

KATEDRA

XXXIII. ÉVFOLYAM, 3-4. SZÁM

SZLOVÁKIAI MAGYAR PEDAGÓGUSOK ÉS SZÜLŐK LAPJA

2025. NOVEMBER-DECEMBER

KIEMELT TÉMA: ESÉLYTEREMTÉS

- PINTES GÁBOR: ESÉLYEGYENLŐSÉG – AVAGY HOSSZÚ AZ ÚT SALAMANCÁTÓL A MINDENNAPOK ISKOLÁJÁIG
- BÍRÓ ÉVA: INKLUZÍV OKTATÁS: A JÖVŐ ISKOLAIDEÁLJA?
- MEZŐ FERENC: AZ „ESÉLYTEREMTÉS” TÖBBSZEMPONTÚ ELEMZÉSE ÉS (NEMCSAK) PEDAGÓGIAI VONATKOZÁSAI
- MEZŐ KATALIN: ESÉLYTEREMTÉS A KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓDOT IGÉNYLŐ TANULÓK OKTATÁSÁBAN
- PAP FERENC – FEHÉR ÁGOTA: AZ ELFOGADÁS MINT A FEJLŐDÉS FORRÁSA
- L. RITÓK NÓRA: ELVESZÍTETT ESÉLYEK
- BORBÉLY DIANA: A SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ GYERMEKEK NEVELÉSÉNEK ÉS OKTATÁSÁNAK AKTUÁLIS KIHÍVÁSAI AZ ÓVODÁBAN ÉS AZ ISKOLÁBAN
- NAGY MÉSZÁROS KRISZTINA: INKLÚZIÓ: VALÓDI JELENLÉT AZ OKTATÁSBAN, MINDENKINEK EGYFORMÁN!
- SÁNTA KATALIN: KÉPZELJÜNK EL EGY ISKOLÁT
- SZABARI ERIKA: FIGYELEMFEJLESZTÉS – TERMÉSZETESEN
- MISAD KATALIN: ISKOLAI TANNYELVVÁLASZTÁS A NYELVI ESÉLYTEREMTÉS FÜGGVÉNYÉBEN
- KRALINA HOBOTH KATALIN: NYELVI SZOCIALIZÁCIÓ ÉS ESÉLYTEREMTÉS AZ OKTATÁSBAN

Pintes Gábor

Esélyegyenlőség – avagy hosszú az út Salamancától a mindennapok iskolájáig

Talán nem tévedek sokat, ha azt állítom, hogy 1994-ig Salamanca legfőbb ismertsége az UNESCO Világörökségéhez való tartozásából fakadt. Egy másik UNESCO-s kezdeményezésnek köszönhetően azonban a fent említett évtől, azaz immáron több mint harminc éve Salamanca valami mást is jelent. Talán nem is annyira jelent, mint inkább jelez. Amolyan világítótornyoként jelzi, hogy az oktatással foglalkozó mainstream politika, a globális iskolapolitika és nagyon-nagyon apró részeire bontva egészen az intézményi „politikáig” új fény, új irány mutatkozott meg. Persze, felmerülhet az a kérdés is, hogy ténylegesen ÚJ-e az irány és a fény, vagy csak az történt 1994-ben Salamancában, hogy a politikusok (s talán a neveléssel és oktatással foglalkozó szakemberek is) egy úgynevezett Salamanca Statement-be foglalták azon eszményeket, melyek sok ország oktatási rendszerének alapját és szerves részét képezi.



Forrás: freepik.com

A huszadik század kilencvenes éveit a humanizáció, a motiváció és a kreativitásra való nevelés, emellett az érzelmek előtérbe helyezése időszakaként éltem meg. „Specped-es” vonatkozásban

hódított az integráció eszméje, s az ebből fakadó integratív pedagógia látszott egy olyan új irányvonalnak, mely kiküszöböli az addig (is) nagyon intenzíven alkalmazott szegregációs praktikákat. Abban az időben meg ezen a vidéken nem tartozott a mindennapok terminológiájába az inklúzió, az inkluzív pedagógia és az inkluzív iskola. Elméleti síkon viszont elindultak olyan kutatások és vizsgálatok, melyeknek a gyakorlatban megnyilvánuló, általánosan és hagyományosan (vagy a hagyományokra épülve) elfogadott szegregáción voltak hivatottak változtatni. Ahogy fentebb sugallani próbáltam, a szegregáció teljesen elfogadott módja és receptje volt a mássághoz való hozzáállásban. Pedig aki vett már részt a nevelő-oktató gyakorlatban, egyszerűbben mondva nevelt és oktatott már gyermeket, diákot, növendéket, nos, az biztosan tapasztalta, hogy amiből jó sok van, az a másság. Most nem is elsősorban a netflixes értelemben (és erőszakolt előtérbe helyezéssel) vett másságra gondolok. Hanem arra, hogy a gyermekek, diákok, növendékek nem préselhetők be egy amolyan sablonba, melyre aztán kidolgozok egy 99%-ban működő receptet. És volt probléma, nincs probléma.

Igen, a gyermek, a diák, a növendék mindig probléma. És nem is egyszerű probléma. Mindig más és más jelenti a nehézséget, a kihívást, az éppen megoldandó feladatot. A sablon persze jó dolog, mert azt várhatom el tőle, hogy a bele helyezett tartalmat mindig olyanná formálja, mint ahogy a prototípust megalkottam. Ebből következik, hogy a tartalom igazodik a sablonhoz, a prototípushoz. Ezzel a problémák és az azok megoldásához szükséges variációk száma drámaian csökkenthető. Egy sablon, egy megoldás. És kész.

S valahol itt lépett a képbe a kasztíliai város, Salamanca. Pontosabban a Salamanca Statement. Egy nyilatkozat, elhatározás, esetleg iránytű. A Salamancában immáron három évtizede megfogalmazott irányvetés leginkább abban áll, azon alapszik, hogy ne az egyénnek (aki mindig más és más) kelljen a rendszerhez/intézményhez igazodnia és alkalmazkodnia, hanem éppen fordítva. A sablonos hasonlatommal élve, ahhoz visszatérve, a tartalom alakítsa a formát. Mivel a tartalom (szintén a fentebb említettekhez híven) mindig más és más, nehezen beszélhetünk egységes és unifikált sablonról.

Ez így, persze szépnek, már-már tündérmeszeszerűnek tűnhet. Leginkább azért, mert Salamancából az út a mindennapok iskolájába hosszú, rögös, akadályokkal, buktatókkal, csapdákkal van szegélyezve. Azt, hogy ezen az úton MI, TI, ŐK – merre járunk, jártok és járnak, nehéz megmondani. Ugyanúgy nem könnyű eldönteni azt, hogy Salamanca őszinte üzenete valósággá válhat-e mindenhol, mindenkinél. Hogy mennyire segíti a nemes értékek és eszmék gyakorlatba való átültetését az, ha inkább politikai doktrínaként és propaganda témaként találjuk szemben vele magunkat, semmint egyre jobban terjedő „jó gyakorlat példajaként”.

Bíró Éva

Inkluzív oktatás: a jövő iskolaideálja?

A 2026/2027-es tanévben kötelezően életbe lépő közoktatási reform az inkluzív/elfogadó oktatásra helyezi a hangsúlyt. Az iskolák ugyanis, ha igazodni akarnak a tanulók egyéni szükségleteihez és sajátosságaihoz, különféle kihívásokkal szembesülnek. A jövő iskolájában azonban az uniformizált oktatás helyett az inkluzív pedagógia segítségével elfogadóbban reagálnak majd a tanulók igényeinek a sokféleségére. Az iskolák olyan környezetet igyekeznek teremteni, ahol minden tanuló esélyt kap a sikerre. Az inkluzív oktatás megvalósításához azonban szemléletváltásra van szükség. Strédl Terézia pszichológus, a Selye János Egyetem Tanárképző Karának egyetemi docense képzéseket tart a pedagógusok részére, azzal a céllal, hogy a részt vevő tanárok magabiztosan be tudják vezetni az inkluzív oktatási gyakorlatot a saját iskolájukban. Bíró Éva az inkluzív oktatás lényegéről és annak gyakorlati megvalósulásáról kérdezte a Felvidéki Pedagógus Díjjal kitüntetett egyetemi docenst.



Forrás: Somogyi Tibor fotója

Az inkluzív oktatás lényege, hogy elfogadjuk a diákok sokszínűségét, figyelembe vesszük az eltérő képességeiket és tudásukat. Ennek megvalósulásához rendszerszintű változásra van szükség, hogy az iskola és a kapcsolódó intézményrendszer is átalakuljon, és reagálni tudjon a gyerekek változó szükségleteire. Szlovákiában, elsősorban a szlovákiai magyar iskolákban hol tart ez a folyamat, mennyire elterjedt az inkluzív oktatás?

Az integráció és az inklúzió megkülönböztetésére én egy szójátékkal élnék: az integráció – befogadás és az inklúzió – elfogadás. Ehhez elsősorban szemléletváltás kell a résztvevőktől. Th. Gordonnak van a csodaiskola víziója, amit ő úgy határoz meg: „... akárhogy vizionálnánk a csodaiskolát, az nagyon is hasonlítana a ma iskolájára, csak mi dolgoznánk benne másképp.” Az elfogadás minőségét otthonról hozzuk, majd ezt formálják az oktatási intézmények. Megtanulni egymás javára gondolkodni, tevékenykedni csak csoportban lehet, vagyis az első számú csapatépítők az óvodapedagógusok. Röviden a kérdésre, bízom a bölcs pedagógusban, akit úgy neveltek, hogy tudatosítja, egy olyan segítő szakmában, mint a pedagógia, a szakmafüggetlen személyiségünk a munkaeszközünk...

A pedagógusok, akik többségében tipikusan fejlődő gyerekeket tanítottak, milyen felkészítést, iránymutatást kapnak a sajátos nevelési igényű gyerekek vagy a fogyatékkal élők befogadására?

Az integráció már több évtizede a pedagógia része, vagyis ehhez a tanári szakon tanuló hallgatók a pregraduális képzésben kapnak alapokat, hiszen a tanulók eddig is különböző tanulási problémákkal lépték át az iskola küszöbét, amelyek nem annulálódtak, hanem fokozódtak. Egyes statisztikák szerint a tanulók 40%-a érintett valamiben, ami lehet egészségi vagy szociális hátrányosság, érzelmi vagy szociális érintettség, nyelvi felkészületlenség vagy iskolaéretlenség. Az inklúzió magasabb szintre emeli az egyéni bánásmódot, az esélyegyenlőség megteremtését, s már ehhez is különböző képzések vannak a pedagógusok számára, akik sok esetben ösztönösen is követik ezt a vonalat. Hiszen ők is szülők, a saját gyermekükön keresztül látják, tapasztalják azt a generációs változást, ami végbemegy, és ezt a pedagógiai gyakorlatukba is áttemelik.

Vannak olyan jól működő szlovákiai vagy nemzetközi példák, amelyeket mintaként állíthatunk, vagy amelyekből ihletet meríthetnek a pedagógusok?

Én az elmélet térfeléről indítanék: a reformpedagógiai elméletek (Montessori, Waldorf stb.) és az alternatív irányzatok (globál módszer, kompetenciaalapú oktatás, ITV és mások) már bő fél évszázada itt vannak, és az utóbbi generációk már a pedagógiai szakmai gyakorlatuk alatt is megtapasztalják a lehetőségeket. Szlovákiából említeném a Lépésről lépésre programot, Magyarországról a tatai Színes iskolát, az osztrák pedagógiai környezet is jó példa, ahol a csoportból kilógó gyermeket nem címkézik, hanem kreatív vagy eredeti magatartásának tartják, vagyis van egy olyan ösztönös attitűd, hogy megelőlegezik a másság pozitív lehetőségét. Ez motiváló az érintettek számára, hiszen ők nálunk gyakran már az óvodában magatartászavarosként vannak kezelve. A pozitív szakmai szemléletre nagyon nagy szükség van. Csak egy olyan gyakorlati példával élnék, hogy az amerikai iskolásnak ujjnyi tudása van és karnyi önbizalma, nálunk viszont fordított a helyzet. Ez mind a pozitív visszajelzés, az ösztönzés, a motiváció hiányát mutatja. Nem vagyunk épp egy dicsérő társadalom...

Az elfogadó szemléletű iskola részéről a tárgyi feltételek biztosítása is fontos szerepet kell, hogy kapjon. Például a speciális segédeszközök beszerzése, a személyre szabott tantervek előkészítése – mindez milyen mértékben biztosított a mai oktatási rendszerben?

Vannak iskolák, ahol ez a terület sem probléma, azonban a 2026-os tanévtől minden iskolában működnie kell egy úgynevezett támogató csoportnak, amelynek tagja az iskolapszichológus, az iskolai speciálpedagógus (gyógypedagógus), a szociális segítő, az egészségügyi szakember és nagyobb számban a pedagógiai asszisztensek. Eddig is a tanácsadó rendszer biztosította a

speciálpedagógusi együttműködést, például a tervek kidolgozásánál, de most már saját szakemberre is lehetőség van. Ez a támogatás teszi lehetővé, hogy a tanulóközpontúság, az inklúzió feltételei biztosítva legyenek. Nálunk az ellátás három szaktárcát érint. Az oktatásügy biztosítja a tanítási–nevelési folyamatot, a szociális tárca például a segédeszközöket, az egészségügyi a gyógyítást, a fizioterápiát. Jó volna mindezt egy fedél alá rendezni, mert sok esetben az együttműködés nem hatékony, de valójában ez is inkább emberfüggő. Megkeresni a lehetőségeket, nem a gáncsoló tényezőket sorolni – ez szintén a szakmafüggetlen kompetenciákhoz tartozik...

Az inkluzív oktatás lehetőséget ad a differenciálásra, biztosítja a tanulók esélyegyenlőségét. Megoldható mindez a magasabb, akár 20–25 fős osztálylétszámok esetében is, vagy inkább a kis létszámú, családias légkörű iskolákban működik jól a gyakorlatban? Fontos tényező lehet az egyéni differenciálás alkalmazása, tehát hogy minden tanuló a neki megfelelő egyéni oktatásban részesüljön, a megfelelő tanulási tempóban haladjon. Ehhez pedagógiai asszisztensekre van szükség. Van elegendő képzett asszisztens, aki a pedagógus munkáját segíti?

Aki értője a differenciálásnak, az képes kis és nagy létszámú csoportban is azt működtetni. Hiszen a néptanító is ezt tette, amikor több évfolyam nagyobb létszámával foglalkozott az osztályban. Vagyis nem kell mindig újat tanulni, a folytonosság, a jó példa mindig hasznos. A kis létszámú csoportokban hatékonyabbak tudunk lenni, személyre szabottabban folyik a munka. Nagyobb létszámnál már fontos, hogy a pedagógiai asszisztens is jelen legyen a tanítási folyamatban. A pedagógiai asszisztensek általában az alapszintet végző abszolvensek. Ha például a győri gyógypedagógiai szakon végzett a pedagógiai asszisztens, többletet hoz be, nem lehet vitatni a szakértelmét. A lényeg az, hogy az osztálypedagógus és a pedagógiai asszisztens együttműködése legyen hatékony, mert az asszisztens segíti a tanítást, de nem helyettesíti azt!

Az inklúzió elsősorban az iskolától várja az alkalmazkodást és a diákok különbözőségének a figyelembevételét, az oktatási gyakorlatok fejlesztését. Mennyire mondható ma toleránsnak ez a közeg? A diákok, az osztálytársak mennyit tanulhatnak az inkluzív osztálykörnyezetből?

Elindulhatunk onnét, hogy mennyire domináns a toleráns közeg társadalmi szinten és ebből levezetve az intézményi, a családi szinteken. Ha egy társadalomban toleráns közeg a meghatározó, akkor egyszerűbb a helyzet. Ha a családi szintet vesszük, akkor jó és rossz példát egyaránt találunk. Az iskola a legnagyobb mentálhigiénés tér, vagyis képes korigálni ott, ahol túlkapások vannak. Arra gondolok, hogy sokan panaszkodnak arra, hogy az agresszivitás és a rivalizálás jelen van a mindennapokban. Mindkettő jelenség ösztönkésztetés. Az oktatási intézmények ezt képesek beszabályozni. Hiszen a közmondás is azt mondja, rend a lelke mindennek. Ha egy tanuló- és pedagógusbarát pedagógiai programmal bír az iskola, nincs gond a szülők támogatásával sem. A rivalizálás ellenpárja az együttműködés (kooperáció), ami tanítható, így a gyermeknek lehetősége van ezt megtapasztalni, gyakorolni elsajátítani. Lényeg, hogy a kölcsönös tisztelet jelen legyen.

Az együttneveléssel kapcsolatban milyen félelmeik vannak a sajátos nevelési igényű, illetve a tipikus fejlődésű gyerekek szüleinek? Ki és mit tehet ezek ellen?

Én bátorítom a szülőket, hogy a gyerekek nagyon elfogadóak, segítőkészek, és ha ez egy empatikus, rugalmas, inkluzív pedagógussal bővül, valamint a támogató szakemberek is jelen vannak, akkor biztonságos közeg várja a gyermeket minden intézményben.

„Az inkluzív oktatás inkább árt, mint használ.“ – Vannak pedagógusok, akik ezt így látják, mert szerintük lehetetlen úgy felépíteni a tanórákat, hogy a speciális törődést igénylők és a tehetséges diákok egyaránt érvényesüljenek. Ön hogyan látja, miként kivitelezhető ez a gyakorlatban?

Egyelőre az akadályt én abban látnám, hogy a tananyag mennyisége sok, s az átlagos és az átlagon felüli gyermeket célozza meg, viszont gyakran az osztály(ok) többségben átlagos és az átlagot megközelítő gyermekek vannak. Vagyis a viszonyítást az átlaghoz kell mérni, és akkor rugalmasabban lehet fejleszteni az átlagon felüli és aluli tanulót is. A differenciálás lényege épp ez, hogy ne a többletből indulj ki, mert azt a másik véglet nem tudja megugrani...

A differenciált oktatás, amely szerint a gyengébb képességekkel rendelkezőktől az ő szintjüknek megfelelően történik a számonkérés, nem hat demotiválóan a kiemelkedő képességűekre? Esélyt teremtünk a sajátos nevelési igényű gyerekeknek, de milyen esélyt biztosítunk a kiemelkedő képességű gyerekek tehetséggondozására?

Ha az átlagos követelményből indulunk ki, akkor a pedagógus többletfeladatokat készíthet az átlagon felülinek, hiszen a kiemelkedő tehetségű gyermek képes megoldani az ilyen feladatokat, motiválva, foglalkoztatva van. Az átlagos tananyag mennyiségéből a pedagógus képes kiszűrni azt a minimumot, amit teljesíteniük kell a gyengébb képességűeknek. Azért nem beszélek az integrált tanulókról, mert náluk eleve egyéni tanterv van, és az indikáció alapján történnek a módosítások, a redukciók stb. Mindezt a támogató intézkedések is tétélesen taglalják. A tehetséggondozást az iskola biztosítja szakköröztetéssel, magasabb évfolyamba léptetéssel, versenyekre való felkészítéssel és más lehetőségekkel. A PISA nemzetközi monitoring kritikaként fogalmazta meg, hogy mi nagyon korán szeparáljuk ezeket a gyerekeket (például nyolcéves gimnázium), mert az ő fejlesztésük is a sajátos nevelési igényűek csoportjába tartozik, s az iskola az elsődleges, ahol fejlesztik őket. Kölcsönös tanulást biztosít a közeg, hiszen a jó képességű mentorálhatja a gyengébb társait, s ő a gyengébb tanulótól figyelmességet, érzelmi-szociális megtámogatást kap. Gazdagodik ezáltal az érzelmi intelligenciája. Az okosság és a boldogság nem jár mindig kéz a kézben, ezért a lényeg az együttnevelésen van, minden résztvevő számára.

Ön milyennek látja a jövő iskoláját az inkluzív pedagógia jegyében?

Az inkluzív index mutatója az, ki hogyan érzi magát az iskolában. Ha mindenki jól érzi magát ott: gyermek, tanuló, pedagógus, intézményvezetők, szülők, fenntartó, akkor jó úton járunk, s egy inkluzív iskoláról, intézményről, településről beszélhetünk. Most már csak Comenius intelmét kéne komolyan venni: Aki spórol a jövő nemzedékén... (Beda národu, ktorý šetrí na výchove vlastných detí!)

Mező Ferenc

Az „esélyteremtés” többszemontú elemzése és (nemcsak) pedagógiai vonatkozásai

Voltaire 1764-ben megjelent *Dictionnaire philosophique* című művében arra int, hogy mielőtt társalogni kívánunk valamiről, először definiáljuk fogalmainkat, különben sosem értjük meg egymást (Voltaire, 1764). Ez a tudományos-ismeretterjesztő stílusú kommunikáció során egy-egy diszciplínán belül is alapvető követelmény, az olyan, több tudományterület kontextusában is előforduló kifejezés, mint az „esélyteremtés” kapcsán pedig különösen fontos a szó és implicit jelentéstartalmának, korrelátumainak a tisztázása. Az alábbiakban az „esélyteremtés” etimológiai, nyelvtani, pszichológiai, matematikai, statisztikai, etikai, jogi, fogyasztóvédelmi és általános módszertani vonatkozásait foglaljuk össze.

Az esélyteremtés etimológiai, nyelvtani vonatkozásai

Az „esélyteremtés” kifejezés nyelvi hátterét tekintve az alábbi megállapításokat tehetjük:

Etimológiai megközelítés: Az „esélyteremtés” kifejezés az „esély” és a „teremtés” szavakból álló szókapcsolat körülbelül a 12. századtól. A nyelvújítás egyik produktumának tekinthető „esély” szót Jósika Miklós képezte 1853-ban az „esik” igéből, a véletlen eshetőséget kifejező francia „chance” (sansz) szó magyar megfelelőjeként (Grétsy, 2002). A „chance” pedig az „esik” jelentésű latin „cadere” szóból származik, és a játékkocka kiszámíthatatlan esésére utal (lásd: Magyar etimológiai szótár, s. a.). Az idők során a jelentése némileg módosult, tágult. A magyar nyelv Ittész (2021) által szerkesztett nagyszótára szerint az „esély” főnév utalhat egy esemény vagy helyzet megvalósulásának a (bizonyos mértékű) valószínűségére. Azonban vonatkozhat azoknak a körülményeknek, feltételeknek a körülírására is, amelyek fennállása esetén az adott esemény megvalósulhat. Az „esély” szó továbbá utalhat siker, kínálkozó helyzet kilátására; valamint kedvezőtlen esemény megvalósulásának a valószínűségére is. Az „esély” kifejezés napjaink szóhasználatában tehát pozitívnak, semlegesnek vagy negatívnak tekintett esemény bekövetkeztére is vonatkozhat. Az „esélyteremtés” kifejezés azonban pedagógiai szövegek környezetben egyértelműen egy kívánatos, pozitívnak tekintett esemény valószínűségének a megteremtésére utal. Jelen tanulmányban a „teremtés” szó (lásd Gerstner, Horváth-Papp Zita és Kacsokovics-Reményi, 2022) emberi alkotó tevékenységre, létrehozásra utal az „esélyteremtés” szókapcsolatban.

Nyelvtani és célmeghatározási aspektus: az „esélyteremtés”-nek mindig van egy célja. Például: „esélyteremtés a továbbtanulásra”. E célhatározói szerkezet a nyelv segítségével fejezi ki azt a logikai viszonyt, amit az esélyteremtésről történő gondolkodás során figyelembe kell venni: az esélyteremtésnek mindig konkrét célja van, mégpedig egy preferált, kívánatosnak tartott esemény (például a továbbtanulás). Ez azt is jelenti, hogy a jelen tanulmányhoz hasonló elméleti elemzések kivételével a gyakorlatban az esélyteremtés tervezése, megvalósítása esetében annak konkrét célját is meg kell határozni. Tekintve, hogy az „esélyteremtés” kifejezést több diszciplína is használja, az 1. táblázat több tudományterületre vonatkozóan demonstrálja az e kifejezés alkalmazásakor megjelölt jellemző célokat (a teljesség igénye nélkül, pusztán demonstratív jelleggel).

Diszciplína	Cél lehet például: esélyteremtés...
Neveléstudomány	<ul style="list-style-type: none"> • a hátrányos helyzetű tanulók továbbtanulására; • az inkluzív oktatásban való részvételre; • a digitális kompetenciák fejlesztésére.
Szociológia	<ul style="list-style-type: none"> • a társadalmi mobilitásra; • a munkaerőpiacra való belépésre; • a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentésére.
Antropológia, kulturális tanulmányok	<ul style="list-style-type: none"> • a kulturális identitás megőrzésére; • a közösségi részvételre; • az interkulturális párbeszédre.
Pszichológia	<ul style="list-style-type: none"> • a mentális egészség helyreállítására; • az önmegvalósításra, a tehetség kibontakoztatására; • a traumák feldolgozására.
Politológia	<ul style="list-style-type: none"> • a demokratikus részvételre; • a kisebbségi jogok érvényesítésére; • a politikai képviseletben való részvételre.
Sporttudomány	<ul style="list-style-type: none"> • a versenysportban való részvételre; • a mozgásalapú integrációra; • a mindennapos sportolásra.
Gazdaságtudomány	<ul style="list-style-type: none"> • a vállalkozásindításra; • a pénzügyi tudatosság kialakítására; • a gazdasági önállóságra.
Jogtudomány	<ul style="list-style-type: none"> • a jogi egyenlőség megteremtésére; • a hátrányos helyzetű csoportok jogérvényesítésére; • az igazságszolgáltatáshoz való hozzáférésre.
Egészségtudomány / Orvostudomány	<ul style="list-style-type: none"> • az egészségügyi ellátáshoz való hozzáférésre; • a rehabilitációban való részvételre; • az egészség tudatosság fejlesztésére
Környezettudomány	<ul style="list-style-type: none"> • a fenntartható életmód kialakítására; • a környezettudatos döntéshozatalra; • a zöldgazdaságba való bekapcsolódásra.
Természettudomány és műszaki tudományok	<ul style="list-style-type: none"> • a tudományos kutatásokat finanszírozó forrásokhoz való hozzáférésre; • a tudományos kutatásokhoz való hozzáférésre; • a digitális eszközök használatára.
Művészetelmélet, művészeti tudományok	<ul style="list-style-type: none"> • a művészeti önkifejezésre; • a kulturális részvételre; • a kreatív iparban való érvényesülésre.
Hadtudomány	<ul style="list-style-type: none"> • a katonai pályán való érvényesülésre; • a honvédelmi ismeretek elsajátítására; • a tartalékos rendszerhez való csatlakozásra.
Informatika / IKT	<ul style="list-style-type: none"> • a digitális írástudás elsajátítására; • az informatikai szektorba való belépésre; • a kiberbiztonsági tudatosság fejlesztésére.
Hittudomány, Teológia	<ul style="list-style-type: none"> • a szabad vallásgyakorlásra; • a hitbéli identitás megélésére; • a teológiai képzéshez való hozzáférésre.

*1. táblázat: Tudományterületi példák az „esélyteremtés” lehetséges céljaira vonatkozóan
Forrás: A szerző alkotása*

Az esélyteremtés pszichológiai vonatkozásai

Lélektani megközelítésből az esélyteremtéssel kapcsolatos szándékok, értékpreferenciák és szerepek kapcsán minimálisan a következőket célszerű megfontolni:

Szándékosság: az „esélyteremtés” emberi beavatkozást feltételező cselekvés, ami ugyan megvalósulhat véletlenszerűen is – például: „egy pedagógus véletlenül olyat mondott, ami esélyt teremtett a diákjának arra, hogy sikeres üzletember lehessen” –, de pedagógiai, szociológiai, politikai kontextusban inkább szándékos, tudatos viselkedésről van szó. A pszichológiában a személyiség cselekvéses megnyilvánulását nevezzük viselkedésnek, s a szándékos viselkedést tekintjük magatartásnak. Egy ember a magatartásáért vonható felelősségre igazán – a (büntető)jog is másként kezeli a szándékosan elkövetett tetteket a például hirtelen felindulásból elkövetett cselekményekhez képest. Mindebből az következik, hogy az „esélyteremtés” olyan szándékosan megvalósított cselekmény is lehet, amiért

büntetőjogi felelősséggel is tartozik az azt megvalósító személy – különösen, ha az esélyteremtés módszere és/ vagy a kívánatosnak tekintett esemény jogi tilalmakba ütközik.

Szerepelméleti megközelítés: az „esélyteremtés” az alábbi szerepeket, szereplőket feltételezi:

- a) Az esélyteremtést kezdeményezők, a megbízók (például: állam, tanügyigazgatás, pedagógus, szülő, tanuló)
- b) Az esélyteremtést megvalósítók (például pedagógus)
- c) Az esélyteremtés célközönsége/ kedvezményezettjei/ nyertesei (például azok a diákok, akik számára haszonnal jár az esélyteremtő tevékenység)
- d) Az esélyteremtés szempontjából semleges személyek (akikre semmilyen hatással nincs az adott beavatkozás)
- e) Az esélyteremtés vesztesei (nem mindig létező szerep, bár néha vannak vesztesek, akikben azonban nem tudatosul, hogy „esélyteremtés” történt, s hogy ők azzal rosszul járnak. Fordítva is igaz lehet: előfordulhat, hogy az esélyteremtés célközönsége, ahelyett, hogy nyertesnek érezné magát, vesztesként gondol magára, például: esélyteremtő jelleggel kötelező korrepetálásra kényszerített tanulók, noha az érdekükben történik a beavatkozás, mégis vesztesnek tekinthetik magukat az adott helyzetben).

Mindez felveti az esélyteremtés szerepelméleti jellegű elemzési lehetőségeit is: a szerepek és a konkrét szereplők, a szerepfogadás, a szerepküldés, a külső és belső szerepkonfliktusok, a szerepmegvalósítás, ismétlődő jelleg esetén pedig az emberi játszmák szempontjából is. Példa: egy saját – bár meglehet, hogy nem tudatosuló – szerepmeghatározása szerint önmagát az esélyteremtés bajnokának tekintő személy (legyen akár pedagógus, pszichológus, szociológus, politikus stb.) hátrányos helyzetű és/ vagy fogyatékossgal élő embertársait olyan szerepbe igyekszik bevonni, amelyben ők boldogtalannak, segítségre szorulóknak, önmagukon segíteni nem képes, tehetetlen alakoknak kellene, hogy tűnjenek, s amely szereppel ők nem tudnak és/ vagy nem akarnak azonosulni.

Értékpreferenciák és -dilemmák: egy esemény kívánatosságának a megállapításával kapcsolatos kihívások. Az esélyteremtés feltételezi, hogy a fókuszában álló lehetséges események kívánatossága eltérő, s ezt a kívánatosságot valaki – saját értékrendszere alapján – megállapítja. A kívánatosság megítélése során alkalmazott értékrendszer az egészen önös és szubjektív (pszichológiai, gazdasági, politikai) értékektől a társadalmi közjót, vagy akár a későbbi generációkra is vonatkozó közjót szolgáló értékekig terjedhet. Ez utóbbira kiváló példa a „fenntarthatóság” fogalma: „A fenntarthatóság az emberiség jelen szükségleteinek kielégítése, a környezet és a természeti erőforrások jövő generációk számára történő megőrzésével együtt.” – lásd: az Egyesült Nemzetek Szervezetének (ENSZ) „Közös jövőnk” című jelentésében (Brundtland, 1987, 15; lásd még: Gyulai, 2012). Az események kívánatosságának az értékelése során konfliktusforrást jelenthet, ha nem minden résztvevő számára egyformán kívánatos egy-egy esemény. Az értékdilemmák körébe tartozik az egyes események feltételezett és a valódi kívánatossága, illetve rövid vagy hosszú távú kívánatossága közötti lehetséges ütközés is.

Az esélyteremtés matematikai, statisztikai aspektusai

Az „esély” matematikai statisztikai szempontból megragadható – például az alábbiak szerint:

Statisztikai megközelítés: ha pedagógiai szempontból egy eseményt (például tankötelezettséggel járó iskolai tanulmányok elkezdését, folytatását vagy sikeres befejezését) kívánatosnak értékelünk, akkor az azt is feltételezi, hogy más, konkurens események kevésbé

vagy egyáltalán nem kívánatosak (például az iskolakezdés megghiúsulása, iskolaelhagyás, lemorzsolódás). Ez azt feltételezi, hogy az esélyteremtést kezdeményezők (például az állam, a pedagógus stb.) tudatosan vagy kevésbé tudatosan legalább ordinális skálájú statisztikai változó lehetséges értékeinek tekintik a kívánatosságuk (!) alapján sorba rendezhető lehetséges eseményeket (például a legkívánatosabbtól a legkevésbé kívánt eseményekig rangsorolva azokat). Az ordinális skálájú statisztikai változók értékei egymástól megkülönböztethetők és nagyság (esetünkben: a kívánatosság nagysága) szerint sorba rendezhetők. Az értékek közötti különbség azonban változó vagy nem ismert (a „kevésbé kívánatos” és a „nagyon kevésbé kívánatos” értékek közötti különbség eltérő lehet, mint a „nagyon kívánatos” és a „legkevésbé kívánatos” értékek közötti különbség). Amennyiben két konkurens esemény egyformán kívánatos, akkor esélyteremtő/-növelő jelleggel vagy véletlenszerűen dönthetünk ezekkel kapcsolatban, vagy a kisebb erőfeszítéssel és hosszabb távon nagyobb hasznot előidéző esemény esélyét célszerű megteremteni (de ez máris azt jelenti, hogy mégsem egyformán kívánatosak az adott események, ami mégis megkönnyíti a döntést).

Játékelméleti megközelítés: Neumann János (1928), majd Neumann János és Oskar Morgenstern (1944) „The Theory of Games and Economic Behavior” (Játékelmélet és gazdasági viselkedés) című műve révén jött létre a matematikai, gazdasági és mára más diszciplínákban is jelentőséggel bíró kutatási terület, amit röviden játékelméletnek nevezünk. A játékelmélet fókuszában a racionális viselkedés, az ésszerű döntések meghozatalának a szabályszerűségei állnak. A játékelmélet komplex fogalomrendszeréből jelen cikkben csak egy gondolatot emelünk ki: a játékok lehetnek zéró vagy nem zéró összegűek. A zéró összegű játékban a résztvevők egymás kárára növelhetik a saját nyereségüket, míg a nem zéró összegű játékok esetében kölcsönösen is növelhetik egymás nyereségét és/ vagy külső forrásból is nyerhetnek javakat. Az esélyteremtés témakörét tekintve, amennyiben valakinek az esélyét növelem, hogy egy kívánatos esemény történjen vele (például bekerüljön egy nívós képzésbe, megnyerjen egy tanulmányi versenyt), és ez azzal jár, hogy ezáltal mások esélyét csökkentem ugyanezzel az eseménnyel kapcsolatban (például: csak korlátozott számú tanuló vehető fel a képzésbe, csak egy fő lehet első helyezett a tanulmányi versenyben), akkor zéró összegű játékhelyzetben gondolkodunk. Az esélyteremtés/-növelés ebben a kontextusban egyetlen főnek kívánatos, a többi „játékos” számára azonban nem az (100 versenyzőből 1 fő aranyérmes, ő nagyon boldog, de 99, tőle talán alig valamivel lemaradó versenyző nagyon nem az – különösen, ha e versenyeredmény növelné az esélyüket a továbbtanulási lehetőségeik tekintetében). A zéróösszegű játékhelyzetnek megfelelő szituációban végzett esélyteremtés összességében tehát a nyertes (kedvezményezett célközönség) számára nagyon pozitív „jó cselekedet”, a vesztes(ek) vagy legalábbis „nem nyertesek” számára azonban nem az – ez mindenesetre etikai terheket is ró az esélyteremtést kivitelezőkre (például: versenyszervezőkre). Nem zéró összegű versenyhelyzet ugyanakkor az, amikor teljesítménysávokat alakítunk ki, s akár minden résztvevő elérheti a legkiválóbb minősítést, amennyiben teljesíti az előírt kritériumokat (ez esetben egy tanuló úgy is lehet nyertes, hogy ezzel egyik versenytársa sem veszít). A nem zéró összegű esetre példa lehet a Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület és társszervező partnerei által rendezett ingyenes nemzetközi interdiszciplináris konferenciák, ahol minden résztvevő kap egy angol–magyar kétnyelvű igazolást a teljesítményéről (a prezentációjáról).

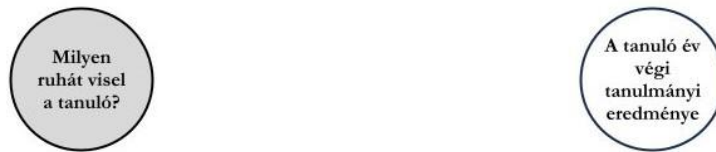
Valószínűségszámítási aspektusok: Esélyt abban az esetben lehet teremteni, ha egy esemény bekövetkezési valószínűsége nulla, hiszen ekkor kell „teremteni”, „létrehozni” az esélyt. Ebben az összefüggésben az esélyteremtés az esélynövelés speciális esetének, a nulla valószínűségről a nullánál nagyobb valószínűség irányába mozdulás esetének tekinthető. Az esélynövelés pedig általánosabb értelemben is használható: egy esemény megvalósulásának a kisebb valószínűségi

szintjéről egy nagyobb valószínűség irányába történő elmozdulásról van szó. Ha egy esemény bekövetkeztének a valószínűsége 100%, akkor az esélynövelés kifejezésnek sincs értelme, hisz nincs hova növelni a megvalósulás esélyét. A valószínűségszámítás szempontjából megjegyzendő még, hogy egy adott eseménykörrel (mondjuk az „év végi tanulmányi eredmény”-nyel) kapcsolatban bekövetkező lehetséges események (jeles, jó, közepes, elégséges, elégtelen szóveges minősítésű eredmény) egymást kizáró, egymással konkuráló események, amelyek egyedi valószínűségi értéke véletlenszerűséget feltételezve, százalékban kifejezve: $100 \cdot (1 / \text{lehetséges események száma}) = 100 \cdot (1 / 5) = 20\%$; a lehetséges események százalékban kifejezett összesített valószínűsége pedig pontosan 100%. Ebből az is következik, hogy az egymással nem konkuráló események más eseménykörhöz tartoznak (például az „év végi tanulmányi eredmény” eseménykörbe, és a „milyen ruhát viseljek ma” eseménykörbe). Ezek az eseménykörök azonban akár hatással is lehetnek egymásra (1. ábra).

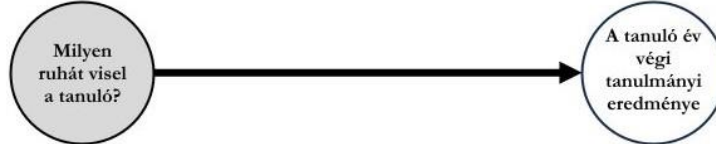
**ESEMÉNYKÖRÖK
KÖZÖTTI
KAPCSOLAT
JELLEGE**

ESEMÉNYKÖRÖK KÖZÖTTI KAPCSOLAT SZEMLÉLTETÉSE*

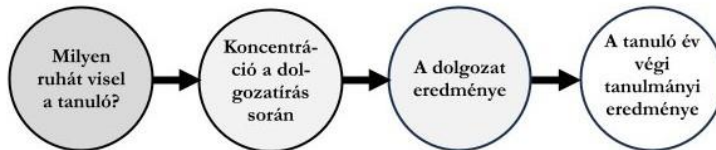
Nincs kapcsolat



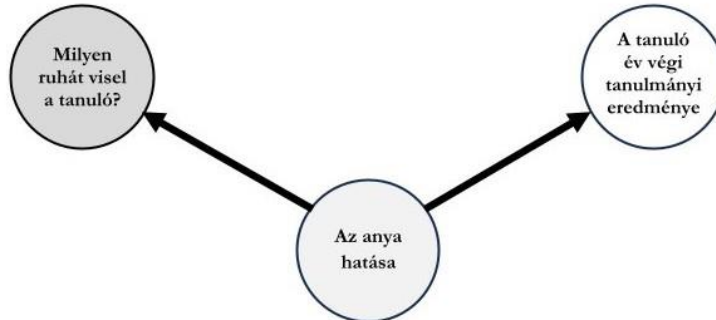
Közvetlen oksági kapcsolat



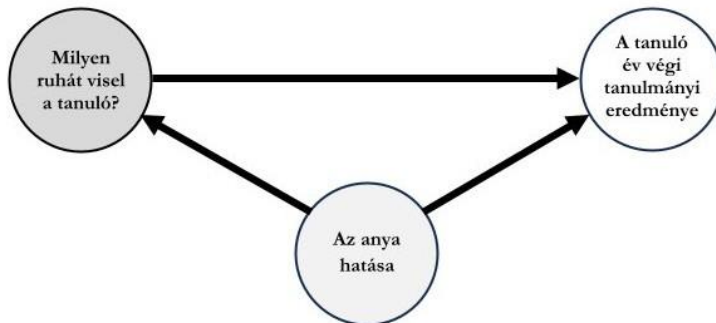
Közvetett oksági kapcsolat



Közös háttértényező hatása, oksági



Közös háttértényező hatás oksági kapcsolat mellett



Kölcsönhatás



*Eseménykörök és lehetséges konkurens eseményeik:

- „Milyen ruhát visel a tanuló?": kényelmeset, nem kényelmeset
- „A tanuló év végi tanulmányi eredménye": kiváló, jó, közepes, elégséges, elégtelen
- „Koncentráció a dolgozatírás során": kiváló, megfelelő, nem megfelelő
- „A dolgozat eredménye": kiváló, jó, közepes, elégséges, elégtelen
- „Az anya hatása" mint háttérfaktor: erős, közepes, gyenge hatást igyekszik gyakorolni a tanuló öltözködésére és/vagy tanulmányaira

1. ábra: Példák az eseménykörök közötti kapcsolatokra
Forrás: A szerző alkotása

Az esélyteremtés módszertani vonatkozásai

Az esélyteremtés megvalósítása, időzítése és oksági jellege alapján minimálisan az alábbi módszertani megállapítások tehetők:

Az esélyteremtés megvalósításának általános módszertani lehetőségei: az esélyteremtés két, egymást nem kizáró tevékenységgel érhető el. Az egyik a kívánatos eseményt előidéző feltételek biztosítása. A másik a nem kívánatos esemény(ek) háttérében álló feltételek megszüntetése, a kialakulásuk megakadályozása. Mindkét eset feltételezi azt, hogy: a) legalább nagyvonalakban sejtésünk van arról, hogy milyen feltételeket kell biztosítanunk vagy éppen megszüntetnünk az esélyteremtés érdekében; b) hatással lehetünk e feltételek mindegyikére vagy legalább egy döntő részére.

Időbeli beavatkozás szerinti megközelítés: amennyiben egy nem kívánatos esemény esélyét csökkenteni szeretnénk, akkor prevencióról (megelőzésről) beszélünk. Amikor egy nem kívánatos esemény már bekövetkezett, akkor intervenció (beavatkozás) jöhet szóba (2. táblázat).

IDŐBELISÉG: AZ ESEMÉNY...	AZ ESEMÉNY KÍVÁNATOSSÁGA	
	Kívánatos esemény	Nem kívánatos esemény
...még nem valósult meg	<i>Esélyteremtés, esélynövelés:</i> a kívánatos eseményt előidéző okok biztosítása	<i>Prevenció (megelőzés):</i> a nem kívánatos esemény oki háttérének lehetetlenné tétele
...már megvalósult	<i>Esélyek tartós biztosítása:</i> a kívánatos eseményt fenntartó feltételek (okok) tartós biztosítása	<i>Intervenció (beavatkozás):</i> a nem kívánatos eseményt fenntartó feltételek (okok) megszüntetése, mérséklése

2. táblázat: Az esélyekkel kapcsolatos négy műveleti lehetőség az esemény kívánatossága és bekövetkeztenek időbelisége alapján

Forrás: A szerző alkotása

Kauzális megközelítés: egy esemény létrejöttének spontán kialakuló vagy szándékosan előidézet ok-okozati háttére van. A kívánatosnak tartott eseményhez vezető ok(ok) biztosítása növeli az esemény bekövetkezésének az esélyét, míg ezen ok(ok) megakadályozása csökkenti az esemény megvalósulásának a valószínűségét. Kérdésként merül fel, hogy ha valaki esélyteremtésre törekszik, akkor a kívánatos esemény háttérében álló közvetlen ok(ok) biztosítását tudja-e megvalósítani, vagy az időben/ oksági láncban a kívánatos eseménytől távolabbi ok(ok) kontrollálására képes. Előfordulhat, hogy bölcs előrelátással viszonylag kis idő-, energia-, pénzbeli ráfordítást igénylő beavatkozással lehet egy egész eseménysor kialakulásának az esélyét módosítani, míg a már (majdnem) kialakult nem kívánatos esemény megakadályozása ehhez képest óriási terhekkel járhat. Oktatási vonatkozás például: a kisgyermekkoról végzett tudatos nevelés kedvező felnőttkori hatásokkal járhat.

A kauzális megközelítés gyakorlati felhasználást azonban nehezítik az alábbi körülmények: a) az ok-okozati összefüggések nem mindig egyértelműek; b) a múltbeli okokra nincs hatásunk; c) a jövőbeli okozati viszonyok sokszor valószínűségi becslésen és nem bizonyosságon alapulnak, és általunk nem kontrollálható körülmények is befolyásolhatják; d) egy összetett okozat olykor számos ok kölcsönhatásától függ (a multikauzalitás megnyilvánul például abban, hogy a humán intelligenciát több ezer gén és a környezeti faktorok kölcsönhatása alakítja, s

ezekre napjainkban nincs teljes körű ráhatásunk); ugyanazt az okozatot (például sírást) több különböző ok is kiválthatja (például testi bántalmazás, pszichoterror, meghatottság, öröm); az emberek esetében ugyanaz az ok (például: egy erkölcsi példabeszéd, moralizáló tanmese) más és más okozattal járhat (a felemelő katarzisz megélésétől a közönyön át a teljes pszichológiai ellenállásig terjedő széles skálán reagálhat a közönség).

Az esélyteremtés etikai, jogi, fogyasztóvédelmi szempontjai

Az esélyteremtésre irányuló törekvésnek komoly etikai, jogi, valamint fogyasztóvédelmi és minőségbiztosítási vonatkozásai is vannak:

Etikai/ jogi megközelítés: kérdésként merülhet fel, hogy ki és milyen etikai vagy jogi alapon dönthet arról, hogy: a) melyik események; b) milyen szempontból; c) mennyire kívánatosak; és d) kik; e) kikkel kapcsolatban; f) milyen tevékenységet és hogyan; g) milyen áron; h) mettől meddig, mennyi időn át; i) hol végezhetnek a kívánatosnak tekintett „esélyteremtés” érdekében, akár a célközönség nyilvánvaló akarata ellenében is.

Fogyasztóvédelmi szempontok: a kedvezményezett célközönségnek (például a tanítványoknak, a választóknak, az alkalmazottaknak stb.) mint fogyasztóknak esélyteremtést ígérők nem kötelesek a kívánatos esemény bekövetkeztét garantálni (hacsak nem ezt ígérik), hanem annak az esélyét kell nulla bekövetkezési valószínűségnél magasabb szinten tartani. A „fogyasztók” (a már említett célközönség és/ vagy az esélyteremtést megrendelő szervek, személyek) felé pedig egyrészt tisztességes tájékoztatást nyújtani az esélyteremtés céljáról, módjáról, időbeli és gazdasági aspektusairól, aktuális helyzetéről, várható sikeréről és eredményéről, s arról, hogy például a célközönségnek mi a feladata, ha valóban élni akar a számára nyújtott eséllyel és/ vagy mi a teendő akkor, ha nem kívánt élni az adott eséllyel. Másrészt felmerül annak a kérdése is, hogy mennyi időre és mire vállalható garancia az esélyteremtők részéről, meddig képesek fenntartani az esélynövelő körülményeket, s pontosan mik ezek a körülmények.

Minőségbiztosítási megközelítés szempontjából olyan kérdések merülnek fel, mint: Hogyan biztosítható, hogy az esélyteremtés valóban elérje a kitűzött célját? A célközönségének minden tagja számára biztosíthatók az esélyteremtés feltételei? Ki hasznosíthatja az esélyteremtést (például: ki kerülhet be egy felzárkóztató vagy tehetség gondozó programba)? Hogyan mérhető az esélyteremtő beavatkozás hatékonysága?

Záró gondolatok

Az első olvasásra talán egyszerű és pozitív töltésű „esélyteremtés” fogalom valójában számos implicit tartalommal és sajátos korrelátummal jellemezhető. Csak jó szándékkal remélhető, de nem bizonyítható, hogy mindenki, aki az esélyteremtésre, általa mások (például diákok) sorsának a megváltoztatására törekszik, legalább intuitív szinten tisztában van mindezekkel, s valóban felelős döntéseket hoz – azok bevonásával és hozzájárulásával, akikért tenni akar.

A tanulmány bírálati folyamaton ment keresztül.

Felhasznált irodalom

Brundtland, Gro Harlem (Ed.) (1987): *Our Common Future*. New York: Oxford University Press.

