

KATEDRA

XXXIII. ÉVFOLYAM, 5-6. SZÁM

SZLOVÁKIAI MAGYAR PEDAGÓGUSOK ÉS SZÜLŐK LAPJA

2026. JANUÁR-FEBRUÁR

**KIEMELT TÉMA: KÖZÖSSÉGSZERVEZÉS,
KÖZÖSSÉGÉPÍTÉS, TÁRSADALMI FELELŐSSÉGVÁLLALÁS**

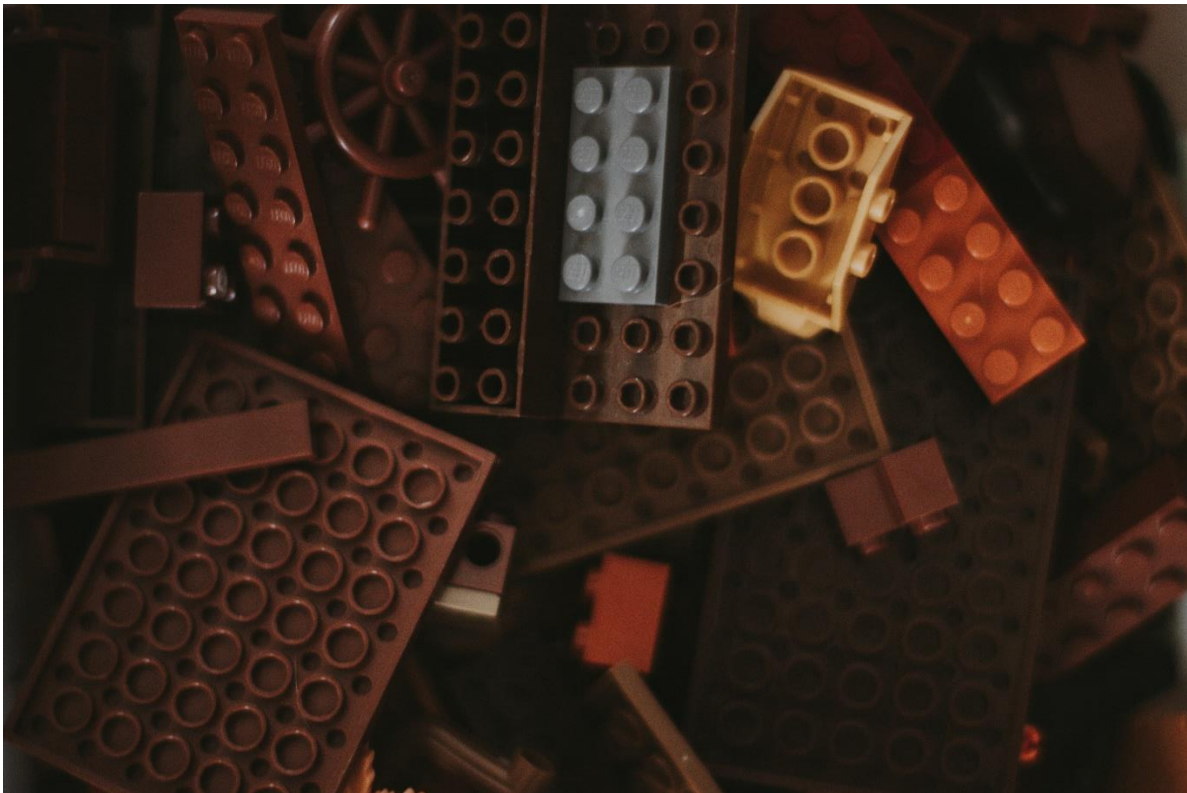
- PINTES GÁBOR: SZOLGÁLTATÁS HELYETT SZÖVETSÉG
- RÉCSEI NOÉMI: „NEM CSAK TANÍTUNK,
HANEM JELEN VAGYUNK – EMBERKÉNT”
- TÓTH ERIKA: A MI KIS OSZTÁLYUNK, A MI KIS VILÁGUNK
- MARÓZS RÉKA: EGYÜTT KÖNNYEBB –
A BÁTOR TÁBOR ALAPÍTVÁNY SULIPROGRAMJA
- SIMONICS BENCE – MOLNÁR IMRE:
A DIÁKHÁLÓZAT MŰKÖDÉSE ÉS KÖZÖSSÉGFORMÁLÓ SZEREPE
- TÖRÖK SÁRA: CSERKÉSZKÉNT A KÖZÖSSÉG SZOLGÁLATÁBAN
- ZÖLD ÁGNES: A ZENE MINDENKIÉ
- MADARÁSZ SZENDRÓDI KATALIN: TULIPÁNOS FELVIDÉK
- VOLNER NAGY MELINDA: A DUNAÁG-ÁGACSKA TÁNCEGYÜTTES
- NAGY IVÁN: A CSALLÓKÖZI MÚZEUM



