

ÚJ

KÖZNEVELÉS

ÉRTÉKTEREMTŐ OKTATÁSI TÁJÉKOZTATÓ HAVILAP

72. ÉVFOLYAM / 1. SZÁM | 2016. JANUÁR

OLVASÁS – SZÖVEGÉRTÉS

DR. CSÉPE VALÉRIA: AZ OLVASÓ AGY

OLVASÓVÁ NEVELÉS • KÖTELEZŐ OLVASMÁNYOK •
MATEMATIKAI SZÖVEGES PÉLDÁK • KREATÍV VERSELEMZÉS •
SZÖVEGÉRTÉS FEJLESZTÉSE • NEMZETKÖZI KITEKINTÉS

OFI
OKTATÁSKUTATÓ
ÉS FEJLESZTŐ
INTÉZET



OLVASÁS PORTÁL



Célunk, hogy a köznevelési intézmények és könyvtárak együttműködését elősegítve, fejlesszük a gyermekek olvasási, digitális és információszerezési kompetenciáit. A Portálon megtalálhatók az otthoni és iskolai **olvasásfejlesztéshez** felhasználható teljes szövegű **oktatási segédletek**, valamint **hazai és külföldi jó gyakorlatok**. Közvetlenül elérhető az Országos Pedagógiai Könyvtár online könyvtári adatbázisa.

Az **Országos Pedagógiai Könyvtár gyűjteménye** minden korosztály számára biztosítja az olvasásfejlesztéshez szükséges szakirodalmat. A könyvtár gyermek- és ifjúsági irodalmi gyűjteménye több mint **30.000 kötetet** számlál. Ezek között megtalálhatók szépirodalmi és szakkönyvek, folyóiratok, képeskönyvek, mesék, versek és kézikönyvek. Az opac számos lehetőséget kínál az információk megtalálására: kereshetünk szerző, cím, cím szavai, tárgyszó, nyelv, műfaj stb. szerint.



A Portálon összegyűjtött **oktatási mintaprogramokat** pedagógusok és iskolai könyvtárosok készítették alap- és középfokú iskolák számára. Az olvasási, digitális és információ-szerzési kompetenciákat fejlesztő programok nem formális és informális képzési formában alkalmazhatók, melyek során a könyvtárak világával is megismerkedhetnek a tanulók.

GYERE, olvass TE IS !



A **Hommage á Zrínyi** című mintaprogram a középiskolai magyar irodalom és történelem tantárgy tananyagához kapcsolódó iskolai könyvtári foglalkozás. A program célja az 1566-os szigetvári ostrom és Zrínyi Miklós: Szigeti veszedelem című művének feldolgozása. A tanulók IKT eszközök és kooperatív tanulási technikák segítségével szereznek információkat a hősi eposzról, a szerzőről és hadvezér dédapjáról.

A Portál a fentiekén kívül:

- az olvasással, az irodalommal – különös tekintettel a mai magyar irodalomra –, az információáramlás új eszközeivel és lehetőségeivel (részben informatikával), valamint a könyvtárral kapcsolatos híreket, információkat, pályázati lehetőségeket szolgáltat (RSS szolgáltatással is);
- naptárában megjeleníti a fenti témákhoz kapcsolható eseményeket, azok részletes leírásával;
- gyermek- és ifjúsági irodalmat, valamint internetes linkeket ajánl ismeretésekkel, pontos elérhetőségekkel;
- játékos, olvasást ösztönző programokat tartalmaz fiataloknak;
- a felület lehetővé teszi az interaktivitást, az oldalra lehet regisztrálni, azt követően az anyagokat, dokumentumokat értékelni, hozzájuk kommenteket fűzni;
- az oldalról elérhető többek között a PKM tankönyvadatbázisa és a Könyv és Nevelés folyóirat összes eddig megjelent száma letölthető, nyomtatható formában is.





Külcsín, belbecs

Gloviczki Zoltán szerkesztőbizottsági tag

„Vajon mire való egy önértékelési rendszer, ha nem veszélyezteti sem állásunkat, sem előmenetelünket?” „Vajon mit akarhatnak vele?” Hasonló kétely és tétovaság, mint korábban, alacsonyabb látószögű egy-egy tanóra „reflexiói” esetén. Igen, még szoknunk kell, hogy munkánkra reflektálunk, reflektálnak. Hogy számít, hogyan látjuk saját óránkat és saját pályánkat – hogy egyáltalán rápillantunk-e, visszatekintünk-e rá. Sőt, hogy ez számít igazán. Kicsiben és nagyban, órában és pályában, pedagógusban és oktatási rendszerben egyaránt.

Nemzetközi mérések, PISA-eredmények: reflexiók egész nemzeti oktatásunkra. Nem „veszélyeztetnek”, nem jelentenek „kötelezettséget”. Az ezredforduló első „PISA-sokkja” nem azt mutatta meg, hol maradt el addig eredményesnek hitt oktatási rendszerünk, nem kérdőjelezte meg nagyszerű értékeit, csupán egész alakos tükröt tartott elénk a kozmetikai helyett, s csábos szempillánk – diákolimpikonjaink – mellett kevésbé előnyös idomaink is láthatóvá váltak.

Ne feledjük: közben oktatási rendszerünk maga is dimenziót váltott a társadalom leképezésében. Mai iskoláink, középiskoláink, sőt egyetemeink nem az előző századforduló homogén települési, társadalmi, anyagi, kulturális, ambícióbeli halmazából merítenek, hanem a teljes társadalomból. Akiket tanítanunk-nevelnünk kell (kellene), szerencsére már nemcsak a társadalom nyaktól felfelé eső része, hanem annak egésze. „Egész népem” – ahogy a költő fogalmazta s ambicionálta is.

A feladat tehát egészen más – ezért is, másért is. Történt ugyanis egy s más azóta, mióta mai tananyagunk és módszereink java a 19. század végén kialakult. Nem csoda hát, ha a tükörkép előnytelen. A ruha, a smink ugyanaz, valahogy mégis máshogy áll. Ügyeskedhetünk persze a kiegészítőkkal... Vagyis míg a magyar lakosság – különböző becslések szerint – 16–33 százaléka, köztük per definitionem a gyerekek nagy része funkcionális analfabéta, vitatkozhatunk azon, hogy melyik évfolyamban tanulják meg a peptidkötés pontos definícióját (mert valamelyikben muszáj), vagy hogy tizennégy éves korukban az *Íliász* vagy az *Odüsszeia* legyen-e a kötelező olvasmányuk. De talán kevésbé szánalmas, több szempontból pedig kifejezetten előnyös, sőt előremutató megoldás lenne a tükör előtt elhatároznunk, hogy sportolni kezdünk, s új ruha után nézünk.

Elsős kislányunk osztálya a dupla rajzóra helyett számtan- és írásórát tart. Lemaradtak. Az alapműveltség és alapvető nevelési célok konszenzusát ígérő Nat leple alatt készülő kerettantervek sürgetik őket, amelyekbe lopva visszakerült az elmúlt kétszáz év tudományos és kulturális információinak teljes arzenálja. Álmodom egy pillanat, amikor a magyar diákok kerettanterveit piros tollal a kezében átolvassa egy ártatlan felnőtt értelmiségi, aki társalgás- és olvasásképes a humán és természet-tudományok terén egyaránt, és jóhiszemű bátorsággal kihúzza belőlük minden olyan információt, amely számára is ismeretlen. Talán az utolsó esély lenne, hogy nyugodtan és biztosan megtanuljunk írni-olvasni, ezáltal pedig arra is, hogy egykor majd valóban eljuthassunk a peptidkötés fontosságáig és Homérosz szépségéig.

Lapszámunk a belső és külső tükrökről, az olvasás és szövegértés készségéről ezeken a kérdéseken is segít elgondolkodni.



**BEKÖSZÖNTŐ**

- 1 Gloviczki Zoltán: Külsőin, belbelsőin

AKTUÁLIS**PEDAGÓGUS-ÖNÉRTÉKELÉS**

- 3 OH: Pedagógus-önértékelés a gyakorlatban
5 Pedagógusi vélemények
8 KLIK: Esélyteremtés után racionalizálás

OKTATÁS-NEVELÉS

- 10 Óvodapedagógia: Gyógyító mesék
12 Január: Kezdődnek a középiskolai felvételik

**A HÓNAP TÉMÁJA:
OLVASÁS – SZÖVEGÉRTÉS**

- 15 Bevezető
16 Dr. Csépe Valéria
26 Olvasóvá nevelés
28 Kötelező olvasmányok
31 Nemzetközi kitekintés
33 Gyerekeket kérdeztünk...
35 Matematikai szöveges feladatok
37 Jogi szövegek
38 A szövegértés fejlesztése
40 Verselemzés
42 Aczél Petra: Lassúság
43 Balázs Géza: Optimista válasz nincs

A MI VILÁGUNK

- 45 Évfordulók
46 Iránytű
48 Programajánló

10

**Gyógyító
Mesék**

28



40



Felelős szerkesztő: Pálfi Erika • **Főszerkesztő:** Balatoni Kinga Cecília • **Szerkesztőbizottsági tagok:** Aczél Petra elnök, Balatoni Monika, Gloviczki Zoltán, Horváth Vanda, Indri Gyula, Ötvös Zoltán • **Tanácsadó testület:** Bagdy Emőke, Gáspár Mihály, Lányi András, Lévai Balázs • **Szerkesztő:** Indri Dániel • **Layout-tervek:** Salt Communications Kft. • **Tördelés:** Pattanyus Gergely • **Olvasószerkesztő:** Földes Zsuzsanna • **Megrendelés/hirdetés:** Biró Anita, Telefon: [06-1] 235-7212, E-mail: kiado@ofi.hu • **Felelős kiadó:** Kaposi József

Szerkesztőség: 1143 Budapest, Szobránc utca 6–8., Telefon: [06-1] 235-7276, E-mail: koznevelas@ofi.hu, Honlap: folyoiratok.ofi.hu • **Kiadja:** Oktatókutató és Fejlesztő Intézet • **Nyomda:** Komáromi Nyomda és Kiadó Kft. (2900 Komárom, Igmándi u. 1.) • **Terjesztés:** Magyar Posta Zrt. • **Előfizetés** az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet címén. Az Új Köznevelés lapszámait minden iskola egy példányban ingyenesen megkapja. • **További példányszámok rendelése,** illetve egyéb megrendelések esetén egy lapszám ára 600 Ft. • **Címoldalon:** Dr. Csépe Valéria (Fotó: Szidor N. Gábor) • **Fotók:** Europress Fotóügynökség • **Kéziratokat nem őrzünk meg és nem küldünk vissza.** Meg nem rendelt cikkekért nem áll módunkban honoráriumot fizetni.

Terjedelem: 3 ív • **Készült:** 4700 példányban • **ISSN 2064-0625**

Minőségfejlesztés és visszacsatolás

Szöveg: **Stöckert-Kozák Annamária, Pintér Balázs**



Pedagógus-önértékelés a gyakorlatban

Az Európai Unió ajánlása nyomán Magyarországon is megkezdődött az oktatási intézmények önértékelése, azon belül is a pedagógus-önértékelés, ami egyúttal egy 172 intézmény körében végzett kutatás tárgyát is képezte. A részletekről **Maus Pált**, az Oktatási Hivatal (OH) munkatársát, a TÁMOP-3.1.8. „Átfogó minőségfejlesztés a közoktatásban” elnevezésű uniós projekt szakmai vezetőjét kérdeztük.



– Az előkészületek után 2016-ban a gyakorlatban is elindul az oktatási intézmények önértékelése. Összefoglalná a belső értékelési folyamattal kapcsolatos legfontosabb gyakorlati tudnivalókat, illetve hogy miként kapcsolódik az intézmények külső értékeléséhez, azaz a tanfelügyelet rendszeréhez?

– Az intézmények minden évben önértékelési tervet készítenek, amelyben megjelölik, hogy mikor melyik pedagógus önértékelésére kerül sor, illetve azt is meghatározzák, hogy mely kollégák lesznek az önértékelést végző pedagógus segítői. Részben az intézményekre van bízva, hogy kinek az önértékelését kell az adott évben elvégezni, ám vannak ezt befolyásoló tényezők. Az önértékelés ugyanis szorosan összefügg a tanfelügyelet rendszerével: fontos információkat szolgáltat utóbbi számára, illetve a tanfelügyelet bizonyos értelemben reflektál az önértékelési eredményekre, megerősíti vagy megkérdőjelezi őket. Az önértékelésnek tehát meg kell előznie a tanfelügyeletet. A bevezetési szakaszban ezért a jogszabályi előírás szerint az adott pedagógus öt évente egyszer esedékes tanfelügyeleti látogatása előtt legkésőbb 15 nappal rendelkezésre kell állnia az önértékelési eredményének. Vagyis ha az intézményvezető értesül róla, hogy valamelyik kollégájának tanfelügyeleti látogatása lesz, a pedagógusnak célszerű elvégeznie az önértékelését. De természetesen a tanfelügyelettől függetlenül is lehet önértékeléseket tervezni, ez már az intézményvezető hatásköre.



– Hogyan épül fel az önértékelés folyamata?

– Az önértékelés folyamata hármas tagolású: előkészítési, adatgyűjtési és értékelési szakaszból áll. Az előkészítési feladatai közé tartozik az önértékelési rendszer működtetése belső szabályozásának, eljárásrendjének, kereteinek kialakítása, a szülők és a tanulók tájékoztatása, illetve nem utolsósorban maguknak a pedagógusoknak a felkészítése mind az önértékelő, mind a támogató, közreműködő szerepre. Az előkészítő szakasz kiemelt feladata továbbá a minőségstandardok megfogalmazása, hiszen az önértékelést az intézmények által meghatározott standardok mentén kell elvégezni. A kézikönyvekben általánosan megfogalmazott elvárásokat az intézményeknek saját jellemzőiknek, céljaiknak



önértékelése elsősorban az egyén pedagógiai munkájának fejlesztését szolgálja. De az önértékelés eredményeire épülő fejlesztés már egy másik terület.

– Mikorra készülnek el az első pedagógus-önértékelések?

– A rendszer bevezetésének több feltétele van. Az OH által kidolgozott önértékelési standardok miniszteri jóváhagyása 2015 októberében megtörtént. Már korábban kiadtunk egy kézikönyvet, ami segítette az intézményeket az önértékelésre való felkészülésben. A jóváhagyást megelőzően ezt némileg módosítottuk, az Oktatási Hivatal honlapján jelenleg elérhető kézikönyvek már a miniszter által elfogadott önértékelési elemeket tartalmazzák, ezek a

standardok lesznek hamarosan elérhetőek az időközben elkészült, önértékelést támogató informatikai rendszerben. Az önértékelési feladatok teljes körű elvégzése először a 2016. évi tanfelügyeleti eljárások során lesz kötelező. Az Oktatási Hivatal a 2016-os tanfelügyeleti időpontját úgy állapítja meg, hogy legyen idő az önértékelés elvégzésére, ezért januárban és februárban nem várható tanfelügyeleti látogatás. Ettől függetlenül már megkezdődtek az önértékelések egy 172 intézmény körében végzett kutatás keretében. A kutatás elsődleges célja az önértékeléshez kapcsolódó esetleges problémák feltérképezése és a megoldási javaslatok megfogalmazása volt.

– Milyen szempontok alapján választották ki a kutatásban részt vevő intézményeket?

– A kutatás célcsoportját három szempont szerint határoztuk meg. A két szélsőség, a kiemelkedő és a fejlesztendő intézmények mellett olyanokat kerestünk, amelyekben sok pedagógus tanfelügyeletére kerül sor 2016-ban. Nekik belátható időn belül el kell végezniük a pedagógus-önértékelésüket. Azt szerettük volna, hogy ezt még tét nélkül megtehessek, és ehhez szakértői támogatást is kapjanak. Körülbelül ötszáz pedagógus-önértékelés készült el, az értékelések felében már a teljes önértékelési folyamatról van visszajelzésünk.

– Milyenek az eddigi tapasztalataik?

– A kutatásban több kérdést is megfogalmaztunk. Az egyik legfontosabb közülük, hogy milyen erőforrás-igénye van, és mekkora feladatot jelent az intézmények számára a pedagógus-önértékelés. Az érintettek új feladattal találkoztak, ezért az eredmény nehezen

megfelelően maguknak kell részletezniük és értelmezniük. A kézikönyvek az elvárás szót használják, de ezek a standardok nem minimumkövetelmények, hanem sokkal inkább olyan minőségcélok, amelyekhez később fejlesztési feladatokat lehet hozzárendelni. A pedagógusok esetében az általános elvárások a pedagógus minősítésében használt indikátorok.

– Mi történik az adatgyűjtési szakaszban? Milyen információk szükségesek a pedagógus-önértékeléshez?

– Az adatgyűjtés több eszköz segítségével zajlik. Ilyen az érintett pedagógus esetében az óralátogatás, a pedagógus önértékelő kérdőíve, interjú a pedagógussal és a vezetőjével, a pedagógus tervezési és megvalósulási dokumentumainak vizsgálata. De ilyen az anonimizált kérdőíves felmérés a szülők és a munkatársak körében. Középfokú intézményekben a tanulókat is meg kell kérni önkéntes és anonim adatszolgáltatásra. Az adatgyűjtésben intézményen kívüli szereplők is közreműködhetnek, a szülői vagy munkatársi, önkéntesen kitölthető kérdőíveknek és az intézményvezető által kijelölt, az óralátogatást, dokumentumelemzést végző intézményi belső kollégáknak a célja az önértékelést segítő, támogató visszajelzés, reflexió, de fontos kiemelni, hogy nem ez adja az értékelés eredményét.

– Ezután következik az értékelés.

– Az adatgyűjtés során összegyűjtött információkból a pedagógus – mint ahogy az elnevezés is mutatja – önértékelést végez, tehát ő maga vizsgálja meg, mennyire teljesíti az intézményi elvárásokat. Melyek azok a részterületek, amelyeken fejlődnie kellene, és melyeken haladja meg akár a standardokat. A pedagógusok

általánosítható. Azt tapasztaltuk, hogy ahol a feladatot támogatták az intézményvezetők, és maguk is bekapcsolódtak a munkába, ott nem jelentett túlzott nehézséget a megvalósítása. Sok bizonytalanság forrása volt, hogy az általános elvárásokat az intézményeknek maguknak kell értelmezniük. Ha az intézményvezetőknek, a tantestületnek határozott elképzelése volt a saját magával szemben támasztott elvárásokról, akkor az önértékelési folyamat végrehajtása nem okozott problémát. Számos visszajelzés érkezett az informatikai rendszerrel kapcsolatban is. A felhasználók a jelenleginél több támogatásra tartanak igényt e téren. Általános tapasztalat továbbá, hogy bár az önértékelés eljárásrendjét semmi nem szabályozza, érdemes az önértékelési kézikönyvben leírt struktúrát követni. Az intézményvezető létrehozhat az intézményi önértékelési feladatot támogató belső értékelési csoportot, és feloszthatja a felkészüléssel járó feladatokat, figyelve az adatkezelési szabályokra. Ezzel elkerülhető az egyenlőtlen terhelés.

- Várható-e, hogy a kutatás eredményei alapján változtatnak az önértékelési rendszeren?

- 150 oldalas kutatási jelentés készült. Most az a feladatunk, hogy ezeket az eredményeket közösen értelmezzük és értékeljük az EMMI-vel, az OH és a Nemzeti Pedagógus Kar vezetésével. Ha szükséges, változtatások is elképzelhetők. Arról már most beszámolhatok, hogy – hasonlóan a tanfelügyelethez – a pedagógus-önértékelés ciklusa nem két-, hanem ötéves lesz. A további szakmai kérdésekről még folyik az egyeztetés.

- A kutatás eredményei alapján hogyan viszonyulnak a pedagógusok az önértékeléshez, milyen megfigyeléseik, javaslatuk vannak?

- Tapasztalataink szerint azok az intézmények – és itt főleg intézménytípusokra gondolok –, amelyekben a pedagógusok nap mint nap kerülnek reflektív helyzetbe, könnyen tudtak azonosulni az önértékelés céljaival. Ilyenek az óvodák, az általános iskolák alsó tagozatai, ahol több pedagógus dolgozik együtt egy csoporttal, osztállyal. A középfokú iskolákban, ahol kisebb a tanárok közötti együttműködés, nehezebben fogadták az önértékelés feladatát. Sokan – még azok közül is, akik egyébként szívesen végezték az önértékelést – jelezték, hogy az ezzel járó adminisztrációs terheket csökkenteni kellene. Ez érthető, ugyanakkor az önértékelési feladatok adminisztrációja nyújt lehetőséget a folyamat minőségbiztosítására. Olyan vélemények is megfogalmazódtak, miszerint önértékelésre szükség van, de miért kell standardizálni? A válasz kézenfekvő: ha minden intézménynek egyedi önértékelési rendszere lenne, akkor nem lehetne mihez viszonyítani az eredményeket, a tanfelügyelet nem tudná vizsgálni, reflektálni rá. Azzal, hogy egységes az önértékelés, és az eredményei a tanfelügyelet számára egy informatikai felületen elérhetők, meg tud valósulni a külső értékelés és az önértékelés Európa-szerte jól működő összekapcsolása.

Pedagógusi vélemények

Összeállításunkban a kipróbálási szakaszban közreműködő pedagógusok többek között arról beszélnek, hogy az önértékelés maguknak a pedagógusoknak az érdeke, még ha ezt sokan nem így érzik is. Jóllehet egyöntetű a vélemény, hogy van még mit csiszolni a rendszeren, a megszólalók abban is egyetértenek, hogy szükség van a pedagógusok munkájának értékelésére, ehhez pedig elengedhetetlen, hogy maguk az érintettek fedjék fel saját tevékenységükben a fejlesztendő területeket.

Ritkán tapasztalt, jó szakmai beszélgetések



Szigeti István, a Valkói Móra Ferenc Általános Iskola intézményvezetője szerint az önértékelés és a tanfelügyelet célja a jó szándékú segíteni akarás.

- Ön hogy látja, miért van egyáltalán szükség önértékelésre?

- A gyerekek is igénylik iskolai munkájuk értékelését, a dicséretet, szükség esetén a korrekciót. A felnőttek

sincsenek ezzel másképp: aki dolgozik, annak szüksége van visszajelzésre, folyamatos kontrollra. Az elmúlt időszakban a szakfelügyelet eltörlésével a pedagógusok munkáját kizárólag az intézményvezetők ellenőrizték és értékelték. Az önértékelési rendszer egységes standardok alapján tekinti át a munkájukat, amelyek viszonylag objektív képet adhatnak. Egyrészt a pedagógusnak önmagáról, másrészt a külső értékelőknek. Arra ösztönzik a pedagógusokat, hogy gondolják végig saját pedagógiai tevékenységüket, és dolgozzanak ki a saját maguk számára egy megvalósítható önfejlesztési tervet. Mindezt olyan közegben, amelyben a köznevelés szinte minden szereplője – kolléga, szülő, intézményvezető – véleményezi, értékeli a munkájukat.

- Hogyan fogadták a kollégák, hogy az elsők közt végezték el az önértékelésüket?

- Kezdetben nem mindenki lelkesedett az ötletért, de miután beszélgettünk róla, megértették, hogy az önértékelés őértük is van, így aztán száz százalékban az ügy mellé álltak.

- És hogyan működött az önértékelés a gyakorlatban?

- Mi azt a megoldást választottuk, hogy a kézikönyv leírását hajtjuk végre szóról szóra, de így is kisebb-nagyobb nehézségekbe ütköztünk. Az első az volt, hogy

megfogalmazzuk elvárásainkat a pedagógusokkal, a vezetővel, az intézménnyel szemben. Meg kellett találni a megfelelő mondatokat, amelyek mindenki számára világossá teszik, mit is szeretnénk a pedagógiai programunkban. A pedagógusokkal készített interjúk aztán a sokszor aprólékos, részletekbe menő, egymást átfedő kérdésekkel bizony igen hosszadalmassá váltak. A legnagyobb gondot a szülők megkérdezése jelentette, mivel az intézményünkben tanuló gyerekek többsége hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű családból származik. Nincs otthon feltétlenül internetük, nincs e-mail címük, így a kérdéseinket papíron kellett eljuttatni hozzájuk, majd utólag összesíteni és felvinni a felületre. Ez pedig lelassította a folyamatot.

– Véleményük szerint min kellene javítani?

– A kutatás végén készített összegzésünkben javasoltuk, hogy egyszerűsítsék az eljárásrendet, szüntessék meg az átfedéseket az interjúkérdések, a dokumentum- és óraelemzések között. Azt is jeleztük, hogy ne két évről szóljon az önértékelési terv, mivel ez nagyon kevés, ennyi idő alatt nem lehet felelősséggel minden pedagógus önértékelését elkészíteni – és ebben már történt is változtatás: két év helyett öt évente lesz önértékelés. Egy dologban azonban mindenki egyetértett: önértékelésre és objektív külső értékelésre is szükség van.

– Mit adott a tantestületnek az önértékelési folyamat?

– Már a munka kezdeti szakaszában érzékelhető volt az együtt gondolkodás, hiszen az intézményi elvárásrendszert a tantestületünk közösen dolgozta ki. A közös munka még jobban összekovácsolta a kollégákat, az önértékelés során készített interjúk alkalmával pedig eddig még soha nem vagy csak ritkán tapasztalt szakmai beszélgetések, jobbitó szándékú viták bontakoztak ki.



Az eredményes indulás támogatása



Kiss Károly, az Európa 2000 Turisztika-Vendéglátó, Film és Kommunikációs Középiskola, Szakképző Iskola önértékelést támogató csoportjának vezetője úgy véli, az önértékelés hasznosságához nem férhet kétség, de felhasználóbarátabbá kellene tenni a rendszert.

– Miért jelentkeztek az önértékelés kipróbálására?

– Alapítványi iskolaként fontosnak érezzük az értékelési és önértékelési rendszert. Önértékelés korábban is működött nálunk. A vezetői, valamint a szülők és diákok részéről érkező visszajelzés mellett nagyon hasznosnak tartjuk, hogy a pedagógusok végiggondolják saját tevékenységüket, és összevessék egy ideális képpel. Fontos az önértékelés mind a szaktanári és pedagógiai tevékenység, mind az intézmény jövőjének fejlesztése szempontjából. A pilotprogramhoz való csatlakozással az volt a célunk, hogy legyen áttekintésünk az előttünk álló konkrét feladatokról, szakmai segítséget kapjunk, továbbá támogassuk a rendszer eredményes elindulását.

– Hogyan zajlott önöknél az önértékelés?

– Iskolánkban hatfős önértékelési csoportot alakítottunk. Az egyes részfeladatokat megosztottuk a kollégák között, mivel az értékelési rendszer adminisztrációja és a résztvevők száma miatt máshogy nem lehet végigvinni a folyamatot a tanítás színvonalának csökkenése nélkül. A kézikönyvek leírása alapján elképzeltünk egy rendszert, de az informatikai háttér csak késve nyílt meg, ezért saját magunk digitalizáltuk a kérdőíveket, a többi tevékenységet pedig papíron végeztük el. Mára a megnyílt felület segítségével nagyobb rálátásunk van a rendszer egészének működésére, ezért javító szándékkal több fontos észrevételt is küldtünk a projekt vezetőségének.