Gerstner Károly–Horváth-Papp Zita–Kacskovics-Reményi Andrea (szerk.) (2022): *Új magyar etimológiai szótár – online kiadás*. MTA Nyelvtudományi Intézet/HUN-REN Nyelvtudományi Kutatóközpont, Budapest. URL: <https://uesz.nytud.hu/index.html?uuid=d18b3a76-7c44-1014-a8d2-ae24c20aeb7e> (Letöltés ideje: 2025.06.02.)

Grétsy László (2002): Esély-latolgatás. *Magyar Nemzet*, 2002.04.19. URL: <https://magyarnemzet.hu/archivum-archivum/2002/04/esely-latolgas> (Letöltés ideje: 2025.06.02.)

Gyulai Iván (2012): *A fenntartható fejlődés. tananyag döntéshozók számára. I. rész*. Budapest, Magyar Természetvédők Szövetsége. URL: https://mtvsz.hu/dynamic/fenntart/ff_afenntarthatofejlodes.pdf (Letöltés ideje: 2025.06.02.)

Ittész Nóra (szerk.) (2021): *A magyar nyelv nagyszótára: Em-ez. VIII. kötet*. Budapest, Nyelvtudományi Kutatóközpont. URL: <http://nagyszotar.nytud.hu/dictsearch.html?query=esely> (Letöltés ideje: 2025.06.02.)

Magyar etimológiai szótár. Esély szócikk. URL: <https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-magyar-etimologiai-szotar-F14D3/e-e-F1E41/esely-F1F7C/> (Letöltés ideje: 2025.06.02.)

Voltaire (1764): *Dictionnaire philosophique. Miracles*. URL: [https://fr.wikisource.org/wiki/Dictionnaire_philosophique/Garnier_\(1878\)/Miracles](https://fr.wikisource.org/wiki/Dictionnaire_philosophique/Garnier_(1878)/Miracles) (Letöltés ideje: 2025.06.02.)

von Neumann, John (1928): Zur Theorie der Gesellschaftsspiele. *Math. Ann.* 100, 295–320 (1928). Doi: <https://doi.org/10.1007/BF01448847>

von Neumann, John – Morgenstern, Oskar (1944): *Theory of games and economic behavior*. Princeton (NJ), Princeton University Press.

Mező Katalin

Esélyteremtés a különleges bánásmódot igénylő tanulók oktatásában

Az esélyteremtés a modern társadalmak egyik kulcsfontosságú törekvése, amely a társadalmi egyenlőtlenségek mérséklését, valamint az egyéni és közösségi fejlődési lehetőségek biztosítását célozza. A fogalom magában foglalja azokat az intézkedéseket, amelyek révén az egyének társadalmi, gazdasági, oktatási és kulturális helyzetüktől függetlenül egyenlő hozzáférést kapnak a társadalmi javakhoz. Az esélyteremtés különösen fontos a marginalizált csoportok – például az etnikai kisebbségek, a fogyatékkal élők vagy az alacsony társadalmi-gazdasági státuszú személyek – társadalmi integrációjának a szempontjából (Sen, 2009).

Az „esély” és az „esélytelenség” fogalmi a társadalomtudományban a strukturális egyenlőtlenségek, valamint az egyének és csoportok társadalmi mobilitási lehetőségeinek a szempontjából bírnak különös jelentőséggel. Az esély annak a lehetőségét jelenti, hogy valaki kedvező társadalmi, gazdasági vagy kulturális helyzetbe kerülhet, míg az esélytelenség e lehetőségek rendszerszintű hiányára vagy elzártságára utal (Bourdieu, 1986). Napjaink egyik központi dilemmája, hogy miként teremthető meg az egyenlő esélyek elve, különösen olyan kontextusban, ahol a társadalmi újratermelés mechanizmusai – például a családi háttér, a lakóhely, az iskolázottság – ebben jelentős szerepet játszanak.

Az esélyteremtés azonban nem kizárólag gazdasági vagy intézményi kérdés. A pszichológiai tényezők, például az önhatékonyság, a remény és az aspirációk is befolyásolják, hogy az egyének miként értelmezik a saját helyzetüket és a lehetőségeiket (Bandura, 2001). A marginalizált csoportok esetében ezek a belső tényezők gyakran gátoltak, különösen, ha a társadalom visszajelzései megerősítik az esélytelenség érzését (lásd például a fogyatékkal élő személyekkel szembeni attitűdöket).

A valódi esélyegyenlőség megteremtése rendszerszintű és holisztikus beavatkozásokat igényel: az oktatás, a jóléti rendszerek, a foglalkoztatáspolitikai és a közösségi támogatás együttesen járulhatnak hozzá egy befogadóbb, méltányosabb társadalom kialakításához. Ezek közül jelen tanulmányban az oktatásra fókuszálunk, mivel az oktatás, a tanultsági szint kulcsszerepet játszik az esélyek kialakulásában. Az OECD 2018-as kutatásai szerint az oktatáshoz való egyenlő hozzáférés erős hatással van az egyének életkilátásaira, a munkavállalási esélyeire és a társadalmi mobilitásra. Az iskolai rendszer kompenzáló ereje azonban korlátozott, ha az oktatási intézmények nem képesek figyelembe venni a tanulók különbözőségeit (Heckman, 2006), ezért a tanulói diverzitásra való felkészültség az esélyteremtés bázisának tekinthető.

A különleges bánásmódot igénylő tanulók oktatási esélyteremtése

A különleges bánásmódot igénylő tanulók (a sajátos nevelési igényű – SNI; a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel – BTMN – küzdő és a kiemelten tehetséges tanulók¹) oktatási esélyteremtése a befogadó nevelés központi kérdésévé vált. A nemzetközi és hazai szakirodalom egyaránt hangsúlyozza, hogy az inkluzív oktatás alapja a tanulók egyéni szükségleteihez igazodó, differenciált pedagógiai megközelítés (Ainscow, Booth–Dyson,

2006). Az esélyteremtés ebben a kontextusban nem csupán az oktatáshoz való formális hozzáférést, hanem a tényleges tanulási lehetőségekhez való hozzáférés biztosítását is jelenti.

A kutatások szerint az integrált nevelési környezet hosszú távon pozitív hatással van a különleges bánásmódot igénylő tanulók kognitív, szociális és érzelmi fejlődésére (Florian–Black-Hawkins, 2011). Ugyanakkor az inklúzió sikere nagymértékben függ a pedagógusok felkészültségétől, attitűdjeitől és az alkalmazott módszertani eszköztártól. A tanárok támogató környezetben, megfelelő képzésekkel és együttműködő szakmai hálózattal hatékonyabban tudják segíteni az SNI, a BTMN-vel küzdő (Pijl, Meijer–Hegarty, 2017) és a tehetséges tanulókat.

A nemzetközi direktívák és a magyar oktatási rendszert meghatározó köznevelési törvény (2011. évi CXCV. törvény) is hangsúlyt fektet az integrált/ inkluzív oktatásra, fókuszáltnan a sajátos nevelési igényű gyermekekre. Ennek gyakorlati megvalósítása azonban sok esetben akadályokba ütközik: hiányzik a megfelelő infrastruktúra, a szakember-ellátottság és a megfelelő attitűd, valamint az adaptív tantervi és módszertani megközelítések elterjedtsége, illetőleg sokszor a fogalmak mögött lévő tartalmi bizonytalanság is nehezíti az inklúziós kultúra kialakulását.

Integráció, inkluzív szemlélet és inklúziós kultúra

Az integráció kérdésköre kezdetben a sajátos nevelési igényű tanulók intézményes ellátására vonatkozott, majd később bővült a különleges bánásmódot igénylő tanulók teljes körére. A sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók oktatása az elmúlt évtizedekben jelentős szemléleti és módszertani változásokon ment keresztül. A szegregált oktatási modellek fokozatosan háttérbe szorultak, és helyüket az integráció, majd az inklúzió eszméje vette át. Bár az „integráció” és az „inklúzió” fogalmi gyakran felcserélve jelennek meg a közbeszédben, a szakirodalomban világos különbséget tesznek a kettő között (bővebben Mező et al., 2015).

Az integráció lényege, hogy a „másság” elfogadása mellett a SNI tanulónak kell alkalmazkodnia a meglévő intézményi keretekhez. Bár az integráció előrelépést jelentett a szegregációhoz képest, gyakran nem jár/ járt együtt valódi részvétellel, és fenntartja az elkülönítés bizonyos formáit (Lindqvist–Nilholm, 2014).

Az inklúzió ezzel szemben mélyebb, rendszerszintű változást képvisel (bővebben: Pető és Endre, 2008). Az inkluzív nevelés nemcsak a fizikai jelenlétet, hanem az aktív részvételt, a befogadást és az egyenlő hozzáférést is hangsúlyozza. Az 1994-es salamancai nyilatkozat (UNESCO, 1994) mérföldkövet jelentett az inkluzív oktatás globális elterjedésében, deklarálva, hogy minden gyermeknek joga van a szükségleteihez igazodó, közös oktatáshoz. Az inklúzió lényege, hogy az iskola rendszere alkalmazkodik a tanuló szükségleteihez, nem pedig fordítva (Ainscow, Booth–Dyson, 2006).

Míg az integráció esetében a tanuló „vendégként” jelenik meg a többségi iskolában, addig az inklúzió a különbözőség természetes részeként kezeli őt, és az oktatási környezet alakításával teremti meg az esélyegyenlőséget. Az inkluzív szemlélet szerint a tanulási nehézségek nem az egyén deficitjeiből, hanem az iskola rugalmatlan szerkezetéből adódnak (Florian, 2008).

Az inklúzió tehát nem pusztán módszertani kérdés, hanem szemléletváltást igényel a pedagógusok, az iskolavezetők és az oktatáspolitikai döntéshozók részéről is. A cél egy olyan oktatási rendszer megvalósítása, amely minden tanuló számára biztosítja a részvételhez, a

fejlődéshez és a sikerhez szükséges feltételeket – függetlenül attól, hogy milyen képességekkel, háttérrel vagy szükségletekkel rendelkezik.

A változásra/ változtatásra való ösztönzés természetesen nem áll meg, napjainkra már az inkluzív szemlélet és az inklúziós kultúra között is a különbségtételre törekednek. Míg az inklúziós szemlélet elsősorban a pedagógiai attitűdökre, a meggyőződésekre és az értékekre utal, addig az inklúziós kultúra mélyebb, intézményi szinten strukturálódó normarendszerként értelmezhető (Ainscow–Booth, 2011).

Az inklúziós szemlélet a pedagógusok és az oktatási szereplők hitét jelenti abban, hogy minden gyermek tanítható, függetlenül a képességeitől vagy a társadalmi helyzetétől. Ez a megközelítés megköveteli az előítéletmentes, befogadó attitűd kialakítását, valamint a pedagógiai gyakorlat rugalmas, differenciált formálását (Florian–Black-Hawkins, 2011).

Az inklúziós kultúra ezzel szemben az iskolákban és az azt körülvevő társadalmi közegben kialakuló kollektív normák, szabályok, értékek és szervezeti gyakorlatok összessége, amelyek hosszú távon fenntarthatóvá teszik az inkluzív gyakorlatokat. Egy inkluzív kultúrával rendelkező iskola nemcsak elfogadja a különbözőséget, hanem aktívan épít is arra – a tanulók, a pedagógusok és a szülők együttműködésével (Runswick-Cole–Hodge, 2009; Sanahuja et al., 2020). A kultúra sokkal tágabb a szemlélettől, mivel a kultúra magában foglalja az emberek közötti közös jelentések, értékek, normák és szimbólumok rendszerét, amely meghatározza a társadalmi viselkedést és identitást (Geertz, 2000). Hofstede (2001) szerint a szemlélet lehet személyes, de a kultúra társadalmi, intézményi szinten formálódik. A valódi inklúzió megvalósításához nem elegendő a pedagógusok egyéni nyitottsága – rendszerszintű kultúraváltásra van szükség, amely lehetővé teszi az azonosság megélését, az esélyegyenlőséget és a méltányosságot, amely által a mindenkori részvétel és cselekvőképesség biztosított (Suvi–M Mhairi, 2024) minden tanuló számára.

Az inklúziós vagy inkluzív kultúra, kulturáltsági szint megléte a legtöbb intézményben azonban még várat magára (ahogy a legtöbb társadalom sem tesz eleget ennek az erősítéséért), így már az is nagy lépés, ha az inkluzív szemlélet nem csak elméleti tudás, hanem valós gyakorlat szintjén létezik. Holott a szemléletváltás lenne az esélyteremtés egyik alapja (hangsúlyozva, hogy mindez a tehetségekre is vonatkozik).

Esélyteremtő intézkedések az oktatásban a különleges bánásmódot igénylő tanulók számára



Forrás: Nagy Fanni fotója

Az esélyteremtés a különleges bánásmódot igénylő tanulóknál nem csupán a formális iskoláztatás lehetőségének a biztosítását, hanem a valódi tanulási és társadalmi integráció előmozdítását is jelenti. A befogadó oktatás célja, hogy minden tanuló, függetlenül a képességeitől vagy a szociokulturális háttérétől, teljes mértékben részt vehessen az iskolai életben (UNESCO, 2017). A különleges bánásmódot igénylő tanulók esélyeinek növelését konkrét intézkedésekkel lehet növelni, melyek közül a legalapvetőbbek a következők:

Korai azonosítás és beavatkozás. A hatékony inklúzió alapja a tanulók szükségleteinek a korai felismerése. A korai diagnosztika lehetővé teszi az egyéni fejlesztési tervek időben történő kidolgozását, ami elengedhetetlen a tanulási nehézségek kompenzálásához (Heckman, 2006; Pető, 2022), illetve az erősségek kiemelt támogatásához.

Személyre szabott tanulástámogatás és egyéni fejlesztési tervek. A személyre szabott tanulástámogatás és az ehhez igazodó tanári kompetenciák megléte az esélyteremtés alapja (bővebben: Mező K., 2018; Mező F., 2018). A különleges bánásmódot igénylő tanulók számára

készített egyéni fejlesztési tervek (EFT) célja, hogy a tanulók személyes képességeihez, fejlődési üteméhez és tanulási stílusához igazodó célokat és módszereket határozzanak meg (Florian–Black-Hawkins, 2011). Az EFT alkalmazása növeli az oktatás hatékonyságát, és elősegíti a tanulók motivációját, mivel konkrét, mérhető és elérhető célokat tűz ki.

Támogató személyek és szakértői csapatmunka. A gyógypedagógusok, a fejlesztőpedagógusok, a tehetségfejlesztők, a logopédusok és a pszichológusok részvétele az inkluzív nevelésben elengedhetetlen. Mindez nem a heti egy alkalmas külön fejlesztést, hanem a kéttanáros modell állandósítását jelenti. A multidiszciplináris csapatmunka lehetővé teszi a tanulók komplex támogatását és a pedagógusok szakmai segítségét is (Pijl et al., 2017). Az asszisztensek, tanulótárs-támogatók alkalmazása szintén növelheti a tanulók részvételét az osztálytermi munkában.

Pedagógusok inkluzív szemléletű képzése. Az inklúzió sikeressége nagymértékben függ a pedagógusok attitűdjeitől és felkészültségétől. A tanárképzés során és a továbbképzéseken nyújtott speciális ismeretek – mint a differenciálás, az adaptív tantervhasználat – segítik a pedagógusokat a tanulók eredményes oktatásában (Ainscow et al., 2006).

Alternatív értékelési és tantervi rendszerek. A különleges bánásmódot igénylő tanulók értékelésének és tantervi követelményeinek egyéni szintre való adaptálása hozzájárul a reális és motiváló visszacsatoláshoz. Az alternatív értékelési rendszerek – például portfólió, önértékelés vagy szóbeli számonkérés – lehetőséget adnak a tanulók valós teljesítményének a mérésére, és csökkentik a kudarckockázatot (Norwich, 2008).

Technológiai és fizikai hozzáférés biztosítása. Az akadálymentesített tanulási környezet és a korszerű digitális eszközök, például a mesterséges intelligencia, a robotika szintén fontos szerepet játszanak az esélyteremtésben (bővebben Mező K, 2025; Mező F. 2025). Emellett a támogató technológiák – például a képernyőolvasók, az alternatív kommunikációs eszközök – is segítik a tanulók egyéni igényeihez igazított információfeldolgozást (Edyburn, 2013).

Zárszó

Az esélyteremtés nem azonos a félreértelmezett pozitív diszkriminációval a különleges bánásmódot igénylő tanulók egyik csoportja esetében sem. A nevelési környezetben gyakran felszínre kerülnek olyan jószándékú intézkedések (például teljesítmény nélküli érdemjegyek, plusz pontok), melyek a nem különleges bánásmódot igénylő tanulók érdekeit sértik, s mindezek nemhogy elősegítik, hanem akadályozzák az inkluzív kultúra kialakulását. Ezért a különleges bánásmódot igénylő tanulókat a lehető legtermészetesebben kell kezelni a többiek között, ezáltal lehetőséget adva a jelenlétük és képességeik közösségi megtapasztalására. Az esélyteremtés nem valósulhat meg egyetlen intézkedés révén, hanem átfogó, rendszerszintű beavatkozások és pedagógiai kultúraváltás szükséges az eléréséhez.

A tanulmány bírálati folyamaton ment keresztül.

Felhasznált irodalom

Ainscow, Mel–Booth, Tony (2011): *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.), Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol.

Ainscow, Mel–Booth, Tony–Dyson, Aalan (2006): *Improving schools, developing inclusion*. Routledge, London.

Bambra Clare–Gibson Marcia–Sowden A.–Wright K.–Whitehead M.–Petticrew, M. (2010): Tackling the wider social determinants of health and health inequalities: Evidence from systematic reviews. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 64(4), 284–291. DOI <https://doi.org/10.1136/jech.2008.082743>

Bandura, Albert (2001): *Social cognitive theory: An agentic perspective*. In: Annual Review of Psychology, 52, 1–26. DOI <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>

Bourdieu, P. (1986): *The forms of capital*. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241–258). Greenwood.

Edyburn, Dave L. (2013): *Critical issues in advancing the special education technology evidence base*. In: Exceptional Children, 80(1), 7–24. DOI <https://doi.org/10.1177/001440291308000107>

Florian, Lani (2008). *Inclusion: Special or inclusive education: Future trends*. In: British Journal of Special Education, 35(4), 202–208. DOI <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00402.x>

Florian, Lani–Black-Hawkins Kristine (2011): *Exploring inclusive pedagogy*. In: British Educational Research Journal, 37(5), 813–828. DOI <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>

Geertz, Clifford (2000): *The interpretation of cultures* (2nd ed.). Basic Books, New York.

Heckman, James J. (2006): *Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children*. In: Science, 312(5782), 1900–1902. DOI <https://doi.org/10.1126/science.1128898>

Hofstede, Geert (2001): *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations* (2nd ed.). Sage Publications, Thousand Oaks, CA.

Lindqvist, Gunilla–Nilholm, Claes (2014): *Promoting inclusion? “Inclusive” and effective head teachers’ descriptions of their work*. In: European Journal of Special Needs Education, 29(1), 74–90. DOI <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.849845>

Mező Ferenc (2018): *Tanulásfejlesztés – személyre szabva*. In: Katedra, 25 (10). 8–11.

Mező Ferenc (2025): *A mesterséges intelligencia pedagógiai-pszichológiai vonatkozásai*. In: Különleges Bánásmód – Interdiszciplináris folyóirat, 11(2), 127–142. DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2025.2.127>

Mező Katalin (2018): *A személyre szabott tanulást támogató tanári kompetenciák*. In: Katedra, 25(10). 12–14.

Mező Katalin (2025). *A mesterséges intelligencia gyógypedagógiai célú felhasználási lehetőségei*. In: Különleges Bánásmód – Interdiszciplináris folyóirat, 11(2), 143–153. DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2025.2.143>

Mező Katalin – Mező Ferenc – Kelemen Lajos – Szilágyi Barnabás (2015): *Az együttnevelés elmélete és gyakorlata*. In: Szilágyi Barnabás –Mező Katalin –Mező Ferenc (szerk.): *Az együttnevelés útjai*. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó. 7–22.

Norwich, Brahm (2008): *Dilemmas of difference, inclusion and disability: International perspectives on placement*. In: *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 287–304. DOI <https://doi.org/10.1080/08856250802387166>

OECD (2018): *A broken social elevator? How to promote social mobility*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264301085-en>

OECD (2018): *Equity in education: Breaking down barriers to social mobility*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>

Pető Ildikó (2022): *A prevenció és a koragyermekkori intervenció fontossága és hatása a későbbi évekre*. In: *Különleges Bánásmód – Interdiszciplináris folyóirat*, 8(3), 53–65. <https://doi.org/10.18458/KB.2022.3.53>

Pető Ildikó – Endre Katalin (2008): *Az inklúzió és a Warnock Jelentések (1978, 2005)*. *Iskolakultúra: Pedagógusok Szakmai-Tudományos Folyóirata*, 18 (5–6), 112–123.

Pijl, Jan Síp – Meijer, Cor J. W. – Hegarty, Seamus (Eds.) (2017): *Inclusive education: A global agenda*. Routledge, London.

Runswick-Cole, Katherine–Hodge, Nick (2009): *Needs or rights? A challenge to the discourse of special education*. In: *British Journal of Special Education*, 36(4), 198–203. DOI <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2009.00438.x>

Sen, Amartya (2009): *The idea of justice*. Harvard University Press. DOI <https://doi.org/10.2307/j.ctvjnrv7n>

UNESCO (1994): *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

UNESCO (2017): *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>

2011 évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről. (Magyarország). <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv>

¹ Lásd a magyar vonatkozásait a 2011. évi CXC köznevelési törvényben.

Pap Ferenc – Fehér Ágota

Az elfogadás mint a fejlődés forrása¹

Az esélyteremtés gondolköre igen lényeges elvként jelent meg köznevelési intézményrendszerünk minden szintjén, számtalan program kapcsolódik gyakorlati megvalósításához. A figyelem középpontjába került problémakör igen széles spektrumban ragadható meg többek között a célcsoport életkori sajátosságain túl a szociológiai helyzetük és képességrendszerük mentén, amelyekhez kapcsolódóan különböző módszerek törekszenek mind a lemaradással küzdő, mind a kiemelkedő képességű gyermekek-fiatalok számára segítő kezet nyújtani.

Mégis, a legfontosabb, s e sokféleségben talán legbiztosabb meghatározója a témának: a személy teljességének elfogadása. Hiszen mindenkit az ő egyéni képességrendszeréhez és lelki világához illeszkedő módon fontos megszólítani. A fejlődést remélő szakember a legjobb tudásával is csak tervezést tud előkészíteni, ám a megvalósítás során annak minden részletét a személyre, a célcsoportra fontos hangolnia. Nem a módszer az elsődleges, s a felkínált lehetőségek jobban hasznosulhatnak, amennyiben a személy meglévő értékei, jó képességei is megerősítést kaphatnak.

Jelen írásunkban mindezért az elfogadás gondolkörén keresztül, annak alapjában leginkább Carl R. Rogers szemléletére építve törekszünk segítséget nyújtani az esélyteremtés célkitűzését megvalósítani törekvők számára.

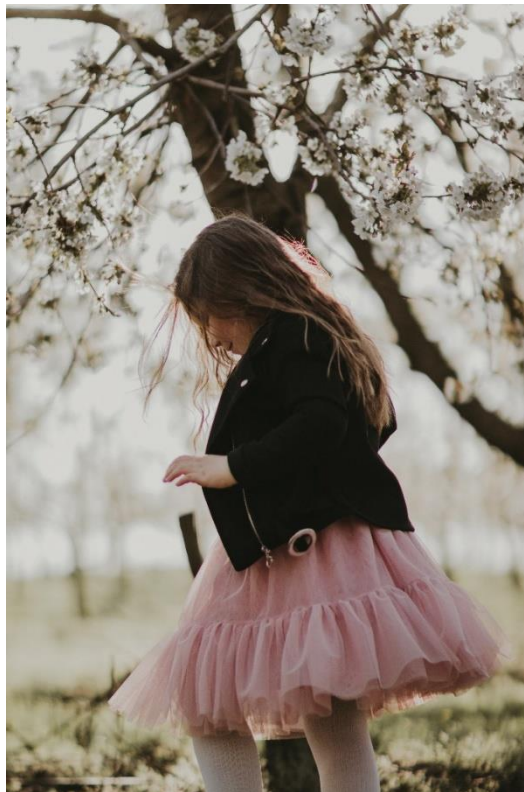
Az elfogadás szerepe a személyközpontú szemlélet alapjában

A személyközpontú szemlélet alapjaiban Carl R. Rogers nevéhez kapcsolódik. A pszichológia nagy irányzatai között tarthatjuk számon, ám olyan értékes gondolatok fogalmazódtak meg benne az emberről és a számára nyújtható segítség módjáról, hogy számos rokon szakterületen, amelynek a lelkiekben való támogatás is célja, hasznosulnak mindezek. Emberképe pozitív, az emberben meglévő jót feltételezi, s arra törekszik, hogy ezt ő maga is megtapasztalja, ezáltal ki is bontakoztathassa legjobb képességeit. Amennyiben nehézség, megpróbáltatás érkezik, s az egyén erői megcsappannak, a segítő akkor is tartsa meg bizalmát abban, hogy az illető maga hordozza a helytállásának forrásait. Lehetséges, hogy most ő maga nem látja, nem érzi ezt, ám akkor is érdemes vele közösen átgondolni többek között azt, hogy eddigi nehéz élethelyzeteiben hogyan sikerült helytállnia. Hiszen bizonyosan történt már hasonló helyzete, s abban ahogyan ő maga megtalálta a megoldást, úgy ez a tapasztalás már ott van vele, az ő készségeiben. Mindig eredményesebb a meglévő készségeket aktivizálni először, így ha új készségeket törekszünk beépíteni, akkor azokat a meglévőkhöz lehessen kapcsolni.

A segítő eszköztárának kiemelt részét képezi az elfogadás, amelynek feltétel nélkülinek kell lennie. Mindez azt üzeni, hogy a segítő kapcsolatban fontos különbséget tennünk a személy és az ő viselkedése között: előfordulhat tehát, hogy rosszat tesz, így ezt az elkövetkezőkben formálni szükséges, ám ő maga személyiségének alapjaiban hordoz jó készségeket, viselkedésmódot is. A segítő számára ez utóbbiak megtámogatására fontos fókuszálni, amelyet

ha tudatosabbá tesz, azzal mintát is nyújt a változás, a fejlődés irányában, vagyis a rossz működésmód csökkenését remélhetjük.

A szemlélet nyomán az emberben meglévő jó áll tehát a középpontban, s ezzel annak megerősítése, hogy mindig lehetséges a jót megtámogatva tovább is fejlődni, formálódni, még jobbra válni. Kultúránkban, „a zsidó-keresztény hagyományokon építkező európai civilizáció a fejlődéssel, haladással, tökéletesedéssel jellemezhető. ... Az a törekvés, hogy az ember változzék, tökéletesedjék, emberfelfogásunk ősi gyökereiben is fellelhető. ... Mindennek sajátos személyközi kapcsolat az alapja, amely az „én-te” viszonytal jellemezhető ... lényege a másik személynek ... elfogadása ..., individualitását tiszteletben tartva” (Tringer, 2024, 57). A jobbra válás célkitűzése leginkább személyes belső elköteleződéssel lehet teljes értékű, hiszen amíg csak kívülről, más személyek közvetítik a fejlődés, a változás elvárását, addig az még nem tud mélyebb pillérekre támaszkodni, így nem valósulhat meg igazán. Részben e folyamatnak természetesen az a társ, aki biztatása mellett fontos, hogy kifejezze elfogadását is: melyek az egyén meglévő értékei. Hiszen csak akkor indulhat el ő maga a változás irányában, ha közben érzi, hogy van mire építenie.



Forrás: Nagy Fanni archívuma

Részben továbbá a fejlődés, a jobbra válás folyamatának az elmélyülés is a saját belső gondolatokban, egy-egy tapasztalás, élmény vagy érkezett jelzés személyes megszólító erejének megfogalmazása: milyen közvetlen üzeneteket hordoz az egyén számára. A személyközpontú szemlélet mindebben nagy hasonlóságot mutat a hitbeli elköteleződésben is kifejeződő ima helyzetével: ahogyan az egyén maga is ráhangolódik a Biblia gondolataira, úgy megtalálhatja a saját maga számára szóló tanulságait, üzeneteit. Mindezek az ima további mély élményével belső elhatározásokká válhatnak, majd megvalósított előrelépésként segítségül szolgálhatnak egy új élethelyzeti irányban (Tringer–Zapotoczky, 1989).

Az elmélyülés egyúttal lehetőséget nyújt az érzelmi világ megvizsgálására is: a személyközpontú szemlélettel végzett segítői, lelkipozíciós munka során célzottan is törekszünk arra, hogy a személy minél több, érzelmmel telített kijelentést fogalmazzon meg önmagáról (Tringer, 2024). Ez nagyban segíti az érzelmi terhek és vívódások nyomasztó erejének csökkenését, s kifejezi: inkább jobb szembenézni ezekkel, törődni, foglalkozni velük, mint elnyomni, kitörölni. Ez utóbbi inkább csak további belső vívódásokhoz vezet az elkövetkezőkben is, s nem lehet a békesség forrása, míg a törődés nyomán egyre inkább megszelídülhet az adott érzés.

Az érzésekkel való munka egyúttal a segítő együttérzését is könnyebben megalapozza, hiszen pontosítva célzottabban lehet átélni a másik fél élményeit. Ha teljesebben érezzük, mit él meg ő, s minél közelebb ahhoz, ahogyan ő valójában magában hordozza azt, úgy jobban ráláthatunk az élmény történetére, láthatjuk az eddig nehézségeket jelentő tényezőket is, összességében mindez további formálási, fejlődési lehetőségeket világíthat meg. Az elfogadás tehát megsegíti a változás irányában való előrehaladást, s ez mind személyen belül, mind személyközi kapcsolatban fontos, hogy kifejeződhessen. Így segíti a fejlődést, olyan képességek elsajátítását is, amelyeket eleinte távolinak él meg a személy, ám húzóerőt meríthet hozzá.

E személyes rezdülések nélkül bármely program és módszer sem tud igazán hosszabb távon is eredményessé válni, ám ha kifejeződések, úgy az elfogadás lényegében szeretetkapcsolatként erősödhet meg. Ez a szeretet magában hordozza, hogy a két fél egymásra hangolódása is teljesebben valósulhat meg a kapcsolatban: tükroneuronokon keresztül fiziológiai értelemben is rezonancia történik, a felek együtt-éreznek (Bauer, 2010). Az empátia pedig ugyancsak közelebb segít a másik fél megértéséhez, amennyiben tudatosítható az együttérzés folyamán megélt érzelmi reakció. Mindezt is fontos, hogy megfogalmazzuk saját érzéseinket, egyúttal igen értékes, ha a segítői kapcsolódásban törekszünk megszólítani a másik félben megfogalmazódó érzéseket: ahogyan kimondhatóak ezek, úgy jobban rájuk tekinthetünk, vagyis érthetőbbé is válnak. A személyközpontú szemlélet nyomán mindezt a szeretet „a másiknak értéként való elfogadása, és ennek kommunikációja” (Tringer, 2024, 61). A feltétel nélküli elfogadás tehát „olyan meggyőződést tételez fel részünkről, hogy az emberi személy önmagában érték. Itt a tudáson túlmutató személyes meggyőződésről, hitről van szó, amely filozófiai állásfoglalásunk része kell, hogy legyen. Ehhez tartozik a személy fejlődésébe, változásra való képességébe vetett hit is” (Tringer, 2024, 60).

Esélyteremtés az életkor tükrében

Esélyteremtő programok a köznevelési intézményrendszerben mind óvodás-, mind iskoláskorra vonatkozóan kidolgozásra kerültek. Természetesen más tematikai rend azonosítható a gyermekek életkori sajátosságaira is építve, illetve ezen túli szempontok bevonásával, így jelen tanulmány keretében csak a szemléleti sajátosságok közös szálaiból emelünk ki jellegzetes példákat.

Óvodáskorban e programok részeként olyan pedagógiai környezet kialakítása nyújt segítséget, amelyben a következő pontok megmutatkozhatnak (Nagy, é.n.):

- a játék – érzelem – erkölcs metodikai kapcsolatának érvényesítése;
- érzelmi biztonság kialakítása – befogadó szemléletű társas kapcsolatok formálása;
- kölcsönös bizalmon alapuló együttműködés a családokkal;
- a gyermek egyéni különbségének, másságának tiszteletben tartása;
- a szereteten és elfogadáson alapuló magatartás;

- egészséges életmódra nevelés – mentálhigiénés nevelés;
- a természethez való pozitív viszony kialakítása – környezettudatos magatartás;
- hagyományaink megismerése, megőrzése, tiszteletben tartása, ápolása;
- alap- és részképességek fejlesztése – iskolai környezetbe történő beilleszkedés segítése;
- munkajellegű tevékenységek játékos elemeinek hangsúlyozása.

Az óvoda leginkább akkor tudja esélynövelő szerepét betölteni, ha elfogadó és befogadó szemlélettel, biztonságélményt erősít, ha személyre hangolt figyelemmel fordul az egyes gyermekek irányában, aktuális fejlettségük és értékeik figyelembevételével, interakcióra és közös megosztásra ösztönöz (Nagy, é.n.).

Az iskola rendszere egyre inkább teljesítménybeli elvárások, megmérettetések mentén értékeli, s bár továbbra is kiemelten lényeges az érzelmi bázis, a biztonság és elfogadottság élménye, a hangsúly az ismeretekre, a teljesítőképesre kerül. Esélyteremtő programok legfontosabb elemei többek között a következők lehetnek (Mayer, 2006):

- alapkészségek fejlesztése – olvasási, számolási, írási feladatok biztonságos megoldása, szövegértés fejlesztése;
- tanulási technikák elsajátítása – ismeret- és információszerzés;
- kommunikációs készség/képesség fejlesztése – közösségfejlesztés, együttműködési készség kialakítása, fejlesztése, szociális kompetenciák fejlesztése.

E programelemek mind az elmaradó, mind a kiemelkedő képességekkel rendelkező diákok számára segítségül szolgálnak, így hatékony pillérei lehetnek esélyteremtő foglalkozásoknak. A személyiségnek mind gondolkodási, mind érzelmi és viselkedésbeli sajátosságait formálni szükséges, e területek pedig hatékonyan megtámogatják az iskolai előmenetelt, így a későbbi helytállást is.



Forrás: Nagy Fanni archívuma

Alkotások segítő szerepe az elfogadás és a fejlődés útján

A személyközpontú szemléletre építve életkortól és képességektől függetlenül is érdemes a programoknak részévé tenni a művészetek világát. „A művön keresztül az alkotója önmagához is kapcsolódik” (Klein–Kiss, 2024, 313), így a társtól kapott elfogadás a saját maga irányában kifejeződő elfogadáshoz is hozzájárul. Mindennek különösen fontos szerepe van negatív érzések esetén: akár szorongás vagy önmaga ellenében fordított agresszió is szelídülhet, amennyiben lehetőséget kap alkotás közben a formára találásra. Alkotás során a forma maga segíti a hozzá kapcsolódó élmények, üzenetek megragadhatóbbá tételét és megértését, így felszabadító lehet az alkotó számára, ha segítő kapcsolatban beszélhet is mindezekről. Természetesen mindezek nyomán a pozitív érzések mentén való formálás és megosztás is lélekben megerősítő szerepet kap.

Az elfogadottság élményéhez kapcsolódóan fontos, hogy a személyközpontú szemlélet nyomán nemcsak az alkotó személyét, hanem az alkotását se minősítsük, inkább fejezzük ki elfogadásunkat azzal, hogy a megszületett alkotással kapcsolatban megfogalmazódó hangulati benyomásokat nevezzük meg, vagyis tükrözzük az alkotója számára. A tükrözés tehát mind az alkotó személyéhez, mind a megszületett alkotáshoz (vonatkozhat pl. a színre, az elhelyezés módjára, anyagok felhasználására), mind az alkotó folyamathoz is kapcsolódhat, és egyaránt értékes felismeréseket nyújthat. Ha segítőként a saját magunkban megfogalmazódó hangulatot megnevezzük, megfoghatóbbá tesszük, úgy a szavak a gondolatokat is megszólítják, s maga az alkotó is rájuk tekinthet, megvizsgálhatja azokat. „A művészet befogadja a fájdalmat és kezd vele valamit” – jelzi McNiff művészetterapeuta (Klein–Kiss, 2024, 313).

Miközben megvizsgáljuk az alkotás útját és a kapcsolódó az érzéseket, a képzelet világa is megmozdul, képeket látunk, s ez az összefüggés fordítottan is érvényes: ha elképzeljük pl. a szomorúságot, amelyre magunkban ráismertünk, a képiség nyelvén még több kapcsolódásunkat is megszólíthatjuk hozzá. Ha pedig a segítő társ kísérésével e képet tovább formáljuk magunkban, pl. megszelídített formában, úgy ez az elképzelés már a megfoghatóbbá tételt fogja segíteni a változás irányában is: amiről képet tudunk formálni magunkban, el tudjuk képzelni, az tulajdonképpen már meglévő kép és gondolat is bennünk: azt tudjuk elképzelni, amiről van képünk (Göbel, 2012).

Az érzelmi rezonancia és az empátia gondolati komponense, valamint a viselkedésben megmutatkozó megnyugvás bármilyen művészettel való kapcsolódás útján elérhető, legyen az rajz, szavakkal való alkotás, zenélés. Mindezek közben a nem szóbeli kifejezőmód önmagában igen értékes, mély tapasztalások megragadását segíti mind az érzelmekben, mind azon túl (Kovács, 2020).



Forrás: Nagy Fanni archívuma

Rogers a személyközpontú megközelítés művészetek bevonásával történő alkalmazásához is kulcsfontosságúnak tartja a biztonság élményét, vagyis egy olyan tér létrehozását, amelyben a bizalomra épülő kibontakozás megvalósulhat. Ez segít ahhoz, hogy az egyén elmélyülhessen, és meglévő képességeire, erőforrásaira rátalálhasson. A fejlődés akkor valósulhat meg hosszabb távon, ha kellő alapra épülhet, s ez szükséges új információk, viselkedésmódok befogadásához, akár új összefüggések meglátásához, egyedi alkotások megszületéséhez is. Az alkotó, kreatív folyamatnak pedig része kell legyen a kapcsolatba lépés (Rogers, 2023; Klein–Kiss, 2024).

Carl R. Rogers lánya, Natalie Rogers olyan személyközpontú művészetterápiás segítői folyamatot épített fel, amelyben az alkotás közben kibontakozó kreatív kapcsolat állt a középpontban. A módszer lényege, hogy az alkotók munkáit nem interpretálja, nem avatkozik be az alkotási folyamatba, hanem az alkotáshoz segítő környezetet biztosít: megteremti a megfelelő légkört, csak tükröző visszajelzésekkel serkenti a művészi tevékenységet, hogy mindeközben tovább gördítse, segítse az alkotó önreflektív folyamatait (Klein–Kiss, 2024). „Lehetőséget teremt az alkotó számára, hogy kapcsolatba lépjen az alkotással, és hidat képezzen az alkotás és önmaga között” (Klein–Kiss, 2024, 323). Az alkotás formálásán túl e híd hozzájárulhat olyan képességek megerősítéséhez is, amelyeknek csírái ott rejlenek az egyénben, s amelyek által könnyebbé válhat új, még hiányzó képességekben való gyarapodása is.

Felhasznált irodalom

Bauer, Joachim (2010): *Miért érzem azt, amit te? Ösztönös kommunikáció és a tükörneuronok titka.* (ford. Túróczi Attila) Budapest, Ursus Libris Kiadó, ISBN: 978-963-9718-34-0.

Göbel Orsolya (2012): *Csupa szépeket tudok varázsolni...avagy, hogyan játszunk a Varázsjátékokat? A Szocioemocionális Pedagógiai Terápia (SZPT) elmélete és módszertana.* Budapest, L'Harmattan Kiadó, ISBN: 978-963-2368-57-3.

Holdstock, T. – Rogers, Carl R. (é.n.): *A személyközpontú elmélet*. Kézirat. Magyar Személyközpontú Pszichoterápiás és Tanácsadási Egyesület.
<https://www.szemelykozpontu.hu/files/Holdstock.pdf>

Klein Izabella – Kiss Virág (2024): Személyközpontú művészetterápia. In: Kovács Dóra – Rózsa Ildikó (szerk.): *Carl Rogers és a személyközpontú megközelítés Magyarországon*. Budapest, Oriold és Társai Kiadó, 311–326., ISBN: 978-963-669-015-1.

Kovács Dóra (2020): *Az empátia tudománya és művészete*. Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó, ISBN: 978-963-414-740-4.

Mayer József (2006): II. A „második esély” iskolái és az esélyteremtés. In: Uő. (szerk.): *Esélynövelő és hátránykompenzáló iskolák*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet, url: <https://ofi.oh.gov.hu/ii-masodik-esely-iskolai-es-az-eselyteremtes> (Letöltés ideje: 2025. augusztus 12.)

Nagy Tamásné (é.n.): *Az óvoda esélynövelő szerepe a hátrányos helyzetű gyermekek óvodai nevelésében*. Nagykálló, é.n., url: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/efop311/04_Nagy_Tamasne_Nyiregyhaza.pdf (Letöltés ideje: 2025. augusztus 12.)

Rogers, Carl R. (2023): *Valakivé válni – a személyiség születése*. (ford. Simonfalvi László) Budapest, Edge 2000 Kiadó, ISBN: 978-963-9760-48-6.

Tringer László (2024): A feltétel nélküli elfogadás kulturális gyökerei. In: Kovács Dóra – Rózsa Ildikó (szerk.): *Carl Rogers és a személyközpontú megközelítés Magyarországon*. Budapest, Oriold és Társai Kiadó, 57–64., ISBN: 978-963-669-015-1.

Tringer László – Hans-Georg Zapotoczky (1989): *A modem lélekgyógyászat és a keresztény hagyomány*. In: *Vigilia*, 54. évf., 7. sz., 516–521., url: https://epa.oszk.hu/02900/02970/00587/pdf/EPA02970_vigilia_1989_07_516-521.pdf (Letöltés ideje: 2025. augusztus 12.)

ⁱ A kutatást a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának *Tehetséggondozás és minőségbiztosítás új környezetben* című pályázata támogatja.

L. Ritók Nóra

Elveszített esélyek

Bevezető gondolatok

Terepi tapasztalatok alapján írom ezt a tanulmányt. Az Igazgyöngy Alapítványt 1999-ben alapítottam, de előtte is olyan általános iskolában tanítottam, ahol magas volt a hátrányos helyzetű gyerekek aránya, így egész pedagógiai munkám a gyerekek esélyteremtéséhez kötődik. 16 évvel ezelőtt kibővítettük az alapítványi munkát a generációs szegénységet teljes társadalmi beágyazottságában értelmezve, és kidolgoztunk egy komplex beavatkozási rendszert. Ez olyan problémákat mutatott meg, amelyek az iskola hatását leamortizálják, és a felnövekvő generációnak nem lesz megfelelő kompetenciája az életstratégia-váltáshoz. Így marad minden változatlan, a generációs szegénység újratermeli önmagát.

Mit értek teljes társadalmi beágyazottság alatt? Azt, hogy minden szinten próbáljuk értelmezni a hátrányos helyzetet, a gyerekektől a családokon át a közösségig, aztán az intézményrendszerben is, és mivel annak működését a szakpolitika határozza meg, így ezen a szinten is. Sőt, próbáljuk értelmezni az előítéletektől nem mentes közbeszéd szintjén is, mert ennek a hatását is fontosnak tartjuk. Ebben a szemléletben tárulnak fel azok az összefüggések, melyekre megpróbálunk egy irányban, a „képessé tevés” mentén hatni. Mindezt az intézményrendszerrel együtt, nem „civil zárványként” értelmezve magunkat, hanem kiegészítve az állami rendszert.

Cikkemben az ebben a munkában megszerzett tapasztalatokról írok, erre fókuszálva, kevésbé a kutatásokra, szakirodalmi kitekintésekre. A tapasztalatokat jogszabályi, gazdasági, kulturális és etikai szempontból összegzem, ami nem fogja át teljes körűen a témát, inkább csak jelzése a kívülről nem látható problémáknak.

A hátrányos helyzet jogi nézőpontból

A hátrányos helyzet fogalmát a magyarországi jogszabályban 1997-ben határozták meg, legutóbbi módosítása 2013-ban történt.¹ Az egyik fontos pont ebben az egy főre jutó jövedelem, ez most nem haladhatja meg a szociális vetítési alap 225%-át, ami 64 125 Ft. Ez a Rendszeres Gyermekvédelmi Kedvezmény jogosultsági feltétele, és alapja a hátrányos helyzet megállapításának. Ehhez a szülők alacsony végzettsége, alacsony foglalkoztatottsága, az elégtelen lakókörnyezet, illetve lakáskörülmények adják a további szempontokat. A hátrányos helyzethez egy, a halmozottan hátrányos helyzethez két feltétel teljesülése szükséges. A nevelésbe vett gyerekek halmozottan hátrányos helyzetűnek minősülnek.

Az érintett gyerekek létszámcsökkenését a közmunkaprogram sikeréhez kapcsolta a kormány, így ugyanis a szülők alacsony foglalkoztatottsága megszűnt, és sokan szakmát is szereztek a programhoz kapcsolt tanfolyamokon. Kiestek tehát a kategóriából, vele a kedvezményekből is, ám mi nem tapasztaltunk változást a családok életében. Épp annyi krízishelyzet volt, mint előtte, épp úgy nem bírták az alapszükségleteket a hónap végéig biztosítani, és minden, előre nem látható helyzettel, pl. egy gyógyszerkiváltással, nem tudtak megbirkózni.

Aztán rájöttünk, hol a probléma: a társadalmi leszakadásban élő családok eladósodása. Szinte minden család érintett valamilyen behajtócéges tartozásban, ami egy tartozás esetén 33%, kettő esetén 50% fizetéscsökkenést jelent, a munkáltatónak (a közmunkabérből is) ennyit kell átutálnia a behajtócégeknek. A tartozás azonos mintázatot mutat: elmaradt közüzemi számlák, ki nem fizetett bírságok, nulla forintos kezdő részletű áruhiteltek és személyi kölcsönök.

A kereskedelem és a bankok érdekei, az ügynöki rendszer és a pénzügyi tudatosság hiánya milliós tételeket eredményezett a tartozásokban, sok családnál esély sincs arra, hogy valaha megszabaduljanak tőle. De a jövedelemigazolálás nem veszi figyelembe, hogy a valós jövedelem mennyi, mert a szabályozás feltételezi mindenkiről a pénzügyi tudatosságot. Így csak „papíron” adja a jövedelem a besorolást, ami nem a valós kép.

A hátrányos helyzet gazdasági nézőpontból

A mai munkaerőpiaci elvárások és a generációs szegénységben élők kompetenciái közötti szakadék óriási. A KSH adatok 70 ezer olyan felnőtt emberről beszélnek, akik nem fejezték be az általános iskolát, a funkcionális analfabétákról pedig adatokkal sem rendelkezünk. A leszakadó térségek szegregálódó/szegregált általános iskolái nem tudják megfelelő alapkészségekkel felruházni a gyerekeket, végiggörgetik őket az évfolyamokon, és befejezik a tanulmányaikat úgy, hogy az értő olvasás képességével sem rendelkeznek. A generációs szegénységben élő SNI gyerekek esetében, valamint a magántanulói jogviszonyban tanulóknál tapasztalataink szerint még rosszabb a helyzet.

Az utóbbi években óriási mértékűre nőtt az oktatási szegregáció, ami meghatározza az érintett gyerekek esélyeit. Az iskolába bekerülő gyerekek szocializációs problémái halmozódnak az osztályokban, sok közöttük a BTMN és az SNI gyermek, akik speciális segítséget igényelnének, ám a szakemberellátottság problémái miatt nem kaphatják meg. A pedagógusok eszköztelenek, nem tudnak elég segítséget adni, a kiegészítő óriási, ami újabb pályaelhagyókat eredményez, a frissen végzett pedagógusok pedig nem ezeket az iskolákat választják munkahelyül. A központi elvárások egyre inkább értelmetlenek, és ez arra ösztönzi a rendszerben dolgozókat, hogy ne tükrözzék vissza a valós helyzetet, így a felmérésekkel „trükközve” pozitívabb képet adnak. Még így is lehangolóak a nemzetközi felmérések (OECD, 2019; Radó, 2021, 44–47). A rendszer beavatkozásai nem hoznak lényegi változást. A Híd-programba bekerülők nem tudnak megfelelő szintre jutni, hiszen nem ugyanaz 7-8 évesen elsajátítani pl. az értő olvasást, mint 16 évesen.

A tanodarendszertől kezdetben változásokat reméltünk, de azzal, hogy a szegregált iskolarendszer mellé beállították állami támogatással, konzerválta a helyzetet: nem hoz minőségi változást az iskolában, de nem is képes annyit adni a fejlesztéshez, hogy előrelépés legyen. Az iskolai oktatás nem változott, nem is ösztönzi erre semmi, hiszen ott a tanoda, majd délután átmennek a gyerekek és megtanulják, amit az iskolában nem sikerült. Ez a duplán finanszírozott rendszer sem képes annyi esélyt adni a gyerekeknek, hogy a középiskolában képesek legyenek jól teljesíteni.