Pintes Gábor

Szolgáltatás helyett szövetség

Az iskola mint nevelési-oktatási intézmény jelentős változáson ment keresztül az utóbbi évtizedekben. Ezen változást hozó és okozó folyamatoknak vagyunk tanúi és részesei jelenleg is. Sokakban persze felmerülhet a kérdés, hogy ezen változások okai vagy következményei annak, hogy az iskolára mint olyanra ma már meglehetősen másként tekintünk, mint 100, 200 évvel ezelőtt, de talán nem is kell olyan messzi múltba tekintenünk. Ha nagyon formálisan közelíteném meg az iskola helyzetét, szerepét, küldetését, talán valami olyannal kezdeném az elmélkedést, hogy mire is hivatott a ma iskolája, mi a célja, milyenek a lehetőségei, meg ilyesmik. Az intézményben pedig ott vannak azok, akiktől az iskola mégiscsak több, mint egy folyosókkal összekötött épületegyüttes – tanárok és tanítók, nevelők, asszisztensek, speciális pedagógusok, iskolai pszichológusok... és a diákok, az ő szüleik. A teljesség igénye nélkül ők alkotnak egy olyan közösséget, akik életet lehelnek az iskola rideg falai közé és nem utolsósorban értelmet és célt adnak mindannak, ami ott folyik.



Forrás: Nagy Fanni fotója

Ezen a ponton jutunk el napjaink egyik legnagyobb dilemmájához, hogy mennyire közösség az a „közösség”, akik a fentebb felsorolt csoportokból állnak össze. Mennyire vannak közös céljaik és mennyire látnak (legalább hasonló) értelmet abban, ami ott és akkor zajlik – általában minden év szeptember 1-je és június 30. között? Az utált és megvetett, de a 20-21. század nyugati emberének már-már kromoszóma szinten kódolt fogyasztói szemlélete talán érthető

módon berontott az iskola falai közé is. Ebből kifolyólag a nevelő-oktató munka/folyamat is eltolódott a fogyasztói irányba. Az egyik oldalon van egy „ügyfél”, aki leadja megrendelését, a másik oldalon pedig a „szolgáltató”, aki kísérletet tesz megfelelni a megrendelő kívánalmainak. Progresszív gondolkodással ebben nincs is ebben semmi hiba, hiszen ennek a modellnek van logikája és minden felet arra ösztönöz, hogy a lehető leghatékonyabb folyamat által jusson el a lehető legkifizetődőbb eredményhez. Akinek erről inkább egy üzleti tranzakció (semmint iskola) jut az eszébe, talán nem jár messze az igazságtól. A dilemma lényege viszont abban áll, hogy az oktató-nevelő folyamat értelmezhető-e ilyesfajta tranzakcióként, s leginkább, a tranzakcióban közösség-e az, akik lebonyolítják, vagy inkább amolyan „üzletfelek”. Szuggesztív a kérdés, mivel egyértelmű, hogy ezen esetben nem beszélhetünk közösségről.

Mindazok, akik ezen sorokat (és a Katedra aktuális számában található további tartalmat) olvassák majd, nem kis eséllyel kapnak a fejükhöz, hogy az a bizonyos kutya itt van elásva. Egy közösség közös célokról ismertetik meg, mely alapja a kölcsönös bizalom. Ez az, ami már elég régen nincs meg a felek között. Vannak szerepek, melyeket a résztvevők a leggyakrabban eljátszanak és gordonni hasonlaltal élve (lásd Thomas Gordon T.E.T és P.E.T munkáit) az nyeri meg a csatát, aki nagyobb hatalommal rendelkezik. Az pedig köztudott, hogy focihoz, politikához és nevelő-oktató munkához szinte mindenki ért. Akinek van gyermeke, az alanyi módon szakértője mindennemű pedagógiai tevékenységnek. Ha ebből kiindulva feltennénk a NAGY kérdés, hogy mi hiányzik a „közös ügyünk” jobbá tételéhez, a válasz valószínűleg az lenne: sok minden, nagyon sok minden.

