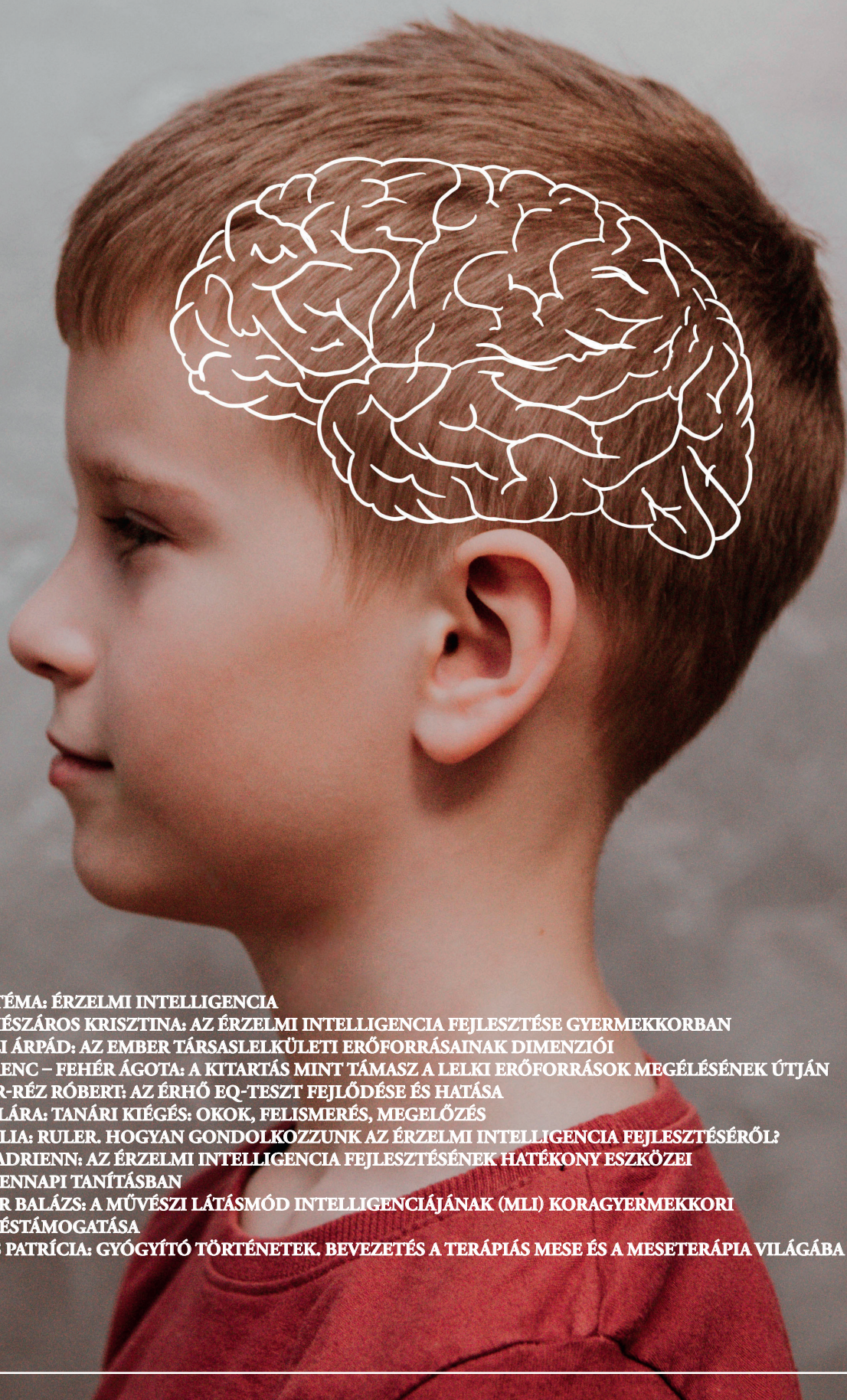


KATEDRA

XXXII. ÉVFOLYAM, 9-10. SZÁM

SZLOVÁKIAI MAGYAR PEDAGÓGUSOK ÉS SZÜLŐK LAPJA

2025. MÁJUS-JÚNIUS



KIEMELT TÉMA: ÉRZELMI INTELLIGENCIA

- NAGY MÉSZÁROS KRISZTINA: AZ ÉRZELMI INTELLIGENCIA FEJLESZTÉSE GYERMEKKORBAN
- SZENCZI ÁRPÁD: AZ EMBER TÁRSASLELKÜLETI ERŐFORRÁSAINAK DIMENZIÓI
- PAP FERENC – FEHÉR ÁGOTA: A KITARTÁS MINT TÁMASZ A LELKI ERŐFORRÁSOK MEGÉLÉSÉNEK ÚTJÁN
- HECKER-RÉZ RÓBERT: AZ ÉRHŐ EQ- TESZT FEJLŐDÉSE ÉS HATÁSA
- KACZ KLÁRA: TANÁRI KIÉGÉS: OKOK, FELISMERÉS, MEGELŐZÉS
- KÉRI JÚLIA: RULER. HOGYAN GONDOLKOZZUNK AZ ÉRZELMI INTELLIGENCIA FEJLESZTÉSÉRŐL?
- SZABÓ ADRIENN: AZ ÉRZELMI INTELLIGENCIA FEJLESZTÉSÉNEK HATÉKONY ESZKÖZEI A MINDENNAPI TANÍTÁSBAN
- MOLNÁR BALÁZS: A MŰVÉSZI LÁTÁSMÓD INTELLIGENCIÁJÁNAK (MLI) KORAGYERMEKKORI FEJLŐDÉSTÁMOGATÁSA
- KOVÁCS PATRÍCIA: GYÓGYÍTÓ TÖRTÉNETEK. BEVEZETÉS A TERÁPIÁS MESE ÉS A MESETERÁPIA VILÁGÁBA

Pintes Gábor

Az intelligenciák bővületében

Talán nem túlzás azt állítani, hogy az emberi elme és az akarat határtalan. Vannak reális és pontosan körülhatárolható célok és szándékok, melyek sok- sok évtizedes, sőt évszázados tapasztalaton és hagyományon nyugszanak, ill. kifejezik az emberiségnek azt az egyetemes elköteleződését, hogy amit csak lehet, tartsuk kezünkben és ellenőrzésünk alatt.

Aztán persze vannak olyan célok is, melyek más határokat feszegetnek. Próbálják, igyekeznek mérni a mérhetetlent, megszámolni a megszámolhatatlant, kimutatni a kimutathatatlant, megragadni a megragadhatatlant. Ezek az ambíciók annyiban rokonok a korábban említett „egzakt” célokkal, hogy a fő motiváció itt is az ellenőrzés és a kézbentartás lehet.

Az első csoport mérhető, megszámolható, kimutatható és megragadható jelenségei leginkább a természettudományok körébe sorolhatók. Bármennyire is voltak/vannak/lesznek törekvések és szándékok arra nézve, hogy minden tudomány egy alapon nyugodjék, a valóság, ill. annak egyedisége és sajátosságai mégiscsak komoly eltéréseket mutatnak. Vannak persze sokan, akik ebbe vagy nem kívánnak belenyugodni, vagy tényleg feszegetni kívánják a fent említett határokat és középutakat, lehetőségeket keresve állnak elő hol jobb, máskor meg kevésbé jó javaslattal, megoldással.

A 20. század elején történt egy a mai korban már többé-kevésbé elfogadott javaslat, hogy mérjük csak meg az egyén intelligenciáját. Stanford és Binet intelligenciát tesztelő eljárása széleskörben alkalmazott metódus, melynek persze vannak támogatói és ellenzői is. Az okokat (mármint a támogatás és a nem támogatás) most nincs szándékomban részletesen elemezni. Talán legyen elég annyi, hogy ez az első próbálkozás tényleg kimerítette a „mérni a mérhetetlent, megszámolni a megszámolhatatlant, kimutatni a kimutathatatlant, megragadni a megragadhatatlant” példáját. Tudom, hogy egy vérbeli természettudós erre elhúzza a szája szélét és minimum „a magáét gondolva” elkönyveli, hogy mit lehet minderre alapozni. Nos, az elmúlt évszázad elég jó bizonyíték arra, hogy elég sokat.

A múlt század húszas éveiben Thorndike megalapozta a szociális intelligencia elméletét, s a sor ezzel még korántsem ért véget. A nyolcvanas, kilencvenes években Mayer és Salovey, ill. Goleman fogalmaztak meg egy újabb intelligenciatípust – az érzelmi/emocionális intelligenciát. Az etikai nevelésben/neveléstudományban használatos még az erkölcsi/morális intelligencia (Hass) fogalma és jelensége is. Az, hogy ezen intelligenciatípusoknak vannak közös jegyei, de egyben komoly eltérései is, az tény. Ahogy az is, hogy lehetőséget adnak arra, hogy még ha nem is mindig teljesen egzakt módon, de mégis kísérletet tehesünk „mérni a mérhetetlent, megszámolni a megszámolhatatlant, kimutatni a kimutathatatlant, megragadni a megragadhatatlant”. S ezzel kapcsolatban egyáltalán nem érzek bárminemű megfelelési kényszert a (természet)tudományosság szempontjából. Sokkal inkább arról van szó, hogy pontosabban, mélyrehatóbban tudjuk vizsgálni

és elemezni mindazt, ami a legtöbb érzékünk elől rejtve marad, melyre csakis a csodálatos emberi elme képes.

Még ha a különböző intelligenciákkal kapcsolatban Freud nevét nem is szokták emlegetni, a társadalomtudományok szempontjából mégis forradalmi kiindulópontot jelentett azon gondolkodásmód megteremtése és elfogadtatása (és nem utolsósorban elterjedése), hogy az ember jóval több annál, mint az, ami látható belőle. Igen, ez a jól ismert freudi jéghegyes hasonlat vagy ábrázolás.

Persze, mindennek megvannak a maga határai és tökéletlenségei. S milyen jó, hogy vannak ezek. Mert általuk tudjuk feszegetni határainkat és tudunk tökéletesedni azon célból, hogy megértsünk az emberi jelenség csodáját, segítsük fejlődését, boldogulását.

Récsei Noémi

Bezzeg a mai fiatalok!



Valószínűleg mindannyian hallottuk már ezt a kifejezést, amelyet sokszor egyfajta szomorkás, keserédes nosztalgiával, de gyakran egy adag bírálattal is mondanak az idősebb generációk, amikor a mai fiatalok viselkedését, szokásait és életmódját próbálják összehasonlítani a saját fiatalságukkal. A mondat mögött ott van az a hit, hogy a mostani fiatalok mások, mint régen voltak, hogy a mai világ valahogy elromlott, és mi, a „rég” generáció, valahogy jobban tudtuk, mi a helyes. Vajon tényleg olyan nagy a különbség, ahogyan azt sokan hiszik? Nem csak az idők változása és a különböző körülmények azok, amelyek formálják a fiatalokat, és nem az ő hibájuk, hogy másképp gondolkodnak, élnek, mint a szüleik? A kérdés, amit érdemes feltenni: Mit tanulhatunk egymástól, és hogyan érthetjük meg jobban a különböző generációk értékrendjét, tapasztalatait és kihívásait?

Forrás: A szerző archívuma

Az interjúban Horváth Dávid szociológus és digitálisgeneráció-szakértővel folytatott, közönség előtti beszélgetés írott változata olvasható. A beszélgetés során számos olyan fontos téma került terítékre, amelyek segítenek jobban megérteni, hogyan alakultak ki a jelenlegi generációs különbségek, és miért érdemes odafigyelnünk a fiatalok szempontjaira.

Mit gondolsz, mivel magyarázhatók az – olykor szakadéknyi – különbségek a generációk között?

- Leginkább a történelmi, társadalmi és technológiai változások következményeként magyarázhatók. Minden korosztály a saját időszakának gyermekeként formálódik, és ez a formálódás nem csupán a családi neveltetés vagy a személyes tapasztalatok hatására történik, hanem azon globális és lokális események nyomán, amelyek a világot éppen akkor és éppen úgy alakítják. Bármely generációhoz tartozunk, a mi szemszögünkben talán természetesnek tűnik, hogy mi vagyunk azok, akik birtokoljuk az igazságot, hiszen a tapasztalataink, vágyaink és problémáink által értelmezzük a bennünket körülvevő világot. Azonban a mai fiatalok más környezetben, más kihívásokkal küzdve nőnek fel, mint az idősebbek, így joggal látják másképp a világot, mint mi. Soha nem élt együtt annyi generáció, mint ma: az élet gyors üteme, a gazdasági és társadalmi változások, valamint a

digitális technológia fejlődése mind arra készítetnek – és kényszerítenek is – minket, hogy közelebbről találkozzunk egymással, megértsük a másik nézőpontját.

Ahogya te is említet, soha nem élt együtt annyi generáció, mint ma. Mégis mennyi az annyi?

- Nos, ha konkrét számokkal kéne válaszolni, akkor általában öt generáció él együtt mostanában – vagy legalábbis létezik egymás mellett. Ott van először is az úgynevezett veterán generáció, vagyis a háború alatti és utáni nemzedék, akik még mindig aktívan részt vesznek a családi életben, aztán jönnek a baby boomerek, a szüleink nemzedéke (*a válaszadó saját generációjaként az Y generációra utal, onnan értelmezi a szülei generációját – a szerz. megj.*), akik nyugdíjasként sem állnak meg, hanem épp túságat szerveznek vagy unokát pesztrálnak. Utánuk jön az X generáció, akik egyszerre próbálnak helytállni a munkahelyükön, a családjukban, és közben valahogy magukat is megtalálni. Aztán ott vannak az Y generációsok, akik már saját családot alapítanak, és közben a digitális világ úttörői is egyben. Őket követi a Z generáció, akik gyakorlatilag kizárólag az online élet és a közösségi média univerzumában nőttek fel. A legkevesebbet kutattak az alfa és a béta generáció tagjai, akiknek legjellemzőbb sajátossága, hogy a szülői figyelemért, a szülői szemkontaktusért kell naponta megküzdeniük. A legutolsó generáció szülőiteit már a mesterséges intelligencia veszi körül, szinte minden lépésüket formálva és befolyásolva. Ők azok, akik számára a mesterséges intelligencia nem egy futurisztikus technológia, hanem a mindennapjaik szerves része: a játékok, az oktatás, a kapcsolattartás és akár az otthoni háztartási eszközök működtetése is ezen alapul. Míg az előző generációk rácsodálkoztak egy-egy okoseszköz képességeire, a mostani kisgyerekek természetesnek veszik, hogy a mesterséges intelligencia válaszol a kérdéseikre, segít a döntések meghozatalában.

Szakértőként számodra mi a legérdekesebb a téma kapcsán?

- Talán az, hogy ezek a generációk tényleg találkoznak is egymással személyesen vagy a virtuális világban, ez az egyik legizgalmasabb része a mai életnek. Míg régen talán két generáció tudta átadni egymásnak a stafétát, most legalább öt különböző perspektíva van az asztalnál. Gondoljunk csak bele: az egyik sarokban a nagyszülő meséli a háborús történeteket, a másikban a szülő próbálja megérteni, miért olyan fontos a TikTok-trendek követése, miközben a legkisebbek a mesterséges intelligenciával diskurálnak, mintha az is egy családtag lenne. Ha jól csináljuk, ez hatalmas erőforrássá válhat, mert mindannyian tanulhatunk valamit a másiktól. A fiatalok friss szemléletet és technológiai magabiztosságot hozhatnak, az idősebbek pedig bölcsességet, életbátorságot és türelmet adhatnak cserébe. Persze, néha egy-egy vita közepette elfelejtjük ezt – például, amikor nem értjük, miért nem értik a nagyszülők a távirányító működését –, de hát kinek nincsenek generációs konfliktusai? És talán pont ezek az apró, hétköznapi súrlódások azok, amik igazán emberivé teszik ezt az együttélést.

Mindannyian ugyanazon dolgozunk: hogy megértsük egymást, és valahogy közösen boldoguljunk ebben a folyton változó világban. Hogy lehetséges ez?

- Az első lépés az, hogy elismerjük: senki sem születik úgy, hogy mindenre tudja a választ – se a fiatalok, se az idősebbek. Az élet tulajdonképpen egy nagy csapatjáték, és ha minden generáció a maga „szakterületén” teszi hozzá a legjobbat, akkor van esélyünk arra, hogy közösen lavírozzunk a kihívások között. A kulcs a kommunikációban rejlik: itt arról van szó, hogy meghallgassuk egymást, mégpedig figyelemmel és szeretettel. Néha már az is nagy lépés, ha nem ugrunk rá azonnal a másik véleményére, hanem először megpróbáljuk megérteni és mérlegelni azt. Arról is érdemes közösen gondolkodni, hogy először van a világon olyan, hogy az idősebb is kénytelen a fiatalabbtól tanulni. Gondoljunk bele: mióta világ a világ, az idősebbek voltak azok, akik átadták a tudást, a tapasztalatot, a „hogyan kell csinálni”-kat, míg a fiatalabbak tágra nyílt szemmel figyeltek és tanultak. Most azonban, a technológiával átszőtt korban, a világ szinte egy pillanat alatt megváltozott, és az a tudás, amivel a fiatalok már-már ösztönösen rendelkeznek – legyen szó okostelefonokról, közösségi médiáról vagy mesterséges intelligenciáról –, egyszerűen nélkülözhetetlenné vált az idősebbek számára is. Ez persze furcsa helyzetet teremt. Hirtelen a nagyszülők kérdeznek a gyerekektől, s nem fordítva. De ez valójában csodálatos lehetőség: a tanulás kétirányú utcává válik.

Miért bezzegel minden generáció?

- Azért, mert ez az emberi természet egyik legegyszerűbb és legősibb reflexe: a múltunk mindig egy kicsit szebbnek, jobbnak, tisztábbnak tűnik, mint a jelen. A „régi szép idők” valahogy mindig ott lebegnek az emlékeinkben, ahol minden kicsit lassabb, egyszerűbb és – legalábbis mi úgy hisszük – érthetőbb volt. Az idő megszépíti a nehézségeket, és mire emlékké válnak, már csak a jobb, kellemesebb részei maradnak meg. Az meg, hogy a fiatalokat mindig egy kicsit másnak és lázadónak látjuk, talán azzal magyarázható, hogy ők mindig valami újat hoznak, ami elsőre kicsit idegen, sőt néha ijesztő is lehet. De ha jobban belegondolunk, a bezzegelés valójában generációs kapocs is. Ez az a folytonosság, ami összeköt minket, mert minden generáció egyszerre bezzegelt és bezzegelték őket is. Az idősebbek kritikája gyakran nem is rosszindulatból fakad, hanem abból, hogy próbálnak kapaszkodni abba a világba, amit ismertek, miközben a fiatalok már valami teljesen mást építenek. És igen, ez néha konfliktusokat szül, de közben ott rejlik benne a kíváncsiság is: „mi lesz ebből, vajon ők hogyan fogják megoldani?”

Közönségkérdésként felmerült, hogy mennyire menti fel a viselkedésünket, életmódunkat az, hogy egy bizonyos generációhoz tartozunk? Nem válik-e csapdává az a kijelentés, hogy „én ezt nem érthetem, hiszen egy másik generációhoz tartozom”? Mit lehet ez ellen tenni?

- Amennyiben őszinték akarunk lenni, ez valóban kétélű dolog. Egyrészt teljesen természetes, hogy a generációnk formálja az értékrendünket, a világhoz való viszonyunkat, és időnként ez megnehezíti, hogy megértsünk bizonyos változásokat vagy új szokásokat. Másrészt viszont, ha ezt kifogásként használjuk, az könnyen kényelmes menedékké válhat, ami megakadályozza, hogy nyitottak legyünk a világra – és egymásra. Az, hogy valaki egy másik generációhoz tartozik, nem kellene, hogy mentség legyen arra, hogy ne próbáljon meg kapcsolódni vagy megérteni valamit. A „mi ezt nem így csináltuk” vagy az „ezt én nem érthetem” típusú kijelentések valójában a párbeszéd végét jelentik, pedig valójában a megértés épp ezek után kezdődhetne. Mit lehet ez ellen tenni? Elsősorban kíváncsinak kell

maradnunk – minden korban, minden generációban. Kérdezni, hallgatni, és akár tanulni a másiktól nem szégyen, sőt, ez az egyetlen módja annak, hogy elkerüljük a generációk közti szakadékot. Persze, ez nem mindig könnyű: kell hozzá türelem, néha humor is, hogy ne vegyük túl komolyan a saját sérelmeinket vagy a nehézségeinket. De ha képesek vagyunk a „nem értem” kijelentést a „mesélj róla” kérdéssé formálni, azzal máris nagyot léphetünk előre. Végző soron nem az a cél, hogy mindenki mindenkit azonnal megértsen, hanem az, hogy legalább megpróbáljuk. Mert az igazi különbség nem a generációk között van, hanem aközött, hogy hajlandóak vagyunk-e tanulni egymástól, vagy inkább kényelmesen hátradőlünk a saját igazunkban. Az utóbbi ugyanis nemcsak kényelmessé, de idővel magányossá is tesz.



Forrás: A szerző archívuma

Nagy Mészáros Krisztina

Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban

Az érzelmi intelligencia (EI) fogalma Goleman (2001) munkásságán keresztül vált ismertté, és azóta a pedagógiai gyakorlatban is egyre nagyobb figyelmet kap. Az érzelmi intelligencia az érzelmekben való gondolkodás képességét foglalja magába. Mivel képességről van szó, velünk született alapjai vannak, amely gyakorlás, fejlesztés révén készséggé fejleszthető. Ebből kifolyólag tudatosítanunk kell, hogy az érzelmeink kifejezésének, megélésének és szabályozásának is vannak személyiségünkhöz kapcsolódó elemei. Az érzelmi intelligencia által monitorozni tudjuk nemcsak a saját, hanem mások érzéseit és érzelmeit is, s ennek hasznosítására a gondolkodást és a cselekvést használjuk. A gyermekek társadalmi és érzelmi fejlődéséhez elengedhetetlen az érzelmek felismerése, megértése és kezelése, ugyanis elképzelhetetlen, hogy bárki is képes legyen szocializálódni, ha képtelen az érzelmei legalább alapszintű szabályozására. Gondoljunk csak bele, mi történne egy óvodai csoporttal, ha húsz gyermek ösztönszerű reakciókkal közölné az óvó nénivel, hogy dühös.



Forrás: chatgpt.com

Az érzelmek kezelése

Az érzelmi intelligencia egyik legismertebb elmélete a Mayer–Salovey-modell, amelyet Peter Salovey és John D. Mayer dolgozott ki az 1990-es évek elején. A modell négy alapvető komponensre épül, amelyek leírják az érzelmek kezelésének és megértésének folyamatát:

1. Érzelemfelismerés: Az érzelmek észlelése és azonosítása másokban és saját magunkban. Ez magában foglalja az arckifejezések, a hanghordozás és a testbeszéd értelmezését.
2. Érzelemhasználat: Az érzelmek alkalmazása a gondolkodás és a problémamegoldás során. Ez azt jelenti, hogy az érzelmek motiváló hatását kihasználva segítünk magunknak és másoknak a célok elérésében.
3. Érzelemértés: Az érzelmek összetett természetének a megértése, beleértve az érzelmek közötti kapcsolatok feltárását és az érzelmi reakciók előrejelzését.
4. Érzelemkezelés: Az érzelmek szabályozásának a képessége, amely lehetővé teszi, hogy hatékonyan kezeljük az érzelmi reakcióinkat, és megküzdjünk a stresszel (Salovey és Mayer, 1990, 189).

A Mayer–Salovey-modell hangsúlyozza, hogy az érzelmi intelligencia nem csupán az érzelmek észlelését és megértését jelenti, hanem azok aktív alkalmazását és kezelését is a mindennapi életben. Ez a modell fontos szerepet játszik a gyermekek érzelmi intelligenciájának növelésében.

Az érzelmi intelligencia fejlesztése a családban

A születés utáni időszakban a gyermek szociális viselkedése a családi környezet hatásainak a függvényében alakul. Meltzoff és Gopnik (2010) feltételezik, hogy veleszületett mechanizmusok teszik lehetővé a csecsemő számára, hogy az élet kezdetétől érzelmi állapotokat tulajdonítson másoknak, ezért a legalapvetőbb tanulási folyamatnak, az utánzásnak itt is jelentős szerepe van. Elméletüket arra alapozták, hogy az újszülött babáknak veleszületett képességük és hajlamuk van arra, hogy a felnőttek egyes arckifejezéseit és néhány alapérzelmet kifejező arc-mimikai jelzést utánozzanak.

Az érzelemszabályozás alapjait már a korai időszakokban lefektetjük. Ez egy folyamatosan fejlődő képesség, amely a korai gyermekkortól egészen a felnőttkorig terjed.

Lewis (2000) elmélete szerint az alapérzelmek, mint például az elégedettség kifejezésére szolgáló öröm, az érdeklődés hatására megjelenő meglepődés és a kellemetlen érzések kifejezésére szolgáló szomorúság, undor, valamint a düh és félelem már az első hat hónapban megjelennek az ember életében. Az érzelem megértéséhez szükség van a verbális érzelemkifejezés fejlődésére, hogy azok magyarázatot tudjanak szolgáltatni a megélt érzelmi állapotokra vonatkozóan. Négyéves korig a gyermekek inkább arckifejezéssel vagy viselkedéssel írják le az érzéseket, külső okokkal magyarázva. Azt, hogy mit miért csinálnak, csak azután képesek verbalizálni, miután az érzéseiket szabadon megélték. Például: sír, mert elesett, és miután a gondozója megvigasztalja, megnyugszik, ezt követően már képes kommunikálni, hogy azért sír, mert „bibije” van.

Sokat segíthet az érzelmek azonosítása, azok szavakkal történő kifejezése, amelyet természetesen nem a gyermektől várunk el, hanem mi, a felnőttek vezetjük őt rá. Úgy látom, fáradt vagyok, és emiatt türelmetlenebb – szólhat így is egy rávezetés. Ezáltal a kisgyermek

tudja azonosítani a fáradtságot és a türelmetlenséget is, amely már sokkal összetettebb észlelése az állapotának.

Az érzelemszabályozás tanítása lehet a személyiségfejlődés szempontjából pozitív és negatív irányba ható is. Hiszen mikor a szülő, nagyszülő, testvér egy-egy érzelmi megéléshez minősítést is alkalmaz, vagyis a gyermek érzéseit összekapcsolja a gyerekekkel, az mélyen és rombolóan hat a gyermek önértékelésre. Például, ha azt mondjuk, ne légy dühös, rossz gyerek vagy, akkor nem az érzelemszabályozást tanítjuk meg a gyermeknek, hanem az érzelmek elnyomását, mivel szégyenérzetet, szorongást okozunk neki. Fontos tehát, hogy a negatív érzelmeknél válasszuk külön a viselkedést magától a gyerektől: nem ő a hisztis, hanem a reakciója, a magatartása. Kerüljük az olyan szavakat, amelyeket megpecsételik, stigmatizálják a gyereket: nem rossz, nem lusta, nem buta, nem gonosz, nem hálátlan.

Az érzelemszabályozás képességének kialakulásában a szülőknek, különös tekintettel az anyának van jelentős szerepe, aki (többnyire) az elsődleges gondozó, akivel a gyermeknek perinatális kapcsolata is volt, vagyis akinek a reakcióira kiemelten érzékeny a gyermek.

A kötődés és az érzelmek kapcsolata

A korai kötődésmintázat-kutatók (Bowlby 1969, Ainsworth – Bowlby 1991) az anya–gyermek-kapcsolat minőségével magyarázzák az érzelmek fejlődését. Négy alapvető kötődésformát különítenek el:

1. Biztonságos kötődés: A biztonságosan kötődő gyermekek kiegyensúlyozottak, boldogok. Bízhatnak az édesanyjában, és bízhatnak a világban. Egyéves kor körül már képesek arra, hogy az édesanyjuk jelenlétében bátran felfedező útra induljanak, azonban az idegenekben ekkor még nem bízhatnak. Ha társaságban vannak, akkor kezdetben az jellemző, hogy az édesanya ölében ülve ismerkednek a világgal, majd a többi emberrel is könnyen teremtenek kapcsolatokat. Ha az édesanya nincs jelen a szobában, akkor egy idő után a gyermek nyugtalan lesz, de az édesanya visszajövele megnyugtatja.

2. Elkerülő kötődés: Az elkerülő kötődésű gyermek ragaszkodik az édesanyjához, de hamar megtanulja, hogy ne mutassa ki az érzelmeit. Ezek a gyermekek magabiztosnak tűnnek, az édesanyjától úgy távolodnak el, mintha ott sem volna. Nem keresik a szülővel a kapcsolatot, az idegenekkel barátságosak. Ha bajban vannak, nem az anyához futnak oda, inkább elkerülik, de nem is tudnak teljesen megnyugodni az anyjánál. Ennek hátterében többnyire a szülő kiszámíthatatlan viselkedése áll. Ezek a gyerekek is kötődnek a szülőhöz, de nem kedvelik az ölelést, a puszilgatást, csak akkor fejezik ki érzelmeiket, ha azonnali választ kapnak rá.

3. Ambivalens kötődés: Az ilyen gyermekek még a biztonságos helyzetekben sem mernek elszakadni az édesanyjuktól. Folyamatosan figyelik az anyát, bizonytalanul viselkednek, nem fedezik fel a környezetüket, szorongónak tűnnek. Ha az anya kimegy a szobából, pánikba esnek, de az anya visszajövele sem nyugtatja meg őket. Ambivalens módon reagálnak, ölelik a szülőt, de meg is ütik közben, kiabálnak, „tegyél le“, de nem akarnak leszállni az anya öléből.

4. Elutasító vagy dezorganizált kötődés: az ilyen gyermekek egyéves korukra már érzelmileg súlyosan sérültek, többnyire bántalmazottak. Viselkedésükre a rendezetlenség jellemző. Alig játszanak, a földre vetik magukat, hisztérikus rohamaik vannak. Szélsőséges viselkedésmódokat mutatnak. Nem bízhatnak a szüleikben, és gyakran félnek is tőlük, menekülnek az anya elől. Ez a kötődési mintázat a szélsőségesen elhanyagolt gyermekek jellemzője.

A gyermeket ért nevelési hatások meghatározhatják a felnőttkori érzelmi megküzdési képességet, azt, hogy hogyan lesz képes az egyén helytállni a hétköznapi helyzetekben, hogyan tudja megélni és kifejezni az érzéseit önmaga és mások felé. Ez később is különösen fontos, hiszen a párkapcsolati működést is meghatározza.

Nevelés és az érzelmek

Gottman és DeClaire (2016) a szülő–gyermek interakciók vizsgálatából nyert tapasztalatok alapján négyféle szülői magatartást azonosított, melyek befolyással lehetnek a gyermek későbbi érzelmi alkalmazkodóképességére (a Kurt Lewin 1946-ban kidolgozott nevelési stílusok némi átalakításával).

Az első típusba az érzelmi fejlesztő típusú nevelés tartozik. Az érzelmi fejlesztő szülők gyermekei megtanulják felismerni és szabályozni saját érzéseiket, képesek megoldani a problémáikat, az önértékelésük stabil lesz, és a társas helyzetekben is jól kijönnek egymással. Ezek a szülők engedik gyermekeik önállósodási törekvéseinek a megnyilvánulását, mintát mutatnak a stresszel szembeni megküzdésre, értékeli gyermekeik előrehaladását, és szeretettel veszik körbe a gyermekeiket. Ez a nevelési stílus kedvez leginkább az egészséges érzelmi intelligencia kifejlődésének.

Az elutasító szülők semmibe veszik vagy bagatellizálják a gyermek érzéseit. Jelentéktelennek tartják a gyermek kiskori megnyilvánulásait, igyekeznek elterelni az érzelmekről a figyelmet. Ebből a gyermekek azt tanulják meg, hogy az érzéseik nem fontosak és nem is jogosak, ne figyeljenek arra, amit éreznek. Mindez viszont inkább gátolni, nem pedig elősegíteni fogja, hogy a gyermek megtanulja szabályozni az érzelmeit.

A következő csoport a helytelenítő szülők csoportja. Azok a szülők tartoznak e csoportba, akik gyakran szidják vagy büntetik a gyermekeiket. Nem támogatják az érzelmek kifejezését, kritizálják a gyermeket az érzelmei miatt. Az így nevelt gyerekek ennek hatására nehezen kezelik a saját érzéseiket, társas kapcsolati nehézségekkel küzdenek, és jelentős stresszt élnek át az érzelmek titokban tartása érdekében.

Az utolsó típusba a laissez-faire vagy be nem avatkozó szülők tartoznak. Ezek a szülők elfogadják a gyermekek negatív érzelmeit, és együtt éreznek azzal, de nem segítenek a megoldásában. Sem korlátokat, sem megoldásokat nem adnak. A nevelés során a gyermeknek mindent szabad, szabad az érzések, érzelmek kifejezése is, csak hogy nem kínálnak útmutatást a gyermek viselkedésére vonatkozóan, ahogy a korlátok hiánya is feszültséget kelt a gyermekben, hiszen a hatalma meghaladja a biztonságos kereteit. Nem tanítanak meg a gyermeknek problémamegoldó, kudarcűrő technikákat. Nem szabnak határokat, ami azt eredményezi, hogy a gyermek nem tanulja meg szabályozni az érzéseit, és nehezen tud majd társas kapcsolatokat létesíteni.

Természetesen az érzelmi fejlesztő típusú nevelés segíti leginkább a fejlett érzelmi intelligencia kialakulását, azonban figyelembe kell venni a gyermekre jellemző egyéni különbségeket is. A nevelés sosem egysíkú, és a különböző élethelyzetek más-más nevelési stílus alkalmazását követelik meg. Így gyakran megesik, hogy nem lehet egy szülőpárt csak egy nevelési stílussal azonosítani, inkább a gyermekhez való hozzáállást, a gyakran alkalmazott stratégiát lehet meghatározni.

Valójában az érzelmi intelligencia fejlesztése korai gyermekkorban nem is tekinthető szándékos, direkt fejlesztési folyamatnak, hanem inkább egyfajta tudatos odafigyeléssel egybekötött mintaadásként értelmezhető. Néhány példa a nevelés lehetőségeire:

1. Minta- és példaadás: A szülői példa fontos az érzelemerkifejezés megtanulásában. Előnyös, ha a szülők mintát adva fejezik ki érzéseiket. Az érzelmek kimutatása sokszor nem egyszerű (nevelési hiányosság következtében), de minél korábban ösztönözzük arra a gyermeket, hogy merje kimutatni az érzelmeit, érzelmileg annál kifinomultabb lesz. Az utánzásnak ebben a korban különösen nagy szerepe lehet.

2. Beszélgetés: A mintaadás mellett lényeges, hogy a szülők verbálisan és nonverbálisan is kommunikálják érzéseiket, érzelmeiket. Például a gyermek pozitív viselkedésének leírása során nem elegendő az, ha a szülő közli, hogy „ügyes vagy“, hanem sokkal többet mond, ha közben saját érzéseit is közvetíti: „Olyan boldoggá tesz, hogy látom, hogy egyre ügyesebb vagy“. Ha a gyermek helytelenül viselkedik, akkor a sokszor egyszerűnek tűnő „rossz vagy“ helyett érdemesebb lenne azt mondani, hogy „én úgy szeretlek téged, de ez a viselkedés elfogadhatatlan a számomra, és szomorúvá tesz“. Az érzéketes magyarázat segíti a gyermekeket abban, hogy megtanulják az érzéseik megfogalmazását, megjelenítését.

3. Meghallgatás és megértés: Faber és Mazlish (2016) négy pontban szedi össze az érzések feldolgozásának az ajánlott menetét:

a. A gyermek meghallgatása csendben, figyelmesen.

b. A gyermek érzéseinek elfogadása, ennek kimutatása, együttérző, gyengéd szavakkal kísérve.

c. A gyermek érzéseinek megnevezése, valamint annak kimutatása, hogy megértette azokat például: „Értem, ez idegesítő lehet...“.

d. A kívánságok képzeletbeli teljesítése. Például: „Ha rajtam múlna, hogy ez megoldódjon...“
Lehetőség biztosítása az érzelmek önálló kialakítására: helyes, ha a szülő hagyja, hogy gyerek saját maga alakítsa ki az érzéseit. Ne a szülő mondja meg, hogy a gyermek mit érez. Például „Nem is fáj ez, katonadolog.“, vagy egy új gyermek születése esetén: „Ti mennyire fogjátok egymást kedvelni!“. A nem megalapozott érzelemerközlések – hasonlóan az érzelmek titkolásához – büntudathoz vagy a nem megfelelés érzésének a kialakulásához vezethetnek.

4. Gyakori dicséret: A dicséret az elfogadás és az elismerés kifejezése. Dicsérni sok mindenért lehet. Dicsérni lehet a próbálkozást, az erőfeszítéseket, a kitartást, a fejlődést és a sikeres teljesítményt. A dicséretnél fontos még, hogy valós teljesítményt emeljünk ki, hogy hitelesek maradjunk. Ha egy rajzot nem tartunk elég szépnek, összetettnek, kidolgozottnak, emeljük ki a gyerek igyekezetét, hogy alkotott.

5. Mese, mesélés: A mesélés az érzelemerközlítés egyik ősi eszköze. A meséken keresztüli nevelés az érzelmeken túl egyéb kognitív és nonkognitív képességek fejlődésének a színtere (Mező F., 2017, Mező K., 2017). Az érzelmek tükröződése átvitt értelemben jelenik meg a mesélés folyamatában. Ráadásul a szülők érzelemerkifejező hangszíne, a mesélés stílusa is példaként szolgálhat.

Miből is áll az érzelmi intelligencia?

Az érzelmi intelligencia összetevőit négy csoportba oszthatjuk:

1. Önértékelés: A gyermekeknek tudniuk kell, hogyan értékeljék a saját érzelmeiket, hogy képesek legyenek azokat megfelelően kezelni. Ez az érzelmek azonosítása és kategorizálása is egyben.

2. Empátia: Az empátia képessége lehetővé teszi a gyermekek számára, hogy megértsék mások érzéseit, és reagáljanak rájuk. Ez a szociális kapcsolatok alapja.
3. Kapcsolatkezelés: A társas kapcsolatokban való navigálás képessége kulcsfontosságú az érzelmi intelligencia fejlődésében.
4. Önkontroll: Az érzelmek és impulzusok kezelése segít a gyermekeknek a stressz kezelésében és a problémák megoldásában.

Érzelmi intelligencia az iskolákban



Forrás: freepik.com

Európa-szerte látható, hogy a tanulók egyre inkább elvesztik a tanulással kapcsolatos motivációt. Másfelől az információs társadalom ingergazdag világában óriási változáson mennek keresztül maguk a gyerekek is. Figyelmük nehezebben köthető le, ezzel szemben érdeklődési körük bővült, sőt egyes területeken el is mélyült. Az iskolában nagyobb hangsúlyt kell fordítani a tanulók önállóságára, a kreativitásra, az egyéniségfejlesztésre és a gyermek nagyobb szabadságára. Az iskolának lenne szerepe a negatív hatások ellensúlyozásában. A hagyományos iskolában a kapcsolatok és konfliktusok kezelését nem tanítják, bár ez fontosabb lenne a tankönyvízü tudásnál, sőt a gondolkodás fejlesztésénél is (Hámmor, 2002).

Fontos, hogy a pedagógusok példát mutassanak az érzelmek kezelése terén. Az érzelmi intelligencia mintaértékkel bír az osztályteremben, így az oktatók viselkedése, reakciói és érzelmi kezelése befolyásoló hatású. Célszerű, ha a pedagógusok olyan foglalkozásokat tartanak, amelyek keretében az érzelmekkel kapcsolatos elméleti és gyakorlati tudást oszthatnak meg a diákokkal. Sajnos jelenleg erre van az iskolai közegben a legkevesebb tér, hiszen még az osztályfőnöki óra sem kötelező, mégis egyre nagyobb az igény ezekre a foglalkozásokra. Ezeket érdemes akár egy egész napos prevenciós napba sűríteni.

A támogató és biztonságos tanulási környezet kialakítása elengedhetetlen, ahol a diákok szabadon kifejezhetik az érzelmeiket. Az őszinte, nyitott kommunikáció elősegíti az érzelmi fejlődést. Ennek viszont alapfeltétele, hogy a pedagógus is rendelkezzen megfelelő önismerettel, tudja szabályozni az érzéseit, motivált legyen a szakmájában, foglalkozzon a rá bízott diákok érzéseivel. Mivel a pedagógus is ember, és sokan dolgoznak egy tanári karban, elmondható, a különbségeink itt is nyomon követhetőek: lesz, aki sosem tud majd a diákjaival őszintén, tekintélyelvűségét elhagyva megnyilvánulni. Szükséges azonban az érzelmek feldolgozását az iskolai közegben is vezetni. Figyelemmel kellene kísérni a diákok érzelmi állapotát. Erre talán az a tanár a legalkalmasabb, aki a legtöbb időt tölti velük, így a pedagógusok könnyebben azonosíthatják a nehézségekkel küzdő gyerekeket, és megfelelő támogatást nyújthatnak számukra. Az egyéni incidensek kezelésével lehetőséget nyújtanak a fejlődésre. Persze csakis akkor, ha azt mi annak fogadjuk el: fejlődési lehetőségnek, és nem retorzióval akarjuk kiküszöbölni.

Oktatási környezetben a következő módszerekkel fejleszthető leginkább a gyermekek érzelmi intelligenciája:

1. Játékos tanulás: A játékok során a gyermekek különböző érzelmeket tapasztalhatnak meg, és ezek segítségével tanulhatnak empátiát és együttérzést.
2. Szerepjátékok: A különböző szerepek felvétele során a gyermekek megérthetik mások nézőpontját, ami elősegíti az empátia fejlődését.
3. Csoportos foglalkozások: A közös feladatok és projektek erősítik a csapatmunkát, és lehetőséget adnak az érzelmek kifejezésére.
4. Beszélgetések: Az érzelmi tapasztalatok megbeszélése segíthet a gyermekeknek abban, hogy tudatosabban álljanak hozzá saját érzelmeikhez. Ez történhet egy reggeli körben, a tanítás elején, ahol mindenkinek teret adunk az érzéseinek kifejezésére.

Kihívások és lehetőségek

A gyermekek érzelmi intelligenciájának a fejlesztése nem mentes a kihívásoktól. A modern technológia és a közösségi média hatására csökkenhet a személyes kapcsolatok száma, ami gátolja az empátia fejlődését. Ugyanakkor a pedagógusok kreatív módszerekkel és eszközökkel segíthetik elő a gyermekek érzelmi intelligenciájának a növelését. Az érzelemszabályozás gátlói sokrétűek lehetnek, és különböző betegségek, fejlődési rendellenességek, valamint szociális és környezeti tényezők is befolyásolhatják azokat. Íme, néhány főbb tényező:

1. Mentális egészségi zavarok:
 - Depresszió: csökkent érzelmi reakciók, motivációhiány
 - Szorongásos zavarok: feszültség és aggodalom gátolhatja a hatékony érzelemszabályozást
 - Bipoláris zavar: az érzelmek szélsőséges ingadozása, amely nehezíti a stabil érzelemszabályozást
2. Fejlődési rendellenességek:
 - Autizmus-spektrumzavar: Az érzelmek felismerése és kezelése nehezebb lehet a személyek számára, ami gátolja az empátiát és társas interakcióikat.
 - Figyelemhiányos hiperaktivitászavar (ADHD): Az impulzív viselkedés és a figyelemzavar miatt nehézkes lehet az érzelmkontroll.
3. Neurobiológiai tényezők:

- Felnőttkori traumák: Az agy fejlődése és az érzelmi feldolgozás megzavarodhat, ha valaki súlyos traumákkal néz szembe, különösen a gyermekkori traumák esetén.
 - Neurotranszmitter egyensúly zavarai: Az agy kémiai egyensúlyának megváltozása befolyásolhatja az érzelemszabályozást.
4. Szociális és környezeti tényezők:
- Családi háttér: A támogató vagy éppen ellenkezőleg, a diszfunkcionális családi légkör sokat számít a gyermek érzelemszabályozási képességeiben. A negatív minták és az érzelmi elhanyagolás megnehezítheti a megfelelő érzelmi válaszok kifejlődését.
 - Környezet: A stresszes vagy traumatikus környezet szintén hozzájárulhat az érzelemszabályozás nehézségeihez.
5. Kulturális tényezők:
- Különböző kultúrák eltérő elvárásokat támaszthatnak az érzelmek kifejezésével és kezelésével kapcsolatban, ami befolyásolhatja az egyén érzelemszabályozási stratégiáit.

Ezek a tényezők vagy együttesen, vagy külön-külön hatással lehetnek az érzelemszabályozásra, és a hatás mértéke egyénenként változhat. Az érzelemszabályozás fejlődésének támogatása érdekében fontos a megfelelő beavatkozás, például a pszichoterápia, a támogató környezet kialakítása és a másokkal való kapcsolatok javítása.

Az érzelmi intelligencia fejlesztése elengedhetetlen a gyermekek egészséges fejlődése szempontjából. A pedagógusok szerepe kulcsfontosságú, mivel a megfelelő módszerek alkalmazásával és a tudatos érzelmi neveléssel segíthetnek a gyermekeknek abban, hogy a jövőben sikeres és empátikus felnőttekké váljanak.

Felhasznált irodalom

Ainsworth, Mary D. S., Bowlby, John (1991): *An ethological approach to personality development*. American Psychologist, 46. pp. 333–341.

Faber Adele, Mazlish Elaine (2013): *Beszélg úgy, hogy érdekelje, hallgasd úgy, hogy elmesélje*. Budapest, Reneszánsz Kiadó.

Gottman, John, Declaire, Joan (2016): *Gyermekek érzelmi intelligenciája – Nevelés szívvvel lélekkel*. Jaffa Kiadó, Budapest.

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

Mező Ferenc (2017): Az IPOO kreatív meseterápia. In: Bujdosóné Papp Andrea: „A gyermeknek mese kell”. *A mese szerepe az óvodai és az iskolai nevelésben*. Hagyományok Háza, Budapest, 183–198.

Mező Katalin (2017): A mese szerepe a kreativitás fejlődésében. In: Bujdosóné Papp Andrea: „A gyermeknek mese kell”. *A mese szerepe az óvodai és az iskolai nevelésben*. Hagyományok Háza, Budapest. 23–42.

Salovey P., Mayer John D. (1990): *Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality*, 9, pp. 185–211.

Pap Ferenc – Fehér Ágota

A kitartás mint támasz a lelki erőforrások megélésének útján¹

„Éljetek ahhoz az elhíváshoz méltón, amellyel elhívtatok, teljes alázatossággal, szelídséggel és türelemmel; viseljétek el egymást szeretettel.” (Ef. 4,1–3)

A bibliai üzenet értékes megerősítésül szolgál mindannyiunk számára abban, hogy életünk történéseinek a forgatagában mindig figyeljünk a belső elköteleződésünkre, hiszen támaszkodhatunk rá: biztos lelki kapaszkodót nyújt azon az úton, amelyre megszólítást, elhívást kaptunk. Érzéseink elterelhetik figyelmünket, kétségeket ébresztve megkérdőjelezhetik az útirányt, ám ha a vívódások között biztos alapra építkezünk, s kitartással, türelemmel haladunk annak mentén, úgy az érzelmeink további lendület forrásává, segítő húzóerővé is válnak számunkra.

A kitartás egyszerre hordoz magában türelmet, lemondást, alázatot, a célok tudatosítását, az úton haladva pedig a meglévő értékek elérése a célba érést is elősegítheti. A lemondás válhat megterhelővé, amennyiben a hiány, a kimaradás élménye erősödik meg általa, de segítő erőforrássá is válhat, ha a cél fókuszának megtartásával láttat olyan mozzanatokat, amelyek másféle helyzetben nem valósulnának meg.

A gyermekek felnövekedése során is fontos értéket jelent a kitartás képessége, lényeges, hogy a nevelők segítsék ennek kibontakoztatását. Jelen tanulmány a kitartás fogalomkörének és értékeinek összetettségét, valamint a nevelés során megvalósuló megerősítésének a lehetőségeit, az eszköztárát tekinti át.

A kitartás fogalmi sokrétősége

A magyar nyelv gazdagságának is köszönhetően a kitartás szava többféle értelemben is megragadható: a kezünkben való tartástól egy személy életének elkövetkező szakaszaiban való helytállásának a segítésén keresztül jelen értelmezésünkben egy cél megvalósításához lelki erőforrást nyújtó, hosszabb távon való kitartás jelentéséig. Mindegyik gondolati szál magában hordozza a hosszabb időszakon keresztül, s ezzel türelmet, alázatot, lemondást érintő élményt, s ez utóbbi jelentésnek pedig további különböző árnyalatai is megragadhatóak.

A Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézete által kiadott *A magyar nyelv értelmező szótára* (Bárczi–Ország, 1959–1962) megjelölésében a kitartás: „Vkinek az a jellembeli tulajdonsága, amely képessé teszi arra, hogy ne tántorodjék el céljától, vállalt feladatától, hanem megtorpanás nélkül törekedjék megvalósítására. ... Vmely magatartásban, állapotban, helyzetben való állhatatos, makacs, szívós megmaradás, vkihez, vmihez való hűséges ragaszkodás.” (Bárczi–Ország, 1959–1962). A kitartó személy hosszabb ideig magában hordozza a „lankadatlan buzgalmat”, a lelkesedést, a hűséges ragaszkodást abban az irányban, amit végez, illetve ezek megvalósítása háttérében egyfajta lelki erőt, akár a makacsságot is (Bárczi–Ország, 1959–1962). E megközelítés tehát elsődlegesen a cél megvalósítását állítja a fókuszba, amely mentén való haladás segítőjeként jeleníti meg a kitartás

képességét. Mindez a nevelők számára is megerősíti a célok tudatosításának segítő szerepét, ami a kitartáson keresztül a lelki erőforrások további megtapasztalását is lehetővé teszi.

Az 1862. évi *A magyar nyelv szótára* (Czuczor–Fogarasi, 1862) megfogalmazásában egy újabb aspektust is kiemelkedik: „Bizonyos állapotnak kitűrése, kiszenvedése, kiállása; állhatatosság. *Kitartással sokat véghez lehet vinni. Ily nagy munkához kitartás kell.*” E meghatározás a 19. század végén jelezte tehát, hogy a kitartó munka megterhelő lelki élményekkel is társul, a lemondás, a nehezebb út felvállalása, akár az emiatti bántás, szenvedés elviselése is kísérheti, ám a kitartás szerepét mindezek ellenére kiemeli. Bizonyos, hogy a személy lelki ereje nélkülözhetetlen ezen az úton, egyúttal az az érték is, hogy fenntartsa magában a cél fontosságát, értse és lássa benne a jót akkor is, ha ez nehézséget jelent, ha társai nem értik, esetleg támadják miatta, ha hosszabb időtartamban szükséges mindez. Ne a külvilág „zajai” és más, nem fontos tényezők, esetleg könnyebbnek látszó helyzetek vegyék el a figyelmet, hanem továbbra is megmaradhasson a fontosságot, az értéket jelentő irányban.



Forrás: freepik.com

Ennek az akár megterhelést, bántást, meg nem értettséget is jelentő helyzetnek a példája közvetlen összefüggést jelez a fogalomkör bibliai üzeneteivel, s a *Keresztyén bibliai lexikon* (Bartha, 1993) a kitartás fogalomkörének az értelmezéséhez kapcsolódóan további árnyalatokat is megjelöl. Jelzi, hogy a kitartás vonatkozhat az egy személyhez való hűséges ragaszkodásra, valamint egy elvnek megfelelő életforma következetes vállalására – akadályok, szenvedések ellenére is. A fogalom teljesebb megértéséhez kapcsolódóan párhuzamot von a hit megélésével: hiszen a hit útjára sem elegendő rálépni, hanem azon tovább is kell haladni, és következetesen, elköteleződéssel, hűségesen járni rajta. A kitartásra buzdításnak az apostoli levelek is példái, amelyek a gyülekezetek megmaradását segítve, „a megtorpanás ellen, a hittől való elszakadástól” (Bartha, 1993) törekszenek azt védelmezni. A hitbeli szilárdság, a helyes

döntéstől el nem téríthető jellem az ígéretes jövő felé viszi a közösséget – és benne az egyént egyaránt, s ez a kitartás végső soron a Krisztussal való közösségben, a hozzá való hűség megerősítésével válhat teljessé. Az úton megsegít a kitartó imádság, e lelki kapcsolat folyamatos megélése, megerősítése. A kitartás jelentése továbbá magában hordozza a feladatokban, a munkában tanúsított szorgalmas odaadás, serénység, egyúttal következetes, komoly fáradozás értékét a cél elérése érdekében. A Jelenések könyve „a legfontosabb erénynek tartja a hűséges kitartást, a teher alatti megmaradást” (Bartha, 1993).

Kitartani: megtartva lenni

„A lélekben ötvenszer annyi kitartás van, mint az izmokban.” (Twain, 2007, 93) Mark Twain gondolata különlegesen mutat rá a kitartásra mint a lelki erőforrások között kiemelt értékre, amelyet alkotásaiban is különböző módon dolgoz fel. Ha a test ereje kevés és meg is fárad, a lélek mégis segít lendületet meríteni, hosszú távon pedig mindenképpen még hangsúlyosabb szereppel bír.

A kitartás lelkiekben való gyökerezése mindannyiunk életének a kezdeteihez köthető: születésünket kiemelten is tekinthetjük testi és lelki próbatételnek, amely a túlélésünk szempontjából teszi meg tapasztalhatóvá a kitartás értékét. Üzenete a későbbi életszakaszokban való kitartásra vonatkozóan is megragadható, számos mozzanatban az egyéni megküzdési kapacitások forrása (Raffai, 1997; Frenkl–Rajnik, 2007): aki már élete kezdetén azt tapasztalhatta, hogy hiába küzd, ám ez nem vezet eredményre küldetésében, az később is elbizonytalanodhat a készségeiben, s még nagyobb szüksége lesz egy olyan társra, akire támaszkodhat, aki nem hagyja egyedül, akiben megbízhat, akivel a kitartás mégis rendben elvezetheti a próbák megvalósításához.

Ha egy lelki társ által megtartva lehetünk, egyúttal az az élmény is megerősödik bennünk, hogy fontosak lehetünk valaki számára, aki ránk figyel, vagyis megélhetjük, hogy lehet bennünk is érték, ami méltó mások figyelmére. Mindez fontos kapaszkodóként szolgál. Ha szükséges is várunk a céljaink megvalósítására, akkor is remélhetjük a megérkezés lehetőségét, ami kitartásunkat is megtámogatja az úton. Ezzel a töltekezéssel lelki erőforrásaink teljesebbé válhatnak, a bizalom élménye pedig egyben a megtartó hit és remény forrása lehet (Erikson, 2002). Ahhoz, hogy bízassunk erőinkben, remélhessük kitartásunk értékeinek a gyümölcsözését, megbízható társakká kell válnunk egymás számára.

A gyermekek felnövekedését kísérő szülők és nevelők számára mindez megerősítést jelent abban, hogy e lelki értékek támogatásának forrása a gondoskodásukban is rejlik. Szeretetüket, megtartó gondoskodásukat úgy közvetíthetik, ha maguk is érzékeny társai a gyermek útjának, s nemcsak saját elgondolásaikra, hanem a gyermekek visszajelzéseire is figyelnek, kapcsolódásukat a gyermek rezdülésire is hangolják. Ahogyan ő megtámaszkodhat ebben a segítő kapcsolatban, egyúttal saját elkövetkező próbatételeihez is erőt meríthet, s így a megvalósítás útján is biztosabban haladhat tovább. Természetesen az elkövetkező próbálkozások támogatása akkor a legjobb a szülők, nevelők részéről, ha fokozatosan, egyre nagyobb önállóságot engednek a gyermek számára, továbbra is követve a gyermek rezdüléseit, visszajelzéseit. Ha bízunk az ő helytállásában, akkor ő is bízni tud a saját értékeiben.

Kitartani: újabb erőforrásokra rátalálni

„A szívósság talán a tehetség egy neme. Nem megalkudni, veszély, nyomorúság, betegség, sikertelenség közepette sem.” (Márai, id. Bod, 2018, 67) Az írók s más alkotók közel érezhetik

önmagukhoz a kitartás szerepét alkotásaik megszületésének a háttérben, s ezáltal annak értéke sajátos értelmet is nyer számukra. Történeteik szereplőinek élete és saját életük is jól példázza, hogy a kitartó munkálatok egyúttal formálják is az egyént, a képességek pedig megsokszorozódnak. Nehéz, megerhelő helyzetekben tanúsított kitartás nélkül nem is tapasztalhatnánk meg egészében a saját képességeinket, ám ahogyan haladunk előre a feladatainkban, úgy igazolódik be számunkra: mégis van bennünk olyan készség, ami jó szolgálatot tesz, van mire építenünk, van „tehetségességünk” az adott irányban. Rábízhatjuk magunkat a Gondviselőnkre, akinek hálásak lehetünk, hogy életünk helyzeteit, megpróbáltatásait is a legjobbra, fejlődésünk támogatására fordítja. Az evangéliumi üzenet pedig azt is megerősíti: ne csak vigyázzunk rá, hanem törekedjünk sokszorozni is ezen értékeinket. (A táltumok példázatát lásd Máté evangéliuma 25:14–30 igeszakaszában). A küldetésekben való kitartás által így magunk is formálódhatunk, legközelebbi nehéz küldetésekben eredményesebben helyt tudunk állni.

A kitartás így többféle vonatkozásban is összekapcsolódik a tehetséggel mint a legjobb képességek kibontakoztatásának a módjával, ahhoz pedig, hogy hosszabb távon is meríthessünk értékéből, érdemes átgondolni a folyamatát.

A kitartás gyökerezése a célok meghatározásában ragadható meg: az egyén számára fontos irányelvek és a célhoz kapcsolódó értékek fókuszja a megvalósítás útjához kapcsolódó nehézségek, lemondások vállalásában is segítséget jelent. Ha időnként tudatosíthatjuk az egyéni értékeket és célokat, ez egyúttal segít erőt meríteni azok irányában, nehézségek esetén pedig a feladás, a kilépés gondolata helyett a folytatás irányában tart.

Amennyiben a célirány adott, úgy a kitartás további szakaszában a személy belső odaadása, elköteleződése nyújt segítséget annak mentén. Ha lélekben is ráhangolódunk az adott küldetésre, úgy egyre mélyebbé válik átgondoltságunk, minőségi, precíz, gondos megoldások megtalálására törekszünk. Az eredményesség akkor válhat magasabb szintűvé, ha nem elégszünk meg az első megoldási felvetéssel, ha tovább kutatunk, ha olyan információk irányába is nyitottak és befogadóak vagyunk, amelyeket kezdetben nem vettünk észre. Nevelőként se elégedjünk meg a hirtelen ötletekkel, hiszen ha foglalkozunk a további lehetőségekkel, ennek révén újabb tartalmi mélységekre találhatunk rá. Ám a minőségi kibontáshoz valóban idő szükséges, kellő várni tudás és türelem, s nem a megelégedés, hanem egyfajta hűség az adott irányban és bizalom a még teljesebb megoldási szálak fellelésében.

A kitartás végső eredményességéhez való elérés nagyban múlik az egyén kemény munkára való képességén és szorgalmán, önuralmán, lelkiismeretességén, vagyis az adott feladat irányában való mély érzelmi bevonódásán. Ez az érzelmi elköteleződés pedig teljesebbé válik a lelkesedés megtapasztalásával, vagyis az elért eredmény örömforrásként való megélése további lendület bölcsőjévé is válik. Aki megéli, hogy erőfeszítése valóban szerepet játszott az eredményességében, és az út nehézségei ellenére is örülni tud neki, az később is meríthet a kitartásának készségéből, ezt tudja majd vállalni, egyúttal további értékekre, a fejlődés lehetőségeire találhat rá önmagában.