A 16 éves korra leszállított tankötelezettség éppúgy rossz döntés volt, mint a 6 éves beiskolázás. Utóbbi iskolaéretlen gyerekek tömegét eredményezte (Tóth, 2016, 23–25; Nahalka, 2002, 88–90) az első évfolyam tömeges ismétlésével, előbbi pedig kitermelte a két évig otthon ülő, nem tanuló, nem dolgozó gyerekek rétegét, akik semmiféle képesítést nem szereztek.

A felnőttoktatást sem tekinthetjük sikeres beavatkozásnak. Azok a lehetőségek, melyeket így kaptak a szakmaszerzésre, nem adtak elég tudást. A tanfolyamok sikeréhez elég volt a jelenlét, amit sokszor pénzbeli támogatással biztosítottak, de az itt szerzett tudás nagyon sok tanfolyam esetében fényévnnyire volt az iskolarendszerben elsajátítható tudástól.

Mivel az alapítványunk foglalkoztatási programelemet is visz, ahol generációs szegénységben élő felnőtteket alkalmazunk, pontosan látjuk, milyen hiányosságokkal engedte ki az iskolarendszer őket. Alapvető kompetenciák hiányoznak, amiből a tudás- és a készségek pótlása, fejlesztése még egy szintig megoldható, ám az attitűdön változtatni nagyon nehéz. A tanuláshoz, munkához való viszonyt leginkább az otthoni minta határozza meg. Az pedig leggyakrabban a fekete- vagy szürke-zónából szerzett munkatapasztalatokon alapul, és ez nagyon messze van a legális munka elvárásaitól.

Így gyakorlatilag termelődik tovább az a társadalmi réteg, ami nem képes a 21. században elvárt munkaerőként működni. A csak a fizikai erejével rendelkező emberekre egyre kevesebb szükség van, és még oda sem felelnek meg sokan, a szociális készségeik alacsony szintje miatt. Megrekednek a szociális megélhetés zsákutcájában, és mivel itt folyamatosan szűkül a mozgástér, sodródniuk át a szürke-feketezóna területére, olyan életstratégiákat építve, ami nem építi a társadalmi befogadást.



Forrás: Nagy Fanni archívuma

A hátrányos helyzet kulturális nézőpontból

Mit érdemes ebből a sokrétű fogalomból kiragadni, ami kapcsolatba hozható a társadalmi leszakadással? A kultúra ugyanis az emberi élet minden területére kiterjed, értelmezni lehet hétköznapi, tudományos és antropológiai szempontból is. Ez utóbbi az életmóddal hozza összefüggésbe a kultúrát, amiben benne foglaltatik a társadalmi értékrend is. Nem tekinthetünk el azonban itt sem az oktatástól mint kultúraközvetítő elemről.

Muszáj itt kitérnem egy fontos pontra, a romák helyzetére. Tény ugyanis, hogy a generációs szegénységben élő családok nagy része roma, ám ez nem mindig releváns következtetéseket okoz. Vajon érdemes-e a társadalmi leszakadást etnicizálnunk? Vajon a roma identitáshoz kötődnek a szegregátumok problémái? Meggyőződésünk, hogy nem. Bár kezdetben mi is így közelítettük meg, de a terepi munka mást mutatott. Pl., hogy nincs egységes roma identitás, roma kultúra. A társadalmi folyamatokban sok helyen eltűntek azok a kulturális gyökerek, amelyek a roma identitás alapjait képeznék. A szegénység, a túlélési stratégiák viszont olyan megoldásokat hoztak, amire a többségi társadalom rásütötte a roma bélyeget. Pedig ezek leginkább a generációkon átörökített szegénység szocializációs mintáiban gyökereznek, és nem a roma identitásban.

Ha így nézzük, világossá válik, hogy egy alapvető kérdést nem tisztáztunk: minek tekintjük a romákat? Világosan levezethető ez a mostanra visszatért romapedagógia témában. Miért van szükség külön pedagógiára a roma gyerekek esetében? Mert nemzetiségként tekintünk rájuk? Nos, akkor ezen az alapon kellene az összes nemzetiségnek külön pedagógia. Kellene szlovák pedagógia, német, román... Ez azonban abszurd megközelítés. Akkor tekintsünk rájuk úgy, mint egy elszegényedett társadalmi csoportra? De ehhez miért kellene másféle pedagógia? A korszerű, gyermekközpontú pedagógiák rég ismerik azokat a fejlesztéseket, amelyekkel minden pedagógiai problémához eszközt adnak.

Az iskolákban vajon melyik roma identitást kellene építeni, és kinek? Meghatározható központi tananyagok alapján egyféle roma identitás, amit zömében nem roma pedagógusok közvetítenek? Sok kérdésről kellene beszélni, amiben zűrzavar, eltérő érdekek, feszülő indulatok vannak.

Mi, az Igazgyöngyben a gyerekszegénység ellen harcolunk, nem tagadva, hogy a gyerekeink jelentős része roma. De nem ezt helyezük fókuszba. Az elfogadás könnyebben kiépíthető ugyanis azonos társadalmi szinten élő emberek között. Ebből pedig az következik, hogy a szegénységet kell mérsékelni, a társadalmi leszakadást, ha a befogadást szeretnénk támogatni (Ladányi–Csanádi, 2001, 102–104; Dupcsik–Szalai, 2015, 55–60).

Mi a szociális készségek fejlesztését állítjuk fókuszba, ami kihat az attitűdre, a kommunikációra, mindenre. Ebben benne van az együttélés, anélkül, hogy kihegyeznénk arra, ki az oláh cigány, ki a romungro, vagy éppen a nem cigány.

A hátrányos helyzet kulturális értelmezésénél nem hagyhatjuk ki a kultúrköröket sem. Amennyiben az iskola által közvetített kultúrát (ami központi társadalmi elvárásokra szerveződik) egyfajta kultúrkörnek tekintjük, és megvizsgáljuk egy leszakadó család otthoni kultúrkörét, akkor azt látjuk, nagyon kevés metszéspont van a kettő között. Ám ha nincs metszéspont, hogy jöhet létre hatás? Aki sosem volt múzeumban, színházban, azt hogy éri el a múzeumok, színházak kulturális üzenete?

Persze ott az online tér, amiben léteznek ők is. Mikor elkezdtek a szociális munkát is az oktatás mellett, még alig volt a családokban mobiltelefon, internetet pedig senki sem használt. Ma már minden családban ott van a telefon, több is, internethasználattal együtt. Élnek egy olyan térben, aminek a szabályait, veszélyeit nem ismerik. Amit itt találnak, azt átveszik ők is, és egy nagyon furcsa látszatvilágot teremtenek maguknak. Az online tér számukra egy érintkezési felület, amit elsősorban kapcsolattartásra használnak. Az álhírek és a valós hírek közötti különbségtétel számukra, világlátás és tudás híján nem megy, így a manipulálhatóság alanyai, amit a

kereskedelem és a politika is kihasznál. A kulturális és gazdasági leszakadás szorosan összefügg, az oktatás esélykiegyenlítő funkciójának hiánya miatt itt is számolnunk kell az iskolán kívüli hatásrendszerrel.

Muszáj még egy területre kitérnünk, ez pedig a világlátás. Tudások arról, hogy hol vagyunk a világban, az országban, tisztában vagyunk-e a jogainkkal, a lehetőségeinkkel, honnan, kitől szerzünk információkat, ismerjük-e a szabályokat, melyek szervezik a társadalmat, stb. Képesek vagyunk-e élni állampolgári jogainkkal?

Ez a terület is része a kultúrának, és az alapjait az oktatásnak kellene megteremteni. De vajon megteremti-e? A terepi munka azt mutatja számunkra, hogy a generációs szegénységben ezen a területen is óriási hiányosságok vannak. Aki nem ismer pártokat, nem tudja értelmezni a szavazólapot, sem a pártok programjait, az hogyan él a választójoggal? Őket használja és kihasználja a politika, megvezeti, és mivel pont erre az irányíthatóságra van szüksége, nem is igazán akar változtatni a helyzetükön. Így azonban az egész demokratikusnak mondott rendszer megkérdőjeleződik, a választásokkal együtt. Valamikor ezzel is szembe kellene nézni az oktatásnak, mert ebben is felelősége van.



Forrás: Nagy Fanni archívuma

A hátrányos helyzet etikai nézőpontból

Ezzel a felvetéssel már át is léptünk egy másik nézőpontra, az etikai szempontú átgondolásra. Induljunk itt ki a közjó meghatározásából, aminek megteremtése az állam feladata, hiszen neki kellene a társadalmi feltételek összességét biztosítani ahhoz, hogy az emberek a saját életüket

teljes mértékben megélhessék és kiteljesedhessenek (Rawls, 1997, 56–58; Arisztotelész, 1987, 110–113; Tóth, 2022, 34–37).

De van-e valós törekvés erre? Az állam a gondoskodáspolitikájában a felelőségek sorát így határozza meg: első az egyén, aztán a családja, az önkormányzat, a karitatív szervezetek, és a végén van csak az állam. Az állam, ami azt az intézményrendszert működteti, amiben a generációs szegénység csapdájából nem képes kitörni az egyén. Mert nem kap megfelelő oktatást, a lakhatási szegénységén nem tud változtatni, nem talál munkahelyet, nem ér el egészségügyi szolgáltatásokat. A családtámogatások ma különbséget tesznek család és család között, a ki nem mondott, de indirekt eszközökkel pontosan behatárolt „támogatásra érdemes” és „érdemtelen” kategóriákkal.

Nem hagyható ki ebben a pontban az egyház szerepe sem. Az oktatási szegregáció elszabadulása ugyanis egybeesett az egyházi iskolarendszer megerősítésével, amely szegregáló hatással bírt az állami iskolákra. Ma egy sor településen az egyházi iskolák nem vesznek fel halmozottan hátrányos helyzetű, roma és SNI gyerekeket az iskoláikba. Öngerjesztő folyamatot indítottak el ezzel, ami mára már visszafordíthatatlanul eltorzította nemcsak az oktatás esélykiegyenlítő funkcióját, de az egyházak szegénységhez való viszonyulását is. Mert nem „kerek” az a keresztény üzenet, ami a szegényeket a karitászokban támogatja, de az iskoláikból kirekeszti.

Összegzés

Az egész rendszerből hiányzik ma a valós problémaelemzés. Ha meglenne, az feltárná azokat a pontokat, melyekre hatni kellene. De ebben az indikátorkényszeres, adminisztratív igazolásokkal alátámasztott működésben ez nincsen meg. Ügyeket kezel az intézményrendszer; a hatásokat nem összehangolva és az okokkal nem törődve.

A struktúra adott az államháztartás rendszerében, de a társadalmi leszakadás mérsékléséhez másfajta munkakultúrára lenne szükség. Összehangolásra, új munkakörökre, melyek szakítanak a rendszerváltás előtti attitűddel. A világ változása iszonyúan gyors, azok a rendszerek, melyek nem képesek ehhez igazodni, lemaradnak. A társadalmi leszakadás problémája mindig is a szőnyeg alá söpört, „kínos” kérdés volt, amire leginkább látszatmegoldásokat kínált a rendszer. Ha el is indult volna valami, a kormányváltások derékba törték azokat.

Számomra ebben a munkában leginkább az állami felelősség bontakozott ki, amelyben egy társadalmi csoport nem kapott megfelelő segítséget a problémái kezeléséhez. Majd, mikor minden tudását és képességét elveszítette ahhoz, hogy életstratégiát váltson, a felelősséget az állam rájuk tolt.

A társadalomnak azonban ők is a részei. Olyan részei, akikben ott van a lehetőség, hogy mások legyenek, de önerőből nem képesek már a változásra. Az pedig, hogy nekik is jobb legyen, mindannyiunk elemi érdeke, ha egy élhető országot szeretnénk.

Felhasznált irodalom

Allport, Gordon W. (1999): *Az előítélet*. Budapest, Osiris Kiadó.

Arisztotelész (1987): *Nikomakhoszi etika*. Budapest, Európa Könyvkiadó.

Dupcsik Csaba – Szalai Júlia (2015): *A magyarországi romák*. Budapest, MTA TK Szociológiai Intézet.

Fejes József Balázs – Szűcs Norbert (2018): *Én vétkem*. Szeged, Motiváció Oktatási Egyesület.

Havas Gábor – Liskó Ilona (2005): *Szegény gyerekek, szegény iskolák*. Budapest, Oktatókutató Intézet.

Ladányi János – Csanádi Gábor (2001): *Szociális és etnikai konfliktusok. Gettósodás Budapesten*. Budapest, Új Mandátum.

Nahalka István (2002): *Az iskola és a pedagógia alapkérdései*. Budapest, Osiris Kiadó.

OECD (2019): PISA 2018 Results. Paris, OECD Publishing.

Radó Péter (2021): *Az iskola jövője*. Budapest, Noran Libro.

Rawls, John (1997): *Az igazságosság elmélete*. Budapest, Osiris Kiadó.

Tóth Endre (2016): *Iskolaérettség és beiskolázás Magyarországon*. *Educatio*, 25. évf., 1. sz., 21–35., ISSN: 1216-3384.

Tóth István György (2022): *Társadalmi riport 2022*. Budapest, Tárki, ISBN: 978-615-5754-41-8.

1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról

2013. évi XXVII. törvény a gyermekvédelmi törvény módosításáról

¹ 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról, 2013. évi XXVII. törvény a gyermekvédelmi törvény módosításáról, Havas-Liskó 2005. 12-15.

Borbély Diana

A sajátos nevelési igényű gyermekek nevelésének és oktatásának aktuális kihívásai az óvodában és az iskolában

Bevezetés

A sajátos nevelési igény (SNI) fogalmának értelmezése a törvényi szabályozások kontextusában országonként eltérő lehet, azonban tágabb értelmezésben rendszerint azokat a különleges/ egyéni bánásmódot igénylő, eltérő fejlődésmenettel rendelkező gyermekeket jelöli a kifejezés, akiknek állandó vagy átmeneti jelleggel (de rendszerint hosszabb távon) valamilyen fizikai, biológiai, pszichikai, intellektuális, családi vagy szociokulturális okok miatt más/ individuális, a többségtől eltérő nevelési–oktatási szükségleteik vannak. A fogyatékossgal és egészségileg hátránnyal élők mellett ide tartoznak a szociálisan hátrányos helyzetű tanulók, de a beilleszkedési és tanulási nehézséggel, magatartászavarral küzdők, illetve a tehetséges, azaz kivételes képességű gyermekek és tanulók is (Borbélyová, 2021).

A sajátos nevelési igényű gyermek nevelése és fejlesztése különleges bánásmódot és egyéni hozzáállást igényel mind a szülő, mind a pedagógus, azaz az óvoda és az iskola részéről. A tünetek beazonosítása sem egyszerű, ugyanis még a gyanú megfogalmazása is magasfokú szakértelmet igényel.

Cikkünkben igyekszünk rámutatni a sajátos nevelési igényű gyermekek beilleszkedésével kapcsolatos nehézségekre, illetve azokra a rendszerhibákra, melyek megnehezítik ezeknek a gyermekeknek az osztályközösségekben való létét, illetve gyakran szüleik helyzetét is.

A sajátos nevelési igényű gyermekek diagnosztizálása

Az elmúlt évtizedekben jelentős mértékben átalakult a köznevelés feladata a különleges bánásmódot igénylő, sajátos nevelési igényű gyermekek ellátását illetően. A mai hazai iskolarendszerben az együttnevelés dominál (Balogh, 2022). A múlt század végén megjelent befogadó szemlélet az oktatáspolitikát új kihívások elé állította (Estefánné Varga – Dávid, 2013).

Szlovákiában a hatályos jogszabályok alapján minden óvodának lehetősége van felvenni sajátos nevelési igényű (SNI) gyermekeket, ha a helyi feltételek megengedik, sőt kötelessége is, amennyiben a gyermek számára kötelező az óvodalátogatás. Ugyanis abban az évben, amelyikben augusztus 31-ig a gyermek betölti az ötödik életévét, szeptembertől kötelező óvodába járnia legalább napi 4 órában. Ez alól a gyermek csak a 245/2008-as közoktatási törvényben foglaltak alapján mentesülhet, illetve szülői kérés alapján individuális oktatásban részesülhet (Zákon č. 245/2008 o včhove a vzdelávaní). Amennyiben a gyermek törvényes képviselője a beiratkozáskor az óvoda rendelkezésére bocsátja a pedagógiai–pszichológiai tanácsadó és prevenciók központ által kiadott sajátos nevelési igényt igazoló dokumentumot, abban az esetben a gyermek nevelése és oktatása ennek megfelelően zajlik az intézményben, az ajánlott támogató intézkedések segítségével. Azonban a gyakorlat azt mutatja, hogy egyre több gyermekről derül ki később, azaz az óvodába vagy az iskolába lépést követően a sajátos

nevelési igénye. Amennyiben az óvodapedagógusban felmerül a gyanú, a szülőnek szakkivizsgálást javasolhat. Az esetek nagy többségében ugyanis az óvodapedagógus veszi észre először a problémát, aminek kapcsán aztán konzultál a szülővel. Ezzel kezdetét kellene hogy vegye egy többkörös folyamat, amely során különböző szakemberek vizsgálják a gyermek viselkedését, készségeit és fejlődését. A folyamat vége lehet az, hogy sajátos nevelési igényt állapítanak meg a gyermeknél, konkrét diagnózist fogalmaznak meg, s támogató intézkedések nyújtását javasolhatják. Fontosnak tartjuk megemlíteni azt a jelenséget is, ami eléggé elterjedt napjainkban, hogy a szülő az óvodapedagógus meglátásait figyelmen kívül hagyja, és nem viszi el a gyermeket szakkivizsgálásra. Ilyenkor az óvoda is tehet bizonyos támogató intézkedéseket, melyek összhangban állnak a törvénnyel..



Forrás: Nagy Fanni fotója

A pedagógusok elmondásai és saját tapasztalatok alapján tudjuk, hogy a hivatalosan diagnosztizált sajátos nevelési igényű gyermekek nagy többsége rendszerint egy évvel később kezd meg az iskolát. Többségében kivételt képeznek a viselkedészavaros gyermekek, akiknek az értelmi fejlettségük az elvárt szinten van az iskolaérettségi kritériumoknak megfelelően.

A gyakorlatból tudjuk azt is, hogy az iskolában a sajátos nevelési igény diagnosztizálása kissé másként zajlik, mint az óvodában. Az iskolában rendszerint „kéznél van“ az iskolapszichológus, aki koordinálja és megvalósítja a folyamatot. Illetve néhány gyermek már úgy lép be az első évfolyamba, hogy a szülő jelzi gyermeke sajátos nevelési igényét, szükség esetén az asszisztens iránti igényét is. Másoknál az iskolában derül fény a problémára és kezdődik meg a diagnosztizálási folyamat, amit az iskolapszichológus jelenléte rugalmasabbá és hatékonyabbá tesz.

A sajátos nevelési igényű gyermekek beilleszkedése az osztályközösségbe

Tudjuk, hogy a közösség részévé válás, a közösségbe való beilleszkedés az egyén szocializációjának a része, ugyanis ennek a folyamatnak az eredményeként válik a gyermek az óvodai/ iskolai közösség, majd később a társadalom teljes jogú tagjává. A nevelés–oktatás során megvalósuló érték- és kultúráközvetítés folyamatában fejlődnek a gyermekek társas kapcsolatai, a közösségi szerepvállalásaik, de a másokért való felelősségvállalásuk is, s eközben alakulnak és erősödnek meg a társadalmilag is fontos magatartásformák. Kiemelt fejlesztési célként kell tehát kezelni a segítségnyújtásra való ösztönzést, az egyének vagy csoportok értékeinek a felismerését, azok elfogadását, egymás kölcsönös tiszteletének a kialakítását (Oktatási Hivatal, 2016). Kiemelten fontos ez az olyan osztályokban, ahol SNI gyermekek is vannak. Ezért a szociális beilleszkedés, a kölcsönös megismerés és tolerancia hétköznapivá válására elsődleges célként kellene tekinteni. A felsoroltaknak a gyermek szükségleteihez igazodó tanulási környezetben, a számára megfelelő eszközökkel, módszerekkel, eljárásokkal és szakemberekkel kellene megvalósulniuk.

A sajátos nevelési igényű gyermekek beilleszkedése az óvodába és az iskolába összetett, sokrétű pedagógiai és társadalmi kihívás, amely a gyermekek egyéni szükségleteinek a figyelembe vételére és a befogadó közegre egyaránt kellene hogy alapozzon. Olyan komplex folyamat, amelyhez sokrétű támogatás és együttműködés szükséges. Kihívást jelenthet a pedagógusok és a gyermekek, de még a szülei számára is. A SNI gyermek nagy többsége nehézségekkel küzd a társadalmi érintkezésben, a tanulásban, de a viselkedés vagy magatartás terén is, ami befolyásolja a beilleszkedési folyamatot. Az együttnevelés, a pedagógusok és a szülők közötti együttműködés, valamint a gyermek speciális szükségleteinek a figyelembevétele kulcsfontosságú a sikeres beilleszkedéshez. Az intézményi elvárásoknak igazodniuk kellene a sajátos nevelési igényű gyermek fejlődésének az üteméhez, és ügyelni kellene arra, hogy a gyermeket a nevelés, a fejlesztés ne terhelje túl. Figyelni kellene továbbá arra, hogy a célzott fejlesztés és támogatás a számára megfelelő területeken valósuljon meg. Jó lenne, ha a preventív programok, a rehabilitációs, a rehabilitációs célú fejlesztő foglalkozások, illetve a beilleszkedést és átmenetet segítő programok is megvalósulnának az intézményekben. Azonban tudjuk, hogy ezek jelenleg még nem elterjedtek, még nem alkotják az óvodák és az iskolák pedagógiai programjának tartalmi elemét.

A beilleszkedést elősegítheti a korai diagnózis felállítása, valamint a minél hamarabbi hatékony fejlesztés megvalósítása. A szakemberek bevonása, a támogató intézkedések, az egyéni fejlesztési tervek szintén segíthetik a folyamatot. Nem szabad elfeledkezni a társak érzékenyítéséről sem, amely során olyan programokat, beszélgetéseket, meséket lehet

alkalmazni, amelyek segítik az elfogadás kialakulását. A támogató környezet is nagyban hozzájárulhat az elfogadáshoz. A rugalmas tanrend, a vizuális és egyéb innovatív segédeszközök alkalmazása, valamint a nyugodt környezet és a differenciált tanítás is elengedhetetlen elemei a támogató környezetnek. A pedagógusoknak is megfelelő tudással és képzettséggel kell rendelkezniük ahhoz, hogy az SNI gyermekek speciális igényeit figyelembe vegyék. Viszont sajnos a gyakorlat gyakran nem cseng egybe az elmélettel.

Tudatában kell lenni azonban annak is, hogy a SNI gyermekek gyakran élnek át sikertelenséget, kudarchelyzeteket, de akár elutasítást is, amelynek következtében az iskolai teljesítményelvárások iránti közömbösség vagy ellenállás, önértékelési zavarok, különböző jellegű és mértékű társas interakciós és alkalmazkodási problémák alakulhatnak ki. Ezek a sajátosságok az életkor előrehaladtával a társadalmi beilleszkedés szempontjából fokozott veszélyeztetettséget idézhetnek elő. A pszichés fejlődési zavarral küzdő gyermekek esetében az idegrendszer csökkent terhelhetőségének jelei abban is megmutatkozhatnak, hogy a tanulók általában fáradékonyabbak, nehezebben tűrnek zajokat, a változásokra érzékenyebbek, szenzorosan nagyon könnyen túlterhelődnek, nehezen viselik el a várakozás/ kivárást okozta feszültséget, aktivációs szintjük gyakrabban és erősebben ingadozik, nyugtalanabbak. Gyakrabban van szükségük szünetre, pihenésre, esetleg akár egyedüllétre is vagy támasznyújtásra. Jellemző lehet az is, hogy fokozottabban igénylik a tevékenységet meghatározó állandó kereteket, az érthető és követhető szabályokat, valamint a pozitív visszajelzést, a sikeres teljesítmények megerősítését, a dicséretet (Oktatási Hivatal, 2016). Mindezeket a pedagógusnak figyelembe kell vennie a nevelő–oktató folyamat megvalósítása során.

Rendszerszintű problémák

Az SNI-s gyermekek ellátása az óvodákban és iskolákban több olyan rendszerszintű, illetve gyakorlati problémába is ütközik, ami negatívan hathat a beilleszkedésükre, vagy akár a teljesítményükre. Amíg ezek a problémák nem kerülnek orvoslásra, úgy vélem, hogy nem tudunk érdemi segítséget nyújtani minden SNI gyermeknek.

Első probléma, hogy a pedagógusoknak megfelelő tudással és képzettséggel kellene rendelkezniük ahhoz, hogy az SNI gyermekek speciális igényeit figyelembe vegyék és fejleszteni tudják. Ehhez képest az eddigi pedagógusképzés nem vagy csak nagyon kis mértékben fókuszált a SNI gyermekek nevelésének és oktatásának a módszertanára. Ennek okán a pedagógusoknak állandóan képezniük kell magukat, ami nagyon sok energiát és időt igényel. Mindemellett egyénileg kellene differenciálniuk az osztályteremben, ami nem mindig kivitelezhető. Hiába van meg tehát a befogadó szemlélet az óvodai/ iskolai közösség és a pedagógusok részéről, ha a kivitelezés problémákba ütközik.

A másik nagy probléma, hogy a SNI gyermekekkel való munka során az óvodában a pedagógus gyakran nehézségekbe ütközik. Ugyanis Szlovákiában egyedül áll helyt az osztályteremben, bármilyen segítség nélkül. Ezáltal a gyakran 21–24-es létszámú osztályokban sokszor több SNI (vagy SNI-gyanús) gyermekkel is kellene foglalkoznia, ami emberpróbáló feladat. Egyrészt ez nem mindig hangolható össze a többiekkel való foglalkozással, ezáltal a többi gyermek hátrányba kerülhet (például gyakori rohamok, meltdownok esetében). Másrészt gyakran a SNI gyermek részére sincs hozzáadott értéke az óvodai létnek, ha nincs lehetőség a külön személyre szabott fejlesztésre, ami – lássuk be – egyetlen jelen levő, segítség nélkül dolgozó pedagógus által gyakran fizikailag nem kivitelezhető. Nyilván a gyermek diagnózisa is behatárolja a szükségleteket, a fejlesztés mértékét és irányait, ezért minden SNI gyermek külön elbírálás

alá kellene hogy essen. Ebben segítene a szakértői csoport, amely a törvény alapján létrejöhet az intézményekben, azonban ennek gyakorlati megvalósítása szintén akadályokba ütközik az óvodákban.

Fontosnak tartjuk továbbá kiemelni, hogy az SNI gyermekeknek gyakran személyes asszisztenciára volna szükségük, amit a törvény meg is enged. Az asszisztensek jelenléte nagyban segítené a helyzetkezeléseket és ezen gyermekek beilleszkedését, fejlesztését. Sajnos azonban a gyakorlatban az óvodákban ez nem mindig valósul meg. Máig érthetetlen módon az állam által kétéve ingyenesen biztosított asszisztensek „léte“ az óvodákban nem a SNI gyermekek létszámától és diagnózástól függ, hanem csupán az óvoda gyermeklétszámától. Tehát például hiába van egy kisebb létszámú, kétosztályos óvoda, ahol osztályonként néhány ilyen gyermeket tartanak nyilván és nagy szükség lenne asszisztensre, az óvoda nem jogosult a segítségre. Ezáltal a speciális személyre szabott támogatás, terápia, segítségnyújtás a tanulásban vagy akár a magatartás terén nem úgy kivitelezett, hogy az teljes mértékben megfeleljen a SNI gyermek szükségleteinek. Míg egy nagyobb létszámú óvoda „ha kér, ha nem“, a létszám alapján megkapja az asszisztentst. Némely fenntartó ezt a hiányt saját forrásból próbálja oldani, azonban ezt nem minden község tudja kigazdálkodni.

Az iskolákban némileg jobb a helyzet, ott ugyanis rendelkezésre állnak a pedagógiai asszisztensek, még ha nem is elegendő létszámban. Segíteni tudják a tanulót, és együtt tudnak működni a szülővel. Azonban a gyakorló pedagógusok és az érdekképviselőik is egyre többen hangoztatják a nyilvános fórumokon, hogy egy asszisztenshez gyakran több gyermek van beosztva, ami nem megfelelő megoldás. Fontos lenne személyre szólóan biztosítani az asszisztentst minden olyan tanuló mellé, aki igényli. Kiemelten fontos ez azért is, mert az SNI gyermekeknek speciális tanulási igényeik vannak, s náluk a hagyományos oktatási módszerek alkalmazása már nem helytálló.

Konklúzió

A beilleszkedés és az esélyegyenlőség érdekében kiemelten fontosnak tartjuk, hogy a segítségnyújtás adekvát és személyre szabott legyen. Azok a gyermekek, akiknek szükségük van asszisztensre, kapják is meg azt a gyakorlatban. Ehhez azonban rendszerszintű szemléletváltásnak kell történnie, mégpedig oly módon, hogy az elméletet és a törvényi kereteket a gyakorlathoz kell igazítani.

Szükségesnek tartjuk továbbá a pedagógusképzés megreformálását, hogy a hallgatók a tanulmányaik befejezése után kellő ismeretekkel rendelkezzenek e téren. Hiszen az együttnevelésben részt vevő pedagógusoktól a társadalom elvárja, hogy a pedagógiai diagnózisban szereplő javaslatokat és a speciális, illetve a gyógypedagógus iránymutatásait, javaslatait beépítsék a pedagógiai folyamatokba. Természetesen ez egyes esetekben csak asszisztenssel valósítható meg, míg más esetekben a pedagógus maga is helyt tud állni. Ez azonban a diagnózis függvénye.

Fontos lenne továbbá az óvodák, iskolák kultúrájának, működési elveinek és gyakorlatának a megváltoztatása annak érdekében, hogy illeszkedni tudjanak a gyermekek sokféleségéhez. Tehát ezen alapelvek mentén nem arra kell törekednünk, hogy a SNI gyerekeket miként változtassuk meg, hogy alkalmassá váljanak az együttnevelésre. Hanem sokkal inkább a pedagógusokat kell megfelelő módon felkészítenünk, valamint az intézményeinket és az oktatási rendszerünket kell olyan módon megújítani, hogy azok alkalmassá váljanak az inkluzív nevelés megvalósítására, amibe szükség esetén a személyi asszisztencia is beletartozik.

Emellett a társak befogadó szemléletének a kialakítására is nagy hangsúlyt kell fektetni. Ezáltal a SNI gyermekek beilleszkedése a közösségbe sokkal kevésbé lenne megterhelő a számukra. Mindez nagy valószínűséggel a teljesítményükre is kihatna, ami feltételezhetően javuló tendenciát mutathatna a személyre szabott fejszítés megvalósítása során.

Felhasznált irodalom

Bacsikai Katinka – Dan Beáta Andrea – Szűcs Tímea – Sávai-Átyin Regina– Hrabéczy Anett – Kovács Karolina Eszter – Ridzig Gabriella – Kiss Dávid Mihály – Pusztai Gabriella (2023): *Problémák és megoldások a sajátos nevelési igényű diákok tanárai és szülei közötti együttműködésben.* In: Iskolakultúra, 33. évfolyam, 2023/8. szám. https://www.researchgate.net/publication/376089073_Problemak_es_megoldasok_a_sajatos_nevelési_igényű_diákok_tanarai_es_szülei_közötti_együttműködésben

Balogh Evelin (2022). *Pedagógusok ismereteinek vizsgálata a különleges bánásmódot igénylő – sajátos nevelési igényű és beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséget mutató – gyermekekről és az együttnevelés megvalósulásáról.* In: Tantárgy-pedagógiai kaleidoszkóp, 157–176. https://publikacio.uni-eszterhazy.hu/8069/1/157_Balogh.pdf

Borbélyová Diana (2021). *A pedagógiai diagnosztika új útjai és kihívásai.* Komárno, SJE.

Estefánné Varga Magdolna – Dávid Mária (2013): *SNI tanulók támogatása IKT eszközökkel.* Eger, Eszterházy Károly Főiskola. <https://mek.oszk.hu/14000/14028/pdf/14028.pdf>

Oktatási Hivatal. (2016). *A sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelvei.*

Zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní

Nagy Mészáros Krisztina

Inklúzió: valódi jelenlét az oktatásban, mindenkinek egyformán!

Az inkluzív oktatás olyan pedagógiai megközelítés, amely arra törekszik, hogy minden tanuló - függetlenül képességeitől, állapotától, szociális háttérétől, nemétől, nyelvétől vagy vallásától - az iskolai élet teljes értékű, aktív részesévé váljon. Az inklúzió alatt tehát nem csupán fizikai jelenlétet kell elképzelni egy osztályban, tanulói közösségben, hanem ez azt is jelenti, hogy a diákok valódi részvételt, visszajelzést és egyenlő esélyeket kapnak az oktatásban és a fejlődésben.

Az inkluzív szemlélet tehát egyenlő hozzáférést biztosít a lehetőségekhez és az erőforrásokhoz azok számára, akik egyébként – bármi oknál fogva – a közösségből kirekesztettek lennének. Az inklúzióval rengeteg tévképzet is együtt jár: sok esetben az inklúziót az integrációval teszik egyenrangúvá, azonban az utóbbi csupán egy számszerű beilleszkedést jelent.

Miért van szükség inklúzióra? Miért nem elegendő az integráció?



Forrás: Nagy Fanni fotója

Minden gyermeknek joga van a minőségi, rendszeres oktatáshoz. A hozzáférést ehhez biztosítja az állam, de amit a jelenlegi oktatási rendszer legtöbbször nem tud megoldani, az a rendszeresség és az ahhoz szükséges segítség a szülők vagy a gondozók részére, illetve

a megfelelő számú szakember és intézmény. Legtöbbször arról hallunk beszámolókat, hogy bár az inklúzió papíron működik egy-egy intézmény keretein belül, a gyermekek mégis csak integrálva vannak, és nem jutnak fejlesztéshez, oktatáshoz.

Sokszor a többszörösen igényes és halmozottan sérült gyermekek szüleinek már maga az integrálás is segítséget jelent, hiszen akkor lehetősége nyílik a gondozónak is egyéb dolgok elrendezésére, ám a realitásban ez másképp működik. Legtöbbször ugyanis ha egy intézmény vállalja is a sérült, egészségügyi gondokkal küzdő kisgyermeket, a gondozótól elvárja a fizikai jelenlétet, támogatást.

Az inkluzív iskolákra egyre nagyobb a kereslet, nem csupán az egyéni szükségletek sokasága miatt, hanem mert ezek a intézmények tudnak kielégíteni azokat a szociális igényeket, amelyek a gyermekeink körében fejlesztésre szorulnak. Az empátia, a tolerancia tanulható az inklúzió által, s a sokszínűség elfogadása a diákok és az iskolai alkalmazottak előnyére is válik. Fontos, hogy együttműködjünk, segítsünk, alkalmazkodjunk s lássuk a világunk sokszínűségét.

Mások határainak a tiszteletben tartását csak úgy tudjuk elsajátítani, ha gyakoroljuk azt a valós életünkben, ha tapasztalunk. Kutatások szerint az inkluzív tanulási környezetek javíthatják mind az általános, mind a speciális igényű tanulók teljesítményét, hiszen folyamatos az ismétlés, a játékos, vizuális megoldások alkalmazása.

Az inklúzió fontos eleme meglátni és megérteni, hogy az ember egyénisége, jelleme sokszínű, mindenki értékes, megismételhetetlen a maga nemében, ám vannak különbségek köztünk, a mindennapi működésünkben, a lehetőségeinkben. Látnunk és láttatnunk is kell a felnövekvő generációval, hogy a különbségek nem problémák, hanem erőforrások és tanulási lehetőségek. Ám ez csak akkor lehetséges, ha elzárkózás helyett beleállunk az együttműködésbe.

Mindenkinek vannak értékes részei, ezek kidomborítása az inklúzió nagyon fontos eleme. Az az intézmény, amely az inklúziót vállalja, alapjaiban véve egy nyíltabb, asszertívabb, empátikusabb és összetettebb működést vállal magára, amelynek folyamatosan alkalmazkodnia kell a kihívásokhoz. A tantervnek, az értékelési formáknak és a pedagógiai módszereknek alkalmazkodniuk kell a tanulók sokféleségéhez. Ám legfőképp a tanároknak, akik az inklúzió működtetői, motorjai.

Főbb pedagógiai módszerek és alapelvek

1. A tananyag és a tanítási módszerek rugalmas kialakítása a diákok változó igényeihez igazodva.
2. A feladatok és az elvárt eredmények megkülönböztetése a diákok egyéni adottságai szerint. Az ilyen alapon zajló visszajelzés és osztályozás szükséges.
3. A diákok egymást segítése, a közös munkában való részvételük ösztönzése a pedagógus által és egymás támogatása ebben a folyamatban.
4. Biztonságos légkör kialakítása, ahol a diákok a másságot nem elutasítják, hanem elfogadják.
5. A diákok meglévő erősségeire és lehetőségeire helyezni a hangsúlyt a hátrányok helyett.
6. Az inkluzív szemléletmód elutasítja a diákok címkézését, nincs jó, rossz, sokkal inkább a megszokott sémák, a csoportosítás helyett a részletes, szóbeli visszajelzésre építünk.
7. A tanár szerepe a diákok közötti pozitív kapcsolatok és a közösségérzés kialakításában is fontos.
8. Az iskola a diákot összetett, sokoldalú személyiségként kezeli, és ennek megfelelően alakítja a tanítási folyamatot.

Az inklúziót a gyakorlati megoldások sokszínűsége jellemzi, vagyis a feladatok és az értékelési formák egyidejű biztosítása szükséges. A megerősítés, a kis léptékű előrelépések kiemelése óriási motivációt jelenthet, de mindezt csak átgondolt menetrendben lehet megvalósítani. A pedagógusok részéről ez folyamatos és alapos felkészülést igényel a tanítási órák előtt.



Forrás: Nagy Fanni fotója

Az inklúzió része az olyan környezettervezés, amely a kezdetektől fogva minden tanuló számára hozzáférhetővé teszi az összes tanórán való részvételt, ez azonban az intézmény számára megterhelő lehet. Hiszen ez járhat plusz költségekkel és jóval átgondoltabb

beosztással. Interaktív eszközök, nagyított anyagok, alternatív kommunikációs eszközök alkalmazása segítheti az inklúzió működését.

A valódi inklúzióhoz csoportmunka, páros gyakorlatok alkalmazása szükséges, amely során a különböző képességű diákok egymást segítve tanulnak, kommunikálnak, együttműködnek. A megtanult tananyag nem csupán írásbeli vagy szóbeli számonkérése működhet, hanem az alternatív bemutatási módok (szóbeli vizsgák, portfólió, gyakorlati feladatok) mind használhatóak.

Az inklúzió leginkább azokat a pedagógusokat terheli, akiknek amellet, hogy naponta kell felkészülniük az órákra, az inklúzióban érintett diákokra is külön figyelmet kell szentelniük, akár többre is egy osztályban. Emellet folyamatosan dolgozniuk és az osztály többi tagját is foglalkoztatniuk kell. Ezen okból kifolyólag is fontos, hogy rutinosan használják a segédeszközöket, megfelelő módszertani segítséget kapjanak, akár az inkluzív módszerek és eszközök használatáról tartott rendszeres továbbképzéseken vehessenek részt.

Kihívások az inklúzióban: Hogyan kezeljük őket?

Pénzügyi források nélkül az inklúzió szinte kivitelezhetetlen. Az asszisztensekre s a technikai megoldásokra is biztosítani kell az anyagi fedezetet. Ehhez a források célirányos beosztása szükséges: költségvetés, pályázatok írása és beadása, szükség esetén közösségi támogatás felhasználása is szóba jöhetne.

A tudatosságnövelő programok szervezése újabb anyagi terhelést jelent, ráadásul ehhez megfelelő szakembert is kell találni, a tanulók és a személyzet számára szervezett érzékenyítő tréningek nem elegendőek fél évente, hanem kéthetente vagy havonta szükségesek. Több speciális pedagógusra és támogató szakemberre lenne szükség, akikre lehet és tud az adott intézmány alapozni.

Jó gyakorlatok

Figyelmet érdemel az egyik általános iskola heti „segítő óra” programja, ahol tanulók mentorálják egymást. A pozsonyi Duna utcai alapiskolában és gimnáziumban évek óta működik egy ilyen jellegű mentorprogram, amelynek a jelenlegi szakmai vezetője Sill Zsuzsanna, aki koordinálja a mentordiákok tevékenységét.

Alkalmazható és egyszerű segítséget nyújthatnak az ugyanazon témakörben, de különböző nehézségi szinteken összeállított differenciált feladatlapok is.

A tanév elején, amikor még javában zajlik a következő tanév szervezése, módot lehetne találni arra, hogy a tanárok kialakítsanak, összeállítsanak egy digitális portfóliót, akár a diákok bevonásával is, amely lehetővé teszi, hogy a tanuló különböző módokon mutassa be a fejlődését.

Az úgynevezett multidiszciplináris team (osztálytanító, fejlesztő pedagógus, pszichológus, család) is tarthat közös eseti megbeszéléseket, amelyek személyes vagy online találkozók alkalmával valósíthatóak meg.

Főbb hátrányok a pedagógusok szemszögéből

- Megnövekedett munkaterhelés: az egyéni adaptációk, a differenciált tervezés és az adminisztráció extra időt és energiát igényel.
- A szakmai felkészültség hiánya: nem minden pedagógus rendelkezik a speciális szükségletekhez szükséges módszertannal vagy tapasztalattal.
- Kevés támogatás/ szakember: hiányzik a fejlesztő pedagógus, a pszichológus vagy a segítő személyzet, s emiatt a tanárra hárul több feladat.
- Erőforrás- és eszközhiány: segédeszközök, technológiák vagy egy megfelelő fizikális környezet (például csendes sarok, rámpa) hiánya korlátozza az alkalmazást.
- Osztálylátogatási és fegyelmezési nehézségek: heterogén képességű csoportokban nehezebb az osztály menedzselése, a zavartalan tanulási légkör fenntartása.
- Érzelmi kimerülés (burnout): folyamatos stressz, a kiszolgáltatottság érzése és a felelősség tartóssá válhat.
- Több adminisztráció és dokumentáció: egyéni terveket kell vezetni, ami plusz munkaidőt igényel.
- Az elvárások és a felelősség ütközése: a pedagógusok gyakran úgy érzik, hogy ők felelnek a tanulók teljes integrációjáért, de nem kapnak hozzá hatáskört vagy forrást.

Főbb hátrányok a diákok szemszögéből

- A figyelem széttagolása: heterogén csoportban egyes diákok kevesebb egyéni figyelmet kaphatnak (mind a speciális igényűek, mind a tehetségesek).
- Stigmatizáció és bélyegződés: ha az inklúzió nincs jól menedzselve, a speciális szükségletű tanulók kirívóvá válhatnak, vagy a társaik kirekeszhetőnek érezhetik magukat.
- Nem megfelelő tanulási tempó: egyes tanulók túl gyorsan vagy túl lassan haladnak – sérülhet az optimális tanulási élmény.
- A biztonság-/ komfortérzet csökkenése: érzékeny vagy frusztrált tanulók számára a zsúfolt, zajos környezet megterhelő lehet.
- Társas konfliktusok: a sokféle szükséglet és viselkedés növelheti a félreértéseket és konfliktusokat a diákok között.
- A tananyag nem mindig adaptált minőségileg: a differenciálás gyakran mennyiségi (kevesebb feladat), nem minőségi (más módon való megtanítás), így a tanulási élmény csorbulhat.
- Verseny és motivációs problémák: ha a teljesítményeket nem lehet igazságosan összehasonlítani, egyes tanulók motivációja csökkenhet.

A jövő iskolája olyan lesz, ahol a sokszínűség nem problémaként, hanem erőforrásként jelenik meg. Az inkluzivitás sok társadalmi és pedagógiai előnnyel jár, de automatikusan nem mentes a problémáktól. Az inkluzív oktatás kialakítása hosszú távon egy igazságosabb, empatikusabb társadalomhoz vezet. A siker kulcsa a tervezésben, a megfelelő támogatásban és a folyamatos szakmai fejlődésben rejlik.

Ajánlott irodalom

[A inklúzió fókusz az oktatásban | Dunakavics](#)

Bocsi Veronika–Rákó Erzsébet (2015): A sajátos nevelési igényű gyermekek integrált nevelése mint a tanári pálya egy lehetséges kimenete. In: Szilágyi Barnabás, Mező Katalin, Mező Ferenc (szerk.): *Az együttnevelés útjai*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó, pp. 205–216

Mesterházi Zsuzsa–Szekeres Ágota (2019): *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. ELTE Eötvös Kiadó, ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar Budapest 461–491.

Kézdi Gábor–Surányi Éva (2008): *Egy sikeres iskolai integrációs program tapasztalatai. A hátrányos helyzetű tanulók oktatási integrációs programjának hatásvizsgálata.* Educatio, Budapest, http://gyerekesely.eu/sites/default/files/szakmai_csatolmanyok/Kezdi_Suranyi_OIIH_hatasvizsgalat.pdf

Sánta Katalin

Képzeljünk el egy iskolát

Képzeljünk el azt az iskolát, ami rugalmasan mozdul a mi érkezésünkre, amiben van tere a tapasztalatunk, tudásunk vagy kíváncsiságunk alakító erejének! Milyen iskolát építhetnénk, ha a megszokást átvinné a kíváncsiság? Ha a szabályokat együtt alkotnánk, és csak akkor hoznánk létre újat, ha az segít minket? És ha eldobhatnánk azokat a szabályokat, amik már nem segítenek? Egy ilyen iskola helyzetbe hozná azokat, akik érintettek: tanárokat, diákokat, szülőket. Lehetőséget adna nekik, hogy kezükbe vegyék az irányítást. Egy ilyen iskola nem felülről mondana meg, nem az elefántcsonttoronyból irányítana, hanem résztvevőket bevonva. Bár nincs sok példa, de létezik olyan forma, ami alternatívát kínál a klasszikus hierarchikus felépítményre: ami nem arra épít, hogy valakik hatalmat gyakorolnak mások felett, hanem együtt gyakoroltatja a hatalmat ('power over' helyett 'power with').

Ha most eszünkbe jut egy demokratikus iskola, akkor nem járunk messze a lehetséges megoldástól. A demokratikus iskolákban a vezetés demokratikus: az iskola közössége együtt vesz részt a szabályok alakításában; a diákok felelősek a saját tanulási folyamatukért; és a demokratikus iskola az egyenlőségre és közös felelősségvállalásra épít.

A következőkben bemutatok egy olyan kormányzást, amit hunyorítva akár demokratikusnak is lehet nevezni (hamarosan leírom a különbséget). Ezt úgy hívják: szociokrácia. A szociokrácia egy emberarcú szervezeti struktúra, amivel hatékony, transzparens és bevonó szervezetet lehet kialakítani, decentralizált módon. Nincs vezető, ehelyett azt mondjuk, hogy minden székben vezető ül.

A szociokratikus működésről

Szükséges néhány száraz alapvetéssel kezdeni:

A munka körökbe rendeződve történik: A kör olyan csoport, ahol a tagok vállalják, hogy egy (vagy több) felelősségi területről gondoskodnak. A területükön belül szabadon dönthetnek, a döntéseket hozzájárulással hozzák meg. A körök lehetnek egymásba ágyazottak (az iskolai programokat szervező kör része lehet az iskolai wellbeing körnek), újakat hozhatunk létre, ha új kihívás nem tartozik egyik eddigi körhöz sem (ha az iskolában eddig nem volt belső szociokrácia-továbbképzés, de most szükség lenne rá); vagy megszűnhetnek, ha már nincs szükség annak a felelősségnek a kezelésére (ha az étkeztetést már egy külsős cég vállalta, akkor nincs szükség étkeztetést biztosító körre). A körök tehát dinamikusan változnak, és a szervezet tagjai is váltogatják a sapkáikat. Azok a körök, ahol együttműködés szükséges, összekapcsolódnak: az egyik kör egy tagja átül a másik kör beszélgetésébe, és fordítva.

A javaslatokat hozzájárulásos döntéshozással fogadják el: A hozzájárulásos döntéshozás során minden javaslatot elfogadunk, ami elég jó és biztonságos a kör tagjai számára, vagy másként: amivel kapcsolatban nem érkezik ellenvetés. Az ellenvetés egy olyan hasznos információ, amire a javaslat kidolgozói eddig nem gondoltak, és potenciálisan kárt okozhat a szervezetnek, vagy rámutat egy másik, sokkal jobb (hatékonyabb, egyszerűbb, stb.) lehetséges

megoldásra. Tehát az ellenvetés nem vétó, sőt! Az ellenvetés ajándék. Örülünk, mert valami újra tettünk szert, ezért beépítjük a javaslatba. Javaslatot a kör tetszőleges tagja hozhat, a döntés a körön belül történik. A hozzájárulásos döntéshozás egy markáns különbség a máshol megszokott többségi, konszenzusos vagy autokratikus döntéshozási formáktól.

