

KATEDRA

XXX. ÉVFOLYAM, 7. SZÁM

SZLOVÁKIAI MAGYAR PEDAGÓGUSOK ÉS SZÜLŐK LAPJA

2023. MÁRCIUS

A HÓNAP TÉMÁJA: ÉLMÉNYPEDAGÓGIA

- Mészáros Tímea – Vass Vilmos: AZ ÉLMÉNYPEDAGÓGIA JELENTŐSÉGE ÉS LEHETŐSÉGEI AZ OKTATÁSBAN
- Szabadi Erika: A TEREMTÉSVÉDELEM-OKTATÁS FONTOSÁGA A LEGKISEBB KOROSZTÁLYBAN
- Vinczellér Katalin: ISMERKEDJ MEG AZ ÁRNYLÉNYEDDEL, ISMERD MEG TÁRSAIDÉT IS!

- Benyóvszky Mánya Ágnes: PEDAGÓGUSNAPRA
- Brutovszky Gabriella: „EMBERISMERETI FELKÉSZÜLTSGÜNK LEGYEN EGYENÉRTÉKŰ.” INTERJÚ CSICSAY ALAJOS ÍRÓVAL, NYUGALMAZOTT PEDAGÓGUSSAL
- Gál Gyöngyi: „ÉN MINDIG, VILÁGÉLETEMBEN ÉPÍTETTEM AZT, Ahol voltam.” EGY UTOLSÓ BESZÉLGETÉS MAJER PÉTER IGAZGATÓ ÚRRAL

BEZÁNYI-THURÓCZY FLÓRA

EGZOTIKUS FALU EGY CSIPET FRISS LEVEGŐVEL

Számomra is meglepetés volt a szerpentin ut, ami várt ránk azon a napsütéses, téli napon. Amikor utánanéztem az úti célunknak, nem kutattam fel az oda vezető út terepviszonyait, pedig sosem bírtam a hajtűkanyarokkal megtűzdelt, meredek utakat. Mehettünk akár lassabban vagy gyorsabban a négykerekűvel, az érzékeim számára teljesen mindegy volt. Sok-sok héten keresztül gyűjtöttem az ötleteket, hova vigyük kirándulni anyukámékat, amikor meglátogatnak minket Szlovákiában. Olyan helyet szerettem volna választani, ami pillanatok alatt megragadja az érzékeinket, és sosem ereszti el. Amikor a GPS-re nézve láttam, hogy már csak két percre van a kis ékszerdoboz – és 655 méter magasan vagyunk –, olyan izgalom lett rajtam úrrá, mint amikor gyerekkoromban elővettük a kedvenc mesekönyvemet esténként. Egyszer csak azon kaptam magam, hogy a tenyereimet csiklandozom a folyamatos dörzsöléssel. Ha még egy percet kanyargunk, valószínűleg a számat is elhagyta volna az a bizonyos „ottvagyunkmár” kérdéssorozat.

Amint ráfordultunk végre a faluba vezető főútra, rögtön megpillantottam a gyönyörű, geometriás formákkal megfestett faházakat. Később megtudtuk a helyi falumúzeumban, hogy a tűzvészek az évek során megritkították ezeket a mesebeli házikókat, és már csak néhány található meg eredeti formájában. Szerencsésnek érzem magam, hogy a saját szememmel csodálhattam meg ezeket a csipkéket idéző, fekete-re festett, fehér festésű, különleges épületeket. Megtettük az utolsó métereket, leparkoltunk a kijelölt parkoló övezetben és kiszálltunk az autó kényelmes melegéből. Néhány perc is eltelhetett, amíg álltam a kocsival, csukott szemmel. Arra fókuszáltam, hogy lassan, jó mélyeket szippantsak a friss, tiszta, fagyos levegőből. Nagyon jólesett lelassulni, és pár perc alatt rálelni egy számomra jóleső, belső harmóniára. Azt hiszem, engem ott lehetett volna hagyni ebben az állapotban az egész túra idejére, de végül beadtam a derekam, és elindultam a többiek után.

A falu utcái és épületei nyugaltságot sugároztak, miközben lehetett érezni a múlt viszontagságának megfoghatatlan jelenlétét. A Falumúzeum felé vettük az irányt, ahol élénk tárult egy kisebb néprajzi kiállítás, ahol megismerhettük a csicsmányi népviseletet, a nők különleges hajviseletét, és a hímzések feltételezhető eredetét. Az ott megismert hagyományok mind a balkáni eredetre utalnak, amiről a múzeumi kasszában ülő kedves néni pár mondatban mesélt nekünk a tárlatnézés elején. Elmondása szerint, a török elől menekült bolgárok alapították a falut, akik az évszázadok során ugyan elszlovákosodtak, de ma is őrzik építészeti és népművészeti kultúrájukat a balkáni népi kultúra hagyományait. Ezt a hagyományörzést mi is éreztük mindvégig.

Azt hiszem, kicsivel többet időztünk a férjemmel a múzeum berkeiben, mint előzőleg terveztük, de lenyűgözött minket a kiállítás minden egyes szeglete. Anyukámék időközben már be is vásároltak pár hűtőmágneset a helyi kisboltban, ami egyben turisztikai központként is működött a falu közepén. Pár kört még sétáltunk a falu főutcáján, csodálva a harmóniát, egységességet, békességet, ami a falut körülengi. Nem szívesen szálltam vissza a kocsiba, de éreztem, hogy ide még vissza fogunk térni.

Sokféleképpen tekinthet valaki egy városra, amitől a kedvencévé válik. Csicsmány még a nagymamám feltevése szerint, asztalokat beborító csipkék is túlmutat szépségében, és számomra egy olyan kincs, amire csodálatos öröm volt rátalálni. A hazafele vezető úton anyukámékkal azon gondolkodtunk, hogy – sétálgatva a falu múltát idéző utcáin – olyan érzés kerülgetett minket, mintha a kedvenc mesekönyvem lapjain sétáltunk volna. Ez a könyv a Jancsi és Juliska történetét elmesélő keményfedele kiadás volt, jó sok évvel ezelőtt. Csak mi most mézeskalács házikó helyett egzotikus formákkal tarkított csipkeházikók között ettünk, beszélgettünk, idéztük fel a múlt pillanatait. Még ha csak egy pár órára is.

TARTALOMJEGYZÉK

- 2 BEZÁNYI-THURÓCZY FLÓRA:
EGZOTIKUS FALU EGY
CSIPET FRISS LEVEGŐVEL
- 3 BENYOVSZKY MÁNYA ÁGNES:
PEDAGÓGUSNAPRA
- 4 BRUTOVSZKY GABRIELLA:
„EMBERISMERETI FELKÉSZÜLTSGÜNK
LEGYEN EGYENÉRTÉKŰ...”
INTERJÚ CSICSAY ALAJOS ÍRÓVAL,
NYUGALMAZOTT PEDAGÓGUSSAL
- 8 MÉSZÁROS TÍMEA – VASS VILMOS:
AZ ÉLMÉNYPEDAGÓGIA
JELENTŐSÉGE ÉS LEHETŐSÉGEI
AZ OKTATÁSBAN
- 12 SZABADI ERIKA:
A TEREMTÉSVÉDELEM-OKTATÁS
FONTOSÁGA A LEGKISEBB
KOROSZTÁLYBAN
- 16 VINCZELLÉR KATALIN:
ISMERKEDJ MEG AZ
ÁRNYLÉNYEDDEL, ISMERD MEG
TÁRSAIDÉT ISI
- 18 MALÁ VIKTÓRIA:
SZERVETLEN ANYAGOK
AGATHA CHRISTIE MŰVEIBEN
- 21 ÉLIÁŠ DOMINIKA:
TOLERANCIA-KÖNYVEK
AZ OLVASÁSÓRÁN (5. RÉSZ)
A HÁLÁS VIRÁG CÍMŰ
MŰ FELDOLGOZÁSA
- 23 BORBÉLY DIANA:
KREATIVITÁS KONTRA
SÉMAKÖVETÉS AZ ÓVODAI
VIZUÁLIS NEVELÉSBEN (2. RÉSZ)
- 26 GERGELY VIKTÓRIA:
SZLOVÁKIA ÉS A KÖRNYEZŐ
ORSZÁGOK HOFSTEDE KULTURÁLIS
DIMENZIÓJÁNAK TÜKRÉBEN
- 30 DOBAY BEÁTA – BOGNÁR ATTILA:
A JÁRÁSGYAKORLATOK
JELENTŐSÉGE A TESTNEVELÉS-
FOGLALKOZÁSOKON ÉS
TANÓRÁKON
- 34 CSICSAY ALAJOS:
MINEK KÖSZÖNHETŐEN LETTÜNK
AZOK, AMIK VAGYUNK? (2. RÉSZ)
- 37 GÁL GYÖNGYI:
„ÉN MINDIG, VILÁGÉLETEMBEN
ÉPÍTETTEM AZT, AHOL VOLTAM.”
EGY UTOLSÓ BESZÉLGETÉS
MAJER PÉTER IGAZGATÓ ÚRRAL
- 38 ISKOLAHÍREK

BENYOVSZKY MÁNYA ÁGNES

PEDAGÓGUSNAPRA

Hivatalosan háromszor is ünnepelhetünk és ünnepelhetnek minket egy tanév folyamán: legkorábban március 28-án, a neves „kolléga”, filozófus, író és teológus, az 1592-ben született Ján Amos Komenský születésnapján, az egykori Csehszlovákiából tovább öröklődött hagyomány alapján, aztán magyar pedagógusként minden év júniusának első vasárnapján, amikor Magyarországon köszöntik a köznevelésben és a felsőoktatásban dolgozókat, majd október 5-én, a nemzetközi pedagógusnapon.

Hogy van-e okunk az ünneplésre? Mindenki döntse el maga, tragédiaként éli-e meg, hogy „csak” ennyire vitte, sorscsapásként fogja-e föl, hogy a szakmában „ragadt”, vagy ellenkezőleg: minden nehezítő külső és belső körülmény ellenére teszi a dolgát, mert tudja, sejtí, hogy máshol sem zöldébb a fű, nincs kolbászból az interaktív tábla, és végtére is, „de nem azért, hanem azért”, mégiscsak szereti azt csinálni, amit csinál.

Hogy rászolgálunk-e az ünneplésre, vagy legalábbis az erkölcsi és anyagi megbecsülésre? Biztosan. Hiszen sokszor tanulékonyabbak, szorgalmasabbak vagyunk, mint a saját diákjaink! Szakmai továbbképzéseken veszünk részt, próbálunk versenyképesek lenni, maradni, ami ebben a technikai kutyúkkal teli, gyorsan változó világban óriási kihívás. Pedagóguselődeinknek még csak a tankönyvek fekete-fehér, majd színes ábráival kellett felvenniük a harcot a diákok figyelméért, mi nem tudunk annyi izgalmat kiváltani a tanítványainknál, mint a különböző applikációk sztárjai, hiába vagyunk 3D-sek.

A gyerekanyag folyton változik, ami rendjén is volna, ha nem azt tapasztalnánk, hogy egyre több a figyelemzavarral, tanulási nehézséggel és ezer más problémával küszködő diák. Pedig a szülőknek soha nem látott mennyiségű „segédanyag” áll rendelkezésére, már a fogantatástól kezdve! Egy részük többet is foglalkozik vagy inkább foglalatosskodik a csemetéjével – viszi bébiúszásra, baba-angolra, fejlesztő matekra, zongorára, orgonára –, mint a mai negyven felettiek felmenői összesen, igaz, nagy számban vannak olyanok is, akik a megélhetésért való küzdelemben, a folytonos időhiány miatt vagy éppen nemtörődomségből magukra hagyják a gyerekeiket. A néhai Vekerdy tanár úrtól valószínűleg azok kapnának dicséretet, akik a két véglet közé tartoznak.

Így vagy úgy, de pedagógusként több időt töltünk a gyerekekkel (az iskolai szünetek ellenére is), mint a szülők többsége. Tudjuk, melyiknek van szüksége jó szóra, biztatásra a teljesítménykényszertől vagy éppen alkoholtól fűtött felmenői mellett, és melyiknek kéne az újabb márkás cucc helyett néhány, sajnos soha el nem csattanó atyai vagy anyai pofon. Ebben változatlanul, verhetetlenül jók vagyunk, az emberi odafigyelést, empátiát – egyelőre – nem képes pótolni semmi.

Helyt álltunk a pandémia idején is, virtuálisan beengedtük a diákokat és szüleiket a nappalinkba, és mi is beleláltunk az unokáikról gondoskodó nagymamák fazekába. A korábban esetenként fontoskodó szülők is megtapasztalhatták, mennyi munkája van a pedagógusnak már abban is, hogy a csemetéjük jól fogja a kezében a ceruzát. Béke, szeretet és hála honolt mindenütt.

Lecsengőben van a járvány, és mintha újult erőre kapnának azok a szülők, akik ahelyett, hogy elfogadnák vagy legalább megszívlelnék a tapasztalt és sokat látott pedagógusok véleményét a gyermekükkel és annak iskolai teljesítményével kapcsolatban, bár nem szakmabeliek, mindenkinél mindent jobban tudnak, és egyre többször hallani újra a régi lemezt, miszerint a tanítóknak túl sok szünetük van.

Így vagy úgy, de a világ egyik legösszetettebb, legtöbb kreativitást, rögtönzést, empátiát igénylő hivatása a miénk. Iskolatípustól függetlenül pedagógusként – ha testünk nem is, de jó eséllyel – lelkünk az idő múlásával is fiatal maradhat, és a kíváncsiság, nyitottság, rugalmasság sem lesznek feltétlenül idegenül hangzó fogalmakká.

A pálya nyitva áll. Kalandorok, magas fizetés után áhítozók kímélik. Fokozott türelem, extrém teherbíró-képesség, kötélidegek szükségeseek.

Isten éltesse minden pedagógust!

BRUTOVSZKY GABRIELLA

„EMBERISMERETI FELKÉSZÜLTSGÜNK LEGYEN EGYENÉRTÉKÜ...”

INTERJÚ CSICSAY ALAJOS ÍRÓVAL, NYUGALMAZOTT PEDAGÓGUSSAL

Csicsay Alajos, azaz Lojzi bácsi több mint negyven évig volt aktív pedagógus, 20 éven keresztül iskolaigazgató Párkányban, talán az egyik legnehezebb időszakban. A Katedra Társaság első elnökeként hat évig töltötte be ezt a funkciót, közben pedig számos könyve, írása jelent meg, ma is aktív író. A Katedra folyóirat olvasói havonta találkozhatnak olvasmányos, ismeretterjesztő cikkeivel a „Gaia ruhája” című rovatban. Az interjúban pedagógiai tevékenységeiről, ars poeticájáról, az írásról és a további terveiről kérdezzük Lojzi bácsit.

■ Ön kémia-biológia–munkára való nevelés szakos tanár, az egész életét a katedra mögött töltötte. Miért döntött a pedagógiai pálya mellett?

■ Erre a kérdésre a válaszat egy bevezetővel kell kezdenem. Én az első Csehszlovák Köztársaság utolsó évének elején, 1938-ban születtem, egy kis tájegység, Csilizköz egyik isten háta mögötti falujában, Csiliznyáradon. 1944. szeptember elsején kezdtem el iskolába járni, akkor, amikor a háború már a vége felé közeledett. Egy tanterembe zsúfolódott be a falu összes iskolaköteles gyereke, elsősöktől a nyolcadik osztályosokig. Az iskolának eredetileg két tanítója volt, de az egyiknek be kellett vonulnia katonának. El is esett szegény, „valahol Oroszországban”. Ezért kerültem én hatévesen a tölem nyolc évvel idősebbek közé, ám nem sokáig lehettem velük együtt, mert három hónap sem telt el, miután a tantermünket át kellett engednünk a frontról visszavonuló katonaságnak. De nemcsak az iskolába, hanem a lakóházakba, közénk, civilek közé is be-beszállásolták őket. Nekünk, gyerekeknek, felejthetetlen élmény volt az az egymást váltó katonák között eltöltött néhány hónap, sőt még az azokat követő esztendő is, mert amikor a magyarok elmentek, jöttek helyettük az oroszok, akik helyőrséget hagytak hátra, majd következtek a csehszlovákok, akik az úgynevezett jogfosztottság éve alatt a csehországi deportálást, illetve a lakosságcserét felügyelték. Hosszú hónapok teltek el úgy, hogy sötétedéstől virradatig az utcára sem volt szabad kimenni. A háború elültével a falvak határai tele voltak szétszórott robbanószerekkel. Hiába tiltották a felnőttek, mi, gyerekek, ha rájuk akadunk, óhatatlanul játszani próbáltunk velük. Bizony sérülések is történtek, de halálosak csak a szomszéd faluban, Szapon, ahol egy csapat gyerek közül ötöt darabokra tépett, egyet pedig súlyosan megsebesített egy taposóakna. Mi, akik épségben vészeltük át azt az időszakot, vígan éltük világunkat. Nem kellett iskolába járnunk, három évig tartott a vakáció. Kilenc évesen lettem újra első, de már a szlovák iskolában, mert a magyar iskolákat szerte Szlovákiában csak 1950-ben nyithatták meg újra. Ötödikes koromig a szülőfalumban tanultam, az alapiskola felső tagozatát viszont már Csiliznyáradon végeztem el.

A pedagóguspályát nem én választottam, hanem a társadalmi körülmények sodortak rá. 1953–54-ben már nem volt elég az általános iskolát elvégezni, hacsak az illető nem töltötte be előbb az iskolaköteles korát. Voltak tölem pár évvel idősebb barátaim, akik csupán 3, 4, 5 elemi végeztek, de a nyolcadikig sem juthattak el mindenki. Radványon, amikor a továbbtanulás került szóba, egyik gyerekkori pajtásom, Hölgye István azt mondta nekem: „– Menjünk Pozsonyba pedagógiára! – Az micsoda? – kérdeztem tőle bambán. – Nem tudod? Tanítóképző.” Én oda jelentkeztem, majd az érettségivel végződő szakiskola után egyszerű tanító lettem. Azonban az itt tanuló fiatalok nagy részének ez az iskola egyfajta csapdát jelentett, mert akik elvégezték, csak nehezen juthattak be a főiskolára, mivel nem javasolták őket. Tehát engem sem. Ám a háború utáni magyar iskolák még évtizedekig tanítóhiánnyal küzdöttek. Hogy kezdetben kik működtek bennük? Azok, akik a tanítást vállalták. A feltétel az volt, hogy legalább nyolc elemijük legyen. Az újonnan megalakított Csemadok jóvoltából szerveztek számukra hathetes, később hosszabb ideig tartó tanfolyamot. Ugyanis a két háború közötti tanítók és tanárok közül mindössze 110-en maradtak meg Szlovákia magyarok lakta területén. A szülők pedig egyszeriben több mint 35 ezer gyereket írtattak át szlovákból magyar iskolába. Tehát én és az iskolatársaim, kb. ezren, a magyar iskoláknak már mint szakmailag képzett, első pedagógusnemzedékéhez tartoztunk. Az 50-es években a tanítóképzéssel párhuzamosan folyt Pozsonyban a Komenský Egyetemen a kétéves általános iskolai és a négyéves középiskolai tanárképzés is. Az első nagy kihívás volt nekünk, képzetteknek, hogy ne csak megtartsuk az említettek által megnyitott magyar iskolákat, hanem vonzóvá is tegyük azokat. Esténként a felnőtt lakosság körében énekkarokat, színjátszó- és néptáncsoportokat vezettünk, előadásokat tartottunk.

Az első képesítésem megszerzése után, 1958-tól öt éven át alsó tagozatos tanító voltam. Közben eltelt három mozgalmas év, melyek letelte után 1961-ben jelentkezhettem az újonnan megnyílt nyitrai főiskolára. Azonban nem arra a szakpárosításra



| Csicsay Alajos



| Csicsay Alajos a Pro Urbe díj átadásán (Fotó: Buchlovics Péter)

felvételizhettem, amire akartam (magyar-történelem szakos szerettem volna lenni), hanem kémia-biológiára, mert annak az iskolának, amelyikben tanítottam, csupán ilyen szakos pedagógusra volt szüksége akkor. A továbbtanulásomat a feletteseim csak abban az esetben voltak hajlandók támogatni, ha ezt vállalom. Akkoriban Nyitrán, mint minden főiskolán az országban, a pedagógusokat három tantárgy tanítására készítették fel. A harmadik a munkára nevelés volt, ami vagy műhelymunkát, vagy kerti munkák gyakorlatot jelentett.

■ Kik gyakorolták Önre a legnagyobb hatást pedagógusként?

■ Az úgynevezett kerti munkák tanáraink közül kiemelném Göbö tanár urat, aki a gyümölcsfeldolgozó üzemektől kezdve a növénynevelő állomáson át a vágóhídig, mindenhová el-, vagyis bevitt (alighanem beprotezsált) bennünket. Kémia tanáraink is kitűnőek voltak, de mi tagadás, a biológia állt hozzám legközelebb. Előtte is voltak jó tanítóim és tanáraink, viszont a biológiai tanszéken találkoztam igazi tanáregyenlőségekkel. Közülük Öllös Árpád és Stollár István nevét húznám alá, mert ők kedvelték meg velem a természettudományokat olyannyira, hogy sikerült a gondolkodásmódot majdnem teljesen át kódolniuk. Később Bertók Imre központi tanfelügyelő által hagytam magam rábeszélni, hogy a doktori (PaedDr.) rigorózus vizsgára jelentkezzem. E vizsgán derült ki, hogy itt szlovákul kell vizsgáznom, míg a főiskolát magyarul végezhettem el, és a szaktantárgyaimat is magyarul tanítottam.

■ A tantárgyait tekintve mit tartott a legfontosabbnak? Mi volt a tanári arc poeticája?

■ Két pedagógiai „jogosítvány” megszerzése után is azt kell mondanom, hogy mind pedagógiából, mind pszichológiából – nemcsak én, hanem az egész nemzedékem – a legkevesebbet kaptam. Ugyanis az 1950-es, 60-as években nálunk ilyen témájú igényes szakirodalomhoz egyáltalán nem lehetett hozzájutni. A pozsonyi képzőben, az egykori ottani képzőből megmaradt egyetlen tanárunk, Zsibrita Lajos, már akkor is idős ember volt. Az ő kizárólagos érdeme, hogy megtanított bennünket a tanítási órákra írásban (is) felkészülni, azaz előkészületeket írni. Azt ugyan nem mondta, amit sokkal később Lénárd Ferencről önszorgalomból sajátítottam el, hogy a tanárnak az előkészülete olyan legyen, mint a karmesternek a partitúra: nyújtson neki biztonságot, hogy a magyarázatai ne váljanak parttalanná, útbaigazításai legyenek pontosak, helyesek, miközben azért improvizálhat is, de minden óráján állandóan semmi esetre sem. Meg kell vallanom, engem Lénárd Ferenc ébresztett rá, helyesebben tudatosította bennem, hogy mi határozza meg a pályánk szakmai jellegét, még inkább az értékét. Az, hogy mind a szaktantárgyi, mind a pedagógiai, pszichológiai, újabban humánetológiai felkészültségünk legyen egyenértékű.

A diplomamunkám témáját az imént említett egyik biológiatanárom jelölte ki nekem. Árpád azt mondta: „magának gyakorlati munkát kell adnom. Záródolgozatát a szitakötőkről írja meg!” Ezt azonban otthon, íróasztal mellett ülve nem lehetett „összegereblyézni”. Azért sem, mert Brehmtől *Az állatok világának* hat kötetes kiadásán kívül más forrásanyag nem állt rendelkezésemre. Egy éven át, koratavasztól késő őszig a tanítás utáni időmet lepkehálóval a kezemben, kint a vízenyős réteken, tavak mellett vagy rajtuk, ladikon és kanálisok mentén, vízben tapicskolva töltöttem. Ha megláttak a falusi öregek, igen furcsán tekintettek rám, mert azt hitték, megkergültem.

■ Vannak olyan diákjai és kollégái, akikre különösen büszke?