– Milyen tapasztalatokra tettek eddig szert?

– Mint említettem, nálunk már korábban is működött hasonló rendszer, ezért a kollégák nem idegenkedtek az önértékelés elvétől. Ám a kezdeti akadozás miatt főleg a nehézségek vonták el a figyelmüket: a túlbonyolított eljárások, a feladatok növekvő mennyisége és a saját rendszerünkhöz képest kevésbé felhasználóbarát informatikai háttér. Bízunk benne, hogy rövid időn belül a fejlesztések átláthatóbbá és könnyebben használhatóvá teszik az önértékelési rendszert. A hasznosságához nem férhet kétség, azt mi évek óta tapasztaljuk intézményünk gyakorlatában.

- Tapasztalataik szerint a rendszer mely részeit kellene átgondolni, módosítani?

- Az állami rendszer kezdeti szakaszában főként a fejlesztendő területek meghatározásában való közreműködésben látjuk az eredményeket. Azonban a folyamat irányítása egyelőre komoly adminisztratív terhet jelent, például túl sok időt vesz igénybe a nagyon részletes, papíralapú dokumentáció. Ezenkívül az informatikai háttérrel kapcsolatos konkrét fejlesztési javaslataink – reményeink szerint – beépülnek a közeli jövőben a rendszerbe.

A szakmai autonómia kiteljesedése



Dr. Kalina Katalin, a Városmajori Gimnázium és Kós Károly Általános Iskola intézményvezető-helyettese hangsúlyozta: *nem az állami elvárásokat kell egy az egyben átvenni, hanem azok keretein belül kell sajátot kialakítani.*

- Mi az önértékelés lényege? Miért tartanak tőle oly sokan?

- Az önértékelés körül nagyon sok a félreértés, pedig ez az intézmény és a pedagógus legfontosabb védőhá-
lója, a szakmai autonómia kiteljesedése. Az oktatási kormányzat meghatározta az elvárásokat, elemeire bontotta a pedagógusmunkát, az intézményeknek pedig ebben a keretben kell áttekintiük, mit hogyan tesznek. A tanfelügyelő azt nézi, hogy mit vár el saját magától az intézmény – szó sincs valamiféle állami elvárás számonkéréséről. Sajnos e ponton van a legtöbb félreértés: sokan nem látják át, hogy nem az állami elvárásokat kell egy az egyben átvenni, hanem azok keretein belül kell sajátot kialakítani.

- Hol a helye az önértékelésnek az új szakmai előmeneteli rendszerben?

- Az eredeti elképzelés szerint a minősítés-tanfelügyelet-önértékelés hármásának az önértékelés az alapja. A bevezetés miatt azonban a folyamat megfordult: minősítési eljárásokra volt szükség, hiszen szakértők nélkül nem működik a rendszer, és ezután tudott csak elindulni a tanfelügyeleti rendszer is.

- Milyenek az első tapasztalataik az iskolában?

- Intézményünk igen nagy: 1300 gyermek tanul nálunk, akiket 112 pedagógus oktat. Ez kiváló terep arra, hogy modellértékű belső értékelési módszertant dolgozzunk ki. Célunk egy olyan működőképes módszer kialakítása, amelyben a pedagógusok önértékelése a napi munka részévé válik. Nemcsak nálunk, máshol is. Fontos, hogy élvezzük a helyi tankerület támogatását, sőt más tankerületek is megkerestek már bennünket, hogy tapasztalatot cseréljünk.

- Mivel kezdtek, és hol tartanak most?

- Meggyőződésünk, hogy az első évben a pedagógusokra vonatkozó elvárásokat kell csiszolnia az intézménynek. Nem úgy, hogy a pedagógiai programból kiemelünk mondatokat, és szó szerint az egyes kollégákra vonatkoztatjuk őket, hanem éppen fordítva. Át kell gondolni az elvárásrendet, át kell világítani a működést, és ezután lehet csak felülvizsgálni a pedagógiai programot. Mi műveltségterületenként, munkaközösségenként próbáljuk azonosítani a gyakorlatokat. Elsősorban azt vizsgáljuk, vajon tényleg úgy tanít-e nálunk a pedagógus, mint ahogy azt az iskolai dokumentumokban leírtuk. Így finomítjuk fokról fokra az elvárásrendet. Ehhez természetesen idő kell, de érdemes rászánnunk, mert hatékony rendszert alakíthatunk ki az iskolában.

- Hogyan fogadták az önértékelési rendszert az iskola pedagógusai?

- Házon belül is megvívjuk azokat a csatákat, mint amelyeket országos szinten is látni, de ahogy beszélgetünk róla, a kollégák megtapasztalják a rendszer támogató jellegét, és fokozatosan mindinkább bevonódnak. Ráadásul mesterpedagógusaink is többet vannak terepen, és így szép lassan egyre elkötelezettebbé válnak.

- Külső szakértői, tanfelügyelői munkája során mit tapasztalt?

- Nagyon fontos a tudásmegosztás, akár egy-egy tankerületen belül, akár a szakmai szervezetek fórumain. A külső szakértők elsődleges feladata az, hogy ezt a belső fejlesztő munkát támogassák, ösztönözzék. Tanfelügyelőként magam is úgy érzem, egyelőre az a dolgom, hogy visszajelezzek: jó irányba megy-e az iskola önértékelése, vagy inkább módosítani kellene rajta valamit. A külső és belső rendszert össze kell kapcsolni, ehhez pedig a tanfelügyelők folyamatos képzésére és összefogására van szükség. Meggyőződésünk itt az iskolában, hogy a belső értékelés eleinte nehéz munka lesz, de ha később rutinná válik, már nem fog ugyanakkora megterhelést jelenteni.

- Miként lehetne gördülékenyebbé, elfogadottabbá tenni az önértékelést?

- Jó lenne, ha kezdetben csak a pedagógussal foglalkozhatnánk, a vezetővel meg az intézménnyel pedig csak a harmadik-negyedik évben. Az első években a pedagógusokat kellene támogatni, hogy ne fordulhasson elő, hogy valaki semmit nem tölt föl, vagy csupa másolt dokumentumot használ. Kezdetben ez valóban sok munkával jár, de támogatni kell a kollégákat, hogy megérezzék, mit jelent, ha valaki a saját munkatervét dolgozza ki. Fontos lenne azt is tudatosítani, hogy ezt nem mi találtuk ki Magyarországon, a rendszernek hosszú évekre visszanyúló, komoly előzményei és kapcsolódási pontjai vannak külföldön. Más országok próbálkozásából, jó gyakorlataiból pedig szintén sokat lehet tanulni.

Esélyteremtés után racionalizálás

Szöveg és fotó: **Ludas Viktor**

2013-ban az oktatási intézmények fenntartói feladatainak átvételére azért volt szükség, hogy a kormány a területi különbségek ellenére is biztosítani tudja a köznevelésben az egységes szakmai irányítást, a kiszámíthatóságot és az azonos szolgáltatási színvonalat. Most azonban bizonyos mértékű decentralizálás indokolt, hogy az ügyintézés felgyorsulhasson – nyilatkozta lapunknak **Hanesz József**. A Klebelsberg Intézményfenntartó Központ (KLIK) elnökével az átalakítás feltételeiről és az intézmények számára vásárlási lehetőséget biztosító kincstári kártyáról beszélgettünk.



– Miért volt szükség egyetlen állami fenntartó létrehozására?

– Azért, mert csak így lehetett érvényesíteni azt az elvet, hogy azonos szolgáltatási színvonalat tudjunk biztosítani a köznevelésben az országban tapasztalható területi különbségek ellenére. Az esélykiegyenlítés érdekében, a leghátrányosabb helyzetű iskolák felzárkóztatására például a KLIK saját forrásaiból és a 2007–2013-ban meghirdetett európai uniós projektek-ből 2-2,5 milliárd forint extra forrás került bevonásra, ami 171 intézményt érint. Ez hatalmas eredmény, és a továbbiakban is azon dolgozunk, hogy a program folytatódjon. Olyan forrásokat kívánunk bevonni, amelyek – az intézményi struktúra fejlesztése, épületfejlesztés és eszközbeszerzés által – az iskolák felújítását teszik lehetővé.

– Viszont az olyan hétköznapi esetekben, mint amikor az iskolában kifogy a nyomtatópatron, lassan működik a rendszer. Van lehetőség az ügymenet gyorsítására?

– Az elmúlt időszakban megvizsgáltuk, hogy a korábbi jogkörök közül melyeket lehet visszaengedni helyi hatáskörbe annak érdekében, hogy az ügymenet gyorsabba váljon, ám az esélyegyenlőség is biztosított. Ennek eredményeképpen lépett hatályba 2015 szeptemberében az új Szervezeti és Működési Szabályzat, melynek célja éppen az, hogy az ügyintézés felgyorsuljon – új eljárásrendek kidolgozásával, egységes informatikai rendszer bevezetésével, a megyeközponti tankerületek megerősítésével.

A nyomtatópatron példája kapcsán máris két változásra hívnám fel a figyelmet. Az egyik változás, hogy eddig az iskoláknak – a többi állami intézményhez hasonlóan – beszerzési eljárást kellett lefolytatniuk ilyen esetekben, mostantól viszont – a 2015. november 1-től hatályos közbeszerzési törvény értelmében – mindenre központosított közbeszerzést folytat le a KLIK. Ez azért pozitív fejlemény, mert így a KLIK rendelkezésére fog állni az érintett eszközökből egy szállításra kész mennyiség, amelyből a felmerülő igényeket ki tudjuk elégíteni az iskolák felé.



Az új Szervezeti és Működési Szabályzat célja éppen az, hogy az ügyintézés felgyorsuljon – új eljárásrendek kidolgozásával, egységes informatikai rendszer bevezetésével, a megyeközponti tankerületek megerősítésével.



A másik változás a kincstári kártya bevezetése, amely a bankkártya mintájára vásárlási lehetőséget fog biztosítani az intézmények számára. A kincstári kártyával termékek és szolgáltatások meghatározott körét lehet majd megvásárolni – például nyomtatópatront, jutalomkönyvet, egy csokor virágot –, az igénybe vehető keretösszeg pedig az adott intézmény nagyságának és a gyermekek létszámának a függvényében alakul. A mutatószámok kialakítása folyamatban van, terveink szerint 2016-ban kapják meg az iskolák a kincstári kártyákat.

– Vannak, akik számára még mindig nem egyértelmű a fenntartás és a működtetés közti különbség. Hogyan viszonyul a kettő egymáshoz?

– A fenntartó folyósítja az alkalmazottak – jogszabályban meghatározott összegű – illetményét, viszont a közüzemi díjak fizetése vagy az állagmegóvási munkák költsége már a működtetőt terhelik.

A törvény értelmében – 2013. január 1-jétől – különbséget kell tenni a 3000 lélekszámnál kisebb és nagyobb települések között. A 3000 fő alatti településeken az állami fenntartásba kerülő köznevelési intézmények működtetője a KLIK, de az önkormányzatok – az ön-



kormányzati választás utáni évben – nyilatkozhatnak arról, hogy – például kedvező anyagi helyzetük okán – át kívánják venni a KLIK-től a működtetéssel járó feladatokat. A 3000 fő feletti településeken pont fordítva van: automatikusan az önkormányzat a működtető, de – ha nem tudja fenntartani a saját intézményét – nyilatkozhat arról, hogy átadja a működtetés feladatát a KLIK-nek.

A kistérségek tehát jól jártak, mert a KLIK lett a működtető, és így a forráselosztás sokkal egyenletesebb lett. Viszont a tehetősebb iskolák sem jártak rosszul, hiszen megmaradt az eddigi működtetőjük.

– Az elmúlt időszakot mi jellemezte: inkább átadtak vagy átvettek az önkormányzatok iskolákat?

– Az előző önkormányzati ciklushoz képest 22 önkormányzat visszavette, 42 viszont visszaadta a működtetést a KLIK-nek. Így jelenleg 2201 intézmény tartozik hozzánk.

Ha egy önkormányzat átveszi a működtetést, akkor bele kell nyúlnia az önkormányzati költségvetésébe. Pusztán azért ugyanis, hogy magára vállalja a feladatot, a működtetés nem lesz olcsóbb, mivel egy bizonyos szolgáltatási színvonalat meg kell tartani. A KLIK ereje abban is áll, hogy több mint 500 milliárdos költségvetési forrással rendelkező intézmény.

– Sokat lehetett hallani arról, hogy a KLIK-nek jelentős tartozásai vannak. Sikerült-e megoldaniuk ezt a problémát?

– A KLIK központi döntéseket hajt végre. Ha megkapjuk a teljesítendő feladatot és a hozzá szükséges forrást, akkor azt rendezzük. A KLIK 2013-ban kezdte meg működését, jogutódként számos szerződést örökölt a korábbi fenntartóktól mérlegelési jogkör nélkül. A KLIK költségvetésének meghatározása is meglehetősen összetett feladat volt, mivel több mint 3000 helyről kellett összegyűjteni az adatokat. Az akkori döntés értelmében a KLIK igyekszik racionalizálni a működését, valamint ezzel párhuzamosan az említett megállapodásokat is áttekintjük.

– A KLIK elnökeként mit tart a szervezet legfontosabb szakmai feladatának?

– A KLIK legfontosabb feladata, hogy fegyelmezett fenntartóként, a jogszabályoknak megfelelően, egyenlő esélyeket teremtsen a köznevelés rendszerében. Szeretném kihangsúlyozni, hogy a KLIK-nek nincs oktatáspolitikai feladata. Gazdasági szakemberként pedig a fő célom az, hogy a KLIK, a mindenkori jogszabályi változásokat figyelembe véve, a lehető leghatékonyabban használja fel a forrásokat.



Szóveg:
Szódy Judit

Gyógyító Mesék

A mese eredetileg nem csak gyerekeknek szolt. Minden közösség kereste a gyökereit, megteremtette hőseit és isteneit, megénekelte vágyait és félelmeit. A mesék a felnőttek életének szerves részét képezték, s adták tovább őket generációról generációra. Mivel a gyerekeket régen nem választották el a közösség felnőtt tagjaitól, ők is hallgatták a meséket, mondákat, a hősookról szóló kalandos történeteket, ők is megélték a mese által keltett feszültséget és megkönnyebbülést. A mesének mindig is gyógyító ereje volt.

A mai nyugati társadalmakban a gyerekek idejük nagy részét a felnőttektől elkülönülten töltik: bölcsődében, óvodában, iskolában; otthon gyerekoszobájuk van, gyerekeknek való játékokat játszanak, és gyerekeknek írt meséket hallgatnak. Ám szerencsére megmaradtak a régi mesék is: királyfikkal, királykisasszonyokkal, tündérekkel, boszorkányokkal, sárkányokkal, amelyek továbbra is összekötik a generációkat, és betöltik vágyteljesítő, szorongáscsökkentő, tanító szerepüket.

Gyógyító tündérmesék

A klasszikus tündérmesék a különböző életkorú hallgatók előtt más és más rétegüket bontják ki. Mást jelent a történet a kisgyerek számára, mást fedez fel benne a kiskamasz, és mást a felnőtt. De mást ad a különböző élethelyzetben lévőknek is. Ha egy kisgyerek beteg, ha szorong, ha nagy változás zajlik az életében, ha a kamasz csalódott, ha kevés az önbizalma, ha a felnőtt válaszára előtt áll, vagy veszteséget élt át, ugyanaz a mese különbözőképp érinti meg.

Az európai kultúrkör tündérmeséi sokat segítenek a gyerekeknek a számukra zűrzavaros **világ megértésében**. Valójában ez a mese egyik legfontosabb feladata a legrégebb időktől kezdve.

Az óvodás korosztályra a polarizált világnépe jellemző: vannak jók és rosszak. Számukra ez a világ rendezőelvé. A klasszikus tündérmesék szereplői jól beleillenek ezekbe a kategóriákba. Nincsenek bonyolult jellemek, nem fordul elő, hogy a pozitív főszereplőnek rossz tulajdonságai vagy rossz cselekedetei lennének, minden egyértelmű. A varázslat, a csoda mindig megtörténik, és a történetnek mindig jó a vége. A tündérmesék **megerősítik a kisgyereket abban, hogy biztonságban van:**

a jó elnyeri jutalmát, a rossz megbűnhődik, a leggyengébb is boldogulhat, a hatalmas gonoszt is le lehet győzni, a segítőkre mindig lehet számítani. A mese ismerős szerkezete, az ismétlődések, a ciklikusság biztonságot ad a gyerekeknek: a rézerdő után következik az ezüsterdő, azután az aranyerdő, a háromfejű után a hét-, majd a tizenkét fejű sárkányt győzi le a királyfi. Ezek a fordulatok a mesélő felnőtt számára unalmasak lehetnek, a gyerekeknek viszont éppen ez adja meg a mese ívét, fokozza a feszültséget, hogy aztán újra és újra feloldja. A mesehősök először sokszor áldozatok, akik próbatételek során válnak hőssé, győztessé. **Ha a mese hallgatója éppen az áldozat szerepében van, ha szorong, rosszul érzi magát a bőrében, ezek a történetek erőt adnak neki.** Még akkor is segítenek, ha senki nem magyarázza el a tanulságot. Erre nincs is szükség, hiszen a mesehallgató gyerek azonosulás által teszi belsővé az adott mesében rejlő üzenetet.

A tündérmesék hallgatása felér akárhány erkölcsstanórával még kisiskoláskorban is, hiszen éppen **azt az útmutatást, azokat az értékeket rejtik magukban, amelyek a közösségi élethez és a boldoguláshoz fontosak:** légy igazságos, ne add fel az álmodat, segíts a gyengébbnek, bízz meg a segítőtűdben, ha kell, szemtől szemben harcolj, mondj igazat, jó tett helyébe jót várj.

Modern gyógyító mesék

Sok modern mese a klasszikusok mintájára épül fel, azok elemeit és ívét alkalmazza. Ezeket szinte el sem tudjuk különíteni a klasszikus meséktől, gyógyító, szorongáscsökkentő hatásuk is felér a tündérmesékével. Ám léteznek olyan modern mesék, amelyek „jobbakk akarnak lenni” az klasszikusoknál. Sokan úgy gondolják, hogy a tündérmesék túl félelmetesek, ezért tompítanak az események élén, van szerző, aki még tovább viszi ebbe az irányba a mesét, és szinte semmilyen negatív elemet nem jelenít meg a történetben. Ám ezzel a mese éppen gyógyító értékéből veszít: ha a sárkánynak nem vágják le a fejét, ha a boszorkányt nem égetik meg a kemencében, akkor a mese hallgatója nem tud mit kezdeni az indulataival, a benne lévő feszültséggel, nem éli át, hogy a szörnyű dolgok legyőzhetők, hogy a rossz elnyeri méltó büntetését. Emlékezzünk csak vissza: a gyermeki világkép kétpólusú: „rosszak” és „jók” szerepelnek benne, a rosszak nagyon rosszak, a jók pedig a legjobbak (ennek megfelelően vagy rettentő csúnyák, vagy világszépek). Ha egy ilyen világban a rosszak nem rettenetes halállal halnak, akkor a világ rendje felborul. Ha pedig semmi feszültség nem alakul ki a szereplők között, mert mindenki „jó”, akkor elmarad a katarzis is. A hasonló leegyszerűsített, mindennapi történeteknek is van persze lelkes befogadó közönségük: a két–négy éves gyerekek. Van a modern meséknek egy további speciális változatuk, amely kifejezetten a különleges élethelyzetben lévő gyerekeknek íródott, azért, hogy megkönnyítse a kicsik és nagyobbak számára a probléma megértését, megélését, és segítsen a szülőnek és a kisgyerekek leküzdeni a nehézségeket. **Ezek a mesék nem szimbólumokkal, a vágyak megfogalmazásával, hanem „bal agyféltekés hatást” kiváltva, a tudatosságra építve igyekeznek segíteni.** Nem annyira az érzelmekre, mint inkább a gondolkodásra hatnak. Fontos életfordulókról szólnak, mint a szobatisztává válás, a testvér születése, a betegeskedés, a kórházi ápolás. Más – eleve gyógyító szándékkal íródott – mesék a felnőttek számára problémás viselkedésmódokat idéznek meg, és kínálnak rájuk megoldást. Ilyen megoldandó probléma, ha a gyerek nem akar aludni, ha rendetlen, ha füllent, ha fél a sötétben, ha bepisil. Ezek a mesék jó alapot adnak a további beszélgetésre. Ha a gyerekek tetszenek, és kéri az ismétlésüket, nagy valószínűséggel valóban elindítottak benne egy gyógyító folyamatot. Használjuk e meséket örömmel, de ne várjuk, hogy a mese önmagában meg fogja oldani a problémát.

Hogyan segítsünk a mesékkel az óvodában?

- Meséljünk a gyerekek életkorának megfelelő meséket! A mindennapi történeteket feldolgozó mesék (pl. *Bogyó és Babóca*) és az egyszerű, ismétlődéseken alapuló mesék (pl. *A kóró és a kismadár*) a legkisebeknek valók. A négy–öt évesek a rövidebb, de már varázsos elemeket tartalmazó meséket és az állatmeséket szeretik (pl. *Többet ésszel, mint erővel*), az öt évnél idősebbek pedig a bonyolultabb tündérmeséket (pl. *Fehérlófia*).

- Játsszuk is el a meséket bábokkal, babákkal, plüssállatokkal vagy élő szereplőkkel!
- Költsünk mesét előre kitalált szereplőkkel! Tegyen hozzá mindenki valamit, ami az eszébe jut, így folytatódjon a történet.
- Meseválasztásnál mindig olvassuk el előre a mesét, nehogy olyasmibe fogjunk bele, aminek szemléletével, értékrendjével nem tudunk azonosulni. Különösen fontos ez a távol-keleti mesék esetében, amelyekben a halál kérdése egészen másképp jelenik meg, mint Európában. Egy-egy modern mese is okozhat azonban meglepetést!

További tanácsok szülőknak

- Biztassuk a szülőket az élő mesélésre. A gyerekek számára fontos, hogy ne csak a televízióban vagy digitális eszközökön lássanak mesét. A fejből mondott vagy olvasott mese jut csak el olyan feldolgozási szintre, amely pozitív lélektani (gyógyító) hatással van a gyerekekre. Nem beszélve az élő mese további rengeteg hasznáról.
- Meséljenek a kisgyerekeknek minden este addig, amíg nem tud ő maga is könnyedén, folyamatosan olvasni. A mese számára a meghitt együttléti időszak, azt éli át ilyenkor, hogy a szülő csak rá figyel, és neki szenteli az idejét. Ezzel együtt segít eljutni az ébrenléti állapotból az elalvást előkészítő fázisba.
- A mai, modern meséket tekintsek „beszélgetésindítóknak”. Nem kell mindenáron levonni belőlük a tanulságot, de jó alapot adnak ahhoz, hogy kibontsunk egy-egy bennünket vagy a gyereket érintő témát.
- Ha a gyerek újra és újra ugyanazt a mesét kéri, az biztosan elindított benne valamilyen lelki folyamatot. Igyekezzenek a szülők kielégíteni ezt az igényt, akkor is, ha az adott mesét unalmasnak tartják.

Szakirodalom a mese témakörében:

Bettelheim, Bruno: *A mese bővölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Budapest: Corvina, 2013.

Ortner, Gerlinde: *Gyógyító mesék*. Budapest: Móra, 2011.

Ortner, Gerlinde: *Új gyógyító mesék*. Budapest: Móra, 2011.

Kádár Annamária: *Mesepszichológia. Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban*. Budapest: Kulcslyuk, 2013.

Kádár Annamária: *Mesepszichológia 2. Útavaló kényes nevelési helyzetekhez*. Budapest: Kulcslyuk, 2014.

Válogatott gyermekmesék:

Elek Livia – Boldizsár Ildikó: *Esti mesék fűknek*. Budapest: Novella, 2003.

Elek Livia – Boldizsár Ildikó: *Esti mesék lányoknak*. Budapest: Novella, 2003.

Frankel, Alona: *Bilikönyv*. Budapest: Pozsonyi Pagony, 2006.

Vig Balázs: *A rettegő fogorvos*. Budapest: Móra, 2012.



Az iskola is vizsgázik

Középiskolai felvételik gyerekszemmel

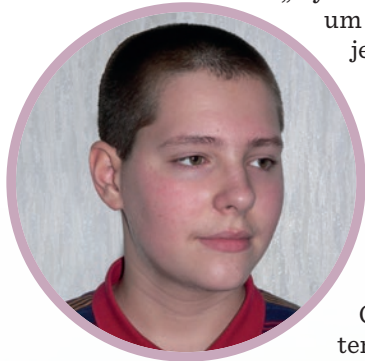
Szöveg: **Rimányi Zita**

Januárban kezdődnek a középiskolai felvételik. Négy kilencedikes diákot kérdeztünk meg arról, milyen emlékeik, élményeik vannak a megmérettetéssel kapcsolatban. Beszámolóinkból az is kiderül, hogy nemcsak a diákok mutatkoznak be a felvételi vizsgán – ők is fontos benyomásokat kapnak annak eldöntéséhez, hol tanulnának tovább szívesen.



„Rögtön átéreztem a Fazekas szellemiségét”

Lénárd Kristóf, *Budapesti Fazekas Mihály Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium*



„Nyolcadikosként három gimnázium négy tagozatára adtam be a jelentkezésemet. Első helyen a Fazekas Mihály Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium természettudományi tagozatára, második helyen a társadalomtudományi tagozatára, utána a Berzsenyi Dániel Gimnázium fizika tagozatára és a Babits Mihály Gimnázium emelt szintű matematika tagozatára. A központi írásbelit a Fazekasban írtam meg” – mondta el Kristóf.

Amikor az írásbelire ment, nagy hatást tett rá az iskola monumentális épülete. Most is emlékszik az érzésre, ami hatalmába kerítette, amikor arra gondolt, hogy az ország kiváló elméi tanultak itt egykor, és hogy a mostani diákoknak is megvan rá az esélyük, hogy elérjék céljaikat, ha dolgoznak értük. S ezt az érzést csak megerősítette benne a felügyelő tanárok figyelmessége, a segítők, irányítók

tó tanulók pozitív hozzáállása. Át is futott az agyán, hogy ez a Fazekas szellemisége: „a diákok itt jó tanulók és jó barátok”. Az írásbeli után nagyon izgult, nem tudta, hogyan sikerült. Aztán meglepődött, amikor kiderült, hogy kilencvenpontos lett, mert pont annyira becsülte. „Szóbelire először a Berzsenyibe kaptam időpontot. Amikor ott voltam, nagyon megtetszett a tanárok közvetlensége, embersége, nyitottsága. Azt gondoltam, ebben az iskolában biztosan nagyon jó lehet a közösség, és ezt az is megerősítette, hogy a segítők diákok nagyon barátságosak voltak velünk. Ott a tanárok azzal búcsúztattak: »Talán te voltál a mai nap legjobb felvételizője.« A második szóbeli vizsgára a Fazekasba mentem. Arra emlékszem, hogy találkoztam leendő osztályfőnökömmel. Már akkor mély benyomást gyakorolt rám. Hallottam, ahogy a felvételizőkkel beszélget, ahogy dicséri, támogatja őket. Mikor rám került a sor, engem is biztított. A felvételi beszélgetés során többször helyeselték válaszaimat a tanárok, ezért arra gondoltam, bekerülhetek ebbe az iskolába” – idézte fel Kristóf. A Babits Mihály Gimnáziumban nem kellett szóbeli felvételin részt vennie, ott ilyet nem tartottak. S aztán először a Berzsenyiből kapott levelet, hogy oda nem vették fel, viszont a Fazekasba felvételt nyertek névsorában a tizennegyedik volt: „Egy héttel később, amikor megjött a levél a Fazekas Mihály nevet viselő, nagy múltú gimnáziumból, hogy náluk tanulhatok, mindent felülmúlt az örömöm. Nem is emlékszem a nap további részére.”