Visszajelzés, visszajelzés, visszajelzés: Mivel a szervezet folyamatosan változik, ezért nincs tökéletes, örök érvényű kör, szerep vagy folyamat sem. Ezért kulcsfontosságú, hogy a megállapodásokat újraértékeljük, a köröknek és szerepeknek rendszeres visszajelzést adjunk. A visszajelzések a szociokratikus rendszer önszabályozó mechanizmusai.

Jól strukturált meetingek a tiszta elvárásokért és hatékonyságért: A szociokrácia jól leírt meetingstruktúrákat kínál – döntéshozási alkalmakra, visszajelző alkalmakra, review-kra, szerep jelölésekre, stb. Minden szociokratikus meetingre igaz az, hogy jól facilitált, minden résztvevő hangjára egyformán kíváncsi, hatékony és érzelmeket nem ignoráló meetingekről van szó. Gyakran része a körbeszélgetés gyakorlása, ahol minden egyes résztvevő egymás után válaszol ugyanarra a kérdésre. Legyen ez akár csak egy bejelentkező kör vagy egy meeting végi visszajelző/értékelő kör.

Transzparens működés: Minden megállapodást, kördefiníciót, visszajelzést, meetinget naplózunk. Ha csak nem szenzitív az információ, akkor a naplózott anyag elérhető a szervezet tagjai számára.



1. ábra: Körök (forrás: sociocracyforall.org)

A szociokrácia fogalmát először a 19. században Auguste Comte használta, amikor arról gondolkodott, hogy milyen alternatívája lehet egy csoport kormányzásának a többségi szavazáson túl. A demokrácia görög eredetű szó, a demos és kratos szavakból származik. A demos embereket, népet jelent, míg a kratos erőt, hatalmat. A szociokrácia a socius-kratos szavakból ered, a socius jelentése társ, tag. Comte tehát a kisebb társaságok, kollégák helyzetbe hozásával gondolta megvalósítani az újfajta kormányzást. (Vannak, akik szerint ez a demokrácia egy fejlődött változata lenne.) Az 1900-as évek elején aztán Kees Boeke és Beatrice Boeke-Cadbury erre építve hozott létre egy iskolát, és lett így az első szervezet, ami

szociokratikus működést tudott demonstrálni – sikeresen. Ez az iskola még ma is működik Werkplaats Kindergemeenschap néven, Utrechtben 400 gyerek, tanár és staff részvételével, akik körökbe rendeződve együtt hoznak döntéseket az iskola működésével kapcsolatban.

Néhány példa szociokratikusan működő iskolákból

Jelenleg 40 körüli azoknak az iskoláknak a száma, akik szociokráciát használnak (a Wondering School és a Sociocracy for All közös kutatása során ennyi szociokratikus iskolával készített interjút). Eltérő példák vannak annak tekintetében, hogy mire, hogyan alkalmazzák egyes iskolák a szociokráciát.

Lehet a szociokráciára ugyanis eszköztárként is tekinteni. A szociokrácia eszköztárába az eszközöket aszerint válogatták össze, hogy mi a legegyszerűbb, legmegfelelőbb és leghumánusabb egy-egy szervezeti elakadásra. Amikor szociokráciát viszünk egy szervezetbe, akkor azt figyeljük, milyen elakadások és vágyak vannak jelen, és csak azokat használjuk fel, ami szükséges és elégséges a feszültség megoldására. Ennek eredményeként nincs két egyforma szociokratikus iskola sem.

Van, ahol:

- a gyerekek körébe viszik a szociokratikus eszközöket és a tanárokkal együtt hozzájárulással döntenek például közösségi programokról, vagy hogy mikor legyen nyitva az iskola épülete. Tanárok és diákok körökbe szervezik magukat, és együtt vállalnak felelősséget például azért, hogy az épület mindig tiszta legyen. Ilyen iskola a holland Vo de Vallei is (<https://www.vodevallei.nl/>).
- minden szülő, tanár és diák aktív résztvevője az iskolai munkának, döntéshozásnak. Ilyenre példa az osztrák Kreamont iskola (<https://www.kreamont.at/>). A Kreamont három nagy körre: pedagógiai, marketing és operatív körre bomlik (és belül még tovább), amiket egy koordináló kör fog össze.
- elsősorban a tanári kar működését szervezik vele. Ilyen például a magyar Budapest School, ahol a nagyobb, sok csoportot érintő témákat a tanárok és a staff bevonásával, hozzájárulásos döntéshozás útján döntenek el. Emellett a nagy iskolai kör mellett a staff is körökbe rendeződik, és a saját felelősségi területeiken belül fél-autonóm módon hoznak döntéseket (különböző módokon bevonják a tanárokat a folyamatba) (<https://budapestschool.org/>).

És ezzel el is jutottunk oda, hogy hol rejlik a különbség a demokratikus iskolák és a szociokratikus iskolák között: a szociokratikus iskola, amennyiben csak a tanári kar működtetésében használják csak – nem feltétlenül demokratikus iskola (ami viszont az iskolai közösség közös szabályalkotásán túl az önvezérelt tanulási utat is leírja). De ahogy a szociokratikus működésből kiolvasható, a szociokrácia is épít az egyenlőségre és a közös felelősségvállalásra.



*1. kép: Meeting szociokratikus iskolában
Forrás: School Circles című dokumentumfilm*

Változások a szociokrácia-bevezetés hatására

Minden szervezeti struktúra magával hoz egy kulturális változást is. Más beszélgetések alakulnak, másra lesznek képesek a szervezeti tagok, más normák alakulnak ki. A szociokrácia bevezetése is kulturális változást eredményez. Több cikk született már arról, hogy milyen hatása van a diákokra, ha szociokratikus iskolában tanulnak. Javuló tanulási eredményekről, kevesebb hiányzásról és a csoporthoz tartozás erősödéséről számolnak be. Erősödnek a szociális skillek, a demokráciával kapcsolatos skillek, az önbecsülés és az önérvényesítés képessége. Erősödik a saját kompetenciák tudatosításának képessége, és javul a felnőttekkel való kapcsolatuk is (Mitra, 2004; Griebler– Nowak, 2012; Hope, 2022).

A Budapest School-lal kapcsolatban a saját tapasztalataimról tudok beszámolni. Itt „csak” a tanárok és a staff körében használunk szociokráciát. Egy kezdeti vágyból indult a fejlesztés (a tanároknak legyen lehetősége formálni az iskolát), és noha nem ismertük kezdetben a szociokrácia fogalmát, az elképzelésünk utólag teljes mértékben rímelt a szociokrácia alapelveire: az érintettek bevonására, átláthatóságra, kísérletezésre, hozzájárulások döntéshozásra, közös felelősségvállalásra és a működő folyamatok újraértékelésére.

A struktúra kialakításánál törekedtünk arra, hogy mindenki számára elérhető legyen az információ, bárki tudjon a kezdeményező székében ülni, és az összekapcsolás, átbeszélés felé tereljük a résztvevőket. Nem arra törekszünk, hogy a lehető legjobb megoldást találjuk meg, hanem olyan javaslatokat keresünk, ami a szervezetben érzékelt elakadásokra, vágyakra elégséges és biztonságos választ adnak. A folyamat során (visszajelzésekkel) szűrjük azokat, amik nem elég fontos változtatások vagy téves hipotézisekre épülnek. És segítjük a javaslatkidolgozókat abban, hogy megtalálják a szervezetben belül azokat a társakat, akikkel együtt tudják kidolgozni a projektet.

Amit az évek alatt felfedeztünk, hogy nem elég az új dolgok létrehozása, nem elég egy jó ötlet. A megvalósítás gyakran hosszabb időt vesz igénybe, mint vártuk. Van is erre kifejezés: change fatigue-nek hívják azt, amikor a sok változást már fárasztó követni. Egy másik tanulság, hogy az újdonságok bevezetése mellett ugyanolyan figyelmet kell szentelnünk az eddigi értékelésére és akár kidobására is. Fel kell ismernünk, ha egy folyamat már nem segíti a működésünket. Legyen ez akár egy olyan eszköz is, amit a szociokrácia eszköztárából emeltünk be.

Az évek során a szervezet folyamatosan fejlődött, adaptálódott egyrészt a körülmények hatására, másrészt a szervezet tagjai által megélt nehézségek és vágyak nyomán. Új iskolákat nyitottunk, gyógypedagógiai és iskolapszichológiai rendszert építettünk, curriculumot fejlesztettünk, és még sorolhatnám az izgalmasabbnál izgalmasabb témákat, amiket sikerült néha nagyon egyszerű, néha nagyon innovatív módon megoldani. Sokkal többet gondolkodunk együtt, vitatunk meg nekünk fontos témákat. Az út során nemcsak az elénk gördülő akadályokat oldjuk meg, hanem egyénileg is fejlődünk. Meghallgatjuk egymást, elfogadunk érveket, szembesülünk saját (eddig akár ki nem mondott) elvárásainkkal. Lehetőséget kapunk az önérvényesítésre, és tanuljuk, hogy ezt hogyan lehet jó keretekbe ágyazni. Újabb és újabb munkatársról derül ki, hogy milyen – eddig fel nem fedett – képességekkel rendelkezik, és sikerül megszólítani őket, hogy járuljanak hozzá az iskola sikeréhez. Összességében a tanárok felhatalmazása jó úton halad.

A szociokratikus kormányzás bevezetésével a szervezet hatalmat ad az emberek kezébe, legyen az tanár, diák, szülő vagy az egész iskolai közösség együttvéve. Amikor szociokrácia szabályai szerint vezetünk iskolát, egy inkluzív, igazságos teret építünk. Mindenkit bátorítok a kísérletezésre, mert a szociokratikus elemek becsempészése transzformatív erejű lehet.

Felhasznált irodalom

Wilder, Hope (2022): *Does Sociocracy support student voice? Student Perceptions of a Student Council Using Sociocracy in a Public School*. *Holistic Education Review*, 2(2). <https://her.journals.publicknowledgeproject.org/index.php/her/article/view/2307> (Letöltés ideje: 2024. október 2.)

Griebler, Ursula – Nowak, Peter (2012): *Student councils: a tool for health promoting schools? Characteristics and effects* *Health Education* (2012) 112(2): 105–132. <https://www.emerald.com/he/article-abstract/112/2/105/77826/Student-councils-a-tool-for-health-promoting?redirectedFrom=fulltext> (Letöltés ideje: 2024. október 2.)

Mitra, Dana L. (2004): *The Significance of Students: Can Increasing “Student Voice” in Schools Lead to Gains in Youth Development?* *Teachers College Record*, 106(4), 651-688. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1111/j.1467-9620.2004.00354.x> (Letöltés ideje: 2024. október 2.)

Osorio, Marianne - Shread, Charlie (2021): *Sociocracy in Schools: A research by Wondering School*. *Holistic Education Review*, 1(2) https://her.journals.publicknowledgeproject.org/index.php/her/article/download/1455/1308/3239&ved=2ahUKEwi6jfmN_o-

QAxWg1AIHHUo5DvMQFnoECCAQAQ&usg=AOvVaw3F_9e6Ixm5uiO2a5Yf8OSU
(Letöltés ideje: 2024. október 2.)

web 1 = <https://www.sociocracyforall.org/sociocracy-in-schools/>

Szabari Erika

Figyelemfejlesztés – természetesen

Életünket jelentősen átformálta az IKT világa a maga digitális és online lehetőségeivel. Kutatások rendre alátámasztják mindennek pozitív hatásmechanizmusait, egyúttal nehézségek, hátrányok is kirajzolódnak. Bár az eszközök alapvetően elérhetőek sokak számára, mégis napjainkban is vannak olyan térségek, családok, akiknek gyermekeihez nem vagy kevésbé jut el az alkalmazás lehetősége. Az ő készségfejlesztésük vonatkozásában mindez jelenthet akár hátrányt is, ám érdemes átgondolni, hogy a maga természetes rendjében, a digitális eszközök nélkül is hogyan valósulhat meg a segítő-fejlesztő tevékenység. Hiszen az esélyteremtés e vonatkozásban azáltal is kifejeződik, ahogyan mindenkivel a számára legmegfelelőbb módon lehet megosztani az eredendően is meglévő fejlesztő tudást, eszköztárat. Jelen írásban a figyelem területére fókuszálunk, hiszen e készségünk igen lényeges, alapvető az eredményes tanulmányi előmenetelhez.

Digitális eszközök a gyermekek felnövekedésének útján

A nemrég viúshelyzet hirtelen jelentős mértékben sodorta be a digitális oktatást, amely számos sajátosságra rámutatott: igen nagy különbözőségek mutatkoznak a különféle társadalmi osztályokba tartozók digitális képzettségében, ami régiók szintjén is kifejeződik. Sokan a kistérségi vagy tanyasi iskolákból nem tudtak eszköz, tudás, megfelelő előfizetés hiányában élni a lehetőséggel, hanem vagy postai úton, levélben kapták meg a heti tananyagot, vagy az iskola portáján vehették át papíralapon. Barnucz Nóra kutatási eredményei megerősítették, hogy az ún. leszakadó országrészek a mindennapi ügyintézés és a munkaerőpiac aktualitásait tekintve is lemaradnak megfelelő kompetenciák hiányában (Barnucz, 2019). Az élethelyzet akadályozza az infokommunikációs eszközökhöz való hozzájutás szempontjából korosztályuktól is lemaradnak (Szabolcs, 2012).

A digitális világgal való kapcsolódás fokozódásával egyre több kutatás irányult a személyközi, társas kapcsolatokkal, kiemelten is az agresszióval való összefüggésekre. Megerősíthető, hogy a számítógépes játékokkal töltött idő negatív módon jár együtt a kapcsolatok minőségével, és pozitívan a személyközi szorongás mértékével. A számítógépen játszókat való életbeli teljesítményéről születő vizsgálatokon is problematikus hatásokra hívták fel a figyelmet: a gyenge teljesítmény és a kötelességmulasztás alátámasztható. Ugyanakkor a sokféle hatás között igazolt többek között az is, hogy a gyakorlott videójátékosok gyakran felülmúlják a nem játszókat vizuális és figyelmi készségeik, valamint reakcióidő tekintetében. Kutatási eredmények rámutatnak továbbá arra, hogy a nem megfelelő tartalom és játékidő problémát okozhat a gyermeki fejlődésben, mind a társas kommunikációban, az egymásra figyelésben, a figyelem fejlődésében, szociális készségek elsajátításában, az idegrendszeri érés tipikus fejlődésében (Smohai–Tóth–Mirmics, 2013).

A figyelem mint a tanulás-tanítás alapfeltétele

A tanulás alapja a figyelem, a tartós koncentráció képessége. A figyelem lényege az, hogy az észlelt információkat, ingereket a személy fókuszba tudja-e állítani (N. Kollár–Szabó, 2017;

Bernáth–Révész, 1998). „Koncentráció alatt az embernek azt a képességét értjük, hogy figyelmét, egy bizonyos, leszűkített területre összpontosítja, mint a fényszóró a fényt. A koncentráció azt jelenti, hogy energiát irányítunk egy dologra, majd azt intenzíven feldolgozzuk” (Koczkás–Varga, é.n.). A fókuszált, koncentrált figyelem tehát annak az alapja, hogy mennyire tudunk sikeresen tanulni vagy elmélyülten munkát végezni.

A figyelem fejlődésében 6-7 éves korban következik be ugrásszerű változás a figyelem irányítására és fenntartására való képességben: egyre nagyobb a figyelem terjedelme, a lényeges és a lényegtelen ingerek megkülönböztetése, jobban képesek a meghatározott feladatokhoz szükséges figyelmi stratégiák használatára (N. Kollár–Szabó, 2017). A figyelem „szorosan kapcsolódik a különböző megismerési folyamatokhoz. A figyelmi rendszerek épsége kritikus jelentőségű a magasabb kognitív működések fejlődéséhez” (N. Kollár–Szabó, 2017, 384).

A digitális eszközhasználat figyelemhez kapcsolódó hatásának vizsgálatai között megemlíthetjük egy olyan kutatás eredményeit, amely fél éven át videójátékkal legalább napi egy órát aktívan játszó, valamint azt nem használó gyermekek vizuális figyelmére irányult. A videójáték hatása a következőkben mutatkozott meg: nagyobb mértékben tudták fókuszálni a figyelmüket és kívül tudták hagyni a zavaró tényezőket, pontosabban tudták megbecsülni az elemek számát, hatékonyabban tudták a figyelmet térben elosztani és az információkat időben feldolgozni. A videójátékosok figyelmi rendszerének kapacitása nőtt. A kísérlet folytatásában a videójátékot nem használókat tíz napig hasonló videójátékkal játszták: a tíz nap elteltével a vizuális figyelmük javult. A videójátékokat a figyelem fejlesztésére alkalmasnak találták, de az agresszivitásra gyakorolt hatásuk miatt gyerekeknek kevésbé ajánlhatóak a harci vagy agresszivitást kifejező játékok (N. Kollár–Szabó, 2017, 385).

Pedagógusmunkám során egyre inkább azt tapasztalom, hogy a gyermekek már nemcsak az előadászerű óravezetésre nem képesek tartósan figyelni, hanem egyre nehezebben képesek egymásra figyelni, már a társaik válaszát sem tudják türelmesen és érdeklődéssel meghallgatni. Így a figyelemfejlesztés szorosan összekapcsolódik társas és érzelmi készségek fejlesztésével is. A személyiségfejlesztés mint a társas vonatkozások figyelemhez kapcsolódó alapja jelen kell legyen a figyelemkoncentráció fejlesztése során, és egyre inkább nem csak a BTMN-es és SNI-s gyermekek figyelmi fejlesztésekor, hanem a hétköznapi életben is. A figyelem szelektivitásának fejlesztésében is megerősítő szerepe lehet egy erős érzelmi kapcsolódással rendelkező társnak. Egy osztályközösség zajos forgatagában, vagy ingerekkel körbevevő közterületen, társaságban megtanít kiszűrni a felesleges ingereket, ha ilyen környezetben próbálja olvasni a társa jelzéseit, vagy fókuszálni a mondanivalójára kitolva a saját figyelmének tartósságát és terjedelmét.

Figyelemfejlesztő játékok

Iskolánkban a fejlesztésre járó gyermekek körében tapasztalható, hogy a legtöbbjük figyelmét jelentősen szórta, így az állandó ingerkeresésüket törekszünk fókuszálni a fejlesztő foglalkozások nagy részében a következő játékokkal. Miközben a gyermekek élményeiket is megosztják, kirajzolódik, hogy a fő gondjuk a túlzott digitális eszközhasználat, és kevés manipulatív vagy verbális, mozgásos játék kíséri életüket. Jelen gyűjtemény játékaik főként 1–2. osztályos gyermekek számára szólnak. Először a kognitív képességekhez tartozó játékokból válogattam, az anyanyelvi és a matematikai-logikai területhez tartozó játékokból, amelyekkel célom, hogy megsegítsem a tanórán való figyelemkoncentrációt, ezáltal a tanulási teljesítményt, eredményességet. Ezt követően a lelki tartalmakra fókuszáltam, hiszen az elmélyült figyelem hiánya megmutatkozik az elcsendesedő, befelé néző magatartáson, valamint a személyközi

kapcsolatokban ugyancsak. Az egymásra figyelés, annak tartóssága, a minőségi, elmélyült odafigyelés, illetve a másik személy metakommunikációs jeleinek olvasása egyaránt segíthetnek formálni, finomítani a társak felé forduló figyelmet. Ha egy gyermek e területeken fejlődhet, azzal szintén segítséget nyújthatunk a figyelem szelektív funkciója, egyúttal az akaratlagossága és a megosztása tekintetében is.

E játékok tehát különösebb technikai eszközöket nem igényelnek, így minden gyermekkel könnyen megosztható, egyenlő esélyekkel hasznosítható. (A gyűjtemény háttérében nagy segítséget nyújtottak többek között a következő források: Torda, 2000; Koczkás–Varga, é.n.; Baginé Dános és mtsai, 2020.)



Forrás: Vitéz Ádám archívuma

Anyanyelvi területhez kapcsolódó figyelemkoncentrációt segítő játékok

Saját tapasztalatom alapján egyre több olyan gyermek van, akikkel otthon nagyon keveset beszélgetnek, kevés élő szót hall. Tévéből, mesékből, tabletről, youtuberektől talán több egybefüggő élő beszédet hallanak, mint otthon. Így megjelentek azok a gyermekek az iskolában is, akik vagy egyszavas válaszokat adnak, tómondatokban beszélnek, nem tudnak képről mesélni vagy egy szóval mondatot alkotni. Számukra minden alapvető szójáték is értékes, egyúttal az anyanyelvi játékok bevezetésénél vagy játszásuknál is előfordulhatnak szótalálási nehézségek.

- Mondok 3 szót a terembe lépéskor, kérem, hogy jegyezzék meg. Később, játék közben visszakérdezem: Mi is volt az a 3 szó, amit mondtam? Ez nagyon nehezen szokott menni. Hetekig nem tudják visszamondani, majd hetek, hónapok elteltével már várják, hogy mikor mondhatják már a szavakat. Ez a játék elsősorban a figyelem tartósságának fejlesztésére szolgál, de mellette a figyelem szelektivitásának a fejlesztését is szolgálja.

- Szókígyó vagy „Mi van a kosárban?” játék (más megjelöléssel is előfordul: Mit hozott a kis mozdony?): Az első gyermek mond egy szót, a másodiknak meg kell ismételnie és hozzá tenni egy újabbat, és így tovább. Szoktuk játszani úgy is, hogy különféle témakörökben lehet csak szavakat mondani. Pl. ősszel, tanév elején őszi gyümölcsöket, ősszel kapcsolatos szavakat. Csak állatokat, színeket, járműveket stb. Előfordul, hogy mindez is nagyon nehezen megy, sokszor 2-3 elemet is alig tudnak visszamondani, ám alig 2-3 hónap elteltével 6-8 elemig jutunk el hiba nélkül. A figyelem szelektivitását, tartósságát, terjedelmét fejleszti ez a játék.

- Szófigyelő: felolvasok egy mesét vagy rövid szöveget, és abban kell egy előre megadott szóra figyelni. Ha elhangzik a felolvasás során, akkor előre megbeszélt jellel, taps, koppintás, kézfeltartás, jelezni kell. Másik változata, ha olyan szót jelölök meg, ami tudom, hogy sokszor hangzik el. Akkor papíron kell jelölni pöttyök rajzolásával, strigulázással, hogy hányszor hallották. Szintén a figyelem szelektivitását fejleszti, a tartóssága mellett.

- Ki vagyok én?: Ezt szoktuk játszani a társasjáték változatával is, ahol kb. 20 szereplő rajza látható, ebből egy az, amit a szemben ülő játékosárs kiválaszt magának, a másik játékos pedig kérdeget. A kérdések alapján szűkíti, hogy férfi vagy nő az, akire gondolt. Barna hajú? Szemüveges? stb. De szoktuk úgy is játszani, hogy egy fejpánton, aminek van egy tartó része, szereplők nevét teszem ki, pl. II. Erzsébet, István király stb. Annak, akin a fejpánt van, kérdések segítségével ki kell találnia, ki is ő. Ezt a változatot inkább nagyobbakkal szoktuk játszani, hiszen a tudásuk is szükséges a gördülékenységéhez. A játék fejleszti a figyelem megosztottságát, terjedelmét, tartósságát.

Matematikai-logikai tartalmú figyelemkoncentrációt megsegítő játékok

Az anyanyelvi készségeken túl a reál tantárgyakhoz kapcsolódó, matematikai-logikai területen is sokszor igényelnek megsegítést a gyermekek. Akár a téri irányok észlelésekor, akár az alapvető műveletek bevééséhez, begyakorlásához kapcsolva, vagy a számkör bővítésekor az analógiás gondolkodás kialakításához. Összegyűjtöttem olyan játékokat is, amik a figyelem fejlesztése mellett ezeken a területeken is tudnak támogatást nyújtani.

- Ritmusvisszhang: A csoportban lévő gyermekek mindegyikének figyelnie kell, és csak az eltapsolt 2 ütemű 2/4-es ritmus meghallgatása után szólítom azt, akinek vissza kell tapsolnia. A figyelem szelektivitását, megosztottságát, tartósságát fejleszti.

- Ubongo: E játéknak több nehézségű változata van, ám mindegyiknek egyforma a menete. Van egy kártyalap, rajta egy kisebb négyzetekre/háromszögekre/hatszögekre osztott nagyobb, egyetlen ábra, amit kisebb, különféle alakú, kartonból készült alakzatokkal, darabkákkal kell lefedni. Van olyan, aminél meg van határozva, hogy melyik alakzattal, van, aminél szabadon használhatóak az alakzatok. A figyelmet és a kitartást is fejleszti ez a játék, ami kezdetben nem könnyű, általában külön megsegítést igényel ahhoz, hogy a gyermekek ne adják fel, később azonban a kitartás a sikerélmény gyarapodásával szintén nő. Ez a játék a figyelem tartósságát, szelektivitását, fejleszti.

- Mi változott az asztalon? Mi változott a szobában? Mi változott a társadon? A figyelem szelektivitását, tartósságát, megosztottságát fejleszti, miközben az egymásra irányuló figyelmet segíti.

- „Simon mondja” játék: A játékvezető gyors utasításokat ad, amelyeket végre kell hajtani: Simon mondja... pl. emeld fel a jobb kezed/vakard meg az orrod, ugrálj jobb lábon kettőt stb.

Ha azonban az utasítás úgy hangzik el, hogy nincs előtte a „Simon mondja”, csak pl. „Guggolj le!”, akkor aki megteszi, annak ellenére, hogy nem Simon mondta, kiesik a játékból. Ez a játék a figyelem szelektivitását, tartósságát fejleszti amellet, hogy a téri irányok megszilárdítását is segíti.

Szociális érzékenységre, érzelmi intelligencia, inter- és intraperszonális kapcsolatok fejlesztésére szolgáló figyelemkoncentráló játékok

„A gyermek és a szülő egymásra hangolódása a megszületés pillanatától kezdődik, és jó esetben már a magzati korban elindult kapcsolat folytatása. Nemcsak a testi igények kielégítését, a gondozást jelenti, hanem az érzelmi kapcsolat, a kötődés épülését, valamint a jó szokások kialakítását is.” (Danis–Farkas, 2011, 82) Ha ez az érzelmi kötődés, egymásra hangolódó, érzékeny figyelem nem alapozódhatott meg, vagy nem elég erős, különösen fontos, hogy segítőként kísérvük a hiányzó készségek fejlesztését, akár iskolai körülmények között is az érzelmi készségeket, a belső, önmagunkra való figyelést, a társak felé fordulást. E készségek is a figyelemről szólnak, hiszen a fontosságot jelen esetben a belső élmények, illetve a társ jelenti. Bizonyos, hogy a technikai eszközök elterjedésével éppen e készség kerül háttérbe, így mindenképpen segítséget jelent megerősítésük a személyiségfejlődés tágabb útjain is.

- Beszélgetésindító kártyák: Napjainkban már többféle csomag is létezik, különböző életkorok, illetve tematikák mentén, kidolgozottabb vagy szabadabb asszociációt engedő hívóképekkel, esetleg gondolatokkal. Tapasztalatom szerint nagyon szeretik a gyerekek, többször maguktól is kériek – különösen azok, akiknek érzelmi támaszai, kapcsolatrendszere nem kellően biztonságos. A kártyáknak megszólító ereje szerint fogalmazódó gondolatoknak, reakcióknak, akár alkotásoknak fontos teret engednünk, egyúttal az egymásra figyelés fejeződhet ki már abban is, ahogyan mindenki megoszthatja a benne formálódó üzeneteket. A figyelem tartósságát, szelektivitását, megosztottságát fejleszti.



Lélekpillangó: E játéknál kifejezetten fontos a másakra való ráhangolódás – csak akkor lehet pontot szerezni, lépni, ha sikerül kitalálni, melyik kártyát választja magának a másik fél a felkínált képes kártyákból. A figyelem fókuszálását segíti az izgalom ereje: mennyire ismerjük egymást? Vajon miért azt a kártyát gondolták a másoknak? A figyelem tartósságát, szelektivitását, megosztottságát fejleszti.

Gondfaló manó: A gyermekek befelé tekintő figyelmét segítve e figura abban nyújt segítséget, hogy a személyesen hordozott élethelyzet, gond megosztható lehessen: ami nyomasztja a gyermekeket, azt lerajzolják, leírják, és a kis manó pocakjába zárják. Ez a kis játék segít megragadhatóvá tenni, megfogalmazni, kimondani, lerajzolni, ami nyomja a lelkünket, és a figurára bízni, így csökkentve a belső feszültség élményét. Hittanórához kapcsolódóan, illetve egyházi intézményben zajló fejlesztés során a szellemiség többlete is bevonható: amikor mindenki, vagy akinek szüksége volt rá, megírta a cetlijét, elkészítette a kis rajzát, elrejtette a Gondfaló manó pocakjában, akkor egy rövid imádságban elcsendesedve a Jóistenre bízunk a lelkünk gondjait.

A figyelem fejlesztési lehetőségei természetesen igen sokrétűek, e példák csak jellegzetes lehetőségek jelzői. Segítő munkánk során akkor járunk el legjobban, ha az adott gyermeket megismerve, egyúttal a komplexitás értékével biztosítunk lehetőséget kognitív képességek, valamint az érzelmi készségek, a társas kapcsolatok, az egymásra irányuló figyelem fejlesztésére. Jelen írásban bemutatott eszközök elsődleges meghatározója volt a technikai kellékek hiánya, amellyel minden gyermekkel könnyen megosztható példákat jelentenek. Bízunk abban, hogy ha ők is megismerhetik ezeket a játékokat, és akár szabad játékhelyzetben is felidézhetik, így a fejlesztő foglalkozástól függetlenül is elérhetik, akár társaikkal szabadon kipróbálhatják – mindezzel is sokszorozva hatását.

A tanulmány bírálati folyamaton ment keresztül.

Felhasznált irodalom

Baginé Dános Gabriella – Bede Krisztina – Bóka Barbara – Mártonné Guth Tímea – Nagyfejeő Mihályné Gyöngy Judit – Tóth Orsolya – Szabó Ildikó (2020): *Figyelemfejlesztés feladatbank*. Szolnok, Szolnoki Tankerületi Központ, url: https://efopszolnokitkk.hu/wp-content/uploads/2021/02/E06_figyelemfejlesztés.pdf (Letöltés ideje: 2025. július 2.)

Barnucz Nóra (2019): Digitális egyenlőtlenségek a szociológiai elemzések tükrében. In: Karlovitz János Tibor (szerk.): *Tanulmányok a kompetenciákra építő, fenntartható kulturális és technológiai fejlődés köréből*. Komárno, International Research Institute sro. 205–212., url: <https://www.irisro.org/tarstud2019junius/45BarnuczNora.pdf> (Letöltés ideje: 2025. július 2.)

Bernáth László – Révész György (1998): *A pszichológia alapjai*. Budapest, Tertia Kiadó, ISBN: 963-8586-621.

Danis Ildikó – Farkas Mária – Herczog Mária – Szilvási Léna (2011): *A koragyermekkorai fejlődés természete-fejlődési lépések és kihívások. Biztos kezdet kötetek II*. Bp.: Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, url: <https://mek.oszk.hu/14800/14806/14806.pdf> (Letöltés ideje: 2025. július 2.)

Koczkás Anikó – Varga Edit (é.n.): *Játégyűjtemény a figyelem fejlesztéséhez*. Csongrád-Csanád Megyei Pedagógiai Szakszolgálat, url: <https://www.csmpsz.hu/wp-content/uploads/2022/05/J%C3%A1t%C3%A9kgy%C5%B1jtem%C3%A9ny-a-figyelem-fejleszt%C3%A9s%C3%A9hez-KAVE-v2.pdf> (Letöltés ideje: 2025. július 2.)

N. Kollár Katalin – Szabó Éva (2017, szerk.): *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve I. kötet*. Budapest, Osiris Kiadó, ISBN: 978-963-2762-791.

Smohai Máté – Tóth Dániel – Mirnics Zsuzsanna (2013): *A számítógépes játékpreferencia vizsgálata. A felhasználók személyiségjellemzőire, a megküzdés módjára és a flow élményeire utaló jegyek összehasonlító vizsgálata*. In: Magyar Pszichológiai Szemle, 68. évf., 2. sz., 245–258., url: <https://akjournals.com/view/journals/0016/68/2/article-p245.xml> (Letöltés ideje: 2025. július 2.)

Szabolcs Éva (2012): *Életkorok, nemzedékek: A gyermekkor időbelisége*. In: Tóth-Mózer Szilvia – Lévai Dóra – Szekszárdi Júlia (szerk.): *Digitális Nemzedék Konferencia Tanulmánykötet*. Budapest, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, 5–8., ISBN: 978-963-284-234-9., url: https://www.eltereader.hu/media/2014/05/Digitalis_nemzedek_2012_konferenciakotet_READER.pdf (Letöltés ideje: 2025. július 2.)

Torda Ágnes (2000): *Figyelemfejlesztő program*. Budapest, Oktatókutató és -Fejlesztő Intézet, url: <https://ofi.oh.gov.hu/figyelemfejleszto-program> (Letöltés ideje: 2025. július 2.)

Misad Katalin

Iskolai tannyelvválasztás a nyelvi esélyteremtés függvényében¹

Bevezetés

A kisebbségben élő magyar közösségek, köztük a szlovákiai magyar beszélőközösség anyanyelvének hosszú távú megőrzését jelentős mértékben befolyásolja az a szülőkre háruló, mélyreható következményekkel járó döntés, hogy milyen tannyelvű oktatási intézményt választanak iskolaköteles gyermekük számára. Azok, akiket a szülők magyar tannyelvű iskolába íratnak, elsőként anyanyelvükön tanulnak meg írni és olvasni, képzésükben a szlovák nyelv kizárólag órarendi tantárgyként szerepel. A többségi tannyelvű iskolát látogató gyermekek szlovákul kezdik az írást-olvasást, ezen a nyelven történik a pedagógus(ok) személyéhez kötődő mindenfajta kommunikációjuk, miközben anyanyelvüket intézményes formában nem tanulják.



Forrás: Nagy Fanni fotója

A Kárpát-medencében élő magyar közösségeknél azonban közös problémaként jelentkeznek az államnyelv magyar tannyelvű iskolában történő oktatásának mérsékelt eredményessége, melynek gyakori következménye annak hiányos ismerete. Mivel ez a tény befolyással lehet a magyar anyanyelvű fiatalok továbbtanulására, illetve társadalmi mobilitására, a témában végzett kutatások alapján bizonyíthatóan az egyik fő okát képezi a magyar szülők szlovák oktatási intézményt előtérbe helyező tannyelvválasztási stratégiájának. Az ebből adódó

felcserélő kétnyelvűségi helyzetnek több negatív következménye is van, ezek közül az egyik leglényegesebb az, hogy sem az anyanyelvben, sem a második nyelvben nem alakul ki megfelelően a kognitív nyelvi kompetencia (vö. Lanstyák, 1994, 2005; Lampl, 1999; Sorbán, 2000; Göncz, 2004; Kontra, 2004; Kolláth–Varga–Göncz, 2009; Séra, 2010; Morvai–Szarka, 2012; Misad, 2014, 2020; Cserniczkó, 2015; Tódor, 2015; Karmacsi, 2016; Vančo, 2017; Simon 2018).

A fentiekből kiindulva tanulmányomban délnyugat-szlovákiai magyardomináns településeken élő 7 magyar homogén család és 3 magyar–szlovák heterogén család tannyelv választási stratégiáiba nyújtok betekintést, miközben azt vizsgálom, milyen motiváció(k) alapján döntenek el a szülők, hogy magyar vagy szlovák tannyelvű iskolába íratják-e gyermeküket.

Tannyelv választási motivációk a nyelvi esélyteremtés függvényében

Vizsgálódásaim alapján az oktatási intézmény tannyelvének megválasztását több motivációs tényező befolyásolja. Közülük az egyik legmeghatározóbb szorosan összefügg a többségi állam részben nyilvános, részben rejtett nyelv- és oktatáspolitikai céljaival, melyek azt sugallják, hogy az államnyelv ismerete könnyebb érvényesülést biztosít a kisebbségi beszélőközösségek számára (vö. Lanstyák–Simon–Szabó Mihály, 1999, 97–98; Misad 2020, 44). A vizsgált családok szülő tagjaival készített interjúkból kiderül, hogy ez a stratégia megalapozott érvek nélkül is hatékony és gyorsan hagyományozódó. A hét magyar homogén család közül négyben döntöttek úgy a szülők, hogy gyermeküket annak ellenére többségi tannyelvű iskolába íratják, hogy az „még semmit se beszél szlovákul”. A szülők azt remélik, hogy gyermekük így „rendes” szlovák nyelvtudással felvértézve jobban érvényesül majd a továbbtanulás, illetve a munkavállalás terén. A vizsgálatban részt vevő heterogén családok magyar–szlovák vegyes házasságból született gyermekei kivétel nélkül azért járnak szlovák iskolába, mert szüleik – a magyar és a szlovák anyanyelvű szülőtagok egyaránt – úgy gondolják, hogy jobban érvényesülnek majd az életben, ha biztosítják az esélyt a szlovák nyelv „legmagasabb szintű” elsajátításához (vö. Misad, 2020, 44–45). Hasonló szülői vélekedésekkel találkozunk az iskolai tannyelv választás okait vizsgáló más hazai és határon túli kutatásokban is. Morvai Tünde és Szarka László egy dél-szlovákiai magyarok körében végzett vizsgálat eredményeképpen arról értekeznek, hogy adatközlőik arra a kérdésre, hogy miért íratják szlovák iskolába a gyermeküket, leggyakrabban az érvényesüléshez szükséges szlovák nyelvi kompetencia megszerzését tüntették fel indokként (Morvai–Szarka, 2012, 561). Ravasz Ábel egy dél-szlovákiai magyardomináns településen végzett vizsgálódása alapján megállapítja, hogy a gyermeküket szlovák tannyelvű iskolába járató magyar szülők a „sikeresség előfeltételének” tartják a szlovák nyelv megfelelő ismeretét (Ravasz, 2013, 55). Az előbbiekhöz igazodó következtetéseket fogalmaz meg Karmacsi Zoltán egy Kárpátalján végzett kutatás eredményeként: a vizsgálatban részt vevő magyar–ukrán és magyar–orosz heterogén házasságban élő szülők jelentős része „gyermeke boldogulását” tartja szem előtt, amikor – sok esetben a többségi nyelv alapszintű ismerete nélkül – ukrán tannyelvű iskolát választ számára (Karmacsi, 2016, 216–219).



Forrás: Nagy Fanni fotója

Az interjúalanyaimmal folytatott beszélgetések során beigazolódott az a feltételezésem, hogy az iskola tannyelvének megválasztásakor a szülők családjából eredő mintának is meghatározó szerepe van. Bizonyosságot szereztem arról, hogy a családok nyelvhasználata, a tágabb családon belül kialakult nyelvi modellek, a szülőknek saját szüleik tannyelvválasztással kapcsolatos döntései, a nagyszülők és más rokonok kimondott vagy látszólag rejtett véleménye nemcsak az iskola tannyelvének a megválasztását befolyásolja, hanem e választás megindokolására is hatással van. A vizsgált homogén magyar családok öt szülő tagja többségi tannyelvű iskolába járt, mint ahogy a heterogén családok magyarul bizonyos szinten beszélő, de vegyes házasságból származó tagjai is. A heterogén családok esetében mind a három, magát szlovák nemzetiségűnek és anyanyelvűnek valló szülő tag tartott attól, hogyan reagáltak volna a szüleik, a testvéreik, illetve egy esetben a tágabb rokonság is, ha magyar tannyelvű iskolába írták volna a gyermeküket (vö. Misad, 2020, 45). Egy szlovák kutató dél-szlovákiai magyarok körében végzett vizsgálódásának eredményei alátámasztják kutatásom azon tanulságát, hogy a szlovákiai magyar szülők közül főként azok íratják többségi tannyelvű iskolába a gyermeküket, akik maguk is szlovák oktatási intézményt látogattak. Tina Gažovičová kutatása szerint a gyermeküket szlovák iskolába járató magyar

adatközlők 30%-a gondolja úgy, hogy „rossz, ha magyar gyermek magyar iskolába jár, mert ott nem tanul meg szlovákul”; 38%-uk pedig azt vallja, hogy „rossz, ha magyar gyermek magyar iskolába jár, mert nehezebben fog tudni érvényesülni” (Gažovičová, 2017, 20). Göncz Lajos szerint az efféle vélemények és az ezek nyomán alkalmazott tannyelvválasztási stratégiák gyakran a többségi nyelv dominanciájához és az anyanyelv elsorvadásához vezetnek (Göncz, 2004, 139). Lanstyák István a nemzetiségi kisebbségek fennmaradásának alappilléreként az anyanyelvi iskolát jelöli meg. Véleménye szerint a kisebbségek nyelvi megmaradásában az anyanyelv oktatása, s még inkább az anyanyelven történő oktatás mint nyelvfejlesztő eszköz játszik szerepet (Lanstyák, 1994, 90).

Kutatásom alapján az iskolai tannyelvválasztást befolyásoló további tényező a szülőknek a magyar tannyelvű iskolákban folyó szlovákoktatással kapcsolatos negatív tapasztalata. A vizsgált homogén magyar családok magyar óvodát, illetve iskolát látogató szülő tagjai amiatt döntöttek gyermekük szlovák óvodába, illetve iskolába íratása mellett, mert ők a magyar tannyelvű iskolában „egyáltalán nem sajátították el” vagy „nem sajátították el kellőképpen” a szlovák nyelvet. Adatközlőim közül többen fogalmaztak úgy, hogy „szlovákul rendesen csak szlovák iskolában lehet megtanulni, magyarul nem”. Az egyik homogén magyar család szülőpárja úgy döntött, hogy gyermekét szlovák nevelési nyelvű óvodába adja, hogy „legyen esélye megtanulni szlovákul”, de aztán anyanyelvi iskolába íratja, „mert mégiscsak magyar szülők gyereke”. Ez utóbbi stratégia felbukkan Morvai és Szarka kutatásában is: szlovákiai magyar jellegű városokban a magyar szülők egy része többségi nevelési nyelvű óvodába járattja a gyermekét, hogy tanuljon meg szlovákul, utána azonban magyar tannyelvű iskolába íratja (Morvai–Szarka, 2012, 545).

A kutatás során készített interjúkból kiderül, hogy az anyanyelv és a magyar identitástudat megőrzését a megkérdezettek közül csak azok a szülők vélik fontosnak, akik anyanyelvi iskolába adják a gyermeküket. Azok a homogén magyar családban élő adatközlők, akik a többségi nyelvű oktatási intézmény mellett döntöttek, nem tartják lényegesnek, hogy gyermekük meg tudjon nevezni magyar történelmi eseményeket és személyeket, mint ahogy azt sem, hogy magyar nyelvű könyveket olvasson. Az egyik heterogén család magyar–szlovák vegyes házasságból származó, de magát szlovák anyanyelvűnek és nemzetiségűnek valló szülő tagja örül, hogy a szülei szlovák iskolába íratják. Úgy véli, hogy semmilyen hátránya nem származik abból, hogy a magyar történelemtől csak annyit tud, „amit a szlovák iskolában tanítottak róla”; továbbá abból sem, hogy nem ismer és nem olvas magyar írókat és költőket. A szakemberek véleménye szerint azonban a tannyelv megválasztása identitásformáló és esélyegyenlőséget növelő hatása miatt is fontos. Az egyén identitása a megélt tapasztalatok révén alakul ki, így magától értetődő, hogy a választott tannyelv döntő módon befolyásolja a gyermek identitásának az alakulását (Kolláth–Varga–Göncz, 2009, 118–120).

Összegzés

A kisebbségben élő magyar közösségek nyelvének hosszú távú megőrzését az anyanyelvű oktatás biztosítja, mely legfontosabb nyelvi céljaként az anyanyelv már ismert nyelvi regisztereinek a megerősítését és fejlesztését; s újabbaknak, például az egyes szaktárgyak oktatása révén a különféle szaknyelveknek az elsajátíttatását, szóban és írásban történő használatát; valamint a második nyelv (szlovák) megtanítását, illetve legalább egy idegen nyelv (esetünkben elsődlegesen az angol) szükséges mértékű megismerését határozza meg (vö. Lanstyák, 1994, 90). A szlovákiai magyar tannyelvű közoktatásban az államnyelv oktatásának alapvető célja a szlovák nyelv készség szintű ismerete, mellyel a magyar nemzetiségi kisebbséghez tartozó tanulók a mindennapi élet színterein biztosan tudnak

kommunikálni. Ennek érdekében a szlovák nyelv tanítását a magyar anyanyelv ismeretére, a tanulók tényleges szlovák nyelvi tudására, a szlovák nyelv funkcionális leírására, valamint a magyar és a szlovák nyelv kontrasztív funkcionális bemutatására és használatára kell alapozni (vö. Tolcsvai Nagy, 2015, 124–125).

A kisebbségi helyzet nyelvi tényeit feltáró tudományos ismeretek szerint az utódállamokban élő magyar közösségek számára a legcélravezetőbb kétnyelvűségi modell az első nyelv, tehát az anyanyelv dominanciáját feltételező hozzáadó kétnyelvűség lenne, mely szerint a második nyelv, esetünkben a szlovák elsajátítása nem az első nyelv rovására megy, nem szorítja ki azt a használatból, hanem mintegy hozzáadódik, hozzáfejlődik. Ebben a szemléletben tükröződik a kisebbségi helyzetben folyó magyar nyelvű oktatás alapvető nyelvi célja, a funkcionális kétnyelvűség elérése, mely a hozzáadó kétnyelvűségi helyzetben nem gyakorol negatív hatást a gyermek kognitív készségeinek a fejlődésére.

A szülők tannyelv választással kapcsolatos döntése kihat a gyermek további életére, lelki fejlődésére, családi és közösségi kapcsolataira. Az, hogy a nemzetiségi kisebbséghez tartozó szülők többségi tannyelvű oktatási intézménybe íratják a szlovák nyelvet egyáltalán sem beszélő gyermeküket, radikális változást idéz elő annak nyelvi környezetében: az első nyelvként elsajátított anyanyelv fejlődése megakad, háttérbe szorul, s ezáltal leépül; helyébe pedig egy másik nyelv lép, amely értelemszerűen később kezd el fejlődni, és inkább csak a gyermek adottságaitól függ, mikor és milyen szintű szlováknyelv-tudást eredményez.

Felhasznált irodalom

Csernicskó István (2015): Az ukrán mint államnyelv oktatása Kárpátalján: helyzetkép, problémák, feladatok. In: Vančo Ildikó – Kozmács István (szerk.): *Nyelvtanulás – nyelvtanítás. Fókuszban az államnyelv oktatása kisebbségek számára*. Nitra – Nyitra, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre Filozofická fakulta– Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Bölcsészettudományi Kar, 11–22., ISBN: 978-80-558-0762-1.

Gažovičová, Tina (2017): Maďarský jazyk a základné školy na Slovensku – národnostné jazykové politiky nepripúšťajú tretiu cestu. In: Misad Katalin – Polgár Anikó (szerk.): *Varii sunt colores. Tanulmányok a többnyelvűség, az identitás és a kulturális sokszínűség kérdéseiről. Štúdie o otázkach mnohojazyčnosti, identity a kultúrnej mnohotvárnosti*. Bratislava, Univerzita Komenského v Bratislave, 7–25., ISBN: 978-80-223-4256-8.

Göncz Lajos (2004): Iskolaválasztás Vajdaságban. In: Gábrityné Molnár Irén – Mirnics Zsuzsa (szerk.): *Oktatási oknyomozó. Vajdasági kutatások, tanulmányok*. Szabadka, MTT Könyvtár. 125–140., ISBN: 86-85221-06-4.

Karmacsi Zoltán (2016): *Az etnikailag heterogén családok nyelvi szocializációja a tannyelv választás tekintetében*. In: *Gyermeknevelés*, 4. évf., 1. sz., 212–221., ISSN: 2063-9945.

Kolláth Anna – Varga István Štefan – Göncz Lajos (2009): Magyar1 vagy Magyar2? Tannyelv választás Muravidéken. Útmutató a kisebbségi helyzetű szülőknek és pedagógusoknak. In: Kolláth Anna (szerk.): *A muravidéki kétnyelvű oktatás fél évszázada*. Bielsko-Biala – Budapest – Kansas – Maribor – Praha, Zora 68, 115–120. ISBN: 978-961-6656-42-9.

Kontra Miklós (2004): *Tannyelv, (felső)oktatás, nyelvpolitika*. Fórum Társadalomtudományi Szemle. 6. évf., 4. sz., 25–42., ISSN: 1335-4361.

Lampl, Zuzana (2013): *Sociológia Maďarov na Slovensku 1. zväzok. Slovenský a Maďar. Šamorín*, Fórum inštitút pre výskum menšín, ISBN: 978-80-89249-68-8.

