

Gyakorló pedagógusok válaszai a fogalmazástanítás kapcsán felmerülő kérdésekre

Problémafelvetés

Az anyanyelvi és idegen nyelvi kommunikációs kompetenciákat értelemszerűen a kulcskompetenciák között nevezi meg a Nemzeti alaptanterv (NAT 2020). A hallott és olvasott információ feldolgozása, valamint a szóbeli és írásbeli szövegek alkotása tehát kiemelt fejlesztési terület az iskolába lépéstől egészen az érettségiig. Az évente megrendezett országos kompetenciamérések és a nemzetközi szintű PIRLS, illetve PISA felmérések is hangsúlyt fektetnek az olvasás-szövegértés képességszint feltérképezésére, ugyanakkor az írásbeli szövegalkotási kompetencia monitorozása nem jellemző. Az egyedüli általános szövegalkotást (is) mérő megmértetés az írásbeli érettségi része. Míg az olvasás-szövegértési képesség helyzetéről, fejlesztési lehetőségeiről nagyon sok tanulmány értekezik, jóval kevesebb szól a fogalmazási képesség mutatóiról és fejlesztési lehetőségeiről. Tanulmányomban ez utóbbi területről, a szövegalkotási képesség fejlesztési lehetőségeiről, hazai gyakorlatáról írok tanítókkal készült empirikus kutatás eredményeit közölve.

Célkitűzés

A tanítók körében végzett empirikus kutatás célja feltárni az alsó tagozaton tanító pedagógusok fogalmazástanítási gyakorlatának jellemzőit, megismerni nézeteiket, stratégiáikat és módszereiket a fogalmazástanításra vonatkozóan. Az anyanyelvi tantárgypedagógia tantárgy, azon belül is a szövegalkotás tanítása tématerület oktatójaként fontosnak tartom, hogy a tanító szakos hallgatók tapasztalatokra tegyenek szert a témában, minek következtében formálódhat pedagógiai szemléletmódjuk és bővíthet módszertani repertoárjuk. Ezért leendő pedagógus hallgatók bevonásával strukturált interjúkat készítettünk tanítókkal. Az eredmények egy részének bemutatásáról szól ez a tanulmány.

Elméleti háttér

A szöveg létrehozása egy konstruktív, alkotó folyamat, miközben bonyolult gondolkodási műveletek sora történik. Ezt a komplex működést több modell is bemutatja, melyek mindegyike a kognitív pszichológia elméletein alapul (Molnár, 1996). A modelleket részletesen ismertettem korábbi tanulmányomban (Magyar, 2023), most csak néhány fontos alaptételt szeretnék kiemelni, amit a téma szempontjából hangsúlyozni szeretnék. Az írásbeli szövegalkotást nem foghatjuk fel lineáris folyamatként, hiszen egy-egy írás létrehozása közben még a tapasztalt író is többször újragondolja, javítja, módosítja az alakuló írásfolyamot. Ezt a gondolatmenetet támasztja alá Flower és Hayes (1980) rekurzív modellje, mely a fogalmazási tevékenységet három részfolyamatra tagolja: a tervezés, a megformálás és az átdolgozás szakaszára. A részfolyamatok közül a két szélső kellene, hogy nagyobb hangsúlyt kapjon: kellő időt fordítani a tervezésre és lehetőséget adni a kész szöveg akár többszöri átdolgozására. A magyarországi gyakorlatban az esetek többségében ez éppen fordítva működik, a hangsúlyt a megformálásra helyezve (erre ad lehetőséget a tanóra 45 perces időkerete), és elhanyagolva a tervezésre és átdolgozásra szánt időt. A gondolatok szöveggé strukturálása az életkor előrehaladtával egyre

inkább rutinná válik, azonban ahogyan arról Bereiter (1980) modellje is tanúskodik, hosszú folyamat eredménye, míg az írni tanuló alsó tagozatos gyermek asszociatív írásától valaki eljut a professzionális szintre, az episztemikus írásig (nem sokan érik el ezt a szintet). Bereiter és Scardamalia (1987) közös modelljükben a fogalmazási képesség kezdő- és végpontjaként a tudáselmondó és a tudásátformáló stratégiát nevezik meg. Előbbi a tapasztalatlan (gyermek), míg az utóbbi a tapasztalt (felnőtt) írók sajátja. Talán Robert de Beaugrande (1984) interaktív modellje érzékelteti leginkább, hogy fogalmazás közben milyen bonyolult, egymásra ható folyamatok zajlanak az emberi agyban. Ezen folyamatok mentén az író (beszélő) a memóriában szerteágazóan tárolt információkból koherens, lineáris jellegű szöveget hoz létre.

A bemutatott modellek mindegyike az írás folyamatjellegét hangsúlyozza. Az az írástanítási stratégia, mely ezeken az elméleteken alapul, fontos szerepet szán a tervezésnek és az átdolgozásnak, a fogalmazás első változatát piszkozatnak tekinti. Teret enged a tanuló egyéni gondolatainak, a formai követelmények betartása másodlagos szempont. A diák aktív cselekvője a folyamatnak, ami megnyilvánulhat a téma, a forma vagy akár a címzett szabad megválasztásában is, de az egymásnak adott reflexióknak és az önreflexiónak is nagy jelentősége van. A folyamatalapú írástanítás a hazai gyakorlatban sajnos kevésbé van jelen, mint az eredményorientált szemléletmód (Tóth, 2008; Szilassy, 2012). Utóbbi esetén a tanár szerepe a meghatározó, ő adja a témát, megszabja a rendelkezésre álló időt, jellemzően formai, nyelvhelyességi és tartalmi szempontok szerint értékeli az adott idő alatt létrehozott produktumot. Az elkészült alkotások bemutatására, megosztására, majd a reflexiók mentén történő átdolgozására korlátozottak a lehetőségek, nem része a pedagógiai rutinnak. Ezt a megállapítást látszanak alátámasztani jelen kutatás első eredményei is, melyeket egy párhuzamosan megjelenő publikációban közlünk (Magyar, 2025). Néhány fontos tanulságot idézek, melyeket a kapott eredményekből vonhatunk le.

A fogalmazástanítás menetére, lépéseire vonatkozó kérdésekre kapott válaszok többnyire egybehangzók voltak arra vonatkozóan, hogy a megkérdezett tanítók fontosnak tartják a fokozatosságot, a szóbeli szövegalkotást megalapozó és fejlesztő gyakorlatokon keresztül apránként jutva el az írásbeli szövegalkotásig, azon belül is alulról építkezve: szavakból szószerkezeteket, majd mondatokat, bekezdéseket, végül szövegeket alkotva, jellemzően meghatározott tartalmi, műfaji, stilisztikai és formai követelményeket szem előtt tartva. Túlnyomórészt kötött, a pedagógus által irányított tevékenységről van szó, amelyben meghatározó a tanmenet által előírt követelményekhez történő ragaszkodás. Többen meg is fogalmazták, hogy lépésről lépésre követik a tanmenetben előírtakat, vagy nevesítették is, hogy a *Szövegalkotás munkafüzet 3* alapján tanítanak, ami az alábbi sorrendben halad: képről szóalkotás és ezek leírása; képről mondatok szóban, majd írásban; beszélgetés, beszélgetés; lényeges, lényegtelen elkülönítése; előzmény, következmény megállapítása, sorba rendezési feladatok.



Forrás: freepik.com

A tanítói válaszok alapján igazolódni látszik az a hipotézis, miszerint a vizsgálatba bevont pedagógusok az eredményorientált fogalmazástanítási stratégiát részesítik előnyben a folyamatközpontú stratégia rovására. Ennek okát a válaszaik alapján abban látom, hogy a fogalmazástanítás az anyanyelvi nevelés kevésbé frekvenciált területének számít, ritkán van rá lehetőség és egy-egy alkalommal kevés idő jut rá, ez az esetek többségében egy-egy 45 perces tanórát jelent. A fogalmazásnak tehát jellemzően meghatározott időkeretei, formai és tartalmi követelményei vannak, és hangsúlyos szempont a nyelvhelyesség, valamint a helyesírás milyensége is. Alapvetően egy, a tanító által irányított, koordinált tevékenységről van szó. A megkérdezett tanítók gazdag módszertani eszköztárral rendelkeznek ráhangolódási technikák tekintetében a fogalmazásórákhoz, és a differenciálás terén is változatos eljárásokat alkalmaznak, ám saját bevallásuk szerint is kevés idő jut egy-egy fogalmazás megtervezésére, leggyakrabban rögtön az írással indítanak és a fogalmazásórák zöme magáról a szövegformálásról szól, amit aztán a tanító értékel.

Empirikus kutatás

2024 tavaszán tanító szakos hallgatók bevonásával empirikus vizsgálatot végeztünk tanítók körében a fogalmazástanítás gyakorlatára vonatkozóan. A kutatás során kvantitatív és kvalitatív módszert egyaránt alkalmaztunk annak érdekében, hogy minél árnyaltabb és átfogóbb eredményeket kapjunk.

Kvalitatív kutatási eljárásként a strukturált interjúk eszközével éltünk, húsz kérdést fogalmaztunk meg a fogalmazástanításra vonatkozóan, s ezeket a kérdéseket változatlan sorrendben és formában tettük fel minden interjúalanyunknak. Az interjúkérdések az alábbi témákat fogták át: a fogalmazástanítás menete, a fogalmazásírás szakaszai, motivációs lehetőségek, a téma, az idő és a terjedelem szerepe, az értékelés szempontjai, az elkészült fogalmazások utóélete és -munkálatai, módszerek, kreatív eljárások, differenciálás a fogalmazástanításban, tantárgyköziiségről alkotott vélemény, sikerek, kudarcok a fogalmazástanításban. Terjedelmi

korlátok miatt jelen tanulmányban az interjúkutatás eredményeinek töredékét tudjuk közölni, de további publikációk számolnak majd be a többi eredményről.

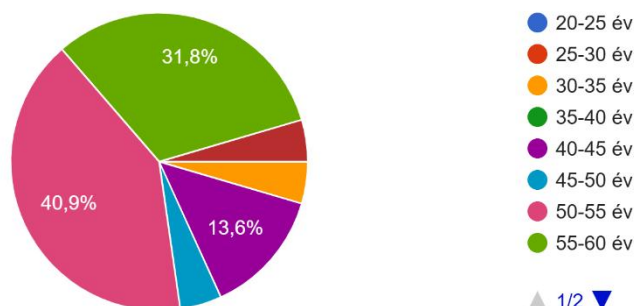
Az interjúkat háttérkérdőívvel, írásbeli kikérdezés eszközével egészítettük ki, melyben az interjúalanyra vonatkozó alapadatokra kérdeztünk rá (pl. nem, életkor, pedagógiai tapasztalat, műveltségterület, tanított évfolyamok, intézmény, ahol dolgozik). Az interjúkérdésekre kapott válaszokat kódoltuk, az eredmények közlésénél ezeket a kódokat (I1, I2, I3 stb.) tüntetjük fel.

A minta

A vizsgálati mintát 22 fő tanító alkotta, területi elhelyezkedésüket tekintve többségük Jász-Nagykun-Szolnok és Heves illetőségű, de Pest és Borsod-Abaúj-Zemplén vármegyékben is történt adatfelvétel. Egy kivétellel mindannyian nők, életkori megoszlásukat pedig az 1. ábra szemlélteti. Látható az ábrán, hogy a válaszadók 72 százaléka az 50 év feletti korosztályból került ki, és azt is megtudtuk, hogy közel háromnegyedük legalább 25 éve dolgozik pedagógusként, tehát széleskörű szakmai tapasztalattal rendelkezik. A vizsgált téma szempontjából nem nélkülözhetetlen, ugyanakkor mégis nagyon informatív az adatok mögöttes tartalma. Nem reprezentatív eredményeket közlünk, a mintavétel ugyanakkor véletlenszerűen történt, és nagyon sokatmondó az, hogy a mintában jelentős mértékben felülreprezentált az idősebb korosztály aránya, ami utalhat egy előregedő pedagógustársadalom képére.

A válaszadó életkora

22 válasz



1. kép: Az eredmények
Forrás: A szerző szerkesztése

A fogalmazás terjedelme

Ha megkérdezzük attól a pedagógustól, aki már adott valaha órán fogalmazási feladatot a gyerekeknek, hogy mi lesz a tanulók első kérdése, miután megkapták a feladatot, akkor valószínűsíthetően azt fogja válaszolni, hogy „milyen hosszú legyen?” Ez az a tipikus kérdés, ami a gyerekekben azonnal felmerül, mielőst a fogalmazás szóba kerül. De vajon kell-e megszabni terjedelmi korlátot? Segítjük vagy hátráltatjuk ezzel a tanulót gondolatai szárnyalásában, kibontakoztatásában? Az előző tanulmányban (Magyar 2025) már taglaltuk a fogalmazásra szánt időt mint külső motivációt jelentő objektív tényezőt, és ebbe a kategóriába sorolhatjuk a terjedelemre vonatkozó szempontokat is. Megkérdeztük a tanítókat, hogy fontosnak tartják-e a terjedelmi korlát meghatározását, illetve mitől teszik függővé, milyen esetekben ragaszkodnak hozzá.

A válaszok között találunk olyanokat, amelyek egybehangzóan mellett érvelnek, hogy kell adni terjedelmi korlátot, még hozzá hangsúlyozva, hogy a lényeg kiemelésére törekedjenek a gyerekek. I2 úgy fogalmaz, „fontos szempont, hogy csak a lényeges dolgokat írják”. I5 is hasonló választ adott: „Mindenképp. A lényegkiemelés miatt fontos meghatározni a terjedelmet. Ez a korosztály általában bő lére ereszti a szóbeli és írásbeli mondandóját is.” Véleménye szerint a fókusznak, lényegkiemelésnek tudatosnak kell lennie. Ennek alapjait a szövegértési feladatokkal sajátítják el. I17 is mellett érvel, hogy a fogalmazás nem lehet terjengős, a téma szempontjából fontos dolgokat írják le a diákok. „Legyen benne, aminek benne kell lennie” – fogalmaz. Véleménye szerint optimális felépítésű a két mondatból álló bevezetést, három-négy mondatos tárgyalást és két mondatos befejezést tartalmazó írás. Meglepődve olvasom ezeket a válaszokat, hiszen az alsó tagozatos, 3-4. osztályos gyerekek még az írásbeli fogalmazási képesség fejlődésének kezdetén, az asszociatív írás szintjén tartanak. Számukra még óriási kihívást jelent a szerteágazó gondolatok szöveggé formálása, hiszen az írás technikáját is épp, hogy elsajátították. Ezért túlzásként értékelhetők az olyan elvárások, hogy kerüljék a terjengősséget és a lényegkiemelésre törekedjenek. Ha a folyamatalapú íráskonceptióból indulunk ki, akkor éppen, hogy örülnünk kellene pedagógusként egy szerteágazó gondolatfolyamnak, értékelni ezt az asszociatív írást, és az első változatot piszkozatnak tekintve javaslatokat tenni arra vonatkozóan, hogy hogyan alakítható át a sok-sok értékes gondolatot, ötletet tartalmazó „szóáradat” koherens, a műfaji, stilisztikai, szerkezeti követelményeknek megfelelő szöveggé.

A válaszadók döntő többsége mellett érvel, hogy fontos a terjedelmi korlát meghatározása. I3 úgy fogalmaz, ha nem ad elvárt terjedelmet, akkor összezsapják a feladatot. I19 is ezen a véleményen van, mondván „meghatározom a minimum és maximum terjedelmet is, mert van olyan tanuló, aki csak két-három mondatot ír”. Amennyiben a folyamatalapú íráskonceptióból indulunk ki, úgy ez a két-három mondat is megbecsülendő, és a pedagógus visszajelzései, támpontjai, javaslatai alapján tovább fejleszthető. A legközelebbi órára már lehet, hogy négy-hat mondattal érkezik, ami akár még tovább bővíthető újabb észrevételek segítségével, és elérheti a 8-12 mondatos terjedelmet is. Ez egy türelmet, kitartást és sok-sok időt igénylő feladat a tanuló és a tanár részéről is, de csak így remélhetünk tényleges fejlődést. A gyakorlatban sajnos inkább az jellemző, hogy az első alkalommal elkészült 2-3 mondatos fogalmazást értékeli a pedagógus, ám ez az eredményorientált szemléletmód nem segít a tanulónak sikerélményhez jutni, és a fejlődésben sem támogatja.