„Izgultam, mert tudtam, hogy nagy a tét”

Koplányi Bence, *Váci Szakképzési Centrum Boronkay György Műszaki Szakközépiskolája és Gimnáziuma*

„Nyolcadik osztályban két iskolába adtam be a jelentkezésemet, az egyik a váci Boronkay, a másik a balasgyarmati Balassi Bálint Gimnázium volt. Az utóbbi iskolába felvételi vizsga nem kellett, csak az általános iskolai jegyek számítottak. Ide két szakra is jelentkeztem, matematika és nyelvi tagozatra. A Boronkayban az angol nyelvi előkészítőt jelöltem be, itt a szakközépiskolában környezetvédelmet, gépészetet vagy informatikát szerettem volna tanulni. Azt tartottam fontosnak, hogy stabil nyelvi alapokat szerezzek, és a nulladik évfolyam végére középfokú nyelvvizsgát tudjak tenni. Nagyon szerettem volna bekerülni a Boronkayba, már csak azért is, mert a bátyám oda járt, és sok jót mondott róla. Minden hétvégén újabb és újabb ismeretekről számolt be, mikor hazajött, és ez nagyon vonzóvá tette az iskolát számomra” – mondta Bence.

Központi felvételit kellett írnia magyarból és matematikából. Erre nyolcadikban már a tanév elejétől készült az előző évek feladatsorainak megoldásával. Tudta,

hogy a matematika a nehezebb, és az duplán számít, ezért azt többet gyakorolta. A felvételi napján eléggé izgult, mert tudta, hogy nagy a tét, úgy érezte, a jövőjéről van szó. A magyar írásbeli felvételt könnyebbnek találta, mint a matematikából kapott feladatokat. Úgy vélte, az előbbi sikerült neki inkább, utóbbiból jobban is teljesíthetett volna. Aztán a vele együtt várakozó diákoktól hallotta, hogy mások is így gondolták, és ez biztatást adott neki. „Amikor megtudtam, hogy sikerült felvételt nyernem az első helyen megjelölt helyre, még várt rám egy angol szintfelmérő megírása. Erre a csoportbeosztás miatt volt szükség. Május végére az is kiderült, hogy a haladó csoportba kerültem. Végül elégedett lehettem magammal, mert egy kis Nógrád megyei falu, Magyarnándor általános iskolájából kerültem be abba a szakközépiskolába, amelyikbe vágytam, és úgy érzem, kevesebb esélyem volt, mint a nagyobb iskolákból érkezőknek” – hangsúlyozta Bence.



„Beültem több órára, és beleszerettem a légkörbe”

Havacs Péter, budapesti Alternatív Közgazdasági Gimnázium



Péter öt helyet jelölt meg a felvételinél, az Alternatív Közgazdasági Gimnáziumot, az Óbudai Árpád Gimnáziumot német és angol szakát, az Óbudai Gimnáziumot és a Kőrösi Csoma Sándor Két Tanítási Nyelvű Baptista Gimnáziumot. Nagy kedvence már akkor is mostani iskolája volt. Olyan intézményben akart továbbtanulni, ahonnan jó eséllyel bekerülhet majd egy rangos hazai vagy külföldi

egyetemre, és ahol jól is érezheti magát, mert nem egy „versenyistálló”. Az általános iskolai osztályfőnöke ajánlotta neki az AKG-t, ezért a nyílt napon körbejárta, beült több órára, és beleszeretett a légkörébe. Az Árpád

Gimnáziumban is szívesen tanult volna, oda már a hatosztályos képzésre is jelentkezett, hogy tapasztalatot szerezzen a felvételizésről, de végül nem iratkozott be. Az Óbudai Gimnáziumban nem kellett szóbeliznie, a Kőrösibe pedig nem ment el, mert akkor már látta, hogy elég jók az eredményei ahhoz az iskolához, amelybe leginkább szeretett volna felvételt nyerni.

„Az Alternatív Közgazdasági Gimnázium írásbeli felvételijére alaposan felkészültem, már fél évvel korábban elkezdtem önállóan megoldani az interneten található típuspéldákat. Amikor eljött a nap, amelyen a begyakoroltak alapján bizonyítanom kellett a tudásomat, nem izgultam. Amikor viszont már túl voltam a felvételi megírásán, akkor nagyon. Nem kellett volna. Nyolcvanegy pontosra sikerült, ami elég jó szerintem, bár maximalista vagyok, és egy kicsit csalódott voltam, mert a magyart elrontottam, persze csak abból a szempontból, hogy matematikából lett jobb az eredményem. A szóbeli speciális volt, úgy éreztem, hogy elsősorban a személyiségem érdekelte a tanárokat, akikkel beszélgettem. Az volt a benyomásom, hogy nem sikerült túl fényesre, de végül felvettek ösztöndíjjal, én meg nagyon örültem, és szinte még most sem hiszem el, hogy ide járhatok” – lelkesedett iskolájáról Péter.

„Az egyik felvételizésről rögtön rohannom kellett a másikra”

Taigiszter Lili, budapesti Deák Téri Evangélikus Gimnázium

Lili öt gimnáziumba jelentkezett. A Karinthy Frigyes Gimnáziumban matematikából a felvételi során egy hat pontból álló feladatsort kellett megoldania, és szóban is be kellett számolnia arról, hogy jöttek ki az eredményei. Magyarból egy verselemzésről kérdezték, de ezzel együtt sem érezte nehéznek a szóbelit. Igaz, nem is izgult nagyon. A tanárok segítőkészek, kedvesek voltak vele. Akárcsak a Veres Pálné Gimnáziumban, ahol nehezebbnek érezte a kérdéseket, a feladatokat. Németül kellett magáról mesélnie és egy kihúzott szituációt eljátszania a tanárral. Emellett biológiából hangosan fel kellett olvasnia egy szöveget, majd az elhangzottakról kérdezték, hogy kiderüljön, megértette-e. A Kőbányai Szent László Gimnáziumban biológiából és kémiából szóbelizett. Először harminc perce volt arra, hogy a kapott feladatot papíron kidolgozza, majd a válaszait megindokolja a felvételizető tanároknak. Eléggé elfáradt, ráadásul erről a felvételizésről rögtön rohannia kellett az Eötvös József Gimnáziumba, ahol kémiából és németből felvételizett. Fáradt volt, és kicsit elkeseredett, talán ez is volt az oka, hogy itt nem szerepelt olyan jól, mint ahogy szeretett volna. Itt szintén feladatokat kellett kidolgoznia és németül magáról mesélnie. Néhány hibát vétett, de jó hangulatúnak érezte a felvételit. Végül a Karinthyba, a Szent Lászlóba és a Veres Pálné Gimnáziumba nyert felvételt a Deák Térin kívül.

Központi írásbelit írt magyarból és matematikából, az ötven pontból negyvenötöt és negyvenkettőt ért el. Ez számított a Deák Téri Evangélikus Gimnáziumban is a felvételekor, és itt is szóbelizett. „Három különböző terembe hívtak be. Először magamról meséltem, a céljaimról, hogy miért ezt az iskolát választottam, majd hittannal kapcsolatos kérdésekre válaszoltam. A második teremben először egy német feladatlapot töltöttem ki, erre tíz perc állt a rendelkezésemre. Ezt követően németül beszélgettem a szóbelizető tanárnővel. Következő lépésként irodalmi és nyelvtani kérdésekre válaszoltam, ugyancsak szóban. Majd matematikából és kémiából töltöttem ki egy feladatsort, ez tizenöt percig tartott. Ezután a biológiatudásomat kellett bizonyítanom. Két képet húztam, egy hetedikben és egy nyolcadikban tanult állatét, ezekről kellett beszélnem. Talán ez volt a humorosan legjobb hangulatú része. A tanárok nagyon humorosan javítottak ki, ha hibáztam. Nem hinném, hogy sokan elmondhatják magukról, hogy időnként felnevettek a szóbeli felvételizésükön” – idézte fel Lili a vele történeteket. Nem volt teljesen elégedett a teljesítményével, úgy érezte, pontatlan volt, mégis jól érezte magát. Annyira feldobta a biológiaszóbeli vídamsága, hogy nem tudott azzal foglalkozni, vajon mit rontott el. Amint belépett a Deák Téri Gimnáziumba, beleszeretett az iskola hangulatába, rögtön tudta, hogy ide szeretne járni.



Olvasás – szövegértés

„Mivel minden interpretáció célja a szöveg megértése, azt gondolhatnánk, hogy a szöveggel való kapcsolat befejeződik, mihelyt a megértés eléri végpontját; tehát a cél éppen e végpontra jutás lenne: a szöveg értelmének teljes birtokba vétele. Ám az ilyen használat, amely a szöveget valamely jelentés átadása eszközének tekinti, megszünteti magát a szöveget mint szöveget, mihelyt elérte célját. A használati utasítást végérvényesen félre lehet tenni, mihelyt az alkalmazásban bebizonyosodott, hogy maradéktalanul megértettük; a feljegyzés eldobhatóvá válik, mihelyt eszünkbe jut, amire a feljegyzésekor gondoltunk. A valódi szöveg ezzel szemben nem enyészik el, mégpedig azért nem, mert mint szöveg idegenségével kitűnve áll elénk és szólít meg; s mert a megértésében támadt zavar az értelmezés folytatására készít: arra, hogy újra meg újra visszatérjünk hozzá és kísérletet tegyünk rá, hogy érvényre juttassuk értelemigényét.”

*(Orbán Gyöngyi: Ugyanúgy, mint eddig.
A hermeneutika helye az irodalomtanításban)*



„Miért is szorgalmazom az ének, a zene és a művészetek méltó helyének és szerepének megtalálását a hat-tizenkét éves kisiskolások oktatásában? Azért, mert meggyőződésem, hogy ezek transzferhatása az értelmi és érzelmi fejlődésre egyértelmű, s ezt agykutatási adatokkal is alá tudom támasztani.”



Dr. Csépe Valéria

Az olvasó agy

„Magyarország az élvonalba kerülhetne”

Szöveg: Sallai Éva | Fotó: Szidor N. Gábor

Gyermekeink egyre romló olvasási és szövegértési készsége fényében az olvasás és az agyi folyamatok kapcsolata nem maradhat pusztán elvont kutatások tárgya, hanem mindannyiunkat érintő kérdés kell hogy legyen. A téma egyik legnagyobb hazai szaktekintélye, **Csépe Valéria** akadémikus, az MTA Természettudományi Kutatóközpont Agyi Képző Központjának kutatócsoport-vezetője ismerteti a szakterület legfrissebb eredményeit, lehetőségeit, s közben számos olyan izgalmas kérdésre is kitér, mint hogy létezik-e egyetlen jó olvasástanítási módszer, mennyiben más a humán és a természettudományos tárgyak szövegértése és képi világa, létezik-e korszerű diszlexiateszt, és miként támogatja a zene a matematikai kompetenciák fejlődését.



– **Professzor asszony** *Az olvasó agy* című, rendkívül népszerű könyve 2006-ban jelent meg. Bevezetésében így fogalmaz: „A könyv fejezeteiben annak az egy évtizedes kutatómunkának az eredményeit foglaltam össze, amelyek az olvasást és az olvasási zavarokat kísérő agyi folyamatok kutatása során születtek.” **Hogyan változtak meg az azóta eltelt csaknem tíz év alatt az „olvasó agy” kutatásának módszerei, és milyen új eredmények születtek?**

– Tíz év nagyon hosszú idő, különösen a műszaki fejlődés területén, de így van ez az emberi agy működésére vonatkozó ismereteink tekintetében is. Mára már nekünk is vannak olyan fantasztikus műszereink, amelyekre néhány éve még csak sóvárogva gondoltunk, így egyre többet és pontosabban tudhatunk meg az olvasó agyról is. A beszéd agyi feldolgozásánakérését és fejlődését s ennek az olvasás agyi rendszereivel való összefüggését iskolásoknál vizsgáljuk elektrofiziológiai műszerekkel. Itt lényeges technikai változás az egyidejű mérésre használható elektródák számában, az ingeradás összetettségében és a minőségi elemzés módszereiben van. A tudományos újdonságot is jelentő kísérleti kérdéseinkre pedig először felnőtt résztvevők vizsgálatával keressük a választ. Ebben az esetben modern képző eljárásokra támaszkodhatunk. Rendkívüli lehetőség és persze kihívás, hogy 2015 tavasza óta kutatási és fejlesztési célokra használhatunk egy

csodálatos eszközt, egy 3 teslás fMRI képző berendezést. (Ez a műszer 3 Tesla, azaz 30 000 Gauss erősségű mágneses teret alkalmaz. Viszonyításképpen egy átlagos hűtőmágnes 35–200 Gauss erősségű. – *A szerk.*) Segítségével többet és persze mást tudhatunk meg a magyar nyelven „olvasó agy” hálózatairól, az olvasást szolgáló agyi mechanizmusokról és az olvasási zavarokat jellemző eltérésekről. Az olvasás súlyos zavara (ezt nevezzük diszlexiának) felnőttkorig elkíséri az érintetteket, de ha jó fejlesztőkhöz kerülnek gyermekkorukban, agyuk sikeres kiegyenlítő (kompenzáló) stratégiákat alkalmaz, s így diszlexiásként is tudnak olvasni, szöveget érteni.





A képkalkoló vizsgálatok operátori előtere az MTA TTK Agyi Képkalkoló Központjában



Csépe Valéria MR-felvételeket beszél meg Meszlényi Regina fizikus doktorandusszal



Jövő a jelenben – a Siemens 3T Magnetom Prisma fMRI-készüléke

Az elmúlt tíz évben kutatócsoportunk nagyon sok új eredményt produkált. Angol nyelvű publikációink mellett arról sem feledkeztünk meg, hogy az új kutatási eredmények magyar nyelven is hozzáférhetőek legyenek. Úgy érzem ezért, hogy *Az olvasó agy* megújítandó, bővítendő. Újat és többet kellene adni ennyi év után azoknak, akik magyar nyelven szeretnék szakmai tudásukat bővíteni és a gyakorlatban alkalmazni. Tartozom ezzel azoknak a pszichológusoknak, pedagógusoknak, leendő vagy már gyakorló tanároknak, akik az olvasástanulás és szövegértés területén tudományos ismeretekre szeretnék alapozni a gyakorlatot ott, ahol ez a legfontosabb – az iskolában. Magyarul és mindenki számára érthetően, ám szakmai engedmények nélkül kell bemutatnom mindazt, ami e kutatási területen az elmúlt tíz évben történt, és hogy melyek azok a legújabb, sokunk által megismételt és bizonyított eredmények, amelyek beépíthetők lennének a gyakorlati munkába. A szándék tehát megvan, már „csak” idő kellene hozzá.

– Miért fontos az olvasás a pszichológus szemszögéből? Hogyan tanulunk meg olvasni, és mi történik az agyban az olvasás során?

– Az olvasás alapja, az írásrendszer olyan különleges kultúrtechnika, amelyet az emberi közösségek sok évezreddel ezelőtt alakítottak ki. A sokféle írásrendszer közül legjobban a legrugalmasabb, azaz a hangjelölő terjedt el. Sikerének titka, hogy olyan jól megtanulható kódrendszer, amellyel bármi leírható, s a szabály ismeretében ki is olvasható.

Tudjuk, hogy az olvasás kezdetben igazi kihívás az agy számára, hiszen ez olyan feladat, amelyre nem „készült”. Bár az alapmechanizmusok elő vannak készítve, biológiai és társas alapjaik nem olyanok, mint a beszédéi. A nyelvet például formális oktatás nélkül is megtanuljuk, általában az édesanyánktól. Erre utal gyönyörű szép kifejezésünk is: „anyanyelv”. A beszélt nyelv hangsorai (a szavakat alkotó hangsorok), szabályokat követő szerkezetei (mondatok) és az egymáshoz illesztés „receptjei” (nyelvtan) egy jól működő, hangulatainkat és érzelmeinket is közvetíteni képes nyelvi közlésrendszert alakítanak ki. Egy hatéves, tipikusan fejlődő kisgyermek, amikor iskolába kerül, a nyelvet már jól használja – bár összetevőit tekintve csak kis részben tudatosan. Jól ragoz, jól hangsúlyoz, nem okoz neki problémát a magyart idegen nyelvként tanulónak oly frusztráló magánhangzó-harmónia sem. Intonációja kifejező, a nyelvi és érzelmi prozódia (kérdés, csodálkozás, felháborodás) helyesen használja, s már nemcsak a szabályokat alkalmazza mindenre, hanem a gyakoribb kivételeket is ismeri. A nyelvnek a beszélt nyelvre építő mentális (elménkben működő) és agyi képviselete kialakult. Az olvasás azonban nagyon új feladatot jelent, hiszen – a Braille-írás kivételével – egy látott jelekből álló rendszert (betűk) kell a hangzó nyelvemeinek (beszédhang) megfeleltetni. Akik könnyen tanultak meg olvasni, azt gondolhatják, hogy ez pofonegyszerű. Nem az. Az olvasás mintegy „élősködőként” a beszélt nyelvre települ, s a kiszolgáló agyi hálózatba olyanokat is bevon, amelyeknek addig más feladatok voltak. Ezt több kutató újrahasznosításnak nevezi.

A kezdő és a gyakorlott olvasás

Ma már ismerjük a betű-beszédhang megfeleltetés automatizációs mechanizmusait is. Ismerjük azt az agykérgi integrációt, amely lehetővé teszi, hogy a betűk alapján a hangokhoz, a hangok alapján pedig a betűkhöz hozzá lehessen férni. Nem egyszerű feladat, de a tipikusan fejlődő gyerekek agya ezt könnyen teljesíti. Itt azonban nincs vége a történetnek, hiszen a kezdő olvasás nagyon eltér a gyakorlottól, mert még csak az alapok lerakása kezdődött el.

A gyakorlott olvasó esetében húsz-huszonöt agyi terület működik összehangoltan és összerendezetten ahhoz, hogy ki tudja betűzni az ismeretlen, főként idegen szavakat, s azonnal megértse a már korábban látott vagy az olvasott nyelvben létező ismerős szerkezetűeket.

Már hivatkozott könyvemben is bemutattam a két olvasási út, a betűző és a szóforma alapján a jelentéshez hozzáférő feldolgozás létét és működését alátámasztó idegtudományi adatokat. Ma már jól tudjuk, hogy külön agyi feldolgozó kör felel a betűző olvasásért, és egy másik a szóforma alapján a másodperc törtrésze alatt megkezdődő jelentésadásért. A betű-beszédhang sikeres agyi integrációja több évbe telik, de a szóforma gyors felismeréséhez és jelentéshez kapcsolásához is legalább négy évre van szükség.

Mindennek komoly üzenete van a pedagógia számára. Nemcsak az, hogy az olvasástanítás nem fejeződhet be egy tanév alatt, hanem az is, hogy az olvasástanításban súlyozott szerepe van az ellenőrzött gyakorláshoz kötött szófelismerésnek és -értésnek, s ezzel párhuzamosan kellene az olvasás pontosságát és sebességét is fejleszteni. Ahhoz, hogy elég gyakorlott olvasók legyünk, sokat kell olvasni! A jelentéshez való gyors, automatikus hozzáférés nélkül a szöveg tartalmát lassan és hibákkal értjük meg. A lassú, nehézkes olvasás aláássa a motivációt, s a nyelvi memóriára is komoly feladat hárul. Az olvasás maga igen összetett készség, egy olyan dekódolási és felismerési folyamat eredménye, amely számos képességre épül.

Apropó képesség. Nem állhatom meg, hogy ne tegyek egy kis kitérőt: a „képesség” és „készség” kifejezéseket évek óta sokan helytelenül használják. A képesség azoknak a biológiailag meghatározott, az érés során kibontakozó adottságoknak a rendszere, amelyek alapját képezik a készségek kialakításának. A készség túltanult, gyakorlással megszerzett, tudatos kontroll nélkül kivitelezett tevékenység. A szövegértési kompetencia ilyen készségre épül, miközben nélkülözhetetlen eleme a tudás. A tudást kell az életkornak megfelelően folyamatosan építeni, s bármilyen furcsán hangozzék is, a szövegértést is tanítani kell. A „metakognitív stratégia” a szövegértés egyik kulcsa. Azt jelenti, milyen a saját olvasásunkra, szövegértésünkre vonatkozó tudásunk. Hogyan építhetünk előzetes tudásunkra, hogyan viszonyul hozzá az aktuális tartalom, milyen szerkezeti elemek jelzik az egyes mondatrészek, bekezdések egymáshoz való viszonyát. Tanítani lehet, sőt kell azt is, hogy miként érthetők meg a természettudományos, és miként a humán tudományokhoz tartozó szövegek. A PISA-kompetenciamérések éppen ennek a készségnek a súlyosbodó problémáit jelzik. Ezért fontos, hogy a szakos tanárok is tanítsák a szakszövegek megértéséhez szükséges metakognitív stratégiákat.



Az agyi elektromos válaszok elvezetésére rugalmas hálóban elhelyezett 128 elektróda szolgál



Számítógép képernyőjén jelennek meg az elemzendő agyi választ kiváltó szavak vagy képek

– Említette, hogy az olvasás tanítása hosszú időt vesz igénybe, és nyilván nem mindegy, milyen módszerrel történik mindez. Sokan emlékszünk még a szóképes és a szótagolva olvasás tanításának szakmai vitájára. Ön szerint melyik a legjobb olvasástanítási módszer?

– A szóképolvasás bevezetése a magyarországi olvasástanítási módszerfejlesztés gyerekbetegsége volt, amelyből mára szerencsére sikerült kigyógyulnia. A szóképolvasás angol nyelvterületről került hozzánk, szerintem megalapozatlan szakmai elképzelés alapján. Az angolban a kiejtett és az írott forma között nagyon nagy különbség van, ugyanazt a hangot többféle betűkombinációval lehet leírni, s ugyanannak a betűkombinációnak többféle hang felelhet meg. A magyar nem ilyen, a szavak írásképet ennél egy sokkal „átlátszóbb”, azaz csaknem „egy az egyhez” betű-beszédhang megfelelés jellemzi. Ezért az igazán jó módszer a hangoztató, elemző. Nem neveznék meg egyetlen módszert sem, tankönyvet pedig semmiképp. Ugyanis nem ez a lényeg. A beszédhangokhoz való tudatos hozzáférés a sikeres olvasástanításnak eredménye, nem pedig előzménye. Ehhez annyit érdemes még hozzáfűzni, hogy ma már angol nyelvterületen is a hangokra bontó és összetevő módszer (*phonics*) az uralkodó.

Bár a „hangoztató” kifejezés többféleképpen értelmezhető, kutatási adatok igazolják, hogy akkor indulunk el helyesen az olvasástanítással, ha szótagolunk. A szótagokhoz való hozzáférés ugyanis a nyelvi tudatosság spontán fejlődésének eredménye. A magyar nyelv az elsősztóg-hangsúlynak is köszönhető, tiszta szótag-szerkezete különösen elősegíti a fejlődést. A magyar gyerekek többségénél már öt éves korra érett ez a rendszer. A szótagokhoz való hozzáférés az olvasás előtt jelenik meg. Szerepe van a nyelvi játékokban, a gyerekversekben, ezekre tapsolnak, kopognak, ütögetnek már a kicsik is. A szavak belső szerkezetéhez, a szavakat alkotó hangokhoz, a teljes hangszerkezethez való hozzáférés azonban, mint említettem, az olvasás következménye. Az analfabeták nem tudják hangjaikra bontani a szavakat. Állításomat nagyon sok vizsgálati adattal tudnám alátámasztani, de ennek mélységeit most itt nem lenne érdemes ecsetelni. Inkább arra hívnám fel a figyelmet, mennyire fontos a hangok szerepének megértése.

Visszatérve a kiinduló kérdésre: azt kell megtanítani, hogy milyen beszédhangnak milyen betű felel meg, a hangok sorához milyen betűket kell rendelni, és ezeket miként kell összeolvasni. Ez nehéz, nagy szakértelmet igénylő, hónapokig tartó pedagógusi munka eredménye. A technikák azonban igen sokfélék lehetnek. Ha egy kisgyermek elakad, mindent be lehet vetni: a rajzot, a mozgást, a gyurmát, a pálcikát. A konkrét, az egyes gyerekekre szabható technikák tárháza tehát igen gazdag, amelyeket a jól képzett tanítók nálam sokkal jobban ismernek. Ez az ő szakterületük, ők tudják, milyen módszerrel előzhető meg a kudarc, hogyan kell javítani a hibákat, mikor kell jelezni a súlyos, más szakember bevonását igénylő zavart. Fontos lenne, hogy egyénre szabottan is tudjunk tanítani, és ne gondoljuk rögtön,

Szóképes és szótagolva olvasás

hogy aki lemarad, azzal valami baj van. A türelem az olvasástanítási programokban igen fontos, és persze az is, mennyire felkészült, motivált a pedagógus, szívügye-e a tanítás, ismeri-e a hat-hét éves gyerekek értelmi és érzelmi fejlődésének törvényszerűségeit, s ő maga alkalmas személyiség-e kicsi gyerekek tanítására. Sajnos ez utóbbiról manapság igen kevés szó esik. Pedig ő az, aki meg fogja határozni azt a legfontosabb készséget, amely minden további tanulás bázisa – az olvasást. Ez az alap, márpedig ingatag alapra nem épülhet a tudás modern épülete!

Érdemes persze megjegyeznünk, hogy szövegértés nincs előzetes tudás nélkül, és új tudás sincs szövegértés nélkül. Amikor a PISA-jelentések eredményei miatt aggódunk, jusson eszünkbe, hogy nem jutunk előre az oktatási rendszerre, a pedagógusok szakértelmére, a gyerekek megváltozott képességeire vagy éppen a szülők nemtörődömiségére vonatkozó vádiratokkal. Cselekedni kellene, mégpedig sürgősen! Szakmailag, megalapozottan, sokszorosán megmért adatokra támaszkodva. A feladat egyszerre szakmai és szakpolitikai. Az biztos, hogy nem véleményekre kell támaszkodni, hanem adatokra. S amiről nincs megbízható adatunk, arról kutatást, elemzést kell végeznünk. Annyit azonban mindenképpen le szeretnék szögezni, hogy az értelmes, az értelmi és érzelmi fejlődést is ismerő oktatási programok a tudás lényeges, mindenki számára megtanítandó összetevőire építenek. Nincs értő olvasás tudás nélkül, s nincs szövegértés az előzetes tudás alapján felállított elvárás hiányában.