Lanstyák István (1994): *Az anyanyelv és a többségi nyelv oktatása a kisebbségi kétnyelvűség körülményei között*. In: Regio – Kisebbség, politika, társadalom, 5. évf., 4. sz., 90–116., ISSN: ISSN 0865-557X.

Lanstyák (2005): A kétnyelvű oktatás veszélyei Szlovákiában. In: Ring Éva (szerk.): *Felzárkózás vagy bezárkózás? A többségi nyelvű oktatás előnyei, veszélyei a kisebbségi közösség életében*. Budapest, EÖKIK, 43–73., ISBN: 963-463-6608. url: <https://www.scribd.com/doc/47187335/Felzarkozas-vagy-bezarkozas-A-tobbsegi-nyelvu-oktatas-elonyei-veszelyei-a-kisebbségi-kozossege-eleteben> (Letöltés ideje: 2025. szeptember 10.)

Lanstyák István – Simon Szabolcs – Szabó Mihály Gizella (1999): *Nyelvpolitika a kisebbségek oktatásában*. In: Fórum Társadalomtudományi Szemle, 1. évf., 1. sz., 89–98., ISSN: 1335-4361.

Misad Katalin (2014): A szlovák nyelv tanításának összefüggései a szlovákiai magyar tannyelvű iskolákban. In: Misad Katalin – Csehy Zoltán (szerk.): *Speculum varietatis. Jazykový a literárny manažment v multikulturálnom priestore a (pseudo)identita textov. Nyelvi és irodalmi menedzselés, multikulturális terek, (pseudo)identitás és szöveg*. Bratislava, Univerzita Komenského v Bratislave, 39–55., ISBN: 978-80-223-3602-4.

Misad Katalin (2020): „Ha szlovák iskolába adom, jobban fog érvényesülni”. Részletek tannyelv választásról készült interjúkból. In: Misad Katalin – Csehy Zoltán (szerk.): *Nova Posoniensia X*. Pozsony, Szenci Molnár Albert Egyesület, 29–50., ISBN: 978-80-973425-2-4.

Morvai Tünde – Szarka László (2012): *A magyar tannyelvű iskolák választása Dél-Szlovákiában. Gömöri, mátyusföldi és zoboralji gyakorlatok*. In: Kisebbségkutatás, 21. évf., 3. sz., 536–567., ISSN: 1215-2684.

Ravasz Ábel (2013): *Tartós döntések: iskolaválasztás Dunaszerdahelyen*. Kisebbségkutatás, 22. évf., 4. sz., 49–59., ISSN: 1215-2684.

Séra Magdolna (2010): Érvék és ellenérvék az iskolai tannyelv választásban (avagy az oktatáspolitikai változások hatása a kárpátaljai magyar közösségre, irányított beszélgetések alapján). In: Fábri István – Kötél Emőke (szerk.): *Határhelyzetek III. Önmeghatározási kísérletek: hagyományörzéstől a nyelvi identitásig*. Budapest, Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium, 161–185., ISBN: 978-963-88739-4-1.

Simon Szabolcs (2018): Az iskolaválasztást befolyásoló tényezők választott településeken (Bakán, Felbáron és Bösön). In: Tóth Péter – Maior Enikő – Horváth Kinga – Kautnik András – Duchon Jenő – Sass Bálint (szerk.): *Kutatás és innováció a Kárpát-medencei oktatási térben*. A III. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia tanulmánykötete. Budapest, Óbudai Egyetem, 176–197., ISBN: 978-963-449-115-6. url: <http://tmpk.uni-obuda.hu/letoltes/K->

MOK-20180622-Toth_Peter-Maior_Eniko-Horvath_Kinga-Kautnik_Andras-Duchon_Jeno-Sass_Balint (szerk)-Kutatas_es_innovacio_a_Karpat-medencei_oktatasi_terben.pdf (Letöltés ideje: 2025. szeptember 12.)

Sorbán Angella (2000): „*Tanuljon románul a gyermek, hogy jobban érvényesülhessen*”. *Az asszimiláció természetrajzához*. In: Magyar Kisebbség, 6. évf., 3. sz., 167–180., ISSN: 1224-2292.

Tódor Erika Mária (2015): A román nyelv oktatása magyar tannyelvű iskolákban: tapasztalatok, tanulságok és kérdések. In: Vančo Ildikó – Kozmács István (szerk.): *Nyelvtanulás – nyelvtanítás. Fókuszban az államnyelv oktatása kisebbségek számára*. Nitra – Nyitra, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre Filozofická fakulta – Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Bölcsészettudományi Kar, 23–31., ISBN: 978-80-558-0762-1.

Tolesvai Nagy Gábor (2015): Az államnyelv mint L2 oktatása kisebbségi tanulók számára – funkcionális megközelítés. In: Vančo Ildikó – Kozmács István (szerk.): *Nyelvtanulás – nyelvtanítás. Fókuszban az államnyelv oktatása kisebbségek számára*. Nitra – Nyitra, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre Filozofická fakulta – Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Bölcsészettudományi Kar, 117–128., ISBN: 978-80-558-0762-1.

Vančo Ildikó (2017): *A szlovák nyelv tanítása szlovákiai magyar tanítási nyelvű iskolákban Általános helyzetkép*. In: Magyar Nyelvőr, 141. évf., 3. sz., 272–291., ISSN: 0025-0236.

Jegyzetek

¹ A témával kapcsolatos vizsgálódások a Kutatás- és Fejlesztéstámogató Ügynökség APVV-17-0254 számú szerződése, valamint a Fórum Kisebbségkutató Intézet keretében működő Gramma Nyelvi Iroda munkaterve alapján folytak a pozsonyi Comenius Egyetem Bölcsészettudományi Karának Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékén (Comenius University, Faculty of Arts, Department of Hungarian Language and Literature, Bratislava).

Kralina Hoboth Katalin

Nyelvi szocializáció és esélyteremtés az oktatásban

A gyermekek eltérő szintű készségekkel kezdik meg a tanulmányaikat. Egy osztályközösségben vannak tanulók, akik sikeresebben teljesítik az iskolai követelményeket, mások teljesítménye elmarad az átlagtól. E sikertelenségnek számos oka lehet, melyek egyike a nyelvi hátrány. Írásom a szocializációból fakadó nyelvi hátrányos helyzettel, ennek a gyermek(ek) tanulmányi előmenetelében megmutatkozó (negatív) hatásával foglalkozik, s egy kérdőíves felmérés eredményei alapján összegzi, milyen módon igyekeznek fejleszteni a megkérdézett pedagógusok az egyes készségeket a sikeres felzárkóztatás érdekében.

A szocializáció az a folyamat, amely során az egyén elsajátítja azokat a szabályokat, viselkedésmintákat, amelyek szükségesek az adott társadalomba való beilleszkedéshez. A nyelvi szocializáció pedig az adott közösség nyelvhasználati szabályainak az elsajátítását jelenti (Kiss, 2002, 86). A nyelvi szocializáció elsődleges színtere a család, az a környezet, amelyben a gyermek nevelkedik. A gyermek az őt körülvevő személyek nyelvhasználati mintáit, nyelvváltozatát sajátítja el (Torgyik, 2005). A nyelveket és a nyelvhasználatot változatosság jellemzi, minden természetes élő nyelv több változatban él (Kiss, 2002, 58). A társadalom rétegzettsége a nyelvhasználati rétegződésben is megfigyelhető. A mai magyar nyelv fő változatai a köznyelvi (beszélt és írott köznyelv), a területi (nyelvjárások) és a társadalmi (csoportnyelvek és szaknyelvek) változatok (Kiss, 2002, 74). A kisgyermek tehát a közvetlen környezete által beszélt nyelvet, nyelvváltozatot sajátítja el, amely sok esetben eltér az óvodában, iskolában használatos standard nyelvváltozattól. Ez az eltérés különböző mértékű lehet, s akár – nyelvi hátrányként – negatívan is befolyásolhatja a gyermek tanulmányi előmenetelét, az iskolai sikerét.

A nyelvi hátrány gyűjtőfogalom, amely egyrészt a beszédpatológia tárgykörébe tartozó, szervi és fejlődési eredetű nyelvi rendellenességeket jelenti (például afázia, nyílt szájpad, diszlexia, diszgráfia, dadogás, illetve az egyéb kommunikációs zavarok), másrészt a társadalmi–kulturális, a szocializációs, az eltérő szocioökonómiai státuszából adódó nyelvi másságot, s az ebből eredő nyelvi nehézséget jelöli (Bartha, 2002, 84–85). A nyelvi hátrány egyik esete, amikor az oktatás nyelve nem azonos a gyermek anyanyelvével, s a gyermek gyengébb iskolai teljesítményének a hátterében az oktatás nyelvének a nem megfelelő szintű ismerete áll. Azonban a nyelvi hátrány hátterében hátrányos szociális helyzet is állhat. Sajnos nem minden gyermek részesül megfelelő szintű korai fejlesztésben. A gyermekek eltérő kompetenciákkal kezdik meg tanulmányaikat, „más-más tárgyi és nyelvi ismeret, viselkedési és interakciós minták, fogalmi készlet birtokában kerülnek az iskolába“ (Bartha, 2002, 85). Az iskolai követelmények sikeres teljesítésének alapja ugyanis a megfelelő szintű nyelvi kompetencia, valamint az iskolában alkalmazott nyelvváltozat ismerete (Verebélyi, 2019, 10), s ezek hiánya a gyermek tanulmányi eredményeiben is megmutatkozik.

Az anyanyelvi nevelés egyik kulcsfeladata olyan nyelvi kompetencia elsajátíttatása, amely révén bármilyen kommunikációs helyzetben biztosított a beszélő számára a megértés és a megértetés (G. Gödény–Koósné, 2008). Az anyanyelvi kompetencia főbb elemei:

- az anyanyelvi műveltséggel, az anyanyelvhasználattal kapcsolatos attitűd,

- az anyanyelvi kompetenciát meghatározó anyanyelvhasználati és tanulási készségek,
- az anyanyelvvel kapcsolatos ismeretek (Lőrincz, 2019, 15, hivatkozik: Antalné Szabó 2015, 10).

Az anyanyelvi nevelés legfőbb területei tehát a szövegértés, a szövegfeldolgozás (percepció), valamint a szövegalkotási készség (produkció) fejlesztése, egyaránt vonatkoztatva az írott és a beszélt nyelvi megnyilvánulásokra. G. Gődény és Koós a tanulmányukban kiemelik, hogy a pedagógusoknak olyan módszertani eszközöket kell alkalmazniuk, amelyek révén a diákcsoportok értelmező közösséggé válnak, párbeszédet tudnak folytatni a szövegről, s gyakorolni tudják a hatékony kommunikációt. Fontosnak tartják továbbá a kritikai gondolkodás fejlesztését, valamint az alapvető nyelvtani, helyesírási és fogalmazási ismeretek közvetítését, a nyelvi ízlés és a kreativitás formálását (G. Gődény–Koós, 2008).

Az egyes kompetenciák fejlesztése során nem hagyhatók figyelmen kívül a nyelvi hátrányos helyzetből eredő nehézségek. A nyelvi hátrányos helyzetű gyermekeknél átlagon aluli teljesítmény mutatkozhat például az olvasási-szövegértési és szövegalkotási készségekben, a hátrány jelei megfigyelhetők például a gyér szókincsben, beszéd-törlések, túlzó nyelvi formák, a nem standard nyelvhasználati elemek gyakoribb előfordulásában (Gréczi Zsolt, 2018, 11–15).

Az „Élethosszig tartó tanulás a Neumann-galaxisban hátrányos helyzetből is” c. projekt keretén belül létrejött „Élethosszig tartó tanulás a Neumann-galaxisban hátrányos helyzetből is” című tanulmány szerzői artikulációs előgyakorlatok, a fonematikus hallást finomító gyakorlatok (például 1 hangban eltérő szavak párhuzamba állítása), a globális kommunikációs készséget fejlesztő szóbeli gyakorlattípusok (például folyamatos beszéd – monológ, véleménynyilvánítás, beszámoló, történetmesélés – gyakoroltatása, interakciós gyakorlatok – szerepjátékok – alkalmazása), valamint a drámapedagógia eszközeinek az alkalmazását javasolják. A hallás utáni szövegértés ajánlásuk alapján fejleszthető hasonló hangzású fonémák, morfémák egymástól való megkülönböztetésével, a hallott szöveg fő mondanivalójának a megértésére irányuló gyakorlatokkal, az elhangzott szöveg értékelésével (Élethosszig tartó tanulás a Neumann-galaxisban hátrányos helyzetből is, 2–9). A szövegértő olvasás kezdetben szószintű (szavak jelentésének a megadása, szinonima/ antonima keresése), majd mondat szintű (mondatok kiegészítése, befejezése, egyszerűsítése, átalakítása), illetőleg szövegszintű (bekezdés sorrendjének a megállapítása, szöveg tagolása, szövegtömörítés, szöveg folytatása) gyakorlatokkal fejleszthető (Élethosszig tartó tanulás a Neumann-galaxisban hátrányos helyzetből is, 9–11).

Írásom további része egy kérdőíves felmérés eredményeit összegzi, amelyben óvodában és általános iskola alsó tagozatán tanító pedagógusok vettek részt.

Az óvodai nevelés során a megkérdezett pedagógusok elsősorban a szociális és érzelmi készségek, a kommunikáció és a kognitív, valamint a mozgásos és a motorikával összefüggő kompetenciák fejlesztésére, illetőleg a csoportos tevékenységekre helyezik a hangsúlyt. Véleményük szerint a szociális háttérre visszavezethető nyelvi hátrány leginkább a beszéd-készség, a szókincs és a szövegértés területén, a fogalmak helytelen megnevezésében mutatkozik meg, s a szociális kapcsolatokra, az érzelmi intelligenciára, a beilleszkedésre, a konfliktuskezelésre, a koncentrációra is negatív hatással van. Az adatközlők szerint a szövegértés leginkább mesehallgatással, a hallott mese eljátszása révén, kérdezz-felelek játékkal fejleszthető, ezeken kívül egyéb játékok, vizuális segédanyagok (például szóképek, ábrák, illusztráció) is alkalmazhatók.

A szövegalkotási készség szerepjátékok, a szókincs fejlesztésére irányuló feladatok (például szóhalmozás, felsorolás, kártyák használata révén), továbbá egyszerű történetek felolvasása és megbeszélése, képolvasás és mesedramatizáció, bábozás, dialógusok alkotása által, történet befejezésének a kitalálása/ elmondása révén is fejleszhető. Az aritmetikai készség és a logikai gondolkodás fejlesztésére tárgyak számoltatását, kirakós játékokat, ok-okozati összefüggések gyakorlását, mennyiségek és méretek összehasonlítását, számképek (mennyiség egyeztetése), soralkotást-sorba rendezést, kakuktkojás keresését, mondókázást javasolják.

A finommotorika kézműveskedéssel, gyurmázással, rajzolással, gyöngyfüzéssel, építőjátékokkal, tépkedéssel, csipesz használatával, nyírással-ragasztással, homokozással, a vonalvezetésre irányuló feladatokkal (például utak rajzolása) fejleszhető a leginkább.

Az adatközlők többsége szerint nagyon individuális, mely készség fejlesztése a legnehezebb a nyelvi hátránnyal rendelkező gyermekeknél. A megkérdezett pedagógusok főként mégis a kommunikációs készséget említik, mivel – tapasztalataik alapján – a gyermekek gyakran nem értik a szavak, fogalmak jelentését. További problémát jelent az érzelmek kezelése. A belső képi világ fejlesztésének a fontosságára az adatközlők szintén felhívják a figyelmet.



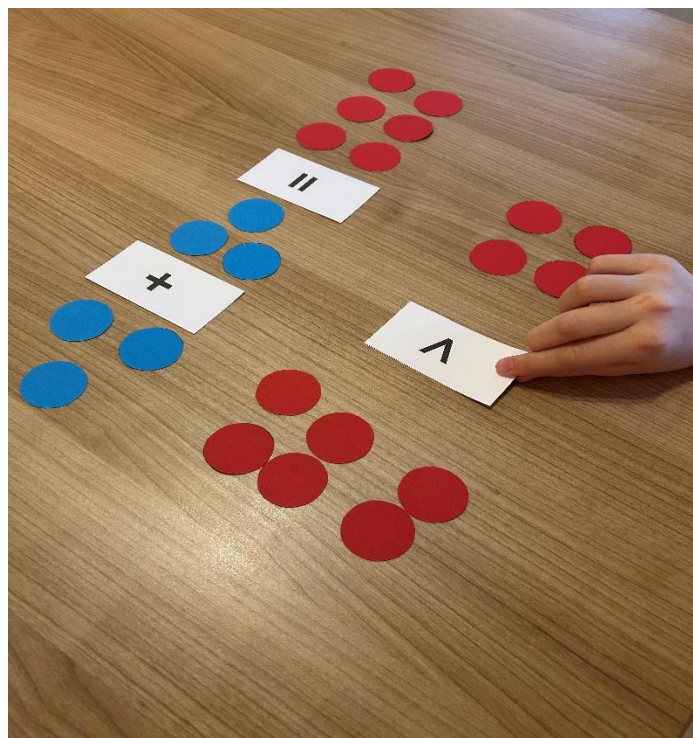
Forrás: A szerző archívuma

A megkérdezett pedagógusok szerint a szociális helyzetből fakadó nyelvi hátrány az alsó tagozatos diákoknál leginkább a gyengébb szókincsben (például kevesebb szinonima használata, a gondolat nehezkesebb kifejezése) és a mondatalkotási, szövegalkotási, valamint a szövegértési készségben nyilvánul meg. Az adatközlők szerint a nyelvi hátrány a szövegértés szintjén mesehallgatással, irányított kérdésekkel vezetett beszélgetéssel, rövidebb terjedelmű szövegek olvasása és értelmezése révén, a szókincs bővítésére irányuló játékokkal fejleszhető.

A megkérdezett pedagógusok a szövegalkotási készség fejlesztéséhez szituációs játékokat, szerepjátékokat, az adott témára irányuló mondat-, illetve szövegalkotási feladatokat, képről, képsorozatról való történetmesélést, mondatbővítő és történetépítő játékok alkalmazását javasolják.

Az aritmetikai készség és a logikai gondolkodás fejlesztésére tárgyakkal (például korongokkal, gesztenyékkel, ceruzákkal stb.) történő manipulációs játékokat, logikai játékokat, rejtvényeket alkalmaznak.

A finommotorika fejlesztésére a gyurmázás, az ollóval történő nyírás, a gyöngyfűzés, a hajtogatás (origami), a színezés fontosságát hangsúlyozzák. A nyelvi hátrányos helyzetű gyerekeknél véleményük alapján a szókincs és a szövegértés fejlesztése a legnehezebb. A felzárkóztatásban a csoportmunka és az asszisztensi segítség fontosságát emelik ki.



Forrás: A szerző archívuma

Az iskolai sikertelenségnek számos oka lehet. Egyik ilyen ok például a hátrányos szociális helyzetből fakadó nyelvi hátrány. A gyengébb teljesítmény megmutatkozhat a szövegértési, a szövegalkotási, az aritmetikai és a logikai, valamint a kommunikációs kompetenciák szintjén egyaránt. A pedagógusoknak tehát érdemes a nyelvi hátrányt is mint az iskolai sikertelenség egyik lehetséges okát figyelembe venniük. A nyelvi hátránnyal küzdő gyermekek felzárkóztatását különféle, célirányosan alkalmazott feladatokkal segíthetik, melyek hozzájárulhatnak e hátrány leküzdéséhez.

Oros Bugár Anna – Vančo Ildikó – Kozmács István

Szlovák nyelvvel kapcsolatos attitűdök az alsó tagozaton. Országos felmérés eredményei a szlovákiai magyar iskolákban

Bevezetés

„A magyar iskolában nem tanulnak meg szlovákul.”, „Már eleve úgy jönnek az iskolába, hogy utálják a szlovákot.”, „A magyar iskolának nem érdeke megtanítani a gyerekeket szlovákul.”, „Bezzeg angolul tudnak, mert azt jobb módszerekkel tanítják.” – Ilyen és ehhez hasonló vélekedések mindennaposak a szlovákiai magyar közösségben. Bár ezek a szállóigeként terjedő kijelentések sokszor sarkosak, és inkább csak érintik a valóság egy szeletét, kétségtelen, hogy az elmúlt harminc év egyik legégetőbb és legaktuálisabb kérdése a magyar kisebbség számára a szlovák nyelv oktatása és elsajátítása.

A Szlovák Köztársaság Iskolaiügyi, Kutatási, Fejlesztési és Ifjúsági Minisztériuma, felismerve, hogy az oktatás minősége a pedagógusokkal kezdődik, pályázatot hirdetett meg azoknak a felsőoktatási intézményeknek, amelyek magyar iskolák számára képeznek pedagógusokat. A cél: megújítani és fejleszteni a leendő szlovák nyelvet oktató tanítók és tanárok egyetemi képzését.

A Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Karának projektje elnyerte a minisztérium támogatását, amelynek keretében a 2024/25-ös és a 2025/26-os tanév során tantárgy- és tananyagfejlesztés valósul meg a tanítóképzős hallgatók felkészítése számára. A projekt háttéréről és részletes menetéről a *Katedra* korábbi számában olvashattak. Jelen írásunkban a projekt keretében végzett egyik alapkutatásunk eredményeiről számolunk be, ismertetve a nyelvi attitűdvizsgálat során kapott adatokat.

Nyelvi attitűdök

Az *attitűd* kifejezés gyakran használt fogalom a társadalomtudományi kutatásokban. Olyan hajlamként értelmezhető, amely mentén az egyén kedvezően vagy kedvezőtlenül viszonyul egy adott – fizikai vagy absztrakt – tárgyhoz, személyhez, intézményhez vagy eseményhez. Az attitűd olyan mentális beállítottság, amelynek a kialakulása elsősorban három fő forrásra vezethető vissza: a kognitív komponensre (mit gondolunk az adott dologról), az affektív komponensre (milyen érzéseket társítunk hozzá), valamint a viselkedési komponensre (milyen korábbi tapasztalataink vagy konkrét cselekvéseink kapcsolódnak az adott tárgyhoz) (lásd Ajzen, 1991, 2001). A szociolingvisztika számára különösen érdekesek a nyelvi attitűdök, vagyis az egyén összetett viszonyulásai egy adott nyelvhez, valamint a nyelvet képviselő beszélőközösséghez. A nyelvtanulás során a tanuló nyelvelsajátítás iránti motivációja nagymértékben ezekből a nyelvi attitűdökből táplálkozik (vö. Gardner, 1985). Az idegennyelv-oktatás vonatkozásában Dörnyei három különböző típusú tanulói motivációt különít el, amely befolyásolja az osztálytermi nyelvelsajátítás eredményességét, ezek pedig a következők: nyelvi szint, tanulói szint és a tanulási környezet szintje. A nyelvi szintű motivációhoz kapcsolódnak a célnyelvi kultúrához és közösséghez való irányultság és a célnyelv elsajátításával járó előnyök. A tanulói szint a tanuló személyiségjegyeit és az ebből következő motivációkat foglalja magába, konkrétan a nyelvtanuló teljesítményvágyát és az önbizalmát. Az utolsó szint

a tanulási szituáció szintje, amelyben a következő területek jelennek meg: a tananyag, a tanmenet, a tanítási módszerhez és a feladatokhoz kapcsolódó motiváció. Mindezt befolyásolja a tanár iránti viszony, az ő tetszésének az elnyerése, valamint a csoportra jellemző motivációs összetevők, a jutalom- és célrendszer, a csoportkohézió (Dörnyei, 1996). További jelentős affektív tényezőként fontos megemlíteni a szülők nyelvtanulás és célnyelvi közösség iránti attitűdjeit, amelyek szintén nagyban befolyásolják a gyermek nyelvelsajátításának az eredményességét (lásd Larsen-Freeman–Long, 1991).

Kiindulva az alsó tagozat tudatosító, attitűdformáló, szokásalakító tevékenységéből, fontosnak láttuk feltárni a kisiskolás gyermekek nyelvekkel kapcsolatos attitűdjeit. Az alsó tagozatos tanulók attitűdjei komplex módon, a család, az iskola, a kortársak, a személyes tapasztalatok és a pedagógiai módszerek együttes hatására alakulnak ki. Az iskola légköre kiemelt szerepet játszik a pozitív vagy negatív attitűdök kialakításában vagy megerősítésében, melyek a gyermek számára idősebb korban is meghatározók lehetnek. A nyelvek iránti pozitív attitűd magában foglalja a kulturális sokféleség tiszteletben tartását, a nyelvek és kultúrák iránti érdeklődést és kíváncsiságot.

A kutatás előzményei és módszerei

Kutatócsoportunk egyik célkitűzése az volt, hogy feltérképezze a magyar anyanyelvű, magyar tanítási nyelvű alapiskolákba járó alsó tagozatos tanulók szlovák nyelv iránti attitűdjeit. Az erről való tudás elengedhetetlen kiindulópontot jelent a nyelvtanítási módszerek fejlesztéséhez. Az országos szintű felmérés nem csupán a projekt induló szakaszát jelentette, hanem egyben arra a kutatási hiányra is reflektált, hogy a magyar kisebbség körében eddig nem készült a témában átfogó, reprezentatív vizsgálat.

A kisdíjak nagy számú bevonása kizárólag a kérdőíves adatgyűjtés módszerével bizonyult megvalósíthatónak. Kutatásunk ebből a szempontból úttörőnek tekinthető, hiszen jelenleg nem ismerünk olyan hazai vizsgálatot, amely kisiskolás korú adatközlőkkel alkalmazta volna a kérdőívet. A felmérés minden iskolában az iskola vezetésének a beleegyezésével valósult meg, kutatásunkat a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Etikai Bizottsága az UKF/370/225/191013:003 számú határozatában hivatalosan is jóváhagyta.

Kutatócsoportunk összesen 14 alapiskola 995 diákját vonta be a vizsgálatba Szlovákia nyugati, középső és keleti magyarlakta régióiból (l. 1. táblázat).

Iskola	Adatközlők száma (N)	(%)
Nyugat-Szlovákia		
1. számú iskola	22	2,21
2. számú iskola	107	10,75
3. számú iskola	60	6,03
4. számú iskola	59	5,93
5. számú iskola	132	13,27
6. számú iskola	85	8,54
7. számú iskola	55	5,53
8. számú iskola	5	0,50
Közép-Szlovákia		
9. számú iskola	70	7,04
10. számú iskola	165	16,58
Kelet-Szlovákia		
11. számú iskola	35	3,52
12. számú iskola	78	7,84
13. számú iskola	78	7,84
14. számú iskola	44	4,42
Összesen	995	100,00

1. táblázat: Az adatközlők számának megoszlása a kutatásba bevont oktatási intézmények szerint

Évfolyam	(N)	(%)
2	264	26,53
3	271	27,24
4	279	28,04
5	181	18,19
Átlag	248,75	

2. táblázat: Az adatközlők évfolyam szerinti megoszlása

Az első osztályosokat kihagytuk az adatgyűjtésből, mivel ők túl fiatalnak bizonyultak a kérdőív önálló kitöltéséhez. A 2., 3. és 4. évfolyamos tanulókon kívül, ahol lehetőségünk nyílt rá, az 5. osztályosokat is bevontuk a felmérésbe (l. 2. táblázat), hogy képet kapjunk a felső tagozat kezdetén esetlegesen bekövetkező változásokról. Az adatközlők 47,64%-a (474 diák) volt fiú, és 52,26%-a (520 diák) lány.

Kutatási célunk eléréséhez a 7–11 éves korosztály nyelvi és kognitív szintjéhez igazított, vizuálisan is vonzó kérdőívet állítottunk össze. Megjegyzendő, hogy minden esetben egyszerűsítettük a komplexebb fogalmakat, válaszlehetőségeket, hogy a tanulók számára érthetőek legyenek a kérdések, számunkra pedig operacionalizálhatók legyenek a válaszok. A kitöltést osztályonként kutatócsoportunk tagjai személyesen segítették: a kérdéseket egyenként felolvastuk, szükség esetén értelmeztük, és végig felügyeltük a válaszadás folyamatát, biztosítva az anonimitást és a válaszok érvényességét. A kérdőív első része tartalmazta az attitűdfelmérést, zárt (előre megadott válaszlehetőségekkel) és félig nyitott (szöveges válasszal kiegészítést igénylő) kérdésekkel. Írásunk következő részében a zárt kérdések összesített eredményeit mutatjuk be. Kérdőívünk második része egy produktív, szövegalkotási feladat volt, amelynek eredményei a *Katedra* következő számában lesznek olvashatók.

A felmérés eredményei

A szlovák nyelv iskolán kívüli használata

A tanulóknak négy eldöntendő (Igen–Nem) kérdést tettünk fel annak a feltérképezésére, hogy a szlovák nyelv hol és milyen mértékben van jelen az iskolán kívüli életükben. A kérdéseket és az azokra adott válaszokat a 3. táblázat szemlélteti.

N = 995	Igen		Nem	
	N	(%)	N	(%)
<i>Vannak szlovák nyelvű barátaid?</i>	499	50,15	492	49,5
<i>Vannak szlovák családtagjaid?</i>	374	37,59	621	62,41
<i>Te szoktál szlovákul beszélgetni az iskolán kívül?</i>	575	57,79	416	41,81
<i>Jársz olyan szakkörre, ahol szlovákul is beszélgetnek?</i>	331	33,27	663	66,63

3. táblázat: A szlovák nyelv jelenléte a tanulók iskolán kívüli életében

A válaszok között nagy egyéni eltérések mutatkoztak, de általánosságban elmondható, hogy a tanulók szűkebb környezete túlnyomórészt magyar nyelvű. A szlovák nyelvű szociális háló azonban mind a családon belül (az adatközlők valamivel több mint egyharmadánál), mind a tágabb ismeretségi körökben is megjelenik. A kapott adatok jól mutatják, hogy téves az a feltételezés, miszerint a szlovákiai magyar gyermekek többsége a szlovák nyelvtől elszigetelten él.

Ugyanakkor arra is szeretnénk felhívni a figyelmet, hogy az iskolán kívüli egyéb szervezett tevékenység során (*Jársz olyan szakkörre, ahol szlovákul is beszélgetnek?*) a tanulók nagy része nem kerül kapcsolatba a szlovák nyelvvel mint szervezett foglalkozásokon használt közvetítő eszközzel. Ugyanakkor szignifikáns különbségek mutatkoztak az egyes iskolák között: míg a nyugati régiók és városok iskoláinak tanulói gyakrabban választottak *Igen*-nel (a fővárosban ez az arány elérte a 73%-ot), addig a keleti régiók és falvak iskoláiban általában is alacsonyabb az iskolán kívüli szakkörök látogatottsága.

A szlovák nyelvvel és nyelvtanulással kapcsolatos érzések

A kérdőív következő kérdéscsoportja a szlovák nyelvhez, illetve a szlováknyelv-oktatás megítéléséhez kapcsolódott, az alábbi kérdéseket tettük fel: *Tetszik neked a szlovák nyelv?*; *Szereted használni a szlovák nyelvet?*; *Szereted a szlovákórárt?*; *Szerinted jó, hogy tanulsz szlovákul?* A tanulók három válaszlehetőség közül választhattak: *Igen*, *Egy kicsit*, *Nem*.

A válaszadási mintázat alapján általánosságban elmondható, hogy az *Igen* és az *Egy kicsit* válaszok aránya minden kérdés esetében meghaladta a válaszadók kétharmadát. A nemleges válaszok aránya egyik kérdésnél sem érte el a 20%-ot. Az alábbiakban kérdésenként, évfolyam szerinti bontásban mutatjuk be a válaszok alakulását.

a.) *Tetszik neked a szlovák nyelv?*

A kérdés a kisdíákok szubjektív érzelmi viszonyulását hivatott feltérképezni. A *tetszik* kifejezés egyszerű, a korosztály számára könnyen értelmezhető, ugyanakkor összetettebb élményeket és attitűdöket is tükrözhet, amelyek a célnyelvhez való viszonyulás mélyebb rétegeit érintik.

Évfolyam	2.		3.		4.		5.	
	(N)	(%)	(N)	(%)	(N)	(%)	(N)	(%)
<i>Igen</i>	142	53,79	144	53,14	116	40,14	63	34,81
<i>Egy kicsit</i>	100	37,88	97	35,79	134	46,37	86	47,51
<i>Nem</i>	21	7,95	28	10,33	39	13,49	32	17,68
Nincs válasz	1	0,38	2	0,74	0	0	0	0
Összesen	264	100	271	100	289	100	181	100

4. táblázat: A szlovák nyelv iránti tetszési viszonyulás évfolyamonként

Ahogy azt a 4. táblázat adatai is szemléltetik, a 2. és 3. osztályos tanulók körében az *Igen* válaszok aránya eléri az 53%-ot, és ezekben az évfolyamokban a legalacsonyabb a *Nem* választ megjelölők aránya is (7,95% és 10,33%). Láthatjuk, hogy a 4. évfolyamban a szlovák nyelv iránti pozitív viszonyulás csökken: az *Igen* válaszok aránya itt már csak 40,14%, míg az 5. osztályban 34,81%-ra esik vissza. A *Nem* választ adók aránya szintén az 5. évfolyamban a legmagasabb (17,68%), ugyanakkor az *Egy kicsit* választ jelölők aránya szintén a két felsőbb évfolyamban a legmagasabb (46,37% és 47,51%), ami árnyaltabb, ambivalens viszonyulásra utalhat.

b.) *Szereted használni a szlovák nyelvet?*

A következő kérdés már a tanulók szlovák nyelvű kommunikációval kapcsolatos élményeit és érzéseit vizsgálta. A kérdőív kitöltése során a következő magyarázattal egészítettük ki: „*Gondoljatok arra, hogy milyen érzések van, amikor szlovákul beszéltek – akár a szlovákórán, akár azon kívül.*”

Évfolyam	2.		3.		4.		5.	
	(N)	(%)	(N)	(%)	(N)	(%)	(N)	(%)
<i>Igen</i>	100	37,88	122	45,02	110	39,43	58	32,04
<i>Egy kicsit</i>	118	44,70	103	38,01	119	42,65	80	44,20
<i>Nem</i>	46	17,42	44	16,24	50	17,92	43	23,76
Nincs válasz	0	0	2	0,74	0	0	0	0
Összesen	264	100	271	100	279	100	181	100

5. táblázat: *A szlovák nyelv használatának kedveltsége évfolyamonként*

Az 5. táblázatban bemutatott adatok a válaszok hasonló tendenciáját mutatják, mint az előző kérdés esetében, azonban az évfolyamonkénti megoszlás itt árnyaltabban alakul. A szlovák nyelv használata a 3. osztályosok körében a legkedveltebb (45,02%), míg a 2. osztályos tanulók esetében – feltehetően a kevesebb nyelvhasználati élmény miatt – ezúttal ez az arány alacsonyabb (37,88%). A pozitív értékelések aránya az 5. osztályra csökken (32,04%), miközben ugyancsak ebben az évfolyamban a legmagasabb a nemleges válaszok aránya is (23,76%).

c.) *Szereted a szlovákórát?*

Ezzel a kérdéssel a kisdíjakos intézményes keretek között zajló szlováknyelv-oktatással kapcsolatos érzéseit kívántuk feltérképezni. Fontos megjegyezni, hogy az általunk látogatott iskolák többségében az alsó tagozatos osztályokban ugyanaz a pedagógus tanítja a legtöbb tantárgyat, beleértve a szlovák nyelvet is. Mindössze két olyan iskola volt, ahol a szlovákórát külön, szaktárgyi képzettséggel rendelkező vagy a tantárgy iránt különösen érdeklődő pedagógus tartotta több osztálynak is.

Évfolyam	2.		3.		4.		5.	
	(N)	(%)	(N)	(%)	(N)	(%)	(%)	(N)
<i>Igen</i>	163	61,74	138	50,92	120	43,01	72	39,78
<i>Egy kicsit</i>	67	25,38	89	32,84	99	35,48	71	39,23
<i>Nem</i>	34	12,88	43	15,87	60	21,51	38	20,99
Nincs válasz	0	0	1	0,37	0	0	0	0
Összesen	264	100	271	100	279	100	181	100

6. táblázat: A szlovákórák népszerűsége évfolyamonként

A 6. táblázat szemlélteti, hogy a szlovákórák népszerűsége az évfolyam előrehaladtával fokozatosan csökken. Míg a 2. osztályosok 61,74%-a egyértelműen kedveli a szlovákórát, az 5. osztályban ez az arány már csak 39,78%. Ugyanakkor fontos megjegyezni, hogy a szlovákórát kifejezetten nem kedvelők aránya a két felsőbb évfolyamban is 20% körül marad. A kapott adatok a szlovák nyelvvel kapcsolatos érzelmi viszonyulásról, a használat élményéről és az iskolai oktatás elfogadottságáról mutatnak komplex képet. Általános tendenciaként megfigyelhető, hogy az *Igen* válaszok aránya csökken, míg a *Nem* és az *Egy kicsit* válaszok aránya növekszik. Vagyis az első élmények pozitívabb képet mutatnak, az alsó osztályokban az alsó tagozatos tanító személye meghatározó. A későbbi évfolyamok mutatják a motiváció bizonyos mértékű átalakulását. Ez a folyamat azonban, figyelembe véve az életkori sajátosságokat, a tananyag mennyiségének a növekedését és a játékos, élményalapú tanulás háttérbe szorulását jelenlegi oktatási rendszerünkben, nem tekinthető sem meglepőnek, sem kiugróan negatívnak.

A „tetszik” és a „szeretem használni” válaszok közötti különbségek kapcsolata esetében a következő megállapítások tehetők. A tetszés, ami érzelmi azonosulást jelent, a 2–3. évfolyamban magasabb, mint a használat szeretete. Tehát a nyelvet kedvelhetik anélkül, hogy örömmel használnák – ami arra utal, hogy az iskolán kívül a nyelv használata vagy kevés esetben fordul elő, vagy negatív élmények társulhatnak hozzá. A 4–5. évfolyamban mindkét mutató csökken, de a „szeretem használni” válaszok jobban megtartják arányukat, ami utalhat a funkcionális motivációra: nem feltétlen örömből, de a tanulók egy része elkezd értelmezni a nyelvet „hasznosként”. Erre utalnak a következő kérdés válaszai is.

d.) Szerinted jó, hogy tanulsz szlovákul?

A kérdés célja az volt, hogy a kisdíákokat egyfajta objektívabb nézőpontból szólítsuk meg: mit gondolnak a szlovák nyelv tanulásának a hasznosságáról és szerepéről. Arra voltunk kíváncsiak, mennyire látják az államnyelv-elsajátítás jelentőségét a saját életükben. A kérdés objektív mivoltából kifolyólag ezúttal lehetőségük volt a *Nem tudom* válaszlehetőség megjelölésére.

Évfolyam	2.		3.		4.		5.	
	(N)	(%)	(N)	(%)	(N)	(%)	(%)	(N)
<i>Igen</i>	202	76,52	204	75,28	207	74,19	135	74,59
<i>Nem tudom</i>	42	15,91	41	15,13	55	19,71	30	16,57
<i>Nem</i>	19	7,20	25	9,23	17	6,09	15	8,29
Nincs válasz	1	0,38	1	0,37	0	0	1	0,55
Összesen	264	100	271	100	279	100	181	100

7. táblázat: A szlováknyelv-tanulás hasznosságának megítélése évfolyamonként

Úgy véljük, hogy az erre a kérdésre adott válaszok számítanak a legrelevánsabbnak és egyben a legtanulságosabbnak. A 7. táblázat adatai azt mutatják, hogy a szlováknyelv-oktatás megítélése pozitív, és ez az attitűd az évfolyamok között lényegében stabil marad. Az adatközlők mintegy 75%-a minden vizsgált osztályban egyetértett azzal, hogy hasznosnak tartja az államnyelv tanulását – még akkor is, ha a korábbi, inkább szubjektív érzésekre vonatkozó kérdésekre ennél alacsonyabb arányban adtak egyértelműen pozitív választ. A nemleges válaszok aránya egyik évfolyamban sem éri el a 10%-ot. Ez arra utal, hogy a tanulók képesek

értékelni a nyelvtanulás gyakorlati jelentőségét, még akkor is, ha az élményszintű kötődésük a nyelvhez kevésbé erős.

Más nyelvek és azok tanulása iránti általános attitűdök

Vizsgálatunkban arra is kíváncsiak voltunk, hogyan viszonyulnak a tanulók általában a nyelvtanuláshoz, különösen a szlovákkal gyakran összevetett angol nyelvhez. Ez utóbbi jelenleg a legmagasabb presztízzsel bíró világnyelv, és már egészen fiatal kortól része a tanulók mindennapjainak. Fontos azonban megemlíteni, hogy a legtöbb iskolában csak az alsó tagozat 3. évfolyamától kezdődően tanulnak a tanulók szervezett keretek között, kötelező jelleggel angolul.

Feltettük a kérdést: „*Szeretsz a magyaron és a szlovákon kívül más nyelveket tanulni?*”, amelyre a tanulók 77,7%-a válaszolt igennel, 8,5%-uk nemmel, míg 13,5%-uk jelölte meg a *Nem tudom* opciót.

A „*Tetszik neked az angol nyelv?*” kérdés esetében még magasabb, 84,2%-os *Igen* válaszarányt kaptunk, míg a *Nem* választ a tanulók 14%-a jelölte meg. Ez az eredmény egyértelműen az angol nyelv népszerűségét tükrözi. Ugyanakkor megjegyzendő, hogy ennél a kérdésnél kizárólag *Igen* és *Nem* válaszlehetőséget adtunk meg, így a válaszok nem hasonlíthatók össze közvetlenül a szlovák nyelv iránti attitűdöt vizsgáló kérdéssel, ahol egy árnyaltabb kategória (*Egy kicsit*) is szerepelt. Az évfolyamonkénti bontás alapján elmondható, hogy az angol nyelv iránti szimpátia fokozatosan nő a korosztállal: az *Igen* [tetszik] választ megjelölők aránya a 2. osztályban 74,62%, a 3. osztályban 85,61%, a 4. osztályban 88,89%, míg az 5. osztályban 88,4% volt. Ez a szlovák nyelv esetében éppen fordítottan figyelhető meg.

A tanulók a „*Szerinted jó, hogy tanulsz angolul?*” kérdésre hasonlóan pozitívan, 82,4%-ban igenlően válaszoltak. Csupán 6%-uk jelölte meg a *Nem* választ, és 10,5%-uk pedig a *Nem tudom* opciót.

Összegzés

Felmérésünk empirikus eredményei cáfolják azt az elterjedt vélekedést, miszerint a magyar ajkú gyerekek már az iskolakezdekéskor negatívan viszonyulnak a szlovák nyelvhez. Eredményeink éppen arra utalnak, hogy a korai tanulói attitűdök túlnyomórészt pozitívak, ugyanakkor az évfolyam előrehaladtával megfigyelhető a kezdeti lelkesedés enyhe visszaesése.

A vizsgált kérdések alapján kirajzolódik egy jól körülhatárolható tendencia a szlovák nyelvhez való viszonyulásról az alsó tagozatos tanulók körében:

1. A pozitív attitűd folyamatosan csökkenő tendenciát mutat az évfolyam előrehaladtával.
2. A szlováknyelv-tanulás hasznosságának a megítélése viszont stabilan magas. A tanulók körülbelül háromnegyede (74–76%) minden évfolyamban úgy gondolja, hogy jó, hogy tanul szlovácul, még akkor is, ha élményszinten már kevésbé pozitívan viszonyulnak a nyelvhez vagy az órákhoz.
3. A tanulók már kisiskolás korban képesek különválasztani a racionális hasznosságot az érzelmi tényezőktől. Az adatok azt mutatják, hogy akkor is elismerik a nyelvtanulás szükségességét, ha az órák nem mindig okoznak örömet, vagy ha magát a nyelvet nehéznek találják.

4. Az *Egy kicsit* válaszok arányának emelkedése az ambivalens attitűdöket jelzi. A tanulók jelentős része a felsőbb évfolyamokban sem elutasító, hanem inkább bizonytalan vagy vegyes érzésekkel viszonyul a szlovák nyelvhez és annak tanításához.

Összességében kutatásunk eredményei azt mutatják, hogy míg a szlovák nyelv tanulásának az érzelmi megítélése az életkor előrehaladtával változik, a nyelvtanulás fontosságába, értelmébe vetett hit meglepően stabil. Ez lehetőséget teremt a nyelvpedagógia számára, hogy a pozitív tanórai élmények és sikerélmények erősítésével a tanulók érzelmi attitűdjét is javítsa.

Némileg eltérő képet mutatnak az angol nyelvre vonatkozó adatok, melyek megerősítik, hogy az angol nyelv már kisiskolás korban is nemcsak magas presztízsű, de a tanulók számára érzelmileg is vonzóbb és motiválóbb, mint a szlovák – különösen a felsőbb évfolyamokban. Ennek okát az eltérő követelményrendszerben és a nyelvpedagógiai módszerek különbségében látjuk. A nyelvpedagógiai gyakorlat számára ez azt jelzi, hogy a szlovák nyelv tanulásának a motiválásához másféle, célzott stratégiákra is szükség lehet.

Ehhez megfelelő kiindulópontot ad, hogy a tanulók évfolyamtól függetlenül felismerik az államnyelv elsajátításának az értékét és előnyeit. Az oktatásnak éppen ezért arra kell törekednie, hogy ezt a belátást autentikus nyelvhasználati sikerélményekkel egészítse ki, melyekhez a tanulók pozitív érzéseket társíthatnak. Emellett kiemelten fontos, hogy a tanulók elsajátítsák azokat a – elsősorban kommunikációs kompetenciához tartozó – készségeket és stratégiákat, amelyek a sikeres nyelvelsajátítást segítik.

A nyelvtanulást érdemes olyan tágabb keretbe helyezni, ahol a nyelv nem cél, hanem eszköz: az ismeretszerzés, a közös gondolkodás és a cselekvés eszköze. Mindezek fényében fontosnak tartjuk olyan módszertani megoldások alkalmazását, amelyek hosszú távon is fenntartják a motivációt és elősegítik a nyelvhasználathoz kapcsolódó pozitív élményeket. A nyelvelsajátítás természetes folyamatainak támogatása érdekében lehetőségként kiemelnénk többek között a CLIL-módszerek beemelését az oktatási gyakorlatba. A CLIL (Content and Language Integrated Learning) tartalomalapú nyelvtanítás, amelyben egyes tantárgyak vagy témakörök tanítása a célnyelven történik. A módszer különösen jól alkalmazható a kisiskolás korosztály esetében, mivel a természetes nyelvelsajátítás és a világról való új ismeretszerzés folyamataira épül (l. Sárvári, 2014). Ezen kívül hangsúlyos figyelmet kell fordítani többek között a kommunikációs gétek leküzdésére irányuló kompenzációs stratégiákra, a nyelvi szorongás csökkentésére, a kiejtés és beszédprodukciónak fejlesztésére, a beszéd közbeni megakadások kezelésének a technikáira, valamint a metanyelvi tudatosság és önmonitorozás fejlesztésére.

Az egyes régiók és iskolák látogatása során tapasztaltuk, hogy jelentős egyéni különbségek mutatkoznak a tanulók között, amelyeket a családi környezet és a települési lehetőségek befolyásolnak. Ennek következtében a gyermekek eltérő mennyiségű és minőségű szlovák nyelvi inputhoz jutnak, amit az oktatásnak nem elég tudatosítani, hanem ki is kell használnia: a tanulók aktuális passzív és aktív nyelvtudására egyaránt alapozva kell építeni.

A tanulmány bírálati folyamaton ment keresztül.

Felhasznált irodalom

Ajzen, Icek (1991): *The theory of planned behavior*. In: *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50. évf., 2. sz., 179–211.

Ajzen, Icek (2001): *Nature and operation of attitudes*. In: Annual Review of Psychology, 52. évf., 1. sz., 27–58.

Dörnyei Zoltán (1996). Motiváció és motiválás az idegen nyelvek tanításában. In: Modern Nyelvoktatás, 2. évf., 4. Sz., 5–21.

Gardner, Robert C. (1985): *Social psychology and second-language learning: The role of attitudes and motivation*. London, Edward Arnold.

Larsen-Freeman, Diane–Long, Michael H. (1991): *An introduction to second language acquisition research*. London – New York, Routledge, url: https://www.academia.edu/35697662/Diane_Larsen_Freeman_Michael_H_Long_An_introduction_to_second_language_acquisition_research_Longman_1991_ (Letöltés ideje: 2025. június 26.)

Sárvári Tünde (2014): *A CLIL módszer alkalmazási lehetőségei a kisiskoláskori német mint idegennyelv-tanításban*. In: Módszertani közlemények, 54. évf., 2. sz., 49–66.