■ Az egyik nagy magyar alapiskolának voltam két évtizeden át az igazgatója, annak, amelyik az én vezetésem alatt, ezt joggal állíthatom, az 1980-as években – épp akkor, amikor a magyar iskolák ellen ádáz harcokat hirdettek meg – élte a virágkorát. Ekkor tanulóink száma meghaladta az 1270-et. Tíz év alatt, azóta, hogy átvettem az iskola vezetését, a duplájára emelkedett a tanulók létszáma. Főleg annak köszönhetően, hogy az iskola kulturális tevékenysége is jócskán fellendült. Ebben rejtett a mi titkunk. Hogy ezt milyen mostoha körülmények között bírtuk elérni, az nem fér bele egy röpké beszélgetésbe. Az akkori körülményeinknek az oka viszont egyetlen mondatba is belesűríthető. A párkányi iskolát, nyers kifejezéssel élve, meg akarták fojtani. A lényeg az, hogy ezt nem sikerült megvalósítani, az azóta Ady Endre nevét viselő alapiskola Dél-Szlovákiának ma is a nagy iskolái közé tartozik. A pedagógusok száma az említett időben 70 körül mozgott. Ráadásul a 35-40-es létszámú osztályoknak csak a fele fért el az alig húsz éve felépült 18 tantermes épületbe. Már ez is, illetve a fél évszázadig romokban hagyott Mária Valéria híd is világosan tanúskodik róla, hogy mi volt a politikai hatalom sanda szándéka Párkánnyal. Ám nekem azt a problémát kellett megoldanom, mikor és hol tanulhat a főépületből kiszorult rengeteg kis tanuló. Délután semmi esetre sem, mivel nem épültek még fel a lakótelepek, a közéjük tervezett iskola épülete sem. Hát járjanak szlovák iskolába! Azt pedig ne! A saját felelősségemre „visszahordattam” őket a körzetesített falvak üresen maradt rozoga iskoláiba, pontosabban a helybelieket kint hagytam, s az osztályaikat pedig feltöltöttem párkányiakkal, hogy meglegyen az előírt létszám. Viszont az összes elsősnek a főépületben kellett tanulnia. Ezekre a húzásokra írásos engedélyem nem volt, amit senki sem tudhatott meg, még a helyetteseimnek sem mertem megmondani. Az újságíróknak meg főképp nem. Nekem az volt a fontos, hogy az „ötletemet” mind a szülők, mind a kollegák elfogadják, a gyerekek meg élvezték a buszozást, de kiváltképpen a tágas iskolaudvarokat, melyeken a szünetek alatt kifutkározhatták magukat. Évtizedeken át nemcsak a saját tantárgyaiban elért eredményekért, hanem minden ránk bízott gyerekek a biztonságáért (testi épségéért, higiéniai körülményeiért) személyesen feleltem. Életem végéig hálás vagyok azoknak a kolleganőknak, kollegáknak, akik akkor olyan lelkiismeretes munkát végeztek, aminek az eredménye lett, hogy a rengeteg tanítványainkból, nem túlzás, az ország legtávolabbi tájaira is jutottak. Sőt Új Zélandtól Ausztrálián át Kanadáig is sok helyen megtalálhatóak. Sokan ma kitűnő pedagógusok, óvónőktől kezdve az egyetemi oktatókig, hivatásos kutatók (például egyikük, aki az alapiskolától az egyetemi államvizsgájáig, Szlovákiában magyarul tanult, most az egyik szlovák egyetemnek a rektora), több mint tíz orvos (egyikük épp a mi háziorvosunk) és ki tudná megmondani, hány tanulónkból lett mérnök. Akad közöttük író, költő, zenetanár, képzőművész, szakképzett koreográfus, például az Ifjú Szívek Táncszínház művészeti vezetője. De ne feledkezzünk meg a sok sikert elért kitűnő sportolókról se. Ám nemcsak annak örülök, ha valaki a szellemi életben vagy a sportban sikeressé vált, hanem ha valamilyen ipari szakmában vált megbízható, keresett szakemberré. Hogy milyen fokú a pedagógus(ok) munkájának a sokat emlegetett színvonala, azt hiába akarná bárki is azon megelégedni, az csak évek, évtizedek múlva mutatkozik meg.

Az én kollégáimnak zöme élete végén tiszta lelkiismerettel hajthatta fejét örök nyugalomra. Hiszem, hogy én is így leszek a feleségemmel, ha majd ránk kerül a sor. Ő is tanító volt, fiunk, Károly és a felesége, Mezőlaky Sarolta, sőt az egyik unokánk, Bence szintén pedagógus, pontosabban nyelvtanár. Nejem lánykori neve Pathó Aranka, annak a Pathó Károlynak az egyik leánya, aki a Csemadokot mint életképes szervezetet 1949 őszén és a következő év folyamán 30 ezer taggal az útján elindította. Arankával még a tanítóképzőben találtuk meg egymást, majd 1960-ban összeházasodtunk, s immár 63. éve éljük együtt az életünket. Én, mi tagadás, lobbanékony, alighanem szangvinikus típus vagyok, ő megfontolt, türelmes, higgadt. Nekem rengeteg kellett bújniom a szakirodalmat, hogy a hiányosságaimat pótoljam, elméleti ismereteimet gyarapítsam. Meg azért is, hogy a legtöbbször nem önként vállalt feladataim, főleg az iskolavezetői (szervezői) beosztásaim elvárásainak eleget tudjak tenni. 28 évesen lettem 5 évig igazgatóhelyettes, de ebből csak egy évet töltöttem Párkányban, amikor 33 éves fejjel a korántsem pályázat útján nyert posztra kineveztek. Velünk kezdettől fogva a járási és a kerületi iskolaügyi osztályok rendelkeztek. Ők helyezgettek bennünket ide-oda és neveztek ki különböző beosztásokba is, hasonlóan, mint a püspökök a papokat, vagy a katonákat a parancsnokságaik. Feleségem, mintha eleve tanítónak született volna, szinte minden feladatát kitűnően el látta. Nem olvasott annyi szakkönyvet, folyóiratot, mint én, talán csak szépirodalmat többet, mégis iskolánknak a legjobb pedagógusai közé tartozott. Ezt nemcsak én, a férj és az igazgató vettem észre, hanem a szülők és a kolleganők, meg persze a gyerekek is, akikkel a falvakba kijárt. Mindenkihez barátságos és segítőkész természete révén szerették és ma is szeretik őt az emberek. Nélküle én, sem mint igazgató, sem mint közéleti ember, de még mint tollforgató is, felét sem tudtam volna elérni. Sok száz cikkemnek, az eddig megjelent 16 önálló kötetem szövegének és egyéb munkáimnak a zömét, mivel sokáig kézzel írtam, ő gépelte le. Közben ő kellett, hogy legyen az első „olvasó szerkesztő”. Még ma is az. Ha olyan társaságba kerültünk, amelyikben azt meg lehetett engedni, tréfásan úgy szoktam bemutatni, hogy ő az én titkárnőm.

■ Az Ön neve minden Katedra-olvasó számára ismert, hiszen rendszeresen publikál a folyóiratba, közíróként is ismert. Mikor és miért kezdett el publikálni? Mely írásai állnak a legközelebb a szívéhez?

■ Már kamaszkoromban rendszeres könyvolvasó lettem és az vagyok mindmáig. Aki ismer, azt is tudja, hogy szenvedélyes olvasó vagyok. 17 éves koromban kezdtem kacérkodni az írással, tehát nem véletlen, hogy a főiskolán irodalmat és történelmet szerettem volna tanulni, de mint említettem, nem engedték meg. Az első írásaim 40 éves koromban jelentek meg a szlovákiai magyar lapokban, dátum szerint 1978 őszén. Azóta megszakítás nélkül írok. Azt nem tudnám megmondani, melyik írásaim állnak hozzám legközelebb, nyilván a legfrissebbek, illetve azok a témák, témakörök, amelyekkel éppen foglalkozom. Eleinte a szépírók közé szerettem volna besorakozni, udvarias biztatásokat is kaptam, főleg az idősebb íróktól, Dénes Györgytől, Dobos Lászlótól, Duba Gyulától. Ő szólított meg, hogy a lapokban megjelent írásaimból válogassak össze egy kötetre valót, és adjam le a Madách Könyvkiadónak. Kicsit félve kopogtattam be hozzájuk. Aztán 3 év múlva került sor az első könyvem megjelenésére. Ennyi volt akkor a lefutási idő. Egyszer az említettektől jóval fiatalabb Varga Erzsikének panaszkodtam, mennyire hiányzik nekem a mélyebb irodalmi műveltség, mire ő azt felelte, meglátod, egyszer mint írónak jól jön majd neked, hogy magabiztosan tudsz mozogni mind a természettudományok, mind a humántudományok, művészetek



| Csicsay Alajos a Pro Urbe díj átadásán (Fotó: Buchlovics Péter)

területén. Ebben az egyetlen mondatával Szeberényi Zoltán erősített meg, amikor az egyik irodalomtörténeti munkájában velem kapcsolatban a következőt jegyezte meg: „Csicsay irodalmi tevékenységének fontos részét képezi az igényes ismeretterjesztés, a szépirodalom eszközeivel végzett tájékoztatás”. Pedig akkor még mindössze 4 kötetem látott napvilágot.

Sok lenne csak felsorolni is, hogy mi mindent írtam, részben felkérésre, részben önszántamból. És közben civil szervezetekben, közéleti szerepeket is el kellett látnom. A Csemadoknak különböző szinteken voltam a tisztségviselője, 19 éven át az Országos Választmány tagja, már nyugdíjasként a járási elnöke. A magyar pedagógusok szövetsége (SZMPSZ) elnökségében a Szakirodalmi és Publicisztikai Bizottság elnökének választottak meg, majd a Hodossy Gyula által alapított Katedra folyóirat (amibe rendszeresen írok) „háttérintézménye”, a Katedra Társaság (első) elnökének a feladatkörét 6 éven át láttam el. A benne szerepet vállalt kollégákkal kidolgoztunk egy iskolai reformtervezetet, amit Gyula lefordított szlovák nyelvre és az akkori szlovák parlament minden képviselőjének eljuttatott az asztalára. Hogy mi lett ennek a visszhangja, az szintén nem fér bele a beszélgetésünk terjedelmébe. Csak annyit jegyeznék meg, hogy a magyar képviselők sem akkor, sem később figyelemre sem méltatták.

■ Mostanában mivel foglalkozik? Mik a további tervei?

■ Hogy mivel foglalkozom ma? Csak egy szóval felelek: írok. Mint említettem, 41 évig voltam gyakorló pedagógus, és most már 45 esztendeje mondhatom magam írónak. Sokszor visszhangzik a fülemben a kérdés, amit annak idején egyes „nagy” írók néha lekicsinylően kimondtak: „Csicsay is író”? Az is eljutott hozzám, hogy véleményük szerint nem illetem és még ma sem illek bele a „kánonba”. Mi tagadás, eleinte bántott, most már nem érdekel. Az viszont fáj, hogy látnom kell, hová jutott az itteni (ha nem szlovákiai magyar, hát legyen regionális) irodalomnak a nem kevés hányada. Írók ugyan vannak, talán még sokan is, de hová lettek az olvasók?

Mik a további terveim? 85 éves korában milyen tervei lehetnek az embernek? Amíg az öregkori elbutulás nem vesz erőt rajta, mondja ki bátran a véleményét. Ha író, írásban. Ám amikor az íásaiban bizonytalanná válik, úgyis leállítják.

■ Köszönöm a beszélgetést! Sok erőt, jó egészséget és további lendületes munkakedvet kívánok!

MÉSZÁROS TÍMEA – VASS VILMOS

AZ ÉLMÉNYPEDAGÓGIA JELENTŐSÉGE ÉS LEHETŐSÉGEI AZ OKTATÁSBAN

BEVEZETÉS

Sokan voltunk már osztálytalálkozón. Nagyrészt várjuk ezeket a találkozásokat, különösen akkor, ha pár évtized már eltelt az iskolás évek óta. Az elején még feszengünk, jönnek a kötelező mesélős körök, kivel mi történt. Aztán egyre inkább oldódik a hangulat, és előkerülnek azok a történetek, amelyeket még kissé őszebb hajjal is csillogó szemmel mesélünk egymásnak. Ezek a történetek (jó esetben) azokról az élményekről szólnak, amelyeket átélünk, amelyek velünk, a barátainkkal, az osztálytársainkkal és nem utolsósorban a tanárainkkal történtek. Nyilvánvaló, hogy az idő ezt egy kicsit megszépíti, ám a történetek magjai komoly pedagógiai üzeneteket hordoznak magukban. Tapasztalataink szerint a történetek egy része a kötelező tanítási órán kívüli tevékenységekről, szakmai kifejezéssel élve, az extra curriculumokról szól.

Farsangokról, ahol a szülőkkel együtt néha még a pedagógusok is jelmezbe öltöztek. Egyikünk maradandó élménye az volt, amikor egy bakelit lemezen (ki emlékszik ma már ilyesmire) megtaláltuk VIII. Henrik királyi udvarának zenéjét. Nem volt nehéz motiválni a gyerekeket arra, hogy érdemes ezt eltáncolni és beöltözni a korabeli jelmezekbe. Az is érdekes volt, hogy ezek a serdülő diákok reggel 7 órára bejártak az iskolába a próbákra és még élvezték is ezeket. Sőt, jobb kedvük lett, ami nemcsak az egész napjukat tette szebbé, hanem a tanulási eredményeik is javultak. Az is nagy élmény volt, hogy nem meglepő módon, a produkció nagy sikert aratott a farsangon. Megnyertük a fődíjat, ami egy finom torta volt, amit közösen a szülőkkel együtt, jó hangulatban fogyasztottunk el. Nagy szavakkal, ez volt az igazi szociális kompetenciafejlesztés és közösségteremtés. Ám pedagógiai szempontból a legérdekesebb mozzanat az volt, amikor osztályfőnökként észrevételeztem, hogy nekem nem jutott szerep, pedig én is szeretnék részt venni a farsangon. Titokban persze, az ősi didaktikai képzésen felnevelkedve és tanárrá avatva, abban reménykedtem, hogy én leszek a király. Ám az osztály más-képp döntött. A király Peti lett, ő volt a legnagyobb teremű az osztályban, míg nekem némi félrenézéssel és még nagyobb nevetések közepette az udvari bohóc szerepét szavazta meg az osztály. Mit lehet ilyenkor tenni? Már láttam magam előtt a kollégák szigorú tekintetét, hallottam a kérdésüket: Mi lesz a tekintélyemmel? Büszkén jelentem (több évtized távlatából is), hogy semmi nem történt a tekintélyemmel. Sőt! A farsangon, beöltözve, én voltam a királyi udvar bohóca, amit azóta sem felejtünk el a volt diákjaim. Fotók és anekdoták őrzik emlékét.

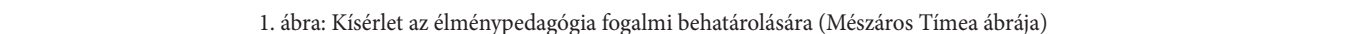
A történetek egy jelentős része osztálykirándulásokról szól, kalandokról, csínytevésekről, szerelmekről és nem utolsósorban azokról a momentumokról, amikor a diákok rájöttek arra, hogy a tanár is ember. Például olyan éjszakai akadályversenyről a hegyekben, ahol az osztályfőnök volt az indító állomás a háromfős csapatok esetében és úgy tervezte, hogy ő lesz az első állomás is, ám a fiúk lehagyták, így eltévedtek és beleestek egy patakba. Másnap a buszban, némi ijedség közepette, ám egyre vagányabban már arról meséltek, hogy mekkora volt, amikor az egész osztály elemlámpákkal őket kereste. Ráadásul a vizes ruháik ott száradtak a buszban, ami némi illatfelhőt is okozott, hogy még jobban megmaradjon az élmény és később az emlék.

NINCS ÚJ A NAP ALATT, AVAGY MI ÁLL AZ ÉLMÉNYPEDAGÓGIA KONCEPCIÓJA MÖGÖTT?

Jelen írás az iskolai környezetben megvalósuló élményalapú tanítás-tanulás jelentőségéről és lehetőségeiről kíván szólni. Az élménypedagógia (Experiential Pedagogy, Erlebnispädagogik) jelenségével és fogalmával az utóbbi években egyre gyakrabban találkozhatunk, megértéséhez azonban érdemes azt a filozófia, a pszichológia és a pedagógia oldaláról is megvizsgálni. Az élménypedagógia rendkívül sokrétű, ennek megfelelően a szakirodalom is több más néven ismeri: *kalandpedagógia, akciópedagógia, szabadidőpedagógia, tapasztalati tanulás, kísérleti tanulás, kooperatív tanulás, aktív tanulás, tevékenységközpontú tanulás, probléma alapú tanulás, place-based tanulás, természetben szerzett tapasztalás, bátorságpróbák*.

Az elnevezések sokszínűségéből is látható, hogy az élménypedagógia különböző csoportokat céloz meg. Egyik súlypontja a társadalmi-oktatási területre összpontosít, és kombinálja a különböző terápiás hangsúlyú és szociálpedagógiai megközelítésekkel, valamint más speciális pedagógiákkal, így pl. a játékpedagógiával és a színházpedagógiával. Bár ez a sokféleség az innovatív, nyitott, modern pedagógiai megközelítés erősségének tekinthető, fogalmi-rendszertani és elméleti szempontból több problémát is felvet (vö. Neumann, 1996). A fogalmi változatosság és az élménypedagógiai diskurzuson belül megfigyelhető határ-összemosódás miatt az élménypedagógia definiálása korántsem könnyű.

Ha a történetiség felől közelítünk a témához, azt tapasztaljuk, hogy az élménypedagógia gyökerei egészen a 17. századig nyúlnak vissza. Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) francia filozófus *Emil, avagy a nevelésről* című, 1762-ben megjelent művében a „természetes nevelés” mellett érvel. Rousseau szerint az ember három hatáson keresztül nevelődik, ezek a természet, az emberek és a dolgok. A természet fejleszti képességeinket és erőinket; az emberek megtanítják, hogyan használjuk ezeket a képességeket és erőket. A dolgok viszont a velük kapcsolatos tapasztalataink és a megfigyelés révén nevelnek minket. Ebből arra lehet következtetni, hogy a tanulás nem annyira a pedagógushoz, mint inkább a természetben lévő objektív dolgokkal való foglalkozás során szerzett tapasztalatokhoz igazodik.



volt. A berendezés részei, pl. a padok, székek, állványok és paravánok szabadon mozgathatók, így a tér is szereplővé vált az alkotási folyamatban. A helységben uralkodó *kreatív káosz* a tárgyak közötti szabad kapcsolatteremtést hivatott támogatni. A közösen megformált objektumokat végül digitális eszközökkel, színes fényekkel át- és megvilágítva dokumentálták. Mi, oktatók, ebben a folyamatban facilitátori szerepben, a hallgatók közti „ragasztóként” jelentünk meg, akinek elsődleges szerepe a közös élmény, a tanulási folyamat segítése. A tevékenységeket szóban történő összeggzéssel, önreflexióval zártuk, a hallgatók visszajelzést, megerősítést adtak és kaptak egymástól az egyéni és a közös tevékenységükre vonatkozóan, így más, a sajátjuktól eltérő, külső szempontokat is képbe hoztunk.



2. ábra: Bábel tornya (Mészáros Tímea felvétele, 2022)

MI AZ ÉLMÉNY?

Ahhoz, hogy megérthessük az élménypedagógia jelentőségét a felsőoktatásban, érdemes az élménnyel kapcsolatos hallgatói és oktatói előzetes tudást (nézeteket, hiteket, tapasztalatokat) feltérképezni.

„Élmény számomra a kreatív munka lehetősége, amikor szabad kezet kap az ember, akár minimális támpontokkal el látva. Legyen lehetőség új vagy újragondolt, gyakorlatban használható módszereket megismerni vagy csak ötletbörzézni azon, ki, hogyan kivitelezne dolgokat. Élmény az, hogy aktív részese lehetek egy folyamatnak, beszélgetésnek, előadás-nak.” (Jakab Henrietta, Selye János Egyetem Tanárképző Kar, az Óvodai és elemi pedagógia volt hallgatója)

„Az élmény véleményem szerint mindenkinek más. Nem feltétlenül az elért siker az élmény, hanem az oda vezető út. Például a könyvolvasás vagy egy tanfolyam, felsőoktatási képzés elvégzése. Az élmény utat nyit és kíváncsivá tesz, átlépi a magunk által felépített határokat.” (Prihoda-Kiss Beáta, PTE-BTK, Neveléstudomány MA, Kora gyermekkor pedagógiája, másodéves levelezős hallgató)

„Az élménypedagógia a felsőoktatás vonatkozásában számomra azt jelenti, hogy a tanulás/tanítás aktív cselekvő folyamatok mentén zajlik, miközben a tevékenységek, a feladatok pozitív érzelmi többletet generálnak a hallgatókban és az oktatóban egyaránt. A tanulás során olyan közös élmény formálódik hallgató és hallgató, valamint hallgatók és az oktató között, ami meghatározó lehet a későbbiekben. A közös élmény olyan értéktérítő meg tapasztalás, ami alapjaiban meghatározhatja a tanulóhoz kapcsolódó attitűdöt. Számomra az élményadás/élményben részesülés olyan eszköze a pedagógiai repertoáromnak, amit létfontosságúnak tekintek.” (Dr. Kubinger-Pillmann Judit, egyetemi docens, Pannon Egyetem MFTK Digitális Módszertani Intézet, Pannon Egyetem Tanárképző Kar, informatika-magyar nyelv és irodalom szak, a kultúrelméleti szakirány volt hallgatója)

„A felsőoktatásban is olyan pozitív érzelmi töltetű pillanatok megteremtése, amelyek aztán életérzéssé válnak. Szerintem ez ivódik igazán bele a hallgatókba. Nem a »mit tanít«, hanem a »milyen érzést tud kiváltani«. Erről viszont azt gondolom, hogy szervesen kapcsolódhat a pedagógus személyiségéhez.” (Sýkora Hernády Katalin, Selye János Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, elsőéves hallgató)

„Mindenképpen valami olyan, ami emlékezetes, különleges, nem hétköznapi és mindemellett gyakorlati.” (Laczkó Georgina, ELTE PPK felsőoktatás pedagógia szak volt hallgatója, angol tanár, Helen Doron Hungary)

„Szerintem nekem bármilyen tanulási közeg, óra, gyakorlat, ahol nem csak a kivetítőt bámultuk csendben. Szóval már egy interaktívabb, közvetlenebb tanár-hallgató atmoszféra is jobb élményt nyújtott.” (Hujber Soma, Budapesti Metropolitan Egyetem, Communication and Media Studies, az integrated media specializáció volt hallgatója)

A Magyar nyelv értelmező szótára szerint az élmény: 1. Olyan esemény, történés, amelyet az ember lelkileg is átél, s amely mélyebb hatást tesz rá, ill. az a lelki folyamat, amellyel bizonyos jelentősebb eseményeket, történéseket a saját maradandó lelki tartalmává alakít. 2. (lélektan) Az átélő tudatnak közvetlen, szemléletes, a gondolkodás és ítélő tevékenység számára mintegy nyersanyagként adott tartalma; tapasztalás.

Ezzel pedagógusként tisztában vagyunk, ezért is keresünk újabb és újabb lehetőségeket a tanulók eléréséhez. Egy ilyen módszer az élményalapú oktatás, mely az emocionális, élményszerű elemeket helyezi a középpontba. Maga az élmény egy

olyan tanulási eszköz, amely a tanuló tevékenységébe ágyazódik be. A fogyasztói élmény kialakulásának folyamatáról elmondható, hogy motivációkon alapszik, amelyek egy érzékelési, majd tanulási fázis során bontakoznak ki, hatásuk pedig a változás megvalósulásában teljeseedik ki. Napjaink fogyasztói számára az optimális élmény szintjét legfőképpen a termék egyedisége, autentikussága határozza meg. Emellett kiemelkedő szerepe van annak, hogy a kapott élmény komplex egészként, egy témát körülölelve, lehetőség szerint mind az öt érzékszervünkre pozitív benyomást gyakorolva kerüljön kialakításra.

Az élmény fogalma megközelíthető mind oktatói, mind hallgatói oldalról. Az első esetben élmény alatt olyan eseményt értünk, amely megmozgatja, bevonja, leköti a hallgatót, míg a hallgató felől nézve az élmény események során létrejövő interakciók élvezetes, szórakoztató és emlékezetes megéléséből származik. A hallgató által vágyott és keresett tanulási élmények mögött nagyon sokféle és egyéni motivációk állhatnak. Jellemzően előforduló motivációs tényezők az izgalom és kaland keresése, az újdonság, az új ismeretek elsajátítása vagy a másokkal való játékos együttlét. Ha pedagógusként valamilyen élménnyel szeretnénk megszólítani tanítványainkat, rengeteg lehetőség közül választhatunk. Minden ilyen típusú tevékenységben közös elem, hogy a tanuló egy szó szerinti és átvitt értelemben is megmozgató élmény keretein belül találkozzon a megvitatni kívánt témával. Az élményalapú oktatás sikerének kulcsát a megfelelő célok megfogalmazása és azok szem előtt tartása jelenti. Ilyen cél lehet például a figyelem felkeltése, a feldolgozni kívánt téma népszerűsítése, középpontba helyezése, a tanulókkal való interakció növelése vagy akár a közösségépítés. Egy sikeresen megtervezett és menedzselte tanulási élmény segítheti a hallgató/tanuló azonosulását a témával és fokozza a közösségben való aktivitását.

Az élményalapú tanítás, ill. tanulás vonatkozásában számos pozitívum emelhető ki. Legtipikusabb jellemzője a résztvevői aktivitás: az események során a tanulók ötletelnek, feladatokat oldanak meg, alkotnak (rajzolnak, festenek, konstruálnak, számolnak, kutatnak, énekelnek, szövegeket írnak stb.), beszélgetnek, megvitatnak, érvelnek, elemeznek, azaz nélkülözhetetlen részévé válnak az élménynek, s ezzel a tanulási folyamatnak. A „tananyag” a résztvevők által életre kel, megadva a kapcsolódás kialakulásának esélyét.