Kezdhethetnénk azzal, hogy az iskolai nevelő-oktató munka legyen egy közös projekt. Közös célokkal, melyek elérése, megvalósítása bizalmi tőkén alapszik. Az iskolák az elmúlt 3-4 évtizedben igyekeztek megnyílni és ezzel bevonni a már említett „közös projektbe” a többi érintettet is. Aki ezt teherkét, a (a tanár/tanító részéről) feladat elblicceléseként foga fel, attól ne várjunk bizalmat. Ott maradnak az epés megjegyzések, hogy a pedagógus még ezt a keveset sem tudja elvégezni (pedig már másodszor emelik a bérét egy éven belül 7+7 százalékkal).

A közös projektnek egy értéket adó és teremtő folyamatnak kell lennie, melyben bizalmi alapon a felelősségvállalás útján jutunk el oda, ahova minden fél el szeretne jutni. Passzív fogyasztó(k)ból aktív résztvevők lehetnek, lehetnének a nevelő-oktató folyamat „kimenetei”. Talán kissé idealisztikusnak hatnak majd zárógondolataim, azonban közös érdekekkel, célokkal és erőfeszítéssel megvalósítható az, hogy az iskola ne csak egy árucserre lebonyolítására szolgáló épületegyüttes legyen, hanem egy olyan szövetség műhelye, ahol az értékcsírákból tényleges értékek bontakozhatnak ki.

Récsei Noémi

„Nemcsak tanítunk, hanem jelen vagyunk – emberként”
Interjú dr. Modla Zsuzsannával

A társadalmi felelősségvállalás nem külön iskolai feladat, amit kipipálhatunk – vallja Modla Zsuzsanna –, hanem szemlélet, ami a mindennapokban dől el. Ahogy az interjúból is kiderül: a segítő attitűd nem a tanterv részét kellene, hogy képezze, hanem a pedagógiai kapcsolat minőségében lenne kívánatos megjelennie. Gyakran azonban hiányzik a minta: ki, miért, hogyan ad? És miért fontos, hogy a gyerekek – és rajtuk keresztül a felnőttek is – megtapasztalják, hogy az adakozás nem kivételes cselekedet, hanem természetes része a közösségi létnek? A téma kapcsán dr. Modla Zsuzsanna – az Eötvös Loránd Tudományegyetem Társadalomtudományi Karának adjunktusa – áll olvasóink rendelkezésére.



Forrás: Tombor Zoltán

Milyen szerepe van az iskolának – és benne a pedagógusnak – abban, hogy a diákokban kialakuljon a társadalmi felelősségvállalás és az együttérzés képessége?

Az együttérzésre való képesség nagyrészt tanult viselkedés, és ebben az iskolának, illetve a pedagógusnak kulcsszerepe van. A fejlődéslélektan eredményei (például Lara B. Akinin kutatásai) szerint már nagyon fiatal korban örömeztetés társul a segítséghez, de ez a természetes hajlam csak akkor válik belső értéké, ha a gyermek olyan környezetben nő fel, ahol az együttérzés modellálása mindennapos tapasztalat. A társadalmi felelősségvállalás azonban nemcsak empátiát, hanem tudást is feltételez – a szociális problémák, egyenlőtlenségek és rendszerszintű összefüggések megértése pedig éppúgy az oktatás feladata, mint a készségek fejlesztése. Továbbá úgy gondolom, hogy a pedagógus nem csupán tudásközvetítő, hanem példakép és közösségformáló is. Munkája révén olyan mintákat közvetít, amelyek hozzájárulhatnak egy együttérzőbb, felelősegteljesebb generáció neveléséhez – és végső soron egy igazságosabb társadalomhoz.

Ennek fényében miért nem válik automatikusan minden gyerekből adakozó, társadalmilag érzékeny felnőtt?

Azért, mert – ahogy említettem is – bár az abból fakadó örömeztetés, hogy segítünk, adunk, már kisgyermekkorban megjelenik (Lara B. Akinin kísérleteiben például a 22 hónapos gyerekek boldogabbnak tűntek akkor, amikor saját cukorkájukat osztották meg egy másikkal, mint amikor kaptak), de ahhoz, hogy ez a hajlam tartós, belső értéké érjen, következetes megerősítésre van szükség: megfelelő környezeti minták, nevelési gyakorlatok és közösségi visszajelzések révén. Albert Bandura szociális tanuláselmélete is arra világít rá, hogy a gyerekek mások viselkedését megfigyelve, modellkövetés útján tanulják meg, mi az, amit érdemes, elfogadott vagy épp elismert csinálni.