Magyar Ágnes

Differenciálás és tantárgyköziség a fogalmazástanításban

Bevezetés

Az írásbeli szövegalkotás megalapozásához vezető út komplex folyamat, ami nem az általános iskolában, hanem jóval korábban, túlzás nélkül állíthatjuk, hogy az anyaméhben kezdődik. Az elsődleges szocializációs színtér, a család meghatározó szerepet tölt be az anyanyelvi és kommunikációs kompetenciák fejlesztésében, amire a másodlagos szocializációs színterek, az intézményes nevelés (bölcsőde, óvoda, iskola) építeni tudnak. A kulturális ingerekben gazdag otthoni környezet, a könyvek jelenléte és szeretete, a közös olvasmányélmények, a szülői példamutatás, a beszélgetések mind-mind alakítják, formálják az anyanyelvi kompetenciákat, és hatással vannak a későbbi tanulási és tanulmányi teljesítményre. Azok a gyerekek, akik jó szociokulturális háttérrel rendelkeznek, az iskolai tanulmányaikat előnyből indítják a szociokulturálisan szegény háttérű tanulókhoz képest. Amennyiben az ebből fakadó hátrányhoz még sajátos nevelési igény vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség is társul, az még tovább növelheti az azonos életkorú csoportok tagjai közötti teljesítménybeli különbségeket. Az anyanyelvi és irodalmi nevelés terén ezek a különbségek már az írásbeli szövegalkotást megalapozó részképességeknél is érzékelhetők lesznek, és mire a normál képességű gyerekek eljutnak arra a szintre, hogy összefüggő szöveget alkossanak írásban, a hátrányból induló gyerekek valószínűsíthetően jóval az ő teljesítményszintjüktől lemaradva követik őket. Természetesen a pedagógus változatos módszertani repertoárral, egyéni segítségnyújtással, differenciált óratervezéssel sokat tehet a hátránykompenzációért. Tanulmányomban az alsó tagozatos fogalmazásórakon vizsgálom a differenciálás lehetőségeit, valamint a fogalmazás tanításának mint tantárgyközi feladatnak a megvalósulását tanítókkal készült interjúk alapján.

Elméleti háttér

A differenciálás a különleges bánásmódot igénylő tanulók nevelésének–oktatásának az alappillére. Lényege a tanítási–tanulási folyamatnak a tanulók egyéni sajátosságaihoz történő igazítása. Célja, hogy minden diák a saját tudásának, képességeinek, céljainak és érdeklődési körének megfelelő oktatásban részesüljön. Nem csupán a lemaradók felzárkóztatása a cél, hanem az is, hogy minden tanuló a maga tempójában fejlődhessen. Formáját tekintve egyénre szabott (individualizált) munkaforma alkalmazható, amely különösen fontos a kiemelkedően jól, illetve a nagyon gyengén teljesítő gyerekeknél (Vigné Nagy – Albrecht, 2010). Homogén csoportok alakíthatóak ki, ahol a tagok hasonló képességszintűek, és differenciált feladatokon dolgoznak. Emellett létrehozhatóak heterogén csoportok is, ahol a tagok azonos feladaton dolgoznak, de képességeiknek megfelelően tartalmi differenciálás történik. Fontos tehát a módszertani sokszínűség: a pedagógusnak széles módszertani repertoárból kell választania, figyelembe véve a tantárgyat, a diákok életkorát, az előzetes ismereteiket és hangulatukat, hogy minden tanuló eredményes legyen. A konstruktív pedagógiai eszköztár, beleértve az infokommunikációs eszközöket és a valós környezetben szerzett tapasztalatokat, segíti a tanulók egyéni tanulási útvonalaának a szervezését (Katona, 2020). Minden tanuló számára biztosítani kell az egyéni haladás lehetőségét. Bizonyos tanulók több, mások kevesebb feladatot oldhatnak meg, és a feladatra szánt időkeret is változhat. A fejlesztő értékelés rendszeres és egyénre szabott, tájékoztatást nyújt a tanulási folyamat aktuális állásáról, és segít a tanulási

szükségletek meghatározásában. Kiemelt fontosságú a tanuló eredményeinek önmagához, saját korábbi teljesítményéhez viszonyított értékelése (Magyar, 2025b).

A megfelelő íráskészség kialakulása hosszú folyamat, diszgráfiás tanulóknál jellemzőek a lassúság, a rendezetlen íráskép, a helyesírási hibák. Ilyen esetben szövegszerkesztő program alkalmazása, illetőleg diktálás segíthet. Az íráskészség fejlesztése minden tanórán megvalósulhat másoltatással, memorizálható mondatok írásával, diktálással, válogató másolással, mondatokkal végzett műveletekkel. A szóbeli kifejezőkészség fejlesztése magával hozza az írásbeli kifejezés fejlődését, ezért az SNI tanulók esetében elsődleges feladat a szóbeli szövegek megértésének és alkotásának a fejlesztése, a beszédtechnikájuk javítása. A tanulók önálló, teljes fogalmazásának előkészítése tudatos és rendszeres fejlesztést igényel (Vigné Nagy & Albrechtné, 2010). Fontos, hogy a szövegalkotás ne csak a magyarórákon, hanem más tantárgyak során is megjelenjen, segítve a tananyag megértését és az alapfogalmak elsajátítását. Az értékelésnél ne elsődlegesen a helyesírási hibákat keressük, hanem a gondolatközlésre koncentráljunk (Magyar, 2025b). Biztosítsunk segédeszközöket, és engedjük a kérdezést. A fogalmazástani tanítás akkor a leghatékonyabb, ha a tanuló belső szükségletből, inspirált állapotban fogalmaz. A motiváló beszélgetések oldott, vidám hangulatot teremtenek. A témának olyannak kell lennie, amelyről a tanulóknak van mondanivalójuk, amely felkelti az érdeklődésüket, teret ad a fantáziának és az érzelmek leírására ösztönöz (Magyar, 2025a).

A pedagógus szerepe meghatározó: folyamatosan figyelemmel kell kísérnie a tanulók viselkedését, és segítően be kell avatkoznia a feladatmegoldás során (Vigné Nagy & Albrechtné, 2010). Fontos, hogy a motiváló eljárásokat tudatosan és változatosan alkalmazza az órák színesebbé tételéhez és a tanulók belső motivációjának a kialakításához. Különösen fontos az aktivitás serkentése és a gondolkodtatás. Az írásbeli szövegalkotás a kritikai gondolkodás kialakításának, fejlesztésének a természetes terepe és kerete (Bárdossy és mtsai 2002). Tanítása tantárgyközi feladat, hiszen elősegíti a tananyag mélyebb megértését, valamint más tantárgyak anyagába is hatékonyan beépíthető, változatos módszerek révén (Magyar, 2023). Fejlődése és fejlesztése pozitívan hat a kommunikációs kompetenciák, a kognitív képességek és a magasabb rendű gondolkodási folyamatok fejlődésére (Koós, 2014).

Az empirikus kutatás körülményei

2024 tavaszán tanító szakos hallgatók bevonásával empirikus vizsgálatot végeztünk tanítók körében a fogalmazástani tanítás gyakorlatára vonatkozóan. A vizsgálati mintát 22 fő tanító alkotta, területi elhelyezkedésüket tekintve többségük Jász–Nagykun–Szolnok és Heves illetőségű, de Pest és Borsod–Abaúj–Zemplén vármegyékben is történt adatfelvétel.

A kutatás során kvantitatív és kvalitatív módszert egyaránt alkalmaztunk annak érdekében, hogy minél árnyaltabb és átfogóbb eredményeket kapjunk.

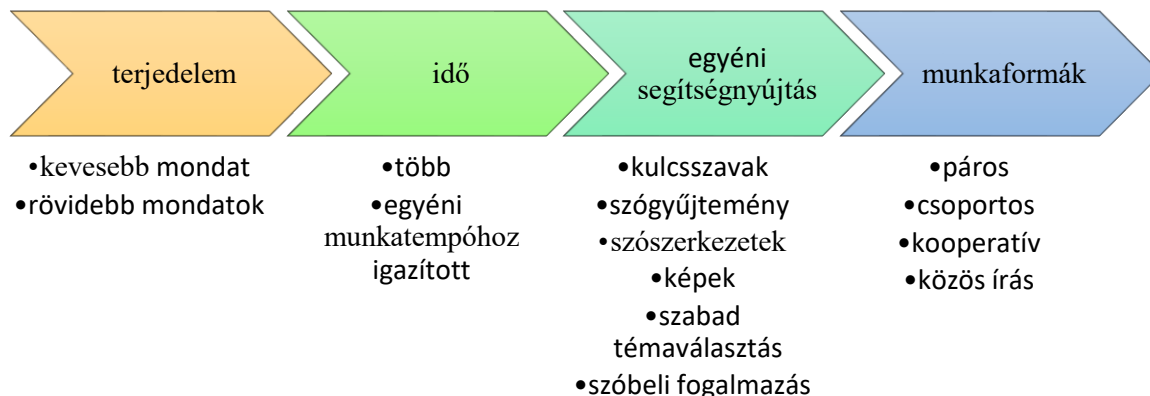
Kvalitatív kutatási eljárásaként a strukturált interjúk eszközével éltünk, húsz kérdést fogalmaztunk meg a fogalmazástani tanításra vonatkozóan, s ezeket a kérdéseket változatlan sorrendben és formában tettük fel minden interjúalanyunknak. Az interjúkérdések az alábbi témákat fogták át: a fogalmazástani tanítás menete, a fogalmazásírás szakaszai, motivációs lehetőségek, a téma, az idő és a terjedelem szerepe, az értékelés szempontjai, az elkészült fogalmazások utóélete és -munkálatai, módszerek, kreatív eljárások, differenciálás a fogalmazástani tanításban, a tantárgyköziségről alkotott vélemény, sikerek, kudarcok a fogalmazástani tanításban. Terjedelmi korlátok miatt jelen tanulmányban az interjúkutatás eredményeinek töredékét tudjuk közölni, de további publikációk számolnak majd be a többi eredményről.

Az interjúkérdésekre kapott válaszokat kódoltuk, az eredmények közlésénél ezeket a kódokat (I1, I2, I3 stb.) tüntetjük fel.

Az eredmények

Differenciálás a fogalmazásórán

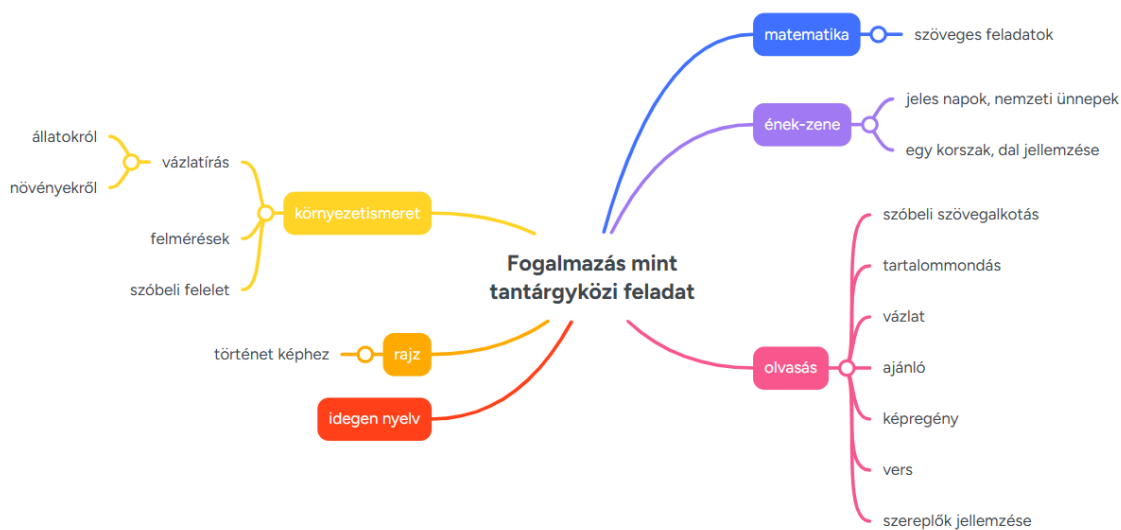
Az interjúk során megkérdeztük a tanítókat arról, hogy hogyan lehet differenciálni a fogalmazástanítást, valamint, hogy milyen gyakorlatot követnek az SNI-s, BTMN-s tanulók esetében a fogalmazástanításban. A beszélgetések egyik fontos tanulsága, hogy ezekre a kérdésekre nem lehet egyszerű választ adni, hiszen a differenciálás nagyon sok tényező függvénye. Az mindenesetre nagyon biztató, hogy a válaszadók többsége fontosnak tartja és valamilyen formában alkalmazza a differenciálást a fogalmazásórán, többségük még akkor is, ha nincs különleges bánásmódot igénylő tanuló az osztályban. Ahogy korábban, az értékelésről szóló cikkünkben (Magyar, 2025b) arról már írtunk, az osztályozásnál szempont lehet, hogy a tanulót a saját korábbi teljesítményéhez és ne a többi tanuló teljesítményéhez viszonyítsuk, és aszerint értékeljük. Az interjúalanyok többsége említette, hogy amennyiben van az osztályban SNI vagy BTMN státuszú tanuló (márpedig szinte általánosnak mondható, hogy egy-egy osztályban legalább egy ilyen diák található), a legelső, amire alapozhatnak, az a szakértői vélemény. Ebben részletesen benne foglaltatik, hogy milyen részképességzavar vagy egyéb különleges bánásmódot igazoló probléma áll fenn a tanuló esetén, és útmutatót is tartalmaz arra vonatkozóan, hogy milyen elvárások fogalmazhatók meg vele szemben, valamint hogyan valósítható meg esetében az egyéni segítségnyújtás. A leggyakrabban (11 alkalommal) említett differenciálási mód a terjedelmi elvárásban mutatkozó különbség volt, vagyis az atipikus fejlődésmentel rendelkező tanulóktól nem várják el azt a terjedelmet, mint a tipikusan fejlődő társaiktól. Néhányan konkrétan számszerűsítették is, ha a többségi gyerekektől 8–10 mondatot várnak el, akkor a differenciáltan tanulóktól 5–6 mondatnyi szöveget is elfogadnak. A másik legjellemzőbb válasz az volt (10 válaszadó is említette), hogy a különleges bánásmódot igénylő tanulók számára több időt biztosítanak a fogalmazás megírásához. Az interjúalanyok többsége beszámolt olyan differenciálási módról, amely a tanulók egyéni sajátosságaiból indul ki, vagyis személyre szabott segítségnyújtásra törekszenek. Vannak (I7, I8, I13, I19, I21), akik például kulcsszavak megadásával segítik őket, de sokat segíthetnek a hívóképek is (I2, I13, I14, I19 is alkalmazza ezeket). I2 gyakorlatához tartozik az is, hogy hiányos szöveget egészített ki vagy megkezdett szöveget kell folytatniuk az érintett tanulónak. Néhányan említették (I10, I14, I22), hogy közösen fogalmazzák meg a szöveget a diákkal, vagy indokolt esetben szóbeli szövegalkotással váltják ki a fogalmazásírást (I6, I8, I11). Olyan is van (a szakértői vélemény függvényében), aki csak a helyesírás alól ad felmentést (I3, I4, I18). Hárman említették (I2, I12, I22), hogy páros, csoportos vagy kooperatív munkaformákban alkotással segítik a gyengébb képességű tanulót a szövegalkotásnál. Tapasztalataik szerint a jobb képességű tanulók pozitív hatással vannak az alacsonyabb teljesítményszintet produkálók eredményeire.



1. ábra: A differenciálás módjai fogalmazásórán

A fogalmazás mint tantárgyközi feladat

Kutatásunk során azt is vizsgáltuk, hogy az alsó tagozaton tanító pedagógusok gyakorlatában megjelenik-e a fogalmazástanítás tantárgyközi feladatként, vagy kifejezetten az írás és olvasás órákra korlátozódik. A 22 interjúalany mindegyike egyetértett abban, hogy más tantárgyakhoz kapcsolódóan is megjelenik a szóbeli és írásbeli szövegalkotási kompetencia fejlesztése is. Azt, hogy milyen területhez kapcsolódóan említették, a 2. ábrán jelenítettük meg. A leggyakoribb válasz az volt, hogy a környezetismeret és a matematika órán van lehetőség leginkább fogalmazási feladatok megoldására. Matematikából a szöveges feladatok adnak lehetőséget az írásos fogalmazásra, míg környezetismeretből a szóbeli és írásos szövegalkotás különböző megnyilvánulásait sorolták fel, úgymint egy-egy állat vagy növény jellemzése szóban, akár felelet formájában vagy vázlat készítése a tanultakról, és a felmérések kifejtős feladatai is ide tartoznak. Természetesen az olvasásórát is többen említették egy-egy olvasmány tartalmának a felidézése kapcsán: arról összefoglaló, vázlat készítése, a szereplők jellemzése, illetve akár kreatív írásgyakorlatok (vers, képregény, ajánló) készítéseként egy-egy műhöz kapcsolódóan. Egy-egy olyan válaszadó is akadt, akik az ének-zene és a rajzórát említették példaként a fogalmazás intergrálására, és egy válaszadó említette az idegen nyelv órát. Rajzórán lehet például történetet írni képhez, énekből pedig egy-egy korszak bemutatása vagy jeles napokhoz, nemzeti ünnepekhez való forrásgyűjtés lehet akár szóbeli, akár írásbeli fogalmazási feladat.



2. ábra: A fogalmazás mint tantárgyközi feladat alsó tagozatban

Összegzés

Tanulmányomban a differenciálás és tantárgyköziség jelentőségét taglaló elméleti bevezetőt követően egy, tanítók körében végzett interjúkutatás részeredményeit ismertettem. Arról kérdeztük az interjúalanyokat, hogy hogyan, milyen módszerekkel tudnak differenciálni a fogalmazásórákon, melyek az egyéni bánásmód megjelenési formái a gyakorlatukban. Ezen kívül az arról alkotott véleményüket is ismertettük, hogy teremtenek-e lehetőséget más tantárgyakon belül a fogalmazási készség fejlesztésére, és ezt hogyan valósítják meg a gyakorlatban. Összességében számos jó gyakorlattal, módszertani ötlettel, követendő pedagógiai attitűddel ismerkedtünk meg mindkét témában, ugyanakkor megállapíthatjuk, hogy még akár a különleges bánásmódot igénylő gyerekekkel kapcsolatos szemléletmód és módszertani eszköztár, akár a tantárgyköziség, a tantárgyi integráció terén is jócskán bővíthető a módszertani eszköztár és a pedagógiai kultúra, amelynek a színesítéséhez talán a jelen tanulmányban foglalt jó gyakorlatok is hozzájárulhatnak.

A tanulmány bírálati folyamaton ment keresztül.

Felhasznált irodalom

Bárdossy Ildikó, Dudás Margit, Pethőné Nagy Csilla & Priskinné Rizner Erika (2002): *A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei.* PTE

Koós Ildikó (szerk.) 2014: *Az anyanyelvi nevelés tantárgy-pedagógiája az alsó tagozaton.* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Bp.

Magyar Ágnes (2023): *RWCT-technikák a folyamatalapú fogalmazástanítás támogatására: fókuszban a RAFT-eljárás.* In: Balázs, László (szerk.): *Fenntarthatóság a kommunikáció oktatásában.* Budapest, Magyarország: Hungarovox Kiadó. 113–122.

Magyar Ágnes (2025a): *Gyakorló pedagógusok válaszai a fogalmazástanítás kapcsán felmerülő kérdésekre*. Katedra, 32. évf. 7–8. szám, https://katedra.sk/folyoirat/xxxii_07-08_16/ (Letöltés ideje: 2025. 06. 08.)

Magyar Ágnes (2025b, megjelenés alatt): *Értékelés és visszajelzés fogalmazásórán*. Katedra, 32. évf., 1-2. szám, https://katedra.sk/folyoirat/xxxiii_01-02_12/ (Letöltés ideje: 2025. 10. 08.)

Katona Nóra (szerk., 2020): *Hogyan igazodhatunk jól tanulóink eltérő sajátosságaihoz? Útmutató a személyre szabott nevelést-oktatást folytató többségi iskolák pedagógusai számára*. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem. In.: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/06/hogyan-igazodjunk-jol-tanuloink-eltero-egyeni-sajatossagaihoz.pdf>
Utolsó megtekintés: 2025. 06. 25.

Vigné Nagy Eleonóra és Albrechtné Jancsó Erika (2010): *A sajátos nevelési igényű tanulók fejlesztésének lehetőségei a tanórákon*. In.: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://mas-kep.hu/_doc/3_fejlesztas.pdf
Utolsó megtekintés: 2025. 06. 25.

Bálint Zsuzsanna

Élménypedagógiával az olvasóvá nevelés útján

Mi értelme volna szólni az irodalomról, a regényről, a novelláról, ha a kapcsolatteremtést nem azzal az élménnyel a középpontban közvetítenénk, amelyet a mű befogadása nekünk is okozott? Kis túlzással állítható, hogy az átadott élmény minősége még magánál a műnél is fontosabb: a megismerés élményéhez maga a mű jószereivel csak ürügy (Fűzfa, 1999).

A fiatalok az olvasás szót hallva gyakran a kötelező olvasmányokra asszociálnak. Gyakorta mellőzik azok elolvasását, mondván, jobb időtöltést találnak maguknak. A szépirodalmi alkotások háttérbe szorulnak. Ma a diákokra főként az irodalom vizuális és populáris rétege képes hatást gyakorolni.

Az olvasóvá nevelés, illetőleg a gyerekek irodalomhoz fűződő attitűdje a megismerésre váró művek élményszerű feldolgozása közben dől el, amely során a szöveggel való közvetlen foglalkozásra kerül sor. A játék és a kreativitás egy regény feldolgozásánál a leginkább lényeges összetevő. Alapvető elvárás, hogy ne a mű illusztrálása történjen. Belépve a cselekvés világába szülessenek önálló, egyéni döntések.

Az alsó tagozatos gyerekek számára tervezett foglalkozások íve legtöbbször azonos. A bevezető játék segíti megteremteni az elfogadó atmoszférát, maga a játék a mű világába való átlépést. Végül nem hagyható el a feladatsort lezáró kilépés sem, hiszen búcsút kell venni a játék univerzumától.

A 6–11 éves gyerekek számára ajánlott olvasmányok korpusza a célcsoport érdeklődésének, életkori sajátosságainak felel meg. Az élményeken alapuló feldolgozás, a módszerek szabad variálása kitűnő lehetőséget adhat egy irodalmi alkotáshoz való valódi, személyes élményen alapuló kapcsolat kialakítására.



*A történet folyamatának ábrázolása és a szereplők felhelyezése a csigavonalra
Forrás: A szerző archívuma*

A fentebb leírtak inspirálták egy játéktevékenységen alapuló foglalkozás gyakorlati megvalósítását. Azonban nemcsak az irodalomórák tanulási folyamatának a lényegét képezheti a tapasztalati tanuláshoz nevezett edukációs folyamat. A szabadidős tevékenységek során az aktív cselekvésen keresztül történő tanulás realizálása legalább olyan mértékű kihívás, mint a tanórák megfelelő minőségű levezetése. Ha pedig az érintett célcsoport az alsó tagozat és az ötödik évfolyam, a kreativitás és a játék ötvözése mellett a témaválasztás egy csipetnyi merészséget is kell, hogy tartalmazzon. Ebben az esetben a választás kihívás is volt egyben!

A Jókai 200 emlékévé a kimeríthetetlen ötletek tárháza egy hazai nemzetiségi iskola számára, főleg, ha az iskola az író szülővárosa közelében működik. Az alábbiakban szeretnék egy élménypedagógiai módszertani útmutatónak szánt foglalkozás felépítését bemutatni, amely a *Perbetei Egyesített Iskola nyári napközis táborában* került megvalósításra.



*Memóriakártyák az ülőpárnákon
Forrás: A szerző archívuma*

Jókai talán legismertebb művét, *Az aranyembert* beilleszteni a 6–10 éves gyerekek játékos foglalkozásaiba kiváló tapasztalati lehetőséget kínál az élménypedagógia módszerének a gyakorlatba való átültetésére.

A regény lendületes cselekményének az adaptálása kitöltötte az adott nap délelőtti foglalkozásainak az időtartamát. Célunk volt, hogy hozzuk játékba a fantáziánkat, a kreativitásunkat, a csoportos munkákban vállaljunk aktív szerepet. Legyen mérvadó a tapasztalati tanulás, s kiindulópont az élmény! A módszer rugalmassága és sokszínűsége a komfortzónából való kilépésre készítette a résztvevőket. Újfajta megközelítést, gondolkodásmódot és képességeket követelt meg a gyerekektől. A választott téma köré épített foglalkozások kreatív ötleteken alapultak, amelyek biztosították az aktivitásokban rejlő lehetőségek felismerését, az elméleti ismeretek gyakorlatba való átültetését, változatos és újszerű foglalkozások elvégzését.

Az aktivitás több lépcsőre bontva valósult meg. A bevezető játék (csoportok kialakítása) biztosította az elfogadó környezetet. Bár nem az összes feladat követelte meg a közös munkát, arra alapozva, hogy a gyerekek igénylik a csoportbeli alkotást, s egy számukra értékes kisebb közösséghez való tartozásért képesek megoldozni, az első lépés a csoportok kialakítása volt. Segítségül a csokitojások belsejében lévő kis műanyag tartók szolgáltak, amelyekbe különböző magvakat (kukorica, zab, lencse, rizs) töltöttünk. Az egyforma hangot kiadó tojások tulajdonosai alkottak egy-egy csoportot. A jó értelemben kialakult „káosz” biztosította a ráhangolódást és felkeltette az érdeklődést az előre elkészített segédanyagok iránt. Természetesen azok előkészítésekor „rásegítettünk”, hogy a csoportok, bár véletlenszerűen, de az évfolyamok tekintetében keverve alakuljanak ki: az adott évfolyam létszámának megfelelő mennyiségű, azonos magot tartalmazó tojásukat készítettünk. Minden évfolyam külön húzott tojást a kijelölt tasakokból.



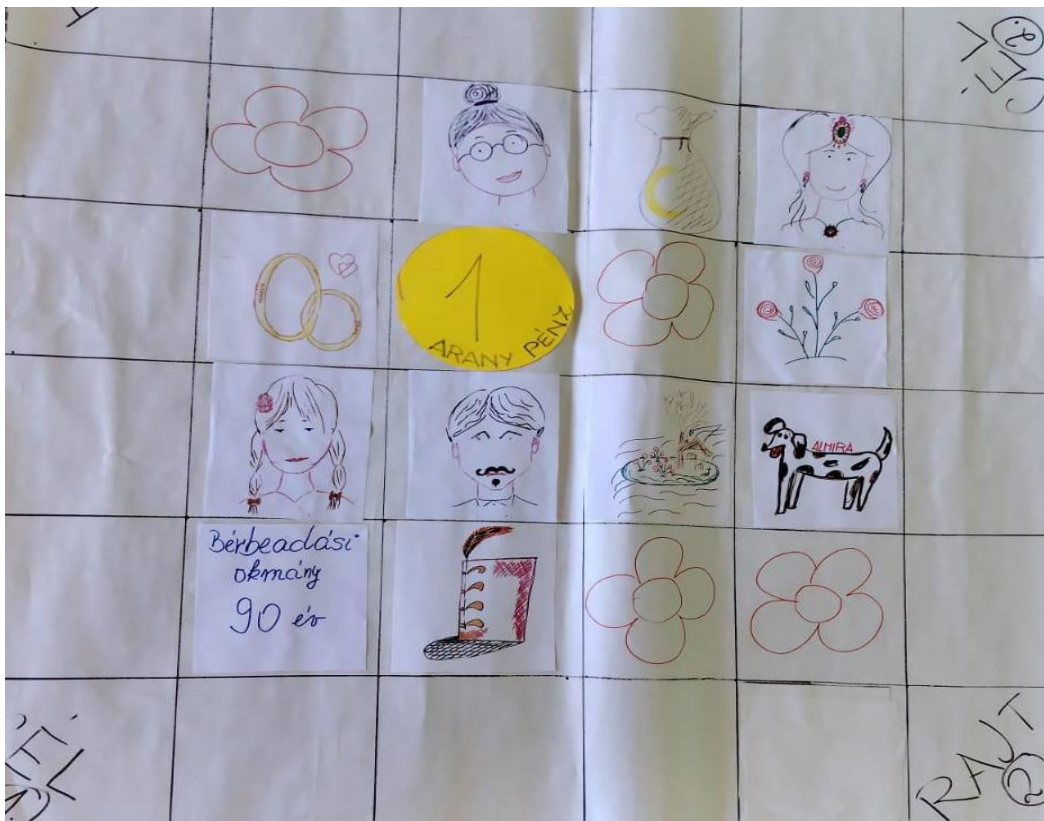
*A memóriakártyapárok a történet sorrendjében – részlet
Forrás: A szerző archívuma*

A legtöbb előkészületet a történet bemutatása igényelte. A szóbeli prezentáció azonban másodlagos szerepet kapott. Fontos volt megtalálni azt a módot, hogy a bemutatott történetet egy elsős tanuló is magáénak érezze. Ebben sikeresnek bizonyult egy csigavonalat követve szimbolizálni a cselekmény folytonosságát. Két nagyobb csomagolópapír megfelelt a rajz méretének. Egyszerű vonalvezetésű, színes rajzokkal, külön-külön rajzlapon ábrázoltuk a szereplőket. Ahogy ismerkedtünk a történettel, úgy kerültek fel a csigavonalra a szereplők. A történet színhelyeit egyszínű, fekete filctollal jelöltük, közvetlenül a csigavonalat követve. A főbb szereplők színes rajza és a mellékszereplők, helyszínek „szürkesége” segítette rögzíteni a folyamat fontos és kevésbé fontos mozzanatait. Figyelembe véve, hogy a kisebbeknek fontosak az állatszereplők, Narcissza cica és Almira kutyus jelenlétét nem lehetett elhanyagolni. Ügyelni kellett azonban arra is, hogy a nagyobbak is találjanak valami életszerűt, ami leköti a figyelmüket, és kommunikációra készíti őket. Ilyen beilleszthető történet a főszereplő valóságának a legendája, annak sírhelye Komáromban, illetve a Senki szigetének földrajzi helye. Mindezek az újszerű információk még jobban felkeltik a figyelmet, miközben a kötetlen beszélgetésnek is teret engednek.

A feladatok kivitelezése során jó, ha az előadónak vannak segítői (esetünkben idősebb diákok voltak), akik a rajzokat elhelyezték a mágneses táblára erősített csomagolópapírra, és a továbbiakban is jelen voltak a foglalkozás során. Ha a segítők diákok, a résztvevők jobban megélik a *peer too peer* (egymástól tanulunk) tanulási módszert.

A második feladatban a gyerekek csoportokban dolgoztak: kukorica–zab, illetőleg lencse–rizs csoportosításban. A 3–5. évfolyamosok alkotta csapatok lehetőséget kaptak arra, hogy felismerjék, mennyire tudtak azonosulni a történettel. Megerősítették a cselekmény egyes mozzanatait, de most már neheztelt formában. A nagyobbak az ismert *memóriakártyákban* (pexeso) keresték az azonos képeket, amelyeken a csigavonalról már ismert színes rajzok jelentek meg. Az a csapat volt a győztes, amelynek elsőként sikerült megtalálnia a képpárokat és azokkal kirakni a cselekmény sorrendjét. A kooperatív módszer sikeresen beilleszthető az élménypedagógiába. A csoportokban elosztódtak a feladatok. Voltak, akik az utasításokat adták, ketten végrehajtották azokat, volt megfigyelő, valamint annak a diáknak a szerepe is fontos volt, aki jóváhagyta és jelezte, hogy a feladat helyesen elkészült. Ezeket a szerepeket a pedagógus osztotta ki, figyelembe véve, ki melyik megbízásban tud a legjobban teljesíteni. Az idősebb diákok jelenléte ebben a foglalkozásban is szükséges volt. Feladatul kapták, hogy ügyeljenek arra, hogy a csoportok ne lessék el egymástól a képek sorrendbe rakását. Tíz pár

kép mesélte el a történetet. A segédeszközök elkészítésében is a kreativitás tükröződött. A *memóriakártya* lapjait a gyerekek ülőpárnáira ragasztottuk. Ezek felismerése a versenyzőkre ösztönzően hatott.



*A BEE-BOT robotok pályája
Forrás: A szerző archívuma*

A hazai iskolák újszerű élményoktatási eszközei a robotok, amelyek nagy előnye az újdonságélmény a gyerekek számára. Az oktatási célú robotika az *indoor* (tantermen belüli) élménypedagógia egyik megvalósulási formája lehet, segítve az öt művelődési területet felölelő STEAM készségek kialakulását. Az iskola rendelkezésére álló *Bee-Bot* robotok méhecskéket modelleznek. A kisebbek ezen innovatív eszközök segítségével erősíthették meg a megismert információkat. Az elkészített pálya egyes kockáiba a történet megismerésekor használt színes rajzok kerültek. A robotoknak adott egyszerű utasításokkal, lépésről lépésre jutottak el a gyerekek a történet végére. A méhecskék nemcsak a történet átismétlésében segítettek. Tökéletes eszközöknek bizonyultak a síkbeli viszonyok tanításához, gyakorlásához, illetve a programozási alapismeretek játékos cselekvésbe ágyazott elsajátításához is (Aknai, 2020, 157). Ez a tevékenység párhuzamosan folyt a nagyobbak képpárkeresésével. A ráhangolódásban kialakított csoportok itt is megvoltak, de ebben a játékban az 1–2. osztályosok vettek részt. A segítséget a foglalkozást vezető tanár nyújtotta.

A lezárás, a meséből való kilépés a harmadik szakaszban történt. Nyár lévén vizes játékok is belekerülhettek a foglalkozás menetébe. Segédeszközként vízzel teli tálakra, műanyag poharakra, kisebb vödörökre, palackokra, zsákokra, csokipénzre volt szükség. Előre megírodott egy versike, ami a palackokba került. A kis zsákokba, amelyekre vörös félholdat rajzoltunk, beleraktuk az aranyat szimbolizáló csokipénzeket, amelyeket az iskola udvarán rejtettük el a fák lombjai között. A verseny a már kialakított csoportok között folyt. Miután műanyag poharak

segítségével kimeregették a vizet a tálból, hozzáférve az elmerült palackokhoz, megfejtették a verset, és így megtalálták *Ali Csorbadzsi* elrejtett kincseit. A nagyok segítsége itt sem maradt el. A csoportok maguk mellett tudhattak egy-egy idősebb diákot, akik, bár megfejtteni a verset nem segítettek, de a zsákocskákat elérték a lombok között. Volt a versenyben még egy fontos mozzanat. A gyerekek a tálból kimeregetett vizet kisebb vödörökbe öntötték. Amikor azok megteltek, a kijelölt fákat kellett velük meglocsolni, hogy tovább tudjon a meregetés folytatódni. Így a felhasznált víz megfelelő helyre került.

Kiemelten fontos a visszacsatolás egy aktivitás befejeztével. A foglalkozás eredményességét a résztvevők együttesen értékelték. Mindenki kapott néhány másodpercet, hogy átgondolja, milyen is volt a feladatok összessége és ki hogyan érezte magát a délelőtt során. A táborozás adta szabadságérzet, a tantermen kívüli kincskeresés, az innovatív eszközválasztás és az, hogy nem az egyéni teljesítmény, hanem az élmény általi tanulás került középpontba, biztosította a foglalkozás sikerét!

Az élménypedagógia módszerével történt közvetítés során újszerű módon közelítettük meg a regényt és a didaktikai eszközök megválasztását is. A foglalkozás főbb célja az olvasás megszerettetése, melynek sikere a gyermekbefogadót szem előtt tartó alkotás és a helyesen megválasztott oktatási stratégiákon múlt (Petres Csizmadia, 2017; Petres Csizmadia, 2021).

A ráhangolódás, maga a történet megélése és az abból való kilépés hármasság elvezetett Jókai legnépszerűbb, de ugyanakkor, túlzás nélkül állíthatóan, az egyik legnehezebben befogadható regényének a megismeréséhez. Bizton állíthatom, hogy az általunk megvalósított aktivitáson túl jobbnál jobb ötletek fogannak meg mások gondolataiban is. Célunk volt, hogy a teljesség igénye nélkül bemutassunk egy lehetőséget, amely a manapság egyre szélesebb körben alkalmazott élménypedagógia módszerével próbálja felkelteni a befogadásra képes gyerekek figyelmét a méltatlanul rossz sorsra ítélt irodalom iránt.

A fent leírtakban egy élménypedagógiai elemekkel tarkított, ötleteket adó foglalkozássorozatot mutattunk be, amely teret nyíthat újszerű oktatási–nevelési formák gyakorlati megvalósításának a lehetőségére.

Felhasznált irodalom

Aknai Dóra (2020): *A robotika szerepe az SNI tanulók fejlesztésében*. In: *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat* 2020, 8.évf., 2.sz., 146–163., url: https://www.researchgate.net/publication/349077191_A_robotika_szerepe_az_SNI_tanulok_fejleszteseben_Gyermekneveles_Tudomanyos_Folyoirat_8_evf_2_szam_146-163 (Letöltés ideje: 2025.09.8.)

Fűzfa Balázs (1999): *Az élményközpontú irodalomtanítás néhány lehetősége*. In: *Soros Alapítvány Kiadványok*, url: <http://www.kka.hu/soros/kiadvany.nsf/4be80daf005edcb8852566f2000b4f9f/cc9f94594e7cdf0e1256ed2002fb09d?OpenDocument> (Letöltés ideje: 2025.09.8.)

Petres Csizmadia Gabriella (2017): *A hangzó versek élményközpontú tanításának lehetőségei*. In: *Válogatott tanulmányok, Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Közép-európai Tanulmányok Kara, Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet, Nyitra, 301–306.*, url:

<http://www.irisro.org/pedagogia2017januar/66PetresCsizmadiaGabriella.pdf> (Letöltés ideje: 2025.09.8.)

Petres Csizmadia Gabriella (2021): *Az olvasási vágy felébresztése - bevezetés egy meseregény világába*.url:

https://kpvk.pte.hu/sites/kpvk.pte.hu/files/PDF/55_az_olvasasi_vagy_felebresztese.pdf
(Letöltés ideje: 2025.09.8.)

Csontos Ilona

Életet lehelünk a temetőbe

Egyszer olvastam egy könyvet,¹ aminek a főszereplői egy, a munkavégzés alól felmentett filozófiatanár, professor Bove és egy beilleszkedési és tanulási zavarokkal küzdő, kihágásai miatt közmunkára ítélt tanuló, Teo. Kettejük kapcsolata a helyi parkban kezdődik, itt találkoznak össze, itt elegyednek beszédbe. Kapcsolatuk fokozatosan mélyül, a tanár beszélgetéseken, eszmecseréken, vitákon keresztül vezeti el Teót ahhoz, hogy a fiú megbékéljen önmagával, ráébredjen a tanulással elérhető fejlődési folyamatok értékére, a tudás és a megismerés szeretetére. Az ehhez vezető út egyik fontos epizódja egy rendhagyó tanóra, ami az emberi élet értékéről szól. Ehhez Bove tanár úr a helyi temetőbe viszi Teót, aki lesokkolódva áll a tanár helyszínválasztása előtt. Bove tanár úr éppen aktuális hegyi beszédében a sírfeliratozás szabályrendszerének fonákosságát mutatja be. Kiemeli, hogy általában a sírfeliratokon maximum három adatot láthatunk: az elhunyt nevét, valamint születésének és elhalálozásának az évszámait. És a két évszám között egy kötőjelet. A kötőjellel kapcsolatban jegyzi meg, hogy tulajdonképpen az a nyúlfarknyi vonal az élet sava-borsa, azon az egyenesen történik minden. Majd találomra választ pár síremléket, felolvassa a rajta látható, számára természetesen ismeretlenül csengő neveket és szabadjára engedi a fantáziáját: a nevekhez sztorikat, életutakat, karriereket gyárt, így próbálja meg a semmitmondó évszámokat tartalmas sírfelirattá varázsolni, ami méltóbb összefoglalója lehetne a szóban forgó emberi életnek.

Ez a részlet kapcsolta fel a fejemben az ötletkörtét: milyen jó lenne valahogy tudatosan beépíteni a temetőlátogatást egy-egy történelemórába és keresztezni valamilyen csoportosan elvégzendő feladattal!

A helyszínválasztásnak több előnye van, mint hátránya: a temető az év minden szakában, a tanórai időszakokban biztosan nyitva van, látogatása ingyenes, legtöbb esetben nincs zavaró tömeg, az alkotást elősegíti az alapvető csend. A temetőlátogatást szinte történelmi témától függetlenül bármikor be lehet iktatni, akár az év tematikus periódusaiban is (halottak napja, nemzeti ünnepek, emléknapok, karácsony, húsvét, helyi hősökre/hírességekre való emlékezés, stb.), és változatos feladatokat lehet ráépíteni, fókuszban az előre kiválasztott forrásokkal, nem utolsósorban pedig megdolgoztatva kicsit az érzelmi intelligenciát és annak fejlesztését.

Hátrányként tulajdonképpen „csak” magát a temetőt mint helyszínt tudnám említeni: általában kicsit borzongunk tőle, alapvetően valószínűleg negatív emlékeket és érzelmeket kapcsolunk hozzá: sírást, fájdalmat, szeretteink elvesztését, gyászt. De némi átkeretezéssel és a helyszín tudatos használatával talán azt is elérhetjük, hogy a temetőn keresztül akár saját halottjainkkal is rendszeresebb kapcsolatot alakítsunk ki az évi egy alkalomnál többszöri, más apropójú temetőlátogatásokon keresztül. Ez ugyan nem feltétlenül volt célja annak a tanórának, amit végül ebben a cikkben bemutatok, de elgondolkozni talán el lehet rajta.

¹ Enrico Galiano: *Una vita non basta*



Forrás: Nagy Fanni archívuma

A temető, a halottak, a források kiválasztása és a feladat

Iskolánk, a Budapest School JPP az óra szempontjából szerencsés helyzetben van: a budapesti II. János Pál Pápa térről nagyjából 10 perc sétával elérhető a Fiumei Úti Nemzeti Sírkert, ahol a magyar történelmet számos aspektusból meghatározó módon alakító személyek hosszú sora alussza már örök álmát, ezért nekem épp a bőség zavara okozott nehézséget a kiválasztáskor. Végül egy kicsit az öncélúság csapdájába tudatosan esve olyan személyeket választottam, akiknek az életútja engem személyesen érdekel, szeretek róluk olvasni, izgalmasnak találok a személyiségüket, valamilyen módon kapcsolódni tudok hozzájuk. Az öncélú kiválasztás szerintem akkor lehet vezérelv, ha híres halottakban valóban bővelkedik a temető. Kisebb dimenziójú temetőknél a helyi halottakra helyezném a fókuszot, hiszen minden településen van temető és általában minden településnek vannak híres halottai. Amennyiben azonban nem rendelkezik ilyen személyekkel egy temető, akkor érdemes lehet a helyi közösség szempontjából, lokálisan meghatározó halottakat kiválasztani. Ha ezzel sem járunk sikerrel, akkor azt gondolom, bátran lehet alkalmazni a bevezetőben leírt módszert Bove tanár úrtól! Persze izgalmas lehet egy kis kutatómunkát is végezni, egy-egy halottal kapcsolatban a helyi levéltárak/múzeumok segítségével akár, bár ez már egy komplexebb projekt. Akármelyik opciót is ültessük a gyakorlatba, a kiválasztásnál arra mindenképp figyeljünk (leginkább akkor, ha nem híres alak a választottunk), hogy a nevének egyik része se adhasson okot ízléstelen viccelődésre (remélhetőleg ez nem történne meg, de jobb elkerülni az ilyen helyzeteket a tudatos kiválasztással).

Az én választásom végül a következő kiemelkedő történelmi személyiségekre esett: *Dr. Hugonnai Vilma* (az első magyar orvosnő), *Laborfalvi Róza* (színésznő, Jókai Mór híres-hírhedt

felesége), *Rotschild Klára* (divattervező), *Gerbeaud Emil* (cukrász), *Zwack Péter* (az „Unicum-gyár” örököse, „megmentője” és továbbvivője).

A személyek kiválasztása után következett a források kiválasztása, ehhez alapvetően az *Arcanum* digitális adattárát, illetve a *Google* csodálatosan sokszínű világát használtam. A források kiválasztásánál két alapvetésem volt: fontos korabeli és nem korabeli forrásokat egyaránt beépíteni (korabeli és későbbi cikkek, más aspektusú megközelítések és sajtóorgánumok, pl. Forbes, internetes portálok, interjúk, tanulmányok). Ennek célja, hogy a gyerekek lássák, annak az élettörténete, akivel foglalkoznak, mind a mai napig nagy hatással bír, mind a mai napig tárgya lehet a közbeszédnek, foglalkoztathat embereket. A másik alapvetésem pedig az volt, hogy a források ne csak a jól ismert sztenderdeket domborítsák ki az adott figurával kapcsolatban, hanem kevésbé hangsúlyozott, kevésbé ismert részletek is kiderüljenek belőle. Ez azt segíti elő, hogy megfoghatóbb legyen az emberi oldal, közelebb tudják magukhoz hozni őt a gyerekek. Az írásos forrásokhoz választottam mindegyik személyről egy képet is, hogy segítse a képzelet munkáját.

Miután ezekkel megvoltam, összeraktam a temetői küldetést. Ennek a részletes leírása, a konkrét feladatlap megtalálható csatolmányként a cikkben. Röviden: a küldetés két feladatból áll. Az első feladat egy újragondolt sírfelirat készítése a halottnak, ami röviden, de kifejezi valahogy a halott lételemét, életútját. Ebben a feladatban úgy gondolom, lehet alkalmazni a könnyed, de nem sértő fekete humort. Segítségként a gyerekeknek Romhányi József *Sírfeliratok* c. gyűjteményét adtam oda. Ezek bár állatokról szólnak, viccesen, ötletesen, könnyed hangnemben emlékeznek meg az elhunyt állatról. Ez példát adhat a saját halottjuknak írandó sírfelirat hangulatának, hosszúságának megírására. A második feladat egy rövid promóvideó elkészítése volt, melynek lényege abban állt, hogy úgy dolgozzák fel a híres halott élettörténetét, hogy az reklámértékű legyen a temető számára, felkorbácsolja a kedvet a temetőlátogatásra.

Mindkét feladatban közös elem, hogy a kiosztott forrásokból kell kinyerniük az információkat és ezek alapján kell dolgozniuk. A feladatoknál természetesen fontos kijelölni az értékelési szempontokat, ezek segítik az alkotás folyamatát, a hangsúlyokat.



Forrás: Nagy Fanni archívuma

A kiválasztott korosztály, az óra célja, „előkritériumok”

A bemutatott óravázlatot a középiskolai első évfolyamra, a gólyákra terveztem. Az óra célja alapvetően a forrásolvasás, értelmezés és feldolgozás gyakoroltatása, kicsit kreatívabb formában, valamint az, hogy megszokják a forrásokkal való munkát. További célja még az órának, hogy történelmi forrásként tudják kezelni a „teret” is, ebben az esetben magát a temetőt. Ahhoz, hogy a fent leírt két feladatot sikeresen tudják abszolválni a csapatok a megadott értékelési szempontok mentén, szükségesnek tartom azt, hogy a megelőző órákon bemutassuk a források és a forráselemzés világát. Fontos tudniuk, hogy mit értünk egyáltalán forrás alatt, milyen szempontokból lehet forrásokat elemezni, milyen kategóriái és műfajai vannak a forrásoknak, mire kell vigyázni egy-egy forrástípusnál, röviden tehát meg kell alapoznunk a forráselemzés módszertanát. Fontos, hogy ezeket gyakoroltassuk is: ha interaktív előadásban mutattuk be a források és forráskritika világát, akkor adjunk lehetőséget nekik a csoportos gyakorlásra (csoportban könnyebben szednek ki információt, könnyebben fogalmazznak meg következtetéseket) a rögzítés-megállapítás technikájával különböző forrásokon keresztül. Fontos tisztázni a korszakolást, kronológiát is, mind az egyetemes, mind a magyar történelem, illetve ezeknek átfedése szempontjából, és ebből kiindulva aláhúzni a tér- és időbeli elhelyezését a különböző jelenségeknek. Ezek történhetnek plénumban, csoportmunkában, előhívva az általános iskolás emlékeiket, tudásukat, de fontos utána közösen tisztázni és felépíteni a történelmi idővonalat mint mindenkori hivatkozási alapot. Ha ezeket megcsináltuk és látjuk, hogy a gyerekek képesek az alapszintű forráselemzésre (ami ebben a fázisban leginkább még az információkinyerésre fókuszál), akkor kijelölhetjük a temetőbe kihelyezett óra időpontját.

A bejelentés és az előkészületek

A két feladat által megkívánt alkotói időt 60 percre saccoltam. Az oda- és visszajutás 10-10 percével együtt, kicsit felkeresítve, kb. 90 perces foglalkozásról van szó, ezért azt az alkalmat jelöltem ki rá a héten, amikor duplaórám van a csoporttal. Ha nincs duplaórás sávunk, akkor

mindenképp egyeztessünk, cseréljünk órát kollégáinkkal, mert a feladatok 60 perce, plusz a temetőbe való ki- és visszajutás miatt biztosan időigényesebb lesz a foglalkozás egy tanóránál. Az előkészületekhez tartozik a küldetésborítékok összeállítása: a borítékok tartalmát a kiválasztott források és a feladatléírás adja, de nagyobb temető esetében jó, ha térképet is adunk, amin besatírozuk a keresett személy sírhelyét. Annyi személyt válasszunk, ahány csapatot szeretnénk alakítani a csoportból. Én a 21 fős csoportot 5 db 4 fős csapatra szerettem volna osztani, ez a valóságban az aznapi hiányzók miatt 3 db 4 fős és 2 db 3 fős csapattá módosult. Ha ezekkel az előkészületekkel megvagyunk, jöhet a bejelentés. A bejelentésnél már készülhetünk arra, hogy lesz némi rácsodálkozás, „*A temetőbe, ez komoly!?*” jellegű felkiáltás, ezeket mindenképp reagáljuk le. Mondjuk el, hogy a temetők történelmi szempontból (is) fontos emlékhelyek, és forráselemzési feladatokat fognak végezni csoportokban. Ennél többet ezen a ponton nem kell mondanunk.