A visszajelzésekből kiderült, hogy az élményalapú tanulás akár szórakozási, kikapcsolódási lehetőséget is jelenthet, nyitottabbá téve a résztvevőket az új ismeretek megszerzésére. Ahogy nincs két egyforma tanítási nap, vagy két egyforma tanulócsoporthoz, úgy az élmények világáról is elmondható, hogy azok egyediek és általában megismételhetetlenek, ami erőteljesen növelheti a résztvevők aktivitását. Hatásuk hosszú távú, hiszen az élmény másnap, egy hónap vagy akár évek távlatából is jelentékeny marad. Egy jól megtervezett tanítási-tanulási koncepciót a hallgatókkal való magas minőségű kapcsolattartás is hatékonyabbá tehet.

ÖSSZEGZÉS

Az élmény mint közösségformáló esemény nem mai találmány. A történelemkönyvekből pontosan tudjuk, hogy már a római császárok is tisztában voltak vele, mire van szüksége a népnek: kenyérre és cirkuszra. Napjainkban a „cirkusz” már inkább a tanulók közelébe kerülést, a velük ápoltt közvetlen kapcsolatot és az élményszerűséget szolgálja. Ráadásul több írásban is felbukkan az a gondolat, hogy az egyes tantárgyak tananyagát is élményszerűbbé lehet tenni és ez lesz azonos az élménypedagógiával. Ez körülbelül olyan, mint amikor egy-egy étel elkészítésénél, a főzés végén észrevevesszük, hogy kissé sótlan, amit hamarosan találni szeretnénk. Sózunk, fűszerezünk, ám az étel íze mégsem lesz az igazi. Így van ez a tantárgyi tananyagok élményszerűbbé tétele esetében. Nota bene, első megközelítésben még érdekes és izgalmas is lehet, hiszen megszakítja és megváltoztatja a tanóra eddig megszokott algoritmusát és unalmas menetét. Ám meglátásunk szerint az élménypedagógia ennél lényegesen több.

Az élménypedagógia filozófiája számos különböző gyakorlatot, módszertant fűz összefüggő egésszé. Szorosan kapcsolódik számos más oktatási elmülethez, azonban nem szabad összemosni a progresszív oktatással, a kritikai pedagógiával, a közösségi munkával vagy a konstruktivizmussal. Az élménypedagógia az oktatás egyik olyan területe, amelyre nagyon nehéz egyértelmű meghatározást találni. A hangsúly a személyiségfejlődésen van, amelyre leginkább a közösségben és a közösség által kerül sor. A legkülönbözőbb élményeken keresztül a résztvevőknek lehetőségük nyílik jobban megismerni egymást és önmagukat. Fontos cél, hogy kialakuljon a saját határaik, korlátaik, kompetenciáik érzékelése, megtapasztalása. Összefoglalva, a tapasztalatgyűjtés az asszertivitás és az önbizalom fejlesztése, a saját határok megismerése, az észlelésképeség fejlesztése, a reflektív gondolkodás, a csapatszellem és együttműködési készségek, a kezdeményezőkészség fejlesztése.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- DEWEY, John (1902): *The Child and the Curriculum*. The University of Chicago Press.
- DEWEY, John (1938, 1963): *Experience and Education*. New York, USA, Collier Books.
- BÁRCZI Géza – ORSZÁGH László (szerk.) (1962): *Magyar értelmező kéziszótár*. URL: <https://ertelmezo.oszk.hu/kereses.php?kereses=%C3%A9lm%C3%A9ny> (Letöltés ideje: 2023. 01. 29.)
- MÉSZÁROS Tímea – EGERVÁRI Júlia (2021): *A place-based projektek sajátosságai a kreativitás kontextusában a Waldorf-pedagógián keresztül*. OXIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat, 2021/1, 21–45. doi: 10.35405/OXIPO.2021.1.21
- NEUMANN, Peter (1996): *Das Wagnis als sportpädagogische Perspektive*. In: *Zeitschrift für Erlebnispädagogik*, 16, 4, 3–15.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques (1762): *Emil, vagy a nevelésről*. URL: <https://www.gutenberg.org/files/66903/66903-h/66903-h.htm> (Letöltés ideje: 2023. 01. 29.)
- n.a. *What is Experiential Education?* url: <https://www.aee.org/what-is-experiential-education> (Letöltés ideje: 2023. 01. 29.)

SZABARI ERIKA

A TEREMTÉSVÉDELEM-OKTATÁS FONTOSSÁGA A LEGKISEBB KOROSZTÁLYBAN

SZEPESI ZSUZSANNA: MESÉS TERMÉSZET, ÖKOMESÉK KICSIKNEK
ÉS NAGYOKNAK MESEGYŰJTEMÉNYÉNEK BEEMELÉSE A NEVELÉSI,
OKTATÁSI MUNKÁBA

„Azután megáldotta őket Isten, és ezt mondta nekik Isten: Szaporodjatok, sokasodjatok, töltsétek be a földet, és hajtsátok uralmatok alá! Uralkodjatok a tenger halain, az ég madarain és a szárazföldön mozgó minden élőlényen! Majd ezt mondta Isten: Nektek adok minden maghozó növényt az egész föld színén, és minden fát, amelynek maghozó gyümölcse van: legyen mindez a ti eledetelek! Minden földi állatnak, az ég minden madarának és minden földi csúszómászónak pedig, amelyben élet van, eledélül adok minden zöld növényt. És úgy történt. És látta Isten, hogy minden, amit alkotott, igen jó.” (I Móz 1, 28–31)

Az elrendelt természeti rend szerint mi vagyunk a gazdái, gondviselői a Földünknek. Fontos tehát, hogy ezt a felelősségteljes feladatot tovább örökössük az utánunk jövő generációknak, és felélesszük a mostaniakban. Hiszen mindenhol azt halljuk, klímakutatók, ökológusok, környezetvédők és mások kutatásai alapján is, hogy mennyire rossz az a helyzet, amiben éljük mindennapjainkat, és mennyire végnapjainál tart az emberiség, a Földünk élete. A felnövekvő generáció számára így még lényegesebb átadnunk mindazt a tudást, amellyel mi magunk is megismertük a természet rendjét, s azt az érzékeny figyelmet is megalapoznunk, amellyel mindannyian gondoskodhatunk róla ezután is. Jelen írás néhány jó gyakorlatot összegez a témában, amelyek egyúttal élménypedagógiai gazdagító programként is szolgálhatnak.

A TERMÉSZET RENDJE MINT A GYERMEKEK LELKI GYARAPÍTÓJA

A régi idők embere még hozzásimította életét a természet rezdüléseihez, manapság pedig szinte közvetlen tudatossággal kell tekintsünk a megállás, a befelé, visszafelé, a természet rendje, a népi világ gyökerei felé irányuló figyelem megerősítéséhez. Pedig a természet különleges belső utazásra hívogat, miközben élőlények kísérik bennünket, akiknek szavakon túli rezdülései ugyancsak átélhetők az arra fogékony szemnek és fülnek. Volna-e szebb felfedezőút ennél a saját gyökereink felfedezése irányába? Általa talán egy olyan időszakban is érezhetjük magunkat, amikor beszélni sem tudtunk, és különösen fogékonyak voltunk a mélyebb rezdüléseket illetően.

A természettel való egység újraélése magában hordozza ritmusának felvételét, és az univerzumhoz való kapcsolódást szolgálja. A természeti körforgás lelkünkre gyakorolt hatásának tudatosítása – és annak követése – fontos segítséget jelenthet a személyiségfejlődés folyamatában, hiszen „a lélek alapja a természet, a természet [pedig] teremtő élet” (Jung, 1998, 14). A természettel való közvetlen kapcsolat már kisebb életkorban is számos területen pozitív hatással bír: a gondolkodási funkciók és a kreativitás fejlődésén túl viselkedési problémák, az agresszió csökkenésében, valamint a stressztűrés, az önbizalom és az együttműködési készségek fejlődése szempontjából is meghatározó szerepe van. Mintaként is szolgálhat az egyszerű, a kis mozzanatokban rejlő értékek fontosságát megmutatva. Szépen jelzi ezt az apró mozzanatok észrevételének, a kicsi megbecsülésének fontossága, legfőképpen a felesleges halmozások ellenében, ami sok ember számára mégis kíváncsiabb célt jelent. A természet rezdüléseivel való kapcsolódás lehetősége tehát olyan sokszínű tárát nyújtja a személyiség erőforrásai gazdagításának, amelyek mind a kognitív, mind az érzelmi és a társas készségek vonatkozásában segítő fejlődési lehetőséget is hordoznak (Fehér, 2020).

PEDAGÓGIAI PROGRAMOK A TERMÉSZET ÉRTÉKEINEK MEGOSZTÁSÁBAN

Az ipari forradalom óta az ember egyre távolabb került a természettől, az élet főképp nagyvárosokba, gyárakba, intézmények felé tolódott. Megjelentek az utazásban, a mezőgazdaságban is a gépesített folyamatok, amik gyorsabb, hatékonyabb munkavégzést eredményeztek, mindazonáltal gátat emeltek a fémkaszniba kényszerített ember és a természet közé. Így már a korai pedagógiákban, de főként a reformpedagógiai irányzatokban is felismerték azt, hogy a természetközelség, a természetből kiinduló nevelő-oktató folyamat mennyire fontos – mindez pedig napjaink egyes intézményeinek pedagógiai programjaiban is értékes alapul szolgál.

A természetben való közvetlen tapasztalatszerzés, s az erre épülő belső megélés fontossága többek között Dewey nézeteiben is megmutatkozott már: „a kíváncsi nevelés csak úgy valósítható meg, ha felszámolják a hagyományos „tankönyviskolát”, a tanulás és leckefelmondás iskoláját. Megszüntetik annak minden tradicionális elemével együtt (hagyományos iskolaépület, tanév, tanterv, tanóra, osztály, tantárgy, tankönyv, feleltetés stb.), és helyébe olyan iskolát teremtenek, amely

lehetőséget teremt a gyermekek sokszínű, saját tapasztalataikban gyökerező cselekvésére, és szoros kapcsolatban áll a környezetével.” (Mészáros – Németh – Pukánszky, 2000, 59) Mindennek nyomán a századforduló után Európa-szerte számos erdei iskola kezdte el működését, s „az erdei iskolák gyógyító tevékenységével párhuzamosan bontakozott ki a „szabad levegős” iskolák (open-air-school, école de plein air, Freiluftschule), a szabadban folyó nevelés-oktatás európai mozgalma. Európa több országában számos városi iskola a szülőkkel közösen működtetett vidéki iskolaotthont hozott létre. Ezek arra szolgáltak, hogy egy-egy osztály az iskolaidő alatt és az iskolai szünetekben természetközeli nevelést kapjon.” (Mészáros – Németh – Pukánszky, 2000, 68)

A mai napig legnagyobb hatást gyakorló két reformpedagógia irányzat Maria Montessori¹ és Freinet² pedagógiája. Mindketten kiemelt szerepet tulajdonítottak a természetes, természetben, természetközeli való nevelésnek. Montessori pedagógiai nézeteinek is nagy szerepe volt többek között abban, hogy a magyar óvodákban már általánossá vált az elvart „természetsarok” kialakítása, a „növényfelelős” fogalma.” (Burchard, 1945,)

Freinet módszereit veszi alapul nevelési programjában többek között a Tihanyi Visszhang Óvoda is, amelynek pedagógiai programja³ kiemeli: „Pedagógiai tevékenységrendszer és tárgyi környezete segíti a gyermek környezettudatos magatartásának kialakulását. Arra törekszünk, hogy a kisgyermek természettel való kapcsolata élményszerű, élettel teli, játékos, izgalmas, csodát kutató legyen. Ez szemlélődéseken, vizsgálódásokon keresztül érhető el:

- Olyan szokások, szokásrendszerek kialakítása, melyek hozzásegítenek ahhoz, hogy az élőlények szeretetére, tiszteletére neveljük a gyermekeket.

- Olyan környezethumánus életérzés átélését kívánjuk segíteni, melyben a rácsodálkozás, rádöbbenés pillanatai ötvöződnek a tapasztalással s az ismeretekkel. Így a természetképünk élményeinken keresztül alakul ki.

- Törekednünk kell a tapasztalatok, élmények szerzésére, mellyel természetvédelmi ismereteiket bővítjük.

- Az élmények feldolgozásánál az egyes nevelési területeken belül használunk ki minden lehetőséget az ismeretszerzésre, egyéni fejlesztésre!

Az óvoda fontos szerepet tölt be a növények és az állatok megszerettetésében. Az óvónőnek olyan sokoldalúan kell a gyerekeket ezekkel az élményekkel megismertetnie, hogy a gyermekek értelmi és érzelmi alapon is eljussanak annak belátásához, hogy az élőlényeket óvni, védeni, gondozni kell. Ennek egyik eredményes módszere a természetjárás.” (2013, 9)

A tapasztalatszerzés és a rácsodálkozás támogatásának értékei megmutatkoznak a pedagógusképzés folyamatában is, s nemcsak óvodások, hanem általános iskolások oktatása-nevelése számára is értékként erősíthető meg: a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának *A teremtett világ felfedezése* NTP-INNOV-21-0218 tehetségprogramja a Nemzeti Tehetség Program támogatásával olyan gazdagító program formájában valósult meg, amely mások számára is jó gyakorlatként szolgálhat: a pedagógushallgatók általános iskolákat fogadtak és kiscsoportos keretben ún. felfedezőnapokat tartottak számukra. A kiscsoportos létszám az egymásra figyelés, a közösség összetartásának erejét és értékét is megtámogatta, s együtt rezdülve csodálkozhattak rá a természet működésére. Egy izgalmas jelenség, a levegő működése állt a tematika középpontjában, s a gyermekek kipróbálhatták működését többek között lufit fújva, vízzel töltött üveggel, valamint gyertya égésének kísérése közben is. A felfedezések izgalma átélve értékes összefüggéseket sajátíthattak el, amelyek még varázslatosabbakká válhattak számukra.

A MESÉK SZEREPE A TERMÉSZET JELENSÉGEINEK FELFEDEZÉSÉBEN

A magyarországi Nemzeti Alaptanterv (NAT) 2020-as legfrissebb változatában⁴ az első és második osztályos tanulónál nem szerepel környezetismeret tantárgy. Sem így, sem más néven vagy formában. A környezetoktatást más tantárgyakhoz integrálva képzelik és várják el: az alsó tagozat 3. osztályában jelenik meg először önálló tantárgyként. Ezzel szemben a magyarországi ONOAP – Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja a legújabb változtatásokban kifejezetten hangsúlyt

¹ „Montessori nagyon fontosnak tartja, hogy a gyerekeknek közvetlen kapcsolatuk legyen a természettel. Alkalmuk legyen a természet legfontosabb jelenségeit megfigyelni és lehetőségekhez képest tevékenységükkel a természet ápolásához, védelméhez hozzájárulni. A Montessori-óvodákban sok növény van. Számukra ez természetes. Úgy véli, hogy a gyerekeknek át kell érezniük a felelősséget, ami a növények ápolásában, az állatok gondozásában rájuk hárul. Gyakran járnak ki a földekre, az erdőkbe. Megfigyelik a növényeket és a kisebb-nagyobb állatokat. Montessori felhívta a figyelmet arra, hogy tudatosítani kell a gyerekekben, hogy a világ legkisebb teremtményének is megvan a helye a mindenségben, ha csak egy kis állat is pusztul el, hiánya pótolhatatlan. Ezzel megfogalmazza a biológiai egyensúly problémáját, amely napjaink megmodernebb gondolatai közé tartozik. Ezzel is messze megelőzi korát. Nemcsak megfigyelésre és megismerésre, hanem a természet védelmére akar nevelni: Óvjuk, ápoljuk környezetünket. Ezekben a gondolatokban a környezetvédelem mai legerősebb problémáira ismerhetünk.” Burchard Erzsébet (1945): *Gyakorlati gyermekvédelem. Óvodák és napköziotthonok munkatervé. Anonymus, 1.*

² „A 2-4 éves gyermekek számára az ún. „gyermekrezervátumokat” ajánlotta, amelyek természeti környezetükkel mindennapi ösztönzést adnak a gyermekeknek az elsődleges tapasztalatszerzésre: elbújva a fák, bokrok között; pancsolva a vízzel; homokozva; ismerkedve a szántóföldekkel, gyümölcsösökkel, veteményesekkel; barátkozva a háziállatokkal vagy rétek, vizek vadon élő állataival.

A saját tapasztalatok természetes úton történő gazdagítását minden vonatkozásban értékesebbnek tartotta a mesterséges „gyermekkertekben” folyó formális, áltudományos nevelésnél. A jární és beszélni tanulás természetes módszereit kívánta biztosítani a gyermekek számára a környezetük tanulmányozásában is. Hiszen tudta, hogy már az első tapasztalatok konklúzióival is önmaguk formálásához járulnak hozzá a gyermekek, és jó néhány személyiséggel gazdagodnak általuk.

Négyéves kor táján a gyermek életében elkezdődik Freinet szerint egy új periódus, melyben a munkálkodás két párhuzamos és egymást kiegészítő formában – a játék jellegű munka (jeu-travail) és a munka jellegű játék (travail-jeu) formában zajlik.” Eperjesy Barnáné – Zsámboki Károlyné (é.n.): *Freinet itt és most.* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 40.

³ „<https://docplayer.hu/672197-Kornyezeti-nevel-es-jatekkal-mesevel-freinet-elemekkel.html> (Letöltés ideje: 2023.január 10.)

⁴ https://www.oktatas.hu/koznevel/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_1_4_evf (Letöltés ideje: 2023. január 10.)

fektet a környezetvédelemre is, „továbbá a fenntartható fejlődés érdekében helyezzen hangsúlyt a környezettudatos magatartásformálás alapozására, alakítására.”⁵ Ezen a vékony pallón a hiány fölött egyensúlyoznak Szepesi Zsuzsanna meséi.

A *Mesés Természet, Ökomesék kicsiknek és nagyoknak* sorozata 2016-ban jelent meg a Nemzeti Kulturális Alap támogatásával. Tizenöt mesét foglal magában, három témakörbe csoportosítva: 1. Állatmesék, 2. Növénymesék, 3. Mesék az emberről és más csodás lényekről.



forrás: <https://recity.hu/okomese-gyujtemeny/>

A mesék teljes egészében megállják a helyüket az óvodai nevelésben is, a 3-4. osztályos környezetismeret-órákon, és szépen átívelnek a két évnyi hiány fölött, a mese műfajából adódóan beilleszthetők a délutáni foglalkozásokon túl, világnapokhoz kapcsolódó olvasóórákra, rajz- és technikaórákra, ahol még kreatív feladatokkal, más érzékszerveken keresztüli megtapasztalással is feldolgozásra kerülhet egy-egy környezeti-ökológiai problémakör.

A mesék szereplői, a mesevilág, amit teremt, bájos, a gyermekek számára kedves szereplőkkel. Nem foglalkozik minden környezeti, ökológiai, fenntarthatósági témakörrel, de a korosztálynak, akiknek szól, nem feltétlenül kell mindenről hallaniuk.

„A mesék az ökológikus természet, az elmélet jegyében a látszólag élettelen – bár valójában nagyon is nyüzsgő – természet; az állatok és növények életének bemutatására vállalkoznak. Szepesi Zsuzsanna meséinek jelentős részét korunk környezeti kihívásaira válaszul írja, egyfajta pozitív alternatívaként. Épp ezért a történetekben találkozhatunk az erdőben elhelyezett szemétkupacok problémájával, természetes vizeink emberi felelőtlenség okozta szennyezésével, vagy a városokban játszódó történetek esetében a beépítettség és a zöldfelületek hiányából fakadó nehézségekkel. A háttérrel minden esetben a természet biztosítja: egy veteményeskert, egy folyópart vagy épp egy erdő.

A klímaváltozás negatív hatásainak erősen kitett környezetünk, valamint az élőlények tisztelete és megóvása, a biodiverzitás megőrzése a mi, de még inkább az utánunk következő generáció fontos feladata lesz, ezért már most kiemelt figyelmet érdemel a gyermekek környezettudatos szemléletre nevelése.” (Doró, 2016, 3)

A mesék figyelemfelkeltők, témaindítóknak nagyon jók. Akár Turcsi, a kíváncsi palackorrú delfin esetében, aki a műanyagszemét közé keveredik, a zéró-szemét kérdése, az újrahasznosítás mint téma előkerülhet. Óvodás, iskolás szinten átbeszélve, hogy ők maguk vagy a családok mit tehetnek érte, hogy Turcsi és társai ne kerüljenek bajba. Nem feltétlenül kell nagyban gondolkodni, a tőlünk távol eső tengerek, óceánok szintjén, elég, ha akár a Tisza-tóra és annak megtisztítására gondolunk, vagy a városban, faluban, településeinken megtalálható tavak, patakok, folyók partjára.

A kíváncsi kisvidra meséje hasonló témát feszeget: az élővizeink szennyezettségét. Az olajszenyezés, a vegyianyag-szenyezés problémakörét. Milyen szépen fel lehet hozni egy komoly beszélgetési témát egy kedves állatka történetén ke-

⁵ [https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=A1200363.KOR&targetdate=20140902&printTitle=363/2012.+\(XII.+17.\).+Korm.+rendelet](https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=A1200363.KOR&targetdate=20140902&printTitle=363/2012.+(XII.+17.).+Korm.+rendelet) (Letöltés ideje: 2023. január 4.)

resztül, akit a szennyezéstől csillogó vízfelszín hívogatott felfedezésre, majd miután rosszul lett tőle, inkább szorgoskodott a patak megtisztításán, majd a tisztaság későbbi megőrzésében.

De a mesék között vannak úgymond eredetmesék is. Választ adnak arra, miként is lett valami. Mi módon alakult úgy, ahogyan ma látjuk? Ilyenek *A sünn tuskéi*, *A hetedik petty*, *Tündérország rózsái*, *A vadetető bölcső*. A gyermeki gondolkodás izgalmas válaszokat rejt mindezekre, ám a mesék közvetlenebb értelmezést is tudnak közvetíteni a természet jelenségeire, ezáltal még érthetőbbé is téve azokat. A megértés pedig máris segítségül szolgál a róla való gondoskodás későbbi megvalósításában is.

Néhány mese pedig felhívja a figyelmet egy-egy ökológiai jelenségre, amiért mi is tehetünk, ha még a mi apró kis lépéseinkkel is. Ilyen *A fenyő ünnepi ruhája*, *A nagyvárosi csoda*. Ez utóbbi mese segítségül szolgál az épített környezet növekedése és ereje mellett is a természet értékeinek megóvásában, megerősítésében, hiszen felhívja a figyelmet arra, hogy ha csak apró park is volna az épületek között, abban is élnek élőlények, akikre vigyázni szükséges – a róluk való gondoskodás pedig mindannyiunk életét is teljesebbé teheti.

ÖSSZEFOGLALÓ

Ezek az Ökomesék nem túl ismertek és elterjedtek. Pedig jól használhatók a családi meseolvasáson túl ismeretátadásra is, elsősorban az iskolás korosztály számára, de az óvoda nagycsoportjában, iskolaelőkészítő csoportokban, vagy akár, ha fogadókész rá egy középsős korcsoport, akkor náluk is, de inkább második félévben, amikor már ügyesednek annyit, illetve a korosztályos sajátosságai szerint jobban nyílnak a mesén túli ismeretek felé is. A fenntartható világ, az ökológiai lábnyomunk csökkentése, a környezettudatos gondolkodás mind-mind olyan nehéz fogalom az óvodás korosztály számára, ami a mesék világán át, érzékenyítés szintjén könnyen befogadhatóvá válik. A jövő, és nemcsak a nemzetünk jövője, hanem akár a Földünk jövője, az ő kezükben is van. Nem mindegy, milyen mintát kapnak, látnak, visznek tovább. Az ő nyitottságuk, befogadóképességük, taníthatóságuk jó alap ahhoz, hogy ezt az érzékenyítést a téma iránt, az egyéni felelősségvállalást már ebben a kis korban is hallják, tanulják, gyakorolják.

A tanulmány bírálati folyamaton ment keresztül.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- BURCHARD Erzsébet (1945): *Gyakorlati gyermekvédelem. Óvodák és napköziotthonok munkaterve*. Budapest, Anonymus.
- DORÓ Viktória (2016): Előszó. In: Szepesi Zsuzsanna: *Mesés természet. Ökomesék kicsiknek és nagyoknak*. 3. url.: <https://recity.hu/okomese-gyujtemeny/> (Letöltés ideje: 2022. december 18.)
- FEHÉR Ágota (2020): *A természet értékei mint tanítómestereink*. In: Katedra: A szlovákiai magyar pedagógusok és szülők lapja, XXVII. évf., 10. sz., 12–14., ISSN 1335-6445 (IČO: 35591609), url.: <https://katedra.sk/Folyoirat/27/10/index.html#p=12> (Letöltés ideje: 2023. január 4.)
- JUNG, Carl Gustav (1998): *Gondolatok a természetről*. Budapest, Kossuth Kiadó, ISBN: 963-09-4033-7.
- MÉSZÁROS István – NÉMETH András – PUKÁNSZKY Béla (2000): *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Budapest, Osiris Kiadó, ISBN: 963-379-997-X.
- SZEPESI Zsuzsanna (2016): *Mesés természet. Ökomesék kicsiknek és nagyoknak*. url.: <https://recity.hu/okomese-gyujtemeny/> (Letöltés ideje: 2022. december 18.)



| Fotó: <https://recity.hu/okomese-gyujtemeny/>

VINCZELLÉR KATALIN

ISMERKEDJ MEG AZ ÁRNYLÉNYEDDEL, ISMERD MEG TÁRSAIDÉT IS!