Forrás: freepik.com

További vélemények a témában: „egy minimum terjedelmet meg kell határozni, ahogy azt is, hogy a mondatok több szavasak legyenek, esetleg összetett, többféle mondatfajtájú mondatok” – vélekedik I6. „Általában meghatározom, hogy hány mondat legyen a minimum és a maximum. Néha a kevesebb több” – áll I7 válaszában. „Én általában 10 mondatot mondok. 4. osztályban már szempont, hogy szépítsék, kerekítsék a mondatokat” – így I14. „Nagyon fontos meghatározni a terjedelmet – véli I9 – mindig felhívom a figyelmüket, hogy rövid mondatokat kérek.” Ezek a válaszok mind magukon viselik az eredményorientált szemléletmód jegyeit. A pedagógus a tevékenység irányítója, és fontos az általa meghatározott szempontok betartása, ami aztán az értékelés alapját képezi. A tanuló pedig írás közben számolja a sorokat és nézi az időt, miközben megpróbál a lényegre fókuszálva még egy mondatot kipróbálni magából.

Arra vonatkozóan, hogy milyen szempontok határozzák meg a kívánt terjedelmet, változatos válaszok születtek. Függ például az életkortól, az előismeretektől, hogy tisztában vannak-e már a gyerekek a formai és tartalmi követelményekkel (I10). I8, I13, I19, I21 és I22 a témától és a szöveg típusától teszi függővé a fogalmazás minimum és maximum terjedelmét. Egyetért ezzel I11 is, aki szerint a tanulók kötött témánál hasonló terjedelemben írnak, de saját élmény esetén egyéni, hogy ki mennyit tud írni a témáról. I13, I21 és I22 még a tanulók egyéni képességeit és a csoport jellemzőit is figyelembe veszi a terjedelem meghatározásánál. I20 úgy fogalmaz, azért fontos meghatározni a kívánt terjedelmet, mert a túl nagy szabadság zavarba hozza a gyerekeket. Szerinte ezzel már a felnőtt életre is készítjük őket, hisz ott is vannak olyan szövegformák, ahol meghatározott a karakterszám, sőt, ez a szempont már a felvételinél is megjelenik. Egyedül I4 válasza tekinthető különlegesnek, egyedinek a többivel összevetve. Ő így vélekedik: „szerintem fogalmazni kell megtanítani a gyereket, az, hogy milyen terjedelmű a fogalmazás, másodlagos. Tudja leírni azt, ami a fejében van”. Ha lehet állást foglalni, ezzel a véleménynel tudok azonosulni.

A témaválasztás

Érdekelt, hogy a megkérdezett tanítók gyakorlatában mi a jellemző a fogalmazások témájának kiválasztásánál. Támogatják-e a szabad témaválasztást vagy ragaszkodnak a kötött témákhoz, s ha igen, melyek ezek?

A válaszadók közül többen is említették, hogy a tanmenet előír témákat, ezeket követik (I2; I6; I20;), ugyanakkor ettől eltérő válaszok is születtek, s olyanok is, amelyek egyértelműen a szabadság fontosságát hangsúlyozzák a témaválasztásnál. I2 inkább az elején ad lehetőséget a választásra, amikor még ismerkednek a fogalmazásírással, például „mi jut eszedbe...?” típusú asszociációs gyakorlatokat alkalmazva. Hozzáteszi, követi a tanmenetet, de teret enged a szabad témaválasztásnak is, például meseíró versenynél kooperatív csoportmunkában képek segítségével. Egy témán belül is ad lehetőséget választásra. I6 motiváló hatásúnak tartja a szabad témaválasztást. Véleménye szerint az aktuális események, ünnepek, egyéni történetek alkalmat adnak erre. I20 részben támogatja a szabad témaválasztást. „Az elején kötött témákat szoktam adni, a tankönyv, tanmenet logikai felépítését követve, az abban tárgyalt szövegtípusok szerint. Modernebb, a gyermek lelki világához közelebb álló témát választok. Amikor már nagyobb rálátásuk van a szövegtípusokra és több példát megnéztünk arra, hogy melyik műfajon belül milyen témák lehetnek, akkor engedem, hogy válasszanak kedvük szerint” - fogalmaz.

A szabad témaválasztást egyértelműen támogatók a következőképpen érvelnek. I22 szerint a témaválasztás nagy jelentőséggel bír. Az a jó téma, amiről tudnak írni; figyelembe veszi a

tanulók életkori sajátosságait; életszerű és időszerű. I4 úgy fogalmaz, „támogatom, mert akkor lesz eredményes, ha a gyerekek örömmel végzik. Ha én jelölöm ki, arra törekszem, hogy olyan téma legyen, amit a gyerekek átéltek együtt vagy egyénileg.” I7 is törekszik a gyermekek érdeklődési köréhez igazítani a témát. Általában 2-3 opció közül választhatnak, például „Írj mesét!”, „Mesélj az élményeidről!”, „Képzeld el!”, „Kedvenc állatod”, „Történet képekben” stb. I9 úgy véli, ha a gyerekek maguk választhatják ki, miről írnak, akkor jobb fogalmazások születnek. I5 is elfogad saját ötleteket, illetve több témát ad meg lehetőségként. I13 is amellet érvel, hogy meg kell adni a választás lehetőségét, mert a gyermek képzelete akkor tud szárnyalni fogalmazás közben. I11 érzékletesen fogalmaz, amikor a szabad könyvválasztáshoz hasonlítja a téma szabadságát. „Mindenkinek más az egyénisége - mondja. Vannak kötelezettségek, amiken mindenkinek túl kell esni: egy leíráson, elbeszélésen, de akkor lesz jó a fogalmazás, ha az ember szabadjára engedheti a saját gondolatait.”



Forrás: freepik.com

A témaválasztás kapcsán elmondható, hogy a megkérdezettek többségénél egyetértést tapasztalunk a tekintetben, hogy követik a tanmenet által meghatározott előírásokat, ugyanakkor kellően rugalmasan kezelik azokat. Fontosnak tartják egy-egy műfaj vagy szövegtípus tartalmi és műfaji jegyeinek megtanítását, gyakoroltatását, ám a kötelezők mellett lehetőség nyílik szabadabb feladatmegoldásra is. Egy-egy kötött témát is igyekeznek a tanulók életkori sajátosságaihoz, a csoport jellemzőihez, illetve a tanulók egyéni sajátosságaihoz igazítani, teret engedve a választásnak, ezáltal a gondolatok szárnyalásának, a személyiség kibontakozásának.

Kedvelt témák

Kapcsolódva a fentebb leírtakhoz, érdekelt az is, hogy vannak-e olyan témák vagy szövegtípusok, amelyekben a gyerekek szívesebben alkotnak szöveget, s mik tartoznak ide? Az interjúalanyok többsége kiemelte, hogy a saját élmény, tapasztalat, hozzájuk közel álló témák azok, amikről szívesen vagy sikerrel írnak a gyerekek. Kedvelik az élménybeszámolót (I1, I3, I13; I17; I18; I20) velük megtörtént eseményről (pl. kirándulás, szünet, karácsony, nyuszi nap, olvasmányélmény stb.). Kedvelt témáik közé tartoznak a kisállat, játék, film, család, osztályközösség, barátok, ezekről szívesen alkotnak leírást vagy élményközlő szöveget. Az elbeszélő szövegek is közel állnak hozzájuk, közülük is a meseírás a legkedveltebb (I5; I7; I12; I13; I14; I15; I17; I18).

A kedvelt témák tehát szorosan kapcsolódnak az életkori sajátosságokhoz, a gyerekek érdeklődési köréhez és háttérismereteihez, s ezekre az igényekre a tantervi követelmények is reagálnak, hiszen az alsó tagozatban megismert műfajok és szövegtípusok reflektálnak a tanulói sajátosságokra.

Összegzés

Tanulmányomban a fogalmazástanítás gyakorlatáról írtam, előbb kiemelve annak néhány elméleti vonatkozását, majd a tanítók körében végzett kutatásom részeredményeit mutattam be, amit írásbeli és szóbeli kikérdezéssel végeztem. Az interjúkutatás során érintett kérdések közül a terjedelmi korlátok miatt csak keveset sikerült jelen írásomban megválaszolni, azonban már ezek az eredmények is fontos tanulságokkal szolgálnak.

A kutatás eddig feldolgozott eredményei arra engednek következtetni, hogy a tanítók körében a fogalmazástanítás kapcsán még mindig elterjedtebb az eredményorientált szemléletmód, mint a folyamatalapú. A fogalmazások a tanító által meghatározott időkeretben, terjedelemben és tartalmi, műfaji, formai követelmények mentén készülnek, korlátozott lehetőséggel az átdolgozásra. A tanulói aktivitás és szabadság korlátozott területeken belül jelenik meg, ilyen például a fogalmazást megelőző ráhangolódási szakaszban történő közös, akár játékos formában zajló ötletgyűjtés, illetve a témaválasztás.

A további feldolgozandó témák közé tartoznak az értékelés, a visszajelzés, a javítás, az átdolgozás, a megosztás, a tantárgyköziség, a fogalmazástanítás megkedveltetésének technikái, a folyamatalapú írástanításról vallott vélemény, az RWCT és a kreatív írás technikáinak ismerete és alkalmazása, valamint a fogalmazástanítás nehézségei, buktatói és sikertényezői problémakörök. Ezek a témák, illetve a vonatkozó kérdések és az azokra kapott válaszok még feldolgozásra várnak, de további tanulmányokban rövidesen publikálásra kerülnek.

A tanulmány bírálati folyamaton ment keresztül.

Felhasznált irodalom

- Bereiter, Carl (1980): Development in Writing. In: Gregg, Lee William–Steinberg, Erwin Ray (ed.) *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, L. Erlbaum Associates.
- Bereiter, Carl–Scardamalia, Marlene (1987): *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, L. Erlbaum Associates.
- de Beaugrande, Robert (1984): *Text Production: Toward a Science of Text Production*. Norwood, Ablex.
- Flower, Linda–Hayes, John (1980): Identifying the organization of writing process. In: Gregg, Lee William–Steinberg, Erwin Ray (ed.) *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, L. Erlbaum Associates, 3–30.
- Magyar Ágnes (2023): RWCT-technikák a folyamatalapú fogalmazástanítás támogatására: fókuszban a RAFT-eljárás. In: Balázs László (szerk.): *Fenntarthatóság a kommunikáció oktatásában. A kommunikáció oktatása 15*. Budapest, Hungarovox Kiadó, 113–122.
- Magyar Ágnes (2025) (megjelenés alatt): Tanítói nézetek a szövegalkotás tanításának elvi és módszertani vonatkozásairól. In: Gombocz, Orsolya; Juhász, Márta Klára; Mongyi, Norbert (szerk.) *Pedagógiai változások - a változás pedagógiája VI*. Budapest, PPKÉ.
- Molnár Edit Katalin (1996): A kognitív pszichológia három fogalmazásmodellje. Magyar Pedagógia 96. évf, 2. szám, 139–156.

NAT (2020): A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny* 2020. 17. szám (január 30): 290–446.

<https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes>

Szilassy Eszter (2012): Az írás és a fogalmazásjavítás stratégiái. *Anyanyelv-pedagógia*. 5.(1) <https://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=357> (Letöltés ideje: 2025.01.22.)

Tóth Beatrix (2008): Fogalmazástanítás – miért és hogyan másképpen? *Anyanyelv-pedagógia*. 1.(1) <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=15> (Letöltés ideje: 2024. 06. 22.)

Misad Katalin

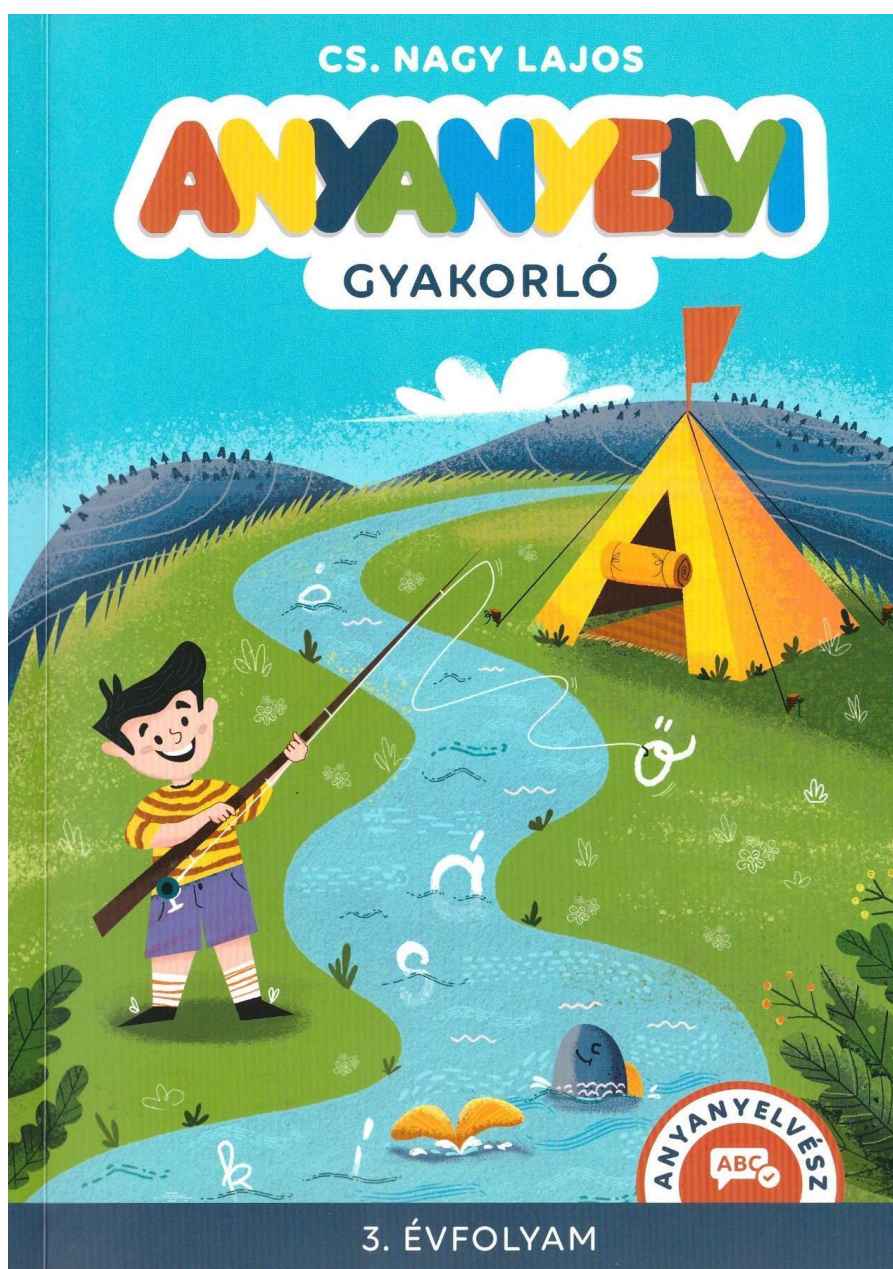
Cs. Nagy Lajos új anyanyelvi gyakorlókönyvei

Cs. Nagy Lajos nyugalmazott egyetemi docens neve bizonyára ismerősen cseng a szlovákiai magyar szakos pedagógusok körében is, hiszen 1988-tól folyamatosan jelennek meg az iskolai anyanyelvi nevelést segítő helyesírási és nyelvtani elemzési gyakorlókönyvei, valamint a hozzájuk kapcsolódó munkafüzetek. A Katedra korábbi számaiban a magyartanárok figyelmébe ajánlottuk a Tinta Könyvkiadó gondozásában 2018-ban megjelent, elsősorban a középiskolás korosztály számára készült helyesírási munkafüzetét (*Hangjelölési munkafüzet, Egybeírás és különírás, A tulajdonnevek helyesírása*), melyek sora 2021-ben a *J* vagy *Ly* című kiadvánnyal bővült; valamint az általános iskolák felső tagozata és a középiskolák tanulóinak szánt anyanyelvi kompetenciafejlesztő munkafüzetét (*Szóalaktani elemzések*, 2019; *Szófajtani és szószerkezeti elemzések*, 2020; *Mondattani elemzések*, 2020), melyek a kiemelt területeken elsajátított ismeretek mindennapi kommunikációban történő alkalmazását segítik.