A temetőlátogatás – menetrend és instrukciók

A szervezés után indulhat a program! Az én esetemben a temetőbe való séta folyamán elő-elő fordult, hogy a gyerekek viccelődtek egymással, hogy ki milyen gyakran jár temetőbe, mennyire lehetne belőle közösségi teret szervezni, mennyire része úgy *en bloc* az életüknek a temetőbe járás. Én ezeket steril visszakérdezésekkel reagáltam le, elmondtam a saját tapasztalataimat a külföldi utazásaimról: Milánó grandiózus temetőjét, ahol a városlakók napról napra, amíg jó idő van, megtöltik a teret, mert kikapcsolódásra is használják a temető kertjét. Ezekből a példákból megéri feltankolni, és majd a közös értékelésnél visszatérni rá. Ha megérkeztünk a temetőbe, keressünk egy olyan helyet, ahol a küldetést fel tudjuk vezetni pár szóval, röviden, úgy, hogy nem zavarunk senkit – ha éppen többen lennének. Hívjuk fel a figyelmet arra, hogy sírkövekre ne üljenek le, olvassák el azt, ami az akár ülőalkalmatosságnak tűnő emlékműveken, alkotásokon áll, és ha beigazolódik, hogy emlékhely, akkor válasszanak más helyet megpihenni. Én a felvezetőmben Bove professzor példáját követtem, valamint elmondtam azt is, amit már korábban is: bár a temető a holtak terepe, mégis tele van élettel. És az órán épp ezt fogják megtapasztalni a források és a feladatok segítségével. Ezek után csapatokra osztottam a csoportot a jól ismert 1-2-3-4-5-ös számolással, és azok kerültek egy csapatba, akikre a kiosztásnál ugyanaz a szám jutott. Odaadtam a borítékokat, majd útnak engedtem őket. Előtte természetesen egyeztettük óráinkat és kijelöltük a visszaérkezés határidejét, ami egyben a feladatvégzés végét is jelentette.



Forrás: Brutovszky Gabriella archívuma

A beérkezett produktumok

A csapatok egytől-egyig időben visszaérkeztek. Miközben alkottak, nem zavartam őket, nem mentem oda egy csapathoz sem, szabadon hagytam őket a feladatvégzési folyamatban. Az idő letelte után együtt mentünk vissza a suliba. Hagytam még nekik időt az esetlegesen szükséges videóvágáshoz, és arra kértem őket, hogy legkésőbb hét végéig töltsék fel a produktumaikat a Classroom-ba, a kiírt feladathoz. Jeleztem azt is, hogy a feltöltést követő egy héten belül megkapják a csapatonkénti értékelést.

A beérkezett produktumok legnagyobb része a maga szintjén zseniális, kreatív, a forrásokat értően felhasználó, de az információk közti szűrést is alkalmazó tartalom lett. A feladat egyik legnagyobb kihívása az, hogy minden csapattagnak szerepelnie kellett a promóvideóban, aminek a hosszúsága el kellett, hogy érje a 2-3 percet, tehát mindenképpen hosszabb időintervallumot kellett megtölteniük tartalommal. Utólag jó húzásnak gondolom, hogy a

videónak, azon túl, hogy bírjon reklámértékkel, nem adtam műfaji meghatározást, mert a gyerekek így tudtak a halottjaikhoz szabadon, kreatívan nyúlni.

Hugonnai Vilma életművére például *flashback*-szerűen emlékezett vissza az egyik csapat. A források alapján megjelenítették azt, hogy hogyan képzelik el Hugonnai Vilma rendeléseit, ki milyen problémával érkezik hozzá, milyen tanácsokat adhatott a doktornő. Bátran színészkedtek, a temetéséből is eljátszottak egy fázist, ami keretet adott a később eljátszott orvosi epizódoknak. És mindezt sikerült úgy, hogy nem lépték át a jóízű határát, tiszteletben tartották a halottat, mégis bátran nyúltak hozzá.

Laborfalvi Róza megjelenítése is kreatív munka eredménye lett: a temetőben grasszáló riporter azon sajnálkozik, hogy a művésznő már nem él, majd, mintha a halott meghallotta volna a riporter vágyát, a színésznő hirtelen feltámad, és kezdődhet az interjú, melynek alapját a forrásokban szereplő információk adják. Úgyesen játszottak a gyerekek azzal, hogy a modern kori riporter kérdéseire a 19. századi színésznő csodálatos arcjátékkal csodálkozik rá, például nehezen értelmezi az interjút mint műfajt, amit a riporter aztán kedvesen elmagyaráz neki.

A sírfeliratok elkészítésénél a gyerekek nehezebben léptek el a sztenderd megfogalmazásoktól, de azért itt is voltak, akik megpróbáltak új hangulatot adni a halottak életútjának. Laborfalvi Róza esetében a sírfelirat így szólt: „*A bábok hallgatnak, a taps örök.*”, Rotschild Klára esetében pedig így: „*Klári már nem mér, nem szab, csak az angyaloknak ad divatlapot.*” A klasszikusabb vonalak közül Gerbeaud Emil sírfelirata a gyerekek tolmácsolásában ez lenne: „*Itt nyugszik Gerbeaud Emil, a csokoládégyártás megalapozója és a bonbon mestere*”, Hugonnai Vilmáé így: „*Az első magyar orvosnő, ki tudással és hittel gyógyított. Példája örökké él, mert utat mutatott a jövőnek.*”, Zwack Péteré pedig így: „*Itt nyugszik Zwack Péter, az Unicum tulajdonosa, kétdiplomás családapa.*” Természetesen hangnemtől eltérően az összesben fellelhetőek a forrásokból kinyert információk. Ebben a feladatban azt is érdekesnek gondolom, hogy a gyerekek végül mely információkat használják fel a forrásokból, hova helyezik a hangsúlyt. Ez tükrözhet az ő értékrendjükre is, jó alapot biztosíthat a következő órákhoz, beszélgetésekhez. Alapvetően tehát elmondható, hogy a gyerekek úgyesen támaszkodtak erre a segítségre, betartották a játékszabályokat és sok esetben kreatívan, nem a megúsás politikáját követve teljesítették a küldetéseket. A legnagyobb különbséget a csoportdinamika jelentette a csapatok között, ami volt, ahol nagyon jól működött és volt, ahol sokkal kevésbé. Bármelyik is teljesüljön a kettő közül, fontos rá visszajelezni, hiszen ez segíthet a jövőben még fejlesztendő területek kijelölésén akár egyéni, akár csoportos szinteken.



Forrás: Brutovszky Gabriella archívuma

Értékelés

Az a tapasztalatom, hogy a gyerekek alapvetően kíváncsiak egymás munkáira, ezért érdemes teret és időt biztosítani a produktumok közös megnézésére, megvitatására. Fontos, hogy azokat a munkákat, amik nem érték el a minőségi nívószintet (például a rosszul működő csoportdinamika miatt), ne használjuk fel és ne tegyük publikussá negatív példa gyanánt. Mivel a küldetés két feladatból állt, a videóban rosszabbul teljesítő csapat munkáját is be lehet kapcsolni a közös értékelésbe a sírfeliratnak hála, ami viszont kifejezetten jól sikerült (Rothschild Kláráé volt az övék). Az értékelést el lehet kezdeni úgy, hogy felírjuk a táblára a kiválasztott halottak nevét, majd felolvassuk az elkészült sírfeliratokat, és a gyerekeknek kell kitalálni, hogy vajon melyik híres halotthoz tartoznak. Ezek után megszólaltathatjuk a csapatot, hogy milyen logika mentén alkották meg a sírfeliratot, miért éppen azokat az információkat emelték ki a forrásokból, amiket. Ha ezeket végigbeszéltük, megkérdezzük a videós feladatot sikerrel abszolváló csapatokat, hogy levetíthetjük-e nyilvánosan a videót. Ha igen, akkor megtesszük, majd közösen, szempontok mentén (pl. az értékelési szempontokat segítségül hívva) visszajelzést adhatnak egymásnak a diákok. Fontos, hogy a visszajelzésnél fektessük le, hogy pl. emeljenek ki két dolgot, ami nagyon tetszett és egy olyat, amin változtatnának, amin szerintük még megérné fejleszteni. És ezt természetesen stílusosan fogalmazzák meg. Így remélhetőleg pozitív légkörben telik az értékelő óra hangulata.

Mindezek után, ennél a témánál fontosnak tartom a temető mint helyszín okozta zavar/feszültség feloldását is. Ezért az értékelő óra utolsó részében kérdezzünk rá arra, hogy milyen tapasztalat/érzés volt nekik a temetőben való lét és feladatvégzés. Ha változtak munka közben az érzéseik, akkor hogyan változtak. Ezeket bátran és bőbeszédűen fogják bemondani, érdemes az összes bejövő kommentet kihangsúlyozni.

Tanári lezárásként pedig nyugodtan említsük olyan példákat, amikből az domborodik ki, hogy más történelmi korokban/más országokban máshogy viszonyulnak/viszonyulhatnak az emberek a temetőhöz és így a halál témájához. Én példának hoztam J. K. Rowling Harry Potterét, melyben több karakter elnevezéséhez az író edinburghi temetőit adta inspirációt (https://vilagegyetemista.blog.hu/2021/04/15/varazsvilag_edinburghban), említést tettem a viktoriánus korszak temetői piknikezéseiről, mint egykor (és sok helyen még ma is) létező rutinról (<https://caasbrey.com/obscure-and-mysterious-victoria/a-day-with-the-dead-19th-century-graveyard-picnicking/>), de példának hoztam azt a szintén edinburghi kávézót, aminek központi eleme a temető, temetés, síremlékek (https://www.tripadvisor.com/Restaurant_Review-g186525-d26223888-Reviews-Red_Cockerel_Cafe-Edinburgh_Scotland.html), a bátrabb/kreatívabb sírfeliratok kapcsán pedig megmutattam Leopoldi Fregoli, 19-20. századi, egykor Budapesten is sokat vendégszerező átváltozóművész síremlékét (https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Leopoldo_Fregoli_grave.jpg) és a rajta szereplő sírfeliratot: „*Élete utolsó nagy átváltozását itt hajtotta végre*”. És természetesen kibontottam az átváltozóművész foglalkozása és a sírfelirat közötti viszonyt, illetve a magyar fregoli mint ruhaszárító kötelet jelentő szó, eredetére is magyarázatot kaptak a diákok.



Forrás: Nagy Fanni archívuma

Summa summarum

Summa summarum bár ennek a kihelyezett órának az elsődleges célja a forráshasználat gyakoroltatása volt, azt gondolom, azt a kevésbé evidens (és az elején még számomra is rejtve maradt) célt is jól szolgálta, hogy halál és ember kapcsolata a temetőn keresztül a kezdeti viszolygás után kicsit közelebb, természetesebb mederbe kerüljön a gyerekek szemében, és bátran használják az általában rezignált hullámokat árasztó teret inspirációs forrásul, hagyják szabadon, és akár több síkon mozgatva a saját emlékezésüket, fantáziájukat.

Engem pedig az óra, illetve a beadott munkák megerősítettek abban, hogy a temető kreatív terep lehet különböző történelmi témák/gyakorlatok feldolgozásában, és biztos vagyok abban, hogy akár minden évben, különböző célokkal és fókusszal, fogok még ide kihelyezett órát tervezni.

Segédanyagok:

Feladatlap
Romhányi József: Sírfeliratok
Források

Virágos Erzsébet

Hogyan tanít az erdő?

Már sokadszor látom, ahogy Tóth Rita foglalkozásvezetőként áll egy kör közepén, körülötte mindenféle korú és nemű gyerek, és ujjain számolva, némajátékkal segítve sorra veszi velük, mi mindent köszönhetünk az erdőnek. Az erdő adja nekünk a friss levegőt, szűri a hangos zajt, otthont ad az állatoknak és rejtekhelyet, faanyagot bútorhoz, meleghez, ételt is, ha jól ismerjük, és pihenésre helyet, feltöltődéshez nyugalmat. Ilyen az erdő: nagyvonalú és sokoldalú. Hol ismerhetnénk meg jobban, közelebbről, ha nem egy erdei iskolában?

Mi szerencsések vagyunk Terényben, a Zöld Iskolában (<https://opendays.budapestschool.org/micro-schools/terenyalso>), mert az egyik osztálytermünk tényleg a pár lépésnyire levő erdő, de mindenkinek lehet része ebben az élményben, ha pár napra, egy hétre eljön ide, és erdei iskolás programon vesz részt.

Emlékszem, mikor 10 éve az ötödikes gyereke ment erdei iskolába. Már lecsengőben volt akkor ennek a divatja, de az osztályfőnöke fontosnak tartotta, hogy egy hétre kiszakítsa az éppen újraformálódó felsős osztályt a megszokott környezetéből, és összerázódni, tanulni kivigye őket a „természetbe”. Ugyanakkor furcsálltam, hogy miért kell oda matekfüzet, meg énekkönyv. A magyarázat az volt, hogy ott is haladni kell az anyaggal, csak lehet, hogy kint ülnek le takarókra, meg nem a megszokott padtársak mellé. Így is lehet, ki lehet vinni az iskolát az erdőbe, és kapaszkodni ott is a tankönyvbe, de talán még jobb, ha erre a hétre hagyjuk, hogy a természet tanítson, úgy, ahogyan csak ő tud. Sokkal többet lehet bízni rá, mint gondolnánk. Hogy hogyan, erről szól ez az írás.

Az ember tervez...

Régi vándortáborosként, teljesítménytúrázóként megtanultam kibírni, sőt élvezni a túrázást, kirándulást. Nem kellett hozzá semmi extra. Bakancs, hátizsák, elemózsia és kulacs. Akkor még forrás is volt mindig az útvonalon. A teljesítménytúrák pecsételőpontjai, néha egy-egy kilátó, és a tartalmas, hosszú beszélgetések adták az „élményt” a magamfajta lakótelepi gyerekeknek. Sajnos ritkán volt pedagógus, szakember a környezetemben, aki felhívta volna a figyelmet a fagylécre a fatörzsek derekán, vagy hogy az a fakéreg azért néz ki úgy, mint egy rongyos szőnyeg, mert egy ott agancsverés történt, egy szarvasbika az agancsát tisztította rajta. És ha odamegyünk az erdei pocsolya (csupa sárdagonya) melletti fához, biztos, hogy találunk benne vaddisznósörtét, mert a sárfürdő után ott dörgölözik. (Odamentünk, találtunk.) Azt se mutatta meg senki, hogy ha felemelünk egy követ vagy korhadó ágat, alatta ugróvillások, ászkarák, atkák, fonálféreg bontják az avart, gombafonal bújik és egész kis lakóközösség éli mindennapi életét. Meg lehet mutatni, akár egymásnak is, mennyi minden érdekes itt.



Forrás: A szerző archívuma

De nem szaladok előre, mert még ott tartottam, hogy a túrázás, kirándulás nem biztosíték arra, hogy megismerjük, megértjük az erdőt. Bár a gyerekek (is) jó megfigyelők, de a tapasztalati tanulást nagyon tudja segíteni, ha van, aki meg tudja mutatni az összefüggéseket, ha szakértő szemmel segít ránézni egy-egy élőlényre, jelenségre.

Számos ilyen gyakorlat mesterien tudja irányítani a figyelmet egy jól megtervezett foglalkozáson. Mielőtt elindulunk ki, az erdőbe, egy gyerektáborban tanult technikával végigvesszük, hogyan is viselkedünk az erdőben? Az 5 ujjas szabály minden eleme él, de legjobban a 3. – a tisztelet, és az 5. – a biztonság törvénye. A harmadik kapcsán megértik, hogy nem szemetelünk: amit odaviszünk, vissza is hozzuk, nem hangoskodunk és óvjuk a fákat, virágokat, növényeket, állatokat, ahogyan minden életet. Az egyes pihenők, megállók, mint egy akadálypálya helyszínei, kihívások elé állítják a gyerekeket.



Forrás: A szerző szerkesztése

A játékok nem csak a természet kincseiről, hanem sokszor önmagukról is szólnak. „Keress egy dolgot, ami valamiért olyan, mint te!” – hoztak már ilyenkor fényes páncélú ganajtúró bogarat, puha mohás kavicsot, lepotyogott vadgesztenyét gubacsban, vagy csak sokszínű, érdekes alakú lehullott falevelet, gallyat. A rövid beszámoló után a kérdésre, hogy „miért ezt hoztad, miben hasonlít rád?”, jöhet egy memórijáték: „kinek a kincse hiányzik a többi közül?”. Ehhez be kell csukni kicsit a szemünket, dehát így, becsukott szemmel lenni egy erdőben, amúgy is varázslatos dolog. Lehet pl. vakvezetős játékot játszani kiválasztott fához párokban. Ha kinyithatod a szemed, visszatálalsz? Melyik volt az a fa? Vagy igazi meglepetés, ha 5 percig némán és vakon csak az erdő hangjaira figyelünk. Volt, aki a pillangó szárnyuhogását is hallani vélte.



Forrás: A szerző archívuma

Kiváló erdőre hangoló játék lehet a bingó is, mikor meg kell keresni a feladatlapon lévő dolgokat egyedül, párokban vagy kis csapatokban. Meg kell figyelned ekkor alaposan a fákat, az avar alatt a talajt, vagy éppen a kicsi rovarokat, amelyek neked repültek. Háttha azt keresed épp? A cél ilyenkor az alapos megfigyelés. Ne csak legyünk valahol, hanem ismerjük és tapasztaljuk meg minél közelebbről, minél aprólékosabban. Erre a fentieken kívül kívül rengeteg ötletes gyakorlat van.

Amivel az erdei iskola több, mint egy-egy ötletes feladat a rengetegben, az a tudás, amelyhez a feladatokat hozzárendeli. A biológus, biológiatanár pontosan tudja, hogy abban a hatalmas tanmenetben milyen tanegységekhez tud kapcsolódni a játék, amit épp a gyerekekkel végez. Ha az eddig felsorolt játékok a ráhangolódásra voltak kiválóak, a most következők a jelentésteremtésben segítenek a gyerekeknek.



Forrás: A szerző archívuma

A tanárnak rengeteg bogara van. Most éppen szó szerint. Csoportosítani kell őket. Ami ebből a feladtból kiderül, mi a különbség a bogarak, lepkék, hártýásszárnyúak, kétszárnyúak és a poloskák, azaz a rovarok családjai között. Ez nyilván tankönyvből is megtanulható, de nem ilyen hatékonyan. Ahogyan a mikroszkóp alatt vizsgált medveállatkák, kerekcsférgek, papucsállatkák is garantáltan meglepik a nebulókat. Egy pár négyzetcentiméteres mohapárna életközössége összetett, tele populációs kölcsönhatásokkal. A rovar- és lepkehálózás amúgy is kedvenc tevékenység egy ilyen foglalkozáson. Kis gerincteleneket, ízeltlábúakat fűhálóval és rovarszippantóval tudunk megfogni, aztán egy határozó segítségével azonosítani. Ez kutatás a javából. Legutóbb annyira jó hangulatú képek készültek, hogy megosztok belőlük néhányat. Érdekes módon ez a foglalkozás igazi közönségkedvenc.





Forrás: A szerző archívuma

Nem beszéltünk még olyan nagyobb projektekről, amikor a tanulók gyurgyalag-költőfalat újítanak fel tavasszal, vagy denevérodút barkácsolnak, esetleg fecskefészket agyagból a diákok. Ha nyáron visszajönnek hozzánk táborba, láthatják a munka gyümölcsét: a kismadarakat, ahogy birtokba vették fészüket, és a denevéreket egy éjszakai lesen.





Forrás: A szerző archívuma

A folyamat, amit egy-egy jól felépített foglalkozás el tud indítani, messzire vezet. A erdőt, természetet értő fiatal másképp is viszonyul hozzá. Igazi attitűdformálás tehát az erdei iskola küldetése, nem csupán tudásátadás vagy élményszerzés.

Az egyik választható komplex foglalkozás a vízmegtartásról¹ szól. A klímaváltozás egyik következménye a vízhiány, annak mérsékléséről tanulnak a diákok ebben a modulban. A foglalkozáson terepi vizsgálatot is lehet végezni, meg lehet vizsgálni az épület mellett húzódó Szanda-patak ökológiai állapotát, életközösségét. Az elméleti alapozás (a vízkörforgás megértése) mindig életkorhoz igazodik. Ami ezután tanulható, nagyon sokrétű. Fontos felhívni a figyelmet a klímaváltozás és elavult vízgazdálkodás együttes hatásaként megváltozó csapadéeloszlásra, éghajlati mintázatokra, a vizes élőhelyek és felszín alatti vizek jelentőségére és degradációjukra. A foglalkozás folytatása éppen ezért a vizes élőhelyek hatásainak és a kisléptékű vízmegtartó

¹ Nagy segítség ehhez a WWF nyilvánosan elérhető tananyaga itt: <https://vitztukor.hu/index.html>

módszerek működésének modellezése. Faszénen, homokon, kavicsokon átszűrve a zavaros vizet megérthetjük a mocsarak, lépek szűrő szerepét, egyszerű palackot és gyeptéglát, földet igénylő kísérlettel a növényzet talajerózió ellen védő hatását mutathatjuk be, pár eszközből kis vízkör készül, és rönkgátákat is építhetünk piciben, hogy lelassítsuk a felszínen elfolyó vizet, segítve ezzel a beszivárgást. A kísérletek végére a tanulók saját élményeken keresztül értik meg, hogy a vizes élőhelyek szerepe pótolhatatlan, helyreállításuk és rajtuk keresztül a felszín alatti vízkészleteink feltöltése pedig nem lehetetlen, de társadalmi összefogást, szemléletváltást igénylő, sürgős kihívás. A foglalkozás záró feladata az, hogy tervezzek meg az új iskolájukat/kerületüket, mely nem megszabadulni igyekszik a csapadéktól, hanem különböző módszerekkel megőrzi a lehulló csapadékot, azaz tervezzenek szivacsvárost, szivacskerületet. Ez kimondottan proaktív gesztus, az egyéni és társadalmi felelősségről is szól.



Forrás: A szerző archívuma

Az ehető vadnövények témája is nagy kedvenc. Amellett, hogy ilyenkor a gyerekek értékes tudáshoz jutnak, a végén a közös főzés is nagy élmény. Évszaktól függ a konkrét tematika, hogy csalános vagy szedres lesz a palacsinta. Megtanulhatják a növénygyűjtés szabályait – akár kis jelenetekkel eljátszva: hogy az erdőtörvény alapján fejenként max. 2 kg-ot szabad gyűjteni, védett területen csak engedéllyel, hogy csak olyat szabad, amit biztos, hogy felismertünk, és hogy pl. utak mellől a szennyezettség miatt inkább ne gyűjtsünk. Amikor terepre mennek, már tudják, mit keresnek: még a terepszemle előtt megkóstolták a növényeket, azokat, melyek megtalálhatók épp.

Nyár elején pl. podagrafű, menta, nagy csalán, piros árvacsalán, zamatos turbolya, here, tyúkhúr, martilapu, útszéli zsáza lehet a közös vacsora alapanyaga, fűszer vagy salátaalap. A gyerekek herbáriumot is készítenek: elvégzik a növények rendszertani besorolását, kutatják megadott szempontok szerint a gyógyhatásukat, jellemzőiket, mely részük ehető, hol van a jellemző élőhelyük, mikor gyűjthetők. A növényhatározás közben a határozókulcsok használatát is gyakorolják, de a technika vívmányait is segítségül hívják, miközben kritikus szemléletüket is fejlesztik általa, hogy rájönnék, vannak limitációi a mesterséges intelligenciának, nem hisznek el mindent a fotófelismerő applikációknak.

Kimondottan disputára, azon belül is a képviseleti kooperatív vitára épül a vadgazdálkodás, mezőgazdaság, természetvédelem kapcsolatrendszerét feltáró foglalkozás. A diákok szakértői csoportokban gondolják végig az adott földterülettel kapcsolatos döntési helyzetet. Ilyenkor forrásokat dolgoznak fel, majd az alapján alakítanak ki álláspontot. Egy általam látott foglalkozáson a hódok visszatelepítése volt a kiinduló probléma. Az újból meghonosodott hódok felduzzasztották a patakat, ami a szántóföldön elmosta a vetést. A kezdő vita, közös gondolkodás nyomán az ágazatok közötti érkazonosságokat, érkellentéteket sok más ökológiai példával lehetett még alátámasztani. Következő lépésként a területre költhető pénzről kellett gondolkodniuk: hogyan osztanák el az együtt kapott pénzügyi forrást, milyen döntésre jutnak közösen? Az alapos munkához szakértőkre, cikkekre, videókra, azaz kutatásra van szükség. A foglalkozás végére nem csak azt értik meg a diákok, mennyire komplex egy probléma, hanem azt is, hogy az emberi beavatkozásra milyen érzékenyen reagál egy ökoszisztéma. Bármelyik példa is jól mutat rá erre a felelősségre.



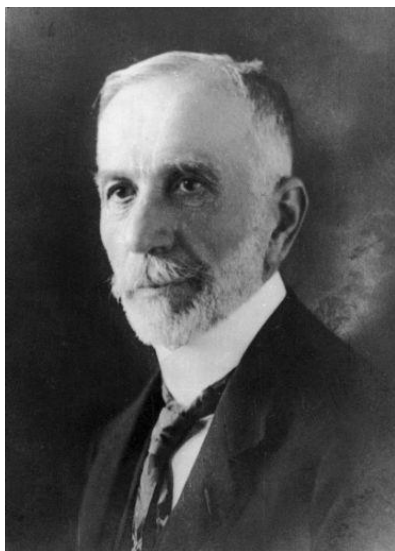
Forrás: A szerző archívuma

Természetes, hogy egy ottalvós, többnapos erdei iskolás kirándulás alatt a csapat is épül. Nem is kellene külön csapatépítő foglalkozás, de pl. nálunk művészetpedagógiai foglalkozások és hagyományörző játékok mellett kimondottan élménypedagógiai eszközöket használó csapatépítők szervezésére is van lehetőség. Legutóbb azonban egy iskola úgy jött hozzánk, hogy nem kért semmit. Csak a hely kellett nekik: távol mindentől, az őszi napsütés, nappal a madárcsicsergés éjjel a szarvasbögés. Nekik is igazuk van. Nekem mégis nagyobb öröm, mikor a gyerekek sorolják, mit is ad nekünk az erdő....

Csicsay Alajos

A III. Országos és Egyetemes Tanügyi kongresszus

A III. Országos és Egyetemes Tanügyi kongresszus összehívására a Magyarországi Tanítók Országos Szövetségének kezdeményezésére került sor, amely 1928. július 3–5. között valósult meg. Rá mintegy ötven tanügyi egyesületből több mint 5 000 egyesületi tag jelentette be a részvételi szándékát. Az előkészítő bizottság kétéves szervezési munkája alatt a hozzájuk beküldött javaslatok közül 116 tételben állította össze a kongresszus napirendjét, melyek közül 104-et vitattak meg. A kongresszus elnökévé Négyesy László (1861–1933) egyetemi tanárt választották, aki a pályáját 1885-ben az egri római katolikus főgimnáziumban mint helyettes tanár kezdte meg, de 1911-től 1932-ig mint irodalomtörténész már nyilvános egyetemi tanár volt, és az Országos Középiskolai Tanáregyesület főtitkára, majd alelnöke. Egy ideig a *Magyar Paedagógia* című folyóirat szerkesztőjeként működött, és kitűnő magyar irodalmi tankönyveket írt a középiskolás diákok számára. Azonban a tanügyi problémákkal konkrétan nem foglalkozott. A kongresszus titkára, a kevésbé ismert Simon Lajos (1876–1942) pedagógus, író volt. A megnyitáson a pesti Vigadóban hét volt közoktatási miniszter, valamint a társadalmi és politikai közélet reprezentánsain kívül olyan nagynevű tudósok is részt vettek, mint Dóczy Imre (1849–1930), a debreceni Tanárképző Intézet (1925) egyik megszervezője, az Országos Református Tanáregyesület alapítója, latin-görög szakos tanár; továbbá az általam is már említett Fináczy Ernő, Gyergyánffy István, Ranschburg Pál, Schnellner István, Kornis Gyula és Pauler Ákos. Az elfogadott 116 tétel, azaz témakör megvitatása szakosztályokban történt. „A húsz szakosztály a következőképpen oszlott meg: általános pedagógiai, kisdidnevelési, népiskolai tanítóképző intézet, polgári iskolai, középiskolai, mezőgazdasági, iparostanonc-iskolai, kereskedelmi iskolai, rajzoktatási, ének- és zeneoktatási, testnevelési, iskolaegészségügyi, nőnevelési, iskolán kívüli népművelési, iskolafelügyeleti, tanügyi jóléti intézmények, gyermek és ifjúsági irodalom, gyermektanulmányozás” (Pedagógiai Lexikon, 1977, 292).



1. kép: Négyesy László
Forrás: mek.oszk.hu

Azért tartom szükségesnek mindezeket felsorolni, hogy lássuk, a 20. század harmadik évtizedében Magyarországon hányféle szakterületen tevékenykedtek a pedagógusok, s ennek alapján hány oktatási-nevelési terület problémáinak megvitatását tűzték a kongresszus elé a szervezők. Az viszont egy külön kérdés, hogy a felsorolt intézmények milyen egymástól eltérő szociális körülmények között és milyen színvonalon működtek. Talán leghitelesebb képet a század eleji iskolai állapotokról azok az írók tudtak adni, akik – bár rövid ideig – tanítók, tanárok is voltak, mint például Gárdonyi Géza és Móra Ferenc. A gyerekekről és a tanítókról szóló elbeszéléseikben a személyes tapasztalataikat örökítették meg. Tanítói szerepvállalásuk jóval a trianoni tragédia előtt történt, de az elbeszéléseikben bemutatott körülmények még ötven évvel később, vagyis az én gyerekkoromban is ugyanolyanok voltak, mint amilyeneknek ők leírták. Ha jól tudom, csak Mórát érintette meg a '18-as, de inkább a '19-es forradalom szele. 1928-ra viszont már óriási változásokon esett át Európa és a legsúlyosabbakon éppen Magyarország. Ezért egyáltalán nem csoda, hogy a harmadik tanügyi kongresszus előadásain „átütöttek az ellenforradalmi korszak uralkodó pedagógiai eszméi, a nacionalizmus és az irredentizmus szelleme, a valláserkölcsei nevelés hangsúlyozása” (Pedagógiai Lexikon, 1977, 292).

Ez már azért is nyilvánvaló, mert a Tanácsköztársaság eszmei célkitűzései az internacionalizmus és az ateista világnézet megvalósítása volt. A trianoni békediktátummal pedig feldarabolták az országot és a nemzetet egyaránt. Illetve, hogy az új, a két világháború közötti magyar államrendszer önmagát eleve ellenforradalminak aposztrofálta. Mindazonáltal a szakosztályokban, az általában hangoztatott „konzervatív eszmék mellett korszerű és a köznevelés egészét jó irányba befolyásoló kívánalmak is előtérbe kerültek. Ilyenek voltak a neveléstudomány népszerűsítése, megalapozottsága, szerepének elismertetése, az egységes népiskolai törvény megalkotása, a népoktatás kiterjesztése 18 éves korig, a tanítói szolgálat szabályzati elfogadása, korszerű reformok az idegen nyelvek tanításában, önálló tanerők alkalmazása a szakoktatásban, szakszerű képzésük a gazdasági akadémiákon és erre rendszeresített tanárképző intézetekben, az iparostanonc iskolák szakirányúvá tétele, fokozott tanoncvédelem, pszichotechnikai vizsgálatok bevezetése és pályaválasztási tanácsadás a tanoncok munkába közvetítésénél. (...) az iskolafelügyelet pedagógiai jellegének érvényesítése, a tanulmányi vezetés és az adminisztráció szétválasztása a középiskolákban, a szociális helyzetük miatt veszélyeztetett gyermekek támogatása, az iskolaorvosi intézmény országos szervezése és kiépítése, az iskola-egészségügy és a gyógypedagógia sokoldalú fejlesztése, az ifjúsági és gyermekirodalom támogatása” (Pedagógiai Lexikon, 1977, 292).

Elolvasva a fenti idézeteket, óhatatlanul felmerül bennünk a kérdés, hol éltek ezek az emberek. Nem látták, hogy milyen elmaradott gazdasági körülmények között vergődik az ország? Hogy mennyire irreális elvárás a népoktatás kiterjesztése 18 éves korig? A tanoncok, akkori kifejezéssel, inasok pályaválasztásánál a pszichotechnikai vizsgálatok bevezetése eleve képtelenség, hiszen ezt a pedagógusi pályára jelentkező fiataloknál sem alkalmazzák mindmáig. Az inasokat pedig a hagyományokhoz híven pofonokkal ösztönözve faragatlan falusi iparosok készítették fel egyes szakmák alapfogásaira, miközben mint ingyenmunkaerőket a végkimerültségig gyötörték őket. Hogy valami „műveltség” is ragadjon rájuk, hetente egyszer egy órát kellett az inasiskolában töltve „magas tudományokat” tanulniuk. Hogy mi mindent, arról Móra Ferenc ad számot *A kalcinált szóda* című elbeszélésében. Azonban meglehet, hogy a kongresszus küldötteinek jó része nagyon is jól látta, hogy az ország vezetése számára mennyire tizedrendű probléma „a köznevelés egészének a jó irányú befolyásolása”. Biztosan nem volt véletlen, hogy hét volt vallás- és közoktatásügyi miniszter vett részt a monumentális tanügyi összejöveten: vajon a népnevelők nem őket akarhatták-e féken tartani az említett abszurdításokkal? Nem tudom, a megjelent miniszterek közé számították-e Klebelsberg Kunót is, akinek az érdemeiről már e cikksorozatom 3. fejezetében szoltam. Nyilvánvaló, hogy ott kellett lennie, hiszen a kongresszus fő célkitűzése az ő oktatáspolitikájának a megvalósítása volt, melynek lényege „a magyarság kulturális és szellemi fölényének biztosítása a Kárpát-medencében.

A »kultúrfejlés« programja szervesen egészítette ki a bethleni politika és gazdasági konszolidációt, majd kiválóan illeszkedett az 1928-ban meghirdetett békés revízió programjába is” (Gergely–Pritz, 2000, 74). Ám ezt megelőzően már 1926-ban jóváhagyták az újabb népiskolai törvényt, ami lehetőséget teremtett arra, hogy 1930-ig három és fél ezer tantermet és fele annyi tanítólakást, nagyrészt a tanyavilágban és a városok peremkerületeiben, felépítsenek. Ám ez az iskolaépítési program tovább folytatódott, így még Klebersberg életében további másfélezer tanterem épült fel.



2. kép: Klebersberg Kunó
Forrás: <https://gyujtemenyek.mnm.hu/>

Szokás mondani, minden rosszban benne van a jó, eszerint még olyanban is, mint a trianoni döntés volt. Mivel a nagyhatalmak megtiltották Magyarországnak a fegyverkezést, azt a pénzt, amit a fegyverekre, illetve harcképes hadsereg felállítására fordíthattak volna, felhasználhatták iskolák és tanítólakások építésére, aminek rövidesen meg is lett a kellő hozadéka. Egyik az, hogy az egy tanteremre jutó tanulók száma 60-ról 40-re csökkenhetett. (Csak mellékesen jegyzem meg, hogy nekünk az 1980-as években Párkányban még 40-es létszámú osztályokban kellett tanítanunk, mert csak 40 tanulószám fölött engedélyezték a csoportbontást. Azaz, ha egy évfolyamba 160 tanuló került, csak 161-nél lehetett 5. osztályt nyitnunk). A másik „jó”, hogy Magyarországon 1930-ban a lakosság 90%-a tudott írni-olvasni, míg a szomszédos államokban – kivéve Csehszlovákiát – az analfabetizmus 50% alatt maradt. Persze ez Magyarországon és Csehszlovákiában régióként **különbözött** egymástól, ráadásul nem tudjuk, általában milyen szintet ért el az a büszkén hirdetett írni és olvasni tudás. Egyébként erre már utaltam a cikksorozatom 4. részében, amikor Eötvös József elsődleges szándékának a realizálásáról szóltam. A kongresszus egyik szekciójának vitatémája volt „a neveléstudomány népszerűsítése, megalapozottsága és szerepének elismertetése”. Azonban szerfölött meglepő az idézett mondatnak a szórendje. Ugyanis, hogyan lehet népszerűsíteni olyan dolgot, aminek hiányzik a megalapozottsága és az elismertsége? Ezzel óhatatlanul elárulták a szervezők, hogy valami nincs rendben a neveléstudomány, de inkább mondjuk azt, hogy a neveléstudomány körül, holott ezt már olyan kiváló szakemberek, mint Nagy László és Weszely Ödön igen magas szinten művelték. Futólag jegyzik meg a dokumentumok: „Ismertették a kongresszuson nem részt vevő Nagy László reformterveit, a rendszer kultúrpolitikai szempontjaival szembeállítva kaptak hangsúlyt, a gyermeki életet tekintetbe vevő nevelési eljárások a reformpedagógiában használatos didaktikai újítások” (Pedagógiai Lexikon, 1977, 292). Egyes felszólalók hangsúlyozták

a gyermektanulmányozás konkrét eredményeit is, de különösebb visszhangot nem váltottak ki vele. Számomra az is rejtély, hogy a két kiváló tudós miért nem vett részt a kongresszuson.

Klebelsberg oktatáspolitikájának folytatója mint vallás- és közoktatási miniszter, kis megszakításokkal 1932-től 1942-ig a kiváló történészprofesszor, Hóman Bálint (1885–1953) akadémikus lett. Neki viszont „sokkal bonyolultabb problémákkal kellett szembenéznie, s a politikai, és gazdasági lehetőségek is mások voltak,” mint hivatali elődje idejében. „Munkássága ezért is ellentmondásosabb következményekkel járt; a történetírás és a történetpolitikai publicisztika máig »nem tette helyére« Hóman munkásságát” (Gergely–Pritz, 2000, 114). A közoktatásügyi felfogását *Művelődéspolitikai* című, 1938-ban megjelent művében fejtette ki. Nevéhez fűződik az egységes gimnáziumot létrehívó 1934. évi XI. törvény és a négy évfolyamú líceumot (mint középiskolát) megszervező és a mezőgazdasági, az ipari, a kereskedelmi szakoktatást középiskolai fokra emelő 1938. évi XIII. törvény” (Pedagógiai Lexikon, 1977, 144). Tervei, sőt az általa beterjesztett és elfogadott törvények közül a háború miatt sok minden nem valósulhatott meg. Többek között a nyolcosztályos népiskola, majd annak alsó és felső tagozatra való átalakítása sem. A népiskola a háború befejezéséig, azaz 1945-ig a trianoni Magyarország területén 6 osztályos maradt. Viszont Dél-Szlovákia visszacsatolt területein, ahol 1922-ben, anélkül, hogy eleve két tagozatra osztották volna őket, nyolcosztályosra emelték, vagyis hagyták úgy, ahogyan volt. Csakhogy az 1945-ös jogfosztottság következtében az újra megalakult Csehszlovákiában az összes magyar tannyelvű iskolát bezárták, s majd csak 5 évre rá, 1950. szeptember 1-jén lehetett kinkeservesen újrászervezni, illetve megnyitni őket. De ez egy külön téma.

Hóman Bálintnak, az 1938-as iskolapolitikára vonatkozó törvényjavaslatában, a tanítóképzés megreformálására is volt egy figyelemre méltó kitétele, és pedig az, hogy a 4 éves líceumra kívánta felépíteni a kétéves tanítóképző akadémiát. Csak sejteni merem, hogy nálunk, Csehszlovákiában az általa adott mintát, a gimnáziumok megnyitása előtt, '50-'51-ben megnyílt, érettségivel végződő 11-éves középiskolára (8+3 osztály) épülő kétéves felsőfokú, szaktantárgyi tanítóképzés bevezetésére a pozsonyi Komenský Egyetemen. Egyébként ott készítették fel 4 évig a középiskolai tanárokat is. Ez utóbbiak még pár évig maradtak eredetiben, de 1960-ba Nyitrán megnyitották a négyéves Pedagógiai Intitútumot, aminek következtében megszüntették mind a négyéves középiskolai, mind a kétéves felsőfokú tanítóképzést. Ma már az összes pedagógusnak Szlovákiában, óvónőktől a középiskolai tanárokig, egyetemi képzésben kell részesülnie.



3. kép: Hóman Bálint

Forrás: <https://gallery.hungaricana.hu/>

Hóman Bálintról a háború után igencsak negatív kép alakult ki, amihez feltehetőleg a mérhetetlen nagy hiúsága és politikai karrierizmusa is közrejátszhatott, amire semmi szüksége nem lett volna. Viszont a másik már jóval nyomósabb ok volt. Az, hogy mint élvonalbeli politikust, a sok mindenben vétkes kormánytagot és a nyilas éra alatt is mindvégig megmaradt országgyűlési képviselőt a Népbíróság 1946-ban háborús bűnösként életfogytiglani börtönbüntetésre ítélte. Hogy konkrétan milyen bűnöket róttak fel neki, és melyik mennyire igaz, vagy netán eltúlzott, nem tartom feladatomnak felsorolni. Az a történészek dolga, hogy részletezzék őket. Sajnos, mint említettem, a Hóman körüli vitákban mindmáig nem tudtak dűlőre jutni (web 1). Viszont mérhetetlen nagy kár, hogy az egyik legnagyobb történészünk élete olyan dicstelen véget ért, mint az övé. Kiemelkedő művei közül okvetlenül meg kell említenem a Szekfű Gyulával együtt írt *Magyar történetet* (I–V., Bp., 1929–1934), valamint a Szekfű Gyulával és Kerényi Károllyal közösen szerkesztett *Egyetemes történetet* (I–IV., Bp., 1935–1937) (Pedagógiai Lexikon, 1977, 292).

Felhasznált irodalom

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

Gergely Jenő–Pritz Pál (2000): *A trianoni Magyarország 1918–1945*. Budapest, Vince Kiadó Kft.

web 1 = https://hu.wikipedia.org/wiki/Hóman_Bálint (Letöltés ideje: 2025. szeptember 25.)

Balogh Kinga

Óvodai testtartásjavítás – mit tehetnek a szülők és a pedagógusok?

Míg tíz évvel ezelőtt elképzelhetetlen volt, ma már az óvodáskorú gyermekek körében is találkozunk testtartáshibával. Ebben az esetben nem a veleszületett vagy balesetből adódó elváltozásra gondolunk, hanem az előreeső fejtartásról, ellaposodott vagy megnövekedett görbülettel rendelkező gerincről, láb- és talpproblémákról, melyek 3-6 éves korban is előfordulnak.

Miért alakulhat ki korán testtartáshiba?

- Mozgáshiány és monotónia (kevés kúszás, mászás, a mozgás változatosságának hiánya),
- túl sok ülés/ képernyőidő,
- gyenge törzsizomzat és nem megfelelő izomegyensúly (a „túlzottan erős” vagy „túlzottan gyenge” izomcsoportok diszharmóniája),
- helytelen ergonómia (túl nagy/ túl kicsi táskák, nem megfelelő ülés) miatt.

Mit tehet az óvoda?

1. **Korai szűrést végezhetnek:** óvodai gondozók és gyermekorvosok alapvető testtartás-ellenőrzést végezhetnek; gyanú esetén érdemes konzultálni gyógytornással vagy gyermekortopéddal (ha fájdalom vagy járászavar jelentkezik, esetleg egyértelmű anatómiai torzulás látszik – irány a szakorvos).
2. **Ovis programokat szervezhetnek:** ezek olyan játékos, mozgásalapú foglalkozások, amelyek fejlesztik a törzs- és támogató izomzatot, az egyensúlyt, a koordinációt és a testtudatot.
3. **Szakértői ellátást biztosíthatnak:** ha a probléma nem csökken, célzott gyógytorna (fizioterápia), fejlődésdiagnosztika, szükség szerint ortopédiai kontroll szükséges.

Mit tehet a szülő? Otthoni lehetőségek

Az otthoni gyakorlás ugyan nem helyettesíti a szakképzők által vezetett foglalkozásokat, mégis nagyon hasznosak lehetnek. Nemcsak célzottan fejlesztik a gyerekek mozgását, de a mozgás iránti vágy, a mozgás szeretete is a gyerekek életének részévé válik, ha a szülő partner ebben. Ez pedig talán az egyik legfontosabb tényezője az egész életen át tartó mozgás biztosításának. Fontos, hogy a mozgás játékos legyen és a helyes kivitelezésre folyamatosan, lassan vezessük rá a gyerekeket. Jöjjön néhány egyszerű gyakorlat, amit szülőként otthon bemutatva, akár együtt is csinálhatunk a gyerekekkel. (A gyakorlatoknak preventív hatásuk van, így abban az esetben is végezhetők, ha a gyermeknél nem tapasztalunk semmilyen elváltozást.)

Gyakorlatok:

1. **Macska-tehén (domborítás-homorítás):** 2×10 ismétlés, lassan, játékosan – „a hátad legyen olyan, mint egy domb” / „most pedig told ki a feneked és legyen a hátad íves, mint egy meredek hullámvasút”.



Forrás: A szerző szerkesztése

2. Állatutánzó gyakorlatok:

- *Kígyó (hason csúszás)*: 3×10 m – hason fekszünk, tenyerek a vállak alatt támaszkodnak a talajra, majd a tenyer segítségével csúszunk előre.
- *Pókjárás*: 3x10 m – leülünk a földre, lábak hajlítva (talp a talajon), a csípő mögött támaszkodunk. Elemeljük a csípőt a talajról és elindulunk előre/hátra/oldalra úgy, hogy csak a talpunk és tenyerünk érintkezik a talajjal.
-



Forrás: A szerző szerkesztése

- *Katonamászás*: 3x10 m – katonaként lefekszünk a talajra. A has, mellkas végig érintkezik a talajjal. A kar előre nyújtózik, az ellentétes térd hajlítva érkezik a törzs mellé. Így csúsztatjuk előre magunkat a földön, majd az ellenkező oldallal folytatjuk.
3. **Plank (hasizom + törzs)**: 3×15–30 mp, játékkal: gurítsunk át labdákat a gyerekek hasa alatt. Kérjük meg őket, hogy tartsák a hidat, amíg az összes labda át nem jut.

4. **Fal-angyal (wall angels):** háttal a falnak, karok nyújtóznak a fej fölé, majd nyújtott kézzel, a „hóangyalból” jól ismert mozdulattal lehúzzuk a kart a csípőhöz. A fej, hát, csípő és a könyök is érintkezik a fallal, 2×10 – váll mobilizálása, mellkas nyitása.



Forrás: A szerző szerkesztése

5. **Egyensúlyjátékok:** egy lábon állás (támogatással), lábujj- és sarokjárás, egyensúlyozás egyenetlen talajon (mondjuk, párnán). Itt fontos megjegyezni a mezítlábjárás óriási fontosságát. Főleg egyenetlen talajon. Ennek elkerülése a talpboltozat süllyedéséhez vezethet, amely a későbbiekben boka-, térd-, sőt csípőfájdalomhoz is vezethet. A téli időszakban érdemes lehet beszerezni a papucs helyett egy jó vastag zoknit.

Mennyire hatékony a „csak otthoni” munka?

Az otthoni, rövid, célzott gyakorlatok sokat segíthetnek, de a szakirodalom azt hangsúlyozza, hogy a strukturált, heti több alkalmas, szakember által vezetett foglalkozások (a problémától függően 1–2 alkalomtól akár heti 3 alkalomig) gyorsabb és stabilabb javulást eredményeznek, különösen ha a probléma már észlelhető. Otthon kiegészítésként a napi rövid játékos gyakorlatok és a mindennapos aktív mozgás nagyon hasznos, de önmagukban, ha nincs célzott erősítés és technika, kevésbé hatékonyak súlyosabb izomdiszbalansz esetén.

És hogy milyen sportágat érdemes keresni? A kutatások és a praxis azt mutatják, hogy a szabályos, szakember által vezetett, fejlődésközpontú foglalkozások (pl. fejlesztő torna, művészi gimnasztika, tánc/aerobik, úszás, stb.) kiegészítve célzott erősítéssel jobb eredményt hoznak a testtartás javításában, mint a szabad „pancsolás / bringázás / séta”. A legfontosabb: a gyermek szeresse a mozgást, mert a rendszeresség a kulcs.

Mikor forduljunk szakemberhez azonnal?