Határozott, tapasztalaton alapuló állításom, hogy az irodalomórák alapvető feladata olyan jelenségek tematizálása, amelyek a társadalmi közbeszéd szintjén gyakran tabusítottak, miközben alapvető, megkerülhetetlen részei az életnek. Azonban az ezekről való nyílt kommunikáció, úgy tűnik, még a 21. században is okoz gondot, hiszen vagy nehezen befogadható vagy magas színvonalú szövegértést igénylő műveken keresztül történik, és így könnyebben marad absztrakt a probléma a mélyebb, átélt megértés helyett.

Kiss Judit Ágnes *Zsálya és a mélyvölgyi utazás* című, 2022-ben megjelent meseregénye segítségével a mélybe szállhatunk, le egészen a folyó alatti folyóig, találkozzva az ősannyakkal, megvizsgálva annak a hátizsáknak a tartalmát, amit tőlük kaptunk, és öntudatlanul is cipelünk magunkkal. Megismerkedhetünk az árnyékállat avagy árnylány fogalmával (az élménypedagógiai alapú feldolgozásom erről a motívumról szól majd részletesebben), szembesülhetünk azzal, mit jelent mindenkinek magának megkeresni a (testi-lelki) gyógyulása útját, s találkozni a sorssal.

Lehet, hogy ezek a motívumok meglepőnek tűnnek, ha egy alapvetően gyerekeknek szóló könyvről beszélünk. A kortárs magyar író, Kiss Judit Ágnes azonban olyan világos dramaturgiával, költői, ám nagyon jól követhető, tiszta nyelvi stílusban írta meg könyvét, hogy segítségével akár az olvasási nehézségekkel küzdő diákok is megjárhatják azt a belső utat, amelyet a könyv főszereplője, Zsálya, megtesz.

A történet kiindulása egy régóta kórházban lévő kislány félelmeinek bemutatása. Ezek pedig azok a félelmek, amelyekkel különböző életkorokban különböző módokon, de mindig és mindenki találkozik és megküzd. Azonban a megküzdési stratégiák megismerésében, a félelmekkel való szembenézésben sokat segíthet egy fiktív történetről való beszélgetés. A fiktív világba és a megalkotott szereplők karakterébe való belehelyezkedés áttételes módon segítheti a befogadót saját mintázatainak felismerésében, hiszen a problémáról való beszélgetés szintén a fikció áttétjén keresztül történik meg.

Az első fejezetben (*Egy kórházi éjszakán*) egyértelművé válik, hogy a kislány hosszú ideje kórházban fekszik egy megnevezetlen súlyos betegség miatt, mindennapos fájdalommal és halálfélelemmel küzd. De legalább ennyire félelmetes számára az, amit a szülei viselkedéséből szűr le. Fáradtságuk, feszültségük kiváltja belőle az elválásuktól való szorongást. Ez így egyben már egy nagyon összetett lelki szituáció, azonban még közvetlen tényezőkhöz köthető. Ebből a szituációból indul el a „mélyvölgyi utazás”, amely egy mesei fordulatnak köszönhetően azonban szimbolikus, archetipikus motívumaival az emberiség ősi félelmeit mutatja meg.

A teljes utat bejárni meghaladja az iskolai foglalkozások keretét, ezért csak egy elemet emelnék ki, ez pedig a saját „árnylányunkkal” való találkozás. Bár az élménypedagógiában mindig fontos a csoport szerepe, a közösségi megélés, a könyv ezen motívumának feldolgozása kapcsán az egyéni élményekkel, szorongásokkal kell dolgozni, és kiterjesztésként lesz fontos, hogy a csoport minden egyes tagjának megvannak a hasonló félelmei és szorongásai, tehát a csoport itt részben feloldást adhat az egyéni állapotokra. Annak megtapasztalása is fontos, hogy miközben magányos utazáson vagyunk, ha önmagunkkal foglalkozunk, ebben az utazásban mindenki részt vesz, és ha külön-külön, de egymással párhuzamosan megjártuk bizonyos szakaszait, tudunk róla a közösségünkkel beszélni.

Gyakorló tanárként mindennapi tapasztalatom, hogy a gyerekek, bár sokszor akár még mosolygással is eltakarva, de mintha egyre szorongóbbá válnának. Az elmúlt évek eseményei, azaz a külvilág történései is felerősíthetik ezt a szorongást, még ha nincs is feltétlenül megnevezve a diákok által, mi mindenből eredeztethető az a felfokozott állapot, amelyben léteznek. Azt a komplexumot, amelynek összetevői felerősíthetnek negatív állapotokat, természetesen nem tudjuk megoldani, de az egyes diákoknak segíthetünk abban, hogy önmaguk számára jobban kezelhetővé váljon ezek mindennapi elviselése. Az élménypedagógia egyik fontos módszere az „agy, szív és ész” összekötése. Ezt a folyamatot a tanár facilitátorként kíséri, nem minősít, hanem csak helyzetbe hozza a gyerekeket, kérdez, ha esetleg valahol elakadnak.

Kiindulásként tehát meséljünk el nekik egy alaphelyzetet: *egy sűrű, sötét erdőbe jutottatok, ahol egyedül vagytok, nincs nálatok telefon, nem tudtok külső segítséget kérni, hogyan találhatnátok meg a kivezető utat. Különös hangokat hallotok, nem tudjátok, kitől, mitől, honnan jönnek.*

Oltsuk le a lámpát, alakítsunk ki egy nagyobb mozgásteret a teremben és osszuk ki a szerepeket: legyenek diákok, akik az erdő fáit, bokrait alkotják meg, összefonódnak, összeszövődnek, néha akadályozzák is az eltévedt szereplőt a mozgásban. Legyen valaki, aki vállalja az eltévedt utazó szerepét, kössük be a szemét, hogy ne lássa, mikor mibe ütközik. Legyen



három pár, akik pedig egymással összebeszélnek, hogy milyen lényekként rejtőznek el a fák között és kitalálják, hogyan mozognak, milyen hangokat adnak ki, amivel az eltévedt szereplőt megijeszthetik, befolyásolják. Beszélni csak a bekötött szemű utazónak szabad.

Ezt a helyzetet háromszor egymás után játszuk el úgy, hogy mindig más az utazó és más-más diákpár játssza az erdőben élő állatot. Valószínűleg az elején sok nevetés fogja kísérni a játékot, de a facilitátori narráció segítségével megteremtjük azt a hangulatot, hogy a gyerekek egyre komolyabban vegyék a helyzetet.

Miután a játékot lejátszottuk, kapjon minden diák egy csomagolópapírt és rajzeszközöket, amelyekkel lerajzolhatják, milyennek képzelik azt a lényt, aki félelmetesnek tűnhet számukra ebben a szituációban.

Ezek után olvassák el közösen a meseregény *Az árnyékállat* című fejezetét. Kérdezzük meg a gyerekeket, milyennek képzelik el azt az állatot, akivel a könyvbeli szereplő találkozott. Milyen lelkiállapot-változásokat figyeltek meg a szereplőnél? Hogyan tudtak vele azonosulni, mi az, amit nem értettek a viselkedéséből? A válaszokat közben érdemes a táblán vagy egy csomagolópapíron rögzíteni, újabb tudatosításával annak, hogy minden válasz érvényes, nem a jó választ, megoldást keressük. Érdemes jósoltatni is a gyerekeket: szerintük hogyan fog folytatódni Zsálya és a vadállat további története?

Ha ez a közös megbeszélés megtörtént, néhány önként jelentkező mutassa meg a többieknek a saját rajzát, mesélje el, hogyan képzelte el ő a találkozást, próbálja megfogalmazni, milyen érzéseket idézett elő benne, hogyan próbálták ezeket az érzéseket „kezelní”. A többiek kérdezhetnek, és természetesen csatlakozhatnak is hozzá saját élményeik elmesélésével.

Ezek után érdemes szintén vizuálisan, táblán vagy csomagolópapíron írásban rögzíteni, kinek milyen az árnyékállata, megnézni, milyen elemek térnek vissza a jellemzésénél, a hozzá kapcsolódó érzelmeknél.

Ez természetesen egy nagyon intim, sérülékeny terület, a tanárnak igen nagy érzékenységgel kell rendelkeznie ahhoz, hogy a gyerekek biztonságban érezzék magukat, hiszen, ha nem is feltétlenül mindenkinek a legmélyebb szorongásai fognak felszínre kerülni, de jó eséllyel megmozdulhatnak olyan tartalmak, amelyekről egyébként nem tudtak/tudnak beszélni. Azonban ha közösségi élménnyé válhat, hogy valamilyen mértékben mindenkinek megvan a maga „árnyékállata”, „árnylény”, akitől fél, azaz testet tud ölteni az addigi megfoghatatlan rossz érzés, az az egyént és a közösséget is építheti, erősítheti.

A sokat idézett régi kínai közmondás üzenete szerint: „Ha elmondod, elfelejtem. Ha megmutatod, talán emlékezni fogok rá. Ha részt veszek benne, megértem”.

A fentebb vázolt módszer alapvetően nem egy tananyag megértésére vonatkozik, sokkal inkább az egyén önmagával való viszonyára, valamint az egyén és a közösség kapcsolatára, játékos formában, amelyben azonban benne van a hirtelen megnyíló nagy mélység lehetősége is.

Az önismeret fejlesztése egész életünket végigkísérő folyamat, különböző életkorokban más és más módon történik meg, azaz természetesen nem elvárható, hogy egyetlen ilyen alkalom mindenki számára revelatív lesz, de esélyt ad arra, hogy egyáltalán tudatosuljon annak lehetősége, hogy a szorongások mindenki életében jelen vannak, hogy ez nem „hiba”, szégyellendő gyengeség, hanem az emberi létezés természetes része.

Egy gyerek/diák közösségben, amelyben sok a rivalizálás, a szerepek keresése, könnyen kialakulhatnak rossz dinamikák, és a szorongásra hajlamosabbak könnyen érezhetik magukat kirekesztettnek, kívülállónak. Ha azonban teremthetőik lehetőség arra, hogy játék, alkotás és egy fiktív történet olvasása segítségével közösségileg is találkozzanak olyan helyzetekkel, amelyekről azt hitték, csak rájuk jellemző, az adhat oldást az egyéni, belső félelmekre is és a csoporton belüli szolidaritást is erősítheti.

MALÁ VIKTÓRIA

SZERVETLEN ANYAGOK AGATHA CHRISTIE MŰVEIBEN



A Katedra februári számában a Doyle-történetek vegyszereiről, azok narratívára gyakorolt hatásairól írtam. A folytatásban a „mérgek nagyasszonyának” nevezett írónő, Agatha Christie munkásságát veszem górcső alá. A krimikirálynő művei tele vannak valóságos, a tudomány számára jól ismert mérgekkel, és mindezek nagyon sok esetben a történetek kulcsfontosságú részei. Több mint harminc szereplője halt bele mérgezésbe, tehát a Christie-történetek több mint a felében jelen van a mérgezés tematikája, ennek okán a kémia is.

Agatha Christie-nél a kémia általában nem a mester-nyomozó hobbi és személyiségének meghatározó eleme, mint Sherlock Holmes-nál. Holmes történeteinek képest itt a vegyi motívumok sokkal inkább a cselekmény lényeges és központi tényezői.

A mérgezés témaköre az írónőnek lehetőségeket nyújtott a szüzsé-szerkezet új variációira. Sokkal több nő nemű gyilkost vagy éppen gyanúsítottat képes felléptetni, hiszen a gyilkolás ezen módszere nem igényel sem fizikai értelemben vett erőt, sem rendkívüli ügyességet. Az előtte alkotó krimiírók történeteinek viszonyítva Christie abban alkotott újat, hogy női gyilkosokat is szerepeltetett, tehát ebben az értelemben mintegy „demokratizálta” a bűncselekményt.

A Katedra ezen számában felsorakoztatok néhány – a kémiai jellegük alapján – szervetlen mérget, amellyel a Christie-történetekben gyilkoltak.

CIANIDOK

A cianidok azok a vegyületek, amelyeket Christie a leggyakrabban használt áldozatai kivégzésére. Megjelennek pl. a *Függöny*, *Egy marék rozs*, *Sárga írisz* c. művekben.

A kristálytűkőr meghasadt regényben Heather Badcock mérgezett koktélt iszik:

„– Sajnálom, hogy közölnöm kell önnek, Mr. Fenn, de Miss Zielinsky ma reggel meghalt... cianmérgezésben.

– Tényleg? Megrázó. Valami véletlen? Vagy nem volt véletlen?

– Nem véletlen volt. Káliumcianidot tettek a porlasztós üvegbe, amit használni szokott” (Christie, 1978, 164).

A Tíz kicsi négerben Marston whiskey-jébe csempészik a ciánt:

„Dr. Armstrong megkérdezte:

– Van más lehetőség is, mint az, hogy öngyilkos lett?

Mindnyájan a fejüket rázták. Nem tudtak rá más magyarázatot. Az italokban nem volt semmi. Valamennyien látták, amikor Anthony Marston az asztalhoz ment, és töltött magának. Ebből magától értetődően következett, hogy ha cián volt a poharában, csakis maga Anthony Marston tehette bele” (Christie, 1998, 26).

Ugyanebben a regényben Emily Brentbe kálium-cianidot (régies nevén ciánkálit) injekcióznak:

„Reggeli közben becssempésztem maradék klorómat Miss Brent kávéjába, amikor újra töltöttem a csészéjét. Aztán magára hagytuk az ebédlőben. Valamivel később beosontam – a nő majdnem eszméletlen volt, könnyen bele tudtam fecskendezni egy adag erős ciánkálioldatot. Az a méh dolog alapján véve gyerekes volt egy kicsit – de tudjisten, valahogy tetszett nekem. A lehetőség szerint igyekeztem minél pontosabban igazodni a mondókához” (Christie, 1998, 93).

A Győngyöző cián pedig már a címében utal a mérgek alkalmazására.

A cianidok olyan vegyületcsoportot alkotnak, amelyben a szén és a nitrogén között hármas kötés található. Mitokondriális toxinokról beszélünk, amelyek meggátolják a citokrom c oxidáz helyes működését az elektrontranszport láncban. Megakadályozzák ezzel a sejtlégzést, mivel a sejtek nem képesek ATP-t felhasználni, nem jutnak energiához. A cianid okozta akut mérgezés általános panaszai közé tartozik a fáradékonyság, bizonytalan jellegű szédülés, alacsony testhőmérséklet és keserű-mandula íz érzete. Ami a bőrt illeti, jellegzetes az irritációja és elékéklése. Az ornyálkahártya spontán vérezni kezdhet, a látás elhomályosul, a szemek rezegnek. Szív- és légzési panaszok is jelentkeznek: gyors szívverés nyugalomban is, mély, nagy lélegzetvételek, fulladás. Az emésztési panaszok közül jelentős a hasi fájdalom, hányinger, hányás. Az áldozat eszméletét veszti és beáll a halál (Parker-Cote et al., 2018, 609–617).

ARZÉN

Agatha Christie arzént használ például a *Gyilkolni könnyű* és a *Baleset* c. regényekben, de a *Tizenhárom rejtély* c. novelláskötetben is megjelenik a mérgező *A keddi esti klub* és a *Rejtély a Cornish-házban* c. novellákban. Továbbá az 1950-es években például a *Paddington 16.50* c. regényben Alfred Crackenthorpe hal bele arzénmérgezésbe:

„- Ami a curryt illeti...

- A curryban volt?

- Igen, nagyon ügyesen ízesítették arzénal, Borgia-módra.

- Ha ez igaz – szólalt meg Lucy –, akkor csak a... családból tehette valaki.

- Nincs más lehetőség?

- Nincs. Elég későn kezdtem csinálni azt az átkozott curryt, mivel Mr. Crackenthorpe ragaszkodott hozzá. És friss doboz curryt kellett felbontanom, úgyhogy ahhoz nem nyúlhatott senki. A curry bizonyára elnyomta a mérgező ízt.

- Az arzénnek nincs íze – mondta Craddock. – Nos, nézzük most, kinek lehetett alkalmunk, hogy hozzáférjen a curryhoz, míg készült?

Lucy mérlegelte a kérdést.

- Valójában bárki belopózhatott a konyhába, mialatt én az ebédlőben terítettem” (Christie, 1972, 72).

Az arzén az egyik legrégebbi emberek által ismert és használt mérgező. A történelem során széles körben alkalmazták például peszticidek vagy festékek gyártására, illetve mérgeként is. Az arzénmérgezés egy olyan állapot, ami a szervezetben megemelkedett arzénszint miatt következik be. Az arzén szerves és szervetlen vegyületeket egyaránt alkot. Ha a szervezet hosszabb ideig ki van téve ezeknek a metabolitoknak, súlyos egészségügyi komplikációk következnek be, mint pl. a bőr-, tüdőrák, neurológiai betegségek, magas vérnyomás, szív- és érrendszeri problémák (Vahidnia et al., 2007, 823–832). Rövid időn belül jelentkezhet hányás, hasi fájdalom vagy pedig vért tartalmazó vizes hasmenés (Ratnaike, 2003, 391–396).

TALLIUM

Agatha Christie *Bűbájos gyilkosok* c. regényét olvasva egy különös, babonákkal és okkult tanokkal átszőtt környezetben találjuk magunkat, ahol több haláleset is történik. A műben kiderül, hogy a rejtélyt nem természetfeletti események magyarázzák, hanem a talliummérgezés:

„- Tényleg elhiszi, hogy azért, mert Thyrza valami magasröptű csacskaságot gügyög, Sybil önkívületbe esik, és Bella a fekete mágiával foglalkozik, már valaki meg is halhat?

- Ó, dehogy, Mr. Venables, A halál oka ennél sokkal egyszerűbb.

- Egy pillanatra elhallgatott.

- Az ok: talliummérgezés.

Rövid szünet támadt.

- Mit mondott?

- Talliummérgezés. Nagyon egyszerű és lényegre törő módszer. De valahogyan álcázni kell, és mi lehet jobb, mint holmi áltudományos pszichológiai zagyvaság, meghintve modern szakkifejezésekkel és megtűzdelve ősi babonákkal? Arra volt kitalálva, hogy elterelje a figyelmet az egyszerű mérgehasználatról.

- Tallium.

Mr. Venables a homlokát ráncolta.

- Azt hiszem, sohasem hallottam róla.

- Nem? Gyakran használják patkánymérgeknél, néha ótvaros gyerekek szőrtelenítésére. Nagyon könnyen beszerezhető. Véletlenül van egy zacskó az üvegháza egyik sarkában.

- Az én üvegházamban? Meglehetősen valószínűtlenül hangzik...

- Pedig ott van. Már meg is vizsgáltuk...

Venables ettől kissé izgatott lett.

- Bizonyára valaki odatette. Én semmit nem tudok róla. Egyáltalán semmit.

- Tényleg? Valóban? (Christie, 2011, 279–280).

A tallium mindnyájunk szervezetében megtalálható minimális mennyiségben. Egy átlagember naponta 2 µg talliumot fogyaszt el étkezés során, ez az évek alatt felgyülemlik, és bár a zsírszöveten kívül mindenhol előfordulhat, általában a csontvázban raktározódik el. A higanyhoz hasonlóan kumulatív mérgező, amely megtámadja az idegrendszert. A tallium felhalmozódása a szervezetben azzal magyarázható, hogy a klorid anionokkal vegyületet alkot, amelyet a szervezet csak nagyon lassan képes eliminálni. Normál esetben nem halmozunk fel elegendő talliumot ahhoz, hogy az kifejtsen káros hatásait, de a kriminalisztika számos talliummérgezést tart számon. Az ember számára a halálos dózis 800 mg, ami kevesebb, mint egy negyed teáskanál. A tünetek lassan jelennek meg, először csupán influenzaszerűek, később jelentkezhet hasmenés, gyakoriak az izületi fájdalmak is. A napok előrehaladtával az idegrendszer egyre inkább érintett, a nyelést szabályzó izmok lebénulnak, a bőr szürke színűvé válik és a kezek kiütések jelennek meg. Jellemző továbbá az izzadás, tüdőgyulladás, szívelégtelenség. Mivel a tallium stimulálja az artériák izmait, a vérnyomás magas. A testi megnyilvánulások mellett a lelki zavarok is fellépnek, amelyek az akut depressziótól a halálvágyon át egészen a hallucinációkig terjedhetnek. A talliummérgezés leggyakoribb tünete a hajhullás, amely Christie regényében Mark Easterbrookot nyomra vezet (Emsley, 2005, 321–340).

FOSZFOR

A *sátán kutyája* c. Doyle-történethez hasonlóan A *kutya se látta* c. Poirot-műben is megjelenik ez az elem (nehéz eldönteni, hogy a kutya-motívum véletlen-e vagy szándékos utalás az íróról). A gyilkos foszfort adott áldozata orvosságához, ez foszforeszkálást okozott, majd légzésbénulást és halált. Agatha Christie az általa megszokott tudományos pontossággal jellemzi a foszforeszkálás jelenségét és a foszformérgezés tüneteit, Poirot még egy foszformérgezéssel foglalkozó cikket is felolvas:

„– Látom, pedzi is már – biccentett feléje Poirot.

– Nincs sok foszforeszkáló anyag. Már az első és legközönségesebb ilyen anyagban megtaláltam, amit kerestem. Felolvasok önöknek egy rövid részletet a foszformérgezéssel foglalkozó cikkből.

»A foszformérgezésben szenvedő személy még nem érzi a tüneteket, de lélegzete már foszforeszkál.« Ezt látták Miss Lawson és a Tripp kisasszonyok a sötétben – Arundell kisasszony foszforeszkáló leheletét –, ez volt a »foszforeszkáló dicsfény«. De olvasom tovább. »Amikor a sárgaság fellép, a szervezet már nem csupán a foszfor mérgező hatását szenved, hanem mindazon tüneteket, amelyek epeelégtelenség esetén jelentkeznek, és a mérzésnek ebben a szakaszában nincs jelentékeny különbség a foszformérgezés és bizonyos májbetegségek – például sárgasággal járó heveny májgyulladás – között.«

Látják, micsoda okos terv volt ez? – Arundell kisasszony évek óta szenvedett májbántalmakban. A foszformérgezés tüneteit mindenki a betegség heveny rohamainak tulajdonítja. Nincsen benne semmi új, semmi ijesztő.

A terv nagyon ügyes volt. Foszforhoz nem nehéz hozzájutni – ott a foszforos gyufa, ott a rovarirtó –, és igen kis mennyiségben már halálos.

– Voilá! Természetesen az orvost is megtévesztik a tünetek – annál is inkább, mert nincs szaglóérzéke, márpedig a foszformérgezésnek jellegzetes tünete a lehelet fokhagymaszaga. Az orvos nem gyanakszik – miért is gyanakodna? A beteg halálát nem kísérték gyanús körülmények, amelyeknek alapján gyanút foghatott volna, ilyen nem jutott a tudomására – de az sem lehetetlen, hogy ha hall róla, egyszerűen spiritiszta zagyaságnak tekinti, és nem tulajdonít neki jelentőséget.

Ezek után bizonyos voltam abban, hogy gyilkosság történt. De ki a gyilkos?» (Christie, 2012, 317–318).

A foszfor elengedhetetlen az alapvető biológiai reakciókhoz, amelyek szabályozzák a sejt normál működését. Ez az elem fontos összetevője a különböző sejtszerkezeteknek, beleértve a nukleinsavakat és a sejtmembránokat. A megfelelő foszforegyensúly létfontosságú az alapvető sejtfunkciók fenntartásához, az anyagcserétől a szignálmolekulákig. Ezenkívül számos intracelluláris útvonal foszfátionokat használ fontos sejtreakciókhoz; ezért a foszfát homeosztatisz szabályozása az egyik legkényesebb biológiai szabályozás. A felborult foszforháztartás szinte minden szervrendszer működését károsítja, beleértve a mozgás-, a szív- és érrendszert is, ami végső soron az érintett betegek halálához vezet (Razzaque 2011).

A foszfor lenyelése torokirritációt és égési sérüléseket, majd hányingert, hányást és hasi fájdalmat okozhat. A hasmenés egy korai tünet. A gyomortartalom és a széklet sötétben lumineszkálhat. Ahogy Poirot is említette, a lehelet jellegzetesen fokhagymás szagú. Az orrból és a szájból származó foszforeszkáló váladékról is beszámoltak, amely jelenséget Agatha Christie is felhasználta ebben a történetében. A korai emésztőrendszeri tünetek hiánya nem azt jelenti, hogy nem történt jelentős mérgezés, egyszerűen csak nem minden szervezet reagál egyformán. Neurológiai tünetek jelentkezhetnek röviddel a bevétel után vagy csak a klinikai lefolyás későbbi szakaszában, pl. letargia, ingerlékenység, delírium, pszichózis, kábulat, általános gyengeség, görcsrohamok és kóma. A súlyos mérgezés elektrolit-rendellenességekben, hipoglikémiában, encephalopathiában, szívritmuszavarokban, májelhalásban, valamint máj- és/vagy veseelégtelenség formájában nyilvánulhat meg. A lenyelést követő egyéb hatások közé tartozhatnak a véralvadási rendellenességek, hypoprotrombinemia, vérszegénység, hiperventiláció stb. A halál az esetek többségében 4-8 nappal a lenyelés után következik be. Az első 12 órában bekövetkezett halál általában a perifériás érösszeomlás eredménye. A 24-48 órán belül elhalálozás szintén a perifériás érösszeomlás következtében áll be, és gyakran akut veseelégtelenség kíséri. A 48-72 órán belüli halálozás a perifériás vaszkuláris összeomlásból vagy a máj- és/vagy veseelégtelenséggel járó szívmegállásból eredhet (National Library of Medicine).