Értő olvasás, szövegértés

– Mondana egy példát?

– Szívesen. Biztosan sokaknak van olyan nyelvvizsgatapasztalatuk, hogy azért nem értettek meg egy adott szöveget, mert magyarul sem voltak meg hozzá a szükséges előzetes ismereteik. Vegyük például egy modern esztergép működésének a leírását. Ha nincs meg a kellő műszaki tudásunk, sőt a szakkifejezéseket sem ismerjük, nagy bajban leszünk, ha ezzel kapcsolatos kérdésekre kell válaszolnunk. Hasonló folyamat zajlik le a PISA-felmérések során is. Az eredményekben az jelenik meg, hogy tizenöt éveseinknek olyan tudásuk és szövegértési stratégiájuk hiányzik, amelyet az iskolának mindenképpen meg kellett volna tanítania. A magolás eredménye nem tudás, és ideig-óráig működik csak. A tudás felépítése rendszerben, eleinte kicsi, majd nagyobb lépésekben történik. Az emlékezetünkben lévő tartalomhoz illesztjük az újat, és ha az új ismeret ellentmondásban van addigi, főként tapasztalat útján szerzett tudásunkkal, akkor átalakítása komoly pedagógusi munkát igényel.

A természettudományok tanításában éppen ez a nehéz feladat. Itt végképp nem hagyhatjuk magára a tanulót, nem engedhetjük, hogy mélyebb megértés nélkül „tanuljon” meg valamit. Meg kell győződnünk róla, hogy ez az átalakulás követi-e a szaktárgyi tudást. Időt kell szentelni a megértésnek, a szakkifejezések tartalmi mélységben történő bevezetésének. Ennek hiánya a természettudományos tárgyaknál súlyos következményekkel jár.

Természettudományok



A „nem szeretem ezeket a tárgyakat” kijelentés, a kudarcok okozta feszültség oldására bevezetett „hülye vagyok a matematikához” indokolatlan büszkesége káros, helytelen modell. A 21. században nem kerülhetnek ki fiatalok úgy az iskolapadból, hogy nem értik, ezért nem szeretik, s mivel nem szeretik, el is utasítják a világban való eligazodáshoz szükséges tudást. Tudás nélkül öncélú, sőt gyakran veszélyes a mai infokommunikációs eszközök világa. Félreértés ne essék, semmi bajom nincs ezekkel a nagyszerű eszközökkel, ám azt gondolom, hogy ideje lenne a tudásra és a készségekre épülő kompetenciák kialakításában a jelenleginél értőbben használni őket.

– Lehetséges, hogy az értelmezés hiányával is magyarázható, hogy a diákoknak elmegy a kedvük a természettudományos tárgyak tanulásától, és ezért van olyan kevés jelentkező a természettudományos tanári szakokra?

– Annak, hogy még mindig kevesen jelentkeznek a természettudományos tanári szakokra, több oka van. Szerepet játszhat benne az is, hogy a természettudományos műveltség „bocsánatos bűn” – a magukat egyébként műveltnek tartók közül még ma is sokan szégyenérzet nélkül nyilatkoznak róla. Sajnos ugyaneköz az embereknek gyakran megfellebbezhetetlen véleményük van a klímaváltozásról, a védőoltásról vagy az élelmiszer-biztonságról. Milyen tudás alapján? A természettudományos tárgyak oktatásában fontos a szakterületi szövegértés, itt azonban ennél sokkal többről van szó. A Nemzetközi Tudományos Tanács (International Council for Science, ICSU) egyik bizottságában feladataim közé tartozik a természettudományos oktatásnak a klímaváltozás kérdéseiben játszott szerepét elemezni. Számos adat utal arra, hogy a problémák gyökere a korai iskolai években, a természettudományos világkép hiányában keresendő. Az iskolába kerülő gyerekek sajátos világképe a tapasztalatokra, a mesékre és az „ismerd meg ezt, ismerd meg azt” típusú könyvekre épül. Gondolkodásukat alapvetően a konkrét, nem pedig az absztrakt megközelítés jellemzi. S mivel a természettudományos ismeretek ütköznek a „józan paraszti ésszel”, a törvényszerűségek mindennapi tapasztalataink, észlelésünk, gondolkodásunk alapján nem közelíthetők meg. A tudáshoz az iskolai tapasztalatok keresztül vezet az út. A természettudományok eközben nemcsak gyarapítják a tudásukat, hanem a gondolkodásukat is formálják.

– A természettudományok oktatására tett rövid kitérő után kanyarodjunk vissza az olvasástanuláshoz. Mekkora szerepet játszik a tanulásban a tankönyv? Mik a jó tankönyv ismérvei, s mennyiben függnek ezek a gyerekek életkorától vagy az adott tantárgytól?

– Nincs önmagában jó tankönyv, a tankönyveknek inkább jó rendszerük vagy szebb kifejezéssel családjuk van. Ezt a családot pedig abból kiindulva kell felépíteni, hogy milyen a gyerekek kognitív fejlődése egy adott életkorban,

Tankönyvek,
tantervek

és ez hogyan viszonyul az adott tudásterület tudománytörténeti fejlődéséhez. E két fejlődési út nincs feltétlenül összhangban. A tudomány fejlődése ugyanis felnőtt szakemberek korokon át építkező tudásának folyamata, ha tetszik, evolúciója. Az egyedfejlődés, azaz a gyermeki gondolkodás fejlődése nem ezt az utat járja be. Ezért a tudástartalmak logikus, az adott életkorban már elég fejlett kognitív (megismerő, nem csak a gondolkodásra szűkített) funkciókat figyelembe vevő átadásának rendszerét a tudománytörténet csak részben kell hogy megkösse. Így például a kettes számrendszert korábban vagy akár párhuzamosan lehet tanítani. A gyerekek többsége könnyen megérti és jól használja. A tankönyvek lehetőségeit a tantervek határozzák meg. Ha nem megfelelőek, a tankönyveknek sem lesz esélyük, bármilyen színvonalasak legyenek is. Általánosságban tehát jó tankönyvet jó tantervhez lehet írni, konkrétan pedig olyan tartalommal, amely érthetően, követhetően épül fel, s támaszkodik a korábbi és a más tudásra is. Ez a „más tudás” azt jelenti, hogy egy kérdés bemutatásánál nemcsak visszautalunk a korábban már bevezetett tartalmakra, hanem a tudás felépítése tantárgyakon átívelve segíti a megértést.

A kezdő olvasókönyv esetében fontosnak tartom, hogy a beszédhang-betű megfeleltetést hívóképekkel segítse. A hívóképeknek egyértelműnek kell lenniük, hogy a gyerekek könnyen, jól felismerjék őket, és ne kelljen találgatniuk, mit látnak: úrhajót vagy rakétát, málnát vagy epret. Nem véletlen, hogy e két példát hoztam. Saját képmegnevezési vizsgálataink szerint a hat-hét éves gyerekek ezeket rendszeresen összetévesztik. A jó hívóképek egyértelműen felismerhetőek és megnevezhetőek. Olyan prototipikus képek, amelyeket a gyerekek már egészen korán megismertek, az ábrázolt szavak főnevek, nem igék, kezdőhangjuk pedig a tanítandó betűnek felel meg. Például az „a” betű esetében egy alma rajza (nem fotója). Jól ismert kutatási adat, hogy iskoláskorra a legtöbb gyerek a szavak kezdőhangját le tudja választani. Azok a gyerekek, akiket nagyon érdekel az olvasás, hamar rájönnek a megfejtés kulcsára, s önállóan is képesek haladni.

Jó tíz évvel ezelőtt két olvasáskutatást végző, sőt olvasókönyvet is író nyelvész kolléganővel összeállítottunk egy ajánlást az első osztályos tankönyvekhez. Sokak által megismertelt nemzetközi és saját kutatási adatokra, gyakorlati tapasztalatokra támaszkodtunk, s minden ajánlásunkat tényekkel támasztottuk alá. Talán mondanom sem kell, mekkora vihart kavartunk e próbálkozásunkkal. A tankönyvszerzők és persze a kiadók hevesen tiltakoztak, mindenki a saját könyvét, kiadóját féltette. Hogy a gyerekekre gondoltak-e, nem tudom. Mindenesetre azóta óvakodom tőle, hogy ilyen kérdésekben állást foglaljak.

Az olvasás megszerettetéséhez kicsiknek és nagyoknak is érthető és érdekes olvasmányok kellene. Kezdetben az érdekesség mindennél fontosabb. Később már minden szöveget érteni kell, nem lehet és nem is kell mindent szeretni. Érteni kell a szöveget! Az iskolások tankönyveiben persze a későbbi iskolaévekben egyre kevesebb lesz a kép, megjelennek az ábrák, táblázatok. Ez utóbbiak nélkül természettu-

Képek,
ábrák

dományos tankönyv nemigen létezhet. Azonban más a képek szerepe a természettudományos tankönyvekben, és megint más a történelem- vagy irodalomkönyvekben. Utóbbiak esetében például az ötödikes-hatodikos gyerekeknek még szükségük van arra, hogy egy-egy történelmi korszakot képekben, illusztrációkban is megjelenítsünk a számukra. A jó tankönyvek nemcsak az eseményekre, személyekre, évszámokra koncentrálnak, hanem bemutatják, segítenek elképzelni, milyenek voltak vagy lehettek az egykori városok, hogyan éltek az emberek, mit ettek, hogyan öltözködtek, milyenek voltak a színházaik, hol és hogyan dolgoztak, stb.

A természettudományos tankönyvek képvilága más, és más funkciót is tölt be. Kell a kép, mert egy papucsállatkát nem olyan könnyű elképzelni, s kell az ábra is, hiszen összetett rendszereknél egy magyarázó vagy folyamatábra nagyban segíti a megértést. Egy kép, egy ábra tömörített információ, amit leírva csak több oldalnyi szöveg lenne képes visszaadni. Itt röviden felhívnom a figyelmet a kifejező szövegeknek a képzeletet, valamint a megismerő és érzelmi funkciókat fejlesztő hatására. Hadd említsek egy személyes példát. Van egy régi, kopott mesekönyvem, amit nyolcéves koromban kaptam, a kelet-ázsiai népek meséinek gyűjteménye, címe: *A sárkánykirály palotája*. Címadó meséje legidősebb unokám kedvence. Különlegesen gazdag nyelvi kifejezésrendszerű mese, talán ennek köszönhető, hogy unokám már óvodáskorában is többször felolvastatta egyik, képzeletét olyannyira megmozgató mondatát: „Szeme fénylett, mint a villám, nyelve piros volt, mint a vér, testét skarlátvörös pikkelyek borították, nyakán lángolt a sörény. Zengett az ég, és villámok csapkodtak körülötte, nyomában hóvihar megjégeső járt.” A sárkányherceg haragját leíró szavak szinte lángolnak, s a leírt kép ott izzik a képzeletünkben.

– Professzor asszony további kutatási területe a zene fejlesztő hatása, saját szavaival szólva a zene „agyfényesítő szerepe”. Mondana erről néhány gondolatot?

– Ez a téma nemcsak hogy közel áll hozzám szakmailag, de mondhatni, a szívügyem. Miért is szorgalmazom az ének, a zene és a művészetek méltó helyének és szerepének megtalálását a hat-tizenkét éves kisiskolások oktatásában? Azért, mert meggyőződésem, hogy ezek transzferhatása az értelmi és érzelmi fejlődésre egyértelmű, s ezt agykutatási adatokkal is alá tudom támasztani. Arról is meg vagyok győződve, hogy ezen a területen olyan nagyszabású, sikert ígérő kutatás és fejlesztés megvalósítására lennének képesek, amely a gyakorlatban is hasznosítható lenne. Amennyiben anyagi forrást is biztosító felkérést kapnánk, az agykutatás modern eszközeivel bizonyítani tudnánk, hogy a gyermeki agy plaszticitása és az agyi hálózatok átfedése miatt mi a valódi szerepe az éneknek és a zenének az iskolai alapkészségek kialakításában. Félreértés ne essék, nem a leendő művészek oktatásáról, neveléséről beszélek. Annak a körülbelül 80 000 tipikusan fejlődő gyereknek kellene jobb, a művészeti nevelésre alapozó oktatást adnunk, aki minden évben első osztályba lép.

Ének, zene, művészetek

Az éneknek, a zenének, az alkotó művészeteknek, a kézműves-foglalkozásnak és a mozgásnak azokra az érésben, fejlődésben lévő agyi hálózatokra tett hatását kellene kihasználnunk, amelyek egyszerre biológiai alapjai a beszédnek, a nyelvi értésnek, az olvasásnak és a korai matematikának és alanyai az ezek fejlődéséből következő változásoknak. Ma több országban is a korai fejlesztés és a kisiskoláskori alapozás áll a középpontban. Nem véletlen, hiszen a stabil alapok hatása ma már nemcsak Finnországban mérhető, hanem a 2001-es PISA-sokk után hatékony változtatásokat bevezető Lengyelországban is. A finnekhez hasonlóan egy első-második osztályos gyerek a heti húsz tanórából immár a lengyeleknél is hat-nyolcat énekkel, zenével, művészeti foglalkozással, mozgással tölt. A „felesleges” órák hatása a nyelvi fejlődésben, az olvasás és a számolás sikeres alapozásában nyilvánul meg. Nincs stressz, nincs bénító versengés, csak egészséges verseny és a társas fejlődésre is ható együttműködés. A kicsik nem mereven, padban ülve énekelnek, hanem táncolnak, mozognak, tapsolnak, izgalmas tárgyakkal csálnak ki dallamot és ritmust. S ez fejleszt, fejleszt, fejleszt! Nem szeretném, ha bárki úgy éretné a szavaimat, mintha ez a különvéleményem lenne. Az elmondottakat kutatási adatok támasztják alá.

” Az éneknek, a zenének, az alkotó művészeteknek, a kézműves-foglalkozásnak és a mozgásnak azokra az érésben, fejlődésben lévő agyi hálózatokra tett hatását kellene kihasználnunk, amelyek egyszerre biológiai alapjai a beszédnek, a nyelvi értésnek, az olvasásnak és a korai matematikának és alanyai az ezek fejlődéséből következő változásoknak. ”

A mai iskolában minden jó irányú változásnak adott a jogi háttere, intézményi kerete. Most a „Mit és hogyan tanítsunk?” kérdéssel lenne érdemes komolyabban foglalkozni. Végig kellene gondolni, jól használjuk-e ki az egész napos iskola rendszerét. Rengeteg jó példa van a világban arra, mit lehetne másként tenni a gyerekeinkért. Nem kell újra feltalálnunk a kereket! Csak használni kellene mindazt, amit a 21. századi, tudományosan bizonyított alapokon álló pedagógia itthon és másutt jól használ. Miközben fantasztikus pedagógusaink is vannak, sokan úgy kerülnek ki a képzőhelyekről, hogy nincsenek a szükséges tudással felvértezve. A kompetencia bővületéből a tartalomcunami hatása alá kerülünk. Valóban annyi mindent szeretnénk a gyerekek fejébe belegyömöszölni? Nem akarjuk őket inkább gondolkodni és tanulni tanítani? Dehogynem! Akkor pedig újra kellene gondolnunk, hogy mi ma az a

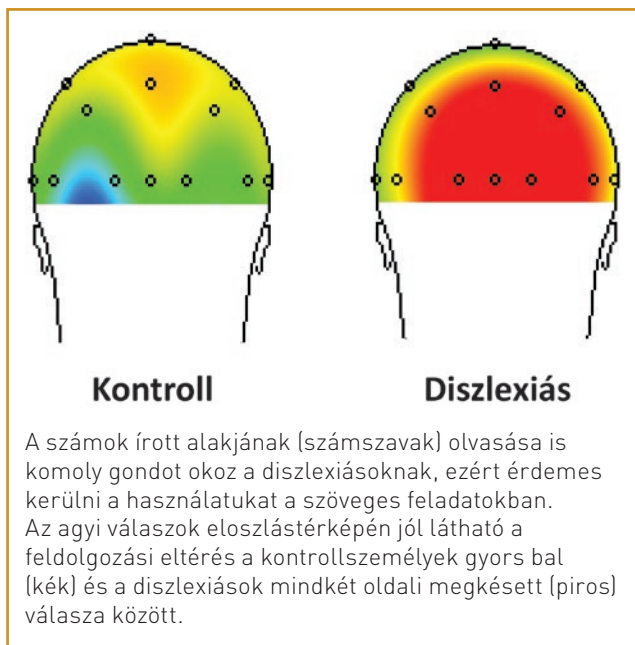


tudás, ami nélkülözhetetlen, milyen készségekre van szükség, s melyek a legfontosabb, a lehető legstabilabban megalapozandó tudáselemek. Mert a készség önmagában, tudás nélkül nem elég semmire. Meggyőződésem, hogy az alapozás a legfontosabb. Az iskola első négy-öt évében mindennél jobban szükséges a türelmes, nagyon mély, ezért lassabb, ám hosszú távon hatékonyabb alapozás. Szilárd alapok nélkül nincsen a 21. században sem működő, jól használható tudás.

–Professzor asszony az MTA Természettudományi Kutatóközpont Agyi Képző Központjában a Neurokognitív Fejlődés Kutatócsoport vezetője. Beszélgetésünk végén szeretném megkérni, mutassa be röviden olvasóinknak, mivel foglalkoznak napjainkban, fő kutatási irányai közül melyek jelenthetnek továbblépést a gyakorlatban?

– Kutatócsoportunk a magasabb szintű megismerő (kognitív) folyamatok agyi módszerekkel feltárható jellemzőit kutatja, ezen belül kiemelten az érés és fejlődés eredményeként bekövetkező változásokat, így a tanítási módszerek rövid és hosszú távú hatásait. Kutatási témáink hangsúlyos területe a nyelvi feldolgozás, főként a beszédjellemzők agyi feldolgozásának fejlődése, a tipikustól való eltérés mintázatai, az olvasás fejlődése és zavarai. Ez szorososan, azt is mondhatnám, elválaszthatatlanul kapcsolódik az olvasás fejlődése területén végzett kutatásainkhoz. Meglepő lehet, de ezzel a kérdéskörrel nagyon kevesen foglalkoznak szisztematikusan, miközben a diszlexiakutatások száma az egész világon igen nagy. Saját diszlexiakutatásaink a magyar nyelven olvasók tekintetében a nemzetközi eredményekkel megegyező, de azoktól nagyon eltérő sajátosságokat is feltártak. Közben sok éven át az volt az egyik legnagyobb problémánk – EU-szintű kutatásainkat is veszélyeztetve –,

Jelenlegi kutatások



hogy nem létezett itthon korszerű, komplex és standardizált, azaz a diagnosztikához alapvetően fontos diszlexiateszt. Ma már van ilyen, ez a számítógépre fejlesztett 3DM-H, amelynek alapjait néhai kollégámmal és barátommal, Leo Blomerttel együtt alakítottuk ki. A teszt korszerűségét, használhatóságát nagyon sok gyakorló szakember is igazolni tudja, sőt a gyógypedagógia két évvel ezelőtt elkészült szakmai protokolljába is bekerült. Most, hogy a köznevelésben a tartalmi kérdések kerültek előtérbe, nagyon bízom benne, hogy az ellátórendszer a termék beszerzésére forrást is biztosít majd, s a szakszolgálatok és szakértői bizottságok hivatalosan és széles körben használhatják. A felvétel a kezdő szakemberek számára sem jelent majd nehézséget, a kiértékelést pedig fiatal kollégám, Tóth Dénes munkájának köszönhetően maga a számítógépes program végzi. A szakértőnek a kapott eredményeket kell önállóan vagy gyakorlott szakember bevonásával értelmeznie, s ennek alapján az érintett gyermek fejlesztési tervét kidolgoznia. Ez nagy előrelépés a standardizált diagnosztikai eljárások hiányától szenvedő hazai rendszerben.

Kutatásainkban – ez bizonyára már az eddigiekből is kiderült – az egyik új szerelem a zene, különösen annak feltárása az agyi válaszok segítségével, hogy miként hatnak az egyes ének-zenei fejlesztő programok a beszéd és az olvasás fejlődésére.

Egyik új kutatási témánk a ritmusnak a beszédben és a zenében betöltött szerepe, agyi feldolgozása. A feltárandó összefüggésekről azt gondoljuk, hogy olyan mélyebb alapfolyamatok megértésében is segítenek bennünket, amelyek különösen fontosak abban az életkorban, amelyben az olvasástaniás történik. Bár a beszéd meghatározó ritmusjellemzőjének, a hangsúllynak a szerepe nyelvészeti szempontból jól ismert, a beszédfejlődés során bekövetkező változásokkal és ezek agyi jellemzőivel nagyon kevesen foglalkoznak. Munkacsoportunk ebben az elsők közé tartozik. Azt látjuk, hogy nemcsak a zene dallama, hanem a ritmusa is erőteljesen hozzájárul a beszéd és rajta keresztül az olvasás fejlődéséhez. Jelenlegi vizsgálatainkban új összefüggést találtunk a ritmus és a beszédhangokkal végzett műveletek fejlődése között. Azt is ki tudtuk mutatni, hogy a hangsúlyszabály agyi feldolgozása már a hat hónapos babáknál igen fejlett, s eredményeinket úgy értelmezzük, hogy ennek alapján emelkednek ki a szavak a babák által hallott beszédanyagból.

Általános, ám fejlődési szempontból nem elhanyagolható a harmadik, igen nagy kutatási tématerületünk sem, amely a végrehajtó funkciók (feladataink tervezése, monitorozása, kontrollja, gátlása) agyi jeleit kutatva keresi, hogy milyen szerepet játszanak e funkciók a megismerő folyamatokban.

Az Agyi Képző Központban azonban az enyém mellett egy másik kutatócsoport is működik, az Agyi Szerkezet és Dinamika Kutatócsoport Vidnyánszky Zoltán vezetésével. A mi módszertani tudásunk alapja az elektrofiziológia, az övék az agyi képzőanyag, amely egyszerre a kutatások módszere és a folyamatban lévő fejlesztések célpontja. A két csoport kutatási témái több ponton találkoznak, legmarkánsabban az olvasási folyamatok és a diszlexia területén. A kutatási témá-

kat természetesen mindig meghatározza, hogy mire tudunk forrást szerezni, hiszen egy akadémiai kutatóintézetben jelentős, időnként pályázóképességünket is meghaladó mértékben kell ezzel foglalkoznunk. Ugyanakkor a kutatás és a gyakorlat együttműködésében szerzett tapasztalataink alapján ma vállalkozni tudnánk egy olyan nagyszabású program vezetésére, amely rendszerében tekintené át az olvasástanítás helyzetét, feltételeit és azt, hogy az olvasás mint technika, illetve a szövegértés mint tudásszerző folyamat miként sajátítható el az iskolában, továbbá hogy a tanári oldalon milyen szakmai felkészültségre van szükség az elsajátíttatásához. Évről évre azt látjuk, hogy az értő olvasás egyre nagyobb probléma. A megoldás azonban nem apró korrekciókat igényel, hanem nagyobb léptékű, rendszerszemléletben feltárt és kialakított programot.

Jövőbeli lehetőségek

Tíz évvel ezelőtt javasoltam, egy „nemzeti olvasási panel” felállítását. Egy ahhoz hasonló, mint amelyet a szövegértés általános szintje miatt aggodó döntéshozók már több országban évekként ezelőtt létrehoztak. Egy ilyen panelben helyet szoktak kapni a legjobb gyakorló szakemberek, az olvasás lényegével mélységében foglalkozó kutatók és a szakpolitikusok. Először ugyanis azt kell feltárni, mégpedig adatok alapján, hogy mi az, amit biztosan tudunk a jó olvasástanulás és szövegértés feltételeiről, módszereiről, és milyen hibákat ismerünk. Kutatást pedig olyan kérdésekre válaszolandó kell végezni, amelyeknek a megoldását nem ismerjük, ezért csak véleményünk van róluk, adataink nincsenek. A sokat emlegetett *Zöld könyv* (Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatásért*. Budapest: Ecostat, 2008 – *A szerk.*) általam írt fejezetében szerepelt már 2008-ban az a javaslat, amely egy nagy léptékű országos program feladatait vázolta. A könyvben leírtak magát a megrendelőt sem érdekelték, s a köznevelés átalakítását kísérő vitákban többnyire csak a szövegkörnyezetből kiemelt fozslányok jelentek meg belőle.

A szakterületek legkiválóbbjai és a szakpolitika együttműködésével olyan változást lehetne elérni, amely radikálisan meg tudná változtatni az olvasástanulás és szövegértés helyzetét. Magyarország az európai élvonalba kerülhetne anélkül, hogy mindig a finnekre kellene kacsingatnunk. Mi ehhez a szakmai tudásunkat tudjuk adni. Nagyszerű csapatunk van, csodálatosan tehetséges fiatal kutatók, az iskolákban tanító, magasan képzett szakemberek dolgoznak velünk. Ők a zálogai egy olyan szakmai program megvalósításának, amely valódi versenyhelyzetbe hozná a világban gyermekeinket, unokáinkat. Ez az, amit vezető kutatóként még meg szeretnék csinálni. Erősen bízom benne, hogy lesz még rá lehetőségem. Erőt ad hozzá már említett, néhai Leo Blomert barátom példája, aki a holland oktatási miniszter tanácsadójaként radikális változásokat ért el az olvasás és szövegértés oktatásában, valamint a diszlexia diagnosztikájában és terápiájában.

Szakterület: kísérleti pszichológia és kognitív idegtudomány

Pszichológusdiploma: Eötvös Loránd Tudományegyetem (1976)

Pályakezdés: Magyar Tudományos Akadémia (MTA) Pszichológiai Intézete (1976–1990) – akusztikus információfeldolgozás állatkísérletes modellezése

Humboldt-ösztöndíj: Münsteri Egyetem (1990–1991) – humán akusztikus emlékezet agyi mágneses aktivitás jellemzőinek kutatása

Laboralapítás, kutatás és kutatásvezetés: MTA Pszichológiai Intézet (1992–2008) – beszédészlelés, matematikai alapképességek, olvasásfejlődés és olvasási zavarok (diszlexia) agyi háttere

Tanszék alapítás: ELTE PPK Pszichológiai Intézet, Kognitív Pszichológiai Tanszék (2005)

Tudományos fokozatok, címek: egyetemi doktor (1981), kandidátus (1992), Széchenyi Professzori Ösztöndíj (1999–2002), habilitáció (2001), MTA doktora (2002), egyetemi tanár (2005)

Akadémiai tagság: Magyar Tudományos Akadémia (2007), Academia Europaea (2013)

Választott akadémiai vezetői megbízatás: főtítkárhelyettes (2008–2014)

Akadémiai bizottsági vezetői feladatok: MTA II. Osztály Pszichológiai Tudományos Bizottság, elnök (2002–2008), Közoktatási Elnöki Bizottság, elnök (2008–)

Egyetemi tanár: ELTE PPK (2014-ig), BME TTK (2014–), Pannon Egyetem MFTK (2015–)

Állami kitüntetés: Köztársasági Érdemrend lovagkeresztje (2003)

Legolvasottabb munkája: *Az olvasó agy* (Budapest: Akadémiai Kiadó, 2006; Akadémiai Nívódíj, 2008)

(<http://www.csepevaleria.hu/>)



Olvasóvá nevelés

„A mesélésnek döntő jelentősége van”

Szöveg: **Gősi Lilla** | Fotó: Lang Róbert

Az olvasóvá nevelést a lehető legkorábban kell elkezdni. Többek között erről, az élményközpontú irodalomoktatásról és a Magyar Olvasástársaság tevékenységéről beszélgettünk **dr. Gombos Péterrel**, a Magyar Olvasástársaság elnökével.