Az alábbi jelek esetén haladéktalanul orvosi/gyógytorna vizsgálat szükséges:

- a tartás hirtelen megváltozik, fájdalom alakul ki
- egyoldali gyengeség, járászavar tapasztalható
- látható az aszimmetria a vállakon vagy csípőn (pl. az egyik váll alacsonyabban van)
- ha a gyermek képtelen leguggolni.

Fehér Erzsébet

Tagsági összejövételüket tartották a Selye János Gimnázium öregdiákjai

2025. október 18-án tartotta immár 21. tagsági összejövételét a Komáromi Magyar Gimnázium Öregdiákjainak és Tanárainak Baráti Köre a Selye János Gimnázium dísztermében. Az öregdiák-egyesület hagyományához híven minden évben október harmadik szombatján tartja a taggyűlést.

A rendezvény háziasszonya, Farkasné dr. Bartakovics Adrianna tanárnő köszöntötte a jelenlevőket és a szervezőket: Langschadl István mérnököt, az öregdiákok elnökét és Andruskó Imrét, az iskola igazgatóját, valamint vendégeinket: Keszegh Bélát, Komárom város polgármesterét és Hojka Jánost, a tatai Eötvös Gimnázium öregdiákjainak képviselőjét.



Forrás: A Selye János Gimnázium archívuma

A megjelenteket elsőként Langschadl István elnök üdvözölte. Andruskó Imre igazgató tájékoztatta a jelenlevőket az iskolában történő újításokról, az épület akadálymentesítéséről, amely egy felvonót is tartalmaz mozgáskorlátozottak részére. Keszegh Béla, Komárom polgármestere is szólt a tagsághoz, kiemelve a város és az öregdiákok kapcsolatát.

Szervezetünk éves tevékenységét Langschadl István ismertette. Kiemelte, hogy a Baráti Kör 2004-ben való megalakulásától immár a 21. évébe lépett. Ismertette azokat a kiemelkedő rendezvényeket és eseményeket, amelyeken az öregdiákok – tagok vagy elnökség – részt vett az elmúlt év folyamán. Köszönetet mondott az aktív tagoknak, akik tevékenyen részt vállaltak

az egyesület szervező munkájában, valamint a gimnázium igazgatójának, aki alapító tagként mindenben támogatja a kör célkitűzéseit.

Ezután az ellenőrző bizottság pénzügyi beszámolóját Banai-Tóth Livia olvasta fel. Dr. Kalácska József, az öregdiák-egyesület alelnöke a 2026-os év munkatervét és tervezett költségvetését ismertette.

A vitában többek között szó esett a Komáromi Öregdiákról – az egyesület hírleveléről –, a tagsági adatbázis feldolgozásáról, a tablók digitalizálásáról, a 2026. június 6-ára tervezett öregdiák-nagytalálkozóról, de például a Csemadok megerősítéséről is.

A tagsági összejövetel a határozatok elfogadásával és a Himnusz eléneklésével végződött, a találkozó azonban nem ért véget: idén sem maradt el a csoportkép készítése, melyet már több éve Stefankovics József (FotoJakó) készít, és helyszínül az épület első emeleti lépcsőfordulóját választották annak apropóján, hogy a felvonó elkészülte után erről a helyszínről már nem lesz lehetőség a fotózkodásra. Végezetül pedig az öregdiákok, a vendégekkel együtt ünnepi fogadáson vettek részt, melyet a FullGut kft. biztosított.



*Fotó: Stefankovics József
Forrás: A Selye János Gimnázium archívuma*

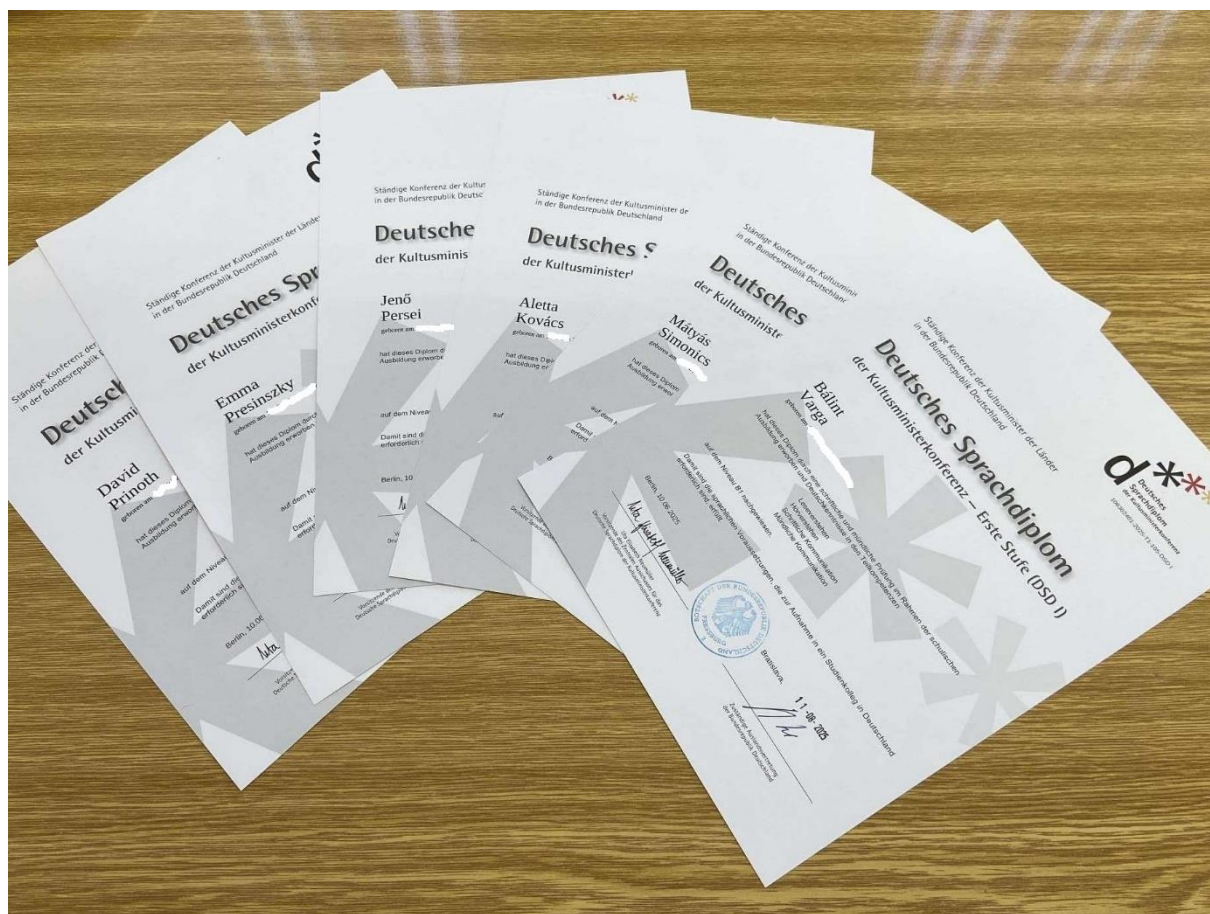
Mint több civil szervezetben, az öregdiák-egyesületben is probléma az ifjabb korosztály bevonása a munkába, rendezvényekre. Annak ellenére, hogy az összejövetelről a hírlevél szeptemberi számában hírt adtak a tagságnak, a meghívó pedig több sajtótermékben is megjelent, a gimnázium aulája alig félig telt meg. Aki viszont ott volt, nagyon jól érezte magát!

Cibulka Csilla – Fekete Judit

DSD német nyelvvizsga-bizonyítványok átadása a Selye János Gimnáziumban

2025. október 8-án, szerdán került sor a Selye János Gimnáziumban a Deutsches Sprachdiplom (DSD) nyelvvizsga-bizonyítványok hivatalos átadására. Az eseményen részt vett meghívott vendégünk, a szlovákiai DSD-programhálózat megbízott pozsonyi képviselője, Karin Rutzka, Andruskó Imre igazgató úr, a diákok és német nyelvtanáraik, Fekete Judit és Cibulka Csilla.

Gimnáziumunk immár 26. éve kínál lehetőséget arra, hogy diákjai részt vegyenek a DSD-programban, és felkészüljenek erre a rangos, nemzetközileg elismert német nyelvvizsgára. A DSD-bizonyítvány megszerzése komoly teljesítmény: igazolja a tanulók magas szintű nyelvi kompetenciáját, és kaput nyit a német nyelvű felsőoktatás, valamint a nemzetközi munkaerőpiac felé. Diákjaink szép sikerei elhivatottságukról, kitartó szorgalmukról, céltudatosságukról tanúskodnak. Akikre ez alkalommal büszkék lehetünk: Varga Bálint (IV. A), Persei Jenő (IV. B), Presinszky Emma (IV. B), Prinoth Dávid (IV. B), Kovács Aletta (VIII. N), Simonics Máttyás (VIII. N).



Forrás: A Selye János Gimnázium archívuma

A Selye János Gimnázium büszke arra, hogy negyedszázados hagyománnyal segíti tanulóit a német nyelv elsajátításában. Az oktatás mellett nagy hangsúlyt fektetünk arra, hogy diákjaink testközelből is megéljék, magukba szívják a német kultúrát, hagyományokat. Az iskolai év folyamán rendszeresen szervezünk tanulmányi utakat: decemberben nem hiányozhat a karácsonyra hangolódás Bécsben, alsó tagozatos kisgimiseinknek egynapos bécsi, illetve egyéb ausztriai kirándulást szervezünk, nem utolsósorban évente eljutunk többnapos németországi vagy ausztriai tanulmányi útra. A tanulás élményeken keresztül a leghatékonyabb formája az ismeretek elsajátításának.

A tanulmányi kirándulások sikere miatt és motivációként idén is szervezzük a bécsi projektet a „Die Jugend lernt Wien kennen” megnevezés alatt. Eddig már háromszor pályáztunk sikeresen az említett projektre, és ez idén is sikerült. Fontos megemlíteni, hogy a költségek nagy részét az osztrák iskolaügyi minisztérium fedezi, így tanulóink igazán pénztárcabarát módon ismerkedhetnek a bécsi kultúrával, és olyan helyszínekre juthatnak el, mint az ENSZ-székház (Internationales Zentrum), Stephansdom, Parlament, Albertina, Technikai Múzeum, Szépművészeti Múzeum és még sok más nevezetes intézmény.



Forrás: A Selye János Gimnázium archívuma

A német nyelv tanulása különösen fontos napjainkban, hiszen a német nyelv Európa egyik vezető gazdasági és kulturális nyelve, amely számos lehetőséget biztosít a fiatalok számára – legyen szó tanulmányokról, szakmai gyakorlatról vagy külföldi tapasztalatszerzésről. A nyelv ismerete nem csupán tudást ad, hanem tágítja a látókört, erősíti az önbizalmat és segíti a nemzetek közötti megértést.

A nyelv híd, amely összeköt. Híd emberek, kultúrák és emberi szívek között. Építsük továbbra is ezt a hidat kitartással, szorgalommal, elhivatottsággal. Ezúton is köszönetet mondunk Karin Rutzkának szakmai támogatásáért és bátorító jelenléteért, valamint minden tanárnak és diáknak, aki hozzájárul ahhoz, hogy a DSD-program továbbra is sikeresen működjön iskolánkban.

Petres Csizmadia Gabriella – N. Tóth Anikó – Bárczi Zsófia

Munkáltató olvasókönyv készül a 4. osztályosok számára

A Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Karának Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézete, azon belül az irodalompedagógiai munkacsoport – Bárczi Zsófia, Benyovszky Krisztián, Kovács Patrícia, Petres Csizmadia Gabriella és N. Tóth Anikó – a 2024–2026 közti időszakban alapiskolásoknak szóló tankönyvfejlesztő munkába vágott bele. A feladatot egy, az iskolaügyi minisztérium támogatott projekt keretén belül vállalta magára (*Szövegértelmezést fejlesztő innovatív oktatási-módszertani anyagok az új kurrikulum magyar nyelv és irodalom tantárgyának 2. ciklusához* című KEGA-projekt, 005UKF-4/2024). A projekt célja egy innovatív munkáltató tankönyv és módszertani útmutató kidolgozása a magyar nyelv és irodalom oktatásához, a 2. ciklus bevezető évfolyama számára, amely összhangban áll a 2026-tól tervezett tantervi reformmal. A projekt eredményei a 21. századi oktatási környezet elvárásaira reagálnak, és figyelembe veszik a célcsoportok igényeit is. Az oktatási segédanyagok célcsoportját a magyar tanítási nyelvű alapiskolák 4. évfolyamos tanulói és tanítói alkotják.

A kutatás első évében a projekt tagjai áttanulmányozták a tankönyvfejlesztés módszertanát, a témához kapcsolódó szakirodalmat, az aktuálisan használt tankönyveket, valamint az új kerettantervek második ciklusát. Ezt követően elkezdődött a tananyagfejlesztés fázisa, amely egy előteszt íratásával indult, amely felmérte a tesztelésbe bevont 4. évfolyamos tanulók értelmező kompetenciájának szintjét. Az eredményekre reagálva ezután megkezdődött a kísérleti tankönyv 1. és 2. fejezetének kidolgozása és tesztelése. A pilotírozásba 6 magyar tannyelvű iskola 8 negyedik osztálya kapcsolódott be, összesen 143 tanuló részvételével. A következő intézmények vállalták a pilotírozás lebonyolítását: Alapiskola, Nagymagyar; Alapiskola és Óvoda, Pozsonypüspöki; Fegyverneki Ferenc Közös Igazgatású Katolikus Iskola, Ipolyság; Ipolyi Arnold Alapiskola, Ipolybalog; Kazinczy Ferenc Magyar Tanítási Nyelvű Alapiskola, Tornalja; Pongrácz Lajos Alapiskola, Ipolyság.



*A nyitrai workshop
Forrás: A KeTK archívuma*

A 2025-ös évben zajlott a tankönyvfejlesztés legintenzívebb szakasza: 21 szöveg feldolgozására és tesztelésére került sor, melyeknek az eredményeit 4 online workshop és 1 személyes találkozón alapuló megbeszélés kísért. Az egész éves munka az alábbi lépésekből állt: a tantervben meghatározott témakörök alapján 5 fejezetre osztották a kiválasztott irodalmi műveket, minden fejezet 7 szöveget tartalmazott. Az egyes fejezeteken belül az olvasmányokhoz két tanórát felölelő feladatlapokat állítottak össze, amelyek a tanulók aktív tevékenységére épültek. Minden feladatlaphoz módszertani útmutatót is készítettek a pedagógusok számára. A munkalapok és a módszertani útmutatók szakmai bírálaton mentek keresztül. Ezt követően online workshopokat szerveztek a projektben részt vevő tanárok számára, hogy a tesztelés egységes feltételek mellett és hasonló módon valósuljon meg a pedagógiai gyakorlatban. Ezután sor került a munkalapok tesztelésére, melynek eredményeit a pedagógusok a következő fejezetnek szentelt online workshopon mutatták be. A tesztelés tapasztalatait a munkalapok szerzői beépítették az adott fejezetekbe, majd megkezdődött a következő fejezet kidolgozása, amely ugyanazokat a munkafázisokat foglalta magában.

Mindezek mellett a tananyagfejlesztők óralátogatásokat is tettek az egyes intézményekben, amely során figyelemmel kísérhették a tesztelési folyamat eredményeit. A szövegfeldolgozás megalapozását és az olvasóvá nevelést szolgáló, innovatív tankönyv kidolgozói itt

megfigyelhették, hogy a tanulók nemcsak gördülékenyen oldották meg az egyes feladatokat, hanem szívesen bekapcsolódtak a vitaindító kérdések megválaszolásába is. A hangulatos, sokszínű megoldásokat előhívó tanórák megfigyelése fontos tapasztalatokat jelentett a tankönyvfejlesztők számára, akik örömmel nyugtázták, hogy a tankönyv által kitűzött fő célok elérésében fokozatosan haladnak előre a tanulók.



*Pillanatkép az egyik óralátogatásról
Forrás: A KeTK archívuma*

A projekt munkálatai 2026 végén zárulnak, ekkorra már nyomdába kerül az új munkáltató tankönyv, melyet az alapiskolák 4. osztályosai szeptembertől fel is használhatnak az olvasásórákon.

Nagy Kincső – Patos Lilla – Bíró Csilla

Digitális nagykövetek – fiatalok, akik fiatalokat tanítanak

Egy év, több órányi munka, rengeteg tapasztalat. A **digiPEERS** országos önkéntes program keretében középiskolás fiatalok vállalják, hogy kortársaikat oktatják a digitális tudatosság és a biztonságos internethasználat témáiban. A programot a **digiQ** civil szervezet szervezi, és a Szlovák Köztársaság Oktatási, Kutatási, Fejlesztési és Ifjúsági Minisztériuma által akkreditált kezdeményezésként működik.



Forrás: A szerzők archívuma

A 14–19 éves korosztályt megszólító program különlegessége, hogy fiatalok tanítanak fiatalokat – azaz a peer-to-peer tanulás elvén alapul. A résztvevők maguk választhatják meg, milyen témában szeretnének elmélyülni: van, aki az online zaklatás, más a dezinformáció vagy éppen a kritikus gondolkodás fejlesztésére helyezi a hangsúlyt. A cél közös: hogy a fiatal diákok magabiztosabban, tudatosabban és felelősségteljesen használják az internetet.

A program végén minden résztvevő hivatalos tanúsítványt kap, amely elismert önkéntes tevékenységként beszámítható, és értékes elem az önéletrajzban is.

Az első évünk a programban – saját élmények és tapasztalatok

Iskolánk, a Vámbéry Ármin Gimnázium tavaly kapcsolódott be először a digiPEERS programba, és már az első év bebizonyította, milyen inspiráló élményt jelent mind a diákok, mind a pedagógusok számára. A programban három tanulónk is aktívan részt vett: Bíró Csilla, Nagy Zsombor és Kohút Lora – három különböző személyiség, három eltérő út, mégis közös cél: a digitális világ tudatosabbá tétele.

Csilla digitális tartalomkészítőként csatlakozott a programhoz. Facebook-posztokat és podcastokat készített, melyekben diáktársaival és barátaival beszélgetett a kritikus gondolkodásról, a digitális jólétről és a felelős mobilhasználatról. Témái közé tartozott például, hogy mennyi időt töltenek a fiatalok a közösségi hálókön, milyen tartalmak befolyásolják őket, és hogyan lehet tudatosan szabályozni az online jelenlétet.

A felvételek elkészítése több órányi munkát igényelt – meg kellett tervezni a beszélgetések menetét, rögzíteni a hangot, majd megvágni az anyagot úgy, hogy az hallgatható és izgalmas maradjon. A folyamat során Csilla megtapasztalta, mennyire fontos a kommunikáció tudatossága: hogyan lehet megfelelő kérdésekkel irányítani a beszélgetést, hogyan kell „szóra bírni” a másikat, és hogyan lehet nyíltan, mégis érzékenyen kezelni kényes témákat, komolyabb társadalmi vagy etikai kérdéseket.

Zsombor a játékfejlesztés világában próbálta ki magát. Programozóként Python programozási nyelven készített egy oktató jellegű társasjátékot, amelyben a játékosok kérdésekre válaszolva haladhatnak előre a pályán. A játék célja, hogy szórakoztató formában fejlessze a fiatalok digitális tudatosságát. Zsombor számára különösen tanulságos volt, hogy a projekt nemcsak a programozásról szólt. Megtanulta, milyen fontos a tervezés célja és közönsége: kinek, miért és milyen formában készül az edukációs játék. A fejlesztés során designerekkel és pedagógus szakértőkkel dolgozott együtt, akik nem a kódot, hanem a játékélményt értékelték – mennyire motiváló, mennyire érthető és milyen tanulási folyamatot indít el a játékosban. Zsombor idén is visszatér a programba, de most már a saját fejlesztésű játéka segítségével fog foglalkozásokat tartani fiatalabb diáktársaival. Így nemcsak fejlesztőként, hanem oktatóként is kipróbálhatja magát.



Forrás: A szerzők archívuma

Kohút Lora a kritikus gondolkodás nagykövete lett iskolánkban. Foglalkozásokat tartott fiatalabb iskolatársainak, ahol a kritikus gondolkodás témáját dolgozta fel. Ez a téma ma különösen időszerű, hiszen a mindennapjainkban folyamatosan döntéseket hozunk – információk, hírek, vélemények között lavírozva.

A kritikus gondolkodás segít abban, hogy ne csak fogyasszuk, hanem értelmezzük is a minket

körülvevő digitális tartalmakat. A Lora által vezetett foglalkozásokon az iskola fiatalabb tanulói nagy lelkesedéssel kapcsolódtak be a játékos, interaktív tevékenységekbe. Teszteken, szerepjátékokon és kreatív feladatokon keresztül tanulták meg felismerni, mikor és hogyan érdemes megkérdőjelezni egy információt. Lora nagy hangsúlyt fektetett arra, hogy a tanulás élmény legyen – a visszajelzések alapján ez maradéktalanul sikerült is.

A tavalyi év zárásaként a résztvevő diákok a szeptember végi országos digiPEERS konferencián számoltak be a tapasztalataikról, a fejlődésükről és az élményeikről. Rövid, de tartalmas előadásaikban személyes történeteket és szakmai tanulságokat osztottak meg – közel kilencven hallgató előtt.



Forrás: A szerzők archívuma

Az idei tanévben újabb két lelkes diákunk, Patos Lilla és Nagy Kincső kapcsolódott be digitális tartalomgyártóként a programba. Mindketten kreatív, ötletgazdag, vidám személyiségek, akik nyitottak az újdonságokra, és szívesen dolgoznak csapatban. Szeptember végén részt vettek Besztercebányán az első kick-off konferencián, ahol csapatépítő foglalkozások, inspiráló előadások és közös alkotótevékenységek segítették őket abban, hogy belekóstoljanak a digiPEERS szellemiségébe.

A digiPEERS program egyéves ciklusokra épül, amelyekben a diákok tanulnak, terveznek, majd megvalósítják a saját ötleteiket. Az első, tanulási szakaszban online workshopokon vesznek részt, ahol szakemberektől tanulhatnak médiatudatosságról, prezentációs technikákról, kommunikációról vagy projektmenedzsmentről.

A második, megvalósítási szakaszban a tanultakat a gyakorlatban alkalmazzák: workshopokat tartanak, játékokat fejlesztenek, online kampányokat indítanak.

A folyamatot végig mentorok kísérik – tapasztalt szakemberek, pedagógusok és korábbi résztvevők. Az év során személyes találkozókra, kick-off hétvégékre is sor kerül, amelyek célja a közösségépítés, a tapasztalatcsere és az élményszerű tanulás.

A tanév végén a fiatalokat nyári fejlesztőtábor várja, ahol tréningeken, interaktív programokon és közösségi eseményeken vehetnek részt. Itt a hangsúly már nemcsak a digitális témákon, hanem a személyes fejlődésen is van: önismeret, csapatmunka, önkifejezés és felelősségvállalás.



Forrás: A szerzők archívuma

Csilla, Zsombor, Lora, Lilla és Kincső története is bizonyítja, hogy a jövő nemcsak a technológián, hanem az emberek közötti párbeszéden is múlik – és ezt a párbeszédet ma a digiPEERS fiataljai már bátran vezetik.

Zella Ágnes

Az idén is volt BÁZIS FESZTIVÁL Pozsonyban!

A Bázis Egyesület az idén ötödik alkalommal rendezte meg összművészeti fesztiválját, melynek célja, hogy bemutassa az egyesület tagjainak tevékenységét, alkalmat teremtsen a találkozásra, beszélgetésekre, inspirálódásra alkotók és befogadók között.

Az V. Bázis Fesztiválra 2025. október 9–11-én került sor Pozsonyban. A programok az Ifjú Szivek Táncszínház épületében zajlottak. A rangos eseményt N. Tóth Anikó és Németh Zoltán társelnökök nyitották meg, majd megemlékezés következett a nemrég elhunyt Mizser Attilára, aki a Bázis alapítója és egy ideig elnökségi tagja is volt. Juhász Katalin méltatta Mizser munkásságát, és Bandor Éva két versvideójával idézték fel egy-egy költeményét.



*Zene és karrier
Forrás: A szerző felvétele*

A fesztiválon az évek során kialakult gyakorlat szerint mindig egy-egy kiemelt művészeti ág kap nagyobb teret, így az idén a zenéé volt a fő szólam. Ezt a témát egyrészt pódiumbeszélgetésekben járták körül a zenével különböző módokon kapcsolódó személyiségek. A Németh Zoltán vezette pénteki kerekasztalon Tóth Kinga, Simon Márton, Peer Krisztián és Ardamica Zorán osztotta meg a

hallgatósággal a zene és irodalom összefonódásáról szóló gondolatait, szombaton pedig Forgács Miklós faggatta vendégeit – Janszo Orsolyát, Marosz Ajnát, Béres Gábort és Böszörményi Pétert – zene és karrier témája kapcsán. Másrészt két koncertre is sor került: pénteken a somorjai székhelyű Deja vu együttes (melynek vezetője, a dobos Strieženec Alex és énekes, Marosz Diána is Bázis-tag) szórakoztatta a fesztiválozókat újragondolt régi dalokkal, szombaton pedig az elsősorban képzőművészként ismert Cséfalvay András lepte meg közönségét kísérleti zenéjével.



*Deja vu
Forrás: A szerző felvétele*

A fesztiválon az idén is köszöntötték a friss Madách-díjasokat – az eredeti irodalom kategóriában a fődíjas Száz Pált, a nívódíjas Bartalos Tóth Ivetát és Tözsér Árpádot, a műfodító kategóriában a fődíjas Merva Attilát, a nívódíjas Hizsniai Tóth Ildikót és Péntes Tímeát. Ez azóta vált szokássá, amióta a Bázis Egyesület társtulajdonosa lett a díjnak, így a laudációk a júniusi díjátadón kívül magyarul is elhangzottak az egyesület tagsága előtt a díjat odaítélő bizottság elnöke, Jitka Rožňová jóvoltából.

Sor került immár negyedik alkalommal a Bázis-díj kiosztására is. Ezt egy pályázat előzte meg, melyet a Bázis tagjai számára hirdetett meg az egyesület elnöksége. Ezúttal 29 pályamű érkezett, ami az eddigi rekordnak számít. A pályázók szövege név nélkül, a beérkezés sorszámával került a zsűri elé. Az évente változó zsűri tagjai ezúttal Bányai Éva irodalomtörténész, Csanda Gábor szerkesztő, a Madách Egyesület vezetője, valamint a tavalyi Bázis-díjas, Gyurász Marianna költő voltak. Választásuk az *Obiekt monitorowany* c. versre esett, melynek szerzője Molnár T. Eszter. A zsűri a Bázis-díjas munkán kívül még 15 szöveget választott ki, melyek a fesztivál Első

közlés programjában hangzottak el a szerzők – Barak László, Danyi Gábor, Gubis Éva, Hajtman Kornél, Havran Kati, Németh Zoltán, Pál Sándor Attila, Plonicky Tamás, R. Nagy Krisztián, Radics Rudolf, Szeles Judit, Takács Nándor, Tóth Andrea, Tóth Lilith Viktória, Vida Gergely – vagy az őket helyettesítő N. Tóth Anikó és Németh Zoltán felolvasásában.



*A Bázis-díjas Molnár T. Eszter
Forrás: A szerző felvétele*

A Bázis Fesztivál néhány éve együttműködik a Novotvar nemzetközi irodalmi fesztivállal. Így került sor Németh Zoltán *Zvierací manžel* c. kötetének bemutatójára a szerző és a fordító, Jitka Rožňová jelenlétében a Novotvar fesztivál keretében október 9-én a V-klubban. A könyvbemutatót Viliam Nádaskay vezette, Németh Zoltán verseit Kerekes Vica olvasta fel. A Novotvar pedig október 10-én vendégeskedett a Bázis Fesztiválon: Mária Modrovichot és magyar fordítóját, Péntes Tímeát Peter Šulej kérdezte az alkotófolyamatról.

A könyvbemutató fontos műfaja volt az ötödik Bázis Fesztiválnak is: szombaton délelőtt került sor a Womanpress Kiadó közreműködésével Etela Farkašová *Forgatókönyv* c. regénye magyar fordításának bemutatójára a szerző és a fordító, Vályi Horváth Erika jelenlétében, akiket Tomko Noszek Barbara, a Womanpress vezetője kérdezett műhelytitkokról. A regény zenei vízjele miatt is kapcsolódott a fesztivál kiemelt művészeti ágához.



*Etela Farkašová könyvbemutatója
Forrás: A szerző felvétele*

A szombat délutáni program fókuszában az Abacus + Kiadó új könyvei voltak. Bedecs László Michal Habaj *Az égbolt gyökerei* c. kötetét mutatta be Merva Attila, a fordító közreműködésével, aki néhány kérdésre is válaszolt, Vályi Horváth Erika N. Tóth Anikó *Fedezz fel!* c. múzeumi mesekönyvéhez csinált olvasói kedvet a szerzővel közösen, Csanda Gábor szellemes felvezetőjében Lukáš Cabala *Emlékszel majd Trencsénre?* c. kötetét ajánlotta a fordító, Böszörményi Péter ugyancsak szellemes válaszaival, Visy Beatrix Slavka Liptáková *Anyák földje* c. kötetének érzékeny bemutatásával hívta fel a figyelmet Vályi Horváth Erika fordítására is, Németh Ilona háromnyelvű *A jövő kertjei – Záhrady budúcnosti – Future gardens* c. képzőművészeti kötetéről pedig Csanda Máté beszélt lelkesen. Csanda Máté később *Közelítéskísérletek bázisos képzőművészek munkáihoz* címmel tartott izgalmas előadást.



Csanda Máté
Forrás: A szerző felvétele

A két nap során könyvkiállításra és -árusításra is sor került, az Abacus + Kiadó, a Kalligram, a Womanpress, az Okapi Press és a Madách Egyesület friss könyvei közül válogathattak a látogatók. A fesztivál háziasszonya és moderátora N. Tóth Anikó volt. Az érdeklődők a programokat utólag is visszanézhetik a bazis.me honlapon.

A fesztivál a Kultminor támogatásával valósult meg. (Meg kell jegyezni azonban, hogy projektet értékelő szakbizottság az idén méltánytalanul kevés pénzt ítelt meg erre a rangos fesztiválra, miközben folyamatosan kimagasló értékeket létrehozó alkotók, a szlovákiai magyar kultúra meghatározó alakjai és alakítói lépnek fel évről évre a programokon, Pozsony egyetlen magyar nyelvű összművészeti eseményén.)

Bazsó Horváth Zsuzsanna–Kardos Klaudia

Mille fiori – azaz - ezer virág a zene kertjében

A Mille fiori, vagyis „Ezer virág” kamaracsoport 2017 szeptembere óta működik a Dunaszerdahelyi Művészeti Alapiskola égise alatt, Bazsó Horváth Zsuzsanna vezetésével. A formáció célja, hogy a fuvolaoktatás mellett a kamarazenélés öröme és közösségformáló erejét is beépítse a fiatal zenészek mindennapjaiba. Az évek során a csoportból valódi közösség, egy színes, sokrétű „virágoskert” nőtt ki, ahol a zene szeretete köti össze a tagokat.

A kezdetek és a név története

A kamaracsoport 2017 őszén alakult a Dunaszerdahelyi Művészeti Alapiskola falain belül, ahol kezdetben egyszerűen „fuvola kamaracsoportként” emlegették. A csoport a Mille fiori nevet 2020 szeptemberében Ferdics Béla kolléga javaslatára kapta. E név tökéletesen szimbolizálja a formáció sokszínűségét, a tagok egyéniségét és a közös muzsikálás szépségét. Bazsó Horváth Zsuzsanna már pályája kezdetén elhatározta, hogy a növendékek oktatásában hangsúlyos szerepet kap a kamarazene: „Kevés az olyan óra, amikor nem duóznánk a növendékekkel. Ezt a tevékenységet gondoltam tovább, rendszeresítettem heti próbákkal.”



Forrás: Bazsó Horváth Zsuzsanna archívuma

A tagok és a formáció fejlődése

A csoport oszlopos tagjai a kezdetektől Kosztra Dóra és Tóth Sára, 2021-től Miškeová Sofia, 2022-ben pedig Bartal Jázmin és Jovana Kochovska csatlakoztak. 2024 szeptemberében újabb három tehetséges növendék, Gazdiková Ela, Görcs Zsófia és

Mészáros Liliána bővítette a formációt. Korábbi tagok: Agh Rebeca, Csenkey Laura, Csíkász Kamilla, Kollár Noémi és Monozlai Boglárka, akik mindannyian hozzájárultak a Mille fiori fejlődéséhez.

Koncertek, versenyek és fellépések

A Mille fiori a Dunaszerdahelyi Művészeti Alapiskolában rendezett koncertek, a városi ünnepek és a régiós rendezvények rendszeres szereplője. Fellépéseik helyszínei között szerepel a Csallóközi Múzeum, a Csallóközi Népművelési Központ, a Csallóközi vásár, a Szent György-napok, a Dunamenti tavasz és az Autómentes nap is.



Forrás: Rózsár Vince fotója

A csoport több alkalommal szerepelt a médiában is: 2020-ban a Kossuth Rádió „Hazajáró” című műsorában, 2023-ban pedig a népszerű Bez Servítky televíziós főzőműsorban. Rendszeres fellépők a Csallóközi Könyvtár jótékonysági koncertjein, a sülyi Agapé Senior Park rendezvényein, valamint a Vox Camerata kamarakórus eseményein is.

Önálló koncertek és a legutóbbi fellépések

A Mille fiori első önálló koncertjét 2022-ben tartotta Királyfiakarcsán, a Karcsai Magyarország Házában. Ezt követte a 2023-as dunaszerdahelyi nagykoncert, amely már teljes létszámban és érett repertoárral valósult meg. Legutóbb, 2025. október 17-én, a Csallóközi Múzeum kiállítócsarnokában léptek fel a magyarországi Unexpected Brass rezesbandával közösen, a II. fúvószenekari találkozó keretében. A koncert közös népdallal zárult, a közönség pedig álló tapssal és lelkes visszajelzésekkel jutalmazta a fellépést.



Forrás: Rózsár Vince fotója

Szakmai fejlődés és mesterkurzusok

A Mille fiori célja nemcsak a koncertszereplés, hanem a folyamatos tanulás és fejlődés. 2025-ben immár második alkalommal rendezték meg a Fuvola mesterkurzust Dunaszerdahelyen, ahol előadóként Kovács Katalin és Jelenik Krisztián, a győri Richter János Zeneművészeti Szakgimnázium tanárai tartottak képzést. Bazsó Horváth Zsuzsanna így vall a szakmai inspiráció fontosságáról: „Fontosnak tartom, hogy a növendékek más tanárok véleményét is hallják, tapasztalják meg, más tanár hogy tanít, hogy magyaráz, hogy látja és oldja az egyes zenei problémákat. Jómagamnak is sokat kell még tanulnom, de ha nem állok példaként a diákok elé, hogy várhatnám el, hogy komolyan vegyenek, esetleg példaképet lássanak bennem?”

Versenyeredmények – Divertimento Musicale

A Mille fiori egyik legemlékezetesebb szakmai sikere a Divertimento Musicale 2021 című versenyhez kötődik. A galántai kerületi fordulón arany sávot szereztek, majd az országos döntőn Rimaszombatban ezüst sávot és a Rimaszombati Művészeti Alapiskola különdíját kapták. A koronavírus-járvány nehezítette időszakban is kitartottak, rendszeresen próbáltak, és hűek maradtak a közös célhoz: a zene szeretetéhez és a fejlődéshez.



Forrás: Bazsó Horváth Zsuzsanna archívuma

Támogatók és közösségi háttér

A Mille fiori kamaracsoport munkáját és fejlődését az alábbi intézmények és közösségek segítik: a Dunaszerdahelyi Művészeti Alapiskola, Dunaszerdahely városa, Nagyszombat megye, a Csallóközi Múzeum, Minit, valamint a Miške és a Kosztra család.



Forrás: Nagy Attila fotója

A Mille fiori ma nem csupán egy kamaracsoport, hanem egy közösség, amelynek a tagjai együtt fejlődnek, tanulnak, és minden fellépésükkel bizonyítják: a zene valóban összeköt.



Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem

Közép-európai Tanulmányok Kara

Fedezd fel a tudás sokszínű világát nálunk!

Válaszd az egyetemünket, ahol a tanulás nemcsak egy jó lehetőség, hanem élmény is!



NYÍLT NAPOK
2025. 11. 20.
2026. 02. 26.



 www.fss.ukf.sk/hu  /ketk.nyitra  /ketk_nyitra/

A Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara (KeTK) 2025. november 20-án nyílt napot tart, amelyre minden érdeklődőt szeretettel vár. A rendezvény célja, hogy a középiskolás diákok és szülei közvetlenül is megismerhessék a kar képzési kínálatát, oktatási környezetét és lehetőségeit.

A KeTK évente két alkalommal – novemberben és februárban – nyitja meg kapuit az érdeklődők előtt. A nyílt napon nemcsak a képzési lehetőségek részletes bemutatására kerül sor, hanem izgalmas interaktív foglalkozások és kreatív workshopok is várják az érdeklődőket. A részletes program elérhető a kar hivatalos weboldalán (<https://www.fss.ukf.sk/hu/>). Ezek az események kiváló alkalmat kínálnak arra, hogy az érdeklődők személyes benyomást szerezzenek az egyetemi életről, közvetlen kapcsolatot építsenek az oktatókkal és hallgatókkal, valamint részletes információkat kapjanak a felvételi követelményekről és a diploma utáni karrierlehetőségekről.


A kar alap-, mester- és doktori szintű tanulmányi programokat kínál, valamint új lehetőségként elindult az osztatlan tanárképzés is a nyelv és kommunikáció területén. A kar képzési palettája széles: **tanító-, tanár-, tolmács-fordító, ügyvitelszervező** szakok mellett **idegenforgalmi** és


közép-európai areális tanulmányokat is kínál. A képzések célja, hogy a hallgatók piacképes tudást szerezzenek, amelyet hazai és nemzetközi környezetben egyaránt kamatoztathatnak.


Lépj be a karunk világába, és építsd fel a saját sikeres karriered!

ELÉRHETŐSÉG:

 Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara (FSS UKF v Nitre)

 Dražovská 4, 949 01 Nitra

 <https://www.fss.ukf.sk/hu/>

 +421 37 6408 860

 rbeneova@ukf.sk







Forrás: A KeTK arcívuma

Mórocz Szilvia – Ürge Judit – Bohák Csaba

A Nagymagyari Magyar Tannyelvű Alapiskola

A 2. világháború után Csehszlovákiában bezárták a magyar iskolákat, így Nagymagyaron is megszűnt a hosszú múlttal rendelkező magyar nyelvű oktatás. Majdnem két évtizednyi kényszerszünet után, 1962-ben nyitotta meg kapuit a Nagymagyari Magyar Tannyelvű Alapiskola, és vált a felső-csallóközi kistérség egyik meghatározó tanintézményévé.

Iskolánknak jelenleg valamivel több mint 150 tanulója van. Nemcsak Nagymagyarról, hanem a környező településekről (Csenke, Gomba, Jányok, Illésháza, Kismagyar, Olgya, Tonkháza) is érkeznek hozzánk diákok.



Forrás: A Nagymagyari Magyar Tannyelvű Alapiskola archívuma

Az oktató–nevelő munkát 16 pedagógus, 3 nevelőnő és 3 asszisztens végzi odaadóan. Van saját sportpályánk és tornatermünk, így kedvezőtlen időjárás esetén sincs gond a szakszerű tornaóra lebonyolításával. Az osztálytermeken kívül még 6 szaktantermünk is van (angol és szlovák nyelvi terem, földrajzterem, laboratórium, informatikai szakterem és rajzterem). Mindegyik osztály- és szaktanterem interaktív táblával is fel van szerelve, ami a modern oktatási módszereknek is teret ad.



Forrás: A Nagymagyar Magyar Tannyelvű Alapiskola archívuma

A mindennapi tanórákon túl különböző szakkörökbe kapcsolódhatnak be a diákok. Működik a modern tánc köre, az ügyes keze szakköre, labdarúgás kicsiknek és nagyoknak, matematika kisebbeknek és nagyobbaknak, játékosan angolul, számítástechnikai szakkör, kémia kör, irodalom- és történelemkör, asztalitenisz-szakkör, illetve olvasás- és írásfejlesztő szakkör is.

Iskolánkban minden évben megtartjuk az egészségnapot és a gyermeknapot. Műsorral készülünk október 6-ra, március 15-re és anyák napjára. Tanulóink különböző tanulmányi kirándulásokon vesznek részt, idén például a győri Audi-gyárban és a szeredi Holokausztmúzeumban gyarapodhattak új élményekkel, ismeretekkel.

Intézményünk diákjai különböző tanulmányi versenyeken is részt vesznek. A legtöbb tanulót a csapatversenyek (labdarúgás, röplabda, kidobó stb.), a különböző matematikai versenyek (Pitagorasz, Kenguru, Maks, Maksík), az angol nyelvi verseny (English Star), a szavalóversenyek (Tompá Mihály Országos Verseny, Pislákoló mécses, Kaszás Attila Versmondó Fesztivál), a Szép Magyar Beszéd versenye, az IQ-olimpia és a Katedra Történelem- és Irodalomverseny mozgatta meg. Ezekben a versenyekben diákjaink derekasan helytálltak. A Szép Magyar Beszéd országos döntőjéből 5. és 7. helyet, a Tompa Mihály Országos Verseny országos döntőjében ezüstszívet, a Katedra Történelemversenyen a 11., az Irodalomversenyen pedig az országos 2. helyezést érték el. A szabadkai Himnusz és Szózat Szavalóversenyéről a nemzetközi 3. helyezést hoztuk el. Az iskolánk mellett működő MT Family táncgyűttes a Dance Star World Dance Masters világbajnokságon ért el ezüstérmet Horvátországban.

Nemcsak a tanulmányi versenyeken, hanem a különböző megmérettetéseken is sikeresek a tanulóink. A kilencedikesek tesztelésében szlovák és magyar nyelvből is jóval az országos átlag felett teljesítettek a diákjaink.

Iskolánk az elsők között kapcsolódott be az iskolareformba a 2023/2024-es tanévben. Akkor az 1. osztályban indult a reform, majd a 2024/2025-ös tanévben már másodikosokként folytatták az új irányt a mostani 1. osztállyal együtt. Mindkét évfolyamban több tanár, tanító (4–6) is oktat, nem csupán az osztályfőnök. Ez az oktatásszervezési mód iskolánk specifikuma, mely az

oktatási reformban elfogadott. Alsós és felsős kollégák is jelen vannak az 1. ciklus oktatásában–nevelésében. Nálunk ez a formabontás bevált, sőt, jobbra az előnyeit élvezzük. A gyerekek ebben a korban sem a monotonitást, hanem a sokszínűséget kedvelik az emberi karakterek, módszerek, tantárgyak, helyszínek tekintetében. Az osztályfőnök szerepe eközben nem halványodik, ő a bázis, a védelem, a gondmegoldó bizalmas, aki arányaiban mégiscsak a legtöbb tanítási órát tölti az osztályával.



Forrás: A szerzők archívuma

A reformkezdő 2. osztály kedvező eredményekkel zárta a tanévet. A 16 tanulóból 11 kaphatott tiszta egyes bizonyítványt, 3 tanuló kitüntetett és 2 tanuló közepes eredménnyel minősíthető. A közepes eredményűek a gyenge fokozatról fejlődtek fel például magyar nyelvből. A tanév során úgynevezett támogató intézkedésekben részesültek, ami azt jelenti, hogy a tananyag minősége és mennyisége is személyre szabott az esetükben. Nem integrált tanulókról van szó, de a magyar szókincsük és a kognitív képességeik bizonytalanabbak a társaikénál.

Az iskolareform egyik fő célkitűzése a szövegértő olvasás megerősítése. Ennek pedig előfeltétele a helyes és biztos lábakon álló olvasási technika. Elmondható, hogy a másodikos tanulók döntő többsége a korának megfelelő szépirodalmi és ismeretterjesztő szövegeket folyékonyan, magabiztosan, a szüneteket, írásjeleket ismerve, a mondatfajtákat megfelelően hangsúlyozva olvassa. A szövegértés minden tanóra része, így a tananyagok lényegének a kiemelése, a számukra idegen szavak értelmezése, a tartalom egyszerűsített interpretációja állandó feladat. A második osztályban hangsúlyos cél az is, hogy a helyesírás alapjait lefektessük szó- és mondat szinten egyaránt. Ide tartozik például az ékezetek helyes használata, a hosszú, illetve az egy- és kétjegyű mássalhangzók írása a szavakban, a j-ly betűk megfelelő jelölése, a mondat kezdőbetűje, írásjelei, de a személynevek nagy kezdőbetűje is. Játékos, ösztönző foglalkozások kerülnek bevetésre a célok elérése érdekében. Kihagyhatatlan a frontális módszer, de mellette ott a csoportfoglalkozás, a „szaladgálós tollbamondás”, a

kakukktójas önálló feladványai, a fogalomtérkép, a rejtvények, a szerepcsere, amikor a tanuló a professzor, aki összefoglal, vagyis rövid szöveget fogalmaz a tanultakról.

A korábbi környezetismeret néven futó tantárgy a reformban átneveződött, és 2 különálló egységgé vált: ember és természet, valamint ember és társadalom. Ez utóbbi magába foglalja az etika tantárgy témaköreit, melyek a személyiségfejlesztést támogatják, mint például: önismeret, önszabályozás, mások szempontjainak a megértése, a család értékei, az esetek, az idősök, az állatok támogatása stb.

A nyitrai Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet irodalompedagógiai kutatócsoportja kezdeményezésére iskolánk negyedikesei másik 5 alapiskola 7 osztályával együtt bekapcsolódtak a „Szövegértelmezést fejlesztő innovatív oktatási–módszertani anyagok az új kurikulum magyar nyelv és irodalom tantárgyának 2. ciklusához” elnevezésű projektbe.¹ A projekt tárgya a készülő új negyedikes olvasókönyv tesztelése volt. Az élményközpontú, a szövegértést és -alkotást, valamint a szókincset, az ismereteket, a készségeket és a kreativitást fejlesztő feladatsorok nagy népszerűségnek örvendtek tanulóink körében. Nagy öröm és megtiszteltetés volt számunkra, hogy mi is hozzájárulhattunk egy új munkáltató tankönyv létrejöttéhez.

Iskolánk igyekszik színvonalas oktatói–nevelői munkával és barátságos iskolai légkör kialakításával olyan diákokat nevelni, akik büszkék a hagyományaikra és a magyarságukra, akik emberségesek és megértőek, és akik megfelelő, használható tudással és gyakorlatiassággal rendelkeznek a továbbtanuláshoz és az életben való eligazodáshoz.

¹ A projekt hivatalos megnevezése: 005UKF-4/2024 Inovatívne vzdelávacie materiály na rozvoj interpretačnej kompetencie k novému obsahu vzdelávania pre vyučovací predmet maďarský jazyk a literatúra, 2. cyklus ZŠ s VJM

Impresszum

KATEDRA

havilap, XXXIII. évfolyam, 3–4. szám, 2025. november–december

Főszerkesztő: Petres Csizmadia Gabriella

Főszerkesztő-helyettes: Brutovszky Gabriella

Vezető szerkesztő: Kralina Hoboth Katalin

Korrektor: Gál Andrea

Örökös munkatárs: Turczel Lajos

Tiszteletbeli munkatárs: Fibi Sándor

A szerkesztőbizottság elnöke: Pintes Gábor

A szerkesztőbizottság tagjai:

Bolemant Lilla

Elek József

Fehér Ágota

Herdics Kalocsányi Mónika

Hrbáček Magdaléna

Horváth Géza

Puskás Andrea

Szabó Tibor

Tóth Katalin

Tóth Mónika

Tóth Tibor

Vančo Ildikó

A borító tördelőszerkesztője: Rácz Éva

Fotós: Nagy Fanni

Webadminisztrátor: Decsi Zoltán

A XXXIII. évfolyam 3–4. számának szerzői:

Bálint Zsuzsanna

Balogh Kinga

Bárczi Zsófia

Bíró Csilla

Bíró Éva

Borbély Diana

Bugár Andrea

Cibulka Csilla

Csontos Ilona

Csicsay Alajos

Fehér Ágota

Fehér Erzsébet

Fekete Judit

Kozmács István

Kralina Hoboth Katalin

Magyar Ágnes

Mező Ferenc

Mező Katalin
Misad Katalin
Nagy Kincső
Nagy Mészáros Krisztina
Oros Bugár Anna
Pap Ferenc
Patos Lilla
Petres Csizmadia Gabriella
Pintes Gábor
L. Ritók Nóra
Sánta Katalin
Szabari Erika
Tóth Rita
N. Tóth Anikó
Vančo Ildikó
Virágos Erzsébet
Zella Ágnes

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

KATEDA

mesačník, ročník XXXIII., 3–4. dvojčíslo, november–december 2025

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

REDAKCIA / SZERKESZTŐSÉGÜNK:

Katedra Polgári Társulás
Október utca 1493/10, 929 01 Dunaszerdahely
(Októbrová 1493/10, 929 01 Dunajská Streda)
Tel.: +421 907 212 393

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

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

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

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