Amennyiben azt feltételezzük, hogy a gyerekek eredendően nyitottak és együttérzők, miért nem visszük magunkkal ezt a felnőttkorra is? Mit gondolsz, hol „veszítjük el” ezt a készséget útközben? Hogyan tudjuk megelőzni azt, hogy ez a készség ne kopjon ki?

Ez azzal magyarázható, hogy amennyiben a környezet inkább a versengést, az egyéni érvényesülést és a sikerorientált szemléletet jutalmazza – miközben az empátiát naivitásnak, a segítségnyújtást „gyengéségnek” tünteti fel –, akkor ez a természetes proszociális hajlam háttérbe szorul, sőt akár szégyellnivalóvá is válhat. Tehát az együttérzésre való hajlam önmagában nem elég, ha egy gyerek nem olyan mintákat lát, amely ezt kultiválná, nem válik a társadalmi problémákra érzékeny felnőtté.

A társadalmi segítségnyújtás sokak szemében még mindig plusz dolog, nem természetes része az életnek. Jól gondolom? Szerinted miképp lehet elérni, hogy ez ne egy rendkívüli cselekedet, hanem belső igény legyen?

Sajnos ez egy teljesen jogos felvetés: sokak számára a segítségnyújtás továbbra is *rendkívüli tett*, afféle „plusz”, amit jó érzésű emberek időnként megtesznek – de nem feltétlenül a mindennapok része. Ennek szerintem legfőbb oka az, hogy a társadalmi attitűdjeink – és ezen belül a nemzeti értékorientációink is – gyakran az individualizmus, az önérvényesítés és az anyagi biztonság köré szerveződnek. A magyar értékrendszer például – ahogy több nemzetközi vizsgálat (például a

European Values Study) is mutatja – sok tekintetben individualista, és meglehetősen alacsony a társadalmi bizalom szintje. Ez pedig nem kedvez a „szövetként” működő társadalmi gondolkodásnak, amelyben az odafordulás és az egymásra számítás természetes. Azt is sokan gondolják, hogy a társadalmi problémák megoldása az állam feladata, nem pedig az egyéné. Így a „giving” gyakran elmarad, vagy megmarad az eseti, a morális gesztus szintjén. Ahhoz, hogy az adakozás, az együttérzés, a társadalmi felelősségvállalás egyfajta belső igény legyen, kultúrát kell köré építenünk. Ehhez egyrészt példákra van szükség: olyan mintákra, amelyek megmutatják, hogy a törődés nem luxus, hanem az emberi méltóságunk része. Másrészt tapasztalatra: a segítségnyújtás öröme és jelentőségét saját élményként kell átélni. Ebben lehet kulcsszerepe az oktatásnak.

Mitől lesz az adományozási vagy segítő gesztus tudatos, fenntartható és hatékony? És hogyan lehet ezt a szemléletet átültetni a mindennapi életbe – egyéni, iskolai vagy szervezeti szinten?

A segítő szándék önmagában érték – ezt hadd hangsúlyozzam –, de a jó szándék önmagában nem garancia a jó segítségre. A tudatosság épp abban áll, hogy megpróbáljuk *érteni a társadalmi összefüggéseket*, tájékozódunk a problémákról, és megvizsgáljuk: milyen módon tudunk valódi hatást gyakorolni. Ez nemcsak empátiát, hanem rendszerszintű gondolkodást is igényel. Ezt nevezi Paul Bloom szociálpszichológus „racionális törődésnek”. Ne csak jót, hanem *jól* is tegyünk. Egyéni szinten ez azt jelenti, hogy informált döntést hozunk: utánanézőnk a szervezetek működésének, átláthatóságának, hatásmutatóinak – nemcsak az alapján adunk, hogy mi tetszik vagy mi megható, hanem azt is figyelembe vesszük, hol tudunk valóban változást elérni. És ha nem szervezetet, hanem egy konkrét embert – egy rászoruló családot, hajléktalant, idős szomszédot – támogatunk, akkor is ugyanez a tudatosság érvényes: odafigyelünk az egyedi helyzetére, tisztelettel közelítünk, és valódi kapcsolatot keresünk, nemcsak gesztust gyakorlunk. A segítség nem rólunk szól – hanem arról, akinek szüksége van rá. Iskolai szinten különösen fontos lenne, hogy a segítség ne formális kötelezettség, hanem belsőleg értett és megélt tapasztalat legyen. A Magyarországon működő kötelező iskolai önkéntesség rendszerét sok diák inkább teherként éli meg – és szakmai szempontból is problematikus, ha nincs valódi fogadókészség, beágyazottság, értelmezés. Ezért a valódi társadalmi felelősségvállalás nem „külső ügy” és főleg nem kommunikáció. A legjobb példák nem külön társadalmi szerepvállalási projektként működnek, hanem úgy, hogy az üzleti modell maga épül a pozitív társadalmi hatásra – legyen szó inkluzív foglalkoztatásról, fenntartható gyártásról vagy a dolgozók mentális jóllétének támogatásáról. Mindez nem idealizmus, hanem hosszú távú stabilitás.