– Kit nevezünk olvasónak?

– Az elmúlt húsz évben az olvasó megnevezést egyre tágabban értjük. Korábban azt tartottuk olvasónak, aki szépirodalmat olvasott, ma már azt is, aki feliratokat böngész, vagy épp a közösségi oldalakat olvasgatja. Eltérhet egymástól a szöveg minősége és az olvasás célja. Érdekes kutatási adat, hogy az olvasás céljától függően az az különböző területei aktivizálódnak.

– Milyen célokat különböztetünk meg?

– A két fő cél az információszerzés és az élményszerzés, de ezen belül széles a skála, vannak árnyalatnyi különbségek. Például információszerzésnél lehet az olvasás vázlatoló, kivonatoló, memorizáló, és nyilván másként szerzünk információt egy szakkönyvből, egy menetrendből, egy térképről vagy egy szórólapról.

– Mikor ajánlott az olvasóvá nevelést elkezdni?

– A gyermek születése előtti kilencedik hónapban, de még jobb, ha már az anya születésénél elkezdődik. A szülői háttér jelentős befolyásoló tényező.

– Melyik életkor a legmeghatározóbb az olvasóvá nevelés szempontjából?

– Amikor ugyanezt a kérdést felteszem a Kaposvári Egyetem pedagógushallgatóinak, mindenkinek a maga szakterülete felé húz a szíve. A tanítók a 6–10, az óvodapedagógusok a 3–6, a csecsemőgondozók a 0–3 éves kort tartják meghatározónak, mi mindenesetre egyre korábbra tesszük a döntő időszakot. Ha az édesanya rendszeresen felolvas a pár hónapos gyermekének, azt a pici megszokja, és kötődni kezd a szöveghez, a felolvasás aktusához. A fontos dolgok nagyon korán eldőlnek. Greg Brooks olvasásszakértő szerint tízéves kor fölött szinte lehetetlen elkezdni az olvasóvá nevelést.

– Melyiket ajánlja inkább: a felolvasott vagy a rögtönzött mesét?

– Mindkét mesélési forma hasznos, egyik sem kaphat kizárólagosságot. A fejből mesélés épp ott épp annak a gyermeknek szól. A mesélő figyelembe veszi a gyermek egyéniségét, sajátosságait; hogy érti-e a mesét; ha elkalandozik. Még ha nem vagyunk is született mesemondók, személyesebb, mint a felolvasás. Sőt, ilyenkor szorosabb kapcsolat alakul ki a mesélő és a hallgató között. A megírt szövegek viszont jobbak komponáltságban, szerkesztettségben, ami szintén hozzájárul a nyelv és a képzelet fejlődéséhez.

– A szakértők szerint szükség van a meséléshez kötődő rítusokra.

– Valóban, a kisgyerek elsősorban nem a mese tartalmát érzékeli. Az fogja meg, ahogy leülünk, ahogy anya kezébe veszi a könyvet, ahogy megváltozik a hangszíne. Máshogy mondunk mesét, mint bármilyen más szöveget: gazdagabb hangkészlettel, nyugodt, lassú tempóban. Kapkodva nem lehet mesélni! Van az egésznek egyfajta ritualitása, amire, ha rá tudunk erősíteni bizonyos külső eszközökkel, könnyebben megteremtjük a kontextust.

– Az olvasóvá nevelésről beszélgettünk, de még csak a mesélésnél tartunk. Ez lenne a dolog gyökere?

– 2012–2013-ban készítettünk egy felmérést, melynek során középiskolásokat kérdeztünk irodalomról, olvasásról. Az eredmények bizonyítják, a mesélésnek döntő jelentősége van. Azok közül a fiatalok közül, akiknek gyermekkorukban rendszeresen meséltek, pontosan kétszer annyi lett a sokat olvasó, és feleannyi az egyáltalán nem olvasó, mint azok közül, akiknek nem meséltek.

- Hogyan lehet mindezt behozni az irodalomórára?

- Most készül szakmai szervezetek bevonásával egy népmese-stratégia, melynek célja, hogy megtaláljuk a népmese és a mesélés helyét az iskolában. A mese után alsó tagozaton sajnos rögtön ifjúsági regényt adunk a gyermekek kezébe, és kimarad a meseregény, holott az kiváló átmeneti műfaj a mesétől a regényig. A gyermeket jobban átvezeti a komolyabb irodalom felé a meseregény, mint mondjuk a *Tüskevár* vagy a *Kincskereső kisködmön*. Felső tagozaton már jöhetnek az ifjúsági regények, de ott is fontos, hogy ne felnőttkönyvekkel folytassuk. A kamaszokkal még nem olvastatnám *A kis herceget*, az egyetemistáimmal foglalkozunk vele. Ekkorra megérnek rá, és élménnyé válik, ám az általános iskolában rendszerint még nem értik. Az a könyv, amit a gyermek túl korán kap a kezébe, nem szerez élményt neki, sőt, nemcsak a könyvtől és a szerzőtől, hanem még az olvasástól is elveheti a kedvét. Azt is problematikusnak látom, hogy az irodalomóra nagy része irodalomtörténettel és elmélettel megy el. Nézzük csak meg a gyerekek füzetét: költők, írók életrajzi adataival van tele. Ez miért lenne élmény a gyerekeknek? Ráadásul számon is kéri az évszámokat, ami sok szempontból lényegtelen információ.

- A kulcsszó tehát az élményszerzés. Alkalmasak erre napjaink kötelező olvasmányai?

- A kortárs irodalmat könnyebben befogadja a gyerek, míg a klasszikusok nagy erénye, hogy kiállták az idő próbáját, nem véletlenül maradtak fenn akár száz évig iskolai olvasmányként. Néha viszont meg kell kérdőjelezni egyes művek létjogosultságát. *A Pál utcai fiúkat* száz éve olvastatjuk, és „működik”, nem tudszíteni az aktualitásából. *A Légy jó mindhalálig* viszont nem gyerekkönyv, nem értik a diákjaink, nagy többségüknek nem jelent élményt. Egy magyartanárnak kell ismernie annyira a tanítványait, hogy tudja, mi való nekik. A kerettanterv alapján alsó tagozaton egyetlen kötelező olvasmány sincs meghatározva, felső tagozaton az *Egri csillagok*, egy szabadon választott Jókai-mű és a *Szent Péter esernyője*. A tanároknak bátrabbnak kell lenniük, és alkalmazkodniuk kell a diákjaik szükségleteihez.

- Ehhez viszont a pedagógusoknak nem árt naprakésznek lenni a kortárs ifjúsági irodalomban.

- Amikor a finnek elindították a nagy oktatási reformjukat, első lépésként megismertették a pedagógusokkal a modern gyermekirodalmi műveket. Magyarországon is létezik már ilyen képzés, és folyamatosan készítünk listákat, továbbképzésen mondjuk el, milyen könyveket ajánlunk életkoronként, nemenként. Bizonyos könyvek egy rövid ideig sok olvasót megmozgatnak, aztán hamar elfelejtik őket, mások generációkon keresztül sem

veszítene népszerűségükből. *A Szent Johanna gimit* százazrek olvasták, óriási siker volt, de nem tudott túlélni egy generációt. *A Harry Pottert* viszont nagyjából a harmadik generáció olvassa.

- Milyen módszerekkel kellene számon kérni a kötelezőket?

- Annál rosszabbat elképzelni sem tudok, mint amikor a tartalomra kérdeznék rá. Azt kell kérdezni, mi a véleményük. Aki nem olvasta, vagy csak a tartalmat olvasta, nem tud véleményt formálni. Egy kulcskérdés, egy probléma kapcsán ösztönözöm őket saját gondolataik megfogalmazására. Színesítésként próbálkozhatunk drámajátékokkal, belehelyezkedhetünk egy-egy alak szerepébe. Eszköz lehet az okostelefon is, már egy nyolcadikos is tud készíteni rövid videót például Nemeček Ernő egy napjáról. Jó ötlet szoborjátékkal megjeleníteni egy pillanatot a regényből, majd lefényképezni a szereplők arckifejezését, testtartását. Nézzük vissza kivetítőn, beszéljünk róla. Ehhez az egész történetet ismerni kell, és így jobban le is lehet kötni a gyerekeket.



- Mit tartson tehát szem előtt a pedagógus?

Egy korábbi szakértői jelentés szerint a diákok „tanulós”, „nem szeretem” tantárgynak gondolták az irodalmat, mert materiálisan mérhető eredményeket követeltek tőlük egy olyan területen, amely valójában a művészetről szól. Ha az élmények eltűnnek az irodalomóráról, és csupán információkat akarunk tanítani, akkor nem sok értelme van az egésznek. Váltogatni kell a munkaformákat. Érdeemes például megnézni a hejőkeresztúri iskola fantasztikus eredményeit, felülmúlják a budapesti átlagot! Remek az általuk alkalmazott módszer, a Komplex Instrukciós Program és a pedagógusok hozzáállása egyaránt. A pedagógusok zseniálisan megmozgatják a gyerekeket, az órákat ők is és a gyerekek is élvezik.

- Mivel foglalkozik a Magyar Olvasástársaság?

- Általánosságban mindennel, ami a magyar olvasáskultúra fejlődésében segíthet. Részt veszünk az európai és a nemzetközi olvasástársaság munkájában, olvasást népszerűsítő kampányokban, szakmai programokat indítunk, konferenciákat szervezünk, így például az országos népmese-konferenciát, amelyet most tervezünk Kárpátaljára is átvinni. A társaság összefogja mindazokat, akik az olvasással foglalkoznak valamilyen szakmai szempontból: valaki az olvasás közbeni szemmozgást vizsgálja, más az olvasás közben végbemenő agyi folyamatokat, a diszlexiát vagy épp az olvasóvá nevelést. Nemsokára 25 évesek leszünk – zajlik az élet a társaság körül.



Emberek írták – embereknek

A kötelező olvasmányok szerepe

Szöveg: **Maczák Ibolya** | Fotó: Szidor N. Gábor

Kellenek-e a kötelező olvasmányok? És ha igen, inkább kortárs szerzők műveit olvassák a diákok, mert közelebb áll hozzájuk ezek világa, vagy éppenséggel régi irodalmat, hogy minél szélesebb körű műveltséget szerezzenek? Kérdéseinkre **Nényei Pál**, a budapesti Piarista Gimnázium magyartanára, *Az irodalom visszavág* című könyv szerzője válaszolt – olykor nemcsak tanárként, hanem íróként és hajdani diákként is. Beszélgetésünk során arra is kitértünk, vannak-e a mai fiatalok számára is fontos kérdések az *Odüsszeiában*, és miért lényegtelen, hogy kardot vagy mobiltelefont tart-e a kezében egy mű főszereplője.



– Szükség van-e kötelező olvasmányokra az ön véleménye szerint?

– Röviden: igen. Szükség van rájuk. És bár nem szeretem egy olvasmány kapcsán a „kötelező” szót, be kell látnunk, hogy bizonyos esetekben nincs más választásunk, mint élni vele. A kötelező olvasmányokat talán azért vezették be, amiért valaha le kellett írni a törvényeket. Az oktatás kénytelen kánont alkotni, és ennek során kötelező olvasmánnyá tenni azokat a jelentős műveket, amelyeket – bár fontosak – a diákok maguktól vélhetően nem olvasnának el.

– Diákjai elégedettek a kötelező olvasmányokkal? Jónak tartják a feladott műveket?

– Van, aki elégedett, és van, aki nem. Én nem sértődöm meg, ha egy diák nyíltan elmondja, hogy nem tetszik neki a feladott kötelező olvasmány. Sőt, elvárom tőle. Ha ugyanis ki tudja fejteni, hogy miért gondolja ezt, már nyert ügyünk van – mindkettőnknek. Én meg elmondom neki, hogy szerintem meg miért jó az illető mű. Így pedig értékes, értelmes párbeszéd alakulhat ki köztünk, nem pedig sértődöttség és dac. Fontos, hogy tanár és diák egyaránt nyitott legyen az efféle párbeszédre. Ha egy diák azt mondja, hogy már az első oldal után letette a kötelező olvasmányt, akkor meg lehet kérdezni tőle, hogy miért tette le, mit talált vagy mit nem talált az első oldalon, és milyen lenne egy olyan első oldal, ami után tovább olvasna egy könyvet. És elmondom neki, hogy én meg miért nem tettem le ugyanazt a könyvet. Az én álláspontom szerint akkor sem óriási a baj, ha az illető azt mondja, hogy nem olvasta el a feladott művet, de látatlanban is borzalmasnak tartja, mert akkor meg arról beszélhetünk, hogy honnan vette az információit – és el is jutunk a pletyka, a szóbeszéd fontosságához.

– Sokan mondják, hogy irodalomból otthon dupla teher nehezedik a diákokra: az órai anyagot is meg kell tanulniuk, és a házi olvasmányokat is el kell olvasniuk...

– Véleményem szerint otthoni feladatként a diákoknak első-sorban olvasniuk kell, esetleg memoritert tanulniuk és egy-egy alkalommal prezentációt vagy egyéb gyakorlati feladatot készíteniük. Nem érzem viszont fontosnak az írói életrajzok és egyéb lexikális adatok otthoni, szövegektől független magolását. Ezeket a saját tanítási gyakorlatomban az órákon, a művek feldolgozása közben rögzítjük. De csak azokat az adatokat, amelyek szükségesek az aktuális mű jobb megértéséhez. A tanulás legfontosabb időszaka szerintem az óra, nem a délutáni szabadidő; az órán kell hatékonynak lennie a tanárnak



és a diáknak egyaránt. Az órai munka fő feladata pedig az, hogy egy-egy szépirodalmi mű feldolgozása kapcsán érvelhessenek, vitatkozhassanak, beszélgethessenek a diákok – és a tanár is. Hogy gondolatok szülessenek. A lexikális adatokra pedig szükség van ehhez – illetve az is fontos hozadéka lehet egy órának, hogy a diákság használatba vegye az éppen e célra készült adattárakat, lexikonokat, segédleteket: nem kell mindent fejben tárolni.

– Van olyan módszere, amit mindenképpen alkalmaz egy-egy kötelező olvasmány feldolgozása során?

– Módszerem nem nagyon van. Kiindulásként igyekszem megfogalmazni azt a problémakört, ami jelen van a műben, és számunkra is fontos lehet. Ha nekikezdünk például az *Odüsszeia* feldolgozásának, először nem azt tartom fontosnak végigbeszélni, hogy mit tudunk a szerzőről, a görögök versformáiról, az ókori görög társadalomról vagy a mitológiai lényekről, hanem azt, hogy mi történik, ha szétesik a család, ha egyedül marad egy feleség, és apa nélkül egy gyerek. Erről pedig általában mindenkinek van véleménye – a görög irodalomtól függetlenül is. Felvetem tehát a problémát, s az ehhez kapcsolódó beszélgetés során tudatosítom a gyerekekben, hogy az *Odüsszeia* erről is szól. Hogy ennek a problémának a végiggondolásában az *Odüsszeia* nagyon sokat segít. Azaz, akinek ez a kérdés fontos, annak érdemes elolvasnia a kötelező olvasmányt, hiszen számos új szemponttal gazdagít, és hozzásegíthet a probléma mélyebb megértéséhez.



– A kötelező olvasmány nyomán tehát olyan problémakört vázol fel, ami az osztályt foglalkoztatja?

– A kiindulási pont mindig a vizsgálandó mű. De személy szerint abból indulok ki, hogy az irodalmi műveket emberek írják, és az osztályban is emberek ülnek. Miért feltételezném azt, hogy a mű írója és olvasója nem érti egymást? Tanárként természetesen segítenem kell őket abban, hogy találkozhassanak. A tanár szerepét nagyon lényegesnek gondolom: ha a tanárnak fontos az illető mű, akkor képes úgy beszélni róla a diákoknak, hogy az nekik is élményt adjon, hogy ők is közelebb kerüljenek hozzá. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy egy magyartanárnak mindenkivel minden kötelező olvasmányt meg kell szerettetnie. Sokkal inkább azt, hogy ha lehetőséget biztosít a diákjainak véleményük kifejtésére, akkor a beszélgetések során a gyerekek is fontos élményeket szerezhetnek a mű olvasása, illetve a beszélgetések során. Lebecsülnék a tanár személyiségét, ha kizárólag Nyilas Misi sokat emlegetett „lúzersége” miatt vennék ki az általános iskolai kötelező olvasmányok közül a



Légy jó mindhalálígot. A kapcsolódó – sokszor a szélesebb nyilvánosság előtt is elhangzó – negatív vélemények gyakran nem az irodalomtanítás lényegét érintik. Sokkal inkább az derül ki belőlük, hogy a megszólalónak milyen egyéni problémái vannak, illetve milyen rossz élmények érték a középiskolában.

– Megkönnyítik-e a kötelező olvasmányok feldolgozását a rövidített kiadások, átiratok?

– Semmi problémám nincs például *A kőszívű ember fiai* átdolgozásával – de tisztában kell lennünk azzal, hogy az már nem Jókai, hanem az átdolgozó munkája. Az már egy másik mű. A szépirodalmi szövegek – tetszik, vagy sem – leírt, „lezárt” műalkotások. Természetesen lehet adaptálni vagy újragondolni őket, de az ilyen módon létrejött, új alkotások nem helyettesíthetik az eredeti műveket. Lehet tanítani őket, de nem úgy, mint pl. Jókai regényét. Ha a rövidítést úgy értelmezzük, hogy egy adott órán egy mű tudatosan kiválasztott részletével foglalkozunk, akkor jó gyakorlatnak tartom. De felháborít, ha a magyar fakultációra nem tudom bevinni például a *Szigeti veszedelem* teljes kiadását, mert egy szerkesztő – általam ismeretlen szempontok alapján – lerövidítette a középiskolások számára készült kiadást. (Ilyenkor rendszerint épp azok a részek hiányoznak a „kíméletes” szerkesztő jóvoltából, amelyekre a legnagyobb szükségünk lenne a műelemzéshez.) Nem értem, miért félünk a kötelező olvasmányoktól csak azért, mert erőfeszítést igényelnek tőlünk... Miért probléma az, hogy egy mű hosszú, és meg kell vele küzdeni? Hiszen akár ez is lehet benne szép... Az erőfeszítés nem rossz dolog. Természetesen itt is szükség van rá, hogy cukorkát kínáljunk a „keserű” pirula mellé. De a „cukrot” ez esetben nem egy rövidített, csonkított vagy átírt szövegnek kellene jelentenie, hanem a tanár személyiségének és aktivitásának.



– Van-e jelentősége nyelvészeti szempontból a régiesebb nyelven íródott, ma már sokszor nehezen érthető kötelező olvasmányok tanításának?

– Mindenképpen. A nyelvújítás korában, a jottista-ipszilonista vita idején győzött a szóelemzés elve – s ez nagyban segíti nyelvünk tudatos használatát. Ezt a nyelvi tudatosságot erősítjük a régi szövegek elemzésével, ami nagyszerűen összekapcsolható a régi korok irodalmának tanításával – s az ehhez kapcsolódó kötelező olvasmányokkal. Történetesen éppen most olvassuk a *Szigeti veszedelmet* sorra 11. osztályos tanulókkal a budapesti Piarista Gimnáziumban. Szerencsés helyzetben vagyunk: könyvtárunk lehetőséget ad arra, hogy az egyes szavakat, kifejezéseket korabeli szótárak segítségével értelmezzük, „fordítsuk le”. Rendkívül izgalmas feladat!



– Időrendi sorrendben haladjunk a kötelező olvasmányokkal, vagy előbb a kortárs művekkel próbáljuk meg vonzóbbá tenni az olvasást?

– Nekem semmi problémám nincs a kronologikus tanítással, hiszen az idő előrehaladtával egyre nagyobb a tudásunk, egyre több ismerettel rendelkezünk, s az időrend jó rendezőelvként is működhet. A megértést illetően pedig úgy gondolom, hogy néha sokkal könnyebb megérteni például Homéroszt, mint egy-egy kortárs szerző művét.

A kortárs posztmodern irodalom művelői egyébként is gyakran emelnek be műveikbe vendégszövegeket akár a régiségből is. Összességében úgy látom, hogy a diákoknak inkább segít, ha időrendben haladunk a kötelező olvasmányokkal, de közben folyamatosan találkozási pontokat keresünk a kortárs művészettel. Elég gyakran szoktam utalni kortárs szerzőkre egy-egy klasszikus mű kapcsán is.

– Bizonyos vélemények szerint éppenséggel csak kortárs műveket kellene tanítani...

– Nem gondolom, hogy egy régen élt ember és egy mai ember ne értené meg egymást. És mivel például Zrínyi Miklós éppúgy ember volt, mint egy mai, 21. századi diák, a *Szigeti veszedelemben* felvetett problémák éppúgy lehetnek az ő problémái is. Egy tanár képes bármilyen régi, bármilyen nehezen érthető mű megismertetésére és megszerettetésére. Sajnos az irodalmi művek tekintetében a „kortárs-kérdést” sokan azonosítják a mű díszleteivel és kellékeivel. Véleményem szerint viszont másodlagos kérdés, hogy egy kötelező olvasmány szereplőjének kard van-e a kezében, vagy mobiltelefon. Lehet, hogy Zrínyivel első látásra nehezebben azonosulnak a mai fiatalok, de minimális tanári segítséggel áthidalhatónak érzem ezt a szakadékot.

– Mi a fontosabb a kötelező olvasmányok kiadása során? Az öröme vagy az, hogy megismerkedjenek a diákok kulturális hagyományainkkal?

– Az irodalmi művek olvasásával megszülető örömet tanulni kell. Épp ezért érzem problémásnak, ha az irodalmi művektől elsősorban csak élvezetet várunk. Amikor a kisiskolások olvasni tanulnak, az sem szerez azonnal örömet. Így van ez a középiskolásokkal is, amikor olvasnak. De ettől szerintem nem kell megijedni. A hegymászás sem könnyű, aztán mégis milyen csodálatos megérkezni a csúcsra.

A kulturális hagyományainkkal való megismerkedés is fontos, de nem elsődleges cél. Az elsődleges cél az, hogy a diákok megtanuljanak olvasni. Hogy szívesen foglalkozzanak irodalmi művekkel.

Az irodalommal való foglalkozás öröme közben pedig – szinte észrevétlenül – megszületik az általános műveltség, úgy, ahogy a mobiltelefon nyomkodókban a telefonjukhoz kapcsolódó tudás az applikációkról, szoftververziókról stb. Ha valaki beleszeret például Janus Pannónius verseibe, nem hiszem, hogy annak tanítanom kellene, hogy mikor élt, kik voltak a szülei, mi az az epigramma, és ki volt Martialis. És van még egy fontos dolog, ami



jóval túlmutat az általános műveltség és az öröme kérdésén: mivel a jó költők és a jó írók mindig a diákokat is érdeklő kérdésekkel foglalkoznak a műveikben, ezeket olvasva úgy érezhetik, hogy nincsenek egyedül a problémáikkal. A kötelező olvasmányok, de inkább az irodalomtanítás legfontosabb hozadékának azt érzem, hogy gondolkodásra serkenti a diákokat. A jó irodalomóra arra kényszerít minden résztvevőt, hogy szembesüljön önmagával. És hiába kötelező egy olvasmány, ha az annak kapcsán felvetett kérdés megvitatása során önmagunkkal találkozhatunk, kialakíthatjuk saját véleményünket, és felismerhetjük, hogy ebben a találkozásban legfontosabb társunk lehet az irodalom; mert akkor már mindegy, mi kötelező, és mi nem. Ha hozzákényszerítenek álmaim nőjéhez, akivel különben is első látásra egymásba szerettünk volna, vele a kötelező házasság ugyanolyan boldog lehet, mint bármelyik, ami szabadon kötött. Az olvasás során fantasztikus dolgok derülnek ki az életről. Még akkor is, ha épp kötelezően kell olvasnunk.

Nemzetközi kitekintés

Felmérések, jó gyakorlatok, jövőkép

Szöveg: **Maczák Ibolya** | Fotó: Nagy Gábor

Valóban rosszabb a magyar gyerekek szövegértése, mint más országokban? Mit tehetünk a javulás érdekében? Mire vonatkoznak a PISA-adatok? A témáról **Halász Gábor** egyetemi tanárt, az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet tudományos tanácsadóját kérdeztük.



– **Melyek az olvasással és szövegértéssel kapcsolatos legfontosabb felmérések? Mire és hogyan használják ezeket?**

– A Szegedi Tudományegyetem által kifejlesztett **DIFER** (Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer) az eredményes iskola-kezdés előfeltételét képező elemi képességeket vizsgálja. Lehetővé teszi, hogy megtalálják a problémával küzdő gyerekeket, rámutat a szükséges tennivalókra és a fejlesztés lehetőségeire is. Az **országos kompetenciamérés** a 6., 8. és 10. évfolyamos tanulók teljes körében méri fel azt, hogy milyen mértékben képesek alkalmazni a gyerekek szövegértési képességeiket és matematikai eszköztudásukat. A nemzetközi oktatásügy egyik legfontosabb szereplője, az OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) által kidolgozott, tanulói teljesítmények értékelésére szolgáló nemzetközi program, a **PISA** (Programme for International Student Assessment) háromévenként azt vizsgálja, hogy az iskolakötelezettség végéhez közelítő (15 éves) tanulók milyen mértékben szerezték meg azt a tudást és azokat a képességeket, amelyek feltétlenül szükségesek ahhoz, hogy eredményesen kapcsolódhassanak be a társadalom életébe. (Először 2000-ben készült ilyen felmérés.) A kutatás az olvasási, a matematikai és a (természet)tudományos képességekre irányul. Természetesen nem csak ezek a vizsgálatok lehetnek hasznosak az olvasás-tanulás és szövegértés területén, érdemes megvizsgálni más tantárgyakhoz kapcsolódó mérési eredményeket is. Az IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) szervezésében végzett **TIMSS-vizsgálatok** (Trends in International Mathematics and Science Study) négyévente követik egymást. Fő céljuk a 4. és 8. évfolyamos tanulók teljesítményének vizsgálata a matematika és a természettudományok területén. Ez utóbbi felmérés eredménye és a PISA-adatok összefüggéseinek vizsgálata árnyaltabb képet adhat az egyes országok tanulójának teljesítményéről.