FELHASZNÁLT IRODALOM

- CHRISTIE, A. (1978): *A kristálytükör meghasadt*. Budapest, Magvető Könyvkiadó, ISBN 963-271-030-4.
- CHRISTIE, A. (2012): *A kutya se látta*. Budapest, Európa Könyvkiadó, ISBN 978-963-07-9405-3.
- CHRISTIE, A. (2011): *Bűbájos gyilkosok*. Budapest, Európa Könyvkiadó, ISBN 978-963-07-9305-6.
- CHRISTIE, A. (1972): *Paddington 16.50*. Budapest, Európa Könyvkiadó, ISBN 978-963-479-510-0.
- CHRISTIE, A. (1998): *Tíz kicsi néger*. Budapest, Európa Könyvkiadó, ISBN 963-07-6392-3.
- CHRISTIE, A. (1972): *Paddington 16.50*. Budapest, Európa Könyvkiadó, ISBN 978-963-479-510-0.
- EMSLEY, J. (2005): *The Elements of Murder. A History of Poison*. New York, Oxford University Press, ISBN 0-19-280599-1.
- PARKER-COTE, J.L., RIZER, J., VAKKALANKA, J.P., REGE, S.V., HOLSTEGE, C.P. (2018): *Challenges in the diagnosis of acute cyanide poisoning*. In: *Clinical Toxicology*. Abingdon-on-Thames, Taylor and Francis Group, 2018/56, no. 7, ISSN 1556-3650.
- RATNAIKE, R.N. (2003): *Acute and chronic arsenic toxicity*. In: *Postgraduate Medical Journal*. London, British Medical Association, 2003/79, ISSN 1469-0756.
- RAZZAQUE, M.S. (2011): *Phosphate toxicity: new insights into an old problem*, url: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3120105/> (Letöltés ideje: 2023.01.10.)
- VAHIDNIA, A., VAN DER VOET, G.B., DE WOLFF, F.A. (2007): *Arsenic neurotoxicity – A review*. In: *Human & Experimental Toxicology*. Thousand Oaks, SAGE Publications, 2007/26, no. 10, ISSN 0960-3271.

ÉLIÁŠ DOMINIKA

TOLERANCIA-KÖNYVEK AZ OLVASÁSÓRÁN (5. RÉSZ)

A HÁLÁS VIRÁG CÍMŰ MŰ FELDOLGOZÁSA

A negyedik foglalkozáson Szulyovszky Sarolta *A hálás virág* (Szulyovszky, 2010) című meseregényét dolgozzuk fel. Az egész történet egy kertben játszódik, amely tavasztól tavaszig, vagyis születéstől újjászületésig tart. Ez a csoda egy művirág segítségével manifesztálódik a meseregényben. A művirágról nem lehet tudni, hogy került a kertbe. Kató nagymama nagyon megszerette ezt a virágot és csodálta, hogy milyen kitartóan megküzd az őszi zord időjárással. A virág akkor tűnik el, mikor beköszönt a tél, lehull a hó, és Kató Nagymama is meghal. A nagymama halálát burkoltan jelzi a szöveg: „Másnap reggel Kató nagymama nem ment ki a kertbe szokásos sétájára” (Szulyovszky, 2010, 17), azonban az illusztráció alatt található verssor – „Az-tán egy nap, ketten szállnak égbe” (Szulyovszky, 2010, 18) – világossá teszi a történetet. Az óra célja a halál gondolatának elfogadása.



RÁHANGOLÓDÁS

A ráhangolódást a házi feladatok ellenőrzésével kezdjük. A tanulóknak egy névjegykártyát kellett készíteniük, aminek a sablonját az órán megkapták. A névjegykártyán a nevüket, lakhelyüket, a legfontosabb tudnivalókat és egy igazolványképet kellett feltüntetni. A névjegykártyákat egy kijelölt padra rakjuk, így mindenki könnyen megnézheti az osztálytársai házi feladatát.

Ezt követően az új olvasmányhoz tartozó illusztrációkkal dolgozunk, melyek remekül előkészítik a szöveg befogadását. A könyvben szereplő 10 darab képet színesen kinyomtatjuk. (Ha az osztálylétszám több mint 10, akkor 2 csoportba rendeződnek a gyerekek, így 2x10 db illusztrációt kell előkészítenünk.) A képeket a tanári asztalon helyezük el úgy, hogy minden kép jól látszódjon. Minden gyermek kiválaszt magának egy illusztrációt, majd elmondja, hogy mit lát a képen és mi jut róla eszébe. Ezután az illusztrációkat egyenként körbeadjuk, és a gyerekek megosztják a gondolataikat mindegyik képről. Ez a folyamat akkor ér véget, mikor a kép visszakerül az eredeti tulajdonosához. A képekkel még az órán dolgozni fogunk, ezért a pad szélére tegyük őket a tanulók.

JELENTÉSTEREMTÉS

A jelentésteremtés első feladatához egy kerti virág és egy művirág szükséges, ami a mese témájának befogadását segíti. A virágokat helyezzük el úgy az osztályban, hogy mindenki jól lássa. Ajánlott a tábla elé egy padot tenni és oda kihelyezni őket. A gyermekeknek meg kell állapítaniuk, hogy mi a két virágban az azonos és mi a különbség. Ha szükséges, irányított kérdéssel segítjük őket, például: Hogy keletkezik a kerti virág és hogy a művirág?

Mikor a frontális beszélgetés véget ért, elmondjuk a mai történetünk címét: *A hálás virág*. A gyermekeknek a már jól ismert jóslás technikával meg kell állapítaniuk, hogy miről szólhat a történet, miért lehet hálás egy virág. Ezután minden tanuló a saját elképzelése szerint lerajzolja a hálás virágot, és a virág sziluettjébe írja bele a felvetéseit. A táblára is rajzolunk egy virágot, amelybe a gyermekek jóslatait összegezzük.

Kiosztjuk a történet nyomtatott változatát. A tanári bemutató olvasás során a gyermekek némán követik a szöveget. Azokat a szavakat, amelyeket nem értenek, aláhúzzák a szövegben, majd közösen tisztázzuk a jelentésüket. Ezután a gyerekek csillagolvasással újraolvassák a szöveget: a módszer lényege, hogy egy tanuló elolvas egy mondatot, majd olvasásra szólít egy másik tanulót, aki egy mondat elolvasása után visszaadja a hangos olvasás jogát az első tanulónak, stb.

A szöveg meghallgatása után rákérdezzünk a gyermekek első benyomására a meséről. A táblára a szereplőskála mintájára egy vonalat húzunk. A vonal egyik végén mosolygós virágfej, a másik végén szomorú virágfej látható. A gyerekek egyesével kijönnek a táblához és eldöntik, hogy ez a mese vidám vagy szomorú volt-e. Ha vidámnak gondolják a mesét, a mosolygós virágfejhez írják oda a nevük kezdőbetűjét, ha szomorúnak, akkor a szomorú jelhez.

A cselekmény összefoglalásához elsőként az illusztrációk alatt található egysoros verseket használjuk fel. Újból létrehozunk a ráhangolódás szakaszában kialakított csoportokat. A gyerekek sorokra vágva, összekeverve megkapják az egysoros verseket. Az első feladatuk, hogy a történet alapján rakják időrendi sorrendbe azokat. Mikor ez megtörténik, hangos felolvasással ellenőrizzük a helyes sorrendet. Ezután a ráhangolódás szakaszából már ismert illusztrációkat vesszük elő, melyeket párosítanak a hozzájuk kapcsolódó verssorokkal. Így rögzítjük a történet cselekményét. Az osztály ezután a

képek és verssorok alapján a saját szavaival összefoglalja az eseményeket.

Az elmúlás és az újjászületés témájának feldolgozását a dramatikus beleérző technika segítségével kezdjük meg. A tanár a saját szavai segítségével újra elmeséli az eseményeket, de úgy, hogy minden mondat tartalmát a gyerekek pantomimszerűen megjelenítik. Fontos, hogy lassan, kifejezően beszéljen a pedagógus. Egy megoldási javaslat:

1. Az öreg Géza nagypapa fáradtságot nem ismerve egész nap a kertben tett-vett: öntözte, gyomlálta virágait és óvó szeretettel vigyázott rájuk.

2. Az idős Kató nagymama, aki már meglehetősen rosszul látott, reggelente ki-kilátogatott a kertbe.

3. Egy napon egy új, szokatlan külsejű virág jelent meg a kertben. A merev nyakú, rikítóan piros, borzas fejű, fura jövevény magányosan állt.

4. Kató nagymama fájós lábbal bandukolt ki a kertbe a virághoz.

5. Jött az ősz, erősen fújt a szél, de a merev virág továbbra sem adta fel a küzdelmet.

6. Kató nagymama télen botra támaszkodva a szokásosnál lassabban is ment ki a kertbe.

7. A borzas fejű művirágot többé nem látták.

8. A kert újra elkezdett éledezni.

A mimetizálás után egy kreatív írásos gyakorlattal folytatjuk az órát. Minden gyermek elfoglalja a helyét a padjában. Visszaülünk az elolvasott szövegre, arra, hogy Kató nagymama sokat járt ki a művirághoz a kertbe. Most felruházzuk a művirágot beszélőképeséggel. A gyermekek a füzetjükbe a következő mondatot írják bele: Én, a művirág, azt szeretném Neked mondani, Kató nagymama, hogy... Mikor készen vannak, meghallgatjuk a válaszaikat.



REFLEKTÁLÁS

A foglalkozás záró részét a Kihangosítás nevű feladattal zárjuk. A gyerekek a helyükön ülnek, becsukott szemmel. Megkérjük őket, hogy képzeljék el, amit mondunk nekik. Akinek a vállát megérintjük, kimondja, mire gondol. Az instrukciók a következők:

Képzeljétek el, hogy már idős nagypapák és nagymamák vagytok. Nagyon szerettek a zöld kertben lenni, ahol virágok vannak. Süt a nagy és csicseregnek a virágok. Mit éreztetek most?

Megérintjük valaki vállát, hogy kihangosítsa az érzéseit. Tovább folytatjuk a mesélést (több tanuló vállát is megérint-hetjük egy kérdésnél).

Most nyár van és a kertben számodra fontos emberek vesznek körül. Beszélgettek, piknikeztetek, a fürdés is kihagyhatatlan. Most mit éreztetek? (vállérintés)

Beköszöntött az ősz. Szerinted most mi fog történni? (vállérintés)

A kert még mindig színes a faleveleknek köszönhetően, de ahogy közeleg a tél, úgy veszíti el színét a kert. Mit éreztetek most? (vállérintés)

Eljött a tél, a kertből eltűnik minden, a fehér hótakaró alá. Mit éreztetek most? (vállérintés)

Elmúlt a tél, újra tavasz van, azonban a kert még csak most éledszik. Mit éreztetek? (vállérintés)

Elbúcsúzunk a kertetől és megérkezünk az osztályba, immár tanulóként. Akinek megérintjük a vállát, kinyitja a szemét. Padsoronként haladunk és minden tanulót visszahozunk az osztályba. A gyerekek megosztják az érzéseiket, hogy milyen volt a kertben lenni.

Házi feladatra a gyerekeknek le kell rajzolniuk a saját virágos kertjüket, a következő feltételek alapján:

A kertben egy ösvénynek kell lennie. Az ösvényre írják rá a jövőbeli terveiket, például: milyen foglalkozást szeretnének űzni.

A kertben legyenek virágok, amikbe azokat a dolgokat írják bele, amiket nagyon szeretnek.

A virágos kert felett legyen egy felhő, amibe azokat a dolgokat írják, amit nagyon szeretnek, de már nincs a birtokukban, mert például elveszítették, eltört vagy elajándékozták.

A kertben álljon egy fa is, amihez azt írják, hogy érzik magukat.

A virágoskertbe önmagukat is rajzolják bele, oda, ahová szeretnék.

A kötött foglalkozás végén teret adunk a gyermekek vélemény kinyilvánítására egy beszélgetőkörben. Kört alkotunk, és a gyerekek elmondhatják az óra lefolyásával és a gyakorlatokkal kapcsolatban észrevételeiket.

FELHASZNÁLT IRODALOM

■ Szuljovszky Sarolta (2010): *A hálás virág*. Csimota Könyvkiadó. ISBN: 9789639768130

KREATIVITÁS KONTRA SÉMAKÖVETÉS AZ ÓVODAI VIZUÁLIS NEVELÉSBEN (2. RÉSZ)

Miközben keressük a válaszokat azokra a kérdésekre, melyek a sémakövetés és kreatívfejlesztés – látszólag két ellentétes fogalom – létjogosultságát hivatottak feltárni az óvodában, s melyeket az előző részben foglaltunk meg, szükségesnek tartjuk, hogy rövid betekintést adjunk a kreatív elméletébe, a fogalom értelmezésének óvodáskori kontextusaiba.

VIZUÁLIS NEVELÉS ÉS KREATIVITÁS

A vizuális nevelés a személyiségfejlesztésen belül bizonyos ismeretanyagot, műveltséganyagot nyújt és képességeket fejleszt, ezért a megismerési, gondolkodási és tevékenységi folyamataiban fejleszti:

- a kognitív (megismerési) vizuális képességeket,
- a vizuális gondolkodási képességeket,
- a vizuális tevékenységi (alkotó) képességeket (Bánki, Bálványos, 2002).

Ha abból indulunk ki, hogy a vizuális nevelés képességfejlesztő pedagógia, mely differenciáló módszereket alkalmaz, akkor nyilvánvalóvá válik, hogy a vizuális nevelési helyzetek mindenképpen személyenkénti pedagógiai technikákat, egyéni módszertani megoldásokat és stratégiákat kívánnak. „Az egyénenkénti tevékenységek itt már kezdetektől alkotó jellegűek, s mindinkább komplex folyamatokká épülő alkotó tevékenységekké lesznek” (Bánki, Bálványos, 2002, 86). Ezért a vizuális nevelésen belül a pedagógusnak tisztában kell lennie az alkotó folyamat természetével a kompetenciák és az életkori-, valamint az egyéni sajátosságok vonatkozásában. Illetve pozitív viszonyban kell lennie a kreativitással.

A kreatív egyértelmű meghatározása máig vitatott. Egy olyan összetett képességről van ugyanis szó, amely új és hasznos dolgok, ötletek előállítására készítet a művészetek, a tudományok, a technika, az irányítás, szervezés terén, vagy akár a hétköznapi bármely területén (Mező – Mező, 2011). Barkóczi és Zétényi (1981) úgy vélik, hogy a kreatív szűkebb értelemben alkotóképességet, alkotó gondolkodást, kifejezetten intellektuális kognitív folyamatot jelent.

A kreatív fogalma szorosan összefonódik Guilford nevével (Orsovics et. al, 2018), aki a 20. század 50-es éveiben kezdte el vizsgálni a jelenséget, ami szerinte a divergens (széttartó, szerteágazó) gondolkodásban nyilvánul meg (Guilford, 1950). A divergens gondolkodást segítő feladatoknak egyszerre több helyes megoldása van, hiszen lehetővé teszik egy probléma több oldalról való megközelítését a megoldása során, illetve olyan elemek összekapcsolását, amelyeket egymástól függetlennek, vagy össze nem illőnek tartunk. A divergens gondolkodásra jellemző az eredetiség, ami a szokatlan megoldások képességében rejlik. Ezért is nagyon nehezen és csak alapos szakirodalmi és tudományos áttekintés után elemezhető a kreatív fogalma a 3-10 éves gyermeknél. Több szakember is vizsgálta, hogy melyek azok a személyiségjegyek, amelyek az alkotó embert jellemzik (Zelina, 1996; Bánki – Bálványos, 2002). Ezen vizsgálatok alapján összegeztük az alábbi tulajdonságokat: merészség, impulzivitás (kevésbé képes kontrollálni magát), nyitottság, nonkonformizmus megkérdőjelezése, a fegyelmezetlenségre való hajlam – az általuk elért cél érdekében, gyors, rugalmas reagálás az új helyzetekre. Ha ezen jegyek tekintetében vizsgáljuk a kreativitást, kijelenthetjük, hogy valójában minden gyermek kreatív, hiszen rendszerint a gyermekek nagy többsége rendelkezik a fenti jellemzőkkel.

Ki kell emelni, hogy a kreativitással mint fogalommal gyakran találkozunk az élet több területén, többféle értelmezése létezik, amelyek különböző szemszögből közelítik meg az alkotást. Mivel az alkotóképesség fogalmát jelöli, ezért összegezve úgy fogalmazhatjuk meg, hogy az alkotásban jelentkezik, s újszerűség, újdonságérték jellemzi. Ám óvodás- és kisiskoláskorban fontos a fogalom differenciáló relatív megközelítése, vagyis a gyermeknél a folyamat „mihez képest?”-jének figyelembe vétele. Ugyanis „a relatív értelmezés megállapíthatja az újszerűséget az adott korcsoport teljesítményeihez viszonyítva, de megállapíthatja az adott gyermek saját produktumaiban eddig jelentkezett értékekhez viszonyítva is” (Bánki, Bálványos, 2002, 90).

A KREATIVITÁS SZINTJEI ÓVODÁSKORBAN

Az óvodáskorú gyermekre általában az alkotóképesség első szintje – az expresszív szint a jellemző. A kisgyermek spontán módon alkot élményeiből táplálkozva, s belső késztetés vezérli. Ennélfogva a képi anyag kifejezését nem korlátozzák megfontolások, szabályok vagy egyéb megkötöttségek. Az egyetlen, ami befolyásolja, az élmény, vagyis hogy milyen világ vette, veszi őt körül: milyen műveltségi és szociális körülmények voltak, vannak a családban, illetve az óvodában. Illetve még a technikai tudás van rá hatással. Természetesen az elsőrendű szociális színtér a család, ezért az nagyobb mértékben befolyásolja a gyermek alkotóképességét. Ebből következik, hogy minél élménydúsabb a gyermek családi környezete, annál több ötlete, kifejezőnivalója, vizuális „mondanivalója” támad. Ha ingerszegény környezetből érkezik a gyermek, az óvodára hárul a feladat, hogy amennyire lehetséges, felzárkóztassa a gyermeket, vagy a tehetséges gyermeknél lehetőséget biztosítson a továbbfejlődésre. Megállapíthatjuk tehát, hogy az alkotás ebben a korban rendszerint élményalapúan jön létre, ezért minden gyermek számára a saját élményvilága a meghatározó, akár pozitív, akár negatív élmények érik őt a környezetében. Az erősebb élmények pedig szinte kikíváncsiálnak a gyermekből, mégpedig oly módon, hogy a hozzáértő szakember számára bizonyos személyiségjegyeket, lelki történeteket, fo-

lyamatokat árulhatnak el. Ezért használható olyan jól a gyermekrajok elemzése több olyan tudományos diszciplínán belül, mint a pszichológia vagy a gyógypedagógia. De nemcsak mint diagnosztikai eszköz, hanem mint terápia is megjelenhet.

Az óvodás- és iskoláskorú gyermek expresszív alkotószintjének vizsgálatánál mindenképp koncentrálni kell az adott fejlettségi szintre a csoporton belül, s az egyéni – önmagához viszonyított szintre is. Az értékelésnél pedig a csoporthoz való viszonyítás módszerének alkalmazása mellett kiemelten fontos szerepet kap az egyén individuális kereteihez mért értékelése (Zelina, 1996). A képességeken belül ugyanis differenciálódik a fejlettségi szint, nyilvánvalóvá válnak a hiányosságok, kiemelkednek a pozitívumok, s fény derül az egyéni arculatra. A belső strukturalódás egyenetlenségei a fejlődés természetes velejárói. Óvodás- és kisiskoláskorban kevés azoknak a gyermekeknek a száma, akik meghaladják az expresszív alkotóképesség szintjét. Ezért az óvodapedagógusnak a szint gazdagítása érdekében annak tökéletesítésére kell koncentrálnia, azaz további expressziók felé kell terelgetnie a gyermeket az igazi vizuális értékek tükrében. Az expresszív korszakban nagyon sok múlik azon, hogy milyen pedagógiai hozzáállást tanúsít a pedagógus. Vagy sikerül megalapoznia a későbbiek, vagy pedig eltéríti a gyermeket. Az öntudat és önállóság támogatása nagyon fontossá válik. Az expresszív korszakból a normális átfejlődés a produktivitás felé ugyanis csak akkor lehetséges, ha a gyermek önállósági törekvéseit és éntudatos kifejezési késztetését támogatjuk.

Mivel az óvodában és az iskolában az intézményes nevelő-oktató munka során nem hagyatkozhatunk csak a spontaneitásra, tudatosan kell tervezni, felépíteni a gyermekek motiváló környezetét, hogy az inspiráló legyen a számukra, pozitív ingereket tartalmazzon. A pedagógus feladatává válik ezáltal olyan pedagógiai helyzetek teremtése tudatosan applikált pedagógiai eszközök és direkt ráhatások segítségével, vagy akár a korábbi élmények felidézésével, esetlegesen az alkotás izgalmainak előrevetítésével, hogy az ösztönözze a gyermeket az alkotásra, az önkifejezésre. Így a közvetlen élmények mellett megjelennek a közvetett élmények is. A jó pedagógus motiválhat korábbi élmények felidézésével, a közvetlen látvány élményével, a művészeti alkotások élményével (mese, vers, ének, zene, fotó, báb stb.), vagy akár az eszközök használatának, a technika bemutatásának élményével is.

Fontosnak tartjuk azonban kiemelni a tényt, miszerint ahhoz, hogy a gyermek ki tudja fejezni magát, tudnia kell alkalmazni az egyes technikákat, tehát elsősorban a technikai tudást kell megalapozni: lehetőséget kell adni a próbálkozásra, a technikai tudás tökéletesítésére, s mindezt játékosan, motiválva a gyermeket.

ALKOTÓKÉPESSÉG KONTRA SÉMAKÖVETÉS

Természetesen az expresszív szint jellemzője, hogy a motiváció nem minden gyermekre van egyforma hatással. Ezért sokkal hatékonyabb lehet az oktató-nevelő munka során a csoportos vagy egyéni munka alkalmazása, mint a frontális munka, ugyanis a pedagógus egyénre szabottan tud segíteni, irányítani. Azonban ügyelni kell arra, hogy a technikai segítségen és irányításon túl ne „dolgozzon bele” a gyermek munkájába, ne gondolkozzon helyette és ne tanítson vele mindenképp és kizárólagosan csak sémát. Az expresszív alkotó szint kibontakoztatásában nagy szerepe van ugyanis a pedagógus személyiségének, annak, hogy mennyire kreatív, mennyire tudja megérteni a gyermek lelkivilágát, mennyi szaktudással rendelkezik a felzárkóztatáshoz és továbbfejlesztéshez, mennyire empátikus vagy kongruens személyiség, illetve, hogy milyen az irányítási stílusa. Ha nem szoktatja le a gyermeket az önállóságra törekvésről, ha táplálja magabiztosságát és egészséges keretek közt növeli önbizalmát, akkor könnyebb lehet az átlépés a következő szintre, a produktivitás szintjére. Ha a gyermek megtalálja az adekvát mintákat az ösztönző környezetéből, nagyobb az esély arra, hogy hamarabb kialakul a személyes arculata, s munkái egyéni jelleget kapnak. Ezáltal megjelenik az alkotással való azonosulás is. A pedagógus feladata pedig nem más, mint elérni, hogy a gyermek belső késztetésre alkosson, felerősödjön benne a világ iránti kíváncsiság, s az önkifejezés vágya teret kapjon.