Kitartani: nehézségek között is (még inkább) megerősödni

„A szél kihívásaira a fa a gyökereivel válaszol.” (Illyés, id. Borka, 2022) Életünk terhei és megpróbáltatásai egyesekből visszahúzóda, másokból még kitartóbb helytállást váltanak ki. Mivel nem lehetséges kitörölni a gondokat, így leginkább azzal segíthetünk a felnövekvő gyermekek számára, ha a terhekkal való szembenézésre készítjük fel őket.

Minden ember számára fontos, hogy időről időre eredményesnek érezhesse magát, hogy teljesítményt érhesse el. „A teljesítménymotiváció az a vágy, hogy jobban végezzük feladatainkat, örömet leljünk abban, ha legyőzünk akadályokat” (Varga, 2013, 270). Erős teljesítménymotivációval bíró személyek magas igényszintet állítanak fel magukban, eredményeiket rendszeresen javítgatják, ebben személyes felelősséget érznek, minél jobbá, többé, értékesebbé szeretnék magukat formálni.

Ha mindeközben az egyén az adott feladatán túl komplexen törekszik megismerni a világot, s abban értelmet talál, úgy az elégedettség, a hála is megélhető, s ennek öröme a nehézségek ellenére hosszú távon is segíti a helytállását. Fenntartja és gazdagítja lelki erőforrásainak a készletét, egyúttal önmagán túlra is segít látni. Ha megélhető, hogy egy tőlünk nagyobb egységnek a részei vagyunk, hogy rólunk is gondoskodik valaki, akire támaszkodhatunk, mindez a további élethelyzeteinkben való kitartást is megtámogatja. Ha szélesebb és tágabb perspektívából nézzük az életet, a megterhelő élethelyzetek is értelmet kapnak, s mindez ismét támaszként szolgál, hogy a nehézségek ellenére is kitartóan helyt álljunk.

Ha a kitartó küzdés után elérjük a célt, akkor az öröm érzése a küzdéshez fog kapcsolódni bennünk, vagyis segít átformálni a terhekhez való viszonyulást. „Az ember a pozitív emóciókat önmagukért keresi, újra és újra felépíti azokat a helyzeteket, amelyekben átélte őket, ahol jól érezte magát, így a pozitív emóciók alapkövei az egészséges és folytonos fejlődés rendszerének” (Fredrickson, 2000, In: Varga, 2013, 281). A feladatok elvégzése során így fontos, hogy a nevelők is megerősítsék az öröm megélését, hiszen ha a szenvedés és a fájdalom helyett ez válik hangsúlyossá, úgy a fáradtság és a frusztráció ellenére is fennmaradhat a kitartás. A fáradtság és a frusztráció személyes kihívásként élhető meg, nem a feladás, a befejezés, a kilépés forrása lesz. A nehézségek és hibák mint további ösztönzők jelenhetnek meg, jobb helytállásra és magasabb szintű eredmény elérésére ösztönöznek.

A kitartás fogalomkörének és szerepének áttekintése alapján a gyermekek nevelői a lelki erőforrások megtapasztalásának útján a következőképpen segíthetnek:

- * megállni – meglátni: ha biztatjuk a gyermeket a sietés helyetti megállásra, úgy észrevehetők olyan értékek a világban, amelyek máskor elkerülik a figyelmet, így viszont célokká válhatnak az egyén számára;

- * megélni – elmélyülni és örülni a megvalósulásnak: ha fókuszban tudjuk tartani a gondokon túl a megvalósult jó eredményeket is, úgy azok szintén megtartó erővel bírnak a folytatás, a további elmélyülés és kitartás irányában. Az egyén számára fontos értékek irányába tovább haladva segítséget meríthetünk a kapcsolódó készségek megerősítésében, valamint a még jobbá válás célkitűzésében is;

- * megérezni – milyen számomra a történés: bizonyos, hogy a kitartást nagyban megsegíti a személyes érintődés tudatosítása, hisz mindez személyi értékkel gazdagítja a küldetést, a számunkra való fontosság érzése pedig egyúttal az adott irányban kifejeződő érzelmi kötelék megtartását is segíti;

- * a negatív érzések megvizsgálása mint „megszelídítés”: az érzelmi érintődés mentén természetes, hogy nemcsak pozitív, hanem akár negatív, terhet jelentő érzések is megélhetők. Leginkább azzal segíthetünk mindebben, ha ezekkel is törődünk, szavakká, esetleg alkotássá fordítjuk, így a megterhelő élmény szelidülni fog a gyermek számára;

* megosztani – a közössé tétel mint megformálás: bizonyos, hogy a megtartó közösségekben az egyének élményeik megosztásával is szívesen kapcsolódnak, így a kitartással járó lemondás és megterhelődés más értelmet is kaphat, egyúttal a társak számára szintén nagyon fontos tanulságként is szolgálnak az egyén lépései, tapasztalásai;

* megérteni – az adott történet számunkra szóló értelmének tudatosítása: bármely élményünk megosztása ahhoz is hozzájárul, hogy mi magunk is mögé lássunk és az adott helyzetnek és saját reakcióinknak megfelelően érezzünk. Ha tudatosítjuk a saját tapasztalásainkat, megéléseinket, azzal közös jegyeket, visszatérő rezdüléseket találhatunk. Érdekes az érintettekkel közösen rátekintnünk az élethelyzeteikre, az abban rejlő, számunkra megfogalmazódó tanulságokra: mit jelent számukra az adott küldetés terhe, ennek megértése segíteni fog a későbbi helytállás során a türelmet, akár lemondást, megterhelődést igénylő helyzetekben is. Ne feledjük: mindezek ugyancsak gyarapítják készségeinket.

Bízunk abban, hogy mindezek segítségével rendben haladhatunk előre küldetéseinkben, a menet közbeni lemondás és áldozathozatal pedig újabb értéket jelent a kitartó helytálláshoz, s általa pedig a minőségi eredményesség eléréséhez kapcsolódóan.

A tanulmány bírálati folyamaton ment keresztül.

Felhasznált irodalom

Bárczi Géza–Ország László (1959–1962): *A magyar nyelv értelmező szótára*. Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézete, Budapest, Akadémiai Kiadó, url: <https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-a-magyar-nyelv-ertelmezo-szotara-1BE8B/k-359B8/kitartas-372E7/?list=eyJmaWx0ZXJzIjogeyJNVSI6IFsiTkZPX0xFWF9MZXhpa29ub2tfMUJFOElX X0sICJxdWVyeSI6ICJraXRhcnRcdTAwZTFzIn0> (Letöltés ideje: 2025. február 2.)

Bartha Tibor (szerk.) (1993): *Keresztyén bibliai lexikon*. Budapest, Magyarországi Református Egyház Kálvin János Kiadója, url: https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/search/?list=eyJmaWx0ZXJzIjogeyJNVSI6IFsiTkZPX0xFWF9MZXhpa29ub2tfQzk3QjliXX0sICJxdWVyeSI6ICJraXRhcnRcdTAwZTFzIn0&per_page=20 (Letöltés ideje: 2025. február 2.)

Bod Péter (2018): „Ha nem bírom összeszedni az energiát a »mindennapi oldal« megírásához (...)” Márai Sándor 1970-es évekbeli naplójáról. In: Tiszatáj, 72. évf., 5. sz., 67–72., url: https://epa.oszk.hu/00700/00713/00318/pdf/EPA00713_tiszataj_2018_005_067-072.pdf (Letöltés ideje: 2025. február 2.)

Borka Elly (2022): *A művészet és a gyermek*. In: Új Köznevelés, 78. évf., 3. sz., ISSN: 2064-0625., url: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-koznevelés/a-muveszet-es-a-gyermek> (Letöltés ideje: 2025. február 2.)

Czuczor Gergely–Fogarasi János (1862): *A magyar nyelv szótára*. Pest, Magyar Tudományos Akadémia, url: <https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-a-magyar-nyelv-szotara-czuczorfogarasi-55BEC/k-624AA/kitartas->

[64199/?list=eyJmaWx0ZXJzIjogeyJNVSI6IFsiTkZPX0xFWF9MZXhpa29ub2tfNTVCRUMiXX0sICJxdWVyeSI6ICJraXRhcnRcdTAwZTFzIn0](#) (Letöltés ideje: 2025. február 2.)

Erik H. Erikson (2002): *Gyermekkor és társadalom*. Budapest, Osiris Kiadó, 243–271., ISBN: 963-389-308-9.

Frenkl Sylvia–Rajnik Mária (2007): *Életesemények a fejlődéslélektan tükrében*. Budapest, Párbeszéd Dialógus Alapítvány, ISBN: 978-963-9129-67-2.

Raffai Jenő (1997): *Megfogantam, tehát vagyok*. Budapest, Útmutató Kiadó, ISBN: 963-9001-37-6.

Mark Twain (2007): *Vízet mindenki iszik. Mark Twain füveskönyve* (ford. Molnár Miklós). Szeged, Lazi Kiadó, ISBN: 978-963-9690-72-1.

Varga S. Katalin (2013): Az autonómiától a transzcendenciáig: humánspecifikus motívumok. In: Bányai Éva–Varga Katalin (szerk.): *Affektív pszichológia – az emberi késztetések és érzelmek világa*. Budapest, Medicina Könyvkiadó Zrt., 263–286., ISBN: 978-963-226-390-8.

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

Szenczi Árpád

Az ember társaslelkületi erőforrásainak dimenziói

Bevezető gondolatok

Nevelésfilozófiai aspektusból már Herbart szembesít bennünket a még a tizenkilencedik században is érvényesnek látott platoni alapvetéssel, mely szerint a reálék szellemi természetűek, az anyagvilág pedig másodlagos látszatvilág. Herbart e tudattól függetlenül létező elsődleges világ végső, szellemi természetű elemének, reálénak látja az önmagában nem, csak változásaiban megismerhető emberi lelket, a pneumát is, melyet nem szabad összetévesztenünk a neurofiziológiai pszichével. Ez a metafizikus megközelítés idő feletti, hiszen a mozgás és a változás a természetben és a társadalomban csak látszólagos. A nevelés-képzéseméletek (BILDUNG) európai alapjai többek között a német Bildungstheorien antikvitásban gyökerező, háromdimenziós létezés, a szóma-psziché-pneuma egységét, intenzív teljességét jelzik. A teológiai antropológia szerint az ember igazi determináló ereje a szellem, ami képes felülemelkedni a szomatikus, pszichés adottságain, kapott talentumain. A nevelés későbbi szakaszában a pneuma az önnevelés útján teljeseedik ki, melynek következtében az individuum „autonóm” személyiséggé, perszónává válik. A középpontjában az abszolút szép és jó, az isteni áll mint a tökéletes teljesség, az ideális.

Ebben a keretben válik érthetővé a Karácsony Sándor-i pedagógia ontológiai radikalizmusa is, ahol a nevelésnek az a feladata, hogy az anyagi és a testi világból a szellemi életbe emelje az embert.

Neveléstudományi aspektusból tekintve nem csupán az értelmi, hanem az érzelmi képességeink is korlátozottak, ezért minduntalan keressük a miérteket. Rájövünk, hogy az okok el vannak rejtve, az emberi értelem azokat nem minden tekintetben foghatja fel, hiszen azok a kegyelem világosságában érthetők. A tiszta gondolkodáshoz nem csupán a kognitív pszichológiai értelemben van érvényesség, hanem a neveléstudományban kissé elhanyagolt akarati képességek kiművelése kompetenciahalmazában is. Az értelmi kompetencia akarat nélkül csupán kogníció, az emberi elme elidegenedése az abszolút igazságától. Ez a kegyelem nélküli nevelés legnagyobb problémája, ugyanis a szent akaratból csak az akaratosság marad.

Az akarati képességek kiművelése az *erények* útján valósul meg. Erényről beszélünk, ha a kívánczóság vállalja az igazi tudásnak (ratio) való engedelmességet, nem hagyja magát az érzékek rabszolgájává válni. A szabad akarat, az értelem jó és rossz irányú megkülönböztetése az engedelmesség létrejöttét eredményezi, amely kiválthatja a kegyelmet. A klasszikus nevelés ezt erkölcsi önfejlődésnek, *moralitásnak* nevezi. Az ember bizonyosságra jut az axiómák tekintetében. Az értékduók különbségét megérti, iránytűje a pozitív irányba áll be.

Az alapkérdés tehát: Mi determinálja az emberi együttélési szabályokat, a társaslelkületi képességek kiművelésének az ideális határát? A válasz egyértelmű: a társas együttműködés rendjének kompetenciája. Herbart a pedagógiát etikai alapokra is emelte. Az adott kultúra értékeire bízta az eligazodási pontokat. Az európai kultúra rendszerében a zsidó–keresztyén/keresztény kultúra értékrendszerére, amely kettős alapozottságú: egyrészt az abszolút szép is

igaz, másrészt az emberi bölcsesség által is elfogadott, felhalmozott kulturális, morális érték. Ez a pólus viszont nem engedi *az egyes ember abszolút szabadságát*, hiszen teremtettségében sincs egyedül, tehát igazodnia kell a társas relációkhoz: az élő, az élettelen világához és a másik emberhez.

Nevelésfilozófiai, pedagógiai antropológiai kutatások, bizonyítások

A 20. század első felében terjedő reformpedagógia és alternatív metodológiák hatására, sőt a pszichológia hatására a pedagógiában is jelentősen elterjedt a maslowi humanisztikus, a magyar köznyelven „gyermekközpontú” nevelés. *A nevelés célja az önmagát megvalósító kognitív emberi lény lett.* A kognitívizmus időszakában az értelmi kompetencia kiművelése került a középpontba, újra kiemelem, a kognitív pszichológia hatására. Ezen időszakban erőteljesen befolyásolta a nevelési célt a materializmus ideológiája, amely a mai napig is spekulatív eszközökkel igyekszik uralni a társadalmi berendezkedést, és úgy gondolkodik, hogy nem a neveléssel alapozzuk a mikro-makrotársas együttélésünket, hanem a „társadalom” determinálja a nevelést.

Az 1970-es években viszont világviszonylatban ismételten elterjedt az a nézet, hogy az észre és a szívre együtt van szükség az emberi személyiség kiteljesedése érdekében. „Maga az ember nem egyéb, mint összhang – a teste és a lelke szempontjából egyaránt” (Id. Pukánszky – Németh, 1996, 182). Európai viszonylatban is nagy figyelmet váltott ki E. Skiera antropológiai elmélete (Skiera, 1994), amely szerint a gyermek lelki szükségletekkel jön a világra, amelyekre több tudomány is érzékenyen reagál. A neveléstudományban terjed a kompetenciák tartalmainak definiálása, a különböző komponensek összefüggéseinek a vizsgálata. A lelki szükségleti rendszer Skiera által felvázolt területei továbbra is jó alapul szolgál:

1. Az érzelmi védettség, biztonság és odafordulás iránti szükséglet: önbizalom, bizalom a világban és másokban, öntudatosság
2. A dicséret és elismerés iránti szükséglet: a saját értékek tudatának erősítése, a magabiztosság növelése
3. Az új tapasztalatok, tudás, képességek és készségek iránti szükséglet: öntudatosság, önmegvalósítás, önvédelem, kompetencia – kulturális, szociális, nyelvi-kommunikatív, racionális-kritikai, politikai, tárgyi és instrumentális-technikai kompetenciák
4. A szabadság iránti szükséglet: önbizalom, az éni-identitás stabilizálása, az érzékek tudatosítása
5. Az önmagunk és mások iránt érzett felelősség szükséglete: önállóság, az érzékek tudatosítása, morális kompetencia, transzcendencia
6. Az esztétikai élmények iránti szükséglet: saját magunk és a világ érzelmileg megalapozott igénylése
7. A belső állapotok spontán kifejezése iránti szükséglet: önmagunk észlelése és tudatosítása, hozzáférés az érzelmek mély rétegeihez (Skiera, 1994, 13–25)-

A Skiera által összegzett hét lelki szükséglettel biztos kiindulópontot ad, csupán az a kérdés, hogyan működik ez a pedagógiai gyakorlatban.

Ha figyelemmel összevetjük a már Nagy József kézikönyvében (Nagy, 1996) megjelent gondolatokat az előzőekben kifejtett Skiera-elmélettel, rájöhethetünk, hogy tudatosan művelhetjük a kognitív képességek fejlesztésének, a szociatív, a személyes és a speciális kompetencia tökéletesítésének a pedagógiáját. Az elmúlt évtizedekben kimunkált didaktikai, tudástechnológiai tartományokat: az ismeretek közvetítésének, a készségek, képességek

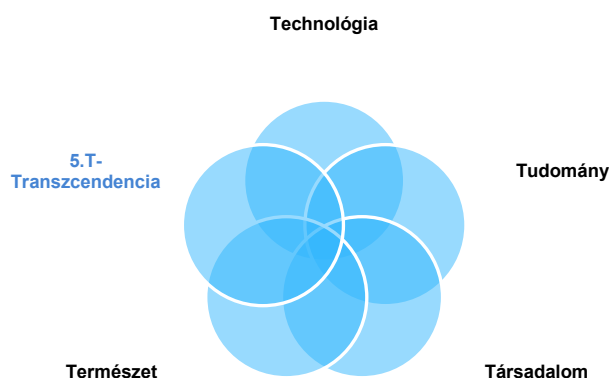
fejlesztésének, a rögzítmények kezelésének az eljárásai a tudatos, indirekt nevelést szolgálják. A legfontosabb elem, az iskolai képességfejlesztés is középpontba kerül, hiszen a képesség operatív pszichikus struktúra, de lelki tartomány is.

A képességek fejlesztése eszközökön, tulajdonságokon keresztül történhet, amelyek kiválasztási szempontjai csakis az *érték*, az értékes lehet. Az értékes egyben etikus, amelyet a moralitás (belső erkölcsi magatartás) kapcsol össze a herbarti belső személyiséggel – a reáléval, a „jó”-t és a „szép”-et pedig a külső, társadalmi értékekkel, a morállal. Így a nevelés kettős determinációjához juthatunk el: a gyermeki lelki szükségletek fejlesztéséhez és az értékes kultúratartomány pedagógiai hatásrendszeréhez.

Az ezredfordulóra az érzelmi intelligencia szerepe egyre inkább a középpontba került, sőt a pedagógiai tevékenység fontos minősítője lett (Daniel Goleman, Csíkszentmihályi Mihály, Csépe Valéria, Zsolnai Anikó, Lázár Imre, Hecker-Réz Robert hasonló témájú munkái). Zsolnai József a 2008-ban Nagykőrösön, a Károli Gáspár Református Egyetemen a Szellemiség-értékrendszer-köznevelés témájú konferencián tartott, az *Axiológiailag alapozott képességfejlesztő akciókutatásokról a tudományos pedagógiáig* című előadása során kiemelte az értékek emocionális fejlesztési lehetőségeit:

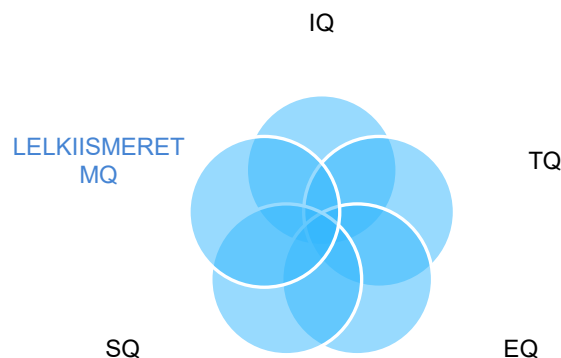
„Ha fölteszük a kérdést, hogy tanítható-e az érték vagy az értékelés általában, különböző feleleteket kapunk. Azonban helyes csak az a felelet, hogy tanítható. A valóban nevelő hatás abban áll, hogy mindent személyessé tegyen a növendékben. Ez csak közvetlen lelki kapcsolat alapján érhető el. Az értékek objektívek, az egyesek fölött álló, szilárd logikai tartalommal. Ez szabja meg az utat a tanuló sajátos lelki akarát, szellemi öntevékenységének el nem vitatható megnyilvánulása, amelybe beavatkozni csak annyiban van joga a nevelőnek, amennyiben értékalkotó tevékenységében nem befolyásolhatja azt hátrányosan.” (Zsolnai, 2009, 73–90)

Zsolnai József Értékközpontú Képességfejlesztő Pedagógiája utat nyitott kutatócsoportunknak is a Szintetizáló Professzionális Nevelési modellünk megalkotásához, amely szerint a kultúratartomány (KT) alrendszerekre – természetes környezet (T1), társadalmi berendezkedések (T2), tudomány (T3), Technológia (T4), transzcendens jelenségek (T5) – bonthatók.



1. ábra: Kulturológiai-axiológiai szintézis – 5T determinációja: enkulturáció

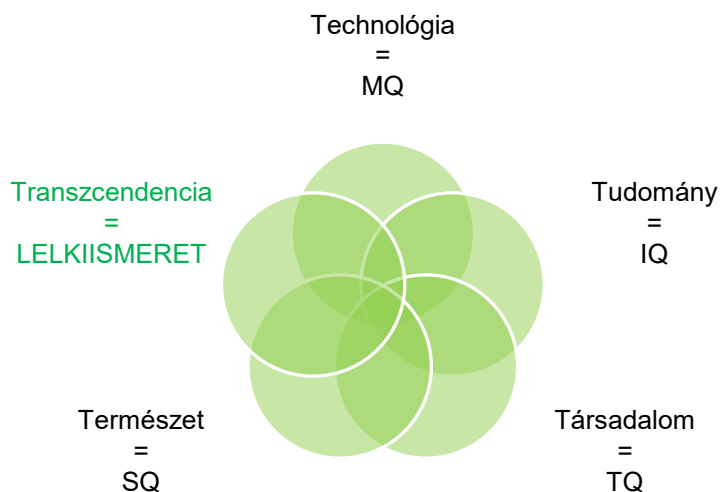
Ezek az alrendszerek a lelkületi talentumokkal, kompetenciákkal állandó kölcsönhatásba kerülnek, a professzionális nevelés során szintetizálódnak.



2. ábra: A perszonalizáció tartományainak a szintézise (Szenczi, 2018, 130)

Az emberi természet sajátossága, hogy az enkulturáció és a perszonalizáció a reálé világában szintetizálódik, a közös komponensek, a 5T+5Q együttes kezelése, fejlesztése dinamikusabbá teheti az emberi potenciál további kiteljesedését.

Az eddig elemzett talentumok szintézise a *lelkiismeretesség* (MQ), amely az érett embernél az értelemről, az érzelemből, a spiritualitásból és a társas-lelkületből táplálkozik. Az autonóm erkölcs elérése tehát, amikor az ember „bizonyosságra jut az axiómák tekintetében, és megérti az értékduálok rendjét, iránytűje pozitív irányba áll be” (Szenczi, 2012, 44). A moralitás mint a legfőbb nevelési cél a kultúratartományok rendszerének, a talentumok szintézisének az együttes kezelésével érhető el. Adott annak lehetősége, hogy az emberi potenciál kiteljesedjék. A „Szintetizáló professzionális nevelési modell” szerint az emberi erőforrás alapja az 5T+5Q személyiség: a transzcendentális–társas kultúrával rendelkező, lelkiismeretes ember (Szenczi, 2018. 306).



3. ábra: A 5T–5Q személyiség modellje

Peter Petersen és Karácsony Sándor társasautonóm rendszere

Comenius elveire támaszkodva Karácsony Sándor hitt a nevelés erejében, elsősorban a nevelés társadalomjavító determinációjában. Óriási kérdés: a társadalom determinálja a nevelést, vagy a neveléssel alakítjuk ki a társas relációkat, viszonyulásokat, kötődési hálókat, így például valamilyen társas sokadalmat. A kérdés 21. századi megválaszolása a korábban már elemzett emberiszabadság-kérdéskörébe is tartozik. Az egyik ember és a másik ember autonómiája

lényeges lelki szükségletünk. „Mindenkinek egyforma helye van a Nap alatt.” A tanár–diák viszony kapcsán a Karácsony Sándor neveléstana azt üzeni a mának, hogy az egyenjogúsághoz a pedagógusnak és a gyermeknek egyaránt joga van. A másodrendűségben sem a nevelő, sem a gyermek nem érzi jól magát, hiszen mindenkinek megvan abban a maga helye, küldetése és feladata. Az a fő, hogy ez ne keveredjen össze!

A több mint egy évtizedes holland–magyar akciókutatásaink során több értékes adaptációra is volt lehetőségem. Számomra kiemelten is nagy élményt jelentett, hogy több azonosságot fedeztünk fel Peter Petersen és Karácsony Sándor pedagógiája között. A gyökerek nem véletlenek. Az ELTE kutatócsoporttal (Németh András vezetésével) a holland–magyar MATRA projekt keretében közösen tanulmányoztuk a holland Jenaplan rendszert (Németh, 1991, 49). A Jenaplan főbb elvei, eszméi antropológiai aspektusból hasonlóak Karácsony Sándor szellemiségével (Szenczi, 2005). A rendszer holland adaptációjában 1960-tól jelentős Susan Freudenthal-Lutter (1908–1986) szerepe (Pompör szerk., 2019). Gyermekantropológiai és pszichológiai szempontból a Jenaplanban a gyermek alapvető erői: a mozgásvágy, a tevékenységvágy, a társas ösztön, a tanulási ösztön. A gyermeki szükségletek: a biztonság, a másokhoz való tartozás és szeretet, az elismerés és megbecsültség, a tudás és a megértés, az esztétikai élmény, az önmegvalósítás társaslelkületi szükséglet érvényesülése. A nevelés közösségben és a közösség számára történik. Célja: a gyermeki individualitás társasközösségi személyiséggé formálása a természetes, öntevékeny tanulás alapelveként történő hangsúlyozása. Deme Tamás neveléstudományi műhelyünk legutóbbi találkozásakor elhangzott előadása alkalmával megerősítette, hogy Martin Buber filozófustól megtanulhattuk, hogy az én csak akkor létezik, ha van te is (Buber, 1991). Maslow amerikai pszichológus szükséglet-ábrája tetején az önmegvalósító ember, a „félemler villog”, akinek a szabadságra épülő autonómiája billeg (Maslow, 1968). Maslow 1943-ban publikálta először a gondolatait, szinte ugyanakkor, amikor Karácsony Sándor az emberiautonómia-elméletét. Az amerikai szükségletpiramis alján az egyén elemi létfeltételeit találjuk, s tetején az önmegvalósítást. Itt van a legnagyobb ellentét a két észjárás között. Maslow individuumra épített elmélete az egyén önértékét tartja legnagyobbra. Ezzel szemben Karácsony Sándor elmélete a másik emberhez való viszonyunkat élteti. A társaslét kiegyensúlyozásának pozitív alapja: az én biztonságom garanciája a te biztonságod. Az „én-nek”, az első személynek csak akkor lehet rendezett az életérzése, zavartalan a jogi viszonyulása, ha biztosítja a „te” autonómiáját, a második személy jó életérzését (Kontra, 2003, 50).

A szeretet energiájának szintézise metafizikai alapon

Weszely Ödön az érzelmek négy fajtáját tárja elénk: értelmi, esztétikai, erkölcsi és vallásos (Weszely, 1996). Már korábban is utaltam rá, a képességek fejlesztése eszközökön (tananyagon) keresztül történhet, amelyek kiválasztási szempontjai csakis az érték, az értékes lehet. Az értékes egyben etikus, amelyet a moralitás (belső erkölcsi magatartás) kapcsol össze a herbarti belső személyiséggel – a reáléval; a „jó”-t és a „szép”-et pedig a külső társadalmi értékekkel, a morállal. Így ismét a nevelés kettős determinációjához juthatunk el.



4. ábra: Az érzelmek fajtái (A szerző szerkesztése)

Rendkívül jelentős lélektani-antropológiai hatásai vannak a gyermekekre a nem verbális kommunikációs elméleteknek is, amelyek nagyjából indirekt és önkéntelen jelzésekből, érzületből, lelkületből tevődnek össze, de mégis általuk az emberek igen szoros és állandó jelcserében, társas-lelkületi kapcsolatban állnak egymással. Ezért a szükséges az empátia fejlesztése, amelynek a segítségével könnyebben megérthetjük egymást.

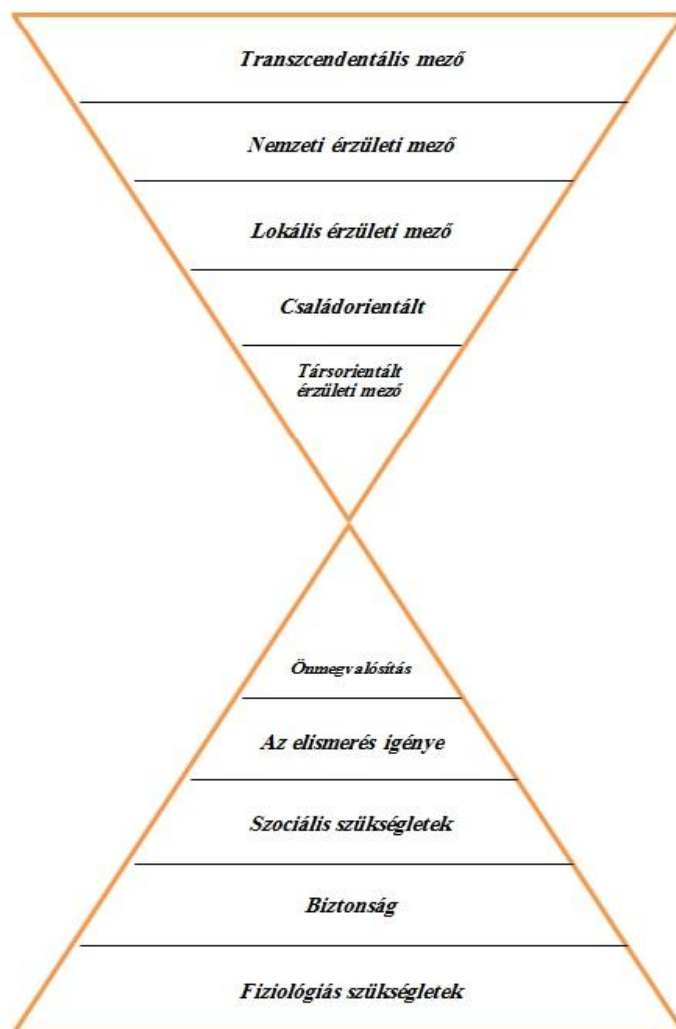
A Magyarországi Református Egyház Doktorok Kollégiumának Neveléstudományi Kutatócsoportjai több éve együttműködnek az MTA-SZTE, a Debreceni Egyetem, a Pannon Egyetem, a Pécsi Egyetem, az ÓTE kutatócsoportjaival és más tudományos műhelyekkel is. Az elmúlt 5 évben kiemelten is foglalkoztunk az érzelmi, a spirituális, a társaslelkületi intelligencia, a gyermeki EQ-SQ-TQ mérésével, annak tartalmi fejlesztésével. Témánk részben kapcsolódik a Daniel Goleman által fémjelzett, nemzetközileg is elismert EQ-kutatásokhoz, az ezirányú magyar tudományos eredményekhez: Csépe Valéria, Zsolnai Anikó, Kádár Annamária munkáihoz. Azonban a mi hipotéziseink ezen a területen is a nevelés kulturológiai-axiológiai szintézisének és a táltumok fejlesztésének szakszerű kezelésén, a „*T-személyiség*” boldogulásának krisztusi szeretetén alapulnak.

Kutatásunk az ember lelkületi működésének elemzésekor kiemelten is figyelembe veszi a fluencia (áramlás) komplexitását is. A reálék működési elve alapján a pneuma a transzcendentális társas-lelkület felé nyitja fel a kapcsolódási lehetőségeket. Hasonló tapasztalásról beszél Csíkszentmihályi Mihály a flow-élmény kapcsán, mely olyan tevékenységek során jön létre, mikor a tér és az idő megszűnni látszik a személyiség képességeinek a teljes kihasználása közben (Csíkszentmihályi, 1997, 11–12). A 20. század eleji filozófiák erre a teljességre az energia fogalmát mint egyetlen univerzális közös nevezőt vezették be. Elméletünkben ezt a krisztusi szeretet energiájaként alkalmazzuk a keresztyén nevelés során. Megjegyzem, hogy Karácsony Sándor nyomán legtöbbször a pozitív energiaforrásokat emeljük ki, de a Gyermek-EQ mérésekor a negatív társaslelkületi kategóriákat használjuk (Deme, 2022, 30). Az entrópia okainak feltárására a negatív kategóriák

elemzése elkerülhetetlen. Tehát az EQ-kutatásaink során a pozitív és a negatív kategóriákat egyaránt mérjük, elemezzük.

A gyermeki érzelmi intelligencia hazai kutatásának mérföldköve lehet a 2020 őszén elindult átfogó felmérés, amelynek adatbázisa nem zárult le, napjainkban is bővül. Az 5–12 éves korosztályt megszólító Gyermek-EQ az emberi identitás feltérképezését is szolgálja, melynek ikonjára kattintva az úgynevezett elsődleges tesztfölvétel apparátusa hozzáférhetővé válik (www.erzelmieq.hu). A tesztek elemzése, értékelése során az a célunk, hogy a szociatív képességeket is diagnosztizáljuk. Az emberi erőforrás hatékony fejlesztése érdekében egy harmonikusan működő közösség kialakítása, egy jól működő, pozitív gondolkodású társaslelkületi-társadalmi berendezkedés rekonstruálásának, rehabilitációjának a vízióját feltételezzük (Hecker-Réz, 2021,6; Hecker-Réz – Szenczi – Tokaji, 2021). Gyermek-EQ kutatásunk reménység szerint egyben egy radikális antropológiai fordulatnak is tekinthető, és egyben folytatása annak az örökségnek, amely az emberi potenciál spirituális és transzcendens horizontját is érinti.

TÁRSAS TALÁLKOZÁSOK, VISZONYULÁSOK TÁGULÓ MEZŐI:



5. ábra: Társas találkozások táguló mezői (A szerző szerkesztése)

Az emberi erőforrás tekintetében számunkra fontos elágazási pont a békességig eljutó képesség-halmazok kiépíthetősége. Ez a képességi szint a modifikatív képességekkel rokonítható (Nagy, 2000). Az élettelen és az élővilág elágazási rendszereiben, az én-vizonyulás során: én – másik; én – más, az elsődleges probléma a természet, a környezet és az emberiség (társadalom) iránti harmónia képességének a kérdése. Ez a képesség-halmaz az élő és az élettelen közötti átmenetet képezi, ezért elágazási pont is, mivel a természet élő, de úgy élő, hogy „nem csak ember”. E terület két lelki-képesség-halmazt mozgat, az egyik az „én” és a természeti (természetes) – élő, de nem ember; a másik, a másodlagos környezet esetében a nem élő társas-relációját minősíti. Az élettelen megbecsülése az élő megmaradását is befolyásolja. Az élő és az élettelen között biológiai-fizikai különbözőség él, de a lelki képességek összefogják a különbséget, és továbbfejlődve egy újabb képességigényt mutatnak, a transzcendentális viszonyulás képességét, vagyis az észjárásbeli (világnézeti) beállítódás egy sajátos képesség-halmazáról beszélhetünk, amely az ember életében egy elágazó fejlődési lehetőség. Ha az anyag kerül a középpontba, akkor nincs választható állapot, amellyel az élő és az élettelen közötti viszonyt tovább lehetne fejleszteni, hanem csak az élettelenhez viszonyul (ragaszkodik), így nem alakul ki például az egy „igaz élő” sem. Ebben az értelemben egy zsákutcát értünk el, hiszen a matéria, a pénzvilág határozza meg a legfelsőbb tudatot, amelynek következtében csökken a szeretet energiája: a tartalmas cselekvőképesség. Felerősödik a „tisztességes haszon” (Lányi, 2000) helyett a kizsákmányolás, az öröm, a jóllét helyett a birtoklásvágy, a félelem, az irigység, sőt a gyűlölet, amelynek következtében az entrópia veszélye fenyeget (Szenczi, 2023, 139–159).

Felhasznált irodalom

Buber, Martin (1991): *Én és te*. Európa, Budapest.

Csikszentmihályi Mihály (1997): *Flow – Az áramlat*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Deme Tamás (2022): *Miért nem nevelheti az értelmiség az ifjúságot. Karácsony-tanulmányok*. Orpheusz Kiadó, Budapest.

Goleman, Daniel (1997): *Érzelmi intelligencia*. Háttér Kiadó, Budapest.

Goleman, Daniel (2008): *Társas intelligencia*. Nyitott Könyvműhely, Budapest.

Hecker-Réz Robert (2021): *Az érzelmi intelligencia természetrajza, fejlesztésének módszerei*. MondAt Kft., Budapest.

Hecker-Réz Robert – Szenczi Árpád – Tokaji Balázs (2021): *EQ-mérés és- fejlesztés a gyermekkorban*. In: MRN 2021. 2, elérhető: www.refpedi.hu/mrn2021/2. A letöltés dátuma: 2022. április 12.

Herbart, Johann (1932): *Pedagógiai előadások vázlata*. Budapest.

Kádár Annamária (2012): *Mesepszichológia. Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban*. Kulcslyuk Kiadó, Szekszárd.

Kontra György (2003): *Karácsony Sándor, a nagyhírű professzor*. BIP, Budapest.

- Lányi Gusztáv (2000): *Magyarság, protestantizmus, társaslélektan. Hagyomány és megújulás konfliktustana Karácsony Sándor életművében*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Lázár Imre-Szenczi Árpád (szerk.) (2015): *A nevelés kozmológusai*. Károli Gáspár Református Egyetem, L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Lázár Imre (szerk.) (2011): *Környezet és emberkép*. KRE-BTK és Patrocinium, Budapest.
- Maslow, A. S. (2003 [1968]): *A lét pszichológiája felé*. Ursus Kiadó, Budapest.
- Nagy József (1996): *Nevelési kézikönyv. Személyiségfejlesztő pedagógiai programok készítéséhez*. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Németh András (1991): *Peter Petersen Jéna-terv iskolája*. In: Új Pedagógiai Szemle, 11. szám.
- Pompor Zoltán (2019): (szerk.): *A keresztyén pedagógia esszenciája*. MRE Református Tananyagfejlesztő Csoport, Budapest.
- Pukánszky Béla (2013): *Pedagógiai eszmetörténet*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Pukánszky Béla – Németh András (1996): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest.
- Skiera, Ehrenhard: (1994): *Egy antropológiai pedagógia alapvonásai*. ELTE TFK Neveléstudományi Tanszék, Budapest, 13–25.
- Szenczi Árpád (2012): *Az ember természete –természetes(en) nevelés*. Károli Gáspár Református Egyetem, L'Harmattan Kiadó, Budapest. Url: https://dtk.tankonyvtar.hu/xmlui/bitstream/handle/123456789/3980/szenczi_arpad_-_az_ember_termeszete.pdf?sequence=1&isAllowed=y. A letöltés dátuma: 2023. 07. 27.
- Szenczi Árpád (2008): *A nagykőrösi tanítóképzés szellemiségének történeti rekonstrukciója*, in: *Studia Caroliensia* 1., 94–115. Url: http://www.kre.hu/portal/doc/studia/Cikkek/2008.1.szam/2008.1.Szenczi_Arpád.pdf. A letöltés: 2022. január 11.
- Szenczi Árpád (2018): *Professzionális nevelés – értékközvetítés társas-lelkületi alapon*. Eötvös József, Budapest.
- Szenczi Árpád (2022): *Az enkulturáció és a perszonalizáció szintézise a mai keresztyén szellemiségű nevelésben*. In: *Collegium Doctorum*, 18. évfolyam, 2022/2., 263–281.
- Szenczi Árpád (2023): *Pedagógusképzés, neveléstudomány társas-lelkületi alapon*. In: Furkó Péter – Czeglédy Anita – Csőke Zoltán (szerk.): *Hittel írt tudomány, tudománnyal írt hit*. *Studia Caroliensia*, L'Harmattan Kiadó, 139–158.
- Weszely Ödön (1996): *Bevezetés a neveléstudományba*. OPKM, Budapest.

Zsolnai József (1995): *Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia*. Tárogató Kiadó, Budapest.

Zsolnai József (2009): *Szellemiség – értékrendszer – köznevelés. Axiológiailag alapozott képességfejlesztő akciókutatásokról a tudománypedagógiáig*. In: *Studia Caroliensia*, 9/2–3., 73–90.

Hecker-Réz Róbert

Az ÉRHŐ EQ-teszt fejlődése és hatása

Bevezetés

Nem könnyű egy 13 éve tartó kutatástörténetet viszonylag kevés szóval összefoglalni, mégpedig úgy, hogy az abban részt nem vevő olvasó számára is átlátható legyen mindez. Őszintén szólva nem mertem volna erre vállalkozni, ha a Katedra szaklap főszerkesztője, Petres Csizmadia Gabriella nem biztat erre.

Ez a biztatás jókor is jött, hiszen éppen ezen a héten tudtuk kollégáimmal az ÉRHŐ EQ-teszt hosszú évek óta tartó tesztrevíziós folyamatát befejezni, és új innovációként német nyelven is hozzáférhetővé tenni. Így tehát most úgy fogalmazhatok, hogy a fölkérés éppen a megfelelő időben érkezett, hiszen a tesztrevíziós munka során számos alapvető kérdést értelmeztünk újra és válaszoltunk meg.

Mielőtt azonban elkezdem a konkrét kifejtést, szeretném a teszt alakulásának egy fontos körülményét vázolni. Formálódó kutatócsoportunk – amely 2023-tól már a Kornéliusz EQ-Kutató Intézetben működik – az elmúlt 13 évben folyamatosan és intenzíven foglalkozott az érzelmi intelligencia témájával. A műhelybeszélgetések, tanfolyamok, konferenciák és nyári táborok voltak azok a találkozóhelyek és fókuszpontok, ahol meglátásainkat és kutatási eredményeinket kicseréltük egymással. Magam személy szerint ezeket az impulzusokat nem csupán befogadtam, serkentettem és elősegítettem, hanem beépítettem a terápiás munkámba is. Ezekben az években így született meg a kutatás, a közös értékelés és értelmezés, valamint a gyakorlati alkalmazás egyre hatékonyabb kölcsönhatása.

A fent felsorolt okok miatt írásomban nem fogok konkrét könyveket idézni, hanem olyan befolyásos szerzőket tárgyalok, akik közös formálódásunkban számomra és számunkra útmutatóként szolgáltak. Publikációm ebből a szempontból túlmutat a tudományos cikk hagyományos formáján, mivel ha az EMTHE érzelemteszt 1 705 tesztalányának és az ebből származó 137 terápiás kliensének hatását figyelembe akarom venni, akkor az ő impulzusait elsődleges prioritásként kell kezelnem.

Az autokeirikus megközelítésű EQ-kutatás kiindulópontja

Kutatási projektünk kiindulópontja a kiégés jelenségének vizsgálata volt. Hamar elvetettük azt a gondolatot, mely szerint a kiégés valamiféle olyan rendszerszintű kiváltó okra lenne visszavezethető, amely a társadalom interakcióiból vagy az aktuális kapcsolati hálóból eredne. Beszélgetéseinkben, gondolati impulzusainkban egyre inkább felkeltette figyelmünket az erőforrások kérdése. Tudományos programunknak ebben az időszakában az erőforrásokra még mindazon energiák gyűjtőfogalomként tekintettünk, amelyek az embereket a „mindennapi életre alkalmassá” és kreatívvá teszik. Fontos lökést adott a tudományos párbeszéd Dr. habil Hézser Gáborral, aki doktori programom részeként felhívta a figyelmemet az ún. autopoietikus rendszerszemléletűek érveire. Az ő írásait olvasva és társaimmal kiértékelve arra a következtetésre jutottam, hogy az a fajta önhatékonyság, amely lényegét tekintve folyamatosan

új utakat keres és talál ugyanazon mennyiségű energia hasznosítására, nem valódi megújulást, hanem végső soron teljes kiégést eredményez. E nézet kritikájaként találtam tehát az autokeirikus kifejezésre. E megközelítés tartalma ebben a szakaszban még meglehetősen homályos volt, de egy állítás szilárdan megfogalmazódott: ahelyett, hogy saját erőforrásainkat aknázzuk ki, inkább azok felfedezésére kell törekednünk. Ezt a fókusz azután autokeirikusnak neveztem, melyet kutatócsoportunk így fogadott el és alkalmaz.

Az energetikai látásmód kialakulása

Nagyjából két év után egyértelművé vált: azon erőforrások kutatásának szenteljük magunkat, melyek az emberi lét vitalitását határozzák meg. Mindeközben egyre inkább meg voltunk győződve arról, hogy ez a vitalitás saját törvényszerűségekkal rendelkezik, ebből fakadóan nem annak kiaknázására és befolyásolására kell törekednünk, hanem arra, hogy érvényesülését ne akadályozzuk. Az autokeirikus látásmód tehát egyre inkább abba az irányba fejlődött, hogy ennek a vitalitásnak önálló hatást tulajdonítottuk, amely autonóm törvényszerűségekkal rendelkezik. Így egyre inkább az energetikai látásmód felé haladtunk. Ám amikor idáig eljutottunk, egy leküzdhetetlennek tűnő akadályba ütköztünk. Dilemmánk a következő kérdésben foglalható össze: Hogyan határozzuk meg az energia jelenségét, illetve hogyan mérjük a hatását? Ez a kérdés szinte leblokkolt bennünket, mert nem akartunk az áltudományos „energiagyógyítás” felszínes válaszainak áldozatává válni. Másrészt a vonatkozó pszichológiai és pedagógiai szakirodalomban inkább szkeptikus, mint iránymutató, de nem továbbvezető állásfoglalásokat találtunk ezzel kapcsolatban.

Ehhez a válaszúthoz elérkezve a Nobel-díjas Wilhelm Ostwald életműve jött a segítségünkre. Energetikai rendszere segítségével az energiát nem a vitalitás járulékos minőségeként, hanem lényegeként és eredeteként tudtuk megérteni. Ostwald találóan lényeglátó megfogalmazása, mely szerint „Minden, ami történik, az energia által és az energiában történik” (Ostwald, 1912, 5), tanácsalanságunkat úgy fűjta el, akár egy felhőt. Megérthettük tehát: belső és külső életünk minden változása lényegében a megváltozott energetikai viszonyokra vezethető vissza. Ostwald energetikai rendszere abban a vonatkozásban is nagy segítséget jelentett kutatócsoportunk számára, hogy átfogóan értelmezte az energetikai folyamatokat. Az energia kisugárzását nemcsak a fizikában, hanem a kultúra fejlődésében, a társadalmi környezet változásában is érzékelte. És nem csak ezt: az ő „által” és „-ban” megfogalmazása felnyitotta szemünket az energia lényegére, nevezetesen az interakció megkerülhetetlen feltételére. Az energia ugyanis korántsem egyirányú utca: a különféle energiák áramlásán alapul, és közöttük egyúttal kölcsönhatást is teremt.



Fotó: Nagy Fanni

Az érzelmi energia

Ekkor a következő kérdésfölvetés foglalkoztatott bennünket: Hogyan tudnánk ezeket, a kölcsönhatásokon nyugvó energia-áramlásokat a legtalálóbban leírni, mégpedig úgy, hogy az pszichológiai és pedagógiai megközelítésünket is visszaadja? Ebben az időszakban találkoztam Csikszentmihályi Mihály úttörő munkásságával, aki ezt az energiaáramlást a flow élményében azonosította. Ez a leírása azért is volt útmutató jellegű számunkra, mert a flow leírása ennek az energiaáramlásnak egy új, nevezetesen az érzelmi minőségét tartalmazza. Ebben a minőségben találtuk meg újra az ostwaldi interakciót, és egyben egy új aspektust: a kreativitását. Műhelybeszélgetéseinkben egyre inkább kialakult az a közös nézet, amely szerint pszichológiai-pedagógiai megközelítésünkhöz ez az értelmezési keret illik a leginkább, mely az energiát érzelmi jelenséggként értelmezi.

Egy hosszú folyamat vette kezdetét, amely a mai napig meghatározza tudományos kutatómunkánkat. Hiszen – mivel a tudományos jelleghez továbbra is ragaszkodni akartunk – ennek az érzelmi energiának belső törvényszerűségeit kellett kutatnunk és leírunk. Anélkül, hogy belemennék a részletekbe, most ennek a ma is aktuális rendszerezésnek a legfontosabb építőköveit szeretném ismertetni:

1. John Bowlby kötődésmélete megajándékozott bennünket az érzelmi energia pedagógiai jellegű értelmezési keretével. Kutatócsoportunkban ezt követően a kötődési igényt és a kötődési erőt a kooperáció minőségeiként kezeltük. Így arra is fölfigyelhettünk, hogy az emberi kapcsolatokban jelentkező kötődési zavarok a kooperáció területén messzemenő funkcionális zavarokat okoznak, melyek viszont a félelem és a gyűlölet bázisérzelmeit hívják elő, illetve

erősítik.

2. Alfred Adler és Carl Gustav Jung életműve alapján foglalkoztunk a félelem és a gyűlölet bázisérzelmeivel. Adler ismertette meg velünk az olyan kontrolláló jellegű hatalmat gyakorló akaratot, mint a félelem és a gyűlölet hajtóerejét. Jung segített megértenünk azokat az érzelmi archetipusokat, melyek mind kulturálisan, mind történelmi szempontból állandóságot mutatnak, és ebben a minőségükben meghatároznak bennünket.

3. Joachim Bauer és Hartmut Rosa a rezonancia koncepciójával segítettek mélyebben megérteni a szeretet bázisérzelméhez kötődő kreativitást. Hatalmas gazdagodást jelentett számunkra annak felismerése, hogy minden pedagógiai tevékenység lényegében a rezonanciaképesség fejlesztéséből áll, melyet már biológiailag is meghatároz az úgynevezett tükroneuronok speciális funkciója.

4. Paul Ekman munkásságán keresztül ismerhettük meg a kultúrákon átívelő úgynevezett bázisérzelmek jelenségét. Ez a tudományosan megalapozott, rendkívül hatékony gondolatmenet egyben megerősítést is jelentett számunkra arra nézve, hogy fejlődésünk tudományosan alátámasztott irányt vesz.

Az autokeirikus bázisérzelmek rendszerének bemutatása

Rögzítsük most kutatási programunk alapfelismeréseit, amelyek autokeirikus érzelmi rendszerünk kiindulópontjául szolgálnak!

- Az érzelmeink az erőforrásaink. Erőforrások a félelem és gyűlölet átalakításához, erőforrások a kreatív és rezonanciakész szeretet mozgósításához. Ez a fajta átalakulás és mozgósítás a kiteljesedett, boldog élet kulcsa.
- 2012 óta folyó tudományos kutatómunkánk eredményei abban kívánnak segítséget nyújtani, hogy ennek az átalakulásnak és mozgósításnak a törvényszerűségei ismertté és alkalmazhatóvá váljanak. Ennek érdekében fejlesztettünk ki egy minden érdeklődő számára ingyenesen elérhető eszközt: az ÉRHŐ-érzelemtesztünket. Ez a teszt a rezonanciakutatásban leírt impulzus-jelenség alapján három bázisérzelmet nevesít. Ezek a szeretet, a félelem és a gyűlölet bázisérzelmei. Tartalmilag őket érzelmcsoporthatározzák meg: a szeretetében négy, a félelem és a gyűlölet bázisérzelmében kettő-kettő található. Minden érzelmcsoporthat négy érzelemelemből áll.
- Bárki, aki kitölti ezt az ÉRHŐ-érzelemtesztet, fontos információkat kap saját bázisérzelmeiről, kooperációs kompetenciáiról és érzelmi profiljáról. Ha valaki ezeket az érzelmi erőforrásokat hatékonyabban szeretné hasznosítani, terápiás segítséget is kérhet tőlünk.



Fotó: Nagy Fanni

A továbbiakban ezt a bázisérzelem-rendszert mutatom be részletesen.

A szeretet bázisérzelme

Rendszerező kérdésfelvetése: Hogyan/mi lesz a szeretet által újjáteremtve? Hogyan motivál téged a rezonancia-készségre?

A jövőképépítő remény leírása:

A remény kiegyensúlyozott érzelmi energiája pozitív jövőképet építő, kötődést erősítő kooperációt munkál. Ez a hatása abból fakad, hogy a pozitív jövőkép építésének előfeltételeként az eddig rejtett érzelmi erőforrások fölfedezésére és hasznosítására ösztönöz. A remény látens érzelmi energiája a kötődést erősítő kooperáció utáni erőtlenség vágyát munkálja. Ez a hatása abból fakad, hogy jövőképépítő kötődés utáni vágya dacára az ahhoz elengedhetetlen érzelmi erőforrások fölfedezésére és hasznosítására nem törekszik. A remény elárasztó érzelmi energiája a pozitív jövőképet veszélyeztető, kötődést gyengítő konfrontációt munkál. Ez a hatása abból fakad, hogy a rendelkezésre álló érzelmi erőforrásokat túlterheli.

A jövőképépítő bizalom leírása:

A bizalom kiegyensúlyozott érzelmi energiája pozitív jövőképet építő, kötődést erősítő kooperációt munkál. Ez a hatása abból fakad, hogy a pozitív jövőkép építésének előfeltételeként az eddig bizalmatlanul megfigyelt kötődési személyek elfogadására ösztönöz. A bizalom látens

érzelmi energiája a kötődést erősítő kooperáció utáni erőtlen vágyat munkálja. Ez a hatása abból fakad, hogy jövőképépítő kötődés utáni vágya dacára az ahhoz elengedhetetlen kötődési személy elfogadására nem törekszik. A bizalom elárasztó érzelmi energiája a pozitív jövőképet veszélyeztető, kötődést gyengítő konfrontációt munkál. Ez a hatása abból fakad, hogy kötődési személyeire elvárásai által nyomást gyakorol.

A jövőképépítő hála leírása:

A hála kiegyensúlyozott érzelmi energiája pozitív jövőképet építő, kötődést erősítő kooperációt munkál. Ez a hatása abból fakad, hogy a pozitív jövőkép építésének előfeltételeként az élet eddig figyelmen kívül hagyott ajándékainak fölfedezésére ösztönöz. A hála látens érzelmi energiája a kötődést erősítő kooperáció utáni erőtlen vágyat munkálja. Ez a hatása abból fakad, hogy jövőképépítő kötődés utáni vágya dacára az élet ajándékainak fölfedezésére nem törekszik. A hála elárasztó érzelmi energiája a pozitív jövőképet veszélyeztető, kötődést gyengítő konfrontációt munkál. Ez a hatása abból fakad, hogy az élet ajándékait elvárásaival túlterheli.

A jövőképépítő bátorítás leírása:

A bátorítás kiegyensúlyozott érzelmi energiája pozitív jövőképet építő, kötődést erősítő kooperációt munkál. Ez a hatása abból fakad, hogy a pozitív jövőkép építésének előfeltételeként az eddig figyelmen kívül hagyott érzelmi erőforrások fejlesztésére buzdít. A bátorítás látens érzelmi energiája a kötődést erősítő kooperáció utáni erőtlen vágyat munkálja. Ez a hatása abból fakad, hogy jövőképépítő kötődés utáni vágya dacára az érzelmi erőforrások fejlesztésére nem törekszik. A bátorítás elárasztó érzelmi energiája a pozitív jövőképet veszélyeztető, kötődést gyengítő konfrontációt munkál. Ez a hatása abból fakad, hogy az érzelmi erőforrások fejlesztését elvárásaival túlterheli.

A közösségépítő flow leírása:

A flow kiegyensúlyozott érzelmi energiája közösségépítő, kötődést erősítő kooperációt munkál. Ez a hatása abból fakad, hogy az erős közösség előfeltételeként a közös tevékenység során a motivációban, a kitartásban és a koncentrációban való teljes feloldódásra buzdít. A flow látens érzelmi energiája a kötődést erősítő kooperáció utáni erőtlen vágyat munkálja. Ez a hatása abból fakad, hogy közösségépítő kötődés utáni vágya dacára a közös tevékenységben rejlő motivációra, kitartásra és koncentrációra nem törekszik. A flow elárasztó érzelmi energiája a közösséget veszélyeztető, kötődést gyengítő konfrontációt munkál. Ez a hatása abból fakad, hogy a közös tevékenységekben rejlő motivációt, kitartást és koncentrációt elvárásaival túlterheli.

A közösségépítő rokonszenv leírása:

A rokonszenv kiegyensúlyozott érzelmi energiája közösségépítő, kötődést erősítő kooperációt munkál. Ez a hatása abból fakad, hogy az erős közösség előfeltételeként hasonló véleményalkotást, beállítódást és kölcsönös szimpátiát munkál. A rokonszenv látens érzelmi energiája a kötődést erősítő kooperáció utáni erőtlen vágyat munkálja. Ez a hatása abból fakad, hogy közösségépítő kötődés utáni vágya dacára a hasonló véleményalkotást, beállítódást és kölcsönös szimpátiát munkáló érzés előtt nem nyílik meg. A rokonszenv elárasztó érzelmi energiája a közösségépítést veszélyeztető, kötődést gyengítő konfrontációt munkál. Ez a hatása

abból fakad, hogy a hasonló véleményalkotást, beállítódást és kölcsönös szimpátiát munkáló érzést elvárásaival túlterheli.

A közösségépítő irgalom leírása:

Az irgalom kiegyensúlyozott érzelmi energiája közösségépítő, kötődést erősítő kooperációt munkál. Ez a hatása abból fakad, hogy az erős közösség előfeltételeként segítőkész és megbocsájto hozzáállást munkál. Az irgalom látens érzelmi energiája a kötődést erősítő kooperáció utáni erőtlén vágyat munkálja. Ez a hatása abból fakad, hogy közösségépítő kötődés utáni vágya dacára a segítőkész és megbocsájto hozzáállás előtt nem nyílik meg. Az irgalom elárasztó érzelmi energiája a közösségépítést veszélyeztető, kötődést gyengítő konfrontációt munkál. Ez a hatása abból fakad, hogy a segítőkész és megbocsájto hozzáállást elvárásaival túlterheli.

A közösségépítő befogadás leírása:

A befogadás kiegyensúlyozott érzelmi energiája közösségépítő, kötődést erősítő kooperációt munkál. Ez a hatása abból fakad, hogy az erős közösség előfeltételeként elismerő és jóindulatú hozzáállást munkál. A befogadás látens érzelmi energiája a kötődést erősítő kooperáció utáni erőtlén vágyat munkálja. Ez a hatása abból fakad, hogy közösségépítő kötődés utáni vágya dacára az ahhoz nélkülözhetetlen, elismerő és jóindulatú hozzáállást előtt nem nyílik meg. A befogadás elárasztó érzelmi energiája a közösségépítést veszélyeztető, kötődést gyengítő konfrontációt munkál. Ez a hatása abból fakad, hogy az elismerő és jóindulatú hozzáállást elvárásaival túlterheli.

Az énközlő bátorság leírása:

A bátorság kiegyensúlyozott érzelmi energiája kötődést erősítő kooperációt munkál. Ez a hatása abból fakad, hogy a feszültséget oldó énközlések előfeltételként a fókuszot nem a kommunikációs partner hibáira, hanem a saját érzések bátor föl vállalására helyezi. A bátorság látens érzelmi energiája a kötődést erősítő kooperáció utáni erőtlén vágyat munkálja. Ez a hatása abból fakad, hogy a feszültséget oldó énközlések utáni vágya dacára nem meri saját érzéseit bátran föl vállalni, hanem a fókuszot továbbra is kommunikációs partnere hibáira helyezi. A bátorság elárasztó érzelmi energiája a feszültséget oldó énközlést veszélyeztető, kötődést gyengítő konfrontációt munkál. Ez a hatása abból fakad, hogy a saját érzések bátor föl vállalását elvárásaival túlterheli.