– **Mit jelent ez Magyarországra vonatkozóan?**

– Az első nemzetközi tanulói teljesítménymérési adatok megjelenése, vagyis az 1970-es évek óta tudjuk, hogy nagy különbség van Magyarországon a tanulók olvasási-szövegértési és matematikai-természettudományos képességei között. Sajnos az előbbieket tekintetében gyengébb a teljesítményünk. A PISA által végzett vizsgálatok is ezt igazolják. Adataink szerint a matematikai-természettudományos tárgyakból Magyarország eredményei az elmúlt másfél évtizedben az OECD-átlag körül voltak, az olvasásteljesítmény tekintetében pedig alatta. Ez mindenképpen odafigyelést, beavatkozást igényel.



DIFER

Országos kompetenciamérés

TIMSS-vizsgálatok

PISA



– Milyen lépéseket tett Magyarország a javulás érdekében?

– Az egyik leggyakrabban használt eszköz az olvasási teljesítmények rendszeres mérése és az eredmények alapján visszajelzés az iskoláknak, a pedagógusoknak és a szülőknek. Ez lényegében megfelel a mi országos kompetenciamérésünknek. A jogszabály úgy fogalmaz, hogy azoknak az iskoláknak, amelyek a kompetenciaméréseken tartósan rossz eredményt érnek el, intézkedési tervet kell készíteniük. Ezzel a megközelítéssel – amint az angolok példája is mutatja – csak egy bizonyos pontig érhető el javulás, azon túl már nem, és a fejlődés megtörik. Ebben az esetben már nem elegendő az országos szintű sztenderd eszközök alkalmazása, s ekkor át kell térni arra, hogy az iskolában dolgozó pedagógusok önállóan diagnosztizálják az olvasással kapcsolatos problémákat, és egyénre szabottan segítsék a gyerekeket. Igazán komoly változás csak akkor várható, ha egy oktatási rendszer képes felvállalni, hogy kivétel nélkül minden egyes tanulóra odafigyel.

– Hogyan valósítható meg ez az elképzelés?

– Hollandiában magam láttam azt, hogy a pedagógus egy számítógépes rendszer segítségével a saját iskolájában „diszpécserként” menedzselte ezt a folyamatot: vagyis az iskolaszintű rendszeren keresztül pontosan követhette az egyes tanulók eredményeit – sőt azok változásait is. Szerencsére nálunk is egyre jellemzőbbé válik a mérési eredmények tudatos használata, s kompetenciamérésünk is lehetővé teszi a tanulói szintű elemzést. Hadd tegyem hozzá, hogy az elmúlt huszonöt év alatt komoly mérési kultúra alakult ki nálunk: számos esetben a hazai iskolák saját maguk is végeznek felméréseket, sok helyen külön felelőse is van az egyes intézményekben.

– Milyen típusú beavatkozásra lenne szükség a továbbiakban?

– Az biztos, hogy egyetlen központi intézkedéstől nem várható komoly változás. Természetesen alapvető jelentősége van e tekintetben a kormányzati és szakpolitikai tevékenységnek – de legalább ennyire a pedagógusok motiváltságának és az intézményi vezetők aktivitásának is. Fel kell hívnom azonban a figyelmet arra, hogy számos olyan párhuzamos beavatkozásra van szükség, melyek egy része tanórától, sőt akár iskolától is független tényezőkhöz kapcsolódik. Fontos például, hogy ne csak kiemelten a gyerekek, hanem a szülők, illetve a családok is szerepet kapjanak e téren. Ebből adódóan a hosszú távú intézkedéseknek számos irányuk lehet. Általánosságban azt lehet mondani, hogy a szövegértési problémák orvoslására a leghatékonyabbnak az tűnik, ha megvizsgáljuk más, ebben sikeres országok tapasztalatait.

– Mit tettek azokban az országokban, ahol előrelépés történt e téren?

– Sok ország az elmúlt tíz-tizenöt évben komoly fejlesztést – számos szakpolitikai lépést – tett ezen a téren. Olvasási-képességfejlesztési stratégiákat dolgoztak ki,

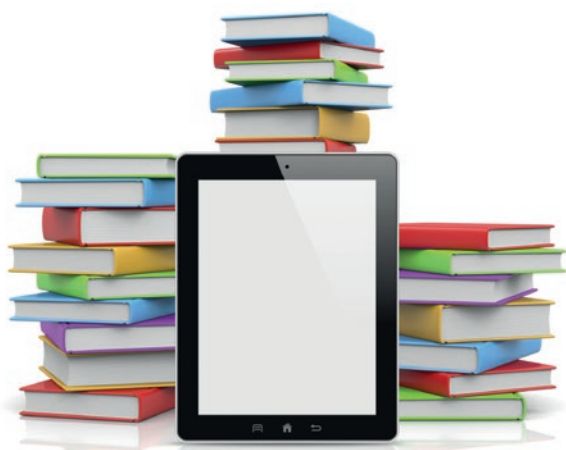
ezeket meg is valósították, és kutatások sokaságával kísérték. Ezért sokat tudunk arról, hogy melyek a sikeres beavatkozások elemei, és hogy ezek hogyan hatnak a későbbiekben. A sikeres országok a problémamegoldásra komplex eszközeget alkalmaztak, és az olvasási-szövegalkotási képességek fejlesztése végigkíséri a gyerekek iskolai pályafutását. Vagyis nem csak az első osztályokban kiemelt feladat ez és nem kizárólag az olvasás és a szövegalkotás elsajátítására szolgáló órákon. Akár a 9–10. évfolyamon is komolyan odafigyelnek erre, s a történelem- vagy a matematikatanárok felelősségének is tekintik az olvasás- és szövegértés fejlesztését. Ezekben az országokban tehát legalább olyan fontos stratégiai feladatnak tartják az olvasási képességek nyomom követését, korrigálását és fejlesztését, mint az esélyegyenlőséggel kapcsolatos lépéseket. Kiemelendő e téren Finnország: az olvasástanításban és szövegértésben elért jó teljesítményét az is magyarázza, hogy tudatosan azonosítják a felmerülő problémákat, s teammunka keretében rendszeres esetmegbeszélést tartanak a gyakran a sajátos nevelési igényű gyerekek oktatásában is képzett pedagógusok.

– Vannak-e jó példák nálunk is?

– Számos ilyen innovációs kezdeményezésről tudunk, fontos lenne ezek összegyűjtése, elemzése és nyilvánossá tétele. Két jó példát említek. Az egyik általános iskolában a gyerekek párban olvasnak, még hozzá úgy, hogy mondatonként felváltva olvassák fel a szöveget, majd ennek végeztével el kell mesélniük a tartalmát. Ezt csak akkor tudják megtenni, ha komolyan odafigyelnek az olvasásra a nehezített körülmények ellenére is. Mászol egy tanítónő kézzel mutatott jelekkel, azaz motorikus elemmel kiegészítve tanította – igen eredményesen – olvasni a gyerekeket. Fontos megemlíteni azt is, hogy nálunk is vannak olyan szervezetek, amelyek nem is feltétlenül iskolákhoz kötődnek, hanem inkább közművelődési hatásuk van. Ilyen – nemzetközi szinten is beágyazott – szervezet a Magyar Olvasástársaság. Fontosak azok a nemzetközi, szakpolitikai kezdeményezések is, amelyekben szintén aktívan részt veszünk: az OFI-n keresztül Magyarország is bekapcsolódott az Európai Unió szakpolitikai hálózatába. Ennek köszönhetően az olvasás- és írástudás fejlesztése érdekében létrehozott nemzetközi együttműködés, az ELINET (European Literacy Policy Network, az Anyanyelvi Műveltség Fejlesztésének Európai Hálózata) 2015 tavaszán Budapesten tartotta második konferenciáját.

– Bizhatunk tehát szövegértési eredményeink javulásában?

– Számos ország látványos eredményei igazolják, hogy javulhat az olvasástanítás és a szövegértés helyzete, ha a kérdéskör igazi prioritássá válik, koherens szakpolitikai stratégiát alakítanak ki, és az eszközöket is hozzárendelik. Megfelelő politikai akarat és elhatározás esetén tehát komoly változások érhetők el e téren.



Regények papírról, hírek a netről

Gyerekeket kérdeztünk olvasási szokásaikról

Szöveg: Rimányi Zita

A mai fiatalok olvasási szokásait, úgy tűnik, érdekes kettősség jellemzi: a hírekről elsősorban az internetes oldalakon keresztül tájékozódnak, viszont szépirodalmat a többségük továbbra is nyomtatott könyv alakban szeret olvasni. A termékleírásokat és tájékoztatókat nem mindig olvassák végig, és gyakran nem is értik meg teljesen.

Olvasás a buszon

Tóth Szabina, a szolnoki Széchenyi István Gimnázium diákja busszal jár iskolába, emiatt korán kel, és későn ér haza. Viszont az utazással töltött idő alatt, valamint hétvégeként is sokat olvas.

Mivel a tanulás mellett nincs sok szabadideje, előnyben részesíti a rövidebb novellákat, drámákat. Hosszabb terjedelmű műveket inkább nyáron szokott a kezébe venni. Mindezeket nyomtatott változatban olvassa, az e-könyveket nem szereti.

Hírlapokat, napilapokat, más újságokat nem forgat, a mindennapokat érintő témákban főleg hallomásból szerez információkat. Néha viszont az internetes

hírportálokról tájékozódik – ilyenkor igyekszik az adott témáról, az aktuális hírről több cikket is elolvasni, hogy megfelelően tájékozott legyen, bár erre ritkán van ideje. Az interneten főleg olyan oldalakat látogat, amelyek tartalma kiegészíti az iskolában szerzett ismereteit, kikapcsolódásképpen pedig érdekes cikkeket, olykor dalszövegeket olvas.

A műszaki termékekhez adott tájékoztatókat, használati utasításokat mindig alaposan elolvassa, de gyakran tartalmaznak számára ismeretlen szavakat. A beteg-tájékoztatókból egyedül a mellékhatásokról szóló részt szokta elolvasni, inkább arra figyel, amit az orvos vagy a patikus mond el. Az élelmiszereken található feliratokat mindig átnézi, mert érdekli, hogy az adott termék honnan származik, milyen hozzávalókból áll, miket tartalmaz. A jogi tájékoztatókat nem mindig érti, mert ezek nyelvvezete szerinte általában nagyon bonyolult, és sok idegen szót tartalmaznak. „A hangoskönyvek szerintem hasznosak, és kellemes szórakozást jelenthetnek, de ami engem érdekel, amit feltétlenül szeretnék elolvasni, azt még nem jelentették meg ilyen formában” – mondta el Szabina.



A történelemtől a krimikig

„Szeretem a történelmi könyveket és regényeket, a drámákat, a fantasyt, a horrorokat, thrillereket és a detektívregényeket is. Igazából mindent, csak a romantikus és az akciódús műveket nem. Ha megtehetem, meg is veszem azt a kötetet, ami felkeltette az érdeklődésemet, de általában a könyvtárból szoktam kikölcsönözni, vagy letöltöm az internetről” – mondta el **Loj Veronika**, az Egri Szakképzési Centrum Kereskedelmi, Mezőgazdasági és Vendéglátóipari Szakközépiskolája, Szakiskolája és Kollégiuma tanulója.

Az interneten jellemzően különböző híroldalakat böngész, így tájékozódik a világ eseményeiről, illetve főként történelemmel foglalkozó írásokat olvas. Ha új, számára ismeretlen témét vesz, akkor igyekszik alaposan átolvasni a termékleírását. „Bár a műszaki kifejezésekkel kicsit bajban vagyok, a barátaim ilyenkor általában segítenek, elmagyarázzák az adott szövegrészletet. Így szokott ez lenni az élelmiszerek, gyógyszerek leírásai esetében is

– fogalmazott a diáklány. – Hangoskönyvet hallgattam kiskoromban. Volt, amelyik tetszett, és volt, amelyik egyáltalán nem. Ez a tartalomtól, az előadásmódtól is függött. Ha nem volt elég lendületes a történet, akkor hajlamos voltam elaludni rajta.”





Tudományt csak érthetően

„Legjobban könyveket szeretek olvasni, nyomtatott könyveket, amiket a kezembe tudok venni. A hangoskönyvek nem igazán ragadtak meg. Viszont tág az érdeklődési köröm, mindig másféle műfajú írás tetszik meg, igyekszem változatosan összeválogatni az olvasnivalómat. Ha édesanyám vásárol újságot, például magazint, napilapot, akkor azt is szívesen végiglapozom, több cikket is elolvasok belőlük” – mondta el

lapunknak **Szörényi Fruzsina**, a keszthelyi Vajda János Gimnázium tanulója.



Az interneten főképpen a közösségi oldalakon ajánlott témáknak olvas utána bővebben. Ha egy-egy poszt felkelti az érdeklődését, akkor azzal kapcsolatosan több mindenre rákeres, utána néz több weblapon is, hogy ne csak egy szempontból szerezzon róla információkat. A népszerű slágerek, a kedvenc dalai szövegét is mindig elolvasa a világhálón.

Tudományos cikkeket is szokott olvasni, de csak akkor, ha azok számára is érthetően fogalmazták meg őket, akik nem azzal a tudományterülettel foglalkoznak.

„Az internetes hírportálokat nem követem. Ha a világban történekről szeretnék értesülni, akkor bekapcsolom a tévét vagy a rádiót. Vagy gyakran a szüleimtől, a barátaimtól tudom meg az aktuális híreket” – állítja Fruzsina. A műszaki termékek leírását csak abban az esetben olvassa el, ha egyébként nem tudja, pontosan hogyan működik az illető eszköz. A garanciával kapcsolatos papírokat csak átfutja, a lényeget, úgy véli, így is megérti. Az élelmiszereken lévő címkéket, a gyógyszerek leírását ritkán olvassa el, utóbbiakra vonatkozóan általában az orvosától vagy a gyógyszerésztől kapja meg a szükséges információkat.

Könnyebben elképzelhető történetek

Miklós Alexandra mindig végigolvassa az élelmiszerek címkéit, összetételét, már csak szakmai érdeklődése miatt is, hiszen a szombathelyi Élelmiszeripari és Földmérési Szakképző Iskolába jár. Rendszerint a műszaki termékeken található szövegeket is elolvasa, sőt meg is érti. „Elsősorban magam miatt olvasom el ezeket a leírásokat, mert ezeknek köszönhetően tudom meg, hogyan lehet helyesen használni a termékeket. Ha új gyógyszert ír fel az orvos, annak szintén végigfutom a leírását” – fogalmazott a diáklány. Egészen kicsi volt még, amikor az édesanyja megszerette vele a betűk világát. Azóta nincs olyan nap, hogy ne olvassa szépirodalmat nyomtatott vagy elektronikus formában. Egyszer nekiállt, hogy meghallgasson egy hangoskönyvet is, de nem jutott a végére, mert ilyen formában nem tudta lekötni a figyelmét. Jobban szereti a nyomtatott könyveket, azokat olvasva jobban el tudja képzelni a történetet. Elsősorban a tinédzser korosztályt megcélzó regények érdeklik, emellett szereti a fantasyt és a „young adult” könyveket, de más műfajok irányába is nyitott, ha valaki ajánlja őket. Az internetes böngészője könyvjelzői közt többnyire fanfiction és hasonló témájú blogok vannak elmentve, de többször keresett már rá dalszövegekre is. Amikor tanul, szeret az adott tananyagról minél több forrásból tájékozódni, ezért több internetes cikket is elolvas a témában. Ha a világ eseményeiről kíván tájékozódni, az okostelefonján azt az alapalkalmazást használja, amely az aktuális időjárás mellett mindig mutatja a friss híreket is. Emellett főként regionális híreket közlő internetes oldalakról tájékozódik, és ha alkalma adódik rá, szívesen kézbe veszi a helyi napilapot, a *Vas Népét* is.



Tegyük életszerűvé a matematikát!

Hogyan segítsük a szöveges feladatok megértését

Figyelmetlenek vagyunk, időhiány miatt felületesen olvassuk el a feladatot, ha nem ismerjük a matematikai alapfogalmakat, akkor a szöveget sem értjük meg. Ilyen és ehhez hasonló válaszokat adtak a diákok **Számadóné Békéssy Szilvia** osztályfőnöki órán végzett gyors felmérésére, amelyben arra volt kíváncsi, mi okozza a diákoknak a legtöbb nehézséget a szöveges feladatok megoldásában. A budapesti Veres Péter Gimnázium matematika szakos tanárával az iskolapadba ültünk le beszélgetni.

Szöveg: **Stöckert-Kozák Annamária** | Fotó: Szidor N. Gábor



Egy autósnak 5 óra alatt kellett megtennie egy 400 km-es útszakaszt, de 2 óra után megállt pihenni, majd az út hátralévő részét 20 km/h-val nagyobb sebességgel tette meg, hogy behozza a lemaradást. Az autós mindkét útszakaszon egyenletes sebességgel haladt. Mekkora volt az első útszakaszon a sebessége, ha 0,5 órát töltött pihenéssel? Legfeljebb mennyi időt pihenhetett, ha maximum 100 km/h lehet az első útszakaszon a sebessége?

– Véleménye szerint mi áll a diákok romló szövegértésének hátterében?

– Kollégáimmal sokat beszélgettünk arról, hogy a diákoknál mi jelentheti a problémát a matematikai szöveges feladatok megoldásakor. Több okot is találtunk. Leggyakoribb valóban a figyelmetlenségből történő félreolvasás, ami visszavezethető azokra a hatásokra, melyekben most élünk. Felgyorsult világunk azt közvetíti, hogy mindent azonnal megkaphatunk. A gyerekek ezt természetesnek vélik. Talán csak nekünk fájdalmas az, hogy ők pár szavas mondatokban kommunikálnak. Nem csoda hát, ha nincs türelmük a hosszabb szövegeket figyelmesen végigolvasni. A sikerre is azonnal vágyunk, ha ez elmarad, feladják a küzdelmet, még a példát is előbb gondolják rossznak vagy hibásnak, mint hogy tovább keressék a feladat megoldását. Időközben megváltozott a központi mérések feladatainak jellege is. Az érettségien például gyakoribbak lettek az életszerű helyzetbe fogalmazott matematikai feladatok. Az ilyen, hosszabb szövegek környezetbe ágyazott feladatokhoz még nincsenek hozzászokva a gyerekek. Hasznos lenne talán egy digitális példatár, amelyből a pedagógusok tetszés szerint válogathatnának. Mindezzel együtt én nem látom olyan aggasztónak a helyzetet. Igaz, kivételezett helyzetben vagyok, mert pályakezdő korom óta a Veres Péter Gimnáziumban tanítok, ahova kétségtelenül jó képességű gyerekek járnak, akik kiemelkedő teljesítményt nyújtanak még a matematikaversenyeken is.





– A PISA-felmérés mégis azt mutatja, hogy a magyar diákoknak problémát okoz a szöveges feladatok megértése.

– Az iskolában végzett felmérések névtelenek. Kérdés, hogy egy következménymentes helyzetben, tehát egy sem visszaigazolást, sem jegyet nem adó felmérés során mennyire koncentrálnak a diákok. Erről is megkérdeztem őket. Azt válaszolták, hogy ha névtelenül kell megoldaniuk valamit, 75-80 százalékos intenzitással dolgoznak, ha viszont a nevüket is adják hozzá, akkor 90 százalék fölöttivel. Az is felmerül, tudunk-e olyan feltételeket teremteni méréskor, hogy a gyerekek motiváltak legyenek. Azt vallom, hogy aki tanítani szeretne, annak képesnek kell lennie a személyiségével arra ösztönözni a gyerekeket, hogy koncentrálnak, figyeljenek és dolgozzanak. Úgy érzem, a gyerekek ma elsősorban nem maguknak, még csak nem is a szüleiknek, hanem a tanáruknak tanulnak. Nagyban függ tehát a pedagógustól, hogy egy diák teljesen érdektelen egy adott tárgyval kapcsolatban, vagy képes a legtöbbet kihozni magából. A tanár egész személyiségével oktat, ehhez pedig szeretnie kell a gyerekeket, azt, amit csinál, és önmagát is. Hogy milyen taneszközöket használunk, az ehhez képest szinte másodlagos. Ha a gyerekek egy feladatot megértenek, akkor már a többit is meg fogják érteni. A kérdés tehát az, hogy azt az egyet hogy értsék meg. Úgy vélem, nem unalomig gyakorolni kell a feladatokat, hanem a megoldásokhoz vezető útkereséseket kell megmutatni a diákoknak, hogy egy ismeretlen szövegezésű feladattal is képesek legyenek bármikor bármilyen helyzetben sikeresen megküzdeni.

– A diákok a figyelmetlen olvasás mellett a kevés időt említették még mint problémát. Mi az a „szintidő”, ami elég lenne ahhoz, hogy sikeresen megoldják a feladatokat?

– Ez változó. Más időegység alatt végeznek a feladatokkal azok, akik középszinten fognak érettségizni, mint akik emelt szinten, és tőlük is gyorsabbak azok, akik versenyeken is indulnak. Megint tetten érhető, hogy a módszertan talán a legfontosabb. Abban az értelemben, hogy a gyerekeket egymás segítésére is kell nevelni. Az órai munkához tehát az is hozzátartozik, hogy türelmesen várják meg egymást, továbbá senki ne lassítsa szándékosan az óra menetét. Emellett a diákjaimmal együtt vallom, hogy meg kell tanulni a matematikai szakszavakat, a matematika jelrendszerét. Ha biztonsággal kezelik a gyerekek a rövid, sémákra épülő feladatokat, akkor egy hosszabb szövegezésű, netán bonyolultabb megfogalmazású feladatot is képesek lesznek felépíteni, megérteni, megoldani.

– Milyen módszert tart célravezetőnek?

– Diákjaim nagyon szeretik, ha „gyakorlatiasítom”, mesébe vagy hozzájuk közel álló hétköznapi történetbe ültetem át a megoldandó feladatot. Hangsúlyozni szoktam, hogy éppoly fontos a matematika pontos jelöléseinek, fogalmainak megtanulása, mint az autódvezetőknek a közúti jelzőtáblák ismerete. Emellett folyamatosan és mindent rajzolok, ami a feladat megértését segítheti. Például klasszikus matematikai feladat,

amikor adott a sík egy egyenese, és az egyenes egyik oldalán a síknak két pontja. Az egyik pontból a másikba szeretnénk eljutni az egyenes érintésével úgy, hogy az összhosszuk a lehető legrövidebb legyen. Hol van az egyenesen a keresett pont? Számítalan lehetőséget kínál e feladat arra, hogy életünkhöz közelívé tegyük a kérdést. Én ezt így „fordítom le” nekik: két település polgármestere szeretne egyezsége jutni abban, hogy hova építsenek a közeli eső autópályához lehajtót, ha azt kívánjuk, hogy onnét mindkét település egyenes úton elérhető legyen, és összességében a legrövidebb két útszakaszt kelljen megépíteni. Azt, hogy két egymást kívülről érintő kör középpontja és érintési pontja egy egyenesen van, sokkal könnyebben megértik és megjegyzik, ha a feladat során hőemberré „varázsolom” a köröket. A gyerekek a legnehezebb feladatokat is megoldják, ha azokat számukra megfogható, könnyen elképzelhető történetbe ágyazzuk.

– A matematikai alapfogalmak stabil készletének el-sajátításában miként tud a diákok segítségére lenni?

– Az alapfogalmakat, alapl műveleteket teljes igényességgel igyekszem felépíteni, mindenkor használom a matematika szakkifejezéseit. Ezek megtanulása nagyon fontos, ezekből feleltetek. Számonkérések mindig vannak, hisz ezen ismeretek nélkül nem lehetne építkezni. Amint feladatba kerül a művelet, a tétel, igyekszem történetbe foglalni. Tanítás során folyamatosan visszacsatolok, hogy egy megoldás milyen egységekből tevődik össze. Ezért is jók a rajzok, hiszen ezek emlékeivel diákjaimban könnyebben felidézhetővé válnak a korábban tanultak. Arra tanítom őket, hogy minden feladatot próbáljanak lebontani elemi egységekre, és azokból építkezzenek, lehetőleg keveset gondolkozzanak képletekben.

– Mekkora súllyal esik latba a tanulásban a tanóra, az ott elhangzottak?

– Igyekszem az órán megtanítani mindent, de van, akinek több gyakorlásra van szüksége. Úgy vélem, ha egy diák figyel a pedagógusra, akkor mindent megérthet. Ha mégsem, legyen bátorsága kérdezni. Otthon már csak a begyakorló házi feladatot kell megírni. A gyerekeket ahhoz kell hozzásegíteni, hogy önmagukon erőt véve tegyék meg az első lépést: figyeljenek oda a tanárra. Itt megint meghatározó a pedagógus személyisége. A tanárnak fenn kell tudnia tartani a diákok érdeklődését, ami nem könnyű feladat. Az sem mindegy, mit hall otthon a gyerek az adott tárgy szükségeséről. A szülők azzal is segíthetnek, ha jól választanak gyermekeiknek játékokat. Szerencsés lehet, ha korán ajándékoznak nekik logikai játékokat. Nagyon hasznosnak tartom a könnyen elérhető sudoku vagy logigrafika rejtvények megoldásának megtanítását már kisiskolás korban. A feladvány megoldása türelmet, kitartást igényel, fejleszti a kreativitást. E játékok ismeretére támaszkodva meg tudom értetni a gyerekekkel, hogy egy matematikafeladat kapcsán sem a végeredményt kívánjuk azonnal megkapni, hanem az odavezető utat keressük, hisz az lesz számunkra a fontos. Arra van leginkább szükségünk, hogy a gyerekek merjenek bátran hozzákezdeni egy feladat megoldásához.

– Sok diák szinte fél a matematikától. Hogyan lehet ezt feloldani bennük?

– Játszva és könnyedén igyekszem tanítani, hogy óráimon ne legyen jelen a stressz, a félelem. A diákok kíváncsian ülnek be egy órára, hogy ma mi fog történni, milyen új irányban nyílik meg számukra a világ. Ha valaki valami rosszat mond, megbeszéljük és kijavítjuk, igyekszünk választ találni arra, hogy az a hibás gondolat meddig volt jó. Fontosnak tartom, hogy mindenki kapjon esélyt az órán, ne csak a legjobbak merjenek megszólalni. Elengedhetetlennek tartom a folyamatos visszajelzést is: milyen ügyesen dolgoztak, mennyire büszke vagyok rájuk. Amikor dicsérem a gyerekeket, akkor ők bátor alkotókká és lelkessé válnak. Ezért én nagyon gyakran dicsérek.

– Min javítana a jobb eredmények érdekében?

– Célszerűnek tartanám a kisebb létszámú, maximum húszfős osztályokat. Nálunk a nyolcosztályos gimnáziumban hetedikről bontott osztályokban oktatjuk a matematikát, így látom és érzem a különbséget a nagy és a kisebb osztálylétszám között. Kevesebb gyerekre minőségileg más szinten tud figyelni a pedagógus. A kisebb osztálylétszámot azért is tartanám jónak, mert a szövegértési probléma az olvasástanulás időskálára vezethető vissza. Nagy osztálylétszámnál sajnos könnyebben előfordul, hogy egy-egy diák nem kap kellő figyelmet. Általában pedig azt javasolnám, ahelyett, hogy folyton azt sulykoljuk, miben rosszak a diákok, azt kellene kiemelni, amiben jók. A pozitív visszajelzés motivál! A gyerekek pedig csodákra képesek.