A személyiségfejlődés jegyei alapján megállapítható, hogy ebben a korban fokozatosan kiteljesedik az esztétikai és az igazság iránti fogékonyság. Bekövetkezik a második szint, a produktív alkotóképesség szintje, ami általában 6-10 éves kor között jelenik meg, de akár az óvodáskor vége felé is kialakulhat. „Produktív alkotóképességnek nevezi Taylor a gyermekben azt, ami már gyakorlottabb alkotó tevékenységben mutatkozik meg, s többféle, az expresszív szinten kialakult készségből és jártasságokból áll össze. Ez nála a következő szint. Tény, hogy az általános képlet többnyire beválik: expresszív alkotóképességének birtokában a gyermek egyre produktívabb, s ezt maga is tudja. Expresszív korszakában a gyermek eljut oda, hogy alkotásában magát látja, általa magát másoktól meg tudja különböztetni. Más természetű tevékenységeiben az eredményes produktivitás viszont abból bontakozik ki, hogy megtanulja a fogásokat, eljárásokat, technikákat, elsajátít bizonyos tevékenységi algoritmusokat.” (Bánki, Bálványos, 2002, 111) Ezért az alkotóképesség kibontakozása szempontjából fontos, hogy ne csak képzéskészítési algoritmusokat tanítsunk a gyermekekkel frontálisan, hanem előnyben részesítsük a már említett egyéni és kiscsoportos munkát, ahol individualisan tudunk fókuszálni az alkotásra. Hiszen a munka alkotó jellege, újszerűsége csak akkor marad meg, ha teret adunk a heurisztikus jellegű megoldásoknak, az önkiteljesedésnek. Az egységes elvárások, az uniformizálás tehát nem megfelelőek. Fontos, hogy a stílus, az alkotó személyes attitűdje érvényesülni tudjon, az alkotó a folyamatok során kiteljesedjen, „önmagát adja”. Akár egy feladaton belül is teret kaphat az egyéni szemléletmód megjelenése, kibontakozhatnak az alkotóképesség jelei. Pedagógiai szempontból ezért nem a téma megválasztása a lényeges, hanem a cél elérése az, ami irányadó. Tehát egy adott óvodai osztályban készíthet minden gyermek mikuláscsizmát, vagy rajzolhat emberi alakot, lehet a rajz vagy festés témája mindenki számára a karácsony vagy a tavasz, ám az azonos téma és feladat mellett a produktumok mégis lehetnek egyediek. S bár némely gyermekek szeretik „ellesni” társuk rajzairól azokat a dolgokat, amik elnyerik a tetszésüket (s ezáltal „tanulnak rajzolni”, illetve ezek képezik a számukra a sémát), idővel ezek az egyforma „ellesett” jegyek is individualizálódhatnak – formálódhatnak, átalakulhatnak, egyénivé válhatnak. A séma létjogosultsága viszont megkérdőjelezhetetlen, hiszen nem tilthatjuk meg a gyermeknek, hogy leutánozza a társa rajzát, vagy nem mondhatunk nemet, ha segítséget kér bizonyos alakok lerajzolásának kapcsán. Jellemző az a jelenség is az óvodában, hogy ha egy gyermek készít valamit, a többi is ugyanolyan szeretne, vagy legalábbis hasonlót. Azonban mindenképp el kell tekintenünk az uniformizált megoldásoktól, nem kívánhatjuk el az osztályt látogató gyermekektől, hogy részletekre pontosan ugyanolyan alkotásokat hozzanak létre. Tehát ha például ha egy óvodai faliújságot teljesen azonos 20 gyer-

mekmunka díszít, az már az uniformizált alkotás jele. De amíg vannak egyéni eltérések, addig rendben vagyunk. Megjelenhet ez akár a mikulászsízmák eltérő díszítésében, a virágok eltérő megjelenítésben. Bár fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy vannak bizonyos virág-sémák, melyek rendszerint adott életkorban jellemzően megjelennek. Tehát összességében megállapíthatjuk, hogy inkább a séma kifejezés értelmezése az, ami problémát okoz, illetve a felfogásbeli különbségek azok, amelyek gátat, határokat szabnak/szabhatnak.

S bár a sémák másolása rendszerint épp az eredetiség ellenébe megy, óvodáskorban kijelenthetjük, hogy segíthet megalapozni a technikai kivitelezést, egy-egy alak lerajzolásának az elsajátítását. Mindaddig nincs ezzel baj, amíg nem kényszerítjük a gyermeket kizárólagosan egy adott séma rendszeres és kizárólagos alkalmazására. S ha a helyenkénti sémák mellett teret adunk az alkotóképesség kibontakozásának, megfelelően megalapozzuk a gyermek technikai tudását, élményeket és lehetőségeket biztosítunk a számára, s mindezt ösztönző környezetben, szinte biztosak lehetünk benne, hogy a séma és az alkotóképesség jól megférnek majd egymás mellett. Sőt kijelenthetjük, hogy a megfelelően alkalmazott séma a hozzáértő, szakmailag jól felkészült pedagógus kezében az alkotóképesség megalapozásának egyik eszköze lehet. Tehát a gyermek rajztudása, kifejezőkészsége megfelelő hozzáállás és támogatás mellett fejlődik, magasabb szintre lép.

Hazánkban és más országokban is egyre többet foglalkozunk az alkotóképesség fejlesztésével, egyre több kreativitást fejlesztő program lát napvilágot, amelyek közül megemlíthetjük Milota Zelinová és Miron Zelina munkásságát. Az összes teória és koncepció azonban megegyezik abban, hogy az alkotóképesség fogalma valamilyen újdonságot hordoz magában, ami a felfedezés erejével hat és általuk az óvodában és alsó tagozaton fejleszteni a következő módon lehet:

- divergens feladatok megoldásával,
- alkotó feladatok segítségével, melyek során a heurisztikus jellegű módszerek érvényesülnek,
- alkotóképességet fejlesztő programok segítségével, melyek egyúttal fejlesztik a bátorságot, a kitartást és akaraterőt, valamint pozitív irányba fejlesztik a szociális klímát is.

Természetesen mindez a képzőművészeti kifejezőképesség dimenziójára is vonatkozik, hiszen a képzőművészeti tevékenységek, melyek által fejlődik és magasabb szintre emelkedik a gyermekek ezen képessége, a „legalkotóbb” jellegű tevékenységek közé tartoznak az óvodai képzésben. Mindezt összegezve megállapítható, hogy óvodáskorban az alkotóképesség nem feltétlenül hordozza magában az innovációt, inkább az eredeti feladatmegoldásokat, az új összefüggések felfedezését fedi. Lényege a személyiségépítő, képességeket fejlesztő képi kifejezés jellegéből ered. Borbélyová et al. (2019) szerint alapvető humánértéket képvisel, fejlesztése elsőrendű nevelési-oktatási cél.

BEFEJEZÉS

Minden játéktevékenység és képzőművészeti megnyilvánulás egyedi és megismételhetetlen. S kijelenthetjük, hogy mindkettő tükrözi a gyermek alkotóképességét. Ugyanazon élmény ábrázolása azonban gyermekenként teljesen eltérő lehet. Függhet a gyermek lelki állapotától, élményfeldolgozási módjaitól, gondolkodásától, de akár szubjektív észlelésétől is. Mindezek ábrázolásban vagy játékban való tükröződése adhatja meg akár a gyermeki kreativitás szintjét.

A kreativitás kontra sémakövetés problémakörének taglalása kapcsán a vizuális képességek formálásával kapcsolatban arra a következtetésre jutottunk, hogy óvodás- és kisiskoláskorban a gyermekeknél az intellektuális látást kell megalapozni, hiszen ebben a korban nem a termék fontos, hanem maga az alkotás folyamata. Ezért teret kell biztosítani az önmegvalósításra, az élmények feldolgozására, a próbálkozásra – eleinte akár sémák bemutatásával is. A folyamat során azonban nem feladatunk a gyermekeket megadott vizuális kifejezőmódra és sémakövetésre tanítani, hanem segíteni kell nekik felfedezni a világot (helyenként sémákat is bevetve), de legfőképpen önállóan alkotni, és rátalálni az önkifejezés lehetőségeire, mivel „fejlődést tanítani” lehetetlen, fejlődést csak segíteni, támogatni lehet. S mivel a kreativitás fejlesztésére ebben az életkorban leginkább az alkotó jellegű esztétikai játékok alkalmasak, amelyek a vizuális nevelési helyzetek során valósulnak meg, ezért mindenképpen személyenkénti pedagógiai technikákat, egyéni módszertani megoldásokat és stratégiákat kívánnak. Természetesen a séma is kaphat pozitív értelmezést az óvodában, amennyiben arra ismeretek halmazaként, s az ismereteket rendszerbe szervező szabályaként tekintünk, hogy segítse a gyermek számára a vizuális minta megértését. De semmiképp se kényszerítsük a gyermekeket feltétel nélküli és rendszeres sémakövetésre, mert megfosztjuk őket a játék és próbálkozás élményétől, az önkiteljesedéstől, visszafogjuk alkotóképességük fejlődését és általa uniformizáljuk képzőművészeti megnyilvánulásait. Ha jól megalapoztuk technikai tudásukat, hagyjuk őket alkotni, kísérletezni, próbálkozni, hogy aztán csodálhassuk egyedi, érdekesebbnél érdekesebb alkotásaikat.

A tanulmány bírálati folyamaton ment keresztül.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- BÁNKI, V. – BÁLVÁNYOS, H. (2002): *Differenciálás a művészeti nevelésben*. Budapest, OKKER, ISBN 963-9228-37-0.
- BARKÓCZY, Z. – ZÉTÉNYI, T. (1981): *A kreativitás vizsgálata*. Budapest, OPI Kiadó.
- BORBÉLYOVÁ, D. – MÉSÁROS, T. – NAGYOVÁ, CS. (2019): *A vizuális nevelés elmélete és gyakorlati megvalósításának lehetőségei az óvodában*. Komárom, Selye János Egyetem, ISBN 978-80-8122-335-8.
- GUILFORD, J. P. (1950): *Creativity*. American Psychologist, vol. 5., p. 444–445.
- MEZŐ, F. – MEZŐ, K. (2011): *Kreatív és iskolába jár!* Debrecen, K+F Stúdió Kft., ISBN 978-963-08-2435-4.
- ORSOVICS, Y. – STRÉDL, T. – SZABÓOVÁ, E. – VASS, V. (2018): *A személyiségfejlesztés új kihívásai a nemzetiségi óvodákban és iskolákban*. Komárom, Selye János Egyetem, ISBN 978-80-8122-282-5.
- ZELINA, M. (1996): *Stratégia a metódy rozvoja osobnosti*. Bratislava, IRIS, ISBN 80-967013-4-7.

GERGELY VIKTÓRIA

SZLOVÁKIA ÉS A KÖRNYEZŐ ORSZÁGOK HOFSTEDÉ KULTURÁLIS DIMENZIÓJÁNAK TÜKRÉBEN¹

A Katedra folyóirat előző számában Geert Hofstede kulturális sokszínűséget magyarázó elméletéből kiindulva vizsgáltam meg a kultúrák sajátosságait, mivel a holland kultúrantropológus által megfogalmazott kulturális dimenzió elmélete jó alapként szolgál a kultúrák összehasonlítására (Beták – Sándorová, 2022). A hofstedei kulturális dimenziómeghatározásokat számos, különböző államok kulturális különbségeinek feltárására szolgáló kutatásban alkalmazták, ugyanakkor az általa kidolgozott megközelítési mód sok kritikát is kapott. Az elmélet egyik fő kritikája, hogy a kultúra fogalma olyan statikus szemlélet részeként jelentik meg, amely nem reagál az idő változására (Nickerson, 2022). Ennek a kritikának az az alapja, hogy a hat kulturálisdimenzió-modell (6-D modell) különböző területekhez pontszámokat rendelt, melyek az egyes dimenziók jellemzésére szolgáltak. Az országpontszámok kidolgozása hosszú éveken keresztül zajlott, így a Hofstede-féle elmélethez tartozó eredmények az országtól függően különböző évekből származnak. Az első adatok az 1967–1973 közötti időszakból, az IBM-nél dolgozók körében végzett kutatásból származnak, ezeket terjesztették ki később további országokra és szélesebb válaszadói csoportokra. A *Cultures and Organizations: Software of the Mind* című kötet 2010-es kiadásában 76 országra vonatkozó, átfogó eredmények szerepelnek – ezek az adatok részben az IBM-es kutatás különböző kutatók által végzett replikációi. Hofstede dimenziói induktív módon keletkeztek, vagyis a kutatási adatok összegyűjtése után folyamatosan generálódtak, bizonyos dimenziók, pl. a hatodik dimenzió (engedékenység kontra korlátozás) csupán a 2000-es években lettek hozzáadva a már meglévő dimenziókhoz (Hofstede-insights, 2022; Hofstede, 2011).

Ugyanakkor Hofstede szerint a kultúra lassan változik, és a kollektív értékek gyakran a múltbeli tapasztalatokon alapulnak, ezért az összehasonlításához használt pontszámok még ma is érvényesek (Hofstede-insights, 2022). Azt maga Hofstede is kifejtette, hogy hosszú időtávlatban, illetve drámai külső események befolyása által a dimenziómodell relevanciája megkérdőjelezhetővé válhat, de véleménye szerint a 20. század végén a kultúrák közötti különbség számos vonása felismerhető volt már az 1900-as, 1800-as, 1700-as években is, s a vizsgált időszakban is meghatározó volt. Tehát szerinte nincs ok arra, hogy a kulturális dimenziók által szemléltetett különbségek ne legyenek érvényesek a 21. században is (Hofstede, 2011). A Katedra februári számában az *Interkulturális kommunikáció és kulturális dimenziók* című írásomban részletesen ismerttettem Hofstede kulturális dimenzióit és az azokban ábrázolt végletek közti különbségeket. Jelen tanulmányban Szlovákia és a vele határos országok kulturális dimenzióinak összehasonlítására vállalkozom Hofstede koncepciója alapján.

Az elemzés során fontos megjegyezni, hogy a kutatók az egyes dimenziókhoz tartozó jellegzetességeket pontszámok formájában számszerűsítették, melyek azonban önmagukban semmit sem jelentenek: csupán az egyes országok egymással való összehasonlítására szolgálnak. A résztvevő országok kulturális jellegzetességeinek számszerűsíthetősége 0 és 100 pont közötti skálán mozog – ha tehát egy érték 50 alatt van, akkor az viszonylag alacsonynak számít, ha 50 felett, akkor viszonylag magasnak.

A következőkben a Szlovákiára érvényes kulturális jellemzőket mutatom be a hofstedei dimenziók alapján, összehasonlítva a környező országok – Csehország, Ausztria, Magyarország, Ukrajna, Lengyelország – jellegzetességeivel. Az összehasonlítás a már említett országpontszámok segítségével történik.

A következő dimenziók kerülnek bemutatásra:

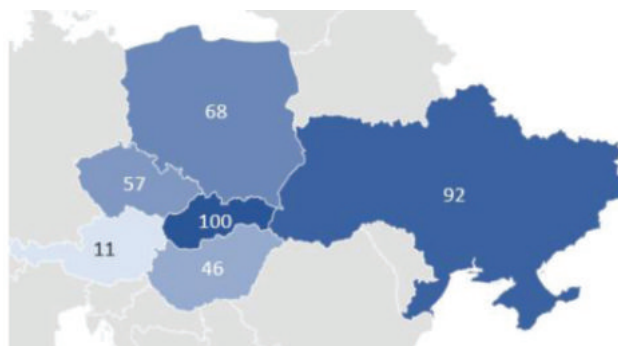
- a) hatalmi távolság,
- b) individualizmus kontra kollektívizmus,
- c) bizonytalanságkerülés,
- d) hosszú vagy rövid távú orientáció,
- e) maszkulinitás vagy feminitás,
- f) engedékenység kontra korlátozás.²

A **hatalmi távolság** azt vizsgálja, hogy az intézmények (legyen az pl. család, munkahely stb.) kevésbé erős tagjai milyen mértékben értenek egyet azzal, hogy a hatalom egyenlőtlenül oszlik meg az országon belül. Az alacsony hatalmi távolságú országokra jellemző például a diákközpontú oktatás, a szülő–gyerek közti demokratikus viszony. A magas hatalmi távolságú országokra az idősök tisztelete, a tanárközpontú oktatás, a családon belül a gyermeki engedelmisség preferálása jellemző (Hofstede, 2011).

Az 1. ábra a hatalmi távolságot illető pontszámokat mutatja Szlovákiában és a szomszédos országokban.

¹ Készült a VEGA 1/0316/21-es, APVV-17-0071-es és a UGA X/1/2022-es számú projekt keretében.

² A dimenziók részletes magyarázata és a skála két szélsőséges véglete közötti különbség a Katedra előző számában olvasható.



1. ábra: Hatalmi távolság

Forrás: Saját szerkesztés, a Hofstede Insights alapján (Hofstede Insights)

Az eredmények azt mutatják, hogy a jelenleg vizsgált országok közül Szlovákia kapta a legmagasabb pontszámot (100 pont). Ez arra utal, hogy itt a leginkább elfogadottak a hierarchikus szervezetek, és az is, hogy egyes emberek nagyobb hatalommal rendelkeznek, mint mások. Az idősek megérdemlik a tiszteletet, és a gyermekek engedelmességre vannak nevelve. Nagy szerepük van a státuszszimbólumoknak is. A beosztottak elvárják, hogy megmondják nekik, mi a feladatuk, a főnökök pedig jóindulatú autokraták. Ezzel ellentétben a szomszédos Ausztria a skála másik végére került (11 pont). Ez arra utal, hogy az osztrákokat inkább a hatalom decentralizációja jellemzi, a hierarchia csupán kényelmi okokból van jelen, inkább az egyenlő jogok biztosítása és a kölcsönös együttműködés a jellemző rájuk. Magyarország (46 pont) a semlegesség felé húz.

Az **individualizmus kontra kollektívizmus** dimenziója arra utal, hogy az emberek milyen mértékben integrálódnak csoportokba. Az individualista társadalmak inkább az egyént helyezik előtérbe, és mindenkinek magáról, esetleg a közvetlen családjáról kell gondoskodnia. A kollektivisták társadalmakban viszont fontos a csoportba való tartozás, a „mi” tudat kialakítása (Hofstede, 2011).

A 2. ábra Szlovákia és a környező országok individualizmus, illetve kollektívizmus felé hajlását szemlélteti.



2. ábra: Individualizmus és kollektívizmus

Forrás: Saját szerkesztés, a Hofstede Insights alapján (Hofstede Insights)

Szlovákia az individualizmus és kollektívizmus tekintetében a középmezőnyben van (52 pont), tehát nem mutat egyértelmű preferenciát. A legmagasabb pontszámot Magyarország kapta (80 pont), ezáltal individualista társadalomnak tekinthető. Ez azt jelenti, hogy a magyar társadalomban az egyén és annak közvetlen családtagjai vannak a központban. A munkáltató és az alkalmazott közötti kapcsolat a kölcsönös előnyökön és szerződésen alapul, a felvételek és előléptetések az érdemeken alapulnak. Lengyelország (60 pont), Csehország (58 pont) és Ausztria (55 pont) értékei szintén az individualizmus felé mutatnak. Ukrajna kapta a legkevesebb pontszámot (25 pont), mivel a legjobban kollektivisták társadalomnak számít a környező országokban, ami a szoros kapcsolati kötődésben és lojalításban mutatkozik meg.

A **bizonytalanságkerülés** dimenziója a bizonytalan helyzetekhez való hozzáállást vizsgálja. Az alacsony bizonytalanságkerülési index arra utal, hogy az adott országban a bizonytalan, új, ismeretlen szituációk elfogadottak. Az egyének nem túl stresszesek, szubjektíven egészségesebbnek és boldogabbnak érzik magukat, mint a magasabb bizonytalanság indexű országok. Az alacsony bizonytalanságkerülő kultúrákban a tanárok mondhatják azt, hogy nem tudják a választ, a munkahelyváltás nem jelent gondot, míg a magas bizonytalanságkerülő kultúrákban elvárt, hogy egy tanár tudja mindenre a választ, az emberek a munkahelyükön maradjanak akkor is, ha azzal nem elégedettek (Hofstede, 2011).

A 3. ábra Szlovákia és a szomszédos országok bizonytalanságkerülési indexét mutatja.



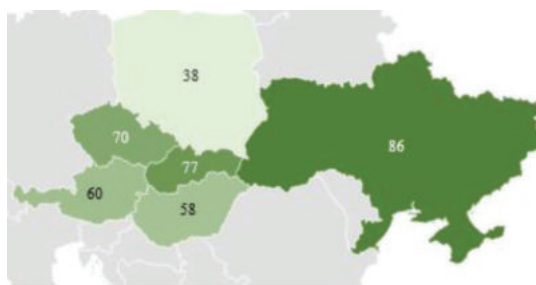
3. ábra: Bizonytalanságkerülés

Forrás: Saját szerkesztés, a Hofstede Insights alapján (Hofstede Insights)

Szlovákia a bizonytalanságkerülés dimenzióját figyelve szintén középmezőnyben (51 pont) van, tehát nem mutat egyértelmű preferenciát, míg a szomszédos országok mindegyike magasabb pontszámot ért el. A legmagasabbat Ukrajna kapta (95 pont), ami szintén összhangban áll az előzőekben mutatott jellegzetességekkel. Ez azt jelenti, hogy általánosan nem kedvelik az ismeretlen helyzeteket, az idegen emberekkel távolságtartóan és hivatalosan viselkednek. Érzelmi igényt mutatnak a szabályok iránt, a pontosság normaértékű, az innovációk nem szívesen fogadottak.

A **hosszú vagy rövid távú orientáció** dimenzióját illetően azokban az országokban, melyekre a rövid távú orientáció az érvényes, a legtöbb fontos esemény a múltban és a jelenben történik, tisztelik a hagyományaikat. A sikert és a kudarcot a szerencsének tulajdonítják, a fogyasztás és a költsékezés jellemző rájuk. Ezzel ellentétben a hosszú távú orientációs országok a jövőre összpontosítanak, az élet fő eseményei a jövőben fognak megtörténni. A sikert és a kudarcot az erőfeszítésnek tulajdonítják. Magas megtakarítások, spórolás a jellemző rájuk (Hofstede, 2011).

A 4. ábra a jövőorientáció dimenziójának értékeit szemlélteti Szlovákiában és a szomszédos országokban.



4. ábra: Hosszú vagy rövid távú orientáció

Forrás: Saját szerkesztés, a Hofstede Insights alapján (Hofstede Insights)

Szlovákiát (77 pont) egyértelműen a hosszú távú orientáció jellemzi, vagyis magas a megtakarítási és befektetési hajlandóság, a takarékoság és hosszú távú eredményekkel szembeni kitartás. A környező országokat – Ukrajna (86 pont), Csehország (70 pont), Ausztia (60 pont), Magyarország (58 pont) – szintén a hosszú távú orientáció jellemzi. A skála másik végén található Lengyelország (38 pont), ami arra utal, hogy a lengyelek inkább normatívák. Tisztelik a hagyományaikat, viszont kevésbé jellemző rájuk a megtakarítás és inkább a rövid távú célokra fókuszálnak.

A **maszkulinitás kontra feniminitás** dimenziója a nemek közötti értékek megoszlására utal. A maszkulin országokat a nemi szerepek megoszlása jellemzi. Az apák a tényekkel, az anyák az érzésekkel foglalkoznak. Ezekben az országokban a munkát helyezik előtérbe a családdal szemben: az „azért élünk, hogy dolgozzunk” jelige érvényes. A feminin országokban viszont minimális a szerepkülönbség a nemek között, mindkét nem gondoskodik, és próbálnak az egyensúlyra törekedni a munka és a magánélet között: ezekben az országokban az „azért dolgozunk, hogy éljünk” jelige érvényes (Hofstede, 2011).

Az 5. ábra Szlovákia és a környező országok maszkulin, illetve feminin jellegű berendezkedését ábrázolja.



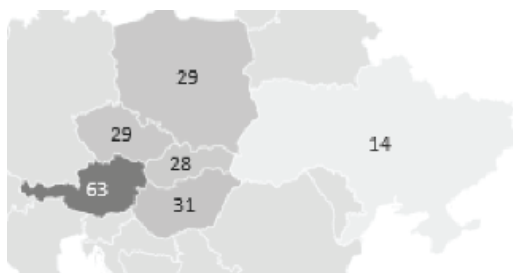
5. ábra: Maszkulinitás kontra feniminitás

Forrás: Saját szerkesztés, a Hofstede Insights alapján (Hofstede Insights)

Szlovákia erősen maszkulin társadalomnak számít, a legmagasabb pontszámmal (100 pont) a környező országok közül. Ez azt jelenti, hogy nagy szerepet játszanak a hagyományos nemi szerepek és munkakörök, az egyének számára kimondottan fontos, hogy sikeresnek tartsák őket, és elérjék a céljaikat. A státuszszimbólumok fontos szerepet töltenek be a szlovákiaiak életében. A magas pontszámú kultúrákat, így Szlovákiát is, az „azért élünk, hogy dolgozzunk” jelszó élteti. Ukrajnát kivéve (27 pont) mindegyik vizsgált országra a maszkulinitás jellemző.

A **korlátozás kontra engedékenység** dimenziója arra utal, hogy az adott társadalom mennyire engedi vagy korlátozza az élet élvezetéhez, a szórakozáshoz kapcsolódó emberi vágyakat. Az engedékenyebb országokban az emberek boldogabbnak érzik magukat, nagy szerepük van a szabadidős tevékenységeknek, többet sportolnak. A skála másik végére, vagyis a korlátozó országok lakosaira ennek az ellentéte jellemző: az emberek kevésbé érzik magukat boldognak, a szabadidő nem fontos, kevesebbet sportolnak (Hofstede, 2011).

A 6. ábra Szlovákia és a környező országok engedékenység kontra korlátozás indexét illusztrálja.