Sok pedagógus érzi úgy, hogy már így is túlterhelt. Hogyan lehet mégis helyet találni a segítő szemléletformálásnak az oktatásban, akár kis lépésekben is?

A pedagógusok túlterheltsége nagyon is valós probléma, ezért a segítő szemléletformálást nem plusz feladatként kell értelmezni, hanem pedagógiai attitűdként, amely szervesen beépülhet a meglévő nevelési helyzetekbe. Nem arról van szó, hogy külön „segítségórákat” kell tartani, hanem például, hogy miként reagálunk egy osztálydinamikai helyzetre, milyen példákat hozunk egy irodalomórán, hogyan beszélünk egy aktuális társadalmi eseményről, ha nemcsak tanítunk, hanem jelen vagyunk – emberként. A diákok nemcsak a tananyagra, hanem a kapcsolatra emlékeznek. Egy figyelmes kérdés, egy bizalommal teli légkör sokszor nagyobb hatással van rájuk, mint bármilyen készségfejlesztő modul. A segítő szemléletformálás tehát nem a tantervhez adódik hozzá, hanem a pedagógiai kapcsolat minőségében jelenik meg.

A pedagógusok fontos mintát adnak, de nem egyedül nevelnek. Milyen szerepet játszanak a közösségek – például a helyi kezdeményezések, a civil szervezetek vagy akár vállalatok – a társadalmi érzékenyítésben?

Na igen, a nevelés nem zárható be az iskola falai közé. A társadalmi érzékenyítés sikeréhez az kell, hogy a környezetükben több ponton is olyan mintákkal találkozunk, amelyek a törődés, a felelősségvállalás és a közösségi gondolkodás értékét közvetítik. A helyi kezdeményezések – mint egy jótékonyági gyűjtés, egy közösségi kert, egy iskolát támogató civil program – azt mutatják meg, hogy az állampolgári cselekvés lehetséges, értelmes és örömteli. A civil szervezetek kulcsszerepet játszanak abban, hogy a társadalmi érzékenyítés ne csak elmélet maradjon. Egyrészt elméleti ismereteket tudnak adni – például a társadalmi igazságtalanságokról, hátrányos helyzetű csoportokról vagy fenntarthatósági kérdésekről. Másrészt olyan tapasztalati tanulást kínálnak, amely során a gyerekek és fiatalok aktívan részt vehetnek a segítő tevékenységekben – legyen szó önkéntességről, adománygyűjtésről vagy közösségi programokról. A vállalatok szerepe akkor hiteles, ha túlmutat azon, hogy „megjelent egy logó”. Ha egy fiatal azt látja, hogy a cég valóban jelen van a közösség életében: aktívan hozzájárul a helyi környezet fejlesztéséhez, etikus módon bánik a dolgozóival, felelősen választ beszállítókat és nemcsak a külsőségekben, hanem a működés mélystruktúrájában is értékeket képvisel, az nagyon hasznos. Ha azt hallja otthon, hogy „apa munkahelyén figyelnek a dolgozók jóllétére”, vagy azt látja, hogy egy cég támogatja a helyi óvodát, akkor az érzékelhető mintává válik: a társadalmi felelősség nem absztrakció, hanem a mindennapi élet része. A pedagógus tehát nem egy magányos sziget, hanem egy társadalmi ökoszisztéma része. Minél több ponton találkozik a gyerek ugyanazzal az értékkel – otthon, iskolában, utcán, médiában –, annál nagyobb az esélye, hogy az érték belső normává válik.

A „giving” szemlélet újfajta kapcsolódást jelent a világhoz: személyesebb, hosszabb távú elköteleződést. Még mit takar ez a szemlélet?