Jogos felvetés

Jogi szövegek értelmezése az iskolában

Szöveg: Gyertyánfy András

A jog nyelvét az idegen nyelvekhez hasonlóan nem lehet néhány óra alatt megtanulni. A jurátusok évekig tanulmányozzák a jogszabályokat, oldanak meg jogeseteket, mire elsajátítják a jogi szövegek értő olvasását, vele összefüggésben a jogi gondolkodásmódot. Mindebben a „nyelvet” magas szinten birtokló egyetemi oktatók vannak a segítségükre.

Mire vállalkozhat mégis az iskola? Egyrészt talán a mindennapi élethez legszükségesebb **jogi fogalmaknak** – realisztikusan szemlélve: közülük is csak néhánynak – az elsajátíttatására. Másrészt annak megmutatására, hogy az ember **hol** talál információt, vagy **hová** fordulhat segítségért, ha jogi szövegekkel kell megbirkóznia. Megfelelő módszerrel – és a „kevesebb több” elvének szem előtt tartásával – annyi legalábbis elérhető, hogy a tanulóknak megszülessen némi önbizalom és érdeklődés a jogi szövegekkel kapcsolatban, ami később segítségükre lehet az értelmezésükben.

A 11–12. évfolyam számára kidolgozott gimnáziumi és szakközépiskolai kerettanterv a történelemtanárra rója – mintegy pars pro toto, a jogrendszer egészének képviselőjében – a munkajog tárgyalását, bár szerintem legalább ennyire indokolt lenne megízlelni a Polgári Törvénykönyv bevezető rendelkezéseit (elvárható magatartás, jóhiszeműség és tisztesség, joggal való viszárszelés), a köz- és magánokiratok vagy az öröklés jogát (ez utóbbi persze tagadhatatlanul távol áll a tanulóktól). Hogyan fogjunk ezekhez? Hosszabb jogszabályok vagy szerződések feldolgozásával aligha, mivel ezek túlságosan bonyolultak és diákszemmel meglehetősen unalmasak. Járhatóbb útnak tűnik, ha a tanulók didaktikai céllal egyszerűsített jogi szövegekkel dolgoznak: olyan

jogesetekkel, amelyek egy vagy néhány fogalom megtanítását szolgálják, és lehetőleg a tanulók életéhez kapcsolódnak (pl. a diákmunkára vonatkoznak). Ez a tevékenység érdekessé és érthetővé tehető számukra, feltétele persze a fejlett általános szövegértési és logikai készség, ezért főképp a középiskolában valósítható meg.

Ami a másik területet illeti: akár házi feladatként begyakorolható az internetes jogszabálykeresők használata, noha előtte érdemes tisztázni olyasféle fogalmakat, mint például: jogszabály, törvény, rendelet. Hasznos átadni végül néhány információt a fogyasztóvédelemről, a jogsegély-szervezetekről és a bírósági szervezetről – ha van rá idő, ez utóbbi megvalósítható az Országos Bírósági Hivatal által működtetett „Nyitott bíróság” program keretében is.

A történelemtanárnak nem kell mindehhez eleve értenie. A szükséges ismeretek átadhatóak, a jogesetek közösen feldolgozhatóak egy továbbképzésen, véleményem szerint körülbelül egy munkanap alatt. Mind ezt persze nyilván a tanárképzésbe kellene (jobban) beiktatni. Ha valaki önálló felkészülésre kényszerül, hasznos segítséget nyújt hozzá Falus Irén – Halász Katalin *Jogi esettanulmányok* című kötete, különösen annak jogesetei.

A fentiekben arról volt szó, hogyan biztosíthat az iskola némi alapot jogi szövegek olvasásához a mindennapi életben. Ezt is szolgálja, de a fentiektől eltérő tudást és alighanem más módszereket igényel a jog természetével kapcsolatos kérdések, az állampolgári ismeretek és a pénzügyi-gazdasági ismeretek oktatása (történelemkerettanterv, 7–8. és 11–12. osztály).



A szövegértés fejlesztése különböző szövegtípusokkal

Szöveg: **Annuska Zsuzsanna** és **Ténai Nóra**, a kisvárdai Vári Emil Általános Iskola magyartanárai

A szövegértés fejlesztése koncentrikusan bővülő didaktikai feladat, vagyis az életkori sajátosságokat figyelembe véve, a fokozatosság elvét megtartva választjuk ki a szövegek témáit és fajtáit. Az általános iskola felső tagozatába lépő kisdíák találkozik először a szövegtípusok sokszínűségével. Célunk az, hogy felkészítsük őket az információs társadalom kihívásaira és az élethosszig tartó tanulásra.

ELBESZÉLŐ
MAGYARÁZÓ
DOKUMENTUM



Napjainkban köztudottan megnőtt a tanulási zavarral küzdő gyerekek száma. Ez sokféle kórképben nyilvánulhat meg, de gyakran a feladatmegértésben és az ennek alapját képező olvasási nehézségekben realizálódik. Mi, magyartanárok egyetértünk abban, hogy a szövegértés alapja a szilárd olvasástechnika. Amennyiben hiányosak az olvasástechnikai alapok, akkor túl nagy erőfeszítést kíván a gyerektől a kiolvasás, s kevésbé tud a szöveg jelentésére figyelni. Az olvasási stratégiák megtanításáról, gyakoroltatásáról a felső tagozatban sem szabad elfeledkeznünk, s bár tudjuk, hogy elsajátításuk időigényes, több éven át napirenden kell tartanunk.

Nemzetközi olvasásvizsgálatok azt mutatják, hogy azokban a nyugat-európai országokban, ahol a diákok rendszeresen használják az osztálykönyvtárat, magasabb a szövegértés színvonala. Érdeemes lenne átvenni az angliai gyakorlatot, ahol számos iskolában beépítették az órarendbe a reggeli hangos olvasást, illetve a csendes olvasást. A tantárgy lényege, hogy a gyerekek önállóan választanak több hosszabb-rövidebb olvasmány közül, majd olvasmányélményeiket megosztják tanárukkal vagy társaikkal. A témaválasztás lehetősége motiváltabbá teszi őket, a nagyobb érdeklődés pedig mélyebb megértéshez vezethet.

Tanulmányok bizonyítják továbbá, hogy a különböző együttműködésen alapuló munkaformák alkalmazása is mélyebb megértéshez vezet. A kooperatív tanulási technikák nagyobb lehetőséget biztosítanak a differenciálásra, illetve arra, hogy a diákok megvitassák a szöveggel kapcsolatos érveiket, élményeiket, problémáikat, miközben közösen új jelentéseket fedeznek fel.

A szövegértés fejlesztése során a szövegtípusok arányait a gyermekek tudásának függvényében kell alakítani. Nem szabad elfeledkeznünk a korosztályuknak megfelelő játékos fejlesztő feladatokról sem. Lehetőleg minden óra elején szánjunk időt a *verbális és vizuális memória fejlesztésére*. Például ismételjük el azokat a



Vers-tanok

Kreatív verselemzések Darvas László rímeire

Szöveg: **Marton Árpád**

A magyar nyelv zeneiségét, kimeríthetetlen hajlékonyságát olyan, egyetemes kitekintésű költőink magasztalják, mint Kosztolányi. Műfordítás-irodalmunk sokrétűségét Babits is a magyar nyelv bámulatos gazdagságával magyarázza. Ami pedig a költészet nyelvi játékként való megközelítését illeti: a nyelv szerkezetéből szinte öntörvényűen adódó képzetársítások a játékosság géniusza, Weöres Sándor mellett egyebek közt Devecseri Gábor, Nemes Nagy Ágnes, Tamkó Sirató Károly, Romhányi József, újabban Varró Dániel, Lackfi János költészetét teszik izgalmasan többjelentésűvé, egyben igazán népszerűvé.

RINOCAURUSZ

*Egy mélyen illuminált rinocaurusz
az ötórai triász után
tétován bóklászott a Jura-parkban.
Érezte, hiba van a kréta körül,
és mint született jurátushoz illik,
ékes latin szavakkal meditált:*

*„De facto eltévedtem, viszont
de jura nem talállok ki innen.
No ebből elég volt.
Az egész világ egy nagy bűdös spílberg!
Már csak a lelkemre, a szellememre
lesz gondom eztán, agyó bodibilding,
elindulok a damaszkuszi úton,
s leszek dinoszauruszból dinopaulusz.”*

Verseik nem véletlenül oly népszerűek már az óvodás-kortól, végig a nevelés folyamatán. A rímelő szavak és sorvégek zeneiségében megbúvó-felvillanó képzetársítások a ráismerés örömeivel ajándékozzák meg a legifjabb olvasókat is. Darvas László, a nyelvi lelemények kortársi virtuóza épp a fent említett elődök szellemében adja közre köteteit. Sziporkázó rigmusai annyiféle képzetársítást vetnek föl, a műveltségi apparátus olyan gazdag anyagát hívják segítségül értelmezésükhöz, hogy a velük való elemző foglalkozás valósággal műveltségi tornaként működhet. Ugyanakkor a kreativitás fejlesztőjeképpen is – miközben hozzásegít, hogy megértsük a költészetet mint a nyelv ajándékát, szellemi gazdagságának letéteményesét, mint kreatív játékot.

A vers Darvas László kötetre rúgó állatvers-füzéréből való (*Állatszabásúak*. Budapest: Barlang Kiadó, 2002). Első olvasásra is szembeszökő az az eredeti, tabukkal mit sem törődő megközelítés, amellyel a költő a legkülönbözőbb tartalmi töltetű kifejezéseket párosítja egy szokatlan, újszerű jelentés kifejezésére. A módszer a szójátékok, verbális poénkodások mechanizmusával megegyező, éppen ezért jó alkalmat kínál, hogy diákjaink aktív részvételével fejtsük fel a vers közléseinek jelentéseit, sőt alkalmasint költsük tovább a magunk változatát. Egyszerre nyelvészeti, verstani, műveltségi tanulmány és a kreativitás gyakorlati fejlesztőprogramja.

Minthogy a diáknyelv maga is gazdag termőtalaja a szóferdítő kétértelműségeknek, az efféle versjátékok remek alkalmat nyújtanak, hogy játszva adjunk át műveltséganyagot. Az áthallások, utalások bogarászása kiváló egyéni feladat lehet, míg az eredmények egybevetése megerősítheti a sikerélményt, rávilágíthat rejtett kincsekre. Az *Idegen szavak szótára* mellett előkerül majd földrajzkönyv, filmlexikon, közmondástár, a *Biblia* és esetlegesen valamilyen filozófiatörténeti alapvetés is.

JURA, RINOC AURUSZ

Kezdjük a fölfedezést a költemény legtöbb jelentésben szereplő kifejezésével, a földtörténeti *jura* szóval. A szó eredeti, 'korszak' jelentésében tulajdonképpen el sem hangzik a versben, csak a „Jura-park” szókapcsolatban, amely maga is áttételes, hiszen a dinoszauruszos film címének (*Jurassic Park*) egyfajta magyarítása, azaz önmagában is metaforikus: efféle park, földrajzi meghatározás csak a filmvásznon létezik. A szó még két ízben bukkan föl: a joggyakornokot jelentő, régies jurátus után a „de jura” (a *de jure* kifejezés elferdített változata) is folytatja a hasonló hangzású, ám eltérő gyökerű és jelentésű idegen szavak kavargását. De jura persze még a Jura-parkban is lehetetlen eltévedni, ám *de jure* ugyancsak bajosan: ha elmagyarázzuk diákjainknak az utóbbi kifejezés eredeti értelmét – 'jog szerint, törvényileg' –, talán figyelmesebben élnek majd a mai fül számára bizony mindegyre külsőségesebb latinos fordulatokkal. Az eltévedés módhatározója, a „de facto” – 'valóban, ténylegesen' – jelentésánál ugyan pontos, ám érdeemes felsorolnunk egy sor szép magyar kifejezést annak érzékeltetésére, ha az ember valóságosan eltéved egy rengetegben, akár a latin kifejezések dzsungelében. Ha ráérzünk, mennyivel szebben hangoznék, mennyivel kifejezőbb a „de facto eltévedtem” helyett az „igencsak”, „valóban”, „csakugyan”, „alaposan” stb. alak, nemcsak a versbéli rinocaurusz műveltségi hiányosságaira mutatunk rá, de a nyelvművelés terén is teszünk egy aprócska lépést. Mely címszereplő állat ismét csak a képzelet – vagy a félműveltség – torzszülötte. Nyilvánvaló, hogy a rinocérosz és a dinoszaurusz kereszteződéséből született nyelvi öszvérlény, azonban jó szófejtő gyakorlat, ha a diákok az egybeolvasztott két idegen szó gyökerét is kibúvározzák: ez esetben gazdagabbak lesznek a rinocérosz – magyarul 'orrszarvú' – nevében föllelhető *rhino-* előtag jelentésével, amely napjainkban is orrba böki az embert náthás orr kezelésére szolgáló készítmények megnevezésében.

ILLUMINÁLT

A vers élén elhangzó jelző, az „illuminált” egy bizonyos jelentésében sajnálatos módon nem teljesen ismeretlen középiskolás ifúságunk körében. Mindenesetre megvilágosító lehet, ha föltárjuk diákjaink előtt, hogy a kifejezés a latin *lumen* ('fény') szó képzett alakja, és eredeti jelentésében díszkivilágításra, megvilágosodottságra utal, míg a történelem a felvilágosultak titkos szervezetét jelölő illuminátusok formájában ismeri. Következésképpen gyanúsan indokolatlan a „mélyen illuminált” szókapcsolat – hacsak a szó újabb jelentése a kódexdíszítés okán a vízjeles papirosok világára nem vonatkoztatható, mely esetben szép példáját adja a képzavar jelenségének (illuminált kódex: olyan kódex, amelynek díszítésénél aranyat, illetve ezüstöt használtak, s amely így visszaveri a fényt). Persze az ötórai triász után efféle illumináció nem megy ritkaságszámba: újabb földtörténeti korszak keveredik belé – ezúttal a teáscsészébe.

KRÉTA

A „kréta körül” kifejezés esetében hasonlatos módon: a harmadik földtörténeti korszaknév ezennel az Arany Jánostól is idézett szólást cibálja elő a hajánál fogva („hiba van a kréta körül”), és ha már itt tartunk, érdemes tennünk még két röpkre krétai kitérőt: szóba hozhatjuk a görög sziget nevének (Kréta) eredetét és Brecht drámájának címét is (*A kaukázusi krétakőr*) – mindkettő eme hétköznapi iskolai kellék nevének gazdag jelentésbokrára bizonyosság.

DINOPAULUSZ

A vers – megfelelően a költészet legnemesebb hagyományainak – emelkedett, mondhatni ódai tónusban csúcsosodik ki: a *Jurassic Park* című filmet jegyző Spielberg ötletes névelferdítését követően rinocauruszunk bibliai fogadalmat tesz régi, pogány életvitele elhagyására. A vers – utalva a keresztényüldöző Saulból a damaszkuszi úton való megtérése után Pál (Paulus) nevet viselő apostolra – a jó útra térő dinopaulusz képével vesz búcsút a jámbor olvasótól, aki remélhetőleg nemcsak a rímbe szedett műveltségtöredékek leltározásának élményével lett gazdagabb, de azt is megtanulta: az idegen kifejezésekkel való öncélú vagdalkozás közben bizony könnyen megcsusszanunk a damaszkuszi úton.





Hatszor gyorsabban. Ezt ígéri egy új technológiai fejlesztés, egy új applikáció az olvasásban. A vívmány alap gondolatát az a felismerés adja, hogy az olvasásban a legtöbb időt a szemmozgás viszi el. Mármint a tekintet elmozdítása a mondatok, sorok elejétől a végükig. Erre az időre „csapott le” az applikáció, olyan módon, hogy írott sorok helyett az adott, olvasásra megnyitott csíkban mindig csak szavakat villant fel. A szemünk nem mozog, hiszen a csíkban egy állandó, középen kijelölt ponthoz rendelődik minden szó, mi mindig csak oda nézünk. Szóval, kedves Olvasó, Ön mostanáig csak fecsérelte az idejét. Valahogy úgy kellett volna ezt a cikket megjeleníteni, hogy

szavanként
egymás
után
megjelenő
betűsorokat
lásson

– akár egy önmagát feloldó, darabjaira tornázó képversben. Itt van tehát egy újabb megoldás az emberi cselekvések hatékonyságát növelők sorában. Arra az igényre válaszol, amely a hasznosságot az idő rövidegében méri. Beleillik a tíz perc alatt elkészíthető vacsorák, a villámnyelvtanulás vagy a rövidhírek sorába. Ami gyors, az jó, az „hatékony”. Aki gyorsan olvas, többet olvas. És azt sugallja, hogy a nézés már maga az olvasás.



Lassúság

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

Hogy a szavakat látni egyet jelent a felfogásukkal, értelmezésükkel, tudásba, jelentésbe illesztésükkel. Hasonlít ez arra a filozófiára, amely szerint az étkezés csak „táplálkozás” és nem kultúra, amely szerint az egészség csupán testi mutatókban mérhető, nem pedig test és emberség titokzatos egységében. A technika diadala, a művelet győzelme ez az értelemtételező emberi viselkedés felett.

Egyre több felmérés szerint manapság tanítványaink fogalmazásaiban már nem helyesírási hibából van a legtöbb. Hanem szótévesztésből. Helytelen, rosszul formált szóalakokból, oda nem illő, pontatlan vagy furcsa szóválasztásból, az időt, személyt, számot nem érzékelő toldalékolásból. Ilyenekből, mint: „fogalomtalan vagyok”; „ez egy hatékonytalan megoldás”; „Rákóczi akkor már offolta az akciót” vagy „minden embernek járnak a jogaik”. Sok kutatás mutatja, hogy miközben mindenről olvashatunk, és legtöbb gondolatunkat már le is írhatjuk, mégsem érezzük magunkat igazán otthon a világban: veszélyesnek látjuk, magunkat pedig, saját erőnket felmérve, tehetetlennek, miközben intézményeinkben nemigen bízunk.

Lehet, hogy a hatszor gyorsabb olvasás nem visz el bennünket a nagyobb megértés korába? Lehet, hogy a változó írás korában már nem másoknak közlünk, hanem magunkat kutatjuk a szenttelen digitális múltékonyságban? És lehet, hogy túlszerettük az időt, annyira, hogy elfelejtettünk lassan élni?

Egy biztos: a gazdag, kódolhatatlan jelentést teremtő olvasás kihívása adott – még ember kell hozzá. Ennek megtartásában kellene talán hatszor hatékonyabbnak lennünk.

Sajnálkozunk az olvasáskultúra visszaszorulásán és – a felmérések szerint – a szövegértő képesség csökkenésén. Ám ez nemcsak magyar, hanem világjelenség. A nyelvvel/kommunikációval kapcsolatos minden technológiának megvannak a személyiségünkre, gondolkodásunkra és a társadalomra gyakorolt hatásai. A nyelv hozzájárult a biológiáit meghaladó kulturális evolúció megindulásához. Az írás-olvasás elterjedése a korábitól eltérő gondolkodási formát hozott létre (Gutenberg-galaxis), és fölgyorsította a kulturális evolúciót. Az informatikai világ fő jellemzője a hálózatok egyesülése: összekapcsolódott a távközlés, a tömegkommunikáció és a mobilkommunikáció, s ebbe beleszővődött a közvetlen emberi kommunikáció is (poszt-Gutenberg-galaxis). A jelenség következményei: információrobbanás, folyamatos elérhetőség, képi fordulat; tünetei pedig: digitális írás és olvasás, közösségi média, kognitív túlterheltség, figyelem-megosztás, virtuális világok...

Pusztán a digitális írás és olvasás megjelenése fölér egy kulturális földrengéssel. Ekkora hatásra hogy ne változna meg a viszonyunk a hagyományos olvasáshoz, íráshoz, szövegértéshez? Pessimista válasz: már soha nem lesz semmi olyan, mint azelőtt. Realista: meg kell őriznünk a kulturális fejlődésünk során kialakított értékeket. Optimista választ nem ismerek. Ugyanaz történt, mint az emberiség történetében már sokszor: a technológiai fejlődés „megszaladt”, s az ember lelke, társas világa, gondolkozási módozatai lemaradnak. Mint az egyszeri indiáné: aki ugyan fölszállt a vonatra, hogy gyorsabban elérje célját, de azután leült az állomáson, hogy bevárja, amíg utoléri a lelke. A digitális világ valós, távlatos hatásait nem látjuk, kulturális-társadalmi jelenségeinek feltárása folyamatban van. A fiatalok agyuk rugalmassága révén gyorsabban alkalmazkodnak,

Optimista válasz nincs

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

ezért előzik meg sok mindenben a felnőtteket. De ez a rugalmasság eddigi tapasztalataink szerint minden embernél elmúlik.

A kiváltó okok és hatások együttes vizsgálatára lenne szükség. Az olvasási és szövegértési jelenségek változásvizsgálatába érdemes lenne bevonni a hálózattudományt. Barabási Albert-László, a hálózatok kutatás vezető egyénisége most az orvostudományban alkalmazza a hálózatos szemléletet. Az MTA-n tartott előadásában mondta: „Az orvosok egyre inkább hajlanak arra az álláspontra, hogy a géntérkép kevés a betegségek lényegének megértéséhez, a kérdést a hálózatok fölül kell megközelíteni. A gépkocsinkat azért tudjuk megjavíttatni, mert a szerelőknak megvan a huzalozás precíz térképe, amelynek alapján pontosan meg lehet határozni a meghibásodás helyét. Ehhez hasonló térképet kívánunk kidolgozni az orvosok számára is. A Harvard Egyetemen kétszáz kutatóval létrehoztuk a hálózati orvostudomány részlegét, hogy megértsük a betegségek lényegét.”

A hálózatkutatók és az orvosok szerint az összes megbetegedés egy összetett hálót alkot, amelyben minden egyes betegségnek megvan a pontos helye. Minél közelebb helyezkedik el a hálózatban egymáshoz két betegség, annál nehezebb szétválasztani a tüneteiket, és annál több az olyan gyógyszer, amely mindkét betegségre hatásos. Ha ezt a gondolatot át-visszük az olvasás és a szövegértés problémáira, akkor először egy ilyen (a pedagógiában használatos gondolat-térképhez hasonló) hálózati térkép megalkotása az első feladat. A hálózati térkép segítségével láthatóvá válnak a jelenségek kapcsolatai, s akkor – várhatóan – könnyebb lesz a fölvetődő problémákra orvosságot, pedagógiai választ adni.

Addig azonban nincs más, mint a régi, kipróbált kulturális formák gyakorlása: olvasás, felolvasás, versmondás, memoriterek – különféle változatos, ötletes praktikákkal az olvasás élményére való ráébresztés, nevelés. Nekem nagyon tetszik például ez a megfogalmazás: az olvasás nem más, mint dimenziókapu.



Az élő mese birodalma nyílik Kiskőrösön

János Vitéz Látogatóközpont Kiskőrösön

Kiskőrös Város Önkormányzata Dél-alföldi Operatív Program „Turisztikai attrakciók és szolgáltatások fejlesztése” konstrukcióra benyújtott „János Vitéz Látogatóközpont kialakítása Kiskőrösön” című projektje a megvalósításhoz bruttó 407.923.242 Ft támogatást nyert el. Az innovatív fejlesztési elemekben bővelkedő beruházásról **Domonyi Lászlóval**, Kiskőrös Város polgármesterével beszélgettünk.

– Miben különbözik a János Vitéz Látogatóközpont egy szokványos gyerekeknek szánt attrakciótól?

– A hagyományos, frontális információ átadáson alapuló kiállítási tematikától eltérően a János Vitéz Látogatóközpontban élménymaximalizáló, a nem-formális oktatás innovatív válfaját képviselő komplex turisztikai attrakció jön létre. Olyan korszerű technikai megoldásokat vezetünk be, amelyek segítségével a tanulás élményszerűvé válik, egyúttal a fiatalabb korosztály kulturális és irodalmi értékek iránti érdeklődése is könnyen felkelthető.

– Milyen újszerű kiállítási technológia kerül bevezetésre a Látogatóközpontban?

– A központban kialakításra kerülő labirintus-útvonalon gazdagon illusztrált installációk játékos formában kalauzolják végig a látogatót a mű egyes énekeiben. A történet meghatározó eseményeinél multimédiás eszközök, szimulátorok és interaktív terminálok segítségével ismerhetők meg a mese részletei. A labirintusból való „kijutás” a résztvevők aktív közreműködésével valósulhat meg, így a látottak nem csupán a frontális ismeretátadásról szólnak, hanem közös játékokra invitálnak. Az előtérben – a labirintusba való belépés előtt – a látogatók a kapott tablet segítségével „megalkotják” saját János vitézüket, akivel bebarangolhatnak majd a kiállítást. A szoftver erősen hasonlít azokhoz az internetes játékokhoz, amelyekben a résztvevő egy kiválasztott karakter bőrébe bújva teljesíti a küldetését. Mindez közelebb hozza a fiatal korosztályt a hagyományos irodalmi értékek megismeréséhez, hiszen az ő nyelvükön szólítja meg őket. A labirintusban haladva a kialakított, esetenként mozgó installációk hang- és fényjátékok segítségével közvetítik az adott jelenet hangulatát, a drámai fordulatokat és a végkifejletet. Az egyes megállóknál a látogatót a tablet segítségével, feleletválasztós játékkal „győzi le” a törököket, menti meg a királylányt, és állja ki a próbatételeket. Ehhez audiovizuális élményt garantálnak a mozgó felületek, a csata során hallható zörejek, és az átvezető monológok.

– Meséljen a kiállítási tematikáról.

– Az út, amelyet a látogató a labirintusban végigjár János vitéz kalandjainak szimbolikus színtere, ahol a vers énekeinek megfelelő állomások által ismerhetők meg Petőfi műve. A kanyargós útvonal és az elrendezés a költemény hatékony interpretálását eredményezi, és egyúttal szórakoztató tanulást nyújt a kisiskolások számára. A megfelelő atmoszféra megteremtése érdekében a labirintusban elsötétített részek, illetve irányított színes fények és hanghatások segítségével haladnak a látogatók a történet alakulásának megfelelően. A képek és hangok együttesen újszerű, innovatív megjelenítést kölcsönöznek a szövegnek, élvezhető formában jelenítik meg a tananyagot. A látogatás elején kapott tableten keresztül a vers időrendiségét és cselekményét követve versrészletek, érdekességek, értelmező információk ismerhetők meg az irodalmi műhöz kapcsolódóan. A szoftver letölthető, így a látogató önálló, személyre szóló virtuális idegenvezetést kap, amelynek köszönhetően saját

tempójában járhatja végig a helyszíneket. A kiállítás aktív részvételt kíván vendégeitől, akik a különböző „próbatételek” kapcsán maguk is részesévé válnak a cselekménynek, így egyrészt tudásanyagot sajátítanak el, másrészt széles spektrumú befogadójává válnak a műalkotásnak.