6. ábra: Engedékenység kontra korlátozás

Forrás: Saját szerkesztés, a Hofstede Insights alapján (Hofstede Insights)

Szlovákia (28 pont) a legtöbb vele határos országhoz hasonlóan (Magyarország: 31, Csehország: 29, Ukrajna: 14) a korlátozó kultúrák közé sorolható. Ez arra utal, hogy ezen országok hajlamosak a cinizmusra és pesszimizmusra, nem fektetnek nagy hangsúlyt a szabadidős tevékenységekre. A cselekedeteiket a társadalmi normák nagyban befolyásolják. Ezen eredményekkel ellentétben Ausztria (63 pont) inkább az engedékenység felé hajlik, vagyis az osztrákok általában hajlamosabbak szórakozni, a vágyaik kielégítésével foglalkozni, ezáltal optimistábbak is.

A táblázat Szlovákia és a szomszédos országok összesített eredményeit mutatja a Hofstede kulturális dimenzióinak tükrében.

	Szlovákia	Magyarország	Ausztria	Csehország	Lengyelország	Ukrajna
Hatalmi távolság	100	46	11	57	68	92*
Individualizmus és kollektívizmus	52	80	55	58	60	25*
Bizonytalanságkerülés	51	82	70	74	93	95*
Hosszú vagy rövid távú orientáció	77	58	60	70	38	86
Maszkulinitás kontra feniminitás	100	88	79	57	64	27*
Engedékenység kontra korlátozás	28	31	63	29	29	14

*Becslések szerint

Hofstede kulturális dimenzióiról általánosan elmondható, hogy a szomszédos, illetve hasonló történelmi háttérrel rendelkező országok több hasonlóságot mutatnak, mint a távoliak (Nickerson, 2022). Ez igaz Szlovákiára és a szomszédos országok esetére is. Mint azt az egyes dimenziók országpontszámai mutatják, a legtöbb esetben Szlovákia hasonló pontokat ért el, mint a környező országok. A különbségeket tekintve összességében elmondható, hogy Szlovákiához képest Ausztriában kisebb a hatalmi távolság és nagyobb az engedékenység, Ukrajna inkább a kollektívizmus és feniminitás felé mutat, Lengyelországot pedig inkább a rövid távú orientáció jellemzi.

FELHASZNÁLT IRODALOM:

- Beták Norbert – Sándorová Zuzana (2022): *Intercultural Communication and Digital Marketing in a Tourism context*. Slovakia, Edition Europica varietas No. 161.
- Hofstede, Geert: *Country comparison graphs*. Online elérhető: <https://geerthofstede.com/country-comparison-graphs/> (Letöltés ideje: 2023. 01.20.).
- Hofstede, Geert (2011): *Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context*. In: Online Readings in Psychology and Culture, 2(1). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1014>
- Hofstede, Geert (2011): *Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context*. In: Online readings in psychology and culture, 2(1), 2307-0919.
- Hofstede Insights (2021): *National Culture and Organisational Culture – how are they different and how do they interconnect?* In: Hofstede Insights. Elérhető online: <https://news.hofstede-insights.com/news/national-culture-and-organisational-culture-how-are-they-different> (Letöltés ideje: 2023.01.25.).
- Hofstede Insights: *Country comparison*. Hofstede Insights. Elérhető online: <https://www.hofstede-insights.com/country-comparison/>
- Hofstede Insights: *National Culture*. Elérhető online: <https://hi.hofstede-insights.com/national-culture> [Letöltés ideje: 2023.01.05.].
- Nickerson Charlotte (2022): *Hofstede's Cultural Dimensions Theory*. In: Simply Psychology. <https://www.simplypsychology.org/hofstedes-cultural-dimensions-theory.html> (Letöltés ideje: 2023.01.15.).

A TESTTUDAT KIALAKÍTÁSÁT FEJLESZTŐ JÁRÁSGYAKORLATOK

• **Járás sarok-talp/lábujj-sarok gördüléssel, lábujjon és sarkon járás:** Az alapvető járásgyakorlatok közé tartoznak a sarok-talp/lábujj-sarokgördüléssel végzett járások, melyek során a bokasüllyedés megelőzésére, preventív jelleggel alkalmazzuk a lábujjon és sarkon járást. Ezt a két járásmódot minden testnevelés-foglalkozásra ajánljuk beiktatni, mivel nyújtást és lazítást végzünk velük, ami hatással van a gyermek egész testére. A gyakorlás során számos segédeszközt alkalmazhatunk, ahogy a 2. ábrán is láthatjuk (Boronyai et al., 2020). Ezenfelül padon is végezhetünk lábujjon, sarkon járást, gombosszőnyegen, kötélén járást stb.



2. ábra: Lábujjon járás, sarkon járás karikába lépve, buborékon járás (Fotó: Bognár Attila)

• **Járás térd- és sarokemeléssel:** Ezen esteben a térd és a sarok lendítése különböző magasságban, a járás keresztirányba történik, ahol a térdék befelé/kifelé lendülnek (Boronyai et al. 2020).

• **Járás különböző szélességű terpeszekben:** Az ilyen járás során változtathatjuk a terpeszek nagyságát, valamint különböző szélességben, harántterpeszben is haladhatunk előre/hátra (Boronyai et al., 2020).

• **Járás különböző kar- és lábmunkával:** Ebben az esetben járást végezhetünk térd- vagy bokafogással; kartartásokkal színesíthetjük a járást, pl. csípőre tett kézzel, vállkörzéssel, oldalsó középtartásban fel-le lebegtetett karmozdulattal (madárszárnyak utánzása), könyök-térd érintéssel stb.. Alsós tanulók járás közben saját maguk is kitalálhatnak különböző kartartásokat, amely során a két kar különböző helyzeteket is felvehet (Boronyai et al., 2020).

TÉRBELI TUDATOSSÁGOT FEJLESZTŐ JÁRÁSGYAKORLATOK

• **Helyben járás:** A következő változatokat ajánljuk a helyben járás gyakorlására – menetelés, terpeszben járás, járás térdemeléssel vagy sarokemeléssel, előre, hátra, rézsúton haladó járás – óvodásoknál érdemes kijelölni a haladás irányát (Boronyai et al., 2020).

• **Járás egyenesen, különböző segédeszközök alkalmazásával** (3. ábra): Ide tartozik a cikk-cakkban járás, talajra helyezett gumiszalag követése, hullámban, kötélén, összefont ugrálókötélén haladás, a tornatermi középkörön vagy egyéb vonalakon való járás, stb. (Boronyai et al., 2020).



3. ábra: Kavicsos és buborékon járás; buborékon járás; padon járás; kisboscukon, kavicsos és buborékon járás (Fotó: Bognár Attila)

- **Járás negyed-, fél- és egész fordulatokkal, különböző irányokba:** Ide tartozik a járás csukott szemmel, a társ irányításával, negyed- vagy félfordulatokkal járás úgy, hogy nem ütközhetnek össze a gyerekek (Boronyai et al., 2020).
- **Járás a természetestől eltérő lépéshosszal:** Először állapítsuk meg a gyermekek átlagos lépéshosszát: a gyerekek lépjenek 10 lépést, ezt mérjük le, majd a kapott távolságot osszuk el 10-zel. Ha jól motiváltuk a tanulókat, akkor kíváncsivá tesszük őket a saját lépéshosszuk iránt. Ehhez viszonyítva aztán tudják a lépéseiket kicsinyíteni vagy hosszabbítani, majd váltakoztatni is (Boronyai et al., 2020).
- **Utánzó járás:** Az óvodások körében elengedhetetlen az utánzó jellegű járások gyakorlása, ilyen pl. a „karomjárás”, a tyúklépés, az óriás-, törpe-, medve-, gólya-, lajhár-, pingvinjárás, a rongybaba, a katona- és tengerészjárás stb. (Boronyai et al., 2020).

AZ ENERGIABEFEKTETÉS TUDATOSSÁGÁT FEJLESZTŐ JÁRÁSGYAKORLATOK

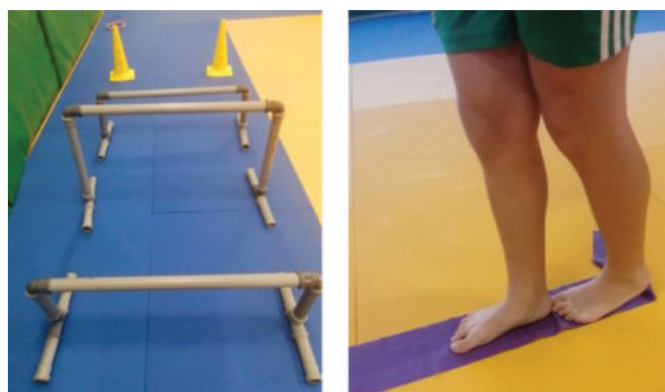
- **Járás változó sebességgel:** A lassú és gyors járás váltakozása tartozik ide, melyet játékos formában is gyakorolhatunk, előre megbeszélt szavakkal, pl. a lajhár a lassú, a gepárd a gyors járás vezényszava lehet (Boronyai et al., 2020).
- **Elindulás, megállás, irányváltás:** Ezeket megvalósíthatjuk egyéni ütemben vagy külső jelre, pl. sípszóra, tapsra, megadott irányváltások kivitelezve. Ajánljuk az autós játékot: a zöld jel az elindulást, a piros a megállást és az irányváltást jelöli (Boronyai et al., 2020).
- **Járás lassított, gyorsított és szaggatott mozdulatokkal:** Ide tartozik a robotjárás, amikor szaggatott járásmozdulatokkal és karmunkával valósul meg a járás (Boronyai et al., 2020).
- **Járás belső és külsőleg meghatározott ritmusra:** A belső ritmust a járást végző külsőleg is megadja – tapssal kíséri a járást; a külsőleg meghatározott ritmust a fentiekben már említett ütős- és ritmushangszerekkel biztosíthatjuk (Boronyai et al., 2020).

JÁRÁS ESZKÖZÖK FELHASZNÁLÁSÁVAL

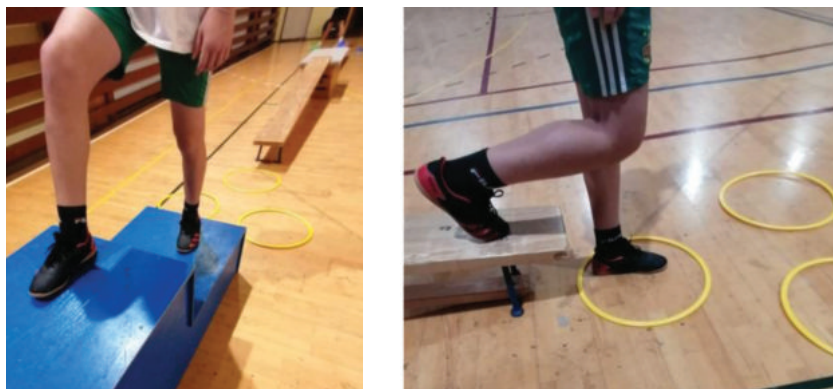
- **Járás eszközzel a kézben:** Ide sorolható a ritmikus gimnasztika-szalag használata (melyet mi is el tudunk készíteni), mellyel járás közben nyolcasokat írunk le magunk előtt, járás közbeni lufiütögetés tenyérrel, tenyérben tollaslabda hordása (a kar mellő középtartásban van haladás közben).
- **Járás eszközökön:** Ilyen pl. a különböző magasságú gáton való átlépés (4. ábra), a járás magas térdemeléssel, tyúklépéses járás szalagon (5. ábra); fel- és lelépés szerekre (6. ábra); karikákba lépés, mocsárjárás, padra fellépés – átlépés a bóják felett – ferde padon lefelé járás (7. ábra).



4. ábra: Eszközön átlépés – magas térdemeléssel járás (Fotó: Bognár Attila)



5. ábra: Különböző nagyságú gátak átlépése; tyúklépéses járás szalagon (Fotó: Bognár Attila)



6. ábra: Fellépések szerekre, lelépések szerekről (Fotó: Bognár Attila)



7. ábra: Különböző segédeszközökkel kialakított pályák a járás gyakorlására (Fotó: Bognár Attila)

JÁRÁS TÁRSAKKAL EGYÜTTMŰKÖDVE

- **Járás párokban, csoportokban, fizikai kontaktussal és anélkül:** A járás megvalósulhat párokban, egymás mellett, egymással szemben, háttal egymásnak; oszlopban (előre törzshajlításban egymás mögé sorakoznak a gyerekek, megfogják az előttük levő társ bokáját, és ütemre, egyszerre lépnek); körben (kézfogással, derékfogással, vállfogással stb.); vonalban, kézfogással (Boronyai et al., 2020).
- **Azonos és eltérő módon történő járás a társakkal:** Ide sorolható a tükörkép-járás, a párokban járás, miközben lufit fújnak a gyerekek, a tekeredik a kígyó játék, a háttal járás, a homlok közé szorított labdával való haladás, stb. (Boronyai et al., 2020).

Bízunk benne, hogy mind az óvopedagógusoknak, mind a tanítóknak javasolni tudtunk néhány konkrét, jól alkalmazható gyakorlatot, melyekhez sok sikert kívánunk.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM:

- BORONYAI, Z., PAPPNÉ GAZDAG, ZS., VASS, Z., CSÁNYI, T. (2020): *A mozgás felfedezése gyermekkorban – II. kötet: Az alapvető mozgás-készségek feldolgozásának elmélete és gyakorlata*, Budapest, MDSZ, 89 – 98, ISBN 978-615-5518-15-7.
- DOBAY, B. (2010): *Az óvodai testnevelés alapjai*. Dunaszerdahely, Valeur, ISBN 978-80-89234-25-7.
- FARMOSI, I. (2021): *Mozgásfejlődés*. Budapest, Flaccus Kiadó Kft., ISBN 978-615-5278-20-4.
- PEKTOR, G. (2015): *Kisgyermekek mozgásfejlesztése – Útmutató és feladatgyűjtemény 3–10 éves gyermekekkel foglalkozó pedagógusok és szülők számára*. Budapest, Krasznár és Fiai Könyvesbolt Kft., ISBN 978-615-80527-0-2.

MINEK KÖSZÖNHETŐEN LETTÜNK AZOK, AMIK VAGYUNK? (2. RÉSZ)

A Katedra februári számában is felvetett címbeli kérdésre azt feleltem, hogy a génjeinknek. De szűkítve a kört, most azt kellene mondanom, a génjeinket alkotó nukleinsavaink közül főleg az mRNS-nek. Vannak genetikusok, akik mélyebbre ásva azt állítják (szerintem egyelőre csak feltételezik), hogy valamilyen vírustörzseknek. A vírusok viszont nagyrészt RNS molekulák, ritkábban DNS-ek. A filogenetikusok a vírusok génátadó szerepét következetesen végig tudják vezetni az egész törzsfajlódáson, sőt meghatározó szerepet tulajdonítanak nekik az élet kialakulásában is. Feltételezésüket akkor fogja a tudomány elfogadni, ha a kutatók, mint tény, be tudják bizonyítani.

Már többször is leírtam, de fontosnak tartom újra felidézni és hangsúlyozni, hogy ilyen alapzatokra építkeznek minden tudomány és tudományág. A genetika és a virológia pedig a legújabb közöttük, s talán éppen ezért, rengeteg csodát képesek szinte naponta elélni tárnai. Már a múlt század 60-70-es éveiben azt tanítottuk, hogy az emberi szervezetben kétféle izomszövet működik: a sima és a harántcsíkolt, de van egy harmadik is, a harántcsíkolt szívizom. Amit a főiskolai tanulmányaink alapján tudtunk róluk, azt a gyerekek számára igyekeztünk közérthetővé téve, nekik elmagyarázni. Azonban meg kell vallanom, sok miértjükre akkor még sajnos nem tudtunk megfelelő válaszokat adni. Nem volt szégyen, ma sem az, ha a pedagógus bevallja, hogy bizonyos dolgokat és jelenségeket nem ismer. Bár tudtuk, hogy a szívizomszövet módosult, többmagvú izomsejtekből áll, de hogy ezeket majdan többmagvú *szincitium* sejthálózatnak fogják nevezni, fogalmunk sem volt róla. Nem csoda, hiszen a kutatók csak az utóbbi években találták meg azokat a méhlepényben levő, sejthártya nélküli, egymásba folyó sejteket, valójában szövetet, amelyek a magzatot táplálják. Kiderült róluk, hogy a szívizomsejteknek a rokonai, illetve az is, hogy a testben mindenütt előfordulnak, és kulcsfontosságú szerepet játszanak nemcsak az ember szaporodásában, hanem a növekedésében is. Dehogyan csak az emberében, az összes méhlepényes emlőseben, mert szincitium (görögösen *syncytium*) nélkül nem alakulhatott volna ki a méhlepény sem. Akkor mióta kell, hogy létezzen? Vagy 200 millió éve, amikor megjelentek az első méhlepényesek, latinul a *Placentáták*. Az emlősök előzőleg tojásokkal szaporodtak, akár csak a hüllők, és ma is élnek még leszármazottaik, a kloakások rendjébe tartozó hangyászsüfélék és a kacsacsőrű emlős. (Ezek már vagy hetven éve bekerültek az általános iskolai tananyagba.) Ilyen ősi maradványokat később szokássá vált *reliktum*oknak, magyarul élő kövületeknek (is) nevezni, mely kifejezés a gyerekeknek fölöttébb tetszett. De mi köze ehhez a szincitiumnak? Csak annyi, hogy ha nem jött volna létre, ma nem léteznének méhlepényes állatok, következésképpen mi, emberek sem lennénk. Ugyanis e sejtek génjei akadályozzák meg, hogy a magzatot mint idegen testet kilökje magából a női szervezet. Ezek szerint sokkal fontosabb szerepének (is) kell lennie, mint a magzat táplálása. A terhesség kezdetén az anya immunrendszerét is át kell programoznia és féken kell tartania, hogy ne történhessen meg korai vetélés. Sajnos vannak, nem is ritka esetek, amikor ez megtörténik. Csakhogy ez nem ilyen egyszerű, sokkalta összetettebb dolog. Ahhoz, hogy egy élőlény (esetünkben gyermek) a szaporító sejtekből létrejöhessen, és az anya szerve-



zetében annak rendje-módja szerint kifejlődjön, számokkal kifejezhetetlen, mennyi véletlennek kell közrejátszania. Hát még azelőtt, hogy az élet a kialakulásától kezdve, mintegy négy milliárd éven át hozzánk – minden élő egyedhez, bármi, bárki legyen is az – eljusson, isteni csoda. Ez tehát az egész bioszférára vonatkozik.

A tudósok újabban rájöttek, hogy a szaporodásban fontos szerepet játszó gének egyik csoportját egy vírusfaj speciális feladat elvégzésére programozta át. Más vírusfajok pedig fokról fokra azokat a géneket befolyásolták, melyeknek köszönhetően a mai ember, azaz *Homo sapiens* vált belőlünk. Azonban megint itt jön közbe egy csakhogy. A biológiában nem úgy működnek a dolgok, mint például a fizikában és a kémiában, melyekben, ha nehezen is, szinte minden előre kiszámítható. A biológia csupa meglepetésekből áll. Benne minden csak utólag konstatálható. Az is, hogy valami valóban megtörtént, és úgy, ahogyan a technikai eszközeinknek köszönhetően, az érzékszerveinkkel megtapasztaljuk. Mert az élővilágban minden összevissza csapong. Azért lett csodálatos Darwin elmélete, mert a tények alapján következtetni tudott arra, amit később be tudtak bizonyítani. Nem egy az egyben, mert az ő idejében még semmit sem tudtak sem a DNS, sem az RNS létezéséről.

Az ivaros szaporodás mibenlétét már az ókori népek is felismerték. Joggal állíthatjuk, hogy ők voltak az első nemesítők, ha úgy tetszik, a mesterséges kiválasztók. Viszont az emberi ivarsejteket, Leeuwenhoek kezdetleges mikroszkópja alatt, először a 17. századi kutatók vették alaposan szemügyre. Leeuwenhoek a hímivarsejteket, azaz a spermiumokat fedezte fel, *Reijgnier Graaf* (1641–1673) holland orvos pedig a petesejteket, illetve az azokat rejtő, róla elnevezett *Graaf-tüszőket* találta meg a petefészekben. Mindketten úgy vélték, hogy az általuk felismert ivarsejteket már benne vannak az előre kialakult emberké, latinul a *homunkulusok*. Igaz, hogy ez így tévedés, de ami a géneket illeti, mégsem az. Azonban ami fontosabb, hogy elindítottak egy olyan kutatási folyamatot és gondolkodásmódot, ami mindmáig nem ért véget, és kezdettől fogva rengeteg vitát kavart. Ez viszont nem annyira az ember szaporodása, mint inkább a szexualitása körül kavargó. Ugyanis az ember szeretkezése, és annak túl gyakorisága vált „kényes” témává. Mint biológiai megnyilvánulás semmiben sem különbözik az állatok párzásától, ám az embernél a biológiai szükséglet kielégítésén kívül fontos pszichikai (lelki) jelenség is a velejárója; az egymáshoz való szoros kötődés, de legfontosabb az *intimitás* (nyilvánosságnak a kizárása), ami egyedül az emberre jellemző. Így hát morális kategória. Tagadhatatlan, hogy fontos szerepet játszik benne a feszültségoldás, még inkább a gyönyörszerzés, melyek nem csak az embernél funkcionálnak, megjelentek már a gerinces állatoknál is. Viszont ami a szexelés gyakoriságát illeti, csak két állatfaj képes túltenni az emberen, az oroszlán és a bonobo (törpe csimpánz). Az embernél jó, ha minden kétezredik közönsülés jár utódnemzéssel, az említett két állatfajnál pedig elérheti ennek a másfélszeresét is. (Ki tudja, kik számolták ezt össze, de több etológiai tanulmányban is ennyit tüntetnek fel.) Ám ami a nemek közötti kapcsolatokat illeti, ez is csupán az emberre vonatkozik. Három egymással összefüggő, de egymástól függetlenül is működő tényező nyilvánul(hat) meg bennük: a szerelem, a szeretet és a szex. Szerencsésnek mondható az a két ember, akiknek az egymás iránti vonzalmában ezek a testi-lelki kapcsolatok egész életükön át harmonikusan kitartanak.

Az iskolában a serdülőkorúakkal, kulturált szavakkal (kifejezésekkel) okvetlenül nyíltan meg kell vitatni a témát. Hogy kikre hárul e feladat? Elsősorban a biológia szakos tanárookra. Nem csak azért, mert a biológiai tananyagban is benne van, hanem mert ők erre a legfelkészültebbek, nem csupán a tárgyi ismereteik alapján, hanem módszertanilag is. Az általános műveltség is megkívánja, hogy mindenki tudja, a szexualitásnak többféle megnyilvánulása is létezik, melyek közül alapjában véve kettő a törvényileg elfogadott: a *hetero-* és *homo-*, illetve kettőnek a keveredése, a *bisexualitás*. Mindhárom identitás, nemcsak az emberek között gyakori, hanem az állatvilágban is. Statisztikai adatok szerint az emberiségnek mintegy 20%-át érinti, egyes magasabb rendű (főként emlős) állatok esetében még ennél is több. Azonban azt is érdemes tudni, hogy a homoszexuális párkapcsolat, hasonlóan a heteroszexuálisokéhoz, akár egész életen át is kitartó, s benne a szerelem és a szeretet épp olyan szoros és kitartó (hűséges) lehet, mint a heteroszexuális párok között. Végre eljutott az emberiség oda, hogy a szexualitásnak e kétféle megnyilvánulását „normálisnak”, azaz elfogadhatónak tekintse, és törvény által tiltsa a homoszexuálisok évezredek óta történő üldözését. Persze létezik számtalan olyan patológiás szexuális megnyilvánulás – deviancia, legújabb megnevezése szerint *parafília* –, amely a bűncselekmények kategóriájába tartozik. Az elkövetőket amellet, hogy büntetőjogilag felelősségre vonják, pszichiátriailag is ki kell vizsgálni, és a diagnózisuknak megfelelően gyógykezelní őket. Hajlamaik intenzitása *antiandrogénekkel*, akár a minimálisra tompítható, de a súlyos eseteket (szexológusok véleménye szerint) meggyógyítani ma még nem lehetséges. Végső esetben műtéti beavatkozással, azaz ivartalanítással szüntethető meg. Vannak pszichológusok és pszichiáterek, akik e szindrómák kezelésére specializálódtak. Tudomásom szerint térségünkben, Csehországban működnek egyes pszichiátriai kórházakban (Szlovákiában más kórházi osztályokon belül) szexológiai osztályok, melyeken az ilyen egyéneket kezelik. Szinte kivétel nélkül hatósági (nagyobb részt bírósági) eljárás alapján kell őket különböző módon „kivonni” a társadalomból. A súlyos eseteket bizony nemcsak ideiglenesen. Okvetlenül meg kell jegyezni, hogy a világ különböző társadalmában nagyon eltérően ítélik meg, hogy mi tartozhat a szexuális konformitás és mi a deviancia (parafília) kategóriájába.