Könyvismertetőnkben ezúttal Cs. Nagy Lajos és a Móra Könyvkiadó együttműködésében az alsó tagozat harmadik, illetve negyedik és a felső tagozat ötödik osztálya számára készült anyanyelvi gyakorlókönyveket ajánlunk a szlovákiai magyar tannyelvű alapiskolák pedagógusainak és magyar szakos tanárainak figyelmébe. Ezek a következők: *Anyanyelvi gyakorló 3. évfolyam* (Budapest. Móra Könyvkiadó. 2023), *Anyanyelvi gyakorló 4. évfolyam* (Budapest. Móra Könyvkiadó. 2024), *Anyanyelvi gyakorló 5. évfolyam* (Budapest. Móra Könyvkiadó. 2024).

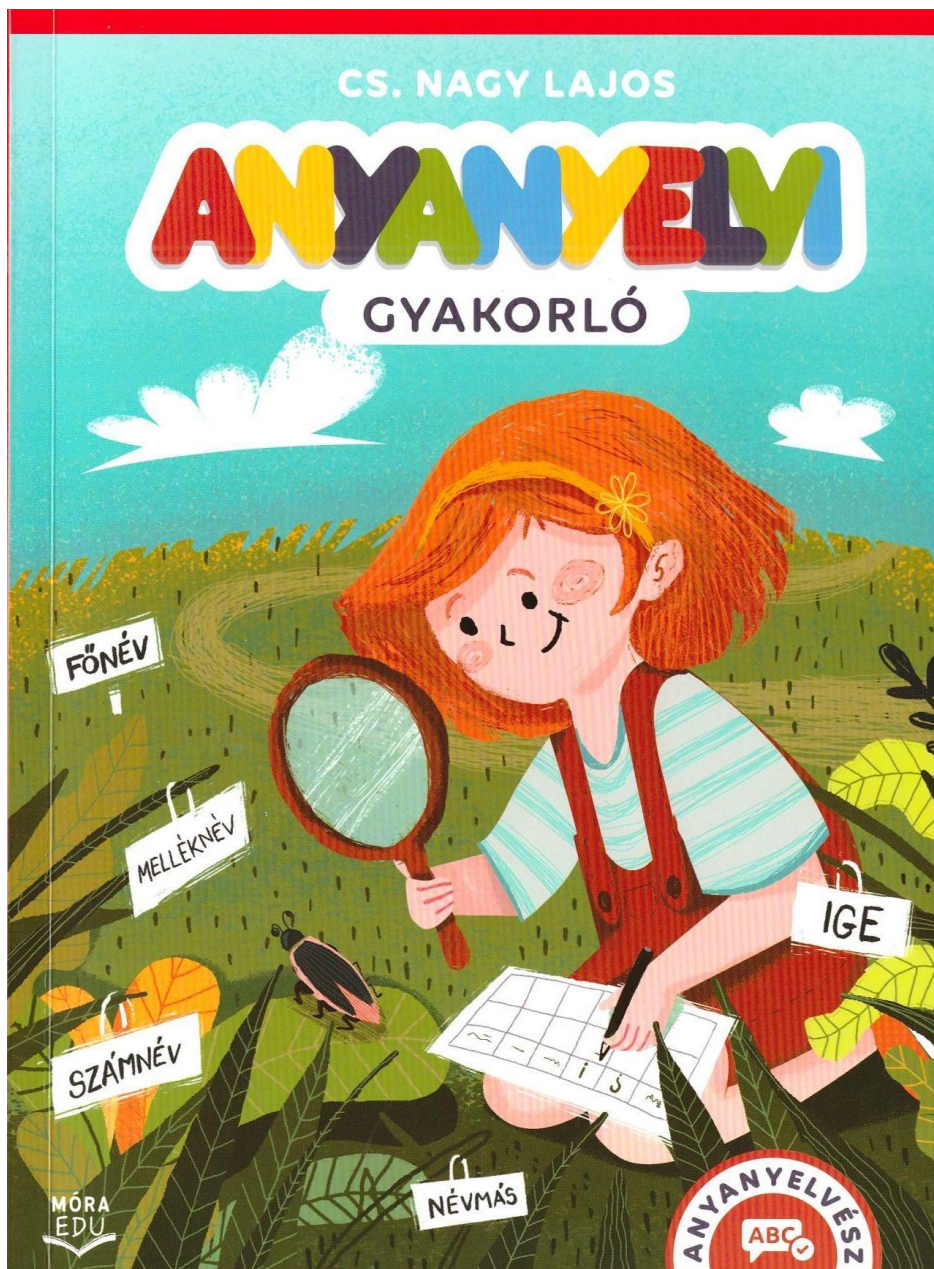
A hasonló szempontok és formai megoldások alapján szerkesztett kiadványok előszavában a több évtizedes oktatói gyakorlattal rendelkező szerző nem vonja kétségbe, hogy a nyelvtan tanulása nem tartozik a legkönnyebb és legnépszerűbb feladatok közé (vö. Lengyel 2017, 6; Vančo 2019, 104; Misad 2022, 55; Dančo Jakab 2023, 113). Ennek okát főleg abban látja, hogy az anyanyelvi órákon nincs elég gyakorlási idő, illetve nem áll rendelkezésre elegendő feladat a nyelvtani elemzési jártasságok, készségek kialakítására. Gyakorlókönyveinek célja éppen ezért a pedagógusok órára való felkészülésének, valamint a tanulók tanórai és otthoni munkájának a segítése, továbbá a gyermekeik tanulását figyelemmel kísérő szülők szakmai irányítása. A segédkönyvekben található feladatok több mint feléhez megoldási kulcs kapcsolódik, ami által a tanulók számára lehetővé válik az önellenőrzés; míg a megoldás nélküli gyakorlatok főként a tanórai munkában, differenciált foglalkozásokon használhatók fel, valamint házi feladatként jelölhetők ki. A feladatokat a szerző a Magyarországon 2020-tól érvényben lévő alaptanterv és a hozzá kapcsolódó kerettanterv alapján állította össze, ám ez nem gátolja a gyakorlókönyvek anyaországon kívüli használatát, hiszen a magyarországi és a szlovákiai anyanyelvi tananyagok a szóban forgó évfolyamokat illetően egyrészt több ponton mutatnak egyezést, mint eltérést; másrészt a pedagógus annak ismeretében választhatja ki és gyakoroltathatja az általa célravezetőnek vélt feladatokat, hogy az alapvető tartalmi-szabályozó dokumentumok ismeretében pontosan tudja, milyen követelményeket kell teljesíteniük a tanulóknak.

Tekintsük most át, mit érdemes feltétlenül tudni az ajánlott kiadványokról.



Forrás: A szerző archívuma

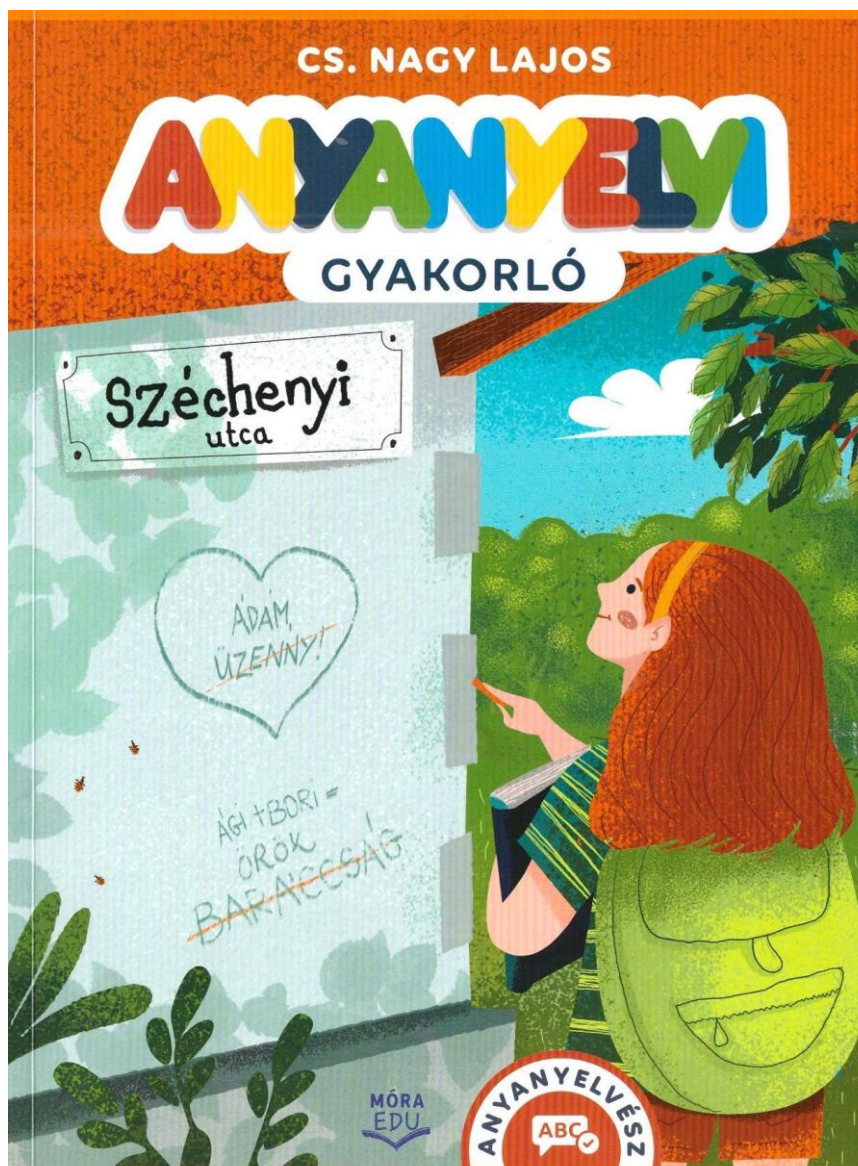
Az alsó tagozat harmadik évfolyama számára készült *Anyanyelvi gyakorló* három fejezetből áll. Az első részben (Év eleji ismétlés, 9–48.) a korábbi, második évfolyamban elsajátított hangtani, alaktani és mondattani ismeretek gyakorlatban való alkalmazását segítő feladatok, valamint a tananyaggal szorosan összefüggő helyesírási gyakorlatok találhatók. A második fejezetben (A szófajok, 49–102.) a főnévvel, a mindig főnévhez vagy főnévi értékben használt egyéb szóhoz tartozó névutóval, a melléknévvel és az igével kapcsolatos nyelvtani ismeretek gyakorlására, gyakoroltatására alkalmas feladatok sorakoznak. Az első két fejezet 60 feladategységében összesen 292 feladat szerepel, ami a differenciált foglalkozásokhoz is bőséges gyakorlási lehetőséget biztosít. A gyakorlókönyv harmadik része (Megoldások, 103–111.) a feladatok majd felének a megoldási kulcsát tartalmazza.



Forrás: A szerző archívuma

Az alsó tagozat negyedik osztálya számára készített *Anyanyelvi gyakorló* két nagy fejezetből áll. Az első részben (Feladatok, 9–94.) a főnévről, a melléknévről, a számnévről, a névmásról, valamint az igéről szerzett nyelvtani és helyesírási ismeretek gyakorlati alkalmazását szolgáló 61 feladategység összesen 242 gyakorlatot tartalmaz. A kötet második fejeztében (Megoldások, 95–109.) a feladatok több mint felének a megoldási kulcsa található.

A felső tagozat ötödik évfolyama számára készült *Anyanyelvi gyakorló* szintén két fejezetből áll. Az első (Feladatok, 9–113.) a beszédhangok jelölésétől kezdődően a hangtörvényeken keresztül helyesírásunk alapelveinek, valamint az összetett szavak típusainak bemutatásáig terjedő feladatokat tartalmaz. A felsorolt témakörök nyelvtani és helyesírási anyagához kapcsolódó 90 feladategységben több mint 370 gyakorlat szerepel. A második fejezet (Megoldások, 115–126.) immár hagyományosan a feladatok több mint felének a megoldási kulcsát foglalja magában.



Forrás: A szerző archívuma

A feladatokról általánosságban megállapíthatjuk, hogy otthoni munkaként is elvégezhetők, de mivel a gyakorlókönyvek az alsó tagozatosok, illetve a felső tagozat legfiatalabb tanulói számára készültek, azoknak a gyakorlatoknak az esetében, amelyekhez nem járul megoldási kulcs, a tanóra felépítésébe be kell iktatni az otthon végzett feladat minőségi ellenőrzését. Amennyiben a tanórai gyakorlás önálló munka vagy csoportmunka formájában történik, a megoldott feladatot a pedagógus iránymutatása mellett, de a tanulók előtérbe helyezésével érdemes megbeszélni.

A továbbiakban mutatóvány formájában foglalkozunk a gyakorlóban közreadott feladatokkal. Mivel az ajánlott kötetek bőséges és változatos feladatokat tartalmaznak, bemutatásukra típusok szerint, a típusokon belül pedig néhány jellemző példa kiemelésével vállalkozunk. Minden példához zárójelben kapcsoljuk, melyik évfolyam kötetéből, illetve hányadik oldalról és hányas számú feladatból származik.

A feladatok egy tipikus részét teszik ki azok, amelyekben valamilyen instrukció alapján, irányított kérdéseknek vagy szempontoknak megfelelően viszonylag rövid írásbeli produktumot kell létrehozniuk a tanulóknak. Ilyenek az alábbiak:

1) Gyűjtőmunka: meghatározott szempontok alapján, saját kutatómunka segítségével kell példákat gyűjteni valamilyen nyelvi jelenségre.

Például:

- *Gyűjts utcanéveket, intézményneveket a lakóhelyeden! Ügyelj rá, hogy helyesen írd őket!* (4/ 16/ 3)
- *Bizonyára szereted az állatokat. Gyűjts minél több állatnevet olvasmányaidból, illetve környezetedből! Jelöld meg az állat fajtáját is! (Pl.: Kormos – cica, Rudi – aranyhőrcsög)* (4/ 24/ 8)

2) Kakukktojás keresése: valamely nyelvtani szempont vagy helyesírási szabály szerint felsorolt szavak közé nem illő szó kiválasztása.

Például:

- *Válaszd ki, melyik a kakukktojás! Húzd át, írd le helyesen, és alkoss vele mondatot!* (5/ 66/ 49a)
kar-fi-ol, kré-me-se-ke-t, szom-szé-do-tok, ke-nyér-ért, zsib-badt-ság
- *Melyik a kakukktojás? Választásodat indokold meg! A kakukktojást foglald mondatba!* (5/ 39/ 21a, b)
népballada, öngyújtó, kádtól, lábhoz, tűzhöz
lélekben, fenyvesből, kódszám, gondolatban, magasból

3) Csoportosítás: szóelemek, szavak, mondatok besorolása megadott csoportokba.

Például:

- *A kifejezett idő szerint csoportosítsd az alábbi igéket!* (4/ 69/ 49a)
élt, elmarad, meg fognak nőni, kiérnek, sorvadoztak, tudni fogsz, megláttak, forgatták, nincsenek, haza fogunk menni, elszakadt, mondták, főzünk, bevetették, ásunk

Jelen idő	
Múlt idő	
Jövő idő	

- *Csoportosítsd a szavakat, szókapcsolatokat aszerint, hogy a részleges hasonulásnak melyik típusát találod bennük!* (5/ 37/ 19a)
hagyta, kéztől, kutasd, húsból, majd kap, jégtömlő, sín pár, készben, puncsból, azonban, vidáman bólogat, ponty

Zöngéssé válás	Zöngétlenné válás	Képzés helye szerinti hasonulás

4) Kiegészítés: szónak hiányzó betűvel vagy toldalékkal, mondatnak hiányzó szóval való kiegészítése.

Például:

- *Egészítsd ki a következő főneveket a j hang megfelelő betűjével!* (3/ 67 /32a, b)
furu_a, _áték, _el, zsiva_, szí_
Mihá_, ká_ha, papagá_, hó_ag, bo_t

- *Egésztítsd ki a következő mondatokat a zárójelben megadott névmás megfelelő ragoz alakjával! (4/ 61/ 45a)*

_____ (ez) a hidegben melegebben öltözz!

_____ (az) a tápszertől szépen nő a zöldség.

Az iskolában _____ (az) a könyvről beszéltünk, amelyet _____ (te) kaptam.

A kutya _____ (annyi) barátságosan lépett _____ (én).

Örülünk, hogy _____ (mi) töltöttétek _____ (ez) a napot.

5) Táblázat kitöltése: megadott szempontok alapján, egy-egy előre beírt példa segítségével ki kell tölteni a táblázatot, esetleg további műveleteket is kell végezni.