Az énközlő azonosulás leírása:

Az azonosulás kiegyensúlyozott érzelmi energiája kötődést erősítő kooperációt munkál. Ez a hatása abból fakad, hogy a feszültséget oldó énközlések előfeltételként a fókuszot nem a kommunikációs partner hibáira, hanem az összetartozás érzésére helyezi. Az azonosulás látens érzelmi energiája a kötődést erősítő kooperáció utáni erőtlén vágyat munkálja. Ez a hatása abból fakad, hogy a feszültséget oldó énközlések utáni vágya dacára a fókuszot nem az összetartozás érzésére helyezi. Az azonosulás elárasztó érzelmi energiája a feszültséget oldó énközlést veszélyeztető, kötődést gyengítő konfrontációt munkál. Ez a hatása abból fakad, hogy az összetartozás érzését elvárásaival túlterheli.

Az énközlő lelki fájdalom leírása:

A lelki fájdalom kiegyensúlyozott érzelmi energiája kötődést erősítő kooperációt munkál. Ez a hatása abból fakad, hogy a feszültséget oldó énközlések előfeltételként a fókuszt nem a kommunikációs partner hibáira, hanem saját sebezhetőségére helyezi. A lelki fájdalom látens érzelmi energiája a kötődést erősítő kooperáció utáni erőtlenséget munkálja. Ez a hatása abból fakad, hogy a feszültséget oldó énközlések utáni vágya dacára a fókuszt nem a saját sebezhetőségére helyezi. A lelki fájdalom elárasztó érzelmi energiája a feszültséget oldó énközlést veszélyeztető, kötődést gyengítő konfrontációt munkál. Ez a hatása abból fakad, hogy a saját sebezhetőségére irányuló fókuszváltást elvárásaival túlterheli.



Fotó: Nagy Fanni

Az énközlő életöröm leírása:

Az életöröm kiegyensúlyozott érzelmi energiája kötődést erősítő kooperációt munkál. Ez a hatása abból fakad, hogy a feszültséget oldó énközlések előfeltételként a fókuszt nem az élet hiányaira, hanem ajándékára helyezi. Az életöröm látens érzelmi energiája a kötődést erősítő kooperáció utáni erőtlenséget munkálja. Ez a hatása abból fakad, hogy a feszültséget oldó énközlések utáni vágya dacára a fókuszt nem az élet ajándékára helyezi. Az életöröm elárasztó érzelmi energiája a feszültséget oldó énközlést veszélyeztető, kötődést gyengítő konfrontációt munkál. Ez a hatása abból fakad, hogy az élet ajándékát elvárásaival túlterheli.

A kapcsolatépítő fogékonyság leírása:

A kapcsolatépítő fogékonyság kiegyensúlyozott érzelmi energiája kötődést erősítő kooperációt munkál. Ez a hatása abból fakad, hogy a kapcsolatépítés előfeltételként a fókuszt az ezáltal megnyilvánuló új érzelmi impulzusokra helyezi. A kapcsolatépítő fogékonyság látens érzelmi energiája a kötődést erősítő kooperáció utáni erőtlenséget munkálja. Ez a hatása abból fakad, hogy a kapcsolatépítés utáni vágya dacára a fókuszt nem az azokban megnyilvánuló új érzelmi impulzusokra helyezi. A kapcsolatépítő fogékonyság elárasztó érzelmi energiája a

kapcsolatépítést veszélyeztető, kötődést gyengítő konfrontációt munkál. Ez a hatása abból fakad, hogy a kapcsolatépítésben megnyilvánuló új érzelmi impulzusokat elvárásaival túlterheli.

A kapcsolatépítő részvét leírása:

A kapcsolatépítő részvét kiegyensúlyozott érzelmi energiája kötődést erősítő kooperációt munkál. Ez a hatása abból fakad, hogy a kapcsolatépítés előfeltételeként az érzelmi veszteségek földolgozására buzdít. A kapcsolatépítő fogékonyság látens érzelmi energiája a kötődést erősítő kooperáció utáni erőtlenséget munkálja. Ez a hatása abból fakad, hogy az érzelmi veszteségek földolgozásának vágya dacára nem nyílik meg a részvét érzése előtt. A kapcsolatépítő fogékonyság elárastó érzelmi energiája a kapcsolatépítést veszélyeztető, kötődést gyengítő konfrontációt munkál. Ez a hatása abból fakad, hogy az érzelmi veszteségek feldolgozását elvárásaival túlterheli.

A kapcsolatépítő változékényszer leírása:

A kapcsolatépítő változékényszer kiegyensúlyozott érzelmi energiája kötődést erősítő kooperációt munkál. Ez a hatása abból fakad, hogy a kapcsolatépítés előfeltételeként az érzelmi blokádok földolgozására és meghaladására buzdít. A kapcsolatépítő változékényszer látens érzelmi energiája a kötődést erősítő kooperáció utáni erőtlenséget munkálja. Ez a hatása abból fakad, hogy az érzelmi blokádok földolgozásának és meghaladásának vágya dacára nem nyílik meg a változékényszer érzése előtt. A kapcsolatépítő változékényszer elárastó érzelmi energiája a kapcsolatépítést veszélyeztető, kötődést gyengítő konfrontációt munkál. Ez a hatása abból fakad, hogy az érzelmi blokádok földolgozását és meghaladását elvárásaival túlterheli.

A kapcsolatépítő elismerés leírása:

A kapcsolatépítő elismerés kiegyensúlyozott érzelmi energiája kötődést erősítő kooperációt munkál. Ez a hatása abból fakad, hogy a kapcsolatépítés előfeltételeként a kooperációs lehetőségek megbecsülésére buzdít. A kapcsolatépítő elismerés látens érzelmi energiája a kötődést erősítő kooperáció utáni erőtlenséget munkálja. Ez a hatása abból fakad, hogy a kooperációs lehetőségek utáni vágya dacára azokat nem becsüli meg. A kapcsolatépítő elismerés elárastó érzelmi energiája a kapcsolatépítést veszélyeztető, kötődést gyengítő konfrontációt munkál. Ez a hatása abból fakad, hogy a kooperációs lehetőségek megbecsülését elvárásaival túlterheli.

A félelem bázisenergiája

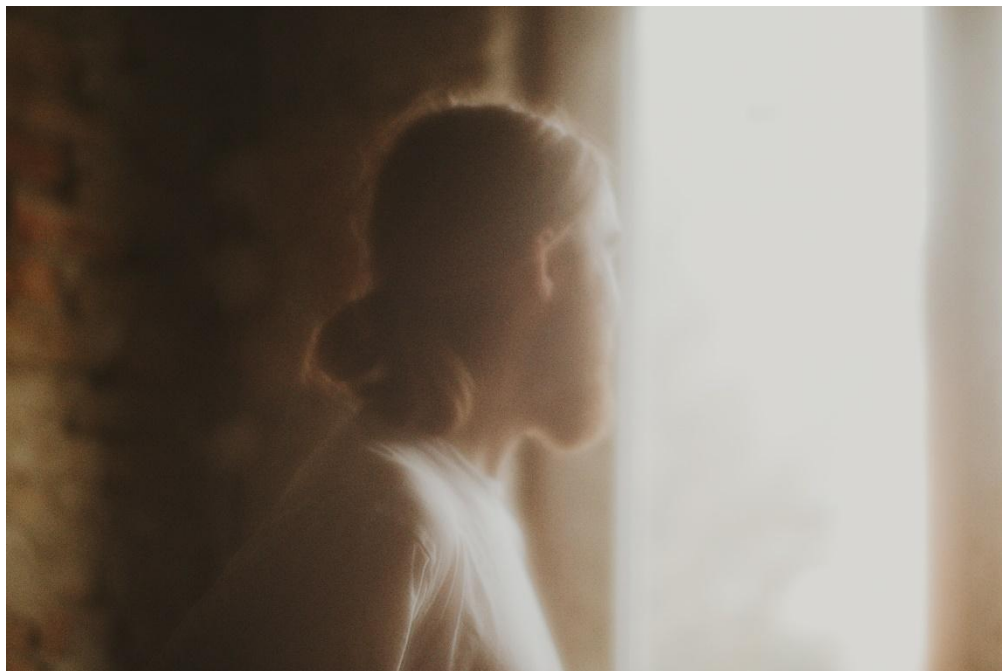
Rendszerező kérdésfelvetése: Hogyan/mit gátol a félelem? Hogyan motivál a meghaladásra?

A kisebbségi érzést erősítő önsajnálathat leírása:

Az önsajnálathat kiegyensúlyozott érzelmi energiája stabilizálja a hála és részvét érzelmeit. Az önsajnálathat látens érzelmi energiája a hála és részvét érzelmeinek típusában felismerhető változást nem okoz. Az önsajnálathat elárastó érzelmi energiája megerősíti a jövőképpromboló és ellenségeskedést generáló érzelmcsoportokat. Ezáltal azok a jövőképpépítő és kapcsolatépítő érzelmcsoportokra destabilizáló hatást gyakorolnak.

A kisebbségi érzést erősítő függés leírása:

A függés kiegyensúlyozott érzelmi energiája stabilizálja a bátorítás és fogékonyság érzelmeit. Másrészt viszont tompítja a sodródás jövőképromboló, és a kirekesztettség ellenségeskedést generáló hatását. A függés látens érzelmi energiája sem a bátorítás és fogékonyság, sem a sodródás és kirekesztettség érzelmeinek típusában nem okoz felismerhető változást. A függés elárasztó érzelmi energiája megerősíti a jövőképromboló és ellenségeskedést generáló érzelemcsoportokat. Ezáltal azok a jövőképépítő és kapcsolatépítő érzelemcsoportokra destabilizáló hatást gyakorolnak.



Fotó: Nagy Fanni

A kisebbségi érzést erősítő lenézettség leírása:

A lenézettség kiegyensúlyozott érzelmi energiája stabilizálja a bizalom és elismerés érzelmeit. Másrészt viszont tompítja a dac jövőképromboló, és a keserűség ellenségeskedést generáló hatását. A lenézettség látens érzelmi energiája sem a bizalom és elismerés, sem a dac és keserűség érzelmeinek típusában nem okoz felismerhető változást. A lenézettség elárasztó érzelmi energiája megerősíti a jövőképromboló és ellenségeskedést generáló érzelemcsoportokat. Ezáltal azok a jövőképépítő és kapcsolatépítő érzelemcsoportokra destabilizáló hatást gyakorolnak.

A kisebbségi érzést erősítő bizonytalanság leírása:

A bizonytalanság kiegyensúlyozott érzelmi energiája stabilizálja a remény és a változékényszer érzelmeit. Másrészt viszont tompítja az elfojtott vágy jövőképromboló, és a felháborodás ellenségeskedést generáló hatását. A bizonytalanság látens érzelmi energiája sem a remény és változékényszer, sem az elfojtott vágy és felháborodás érzelmeinek típusában nem okoz felismerhető változást. A bizonytalanság elárasztó érzelmi energiája megerősíti a

jövőképromboló és ellenségeskedést generáló érzelmcsoportokat. Ezáltal azok a jövőképépítő és kapcsolatépítő érzelmcsoportokra destabilizáló hatást gyakorolnak.

A kiszolgáltatottság érzését erősítő magány leírása:

A magány kiegyensúlyozott érzelmi energiája stabilizálja a rokonszenv és az életöröm érzelmeit. Másrészt viszont tompítja a dac jövőképromboló, és a keserűség ellenségeskedést generáló hatását. A magány látens érzelmi energiája sem a rokonszenv és életöröm, sem a dac és keserűség érzelmeinek típusában nem okoz felismerhető változást. A magány elárasztó érzelmi energiája megerősíti a jövőképromboló és ellenségeskedést generáló érzelmcsoportokat. Ezáltal azok a közösségépítő és énközlő érzelmcsoportokra destabilizáló hatást gyakorolnak.

A kiszolgáltatottság érzését erősítő közömbösség leírása:

A közömbösség kiegyensúlyozott érzelmi energiája stabilizálja a befogadás és az azonosulás érzelmeit. Másrészt viszont tompítja a sodródás jövőképromboló, és a frusztráció ellenségeskedést generáló hatását. A közömbösség látens érzelmi energiája sem a befogadás és azonosulás, sem a sodródás és frusztráció érzelmeinek típusában nem okoz felismerhető változást. A közömbösség elárasztó érzelmi energiája megerősíti a jövőképromboló és ellenségeskedést generáló érzelmcsoportokat. Ezáltal azok a közösségépítő és énközlő érzelmcsoportokra destabilizáló hatást gyakorolnak.

A kiszolgáltatottság érzését erősítő tehetetlenség leírása:

A tehetetlenség kiegyensúlyozott érzelmi energiája stabilizálja a flow és a bátorság érzelmeit. Másrészt viszont tompítja az elfojtott vágy jövőképromboló, és a kirekesztettség ellenségeskedést generáló hatását. A tehetetlenség látens érzelmi energiája sem a flow és a bátorság, sem az elfojtott vágy és a kirekesztettség érzelmeinek típusában nem okoz felismerhető változást. A tehetetlenség elárasztó érzelmi energiája megerősíti a jövőképromboló és ellenségeskedést generáló érzelmcsoportokat. Ezáltal azok a közösségépítő és énközlő érzelmcsoportokra destabilizáló hatást gyakorolnak.

A kiszolgáltatottság érzését erősítő szégyen leírása:

A szégyen kiegyensúlyozott érzelmi energiája stabilizálja az irgalom és a lelki fájdalom érzelmeit. Másrészt viszont tompítja az értelmetlenség jövőképromboló, és a felháborodás ellenségeskedést generáló hatását. A szégyen látens érzelmi energiája sem az irgalom és a lelki fájdalom, sem az értelmetlenség és a felháborodás érzelmeinek típusában nem okoz felismerhető változást. A szégyen elárasztó érzelmi energiája megerősíti a jövőképromboló és ellenségeskedést generáló érzelmcsoportokat. Ezáltal azok a közösségépítő és énközlő érzelmcsoportokra destabilizáló hatást gyakorolnak.

A gyűlölet bázisérzelme

Rendszerező kérdésfelvetése: Hogyan/mit rombol a gyűlölet? Hogyan motivál téged a rezonancia megtagadására?

A jövőképromboló értelmetlenség leírása:

Az értelmetlenség kiegyensúlyozott, valamint látens és elárasztó érzelmi energiáját is az önsajnálát és szégyen érzelmei szabályozzák. Ha ugyanis e két érzelem közül akár csupán az egyiket az elárasztó érzelmi energia jellemez, akkor az értelmetlenség érzelme a jövőképromboló érzelemcsoport teljes destruktív energiáját mozgósítja. Ez utóbbi ugyanakkor így a jövőképépítő és énközlő érzelemcsoportokra destabilizáló hatást gyakorol.

A jövőképromboló sodródás leírása:

A sodródás kiegyensúlyozott, valamint látens és elárasztó érzelmi energiáját is a függés és a közömbösség érzelmei szabályozzák. Ha ugyanis e két érzelem közül akár csupán az egyiket az elárasztó érzelmi energia jellemez, akkor a sodródás érzelme a jövőképromboló érzelemcsoport teljes destruktív energiáját mozgósítja. Ez utóbbi ugyanakkor így a jövőképépítő és énközlő érzelemcsoportokra destabilizáló hatást gyakorol.

A jövőképromboló dac leírása:

A dac kiegyensúlyozott, valamint látens és elárasztó érzelmi energiáját is a lenézettség és a magány érzelmei szabályozzák. Ha ugyanis e két érzelem közül akár csupán az egyiket az elárasztó érzelmi energia jellemez, akkor a dac érzelme a jövőképromboló érzelemcsoport teljes destruktív energiáját mozgósítja. Ez utóbbi ugyanakkor így a jövőképépítő és énközlő érzelemcsoportokra destabilizáló hatást gyakorol.

A jövőképromboló elfojtott vágy leírása:

Az elfojtott vágy kiegyensúlyozott, valamint látens és elárasztó érzelmi energiáját is a bizonytalanság és a tehetetlenség érzelmei szabályozzák. Ha ugyanis e két érzelem közül akár csupán az egyiket az elárasztó érzelmi energia jellemez, akkor az elfojtott vágy érzelme a jövőképromboló érzelemcsoport teljes destruktív energiáját mozgósítja. Ez utóbbi ugyanakkor így a jövőképépítő és énközlő érzelemcsoportokra destabilizáló hatást gyakorol.

Az ellenségeskedést generáló kirekesztés leírása:

Az elfojtott vágy kiegyensúlyozott, valamint látens és elárasztó érzelmi energiáját is a tehetetlenség és a függés érzelmei szabályozzák. Ha ugyanis e két érzelem közül akár csupán az egyiket az elárasztó érzelmi energia jellemez, akkor a kirekesztés az ellenségeskedést generáló érzelemcsoport teljes agresszív energiáját mozgósítja. Ez utóbbi ugyanakkor így a kapcsolatépítő és közösségépítő érzelemcsoportokra destabilizáló hatást gyakorol.

Az ellenségeskedést generáló keserűség leírása:

A keserűség kiegyensúlyozott, valamint látens és elárasztó érzelmi energiáját is a magány és a lenézettség érzelmei szabályozzák. Ha ugyanis e két érzelem közül akár csupán az egyiket az elárasztó érzelmi energia jellemez, akkor a keserűség az ellenségeskedést generáló érzelemcsoport teljes agresszív energiáját mozgósítja. Ez utóbbi ugyanakkor így a kapcsolatépítő és közösségépítő érzelemcsoportokra destabilizáló hatást gyakorol.

Az ellenségeskedést generáló frusztráció leírása:

A frusztráció kiegyensúlyozott, valamint látens és elárasztó érzelmi energiáját is a közömbösség és az önsajnálát érzelmei szabályozzák. Ha ugyanis e két érzelem közül akár csupán az egyiket

az elárasztó érzelmi energia jellemez, akkor a frusztráció az ellenségeskedést generáló érzelmcsoport teljes agresszív energiáját mozgósítja. Ez utóbbi ugyanakkor így a kapcsolatépítő és közösségépítő érzelmcsoportokra destabilizáló hatást gyakorol.

Az ellenségeskedést generáló felháborodás leírása:

A felháborodás kiegyensúlyozott, valamint látens és elárasztó érzelmi energiáját is a szégyen és a bizonytalanság érzelmei szabályozzák. Ha ugyanis e két érzelem közül akár csupán az egyiket az elárasztó érzelmi energia jellemez, akkor a felháborodás az ellenségeskedést generáló érzelmcsoport teljes agresszív energiáját mozgósítja. Ez utóbbi ugyanakkor így a kapcsolatépítő és közösségépítő érzelmcsoportokra destabilizáló hatást gyakorol.

Kacz Klára

Tanári kiégés: okok, felismerés, megelőzés

A stressz az élet természetes része, de ha tartósan fennáll és nem tudjuk kezelni, könnyen a kiégés előszobájában találhatjuk magunkat. Selye János, a világhírű stresszkutató szerint a stressz önmagában nem jó vagy rossz – az számít, hogy miként reagálunk rá. Egy kis mértékű stressz motiváló lehet, segíthet a fejlődésben, de ha folyamatosan túl nagy nyomás nehezedik ránk, az kimeríti az erőforrásainkat (Selye, 1976).

A kiégés jelenségét Herbert Freudenberger írta le először az 1970-es években, amikor a hosszú távú érzelmi megterhelés és a krónikus stressz hatásait vizsgálta a segítő szakmákban dolgozók körében. Meghatározása szerint a kiégés három fő összetevőből áll: *érzelmi kimerültségből*, amely a folyamatos törődés és túlterheltség miatt kialakuló mentális fáradtságot jelenti; *deperszonalizációból*, amely során az érintett egyre közömbösebbé, empátiára képtelenné válik mások iránt; valamint a *csökkent teljesítményérzetből*, amikor az egyén hiábavalónak érzi a munkáját, és elveszíti annak értelmét (Freudenberger, 1974).

A kiégés szempontjából a pedagógusok különösen veszélyeztetett csoportot alkotnak. A tanári pálya folyamatos érzelmi jelenlétet, empátiát és alkalmazkodást igényel, miközben a szakmát egyre növekvő elvárások és kihívások terhelik. Az oktatási rendszerben dolgozók számára a kiégés nem csupán egyéni probléma, hanem az egész intézményi környezetet érintő jelenség, amely kihat a tanárok motivációjára, teljesítményére és a diákokkal való kapcsolatukra is. Ezért elengedhetetlen a kiégés tüneteinek korai felismerése és kezelése, hogy a pedagógusok hosszú távon is meg tudják élni hivatásuk értékét.

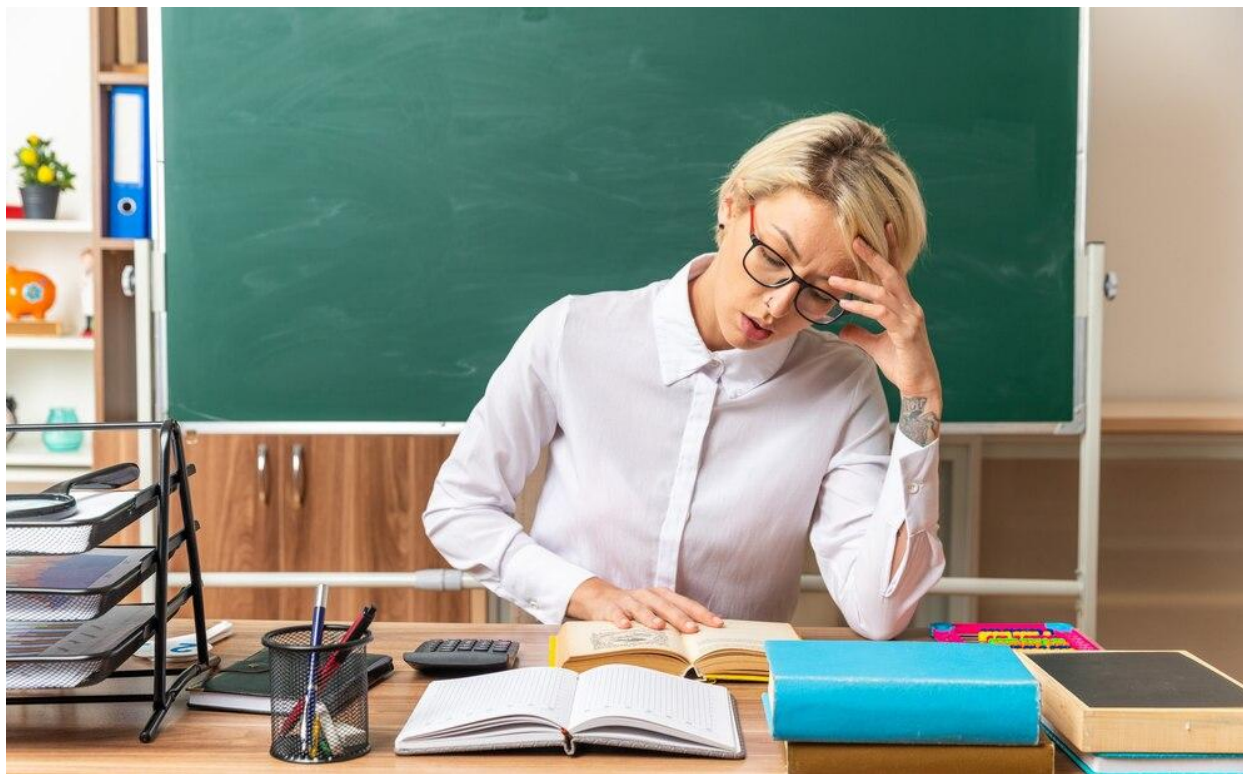
Érzelmi kiégés

A kiégés egy lassan kialakuló folyamat, amely nem egyik napról a másikra jelentkezik, hanem fokozatosan épül fel, és észrevétlenül szövi át a mindennapjainkat. Eleinte csak enyhébb fáradtsággént, csökkenő lelkesedésként vagy megnövekedett stresszként jelentkezhet, de ha tartósan fennáll, egyre súlyosabbá válhat, és hosszú távon kihat az érzelmi, mentális és fizikai állapotunkra is.

A munkahelyi stresszforrások közül a legmegterhelőbbek azok, amelyeket nem tudunk befolyásolni: például a *kiszámíthatatlanság*, a *döntési lehetőségek hiánya* vagy az *elismerés és a megbecsülés hiánya*.

Fontos, hogy képesek legyünk felismerni, melyik szakaszban járunk, és tudatosan változtassunk szemléletünkön, hozzáállásunkon. A kiégés nem elkerülhetetlen, ha időben felismerjük a jeleit, és megfelelő lépéseket teszünk ellene. A tünetek felismerése és kezelése nemcsak a kezdeti fázisban elengedhetetlen, hanem a későbbi szakaszokban is kulcsfontosságú, hiszen minél tovább marad a

kiegész kezeletlenül, annál nehezebb visszafordítani. Minden egyes ponton tehetünk a regenerálódásért – legyen szó a munkaterhelés csökkentéséről, stresszkezelési technikák alkalmazásáról vagy szakmai segítség igénybevételéről. A megelőzés és az időben tett lépések nemcsak a munkahelyi teljesítményt, hanem az általános életminőséget is meghatározzák.



Forrás: freepik.com

A kiegésző szakaszai

Idealizmus – a lelkesedés csapdája

A kezdeti szakaszban tele vagyunk energiával és motivációval. Úgy érezzük, a munkánk értékes, tanárként talán küldetesként is tekintünk rá. Szívesen vállalunk pluszfeladatokat, és igyekszünk a lehető legjobbat nyújtani. Ez az időszak izgalmas, de veszélyes is lehet, ha felborul az egyensúly. Már ebben a szakaszban érdemes tudatosan kialakítanunk a munka és magánélet határait, reális célokat kitűznünk, és figyelniünk a saját terhelhetőségünkre.

Stagnálás – amikor eltűnik a lelkesedés

A kezdeti lendület alábbhagy, és a napi rutin egyre kevésbé tűnik inspirálónak. Az érdeklődésünk csökkenhet, a munka monotonabbá válik, és a kapcsolataink is háttérbe szorulhatnak. Ekkor sokan tapasztaljuk, hogy már nincs kedvünk a kollégákkal beszélgetni, és inkább halogatunk egy-egy feladatot. Segíthet a megelőzésben egy új hobbi keresése, a rendszeres mozgás, egy inspiráló továbbképzés vagy olyan tréningek, amelyek fejlesztik az asszertív kommunikációt és a stresszkezelési technikákat.

Frusztráció – egyre több a feszültség

Ebben a szakaszban minden apróság irritálónak válik: a diákok kérdései, a szülők elvárásai, a kollégák szokásai. Megjelenhet a kétely: „*Van értelme ennek az egésznek?*” Tanárként érezhetjük úgy, hogy hiába dolgozunk, nincs igazi eredménye. A motiváció csökken, és egyre több a stressz. Mit tehetünk? Fontos, hogy ilyenkor tudatosan növeljük a kontrollérzetet: gondoljuk át, milyen változásokat hozhatunk a munkánkban, milyen dolgokat tudunk befolyásolni, és mi az, amit el kell engednünk.

Apátia – a teljes kimerülés

A kiégés utolsó szakaszában a munka teljesen mechanikussá válik. Már csak rutinból végezzük a feladatainkat, gyakrabban hibázunk, és elveszítjük az érdeklődésünket. Testi tünetek is jelentkezhetnek: alvászavarok, krónikus fáradtság, hát- és derékfájdalom stb. Ebben a fázisban már érdemes szakemberhez fordulnunk, legyen szó pszichológusról vagy más mentálhigiénés segítségről. A munkáltató részéről is szükséges a támogatás, például munkakör-átstrukturizálással vagy stresszkezelési programokkal.

Megelőzés

A kiégés elkerüléséhez fontos, hogy felismerjük a stressz figyelmeztető jeleit, és megtanuljuk kezelni azokat. Nem mindig tudjuk megváltoztatni a külső körülményeket, de azt igen, hogy hogyan viszonyulunk hozzájuk: a *kontrollérzet növelése*, a *támogató közeg keresése* és a *tudatos stresszkezelési stratégiák* elsajátítása segíthet abban, hogy hosszú távon is megtartsuk a hivatásunk iránti elköteleződésünket.

Ahhoz, hogy hosszú távon is motiváltak maradjunk a munkánkban, szükségünk van kihívásokra – de nem mindegy, hogy mekkorákra. Ha valaki folyamatosan olyan feladatokat kap, amelyek túl könnyűek, hamar unalmassá válhat számára a munka, míg ha állandóan erején felül kell teljesítenie, az kimerüléshez és kiégéshez vezethet. A lényeg, hogy sem az alulterhelés, sem a túlzott terhelés nem tesz jót a hosszú távú teljesítményünknek és a mentális egészségünknek. Fontos, hogy megtaláljuk azt az egyensúlyt, amelyben a munkánk kihívást jelent, de nem válik kezelhetetlen teherrel.

Az önismeret szerepe a kiégés megelőzésében

Az önismeret az egyik leghatékonyabb eszköz a kiégés megelőzésében. Minél jobban ismerjük magunkat és tisztában vagyunk a saját szükségleteinkkel, határainkkal és az elvárásokkal való viszonyunkkal, annál tudatosabban alakíthatjuk az életünket, és annál könnyebben kerülhetjük el a túlterheltséget. Bizonyos személyiségjegyek, például a *túlzott tökéletességre törekvés*, az *alacsony önszabályozás* vagy a *munkafüggőség* különösen hajlamosíthatnak a kiégésre, hiszen ezek hosszú távon kibillentenek az egyensúlyból. Éppen ezért kulcsfontosságú, hogy felismerjük saját terhelhetőségünket, és tudatosan szánjunk időt a regenerálódásra.

Az önismeret nemcsak a határaink felismerését jelenti, hanem azt is, hogy tudatosan figyelünk az apró sikerekre és a pozitív pillanatokra. A hálanapló írása segíthet abban, hogy ne csak a problémákra fókuszáljunk, hanem azokat a dolgokat is észrevegyük, amelyek jól sikerültek, amelyekre büszkék lehetünk.

Hogyan előzhetjük meg a tanári kiégést?

Reális elvárásokkal

A folyamatos maximalizmus könnyen ahhoz vezethet, hogy elfeledkezünk a tanítás öröméről és a fejlődés természetes folyamatáról. Egy jól sikerült tanóra nem attól függ, hogy mennyi plusz munkát fektettünk bele, hanem attól, hogy a diákok hogyan kapcsolódtak az anyaghoz. Tegyük fel magunknak a kérdést: „*Mi az, ami elég jó?*” Ha megtettük a tőlünk telhetőt egy adott helyzetben, az már önmagában értékes.

A határok meghúzásával – merni nemet mondani

A kiégés gyakran abból fakad, hogy nem tudjuk, hol ér véget a munka, és hol kezdődik a magánélet. Például: még vasárnap este is dolgozatot javítunk. Az ebédszünet helyett elvégezzük az adminisztrációs feladatokat. Azt gondoljuk, mindig elérhetőnek kell lennünk a diákok és a szülők számára, még a munkaidőn kívül is. A határok meghúzása azt jelenti, hogy tudatosan döntünk arról, mikor dolgozunk, és mikor engedjük meg magunknak a pihenést. Lehet például olyan szabályt hozni, hogy egy adott időpont után vagy hétvégén nem válaszolunk az üzenetekre.

Tudatosan időteremtéssel a feltöltődésre

Az önismeret része az is, hogy tudjuk, mi tölt fel minket. A pihenés nem „luxus”, hanem elengedhetetlen része a testi és lelki egészségünk megtartásának. Egy séta, jóga vagy úszás segíthet a stressz levezetésében. Van, aki a társas kapcsolatokból merít energiát – egy baráti találkozó vagy egy közös program a családdal segíthet kiszakadni a munkából. A lényeg, hogy tudatosan tervezzük be a pihenést, és ne hagyjuk, hogy a munka minden időnket elvegye.

A munka közbeni pihenők beiktatása is a pihenés része. Tanárként ez nem mindig egyszerű, hiszen az alig pár perces szünetek nem adnak erre sok lehetőséget. Mindig akad egy diák, kolléga, aki a figyelmünket kéri „egy pillanatra”. Végül még arra sem marad időnk, hogy kifussunk a mosdóba. Merjünk nemet mondani! Ha épp szükség van egy lélegzetvételnyi időre, merjük kimondani, hogy szükségünk van egy rövid szünetre.

Rituállékkal

Nem is gondolnánk, mennyire fontos szerepet töltenek be a rituálék a mindennapjainkban. Segítenek lezárni egy-egy tevékenységet, érzelmileg elengedni az előző eseményeket, és felkészülni a következő kihívásokra. Ezek a tanítás során különösen hasznosak lehetnek, hiszen az órák gyors egymásutánjában kevés idő marad a tudatos váltásra.

Hogyan segíthetnek a rituálék a tanári munkában? A tanórák közötti váltás megkönnyítését segíti például, ha tudatosan odafigyelünk a lépésekre, ahogy kisétálunk a tanteremből, magunk után hagyva az elmúlt óra eseményeit. Vagy iszunk egy pohár vizet, ami nemcsak fizikailag frissít, hanem szimbolikusan is segít „átmosni” az előző óra történeteit, így új lendülettel érkezhetünk a következő órára.

A rutinok struktúrát és biztonságérzetet adnak. Amikor minden más kiszámíthatatlannak tűnik, a megszokott napi tevékenységek segítenek megőrizni a stabilitást és a lelki egyensúlyt. Érdemes olyan rutinokat kialakítanunk, amelyekhez minden nap ragaszkodunk – még akkor is, ha csak egy reggeli kávézásról van szó (<https://www.teachthought.com/pedagogy/25-tips-reduce-teacher-burnout/>).

Az érzéseinkre való odafigyeléssel

Különösen tudatosan figyeljünk arra, hogyan érzük magunkat. A túlterheltség első jelei mindenkinél másképp jelentkeznek, de ha odafigyelünk ezekre az érzésekre, képesek leszünk kezelni őket. Néha elég, ha egy pillanatra hátralépünk a munkától, és kívülről szemléljük a helyzetet (<https://pce.sandiego.edu/15-ways-to-prevent-teacher-burnout-faqs/>).

Kollégákkal való beszélgetéssel

Senki sem érti jobban a frusztrációinkat és kihívásainkat, mint a kollégák. A velük való kommunikáció az egyik legjobb módja a kiégés megelőzésének, hiszen ők tudnak a legjobban támogatni. Ráadásul valószínű, hogy eközben egymást is segítjük! (<https://pce.sandiego.edu/15-ways-to-prevent-teacher-burnout-faqs/>)

Segítségkéréssel

Nem kell mindent egyedül megoldanunk! Ha úgy érzük, túlterheltek vagyunk, forduljunk kollégáinkhoz, felettesünkhöz, barátainkhoz vagy akár egy szakemberhez. Egy külső nézőpont, egy támogató beszélgetés vagy szakmai tanács is segíthet abban, hogy tisztábban lássuk a helyzetet.

Flow élmény – hogyan élhetjük meg a tanításban?

A kiégés egyik leghatékonyabb ellenszere a flow állapot megélése a munkában. A flow állapotát Csíkszentmihályi Mihály, a pozitív pszichológia vezető gondolkodója úgy írja le, mint egy teljes elmélyülést egy tevékenységben, amikor a kihívások és a képességek egyensúlyban vannak. Olyan pillanat ez, amikor elveszítjük az időérzékünket, minden figyelmünket a feladat köti le, és egyszerre élvezzük a folyamatot és érezzük magunkat hatékornak (Csíkszentmihályi, 2017). Nem kell minden tanórának tökéletesnek lennie, de érdemes tudatosan figyelni azokat a pillanatokat, amelyek feltöltenek. Ebben a következő elemek játszhatnak fontos szerepet:

Személyes kapcsolódás a tananyaghoz: egy történetmeséléssel, egy személyes élmény megosztásával vagy egy, a tananyaghoz kapcsolódó aktuális példával érdekesebbé és relevánsabbá tehetjük az órát – és közben mi magunk is jobban bevonódunk.

Spontán pillanatok: az óravázlat mellett hagyjunk néha teret a spontán beszélgetéseknek, ötleteléseknek, a diákok kérdéseinek, gondolatainak.

A sikerélmény megélése: A flow gyakran akkor jelenik meg, amikor érezzük, hogy valami jól sikerült, például egy óra gördülékenyen zajlik, a diákok aktívak és érdeklődnek, egy nehéz anyagrész érthetővé válik a számukra. Fontos, hogy tudatosítsuk ezeket a pillanatokot, és ne csak a nehézségekre fókuszáljunk, hanem a pozitív visszajelzésekre is figyeljünk.

Az Itt és Most: Ha figyelmünket a *jelen pillanatra* összpontosítjuk – a diákokra, a tanításra, az adott helyzetre – az növeli a nyugodtságot, csökkenti a stresszt, és segít abban, hogy hatékonyabban és kiegyensúlyozottabban reagáljunk a váratlan helyzetekre. Egy rövid tudatos légzés vagy egy pillanatnyi tudatos megfigyelés is elég lehet ahhoz, hogy visszatérjünk a jelenbe.

Nem az a cél, hogy mindig tökéletesek legyünk, hanem hogy hosszú távon is örömet találjunk abban, amit csinálunk. A tanítás nemcsak a diákokról, hanem rólunk is szól – ha mi jól vagyunk, azt ők is érezni fogják.

Felhasznált irodalom

Csikszentmihályi Mihály (2017): *Flow – Az áramlat*. Akadémia Kiadó, Budapest.

Freudenberger, H. J. (1974): *Staff Burn-out*. Journal of Social Issues, Volume 30. Number 1.

Selye János (1976): *Stressz distressz nélkül*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

<https://pce.sandiego.edu/15-ways-to-prevent-teacher-burnout-faqs/>

<https://www.teachthought.com/pedagogy/25-tips-reduce-teacher-burnout/>

Kéri Júlia

RULER

Hogyan gondolkozzunk az érzelmi intelligencia fejlesztéséről?

Az EQ fogalma közel 30 éve robbant be a köztudatba, és lett népszerű mind a hétköznapi, mind az üzleti, mind a pedagógiai és tudományos világban. Napjainkban is egyre több területen hangsúlyozzuk fontosságát, célozzuk fejlesztését. A mai trendek, folyamatok közepette talán még inkább efelé fordulunk, amikor feltesszük a kérdést, mit, hogyan adjunk át a gyerekeknek az iskolában, hogy segítsük jóllétüket, fejlődésüket, későbbi boldogulásukat.

Persze az idők folyamán az EQ fogalma a népszerűsödés miatt egyre változott, alakult. Hol hígult, hol szűkült az, amit érzelmi intelligenciának hívunk. Pedagógiai vonatkozásban a Social Emotional Learning gyűjtőnév alá rengeteg koncepció, modell tartozik. Egyre nagyobb labirintusban kell tehát az embernek – vagy az ember tanárának – megtalálni az EQ-fejlesztés iskolai tanulásba illeszthető módját.

Ebben a cikkben nem érvelünk amellett, hogy miért fontos az érzelmi intelligencia, arról sem szeretnénk itt most meggyőzni senkit, hogy miért van helye az EQ fejlesztésének az iskolában. Sőt arra sem térünk ki – sajnos –, hogy milyen kutatások bizonyítják az érzelmi neveléssel foglalkozó programok preventív és hosszan tartó hatását, mind az iskolai teljesítményre, mind a későbbi jóllétre vonatkozóan. Abból indulunk ki, hogy a kedves olvasót erről már nem kell meggyőzni. Ehelyett bemutatunk egy olyan **keretrendszert**, amely abban segít, hogy azon keresztül, hogy megértjük az érzelmi intelligencia *képesség alapú megközelítését*, rögtön egy útvonalat is találunk a fent emlegetett fogalmi labirintusban, mellyel tanítványaink – és saját magunk – érzelmi fejlődését segíthetjük. Ilyen útvonal a YALE Egyetemen kidolgozott RULER program is, melynek célja az érzelmi intelligencia fejlesztése iskolai környezetben.

Szeretnénk elkerülni minden csábító definíciós szakadékot, de e keretrendszer logikájának bemutatásában mégis segít, ha az *intelligencia* szóból indulunk ki. A kifejezés latin, „megért” gyökere azt jelenti, hogy valaki képes felfogni, választani, értelmezni, megérteni, vagy összefüggéseket találni dolgok között. Maibb kifejezéssel, információt feldolgozni. Ez alapján az érzelmi intelligencia érzelmi információfeldolgozást jelent. Azt gyűjti magába, mennyire értem, értelmezem és látom összefüggéseiben az érzelmeket saját magamban és másokban.

Az érzelmi intelligencia tehát egy képesség, amellyel születünk, ami fejlődik, és – nagyon fontos – amit fejleszthetünk. A tudományos szakirodalomban a fogalom képességalapú szemlélete azt jelenti, hogy a kutatók meghatározták azokat az alapvető kompetenciákat, amelyek együttesen formálják ezt az érzelmi munkát, vagyis az érzelmi intelligenciát. Ezek az EQ alapját képező kompetenciák befolyásolják számos további készség, például az önkontroll, a társas kapcsolatok kezelése, a stresszkezelés fejlődését. Számos egyéb képesség is ezekre épül, amelyeket az érzelmi intelligencia kevésbé tudományos, úgynevezett vegyes megközelítései is figyelembe vesznek.

Mik tehát ezek az érzelmi intelligenciát meghatározó alapképességek?

A RULER egy betűszó, ahol a különböző betűk az EQ alapképességeit jelölik. A RULER program az EQ képességeire irányul, és ez építi fel a tantervet. A betűszó jelentése:

R – RECOGNIZING – felismerés: Mit érzek? / Mit érez a másik?

U – UNDERSTANDING – megértés: Miért érzem ezt? Mi okozhatta, hogy ezt az érzelmet tapasztalom? / Miért érzi ezt a másik ember? Mi az érzésének az oka?

L – LABELING – elnevezés: Melyik szó írja le legjobban az érzelmemet? / A másik érzelmét?

E – EXPRESSING – kifejezés: Hogyan fejezem ki ezt az érzelmemet az arckifejezéseimen, testbeszédemen, viselkedésemen és szavaimon keresztül? / Mit fejez ki a másik ember?

R – REGULATING – szabályozás, kezelés: Hasznos ez az érzelem számomra? Ha igen, hogyan fogom fenntartani? Ha nem, milyen stratégiát fogok alkalmazni annak megváltoztatására?

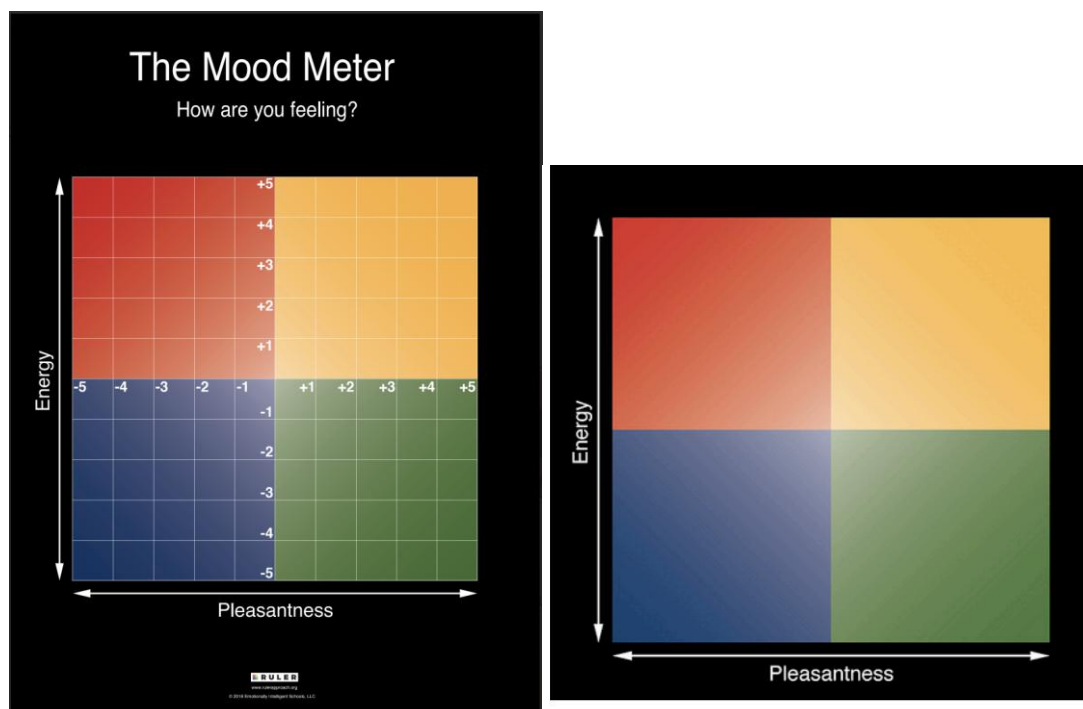
A RULER tanterv minden iskolai (és óvodai) évfolyamon úgy segíti ezen alapképességek fejlődését, hogy fókuszba kiterjed mind az egyén érzelmi életére, szokásaira, mind a társas kapcsolataira, a közösség érzelmi klímájára, mind a normák és konfliktusok, de a célok, a teljesítmény és a tanulás területére is. A tanterv ciklikus ismétlésekkel és az életkori sajátosságok mentén halad.

Egyrészt tehát tanórai keretek között az érzelmi munka fejlesztését strukturálja (érzelmek ismerete, kezelése stb.), másrészt az iskolai klímán, kultúrán, a rejtett tanterven keresztül megteremti azt a közeget, ami nélkül a tanórai fejlesztés mit sem ér. Ezért kezdődik a RULER program implementációja a tanárokkal, hiszen a mindennapi helyzetekkel, a felnőtt mintával legalább annyit tanítunk, mint a tantervvé épített órákkal.

Hogyan működik ez a program? A felépített tanulási ívekbe, (unit-okba) rendezett tanórák mellett a RULER-eszközök segítik, hogy szokássá, rutinná váljon az érzelmek, az érzelmi intelligencia szerepe és fejlesztése. Az eszközökⁱ a következők: hangulatmérő, EQ-kódex, meta-idő, érzelmiintelligencia-megálló.

Hangulatmérő (Mood meter)

A hangulatmérő egy 2x2-es koordináta-rendszer, melynek segítségével azonosíthatjuk és kifejezhetjük érzelmeinket. Először meghatározzuk -5 és +5 között azt, hogy mennyire kellemes, majd azt, hogy mennyire energikus az, ahogy érezzük magunkat. Ez kijelöl egy pontot a 4 negyed, a 4 szín valamelyikén. Kisebb tanulókkal számok nélkül, csak a színeket és a negyedeket használjuk. A hangulatmérőt bármilyen helyzetben és konstruált gyakorlatok során is használhatjuk, ami segít abban, hogy azonosítsuk, megértsük, sőt megnevezzük és kifejezzük az érzelmeinket. Az eszköz használatához készült egy angol nyelvű applikáció, a how we feel, ahol követhetjük érzelmeink alakulását is.

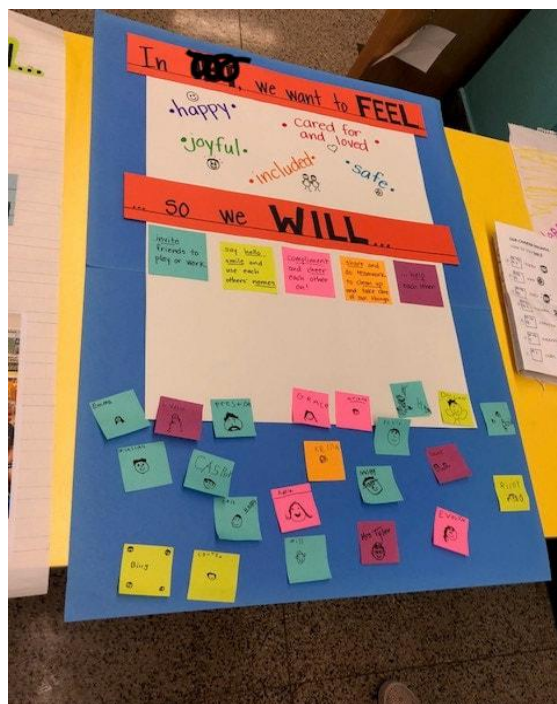


1. ábra: A hangulatmérő

Forrás: <https://rulerapproach.org/ruler-resources-for-families/>

EQ-kódex (Charter)

Az EQ-kódex egy közös megegyezésen alapuló „nyilatkozat”, ami azért jön létre, hogy kialakuljon és fenntarthatóvá váljon egy pozitív érzelmi légkör abban a csoportban, amely a kódexet létrehozta. Lehet ez egy osztály, de bármilyen csoport – akár tanári csoport is. Az EQ-kódex segítségével a csoport tagjai "szinkronba" kerülnek egymással azzal kapcsolatban, hogyan szeretnék érezni magukat a csoportban, és mit tudnak tenni annak érdekében, hogy ezeket az érzéseket mindannyian megélhessék. A kódex megírását fontos meglátások, beszélgetések kísérik, ám ezzel nem zárul le a dolog. A RULER arra hív, hogy időről időre nézzünk vissza, kérdezzünk rá a dokumentumra, hogy élő maradjon a csoport számára.



2. ábra: Az EQ-kódex

Forrás: <https://rulerapproach.org/ruler-resources-for-families/>

Metaidő (The Meta-Moment)

A metaidő segít abban, hogy tudatosan reagáljunk az érzelmi helyzetekre. A metaidő alkalmazása előtt meg kell fogalmaznunk a „legjobb énünket” (best self), amely egyfajta segítő, belső hangot takar, és néhány alkalmas foglalkozás, kérdéssor útján történik. A metaidő arra ösztönöz, hogy az ember a korábban megrajzolt „legjobb énjét” segítségül hívva álljon meg egy pillanatra, ismerje fel és kontrollálja az érzelmi reakcióit, és jobban reagáljon a különböző érzelmeire. Mindenkivel előfordul, hogy valamire a pillanat hevében reagál, és később tudatosítja csak, hogy mit is kellett volna mondani, tenni. A metaidő gyakorlásának lényege, hogy felhívja a figyelmet a pillanatra, az érzelmi állapot súlyára, és néhány kérdés gyors megválaszolásával segítsen a helyzetre adott adekvát válasz létrehozásában.

Érzelmiintelligencia-megálló (The Blueprint)

Ez az eszköz az érzelmek kezelésére és a konfliktusok megoldására koncentrál. Segít a diákoknak és felnőtteknek abban, hogy lépésről lépésre meghatározzák, hogyan reagáljanak konfliktusos, érzelmileg nehéz helyzetekre, és hogyan oldják meg azokat konstruktívan. A Blueprint arra tanít, hogy az érzelmi válaszok ne impulzívak legyenek, hanem tudatosan irányítottak. Tulajdonképpen a resztoratív konfliktuskezelési módszer közeli rokonáról van szó, ami nemcsak a megoldásra, hanem a feszültségek, konfliktusok megelőzésére is alkalmas. Idővel e nyomvonal mentén támogatja a perspektíaváltás szokását, az empátiát, és kialakít bennünk egy beszélgetésen alapuló konfliktuskezelési rutint. Az EQ-megálló a RULER-betűszó alapkérdései mentén bontja szét a helyzetet, és a következőkre kérdez rá: Mit érzek én és mit érez a másik fél? Miért érzem ezt és miért érzi ezt a másik? Hogy fejeztem ki az érzésemet én, és hogyan a másik? Milyen hatása volt a viselkedésemnek és milyen hatása volt az ő viselkedésének? A „legjobb énünket” használva mi lehet a következő lépés?

E szokások kiépítése és állandó jelenléte zajlik tehát az EQ-órákon, miközben a játékok, gyakorlatok, történetek és beszélgetések korosztályspecifikusan, egyénre és közösségre, kapcsolatokra és tanulásra vonatkozó érzelmi témák köré szerveződnek. Alsóban leginkább az érzelmi szókincs növelésén keresztül közelít a RULER mind az öt képesség fejlesztéséhez, egy-egy, egyre bonyolultabb érzélem megvizsgálásával. A felsős témák között már olyanok is vannak, mint az érzélemkifejezés kulturális normái, érzélemkezelő stratégiáink bővítése vagy egy szituáció „megrúlerézése”, amellyel hatékonyabb kommunikációt tanulunk. A gimnáziumi témák közé például az önmotiválás, a célállítási, a stresszkezelés, a társadalmi felelősség tartozhat. Mindez az EQ-alapképességek fejlesztésén és használatán keresztül történik.

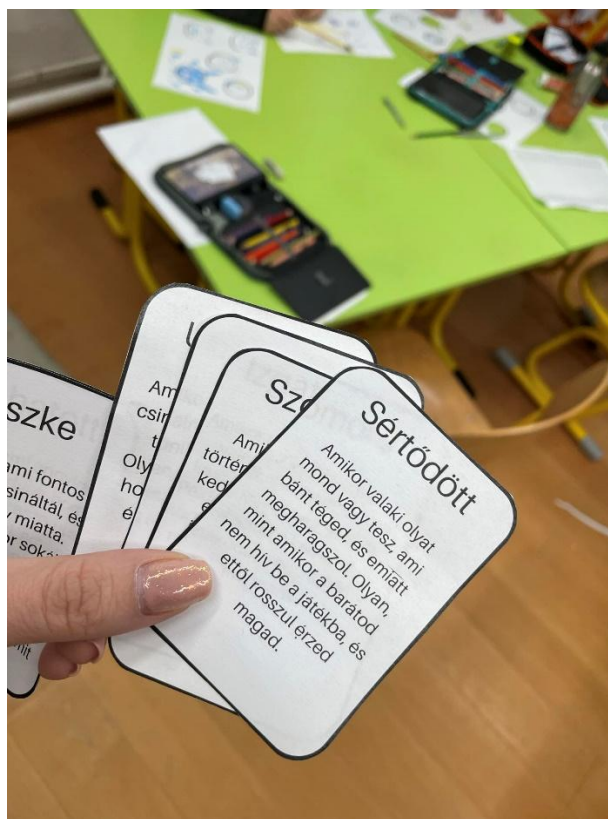
A Budapest School arra vállalkozott, hogy a YALE Egyetem képzése után megpróbálja ezt a tantervet és keretrendszert a saját hétköznapiakra, saját kulturális és irodalmi eszközeikre lefordítani és egy magyarított EQ-tantervet kidolgozva a BPS-be bevezetni. Az iskola csaknem minden tanára részt vett már egy hatórás bevezető képzésen. Fontosnak tartjuk, hogy először a felnőttek mindennapjaiban kell rutinná válniuk ezeknek az eszközöknek, mielőtt tanítani kezdenék őket. Ebben a tanévben pilot jelleggel próbálunk ki néhány tematikus egységet, melyeket tanáraink a RULER-program alapján dolgoztak ki. Egyelőre mindenki lelkes. Tanárok, gyerekek, sőt a szülők is. Bízunk benne, hogy a RULER-program kedvet csinál az érezni szabad felfogáshoz és foglalkozásokhoz!

ⁱ A magyar nevüket mi a Budapest School-ban fordítottuk így.

Szabó Adrienn

Az érzelmi intelligencia fejlesztésének hatékony eszközei a mindennapi tanításban

Az érzelmi intelligencia fejlesztése kiemelten fontos a gyermekek és fiatalok számára, mivel jelentős hatást gyakorol tanulási folyamataikra, szociális kapcsolataik alakulására és általános jólétükre. Ebben a cikkben most olyan gyakorlatokkal találkozhat az olvasó, amelyek célja a gyermekek érzelmi intelligenciájának fejlesztése. Az ismertetett módszerek segítségével a gyerekek tudatosabbá válhatnak érzelmeik terén, felismerhetik azok intenzitását, elsajátíthatják azok megfelelő kifejezését, valamint fejleszthetik képességüket mások érzelmeinek értelmezésére. A gyakorlatok kidolgozásánál fontos szempont volt, hogy a pedagógusok könnyedén beépíthessék azokat a mindennapi tanítási folyamatokba, még akkor is, ha az órarendben nem szerepel kifejezetten érzelmi intelligencia fejlesztésre szánt óra. Ezek a rövidebb és hosszabb tevékenységek könnyedén beépíthetőek az osztályfőnöki, etika- vagy magyarórák keretébe.



1. ábra: A szerző archívuma

Érzelmi tér – alapérzések közötti vándorlás a tanulói önismeret fejlesztésére

A pedagógiai gyakorlatok során kiemelten fontos, hogy a diákok olyan eszközöket kapjanak, amelyek segítségével tudatosan dolgozhatnak érzelmeikkel és fejleszthetik érzelmi intelligenciájukat. Az érzelmi intelligencia fejlesztése nemcsak a tanulási folyamatokban, hanem a mindennapi életben is alapvető fontosságú, hiszen segíti a diákokat abban, hogy jobban megértsék saját érzéseiket és reakcióikat. A következő gyakorlat célja, hogy a tanulók tudatosan tapasztalják meg és dolgozzanak az alapérzésekkel, miközben az önismereti és érzelemkezelési készségeiket is fejlesztik. A gyakorlat során a résztvevők az érzelmek tudatos megélésére helyezik a hangsúlyt, miközben aktívan vándorolnak a terem négy sarkában elhelyezett különböző alapérzések között.

A gyakorlat előkészítésekor négy különböző érzelmet reprezentáló pontot kell kijelölni a teremben. A terem négy sarkában az alábbi alapérzések találhatók: öröm, szomorúság, harag és nyugalom. Ezek az érzések az alapvető érzelmi állapotokat tükrözik, és segítenek abban, hogy a diákok megértsék, hogyan befolyásolják az érzelmek a testüket, gondolataikat és a környezetükhöz való viszonyulásukat.

A gyakorlat célja, hogy a diákok a saját tempójukban vándoroljanak a négy különböző érzelem között, miközben figyelik, hogyan reagál a testük és az elméjük az egyes érzelmi állapotokra. A pedagógus szerepe az, hogy irányítja a diákokat, de lehetőséget biztosít arra is, hogy azok saját érzéseiket és tapasztalataikat tapintsák meg.

A gyakorlat kezdetekor a diákok egy rövid bemelegítést végeznek, amely során figyelmet fordítanak légzésükre, és tudatosan jelen vannak a pillanatban. A mély légzés és a testtel való kapcsolódás elősegíti a koncentrációt, valamint felkészíti a gyerekeket a gyakorlat következő lépéseire. Miután a diákok felkészültek, a pedagógus ismerteti velük az alapérzéseket, majd elmagyarázza, hogy a gyakorlat célja az, hogy mindegyik érzelem tudatos megélése során figyeljenek a saját reakcióikra.

A gyakorlat során a diákok szabadon vándorolnak a teremben, és minden egyes sarokban legalább néhány másodpercet töltenek el. Minden sarokhoz egy-egy érzés tartozik, amit a diákok átélhetnek és megfigyelhetnek. Az érzések előhívását tudatosan segíthetjük például képek installálásával, az adott érzéshez köthető zene lejátszásával, vagy az érzéshez köthető színek domináns megjelenítésével.

Az első sarok, amely a nyugalom érzését képviseli, egy békés, csendes teret kínál. Itt a diákok arra koncentrálnak, hogy megnyugodjanak, figyeljék a légzésüket, átéljék a belső csendet. Ez segít abban, hogy az érzelmekkel való munka ne váljon túl intenzívvé, és a diákok megértsék a nyugalom fontosságát.

A következő sarok a harag érzéséhez kapcsolódik. Itt a diákok lehetőséget kapnak arra, hogy átéljék a harag intenzív, energikus aspektusait. A pedagógus arra ösztönzi őket, hogy ne próbálják elnyomni az érzést, hanem inkább figyeljék meg, hogyan hat a testükre és az elméjükre a harag. Ez a lépés segít abban, hogy a diákok megtanulják felismerni és kezelni azokat az érzelmeket, amelyek erőteljes reakciókat váltanak ki bennük.