Mindazoktól függetlenül, amiket fenn leírtam a szexualitásról, léteznek genetikai eredetű, súlyos, ivarszervi elváltozások, melyekre ugyancsak fontos kitérni. Az egyszerű emberek közül ma is kevesen tudják, hogy a megtermékenyülés és a fogamzás bár egy biológiai folyamatnak a részei, mégsem ugyanabban az időben történnek meg. Egy-egy közönsülés alkalomával, ha eleve nem vetnek nekik gátat, mindig több millió, önálló mozgásra képes hímivarsejt kerül a nő belső ivarszerveibe, és azonnal megkezdődik köztük a „versenyúzás”, a méhen és a petevezetékén át, egészen a méhkürtig. Ott általában egy (ritkább esetben egyidejűleg mindkét petefészekből kilökődő egy-egy) érett petesejt készen áll az egyikük befogadására. A kiválasztott egyetlen hímivarsejt felé a petesejt hárttyája kidomborodik, s azt a farok részén kívül, átengedve rajta, magába fogadja. Ezt követően a két (egyszeres kromoszóma számú) *haploid* ivarsejt sejtmagjában levő kromoszómakészlet egybeolvad, s lesz belőlük egy osztódásra képes, most már (kétszeres kromoszómaszámú) diploid sejt, vagyis zigóta. Ez a *megtermékenyülés*. E parányi képződmény mind az anya, mind az apa egész génállományát tartalmazza, mégpedig úgy, hogy már az első sejtosztódásnál egy olyan genetikai program működése indul meg, ami eleve meghatározza, hogy belőle

lány-, vagy fiúembrió alakuljon ki. Ám ez még egyáltalán nem biztos. Egyrészt azért, mert ha az első sejtosztódáskor a két sejt teljesen elválik egymástól, a gének egypetéjű ikreket generálnak. Azonban, ha a másik petefészekből is ugyanazokban a percekben szabadul ki egy érett petesejt és megtermékenyül, az anyának kétpetéjű ikrei születnek, akik lehetnek azonos vagy különböző neműek. De lehetnek két fiú és egy lány, vagy fordítva; esetleg két lány és két fiú, vagy mind a négy gyermek azonos nemű, esetleg csak egy tér el a három testvértől. (Legritkább esetben ötös, vagy hatos ikrek is születhetnek). Másrészt azért is bizonytalan a sorsuk, mert további osztódások folyamán milliónyi megpróbáltatáson kell átesnie minden megtermékenyült petesejtnak, amíg embrió nem válik belőle. Ez pedig azon múlik, hogy minden sejtosztódásnál a DNS molekulák mindig pontosan másolják-e le magukat, és pedig úgy, ahogy az a nagykönyvben meg van írva. A gének között is vannak olyan DNS molekulák, amelyek az „írók” által elkövetett hibákat sietve igyekeznek kijavítani. De sajnos gyakran felületesek, aminek következtében rengeteg melléfogás adódik. Ilyenek voltak az új fajok kialakulásait generáló génmásolási elírások, de sajnos ilyenek a bizonyos fejlődési rendellenességgel született gyermekek is. De ami meglepő, ilyen „hibák” miatt vagyunk mi, „normális” emberek szintén eltérőek egymástól. Nemcsak fizikailag, hanem mentálisan is.

A női ivarszervekben a zigóta kialakulásától az érett magzat megszületéséig a fejlődés több szakaszban zajlik le. Az első, amikor a megtermékenyült petesejt a petevezetékben soksejtű *szeder-* és *hólyagcsírává* alakul át, azaz *barázdálódik*. Ez mindössze 5 napot vesz igénybe, miközben a petevezeték csillói hullámmozgással görgetik a méhbe, ahol beágyazódik a nyálkahártyájába. Ezt nevezik *fogamzásnak*. Eközben a hólyagcsírában kialakul a három *csíralemez*. Legkülső az *ektoderma*, középső a *mezoderma* és legbelső az *endoderma* lemez. Mindegyikből óriási gyorsasággal (8 hét leforgása alatt) alakulnak ki a mintegy 3-4 cm hosszú, 2-4 grammos *embrió* differenciált szövetei, s e szövetekből további két hét leforgása alatt már minden szervecskéje elkészül, azaz *magzattá* válik. A zigótából lett embrió, majd magzat kihordása 280 napot vesz igénybe. A terhesség tehát nagyjából 40 hétig tart. Ám ez idő alatt bármikor, bármilyen tragédia (súlyos genetikai elírás) megtörténhet vele. Mint említettem, már a sejtosztódásoknál is követhetnek el másolási hibákat – az RNS molekulák közbelépésével – a DNS-ek. A következő sok és nagy hibalehetőség adódhat a szövetek differenciálódásánál, de még inkább a szervek kialakulásánál. Csupán kettőre hívnám fel a figyelmet. Egyik a végtagok, másik a testnyílások kialakulásánál eléggé gyakran előforduló rendellenességek. Az ajak- és a szájpadahasadékot már jó ideje a plasztikai sebészek meglehetősen jól helyre tudják igazítani. Azonban sokkal problémásabb, ha a nemi szervek (genitáliák) alakulnak ki nem kívánt módon. Van egy tévesen *hermafroditizmusnak* nevezett elváltozás, aminek többféle variációja ismert. Ez esetben az történik, hogy a kialakuló embrióba a gének mindkét nem szaporító szerveinek tartozékait összekeverve táplálják be, és nem a megfelelő helyükre irányítják őket, amiből súlyos komplikációk adódnak. Ilyenkor megesis, hogy az újszülött fiúgyermeket lánynak vélik, vagy éppen fordítva. Ám biológiai értelemben semmi esetre sem hermafroditák, mint például a virágos növényfajok túlnyomó többsége, meg a férgek és a puhatestű állatok, amelyek kölcsönösen termékenyítik meg egymást. A magasabb rendű állatoknál ez kizárt dolog. Tehát az embernél is, akárcsak a *partenogenezis* (szűznemzés), ami még ritka kivételként egyes hullóknél és állítólag egy madárfajnál is észrevettek.

Olyan badarság azonban, hogy ha valamelyik ember (szülő) azt szeretné, hogy a normális nemi szervekkel született lánygyermek helyett fia legyen, vagy éppen fordítva, fia helyett leánya, hát fogja magát és beállít vele egy sebészorvoshoz, hogy operálja át más neművé, mint ami, nehezen hihető el. Hacsak nem pszichikailag beteg az illető. Még az átnevelésével is hiába próbálkozna meg bárki is, mert a nemi hormonokat termelő mirigyek nem képesek engedelmesskedni az efféle elgondolásoknak. Az viszont más, ha azok is a megszokottól eltérően működnek, illetve az említettektől is eltérő nemi identitást generálnak. Ám ez sokkal összetettebb kérdés annál, hogy bárki laikus ebben el tudjon igazodni és véleményyt nyilvánítani.



| Fotó: <https://www.freepik.com>

GÁL GYÖNGYI

„ÉN MINDIG, VILÁGÉLETEMBEN ÉPÍTETTEM AZT, AHOL VOLTAM” EGY UTOLSÓ BESZÉLGETÉS MAJER PÉTER IGAZGATÓ ÚRRAL

Január elején találkoztunk, egy hideg téli délelőtt. Meleg teával fogadott, mosolygósan invitált a mindenki számára mindig nyitva álló irodájába. Korábban megbeszéltük, hogy szakmaiéletút-interjút készítek vele egy kutatásomhoz. Örömmel fogadta el a felkérést, jelezvén, hogy mindig szívesen beszél a munkájáról, annak kihívásairól, de legfőképpen az elért eredményekről. Elsőként a kezdetekről kérdeztem, a pedagógusi pályaválasztásról, az elindulásról:

„Gépészmérnöként végeztem, úgy is dolgoztam, és utána volt egy olyan lehetőség, hogy elmehettem egy szakközépiskolába, azt bevállaltam, és akkor ott szépen, lépcsőzetesen mentem a legalsóbb funkcióktól mindig följebb-följebb.”

Folytatásként lelkesen mesélte, hogy belekóstolva a tanítás szépségeibe – elvégezte a kiegészítő pedagógiai képzést, esélyt adva a pedagógusi pályája építésének. Igazgatói pályafutásának első állomása egy szakközépiskola volt, ahol igazgatóhelyettesként 15 évet töltött. Kiemelte, hogy számára a tervezés, a gépészmérnöki munka mindig egy alternatíva maradt, ha megújulásra vágyott, rövid időre visszatért a tervezőasztal mellé. Az Eötvös Utcai Alapiskola igazgatását szülői felkérésre vállalta el, összeállítva egy komoly fejlesztési tervet.

„Már akkor tudtam, hogy mit akarok itt csinálni, és mindig azt mondom, hogy most vagyok ott, ahol kéne, minden szempontból. Eljutottunk oda, hogy öt évvel ezelőtt volt 420 gyerek, most meg 550.”

A létszámbővítés mellett fontos szempontnak tartotta az iskolaépület fejlesztését, korszerűsítését, a pedagógiai és nevelő munka magas szintre emelését. Az utóbbit úgy sikerült elérni, hogy kellő szakmai tudással és hivatástudattal rendelkező pedagógusokat választott ki a meghirdetett állásokra jelentkezők közül.

„42 embert hárman hallgattuk meg – három napig, és mindenkre volt 15-20 perc, mert rá kell szánni az időt...”

Fontosnak tartotta, hogy a kiválasztott pedagógus második otthona legyen az iskola, érezze, hogy a munkája presztízsértékű: „Legyen olyan az Eötvös sulí, ahol azt érzi a tanár, hogy tisztelet odamenni tanítani.”

Hangsúlyozta, hogy a helyetteseiben megbízik, átadva nekik a pedagógiai teendőket, ő maga leginkább a szervezési feladatokat látja el:

„Van két helyettesem, mindkettőnek tapasztalata van, itt is tanított, ott is tanított... Szerintem többször többet értenek hozzá, mint én. Én eljárók testületi ülésekre, kapcsolatot tartok a polgármesterrel, képviselőkkel, szponzorokat keresek, a költségvetést én döntöm el, a pénzügyeket én írom alá.”

Kiemelte, hogy az oktatás színvonalának emelése érdekében nagy figyelmet fektetnek az adott tantárgyak korszerű oktatására. Példaként említette a szlovák mint idegen nyelv kommunikáción alapuló oktatását.

„A szlovák nyelv korszerű oktatása azért jó, mert: egy, hogy az végett idejön sok gyerek. A másik pedig, hogy sok szlovák ovis, de magyar gyerek idejön. Tehát ez átlagban évente 10-12 gyereket jelent pluszban, aki a szomszédba menne, a szlovák alapiskolába, ahol nem tanulna meg szlovákul ugyanúgy, mert ottan a gyerekek 70%-a Kovács meg Nagy meg Szabó...”

Megállapítása szerint egy másik fontos fejlesztendő terület az iskolai sportolási lehetőségek bővítése és a sport-profilú osztályok kialakítása. Önmagát sportos embernek tartotta, és úgy fogalmazott, hogy a sportolás támogatása egy iskolán belül: „igazgatófüggő”.

„Kitaláltam három évvel ezelőtt, hogy sportosztályt fogunk nyitni. Nagyon régóta találtam olyan papírokat, ahol már tíz éve a városvezetőségét kérik, hogy legyen ilyen... Három év alatt most már hét sportágból választhatnak: foci, röplabda, kosárlabda, kempo, úszás, kajak-kenu, gimnasztika, de idén meg már elkezdtük a sakkot és az asztaliteniszt is, tehát fontos az, hogy a gyerek mozogjon.”

Viccesen megjegyezte, hogy nyomozói munkája eredményeként – „elkezdtem nyomozni, mert mindig nyomozok” – sikerült egy komplex és rendszeres iskolalátogatási programot összeállítani az óvodásoknak.

„Van egy angol foglalkozás, még ha ovis is. Van egy matematika, tehát a Jancsi és Juliskát el lehet olyan három órával, 9-től 12-ig matikázni. Megszámolja ezt, megtanulja ezt, van interaktív tábla, van meseszobánk, ott elvannak a gyerekek. Egyik héten bábozást csináltunk, másik héten – most legutoljára, karácsony előtt – „Kis tudósok”, az volt a neve; tehát amikor végigkísérleteztek a gyerekek a lufiktól kezdve mindent, amit biológusok, kémikusok tartottak... ez óriási népszerűség.”

Kiemelte, hogy a fent említett tíz alkalmas foglalkozássorozatot csak úgy sikerül megvalósítani, hogy ő mint igazgató minden alkalommal jelen van. Ezzel példát mutat a kollégáknak, szülőknek egyaránt.

„Én sokat beszélgetek a szülőkkel, én akármit megkérhetek a szülőktől, megcsinálják. De ahhoz az kell, hogy szombaton, mikor 9-kor idehozzák a gyerekeket, fél 10-kor körbemegyünk, bemutatam a sulit, és ide leülünk. A szülőnek jólesik, hogy az iskola igazgatóját kérdezheti meg, nem másodinformációt kapnak”.

Igazgatói és pedagógusi munkássága mottójaként a gyermekek szeretetét fogalmazta meg: „Én gyerek-fanatikus vagyok. A gyerekek, azok a legfontosabbak...” A gyermekek szeretetét, a velük való törődést a kollégáitól is elvárta. Humorosan



megjegyezte, hogy amikor az egyik osztályfőnök tanácstanul megkérdezte, hogy hová szervezzen osztálykirándulást, mert nem mindenki tudja kifizetni a magyarországi utat, ő így válaszolt:

„Vegyél egy kiló szalonnát, menj ki velük a Holt-ágra... és beszélj velük” ... Mondom, beszéltél te azzal a gyerekkel? Hogy miről. Hát, mondom, nyolcan laknak egyszoba-konyhába. És tudod, hogy abba a konyhába vagy abba a lakásba nincs asztal? Tehát ő a földön ír, merthogy csúnyán ír. Hát, mondom, azért, mert ágyon ír. Meg fekvén, a földön, meg ülve... Ezek hiányoznak belőlünk, hogy elmegyek, megnézem, erről szól az osztályfőnökség.”

Sok minden elhangzott még az interjúban, de a lényegét összefoglalva elmondhatom, hogy Majer Péter igazgató úr pedagógusi hitvallása az alábbiak mentén foglalható össze: az iskolája iránti elkötelezettség, a gyermekek szeretete, a kollégák és szülők tisztelete volt és marad még sokáig – az emlékezetünkben.

Majer Péter így búcsúzott tőlem, és gondolom, másoktól is: „Ajtóm – mint most is – mindig nyitva áll”. Akkor még csak nem is sejtettük, hogy ma már csak a csend beszél tovább...

Isten Önnel, igazgató úr!

A SELYE JÁNOS GIMNÁZIUM DIÁKJAI ISMÉT MEGMÉRÉTTETÉK MAGUKAT AZ ÉV ANGOLOSA – BEST IN ENGLISH VERSENYEN

A komáromi Selye János Gimnázium immár hetedik alkalommal kapcsolódott be Az év angolosa (Best in English) elnevezésű versenybe. Ezt a nemzetközi online versenyt 15–19 éves középiskolás és gimnazista diákoknak szervezik, akik az egész világon ugyanazon a napon ülnék a képernyő elé.

A verseny a Cseh Köztársaság Iskolaiügyi Minisztériuma védnöksége alatt zajlik. Főszervezője egy cseh nonprofit szervezet, a Kompetencia-fejlesztő Intézet és a Czech-us Ügynökség, számos projektpartnerrel együttműködve. Az diákok számára ingyenes, ámbar regisztrációhoz kötött online versenyről van szó. A regisztráció árát az iskolánk Szülői Szövetsége állta. Köszönet érte. Az online versenyen a legelőkelőbb helyezést elérő diákokat tárgyi jutalmak várják. Az abszolút győztes részt vehet egy kéthetes kanadai nyelvtanfolyamon az International Language Academy of Canada jóvoltából, amely egyben téríti a szállás, a repülőjegy és a European Summer Language School egy nyelvtanfolyamának költségeit is.

A megmérettetés fő célja, hogy az angol nyelv tanulására ösztönözze a diákokat, és a legjobbakat meg is jutalmazza a tudásukért. A verseny egyúttal lehetőséget nyújt arra is, hogy a diákok összevethessék saját nyelvtudásuk szintjét nemcsak szlovákiai és csehországi kortársaikkal, hanem több európai és azon kívüli országban élő fiatalával is. Minden olyan, nem angol anyanyelvű közegben működő középiskola, gimnázium és szaktanintézet bekapcsolódhat a versenybe, amely be tud nevezni legalább 10 diákot. A kérdések a diákok nyelvtani, szövegértési és szövegértési készségeit mérik fel.

A 2022-es Best in English november 30-án zajlott le a gimnáziumunk épületében. Diákjaink izgatottan ülték le a számítógépek elé és indították el egyszerre a tesztet, melynek elvégzésre 60 perc állt a rendelkezésükre. A Best in English 2022-es versenyébe 34 ország 704 iskolájának 22 779 diákja kapcsolódott be. Az adatokból feltűnik, hogy a résztvevő diákok és iskolák száma évről évre növekszik, a versengés hatalmas. Ebből a tényből kifolyólag nagy öröm számunkra iskolánk remek helyezése.

A Selye János Gimnázium 37 diákja kapcsolódott be a versenybe, akik közül az első 10 legjobb eredményt hozó diák a következő: A legjobb eredményt a Koncz Júlia Barbara, III. A osztályos tanuló érte el. Ezzel az eredménnyel ő lett az Iskola Legjobb Angolosa.

Öt követte: Boros Milán (VII. N), Zauko Viktor (I. A), Szabó Bence (IV. A), Mészáros Ádám (III. A), Vörös Zsófia (III. C), Száraz Eszter (I. A), Kiss Csilla (IV. B), Juhász Luca (III. C) és Sovinsky Ákos Tamás (VI. N).

Minden résztvevőnek gratulálunk remek teljesítményükhöz.

A szervezők a rendelkezésünkre bocsájtották diákjaink összesített eredményeit is, ami diáknak, tanárnak egyaránt fantasztikus motiváció. Így megtudhattuk azt is, hogy a 22 779 versenyző közül Koncz Júlia Barbara a 385. helyen végzett az egész világon, Szlovákián belül pedig az előkelő 68. helyen szorította maga mögé a versenytársait.

Diákjainkat nagy dicséret illeti, hiszen joggal lehetünk rájuk büszkéek. Szeretném emellett még megemlíteni azon angol szakos tanárnőink nevét, akiknek a diákjai ezzel a szép eredménnyel szolgáltak, és akiknek a neve sokszor észrevétlenül marad a háttérben: Farkas Enikő, Tóth Éva, Vlahy Anita, Szász Boglárka, Szabó Erika és Szüllő Livia.

Minden diákunknak köszönjük, hogy sikeresen képviselték az iskolát, a szép eredményhez gratulálunk és további sok sikert kívánunk.

A versenyről további információ a következő weboldalon található: <http://bestinenglish.org/>



| A képen (balról): Mészáros Ádám, Juhász Luca, Vörös Zsófia, Sovinsky Ákos Tamás, Száraz Eszter és Zauko Viktor

MEGHÍVÓ

XXIII. VÁMBÉRY NAPOK

HELYSZÍN ÉS IDŐPONT: Dunaszerdahely, Peter's Bar, Csallóközi Múzeum, 2022. március 23–24.

FŐSZERVEZŐ: Vámbéry Polgári Társulás
Társszervezők: Dunaszerdahely Város Önkormányzata
 Csallóközi Múzeum
 Katedra Polgári Társulás

Program

2022. 3. 23. (csütörtök)

18:00 **Megnyitó: Hodossy Gyula**, a Vámbéry Polgári Társulás igazgatója
Könyvbemutató: „Ázsia világának belsejébe.” A XX. Nemzetközi Vámbéry konferencia előadásainak antológiáját bemutatja: **Dr. Simon Szabolcs**, a Vámbéry Polgári Társulás alelnöke
 Köszöntőt mond: **Dobrovits Mihály** turkológus, a Vámbéry Tudományos Kollégium elnöke
 Az estet vezeti: **Scheer Szabó Mária**
Helyszín: Peter's Bar (Malotejedská 762/37)

2022. 3. 24. (péntek)

9:00 **A Vámbéry Ármin Földrajzverseny országos döntője**
Helyszín: Csallóközi Múzeum galériaterme
 A verseny főszervezője: **Tóth Tibor** földrajztanár
 A versenyt vezeti: **Domonkos Tímea**, a Vámbéry Ármin Magyar Tannyelvű Alapiskola pedagógusa
 A zsűri elnöke: **Fibi Sándor**, a Vámbéry Polgári Társulás választmányának tagja
 13:30 **Vámbéry Ármin mellszobrának megkoszorúzása** (Vámbéry tér, Dunaszerdahely)
 Köszöntőt mond: **Darkó Jenő**, történész, a Vámbéry Tudományos Kollégium titkára
 14:00 **A Vámbéry Ármin Földrajzverseny ünnepélyes kiértékelése**

Támogatók:
 Dunaszerdahely Város Önkormányzata
 Csallóközi Múzeum
 Kisebbségi Kulturális Alap



SZERZŐINK

BENYOVSZKY MÁNYA ÁGNES, a Czuczor Gergely Alapiskola tanára, Érsekújvárbán él (bmanyaagi@gmail.com); **BEZÁNYI-THURÓCZY FLÓRA**, magyarszakos tanár, Nyitrán él (floraannathuroczy@gmail.com); **BOGNÁR ATTILA**, a Selye János Egyetem Testnevelés Tanszékének munkatársa, Komáromban él (bognara@ujs.sk); **BORÉLY DIANA**, a Selye János Egyetem Tanárképző Karának adjunktusa, Szentmihályfán él (borbelyovad@ujs.sk); **BRUTOVSZKY GABRIELLA**, a Katedra folyóirat vezető szerkesztője, szak- és mentortanár a Budapest School középiskolában, Budapesten és Rozsnyón él (brutigabi@gmail.com); **CSICSAY ALAJOS**, közíró, nyugalmazott pedagógus, a Katedra Társaság korábbi elnöke, Párkányban él (csicsay.alajos@gmail.com); **DOBAY BEÁTA**, a Selye János Egyetem Testnevelés Tanszék vezetője, a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógia Karának munkatársa, Komáromban él (dobayb@ujs.sk); **ÉLIÁŠ DOMINIKÁ**, a Vámbéry Ármin Magyar Tannyelvű Alapiskola nevelőnője, Kisudvarnokon él (dominika12.elias@gmail.com); **GÁL GYÖNGYI**, a Selye János Egyetem adjunktusa, Komáromban él (galgy2001@gmail.com); **GERGELY VIKTÓRIA**, a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Karának oktatója, Nyitrán él (vgergelyova@ukf.sk); **MALÁ VIKTÓRIA**, a budapesti Szlovák Tanítási Nyelvű Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium és Kollégium magyar-kémia szakos tanára, Kalászon és Budapesten él (kis.mala.viki@gmail.com); **MÉSZÁROS TÍMEA**, a Selye János Egyetem Tanárképző Kar, Óvó- és Tanítóképző Tanszék adjunktusa, Komáromban él (meszarost@ujs.sk); **SZABARI ERIKA**, az Arany János Református Általános Iskola tanítója, református hittanoktató, Nagykovácsoson él (szabarierika@gmail.com); **VASS VILMOS**, a Budapesti Metropolitan Egyetem, Üzleti, Kommunikációs és Turisztikai Kar Társadalomtudományok és Nemzetközi Tanulmányok Intézet docense, a Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar Illyés Gyula Pedagógiai Intézet tudományos főmunkatársa, Budapesten él (vvass@metropolitan.hu); **VINCZELLÉR KATALIN**, a Veres Pálné Gimnázium magyar-média szakos tanára, a HUBBY – Magyar Gyerekkönyv Fórum elnökségi tagja, Budapesten él (kvinczeller@gmail.com)

VEZEKÉNYI ALAPISKOLA



Parányi iskolánk Vezekény központjában, a templom szomszédságában található. Az intézmény a Galántai járás legkisebb iskolái közé tartozik a jelenlegi 21 tanulójával.

Az iskola épülete otthont ad a helyi óvodának is. Nem teljes szervezetségű iskola vagyunk, mivel csak elsőől negyedik osztályig tanulnak nálunk a gyerekek. Elmondhatjuk viszont, hogy az iskola megfelel a kor követelményeinek. Minden tanteremben interaktív tábla található, minden tanulónk táblagépet is kapott. Az iskolában családi légkör uralkodik, ahova a gyerekek örömmel járnak. Sok programot szervezünk számukra, pl. tökfaragást, Mikulás-napot, álarcosbált, úszótanfolyamot, biciklitúrát, görkorizást, rollerezést, télen műjégpálya áll a rendelkezésükre, nyáron csónakázás tarkítja a napjainkat. Bekapcsolódunk különböző versenyekbe is, legyen az matematika-, vers- és prózamondó, rajz-, szlovákverseny, robotika. Büszkélkedhetünk aranyos besorolással az Országos Mesemondó Versenyen, a robotikában tanulóink képviselték Szlovákiát a Robomission elementary kategóriában a dortmundi világbajnokságon. Falunk kulturális életébe is bekapcsolódunk, legyen az idők napja, karácsony, március 15., anyák napja. Színházba is járunk, kirándulásokat szervezünk, az óvodásoknak iskolai bekukkantó foglalkozásokat tartunk minden hónapban, hogy könnyen menjen a beilleszkedésük. A nyári szünetben táborokat szervezünk, mindig új programokkal tarkítva a napokat.

Ha szeretnének bepillantást nyerni a programjainkba, itt találunk minket:

<https://www.facebook.com/VezekenyiMTnyA>

<https://zsvozokany.edupage.org/>