Például:

- *Egésztítsd ki a táblázatot a példának megfelelően! (3/ 91/ 51a)*

ad	adj!	adja	adott	adatok!
lát				
kér				
keres				
halász(ik)				
véd				

- *Válaszolj a kérdésekre! Töltsd ki a táblázatot! (4/ 46/ 30a)*

	Mikor?	Mióta?	Meddig?
március 17.			
2019			
7:20			
július 1.			

A feladatok egy másik jellemző típusában kreatív módon kell létrehozni valamilyen produktumot, például mondatokat vagy szöveget kell alkotni. Erre példák a következő típusok:

6) Transzformáció: megadott szempontok alapján javítani/ tisztázni/ szegmentálni kell szövegeket.

Például:

- *Írd le mondatokra bontva a szóhalmazt, és tedd ki a mondatok végére a megfelelő írásjelet! (3/ 22/ 8b)*

Jékiáltottfölpannimeglepődvehogymegkopaszodtakafákakertbenazéjjelbizonyálltmeg
mögötteanagymamanovembervanmáracsípöslevegőtkésőbbkellemesenátmelegíttean
ap

- *Szavakra tagolva írd le a szöveg mondatait! Figyeld a tulajdonnevek helyesírására is! (4/ 16/ 4a)*

abalatonasiócsatornánkerezstültisztul
avitézekdamjanichcsaltartottakaszemlére
amagyartudományosakadémiaközpontiepületeadunapartjánáll
samsungmikrohullámúsütőketkínálnakaz áruházakban
alánchidatclarkádámtervezte

7) Elemzés írásban: tanult ismeretek alapján történő elemzés megadott szóban/ mondatban/ szövegben.

Például:

- *Jelöld álló egyenessel a szótő és a toldalék határát! Írd a szavak mellé, hogy milyen kérdésre felelnek! Pl.: asztalon: asztal | on – Hol? (3/ 47/ 16a)*
hídra
pikkelyes
sajtból
Nagyváradot
kastélyban
- *Függőleges vonallal bontsd szóelemekre az alábbi szavakat, és alattuk jelöld számokkal a szóelemek típusát! Előfordulhat, hogy egy szóban több szótő is található. (1 = szótő, 2 = képző, 3 = jel, 4 = rag)*
Példa: tréfa | csinál | ó | k | kal
 1 1 2 3 4 (5/ 111/ 89a)
játszottunk, tollaidat, készítették
cipőfüzőkből, szelídségével, pihenjünk

8) Hibajavítás: a beszédhangok jelölésétől az összetett mondat írásjelezéséig terjedő helyesírási hibák javítása.

Például:

- *Figyelj a mássalhangzók időtartamára! Húzd át a hibásan írt szavakat, és írd le őket helyesen! (3/ 99/ 59a)*
halgatózik, betopantunk, felelget, úszkáltok, varhatja, jöjetelek, álitották, játszanak!, elveszet, lesz
- *Húzd alá a rosszul írt intézményneveket, és írd le őket helyesen! (4/ 29/ 13)*
országos Széchényi könyvtár, Lukács fürdő, Magyar nemzeti Bank, opera, csodák Palotája, József Attila Színház
Könyves Kálmán gimnázium, Keleti pályaudvar, Erzsébet Mozi, Liszt Ferenc Repülőtér, Nemzeti Sportcsarnok, Művészetek palotája

9) Szövegalkotás: nyelvi kreativitás fejlesztése.

Például:

- *Fogalmazd meg, mi az oka a hangrend változásának! (5/ 27/ 11d)*
- *Keresd meg a világhálón vagy a könyvtárban, hogy miről híresek a következő személyek! Írj róluk 3-4 mondatot! (5/ 89/ 69)*
Damjanich János, Kölcsey Ferenc
Thököly Imre, Derkovits Gyula
Papp László, Mikszáth Kálmán
Bethlen Gábor, Lorántffy Zsuzsanna

A könyvajánlás végén fontosnak tartjuk megemlíteni, hogy a fent bemutatott gyakorlókönyveknek már készül a folytatása. A kiadó 2025-re ígérte a hiányzó három kiadványt, melyek tartalmáról a szerző révén már tudni lehet. A hatodik évfolyam feladatai a szófajokhoz és a velük összefüggő helyesírási tudnivalókhoz kapcsolódnak. A hetedik osztály számára készülő kötet első fejezete a szófajok ismétlő rendszerezésére vonatkozó feladatokat tartalmaz majd, a további gyakorlatsorok pedig a szókapcsolatokról és a szó szerkezetekről, a mondatfajtákról és a mondatrészekről tanult új ismeretek alkalmazását segítik. A nyolcadik évfolyam feladatai egyrészt alaktani tananyagokhoz, ezen belül a szóösszetételekhez és a ritkább szóalkotási módokhoz, illetve ezek helyesírási vonatkozásaihoz kapcsolódnak;

másrészt az összetett mondatról, ennek keretében az alárendelő és a mellérendelő összetett mondatok típusairól, valamint helyesírási sajátosságairól szerzett ismeretek gyakorlati használatára szolgálnak.

Cs. Nagy Lajos új anyanyelvi gyakorlókönyveiről összegzőképpen elmondhatjuk, hogy hasznos segédeszközként szolgálnak pedagógusok és tanulók számára egyaránt: a feladatok bősége és változatossága lehetőséget biztosít az anyanyelvi órán elsajátított ismeretek ellenőrzésére, gyakorlati alkalmazására. Mindhárom kötetre ajánlott olvasmányként tekinthetnek nemcsak a közoktatásban tanító pedagógusok, hanem a tanítóképzésben és tanárképzésben részesülő felsőoktatási hallgatók is.

Felhasznált irodalom:

Dančo Jakab Veronika (2023): Pedagógusok a szlovákiai magyar nyelvtanoktatásról. In: Misad Katalin–Csehy Zoltán (szerk.): *Kulturális emlékezet, műfordítás, többnyelvűség*. Bratislava, Univerzita Komenského v Bratislave, 102–127.

Lengyel Klára (2017): *Kísérleti tankönyveinkről*. In: Magyar Nyelvőr, 141. évf., 1. sz., 6–8.

Misad Katalin (2022): „A nyelvtan nemcsak főnévről meg igéről szól, hanem az anyanyelvünkről”. Részletek magyar szakos pedagógusokkal készült interjúkból. In: Misad Katalin–Csehy Zoltán (szerk.): *Nova Posoniensia XII*. Pozsony, Szenci Molnár Albert Egyesület, 37–59.

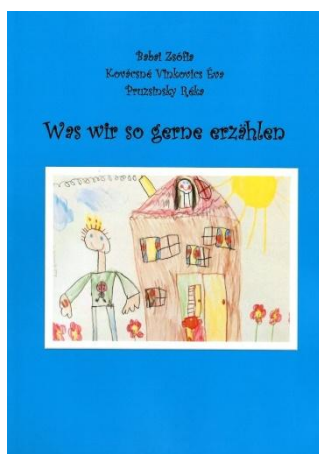
Vančo Ildikó (2019): *A szlovákiai magyar nyelvtanítás kihívásai*. In: Új Pedagógiai Szemle, 69. évf., 5–6. sz., 102–106.

Márkus Éva

Könyvismertetés

Az ismertetett könyv adatai: Babai Zsófia – Kovácsné Vinkovics Éva – Pruzsinszky Réka:
Was wir so gerne erzählen. Sopron, 2024. ISBN 978-615-01-9192-8.

Az A/4-es formátumú, puhafedelű, 99 oldalas, német nyelvű könyv 2024-ben jelent meg Sopronban, a Foreno Kiadó gondozásában, magánkiadásban. Szerzői Babai Zsófia nyelvtanár és dr. Kovácsné Vinkovics Éva tanársegéd. Mindketten a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar Társadalom-, Szociális és Kommunikációtudományok Intézete oktatói, a kétnyelvi korai nevelés szakértői. Pruzsinszky Réka végezte a technikai szerkesztési munkákat, ő az Aranykapu Gyakorló Óvoda pedagógusa, nála lehet a könyvet is megvásárolni, illetve internetes kereskedésben is kapható a kötet, ára 6.000 Ft. A jórészt fekete-fehér könyvet a borítón és a szakaszkezdeteken színes gyermekrajzok díszítik. A könyv megjelenését a Magyarországi Németek Országos Önkormányzata támogatta. A szakmai lektor Kovács Zsoltné volt, a Soproni Egyetem Lewinszky Anna Gyakorló Óvoda pedagógusa. Ajánlást írt a könyvhöz Prof. em. Knipf Elisabeth DSc, az ELTE Germanisztikai Intézetének professzor emeritusa.



A könyv német nyelvű meséket és rövid történeteket tartalmaz, amiket a szerzők leegyszerűsítettek és lerövidítettek, hogy a magyar, illetve nem német anyanyelvű óvodás gyerekek számára befogadhatóbb legyen. Ehhez tudni szükséges, hogy a magyarországi német családok gyerekei napjainkban már túlnyomó többségben a magyar nyelvet sajátítják el első nyelvként, illetve anyanyelvként (vö. Erstsprache/Muttersprache) a családban. A recenzált könyv célja, hogy a német nemzetiségi óvodapedagógusok számára segédeszköz legyen a célnyelvi nevelés mindennapjaiban. Mint ilyenre, nagy szükség van a kötetre, ami nemcsak szöveggyűjtemény, mesegyűjtemény, hanem egy kicsit módszertani segédlet is, hiszen a szerzők az előszóban és az egyes mesék közben, illetve után is dőlt betűvel rövid utasításokat, tanácsokat helyeztek el a pedagógusok számára a szövegek feldolgozásának módjára. Ezeket lehetne még és érdemes is lenne bővíteni. A mű a SOE honlapján¹ megjelent tájékoztató szerint a 2004-ben megjelent *Ein Kindergartenjahr II* megújított, friss gyermekirodalmi alkotásokkal is kibővített változata.

A kötetet a szerzők három fő részre tagolták. Az első részben (10–26. oldal) a mindennapi tevékenységekhez köthető rövidebb, hosszabb meséket, történeteket találjuk (Geschichten im Tageslauf). Rögtön az első mese Szutyjev *Kispiپی és Kisréce* (Das Küken und das junge Entlein, 10. oldal) című vidám meséje. De ebben a fejezetben olvasható még Vlagyimir Szutyjev *A három kiscica* (Drei Kätzchen, 12. oldal) vagy *A gomba alatt* (Unter dem Pilz, 13–14. oldal) című meséje is. Ezek a tréfás történetek a gyerekek nagy kedvencei, lehetőséget teremtenek többek között az állatok és a természet célnyelven történő megismerésére és megismertetésére is, de adott esetben dramatizálni is lehet őket, el is játszhatók. A második részben (28–53. oldal) következnek az ünnepekhez, jeles napokhoz kötődő történetek (Rund um unsere Feiertage). Ezek azért is fontosak, mert a német nemzetiségi óvodapedagógus feladata többek között az is, hogy a gyerekeket mind a német nyelvterület, mind a magyarországi német nemzetiség kultúrájával megismertessék. Az ünnepek sora az óvodai év időbeliségének megfelelően az őszi időszakra eső hálaadással kezdődik, majd folytatódik a novemberi Márton-nappal, a decemberi Mikulás-nappal, természetesen a karácsony sem maradhat ki, de helyet kap a fejezetben március 15. is csakúgy, mint a húsvét és a májusi anyák napja. Végül egy, a születésnaphoz kötődő történet zárja ezt a fejezetet. A harmadik, legterjedelmesebb rész a meséké (56–95. oldal), a fejezet címe: Meseországban (Im Märchenland). Itt kapnak helyet olyan ismert mesék, mint *A három kismalac*, *A Jancsi és Juliska* vagy *A brémai muzsikuskok*. Egyes mesék arra is lehetőséget adnak, hogy zenei kísérettel (harang) adjuk elő őket, ilyen például az *Éjjel a játékboltban* (Nachts im Spielzeugladen – Klanggeschichte, 76–77. oldal). A szivárványról szóló történetből (Die Geschichte vom Regenbogen, 78–79. oldal) pedig a színeket ismerhetik meg a gyerekek. Ennek a mesének az érdekessége, hogy a benne előforduló hat szín neve színesen van szedve a fekete-fehér történetben; hasonlóan Marcus Pfister *A szivárványhal* (Der Regenbogenfisch, 93. oldal) című meséjéhez. Kimondottan dramatizálásra invitál egy szép nyári napon a *Kirándulunk* (Wir machen einen Ausflug, 80–81. oldal) című történet, amiben egy piknik is helyet kap, és az időjárással kapcsolatos szavakat is megismerik a gyerekek. A *Hol van anyá?* (Wo ist Mami?, 89. oldal) című történetből a gyerekek az állatok (majom, pillangó, elefánt, kígyó, papagáj stb.) célnyelvi megnevezését és tulajdonságait ismerhetik meg – egyszerű nyelvezettel, könnyen érthető és ismétlődő mondatszerkezetekkel, ami megkönnyíti ezeknek a megjegyzését, elsajátítását. Egyes mesék kifejezetten ösztönöznek az illusztrációk készítésére is, ami szintén remek foglalatosság a gyerekekkel. Alkotás közben is beszélgethetünk célnyelven a gyerekekkel.

Meglátásom szerint az első fejezetre vonatkoztatva nem egészen világos a fejezet kialakításának alapelve, vagyis, hogy miért pont azok a történetek, illetve mesék kerültek oda. A kiválasztás alapelveit és a fejezetbe való besorolás mögött húzódó megfontolásokat nem magyarázzák el a szerzők, mint ahogy nem adnak pontos módszertani útmutatást sem, hogy az első fejezetben szereplő melyik mesét pontosabban melyik napszakhoz vagy melyik napszakhoz kötődő óvodai tevékenységhez ajánlják. Erről az olvasónak csak sejtései lehetnek, ami egyrészt nagyfokú szabadságot is biztosít neki, de konkrét utalások, nyelvpedagógiai tanácsok adott esetben sokat egyszerűsítene a könyvet használó pedagógus dolgán, főképpen például, ha kezdő óvodapedagógus az illető.

Elgondolkodtató, hogy az egyes mesék után nincs megadva, hogy pontosan melyik mese-, illetve gyűjteményes kötetből származnak, illetve ki a szerzőjük. Nagyban segítené az óvodapedagógus vagy az olvasó munkáját, ha meg lehetne tudni, hogy melyik mese pontosan honnan való, illetve ki írta. Ez alól egyetlen kivétel a *Was wir so gerne spielen* című 2023-ban megjelent kötet – szerzői azonosak a jelen recenzióban ismertetett mű szerzőivel –, amely

mondókákat, dalokat tartalmaz, és amire a szerzők rendszeresen hivatkoznak. Ugyan a recenzált könyv végén több oldalon keresztül részletesen fel van tüntetve az összes nyomtatásban megjelent (96–97. oldal) és internetes forrás (98–99. oldal), amit a szerzők forrásként felhasználtak, de elvárható lenne, hogy egyenként lehessen tudni a tételekről, hogy melyiknek mi a forrása. Ez könyvészeti szempontból sem elhanyagolható igény, amit egy esetleges következő kiadásban pótolni lehetne. Jelen recenzió a könyv 2. kiadását ismerteti.

Az előszóban, annak 5. oldalán a szerzők kifejtik, hogy a meséket először magyar nyelven, a gyerekek anyanyelvén meséli a pedagógus a gyerekeknek, és csak utána németül, az elsajátítandó célnyelven, illetve a második nyelven. Jelen sorok szerzője fontosnak tartja megemlíteni, hogy ez a nézet ellentmond egy másik, napjainkban meglehetősen elterjedt, a korai idegennyelvi nevelést érintő módszertani felfogásnak, ami azt képviseli, hogy következetesen egynyelvűen, csak célnyelven kell(ene) kommunikálni a gyerekekkel, mert pont az óvadás korosztály az, aki még nagyon nyitottan áll egy új nyelvhez, és ha jól előkészítjük különböző, – például szókértés – játékokkal a mesék szókértését, a mesélést magát pedig mozgással, gesztikulációval, megfelelő arcmozgásokkal kísérjük, vagy illusztrált képeskönyvből mesélünk, ami az értést megkönnyíti, akkor a gyermek meg fogja érteni a mesét a célnyelven is, sőt, a kíváncsiságát is fenn tudjuk tartani azzal, hogy nem 'lőttük le előtte magyarul a poént'. A cél pedig természetesen nem az, hogy a gyermek minden egyes szót pontosan megértse, hanem a globális értesen, annak kialakításán, fejlesztésén van a hangsúly. A recenzens is ez utóbbi módszertani felfogást képviseli. Lásd ehhez bővebben példának okáért a Nürnbergi ajánlásokat (*Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen*)².