A harmadik sarok a szomorúság érzését képviseli. Itt a diákok lehetőséget kapnak arra, hogy elmélyedjenek a szomorúság érzésében. A pedagógus arra kérheti őket, hogy figyeljék meg, hogyan változik a testük és a gondolataik, miközben például felidéznek egy olyan pillanatot, amikor legutóbb szomorúnak érezték magukat. A szomorúság átélése segíthet a diákoknak abban, hogy felismerjék az érzelmek természetes részeként való jelenlétét, miközben érzékenyebbé válnak mások érzéseire is.

Végül az öröm sarokban a diákok az öröm érzését tapasztalhatják meg. Itt a pedagógus arra ösztönzi őket, hogy teljes mértékben engedjék el magukat, és hagyják, hogy az öröm eláraszsa őket. Ez a sarok a pozitív érzelmek átélésére koncentrál, és segíti a diákokat abban, hogy felfedezzék, hogyan hat az öröm a testükre és az elméjükre. Az öröm tapasztalata arra is lehetőséget ad, hogy a diákok felismerjék a pozitív érzelmek fontosságát a mindennapi életükben. A gyakorlat végén a pedagógus vezetett reflektálást tart. A diákok lehetőséget kapnak arra, hogy megosszák élményeiket, és beszéljenek arról, hogyan élték meg az egyes érzéseket. A reflektálás segít abban, hogy a diákok jobban megértsék, hogyan befolyásolják érzelmeik a gondolkodásukat, viselkedésüket és interakcióikat a világban. A pedagógus kérdései segítenek abban, hogy a tanulók mélyebb önismeretre tegyenek szert és erősítsék érzelemkezelési készségeiket.

A gyakorlat zárásaként a diákok nyújtással és légzőgyakorlatokkal fejezik be a folyamatot. Ez a rész segít abban, hogy a diákok lecsendesedjenek, és a gyakorlat során felmerült érzelmeket integrálják a mindennapjaikba. Ez a gyakorlat különösen hasznos lehet a pedagógiai környezetekben, mivel segíti a diákokat abban, hogy tudatosan dolgozzanak érzelmeikkel, és fejlesszék az érzelemkezelési készségeiket. Az alapérzések közötti vándorlás nemcsak az érzelmi intelligencia fejlesztésére szolgál, hanem a tanulók önismeretének elmélyítésében is kulcsszerepet játszik.



2. ábra: A szerző archívuma

Az érzelmek útvesztője – érzelmi labirintus

Ha az előző tevékenységet tovább szeretnénk vinni, megfelelő választás lehet az „érzelmek útvesztője” gyakorlat, de kis előkészítéssel önmagában játszható ez a játék. Célja, hogy a tanulók felismerjék és megértsék, hogyan változnak érzelmeik a mindennapi élet különböző helyzeteinek hatására. A feladat során a pedagógus valós (akár a saját iskolai életükből vett) szituációkat olvas fel a gyerekeknek, amelyek eltérő érzelmi reakciókat válthatnak ki belőlük. A diákok a korábban használt térben sétálnak, és ezzel a sétával (a négy alapérzéshez között a térben járva) megjelenítik, hogyan módosul érzelmi állapotuk az egyes helyzetek hatására. (Ha például az olvasott történet erős szorongást vált ki belőlük, akkor közelebb léphetnek a szomorúságot jelölő sarokhoz.)

Ez a módszer elősegíti az érzelmi tudatosság fejlődését, hiszen a résztvevők nemcsak saját érzéseiket azonosítják, hanem azt is felismerik, hogy bizonyos események milyen pozitív vagy negatív befolyással lehetnek hangulatukra. A gyakorlat támogatja a diákokat abban, hogy tudatosabban kezeljék érzelmeiket és megértsék azok dinamikáját a mindennapi életben, mindemellett pedig arra is rávilágíthat, hogy egy adott helyzetben mindenki másféle „érzelmi utat” jár be.

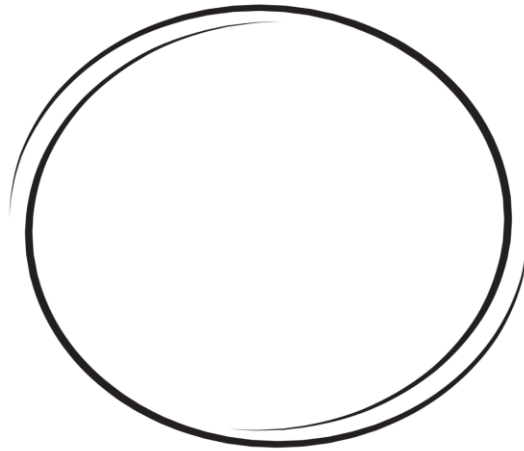
Hangulatkerék

Az érzések térben való megjelenítése mellett lehetőségünk van arra is, hogy vizuális módon jelenítsük meg a nap során átélt érzéseinket. A hangulatkerék gyakorlat ebben segíti a tanulókat. Ez a kör alakú sablon lehetőséget ad arra, hogy a nap folyamán átélt érzelmi állapotokat különböző színekkel jelöljék a gyerekek, az adott érzelem intenzitásának megfelelően. A színezés során a tanulók saját színjelöléseik segítségével kategorizálhatják érzéseiket, ezzel tudatosabbá téve a nap során átélt érzelmi változásaikat. A gyakorlat végén közös megbeszélés során reflektálhatnak arra, hogy milyen események váltották ki az adott érzelmeket, és hogyan befolyásolták az általános hangulatukat a nap folyamán.

Érzések szivárványa

.....

“Hangulatkerék”



3. ábra: A szerző archívuma

Érzelem-vászon

Az érzések vizuális megjelenítése egy kis kreativitással rengeteg módon megtörténhet. Az „érzelemvászon” gyakorlat során alkotótevékenységen keresztül fejezhetik ki aktuális érzelmi állapotukat a gyerekek, például rajzolással, festéssel vagy kollázskészítéssel. A vizuális megjelenítés lehetőséget biztosít az érzelmek tudatosítására, mélyebb megértésére és az önreflexióra is. A gyakorlat során a tanulók szabadon választhatnak különböző művészeti eszközöket, miközben a szín- és eszközhasználat segíti őket abban, hogy érzelmi állapotukat még pontosabb felismerhessék és kifejezhessék.

Érzelmek felismerése és kommunikációja

Ebben a gyakorlatban a diákok párokban dolgoznak, ahol egyikük egy érzelmet kifejező képet lát, míg társa háttal ül, így nem láthatja azt. A feladat során a kép szemlélője szavakkal írja körül az ábrázolt érzelmet anélkül, hogy annak nevét kimondaná. A másik tanuló ennek alapján próbálja meg kitalálni, milyen érzelmről van szó. A gyakorlat végén közösen megvizsgálják a képet, és megbeszélik, milyen érzéseket váltott ki belőlük, milyen asszociációk kapcsolódtak hozzá, valamint melyek voltak azok a vizuális jegyek, amelyek az adott érzelem felismerését segítették. Ez a tevékenység hozzájárul az érzelmi tudatosság fejlesztéséhez, valamint erősíti a verbális és nonverbális kommunikációs készségeket.

Szerepjáték – érzelemdetektív

A gyerekek iskolai és mindennapi életből vett szituációkat jelenítenek meg, amelyeket társaik megfigyelnek és elemeznek. Az érzelmek tudatosítását a nézők aktív részvétele segíti: a jelenet végén egyesével felállhatnak, megérinthetik annak a szereplőnek a vállát, akinek az érzelmeit szeretnék megfogalmazni, kihangsúlyozni, majd elmondják, mit gondolnak, mit érezhetett az adott szereplő és miért. Fontos, hogy egy szereplő akár többféle érzelmet is átélhetett a jelenet során, így többféle értelmezés is felszínre jöhet. A játék végén a résztvevők egy közös reflexiós beszélgetés során dolgozzák fel tapasztalataikat. Kiemelt jelentőségű, hogy a szereplők tudatosan „lerázzák magukról” a szerepeiket – például egy szimbolikus mozdulat vagy rituálé segítségével –, hogy visszatérjenek saját érzelmi állapotukhoz. A gyakorlat fejleszti az empátiát és az érzelemfelismerési készségeket.

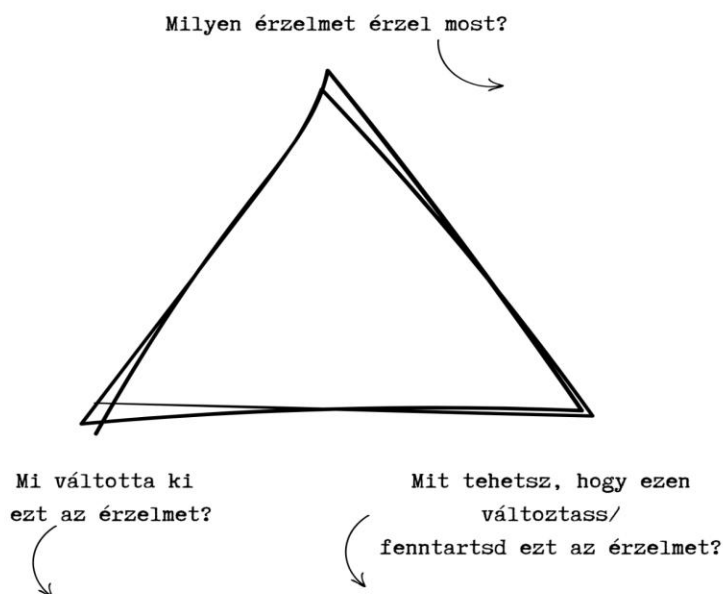
Az „érzesháromszög” gyakorlat – az érzelmi tudatosság és megoldásorientált gondolkodás fejlesztése

Az érzelmi intelligencianöveléséhez elengedhetetlen, hogy az érzelmi állapotok felismerése mellett a gyermekek tudják, változtathatnak azon az adott érzésen, amit éppen éreznek. Az érzelmek felismerése mellett tehát nagyon fontos, hogy képesek legyenek az érzések okait azonosítani és az érzelmi állapotokat hatékony módon kezelni. Az érzesháromszög gyakorlat célja, hogy segítse a diákokat az érzelmi tudatosság fejlesztésében, miközben a helyzetekre adott reakcióik tudatos megváltoztatására is lehetőséget ad. A gyakorlat a következő három alapvető kérdés köré épül, amelyek segítenek a diákoknak az érzelmek mélyebb megértésében és azok hatékony kezelésében: *Mit érzel most? Mi váltotta ki ezt az érzést? Mit tehetsz, hogy ezen változtass?* E három kérdés segíti a diákokat abban, hogy ne csupán az érzelmi válaszokat azonosítsák, hanem azokat a konkrét tényezőket is megértsék, amelyek az érzelmeket kiváltják. A harmadik kérdés pedig lehetőséget ad arra, hogy a tanulók konstruktív megoldásokat találjanak, amelyek elősegítik az érzelmi reakciók kezelését és azok kontrollált kifejezését.

A pedagógus első lépésként vázol egy konkrét helyzetet, amely érzelmeket válthat ki. Ez a helyzet lehet egy fiktív történet, egy valósághű iskolai szituáció vagy akár egy általános társas helyzet, amelyben érzelmi reakciók jelenhetnek meg. A tanulók ezt a helyzetet elemzik a három kérdés mentén:

1. **Mit érzel most?** – A diákok azonosítják saját érzelmi reakcióikat. Ekkor a pedagógus segíthet abban, hogy a tanulók pontosabban kifejezzék az érzelmeiket (pl. harag, félelem, szomorúság, öröm).
2. **Mi váltotta ki ezt az érzést?** – A tanulók ezt követően megpróbálják feltárni, hogy mi okozta az érzelmi reakcióikat. Fontos, hogy a diákok ne csupán a helyzetet, hanem a saját értelmezésüket és reakcióikat is elemezzék, így megérthetik, hogyan befolyásolják az érzelmeiket a gondolataik és előítéleteik.
3. **Mit tehetsz, hogy ezen változtass?** – A végső kérdés a változtatás lehetőségeit célozza, amely segít a diákoknak megtanulni, hogyan reagáljanak konstruktívan az érzelmi helyzetekre. A diákoknak alternatív viselkedéseket, megoldásokat kell keresniük, amelyek lehetővé teszik számukra, hogy hatékonyabban kezeljék az érzelmi állapotokat és a felmerülő konfliktusokat.

Érzés – háromszög



4. ábra: A szerző archívuma

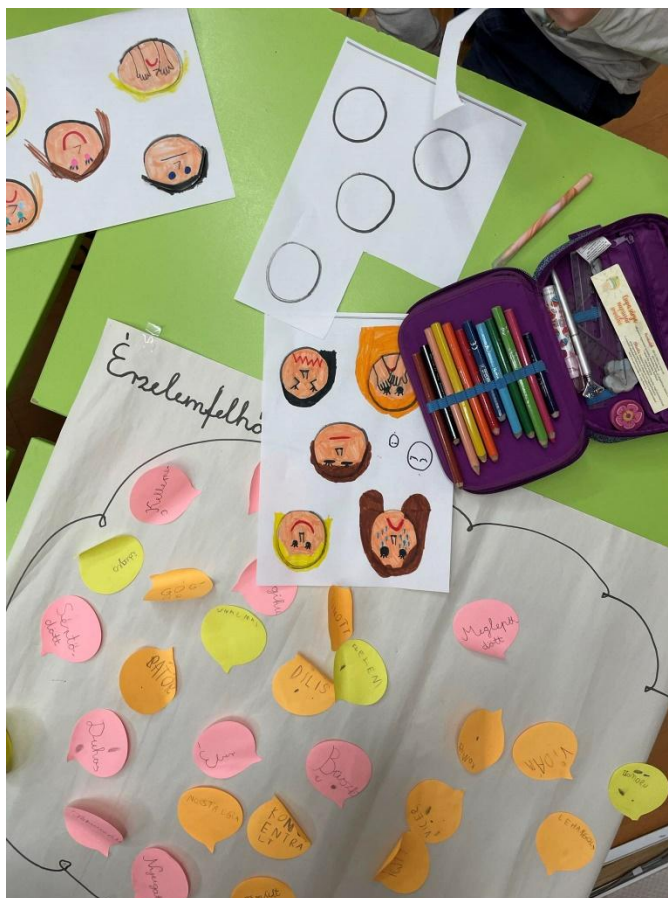
Ez a gyakorlat kulcsfontosságú abban, hogy a diákok képesek legyenek felismerni és megérteni érzelmeiket, valamint azokat tudatosan irányítani. A kérdések segítenek abban, hogy a tanulók ne csupán a helyzetek külső tényezőire, hanem a belső érzelmi reakcióikra is figyeljenek, és így képesek legyenek azok tudatos kezelésére. Az érzelmek kiváltó okainak megértése lehetőséget

biztosít arra, hogy a diákok elgondolkodjanak saját viselkedésükön és reakcióikon, valamint azokon a tényezőkön, amelyek befolyásolják érzelmi állapotukat.

A gyakorlat harmadik kérdése, amely a változtatás lehetőségére összpontosít, segít abban, hogy a diákok a problémákat ne csupán passzívan éljék meg, hanem aktívan, megoldásorientált módon kezeljék őket. Ez hozzájárul a problémamegoldó képességek és az érzelmi rugalmasság fejlesztéséhez, ami elengedhetetlen a társas interakciókban való sikeres részvételhez.

A gyakorlat végén a pedagógus lehetőséget biztosít a diákoknak, hogy megosszák egymással az elemzett helyzeteket és megoldási javaslataikat. A közös beszélgetés során a diákok nemcsak egymás tapasztalataiból tanulhatnak, hanem lehetőségük nyílik arra is, hogy megvitassák, hogyan alkalmazhatják a gyakorlatot a mindennapi életükben. A pedagógus segíti a diákokat abban, hogy reflektáljanak az érzelmi reakcióikra, és a tanulók közösen dolgozzanak ki olyan stratégiákat, amelyek segítenek az érzelmi állapotok konstruktív kezelésében.

Ez a gyakorlat lehetőséget biztosít arra, hogy a diákok ne csupán felismerjék az érzelmeiket, hanem képesek legyenek azok okait is azonosítani és megoldásokat találni a helyzetek kezelésére. Az érzelmi tudatosság és a problémamegoldás képességei az érzelmi intelligencia fejlesztésének alapvető pillérei, amelyek hozzájárulnak a tanulók személyiségfejlődéséhez és a társas kapcsolataik javításához.



Érzelemfelismerés és empátia fejlesztése – az empátiakártyák alkalmazása

A gyermekek érzelmi intelligenciájának fejlesztésében kiemelt szerepet kap az empátia képessége, amely lehetővé teszi számukra, hogy felismerjék és megértsék saját és mások érzelmi állapotait. Az empátia fejlesztése hozzájárul a szociális kompetenciák erősítéséhez és segíti a társas kapcsolatok harmonizálását. Az empátiakártyák alkalmazása egy olyan módszer, amely az érzelemfelismerés és empatikus reakciók tudatosítását célozza, ezáltal erősítve a diákok érzelmi intelligenciáját.

A gyakorlat során a pedagógus előre elkészített kártyákat használ, amelyek különböző érzelmeket ábrázolnak, például örömet, szomorúságot, haragot, félelmet vagy meglepetést. A kártyák minden egyes érzelmet szimbólumokkal, színekkel vagy képekkel jelenítenek meg, amelyek segítenek a diákok számára az érzelem azonosításában és azonosíthatóvá tételében. A gyakorlat első lépéseként minden diák húz egy kártyát, majd a kártya alapján egy rövid történetet alkot, amelyben az adott érzelem szerepel. A történet elmondását követően a diákok reflektálnak arra, hogyan érezték magukat az érzelem kifejezésére adott válaszukban, valamint hogyan érzékelték mások reakcióit.

A gyakorlat célja, hogy a diákok nemcsak saját érzelmeiket ismerjék fel és értékeljék, hanem megtanulják, hogyan reagáljanak mások érzelmi állapotaira is empátiával. Ezenfelül, a kártyák segítségével a gyerekek képesek lesznek árnyaltabban megérteni az érzelmek különböző megnyilvánulásait, ami elősegíti a szociális készségek fejlődését és az egészséges, támogató társas kapcsolatok kialakítását.

A gyakorlat végén a pedagógus egy közös beszélgetés keretében segíti a diákokat abban, hogy reflektáljanak a tapasztalataikra. A beszélgetés során hangsúlyos szerepet kap az érzelmek és a társas interakciók tudatos figyelemmel kísérése, valamint annak megértése, hogy az empátia nem csupán az érzelmek felismeréséből, hanem azok megfelelő reagálásából is áll. Ez a gyakorlat hozzájárul az érzelmi intelligencia fontos komponenseinek, az önreflexiónak és az érzelmek kezelésének a fejlesztéséhez.

Tükörgyakorlat – a testi és érzelmi reflektálás fejlesztése

Az érzelmi intelligencia fejlesztése szoros összefüggésben áll a saját érzelmi reakciók felismerésével és azok megfelelő kifejezésével. A testi érzékelés és az érzelmi állapotok közötti kapcsolat mélyebb megértése alapvető az érzelmek hatékony kezelésében és a társas kapcsolatokban való érdemi részvételben. A tükörgyakorlat egy olyan módszer, amely lehetőséget biztosít a diákok számára, hogy tudatosan figyeljék meg saját és mások érzelmi állapotait, és azok kifejezését a testbeszédén keresztül. Ez a gyakorlat hozzájárul a test és érzelem közötti kapcsolat megértéséhez és a testbeszéd tudatos használatához mint az érzelmi állapotok kifejezésének eszközéhez.

A gyakorlat során a diákok párokban dolgoznak. Az egyik diák egy adott érzelmét (például dühöt, örömet, szomorúságot) ábrázol a testbeszédével, miközben a másik diák figyel és próbálja azt

leképezni a saját testével. A diákok a gyakorlat során a különböző érzelmek kifejeződésének finom árnyalatait fedezik fel, miközben megtanulják, hogy az érzelmek nem csupán verbális kommunikációval, hanem a nonverbális jelekkel is közvetíthetők. A gyakorlat közben a pedagógus figyelemmel kíséri a diákok interakcióját, és segít abban, hogy az érzelmek kifejezése során tudatosan kezeljék a saját és mások érzéseit.

A tükörgyakorlat kulcsfontosságú abban, hogy a diákok képesek legyenek az érzelmi kifejezés és a testbeszéd közötti összefüggéseket felismerni és értelmezni. A gyakorlat különösen hasznos abban, hogy a tanulók saját érzelmi reakcióikra is jobban rálássanak, és hogy megtanulják, hogyan használják a testüket az érzelmeik tudatos kifejezésére. A reflektálás során a diákok megosztják egymással tapasztalataikat, és a pedagógus segíthet abban, hogy tudatosabbá váljanak az érzelmek kifejezésében és kezelésében.

Ezen gyakorlatok eredményeként a diákok nemcsak az érzelmek és testbeszéd közötti kapcsolatot ismerik meg, hanem lehetőségük nyílik a szociális és érzelmi kompetenciáik fejlesztésére, elősegítve ezzel a tudatos és egészséges társas interakciókat. A tükörgyakorlat erősíti a tanulók önismeretét és segíti őket abban, hogy jobban megértsék saját érzelmi reakcióikat és azok hatásait másokkal való kapcsolataikban.

Az érzelmi intelligencia fejlesztése kulcsfontosságú a társas készségek és az érzelmek kezelésében, és hozzájárul a szociális kapcsolatok harmonizálásához. A bemutatott gyakorlatok nemcsak az érzelmi intelligencia fejlesztését szolgálják, hanem lehetőséget adnak arra is, hogy a tanulók tudatosan formálják önmagukat, felismerjék és megerősítsék erősségeiket. A fentebb bemutatott érzelmi intelligenciát fejlesztő gyakorlatokkal a pedagógusok hatékonyan támogathatják diákjaikat érzelmi tudatosságuk növelésében, valamint a személyes fejlődésükben. És hogy mindez miért olyan fontos? Az érzelmi intelligencia fejlesztése hosszú távon hozzájárul a tanulók pozitív önképének kialakulásához és a harmonikus társas kapcsolatok építéséhez, így elősegíti a személyes és közösségi jólétüket is.



6. ábra: A szerző archívuma

Molnár Balázs

A művészi látásmód intelligenciájának (MLI) koragyermekkori fejlődéstámogatása

A többszörös intelligencia elmélete

A XX. század elején Alfred Binet (1857–1911) és Théodore Simon (1873–1961) kidolgozták az első jól használható mérőeszközt az emberi intelligencia vizsgálatára. Az intelligencia kutatása ezután gyorsan a pszichológia egyik legnépszerűbb ágává vált, a következő évtizedekben sorra születtek az újabbnál újabb elméleti felismerések, és a mind árnyaltabb eredményeket felmutató, gyakorlatban is jól használható tesztsomagok. Ezzel párhuzamosan egyre inkább érlelődött az a felismerés is, hogy az intelligencia nem egységes komplexum az emberi pszichében, hanem további összetevőkre bomlik. Charles E. Spearman (1863–1945) brit pszichológus két faktort határozott meg (g-faktor: általános intelligencia, s-faktor: speciális értelmi képességek), majd az 1930-as években Louis L. Thurstone (1887–1955) amerikai pszichológus hétfaktoros modellt dolgozott ki (az általa meghatározott hét primer faktor: verbális kifejezőkészség, verbális értés, számolás, emlékezet, észlelési gyorsaság, következtetési képesség, térbeli percepció). Joy P. Guilford (1897–1987) rendszerében a faktorok száma már száz fölé emelkedett. Az 1950-es években kidolgozott modellje százhusz faktort tartalmazott, amelyet később száznyolcvan faktorig bővített (Kárpáti, 2016).

A paradigmaváltást Howard E. Gardner (1943–), a Harvard Egyetem professzora hozta el, aki 1983-ban publikálta a „többszörös intelligencia” elméletét, amelyben a faktoriális megközelítésen túllépve több, egymástól alapjaiban elkülönült intelligencia létezését feltételezte az emberi személyiségen belül (Gardner, 1983). Az elmélet eredeti formájában hét ilyen különálló intelligenciát határozott meg:

1. nyelvi,
2. logikai-matematikai,
3. téri-vizuális,
4. testi-mozgásos,
5. zenei,
6. társas (interperszonális),
7. személyes (intraperszonális).

Gardner már ekkor is hangsúlyozta, hogy elképzelhetők további, önálló emberi intelligenciák is. A kilencvenes években tovább bővítette a rendszerét az önálló természeti (naturalisztikus, ökológiai) intelligenciával, illetve nem vetette el egy egzisztenciális intelligencia létezését sem, amely egyfajta filozófiai intelligencia, és az élet nagy kérdései iránti nyitottságot, elmélyültséget jelent (Dezső, 2022).

Más szerzők is foglalkoztak – több-kevesebb tudományos alapossággal – önálló intelligenciák meghatározásával, így érzelmi intelligenciával, kulturális intelligenciával, vezetői intelligenciával, pedagógiai intelligenciával, pénzügyi intelligenciával, szexuális intelligenciával is találkozhatunk a szakirodalomban. A Gardner által is vizsgált, majd külön területként elvetett spirituális intelligencia tárgykörében szintén jelennek meg publikációk. Látványos azonban, hogy a számos művészetpszichológiai, művészetpedagógiai publikáció

ellenére is, külön művészeti intelligenciával foglalkozó koncepcióval nem találkozhatunk. Mi lehet ennek a magyarázata?

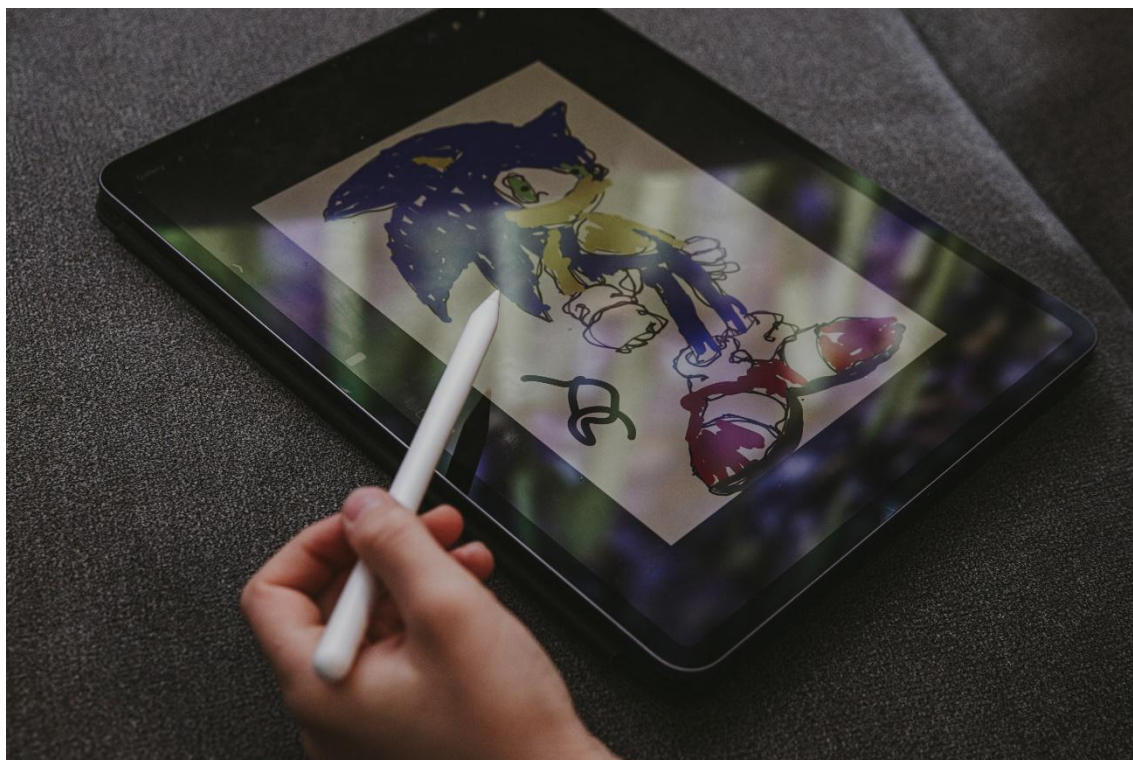
Az önálló művészeti intelligencia hiánya

Gardner elméletét áttekintve egyértelmű, hogy számos intelligenciának igen szoros köze van a művészetekhez, ugyanakkor külön művészeti intelligenciát mégsem tartalmaz a koncepció. Maga Gardner is elvetette azt, hogy létezne külön művészeti intelligencia, ennek pedig az az oka, hogy minden önálló intelligenciának meg kell felelnie nyolc kritériumnak. Ezeket a kritériumokat Gardner a hetvenes évek óta folyamatosan fejleszti. A kritériumrendszer jelenlegi állapotát Dezső Renáta Anna (2022) így foglalja össze:

- „1. Határozottan elkülönülő neurális reprezentációval bír, az idegrendszeren belül adott terület struktúrája és működése megkülönböztethető egyéb területekétől, s ez agysérülések megfigyelése mentén is kimutatható.
2. Evolúciós biológiai alapokon áll, azaz az embert rendszertani szempontból megelőző főemlősökben vagy más fajokban is megmutatkozik, tehát vélelmezhetően a túlélést segítő értékkel bír.
3. Alapvető működése vagy működés-sorozatai beazonosíthatóak és szükségesek a hozzá rendelhető megnyilvánulásokhoz.
4. Intézményes oktatási keretek közt vagy azon túl bevett szimbólumrendszerekben leírható.
5. Határozottan elkülöníthető fejlődési ívet ír le, azaz különböző megnyilvánulási formái egymástól eltérő mértékben és utakon fejlődnek.
6. Relatív izolációja látható kiemelkedő tehetségeknél, autisztikus zseniknél vagy más, kivételes populáción, akik adott területen feltűnően magas teljesítményt produkálnak, miközben más területeken átlagos vagy alacsony színvonalon teljesítenek.
7. Megkülönböztethető kísérleti pszichológiai feladatok által.
8. Pszichometriai intelligenciatesztek eredményei alapján alátámasztható.” (Dezső, 2022, 20)

A fenti kritériumok közül számosnak eleget tesz a művészeti tevékenységekben megnyilvánuló intelligencia (pl. „Intézményes oktatási keretek közt vagy azon túl bevett szimbólumrendszerekben leírható.”), ugyanakkor több olyan kritérium is van, amely látszólag megugorhatatlan kihívás elé állítja az elméletalkotókat (pl. pszichometriai eljárásokkal mennyire mérhetők a művészeti tevékenységek, vagy elkülönülő neurális reprezentációval bír-e általában a művészet).

Ezek a kihívások elsősorban a művészeti tevékenységek sokféleségére vezethetők vissza. Thomas Munro (1897–1974) egy 1957-es tanulmányában négyszáz művészeti tevékenységet próbált klasszifikálni a kertészkedéstől kezdve a tipográfián át a gasztronómiáig (Munro, 1957). Munro listájában pedig természetesen nem szerepelhettek még olyan tevékenységek, mint Regina M. Rizzo 2021-es listájában: stylist tevékenységek, webdizájn vagy a podcastkészítés (Rizzo, 2021). Ez a szerteágazó, egységes kognitív platformra nehezen hozható sokszínűség jelentősen akadályozza azt, hogy a művészet megfelelően alátámasztható, önálló intelligenciaként jelenjen meg a többszörös intelligencia elméletében.



Fotó: Nagy Fanni

A művészi látásmód intelligenciája (MLI)

A probléma azonban alighanem megszüntethető, ha nem a sokféle lehetséges művészeti tevékenységre fókuszálunk, hanem azt próbáljuk megragadni, hogy miként tekintenek a művészek a világra. Van-e valamilyen sajátos művészi szemléletmód, látásmód, ahogy egy művész vagy művészi beállítottságú személy a világhoz és a saját életéhez áll? Ez a fajta megközelítés hasonló a Gardner által is elfogadhatónak tartott naturalisztikus és egzisztenciális intelligenciák értelmezési keretéhez. Ha vetünk egy pillantást Sadiku, Ashaolu és Musa (2020) naturalisztikus intelligencia meghatározására, akkor könnyen felfedezhetjük az analógiát: „A naturalista intelligencia az egyén érdeklődését jelenti az állatok, növények és ezek „természetes” világa, illetve az őket érintő természetközeli munka iránt. Ez a képesség a természetes környezet mintáinak azonosítását és osztályozását is jelenti. A naturalista intelligenciával rendelkező személyek érzékenyek a természet iránt és értékelik azt.” (Sadiku – Ashaolu – Musa, 2020, 1). Egy erős művészeti látásmóddal rendelkező személy hasonlóan jellemezhető a művészetek területén: érdeklődik a művészetek iránt, szívesen végez ilyen jellegű tevékenységeket, képes az ezzel kapcsolatos mintázatok felismerésére, illetve érzékeny a művészeti szép irányában, értékeli ezt.

A művészi vagy művészeti szemléletmód leírására a szakirodalomban is több példát láthatunk. Ezek a törekvések általában nem használják az „intelligencia” kifejezést a „művészi látásmódra”, azonban beilleszthetőknek tűnnek a gardneri paradigmába. A művészi látásmód, létmód legáltalánosabb megközelítéseire az is jellemző, hogy egyfajta archetípusként kezelik a „művészt”, aki akkor is az, ha nem folytat művészi tevékenységet.

Jeff DeGraff és Stanley DeGraff „Innovációs kód” modelljükben (2017) négy innovátor típust különböztetnek meg: a mérnököt, az atlétát, a bölcsőt és a művészt. A művész látásmódja a következő erősségekre épül:

- „kreatív, (...) kifejező, nagy a képzelőereje
- rugalmas, adaptív
- optimista, lelkes
- elfogadja a kudarcot, mer kockázatot vállalni
- konceptuális, az összképet szem előtt tartó gondolkodó.” (DeGraff – DeGraff, 2020, 107)

Természetesen „művészspecifikus” kihívásokkal is szembe kell nézniük, amely főleg elhamarkodottságból, szétszórtságból, a szabályok áthágásából, a realitástól elrugaszkodó tervkészítésből fakad. Mivel a DeGraff szerzőpáros az innovációra koncentrált, így az sem meglepő, hogy a „művész” típusához olyan nem-művészeket sorolnak, mint Steve Jobs, Larry Page és Elon Musk (DeGraff – DeGraff, 2020).

A „művész” tehát egyáltalán nem biztos, hogy a művészetekben teljeseedik ki. Ezt támasztja alá Buda László megközelítése is, aki a művészt olyan személyként határozza meg, aki képes a saját életéből „szép filmet” rendezni, olyan „filmrendező”, akire jellemző „A tudatosság fókuszának rutinszerű áthelyezése a művész nézőpontjába, aki képes az egymásnak feszülő belső szereplőket kíváncsian és együttérzően figyelni. Akit az alkotás, az élmény és az önkifejezés érdekel.” (Buda, 2016, 121–122). A művész tehát a saját életéből képes alkotást létrehozni, függetlenül attól, hogy művészeti tevékenységet folytat-e vagy sem. Alkotásként, önkifejezésként, magasszintű élményként élhetünk meg egy tudományos kutatást, egy sportág művelését vagy éppen a családjunk, otthonunk megteremtését és fenntartását is.

Pszichometriai szempontból biztató, hogy a „művész” már létező pszichológiai tesztekben is megjelenik. Carl Gustav Jung (1875–1961) munkássága nyomán dolgozta ki Katharine Cook Briggs és Isabel Myers Briggs az MBTI (Myers–Briggs Type Indicator) személyiségvizsgáló tesztet, amelyet sokszor használnak munkahelyi környezetben, coaching folyamatokban, de az önismereti céllal történő használata is népszerű. A teszt 16 személyiségtípussal dolgozik. Ezek közül az ún. ISFP (I: introvertált, S: érzékelő, F: érző, P: észlelő) típusra hivatkoznak gyakran úgy, hogy az ebbe a típusba tartozó személyek testesítik meg az alkotót vagy művészt (Németh, 2016).

A chicagói Adler Egyetem által közzétett tesztleírásban az alábbi fő jellemzőkkel írják le az ISFP („The Artist” – „a művész”) személyeket:

- „éles tudatosság jellemzi őket a környezetükről
- a jelen pillanatban élnek
- élvezik a lassabb tempót – szeretnek időt szakítani a jelen pillanat élvezetére
- nem szeretnek elméletekkel vagy elvont gondolatokkal foglalkozni, hacsak nem látnak benne gyakorlati lehetőséget
- hűségesek és lojálisak a számukra fontos emberekhez és gondolatokhoz
- individualisták, nem akarnak sem vezetni, sem követni
- valójában komolyan veszik a dolgokat, bár gyakran tűnhet úgy, hogy nem
- különleges kötődésük van a gyerekekhez és állatokhoz
- csendesek és visszafogottak, kivéve olyan emberekkel, akiket nagyon jól ismernek
- megbízhatók, érzékenyek és kedvesek
- szolgáltatás-orientáltak; arra törekednek, hogy másokon segítsenek

- rendkívül jól fejlett az esztétikai érzékük, megbecsülik a szépséget
- jellemzően eredeti, nem szokványos emberek
- gyakorlati módon tanulnak a leghatékonyabban
- nem szeretik, ha szigorú ütemtervekhez, szabályokhoz kell alkalmazkodniuk
- térre és szabadságra van szükségük ahhoz, hogy a dolgukat a maguk módján tegyék
- nem szeretik a hétköznapi, rutinfeladatokat, de ha szükséges, elvégzik azokat is” (MBTI Personality Test, 109–110).

A fentiek alapján körvonalazhatók azok a sajátosságok, amelyek egy magas művészi intelligenciával rendelkező személyt jellemezhetnek. Ezek közül kiemelendő, hogy (1.) alkotó módon áll a világhoz, (2.) felismeri és kifejezi a lelki történéseit, (3.) elsősorban a tapasztalati világból indul ki, kevésbé elméleti a perspektívája, és (4.) fokozott szabadságigény jellemzi. Ez utóbbi jellemző valószínűleg a nagyobb önkifejezés iránti igénnyel is kapcsolatban áll. Mindezek mellett jellemző rá, hogy (5.) képes valamilyen nagyobb egész részeként szemlélni önmagát, és (6.) ha nem is feltétlenül alkotó művész, de az esztétikai minőségek iránt fokozottan érzékeny. Az esztétikai minőség lehet valamilyen alkotó vagy befogadó művészeti tevékenység, de egy „szép” egyenletben, egy remekül sikerült családi programban vagy egy nagytakarítás után előálló harmonikus rendben is megmutatkozhat ez a fajta fogékonyság.

Összefoglalva elmondhatjuk, hogy ha eltekintünk a konkrét művészeti tevékenységekben megmutatkozó teljesítményektől, és egy általánosabb szemléletmódként kezeljük a művészi látásmódot, akkor egy olyan intelligenciához jutunk, amelynek esélye van a többszörös intelligencia elméletének keretein belül is megállni a helyét. Ezt a reményt erősítheti az is, hogy már napjainkban is léteznek olyan pszichológiai tesztek (MBTI, Holland-féle érdeklődés teszt stb.), amelyek valamilyen szinten kezelni, mérni tudják az általános értelemben vett „művész” jellemzőit.



A művészi látásmód intelligenciájának fejlődéstámogatása

Ahogy a gardneri rendszerben is a legtöbb intelligencia fejleszthető, azok kibontakozását elő lehet segíteni vagy éppen gátolni, így a művészi látásmód intelligenciája esetében is valószínűleg fejleszthetők, támogathatók a kapcsolódó képességek. A következőkben olyan szempontokat jelenítünk meg, amelyek hozzájárulhatnak a művészi látásmód intelligenciájának fejlődéstámogatásához, már kisgyermekkorban is. Természetesen ezek pontos hatásának, szerepének empirikus tisztázása még várat magára.

Szélesspektrumú alkotótevékenység

Törekedjünk arra, hogy a hagyományos kisgyermekkori alkotótevékenységek körét minél inkább bővítsük. Tapasztalják meg a gyermekek azt, hogy az élet valamennyi területéhez alkotó módon állhatnak, támogatni kell – Loris Malaguzzi szavaival élve – a „száz nyelvet”, amelyen egy-egy kisgyermek „beszél” képes (Vargáné Nagy, 2018).

Ne csak a hagyományos művészeti tevékenységekben (ilyen pl. a rajzolás, festés, éneklés, mesehallgatás) lássuk meg az alkotás lehetőségét, hanem tudatosan kínáljunk fel egyéb művészeti tevékenységeket (pl. landartot, kártyavárépítést, sütidíszítést, fotózást), vagy a művészeteken kívüli területeken is alkossunk (ilyen pl. a hétköznapi eszközök kreatív használata, programozás [padlórobotok, Scratch Junior stb.], kísérletek „kitalálása”, kötetlen beszélgetések [szövegalkotás, verbális önkifejezés]).

Szabad választás gyakori biztosítása

Nemcsak a játékban (szabadjáték), hanem egyéb tevékenységekben is biztosítanunk kell a szabad választás lehetőségét. A szabad választás megtapasztalása a kreatív légkör egyik lényeges összetevője is (Russ – Fiorelli, 2010), mindezek mellett láthattuk az előzőekben is, hogy a „művész” létmódjának, így valószínűleg a művészi látásmód intelligenciájának is egyik jellemzője és előfeltétele. A játék szabadsága mellett biztosítsuk minél többször *a művészeti tevékenységek szabadságát* (pl. témában, módszerben, időtartamban, helyben), *a kutatás, felfedezés szabadságát* (pl. kísérletezés, „vizsgálgatás”, kérdezés, vitázás, szerelés, építés, kipróbálás) vagy éppen *a döntésekben való részvétel szabadságát* (pl. közös szabályalkotás, programtervezés, dekoráció, játékbeszerzés).

Alkotási lehetőségek felismerése

Találjuk meg az eredendően nem alkotásközpontú tevékenységekben vagy eszközökben az alkotás lehetőségét. Például a digitális eszközökben ne egyszerűen a színes fejlesztő feladatokkal teli platformot lássuk, hanem használjuk ezeket az eszközöket alkotásra. A gyermekekkel közösen – vagy hagyva a gyermekeket önállóan tevékenykedni – rajzoljunk, fotózzunk, szerkesszünk képet, hangot, videót ezekkel az eszközökkel, de alkothatunk kreatív animációkat, vezethetünk közösen csoportblogot vagy akár videósatornát is. A cél az, hogy minél több hétköznapi helyzetben lássuk meg, láttassuk meg a gyermekekkel a kreatív önkifejezés lehetőségét.

Teremtsünk alkotásközpontú tanulási helyzeteket

A modern pedagógiai felismerések ellenére is gyakran találkozhatunk a kisgyermekkorai nevelés helyszínein a passzív, felnőttközpontú ismeretátadással. A felnőtt, a pedagógus, elmagyaráz valamit a gyermekeknek, jobb esetben szemléltetve azt valamilyen eszközzel vagy audiovizuális segédanyaggal.

Jóval korszerűbb és gyermekközpontúbb tanulási helyzeteket hozhatunk létre, ha a tanulási folyamatokat aktív, tevékenységközpontú paradigmában szervezzük (Katona – Konrád – Perlusz – Polányi – Porogi – Sisa, 2020). Ebben az esetben a gyermekek már aktív résztvevői a tanulási folyamatnak, a pedagógus magyarázatai és bemutatása helyett saját maguk is tevékenykednek, kipróbálhatnak eszközöket, játszhatnak azokkal. Lépünk azonban tovább, és szervezzünk alkotásközpontú tanulási helyzeteket. Az alkotásközpontú tanulásban a pedagógus már arra is figyel, hogy a tevékenységek során új produktumok, alkotások vagy a gyermekek által kreált új felismerések szülessenek meg.

A három tanulási mód közötti különbséget talán jól szemlélteti a következő példa, amely a széleenergiát exponálja a gyermekek számára:

- felnőttközpontú, passzív tanulás: a pedagógus beszél a széleenergiáról és szélerőműveket mutat be képek, videók segítségével;
- tevékenységközpontú tanulás: a gyermekek már tapasztalati úton kipróbálhatják a széleenergia működését, például szélkerekekkel játszhatnak;
- alkotásközpontú tanulás: a gyermekek széleenergiát hasznosító eszközöket alkotnak (pl. szélkereket vagy (játék) vitorláshajót építenek), esetleg inspiráljuk és hagyjuk őket, hogy a szabad alkotótevékenységeikben (pl. rajzolás) ilyen eszközöket jelenítsenek meg.

Egyéni idő és optimális idő biztosítása

Minden embernek szüksége van egyéni, egyedül töltött időre. Ennek mértéke személyenként nagymértékben változhat. A kreatív gyermekekre fokozottan jellemző, hogy jobban igénylik a magányt, mivel az álmodozás, a fantázia egyedüllét során intenzívebben tud működni. A művészi látásmód intelligenciájának fejlődését támogathatja, ha figyelünk erre a szempontra is, és lehetővé tesszük a gyermekek számára az egyéni időt, az egyéni tevékenységek – beleértve a fantáziamunkát is – választhatóságát. Ehhez szükséges a csoportszobák, de a külső terek átgondolása is, ahol kialakíthatók többé vagy kevésbé elszeparált „csendes sarkok”, „gondolkodó fotelek, padok” vagy akár sétautak. Amennyiben társas tevékenységeket szervezünk, ne hanyagoljuk el a diádikus (páros), legfeljebb triádikus (háromszemélyes) helyzeteket sem. A páros, legfeljebb háromfős csoportok mélyebb és az önkifejezésre nagyobb lehetőséget biztosító helyzeteket teremtenek, mint amik a nagyobb létszámú csoportok esetében létre tudnak jönni (Gordon, 2010).

Környezeti szempontok

A magas MLI-vel rendelkező emberek szeretik szép dolgokkal körbevenni magukat, érzékenyek az esztétikai minőségekre, ezért az esztétikus és inspiráló természeti és tárgyi környezet kialakítására a kisgyermeknevelés intézményes színterein is figyelni kell.

A kreativitást, az alkotóerő kibontakozását, az önkifejezést is alapvetően befolyásolja, hogy a gyermekek mennyire érzik biztonságosnak, otthonosnak a környezetüket. Így az esztétikai minőségeken túl a kialakított térnek az otthonosság azon érzetét is meg kell adnia a

gyermeknek, ahol biztonságban vannak, segítik, elfogadják és szeretik őket (Russ – Fiorelli, 2010). Jellemző módon a természeti környezet (pl. füves, fás udvarkialakítás) szintén inspiráló és jóllétet fokozó hatású, ezért törekedjünk arra, hogy a gyermekek akár intézményen belül, akár azon kívül, minél többször találkozhassanak a természet világával.

Az eszközök széles repertoárjának beszerzése nem ritkán anyagi nehézségekbe ütközik, azonban ezeket néha jól ki lehet váltani azzal, ha a hétköznapi eszközöket fokozottabban vonjuk be a pedagógiai folyamatokba. Drága játékszerek helyett egy fakanál, lábas, néhány régi ruhadarab is kreatív tevékenységekre ösztönözheti a gyermekeket. Természetesen minden eszköz annyit ér, amennyire az ténylegesen elérhető a gyermekek számára, például szabadon sorakoznak a polcokon, amelyekhez külön engedély nélkül hozzáférhetnek.

Érzelmek kifejezése, empátiafejlesztés

A művészi látásmódra jellemző, hogy nagy szerepet kap benne az önkifejezés, beleértve az érzelmek kifejezése is. Ennek megfelelően az érzelmek kifejezésének és az empátiafejlesztésnek tudatosan nagy teret kell biztosítani a kisgyermeknevelés intézményi helyszínein is. Óvodáskorban különösen jó lehetőséget biztosítanak erre a szerepjátékok, a bábozás, a körjátékok, a mesélés és természetesen a különböző művészeti alkotótevékenységek (rajzolás, éneklés stb.). Természetesen élhetünk célzottabb módszerekkel is, az érzelmi kártyákkal való játékoktól kezdve a gyermekek történetmesélésén keresztül a beszélgetőkörökig (Kasik, 2017).

Eredménycentrikusság helyett folyamatorientáltság

Hagyjunk időt az elmélyedésre, szemlélődésre. Ne szakítsunk félbe csak azért alkotófolyamatokat, önkifejezést biztosító szabad játékot, mert tíz óra tizenötök már más program szerepel a napirendben, napitervben. Legyen tartalékidőnk, amelyet a gyermekek elmélyedéséhez, önkibontakozásához tudunk biztosítani. Az eredmények hajszolása helyett a folyamatok megélésére helyezzük a hangsúlyt. A művészeti látásmódot az eredménycentrikus rohanás („hajszolt gyermekek”-jelenség – David Elkind kifejezése) különösen megterheli. A művészi látásmód intelligenciájának erősítéséhez valószínűleg többet kell meríteni a slow mozgalmából, erőteljesebben építeni a slow education és a slow parenting elveire is (Kloiber, 2023).



Fotó: Nagy Fanni

Összefoglalás

Gardner elmélete a többszörös intelligenciáról napjaink megkerülhetetlen paradigmája az emberi intelligencia tárgykörében. Ebből az elméletből azonban – noha Gardner rendkívüli jelentőségűnek tekinti a művészeti tevékenységeket – hiányzik az önálló művészeti intelligencia. Ennek háttérében elsősorban az áll, hogy a művészeti tevékenységek rendkívül sokfélék, ezért nehezen alakítható ki számukra egységes elméleti keret. Ezt a problémát azonban valószínűleg meghaladhatjuk, ha túllépünk a művészeti tevékenységek sokféleségén és inkább a világ művészi látásmódjáról beszélünk. Ezen az úton a „többszörös intelligencia” paradigmában is önálló helyet kaphat egy önálló művészi látásmód intelligencia (MLI).

A „művész látásmódjáról”, összetevőiről számos szerző értekezett már, így, ha egyelőre precízen nem is határozhatjuk meg a művészi látásmód intelligenciájának komponenseit, de jó közelítéssel tudunk képet alkotni erről az intelligenciaterületről. Ez pedig lehetővé teszi azt is, hogy gondolatokat fogalmazzunk meg az MLI koragyermekkori fejlődéstámogatásával kapcsolatban.

A művészi látásmód intelligenciájának koragyermekkori fejlődéstámogatására nyolc utat határoztunk meg:

1. A hagyományos művészeti tevékenységeken túlmutató, változatos és gazdag művészeti tevékenységpaletta.
2. A szabad választás gyakoribb biztosítása (nemcsak a játékban, de a művészeti tevékenységben és a világ felfedezésében is).
3. Az eredendően nem alkotó jellegű tevékenységekben és eszközökben is keressük az alkotás lehetőségét.
4. A passzív, felnőttközpontú tanulási helyzeteket váltsuk fel tevékenységekkel, lehetőleg alkotó tevékenységekkel.

5. Figyeljünk az egyéni és optimális (2-3 fős tevékenységek) idő biztosítására.
6. Figyeljünk az esztétikus és inspiráló tárgyi környezetre is.
7. Törekedjünk olyan helyzetekre, ahol az érzelmek kifejezése és az empátia megerősödhet.
8. Eredménycentrikusság helyett folyamatcentrikusak legyünk.

A fenti lehetőségek természetesen egyelőre csak sejtések, empirikus alátámasztásuk a jövő feladata. Ennek ellenére alkalmasak lehetnek arra, hogy átgondoljuk a napi pedagógiai praxisunkat, mennyire adunk lehetőséget a gyermekeknek az önkifejezésre, az alkotásra. Ennek nyomvonalán haladva pedig további szempontok, módszerek és módszeregyüttesek felfedezésére is alkalmunk nyílhat, a pedagógiai folyamatokra adaptálva saját művészi látásmód intelligenciánkat.

Felhasznált irodalom

Buda László (2016): *Mit üzen a lelked? Önfogadás, önszeretet, öngyógyítás a gyakorlatban*. Budapest, Kulcslyuk Kiadó. ISBN: 978-615-5281-36-5.

DeGraff, Jeff és DeGraff, Stanley (2020): *A kreatív gondolkodás eszköztára*. Budapest, Pallas Athéné Könyvkiadó. ISBN: 978-963-573-003-2.

Dezső Renáta Anna (2022): *Intelligenciák - más-kép(p)*. Budapest, Gondolat Kiadó, ISBN: 978-963-556-277-0.

Gardner, Howard (1983): *Frames of Mind*. New York, Basic Books, ISBN: 046-502-508-0.

Gordon, Thomas (2010): *A tanári hatékonyság fejlesztése: a T.E.T. módszer*. Budapest, Gordon Kiadó, ISBN: 9789639766037.

Kárpáti László (2016): *Intelligenciamodellek történeti áttekintése*. In: Magyar Tudomány, 177. évf., 3. sz., 340–356.

Kasik László (2017, szerk.): *Társas problémák és megoldásuk 3–7 évesek körében – Feltárás és segítség. Módszertani segédanyag óvodapedagógusok számára*. Szeged, Mozaik Kiadó, ISBN: 978-963-697-803-7.

Katona Nóra, Konrád Ágnes, Perlusz Andrea, Polányi Viktória, Porogi András és Sisa Péterné (2020): *A tanulás és tanítás súlypontjai*. Eger, Eszterházy Károly Egyetem, ISBN 978-615-6257-03-1.

Kloiber Alexandra (2023): *Lassú nevelés a lassú mozgalomban*. In: Magyar Tudomány, 184. évf., 3. sz., 298–303, DOI: 10.1556/2065.184.2023.3.4

MBTI Personality Test (é.n.). Chicago, USA.

https://publicdocs.adler.edu/LMS/interactives/data/MBTIPersonalityTypeTest/story_content/external_files/MBTI%20Personality%20Type%20Test.pdf (A letöltés ideje: 2024. 09. 17.)

Németh Zita (2016): *Női vezetők kihívásai. A racionalitástól az érzelmi intelligenciáig*. In: Társadalom és Honvédelem, 20. évf., 1. sz., 20–38.

Munro, Thomas (1957): *Four hundred arts and types of art: A classified list*. In. The Journal of Aesthetics and Art Criticism, 16. évf., 1. sz., 44–65.

Rizzo, R. M. (2021): *The Arts' Advantage: Why the Arts Exist and Using Them for Optimal Performance*. San Francisco, California Institute of Integral Studies, doktori értekezés.

Russ, Sandra W, Fiorelli és Julie A (2010): Developmental Approaches to Creativity. In: Kaufman, James C. és Sternberg, Robert J. (szerk.). *The Cambridge Handbook of Creativity*. Cambridge Handbooks in Psychology. Cambridge, Cambridge University Press, 233-249. DOI: 10.1017/CBO9780511763205

Sadiku, Matthew N. O., Ashaolu, Tolulope J., Musa, Sarhan M. (2021): *Naturalistic intelligence*. In. International Journal Of Scientific Advances, 1. évf., 1. sz., 1–4. DOI:10.51542/ijscia.v1i1.1

Vargáné Nagy Anikó (2018): A Reggio pedagógia sajátos szemlélete. In. Uő (szerk.). *Családi nevelés 3*. Debrecen, Didakt Kft., 131–153., ISBN: 978-615-5212-45-1.

Kovács Patrícia

Gyógyító történetek Bevezetés a terápiás mese és a meseterápia világába

Bevezetés

A mesék legegyszerűbb és legtisztább kifejezőeszközei a lelki folyamatoknak. A mesélés során olyan kapcsolat alakul ki a mesélő szülő és a befogadó gyermek között, amit nehéz mással helyettesíteni. Kölcsönös bizalom és lelki megnyugvás jön létre, hiszen a szavakba mély érzelmeket öntünk, melyek különleges és egyedi hangulatot teremtenek mind a szülő, mind a gyermek részére. A kisgyermek gondolkodása konkrét és animisztikus – hisz a természetfeletti erőben –, képes mindent megeleveníteni. A mesék segítik a gyermeket, hogy könnyebben megértse a külvilágot, és ami még fontosabb, a megértés leegyszerűsített képleteként megmutatják számára a helyes irányt. A mese cselekménye egyszerű, egyértelműen bemutatja a jó és rossz oldalt, ahol világosan azonosítható a pozitív világképe és végkifejlete. Hatást gyakorol a gyermek mentális fejlődésére, hogy később felismerje az esetleges problémákat, képes legyen azokat megoldani és tisztában legyen azok következményeivel is. A mesepedagógiai kutatások (Kádár, 2013; Nagy, 2017; Hansági et col., 2017; Hansági et col., 2018; Hermann et col., 2021) rámutattak arra, hogy a rendszeres mesebefogadás jelentős befolyással bír a kulcskompetenciák formálódására. Mindemelett fejleszti a képzelőerőt, a gondolkodási folyamatokat, és nem utolsósorban szórakozást is nyújt, ismereteket adnak az emberi értékekről, hatnak a lelki és érzelmi fejlődésre.

A terápiás mese jelentősége és elemei

A meseterápia egy olyan módszer, amely egyre nagyobb popularitást nyer az egész világban hatékonysága és egyszerűsége miatt. A mese nem egyszerűen csak egy irodalmi mű, hanem útmutatást is kínál arra, hogyan kell élni. Minden mese hordoz magában valamilyen rejtett értéket, amelyet az ember megfejtethet. Nemcsak különféle élethelyzeteket mutat be, de azokra megoldásokat is kínál, miközben gyógyítja a lelket. *„A meseterápia azon felismerésen alapul, hogy nincs olyan élethelyzet, amelynek ne lenne mesebeli párja. A terápia során megkeressük az adott élethelyzethez tartozó mesét, vagyis azt, amelyben a mese hőse ugyanazért indult el, ugyanazt szeretne volna magában kibontakoztatni, mint a problémájával hozzám forduló páciens, de nem akadt el útja során..., hanem végig is tudta járni. A terápia során megkeressük a páciens elakadásának okát.... Ezután a meséből vett tudással megtaláljuk azt a segítőt, aki mindenki életében ott van – még ha nem ismerhető föl könnyen, akkor is –, és megvizsgáljuk, hogy azon a szinten, amelyen az ellenfelek, a segítők, a konfliktusok, a bonyodalmak és a kiutak együtt vannak. De nem elég megtalálni a „saját mesénket”, meg is kell érteni, és a fejlődésünk szolgálatába is kell állítani azt.”* (Boldizsár, 2010, 21).



Forrás: A szerző szerkesztése

Megfigyelhetjük környezetünkben, hogy egyes szülők, illetve pedagógusok gyakran olyan kitalált meséket, történeteket mesélnek gyermekeiknek, tanítványaiknak, melyek segítenek megbirkózni azokkal az eseményekkel és nehézségekkel, amelyekkel éppen küszködnek. A szülők maguk nem nevezik az ilyen meséket terápiásnak, viszont úgy tűnik, hogy hatékony eszközt alkotnak gyermekük intuitív segítségére.

Maria Molicka (2007) lengyel pszichológusnő terápiás meséknek nevezi az ilyen meséket és nemcsak pszichológusnak, hanem szülőknek is igyekszik útmutatást adni, hogyan segítsék át gyermekeiket a mindennapi élet nehézségein. Maria Molicka több olyan mesét írt, amelyeket gyermekkel és fiatalokkal végzett munkája során használ fel. Terápiás meséi útmutatást adnak hasonló mesék létrehozásához és azok felhasználásához a családokban. Minden egyes mese egy konkrét problémára fókuszál – ilyen nehézségek lehetnek, amikor a gyermek fél, hogy eltéved, nehezen viseli a családi konfliktusokat, fél a sötétségtől, vagy éppen amikor attól tart, hogy elveszíti saját teste felett az irányítást. Minden terápiás mesére jellemző a főszereplő nehéz, erőt megpróbáló helyzete. A mesében átélt félelmek és aggodalmak segítik elsajátítani a különféle problémamegoldó készségeket az élet nehezebb helyzeteinek megoldására, aminek köszönhetően a szorongást is oldják. Mindez viselkedésbeli változásokhoz és új tapasztalatokhoz vezethet.