A „giving” nemcsak adományozást jelent, hanem egy mentalitást: annak a megértését és tudatosítását, hogy a világ dolgaiért nemcsak mások felelősek, hanem mi magunk is felelősséget vállalhatunk – sőt kell is felelősséget vállalnunk – azért, ami körülöttünk történik. Ez a szemlélet magában foglalja a részvételt, az odafigyelést, a kapcsolódás szándékát – vagyis azt, hogy nem vagyunk közömbösek mások szenvedése, kirekesztése vagy esélytelensége iránt. A „giving” gondolkodásmód tehát nem egy-egy gesztusra szűkül, hanem hosszú távú elköteleződést jelent: rendszeresen visszatérünk ugyanahhoz az ügyhöz, közösséghez vagy emberhez; követjük, mi történik vele; és nem tűnünk el egyetlen akció után.

Hogy látod, mennyire van erre felkészülve a (szlovákiai) magyar társadalom – és az oktatási rendszer erre a szemléletre?

Ami a társadalmi fogadókészséget illeti: azt feltételezem, hogy a szlovákiai magyar közegre is jellemző egyfajta történelmi óvatosság, társadalmi bizalmatlanság és individualista értékrend – ahogy ez a magyar társadalomban is jelen van. A társadalmi részvétel, a közösségi felelősségvállalás gyakran nem belső indíttatásból, hanem külső ösztönzésre történik (például kampány, kötelezettség). Sokszor hiányzik a minta: ki, miért, hogyan ad? Az oktatási rendszer pedig – bár óriási lehetősége lenne ezen változtatni – jelenleg ritkán kezeli a „giving” kultúrát integrált nevelési célként. Azonban van tér a változásra. Mert a gyerekekben megvan az érzékenység és a nyitottság – csak közösségi és pedagógiai keretek kellene, ahol ez értelmet

nyerhet. És ha egyszer valaki megtapasztalja, hogy az ő cselekedete számít, az identitássá tud válni. A „giving” nemcsak jobb világot jelent, hanem értelmesebb önképet is.

Szerinted hogyan lehet a fiatalokkal hiteles módon beszélni társadalmi felelősségvállalásról, anélkül, hogy az üzenet távolivá válna?

Szerintem a mai fiatalok hiperkonnectáltak – rengeteg inger, narratíva és kampány között élnek. Nem akarom bagatellizálni a közösségi média torzításait, és lehet, hogy én vagyok túl optimista, vagy csak szerencsés, mert sok okos fiatalal találkozom, de meggyőződésem, hogy a hitelesség iránti érzékük sokkal kifinomultabb, mint azt sokan gondolják. Nem lehet nekik „csak úgy” eladni a társadalmi felelősség eszméjét – átlátnak az üres szlogeneken, a PR-fogásokon, a kényszeres erkölcsi tanmeséken. Ezért is tévednek azok a vállalatok, amelyek azt hiszik, hogy ha kiírják magukra az *inkluzivitást* vagy a *zöld szemléletet*, a fiatalok azonnal csatlakoznak majd hozzájuk. És hasonlóan tévúton jár az az iskola is, amely a kötelező önkénteskedést egy érzékenyítő eszköznek gondolja. A legtöbb fiatal pontosan érzi, ha valami csak kirakat, nem pedig valódi, belülről fakadó értékválasztás. És hogy hogyan lehet hitelesen beszélni a társadalmi felelősségről? Egyszerűen: nem kell hazudni.

Továbbmegyek: hogyan lehet összekapcsolni az iskolai oktatást és a valós társadalmi ügyeket úgy, hogy közben ne csak tananyagátadás történjen, hanem empirikus tapasztalatokkal is felruházza a diákokat?

Szerintem akkor működik jól az oktatás, ha az elmélet és a valóság nem válik szét élesen. Fontosak a statisztikák, a rendszerszintű összefüggések ismerete pedig elengedhetetlen, ahogy említettem is már, de ha ezek „életre tudnak kelni”, tapasztalattal is tudnak párosulni, az nagyon hatékony lehet. Épp ezért hasznos lehet civil szervezetek, a témában jártas szakemberek és – megfelelő körülményekkel – akár az érintettek bevonása is az oktatásba. Ez utóbbinál különösen fontos a biztonság és a méltóság védelme: senki ne legyen „tananyag”! Mind az érintetteknek, mind a hallgatóknak biztonságos teret kell biztosítani. Azonban ha jól csináljuk, ezek az élő találkozások rendkívül hatásosak – mert nemcsak tudást, hanem empátiát és bevonódást is közvetítenek. Végző soron a cél az, hogy a diákok megértsék az összefüggéseket, érzelmileg is kapcsolódjanak a társadalmi kérdésekhez, és el tudják helyezni magukat a világban – nemcsak passzív szemlélőként, hanem aktív, felelős szereplőként.