A már jelenleg is nagy sikernek és népszerűségnek örvendő kiadvány jó szívvel ajánlható nemcsak a kétnyelvű nevelést folytató német nemzetiségi óvodapedagógusok számára, hanem a német nemzetiségi (óvoda)pedagógus-képzés hallgatóinak is, valamint olyan magyarországi szülőknek, akik fontosnak tartják, hogy gyermekük otthon halljon német szót is, mert egy olyan tartalmas és szórakoztató német nyelvű gyűjteményes kötetet tartunk a kezünkben, amiből örömet mesélni a gyermekeinknek.

Felhasznált irodalom

Babai Zsófia – Kovácsné Vinkovics Éva – Pruzsinszky Réka (2023): *Was wir so gerne spielen*. Sopron, Foreno Kiadó.

Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen. Url:

https://www.goethe.de/prj/dlp/dlapi/v1/index.cfm?endpoint=/tlm/download&file_ID=2212&tlm_ID=844 (Letöltés ideje: 2024. 11. 09.)

¹ <https://bpb.uni-sopron.hu/megjelent-a-was-wir-so-gerne-erzahlen-kiadvany> (Letöltés ideje: 2025.01.10.)

² Például: „Die Erzieherin oder die Lehrkraft spricht nach Möglichkeit ausschließlich in der Fremdsprache, gibt aber zu erkennen, dass sie die Kinder versteht, wenn sie sie in der Muttersprache ansprechen. Als oberstes Prinzip für den frühen Fremdsprachenunterricht gilt sicherlich: So viel Fremdsprache wie möglich und so wenig Muttersprache wie nötig.” (= Az óvodapedagógus lehetőség szerint kizárólag az idegen nyelven beszél, de a gyerekek értésére adja, hogy megérti őket, amikor ők az anyanyelvükön szólnak hozzá. A korai idegennyelvi nevelés legfőbb elve minden bizonnyal a következő: olyan sokszor használjuk az idegen nyelvet, amennyire csak lehetséges, és az anyanyelvet csak akkor, ha szükséges.) Url: https://www.goethe.de/prj/dlp/dlapi/v1/index.cfm?endpoint=/tlm/download&file_ID=2212&tlm_ID=844, 34. oldal (Letöltés ideje: 2024. 11. 09.).

Csicsay Alajos

Néhány szó a Szaharáról és környékéről

Az előző fejezetben futólag megemlítettem, hogy Balázs Dénes *A sivatagok világa* című könyvében több térképet is közöl, melyeket érdemes alaposabban átböngészni. Azt már *Az esőerdők világáról* írt könyvében is hangsúlyozta, hogy azok az egyenlítő mentén jöttek létre, ahol délben a napsugarak merőlegesen esnek a földre, a csapadék évi átlaga 1 500–10 000 mm, és a napi átlaghőmérséklet is a legkedvezőbb, azaz 22–27 °C. A sivatagok viszont a Rák- és a Baktérítő mentén és azokon túl terülnek el a Föld összes kontinensén. Azonban rájuk vonatkozóan nem beszélhetünk sem évi átlagschapadékról, sem pedig napi átlaghőmérsékletekről, mert ezek sivatagonként lényegesen eltérnek egymástól. Főleg, ha elfogadjuk, hogy az Antarktisz a maga 14 200 000 km² területével is egy óriási, ráadásul a világ legnagyobb sivatagja, és az Arktiszon is 13 900 000 km²-nyi a sivatagok kiterjedése, akkor a Szahara a maga 9 400 000 km²-ével a harmadik helyre szorul vissza. Itt azonban álljunk meg egy pillanatra. Tévedett volna Balázs Dénes, amikor könyvében a Szahara területét kerek 9 000 000 km²-nek tünteti fel, vagyis 4 000 km²-rel kisebbnek, mint amekkora? Egyáltalán nem. Ugyanis a sivatagok, így a Szahara területe is állandóan növekedik. „Legnagyobb része, a közfelfogással ellentétben harmada (kő- és sziklasivatag) és nem erg (homoktenger). A Szahara a helyi mezőgazdasági módszerek miatt a kiszáradó füves területeket bekebelezve délnek terjeszkedik, egyes becslések szerint akár évi 48 kilométert is halad Afrika belseje felé” (web 1). Immár uralma alatt tartja a kontinensnek az egyharmadát. Az általa elfoglalt területek előbb félsivatagokká válnak, s csak később sivatagosodnak el teljesen. „A Szahara valamikor a mainál sokkal nedvesebb volt; benne legalább az utolsó jégkorszak óta élnek emberek. (...) A mai Szahara azonban vegetációban szegény, kivéve a Nílus völgyét és az oázisokat – több mint 90 ezer van belőlük – és az északi fennsíkokat, ahol olyan mediterrán növényeket termesztnek, mint az olajfa. A Szaharában ma is több mint 2,5 millió ember él, a legtöbb Egyiptomban (meg ne tévesszen bennünket, ők nem a Nílus völgyének a lakói, Cs. A.), Mauritániában, Marokkóban és Algériában” (web 2). Itt vetődik fel a kérdés, hogy hány és mely államok területéhez tartozik Szahara. Összesen tíz osztozik rajta. Nyugaton Nyugat-Szahara, északon Algéria, Tunézia, Líbia, Egyiptom, délen Mauritánia, Mali, Niger, Csád és dél-keleten Szudán.



Forrás: De la Torre Krisztina

Az imént szóba hoztam a félsivatagokat. Azok olyan több száz kilométer széles, de száraz, füves területek, amelyek átmenetet képeznek az afrikai sivatagok és a szavannák, az amerikai kontinenseken az ottani sivatagok és a prérók, Ázsiában pedig a sztyeppek és szintén az ott elterülő sivatagok között, amelyek leginkább az emberi tevékenység, például az esőerdők kivágása, a termőföldek és az állattenyésztés rohamos növelése miatt jönnek létre. Ugyanis az egyre gyérülő növényzet a talajban nem képes megtartani a vizet, a párolgás mindjobban felgyorsul, aminek a következménye pedig az, hogy tartóssá válik rajtuk a szárazság. De van még egy valami, amit itt, a Kárpát-medencében is már régóta tapasztalhatunk.



Forrás: De la Torre Krisztina

Az 1950-es évek közepéig nálunk kisparcellás növénytermelés folyt, azaz külterjes gazdálkodás, aminek része volt a háziállatok legeltetése is. Az említett évtized közepén kezdődött el a szövetkezetesítés és az állami gazdaságok létrehozása, az úgynevezett nagyparcellás növénytermesztés. A pár holdas vagy csak négyszögöles szántóföldek közül eltűntek a barázdák, a mezőkről a jellegzetes botlós-fűzék, a dűlőket övező több fa- és cserjesorból álló széles mezővédő, más néven széltörő sávok. A falvak határában lévő réteket, legelőket felszántották, a folyók menti árterületeket, a mocsaras részeket lecsapolták, és bevonták őket a növénytermelésbe. Hosszúra nyúlna a mondanivalóm, ha felvázolnám, miként változott meg a talajművelés módja, és mennyiben járul az hozzá a nálunk is egyre jobban észlelhető klímaváltozáshoz. Már az 1970-es évek végén és a '80-as, '90-esekben nem egyszer láttam, hogy a még kopár szántóföldek fölött szabadon száguldó szél porfelhőket kavart fel és messzire sodorta el őket. Az egy más, de az okfejtéssel mégis összefüggő téma, hogy a gépi talajművelés, a műtrágyák túladagolása, az egyre hatékonyabb gomba-, rovarölő- és gyomirtószeres használata, valamint a rágcsálók vegyszerekkel történő pusztítása, továbbá a növény-nemesítés óriási módon megnövelte a termés hozamot, de ugyanakkor kimutathatóan leromlott a termőtalaj szerkezete, pusztulófélbe került a nélkülözhetetlenül fontos mikrovilága. De ugyanúgy a mezők gazdag biodiverzitása is. Amit viszont ma már kevesen tudnak, hogy az én nemzedékem tagjai, a 70-80 év felettiek, és az utánunk jövő falusi fiatalok, a mezőgazdaság ipari termeléssé való átalakítása következtében fölösleges munkaerővé váltunk. Ezért kellett, hogy ipari szakmákat tanuljunk vagy technikus, mérnöki, humán értelmiségi pályára lépjünk. A helyben maradottak életszínvonala viszont fokról fokra növekedett és végül meghaladta a városokba költözöttekét. Mégis az lett a végeredmény, hogy a teljesen átépített falvakban egyre

nagyobb méreteket ölt az elnéptelenedés. Ráadásul már a Kárpát-medence országaiból a külföldre való elvándorlás is régen elkezdődött. Sajnos úgy tűnik, hogy a helyzet visszafordíthatatlanná vált. Egyelőre azokkal a körülményekkel vagyunk kénytelenek megbékélni, melyeknek a kialakulása 6 -7 évtizeddel ezelőtt kezdődött el.

Ha mélyebben belegondolunk, hasonló folyamatok játszódnak le azon földrészek területein, melyeken néhány évtizeddel ezelőtt új államok kezdtek kialakulni. Amelyekről mi annak idején azt tanultuk, hogy ott nyomorúságos körülmények között, gyarmati és félgymati sorban, kegyetlenül elnyomott népek élnek. Arról, hogy valójában milyenek lehetnek azok a „körülmények”, nekünk, a II. világháborút és az azt követő éveket átélt gyerekeknek, volt némi fogalmunk. Dukkoltunk a gyarmatbirodalmi népek felszabadító mozgalmak, háborúk győzelmének, és örültünk az általuk kivívott eredményeknek. Függetlenné vált államaik lakossága mint fejlődő országok népei kerültek be nálunk az iskolai tananyagba. Arról viszont halovány dunsztunk sem volt, szerintem sokaknak manapság sincs, hogy azok a „felszabadult népek” hányféle nyelven beszélnek. Kik náluk a nemzeteket, illetve az államalkotó többséget alkotók, és kiket sorolnak a megszámlálhatatlanul sok etnikumot, esetenként rasszokat magukba foglaló, a végtelenségig lebecsült népcsoportok közé. Némelyik szaharai országban máig folyik a rabszolga-kereskedelem.

Most ezen országok népei próbálnak valamilyen jobb megélhetési lehetőséget keresni maguknak. Mivel odahaza Afrikában és Ázsiában szinte semmi esélyük sincs rá, ezért az iparilag fejlett nyugat-európai országok és Észak-Amerika felé veszik az irányt. Bonyolítja a helyzetüket, hogy semmilyen szakképesítésük sincs, ráadásul teljesen más a felekezeti hovatartozásuk, kultúrájuk, szokásaik, mint azon országok lakosaié, amelyek között új hazát szeretnének találni maguknak és a hozzátartozóiknak. Az sem világos az egyszerű európaiak előtt, hogy melyek és hol találhatók azok az országok, amelyekben a közéjük keveredni akarók eddig éltek.



Forrás: De la Torre Krisztina

Azonban mindet felsorolni szinte képtelenség, ezért csak a Szahara déli országait próbálom meg futólag bemutatni. Azt már tudjuk, hogy mekkora e sivatag területe, azonban azt még nem írtam le, hogy a (nyugat-keleti) hosszúsága 4 800 km, (az észak-déli) szélessége pedig 1 800 km. Én valamikor hatalmas, kibíratlanul forró homokdűnékkel teli síkságnak képzeltem el. Amikor viszont Egyiptomról tanultam az iskolában, megemlítette a tanítónk, hogy Afrika leghosszabb folyója a Nílus, ami a Szaharán keresztül folyik és ömlik bele a Földközi-tengerbe. Ma már azt is tudhatjuk, hogy nemcsak Afrikáé, hanem az egész Földé is az, a maga 6 650 kilométerével, ám a legújabb mérések szerint – az is lehet, hogy még mindig csak becslések alapján – megközelíti a 7 000 kilométert. Ám korántsem síkság a Szahara, mert több hegy és hegység emelkedik ki belőle, és sok közöttük a vulkáni eredetű. A legmagasabb hegycsúcs a 3 415 m magas Emi Koussi a Csádi Köztársaság területén található, a legalacsonyabb mélypont pedig -132,9 m a Kattara-mélyföld Egyiptomban.



Forrás: De la Torre Krisztina

Az északi államok tengerpartjai bőven látogatott üdülőhelyek, és a kíváncsi turisták gyakran tesznek „felfedező” kirándulásokat a sivatagokba. Sőt olyan szerencsében is részesülhettek, hogy találkoztak ott bennszülött kereskedőkkel, akik révén hozzájutottak „értékes” szuvenírekhez. Itthon aztán eldicsekednek vele, hogy megtapasztalták, milyen a sivatag, és hogyan élnek a sivataglakók. De sajnos fogalmuk sincs arról, hogy milyen lehet az élet a sivatag belsejében – erről majd egy további fejezetben szeretnék beszélni. Előbb azonban vegyük szemügyre azon országokat, melyeknek irányába terjeszkedik a sivatag.

Kezdem hát nyugatról kelet felé haladva az elsővel, azaz Mauritániával, melynek a területe 1 030 000 km², miáltal a világ 30. állama. Ennek ellenére a népsűrűsége 5 fő/km², mégsem mondhatnánk, hogy gyéren lakott országról lenne szó. Ezelőtt 20 évvel a lakossága nem érte el

még a 3 milliót, mára már 5 milliónál tart. A lakosságának több mint 80%-a mauri, azaz mauritániai berber, akik az Atlanti-óceán közelében torlódtak össze, ahol kedvezőbbek az éghajlati viszonyok. A többi 5 etnikuma közül egyik sem éri el a 10%-ot, és javarészüik állattenyésztő, nomád életet él. A csecsemőhalandóság 75,25%. Az írástudatlanok aránya 65,5%, a vallásoké: 99% szunnita mohamedán, 1% egyéb. Az állam hivatalos nyelve az arab. Az ország „felszínének túlnyomó része a Szaharában terül el, északi és keleti részét kopár homokkő fennsík alkotják, amelyeket réteglépcsők és kiemelkedő szigethegyek tagolnak” (web 1). Ami érdekes lehet számunkra, legalábbis nekem mint biológia szakosnak az, hogy bár az ország régebbi vadállományát alaposan megritkították a vadászok, az 1960-ban kivívott függetlenség óta nagy gondot fordítanak a természetvédelemre a helyiek. Olyannyira, hogy nemzeti parkot is létrehoztak, melynek területén számos madárfaj található, és vonulásaik idején itt pihennek meg Európa nyugati felén fészkelő madarak is.

A következő állam Mali, hivatalos nevén Mali Köztársaság. Ez ma a világ egyik legszegényebb állama, területe 1 248 574 km², melynek 65%-a sivatag, illetve félsivatag. Lakosainak száma 20 év alatt 11 500 000-ról 21 500 000 főre emelkedett, azaz mintegy 10 millióval gyarapodott. Lakói több mint 30 népcsoporthoz tartoznak, mintegy 80%-uk bambara nyelven beszél, ami az egyik közvetítő nyelv is az etnikum között. Az ország hivatalos nyelve francia, az írástudatlanság a lakosság 21%-át érinti. Vallások: 90% szunnita mohamedán, 9% törzsi vallású, 1% keresztény. „A lakosság 10%-a nomád életmódot folytat, (...) a Niger mentiek halászatból élnek. A Niger völgyében, az öntözött földeken főként gyapotot, rizst, a szárazabb térszinteken földimogyorót termelnek. Mali erősen függ a nemzetközi segélyektől” (web 3).

Niger hivatalos neve Niger Köztársaság. Területe 1 267 000 km², melynek 80%-a homok- és kősvatag. Az ország délnyugati medencevidékén az országnak nevet adó Niger folyó termékeny vidéke található, ahol előfordulnak magas fűvel benőtt helyek, azaz szavannák is, melyeken megél néhány főemlős- és nagymacskafaj, sőt még a strucc is. „Nigerben a természetvédelmi területek bonyolult hálózata alakult ki. A legrégebbieket még a francia gyarmaturalom idején jelölték ki” (web 4). Nemzeti parkjai, akárcsak a többi afrikai országoké, részei a természeti világörökségnek. Ebből azonban az őslakosságnak vajmi kevés haszna származik. Ami szinte természetes, hogy Niger lakosságának a száma az elmúlt 20 év alatt 12 450 000-ről, mintegy 26 000 000-ra emelkedett, ami azt jelenti, hogy 13,5 millióval gyarapodott, pedig a csecsemőhalandóság náluk a legnagyobb arányú: 122,23%. A legnagyobb népcsoport a lakosság 56%-át kitevő hausza, de az állam hivatalos nyelve a francia. A lakosság 69,5%-a írástudatlan. Vallások: 80%-uk szunnita mohamedán, 10%-uk keresztény és 10%-uk törzsi vallású.