A terápiás mesék a következő négy elemet tartalmazzák:

Fő téma – a hős érzelmileg megterhelő helyzetben van, amelyre félelemmel és szorongással reagál. Érzéseit részletesen leírja. Minden mese más szorongást okozó helyzettel foglalkozik (fájdalom, sötétség, halál, elszakadás egy szeretett személytől).

Főszereplő – egy gyermek vagy állat más mesefigurának köszönhetően fokozatosan megtalálja a módját, hogyan kezelje a benne lévő problémákat. A főszereplő elkezdi önmagát pozitívan értékelni, olyan új ismertekre tesz szert, amelyek segítenek megtalálni a megfelelő megoldásokat.

További karakterek – új viselkedési formára tanítanak. Lehetővé teszik a főszereplő számára, hogy sikereket érjen el, és más szemszögből szemlélje a helyzetét.

A mese háttere – a mesék a gyerekek számára ismerős helyeken játszódnak (gyerekszobában, óvodában, iskolában, kórházban). A helyszíneket úgy ábrázolják, hogy a gyermekekből kellemes érzéseket és jó hangulatot váltsanak ki.

Nossrat Peseschkian (1996) a terápiás mesét más szemszögből közelíti meg. Ő maga nem írt terápiás meséket, viszont rengeteget összegyűjtött. Ezek megkönnyebbülést, ösztönzést hoznak a gyermekeknek, segítséget nyújtanak a nehézségek megoldásában. A következő pozitívumokat emeli ki, ami miatt mindenképp ajánlja a terapeutáknak, pedagógusoknak, szülőknek a mesét mint gyógyító eszközt:

Tükörfunkció – A hallgató a nyelvezet és képek segítségével azonosulhat a szereplőkkel, így el tudja magát vonatkoztatni saját problémáitól.

Modellfunkció – A történet, amely azonos az olvasó helyzetével, többnyire a megoldások széles skáláját kínálja, így a megfelelő megoldás kiválasztására ösztönözi a hallgatót.

Közvetítő funkció – Különösképp a terápiában a történet egy bizonyos szűrőként funkcionál a terapeuta és a kliens között. Egyfajta védő filterként értelmezhető, amely meggátolja a frontális ellenállás érzését.

Hagyományközvetítés – A történetek informálnak a kulturális, társadalmi normákról, koncepciókról, bemutatják az egyes élettörténetek végkifejleteit. Betekintést kínálnak egy adott kultúra értékeibe, normáiba, szokásaiba és attitűdjeibe.

A történet folyamatos működésének képessége – A történetek által kialakult képek segítségével könnyebb az egyes eseményeket megjegyezni, később újra felidézni más élethelyzetben, és ezáltal beindítani egy öngyógyító folyamatot a terapeutától függetlenül.

A történet lehetőségeket kínál – A történetek többnyire nem csak egy alternatívát kínálnak. Az egyénen múlik, hogy a felkínált lehetőségek közül válasszon, mit utasítson el, és mit fogadjon el, ezzel is a saját akaratot erősítve.

A történet új nézőpontokat mutat be – Nagyobb erőfeszítés nélkül lehetséges a történeten keresztül egy adott szituációra, viselkedési formára teljesen más szemszögből nézni, s ezt meglepetésként megélni (Peseschkian, 1999).

Funkció elnevezése	Szerepe a történet feldolgozásában
Tükörfunkció	a konfliktusok és az egyes élethelyzetekről kialakított vélemények könnyebben megfogalmazhatók
Modellfunkció	a történetek konfliktushelyzeteket örökítenek meg, és lehetőséget adnak a próbacselekvésekre
Közvetítő funkció	a történet egy szűrő, amely közvetít a páciens és a terapeuta között
Hagyományközvetítés	a felhalmozódott kulturális, családi, életközösségi és egyéni tapasztalatok továbbadása

1. táblázat: A terápiás történetek funkciói

Forrás: Peseschkian, 1991, 7–19

Terápiás mesélés gyerekeknek

A terápiás mese funkcióját főleg a gyerekekkel való munka folyamán használják terápiák és tanácsadás folyamán. Freud, Rank és Jung pszichoanalitikusok is már felhasználták a mesét mint eszközt a lélek feltárásához. A mesélés főleg családon belüli konfliktusok megoldásánál, testvérkapcsolatok kríziseinek oldásánál, traumák és szorongások legyőzésénél vagy akár az élet értelmének keresésénél nyújthat hatékony segítséget. A meseterápia során fontos sajátosság, hogy a terapeuta a mese nyelvezetét a mindennapi kommunikáció folyamán is használja, ami megkönnyíti a kliensnek a probléma feltárását és könnyebben kialakul közöttük a bizalmi kapcsolat (Brown, 2007).

A mese három szinten segít a gyermekeknek:

- Pszichoterápiai
- Relaxációs
- Nevelési-pszichológiai szinten (Slivinske, 2011).

Fontos sajátossága azonban, hogy minden életkorban segít a problémamegoldásban. A terápia segít oldani és orvosolni a szorongást, a félelmeket és segít szembenézni a problémákkal, az esetleges egyézségügyi nehézségekkel. A következő problémák feldolgozásához járulhat hozzá:

- Félelmek és fóbák
- Családi nehézségek
- Az iskolai kapcsolatok kihívásai
- Lelki és fizikai terror
- Zaklatás
- Drog, alkohol, egyéb szenvedélyek
- Fizikai betegségek
- Az önismeret, önfogadás nehézségei (Slivinske, 2013).

A meseterápia nemcsak a pszichoterápia eszköze, de a nevelés és az oktatás területén is hasznos eszköz. A meseterápia mint pszichoterápiai eszköz a következő célok elérését szolgálja:

- Pszichológiai diagnosztika és korrekció
- Önismeret
- Alkotó készségek fejlesztése
- Belső értékek feltárása
- Alkalmazkodóképesség fejlesztése (Hammel, 2018).

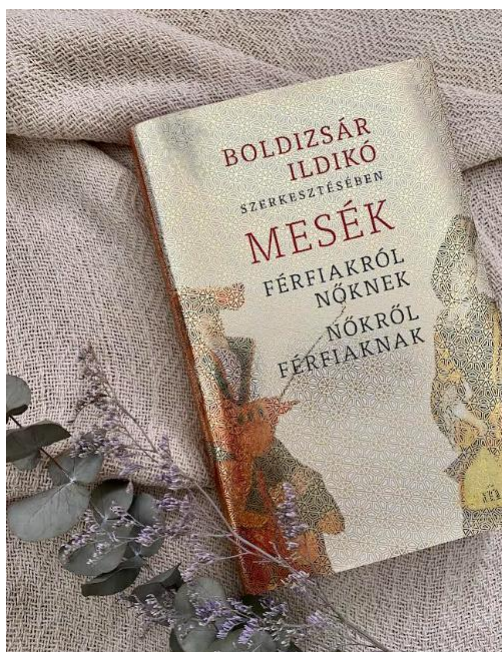
A meseterápia feladatai:

1. Formálni és fejleszteni az egyén tanulási képességét, feltárni a benne rejlő alkotóerőt és irányt mutatni a belső és külső világ megismeréséhez.
2. Kifejleszteni azt a képességet, hogy képesek legyünk a problémát más szemszögből is meglátni.
3. Saját erőnkben való hit felébresztése. Fontos, hogy ne keverjük össze a hitet a reménnyel (Perrow, 2012).

A meséknek köszönhetően a gyermekek nemcsak saját magukról tudnak meg információkat, hanem az őket körülvevő világról is. A legfontosabb mégis a megfelelő mese kiválasztása, amely a gyermek problémáját magába foglalja, a mese témája, szövege ugyanis hasonló problémákat, helyzeteket kell, hogy tartalmazzon, mint amit épp a gyermek átél, amitől fél, amivel igyekszik megbékélni. Továbbá az is fontos tényező, hogy a mese hőse hasonló korú legyen, mint a gyermek, valamint a történet olyan környezetben játszódjon, amit a képzelete meg tud teremteni. A legfontosabb viszont az, hogy a mese elolvasása, megismerése után beszéljünk a meséről. Beszéljünk arról, mit mondott a mesehős, hogyan viselkedett, mit élt át, hogyan oldotta meg a problémát. Ezután kérdezzünk rá: ha a gyermek lenne a mesehős, hogyan oldaná meg az adott élethelyzetet, felmerülő problémát. A mese befogadója elmondhatja a véleményét a szereplőkről, ki cselekedett helyesen vagy helytelenül. Ebben a helyzetben kiemelten fontos, hogy a gyermek a mesét ne egyedül olvassa, hiszen szüksége van valakire, akivel megbeszélheti a történetet (Slivinske, 2011).

A meseterápia három fázisban történik:

1. **Ismerkedés a mesével:** ebben a fázisban megbeszéljük a gyermekkel, milyen mesét fogunk olvasni, milyen történetet, problémát fogunk érinteni.
2. **Érzelmi elmélyülés:** az az ideális, ha a gyermek teljesen beleéli magát a történetbe, az egyes szituációkat teljesen átéli.
3. **A gyermek a problémáról gondolkodik** (Sunderland, 2001): A mese elolvasása után a gyermeket arra ösztönözzük, mondja el saját szavaival, hogy a mesehős hogyan oldotta meg a problémás helyzetet. Ezután adjunk lehetőséget arra, hogy megfogalmazza, ő hogyan járt volna el a helyében. Közvetetten utalhatunk arra, lát-e valamilyen közös vonást a mesehős és saját maga között. Természetesen egy meseelemzés után nem várhatunk azonnali viselkedésbeli változást. Ideális, ha hosszabb ideig dolgozunk a gyermekkel, és természetesen több hasonló mesét dolgozunk fel. A mesében szereplő hősök akár állatok is lehetnek, hiszen a gyermek könnyen azonosul velük (Perrow, 2012).



Boldizsár Ildikó és Kádár Annamária meseterápiás módszere

Meseterápia kapcsán ki kell emelnünk Boldizsár Ildikó munkásságát, aki több könyvet – *Meseterápia. Mesék a gyógyításban és a mindennapokban* (2010), *Meseterápia a gyakorlatban* (2021) – is írt a témában. Boldizsár Ildikó nevéhez köthető a ***Metamorphoses Meseterápiás Módszer***. A szerző a könyveivel útmutatást és betekintést enged a népmesealapú meseterápia felhasználásába. A módszert széles körben alkalmazzák önismereti, válságkezelési tréningként, amely segít a szorongás, depressziós és traumatikus élmények – veszteség, gyász, magány –, kommunikációs nehézségekben, intim interperszonális kapcsolatok problémáiban – válás, érzelmi függőség, elhagyatottság, rivalizálás –, vagy a szorongás bármely más formájának feloldásában és orvosolásában.

A terápiás foglalkozás során első lépésben a páciens kiválasztja azt a mesét, amely leginkább magában foglalja és jellemezi a jelenlegi életszakaszát és énképét. Ezt követi a mese részletes együttműködésen alapuló elemzése. A terapeuta arra ösztönzi a páciens, hogy használja a fantáziáját, és fedezze fel, hogy a mese szimbolikusan hogyan testesíti meg a saját problémáit és gondolatait. Az érzelmi azonosulás a főszereplővel lehetővé teszi az egyén számára, hogy felszínre hozza az elfojtott érzéseit, és hogy helyreállítsa az elvesztett belső és külső énjének kapcsolatait. A terápia harmadik szakaszában a páciens újra elmeséli a mesét, megváltoztatva annak egyes részeit és motívumait, hogy leírja az öngyógyuláshoz vezető utat. Az új verzió, a saját személyére szabott megoldásaival „újraéleszti” az életét, és lehetővé teszi a gyógyulást. Az egyénre szabott tündérmesék vigasztalást és bátorítást nyújtanak, enyhítik a lelki és testi fájdalmakat, képesek megérteni és egyensúlyba hozni életünket azáltal, hogy utat mutatnak a megbékéléshez, legyen szó saját korlátainkról, vágyainkról, lehetőségeinkről (Boldizsár, 2010). „*Mivel valóban minden testi, lelki és szellemi betegségnek van egy (vagy több) gyógyító vagy gyógyulást segítő meséje, a „mesegyógyászat” célja az lenne, hogy a megfelelő mesét eljuttassa a beteghez*” (Boldizsár, 2004, 22).

Boldizsár Ildikó munkásságán kívül, aki a meseterápiát leginkább olyan felnőttek körében alkalmazza, akik frusztrációs vagy traumatizált problémákkal küszködnek, még meg kell említenünk Kádár Annamária nevét. Kádár Annamária gyerekeknek írt terápiás meséit a *Mesepszichológia. Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban* (Kádár, 2013), *Mesepszichológia 2. Útavaló kényes nevelési helyzetekhez* (Kádár, 2014), *Mesepszichológia a gyakorlatban. Az önbecsülés és a küzdőképesség megalapozása gyermekkorban* (Kádár – Kerekes, 2024) könyveiben találhatjuk meg. Kádár Annamária felhívja a figyelmet arra, hogy a mesemondás hogyan segítheti elő a gyermek korai fejlődését, valamint kiemeli az érzelmi intelligencia fejlődésének fontosságát, ami erős lelki támaszként szolgálhat, megelőzve a jövőbeli pszichiátriai zavarok kialakulását. Emellett a *Mesepszichológia 2.* című könyvében foglalkozik a gyermek által átélt szorongás, félelmek, rémálmok feloldásával, természetesen a mese segítségével. „*A veszteségek feldolgozásában csodálatos erőforrást jelent a mese, amely szimbolikusan hordozza a megküzdés lehetőségeit. (...) A világ szép és borzalmas jelenségei is helyet kapnak benne, de ahogy Honti János fogalmaz, a mesében a halálnak ki van véve a méregfoga. A mese az élet végességét tényként kezeli, ugyanakkor nem jelenik meg benne a gyötrő félelem a „semmitől”. (...) A mesében a halállal a megújulás, az újjászületés, az átalakulás*

kontextusában találkozhatunk. (...) *A metamorfózis egyszerre születés és halál, a pillangónak meg kell várnia, míg eljön a kibontakozás ideje, amikor teljesen újformában testesülhet meg: a petéből hernyóvá, a hernyóból bábbá, a bábból pedig színpompás csodává lényegül*” (Kádár, 2014, 223–224).



Forrás: A szerző archívuma

Összegzés

Az elmondottakból látható, hogy a mese fontos közvetítő eszköz lehet a gyermek külső és belső világa közt, hiszen lehetőséget kínál a belső világunk fejlesztésére. A mesékben előforduló szimbólumok terápiai eszközökként értelmezhetők. A gyermek a történet segítségével élheti meg saját mentális fejlődési folyamatait, és ezáltal érthetőbbé válhat a saját érzésvilága. Nem minden mese tanulságos, viszont a történet önmagában terápiai értékű lehet. Írásomat Bruno Bettelheim gondolatával zárom: *„Minden mese olyan varázstükör, amely belső világunk valamelyik összetevőjét tükrözi, és azt az utat, melyet meg kell járnunk, hogy eljussunk az éretlenségtől az érettségig. Aki hajlandó belemerülni abba a mély igazságba, melyet a mesék közölnek velünk, először csak egy mély, csendes vízfelületet fog látni, amelyet saját képét tükrözi vissza, rövidesen azonban felfedezi a mélyben lelke belső zűrzavarát, de meglátja azt is, milyen úton nyerheti el a békét önmagával és a világgal: küzdelmeinek ugyanis ez a jutalma.*” (Bettelheim, 1988, 439).

A tanulmány bírálati folyamaton ment keresztül.

Felhasznált szakirodalom

Bettelheim Bruno (1988): *A mesebűvölete és a bontakozó gyermekilélek*. Budapest, Gondolat, ISBN 963 282 048 7.

Boldizsár Ildikó (2004): *Mesepoétika*. Budapest, Akadémia Kiadó, ISBN 963-05-8178-7.

Boldizsár Ildikó (2010): *Meseterápia: Mesék a gyógyításban és a mindennapokban*. Budapest, Magvető Könyvkiadó, ISBN 9789631428933.

Brown Nina, W. (2007): *The Therapeutic Use of Fairy Tales with Adults in Group Therapy*. Journal of Creativity in Mental Health, vol. 2, no. 4, 87-96 p, ISSN 1540-1383.

Hammel Stefan (2018): *Handbook of Therapeutic Storytelling*. Oxfordshire, Taylor & Francis Ltd, ISBN 9781782205562.

Hansági Á.; Hermann Z.; Mészáros M.; Szekeres N. (2018): (szerk.). *...kézifékes fordulást is tud. Tanulmányok a legújabb magyar gyerekirodalomról*. Balatonfüred Városért Közalapítvány, ISBN 9789639990609.

Hansági Á.; Hermann, Z.; Mészáros M.; Szekeres, N. (2017): (szerk.). *Mesebeszéd. A gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve*. Budapest, Minerva Könyvek, Fiatal Írók Szövetsége, ISBN 9786155729058.

Hermann Z.; Lovász A.; Mészáros M.; Pataki V.; Vincze F. (2021) (szerk.): *Medialitás és gyerekirodalom*. Budapest, L'Harmattan Kiadó, ISBN 9789634143376.

Kádár Annamária (2013): *Mesepszichológia. Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban*. Budapest, Kulcslyuk Kiadó, ISBN 978-963-89419-6-1.

Kádár Annamária (2014): *Mesepszichológia 2. Útvaló kényes nevelési helyzetekhez*. Budapest, Kulcslyuk Kiadó, ISBN 978-615-5281-4.

Nagy József (2017): *Fejlesztés mesékkel*. Budapest, Mozaik Kiadó, ISBN 2399983607794.

Perrow Susan (2012): *Therapeutic Storytelling: 101 Healing Stories for Children*. New York, Hawthorn Press, ISBN 190735915X.

Peseschkian Nossrat (1991): *A tudós meg a tevehajcsár. Keleti történetek – nyugati lelki bajok*. Budapest, Helikon, ISBN 963208084X.

Peseschkian Nossrat (1996): *Kupec a papoušek*. Brno, Cesta, ISBN 8085319608.

Peseschkian Nossrat (1999): *Příběhy jako klíč k dětské duši*. Praha, Portál, ISBN 8071782750.

Slivinske Johanna (2011): *Activities for Therapeutic Practice with Children*. New Jersey, John Wiley and Sons Ltd, ISBN 9780470919989.

Slivinske Johanna (2013): *Therapeutic Storytelling for Adolescents and Young Adults*. Oxford, Oxford University Press Inc, ISBN 9780199335176.

Köszönetnyilvánítás: Kovács Patrícia köszöni Magyarország Collegium Talentum programjának támogatását. A tanulmány emellett a 005UKF-4/2024 sz. Szövegértelmezést fejlesztő innovatív oktatási-módszertani anyagok az új kurrikulum magyar nyelv és irodalom tantárgyának 2. ciklusához projekt keretén belül készült.

Kubinger-Pillmann Judit

A digitális történetmesélés módszerének alkalmazási lehetőségei az óvodai mindennapokban

Bevezetés

A 21. század óvodájában számos olyan módszertani megoldás helyet kap, amelyet korábban még teljesen idegennek érezhettünk a nevelés ezen színterétől. Ezen módszertani lehetőségek egyike a digitális történetmesélés (Digital Storytelling = DST) is. Írásomban nemcsak a digitális történetmesélés rövid fogalmi összefoglalóját adom, hanem kísérletet teszek arra, hogy a műfaj alkotási folyamatának egyes állomásait azonosítom azon nevelési feladatokkal, amelyek az Óvodai nevelés országos alapprogramjában megtalálhatóak. Ezen túlmenően olyan ötleteket, megoldási javaslatokat vázlok fel, amelyek a digitális történetmesélés óvodai alkalmazásának értékességét igazolják.

A digitális történetmesélés rövid fogalmi áttekintése

A digitális történetmesélés műfajának kezdetei a 90-es évekre datálható, amikor Joe Lambert és kollégái egy közösségi alkotóműhelyt hoztak létre San Franciscóban. 1998-ban Berkleybe költöztek és elindították a Center for Digital Storytelling központot, amely 2015-től Story Centerként működött (Lanszki, 2016). A kezdeti digitális történetmesélés hangsúlyt fektetett arra, hogy a szövegalkotás, a mesélés legyen a fontos, a digitális technika pedig kiegészítő, egyfajta többletet adó. Ez a kezdeti megközelítés napjaink digitális történetmesélési fogalmában is elsődleges, hiszen a fejlesztendő kompetenciaterületek közül az anyanyelvi kompetenciaterület egyes részterületeinek formálása kiemelendő, és ehhez adódik még hozzá a digitális kompetencia alakítása. A módszer értékességét bizonyította, hogy a Center for Digital Storytelling megalakulása után több egyetem is bevezette a digitális történetmesélés módszerét egy-egy kurzusába.

A Center for Digital Storytelling definíciója alapján a digitális történetmesélés az oktatásban 2-10 perces, egyes szám első személyben megszólaló személyes történet, történelmi esemény, egyéb történés. Az időbeliség elengedhetetlen ezen műfaj esetén. A digitális történet többféle médiával támogatott lehet.¹

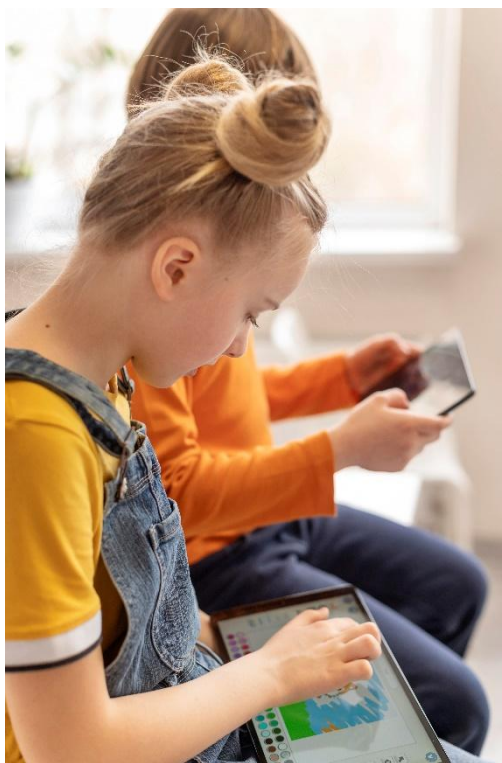
Akkor, amikor az óvodás gyermekek vonatkozásában keressük a digitális történetmesélés módszerének létjogosultságát, a számos kompetenciaterület együttes fejlesztésének lehetőségére érdemes a hangsúlyt fektetni, hiszen ez az óvodában is mindennapi feladat. Ehhez elengedhetetlen, hogy a DST alkotási folyamatát is megfelelő fogalmi keretek között láthassuk.

A digitális történetmesélés alkotási folyamatát Meadows (2003) szakaszolása szerint érdemes követni az óvodáskorú gyermekek fejlesztésének vetületében. Az alkotás rendszere az előkészület, az alkotás és bemutatás három fázisát jelenti. Magától értetődő, hogy az óvodásokkal való közös munka során létrejövő digitális történetek esetében nemcsak facilitátor

¹ *What is Digital Storytelling?* = <https://digitalstorytelling.coe.uh.edu/page.cfm?id=27&cid=27&sublinkid=29> (Letöltés dátuma: 2025. február 20.)

szerep jut az alkotást irányító óvodapedagógusnak, hanem annál jelentősebb, koordináló feladat, de ez nem von el a megszülető digitális történetek értékéből, egyediségéből.

A kiinduló fogalmi kereteket (Joe Lambert) tekintve, az óvodai kontextus értelmezésekor is azt látjuk, hogy a cél az, hogy nem szakmabeliek képesek legyenek élettörténetük kreatív, egyéni, mozgóképes megjelenítésére, az életük egy-egy történésének bemutatására. Az alkotó az óvoda vonatkozásában lehet akár az óvodás gyermek vagy az óvodapedagógus egyaránt, hiszen ahogy MacDonlad (1998) részletezi egy tanulmányában, a történetmesélést már évezredek óta használjuk kulcsfontosságú elvek, tevékenységek magyarázatára, tanítására. Bouchrika (2025) kitér arra is, hogy a digitális történetek nemcsak szöveget, képeket, videókat és hangokat tartalmazhatnak, hanem interaktív elemeket is, például térképeket és közösségi médiaelemeket. Ennek tükrében rögzíthetjük, hogy az óvodás korosztályhoz is jobban közelíthető ezáltal a történetmesélés műfaja.



Forrás: freepik.com

Digitális történetmesélés az óvodában?

Úgy tűnhet, hogy az előzőekben tényként kezeltük, hogy a digitális történetmesélés módszere már az óvodai nevelő munkában is helyet kaphat. Azonban teljesen érthető az is, ha az elemző, értelmező attitűddel rendelkező óvodapedagógus először kérdéseket tesz fel, majd utána dönt arról, hogy egy új módszert kipróbál-e, alkalmaz-e. A digitális történetmesélés esetén dilemmaként vetődhet fel, hogy egyáltalán szabad-e a mesélés ősi rítusába digitális elemeket szőni. Az óvodás korosztály esetében szabad-e a meséléshez digitális technikai eszközöket alkalmazni? Óvodások esetében lehet-e hatékony ez a módszer? Milyen témákat tudunk feldolgozni ezen módszer segítségével az óvodában?

A felmerülő kérdések vonatkozásában a digitális történetmesélés technikájának létjogosultsága számos módon bizonyítható. Egyrészt a DST módszere korosztálytól függetlenül alkalmazható, másrészt a digitális világhoz, a digitális technikához való kötődése révén erőteljesen motiváló hatású, továbbá a többféle kompetenciaterületre ható fejlesztése miatt hatékony. Nem utolsósorban a minimális technikai követelményei miatt akár óvodai, akár otthoni közegben is megvalósítható.

Valójában a digitális történetmesélés alkalmazása során két olyan folyamatot is összekötünk, amely ma már az óvodai nevelésben is elengedhetetlen. Egyfelől fejlesztjük a kreativitást, másfelől formáljuk, alakítjuk a tudatos médiahasználatot. A kreativitás fejlesztése szinte előírás, hiszen az Óvodai nevelés országos alapprogramja (ÓNOAP) is rögzíti, hogy a tudatos médiahasználatra nevelés alapvető feladat, hiszen ma már egyre több az olyan óvodáskorú gyermek, akinek már komoly kapcsolódása van a digitális világgal.

A digitális történetmesélés módszerének alkalmazása során számos olyan ösztönző feladatot, helyzetet teremthetünk az óvodás gyermekek részére, amelyben a kreativitásuk alakul, formálódik, fejlődik. Az Óvodai nevelés országos alapprogramja alapján a tanulás lehetséges formái az óvodában a következők: „...az utánzásos minta- és modellkövetéses magatartás- és viselkedéstanulás, szokások alakítása, a spontán játékos tapasztalatszerzés, a játékos, cselekvéses tanulás, a gyermeki kérdésekre, válaszokra épülő ismeretszerzés, az óvodapedagógus által irányított megfigyelés, tapasztalatszerzés, felfedezés, a gyakorlati problémamegoldás...” (ÓNOAP). Valójában az óvodások tanulási folyamata a játékon keresztül valósul meg, amelynek során a képzelőerejük erősödik. Ezekben a folyamatokban a DST folyamatos segítséget adhat és támogathatja a játéktevékenységet.

Mindezt erősítheti tovább a tudatos médiahasználatra nevelés lehetősége is. A digitális történetmesélés ezen a területen is kiváló fejlesztési utakat adhat. Joggal merülhetne fel bennünk a kérdés, hogy az óvodások esetében miért is van szükség a digitalizációval való kapcsolódásra. A kérdésre több kutatási eredmény is válaszol szolgál: a Nemzeti Média- és Hírközlési Hivatal 2023-as felmérése alapján minden 4. óvodás korú gyermek 22 óra után még a televízió előtt ül. Az óvodáskori tapasztalatszerzés egyik fő forrásává a technológiában gazdag környezet (Arnott, 2017), a kisgyermekek körében elsősorban az érintőképernyős eszközök (pl. tablet és okostelefon) a jellemzőek (NMHH, 2018; Pintér, 2016), óvodáskorúak közel egyharmadának (31,7%) van saját infokommunikációs eszköze (Hódi, Tóth, B. Németh, Fáyné, 2019). Be kell látnunk, hogy a családi környezet is egyre inkább technologizált, amelynek következtében egyre nagyobb számban és egyre fiatalabb gyerekek kerülnek kapcsolatba különböző digitális eszközökkel (Hódi, Tóth, B. Németh, Fáyné, 2021).

Összevetve a témában megjelenő kutatási eredményeket és látva az Óvodai nevelés országos alapprogramját mint szabályozó dokumentumot, egyértelműen kijelenthetjük, hogy a digitális történetmesélés módszere megfelel azon feltételeknek, amelyeket az óvodai nevelés során használt hatékony módszerek/technikák esetében elvárhatunk.

A digitális történetmesélés alkalmazásának formái az óvodai munkában

A digitális történetmesélés módszerének alkalmazása az óvoda világában többféle szempont szerint szerveződhet. Amennyiben az alkotó személyét tekintjük, akkor lehet az óvodapedagógus, de lehet az óvodás gyermek is. Abban az esetben, amikor az óvodás gyermek vagy gyermekcsoport az alkotó, akkor az óvodapedagógus facilitátor szerepben lesz jelen a folyamatban. A DST alkalmazása annak alapján is rendszerezhető, hogy saját életeseményt vagy egyfajta tudástartalmat (köszönések, évszakok, stb...) közvetítünk ezen módszer segítségével.

Amennyiben tematika alapján rendszerezzük az óvodai mindennapokban alkalmazható digitális történeteket, akkor beszélhetünk egyéni élettörténetek megjelenítéséről, felszínre hozásáról vagy nevelési témák feldolgozásáról. Előbbi esetben a gyermekek megismerése, a közösségépítés, a személyiségformálás, a traumafeldolgozás szempontjából lehet hasznos a DST műfaja. A nevelési témák megjelenítésekor a nevelési tartalom speciális, interaktív, kreatív feldolgozása a cél.



Forrás: freepik.com

Legyen szó bármilyen jellegű digitális történetről, a módszer óvodai alkalmazási formáit Meadows (2003) DST szakaszolása alapján érdemes követni, azaz az előkészület, az alkotás és a bemutatás fázisai mentén. A folyamatot röviden áttekintve, ha van egy számunkra értékes, fontos történet, akkor azt elmeséljük saját szavainkkal, majd megosztjuk a tágabb érdeklődő közönséggel.

Az óvodai mindennapok világát szem előtt tartva, látnunk kell, hogy a digitális történetmesélés létrehozásának mindegyik állomása számos olyan fejlesztési lehetőséget rejt, amellyel az óvodás korosztály is támogatható, segíthető. Ez a folyamat azért különleges az óvodások tekintetében, mert az analóg és a digitális világ közül az analóg kapja még a nagyobb hangsúlyt,

míg a digitális technikai elemeket az óvodapedagógus emeli be, azaz a tudatos eszközhasználatot már ekkor tudja formálni, erősíteni.

A digitális történetmesélés előkészületi fázisa Meadows (2003) szerint a következő pontokban foglalható össze:

1. Az egymásra hangolódás érdekében különböző ismerkedési, történetmesélési feladatokat oldanak meg, vagy játékokat játszanak.
2. A barátságosabb, bizalmasabb viszony kialakulását követően a csoport tagjai a témához kapcsolódó egyéni történeteiket mondják el.
3. Ezután tanulmányoznak néhány digitális történetet és megismerik a módszer lépéseit.
4. Végül a kutakodás fázisa következik, amikor a gyerekek a témához kapcsolódó történetükhöz keresnek minél több képi, vagy audio anyagot, plusz információt.

Mindezt összhangban tekintve az óvodai hétköznappal, rögzíthetjük, hogy az egymásra hangolódás énekek, mondókák, beszélgetés segítségével könnyen megvalósulhat. A témával kapcsolatos emlékek, események, érzések felidézése, összegyűjtése már nemcsak beszélgetéssel, hanem könyvtári kutakodással történhet. Az óvodások esetében ehhez a felidézési, gyűjtési folyamathoz még semmiképpen nem az internetet javasoljuk. A könyvtár felkeresésével azonban komoly tudásbővítés, szemléletformálás valósulhat meg ennél a korosztálynál is. Ebben az előkészületi fázisban a választott témával összefüggésben képek, hangok gyűjtése is hasznos lehet, ahogy a rajzos, animációs megoldások is hozzájárulhatnak a történet illusztratív hátterének összeállításához.

Óvodáskorban egyre nagyobb különbségek vannak abban, hogy melyik kisgyermeknek milyen a szókinccse, a kifejezőkészsége, de a digitális történetmesélés segíthet abban is, hogy a szövegalkotási képességük formálódjon. *„A szókinccsfejlesztés a mesehallgatás és a célzott fejlesztés vagy játékok mellett akár a mindennapi tevékenységek közé is beépíthető. A mesekönyvek közös lapozgatása, a mondókázás, a fogalmak megmagyarázása, közös tevékenységek (például séta, sütés, barkácsolás) alkalmával, a kisebbeknek szóló társasjátékok mind fejlesztő hatásúak a gyermek szókinccsére (Tick Tack Bumm junior, Brainbox).”* (Horváth, 2022, 73.) A DST előkészületi fázisa azért is nagyon izgalmas, mert kiderülhet, hogy egy gyermekcsoport egy adott téma köré milyen saját élményeket, életeseményeket, tud felidézni. Ezekből a felidézett történetekből gazdag háttérinformáció-bázist tud gyűjteni egy pedagógus, amely a későbbiekben magyarázatot adhat egy adott kisgyermek cselekedeteinek értelmezéséhez.

Az alkotási fázisában, szintén Meadowsra (2003) alapozva, a következő lépések sorolhatók fel:

1. Központi feladat a szöveg megírása, majd a csoportban történő megvitatása.
2. Később a résztvevők megkezdik a filmjük megszerkesztését, a facilitátor segítségével.
3. Diktafon, vagy okostelefon segítségével felmondják a szövegüket, majd egy vágóprogram segítségével képeket és zenéket társítanak hozzá.

Óvodás gyermekek esetében a digitális történetmesélés ezen fázisa csak úgy valósítható meg, hogy a szöveget a pedagógus rögzíti, de a gyermekek találják ki. Az óvodapedagógus közreműködése szükséges akkor is, amikor diktafon, vagy okostelefon segítségével elmondják a szöveget a gyerekek. A képek, illetve a zenék szöveghez társításához szükség van egy szerkesztőprogramra, applikációra. Fontos megjegyeznünk, hogy a kisgyermekek tekintetében ezek a technikai tevékenységek még korainak mondhatók, így a pedagógusnak kell kiegészítenie a gyerekek munkáját, esetleg kitalálnia más módszereket. Láthatjuk, hogy nagymértékben szükség van a pedagógus támogató, motiváló jelenlétére. A digitális

történetmesélés ezen fázisa igen értékes és izgalmas, hiszen itt jönnek létre a történetek. Ez az alkotási folyamat a kisgyermek(ek) és a pedagógus közös munkája, hiszen hangsúlyozzuk, hogy célszerű a technikai/szerkesztési tevékenységeket az óvodapedagógusra bízni. A kisgyermekeket csak azon feladatok, részfeladatok esetén engedjük számítógép közelbe, ahol annak fejlesztő hatása lehet (például a szöveg felvétele, hangok felvétele, a szöveg képekhez társítása). A közös alkotómunka értékes lehet az óvodapedagógusnak, hiszen a tevékenységek során jobban megismeri a gyermekeket, így egymás gondolkodásmódját is könnyebben megértik, ami a digitális történetmesélés feladatán kívül is hasznos lehet a mindennapi nevelési folyamatokban.

A digitális történetmesélés harmadik fázisa a bemutatás. Meadows (2003) szerint ebben a fázisban a következő tevékenységeket kell elvégezni:

1. A digitális történetek elkészültek, így a vetítés következik.
2. Bemutatják egymásnak az elkészült történeteket.
3. Megbeszélik az alkotási folyamatot és véleményezik egymás történeteit.
4. Amennyiben van rá igény, akkor az internetre is kikerülhetnek a történetek.

Az óvodás gyermekek esetében elképzelhető, hogy egyetlen történet készült közösen, esetleg több kisebb, önálló alkotás a pedagógus mentorálásával. Ez a fázis hozzájárul ahhoz, hogy a kisgyermekek élményei gazdagodjanak, kritikai érzékük, véleményformáló képességük alakuljon. Az elkészült történetek internetes megosztásától tartózkodnék, hiszen az óvodás gyermekek esetében ez számos veszéllyel járhat.

Joggal hihetnénk, hogy ez a fázis a digitális történet megalkotásának legkönnyebb szakasza, hiszen csak meg kell hallgatni egymás történeteit. Láthatjuk azonban, hogy ez a szakasz számos olyan kompetenciaterület együttes jelenlétét igényli, amely a módszer komplexitását bizonyítja. Ennél az alkotási fázisnál az óvodások is megtanulnak véleményt formálni, ha szükséges jószándékú kritikával illetni egy-egy alkotást.

A történetek létrehozásának előkészületi folyamatai, a digitális történetek alkotási folyamata, a történetek mesélési, bemutatási fázisa az óvodásokkal foglalkozó pedagógusoknak is fontos fejlesztési lehetőséget, tanulási folyamatot jelenthet. *„A modern technikai eszközök csak látszólag varázseszközök, meghagyják a felhasználók felelősségét, kompetenciáit a gondolkodásban, a választásban és a döntésben. A nevelés, a szülők, a pedagógusok feladata a gyerekek életkori jellemzőinek megfelelően megtanítani használni a korszerű technikai eszközöket”* (Zóka, 2019). A DST módszere jó példát adhat ahhoz, hogy miként lehet már óvodáskorban megmutatni a digitális világ értékes, hasznos, fejlesztő hatású vetületeit, de mindezt olyan keretek között, amely nem vezet függőséghez, hanem arra tanít, hogy miként lehet a digitális technikát kreatív, hasznos feladatokhoz felhasználni. *„Az applikációk új lehetőségeket adnak a pedagógusok kezébe: segítségükkel könnyebben felkelthetjük és leköthetjük a gyermekek figyelmét. Alkalmazásukkal a pedagógusok újabb módszerekkel bővíthetik az eszköztárukat, mely során az egyén képességeihez és készségeihez igazodó differenciált oktatás, fejlesztés kerül még inkább előtérbe”* (Szabóné, 2019).



Forrás: freepik.com

Konkrét ötletek, javaslatok a digitális történetmesélés műfajának óvodai alkalmazására

A digitális történetmesélés módszerének alkalmazási lehetőségeit érdemes úgy vizsgálni, hogy minden esetben kapcsolódást keresünk az Óvodai nevelés országos alapprogramjával, hiszen így tudjuk igazolni azt, hogy a DST-nek helye van az óvodai módszertárban.

Az alkalmazási lehetőségek tekintetében érdemes alapul venni Lambert (2013) tematizálását, aki személyes történetek, életesemények, helyek és szakmai történetek mentén rendszerezi a digitális történeteket.

Ezen témák közül az óvodai nevelésben érdemes előtérbe helyezni a saját életesemények, emlékek felidézése során létrejövő digitális történeteket, valamint a különböző óvodai, nevelési témák digitális történet formájában történő feldolgozását. Fontos, hogy ezekben a digitális történetekben a kreativitás mellett a humor is helyet kaphat, hiszen ez is kapcsolódást jelenthet a kisgyermekek irányába. A következő táblázat néhány olyan ötletet, javaslatot vonultat fel a teljesség igénye nélkül, ahol a DST módszere hatékonyan bizonyulhat²:

Témaötlet, témajavaslatjavaslat	Megfelelés az Óvodai nevelés országos alapprogramjának³
--	---

² A Pannon Egyetem Humántudományi Karának Neveléstudományi Intézetében tanuló óvodapedagógus alapszakos hallgatók már választhatják a Digitális kompetenciafejlesztés az óvodában című 32 kredites specializációt. Ennek keretében már elsajátíthatják a digitális történetmesélés óvodai alkalmazásának módszertani megoldásait.

³<https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=a1200363.kor&targetdate=&printTitle=363/2012.+%28XII.+17.%29+Korm.+rendelet> (Letöltés dátuma: 2025. február 22.)

1. Személyes életesemény • Hogyan vigyázok az egészségemre? • Hogyan vigyázunk a családukban az egészségünkre? • Olyan családi esemény, ami az egészségmegőrzéshez kapcsolódik (például <i>Így fáztam meg télen</i>, vagy <i>Anyukám forró teája</i> című történet). 2. Nevelési tartalom • Digitális történet a téli sapka nézőpontjából E/1. személyben. (miért kell sapkát hordani télen, milyen fajta sapkák vannak stb.).	Az egészséges életmód alakítása.
1. Személyes életesemény • Milyen napirend szerint élünk otthon? • Mit érzek, amikor születésnapom van? • Olyan családi esemény, ami kapcsolódik egy nemzeti ünnephez (például: <i>Ünnepelő ruha viselése a családban</i>, vagy <i>Kenyér augusztus 20-án</i>, vagy <i>Nemzeti lobogó készítése papírból</i>). 2. Nevelési tartalom • Digitális történet az óvoda udvarán tavasszal nyíló hóvirág nézőpontjából E/1. személyben.	Az érzelmi, az erkölcsi és az értékorientált közösségi nevelés.
1. Személyes életesemény • Hogyan köszönünk családon belül? • Hogyan köszönünk az idősebb embereknek? • Címötletek digitális történetekhez: <i>Amikor nagymamám köszönni tanított</i>, vagy <i>Amikor a Szüleim beszélni tanítottak</i>. 2. Nevelési tartalom • Digitális történet E/1. személyben a ceruza nézőpontjából, amivel az óvoda gyerekei rajzolnak, vagy az óvodai csap nézőpontjából, ahol a gyerekek kezet mosnak.	Az anyanyelvi, értelmi fejlesztés és nevelés megvalósítása.

1. táblázat: Ötletek a digitális történetmesélés módszerének óvodai alkalmazására
Forrás: A szerző saját szerkesztése

A táblázatban felsorolt feladatok mindegyike párhuzamba állítható az Óvodai nevelés országos alapprogramjában megjelenő egy-egy fejlesztendő területtel. A létrehozható digitális történetek egyes szám első személyben íródnak, rövid, tömör összeállítások. Fontos látnunk azt is, hogy az óvodás korosztály esetében a DST műfaja még játékosabb, könnyedebb formát mutat, mint a felnőtt korosztály tekintetében. Különbség mutatkozik abban is, hogy a kisgyermekes esetén a személyes életesemények digitális történetei is inkább a felidézés, az emlékezés célját

szolgálják, ritkább esetben a terápiás célt. A példák alapján is látható, hogy számos kreatív téma, feladat kitalálható és társítható ehhez a műfajhoz.

Már a felsorolt feladatok tükrében is megállapítható, hogy legyen szó akár személyes életesemény, akár nevelési tartalom vonatkozásában megjelenő digitális történetről, az óvodai viszonyok között is számos kompetenciaterületre kiterjedő fejlesztés érhető el. Elsősorban az óvodások szóbeli szövegalkotóképessége, a kritikai gondolkodása, a térben-időben való tájékozódása, a szociális-érzelmi képessége területén stimulálhatunk formálódást. Természetesen a digitális kompetenciafejlesztés is megvalósul, de nem öncélúan, hanem a többi területhez csatlakozva, azokat kiegészítve.

A digitális történetmesélés megtalálni – megalkotni – bemutatni hármas egységének mentén juthatunk el a kompetenciafejlesztés teljes vertikumához. Valójában az óvodás gyermekek szinte észrevétlenül, a játékos tevékenységbe integrálva sajátíthatják el ennek a módszernek az elemeit.

Miért hasznos a DST az óvodában az óvodapedagógus és az óvodás gyermek szemszögéből?

A digitális történetmesélés műfajának hatékonyságát érdemes az óvodapedagógus és az óvodás gyermek szemszögéből is vizsgálni, hiszen a módszer a nevelés mindkét szereplője számára értékes lehet.

Az óvodapedagógus a gyermekek számos kompetenciaterületének együttes fejlesztését valósíthatja meg: anyanyelvi kommunikáció, idegen nyelvi kommunikáció⁴, matematikai kompetencia, kulturális kompetencia, digitális kompetencia, személyközi és állampolgári kompetenciák. A kompetenciafejlesztésen túl kiváló szemléltető eszköz lehet az óvodapedagógus számára abban az esetben, ha előre készít egy-egy témához kapcsolódó digitális történetet. Komoly motivációs eszköz lehet a kezében, hiszen az óvodás korú gyermekek jelentős része kapcsolatban van már a digitális világgal. Valójában egy komplex módszer lehet az óvodapedagógus kezében a mindennapi nevelési feladatokhoz.

Az óvodás gyermekek szempontjából szintén fontos, hogy számos kompetenciaterületen fejlődhetnek, formálódhatnak. Ezek a területek megegyeznek az óvodapedagógusnál felsorolt területekkel. A digitális történetek készítése igényli a digitális technika használatát. Ez mindenképpen motivációt jelenthet a nevelési témák értelmezése, tanulása során. A motiváció abban is megmutatkozhat, hogy a DST műfaját használva a gyermekeknek lehetősége nyílik az önkifejezésre, a témákkal kapcsolatos kreatív véleményformálásra. Ebben a folyamatban a digitális világhoz való kapcsolódásuk formáit, minőségét is jobban megismerhetjük (Mertala, 2016). A digitális történetmesélés módszerének alkalmazása során az óvodások többféle munkamódszert megismerhetnek, ami különösen értékes lehet az iskolába készülő gyermekek esetében. Fontos rögzíteni azt is, hogy a módszer segítségével jelentősen formálódhat az óvodások érzelmi intelligenciája, az empátiája is.

Összegzés

Összegezve rögzíthetjük, hogy számos kutatási eredmény utal arra, hogy már az óvodás korú gyermekek is gyakran találkoznak a digitális világgal, az online felületekkel. Valójában

⁴ Ez elsősorban azon óvodákban valósítható meg, ahol idegen nyelvi tanulás is zajlik.

eszközszinten és témaszinten is egyre inkább megjelenik már a tudatos médiahasználatra nevelés az óvodai mindennapokban. Ebben a feladatban jelentős támogatást nyújthat a digitális történetmesélés módszere, amely kellően komplex és kreatívan alkalmazható az óvodás korosztály esetében is. A DST kiváló óvodai felhasználását támasztja alá az a tény is, hogy ez a módszer az analóg világból indul ki, a mesélésen, a szövegalkotáson alapszik, és csak kiegészítő segítségként támaszkodik a digitális technikára. Ez a fajta analóg-digitális kettőség értékes támogatás abban a folyamatban, amelyben a tudatos médiahasználatra nevelés egyik legfontosabb pontja a megfelelő arányok kialakítása, és a céltalan eszközhasználat háttérbe szorítása.

A tanulmány bírálati folyamaton ment keresztül.

Felhasznált irodalom

Arnott, L. (Ed.) (2017): *Digital technologies and learning in the early years*. London, SAGE Publications.

Bouchrika, Imed, Phd (2025): *Digital Storytelling: Benefits, Examples, Tools & Tips for 2025*. URL: <https://research.com/education/digital-storytelling> (Letöltés ideje: 2025. február 24.)

Digitális történetmesélési kézikönyv fiataloknak. Digitális történetmesélés a fiatalok mentális egészségéért 2021-1-HU01-KA220-YOU-000029270, URL: https://storytellingforyouth.com/wp-content/uploads/2024/04/HU_DYME_PR3_Manual-for-young-people.pdf (Letöltés ideje: 2025. február 17.)

Hódi Ágnes – Tóth Edit – B. Németh Mária – Fáyné Dombi Alice (2019): *Óvodások IKT-használata otthon – szülői minta és szerepvállalás*. URL: https://real.mtak.hu/95034/1/nevelestudomany_2019_2_22-41.pdf (Letöltés ideje: 2025. február 17.)

Horváth Viktória (2022): *Magyar anyanyelvű gyermekek szókincsének változásairól óvodáskor végétől kisiskolás korig*. In: *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat* 10. évf., 1. szám 63–77. (2022) URL: <https://doi.org/10.31074/gyntf.2022.1.63.77>

Lambert, Joe (2013): *Digital storytelling, Capturing Lives, Creating Community. Computers (4th ed.)*. New York - London: Routledge. DOI: 10.4324/9780203102329.

Lanszki Anita (2016): *Digitális történetmesélés és tanulói tartalom(re)konstrukció*. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 66. évf., 3–4. sz., URL: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/digitalis-tortenetmeseles-es-tanuloi-tartalomrekonstrukcio> (Letöltés ideje: 2025. február 13.)

MacDonald, M. R. (Ed.). (1998): *Traditional Storytelling Today: An International Sourcebook*. Chicago, IL: Fitzroy Dearborn Publishers. Google Books.

Meadows, D. (2003): *Digital Storytelling: Research-Based Practice*. In *New Media. Visual Communication*, 2. sz. 189–193.

Mertala, Pekka. (2016): *Fun and Games - Finnish children's ideas for the use of digital media in preschool*. Nordic Journal of Digital Literacy 11(4) DOI: 10.18261/issn.1891-943x-2016-04-01.

Mire jók a digitálisan elmesélt történetek? (2021), URL: https://buvosvolgy.hu/tudastar/cikk/Mire_jok_a_digitalisan_elmeselt_tortenetek (Letöltés dátuma: 2025. február 17.)

Szabóné Vékony Andrea (2018): *IKT-alkalmazások a nyelvi fejlesztés szolgálatában*. Gyermeknevelés, 6. 3. sz., 163–172.

Zóka Katalin (2019): *A világ befogadásának változásai kisgyermekkorban*. In Fehér Ágota – Megyeriné Runyó Anna (szerk.). A digitális világ hatása a gyermekekre. A BRUNSZVIK TERÉZ SZAKMAI NAPOK keretében szervezett III. Nemzetközi Kisgyermek-nevelési Konferencia kötete. Vác, Apor Vilmos Katolikus Főiskola. ISBN:9789637306600. 159–173.

Szarka Bernadett

Interaktív mesélés a papírszínház segítségével az óvodában

Az óvodapedagógia területén számos aspektusból foglalkoztak már a mesélés fontosságával, annak érzelmi intelligenciára, kreativitásra gyakorolt fejlesztő hatásaival, valamint az iskolai teljesítménnyel összefüggő pozitív befolyásával. A papírszínház azonban – bár évszázados múltra tekint vissza – a magyar óvodai mindennapokban még nincs jelen oly mértékben, mint a hasznossága indokolná. A hallott szövegértés fejlesztésének éppúgy kiváló támogatója lehet az állóképekkel játszó papírszínház, mint az esztétikai nevelésnek, így tehát érdemes az óvodapedagógusok módszertani repertoárjának részesévé tenni.

Mi az a papírszínház, honnan ered, miért van helye az óvodákban?

A kamishibai – a szó jelentése: kami = papír, shibai = színház (Csányi – Simon – Tsík (szerk.), 2016) – Japánból ered, ahonnan a világ számos országába elterjedt, eredetileg utcai előadók használták. „Nevét onnan kapta, hogy a hagyományos bábszínházak formáját idéző fakeret, amibe nagyméretű, illusztrált papírlapokat bújtatunk, s húzunk belőle elő, olyan, mintha játékszínpadot állítanánk az asztalra (vagy máshova, bárhova)” (G. Gödény, 2020, 207).



1. kép: A szerző archívuma

A japán kamishibai első megjelenése a VIII. századra tehető, amikor a papok térítő munkájukhoz használták a fakeretbe helyezett illusztrációkat (eleinte vászontekercsre festették majd papírlapokra), hogy az írástudatlan népesség figyelmét felkeltsék. A mai papírszínház pedig az 1920-as években kezdett elterjedni, elsősorban utcai szórakoztatási formaként, amelyet főleg munkanélküliek használtak pénzkeresetre. Kézzel festett képek kerültek a keretbe (gyakran többen dolgoztak a képek rajzolásán, színezésén és a szövegén). Japánban szabadtéri műfajként virágzott a kamishibai, amit biciklire rögzítve vittek magukkal az előadók, és parkokban, városi tereken tartották meg előadásait. Az előadás kezdetét csengő jelezte. A csengő sok óvodai csoport mesekezdési szokásaiban is megjelenik: az, hogy egy

auditív jelzés kötődik egy tevékenység kezdetéhez, segíti a gyerekeket a ráhangolódásban és a tevékenységbe való belehelyezkedésben (Simon, 2019, 347–355).

A buddhista szerzetesek és keresztény papok után az intézményes oktatás is felfedezte magának a papírszínházat Japánban 1930 környékén. A kamishibai több, mint 30 éven át volt szerves része az iskolai oktatásnak. A magyar óvodapedagógia már a kötöttebb szövegezésű, művészi igényességgel kidolgozott képekkel rendelkező meséket ismerhette meg a fakteretben, hiszen Európában ez a változat terjedt el (Székely, 2021). Ez a tény máris elvezet minket az esztétikai neveléshez, hiszen a képek önmagukban hatnak a gyerekek szépérzékére. Számos művész készít papírszínház illusztrációkat napjainkban olyan mesékhez, amelyeknek kimondottan óvodáskorú gyerekek a célközönsége. Magyar nyelven a meséket a Csimota Kiadó forgalmazza, emellett hangsúlyt helyeznek arra is, hogy az idegennyelvi oktatásba beépülhessen a papírszínház azzal, hogy több mesét angol, német és francia felirattal is elláttak.

Miért fontos óvodapedagógusként ismernünk ennek a módszernek az eredetét, múltját óvodapedagógusként? Többek között azért, mert a kamishibai történetét felhasználhatjuk arra, hogy a multikulturális nevelést megvalósítsuk a csoportunkban. Különösen fontos ez, ha jár a közösségbe többféle kulturális identitású gyermek. Továbbá a hagyományos papírszínház mesélés története abban is segítheti munkánkat, hogy inspirálódjunk, színesítsük saját előadásmódunkat interaktív elemekkel (Szarka, 2024).

Gyakorlati javaslatok a papírszínház alkalmazásához

Miután elérkeztünk a 21. századi óvodában történő alkalmazásához a papírszínháznak, szeretném bemutatni, hogy a módszer mennyivel többet rejt magában annál, mint a lapok balról jobbra történő cserélgetése, és még a lapok mozgatásával is milyen sok különböző hatást érhetünk el. Számos fejlesztő hatását ismerjük már ennek a módszernek, ezek közül kiemelendő a hallás utáni szövegértés, képolvasás, szókincsbővítés, amelyek mind kulcsszerepet töltenek be az olvasástanulás előkészítésében. A közönség bevonása a történetbe fokozza és fenntartja a figyelmet a mesehallgatás közben.

Az alábbi technikák mind alkalmazhatóak az óvodai mesélés során:

1. Frontális mesélés dramatikus elemekkel történő kiegészítése

A papírszínház-előadás első alapvetően frontális módon működik, hiszen a keret mögött/mellett elhelyezkedő előadó szemben ül a közönséggel, akik befogadják a mesét. A következő dramatikus elemek abban segítenek, hogy létrejöjjön az aktív mesehallgatás.

- Tempó változtatása a történet alakulása, karakterek aktuális érzelmi állapota szerint (pl. harag kifejezése a lap hirtelen kihúzásával, a hajó vízen ringatózásának érzékeltetése a lap ide-oda mozgatásával). A *vízcsepp*¹ című mesében kifejezetten szerepel is erre vonatkozó utasítás a képek hátulján.

¹ Tasi Katalin (2016): *A vízcsepp*. Csimota Kiadó, Budapest.



2. kép: A szerző archívuma

- A keret felhasználása: Kitakarható az ajtók segítségével a képek egy része, hogy fokozódjon a gyerekek izgalma, ahogy a *Huzatsárkány a várban*² című mesénél a szerző által is megjelölésre került a történet adott pontjainál a lapok hátulján, de épp úgy kopogtathat a fateren az óvónő, ahogy a szállást kérő Nyakigláb, Csupaháj és Málészáj tette a fogadó ajtaján. A keret lehet fa, fal, ajtó, attól függően mi illeszkedik a cselekményhez. Ugyanakkor nemcsak a mesék fázisképei helyezhetők a keretbe, hanem a gyerekek bábozhatnak is a segítségével.



3. kép: A szerző archívuma

- Hangulatfestő instrumentális zene vagy hangszerjáték is színesítheti a mesék előadását. A hagyományos japán mesélők gyakran egészítették ki az előadást énekkel, hangszeres kísérettel, a magyar népmesék között is találunk olyat, ahol tökéletesen illeszkedik a cselekményhez a zene (pl.: a csillagszemű juhász furulyaszóval altatja el a sündisznókat).

² Dávid Ádám (2022): *Huzatsárkány a várban*, Csimota Kiadó

2. Gyermek bevonása a mesélés közben

Az óvodások életkori sajátosságai közé tartozik, hogy aktív részesei akarnak lenni a körülöttük zajló tevékenységeknek, és a papírszínház mese teret tud adni annak is, hogy bevonódjanak a mesébe, ne csak passzív hallgatók legyenek. Tancz Tünde kiemeli az interaktív mesélés pozitív hatását a meseélmény feldolgozására, az impressziók nyomán megszülető gondolatok előhívására (Tancz, 2019, 432).

- Hatásszünet és kérdés feltétele a gyerekeknek a cselekmény adott pontján (pl.: ismert mese esetén megkérdezhetjük, hogy vajon miből építi majd a házát a harmadik kismalac vagy kinek a házához érkezik a szorgos lány a *Holle anyó* című mesében, ők segítenének-e leszedni az almákat, stb.)
- Alternatív befejezések kitalálása: Ismeretlen történet esetén izgalmas, hogy milyen válaszokat adnak, hogyan folytatódik a hős sorsa szerintük. Lehetőséget teremtünk ezáltal a fantáziájuk kibontakoztatására. Adhatnak új címet a történetnek, hogy minél jobban illeszkedjen az alternatív befejezéshez.



4. kép: A szerző archívuma

3. A feldolgozás különböző művészeti ágakon keresztül

A komplexitás jegyében számos lehetőséget kínál ez a módszer, hogy a mesélést kiegészítsük és összekapcsoljuk más ÓNAP³ által meghatározott tevékenység területekkel.

- Dramatizálás: Amennyiben a papírszínház előadást követően szerepjátékkal eljátsszák a mesét a gyerekek, akár az alternatív mese befejezéssel, akkor a kreativitásuk még inkább kibontakozik. Ez a tevékenység segít az önkifejezés fejlesztésében és élményszerűvé teszi a történetmesélést számukra.
- A gyerekekkel közös éneklés egy szereplő bátorításához (a *Só* című mesében a királylány nem mer kijönni az odvas fából) motiváció lehet a máskor visszahúzódóbb gyermekek számára is, hogy bekapcsolódjanak.

³ Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja <https://njt.hu/jogszabaly/2012-363-20-22.5> (Letöltés dátuma: 2025.02.25.)

- A képek gyerekek által történő kronologikus sorba rendezése kiváló lehetőség a külső világ tevékeny megismerése, matematikai tartalom megvalósításának színesítésére.
- Saját mese készítése: a kamishibai keretbe illeszkedő papírlapokra a gyerekek megalkothatják a saját történetüket, amely révén a nyelvi kifejezőkészség, kreativitás mellett fejlődik a finommotorika az alkotás során. Több gyermek közös munkája elősegíti a kooperációt, egymás véleményének tiszteletben tartását, kompromisszum készséget.

A papírszínház remekül alkalmas arra, hogy közösen hozzanak létre alkotást, hiszen az egyik gyermek lehet, aki megrajzolja, a másik, aki kitalálja a történetet, a harmadik, aki előadja, negyedik, aki a lapokat cseréli. Eredetileg Japánban társakkal dolgoztak egy történeten, esetenként az illusztrátorok is többen voltak (Simon, 2019).