A pedagógusok, szülők és közösségi szereplők egyaránt szemléletet formálnak. Hogyan lehet közöttük tudatos összefogást kialakítani a társadalmi jólét erősítése érdekében?

A társadalmi érzékenyítés nem egyetlen szereplő feladata. Közös nevelési ökoszisztéma működik, ahol az iskola, a család és a tágabb közösség kölcsönösen hatnak egymásra. A legjobb az, amikor ezek a hatások nem kioltják, hanem erősítik egymást. A szemléletformálás akkor lesz igazán hatékony, ha közös nyelv és közös célok mentén történik. Ehhez szükség van tudatos párbeszédre – például szülői fórumokra, iskolai műhelyekre, olyan alkalmakra, ahol pedagógusok, civilek, helyi vállalatok, intézmények együtt gondolkodnak arról, milyen értékeket szeretnének közvetíteni. A lényeg nem az, hogy mindenki ugyanúgy gondolkodjon – sőt –, hanem hogy legyen tér a közös felelősségre és cselekvésre.

Zárásként: mit jelent számodra személyesen – és szakmai szinten egyaránt – a társadalmi segítségnyújtás?

Leginkább annak a felismerését, hogy nemcsak a saját életemért vagyok felelős, hanem azokért a rendszerekért is, amelyekben élek, és amelyek másokra is hatással vannak, és így az egyéni döntéseim társadalmi következményekkel járnak – legyen szó fogyasztásról, szavazásról, vagy épp arról, hogyan viselkedem a diákjaimmal. Azt hiszem, hogy az én társadalmi érzékenységem alapja az igazságtalanságok rendszerszintű felismerése. Az emberek lehetőségekhez való hozzáféréseben drámai eltérések vannak: Az, hogy hova születesz, milyen szerencsés vagy éppen szerencsétlen fordulatok, véletlenül kapott előnyök, illetve hátrányok vannak az életedben. Azt a gondolatot, hogy mindenkinek ugyanazok a lehetőségek adóttak, és ezért jogos ugyanazzal a mércével mérni, mélyen igazságtalannak – sőt, képmutatónak – tartom. Az esélyek és a körülmények annyira különböznek, hogy az azonos mérce alkalmazása – különösen morális, társadalmi vagy teljesítményelvű kérdésekben – igazságtalan. Az igazságtalanságot és a képmutatást alapvetően megvetem – erős szavak, de vállalom. Így aztán az álságos jószágoskodásról sincs jó véleményem: amikor valaki a segítségnyújtást önmaga fényezésére használja, amikor a „giving” csak szerep vagy identitás-branding lesz, egy újabb platform arra, hogy jó emberként tetszelegjünk. Ez szerintem éppen az ellentéte annak a méltóságnak, amiről a valódi segítség szól. Az odafordulás, a segítség, a társadalmi szolidaritás nem „jófejség”, hanem az igazságtalanságokkal szembeni minimális erkölcsi válasz. A segítség számomra melléállás, kapcsolódás, közös tanulás. Ha kíváncsisággal és nyitottsággal közelítünk, akkor talán képesek lehetünk egy kicsit egy igazságosabb világ felé mozdulni – nem hősként, hanem mások felelős társaként.

Tóth Erika

A mi kis osztályunk, a mi kis világunk

Az osztályközösség az iskola egyik legfontosabb nevelési színtere. A tanulók itt tapasztalják meg először a közösségi élet szabályait, az együttműködés élményét, és itt kezdik felismerni, majd feldolgozni a társas élet pozitívumait és kihívásait. Az osztályközösség nem csupán egy tanulócsoport, hanem személyes kapcsolatok hálózata, amelyben a tanulók és az osztályfőnök egymásra hatva formálják saját értékrendjüket, magatartásukat és társas készségeiket. Közösséget építeni összetett feladat: maga a közösség egyszerre nevelési eszköz és végeredményben nevelési cél. Egy jól működő osztályközösség kialakítása tudatos, hosszú távú pedagógiai tevékenységet kíván a pedagógus részéről, és folyamatos reflexiót, önreflexiót igényel minden résztvevőtől.

Miért fontos a közösség építése az iskolában?