Ahogy az adatokból kiolvasható, a világon Afrikában a legnagyobb méretű a csecsemőhalandóság. A 2000-es évek elején Maliban és Nigerben is meghaladta a százat, ami azt jelent, hogy az élve született 1 000 gyerek közül 100 nem éri meg az egyéves kort sem. Véleményem szerint ennek legfőbb oka az emberek alultápláltsága, a vízhiány, illetve az ivóvíz szennyezettsége és általában a rossz higiéniai körülmények. De lehetne még tovább is sorolni az okokat.



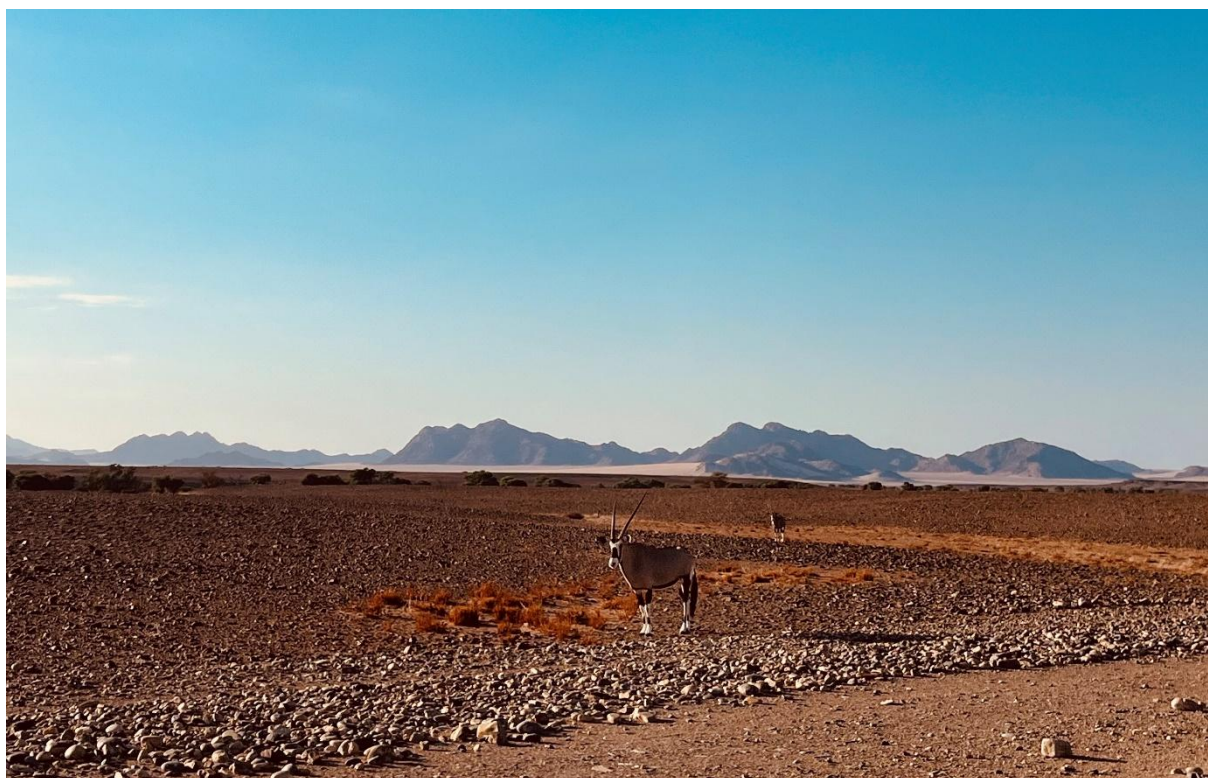
Forrás: De la Torre Krisztina

Az utóbbi időben a magyar hírközlő eszközökben legtöbbet emlegetett afrikai ország Csád, hivatalos nevén Csád Köztársaság. Területe 1 284 000 km², északi harmadán homoksivatag uralkodik. De itt található a már előbb említett legmagasabb hegycsúcs, az Emi Koussi is. Lakóinak a száma 2023-ban 7 210 200 volt, a becslések szerint 20 év múlva pedig meghaladja majd a 17 500 000-et. A csecsemőhalandóság 93,5%-os. A lakosság népcsoportjai: mintegy 30 % fölötti a szara népcsoport száma, 26%-uk szudáni arab, a többiek kb. 14 etnikumhoz tartozó törzsi nyelveken beszélnek. Az ország hivatalos nyelve a francia és az arab, az írástudatlanok aránya 60%. Vallások: 51% szunnita mohamedán, keresztény – a szaharai államok közül náluk a legtöbb – 35%, törzsi vallású 7%, egyéb 7%. „Az országban gyakoriak az összezsapások és a puccskísérletek. (...) Csád egyike a világ legszegényebb országainak. A hivatali korrupció igen magas. A csádiak döntő többsége igen szegény, akik földművelésből és pásztorkodásból önellátásban élnek. 2003-tól kezdve az ország fő exportcikke a kőolaj” (web 5). Az ország keleti részén több ezer szudáni menekült él.

Aki nem foglalkozik rendszeresen a politikai földrajzzal, más néven társadalomföldrajzzal – mint többek között én is –, annak meglepetést okozhat, hogy a még 2004-ben megjelent *A világ országai* című kiadványban egy országgént tárgyalt Szudánból ma már kettő van. Ennek az oka viszont az, hogy 2011-ben megalakult Dél-Szudán, de ezzel az állammal nem foglalkozom, mert nincs sivatagos területe. Szudánnak, hivatalos nevén a Szudáni Köztársaságnak viszont jelentős része a Szaharához tartozik. „A száraz területeket homokviharok sújtják, ilyen az úgynevezett nabúb, amely teljesen eltakarja a napot. Az ország nyugati részét hatalmas homokkötéltáblák építik fel, amelyből szigethegységek emelkednek ki” (web 6). Egyébként a közel 1 500 és a majdnem 2 000 m magas hegyei között folynak össze a Nílus fő ágai, és hömpölyögnek tovább a Núbiai-sivatagon át, mint már említettem, Egyiptomon keresztül bele a Földközi-tengerbe. A maradék Szudán területe 1 886 068 km², lakosságának száma megközelíti a 47 milliót. A csecsemőhalandóság 67,17%-os, az írástudatlanság aránya 54%.

Vallások: szunnita mohamedán 70%, törzsi vallású 25%, római katolikus 3%, anglikán 1%, egyéb 1%. A lakosság többsége létbizonytalanságban él, ezért aki csak teheti, elmenekül, akár még Csádba is. Emlékezhetünk rá, 2023-ban milyen véres polgárháború dúlt az országban. Ki hitte volna, hogy ehhez még az orosz-ukrán háborúban hírhedté vált Wagner-csoportnak is volt némi köze. Egyébként az ország lakosságának „70%-a szudáni arab, a maradék 30%: núbiai nua, nuer, bedzsa, dinka, fellata (fulbe), egyéb. Több, mint ötszáz etnikai csoport él ott” (web 6). Az ország hivatalos nyelve az arab és az angol. Szudánnak nemcsak a lakossága van folytonos életveszélyben, hanem az élővilága is, főleg a vadon élő állatai. Mindez annak ellenére, hogy az országban összesen 10 nemzeti parkká nyilvánított területet tartanak számon, viszont a rájuk vonatkozó törvényeket sajnos sokszor nem respektálják.

Végül megjegyzem, hogy az általam felsorolt államok kivétel nélkül ásványkincsekben gazdagok, ami kevésbé van kihasználva, illetve sok esetben egyáltalán nincs.



Forrás: De la Torre Krisztina

Felhasznált irodalom

- Web 1: [https://hu.wikipedia.org/wiki/Szahara_\(sivatag\)](https://hu.wikipedia.org/wiki/Szahara_(sivatag)) (Letöltés ideje: 2025.01.06.)
Web 2: A világ országai Földrészekként, és tájanként TOPOGRÁF Térképészet Kft. 2004, Felelős szerkesztő Csák Péter, 271. oldal
Web 3: <https://hu.wikipedia.org/wiki/Mali> (Letöltés ideje: 2025.01.05.)
Web 4: [https://hu.wikiprdia.org/wiki/Niger\(ország\)](https://hu.wikiprdia.org/wiki/Niger(ország)) (Letöltés ideje: 2025.01.06.)
Web 5: <https://hu.wikipedia.org/wiki/Csád> (Letöltés ideje: 2025.01.05.)
Web 6: <https://zh.wikipedia.org/wiki/zh-cn/hu:Szudán> (Letöltés ideje: 2025.01.05.)

Sirilo Eszter

„Együtt 100”

„A zene megindít, formál, a száj helyett tökéletesen elmondja az érzések sokaságát, közel hozza a lelkeket és testeket egymáshoz, szabaddá tesz.” (Homolya Éva)

Tavaly áprilisban a Márai Sándor Magyar Tanítási Nyelvű Gimnázium és Alapiskola három kórusa nagy ünnepet ült. 100 évesek lettek. Kassa egyetlen magyar tanítási nyelvű alapiskolája és gimnáziuma, a „Márai” mellett működő Csengettyű gyermekkórus 55, a Leánykar 35, míg a Vegyeskar 10 éves lett. Ez, ugye, együtt éppen 100. De mégis hogyan kezdődött, és milyen volt az út idáig?



1. kép: Az Együtt 100 éves kórusok

Forrás: A kórus archívuma

Homolya Éva 1969-ben, huszonéves fiatal tanárnőként érkezett Kassa jó nevű iskolájába. Hálából, amiért szeretettel fogadták, énekkart alapított. Szerencséje volt, hiszen az iskola vezetése támogatta, a gyerekek pedig szívesen vettek részt egy olyan közösségi tevékenységben, melyet addig csak a tanítási órák keretében vagy alkalomadtán műveltek. Néhány hét múlva már úgy csilingelt a szoprán hangja, mint a karácsonyi csengettyű, így a kórus nevének sem kellett sokáig gondolkodni. Csengettyű. Ezzel kezdődött a félévszázada tartó sikertörténet, melynek során nemzetünk népdalkincséből kiindulva, világhírű kórusmuzsikájából építkezve a nagyvilág zenei kincseit megismerve és felhasználva épül és szépül a lélek, alakulnak és fejlődnek a társas kapcsolatok, miközben világszínvonalú kórusmunka folyik. S a nevük mára nemcsak a Kárpát-medencében, de egész Európában ismertté vált.

Természetesen nem csak ismertté, de elismertté is, hiszen Homolya Éva kitartásának és lelkesedésének köszönhetően szinte azonnal jöttek a sikerek. A Csengő Énekszó aranyávos minősítései, az eperjesi aranyávos minősítés 1980-ban, ahol az összes szlovák iskolát megelőzte a kórus, a Debreceni Bartók Béla Nemzetközi Kórusverseny, énekkari találkozók Pécsen, Zilahon és Csíkszeredán. S jött dicsérő levél is, ékes magyarsággal írott, mégpedig az egyik legnagyobb szlovák zeneszerzőtől, Ján Cikkertől. Akadtak persze nehézségek is. Hol fegyvert, hol pártellenes propagandairatokat kerestek golyószórós határőrök a gyerekeknél. Hol a rendőrség, hol a Magyar Rádió munkatársai segítették a lerobbant buszból pótbuszba átszálló gyerekek biztonságát az autópályán...



2. kép: Homolya Éva vezényel

Forrás: A kórus archívuma

A hosszú távú sikerhez persze több kell, mint lelkesedés vagy a karnagy elhivatottsága. Sok-sok órányi kemény munkával jár. Kitartóan kell fejleszteni az egyéni adottságokat, de a legmagasabb színvonalra kell juttatni az együttműködés képességét is. Az iskolai kórus fogalma nagyon különleges. Nem herdálhatják el a tehetség legapróbb szikráját sem. Nincs olyan, hogy „nem elég jó” gyermek. Nincs válogató, nincs tehetségvizsga. Aki szeretne, az bizony énekelhet. De a munkát senki sem úszhatja meg. Mindenki fontos, minden hang számít. Eltelt néhány évtized, és a gyermekkórusból kinőtt lányok komolyabb, érettebb hangzású művekben is szerették volna megmérettetni magukat. 1989-ben megalakult a Leánykar, melynek vezetéséből már Kekenák Szilvia is komoly részt vállalt, de a kétezres évek elejétől egy újabb kórustag, Ferencei Andrea is karnagyi pálcát ragadott. Homolya Éva pedig büszkén, komoly életművet hagyva örököseire, adta át a kórusok vezetését egykori tanítványainak. Kezdetét vette egy új időszak, melyben két fiatalabb, de éppoly tehetséges karnagy vezette tovább a kórusokat.

2014-ben a gimnazista fiúk megelégtették, hogy megváltozott hangi adottságaik már nem teszik lehetővé, hogy Csengettyűsök legyenek. A Leánykar pedig, ugye, szóba sem jöhetett. Megalakították hát az Ifjúsági Vegyeskart, s immár három kórus járta a versenyeket, fesztiválokat.

Egy hazai versenyen, az érsekújvári Csengő Énekszó fesztiválon részt vettek belga szakemberek, akiktől az első meghívás érkezett Nerpeltbe, Belgiumba, egy nemzetközi kórusversenyre. A nagyvilágban, ha az ember versenyezni szeretne egy komolyabb fesztiválon, kapnia kell egy meghívót, amely a kórus színvonalát hivatott bizonyítani. Belgiumban, 2018-ban a *Neerpelt Europees Muzikfestival Jeugd* nemzetközi kórusversenyen a Csengettyűvel azonnal egy első, a Leánykarral és az Ifjúsági Vegyeskarral két második helyezést értek el. Belgium után már szinte kézről kézre adták őket a szervezők, így bekerültek a nemzetközi vérkeringésbe. Az elmúlt években pedig bejárták már Európát. Belgium után Olaszországban és Franciaországban versenyeztek. 2019-ben Olaszországban a *Voices for peace* nemzetközi kórusversenyen Perugiában a Leánykar és az Ifjúsági Vegyeskar is első helyezett lett, emellett a Leánykar kategóriagyőzelmet is aratott. 2022-ben Franciaországban az *International Choir Competition in Provence* nemzetközi kórusversenyen a Csengettyű második, a Leánykar ötödik lett. Németországban részt vettek egy adventi fesztiválon, majd észak felé vették az irányt, és Svédországban kötöttek ki. A *5th European Choir Games & Grand Prix of Nations 2023* norköpingi versenyen az Ifjúsági Vegyeskar ezüstérmes lett. Évente több nemzetközi verseny meghívást is kapnak, de választaniuk kell, hisz egy-egy külföldi út jelentős anyagi terhet jelent, amit csak komoly büvészmutatványok árán képesek előteremteni. Tavaly a görögországi *5th Kalamata International Choir Competition and Festival*ra varázsolták elő a részvétel költségeit. A siker itt sem maradt el, az Ifjúsági Vegyeskar aranyérmet, a Csengettyű és a Leánykar ezüstérmet nyert.



3. kép: A Leánykar Kalamatában

Forrás: A kórus archívuma



4. kép: A kalamatai győzelem

Forrás: A kórus archívuma

A külföldi versenyek mellett természetesen továbbra is részt vesznek a hazai és magyarországi kórusversenyeken. 2022 például hihetetlen sikereket hozott. Budapesten, a *Kodály Zoltán IX. Magyar Kórusversenyen* a Csengettyű arany oklevelet kapott, és az *Editio Musica Budapest* különdíját is elnyerte. Privigyén a *Mládež spieva* országos kórusversenyen a Csengettyű aransávos minősítést szerzett. Érsekújváron a *Csengő Énekszó Magyar Gyermekek- és Ifjúsági Kórusok XVIII. Országos Fesztiválján* a Csengettyű és a Leánykar aransávos minősítésben részesült a zsűri dicséretével, az Ifjúsági Vegyeskar pedig aransávos minősítést szerzett. A 2024-es privigyei versenyen pedig énekkaros történelmet írtak. A Csengettyű és a Leánykar is aransávos minősítést kapott, a gyermekkórus pedig abszolút országos győztes lett a kategóriájában.