Összegzés

A papírszínház bevezetése az óvodai mesélés, verselés tevékenységbe számos fejlesztő hatással bír, melyek kiaknázása érdemes a pedagógus figyelmére. A japán kamishibai ötvözi magában a mesélést a színházi előadással, és ez az előadás a gyerekek bevonásával is megvalósulhat. A keretbe helyezett művészi igényességű képek szerves részét képezhetik az esztétikai nevelésnek, továbbá motivációt jelenthetnek a gyerekeknek a szabad alkotásra, hogy saját meséket készítsenek el. Az ÓNAP által meghatározott tevékenységek közül (verselés, mesélés; külső világ tevékeny megismerése; rajzolás, festés, mintázás, kézimunka, ének-zene, énekes játék, gyermektánc; mozgás) mindegyik összekapcsolható a papírszínházzal, kiegészíthető a mesélés olyan interaktív elemekkel, amik segítenek fenntartani a gyerekek érdeklődését, és ezáltal a mesék feldolgozása komplexebbé válik.

Felhasznált irodalom

Csányi Dóra – Simon Krisztina – Tsík Sándor (szerk.) (2016): *Papírszínház – módszertani kézikönyv*. Csimota Kiadó, Budapest. ISBN: 9789639768994.

Dávid Ádám (2022): *Huzatsárkány a várban*, Csimota Kiadó, Budapest. ISBN: 9786156472014-

G. Gödény Andrea (2020): *Papír/színház vagy, amit akartok...* In: *Disciplina in fabula – Közelítések a meséhez* (szerk. Lócsi Tamás – Pölcz Ádám), Budapest https://www.eltereader.hu/media/2020/03/Disciplina_in_fabula_BELIV_eek_web_drotozott.pdf (Letöltés ideje: 2025.02.25.)

Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja <https://njt.hu/jogszabaly/2012-363-20-22.5> (Letöltés ideje: 2025.02.25.)

Simon Krisztina (2019): *Kamishibai, avagy a papírszínház újra meghódítja a világot*. In: *Módszerek, művek, teóriák A X. Tantárgy-Pedagógiai Nemzetközi Tudományos Konferencia előadásai*. Baja, Eötvös József Főiskolai Kiadó, 347–355.

Szarka Bernadett (2024): „Az üveghegyen túl” – *Papírszínház az óvodában*. Újpedagógia Kft. <https://ujpedagogia.hu/ovoda/papirszinhaz> (Letöltés dátuma: 2025.02.25.) (e-learning képzés)

Székely Andrea (2021): *A képekkel való történetmondás új műfaja – a kamishibai papírszínház megjelenése a magyarországi oktatási, nevelési intézményekben*. In: Kolosai N. (szerk.): *Élni a kultúrát! – játék, művészetpedagógia és tudomány: fókuszban: játék és gyermekkultúra*. Budapest, ELTE Tanító- és Óvóképző Kar.

Tancz Tünde (2019): *Mesemorzsa: Élményalapú módszerek a mesék óvodai feldolgozásában*. Online. In: Bordás Sándor (szerk.): *Módszerek, Művek, Teóriák – A X. Tantárgypedagógiai Nemzetközi Tudományos Konferencia Előadásai*. Baja: Eötvös József Főiskolai Kiadó. 39 – 399. Elérhető: <https://docplayer.hu/191950443-Modszerek-muvek-teoriak-a-x-tantargy-pedagogiai-nemzetkozi-tudomanyos-konferencia-eloadasai-szerkesztette-bordas-sandor.html> 978-963-489-425-4 (Letöltés ideje: 2025.02.25.).

Tasi Katalin (2016): *A vízcsepp*, Csimota Kiadó, Budapest, ISBN: 9786155649042.

Szendi Tünde

Az *Életmesék* oralhistory-projekt a szlovákiai magyar oral history irodalmában

„Múltunk emlékei segítik az identitásunk megerősítését, jelenünk megértését, valamint jövőnk tervezését. Felmenőink történeteiben önmagunkra ismerhetünk: az útkeresés, a nehézségekkel való megküzdés, a sikerek, az önfeledt, boldog pillanatok mindannyiunk életében jelen vannak. Ezek a közös élmények erősítik a (beszélgető felek közti) összetartozás érzését” (Molnár–Szendi szerk., 2022, 10).

Az oral history – avagy az elbeszélttörténelem-kutatásnak ma már szlovákiai magyar viszonylatban is gazdag az irodalma. Ebbe illeszkedik bele a TANDEM nonprofit szervezet által 2014-ben életre hívott, *Életmesék*re keresztelt oralhistory-projektje, amely során Szlovákia magyarlakta régióinak elbeszélt történelmét igyekeztek rögzíteni. Jelen írás áttekinti a szlovákiai magyar oral history irodalmát és bemutatja az *Életmesék* projektjét.

Elméleti háttér

Az elbeszélt történelem a történelem elmondásának, megismerésének legősibb formája (Sági–Rigó, 2011, 244), lényege pedig „a(z) történelmi) események résztvevőivel vagy szemtanúival készített beszélgetések tudományos dokumentálása és elemzése” (Kojanitz, 2020, 17). Az elbeszélt történelem mint forrás elfogadott módszerré vált a szociológiában, a kulturális antropológiában, a néprajzban és az újságírás területén. A II. világháború után reneszánszát élte, az 1960-as években a 20. és 21. századi történések feltárására használták (Kojanitz, 2020). Az utóbbi évtizedekben önálló kutatási diszciplínává nőtte ki magát (Arapovics, 2007, 72–73). Tanulási eszköznek többek között könnyű elérhetősége és rugalmas felhasználása miatt javasolják a szakemberek, és azért, mert a személyes történeteken keresztül „*emberi arcot nyer*” a történelem a diákok számára. Az elbeszélt források elemzése, összevetése más történeti forrásokkal nagymértékben *fejleszti a kritikai látásmódot, és elősegíti a kritikai szemlélet iránti igény kialakulását, valamint felhívja a figyelmet a történelmi források hitelességének kérdésére*. Lehetőséget teremt arra is, hogy nagy mennyiségű ismeretanyaggal szolgáljon olyan területen is, amelyről kevés egyéb forrás áll rendelkezésünkre (Arapovics, 2007, 76).

A módszer további előnyei:

- betekintést nyújt számukra a mindennapi emberek történelmi tapasztalataiba és nézőpontjába;
- rálátást enged a közelmúlt történelmi helyszíneire, a száraz tankönyvi leírásokba lelket lehel, és gyakran olyan plasztikus történelmi panorámát kínál, amelyet másodlagos források írott formában nem kínálhatnak;
- olyan embereket, társadalmi csoportokat mutat be, akik általában hiányoznak a hivatalos történetírásból és a történelemkönyvekből;
- hasznos viszonyítási pontként szolgálhat más hagyományos történeti források elemzésekor, valamint a történészek által képviselt álláspont értelmezésében; a kortárs interjúalanyok személyes visszaemlékezései a 20. századra vonatkozóan sokszor nagy

- segítséget jelentenek a diákok számára abban, hogy felfedezzék és alkalmazzák a történeti kontinuitás és változás kulcsfogalmait a tanulási folyamatban;
- ugyanazokat az alapelveket és kritikai eljárásokat kell végrehajtaniuk e forráscsoporttal kapcsolatban, mint a hagyományos történeti források esetében (szelekció, előítélet és elfogultságok kiemelése, logikai ellentmondások és információs hiányosságok kimutatása) (Bob Stradlinget idézi Arapovics, 2007, 76–77).

A szlovákiai magyar oralhistory-kutatások

Szlovákiában magyar nyelvű oralhistory-kutatásokat a somorjai Fórum Kisebbségkutató Intézet munkatársai végeztek többek között olyan különböző, a szlovákiai magyarság szempontjából (is) meghatározó témák mentén, mint a rendszerváltás, a szovjet hadifogság, az úgynevezett nyugati fogság, a két világháború közti csehszlovákiai magyar értelmiségi és diákmozgalmak vagy az első bécsi döntés. Ezeket a kutatásokat az *Elbeszélt történelem* című sorozatban publikálták – néhányat a Történelemtanárok Társulásával közösen (Popély–Simon szerk., 2009, 2010; Kőrös szerk., 2015, 2016, 2019; Molnár szerk., 2016; Simon szerk., 2018). Szintén a Fórum Intézet égisze alatt jelent meg a *Nem mindennapi beszélgetéseink* című sorozat (W1). Kőrös Zoltán, a projekt vezető munkatársa 2022-ben negyven mélyinterjút készített, Laczkó Sándor vezetésével pedig nyolcat videóra is rögzítettek. Az intézet Etnológiai Központjának gondozásában L. Juhász Ilona etnológus jóvoltából 2023-ban jelent meg egy újabb témához, a Csehszlovákia 1968-as katonai megszállásához kapcsolódó visszaemlékezéseket feldolgozó anyag (L. Juhász, 2023).



Forrás: A TANDEM n. o. archívuma ([Életmesék gyűjtése](#) | [TANDEM, n.o.](#))

A TANDEM oralhistory-kutatásai, avagy az *Életmesék* projekt

A komáromi székhelyű TANDEM nonprofit szervezet 2014 óta foglalkozik Dél-Szlovákia-szerte narratív élettörténeti interjúk gyűjtésével az *Életmesék* projekt keretében (W2, W3). A szervezetnek a közösségek összekovácsolását, az értékek megőrzését és közvetítését, valamint a tudatos emberré nevelést célzó sokrétű tevékenységébe illeszkednek bele az évről évre megvalósuló kutatások, amelyeket szakértői irányítással és önkéntesek bevonásával valósítanak meg. A projekt „anyja” és egyik szakmai vezetője Molnár Kriszta szociológus, aki a kötetek közül számosnak szerkesztője is.

A kutatás 2014-ben indult az ő szakmai irányításával a csallóközi és a gömöri régióban. Az interjúk készítésébe helyi fiatalokat kapcsoltak be, akik a gútai és a hanvai idősök otthonában beszélgettek az ott lakókkal (Molnár szerk., 2014, 2015). A további években a beszélgetéseket Pozsonyban és Szenc környékén, Nógrádban, a Bodroghözben, 2018-ban az Ung-vidéken rögzítették, 2019-ben Zoboralján, 2022-ben Mátyusföldön, 2024-ben pedig a Vág és Garam közén (Lukács szerk., 2016, 2017; Molnár–Szendi szerk., 2019, 2020, 2022, 2025).

Módszer és kutatás

A kilenc szlovákiai magyar régióban megvalósult kutatás során régióként átlagosan 20-30 (egy-egy különleges esetben 40 körüli) interjú készült az évek során. A TANDEM munkatársai és a folyamatba bevont szakemberek és önkéntesek (Gömört és Csallóközt leszámítva) olyan 70 év feletti idős férfiakhoz és nőkhez igyekeztek eljutni, akik nyitottak voltak arra, hogy megosszák velük saját életük történetét. Felkutatásuk hólabda-módszerrel zajlott: a kiválasztott településeken a helyi közösségi élet mozgatórugóit, aktív szereplőit (lelkészeket, polgármestereket, közösségvezetőket, Csemadok-aktivistákat, tanítókat, kultúraszervezőket) kerestek fel, és az ő közvetítésük révén jutottak el az interjúalanyokhoz.

A gyűjtés során az *élettörténeti interjú* módszerét alkalmazták, amely a biográfiai módszerek csoportjába tartozik, és a narratív interjúk egy típusa. Lényege, hogy az interjú készítője mindvégig igyekszik háttérben maradni, teret hagyva a beszélőnek, hogy az szabadon megalkothassa a saját történetét abban a sorrendiségben, a számára fontos vezérfonal mentén. Az interjúalanyok felé csupán egyetlen kérést fogalmaznak meg: „Mesélje el az életét úgy, ahogyan emlékszik rá!”. Ezek az elbeszélések természetesen csak szubjektívek lehetnek, hiszen a beszélő spontán, megismételhetetlen módon válogatja össze életének azokat a részleteit, amelyek az adott pillanatban valamilyen fontosak számára. Nyilvánvalóan elkerülhetetlen azonban, hogy az interjú készítője – jelenlétével, személyiségével – ne befolyásolja az elmesélt történeteket. Egy-egy élettörténeti interjút tehát soha nem lehet minden tekintetben azonos módon elkészíteni, hiszen az interjú alanya és készítőjének élethelyzete, a körülmények egyaránt befolyásolják a felszínre kerülő mozaikokat (Heltai–Tarjányi, 1999; Bögre, 2003).



Forrás: A TANDEM n. o. archívuma ([Életmesék gyűjtése](#) | [TANDEM, n.o.](#))

Az interjúkat általában 4-6 fős csapatok rögzítették és gépelték le később, miután egy kétnapos szakmai felkészítés során megismerkedtek a régió történetével, sajátosságaival és a narratív interjú készítésének módszerével. A teljes interjúk feldolgozását egy vagy két szakértő – az adott kötet szerkesztője/szerkesztői – végezték úgy, hogy a szövegekből kiemelkedő, hangsúlyos témák mentén válogatást és összehasonlító elemzést készítettek.

A szövegek közlésének módja

Az interjúk írásbeli rögzítése állandó dilemma a szerkesztők számára. A korábbi évek során megjelent kötetekben a spontán, beszélt nyelvhez voltak hűek, és minimálisan szerkesztették meg a lejegyzett hanganyagokat, a legutóbbi könyvek esetében azonban változtattak a korábbi gyakorlaton, és az interjúrészleteket nyelvtani és stilisztikai finomításokkal adták közre, megjegyezték azonban, hogy „a szerkesztői beavatkozások semmilyen mértékben nem érintik a szövegek tartalmi részét, csupán az értő olvasást hivatottak segíteni” (Molnár–Szendi szerk., 2022, 12). Mivel a kötetek ismeretterjesztő célúak, olvasóközönségük pedig laikus, a szövegek közlésénél nem a tudományos hűségre, hanem az érthetőségre, a befogadásra törekedtek: „Egyrészt szeretnénk megőrizni, visszaadni valamit az adott régió beszélt nyelvéből, tájszólásából, másrészt pedig célunk, hogy a szövegek a tájszólást nem beszélők számára is érthetőek legyenek, ezért a beszélt szöveg tájnyelvi elemeinek a megőrzése érdekében – a nyelvészek által használt tudományos kódolás és a köznyelvi magyar két szélsősége közötti – kompromisszumos megoldásként igyekeztünk fonetikusán gépelni az interjúkat” (Molnár–Szendi szerk., 2022, 12).



Forrás: A TANDEM n. o. archívuma ([Életmesék gyűjtése](#) | [TANDEM, n.o.](#))

A kötetek felépítése

Az adott év kutatási eredményeként megjelenő kötetekben tehát egy tematikus (régióbeli) gyűjtést tárnak az olvasók elé. A kutatási módszer és a régió társadalomtörténeti és néprajzi sajátosságainak ismertetése után az interjúk elemzése következik, amelyet két rendezőelv mentén kerül bemutatásra: az egyik az emberi élet fordulóihoz és szakaszaihoz kötődő történetek és narratívák összegzése, elemzése, a másik pedig a 20. századi történelmi események által meghatározott tematika, amelyben azt veszik sorra, hogyan és hányféleképpen íródtak be az elbeszélők emlékezetébe mindazok az események, amelyek az ő életük során

zajlottak és történelmi jelentőséggel is bírnak. A leggyakrabban felmerülő témák között az iskolás évek, a fiatalkor, a munka, az ismerkedés, a családalapítás és a gyermeknevelés; a család, a közösség és a hagyományok szerepe, valamint a háborúról, veszteségekről, nehézségekről, reményről és kitartásról, megküzdési stratégiákról szóló emlékek szerepelnek. A zoborvidéki anyag esetében a különböző témákat a narratív identitás szemszögéből is megvizsgálták, ill. az interjúkból megmutatkozó, egész életet átívelő narratívákat is elemezték (Molnár–Szendi szerk., 2020).

Felhasznált irodalom

Arapovics Mária (2007): *Az elbeszélt történelem (oral history) lehetőségei az andragógia oktatásában*. In: Képzés és Gyakorlat, 5. évf., 1. sz., 71–82.

Bögre Zsuzsanna (2003): *Élettörténeti módszer elméletben és gyakorlatban*. In: Szociológiai Szemle, 13. évf., 1. sz., 155–168.

Heltai Erzsébet–Tarjányi József (1999): *A szociológiai interjú készítése*. Kézirat. Budapest.

L. Juhász (2023): *Ruszkik, haza! Adalékok Csehszlovákia 1968-as katonai megszállása szlovákiai magyar emlékezetéhez*. Notitia historico-ethnologica 7. Somorja–Komárom, Fórum Kisebbségkutató Intézet.

Kojanitz László (2020): *A történelmi interpretáció és az oral history az oktatásban*. In: Belvedere Meridionale, 32. évf., 4. sz., 16–33.

Körös Zoltán (2015): „Muszkaföldön”. *Felvidékiek visszaemlékezései a szovjet hadifogságra*. Elbeszélt történelem 3. Somorja, Történelemtanárok Társulása – Fórum Kisebbségkutató Intézet.

Körös Zoltán (2016): *Nyugati fogságban. Felvidékiek amerikai, brit és francia hadifogságban*. Elbeszélt történelem 4. Somorja, Történelemtanárok Társulása – Fórum Kisebbségkutató Intézet.

Körös Zoltán (2019): „*Ma este indulunk a frontra...*”. *Felvidékiek naplói és memoárjai a második világháborúból*. Elbeszélt történelem 6. Fórum Kisebbségkutató Intézet. Somorja.

Molnár Imre (szerk.) (2016): „*Gyűlölködés helyett összefogás*”: *Adalékok a két világháború közti csehszlovákiai magyar értelmiségi és diákmozgalmak történetéhez*. Elbeszélt történelem, 5. Somorja, Történelemtanárok Társulása–Fórum Kisebbségkutató Intézet.

Popély Árpád – Simon Attila (szerk.) (2009): *A rendszerváltás és a csehszlovákiai magyarok (1989–1992)*. Elbeszélt történelem 1. Somorja, Fórum Kisebbségkutató Intézet.

Popély Árpád – Simon Attila (szerk.) (2010): *A rendszerváltás és a csehszlovákiai magyarok II. (1989–1992)*. Elbeszélt történelem 2. Somorja, Fórum Kisebbségkutató Intézet.

Sági Norberta – Rigó Róbert (2011): *Az oral history lehetőségei az oktatásban*. In: Forrás, 43. évf., 7–8. sz., 243–256.

Simon Attila (szerk.) (2018): *Csak álltunk és sírtunk. Az első bécsi döntés napjai a kortársak szemével.* Somorja, Fórum Kisebbségkutató Intézet.

W1 = Nem mindennapi beszélgetések 2022.
<https://www.youtube.com/playlist?list=PLxUoXzneg2q8dWzB0wWc9a53H6mf0A2te>
(Letöltés ideje: 2025. március 18.)

W2 = Életmesék gyűjtése. TANDEM, n.o. 2017. 06. 21.
<https://www.tandemno.sk/projektjeink/életmesék-gyujtese> (Letöltés ideje: 2025. február 27.)

W3 = Dél-Szlovákia emlékezetét rögzíti a Fórum Kisebbségkutató Intézet. Napunk.sk.
<https://napunk.dennikn.sk/hu/percrol-percre/3304627/> (Letöltés ideje: 2025. február 20.)

Az *Életmesék*-könyvcsalád kötetei:

Molnár Kriszta szerk. (2014): *Életmesék. Élő történelem-mozaikok a Csallóközből.* Komárom, TANDEM, n.o.

Molnár Kriszta szerk. (2015): *Életmesék. Élő történelem-mozaikok Gömörből.* Komárom, TANDEM, n.o. – Aszta p.t.

Lukács Ágnes szerk. (2016): *Életmesék. Élő történelem-mozaikok Pozsonyból és a Szenci járásból.* Komárom, TANDEM, n.o. – Aszta p.t.

Lukács Ágnes szerk. (2016): *Életmesék. Élő történelem-mozaikok Nógrádból.* Komárom, TANDEM, n.o.

Lukács Ágnes szerk. (2017): *Életmesék. Élő történelem-mozaikok a Bodrogból.* Komárom, TANDEM, n.o.

Molnár Kriszta – Szendi Tünde szerk. (2019): *Életmesék. Élő történelem-mozaikok az Ungvidékről.* Komárom, TANDEM, n.o.

Molnár Kriszta – Szendi Tünde szerk. (2019): *Életmesék. Élő történelem-mozaikok a Zoborvidékről.* Komárom, TANDEM, n.o.

Molnár Kriszta – Szendi Tünde szerk. (2020): *Kacsaringós élettörténetek. Sorsok és narratívák a Zoborvidékről.* Komárom, TANDEM, n.o.

Molnár Kriszta – Szendi Tünde szerk. (2022): *Életmesék. Élő történelem-mozaikok a Mátyusföldről.* Komárom, TANDEM, n.o.

Molnár Kriszta – Szendi Tünde szerk. (2025): *Életmesék. Élő történelem-mozaikok a Vág és Garam köbéről.* Komárom, TANDEM, n.o.

Juhász Valéria

A matematikai szöveges feladatok és a szövegértés összefüggése, illetve azok alkalmazása óvodáskorban

„A matematika az a tárgy, amiben az egyes részek egymásra épülnek, az egyik lépést követi a másik, így nagyon fontos a fogalmak helyes alapozása, az összefüggések megértése. Vannak gyerekek, akik elvesztik a fonalat, ez a rendszer nem áll össze a fejükben, és ugyan formálisan megpróbálják megtanulni, de az sajnos nem olyan, mint ha értenék. Ezért volna nagyon fontos a gondolkodásra nevelés a matematikaórán.”
(Pintér, 2022)

Matematikai gondolkodás, problémamegoldás, szövegértés

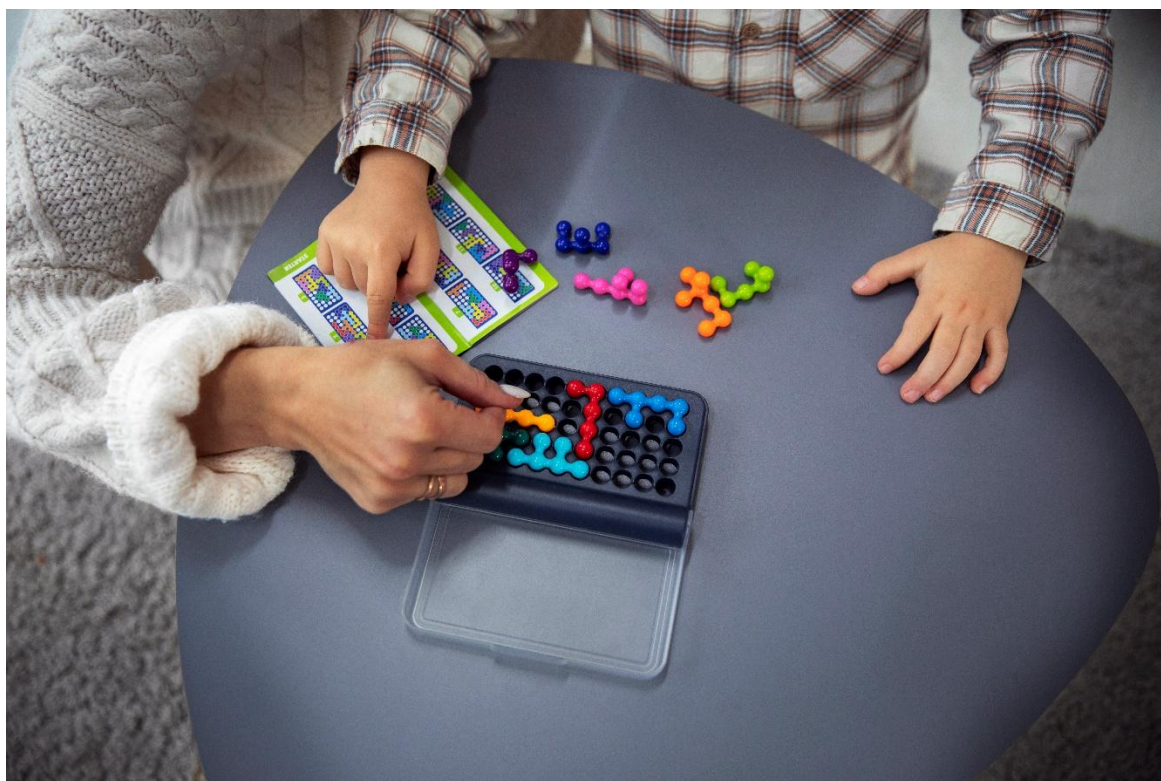
Az előző két tanulmányban összefoglaltak után a matematikai gondolkodás tanítása jelenti talán a legnagyobb kihívást, hiszen nem elegendők hozzá pusztán az észlelések, a fogalommal telített szavak ismerete, hanem a hétköznapi tapasztalatokhoz kell illeszteni azokat a korai, szövegekben megfogalmazott aritmetikai problémákat, amellyel elkezdjük felismertetni nemcsak az összefüggéseket, hanem a nyelv legkisebb elemeinek is az észlelési és elemzési fontosságát: például vajon mennyire nevezhetjük szabad szórendűnek a magyar nyelvet, miközben a következő két mondatban a szavak sorrendje a legfontosabb tényező a megoldáshoz: „melyik szám a 36 harmada”, és „melyik szám harmada a 36” (Pintér, 2021, 102). Pintér egy másik szemléletes példán keresztül¹ mutatja be, hogy: „Már egy szó, egy toldalék is teljesen meg tudja változtatni a szöveg értelmét: a 2-vel több, a 2-szerese és a 2-szeresével több mind mást jelent. Nem segíti a tanulók számára a szorzás és az összeadás szétválasztását, hogy egyre gyakrabban fordul elő a köznyelvben a „2-szer több” kifejezés, amelyben a toldalék szorzásra, a „több” szó pedig összeadásra utal, mégis szorzás értelemben szokták használni” (Pintér, 2021, 97).

Ahogy a mérőeszközök feladataiban is láttuk, a gyakorlati élethez kapcsolódó aritmetikai/problémamegoldó kérdéseket a hétköznapi élethelyzetekben és e helyzetekhez kapcsolódó szövegeken keresztül tapasztaljuk meg, így a matematikai „szöveges feladatok” a mindennapi élettel együtt járó tevékenységek közé tartoznak² (Például: öt vendéget hívtunk meg, mi ketten vagyunk. Hány poharat kell előkészítenünk összesen? Viszont ketten most szóltak, hogy nem tudnak eljönni. Akkor most hány pohár is kell?

A szöveges feladatokat Pintér (Pintér, 2021, 95)³ a következőképp összegzi:

„...olyan, hétköznapi környezetbe ágyazott matematikai problémák, amelyek megoldása egy vagy több matematikai műveletet igényel. A szöveges feladatok megoldása során a konkrét szöveg alapján absztrakt matematikai modellt állítunk fel, majd ebben megoldjuk a feladatot, az eredményt pedig visszafordítjuk a konkrét szituációba. A szöveg és a matematikai modell közötti átmenet mindkét irányban nehézséget okoz, ezért fontos ezt a folyamatot vizsgálni, elemeit, lépéseit, fokozatait részletesen tanulmányozni.”

Bár a definíció első olvasatra talán túl összetettnek tűnhet, azonban a modell már a kezdetekkor is így működik. Ezért különösen fontos az, hogyan vezetjük be a gyermekeket a problémamegoldás világába a szöveges matematikai feladatokon keresztül. Jól látható, hogy a matematikai szöveges feladatok megoldási képessége erős összefüggésben van a szövegértési képességgel (amit Varga, 2016, tanulmánya is megerősít), a munkamemóriával, a feladatokkal kapcsolatos addig szerzett tapasztalatokkal,⁴ az azokból levonható analógiás és kombinatorikus képességekkel, ugyanakkor azt is megfogalmazhatjuk, hogy a folyamat rekurzív, azaz minden egyes újabb feladat és annak megoldása is fejleszti a fentebb felsoroltakat.



Forrás: freepik.com

Pintér a feladatok megoldásánál kiemeli: fontos megtanítani a gyermekeket a feladatmegoldáshoz szükséges információk meghatározására/ kiválogatására,⁵ a kulcsszavak megkeresésére, azok adott kontextusban történő pontos értelmezésére, a fogalmak pontos megértésére, a feladatok megfelelő részekre bontására, a következtetések megfogalmazására, majd a hozzájuk kapcsolódó műveletek meghatározására. Továbbá alapvetésként fogalmazza meg, hogy segítsük a gyermekek feladatértelmezését a szituációk eljátszásával, rajzokkal, táblázatokkal, halmazokkal, különféle eszközökkel, amelyekkel a feladatmegoldáshoz szükséges manipulációkat el tudják végezni. A vizualizáció alapozza meg az absztrakciót,⁶ tehát mindig konkrét, lát(tat)ható feladatokból induljunk ki: az absztrakt gondolkodás fokozatosan, a sokféle konkrét feladaton keresztül fog megszületni. A helyzetből, a szövegből adódó modell megalkotásához érdemes többször elismételni (iskolában elolvasni) a feladatokat, azokat nyelviileg esetleg át is fogalmazni, a szókinészre, a szerkezetek használatára is figyelve, majd azokat részleteiben értelmezni. Nem hagyható ki a megoldás ellenőrzése sem. Célszerű a gyermekeket kooperatívan dolgoztatni, mert a feladatról való beszéd, a kommunikáció a közös, hangosan való gondolkodás által elősegíti a feladatértést (Pintér, 2021).

Nyelvészeti megközelítésből a matematikai szöveges feladatok megoldásában az is komoly gondot okozhat, ha nem a gyermekek szintjének megfelelő nyelvi szerkezeteket használnak a feladatok megszövegezésénél. A szókinszen túl az összetett mondatok, különösen az alárendelő összetett mondatok, a többszintű szintaktikai szerkezetek alkalmazása nehezíti a megértést. Azaz a feladatmegoldási stratégia lényeges eleme, hogy megtanítsuk a mondat olyan információs csomagokká való felbontását, amely megfelel a szerkezetének.

Nézzünk egy feladatot! Van egy kép, amin sorban, egymás mellett, váltogatva vannak jobbra, balra néző kacsák és ugyanebben az elrendezésben csírkék. A feladat így hangzik például:

A jobbra néző kacsákat színezd sárga csíkosra!

A gyermek, miután meghallgatta a feladatot, jut el oda, hogy:

1. Elő kell vennie a sárga színt.
2. Ki kell válogatni a kacsákat.
3. A kacsák közül ki kell válogatnia a jobbra nézőket.
4. Most ki kell színeznie a már kiválogatott, jobbra néző kacsákat csíkosra.

A megoldáshoz tartozó első mozdulat a hét szóból álló mondat utolsó előtti szavához kapcsolódik: elkezdi keresni a színesek közt a sárgát... Reméljük, a többi információt is megjegyezte, ha csak hallás után végzi el a feladatot, vagy újra elismétlik neki, részekre bontva. A másik nehézsége a matematikai szövegeknek a magyarra jellemző balra bővítő szerkezet: vagyis a *jobbra néző kacsák* szerkezet ugyan még az egyszerűbb balra bővítő szintaktikai struktúrák közé tartozik, de a következő állítások megértését zsúfolták bele ebbe a szerkezetbe: Vannak kacsák. A kacsák nézegethetnek többfelé a rajzon. A jobbra néző kacsákat kell megkeresni. Ők lesznek a *jobbra néző kacsák*.

A következő feladatot egy elsősöknek szánt online anyagból emeltem át (a forrást most szándékosan nem jelölöm meg, mert a gondolat a cél):

„Az iskolai fogászaton 20 tanuló jelent meg. 5 tanulónak tömték be lyukas fogát, kettővel kevesebb tanulónak fogat húztak. A többi tanulónak minden foga egészséges volt. Melyik számfeladat tartozik a szöveghez?”

Az említett oldalon talált feladatok közül sok olyan előfeltevést tartalmaz, amit a gyermek nem biztos, hogy magától értetődőnek tart. Ebben a feladatban is többlépcsős elemzést végezhetnénk, de a leginkább problémás, hogy nem tudjuk, csak gondolhatjuk, hogy akiknek kihúzták a fogát, azok nem ugyanazok voltak, mint akiknek tömtek is. Ezt nem egyértelműsíti a feladat.

Bár úgy tűnhet, a fenti feladatok és a szöveges feladatok tanításának elmélete inkább az iskolásokhoz szól, de módszertanát tekintve az alapok az óvodásokra is érvényesek, természetesen játékos formába építve, játékok bevonásával, élményszerűen, a mindennapokhoz illeszkedő tapasztalatokat felhasználva, illetve konkrét tárgyakkal, manipulációra lehetőséget adó tevékenykedtetéssel fejlesztjük a matematikai, illetve a problémamegoldó, következtető, összefüggéseket megláttató képességeket. Az ismeretszerzés Brunner-féle szintjei szerint tehát előbb a tárgyi tevékenykedtetéssel szerzünk tapasztalatokat, majd rátérhetünk a képi szintre, és csak ezután jöhet a szimbolikus szint. Tehát a természetes számokat előbb a tárgyak megszámlálásával kezdjük, például megszámolunk három autót, majd jöhet a korongok használata, és csak ezek után jelenhet meg a hármas szám mint szimbólum egyeztetése a mennyiséggel (Pintér, 2015)⁷.



Forrás: freepik.com

Pintér Klára matematikai képességfejlesztésről írt tananyaga alapján a fogalomalkotás kialakításához lényeges gondolkodási műveletek:

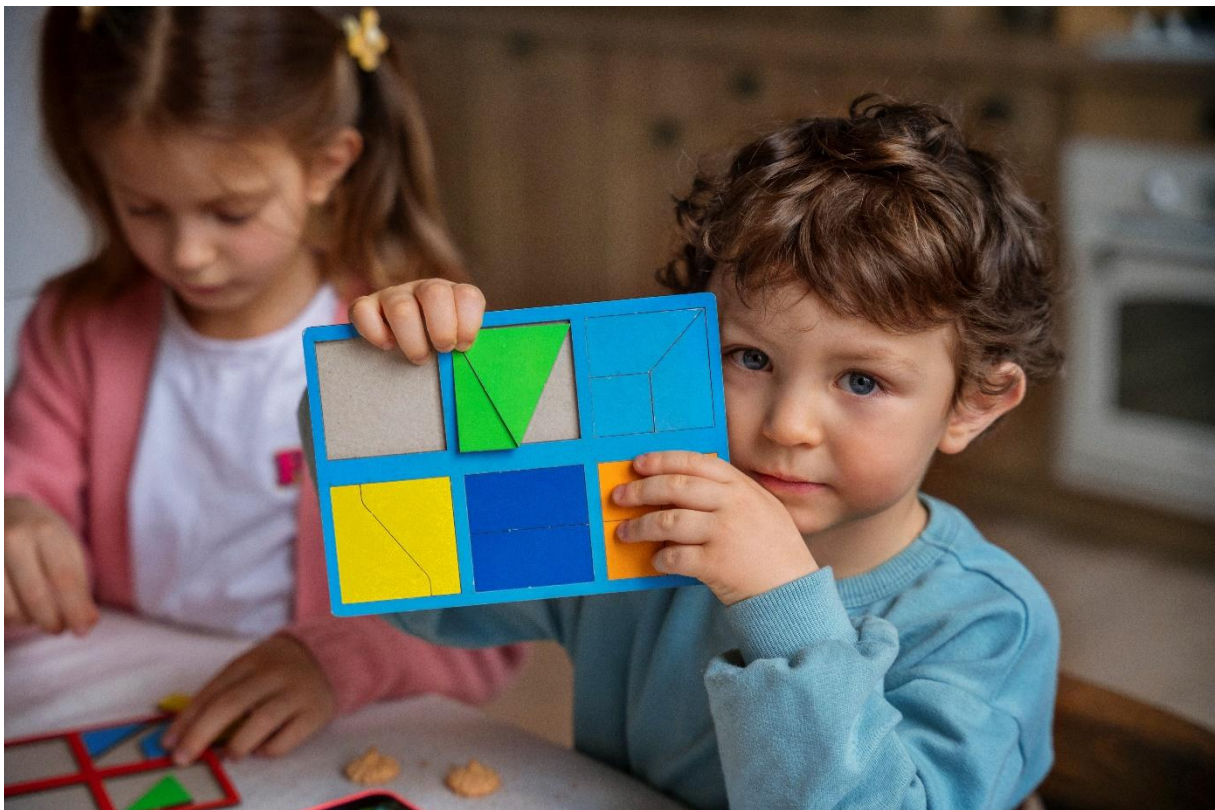
- az összehasonlítás, azaz a tárgyak, illetve azok tulajdonságának összehasonlítása például szín, nagyság, forma stb. szerint;
- a kiválogatás, azaz a gyermekek különféle, de lényeges szempontok, tárgyak tulajdonságai alapján válogassanak ki tárgyakat;
- a rendezés: csoportosítsák a tárgyakat meghatározott szabály alapján, gyakorolják a halmazalkotást, nézzék meg, mi nem illik a többi közé, alkossanak sorozatokat tárgyakkal (például nagyság szerinti rendezés), osztályozzák a tárgyakat megadott szabály vagy fogalmak alapján (például az egyik csoportba kerüljenek az evőeszközök és a másikba az ételkészítéshez használt eszközök);
- figyeljünk meg a rész egészhez való viszonyát. Számos matematikai gondolkodást fejlesztő gyakorlatot találunk az online található tananyagban (Pintér, 2015).

A fentebb felsorolt műveleteket mindig verbalizáltassuk is, használjuk a *mindegyik, egyik sem, egy közülük, csak néhány, összesen, a fele/ negyede/ harmada* szavakat, illetőleg a sorszámneveket is: *második, harmadik, egy része, csak annyi, külön-külön, kevesebb, több, ugyanannyi, ugyanolyan, kakukktójás*, de lehet a *gyorsabb, lassabb, keskenyebb, szélesebb, rövidebb, hosszabb* stb. fogalmakat, az *és, vagy,⁸ de, mert, ezért, tehát* stb. kötőszókat; a *ha..., akkor; mennyi hiányzik ahhoz, hogy...; ez is..., az is...; adj olyat, ami 'ilyen' is meg 'olyan' is; csak olyat, ami...; ez kevesebb/több, mint...; melyik a legkisebb/legnagyobb/legkevesebb/legtöbb...* típusú szerkezeteket.

Mindezt lehet cselekvésekhez, különféle érzékelésekhez is kötni, nem csak tárgyak tulajdonságához. Például: *Ez több csengetés volt, mint ahány pislogás; Lépj annyit, amennyi*

ujjadat megfogok! Tapogasd ki, miből van több: ceruzából vagy dobókockából! Fűzz fel ötnél több gyöngyöt erre a fonálra! Csukd be a szemed, és nyújtsd ki mindkét tenyered! Teszek mindkettőbe valamit. Melyik a könnyebb? Fújj nagyobb buborékot, mint én! Mutasd meg a páros testrészeid! Mi tart tovább, egy nap vagy egy óra? Mit tudsz hamarabb elvégezni, a fogmosást vagy tíz zokni összepárosítását? Stb.

Mielőtt megmérünk valamit, véleményeztessünk a kisgyerekekkel, például két különféle típusú pohárba töltött víz esetén megkérdezhetjük: *Szerinted ebben a pohárban van több víz, vagy abban?* Ezt utána ellenőrizzük méréssel! Becsültessük meg, ki tud több mesecímet felsorolni (egy perc alatt): Peti vagy Kati! Becsültessük meg, ki ér ugyanahhoz a lámpához hamarabb, a busz vagy a villamos! (A közlekedésben a közlekedők sebességének, ritmusának megfigyelése alapvető szempont a biztonság megőrzéséhez.)



Forrás: freepik.com

A ritmusokkal végzett különféle feladatok is összefüggésben vannak nemcsak a matematikai képességekkel, hanem a nyelvi, valamint az olvasási képességekkel is. Nagyon jó ritmusgyakorlatok találhatók Kocziha Miklós (2012) videós anyagában is, de mi magunk is végeztethetünk egyszerűbb, transzformációs gyakorlatokat: két pálcika szorosabban egymás mellett jelenthet két egymást gyorsabban követő tapsot, ti-ti, a távolabbi, egyedülálló pálcika pedig lehet a tá.⁹ Az online Kognitív Profil Tesztben több ritmusmérés is található óvodásoknak: például egy repülő papagáj szárnycsapkodásainak a ritmusát kell követni klikkelésekkel, vagy zene egyenletes ütemét kell követni a zene elhallgatása után is (itt is számítógép méri az eredményt). Néhány, óvodásokkal is végeztethető nyelvi képességeket (is) mérő tesztben vannak vizuális alapú, szeriális ritmusismétlő gyakorlatok is, például sorminta folytatása az INIZAN-tesztben (Vassné–Meixner, é. n.), illetve a diszlexiaveszélyeztetettség vizsgálatában (Marosits, 2007) is ez a feladat (Juhász–Radics–Tóthné Aszalai, 2022).

A logikai készlettel számos fogalmat lehet tevékenykedtetéssel megtanítani a fent felsoroltakból, a gyermekek maguk is alkothatnak sorozatokat, és a másikkal találtathatják ki a szabályt, még a Barkochba-játék gyakorlására, azaz a színek, formák, azonosságok, különbözőségek megfigyeltetésére is rendkívül ideális a logikai készlet használata.¹⁰

Összegzésként megfogalmazhatjuk, hogy a matematikával kapcsolatos számolás, számlálás, problémamegoldási, következtetési, analízis és szintetizáló képesség fejlesztése összefügg a mindennapi tapasztalatokkal, a téri tájékozódási képességgel, a környezetünk különféle szempontok szerinti megfigyeltetésével. Mindez erősen nyelvhez (is) kötött, így célszerű ezeket a fejlesztéseket is a szülővel, pedagógussal, nagyobb gyermekkel együtt, aktív verbális kommunikációs kísérettel végezni a kisgyermekkel, mert a társasjátékok pusztá megvétele, a gyermek önálló próbálkozásai csak korlátozott mértékű fejlődést eredményeznek.¹¹

A tanulmány bírálati folyamaton ment keresztül.

Felhasznált irodalom

Csíkos Csaba (2003): Matematikai szöveges feladatok megértésének problémái 10-11 éves tanulók körében. In: *Magyar Pedagógia*, 103. évf., 1. sz., 35–55. ISSN: 2939-7650.

Csíkos Csaba–Szitányi Judit–Kelemen Rita (2010): Vizuális reprezentációk szerepe a matematikai problémamegoldásban. Egy 3. osztályos tanulók körében végzett fejlesztő kísérlet eredményei. In: *Magyar Pedagógia*, 110. évf., 2. sz., 149–166. ISSN: 2939-76502. <https://www.magyarpedagogia.hu/index.php/magyarpedagogia/article/view/397/384> (letöltés ideje: 2024. 08. 25.)

Juhász Valéria–Radics Márta–Tóthné Aszalai Anett (2022): A ritmusészlelés, ritmusérzék és a nyelvi képességek összefüggései – jó gyakorlatok komplex ritmusfejlesztésre a beszéd- és az írás-olvasás zavarok terápiájához. In: Mező Katalin–Mező Ferenc (szerk.): *VII. Különleges Bánásmód Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencia = 7th International Interdisciplinary Conference about Special Treatment: Program- és absztraktkötet = Program and Abstract Volume*. Debreceni Egyetem, Debrecen. 42–44. ISBN: 978-963-490-421-2, http://www.jgypk.hu/tanszek/alknyelv/wp-content/uploads/2022/03/VII.-K%C3%BC1%C3%B6nleges-B%C3%A1n%C3%A1sm%C3%B3d-Nemzetk%C3%B6zi-Interdiszciplin%C3%A1ris-Konferencia_program-%C3%A9s-absztraktk%C3%B6tet_20220408-1.pdf (letöltés ideje: 2024. szeptember 11.).

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

Marosits Istvánné (2007): A diszlexiaveszélyeztetettség vizsgálata. In: Juhász Ágnes (szerk.): *Logopédiai vizsgálatok kézikönyve*. Budapest, Logopédiai Kiadó, 77–93. ISBN: 963-86007-0-5.

Paivio, Allan–Begg, Ian (1981): *Psychology of language*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J. ISBN: 978-0-13-735951-6.

Pintér Klára (2015): *Matematika I. tantárgypedagógia) óvóképzős hallgatók számára*. Szeged SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar.
http://www.jgyph.hu/mentorhalo/tananyag/Matematika_I._tantrgyppedaggia/index.html
(letöltés ideje: 2024. augusztus 19.).

Pintér Klára (2021): Szöveges feladatok tanításának új módszerei. *Módszertani Közlemények*, 63. évf., 3. sz., 95–112. ISSN: 2786-3212. <https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/modszertani-kozlemenyek/article/view/43654/42645> (letöltés ideje: 2024. 10. 03.).

Pintér Klára (2022): Lehet mindenki számára szép a matematika? – interjú dr. Pintér Klárával. <https://u-szeged.hu/szte-tanevnyito-2022-dijazott-pinter-klara-jgyph?objectParentFolderId=19355> (letöltés ideje: 2024. augusztus 19.).

Varga Noémi (2016): Szövegértés a matematikaórán. *Anyanyelv-pedagógia*, 9. évf., 1.sz., ISSN: 2060-0623, doi: 10.21030/anyp.2016.1.3., <https://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=611> (letöltés ideje: 2024. 09. 10.).

Vassné Kovács Emőke–Meixner Ildikó (é. n.): *INIZÁN instrukció*. Budapest, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola Fonetikai és Logopédiai Tanszék (kísérleti példány). ISBN: nincs.

¹ A következő példát kellett megoldani tanító szakos hallgatóknak: „Hányszorosára változik az 1 élhosszúságú kocka térfogata, ha minden élét kétszeresére növeljük?” A sokféle válasz közül az egyik a következő volt: „7-szeresére, mert 7-tel több kis kocka lesz. Itt már a toldalékok figyelmen kívül hagyása okozza a hibát. Bár a válaszoló feltételezhetően helyesen állapítja meg, hogy a kapott kocka 8 darab kiskockából áll, így a kiskockák száma 7-tel nőtt. A feladatot helyesen értelmezte, jól is számolt, csak a kapott eredménynek az eredeti szövegbe visszafordításánál követte el a hibát, hogy a »7-szeresére« és a »7-tel több« kifejezéseket összekeverte (Pintér, 2021. 96–97.).

² Elemi szinten mindenképp.

³ Pintér több szerzőt is megjelöl forrásként, de jelen szövegben, az olvashatóság kedvéért, nem tartottam szükségesnek a hivatkozott szerzőket is feltüntetni.

⁴ Csíkos több tanulmányában, kutatásában foglalkozik a szöveges feladatok értésével és fejlesztésével, és kiemeli, hogy a tanulók gyakran nem használják fel a valóságban szerzett tapasztalataikat a matematikai szöveges feladatok megoldásakor (pl. Csíkos, 2003).

⁵ A túl sok felesleges információ jelentősen megnehezíti a szöveges matematikai feladatok megoldását.

⁶ „Paivio és Begg (1981) kimutatta, hogy az agyban elkülönül az információ képi – konkrét és verbális – absztrakt kódolása. Ha egy információ mindkét módon kódolva van, akkor az növeli az információhoz való hozzáférés esélyét. Csíkos, Szitányi és Kelemen szöveges feladatok külső és belső reprezentációinak kölcsönhatását vizsgálták 3. osztályos tanulók körében 20 órás tanítási ciklus hatására. A fejlesztő tanítási ciklus eredményes volt, hiszen a külső rajzos reprezentáció és a belső reprezentációk kialakult kapcsolatait tudatosította a tanulóknál (Csíkos, Szitányi és Kelemen, 2010)” (Pintér, 2021. 98.).

⁷ „A matematikatanulás nehézségeinek gyakori oka, hogy az iskolai matematikatanítás során az ismereteket nem kellő tárgyi tapasztalatszerzéssel vezetik be, és sokszor sajnálatosan kimarad ezek képi szinten való alkalmazása. Ezek hiánya vezet ahhoz, hogy a formalizmus, az absztrakció gyakori nehézséget okoz abban az életkorban is, amikor ez már elvárható lenne.” (Pintér, 2015)

⁸ „Az »és« a köznyelvben felsorolást jelent, logikailag pedig a »piros és kicsi« olyan elem, amelyre mindkét tulajdonság teljesül. A »vagy« értelmezése pedig a köznyelvben gyakran a »vagy vagy«-nak felel meg. A két kötőszó közötti különbség az, hogy a »piros vagy kicsi« elemekhez a kicsi piros elemek is hozzátartoznak, a »vagy piros vagy kicsi« elemekhez pedig nem.” (Pintér, 2015) http://www.jgyph.hu/mentorhalo/tananyag/Matematika_I._tantrgyppedaggia/21_a_logikai_kszlet.html. (Letöltés ideje: 2024. 09.11.)

⁹ A vizuális alapú jelek hangalapúvá való transzformálásának értékelése meglehetősen szubjektív (Juhász–Radics–Tóthné Aszalai, 2022).

¹⁰Például: http://www.jgy.pk.hu/mentorhalo/tananyag/Matematika_I._tantrgypedaggia/21_a_logikai_kszlet.html (letöltés ideje: 2024. 09. 11.).

¹¹ A diszkalkulia korai tüneteiről olvashatunk a következő honlapon: <https://dyscalculine.com/a-diszkalkulia-korai-tunetei/> (letöltés ideje 2024. 09. 11.), de számos online anyagot találhatunk erről még az interneten, ahol diszkalkulia-szakértők nyújtanak tájékoztató pontokat akkor, ha felmerül a szülőben, hogy gyermeke az életkorához képest elvárhatótól a számok világát feltűnően kerüli. Ebben az esetben mindenképpen érdemes mielőbb szakértőhöz fordulni.

Tóth Viktor

Optimizmus és önbecsülés az önértékelésben

Egy iskolában a diákok többféle formában és különböző időközönként kapnak visszajelzést a tanév során. Ebbe a kategóriába tartozik a félévi értesítő és a tanév végi bizonyítvány is. A következőkben olyan technikával ismertetem meg az olvasót, amivel félévkor és akár év végén is vissza lehet jelezni a tanulóknak, de ez egy merőben eltérő módszer a szokásostól.

Jó esetben a visszajelzés során a tanár megkérdezi a tanuló véleményét is az adott időszakban elért teljesítményéről. Az első különbség a hagyományos értékeléssel szemben az, hogy ebben az értékelési folyamatban kifejezetten csak a diák értékeli magát, tehát ez egy 100%-os önreflexió. (Ami persze nem egy könnyű műfaj, előkészítést, segítséget igényel a tanár részéről.) A tanulók általában a szaktanároktól külön-külön szoktak féléves vagy tanév végi visszajelzést kapni, ez a módszer viszont arra alkalmas, hogy egy folyamatban több tantárgyra is reflektáljanak a diákok. A harmadik különbség az, hogy mivel a tanulók csak szaktanárokkal értékelik az adott időszakot, így a visszajelzés csak a tanulmányi szempontokra fókuszál. Ezzel a technikával viszont a tanuló reflektálhat az egész iskolában történő eseményekre, folyamatokra és az ezekhez való viszonyára. Éppen ezért ezt a visszajelzési formát érdemes osztályfőnöki órán, de kisebb csoportokban megcsinálni.

Az egész metódus nagyon egyszerű. Csak egy toll kell hozzá, egy darab A4-es lap vagy füzet és a gyerekek nyitottsága, hajlandósága és önreflexiós készsége. Az első lépésben felrajzolunk egy kétszer kettős négyzetet. Az így létrejött négyzetháló két függőleges oszlopa fölé azt írjuk (balról jobbra), hogy „ÉN” és azt, hogy „ISKOLA”. A négyzetháló vízszintes két sora elé (bal oldalra) pedig írunk egy plusz és egy mínusz jelet (fentről le). Megkérjük a gyerekeket, hogy ezt az ábrát másolják le a lapra vagy füzetbe akkora méretben, hogy a létrejött 4 darab négyzet mindegyikébe 5-6 gondolatot fognak majd írni szavak, esetleg tagmondatok formájában.

	ÉN	ISKOLA
+	☺ ☺ ☺ (büszkeség, dicséret, önbizalom!)	☺ (hála!)
-	!!! (önreflexió, önismeret – cselekvésterv)	??? (tanult tehetetlenség? – Mit tudok tenni magamért és a közösségért?)

1. ábra: A reflexió lap

Az óra végén hasznos lehet visszatérni az óra elején felrajzolt mintához, és azt az alábbi adatokkal kiegészíteni – így ismételten hangsúlyt kap, illetve összefoglalható, hogy mit jelentenek az egyes négyzetek.

Forrás: A szerző szerkesztése

Miután ezzel megvannak a diákok, elmagyarázzuk neki, hogy mit várunk tőlük, hogy minek kellene bekerülnie a négyzetbe. A bal felső sarokba (ÉN+) olyan dolgokat írnak, amelyeket abban a félévben jónak, hasznosnak, örömtelinek, pozitívnak értékelnek és nekik kellett tenniük azért, hogy ez megvalósuljon. Például egy jó szaktantárgyi érdemjegy, új baráti kapcsolatok kialakulása vagy egy sikeres szereplés egy iskolai (sport, zenei, művészeti) rendezvényen. A jobb felső sarokba olyan dolgokat írnak a diákok, amit abban a félévben pozitívnak értékelnek, de nekik személy szerint erre nem volt ráhatásuk, hanem az iskolától, az intézménytől kapták. Például az ízletes ételek a menzán, a jól felszerelt nyelvi vagy informatikaterem, az új csocsóasztal az aulában vagy az élvezetes tanórák egy szakmailag, emberileg nagyszerű tanárral. Az alsó oszlop két négyzetébe pedig természetesen ennek az ellentétjét kell írniuk a diákoknak.

Még mielőtt hozzáfognak a tanulók a feladathoz, érdemes a négy kategóriát több példával alátámasztani, mert nem biztos, hogy elsőre könnyen megérthető, hogy pontosan mi a feladat. A pozitív és negatív közti különbséggel kevésbé szokott gond lenni. Nagyobb problémát szokott okozni az „ÉN” és az „ISKOLA” oszlop közötti különbség. Itt jön képbe az, amit a cikk elején említettem, hogy az önreflexió (főleg a pozitív előjelű, de ezt még részletezem lejjebb) nem egy könnyű műfaj. Ne sajnáljuk arra az időt, hogy még mielőtt a diákok elkezdik kitölteni a négyzeteket, megfelelő időt szánunk annak a tisztázására, hogy megbeszéljük, mi az, amire van ráhatásunk, tehát saját erőből értük el (vagy nem), és mi az, amire nincs. Azt se felejtjük el hangsúlyozni, hogy most nem csak a tanulmányokkal összefüggő eseményekről van szó, hanem mindenféle történésről, folyamatról, állapotról, ami összefügg egy iskola életével, működésével.



Forrás: freepik.com

Az, hogy mennyi időt adunk a négyzetek kitöltésére, természetesen csoportfüggő. Ha 45 perces órában gondolkodunk, akkor erre kb. 15-20 percet tudunk szánni. Ha mindenkinek van 4-5 gondolata a négyzetekbe, akkor a diákok kisebb – 2-3 fős – csoportokban megosztják egymással a hálóban lévő gondolataikat. Az is ér, hogy ha egymástól lopnak. „Tényleg! Idén sokkal rosszabb kaja van a menzán. Beírom!” „Én is sokat dolgoztam a töríjegyemért. Én is beírom az ÉN+-os négyzetbe.” Erre 5-10 perc az ideális időkeret. Van azonban egy kategória, amiről nem biztos, hogy minden tanuló szívesen beszél a másik előtt. Ez pedig az ÉN- (lehettem volna ebben jobb, lehetett volna ráhatásom) négyzet. A csoportos megbeszélés előtt tisztázni kell, hogy erről csak az beszéljen, aki szívesen megosztja a többiekkel az erre vonatkozó jegyzetét.

A következő lépés az, hogy a teljes csoporttal együtt megbeszéljük a négy darab négyzetbe írt gondolatok jelentőségét. Kezdjük a legegyszerűbbel és a legrövidebbel. Ez pedig az „ISKOLA+”. Kérjünk néhány példát a gyerekektől, hogy ide mit írtak. Természetesen előfordulhat, hogy nem értenek egymással egyet a diákok, hiszen ez szubjektív dolog, kinek mi tetszik egy iskolában. Adhatunk teret az érvelésnek, de véleményem szerint ezt a részt nem érdemes hosszúra nyújtani és lezárhatjuk a beszélgetést azzal, hogy az ebben a négyzetben szereplő dolgok tényleg az egyéni ízlésünktől függenek. Azért a tapasztalat azt mutatja, hogy a legtöbb jó dolgot, amit az iskolától kaphatnak, mindannyian pozitívnak ismerik el, még ha nem is veszik észre maguktól. Ennél a pontnál kicsit érdemes beszélni azokról a dolgokról, amikért hálásak lehetünk. (A pozitív pszichológiában fogalmazódik meg, hogy a hála érzése egy olyan energizáló dolog, ami nagyban befolyásolja hétköznapi működésünket.) Érdemes kihangsúlyozni, hogy gyakran nem vesszük észre, mennyi jó dolog van körülöttünk, amit „csak úgy” kapunk az élettől, ebben az esetben az iskola intézményétől. Valószínűleg a diákok találnak majd olyan pozitív dolgokat az iskolájukkal kapcsolatban, ami nem biztos, hogy automatikusan elvárható egy oktatási intézménytől vagy éppen az ismerőseik iskolájában egyáltalán nincsenek ilyenek.

A következő lépés az „ISKOLA–” négyzet. Biztos vagyok benne, hogy ide minden diák tud valamit írni. A kritizálásban mindannyian nagyon jók vagyunk. Erre is kérhetünk néhány példát a csoport előtt. A feladat előtt azt mondtuk a diákoknak, hogy olyan negatív dolgokat írjanak ide, amit az iskolától kapnak és nincs rá hatásuk, tehát nem tudják ezeket befolyásolni, mint például a rosszminőségű ebéd, az unalmas folyosói díszítések, a büfé hiánya vagy esetleg egy a tanulók által unalmasnak vagy éppen érthetetlennek megítélt tanóra. Úgy tűnhet, ezt a témát itt le is zárhatjuk és belesüppedhetünk a tanult tehetetlenség állapotába („Sajnos ezzel én mint diák, nem tudok mit kezdeni!”), de ha jól átgondoljuk, akkor ebből is tanulhatnak valamit a kamaszok. Főleg a középiskolásoktól meg lehet kérdezni, hogy tényleg nem tudnak-e semmit azért tenni, hogy ezek a dolgok megváltozzanak. Hol van az egyén és a közösség felelőssége a saját környezetének kialakításában? Milyen fórumok, lehetőségek (pl. diákönkormányzat, kampány az iskolai folyosó díszítéséért, visszajelzés lehetőségének kérése adott szaktanárnál) vannak egy középiskolában, amelyek abban tudnának segíteni, hogy a tanulók jobban érezzék magukat az iskolában? Ha a csoporttal összegyűjtjük azokat a közös problémákat, amelyek a legégetőbbek számukra, akkor egy másik 45 perces óra keretén belül különböző megoldásokat kereshetünk az adott helyzet megoldására.