– Milyen szolgáltatásokat nyújt majd a Látogatóközpont?

– A múzeumpedagógiai foglalkoztató és filmvetítő kabinet a látogatóközpont tetőterében kap helyet, alkalmas csoportok, iskolai osztályok számára játékos foglalkozások, tanórák megtartására, saját illetve az intézmény részéről delegált oktatóval. A műhely modern technikai felszereléssel rendelkezik majd – vetítővel, projektorral, hangosítással –, amelyek segítségével a kiállításához hasonló technikai háttérű előadások tarthatók egész évben. Turisztikai információs pontunk segítségével a látogató naprakészen tájékozódhat a város és a környék attrakcióiról, programjairól. Felfrissülésre vágyó vendégeinket kávézó-cukrászda várja, az ajándékboltban az attrakcióhoz kapcsolódó és helyi kézműves termékekre épülő kínálatból lehet majd válogatni.

– Milyen kiegészítő programokkal várják az érdeklődőket?

– Intézményünk saját múzeumpedagógiai programmal rendelkezik majd, amelynek keretében a gyerekek játékos formában ismerkedhetnek az egykori paraszti élet mindennapaival, építészetével, gasztronómiájával és ünnepeivel. Látogatóközpontunkban lehetőség nyílik irodalmi táborok, napközis foglalkozások megtartására nyáron és az iskolai osztálykirándulások alkalmával egyaránt. A táborok és tanóra jellegű foglalkozások tematikájának összeállításában a magyar irodalom, azon belül Petőfi munkássága alkotja a vezérfonalat, de ettől eltérő, önálló szervezésű eseményeket is szívesen fogadunk. Látogatóközpontunk illeszkedik az országos, regionális és helyi népi, illetve irodalmi szokásokra épülő rendezvényekhez, programokhoz, ennek megfelelően évszakhoz, ünnepekhez kötött változatos rendezvényekkel várjuk vendégeinket – nem csak a diákokat.



János Vitéz
LÁTOGATÓKÖZPONT
KISKÖRÖS

SZÉCHENYI 2020

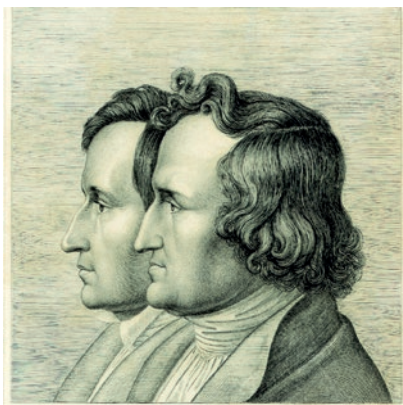


MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Regionális
Fejlesztési Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

Összeállította: **Indri Gyula**

január 4. GRIMM TESTVÉREK

Ha felmérést készítenének a legnépszerűbb mesealkokról, bizonyára az élre kerülne Hófehérke, Csipkerózsika, Hüvelyk Matyi, valamint Jancsi és Juliska. Ha pedig nagy mesemondókat kellene sorolni, valószínűleg senki sem felejtene ki a Grimm testvérek nevét.

Őket még azok is ismerik, akik szívesen letagadják, hogy valaha maguk is az ő kalandos és gyakran háborgató történeteiken nevelkedtek. Érdekes módon éppen azok az emberek hajlamosak lekezelően nyilatkozni a mesékről, akik nap mint nap regényes történeteket agyálnak ki, ha mondjuk, késésüket kell megindokolni, vagy akik órákig képesek sorban állni a mozipénztár előtt, hogy a legújabb tudományos-fantasztikus filmre jegyet kapjanak. De kanyarodjunk vissza a Grimm-mesékhez, pontosabban az idősebb Grimm testvérhez, Jacobhoz, aki 1785. január 4-én született. Őt testvére volt, de egy évvel fiatalabb öccse, Wilhelm állt a legközelebb hozzá. Joghallgató korokban őket is megcsapta az egész Európán végigsöprő romantika szele; azé a mozgalomé, amely az érzelmek és a kalandok kultusza mellett a nemzeti gyökerek felkutatását is célul tűzte ki. A Grimm testvérek is felkerekedtek hát, hogy a városokat és a falvakat járva összegyűjtsék a német népmeséket.

Szinte a mesék törvénye szerint hét esztendő munkájának gyümölcsként jelent meg aztán a *Gyermek- és családi mesék* két kötete. A laikusokban mindig felmerül a kérdés, hogyan lehet párban alkotni. Nos, Grimmék így osztották fel a munkát: Jacob jegyezte fel és rendszerezte a meséket, Wilhelm pedig egységes irodalmi stílussal ruházta fel őket. Valószínűleg maguk sem sejtették munkájuk jelentőségét. Ma már tudjuk, hogy szinte az utolsó percben mentették meg a német mesekincset a feledéstől, sőt közvetve az egész európai mesekincset is, hiszen sokan az ő szenvedélyük nyomán kezdték el más országokban is felkutatni a régi elbeszéléseket.

Jacob Grimm egyébként a nyelvtudomány területén is korszakalkotó dolgozatokat írt: ő állította össze a nagy német értelmező szótárt, nyelvtankönyvével pedig megalapozta a modern germanisztika tudományát.

Bár nagyon is két lábbal a földön álló ember volt, tudós, tanár, könyvtáros és diplomata, sosem tagadta meg a lelkében tovább élő gyermeket.



január 31. WILLIAM HENRY FOX TALBOT

1839 elején szenzációs hír járta be a világot: egy Daguerre nevű fiatal francia festő feltalálta a fényképezőgépet. A bejelentés legjobban az angol matematikust, William Henry Fox Talbotot rázta meg. Ő így nyilatkozott erről: „Olyan esemény történt a tudomány világában, amely bizonyos mértékig megingatta azt a reményt, mellyel csaknem öt éven át végeztem hosszú és bonyolult, de érdekes kísérletek sorát – nevezetesen azt a reményt, hogy elsőként jelenthetem be a világnak egy új művészeti ág létezését, melyet azóta fotográfiának neveznek.” 1839. január 31-én, ha megkésve is, Talbot szintén bemutatta eredményeit az angol Királyi Társaság ülésén. A tudós férfit egyébként egy örvendetes családi esemény készítette kísérletezésre. 33 éves korában újdonsült feleségével Itáliában töltötte a mézesheketet. A táj szépsége annyira elvarázsolta, hogy azon kezdett gondolkodni, miképpen tudná megörökíteni a látványt. Mivel gyengén rajzolt, ez a megoldás szóba sem jöhetett. A kémiához azonban értett, így hát tisztában volt a fényérzékeny anyagok természetével. El is kezdett ezüst-nitráttal és konyhasóval bekenet papírral próbálkozni, s 1834-ben már sikerült képeket rögzítenie. Csak az az egy dolog bosszantotta, hogy ezek a kópiák negatívak voltak. Négy évre rá ezt a problémát is megoldotta: a kész képekre ráhelyezett egy másik papírt, s kitette őket a napra. Úgy történt, ahogy gondolta: a másolatok valóban pozitív képet adtak. Az eredmény annyira fellelkesítette, hogy apró – feleséggel által csak egérfogónak becézett – lyukkamerákkal népesítette be a házát és a kertjét, s ezekkel örökítette meg bélyegnagyságú képeken a látványt. Ezek az úgynevezett talbotípiák azonban még jó ideig nem vehették fel a versenyt a népszerű dagerrotípiákkal. Bár Talbot eljárása a sokszorosítást és a nagyítást is lehetővé tette, a másolatok minősége meglehetősen tökéletlen volt. Valamivel azért neki is sikerült dicsőséget szereznie: 1844-ben adta ki *A természet irónja* című tanulmányát, melynek mind a 150 példányát már a megjelenés napján szétkapkodták. Nem csoda, hiszen ilyet még nem látott a világ: ugyanis minden egyes könyvecskébe három valódi fénykép volt beragasztva.



Iránytű

Összeállította: **Indri Dániel**

Netkémia: hétköznapi csodák online

A mindennapi életből vett feladatokkal elindult a Laborkaland Online. A teljesen új megközelítésű, egyedülálló internetes verseny célja a kémia népszerűsítése. A www.laborkaland.hu weboldalra kattintva a középiskolás diákok 2015. november 9-től érhetik el a feladatokat, amelyek gyakorlati szempontból, mindennapi eseteket feldolgozva, világítanak rá a kémia fontosságára. A szervezők várják azon középiskolás tanulók jelentkezését, akiket érdekel, hogyan működik a világ körülöttünk. Nem kémikus zeniket keresnek, csupán azt szeretnék, ha a diákok rácsodálkoznának az egyszerű hétköznapi folyamatokra, és rádöbbenének, mennyi bajt, problémát lehet elkerülni, megoldani, ha ismerik a kémia, a fizika, a biológia törvényeit. És persze nem járnak úgy, mint az az ember, aki a rekkenő hőségben a tengervízben szerette volna lehűteni a dinnyéjét... A versenyre bárki jelentkezhet, a szervezők hetente új feladatokkal várják a diákokat. Összesen három nagy fordulót szerveznek idén ápriliséig, a vetélkedőn legjobban teljesítő diákok jutalma a „Laborkaland – A csoda odabent van” elnevezésű interaktív oktatáson való részvétel májusban. Ennek során bejuthatnak egy igazi vizsgálólaboratóriumba, ahol dolgozhatnak a legmodernebb berendezésekkel, érdekes előadásokat hallgathatnak meg arról, hogyan elemzik az élelmiszereket, a gyógyszereket és a környezeti mintákat, valamint ellátogathatnak a Csodák Palotájába, ahol Öveges professzor szellemiségét megidéző, egyedi kísérletek várják őket.

Informatikai fejlesztések a köznevelési intézményekben

A Klebelsberg Intézményfenntartó Központ közel 12,5 milliárd forint támogatásból komplex informatikai fejlesztést valósít meg az Új Széchenyi Terv keretén belül. A kiemelt projekt célja, hogy a közoktatási intézményeket korszerű, a kor igényeit kielégítő informatikai eszközökkel lássa el, így adva meg az alapot minden diák számára az informatikai oktatást biztosító egyenlő esélyek megteremtéséhez. A projekt az informatikai szaktantermi eszközök beszerzésére, azok korszerűbb eszközökre történő cseréjére, új eszközök beszerzésére, a tankönyvek és tananyag tartalmak elektronikus hozzáféréseinek biztosítására, valamint a digitális írástudás fejlesztésére irányul, elősegítve a digitális leszakadás megállítását. 2016. március 31-ig minden, a projektben érintett intézménybe eljutnak az eszközcsoomagok, valamint az informatikai szaktantermek felszerelését biztosító eszközök üzembe helyezése is megtörténik. Az uniós projekt során a köznevelési intézmények számára 69 140 informatikai eszközt adnak át. (KLIK)

PÁLYÁZATOK

Cím: **Társas készségeket fejlesztő, alternatív osztálykirándulás**

Kiíró: Nagyító Alapítvány

Határidő: **2016. 01. 25.**

Pályázhat: 14–18 évesek és közösségeik

Olyan kirándulásokat szervezünk, ahol a fiatalok játszva tanulják meg, hogyan lehetnek sikeresebbek a kapcsolataikban, és hogyan élhetnek meg minél több örömet egy közösségben. *Témák:* Önismeret; Kommunikáció; Szerelem-párkapcsolat-család; Tolerancia; Pályaorientáció; Közösségfejlesztés; Szenvedélyek és függőségek. *Időpontok:* 2016. március 18–20., április 8–10., április 15–17., április 22–24., május 6–8.

Részletek: nagyito.hu/diakoknak/palyazati-kiiras

Cím: **Facebook, lájkok, szelfik... Köztünk élő társas magány**

Kiíró: Neue Debreczenische Kunst

Határidő: **2016. 01. 25.**

Pályázhat: általános iskolai felső tagozatosok és középiskolás diákok

A debreceni művészcsoporthoz által meghirdetett pályázat célja az említett téma minél szélesebb feldolgozására, valamint a mind korban, mind földrajzi értelemben távol lévő alkotókat, fiatalokat önkifejezésre, megnyilatkoztatásra ösztönözni. Pályázni lehet iskolánként, egyéni, valamint nagyobb méretű közös, csoportos munkákkal is.

Részletek: www.antiforma.hu, www.pafi.hu

Cím: **Tandíjmentes Iskolai-óvodai pályázati referens képzés / E-TÁM 133/2015**

Kiíró: Szent Gergely Népfőiskola

Határidő: **2016. 01. 31.**

Pályázhat: 18. életkorukat betöltött, természetes személyek

A résztvevők megismerkedhetnek a korszerű pályázatírási és -figyelési technikákkal. A program kiemelt célja, hogy a résztvevők a program zárását követően olyan ismeretekre tegyenek szert, amelyek birtokában sikerrel pályázhatnak intézményük számára és önálló pályázati programmegvalósításra is alkalmasak legyenek.

Részletek: szentgergely.hu/index_elemei/Page1438.htm

Cím: Én így tanítanám az informatikát – Fülemlé tehetségkutató informatikaverseny 2016

Kiíró: Egressy Gábor Kéttannyelvű Műszaki Szakközépiskola; Informatika-Számítástechnika Tanárok Egyesülete; PC World; Budapest Műszaki Szakképzési Centrum Neumann János Számítástechnikai Szakközépiskolája; Dr. Török Béla Óvoda, Általános Iskola, Speciális Szakiskola, EGYMI és Kollégium; Hallássérültek Iskoláinak Országos Egyesülete

Határidő: 2016. 01. 31.

Pályázhat: általános iskolások és középiskolások

A verseny lehetőséget kíván teremteni az országos szintű megmérettetésre az informatikában, információ gyűjtésében és rendszerezésében tehetséges diákok számára; valamint ösztönözni kívánja a tanulókat szakmai információk gyűjtésére, rendszerezésére, bemutatására. Az információgyűjtés fő témakörei: 1. fordulóban: hardvereszközök, szoftverek, saját alkotások bemutatása, környezetvédelem; 2. fordulóban: az általános iskolás kategóriában az operációs rendszerek, a középiskolás kategóriában a hálózati eszközök, a speciális kategóriában a vírusok és egyéb kártevők. A verseny kétfordulós egyéni verseny. Az első fordulót az iskolák rendezik meg, a második fordulóra, az országos versenyre az iskola nevezi a tanulóit, maximum három főt, az iskolai forduló eredményei alapján.

Részletek: www.tehetseggondozas.hu (a Fülemlé verseny 2016. menüpont alatt)

Cím: Bod Péter Országos Könyvtárhasználati Verseny

Kiíró: OFI Pedagógiai Könyvtár és Múzeum

Határidő: 2016. 02. 12.

Pályázhat: 7–10. évfolyamos diákok

A verseny célja a tehetséggondozás, a tanulók információs műveltségének – azon belül is könyvtárhasználati eszköztudásuk, szövegértésük, logikus gondolkodásuk és kreativitásuk – fejlesztése. Mindemellett célja az önálló tanuláshoz szükséges kompetenciák fejlesztése, az iskolai tanulási folyamat során részekre bontott ismeretelemeket egységbe foglaló, szintetizáló, az információs műveltséget és a forráshasználati képességeket mozgósító tudás mérése, értékelése. Az idei tanév témája: „...olyan gyönyörű, olyan tökéletes a népzene.» – 135 évvel ezelőtt született Bartók Béla”.

Részletek: www.opkm.hu/Bod_verseny

Cím: Stockholmi Ifjúsági Víz Díj

Kiíró: Stockholm International Water Institute (SIWI)

Határidő: 2016. 01. 31.

Pályázhat: 15-20 éves középiskolások

A pályaművek olyan helyi, regionális, országos vagy globális témával foglalkozhatnak, melyeknek környezetvédelmi, tudományos, társadalmi, vagy műszaki jelentőségük van. Nevezni egyénileg vagy maximum háromfős csapattal lehet. Jelentkezni a honlapon keresztül történő regisztrációval és egy egyoldalas, angol nyelvű összefoglalóval lehet 2016. január 31-ig. A kiválasztott szerzők február 12-ig felkérést kapnak a teljes, húszoldalas pályamű kidolgozására.

Részletek: www.ifvizdij.hu

Cím: Mondd el a véleményed! – esszéírás

Kiíró: Batthyány Lajos Szakkollégium

Határidő: 2016. 02. 14.

Pályázhat: közép fokú köznevelési intézmény tanulói

Az esszépályázat témái: 1. Amikor 60 éves leszek...; 2. Közösségi szolgálat mint az érettségi előfeltétele; 3. Könnyű drogok legalizálása pro és kontra; 4. Az internet: áldás vagy átok; 5. A génkutatás előnyei, hátrányai napjainkban; 6. Az euro hazai bevezetése pro és kontra; 7. A technikai fejlődés hatásai a társadalomra; 8. Zaklatás megjelenési formái a középiskolákban; 9. Terrorizmus a XXI. században; 10. Az Európai Unió jövője: merre tovább?; 11. A pályaválasztás mozgatórugói; 12. A papír valódi értéke – A diploma előtt megszerzett tudás használhatósága a munkaerőpiac világában; 13. Migrációs válság – Mit tehet Európa?

Részletek: blszk.sze.hu

Cím: Tehetséges magyar fiatalok nemzetközi tanulmányi és művészeti versenyeken, diákolimpiákon való részvételének támogatása / NTP-NTV-P-15

Kiíró: Emberi Erőforrás Támogatáskezelő

Határidő: Folyamatos / Érvényes: 2016. 02. 29.

Pályázhat: Hazai köznevelési intézmények

Támogatható tevékenységek: magyarországi fiatalok egyéni és csoportos részvételének és az arra való felkészülésnek a támogatása külföldön megvalósuló tehetséggondozó tanulmányi és művészeti nemzetközi versenyeken. A pályázaton 300 000–5 000 000 Ft közötti vissza nem térítendő támogatás igényelhető.

Részletek: www.emet.gov.hu



Programajánló

Összeállította: **Indri Dániel**



16. Educatio Nemzetközi Oktatási Szakkiállítás

Budapest, SYMA Rendezvény- és Kongresszusi Központ, január 21–23.

A hazai oktatási piac legnagyobb fóruma immáron 16. alkalommal segíti a felvételizőket, hogy megtalálhassák a leginkább nekik való képzést. Az Educatio Kiállításon minden kiállító és előadó egy célt támogat: hogy a továbbtanulók meghozhassák a számukra legjobb döntést. A még teljesen bizonytalanok pályaeorientációs tanácsadók segítségével is megtalálhatják a helyes irányt, az egyetemek, főiskolák standjainál pedig megismerkedhetnek többek között a felvételi követelményekkel, a választható tárgyakkal, a kollégiumi lehetőségekkel, a juttatásokkal, ösztöndíjakkal, a hallgatói élettel vagy akár az elhelyezkedési esélyekkel. Hab a tortán, hogy a válaszokat a lehető leghitelesebb forrásból kaphatják meg az érdeklődők, hiszen a pavilonoknál az intézmények jelenlegi hallgatóit is kérdezhetik, akik a hasznos információkon kívül saját tapasztalataikat osztják meg velük. Az Education külföldi egyetemek, szakképző intézmények, nyelviskolák is bemutatkoznak. Az első ízben felvételizők mellett természetesen a mester- és doktori képzések iránt érdeklődők is megtalálhatják álmaik képzését, továbbá a szülők, pedagógusok, intézményvezetők számára is kihagyhatatlan az esemény. A belépés minden látogató számára ingyenes.

www.educatiokiallitas.hu

„A beszélő köntös” nyomában

Cifrapalota, Kecskemét, február 28-ig látogatható

Kecskemét város múzeuma egy régi adósság törlesztését tűzte ki célul, amikor munkatársai közös elhatározással a település egy rég letűnt időszakának megidézésére vállalkoztak. Az elgondolás célja az

volt, hogy bemutassák a több száz évvel ezelőtt élt elődeink szorgalma révén létrejött virágzó gazdaságot. Köszönhetően az európai konjunktúrának, mindez a marha- és juhtartással, -kereskedelemmel és az ehhez kapcsolódó feldolgozóiparral, intenzív árucserével foglalkozó családok és szervezett közösségek megerősödésével járt. Ez volt az az időszak, amikor Kecskemét városa a harci cselekmények között is a béke jegyében a javak cseréjének és az okos kompromisszumoknak köszönhetően prosperáló életet biztosított lakóinak. Szultáni fennhatóság alatt ugyan, de kereskedelme révén gyanapodhatott. Ekkor váltak híressé termékei, az alföldi legelők szarvasmarháit, lovait, juhait és a magas fokú kertkultúra terményei. Így vált lehetővé a különböző felekezetekhez tartozók szellemi életének virágzása is. A tárlat elsősorban saját eredeti és önzetlenségük révén több kecskeméti múzeum, gyűjtemény hely-, gazdaság- és művelődéstörténeti tárgyi anyagának bemutatására épül, azt szükség szerint kiegészítve rangos hazai és külföldi kölcsönzésekkel, valóság-hű rekonstrukciókkal.

muzeum.kecskemett.hu/
muzeumok/cifra.php



Országgyűlési Múzeum

Budapest, folyamatosan látogatható

A magyar törvényhozás ezer évét feldolgozó kiállítás páratlan lehetőséget kínál a látogatóknak, hogy az interaktív felületek, korhű enteriőrök és eredeti relikviák segítségével jobban megismerjék a magyarországi törvénykezés történetét. A tárlathoz kapcsolódó múzeumpedagógiai program keretében eddig két foglalkozást teszteltek középiskolások

bevonásával. A rendi országgyűlések korszakát és a középkori törvényalkotó gyűlések működését ismerheték meg a programon első ízben résztvevő iskolások. A foglalkozások segítik a folyamatok teljesebb megértését, és lehetővé teszik, hogy a diákok élményeiken keresztül érthessék meg a parlamentarizmus kialakulásának szakaszait. A történelemoktatásban nagy segítséget jelenthet, hogy az osztályok más szempontból is rátekintenek a magyar történelmre. A tesztidőszak végeztével a foglalkozások elérhetővé válnak az iskolai csoportok számára.

nemzetfotere.hu/hu/muzeum



A dohányzás patológiája. Múzeumi prevenció óra középiskolás diákoknak

Budapest, Semmelweis Orvostörténeti Múzeum

A diákok körében az egyik legaktuálisabb probléma a dohányzás, feladatnak kell tehát tekinteni megelőzését, illetve visszaszorítását. A múzeumi órák erre a témára épülnek, megmutatva e szenvedélybetegség veszélyeit. A tények, adatok, okok, következmények, választható lehetőségek megismertetése, kísérletek elvégzése után a diákokkal együtt gondolkodva jutnak el bizonyos következtetések levonására, melyek után a tanulók már önállóan és tudatosan léphetnek fel a jelenséggel szemben. Az órát színesebbé teszik a kivetítőn bemutatott grafikák, képek, valamint a közösen elvégzett kísérletek.

semmelweismuseum.hu/muzeumpedagogia

TANULMÁNYOK AZ OLVASÁSRÓL, SZÖVEGÉRTÉSÉRŐL, KÖNYVRŐL

Galuska László Pál
– Felek Mikó:
**TYOLOGIA
PHANTASTICA.
A fantasztikum
rendszertana**
(2015/3-4)

*A fantasy irodalom
rendszere, ismérvei, az
irányzat eredete, fejlődése,
meghatározó szerzői
és hatása.*

Adamikné Jászó Anna:
Jókai időszerűsége
(2015/2-3-4)

*Jókai művészete – történelmi
és retorikai műveltsége,
stílusművészete, társadalom-
képe – az oktató-nevelő
munka kiváló forrása
lehet.*

Cs. Czachesz Erzsébet:
**A szókincs és az olvasás
kapcsolata**
(2014/2)

*Az olvasás elsajátítását nagyban
támogatja a megfelelő szókincs
és az írott szöveggel való
ismerkedés.*

Goda Beatrix:
**Kapcsolat a tanulók,
a számítógépek és a tanulás között**
(2015/4)

*Az OECD-jelentés szerint
a tanulók teljesítménye – közöttük
a digitális olvasás eredményessége –
a számítógép gyakoribb
használatával nem javul,
hanem romlik.*

Hanisné Petró Valéria:
**Az irodalom és medialitás
viszonya a középiskolai
oktatásban**
(2015/3)

*Az irodalomtanítás, a kötelező
olvasmányok elemzése és az
olvasásfejlesztés hogyan támogat-
ható a művek feldolgozásával,
medializációjával.*

Csík Tibor:
**Elektronikus könyv és
könyvkultúra**
(2014/3)

*Az e-book teremt-e önálló
könyvkultúrát, úgy, mint
a tipográfia?*

Kerekes Pál
– Kiszl Péter:
„Műszálás” olvasás
(2014/4)

*Miben különbözik az
elektronikus és a
nyomtatott szövegek
olvasása?*

MEGRENDELÉS:

Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Kiadói és Kommunikációs Igazgatóság
Levél cím: 1143 Budapest, Szobránc u. 6-8.
Hirmondó Ágnes • Telefon: (06) 1 235-7200/117-es mellék • E-mail: kiado@ofi.hu
Előfizetési díj 1 évre 2000 Ft plusz postaköltség, egy lapszám ára: 500 Ft.



okosportál.hu
KATTANJ A TUDÁSRA!

NEMZETI KÖZNEVELÉSI PORTÁL

a jövő okosportálja

Tanítsa meg tanulni az osztályát!

Mutassa meg diákjainak, hogy számítógéppel és okostelefonnal is lehet élvezetes a tanulás!

Az NKP oldalai többféle eszközzel megjeleníthetők, ezért érdemes bemutatni a diákoknak, hogy eszköztől függetlenül tudnak tanulni. A keresési funkciók segítségével könnyen megtalálhatják a számukra releváns anyagokat akár az önálló tanulás és gyakorlás, akár a tudásuk felmérése céljából.

Állítson össze feladatsorokat!

Válogasson tartalmaink közül, és ossza meg osztályával a leghasznosabbakat! Rendezze át a tankönyvi leckéket, a tanulási útvonalakat!

A praktikus keresési lehetőségeknek köszönhetően gyorsan megtalálhatja a tantárgy, az évfolyam vagy a témakör köré csoportosuló feladatokat. Lementheti ezeket saját tudástárába, és feladatokat hozhat létre, amelyeket megoszthat osztályával. Átrendezheti a tankönyvi leckéket és a tanulási útvonalakat, így a saját gyakorlatának megfelelő módon tudja a tananyagot feldolgozni a diákokkal.

Próbálja ki mások ötleteit!

Mondja el kollégáinak, hogyan old meg mindennapi pedagógiai problémákat, tanítási helyzeteket!

A kollégák által használt módszerek megismerése és a saját tanítási ötletek megosztása nagyon hasznos és előremutató módja a szakmai önképzésnek. Osszák meg egymással ismereteiket, tapasztalataikat, dolgozzanak ki közösen új megoldásokat a mindennapi tantermi gyakorlat érdekesebbé és eredményesebbé tételéhez!

www.okosportal.hu