5. kép: Az 55 éves Csengettyű

Forrás: A kórus archívuma

A Márai kórusaiban való éneklés azonban nem csupán versenyekre való felkészülésekből és versenyzésből áll. Fellépnek az iskolai eseményeken, ünnepségeken. Ünnepi hangversenyeket szerveznek, közös előadásokat tartanak a gimnázium színjátszó társulatának, a KGSzT-nek a lírai színpadával.

Csengettyűsnek lenni tehát jó, de ezenfelül élethosszig tartó állapot. A legkisebbek akár nyolcéves korukban kezdenek énekelni, hiszen ma már Kicsinyek kórusa is működik, s tarthat ez akár az érettségiig. De akkor sem kötelező kiszállni, vannak kórustagok, akik az egyetemi tanulmányaik alatt – vagy később is – visszajárnak a kóruspróbákra. A jubileumi hangversenyeken pedig mindig énekel a Nostalgia kórus, mely egykori kórustagokból alakul néhány héttel a koncertek előtt. Nem volt ez másként a 2024-es *Együtt 100*, jubileumi hangversenyen sem, ahol már nagyszülők énekeltek az unokáikkal, Homolya Éva néni vezényletével. Nem csoda hát, ha minden valaha volt Csengettyűs örökre tagja marad ennek a daloló családnak, mert az összetartó ereje az egymás és a muzsika iránti szeretet. Ezeken az alapokon indította el a munkát Homolya Éva 1969-ben, s ezt viszi tovább az új nemzedék Ferencei Andrea és Kekenák Szilvia vezetésével.



6. kép: Svédországban a kórus

Forrás: A kórus archívuma

Stirber Lajos

Nyitva van az aranykapu...

„A dalosversenyek (...) adjanak helyet dalosünnepeknek, melyek középpontja egy-egy nagyszabású kórusmű közös előadása legyen, gyerekes versengés helyett.”
(Kodály Zoltán)

A GAUDIUM az Egressy Béni VMK és a Jókai Mór Alapiskola együttese, amelyet a nevezett iskola gyermekkarának egykori leglelkesebb tagjai – 23 évvel ezelőtt – alapítottak; azok, akik már gyermekként megszerették a közös éneklést, muzsikálást, és felnőttként is örömmel, azaz gaudiummal művelik azt. Innen az együttes neve is: GAUDIUM. Az együttes versenyeredményekkel nem dicsekedhet, mert azokon nem vesz részt; saját rendezvényeit (Adventi koncert, VOX HUMANA – a komáromi énekkarok tavaszi hangversenye, nemzetközi baráti kórustalálkozók, emlékestek, szórakoztató dalestek), valamint a meghívásos fellépéseket részesíti előnyben.



Vox Humana Összkar
Forrás: A szerző archívuma

Szoros baráti kapcsolatot tart fenn a dr. Simek Viktor vezette Zsérei Zoboralja női karral, a Farkas Pál karnagy úr által vezetett váchartyáni CANZONETTA női karral, a Mgr. Jaroslava Štěpánková karnagy vezette morvaországi zábřehi Slavice női karral. Az eltelt évek során a GAUDIUM rendszeres közreműködője volt a helyi Jókai Közművelődési és Múzeum Egyesület rendezvényeinek. Megtisztelő meghívásoknak tett eleget, adott műsort olyan felettebb rangos országos rendezvényeken, mint a II. Országos Szent István Király Ünnepségek Deákiban, a VIII. Nemzeti Összetartozás Ünnepein Éberhardon. A GAUDIUM megalakulása óta polgári társulás, s egyben a helyi Egressy Béni VMK együttese is; ezáltal mind anyagilag, mind jogilag biztosított a rendszeres tevékenysége. Mint iskolai együttes, „évadát” szeptemberben indítja és júniusban zárja. A 2024/25-ös évadban tervezett és megvalósult rendezvények:

- 2024. október 5., baráti kórustalálkozó Magyarországon – Váchartyánban. A Farkas Pál karnagy úr vezette CANZONETTA női kar – júniusi révkomáromi szereplése viszonzásaként – hívta meg mind a zsérei női kart, mind a GAUDIUMOT vendégszereplésre. A hangverseny színes, változatos műsora nagy tetszést aratott. A vendéglátók gazdagon viszonzták a júniusi révkomáromi vendégszereplést.
- 2024. november 30., Szolnok – a GAUDIUM ott is bemutatta *II. Slágermúzeumát – Szeressük egymást gyerekek* c. dalestjét. A műsor összeállítója, az elhangzott Seress Rezső-dalok feldolgozója és hangszerelője (a Szolnokon élő) a révkomáromi születésű orvosdoktor, Dobi Ákos. A színházias jellegű műsorban Seress Rezső megszemélyesítője is a doktor úr. Az előadás a 2023 márciusi révkomáromi „premierhez” hasonlóan Szolnokon is nagy sikert aratott.
- 2024. december 6-án került sor az együttes már hagyományos Adventi hangversenyére, melynek szereplői a jókais énekkarok: a Kicsinyek Kórusa – Pfeiferlik Annamária vezetésével, a Gyermekkar – Juhász Mónika karnaggal az élén, a GAUDIUM vegyes kar és hangszeres kamaraegyüttes, Grassl Ferdinánd és Stirber Lajos vezetésével. Dráfi Mátyás, Kossuth-díjas művésznünknek köszönjük a hangverseny ünnepi hangulatát fokozó versmondását, a MUAI tanárnője, Fekete Éva növendékeinek – Keserű Orsolyának, Búzás Eszternek, Paulína Selčánovának, Lelkes Jázminnak – pedig a nívós fuvolakvartettet. Az énekesek a kórust kísérő hangszereseknek, Fekete Éva tanárnőnek és növendékeinek, Búzás Eszternek, Grassl Ferdinándnak, Fekete Vincének, Uhrin Andreának, Siposs Jenőnek köszönik, hogy szakavatott közreműködésükkel ez alkalommal is emelték a hangverseny fényét. Nagy örömmel vettük és köszönjük Nagy Miskó Ildikó világhálón megjelentetett írását, miszerint „Kihagyhatatlan a lélekcírogató kórushangverseny a komáromi adventből...”
- 2025. január 4., Szenc – a révkomáromi TEATRUM színházi PT és a GAUDIUM vegyes kar előadása – *Szeressük egymást gyerekek* c. dalestje. Felettébb megtisztelő, hogy a műsort befogadta a Dráfi Mátyás Kossuth- és Jászai Mari-díjas, Érdemes művész, a Komáromi Jókai Színház Örökös Tagja által irányított TEATRUM. A Szenci Magyarok Weboldala többek között így méltatta az előadást: „Nagy sikerrel mutatta be A Teátrum színházi polgári társulás és a révkomáromi Gaudium vegyeskar a Seress Rezső zeneszerző és zongorista életét bemutató műsorát... A Gaudium vegyes kar összeállítása közelebb hozta a nézőt Seress Rezső személyének megismeréséhez, és nemcsak dalain keresztül. A közönség szünni nem akaró tapssal jutalmazta az előadást. Búcsúzóul együtt énekeltük a Szeressük egymást gyerekek c. örökzöld slágert. Nagyon jól szórakoztunk.” A dalest bemutatásának további helyszínei voltak: Ógyalla – február 1., Bátorkeszi – február 15., Párkány – február 16., Búcs – február 23., Érsekújvár – március 1. A naszvadiak március 22-én tekinthetik meg az előadást.

A GAUDIUM-ra váró további tevékenységek:

- Március 14.: Közreműködés a komáromi óvodák és iskolák – Református óvoda, Jókai Mór Alapiskola, Selye János Gimnázium, Selye János Egyetem – **Szabadság** című ünnepi műsorában;
- Április 25.: XXIII. VOX HUMANA – a komáromi énekkarok: a Selye János Egyetem CANTUS IUVENTUS női kara (karnagy: Orsovics Yvette), a Csemadok Városi Alapszervezete és az Egressy Béni VMK CONCORDIA vegyes kara (karnagy: Stubendek István), az Egressy Béni VMK és a Jókai Mór Alapiskola énekkarai tavaszi találkozója, hangversenye;

- Május 31.: Vendégfellépés a CONCORDIA vegyes kar megalakulásának 45. évfordulója alkalmából rendezendő ünnepi hangversenyen.

A GAUDIUM vegyes kar és hangszeres kamaraegyüttes szeretettel vár továbbra is minden érdeklődőt a rendezvényeire és soraiba. Próbáit kedd esténként 18 órától 20 óráig az Egressy Béni VMK-ban tartja.

Megszívlelésre Kodály Zoltán „üzenete”: *„A zene tápláló, vigasztaló elixir, és az élet szépségét s ami benne van érték, azt mind meghatványozza.”*

Csehy Flóra

Selye gimis díjeső a Jókai nyomában művelődéstörténeti vetélkedőn

A Jókai nyomában című irodalmi és műismereti verseny döntőjére 2025. március 3-án a Komáromi Jókai Színházban került sor. A verseny Mikszáth *Jókai élete és kora* című művére és Jókai *Az arany ember* című kiváló regényére összpontosított, a műismereti kvízek mellett azonban számos kreatív feladatra is sor került. A döntő két fordulóban zajlott, melyen 19 csapat vett részt. A döntő első fordulójából a legjobb három gimnáziumi és három szakiskolai csapat jutott tovább a mindent eldöntő második fordulóba. A verseny első részében számot adhattunk tudásunkról, illetve játékos feladatok vártak ránk, emellett a zsűritagok kiértékelték a beküldött házi feladatainkat. A versenyre egy prezentációt kellett készítenünk, mely összegzi Jókai Komáromhoz fűződő kapcsolatát, egy kisfilmet, melynek célja Jókai népszerűsítése, és két levelet kellett írunk Tímár Mihály nevében Noéminek és Tímeának. A három sikeres továbbjutó gimnáziumi csapatot mind a Selye János Gimnázium diákjai alkották.



A versenyző selyés diákok
Forrás: A Selye János Gimnázium archívuma

A végső megmérettetésen többek között egy újabb tesztet töltöttünk ki, sor került egy asszociációs feladatra, fogalmakat kellett körülírnunk és minél kreatívabban és humorosabban szinkronizálni egy-egy részletet Az aranyember című filmből. A verseny döntőjének 1. helyezést elérő csapata a Narcissza csapatnevet választotta, a csoport tagjai: a Selye János Gimnázium III. C osztályos tanulója, Csehy Flóra, a III.B osztályos Fekeč Angelika és Presinszky Emma. 2. helyet ért el a Selye gimi II. B osztály tanulóinak csapata, mely a Jerikó rózsái csapatnevet viselte: Németh Zsófi, Ördögh Zsófia, Szlatki Áron. 3. helyen a Vaskapu vándorai nevű csapat végzett, a Selye gimi III. A osztályos tanulói: Csintalan Tamara, Farkas Zsófia és Poló Zsófi. Az 1. helyezést elért csapat felkészítője Farkas Adrianna magyar szakos tanárnő volt.

Köszönjük a verseny megálmodását, a feladatok elkészítését, a verseny megszervezését és lebonyolítását a Jókai Színháznak, Varga Emese dramaturgnak és csapatának: Mózes Endrének, Spátay Adrianának, Romada Jánosnak és Miklós Lászlónak.



Csoportkép a győztes csapatról (balról): Presinszky Emma, Fekeč Angelika és Csehy Flóra
PaedDr. Farkas Adrianna tanárnővel
Forrás: A Selye János Gimnázium archívuma

Selyés sikerek matematikából

A matematika oktatása mindig is erőssége volt a komáromi magyar gimnáziumnak. A matematikai tudást igénylő pályákon nem okozott gondot a matematikai tudás szintje, amit lelkes matematikatanáraink biztosítottak. Iskolánkban a színvonalas matematikatanítás megalapozása már a kezdetektől fogva Czókoly Béla matematikatanár munkásságának köszönhető; a matematika szakkörök meghonosítása, valamint a diákoknak versenyekre nagyobb számban való bekapcsolása pedig Oláh Imre és Oláh György matematikatanárok nevéhez fűződik. Az őket követő tanárok – biztosítva a folytonosságot – tanítványaik eredményein keresztül igazolják, hogy a matematika oktatása folyamatosan méltó helyen szerepel gimnáziumunk életében.

A sok matematikaverseny egyike a Felvidéki Magyar Matematikaverseny, amelyen minden évben ott szerepelnek tanulónk a legjobbak között. Ebben a tanévben a 49. Felvidéki Magyar Matematikaverseny – Oláh György Emlékverseny szervezését a Pázmány Péter Gimnázium vállalta. A versenyre 2025. február 3-án került sor Érsekújvárbán.

Iskolánkat, a Selye János Gimnáziumot, kilenc diák képviselte, akiket RNDr. Bukor Emőke tanárnő kísért. A diákoknak négy óra állt rendelkezésükre a négy könnyebb-nehezebb feladat megoldására. Kitűnő eredmények születtek, mindnyájan dobogósok vagy díjazottak lettek. Diákjainknak és felkészítő tanáraiknak szeretettel gratulálunk!



A versenyző diákok és felkészítőik
Forrás: A Selye János Gimnázium archívuma

Eredményeink:

- 1. évfolyam: Radošicky Emma – 2. helyezés, Péter Tamás – 3. helyezés
- 2. évfolyam: Szabó András – 2. helyezés, Rasztyörgy Jázmin – dicséretben részesült
- 3. évfolyam: Ďurčovič Adam – 1. helyezés, Tapolcsányi Zalán – 2. helyezés, Matyó Simon – dicséretben részesült
- 4. évfolyam: Gyuricsek Ákos – 1. helyezés, Bukor Emőke Zsuzsanna – 2. helyezés

Felkészítő tanárok: RNDr. Bukor Emőke (2., 3., 4. évfolyam), RNDr. Édes Erzsébet (1. évfolyam), PaedDr. Horváth Fél Szilvia (3. évfolyam), PaedDr. Lami Zsuzsanna (4. évfolyam).

Köszönjük a szervező iskola, a Pázmány Péter Gimnázium tanárainak és szervezőinek az áldozatkész munkáját, segítségét! Köszönjük az iskolánk, a Selye János Gimnázium támogatását! Készülünk a jubileumi, 50. Felvidéki Magyar Matematikaverseny – Oláh György Emlékverseny szervezésére.

-sjg-

Jurčina Viktória

Selyés tehetségek a biológiaolimpián

Az idei tanévben a biológiaolimpia 59. évfolyamára került sor, amelyen a Selye János Gimnázium is képviseltette magát. Annak ellenére, hogy a verseny A és B kategóriája a központi szabályok értelmében szlovák nyelven zajlik, az iskolai forduló nagy érdeklődés mellett zajlott, amelybe összesen 17 diákunk kapcsolódott be.

Kategóriánként két diák jutott tovább a kerületi fordulóra:

- A kategória – Keserű Orsolya (IV.A), Szenczi Tamás (III.D);
- B kategória – Tóth Lili (II.A), Orvos Kristóf (II.B).

A versenyre való felkészülés során sajnos sokakat eltántorít a nagy mennyiségű szlovák szakszöveg értelmezése és megválaszolása, így nem meglepő, hogy a nyitrai kerületi fordulón gimnáziumunk egyedüli magyar tannyelvű középiskolaként vett részt. Dicséretre méltó, hogy tanulóink a felkészülés során vállalták a szlovák szakterminológia elsajátítását is. A feladatok hagyományosan túlmutattak a gimnáziumi tananyag keretein. A versenyzők két, 60 perces laboratóriumi feladat és egy 90 perces teszt megoldásával bizonyíthatták rátermettségüket.



Keserű Orsolya, Tóth Lili és Szenczi Tamás
Forrás: A Selye János Gimnázium archívuma

A négy résztvevő közül ketten eredményes megoldóként végeztek: Tóth Lili – 7. helyezett (24 versenyzőből), Keserű Orsolya – 16. helyezett (29 versenyzőből) lett. Mindannyiuknak szívből gratulálok, és kívánom, hogy kemény munkájuk, kitartásuk és lelkesedésük a jövőben is sok sikert hozzon számukra!

Meghívó a XXV. Vámbéry Napokra

Időpont: 2025. március 26–28.