Ha ezt a témát lezártuk, akkor jöhet az „ÉN+”. Elsőre ennek az átbeszélése is egyszerűnek tűnik, azonban talán ez a legkeményebb dió. Elsősorban azért, mert nagy kérdés, hogy egyáltalán kerül-e bele valami. Tapasztalatom szerint manapság nagyon sok kamasznak alacsony az önbizalma és végtelenül kritikus magával szemben. Ezért nem képes észrevenni a kisebb-nagyobb eredményeit, sikereit. Ez az egyik oka, hogy a legtöbb tanulónak nehezebb esik bármit is írni ebbe a négyzetbe. A másik ok pedig az, hogy ha fel is ismerik, hogy valamilyen

sikert értek el (pl. jeles bizonyítvány, aranyérem az iskola úszóversenyen, folyosói kiállítás a rajzaiból, a félévi töri 3-as feljavítása), akkor azt letudják annyival, hogy nekik ez a dolguk, ez a kötelességük, ezt várja el tőlük a szülő, a tanár, a társadalom és igazából a szerénységük tiltja is, hogy ezeket a pozitív eredményeket „felírják egy lapra”. Nagyon fontosnak tartom, hogy rávilágítsunk arra, bármennyire is kézenfekvő a tanulók számára egy általuk elért eredmény, észre kell venniük, hogy ez csak azért történhetett meg, mert ők ebbe időt, energiát, munkát fektettek és áldozatot hoztak egy-egy eredményért. (Még a jó eredmény fenntartásához is ez kell. Például nem könnyű éveken keresztül kitűnő tanulónak lenni, még ha a tanuló azt is állítja, hogy ő ezért semmi különösét nem tesz.) Hívjuk fel a diákok figyelmét, hogy igenis merjenek büszkék lenni a jó eredményeikre, sikereikre. Ezeket a kézzelfogható sikereket pedig bátran vállalják fel. Lényeges, hogy soha ne másokhoz, csak saját magukhoz mérjék magukat. Ahhoz, hogy a fiatalok ezt megértsék és mindenki írjon valamit ebbe a négyzetbe, elengedhetetlen, hogy még az előkészítő szakaszban, a feladat elkezdése előtt tisztázzuk velük azt, hogy kinek mi a siker, a jó eredmény. (Olyan pozitív változás, amelynek elérése időt, energiát, munkát igényel az adott személytől.)



Forrás: freepik.com

Az utolsó négyzet a „ÉN–”. Ez az a terület, amiről már az elején megjegyeztem, nem biztos, hogy ennek tartalmát a diákok szívesen megosztanák egymással. Nem könnyű szembesülni „kudarcainkkal” vagy azzal, hogy valami, amire lehetett volna ráhatásunk, nem úgy sikerült, ahogy terveztük. Ilyenkor érdemes hangsúlyozni, hogy minden nem sikerülhet az embernek és előfordul, hogy az alapos tervezés és tudatos igyekezet mellett is hiba csúszhat a kivitelezésbe. Azonban elég csak rápillantani az „ÉN+” oldalra, és máris minden tanuló láthatja, hogy ebben a félévben igenis letettek valamit az asztalra. A kudarc csak akkor válik igazán kudarcná, ha nem tanulnak belőle semmit. Így tehát ennek a négyzetnek a tartalmával van még dolga a diákoknak. Házi feladatként mindenki kielemezheti, hogy egy-egy kudarcnak megítélt helyzetet hogyan lehet a jövőben pozitív irányba fordítani. Ehhez persze tudni kell azt is, hol került hiba a gépezetbe. Ha ez megvan, akkor lehet tervezni. Akinek ez nehézséget okoz egyedül megcsinálni, annak mindenképpen javasoljuk, hogy kérjen külső segítséget. Fordulhat akár egy jó barátához, akiben megbízik vagy a szüleihez, esetleg egy tanárhoz, akiknek felnőttként nagyobb tapasztalata van az önreflexióban. Fontos felhívni a tanulók figyelmét arra

is, hogy ha több területtel is elégedetlenek (pl. egy rossz félévi jegy egy tantárgyból, gyakori késés az iskolából, több konfliktus az osztálytársakkal), akkor sem biztos, hogy mindent egyszerre kell megoldaniuk. Mindenki próbálja meg reálisan felmérni az erejét és csak akkora feladatot vegyen a vállára, amit egyszerre el is bír. Ezt sem könnyű mindig felmérni, ezért is lehet nagy segítség, ha a diákok az egész okkereső és tervező folyamatba bevonnak egy külső szemlélőt.

Remélem, hogy a fentiekben leírtakkal hozzájárulok ahhoz, hogy legközelebb a szokásostól eltérő formában is értékelhessük diákjaink eredményeit.

Belkovics Judit

Egy iskolapszichológus gondolatai az iskolai zaklatásról

Az utóbbi időben egyre többször jelenik meg a magyar szóhasználatban a bullying, illetőleg a vele kapcsolatos cyberbullying kifejezés. Szerencsétlen módon a kifejezés angol nyelvű változata terjedt el a közbeszédben, talán azért is, mert nincs egy olyan magyar szó, ami pontosan helyettesítené az angolt. A bullying szó a gyermeknevelés és oktatás tárgykörében elsősorban az iskolai bullyingra, a megfélemlítésre utal, ott is a gyerekek között előforduló zaklatásra.

Talán nem túlzás az a kijelentés, hogy ma már nincs olyan pedagógus vagy a pedagógia területén tevékenykedő szakember, aki ne foglalkozott volna az iskolai zaklatás témájával. Képezzük, fejlesztjük magunkat, ezzel kapcsolatos felméréseket, szakirodalmat olvasunk, tudjuk, hogy milyen formái vannak, mik a jelei, olvassuk, halljuk, hogy mit tehet a szülő, mit tehet a pedagógus, mit tehet a pszichológus, milyen szerepe van a pedagógiának, beszélünk a gyerekeknek erről, preventív foglalkozásokat, tevékenységet tartunk...

És mégis gyakran megtörténik, hogy bár az iskolán belül, az osztályban folytatott preventív tevékenységek, rendszeresen tartott foglalkozások alatt úgy tűnik, hogy szépen fejlődnek a diákok, pontosan megfogalmazzák az érzéseiket, a tanultakat, azonban amint kilépnek az iskolából, ismét egyenlőtlenekké válnak az erőviszonyok. És ahol a diák számára elfogadhatatlan és érthetetlen hierarchia uralkodik, ott nem tud kellőképpen érvényesülni.

Sajnos egyre többet hallunk az iskolai bántalmazásokról, mégis néha hajlamosak vagyunk elbagatellizálni azokat. A szakemberek szerint ez a jelenség ahhoz a bizonyos szimbolikus jéghegyhez hasonlítható, amelynek csak a csúcsát látjuk, s fogalmunk sincs arról, hogy valójában mekkora méretű problémáról van szó. Azt viszont tudni kell, hogy nem mindenki kér segítséget, és sokszor akár a rendszeres bántalmazás is évekig titokban marad. Sokat beszélünk a problémáról, mégis megfoghatatlannak tűnik, sőt a legtöbbször úgy érezzük, hogy nincsenek meg a megfelelő eszközeink a kezelésére.

Először is fontos kiemelni, hogy minden gyermekcsoportban előfordulnak konfliktusok. A gyerekek vitázhatnak egymással, összeveszhetnek, összekaphatnak valamin, de ez még nem zaklatás. Diákcsíny is előfordul időnként, viszont ha az nem rendszeres, és nem ugyanazokra a személyekre irányul, valamint hiányzik a bántani akaró mögöttes szándék, akkor az sem zaklatás. A diákcsíny is okozhat az adott pillanatban kellemetlen érzést az elszenvedőnek, de már akkor tudni lehet, hogy ebből válnak az úgynevezett „klasszikussá nemesedő anekdoták”, amiket még évek múltán is mosolyogva emlegetünk. A konfliktusok kezelése, a kihívások, a spontán megoldást kívánó, az emberi kapcsolatokból kialakuló helyzetek kezelése része az életünknek és a gyermek egészséges fejlődésének.

A bullying, az iskolai zaklatás, bántalmazás azonban már nem véletlen baleset, nem játékos ugratás vagy figyelmetlenség, nem egy hétköznapi konfliktus, hanem olyan agresszív viselkedési forma, amely ismétlődő és szándékos, általában hosszú időn át történik. A bántalmazás elkövetője és áldozata között általában megbillen a hatalmi egyensúly: hatalmi

játszmák vannak köztük, ahol a résztvevők különböző hierarchikus szinten állnak. Az iskolai zaklatás a rendszeres tevékenységre és a „kipécézett” áldozatokra irányul, melynél minden esetben egyenlőtlenek az erőviszonyok. A zaklatás résztvevői közé továbbá nemcsak a bántalmazók és az áldozatok tartoznak, hanem a nézőközönség is, és ezek a szerepek nagyon jól körülhatárolhatóak. A diáksíny és az iskolai zaklatás között tehát elég erős határvonal húzódik.

Az iskolai zaklatás során mindig fontos kérdés, hogy miért nem tudja megvédeni magát a célponttá vált diák. Általában az agresszor nagyon könnyen „kiszagolja”, hogy kiből lehet áldozat, és akin észreveszi, hogy zaklatható, azt zaklatni is fogja. További fontos kérdés, hogy ki és miért válik zaklatóvá. Nagyon sok esetben az agresszor is áldozat, hiszen neki is megvan az élettörténete, és sokszor nem véletlen, hogy ebbe a szerepbe került.



Forrás: freepik.com

Az iskolai zaklatás kapcsán arról is érdemes említést tenni, hogy vannak olyan velünk született, öröklött, a genetika által is meghatározott tényezők, amelyek hatással vannak a mentális egészségünkre, valamint a pszichés rendellenességek kialakulására is hatással lehetnek. A személyiség kialakulása, fejlődése egyaránt múlik az öröklött és a környezeti tényezőkön. Számos környezeti és életmódbeli tényező is befolyásolja azt. Az érzelmi labilitás, a mentális betegségek, mint például a bipoláris zavar, kihat az idegrendszer fejlődésére, ahogy az azzal összefüggő fejlődési zavarokra is. Az iskolákban egyre jobban növekszik azoknak a tanulónak a száma, akik különféle fejlődési zavarral küzdenek. Kérdés az is, hogy mennyire vagyunk erre felkészülve, mennyire vagyunk erre befogadók. A jelenlegi, intézményesített oktatási és nevelési rendszer nagyon sok esetben belekényszeríti a gyerekeket egy olyan világba, egy olyan közegbe, amit nem éreznek magukénak, amelyben nem érzik jól magukat, ahol nem azt kapják, amire a

fejlődésükben szükségük lenne. És nem csak a gyerekeket kényszerítjük ebbe bele, de előtte már a szülőket is, mivel a szülőknek vagy egyáltalán nincs, vagy nagyon kevés választási lehetőségük van abban, hogy milyen típusú iskolába írássák gyermeküket. Ezért is gondolom, hogy az iskolai zaklatás nem kizárólag pedagógiai-pszichológiai probléma. Ez egy társadalmi probléma és így is kell közelíteni hozzá.

Tudjuk, hogy egy jól működő közösségben, legyen az iskolai vagy iskolán kívüli, természetesnek kellene lennie, hogy mindenki igényeire odafigyelünk. Az nem baj, hogy mások vagyunk, hogy nem vagyunk egyformák, vagy egy adott helyzetben nem tudunk egyformán reagálni vagy teljesíteni. A másság egy különleges érték, ami gazdagabbá tesz, ami megbecsülést érdemel. Köztudott az is, hogy folyamatban van az oktatási reform, a sokat hangoztatott inklúzió, ahol az iskolán belül felmerülő egyenlőtlen viszonyokat is próbáljuk lecsökkenteni. Nagyon sok iskola már az eddigi lehetőségeihez mérten is nagyon sok mindent megtett azért, hogy ott mindenki jól érezze magát, de ez az iskolai zaklatás esetében kevésnek bizonyul. Már egyre több iskolában tevékenykednek aktívan a pedagógiai munkát segítő szakemberek: pedagógiai asszisztensek, gyógypedagógusok, iskolapszichológusok, de sajnos ez még mindig kevés. Kevés azért is, mert az emberek többsége a mindennapi életben is a hatalom szövevényes hálózatában él. Tudatosan vagy nem tudatosan a mindennapi élet különböző területein gyakran vagyunk részesei a különféle hatalmi harcoknak, hatalmi játszmáknak, és sajnos a gyerekeink ezt látják, ezt tanulják el tőlünk. Sokszor halljuk, hogy a gyerekek kegyetlenek tudnak lenni. A gyerekek nyilván a szabályok feszegetésével próbálkoznak, de ha nem húzzuk meg számukra a megfelelő határokat, abból könnyen probléma születhet. Azt gondolom, a gyerekek nem kegyetlenebbek, mint a felnőttek, vagy nem kegyetlenebbek, mint az őket körülvevő környezetük. Általában nem a gyerek a probléma, hanem a viselkedési formája. A viselkedés pedig tanulható. Az érzelmek, a személyiségjegyek és a viselkedési minták olyan tulajdonságok, amelyekben a nevelésnek is óriási szerepe van. Nagyon sok esetben a gyermek nem azt kapja a környezetétől, amire az értelmi és érzelmi fejlődésében szüksége van. Sajnos a nevelési módszerek sem igazodnak minden esetben a gyermek adottságaihoz, és gyakran a megfelelő minta is hiányzik. Ez vonatkozhat az iskolai és az otthoni környezetre egyaránt. A gyermek mögött mindig ott van valamilyen felnőtt. Nagyon sok esetben a felnőtt emberek sem tudják megfelelően kifejezni az érzéseiket, nem tudnak megfelelően kommunikálni egymással. Ez esetben hogyan várjuk el a gyerekektől, hogy minta nélkül képesek legyenek empatikusan viselkedni egymással, hogy például merjenek nemet mondani, merjenek segítséget kérni? Milyen világ az, ahol a gyerekek egymást zaklatják, ahol ezt megtehetik egymással, és a felnőttek nem tudnak semmit sem tenni?

Ma már egyre több fórumon elhangzik, hogy az iskolai zaklatás esetében rendszerproblémáról kell beszélnünk. Az iskolai zaklatásban mindenki érintett: a gyerekek, a szülők, a pedagógusok, a családtagok, az ismerősök, sőt indirekt módon az egész társadalom. Ha az iskolai zaklatás megelőzésében és megoldásában külön-külön, csak az egyik érintett felől szeretnénk segíteni, akkor a problémát nem fogjuk tudni megoldani. Egyedül nem megy. Éppen azért nem, mert egy rendszerről van szó, aminek mi csak egy picit részét képezzük. Ezt nem tudja megoldani egyedül sem a gyerek, sem a pedagógus, sem a szülő és a pszichológus sem. Ebből a helyzetből csak úgy lehet kikerülni, úgy lehet rajta túllendülni, ha képesek vagyunk közösségi összefogásra, és képesek leszünk rendszerben gondolkodni.

Az iskolai zaklatás ellen a leghatékonyabb fellépés, ha maga a közösség nem tűri a bántalmazást. Ehhez azonban hatalmas szemléletváltásra van szükség, amiben a felnőttek felelősségének nagyon nagy a jelentősége. Amikor a felnőttek egymást „lemondják” vagy egymás háta mögött pletykálnak, vagy amikor egymással szemben erőszakot alkalmaznak,

akkor e viselkedésükkel negatív mintát mutatnak a gyerekeknek. Azonban sem a pedagógus, sem a szülő nem akarja, hogy bántsák a gyerekeket az iskolában.



Forrás: freepik.com

Szülői szemmel is érdemes különbséget tenni a csínytevések és a zaklatás között. Minden családnak más az értékrendje, és lehet, hogy másképpen értelmezik a jó, illetve a rossz fogalmát. Előfordulhat, hogy vannak olyan alkalmazott módszerek, amelyek az egyik család értékrendjébe még beleférnek, a másik családjába azonban nem. Az iskolában, a közösségekben a gyerekek gyakran veszekednek, a szülők azonban szeretnék megvédeni a gyermeküket. A gyerekek között a konfliktusok néha elkerülhetetlenek. Nem kedvelheti minden gyermek egymást, és ahogy egyre erősödik a függetlenségük, amikor már véleményformálók válnak, egyre több lehetőségük lesz az összekülönbözésre a társaikkal. A szülőknek józanul és megfontoltan kell mérlegelniük, hogyan vesznek részt egy iskolai veszekedésben. Semmiképpen sem jó, ha a szülő azonnal erőteljesen fellép, amikor a gyermeke konfliktusba keveredik például a diáktársával. A gyerekek közti konfliktust követően mindenekelőtt döntést kell hozni, hogy felnőttként beavatkozunk-e, vagy inkább ráhagyjuk a gyerekekre, hogy oldják meg egymás között a problémát. Vannak olyan összezőrrenések, amelyekre a gyerekek másnap

már nem is emlékeznek, ilyenkor például igazán felesleges, hogy a felnőttek egymás torkának essenek. Nem kell rögtön mindig mindenbe beleszólni, és egyből mindent megoldani. A szülői szerep ne legyen bírói szerep. Azonban meg kell tanítani a gyermeknek a konfliktusok kezelését. A gyermeknek azt is meg kell tanulnia, hogyan reagáljon, amikor a másik csúnyán viselkedik. A szülő részéről sem szabad feltétlenül zaklatást – bullyingot látni minden konfliktus mögött. A túlfeltés, a túlaggódás rányomhatja bélyegét a gyermek viselkedésére, és gátolhatja az egészséges fejlődésben.

Ha viszont nagy a konfliktus, elhúzódó ellentétéről van szó vagy már valóban az iskolai zaklatás jelei mutatkoznak a gyereknél, akkor a szülőnek ezt jeleznie kell. Amennyiben a szülők úgy döntenek, hogy az iskolában a gyerekek közt kialakult kedvezőtlen kapcsolati helyzetbe tenni szeretnének valamit, akkor ne úgy avatkozzanak be, hogy annak csak büntető szándéka legyen, hanem úgy, hogy segíteni akarnak mindkét félnek, illetve mindenkinek. A kialakult kedvezőtlen helyzet megváltoztatásában segíteni úgy lehet, ha azt tűzzük ki célul, hogy közösséget, jó közösséget szeretnénk formálni. Hiszen van egy úgynevezett hármasság, ami a szülő, a gyermek és az intézmény között van.

Előfordul, hogy hazamegy a gyerek, és elpanaszolja a szülőknek, hogy mi történt az iskolában vagy az iskolán kívül, hogy X, vagy akár a tanító néni/ bácsi leszidta, vagy igazságtalan volt vele... A szülő nem mondhatja a gyermekének, hogy ez nem baj, ezt csak turd el, de anyatigrisként sem feltétlenül egészséges reagálni. Ez mindig kényes téma. Nem minden gyerek tudja pontosan elmondani, hogy mi történt vele. Azt is szem előtt kell tartani, hogy akár kisebb, akár nagyobb gyerekről is van szó, hogy ők azért nagyon gyakran másképpen látják a valóságot, életkorukból adódóan még nem képesek feltétlenül az objektív, holisztikus rálátással az eseményekre.

A gyerekeknél, főleg a kicsiknél jellemző, hogy egyfajta fantáziavilágban élnek. Ami körülöttük vagy ami az ő közvetlen környezetükben van, azt hajlamosak kitágítani, kiterjeszteni, kicsit kiszínezni. Ez nem jelent feltétlenül hazugságot, mert lehetséges, hogy ők a saját kis világukban így is élik meg az eseményeket. Ilyen esetben nem szabad a gyereket hazugnak bélyegezni, de mindig érdemes a tényeknek utána járni, a tényyszerűséget mindig tartuk szem előtt. A nagyobb gyereknél azonban már megjelenhet a manipulációra való hajlam. Ők azok, akik már kiérzik, hogy a felnőttek között milyenek a viszonyok, hogy ki mit szeretne hallani, és a fantáziájuk segítségével akár túlzásba is eshetnek. Előfordulhat, hogy csupán fel akarják magukra hívni a figyelmet, de akár az is megeshet, hogy tudatosan konfliktust szeretnének előidézni, vagy érzelmi zsaroláshoz folyamodnak a családon belül. A tényyszerűség megállapítása itt is meghatározó lehet.

Természetesen a szülőnek joga van tudni, hogy a gyermeke által elmesélt iskolai bántalmazó történetnek mennyi az igazságalapja. Amikor azt mondja a gyermeke, hogy valaki bántotta őt az iskolában, akkor mindenképpen szükséges, hogy picit még beszéltesük a gyermeket. Előfordulhat, hogy nem tudja tökéletesen elmondani, mi is történt, de fontos, hogy minél több információt megtudjon a szülő a történésről. Nagyon fontos a tisztánlátás, hogy például a gyermeknek mit jelent az, hogy bántották, hogyan bántották, hol volt, ki volt még ott, pontosan mit csinált, amikor az eset történt, stb.

Az esetek többségében az iskolában előforduló bántások még nem zaklatások, de ha a gyermek ezt bántásnak éli meg, akkor az érzések nagyon tudnak munkálkodni. Ezért ilyenkor érdemes az érzéseket boncolgatni. Amennyiben szükségesnek véljük, kérdezzük meg a másik féltől is,

például a tanító nénitől/ bácsitól, hogy mi történt. Hogy látta ő? Mit látott, mit tapasztalt? Érdeemes minél több oldalról megtudni minél több információt az esetről.

A gyerek érzéseit nem szabad figyelmen kívül hagyni, ne becsüljük le, de ne essünk túlzásokba se. A gyereknek nagyon nagy szüksége van a biztonságérzetre, amit elsődlegesen a szülő tud neki megadni, utána nyilvánvaló az az intézményi környezet, amiben ő benne van. A gyermek érzésein kívül a szülő és a pedagógus érzéseit is meg kell említeni. Ezeket is megfelelően kell kezelni. Nyilvánvaló, hogy nem jó érzés látni, ha egy gyerek szomorú, ha gondterheltnak tűnik. Segíteni szeretnénk neki, de úgy érezzük, hogy nincsenek meg ehhez az eszközeink. További problémát jelenthet, ha az objektív látni akarásunkat valami akadályozza vagy gátolja. Fontos kihangsúlyozni, hogy a probléma megoldásához minden esetben segítséget, együttműködést kell kérni egymástól, és nem az erőszakos megoldást választani. Felnőttként úgy tudjuk a legtöbbet tenni az erőszak, az iskolai zaklatás ellen, ha nem minősítjük és ha nem bántjuk a másikat. Az együttműködésre való igény mindenki számára egyértelmű kell, hogy legyen.

Az intézmény részéről is hangoztatni kell, hogy az erőszakot, a zaklatást nem fogadjuk el, hogy tenni fogunk ellene. A pedagógusnak egy közösséget kell nevelnie, ahol a gyerekek megtanulnak egymás iránt érzékenyekké válni, és ha megtanulják, hogy igazában az erő abban van, ha közösen teszünk valamit, és egymást segítve haladunk az iskolai úton, akkor tudunk olyan iskolát, olyan iskolai ottlétet teremteni, ahol a gyerekek jól érzik magukat. Napjainkban az érzelmi nevelés a szülő és a pedagógus legnagyobb kihívása: tudatosítani a gyerekekben a saját érzéseiket, megnevezni azokat, és konstruktívan felhasználni a tapasztalatokat.

Amit a gyerekeknek, diákoknak az iskolában is tudniuk, érezniük kell, hogy van, hogy működik egy úgynevezett jelző rendszer, hogy jelezhetik, ha probléma van, hogy tudják azt, szükség esetén kihez kell fordulni. Ez a jelzés lehet akár névtelen is például egy mindenki számára hozzáférhető helyiségben elhelyezett postaládában, ami ma már nagyon sok iskolában megtalálható. Ma már a diákok pszichológiai támogatása is elengedhetetlen ahhoz, hogy segítsünk megérteni a viselkedésük okait, hogy megtanulják kezelni az érzelmeiket anélkül, hogy másokat bántalmaznának.

Az iskolában vannak olyan egyenlőtlen viszonyok, amelyeket nem lehet kivédeni. Ezek voltak és lesznek is: túl jól tanul vagy épp túl gyengén teljesít a gyermek, túl vékony vagy épp túlsúlyos, vagy valami más módon, de eltér a külseje a közösség többi tagjától... Célunk, hogy az iskolában a gyerekek között, a gyerekcsoportokban előforduló nézeteltérések, a konfliktusok ne fajuljanak el tudatos hatalmi harccá, a másság ne az erőviszonyok fitogtatásáról szóljon, a kapcsolatokban ne jelenjen meg a lelki terror, ami nagyon sok esetben még az iskolán kívül is folytatódik például online formában.

Amit jelenleg az iskolákban ennek érdekében tehetünk, az az, hogy preventív és tájékoztató jellegű tevékenységeket folytatunk. Fontos, hogy a tanulók tudják, hogy a zaklatás, a kényszerítés, a testi és lelki sértés, az internetes zaklatás éppen úgy, ahogy a lopás vagy a rablás is, jogellenes cselekedet, amely alól a kiskorúságuk sem ad felmentést. Ma már minden iskolának van egy kontaktrendőre is, aki szintén segítséget nyújt és segíti az iskolai zaklatás megelőzését. Közös a felelősség, közös a cél, közösen kell megtalálni a megoldási lehetőségeket is ahhoz, hogy gyermekeinket segítsük emberré válni, hogy tudjanak emberként élni a világban. Ez persze hosszú távú munka, amely nagymértékű elköteleződést és erőfeszítést kíván. Én ehhez kívánok mindenkinek nagyon sok sikert és kitartást.

Csicsay Alajos

Nagy László, a gyermektanulmányozás magyar úttörője



Nagy László

Forrás: <https://mek.oszk.hu/05100/05123/05123.pdf>

Nagy László (1857–1931) neve a II. Országos és Egyetemes Tanügyi Kongresszus összehívásának szorgalmazása kapcsán tűnt fel a magyar oktatásügy történetében. Ez már magában is kiemelkedő cselekedet volt, de ő ennél sokkal maradandóbb dolgokat vitt végbe, amelyről az egész életén át végzett munkássága tanúskodik. A pálya iránti vonzalmát feltehetően édesapjának, id. Nagy Lászlónak (1816–1875) köszönhetette, aki szintén pedagógus, pontosabban tanfelügyelő és szakíró volt.

Középiskolai tanári diplomáját Budapesten szerezte meg 1881-ben. Pályáját tanítóképzői tanárként kezdte Budapesten. Kezdetben természettudományi tantárgyakat tanított, de rövid idő múltán áttért a pszichológiára és a pedagógiára. Hogy mikor lett tagja a Magyarországi Tanítók Országos Bizottságának, arról nem tudok pontos adattal szolgálni, csupán annyival, miszerint 1890-ben, e bizottság égisze alatt szervezték meg a IV. egyetemes tanítógyűlést Budapesten (e gyűlések nem azonosak a szóban forgó tanügyi kongresszusokkal), melynek résztvevői között ő is ott lehetett.

Egy másik adat: „1895 körül kezdett felfigyelni a külföldi gyermektanulmányi mozgalomra, annak első törekvéseire és eredményeire. Ezzel függ össze, hogy a II. Országos és Egyetemes Tanügyi Kongresszus naprendjére már felvétette a *Gyermekpszichológia tételeit is*” (Pedagógiai Lexikon, 1977, 214). Nagy László ekkor már eléggé ismert volt a szakmai körökben. 1889-ben alakult meg ugyanis a *Magyar Tanítóképző Intézeti Tanárok Országos Egyesülete*, melynek főtitkárává őt választották. Am nem ez volt a legfontosabb szerepvállalása, hanem az, hogy 1903-ban megalakította a Gyermektanulmány Bizottságot, majd 1906-ban olyan neves személyiségekkel mint *Ranschburg Pál* (1870–1945) elmegyógyász, orvos–pszichológus, *Weszely Ödön* (1867–1935) pedagógus, *Nógrády László* (1871–1939) filozófiatanár, létrehozták a Magyar Gyermektanulmányi Társaságot, amely 1944-ig, majd 1945 és 1948 között működött. Szinte természetes, hogy ők is kongresszusoztak, de ami lényegesebb, összegyűjtötték a gyerekek alkotásait, rajzait. Ezek a rajzok magukra vonták Nagy László figyelmét, olyannyira, hogy lélektani vonatkozásban tanulmányokat írt róluk. Feldolgozásuk, egyszersmind bemutatásuk céljából 1911-ben létrehozták a Gyermektanulmányi Múzeumot. „1913-ban megindították a *Gyermektanulmányi Könyvtár és a Gyermektanulmányi Füzetek kiadványsorozatát*” (Pedagógiai Lexikon, 1977, 214).

Ebben az évben tartották meg Budapesten a Gyermektanulmányi Kongresszust is, melynek határozatai között szerepelt többek között, hogy a jog- és orvostanhallgatók gyermektanulmányi képzésben részesüljenek, és mi sem természetesebb, hogy a tanárjelöltek úgyszintén. Mindegyik csoport számára külön szekciót hoztak létre. Véleményem szerint azonban abban az időben az már enyhe túlzás volt, hogy a nagyobb városokban fel kell állítani kísérleti lélektani laboratóriumokat „a gyermekek testi–lelki vizsgálata érdekében”.

Szinte természetes, hogy ezekből az elképzelésekből alig valósult meg valami, mert közbejött az első világháború és az azt követő forradalmak. Azonban az lett volna igazán meglepő, ha a kiemelkedő munkát végző tanárok a forradalmak idején nem aktivizálódnak. Első teendőjük volt, hogy az őszirózsás forradalom idején megalakították a Közoktatási Reformbizottságot, és 1918. december 21-én nekik terjesztette be Nagy László az általa kidolgozott, gyermektanulmányi alapra épülő *A magyar közoktatás reformja* című tervezetet, melynek megvalósítását a két tagozatra osztott, nyolcosztályossá átszervezendő általános iskola felső tagozatában kellett volna elkezdni. A tervezet célja az volt, hogy „*az iskolai tanulmányokat nem az ismeretek, hanem a gyermek fejlődése felől közelíti meg, ennek megfelelően alapvetően nem is tantárgyanként, hanem életkori ciklusokként szervezi. Mindenütt előtérbe állítja a gyermek életkorilag adott érdeklődését, hajlamait, aktivitását, s így «tanulmányokon» sem elsőrendűen verbális, hanem cselekvő oktatást (aktív ismeretszerzést) kell érteni. (...) A gyermek érdeklődésének lélektana c. művében – e felfogás nem egyéb, mint az érdeklődés mesterséges, azaz didaktikai hatásokkal történő irányítása, különös tekintettel arra, hogy csak azoknak a megismerési processzusoknak van átütő, az egész személyiséget formáló hatása, amelyek az érdeklődés érzelméből származnak. E felfogásból nő ki az «alkotó munka» középpontba állítása, mivel ez mozgatja meg leginkább a személyiség összes erőit, eltérően a részismeretek elszigetelt közlésétől, amit a passzivitás v. csak egyes elmeműködések megindítása követ. (...) Mindenben rendkívül korszerű – a személyiség egészének a fejlesztését célba vevő – oktatási folyamat körvonalai bontakoznak ki előttünk, amelyek tanulságait a tömeges gyakorlatban azóta sem tudtunk elégséges mértékben kamatoztatni.*” Hogy miért nem, azt később azzal próbálták indokolni, hogy „*ezek a rendkívül modern és magas színvonalon kifejtett didaktikai nézetek néhol túlzott megfogalmazásban jelennek meg, némely vonatkozásban veszélyeztetni látszanak a rendszeres ismeretszerzés követelményét...*” (Pedagógiai Lexikon, 1977, 214). Mintha a kettőt nem lehetett volna összehangolni és együtt beépíteni és alkalmazni a gyakorlatban.

Azonban nem ebben keresendő a fő ok, hanem mint előbb utaltam rá, a pedagógusok a reformterveik megvalósítására kitűnő lehetőséget láttak 1918 végén és 1919 első felében. Ráadásul Nagy László „*... tudományos teljesítményét, haladó nézeteit a proletárdiktatúra is elfogadta, és ezáltal, 1919-ben a Közoktatási Népbiztosság munkatársa lett*”. A Népbiztosság szerkesztésében megjelenő Fáklyában két cikket írt: 1919. április 29-én *Gyermektanulmányi pedagógiai múzeumot szerveznek* és 1919. május 13-án *Az egyéni nevelés az iskolában* címmel” (Pedagógiai Lexikon, 1977, 214). A tanácsköztársaság bukása után, mintha semmi sem történt volna, folytatta a munkáját, és megírta a *Didaktika fejlődéstani alapon* (Budapest, 1921) c. munkáját. Mi sem természetesebb, hogy 1922-ben nyugdíjazták, miáltal véget ért a tanári pályája. Hiába akarták őt mellőzni, „*megszervezte a Fővárosi Pedagógiai Szemináriumot, ahol lélektani laboratóriumot működtetett, melyben főleg pályaalakmassági vizsgálatokat végzett egészen a haláláig. (...) Ugyanakkor tudatában van annak, hogy az iskola gyermekvédelmi intézmény is, kötelessége tehát a gyermekek egészségének, erkölcsének a védelme és a tehetséggondozás. Reformtervei egyenesen Eötvös József 1870-ben készült javaslataihoz kapcsolódtak. Magyarországi pedagógusok, pszichológusok (többek között Kemény Gábor, Baranyai Erzsébet, Mérei Ferenc) sokat merítettek Nagy László pedagógiai és pszichológiai munkásságából, emberibbé, hasznosabbá és eredményesebbé tegyék az iskolai oktatást*” (Pedagógiai Lexikon, 1977, 214). Itt meg kell jegyezni, nem áll szándékomban, akárcsak pár mondat erejéig is érinteni, pláne nem értékelni a Magyar Tanácsköztársaság oktatáspolitikáját, mert mint sok más forradalmi felbuzdulás, sok csábító ígéretet helyezett kilátásba, viszont az összeomlás rengeteg szellemi értéket temetett maga alá.

Mindazonáltal nem egyedül Nagy László volt, akit a szóba került két forradalom ideje alatt végzett, haladó szellemű, pedagógiai munkásságáért felelősségre vontak, hanem olyan kiváló egyéniségeket is, mint *Babits Mihály*, *Balassa József*, *Benedek Marcell*, *Laczkó Géza*, *Révay József* (nem tévesztendő össze a Rákosi Mátyás klikkjéhez tartozó Révai Józseffel), de hadd ne soroljam tovább őket, mert sokan voltak, akiket eltiltottak a katedrától. „*Simonyi Zsigmond nem várta meg, hogy elcsapják, belehalt az izgalomba. Jászi Oszkár, Alexander Bernát, Révész Géza és sokan mások külföldre emigráltak; de azért Alexandert kizárták a Filozófiai Társaságból (amelynek nemcsak elnöke: lelke volt) és – Móricz Zsigmonddal együtt – a Kisfaludy Társaságból. (...) Benedek Marcell naivsága az volt, hogy amikor harmincnégy éves korában, 1919 tavaszán katedrához jutott, azt hitte: végleg révbe érkezett; nem vette észre, hogy napjai meg vannak számlálva.*” (Benedek, 1977, 102). Azonban csak a tanári pályáján számláltattak meg a napjai, ami kétségtelenül gorombaság volt, ezért nagyon rosszul esett neki, annak ellenére, hogy önként lemondott a tanári pályáról. Viszont ezután bontakozott ki az írói, irodalomtörténeti és a műfordítói munkássága. Számomra ő volt az első és egyike a legnagyobbaknak, aki bebizonyította, hogy nemcsak a katedrán lehet eredményesen tanítani, hanem úgy is, miként József Attila tette, és mindazok, akikről az akkori és minden idők politikai háborúk nyertesei tévesen azt hitték, és máig azt hiszik, a szellemüket is sikerül(t) „megégetniük”.

Arról, hogy Nagy László félreállítása miként játszódtott le, sajnos nem tudok részleteket idézni. Azt viszont tudom, hogy a gyermektanulmány, más néven *pedológia* – ne tévesszen meg senkit, hogy a talajtannak is ugyanez a görög eredetű neve – „*a gyermekekre vonatkozó nevelési, lélektani és szociológiai, ismeretek összessége, az erre épülő gyakorlat*” (www.arcanum.hu), melynek magyarországi úttörője Nagy László volt. Csak sajnos fölöttébb szerencsétlen időben – vajon melyik nem volt az a történelem folyamán –, amikor törvényszerűen el kellett buknia. Illetve azoknak kellett elbukniuk, akik megkezdték művelni. Szerencsére azonban nem mindegyiküknek.

Mert volt az oktatás–nevelésügy történetében egy szokatlanul furcsa karriert bejárt, érdekes személyiség, *Imre Sándor* (1877–1945). Felsőfokú tanulmányait a kolozsvári egyetemen Schneller István (1847–1939) tanítványaként végezte, ahol 1898-ban német–magyar szakos középiskolai tanári diplomát szerzett, és ugyanabban az évben doktorrá is avatták. Utána sorra látogatta a németországi egyetemeket, két év után hazatérve kinevezték a Kolozsvári Református Főgimnázium tanárává. Nyolc év múlva már Budapesten találjuk mint a polgári iskolai tanítóképző (*Paedagogium*) pedagógiatanárát. 1912 és 1918 között volt az intézmény igazgatója, viszont 1918 őszén belesodródott a forradalmakba. 1918. október 9-től a Vallás- és Közoktatási Minisztérium helyettes államtitkára, a Tanácsköztársaság kikiáltása után 1919. március 21-től április 27-ig a Közoktatási Népbiztosság vezető tisztségviselője, de ekkor visszakerül a polgári iskolai tanítóképző élére. Hogy miért, arról nem találok feljegyzést. Mint tudvalevő, augusztus 1-jén megbukik a tanácsköztársaság, viszont augusztus 7-től 15-ig József főherceg mint a Magyar Népköztársaság kormányzója – szinte hihetetlen dolgok voltak – megbízza őt a vallás- és közoktatásügyi minisztérium vezetésével. Felmentése után, 1919. augusztus 16-tól 1924-ig a VKM államtitkári tisztségét látja el, de ekkor már Horthy Miklós a király nélküli Magyar Királyság kormányzója és gróf Bethlen István a miniszterelnök. Hát ezért furcsa Imre Sándornak a politikai karrierje. 1925-től a szegedi egyetem, 1934-től a haláláig a budapesti Műegyetem pedagógiatanára. Őt soha nem vonták felelősségre, nem állították fegyelmi bizottság elé, pedig 1913–1919 között együtt szerkesztették Fináczy Ernővel (1860–1935) a legrégibb, ma is létező pedagógiai folyóiratot, a *Magyar Paedagógiát*, és voltak tagjai a *Magyar Paedagógiai Társaságnak* (Pedagógiai Lexikon, 1977, 188; Bölöny, 1987, 98, 307). Azonban kérdés, hogy miként alakult a sorsa a gyermektanulmányi társaságnak, illetve

magának a pedológiának. „1921-ben a meglévő szakosztályok mellé gyermekvédelmi és jogi, gyermekirodalmi, valamint pályaválasztási szakosztályokat is szerveztek, 1923-ban megalakították a Szülők Szövetségét a ~ keretében. 1925-ben az Imre Sándor elnöklete alatt működő alapszabály-módosító választmány javaslatára a ~ neve Gyermektanulmányi és Gyakorlati Lélektani Társaság lett, s megváltoztatták a ~ belső szervezetét is.” (Pedagógiai Lexikon, 1977, 66).

Amennyiben ismerjük a 20. század viszonyosságokkal teli történelmét, cseppet sem csodálkozhatunk azon, hogy a korukat megelőző kiváló szakemberek pszichológiai és pedagógiai törekvései rendre kudarcra lettek ítélve. Évtizedeknek kellett eltelniük, hogy újra át lehessen gondolni őket, és amit lehetett, feléleszteni és hasznosítani közülük.

Felhasznált irodalom

Benedek István (1977): *Benedek Marcell*. Budapest, Magvető Könyvkiadó.

Bölgöny József (1987): *Magyarország kormánya 1848–1987*. Budapest, Akadémiai Kiadó.

Nagy Sándor (szerk.) (1977): *Pedagógiai Lexikon*. III. kötet, Budapest, Akadémiai Kiadó.

<https://www.arcanum.com>pedologia-F3681>

Dancsa Dániel

3D-modellek létrehozása az oktatáshoz

A technika átszövi a mindennapi életet, beleértve az oktatás folyamatát is. A technológia fejlődésének köszönhetően olyan eszközök és ezzel együtt technikák állnak a rendelkezésünkre, amelyekkel az oktatás folyamatát innovatívvá, a tanítást és tanulást pedig érdekesebbé tehetjük. Ennek megvalósítására ma már rendelkezésünkre áll a 3D-technika, aminek köszönhetően új dimenziókat tudunk megnyitni a biológiaoktatás számára. Az utóbbi időben a kamerák intenzív technológiai fejlődésen mentek keresztül, aminek köszönhetően nagy felbontású képeket készíthetünk. Munkánk során egy lódarazsat (*Vespa crabro*) felhasználva készítettünk egy 3D-modellt. A már nem élő állatot 360 fokban forgatható asztalra helyeztük, majd számos felvételt készítettünk róla különböző szögekből és magasságból. A szoftverek fejlesztése is megtörtént, így ezeket a relatíve olcsó és mindenki számára hozzáférhető eszközöket ki tudjuk használni a fotogrammetriai munkánk során. Az elkészült nagy felbontású képeket a Pix4D szoftverben dolgoztuk fel, aminek köszönhetően élethű modelleket tudtunk létrehozni.

Bevezetés

A modell a szakirodalom szerint a valóság kisebb-nagyobb részletének idealizált képe, de egy törvény vagy egy koncepció is lehet modell. Ugyanakkor a modelleket leghatékonyabban a rendszer működésének a leírására, elemzésére és megmagyarázására használjuk. A modellezés tehát a megértést (a rendszer megértését) segíti elő (Kirkby, 1987; Makádi et al., 2013).

A modellezés, illetve a modellek használata egy általános kommunikációs forma, hiszen ha az utcán útbaigazítást kérünk, akkor az útbaigazító gesztikulálni kezd és a kezeit is felhasználva elmutogatja a helyes irányt. Ugyanez a jelenség megfigyelhető a játszótéren is, mikor a kisgyermek a homokozóban ágak és különféle eszközök segítségével eljátszanak egy vacsorát. Ilyen formán nem tesznek mást, mit utánóznak, lemodelleznek egy jelenséget, amit már korábban oly sokszor láttak (Gilbert & Ireton 2003, Geda, 2011).

A modellek a valóság egy-egy részletét mutatják be. A modellek lehetnek kvalitatívak, melyek hozzásegítik a tanulókat ahhoz, hogy struktúrákat és formákat értsenek meg, továbbá egy modell lehet kvantitatív is, mely a funkciók és kapcsolatok megértését segítik elő. Ugyanakkor egy modell egyszerre kvantitatív és kvalitatív aspektusokkal is rendelkezhet (Gilbert & Ireton, 2003, Nagy et al., 2020).

A modellek típusai Huszti és Revákné szerinti felosztás szerint (2012) a következők:

1. **Struktúramodellek:** Valamely természeti objektum, jelenség szerkezetének nagyított vagy kicsinyített másai. Formájukban és tartalmukban tükrözik a valóságot, méretükben azonban az eredeti szerkezet makroszkopikus vagy mikroszkopikus méreténél fogva eltérőek. Például virágmodell, domborzati modell, emberi torzó stb.
2. **Funkcionális modellek:** A természeti jelenségek, folyamatok összefüggéseinek megértését szolgáló modellek. Szerkezetükben gyakran alapvetően különböznek az

eredeti struktúrától, annak csak a működés szempontjából lényeges elemeit mutatják. Például Donders-modell a be- és kilégzés folyamatának szemléltetésére, szivacsból készült vulkánmodell, különböző méretű és formájú üvegedények a közlekedőedények törvényszerűségeinek szemléltetésére stb.

3. **Szimbolikus modellek:** Szavak és szimbólumok segítségével mutatják be a valós objektumot és azok összefüggéseit. Például rendszerábrák, folyamatábrák, tervrajzok, fogalmi térképek stb.
4. **Matematikai modellek:** Kvantitatív értékekre és értékelésre, valamint összefüggések leírására alkalmas modellek. Például képletek, egyenletek, grafikonok.
5. **Számítógépes modellek:** Valamely struktúrát, folyamatot, összefüggést, meglévő adatok alapján, elektronikus formában szemléltető modellek. Általában matematikai alapokon konstruálódnak és alkalmasak a szerkezet és működés összefüggéseinek egyidejű bemutatására. Kiválóan használhatók az anyagszerkezet, a molekuláris szintű folyamatok szemléltetésére csakúgy, mint az elvont, esetleg gigantikus méretű természeti jelenségek megjelenítésére (Huszi & Revákné, 2012).

A modellezés didaktikai funkciója az alkalmazás céljától függően kettős szerepet tölthet be. A tanítási óra egy adott fázisában a jelenség, folyamat szemléltetését, megértését szolgáló szemléltetési módszer. A természettudományos jelenségek bemutatásakor mindig törekednünk kell a valóság bemutatására. Ha erre nincs lehetőségünk, akkor alkalmazhatunk a jelenség szemléltetésére szolgáló más eszközt, illetve módszert is, mint például a modellezést. Különbséget kell tennünk az eszköz mint modell és a módszer mint modellezés között. A modell ugyanis csak egy eszköz abban a folyamatban, melynek célja egy szimbólumrendszer (modell) felhasználásával történő ismeretsajátítás (Huang et al., 2019, Maněnová & Chadimová, 2015).

Közel egy évszázaddal ezelőtt John Dewey azt mondta, hogy a leghatékonyabb oktatás a tapasztalatszerzés, hiszen a tanulás személyes tapasztalatokon és cselekvésen keresztül valósul meg. Az ezt követő közel egy évszázad oktatási kutatásai bebizonyították, hogy Dewey-nak igaza volt, és hogy az aktív tanulás és a tapasztalati tanulás rendkívül hatékony. Egyes tudományágak mindig is képesek voltak a tapasztalati oktatásra. Az olyan tudományágak, mint a környezettudományok, az elektrotechnika és más, természetüknél fogva gyakorlatias tudományágak alkalmasak az ilyen típusú tanításra és tanulásra. Más tudományágakban nehezebb a tapasztalati oktatásban való részvétel. Néhányban kihívást jelent a gyakorlati tapasztalatszerzés (pl. orvostudomány), másokban a tanulmányi tárgyak csak közvetítők és modellek segítségével érhetők el (pl. molekuláris biológia, elméleti fizika). A 3D technológia egyik legfontosabb jellemzője, hogy számos olyan tudományágban teszi lehetővé a tapasztalati tanítást és tanulást, ahol ez egyébként kihívást jelentene vagy lehetetlen lenne. A 3D technológia láthatóvá teheti a láthatatlant, elérhetővé a hozzáférhetetlent. A 3D technológia talán legegyszerűbb felhasználási módja a valós világban létező tárgyak és terek újrateremtése, de virtuális környezetben (Mező, 2015, Dewey, 2011).

A természettudományos oktatás régóta tankönyvek, előadások és laboratóriumi kísérletek segítségével tanítja a diákokat a természeti világra. A 3D modellezési technológia megjelenésével azonban a pedagógusok egy új, innovatív eszközzel élővé tehetik a tudományt a diákjaik számára. A 3D-modellezés a természettudományos oktatásban lehetővé teszi a diákok számára, hogy a tudományos fogalmakkal való interakciót még magával ragadóbb

módon valósítsák meg, ami segít nekik jobban megérteni az összetett fogalmakat és elméleteket (Alhonkoski et al., 2021).

Célkitűzés

A munka célja bemutatni azokat a lehetőségeket, eszközöket és módszereket, amelyekkel valós 3D-modelleket lehet létrehozni a biológia tantárgy oktatásához.

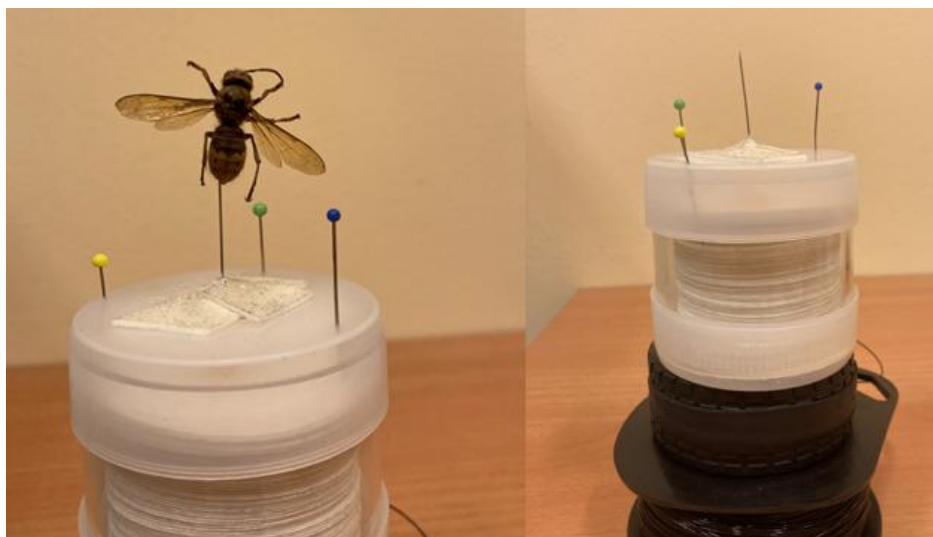
Eszközök és módszerek

A munka során összesen 394 fényképet készítettünk a kiválasztott lódarázs (*Vespa crabro*) körül több magasságban. A fényképeket egy Canon EOS 5D fényképezőgéppel készítettük a következő paraméterekkel: Full frame (35mm), CMOS, 13 MPx, JPEG/RAW, 4368 x 2912 pixel. Továbbá egy Canon EF 16-35mm f/2.8L II USM lensét, valamint 21MM és 13MM közgyűrű makró adaptereket használtunk.



1. ábra: A fényképezés eszközei
Forrás: A szerző archívuma

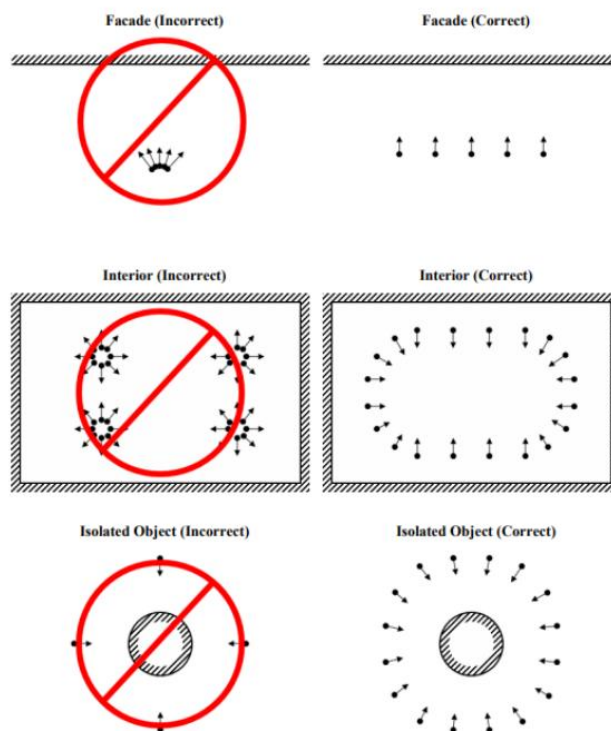
A fényképek elkészítéséhez a modellt egy forgóasztalra tűztük (2. ábra), hogy könnyedén, minden oldalról megfelelő számú és minőségű fényképet készíthessünk róla a forgóasztal forgatásával. A fényképek elkészítése során a kamera rögzítve volt. A központi tengely körül különböző színű és magasságú markereket helyeztünk el, hogy a szoftver könnyebben tudja értelmezni a preparátum forgásával történő elmozdulásokat.



2. ábra: Forgóasztal
Forrás: A szerző archívuma

A Pix4D szoftvert használtuk a 3D-modell elkészítéséhez. Ez egy professzionális fotogrammetriai szoftver, amellyel már korábban is pozitív eredményeket értünk el. A fényképeket a Selye János Egyetem Intelligens Robotikai Központjában dolgoztuk fel a következő hardverparaméterekkel:-CPU: Intel(R) Xeon(R) CPU E5-1650 v3 @ 3.50GHz-RAM: 32GB-GPU: 32GB: NVIDIA Quadro K4200 (meghajtó: 9.18.13.4121).

Mielőtt fényképezni kezdenénk, ki kell választanunk azt az objektumot, amit modellezni szeretnénk. Esetünkben ez egy lódarázs (*Vespa crabro*), amelyet korábban gyűjtöttünk be, majd preparáltuk és fixáltuk. Majd megtervezzük a fényképezés módját, mivel általánosságban elmondható, hogy jobb eredményeket érhetünk el akkor, ha egy kis időt fordítunk a tervezésre.

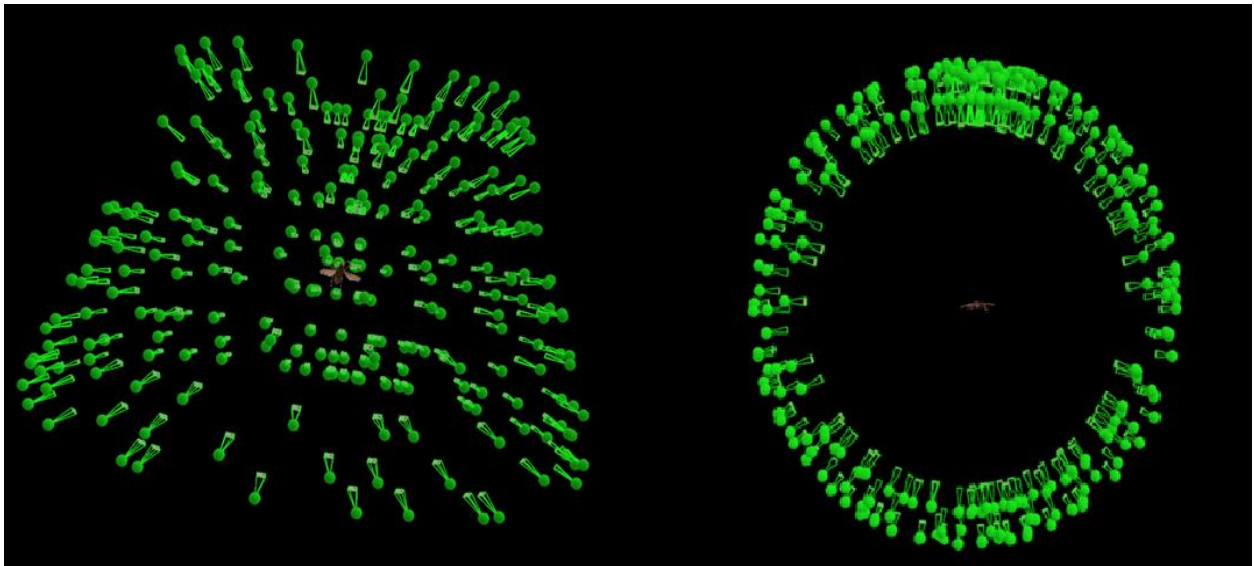


3. ábra: A megfelelő fényképezési mód (Agisoft, 2019)

A kiválasztott objektumról lehetőleg több síkban készítsünk képeket, lehetőleg 360 fokban. A fényképek elkészítése során ügyeljünk arra, hogy a több magassági síkban ismételjük meg a fényképezést, hogy a lehető legtöbb képet készítsük el, a jobb eredmény érdekében.

Eredmények

A fényképek számát pontosan meghatározni nem lehet, azonban elmondható, hogy jobb eredményeket kapunk, ha több képpel dolgozunk, viszont a tapasztalataink alapján a 250 kép feletti mennyiség szintén ronthatja az elkészült modell minőségét, hiszen a megemelt képek számával egyenesen arányosan nő a hibalehetőségek száma is. A képek megfelelő mennyisége mellett a tárgy elhelyezkedése is fontos. Törekedni kell arra, hogy a fényképeken az érdeklődésünk tárgya, jelen esetben a lódarázs, dominánsan szerepeljen, vagyis a kép lehető legnagyobb terét elfoglalja. Ugyanakkor ha a tárgy pár része néhány képen hiányzik vagy kilóg a képből, nem okoz gondot, ez a hiányosság nem befolyásolja az elkészült modell minőségét. Ahhoz, hogy megfelelő minőségű modell kapjunk, ügyelni kell az elkészült képek megfelelő átfedésére is. Ugyancsak kísérleteink alatt azt tapasztaltunk, hogy 50% és 70%-os átfedések a képek közötti jó minőségű képeket eredményeztek.



4. ábra: Kameraállás a kiválasztott tárgy körül
Forrás: A szerző szerkesztése

A fényképek elkészítése után az elkészült képeket importálni kell egy számítógépre, majd pedig egy szoftver segítségével tudjuk elkészíteni a kiválasztott tárgy 3D mását. Ezt mi a Pix4D nevű szoftver segítségével valósítottuk meg. Egy új projekt indításával elkezdhetjük a modell készítését, ahol kiválasztjuk az összes fényképet, amelyeket készítettünk és segítségével megkezdhetjük a 3D-modell elkészítését.

A kamerák helyzete a 4. ábrán látható, ahol a kamerák előtti pontok az úgynevezett csúcspontokat jelölik. Ezek olyan pontok, amelyeket több képen is azonosítottak – például a csáp csúcsát. A 5. ábrán az automatikus kötésponatok „Tie point” számát mutatjuk be. A kameramodell összes képére átlagolt automatikus kötésponatok (ATP) pixelenkénti száma fekete és fehér színkóddal van jelölve. A fehér szín azt jelzi, hogy átlagosan több mint 16 ATP-pontot nyertünk ki az adott pixelhelyen. Fekete azt jelzi, hogy átlagosan 0 ATP-t vontak ki ezen a pixelhelyen. Ezért fontos, hogy a fehér terület lefedje az érdeklődési területet, ami ebben az esetben teljesül. Az ideális eset (de nem minden esetben) az, amikor a teljes négyzetterület fehér. A legrosszabb eset viszont az, amikor a négyzet területe teljesen fekete.



5. Ábra: automatikus kötésponatok
Forrás: A szerző szerkesztése

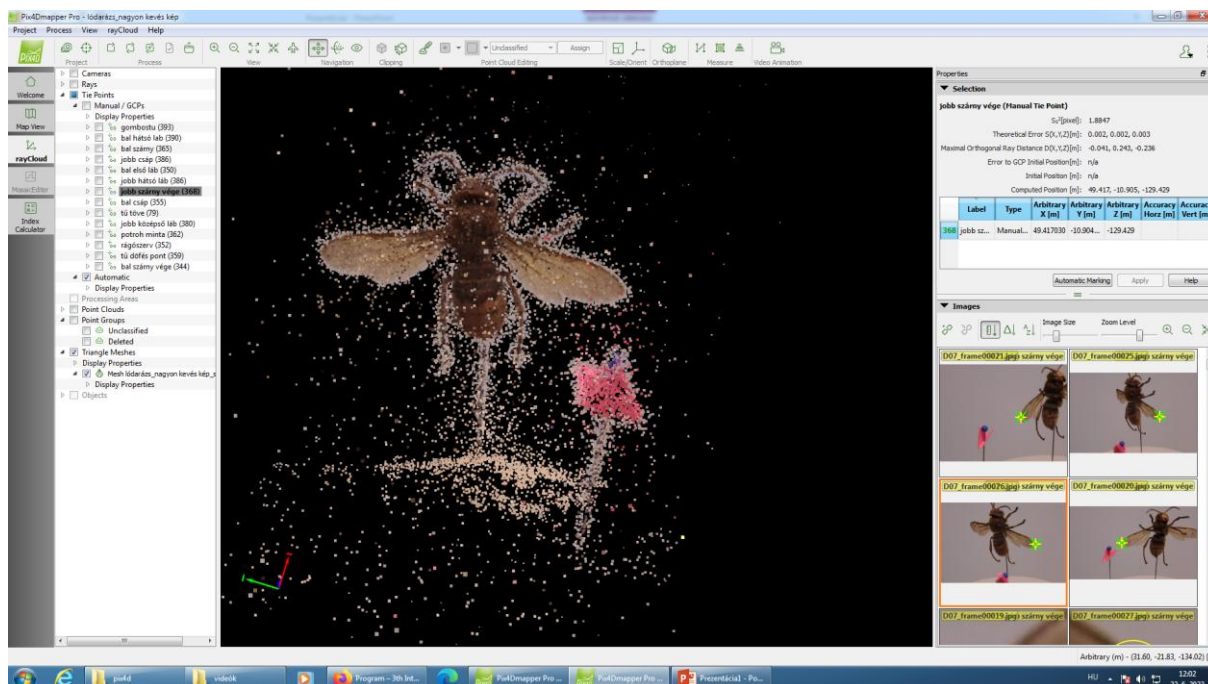
A 6. ábrán a lódarázs pontfelhője látható, valamint a közvetlen környezete. Világosan kivehető, hogy a kötésponatok és a pontfelhők nem egy és ugyanazok. Míg a kötőponatok nem hordoznak semmilyen információt egy pont helyzetéről a koordináta-rendszerben, a pontfelhők már igen.

Mivel ez egy ametrikus rendszer, szükség esetén ezeken a pontokon hossz-, terület- vagy térfogatmérések is végezhetők (Takáč et al. 2023). Már folynak kutatások annak kapcsán, hogy hogyan lehet ezeket a méréseket a lehető legpontosabban elérni.



6. ábra: Tie pontok
Forrás: A szerző szerkesztése

Az elkészült modellek korántsem tökéletesek és azonnal felhasználhatók. Utómunkák szükségesek, szinte minden esetben. A szoftver azonban lehetőséget nyújt az eszközei által, hogy a modellt javíthassuk. Az egyik ilyen lépés a manuális tie point-ok hozzárendelése (7. ábra). Ezt a lépést akkor alkalmazzuk, ha az elkészült képek mennyisége nem elegendő, vagy nem minden oldalról készültek képek a modellről, vagy az elkészült képek minősége nem megfelelő, így a pontok kézi hozzárendelése szükséges lehet. Esetünkben 14 ilyen manuálisan hozzárendelt tie poin volt szükséges ahhoz, hogy a lódarázs modellje elkészülhessen.



7. ábra: Tie point hazzárendelése
Forrás: A szerző szerkesztése

A végleges 3D-modell az 8. ábrán látható. Végző 3D-modellen megfigyelhetjük, hogy nem tökéletesen sima a felülete, hanem különösen a széleken tartalmaz zajt, amely a 3D-modellek készítésére jellemző tipikus hibaként van jelen. A következő lépésként el kell távolítani a felhőt, amely zavarólag hat a modellünk értelmezésére. Ezt a funkciót a szoftver biztosítja, és akkor vehetjük igénybe, amikor le kell vágni a felhő alakú felesleget a modelltől, vagy amikor el szeretnénk távolítani a felesleges háttér, környezetet. Ezeknek a hibáknak az előfordulási mechanizmusa sok tényezőtől függ, és minden esetben előfordul. Aprólékos és lassú munka ezen zavaró felesleg eltávolítása, hosszú órákat vesz igénybe, hiszen a modell részletességét szeretnénk megőrizni. Több esetben is előfordulhat, mint azt a 6. ábrán is megfigyelhetjük, hogy az elkészült modell szinte belesüllyed a körülötte található zajfelhőbe, így annak eltávolítása nem kis kihívást jelent. Viszont, ha odafigyelve és pontosan dolgoztunk, a végeredmény egy mozgatható 3D-modell lesz (8. ábra), amit felhasználhatunk a biológiaórákon, kiküszöbölve további állatok elpusztítását.



8. ábra: Az elkészült modell utómuka előtt és után
Forrás: A szerző szerkesztése

Természetesen a fotogrammetria nem kizárólag a biológia területén használatos, a kulturális örökségek megőrzésében is nagy szerepet kaphat (Takács et al. 2023), hiszen olyan, akár védelem alatt álló, nagy méretű építményeket is modellezhetünk, amelyek így megőrizhetővé válnak az elkövetkező korok számára, vagy egy esetleges rekonstrukció esetén kiindulási pontként szolgáltathatnak. Ugyanakkor felszíni bányák és más, nagy kiterjedésű terek modellezésére is alkalmas lehet az általunk is használt Pix4D fotogrammetriai szoftver.

Megvitatás

A természettudományos tantárgyakat elszigetelt tantárgyként ismerik. Pedig ez nem így van. A természettudományos tantárgyak népszerűsítése, vonzóvá tétele a tanulók számára pozitív hatással lehet a tanulók természettudományi érdeklődésének a felkeltésére. Több hazai és külföldi tapasztalat azt bizonyítja, hogy a felfedeztető oktatás módszere igazán hasznosnak bizonyult (Nagy, 2007). Modellek felhasználásával élményalapúvá válhat az oktatás (Nagy et al., 2021), hiszen a motiváció és a kreativitást kérdései (Puskás, 2017, 2019) is középpontba kerülnek.

A Selye János Egyetem Gazdaságtudományi és Informatikai Kara Informatika Tanszékének munkatársai modellezéssel is foglalkoznak. Ez a munka elsősorban épületek külső és belső architektúráját jeleníti meg 3D-ben (Czakóová & Takács, 2020; Fröhlich et al., 2016; Gubo et al., 2020; Takács, 2017, 2020; Takács & Végh 2021a, 2021b). Ezek a modellek felhasználhatók akár biológia tantárgy keretében is, de ezen felül még értékesebbek azok a tapasztalatok, melyek segítségével a biológiai objektumok modellezése tökéletesíthető (Takács & Végh, 2021a, 2021b, 2021c, Takács et al., 2023).

Tervezett további kutatásunk valószínűleg újszerűen hat majd, hiszen eddig 3D-modelleket az oktatásban elenyésző mértékben használtak. Az általunk előállítandó modellek közelebb hozhatják a diákok számára azt a világot és annak felépítését, amelyet nem mindennap látunk. Az oktatás online keretek közé szorulása esetén pedig gyakorlatilag egyedüli eszköz lehet arra, hogy a pedagógus helyettesítse a közös terepi vagy laboratóriumi bemutatót. Várható eredményeinket valószínűleg nem csupán az oktatás üdvözlőné, hiszen egy 3D-modell raktározása is sokkal könnyebb, így a szaktantermek és esetleg a múzeumok is felhasználhatják azokat. Természetesen a legnagyobb jelentőséggel az oktatásba történő beemelésük bírhat.

Összefoglalás

A 3D-s modellezési technológia átalakítja a természettudományos oktatást, és még vonzóbbá, interaktívabbá és dinamikusabbá teszi azt. A tudományos fogalmak vizualizálásával, a kísérletek szimulálásával, a tudományos adatok feltárásával, a valóság kiegészítésével és a kreativitás ösztönzésével a 3D-modellezés forradalmasítja a természet tanításának és megismerésének módját. Ahogy ez a technológia tovább fejlődik, a 3D-modellezés még izgalmasabb és innovatívabb felhasználására számíthatunk a természettudományos oktatásban. A 3D-modellezés használata a virtuális és a kiterjesztett valóságban forradalmasíthatja a természettudományos oktatást, mivel a tanulók számára magával ragadó, interaktív és személyre szabott tanulási élményt nyújt. Azáltal, hogy ezeket a technológiákat olyan szimulációk és vizualizációk létrehozására használják, amelyek életre keltik a tudományos fogalmakat, az oktatók olyan módon tudják bevonni a diákokat, ami a hagyományos oktatási

módszerekkel nem lehetséges, elősegítve a tudomány és a technológia jobb megértését és megbecsülését.

Felhasznált irodalom

Agisoft, (2019): Agisoft Metashape User Manual Agisoft, https://www.agisoft.com/pdf/metashape-pro_2_0_en.pdf. (Letöltés dátuma: 2023.06.17.)

Alhonkoski, Mika – Salminen, Leena – Pakarinen, Anni – Veermans, Marjaana (2021): *3D technology to support teaching and learning in health care education – A scoping review*. International Journal of Educational Research, Vol. 105, 101699, ISSN 0883-0355.

Czakóová Krisztina – Takáč Ondrej (2020): *Tvorba realistického modelu v rámci obsahu predmetu stredoškolskej informatiky*. In: Proceedings of 33. DidMatTEech 2020 Conference: New methods and technologies in education, research and practice : New methods and technologies in education, research and practice. Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem. ISBN 978-963-489-244-1.

Dewey, John (2011): *Experience and education*, url: <https://www.schoolofeducators.com/wp-content/uploads/2011/12/EXPERIENCE-EDUCATION-JOHN-DEWEY.pdf>, (Letöltés ideje: 2023.06.18.)

Fröhlich Róbert – Kató Zoltán – Gubo Štefan – Lévai Attila (2016): *3D-2D adatok fúziója kulturális örökségvédelmi alkalmazásban = 3D-2D Data Fusion in Cultural Heritage Applications*. ENELKO 2016. 17. Nemzetközi energetika-elektrotechnika konferencia: SzámOkt 2016 – 26. Nemzetközi számítástechnika és oktatás konferencia. Cluj-Napoca, EMT, ISSN 1842-4546.

Geda Gábor (2011): *Modellezés és szimuláció az oktatásban*, Kempelen Farkas Hallgatói Információs Központ, url: https://dtk.tankonyvtar.hu/xmlui/bitstream/handle/123456789/8168/0038_informatika_Geda_Gabor-Modellezes_es_szimulacio_az_oktatásban.pdf?sequence=2&isAllowed=y, (Letöltés ideje: 2023.06.17.)

Gilbert, Steven W. – Ireton, Shirley Watt (2003): *Understanding Models in Earth and Space Science*. Arlington, VA: NSTA Press, ISBN 193515561X.

Gubo Štefan – Kmet' Tibor – Molnár András – Takáč Ondrej (2020): *A Multi-range Approach for Cultural Heritage Survey: A Case Study of a Medieval Church in Slovakia* / DOI 10.1109/SAMI48414.2020.9108724. IEEE 18th World Symposium on Applied Machine Intelligence and Informatics: proceedings. Danvers, Institute of Electrical and Electronics Engineers, 2020. SCOPUS. ISBN 978-1-7281-3149-8.

Huang, Tien-Chi – Chen, Mu-Yen – Lin, Chun-You (2019): *Exploring the behavioral patterns transformation of learners in different 3D modeling teaching strategies*, Computers in Human Behavior, Vol. 92, ISSN:0747-5632.

Husztai Anett – Revákné Markóczi Ibolya (2012): *A modellezés pedagógiája a természettudományos oktatásban*, Új Pedagógiai Szemle, 2012/4-6, url: https://folyoiratok.oh.gov.hu/sites/default/files/article_attachments/upsz_2012_4-6_17_0.pdf (Letöltés ideje: 2023.06.15.)

Kirkby, Michael John (1987): *Computer simulation in Physical geography*. Chischester: Wiley. ISBN 0471906042.

Makádi Mariann – Horváth Gergely – Farkas Bertalan Péter (2013): *Vizsgálati és bemutatási gyakorlatok a földrajztanításban*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem, Természettudományi Kar, url: https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2011-0073_vizsgalati_bemutatasi_gyakorlatok_foldrajztanitasban/index.html (Letöltés ideje: 2023.06.20.)

Maněnová Martina – Chadimová Lenka (2015): *3D Models of Historical Objects in Teaching at the 1st Level of Primary School*, Procedia – Social and Behavioral Sciences, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.198>.

Mező Katalni (2015): *Kreativitás és élménypedagógia*. Debrecen, Kocka Kör, ISBN 987-615-5267-07-9

Nagy Melinda – Dancsa Daniel – Porácková Janka – Bernátová Renáta (2021): *Valós és virtuális interaktív modellek a biológia oktatásában*, ERUDITIO – EDUCATIO, Vol. 16, DOI:10.36007/eruedu.2021.4.5-17

Nagy József (2007): *Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia*. Szeged, Mozaik Kiadó, ISBN 9789636975418

Puskás Andrea (2017): *Motivational Strategies in English Teacher Training*. In: Zborník medzinárodnej vedeckej konferencie Univerzity J. Selyeho – 2017: „Hodnota, kvalita a konkurencieschopnosť – výzvy 21. storočia” – Sekcie pedagogických vied. Komárno, Univerzita J. Selyeho, 2017, CD-ROM. ISBN 978-80-8122-222-1.

Puskás Andrea (2019): *Higher education challenges: Improving cooperation and creativity by using drama techniques in EFL teacher training*. In: IMCIC 19: The 10th International Multi-Conference on Complexity, Informatics and Cybernetics. Orlando, International Institute of Informatics and Systematics, 2019. ISBN 978-1-941763-97-1. SCOPUS.

Takáč Ondrej (2017): *Modellezés és szimuláció*. Komárno, Univerzita J. Selyeho, 2017. ISBN 978-80-8122-203-0

Takáč Ondrej (2020): *Možnosť implementácie ochrany kultúrneho dedičstva do vyučovania informatiky*. In: The Possibility of Implementing the Protection of Cultural Heritage in the Teaching of Informatics. Didinfo 2020: medzinárodná konferencia o vyučovaní informatiky: Medzinárodná konferencia o vyučovaní informatiky. Liberec, Technická univerzita v Liberci, 2020. ISBN 978-80-7494-532-8. ISSN 2454-051X, online.

Takáč Ondrej – Végh Ladislav (2021a): *Possibilities of Using Photogrammetry in the Teaching Process*. 2021. In: EDULEARN21: 13th International Conference on Education and New Learning Technologies. 5th–6th July, 2021. ISBN: 978-84-09-31267-2.

Takáč Ondrej – Végh Ladislav (2021b): *Usage of Uavs in the Protection of Cultural Heritage in the Teaching of Computer Science*. 2021. In: INTED2021: 15th International Technology, Education and Development Conference. 8th–9th March. ISBN: 978-84-09-27666-0.

Takáč Ondrej – Végh Ladsilav (2021c): *Possibilities ofusing photogrammetry in the teaching process*. EDULEARN21 Proceedings, ISSN: 2340-1117.

Takáč Ondrej – Annuš Norbert – Štempel'ová Iveta – Dancsa Daniel (2023): *Building partial 3D models of cultural monuments*. International Journal of Advanced Natural Sciences and Engineering Researches, Vol. 7., E-ISSN 2980-0811

Csicsay Alajos

A sivatagok élővilága

Az európai emberek többsége hagyományosan úgy véli, hogy ha van is némi élet a sivatagokban, az csak ritka helyeken, legfeljebb az oázisokban képes fennmaradni. Pedig ha alaposabban utánanéznünk, megtudhatjuk, hogy ez igencsak nagy tévedés, mert minden sivatagnak fölöttébb gazdag az élővilága. Ott is a növények alkotják a tápláléklánc alapját, rájuk épülnek az elsődleges fogyasztók, a növényevők (állatok), utánuk a ritkábban előforduló mindenevők következnek – általában a rovarok között vannak ilyenek –, majd a ragadozók jutnak fel a csúcsra. És végül minden élő szervezet, ha nem emésztődött fel valamelyik tápláléklánc működése folyamán, élte lejártával a lebontók prédájává válik, miáltal visszakerül a szerves világba, hogy azok az elemek, amelyekből a teste felépült, újra bekerülhessenek az évmilliárdok óta működő világmindenségnek a forgatagába. Ezzel azt kívánom érzékelteni, hogy a sivatagok éppen olyan élőhelyek, azaz biotópok, akár a tengerek vagy a szárazföldi tájak bármelyike. A rajtuk létező élőlények kénytelenek alkalmazkodni az éghajlat által befolyásolt környezeti viszonyokhoz.



Forrás: De la Torre Krisztina

A sivatagi növények két csoportba sorolhatók. Egyikbe tartoznak azok a rövid életű, szaknyelven efemer növények, amelyek csupán az egy-két napig tartó esős időszak után szinte a pillanatok műve alatt az évekig szunnyadó magvaikból hirtelen kicsíráznak, pár nap alatt rövidke szárat hajtanak és kivirágznak, de a sokszínű tündöklésük csak néhány hétig tart. Az ott élő rovarok által beporzódnak, majd termést hoznak. Rengeteg magot kell, hogy teremjenek, mert velük táplálkoznak a sivatag egyes madárfajai és rágcsálói is. Szándékosan nem jelölöm meg pontosabban, hogy mely sivatagokról van szó, mert a Szahara egyes területein is előfordulnak ilyen virágmezők, de leginkább az amerikaiakra jellemzőek. Szerencsénk van az utazóknak, ha ilyen látványban részesülhetnek.



Forrás: De la Torre Krisztina

A másik nagy csoportja a sivatagi növényeknek a hosszú életű (évelő) növények, melyek több csoportot alkotnak. Lehetnek fűfélék, cserjék, sőt egyes fajok még fatermetűek is. Nálunk mint szobanövények ismertek, közkedveltek közülük a kaktuszfélék (Cactaceae), amelyek családjába mintegy 2 500 faj tartozik. Mexikó és Arizona óriáskaktuszai a híres kandeláberszerű szaguarok (*Carnegie gigantea*), melynek egy-egy kifejlett példánya elérheti a 25 méter magasságot, és 100-200 évig is élélhet. Harkályok szoktak rajtuk odvakat vájni, melyekbe gyakran más madarak is beköltöznek, például kisebb termetű baglyok és más, apró odúlakók. Viszont rajtuk kívül a félsivatagok kedvelői leginkább a pozsgás, szaknyelven szukkulens növények, vagyis olyan szárazságtűrő növények élnek ott, melyeknek a speciális víztároló szöveteikben olyan vízgyűjtő sejtek találhatók, amelyek a nehezen megszerzett vizet tartalékolni tudják. Gyökereiket akár 20-30 méter mélyre is le tudják eresztetni, esetenként rövid, vastag karógyökereket vagy másfajta vízgyűjtő szerveket hoznak létre, de ez csak az egyik megoldás.

A másik, hogy a rájuk hulló csapadékot, akár a harmatot sem hagyják kárba veszni, ebben legfontosabb szerepet kap náluk a bőrszövetük azon rétegének, a kutikulának – meg ne tévesszen bennünket e szó, mert általában a rovarok testfelépítésével kapcsolatban szoktuk e szervet hangsúlyozni –, amely vízháztartásuk működésében, a párologtatásban, és persze a test hűtésében játszik nélkülözhetetlenül fontos szerepet. Ilyen szukkulensek a trópusi, ez esetben jellegzetes sivatagi növények a spárgafélék (*Asparagaceae*) családjába tartozó pálmaliliomok, közismertebb nevükön jukkák (*Yucca*). Nekik semmi közük sincs sem a pálmákhoz, sem a kaktuszokhoz. Őshazájukban általában fatermetűek, de nálunk már régtől fogva dísznövényekké váltak, akárcsak az áloék és az agavék. Az irodalomkedvelők emlékezhetnek Arany János ironikus hangvételű, *A nagyidai cigányok* című hőskölteményére, melynek egyik sora így szól: „Egyszer nyit száz évben az áloe-virág”. Pedig ha szakszerűen kezelik, többször is csodálatosan szép virágokat képes nyitni. Az aloe-vera (orvosi áloe) pedig bekerült a gyógynövényeink közé. Virágzó agavékkal lassan tele lesznek nálunk a virágoskertek és a parkok. Ám pozsgás növényekért nem kell messzi tájakra elzarándokolnunk, hazai vidékeken is bőven rájuk lelhetünk. Ilyenek például a varjúhájfélék családjába tartozó kövirózsa,

korallvirág és magának a varjúhájnak is több faja. Többségük már dísznövény, de némelyikük vadon is előfordul. A kőtörőfűfélék családjába tartoznak a labdarózsára emlékeztető, többféle színű hortenziák, ám bármily meglepő, a közkedvelt bogyótermésű kerti cserjéink, a ribizkék és az egres, másik nevén a köszméte, szintűgy közékük tartoznak.



Forrás: De la Torre Krisztina

A Szahara oázisainak némelyikében datolyapálma-kerteket hoztak létre. Legnagyobb oázisokban „töbnyire a datolyapálma a fő élelemforrás, a pálmák árnyékában citrusféléket (narancs-, mandarin és citromfákat), fügét, őszibarackot, sárgabarackot, zöldségféléket, valamint gabonaféléket is termesztene.” (web 1). Ezen semmi csodálkozni való nincs, mert Egyiptom északi részén, Líbia határához közel, a régi karavánút mentén elterülő 80 km széles 20 km hosszú Szíva-oázisban mintegy 23 000 ember él, akik a berber nyelvcsalád szíva dialektusát beszélik. (Szahara népeiről, illetve a sivatagok lakóiról és életmódjukról a következő fejezetben szeretnék szólni.)



Forrás: De la Torre Krisztina

Most következzenek, ám korántsem a teljesség igényével, Szaharának az állatvilága. Felsorolásukat mi mással kezdhethetném, ha nem a tevével. A zoológia rendszertana a tevéknek hét rencens (élő és kihalt) fajtát tartja számon. Ettől eltekintve minket most csak egy, legfeljebb két faj érdekel, pontosabban az egy- és a kétpúpú teve. „*Teve az emberiség legrégebb háziállatai közé tartozik. Délnyugat- és Közép-Ázsia ősi civilizációi már használták a tevéket szállításra. Házasításuk tehát legkevesebb 6-8000 évvel ezelőtt megtörtént. A mongolok nem tenyésztették, valószínű, hogy az őseinknek sem voltak tevecsortáik. Arra azonban van bizonyíték, hogy a honfoglaló őseink kis számban hoztak magukkal kétpúpú tevéket, de ezeket nem sokáig tenyésztették. A török hódoltság idején egypúpú tevék is eljutottak hozzánk, s magát a teve szót is a török nyelvből vettük át. A tenyésztési kísérletek arról tanúskodnak, hogy az egy- és kétpúpú tevék egymással keresztezhetők*” (Balázs, 1982, 158). Ez csupán genetikai szempontból lehet érdekes, viszont a közös utódaikat szaporítani már nem tanácsos, mert sajnos korcsok. Megjegyzem, a sivatagok másik teherhordó, de lovaglásra is alkalmas háziállata a szamár, de mivel a páratlan ujjú patások közé tartozik, csak rövid utak megtételére alkalmas, mert a lába mélyen lesüpped a homokba. Tehát az oázisokban, illetve a felsivatagokban tenyésztik, és főleg vízhordásra használják. Nálunk régebben a szegény emberek lova volt, mivel kevés és tápanyagban szegény takarmánnyal is beéri.

A Szaharában csak egypúpú tevék élnek – biológiai nevük *Camelus dromedarius*, innen van a dromedár megnevezésük –, a vadon élők már évezredekkel ezelőtt kipusztultak. Hogy miért a teve a legfontosabb teherhordó, ha úgy tetszik, közlekedési „eszköz” a sivatagban, azt már az alapiskolás gyerekek is tudják. Azt is, ha teleszívják magukat vízzel – egy-egy itatás alkalmával 70-80 liter vizet is képesek meginni, amivel napokig kibírják szomjan, és a táplálék iránt is elképesztően igénytelenek. De azt, hogy a sivatagi emlősök, mint egyes, a szavannákról elkóborló antilopfajok, a sivatagban élő tevék, kecskék és egyéb patások agyi vérellátásának milyen a „hűtőberendezkedése”, nekem is meglepetést okozott. Erről *A sivatagok világa* c. könyvében – C. R. Taylortól – Balázs Dénes fölöttébb érdekes leírást és rajzot is közöl. Ezek szerint: a szóban forgó állatok szívéből a tüdejükbe érkező 43°C-s vér áthalad egy „hőcserélőn”

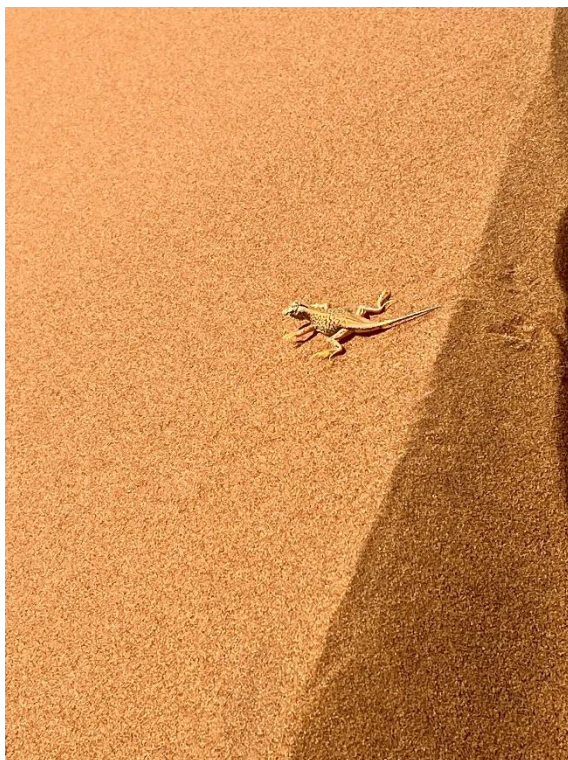
a légutak falaiban a légzéskor fellépő párolgás miatt, 40°C-ra lehűl, és ilyen hőfokon jut el az agyukba. Eddig úgy tudtam, hogy a trópusi emlősök a nagy hőség ellen már sok ezer év óta úgy védekeznek, hogy aránytalanul nagy fülkagylót növesztettek, melyet az afrikai elefántok (*Loxodonta africana*) mint legyezőt állandóan lebegtetnek. De igen nagy füle van a sivatagi rókának (*Vulpes zerda*), az Acomis nembe tartozó egyiptomi tüskés egér fajoknak. Ezek a gazdagon erezett fülkagylójukkal nemcsak a hallásuk élességét fokozzák, hanem a hő leadását is elősegítik. „Az afrikai ugrónyúl (*Pedetes capensis*) fülén kis lebeny is van, amelyet vissza tud gyűrni, és be tudja zárni vele a fülnyílását. Így nem telnek meg a fülei homokkal...” (Balázs, 1982, 44–45). A másik fontos „vízgazdálkodási” taktikájuk az emésztő és a kiválasztó szerveiknek a működése. A sivatagi, de a félsivatagi állatok ürüléke szokatlanul tömény és száraz, hiszen a táplálékaik is vajmi kevés vizet tartalmaznak. A vizeletük összetétele is lényegesen eltér az ember vizeletétől. „Az utóbbinak 92% vizet kell tartalmaznia. Ha ennél sűrűbb, töményebb az oldat, az bizony kóros elváltozásra utal. Ezzel szemben a sivatagi ugróegér (*Dipus sagitta*) vizeletében 70% a víz és 30%-ot tesznek ki a különböző bomlástermékek” (Balázs, 1982, 142).



Forrás: De la Torre Krisztina

A sivatagokban honos hüllők és kételtűek nappalra befürjék magukat a homokba, vagy a sziklák alá bújnak, és éjszaka vadásznak, de nem minden fajuk követi e példát. Egyes gyíkfajok és a rovarok teljesen más praktikákat alkalmaznak. A gyíkok például szeretik a meleget, de az átforrósodott talajt már kevésbé, ezért, mintha táncolnának, felváltva emelgetik a lábaikat, vagy irdatlan gyorsan szaladnak. „A kőzetfelszín a tűző nap hatására 70-75 fokra is felmelegszik, valósággal izzik. Ha egy bogár potroha közvetlenül a forró felület fölött helyezkedne el, sok vizet veszítené, hamar kiszáradna. A természeti fejlődés tehát azoknak a továbbélését segítette elő, amelyek hosszú lábakat növesztve, potrohukat mind magasabbra emelheték az izzó kőzet fölé. Így fejlődött ki a Namib-sivatagban a *Stenocara phalangium rufofemoratum* nevű bogár, amely hosszúra nyúlt lábaival 4-5 centiméter magasban hordja a testét. Az egész világon ez a leghosszabb lábú bogár” (Balázs, 1982, 153–156). Egyébként aki üdült már nyáron például Bulgáriában, a Neszebar közeli Naposparton, tapasztalhatta, hogy dél körül az átforrósodott

homokon csak papucsban volt tanácsos átsétálni, mert ha ezt mezítláb tette, másnap már nem igen tudott a lábára állni, hacsak a szállodába érve rögvest kezelésbe nem vette (vettette) a megégett talpát. Pedig a bolgár tengerpart hol van még a sivatagoktól?



Forrás: De la Torre Krisztina

Sok mindent lehetne még írni a sivatagok, jelesül a Szahara élővilágáról, de én csak mint biológia szakos az olvasmányaim, természetfotók és filmek, újabban az internet által szerzett ismereteim alapján csupán rövid tanulmányok megírására vagyok képes, melyeket bárki, akit érdekel a téma, továbbgondolhatja, kiegészítheti vagy esetenként helyre is igazíthatja az általam leírtakat. Az utóbbi javaslatomnak örülnék legjobban.



Forrás: De la Torre Krisztina

Felhasznált irodalom

Web 1: <https://hu.wikipedia.org/wiki/Oázis> (Letöltés ideje: 2025.02.15.)

Balázs Dénes (1982): *A sivatagok világa*. Budapest, Móra Ferenc Könyvkiadó.

Szegfű Noel

Így forgattuk le a világ legjobb egyperces filmjét – a diák szemszögéből

Életem egyik legkülönlegesebb élménye volt, amikor a Shoot4Earth nemzetközi filmmaratonon első helyezést értünk el a *Vízsirató* című alkotásunkkal. A verseny kihívása az volt, hogy 24 óra alatt készítsünk el egy maximum 60 másodperces kisfilmet, amely a környezetvédelemről szól.

Csapatunkat három tagja alkotta: Esztergályos Dominika, Soós Bertalan és én, Szegfű Noel. A film rendezését én vállaltam, Dominika írta a forgatókönyvet, és ő játszotta a főszerepet is, Bertalan pedig az operatőri és vágói feladatokat látta el. Mindenki azon a területen dolgozhatott, amiben a legjobb. Szerintem ez volt a sikerünk titka. Csapatként dolgoztunk, senki sem próbálta elnyomni a másikat, hanem éppen ellenkezőleg, igyekeztünk inspirálni egymást.



Forrás: A szerző archívuma

A *Vízsirató* központi témája a vízhiány problémája volt. Én úgy gondolom, hogy a víz az élet alapvető alkotóeleme, és túl értékes ahhoz, hogy mi ezt felelőtlenül szennyezzük vagy éppen elpazaroljuk. Szóval, ha a kisfilmünkkel fel tudjuk kelteni a figyelmet erre a problémára, akkor a film tényleg elérte a fő célját.

A világ vizeinek szennyezettségét szimbolikus képeken keresztül szeretnénk volna bemutatni. Az első ötletünk az volt, hogy a filmben a tiszta víz fokozatosan elfeketedik, ezzel együtt a zene is torzabbá változik. Végül arra jutottunk, hogy ez magában nem elég, ide valami ütősebb dolog kell, mert nem akartunk közhelyekkel élni. Egy olyan ötlet, amitől a néző megrémül, és megundorodik a látványtól, s ez akár eltántorítja őt a vízszennyezéstől. Ekkor jött a döglött halak és a fekete fürdőkád ötlete. Összeírtuk, hogy az alapötletünkhöz milyen dolgok kellhetnek, és beszereztük azokat. Az egyik legerősebb jelenetünk a fekete vízzel teli fürdőkád volt – a vizet széntablettákkal színeztük meg, amit egyébként nem volt egyszerű beszerezni. Még a gyógyszertárban is meglepődtek, hogy miért kérünk nyolc doboz széntablettát! Elég nehéz volt ezt a jelenetet megvalósítanunk, viszont úgy gondolom, hogy a végeredményt nézve megérte.



Forrás: A szerző archívuma

A forgatás intenzív volt, hiszen szoros volt az időkeret, de végig hatalmas lelkesedéssel dolgoztunk. Mindhárman többféle szerepet vállaltunk: világosítottunk, rendeztünk, vágtunk, sőt, sokszor improvizálnunk is kellett a helyszíneken. A forgatás után elmentünk egymáshoz, és a post productionnak, az utómunkának kezdtünk neki, ahol a film zenéjét én alkottam meg, miközben Berci a vágással és a színezéssel foglalkozott.

A legnagyobb öröm az volt, amikor megtudtuk, hogy a filmünket 162 alkotás közül a legjobbnak

választották. Sőt, a *Vízszíró* meghívást kapott a cannes-i Global Short Film Awards eseményre is, ahol a mobiltelefonos filmek kategóriájában a világ legjobb tíz alkotása közé került. A rövidfilmünket ezen a filmes rendezvényen is levetítik májusban. Ez szinte hihetetlen, még mindig alig hisszük el! A *Vízszíró* díjat kapott továbbá a legjobb vágásért és a legjobb hanghatásokért is.

Április 25-én Szekszárdra utaztunk, pár héttel az eredményhirdetés után, ahol hivatalosan is átvehettük a filmünk díját, amit a Pécsi Tudományegyetem dékánja adott át nekünk. Hatalmas megtiszteltetés, hogy egy ilyen fontos emberrel beszélhettünk, valamint találkoztunk Kindl Gáborral is, a verseny ötletgazdájával. Online híváson keresztül az amerikai filmproducer, Karl Bardosh is gratulált nekünk, ami még mindig hihetetlen számomra. Szekszárdon szintén riportot készítettek velünk, ahol a találkozó élményeiről beszélhettünk.



Forrás: A szerző archívuma

Ez az élmény nemcsak óriási szakmai elismerés, hanem megerősítés is számomra, hogy érdemes

tovább küzdeni az álmaimért, legyen szó filmkészítésről, képregényalkotásról vagy zenéről.



Forrás: A szerző archívuma

A versenyfilmek a shoot4earth.org címen tekinthetők meg.

Hevesi Petruf Alena – Juhos Tamás

Kósa Anna a legjobbak között – a Selye János Gimnázium diákja az országos spanyol döntőben

A Szlovák Oktatási Minisztérium védnöksége alatt márciusban került sor a spanyol nyelvi olimpia országos fordulójára, Pozsonyban. Iskolánkat, a Selye János Gimnáziumot, valamint a Komáromi járást és a Nyitrai kerületet Kósa Anna – a II. A osztály tanulója – képviselte ezen a rangos versenyen, ahol a legjobb diákok mérték össze spanyol nyelvtudásukat. Felkészítő tanára Hevesi Petruf Alena tanárnő volt.



Kósa Anna és Kuzma Emma Katalin
Forrás: A Selye János Gimnázium archívuma

Anna az előkelő 6. helyezést érte el A kategóriában, mellyel eredményes megoldóként zárta a döntőt. Habár a dobogóra nem állhatott fel, teljesítményére rendkívül büszkék vagyunk, hiszen nagyszerűen helytállt az ország legjobbjai között.

Az országos megmérettetést hosszú felkészülési időszak előzte meg. Kósa Anna a spanyol nyelvi olimpia iskolai fordulójában nyújtott kiemelkedő teljesítménye révén jutott tovább a kerületi döntőre, amelyet 2025. február 10-én rendeztek Nyitrán. A kerületi fordulóban A kategóriában első helyezést ért el, amivel kivívta a jogot, hogy képviselhesse a Nyitrai kerületet az országos döntőn. Mindez az órákon túlmutató, délutáni szakkörökön való rendszeres részvételének, kitartó munkájának és a versenyre fordított rengeteg plusz energiájának köszönhető. Az ő példája jól mutatja, hogy az elhivatottság és a szorgalom meghozza gyümölcsét.

A verseny díjátadó ünnepségét a Prímás Palota impozáns Tükörtermében rendezték meg, ahol többek között Spanyolország, Kuba, San Salvador, valamint Mexikó nagykövetei is jelen voltak, csakúgy, mint a Szlovák Oktatási Minisztérium képviselője. A nagykövek beszédekben hangsúlyozták, hogy minden döntőbe jutott diák méltán lehet büszke magára, hiszen egy olyan világnyelvet sajátítottak el magas szinten, amely hidakat épít a kultúrák között, és megnyitja az utat a nemzetközi párbeszéd előtt. Ezúton is szívből gratulálunk Annának a kiemelkedő eredményhez, és további sok sikert kívánunk számára!

Az ilyen sikerek és a diákok elkötelezettsége is megerősítenek bennünket abban, hogy érdemes lehetőséget teremteni a spanyol nyelv és kultúra mélyebb megismerésére. Éppen ezért szervezünk rendszeresen spanyol nyelvi tanulmányutakat, melyek közül az egyik legnépszerűbb célállomásunk Malaga. Az elmúlt években több alkalommal is sikeresen eljutottunk e csodálatos dél-spanyolországi városba, és idén júniusban ismét 52 diákunk számára nyílik meg a lehetőség, hogy egy nyolcnapos intenzív tanulmányúton vegyenek részt.



Forrás: A Selye János Gimnázium archívuma

A program során a diákok neves nyelviskolában fejleszthetik tovább nyelvtudásukat, miközben színes kulturális programokon keresztül közvetlen tapasztalatot szerezhettek a spanyol életformáról, hagyományokról és mindennapokról. Hiszünk abban, hogy az ilyen élmények nemcsak a nyelvi készségek fejlesztésében játszanak kulcsszerepet, hanem maradandó emlékekkel és szélesebb látókörrrel is gazdagítják a résztvevőket.

Bízunk benne, hogy a jövőben még több diák élhet majd ezekkel a lehetőségekkel, és hogy a spanyol nyelv iránti lelkesedés továbbra is meghatározó marad közösségünkben.

Cibulka Csilla

Megyei kitüntetésben részesült Fekete Judit, a Selye János Gimnázium tanára

Fekete Judit, német–magyar–oroszl nyelvre szakosodott pedagógus, a komáromi Selye János Gimnázium elkötelezett tanára, immár három évtizede a pedagógusi pálya szaktekintélye.

A tanárnő pedagóguscsaládból származik, így hivatását soha nem munkaként, hanem életfeladatként éli meg. Töretlen alázattal, elhivatottsággal és elkötelezettséggel neveli, tanítja diákjait, mindig a tudás és az emberi értékek szolgálatában. Pályafutása során kimagasló eredményeket ért el a fiatal generáció oktatásában. Pedagógusi munkáját mindig tudatosan, modern szemlélettel végezte. Kiemelkedő szakmai fejlődést bizonyított több hazai, valamint németországi képzésen való részvételével. Említésre méltóak a tanári továbbképző programok, amelyeken részt vett Kölnben (2012), Göttingenben (2014) és Düsseldorfban (2016). Képesített DSD-nyelvvizsgáztató, akinek keze alatt több száz gimnáziumi tanuló tehetle le sikeresen a nemzetközileg elismert DSD-nyelvvizsgát. Hosszú éveken keresztül koordinálta két német nyelvi lektor munkáját is az iskolában. Több éven keresztül osztályfőnökként egyengethette tanulói felnőtté válását.



Forrás: A Selye János Gimnázium archívuma

A legnépszerűbb tanárok egyike a gimnáziumban, aki kitartó munkával készíti fel diákjait tanulmányi versenyekre is. Munkája gyümölcseként minden évben kimagasló eredmények születnek a német nyelvi versenyek, német nyelvi olimpiák járási, kerületi, valamint országos fordulójában. Állandó szívügye a tehetséggondozás. Odafigyelő, gondoskodó magatartásával sok diák útját segítette, akik egyetemi tanulmányaikat német nyelvterületen folytatták, majd ugyanott válhattak a munkaerőpiac sikeres szereplőivé.

Kiváló szervezői képességét bizonyította számos alkalommal, amikor több tanulmányi kirándulást is lebonyolított német nyelvterületen. Így volt ez a közelmúltban is, amikor 2023 áprilisában az ő szakmai irányításával bécsi tanulmányútra vitte tanulóit az „Europas Jugend lernt Wien kennen” című projekt keretén belül. A projekt az osztrák oktatási minisztériummal karöltve valósulhatott meg. 2024 áprilisában Berlinbe szervezett tanulmányutat tehetséges tanulói számára.



Forrás: A Selye János Gimnázium archívuma

Fekete Judit tanárnő kitartása, bölcsessége, elhivatottsága, szívből fakadó odaadása példát állít mindannyiunk számára, hiszen jó pedagógusként nemcsak tanít, hanem lelket is formál, világosságot gyűjtve a tanítványok szívében és elméjében.

A tanárnőt ezen kimagasló pedagógusi munkájáért Nyitra megye elnöke, Branislav Becík a pedagógusnap alkalmából megyei elismerésben részesítette. Szívből gratulálunk az elismeréshez!



Forrás: A Selye János Gimnázium archívuma

Tóth Tibor

Érsekújvári győzelemmel zárult a Vámbéry Ármin Földrajzverseny 2024/2025-ös döntője

Az idei évben 25. alkalommal adott otthont Dunaszerdahely városa a Vámbéry Napoknak, melynek második napján, március 28-án zajlott a Vámbéry Ármin Földrajzverseny országos fordulója. A döntőre a levelező fordulók során a legjobbnak bizonyult tíz csapat kapott meghívást. Az országos forduló helyszíne ezúttal is a Csallóközi Múzeum galériaterme volt, a szervezési feladatokat pedig a Katedra Polgári Társulás és a Vámbéry Polgári Társulás vállalta közösen. A rendezvény megvalósítását és a Szlovák Köztársaság Oktatási, Kutatási, Fejlesztési és Ifjúsági Minisztériuma és Dunaszerdahely város önkormányzata támogatta.

A döntő versenyfeladatai között Vámbéry Ármin életrajza, keleti utazásai, az általa érintett keleti térségek földrajza, valamint a Felvidék egy kisebb térségének, Csallóköznek a földrajza és érdekességei kaptak helyet. Játékos, páralkotó feladatok, vaktérkép, Vámbéry-művek címeinek összeállítása, képfelismerő és keresztrejtvény várta a versenyző csapatokat. Mind a tíz csapat erőn felül teljesített, komoly tudásról és tájékozottságról tettek tanúbizonyságot. Nyolc feladat sikeres megoldása után alakult ki a döntő végeredménye. Az országos forduló végeredménye, pontozása, valamint a döntő feladatai és azok megoldásai a Katedra Vámbéry Ármin Földrajzverseny oldalán érhetők el: <https://katedra.sk/versenyek/foldrajzverseny/donto/>.

A versenyfeladatok megoldása után egy rövid tárlatvezetésen vettek részt a csapatok és felkészítőik a Csallóközi Múzeumban, Nagy Iván múzeumigazgató úr vezetésével. A Vámbéry Napok keretén belül, a verseny pihenőjében sor került Vámbéry Ármin ülőszobrának koszorúzására is, ahol a résztvevők egy főhajtással tiszteletüket fejezhették ki a neves keletkutató emléke előtt. A koszorúzás után a Csaplár Benedek Városi Művelődési Központban került sor a verseny végső kiértékelésére, a díjak és oklevelek átadására, ahol a versenyfeladatok megalkotója, Tóth Tibor értékelte a versenyévad teljesítményét. Az ő munkáját segítette az országos forduló háromtagú zsűrije, Felföldi Szabolcs történész-régész, Nagy Iván, múzeumigazgató, Csadi László, a komáromi Munka Utcai Alapiskola földrajz szakos tanára, valamint Domonkos Tímea, a verseny moderátora, a Vámbéry Ármin Alapiskola igazgatóhelyettese. A díjkiosztón Pintes Gábor, a Katedra Polgári Társulás elnöke is köszönetét fejezte ki a felkészítőknek és a versenyző tanulónak.

A 17. Vámbéry Ármin Földrajzverseny dobogós helyeit a következő csapatok szerezték meg:

1. hely: Világjárók – Sztarovics Anna, Szolár Zsófia, Peško Viktória. Felkészítő: Mgr. Szolár Géhry Mónika. Czuczor Gergely Alapiskola, Érsekújvár
2. hely: Időrablók csapat – Tabi Beatrix, Madarász Ferenc, Geleta Attila. Felkészítő: Ing. Zahorcsek Mária. Egyesített Iskola, Perbete

3. hely: Vámbéry Inasai – Kúr Linda, Kósa Dóra, Hosszú Anna. Felkészítő: Ing. Fibi Annamária. Bartók Béla Alapiskola, Nagymegyer

Gratulálunk minden résztvevőnek!

Horváth Géza

Lezajlott a jubileumi 30. Katedra Matematikaverseny országos döntője

A Katedra Polgári Társulás május 7-én tartotta a jubileumi, XXX. Katedra Matematikaverseny döntőjét a dunaszerdahelyi Szabó Gyula Alapiskolában.

A 2024/2025-ös tanévben a verseny levelező részében 42 iskola 211 tanulója oldotta a feladatokat. A feladatsorokat a verseny gesztora, *Horváth Géza* (Zselíz) állította össze. A tanulók 4 fordulón át beküldött dolgozatait *Kiss Szilvia* és *Bajcsi Barnabás* javította, értékelte. A levelező fordulók legsikeresebb tanulói közül a dunaszerdahelyi Szabó Gyula Alapiskolában és a rimaszombati Tompa Mihály Református Gimnáziumban rendezett elődöntő után 39 iskola 48 felkészítő pedagógusának 103 tanulóját nevezhették be az országos döntőbe. Négy tanuló visszalépése miatt azonban a május 7-i döntőn 35 iskola 44 felkészítő tanárának 98 tanítványa vett részt.



A verseny megnyitója

Forrás: A Katedra Polgári Társulás archívuma

Az országos döntő mindkét fordulójának feladatsorait a versenyszervező állította össze. A tanulók jelíges dolgozatait azok a tanárok javíthatták, akiknek az adott évfolyamban nem volt döntős versenyzőjük: az 5. osztály megoldásait *Kocsis János* (Hetény), *Kovács Orsolya* (Marcelháza) és *Csölle Teréz* (Dunaszerdahely), a hatodikosokéit *Kanyicska Anikó* (Kürt), *Főző Zsolt* (Rimaszombat) és *Miskolczi Melinda* (Naszvad), a hetedikeseikéit *Simon Márta* (Komárom), *Szelle Emőke* (Zselíz) és *Ozsvald Horváth Katalin* (Jóka), a nyolcadikosokéit *Lami Zsuzsanna* (Komárom), *Vincze Norbert* (Rimaszombat) és *Bajcsi Barnabás* (Lakszakállas), a kilencedikesekéit pedig *Kiss Szilvia* (Dunaszerdahely), *Nagy Gabriella* (Ipolynyék) és *Szlanicska Kornélia* (Komárom) értékelte. A tantermi ügyeletet *Schiller*

Veronika (Komárom), *Vajlik Attila* (Lakszakállas), *Buglos Bődők Terézia* (Csicsó), *Lelkes Bianka* (Diósförgepatony), *Lejko Edit* (Kassa), *László Zoltán* (Lakszakállas), *Molnár Beáta* (Felsőszeli) látta el. A döntő gördülékeny lebonyolítását *Petres Csizmadia Gabriella*, a Katedra-versenyek koordinátora, valamint *Gál Andrea*, a Katedra Polgári Társulás ügyintézője segítette. A verseny kísérőprogramjaiként a tanárok és tanulók meghallgatták a Jomili játékkocka és a MannArt Műhely bemutatkozását, valamint részt vehettek a Planetárium bemutatóján.



A Jomili és a MannArt bemutatója
Forrás: A Katedra Polgári Társulás archívuma

A jubileum alkalmából az idei évben ünnepélyes keretek között zajlott a díjátadó, melynek a dunaszerdahelyi Csallóközi Múzeum galériaterme adott otthont. A zenei programot a Dunaszerdahely Művészeti Alapiskola tanulói, Lőrincz Biborka és Ela Plevíková gitárelőadásai biztosították, akiket Natália Mertus Blažeková tanárnő készített fel. A rendezvény műsorvezetője Gasparik Maja volt. A gálán részt vett *László Béla* professor úr, a Katedra Matematikaverseny első évfolyamainak gesztora, *Hodossy Gyula*, a vetélkedőt 26 éven át működtető Katedra Alapítvány ügyvezető igazgatója, *Pintes Gábor*, a verseny civil

szervezeti háttérét biztosító Katedra Polgári Társulás elnöke, *Nagy Attila*, a matematikaverseny rovatának korábbi szerkesztője és tördelője, *Komzsik Attila*, a Katedra Matematikaverseny első évfolyamainak javítója, aki egyben a döntő egyik támogatójának, a Microcomp cégnek a képviselője, valamint a versenyt támogató Evergreen recycling képviselőjében Csepi Beatrix.



Pillanatkép a gáláról
Forrás: A Katedra Polgári Társulás archívuma

A Katedra Matematikaverseny 2024/2025-ös döntőjének I. díjasai:

5. osztály: 1. hely: *Gasparik Márk* (Zselíz, AI), 2. hely: *Cseri Dániel* (Ipolynyék, BalBAI), 3. hely: *Válint Gábor* (Rimaszombat, REAI);

6. osztály: 1. hely: *Jakóczy Brandon* (Diósförgepatony, MZSAIÓ), 2. hely: *Šmíd Gabriel* (Komárom, Marianum), 3. hely: *Farkas Dániel* (Fülek, II. KIAI);

7. osztály: 1. hely: *Csápai Adrián* (Lakszakállas, AI), 2. hely: *Vistan Máté* (Kassa, MSGAI), 3. hely: *Csető Dávid* (Diósförgepatony);

8. osztály: 1. hely: *Csető János* (Diósförgepatony, MZSAIÓ), 2. hely: *Lengyel Áron* (Lakszakállas), 3. hely: *Šranko Sebastian* (Felsőszeli, SZIAIÓ), 4. hely: *Csenger Anna* (Komárom, MuAI);

9. osztály: 1—2. hely: *Klička Marcel* (Somorja, MIG) és *Varga Dominik* (Lakszakállas).

A verseny kiemelt I. díjasa ***Gasparik Márk*, 5. oszt. (Zselíz, AI).**



Az abszolút győztes Gasparik Márk
 Forrás: A Katedra Polgári Társulás archívuma

A verseny szervezője, a Katedra Polgári Társulás köszönetét fejezi a rendezvény támogatóinak, a Szlovák Köztársaság Oktatási, Kutatási, Fejlesztési és Ifjúsági Minisztériumának, Dunaszerdahely város önkormányzatának, a Rákóczi Szövetségnek, Nagy Editnek, a Microcomp, az Evergreen recycling, a Vector Media és Minit Slovensko cégeknek, valamint a Szabó Gyula Alapiskola és a Csallóközi Múzeum vezetőségének.



770
 SYRIDAHEL –
 CIVITAS SANCTI GEORGII
 DUNASZERDAHELY
 DUNAJSKÁ STREDA



RÁKÓCZI
SZÖVETSÉG



MICROCOMP



evergreen
recycling



minit[®]

A 2024/2025-ös tanév Katedra-versenyeinek nyitrai döntői

Szervező: Katedra Polgári Társulás

A 2024/2025-ös tanévben meghirdetett Katedra-versenyek döntőit (a már lezajlott Vámbéry Ármin Földrajzversenyen és Katedra Matematikaversenyen kívül) a következő időpontokra hirdetjük meg:

Katedra Irodalomverseny, II. kategória:

- Időpont: 2025. május 23. (péntek)
- Helyszín: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Darázsi út 4, Nyitra
- A verseny szakmai vezetője: Mgr. Tóth Mónika

Katedra Irodalomverseny, I. kategória:

- Időpont: 2025. június 2. (hétfő)
- Helyszín: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Darázsi út 4, Nyitra
- A verseny szakmai vezetője: Mgr. Tóth Mónika

Katedra Történelemverseny:

- Időpont: 2025. június 2. (hétfő)
- Helyszín: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Darázsi út 4, Nyitra
- A verseny szakmai vezetője: Mgr. Elek József

Katedra Alsó Tagozatos Verseny:

- Időpont: 2025. június 4. (szerda)
- Helyszín: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Darázsi út 4, Nyitra
- A verseny szakmai vezetője: Mgr. Herdics Kalocsányi Mónika

Pénzes István Anyanyelvi Vetélkedő:

- Időpont: 2025. június 4. (szerda)
- Helyszín: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Darázsi út 4, Nyitra
- A verseny szakmai vezetője: Mgr. Orisko Éva

A verseny lebonyolításáról minden információ a <https://katedra.sk/versenyek/> olvasható.

A versenycsalád fő támogatói:

Szlovák Köztársaság Oktatási, Kutatási, Fejlesztési és Ifjúsági Minisztériuma

Kisebbségi Kulturális Alap

Morvay Katalin

A pozsonyi Magyar Tannyelvű Alapiskola és Gimnázium



Forrás: A szerző archívuma

Az iskola profilja

Tanintézetünkben közös igazgatás alatt működik az alapiskola és a gimnázium, jelenleg a 12 alapiskolai és a 8 gimnáziumi osztályban 470 diák tanul. Diákjaink nemcsak Pozsony megye iskoláiból, hanem a Nagyszombati, a Nyitrai, a Besztercebányai kerület intézményeiből is érkeznek hozzánk: naponta utaznak a fővárosba, vagy a megye fenntartása alatt álló kollégiumokban vannak elszállásolva. Az oktató–nevelő tevékenységet maximálisan kvalifikált tanári kar végzi: 47 tanár. Az inkluzív csapat további tagjai közé tartozik a speciális pedagógus, pedagógiai asszisztensek, az önkéntes mentorprogram koordinátora, valamint prevenciós és pályaorientációs tanácsadó is.

Az iskola oktató–nevelő tevékenysége a pedagógiai programban kötelezően előírt elemeken kívül a következő területekre is kiterjed:

- az idegen nyelvek és a szlovák nyelv tanításának hangsúlyos szerepe;
- a DunaStar diák vállalkozás, amely gimnáziumunkban 20 éve működik a JA Szlovákia Oktatási, Vállalkozásszervezési Alapítvány védnöksége alatt;
- az informatikaoktatás keretén belül pénzügyi alapismereteket is tanítunk diákjainknak.

A továbbtanulási arány a felsőfokú intézményekben: 96%

Oktatott idegen nyelvek: angol (B2), német (B1), spanyol (B1)

Egyéb programok

Nemzetközi projektek (Erasmus+, E-Twinning, Town Twinning, ELOS, ESFALP), Akkreditált kiváló Tehetségpont, önkéntesség (Mentor program, DoFE), Krókusz Projekt, az Európai Parlament Nagyköveti Iskolája, Boldogság Iskola, a Semmelweis Egyetem gyakorlóiskolája, a pozsonyi Comenius Egyetem, a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem és a komáromi Selye János Egyetem gyakorlóiskolája.



Forrás: A szerző archívuma

Felszereltség: szaktantermek (kémia, fizika, biológia laboratórium), nyelvi labor, informatikai szaktantermek, tornaterem, relax-terem, erősítő terem, kültéri sportpálya, könyvtár, olvasóterem.

Szakkörök: média, irodalmi szakkör, sportkörök, kerámia, bábkör, nyelvi szakkör, kémia, matematika, fizika, robotika, sakk, orvosi tanulmányokra előkészítő szakkör.

Diákélet: diákparlament, szakmai napok, gólyatábor, avatás, diáknapi, diákbál, gimnazista osztályok vetélkedése, játékonysági gyűjtések, Lármafa diákújság működtetése.

Egyéb lehetőségek

Partneriskolák: Kossuth Lajos Gimnázium – Mosonmagyaróvár, Kosztolányi Dezső Gimnázium – Budapest, Collegio Sagrada Familia – Valencia, Spanyolország
Diákcseraprogram – Dél-Korea, Szöul (augusztus 2024)



Forrás: A szerző archívuma

Kollégiumi elhelyezés

Az iskolának nincs saját fenntartású kollégiuma, a fenntartó (BSK) működteti a középiskolai kollégiumokat, amelyekben a távolabbról érkező diákjaink el vannak szállásolva (Trnavská, Ivánska, Saratovská, Svätoplukova utcai középiskolás kollégiumok).

Az iskola egyedisége: Egy magyar sziget Pozsony szívében – akkreditált kiváló tehetségpont

Az iskola küldetésnyilatkozatának legfontosabb gondolatai:

„Jók között a legjobbnak lenni.”

„Modern, kreatív és minőségi iskola, amely a sikeres életpályára készíti fel diákjait.”

A Duna utcai iskola egy olyan iskola, ahol mindenki jól érzi magát egy kellemes, esztétikus környezetben, ahol a gyermek személyiségének fejlesztése elsőrendű feladat, ahol tehetséggondozás folyik, ahol kialakul egy modern európai iskola, ahol ápoljuk és tiszteljük a hagyományainkat, anyanyelvi kultúránkat, ahol számos nemzetközi projektet valósítunk meg, ahol a diák megtanulja az önálló alkotómunkát, a problémamegoldást, megtanul a modern eszköztárral bánni és anyanyelve, valamint az államnyelv tökéletes ismerete mellett elsajátít még két idegen nyelvet is.

Diákjainkat az együttérzésre, toleráns emberi magatartásra, az egészséges életszemlélet és életmód kialakítására, a példamutatás és a művészi élmény átélésének személyiségformáló erejére épülő szemlélet kialakítására igyekszünk nevelni.



Forrás: A szerző archívuma

Az iskola címe: Dunajská 13, 814 84 Bratislava

Az alapítás éve: 1950

Telefonszám: 02/52964315

Honlap: www.mtag.sk

Fb-profil: MTAG.Duna.utca

e-mail: info@mtag.sk

Iskolaigazgató: Morvay Katalin

Igazgatóhelyettesek: Iró Erzsébet, Kulcsár Mónika

Impresszum

KATEDRA

havi lap, XXXII. évfolyam, 9–10. szám, 2025. május–június

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 9–10. számának szerzői:

BELKOVICS JUDIT, iskolapszichológus (belkovicsjudit034@gmail.com);

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

DANCSA DÁNIEL, az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem doktorandusza (daniel.dancsa@gmail.com);

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

HECKER-RÉZ ROBERT, pasztorálpaszichológus, EFT-párterapeuta, a Kornéliusz EQ-Kutató Intézet igazgatója, PTE Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Karának oktatója (robertfriedrichhecker@gmail.com);

HORVÁTH GÉZA, a Katedra Matematikaverseny alapító rovatvezetője, karnagy, nyugalmazott matematikatanár (horvath.geza@slovanet.sk);

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

KÉRI JÚLIA, a Budapest School mentora és magyartanára (keri.julia@budapestschool.org);

KACZ KLÁRA, érzelmi intelligencia- és személyiségfejlesztő terapeuta (klara.kaczova@gmail.com);

KOVÁCS PATRÍCIA, a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Karának doktorandusza (patricia.kovacs@ukf.sk);

KUBINGER-PILLMANN JUDIT, a Pannon Egyetem Humántudományi Kar Neveléstudományi Intézet docense (kubinger-pillmann.judit@htk.uni-pannon.hu);

MOLNÁR BALÁZS, a Miskolci Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Karának docense (balazs.molnar2@uni-miskolc.hu);

MORVAY KATALIN, a pozsonyi Magyar Tannyelvű Alapiskola és Gimnázium igazgatója, (katalin.morvay@mtag.sk)

NAGY MÉSZÁROS 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);

PINTES GÁBOR, a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Pedagógiai Karának dékánja és egyetemi docense, a Katedra Polgári Társulás elnöke (gpintes@gmail.com);

RÉCSEI NOÉMI, televíziós műsorvezető, újságíró (recsei.noca.noemi@gmail.com);

SZARKA BERNADETT, a Labrisz Lesbikus Egyesület oktatási koordinátora, irodavezető a Demokratikus Ifjúságért Alapítványban (tabuknelkul@labrisz.hu, szarka.bernadett@i-dia.org);

SZABÓ ADRIENN, a Budapest School mentortanára és tanítója (adrienn.szabo@budapestschool.org);

SZENCZI ÁRPÁD, a Károli Gáspár Református Egyetem ny. intézetvezető főiskolai tanára, dékánja (arpadszenczi28@gmail.com)

SZENDI TÜNDE, a TANDEM n.o. külső munkatársa (szenditundi@gmail.com);

TÓTH TIBOR, a Katedra Vámbéry Ármin Földrajzverseny rovatvezetője és a komáromi Eötvös Utcai Alapiskola földrajztanára (toth.tibor.85@gmail.com);

TÓTH VIKTOR, mentor és angol szakos tanár a Budapest School középiskolában (viktor.toth@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., 9–10 dvojčíslo, máj–jún 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.