Főszervező: Vámbéry Polgári Társulás

Társszervező: Katedra Polgári Társulás

2025. 3. 26. (szerda)

Country PUB, Dunaszerdahely, 18.00

Beszélgetés Vámbéry Ármin életéről

Közreműködnek:

Felföldi Szabolcs történész-régész

Nagy Iván etnológus, a Csallóközi Múzeum igazgatója

Hodossy Gyula, a Vámbéry Polgári Társulás igazgatója

2025. 3. 27. (csütörtök)

Felföldi Szabolcs – Vér Márton: Vámbéry Album

Könyvbemutatók a dunaszerdahelyi iskolákban, gimnáziumokban

Közreműködők: Felföldi Szabolcs történész-régész, a kötet egyik szerzője, Keller László altajista, a Vámbéry Tudományos Kollégium titkára, Somodi Katalin, a kötet angol nyelvű részének fordítója

Country PUB, Dunaszerdahely, 17.30

Felföldi Szabolcs – Vér Márton: Vámbéry Album (könyvbemutató)

Az estet megnyitja: Hodossy Gyula, a Vámbéry Polgári Társulás igazgatója

Ünnepi beszédet mond: Vásáry István orientalista, turkológus, professor emeritus, a Vámbéry Polgári Társulás tiszteletbeli elnöke

A kötetet bemutatja: Nagy Attila helytörténész

Az est házigazdája: Nagy Iván etnológus, a Csallóközi Múzeum igazgatója

Közreműködnek: Felföldi Szabolcs (szerző), Tüske László orientalista, a Vámbéry Tudományos Kollégium elnöke, Keller László altajista, a Vámbéry Tudományos Kollégium titkára, Hodossy Soňa (szlovák nyelvű fordítás) és Somodi Katalin (angol nyelvű fordítás)

2024. 3. 28. (péntek)

9:00 A Vámbéry Ármin Földrajzverseny országos döntője

Helyszín: a Csallóközi Múzeum galériaterme

A versenyfeladatok összeállítója: Tóth Tibor földrajztanár

A versenyt vezeti: Domonkos Tímea, a Vámbéry Ármin Magyar Tannyelvű Alapiskola pedagógusa

- A zsűri elnöke: Nagy Iván, a Csallóközi Múzeum igazgatója, Felföldi Szabolcs történész-régész, Csadi Ladislav, a Munka Utcai Alapiskola földrajztanára
- 11:45 A Csallóközi Múzeum megtekintése
Tárlatvezető: Nagy Iván
- 12:30 Ebéd
- 13:30 Vámbéry Ármin ülőszobrának megkoszorúzása (Bartók Béla sétány, Dunaszerdahely)
Köszöntőt mond: Vásáry István orientalista, turkológus, professor emeritus, a Vámbéry Polgári Társulás tiszteletbeli elnöke, a Vámbéry Tudományos Kollégium elnöke
- 14:00 A Vámbéry Ármin Földrajzverseny ünnepélyes kiértékelése a Csaplár Benedek Városi Művelődési Központban

Támogatók:

Dunaszerdahely Város Önkormányzata
Csallóközi Múzeum
Kisebbségi Kulturális Alap

PÁLYÁZAT

**erdélyi, felvidéki, vajdasági, kárpátaljai,
szlovéniai és horvátországi
magyartanárok részére**

A Magyartanárok Egyesülete **módszertani tábort hirdet magyar szakos tanárok, valamint egyetemisták és érdeklődők számára.**

A táborban műelemző és módszertani továbbképzés zajlik, elsősorban kiscsoportos műhelymunka formájában. Egyrészt egy klasszikus költő, **Babits Mihály** alkotásaira koncentrálnak, másrészt elemezzük egy kiváló kortárs szerző, **Tompa Andrea** egy regényét. **Tompa Andrea** egy esti beszélgetésre vendégünk lesz. A szövegelemzésekhez tanításmódszertani kérdések megbeszélését kapcsoljuk, lesznek továbbá előadások és kulturális programok is.

A tábor időpontja: 2025. július 7.–július 11., hétfőtől péntekig

Helyszíne: Vác (Apor Vilmos Katolikus Főiskola és Kollégium)

Résztvételi díj: 95.000 forint

A díj három főeleme: szállásdíj: 24.000 Ft, étkezés: 28.000 Ft, programköltség: 43.000 Ft.

A tábor egyben 30 órás akkreditált továbbképzés, tanúsítvánnyal (akkreditációs száma: 43/12/2021, szakmai vezetője: Arató László).

Online tábor: A jelentkezők számára külön online foglalkozásokat tartunk, és ugyancsak online formában részt vehetnek a Tompa Andreával tartandó beszélgetésen. Időkerete 20 óra, a hallgatók a tanfolyamon való részvételtől igazolást kapnak. Résztvételi díj: 35.000 Ft.

Egy tagtársunk szíves felajánlása révén módunk van a határon túli magyartanárok tábori részvételének támogatására. Ezért

pályázatot hirdetünk kedvezményes vagy ingyenes részvételre.

Pályázati határidő: **2025. április 28., hétfő**

A jelentkezés e-mailben történik: magyartanarok@gmail.com

A pályázatokat 2025. május 10-ig elbíráljuk, és a pályázókat e-mailben értesítjük az eredményről, a sikeres pályázókat a további tudnivalókról.

Kérjük, a pályázatban adják meg a következő adatokat:

- a képzési forma: (1) jelenléti tábor vagy (2) online szeminárium
- a jelentkező neve
- címe, telefonszáma
- iskolája neve, címe
- a jelentkező e-mail címe
- különleges kérés (pl.: nem kér étkezést vagy szállást, vegetáriánus, egyszemélyes szobát kér stb.)

Pályázatukban mindössze néhány mondatban fogalmazzanak választ a következő kérdésekre:

- Mi jellemzi az iskoláját (település, a diákság összetétele, képzési célok, irányok)?
- Mióta és milyen iskolákban tanított mostanáig, milyen szaktárgyakat?
- A résztvételi díj hány százalékának megtérítését kéri?

Szeretettel várunk minden kollégát!

Valkai Anett

A dunaszerdahelyi Vámbéry Ármin Gimnázium

A Vámbéry Ármin Gimnázium az elmúlt 73 évben meghatározó szerepet játszott nemcsak Dunaszerdahely, hanem a régió szellemi életében is. Az elmúlt hét évtizedben generációk sora került ki gimnáziumunkból, 6 000 diák tett itt érettségi vizsgát.



Forrás: A szerző archívuma

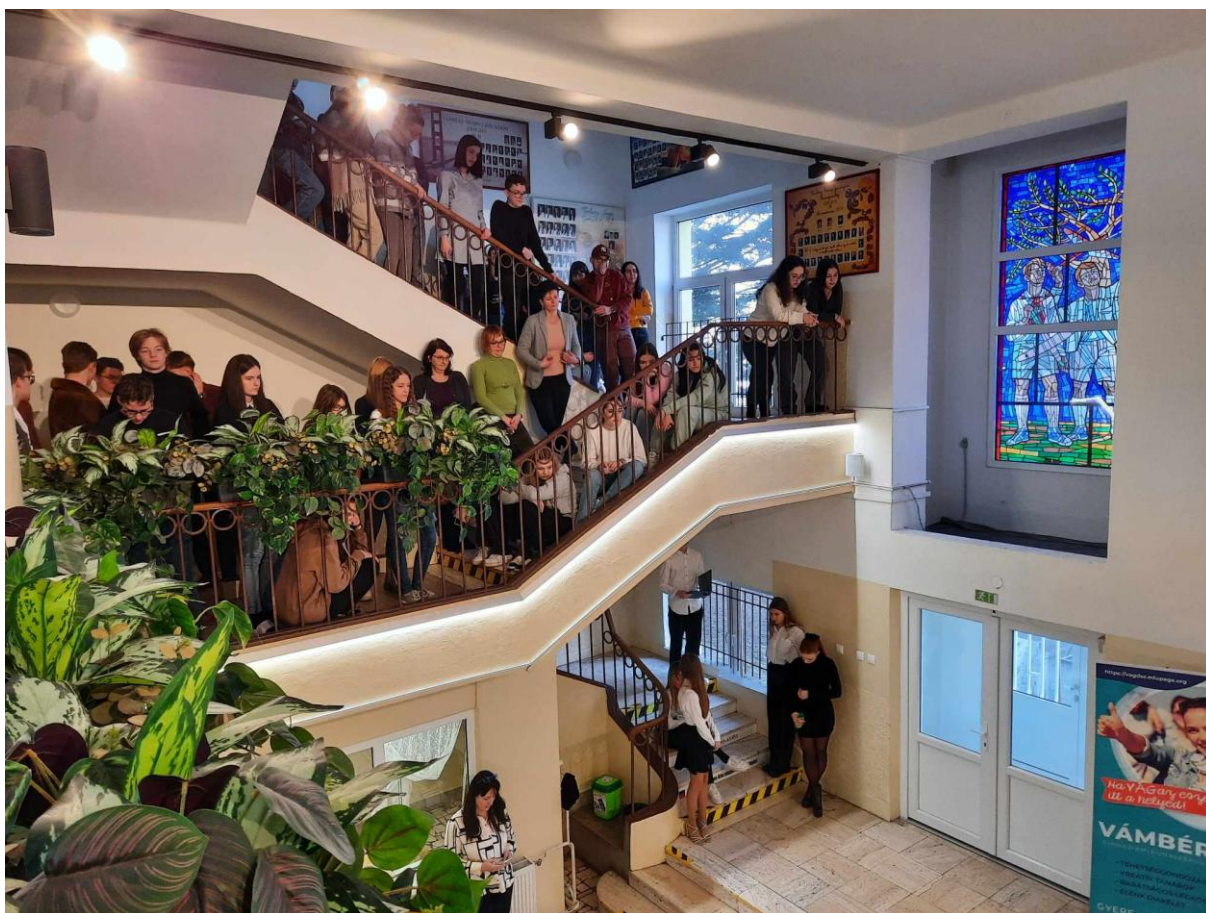
Gimnáziumunk mindig is Csallóköz leendő értelmiségét volt hivatott nevelni, s leginkább azzal vált országos hírűvé, hogy az itt tanuló fiatalok jó eséllyel pályáznak a legnagyobb presztízsű egyetemekre, és ott meg is állják a helyüket. Ehhez hozzájárul iskolánk oktatási programja: diákjaink a harmadik és a negyedik évfolyamban emelt óraszámban (hét tanítási órában) készülhetnek fel az érettségire az általuk kiválasztott tantárgyakból. Az emelt óraszámban tanult tantárgyakat a diákok érdeklődésüknek és továbbtanulási szándékuknak megfelelően választják ki, így az érettségi után megfelelő szaktárgyi tudással, megbízható nyelvismerettel kezdhetik meg felsőfokú tanulmányaikat.

Számunkra is fontos, hogy lépést tartsunk az új technológiákkal és trendekkel, ezért a klasszikus humán és természettudományos műveltség mellett az informatika területéről elsősorban a robotika beépítésével, valamint modern programozási nyelv oktatásával tudunk korszerű, biztos, továbbfejleszthető alapokat nyújtani.

Büszkék vagyunk arra, hogy a tanárok és a diákok közös munkájának eredményeképpen számos sikert tudhatunk magunkénak járási, megyei és országos szintű tanulmányi és idegen

nyelvi versenyeken, valamint sportversenyeken is. Diákjaink eredményességéhez az is hozzájárul, hogy szinte valamennyi tantárgyból kínálunk szakköröket.

Az iskola nemcsak a tanulásról szól. A mindennapok egyhangúságát törik meg a diákönkormányzat és az iskola mellett működő szülői közösség által szervezett hangulatos rendezvények. Hagyományos rendezvényeinkkel, mint a GI-MIT-TUD, sportnapok, diákbál, lehetőséget teremtünk arra, hogy tehetséges tanulók bemutakozhassanak, és a választott területükön érvényesüljenek. Nem feledkezhetünk meg a tanulmányi kirándulásokról és az osztálykirándulásokról sem, amelyek során diákjaink értékesen tölthetik el szabadidejüket. A rendezvények és a tanulmányi kirándulások a közösségépítés mellett közös élményeket is biztosítanak.



Forrás: A szerző archívuma

Az Erasmus+ programjainkon résztvevő diákok a gyakorlatban is hasznosíthatják a tanórákon megszerzett idegen nyelvi tudást, emellett új élményekkel és nemzetközi környezetben megszerzett tapasztalatokkal térnek haza a kéthetes képzésekről. A kétnapos gólyatábor pedig lehetőséget nyújt az újonnan felvett diákoknak, hogy belekóstoljanak a „vámberyrs” létbe, ismerkedjenek, és szeptemberben otthonosabban mozogjanak iskolánkban.



Forrás: A szerző archívuma

Gimnáziumunk megalakulása óta rengeteget változott a világ, sok változást élt meg intézményünk is, de a hagyományokat hűen követjük és ápoljuk, és továbbra is valljuk, hogy a tudás megszerzése nálunk érték, ezért biztosítanunk kell diákjaink középfokú nevelését-oktatását, s felkészítésüket a sikeres érettségire és felsőfokú továbbtanulásra.

Impresszum

KATEDRA

havilap, XXXII. évfolyam, 7–8. szám, 2025. március–április

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: Rácz Éva

Fotós: Nagy Fanni

Webadminisztrátor: Decsi Zoltán

A XXXII. évfolyam 7–8. számának szerzői:

BÍRÓ ÉVA, a Dunaszerdahelyi Városi Televízió főszerkesztője (biroeva83@gmail.com)

BARTOS KRISZTINA, a Semmelweis Egyetem Egészségtudományi Kar Dietetikai és

Táplálkozástudományi Tanszék tanársegéde (bartos.krisztina@semmelweis.hu)

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

FEHÉR ÁGOTA, a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának oktatója (feherago@gmail.com)

JANTNER ANNA, a Budapest School Gimnázium mentor- és matematika-kémia szakos tanára (anna.jantner@budapestschool.org)

JUHÁSZ VALÉRIA, a SZTE JGYPK Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének tanszékvezető egyetemi docense (juhasz.valeria@szte.hu)

KOSÁR KINGA, a dunaszerdahelyi Minoris s.r.o. gyermekorvosa (minoris@minoris.sk)

MAGYAR ÁGNES, az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Jászberényi Campus adjunktusa (magyar.agnes@uni-eszterhazy.hu)

MÁRKUS ÉVA, az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar dékánja (marus.eva@tok.elte.hu)

MISAD KATALIN (egyetemi docens), a pozsonyi Comenius Egyetem Bölcsészettudományi Karának egyetemi docense (katarina.misadova@uniba.sk)
NAGY MESZÁROS KRISZTINA, a pozsonyi Magyar Tannyelvű Alapiskola és Gimnázium nevelési tanácsadója (meszaroskrisztina84@gmail.com)
PAP FERENC, a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának dékánja és egyetemi tanára (pap.ferenc@kre.hu)
RÁSÓ ANIKÓ, a dunaszerdahelyi Területi Közegészségügyi Hivatal munkatársa (ds.zv@uvzsr.sk)
STIRBER LAJOS, nyugalmazott zenepedagógus, karnagy (stirberlajos@gmail.com)
ŠTEFKOVIČ PATASI ÁGNES, a légi Aranykert Pszichoterápiás Központ pszichológusa (a.patasi@gmail.com)
VALKAI ANETT, a dunaszerdahelyi Vámbéry Ármin Gimnázium igazgatója (vamberygimnazium@gmail.com)
VÁRADI-KUSZTOS GYÖRGYI, a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának adjunktusa (kusztos.gyorgyi@kre.hu)
VERÉB LILLA, a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának tanársegéde (vereb.lilla@kre.hu)
VÖRÖS MÁRIA, a dunaszerdahelyi Vámbéry Ármin Alapiskola pedagógusa (vorosmaria65@gmail.com)
TÓTH RITA, a Budapest School Terény – Zöld Iskola mentortanára és biológusa (rita.toth@budapestschool.org)
SIRILO ESZTER, a kassai Márai Sándor MTNy Gimnázium és Alapiskola igazgatóhelyettese (sirilo@maraigimi.sk)
VIRÁGOS ERZSÉBET, a Budapest School Terény – Zöld Iskola mentor- és magyartanára (erzsebet.viragos@budapestschool.org)
ZSEMBEROVSZKY ZITA, a Budapest School Gimnázium iskolamenedzsere, mentor- és földrajz szakos tanára (zita.zemberovszky@budapestschool.org)

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

KATEDA
mesačník, ročník XXXII., 7–8. dvojčíslo, marec–apríl 2025

Vydavateľ: Katedra Polgári Társulás
Októbrová 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
(Októbrová 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.

Kiadványunkat a Szlovák Köztársaság Kisebbségi Kulturális Alapja és a Magyar Tudományos Akadémia támogatta.

Realizované s finančnou podporou Fondu na podporu kultúry národnostných menšín a Maďarskej akadémie vied.