John Dewey szerint a „*A tanulás nem felkészülés az életre, a tanulás maga az élet.*” Dewey úgy tekintett az iskolára, mint egy kicsinyített társadalomra, amelyben a diákok a való élethez hasonló környezetben tanulhatnak meg élni együtt. Ebben a közösségben a tanulók nem passzív befogadók, hanem aktív résztvevők, akik gyakorlati tapasztalatok útján fejlődnek. Az iskolai élet során a gyerekek megtanulják a kompromisszumkésztséget, a felelősségvállalást és a közösségi döntéshozatal szabályait. Szerinte az iskola feladata nemcsak tudás átadása, hanem a demokrácia gyakorlásának terepe is. Dewey szerint a közösségi tapasztalatok elősegítik az állampolgári kompetenciák kialakulását és a felelős közösségi magatartást. A tanár Dewey pedagógiájában valójában egy facilitátor, aki irányítja és támogatja a közösségi tanulási folyamatokat, valamint biztonságos, elfogadó légkört teremt. Nem csupán tudást közvetít, hanem a tanulók közötti együttműködést segíti elő, és biztosítja, hogy mindenki aktívan részt vehessen a közösségi életben.

Justné Kéry Hedvig már egy 1962-ben megjelent tanulmányban kihangsúlyozta, hogy az osztályközösség alakulására leginkább a tanár személyisége és magatartása, valamint a tanulók közötti interakciók minősége hat. A közösségi normák kialakulása hosszú távú, tudatos pedagógiai folyamat eredménye, amelyben a diákoknak részvételi lehetőséget kell biztosítani.

Apró Melinda (2015) rámutat, hogy a közösségi élet tanulása az iskolában elsősorban a szociális kompetenciák – empátia, együttműködés, kommunikáció – fejlesztésén keresztül valósul meg. A demokratikus iskolai légkör megteremtése növeli a tanulók érzelmi biztonságát és felelősségérzetét.

Egy osztályközösség építésénél a siker kulcsa az empátia, a következetes szabályrendszer és a közös élményeken alapuló bizalom. Folyamatos munka, soha nem tekinthetjük késznek, mivel a csoportdinamika változik. A pedagógus feladata ezt figyelni, szükség esetén közbeavatkozni.

Közösségépítés az alfa generációval

Alsó tagozatos tanítóként általában első osztálytól a negyedik osztály végéig, vagyis négy évre kapok ajándékba gyerekeket. A legnehezebb, ugyanakkor a legjobb dolog első osztályt tanítani. A kis óvodások hirtelen iskolásokká válnak (legalábbis a papírforma szerint), és egy másfajta szabályrendszer alapján kellene működniük, mint amit addig megszoktak. Természetesen ez nem megy varázstsítésre, ezért mindig igyekszem az átmenetet biztosítani, maradjon tér és idő a játékra, mozgásra, pihenésre. Rengeteget beszélgetünk, meghallgatom őket, igyekszem megismerni mindenkit, és azt is fontosnak tartom, hogy engem megismerjenek, hiszen így tudunk majd csapatként funkcionálni. Ennek fontosságát a kezdetektől fogva kihangsúlyozom. A kezdeti időszakban nagyon kevés szabályban szoktam velük megegyezni. Túl sok szabállyal felesleges őket sokkolni, szerintem az kontraproduktív. Amiben az előkészítő időszakban meg szoktunk állapotodni: egyszerre mindig csak egy beszél (a beszélgetőköröknél ezt meg lehet oldani egy plüssjátékkal vagy labdával, az beszél, akinél a játék van), a megadott jelre (pl. felemelem a kezem) odajönnek hozzám, vigyázunk egymásra, bármikor lehet segítséget kérni, próbáljuk ezt jelezni kézfelemeléssel. Fontos a hangerő szabályozása, erre szolgálnak a Csendmanók. Mindenkinek van egy manója (kis pompomból készült figura). Mikor dolgozunk, kiosztom nekik, és a kis manók ügyelnek a csendre. Ezek általában az első közös szabályok az első hetekben. Nem sok, mégis megtörtént, hogy egy gyerek közölte velem az első napokban, már elege van a szabályokból, inkább visszamegy az oviba. A külső szabályok, mint a csengetés, sorakozó, szünetek, fokozatosan, szinte spontán beépülnek a mindennapokba.



Forrás: freepik.com

Most negyedik osztályom van, tehát van mögöttünk három közös év. Túlzás nélkül állíthatom, remek kis közösséggé kovácsolódtunk, csiszolódtunk az évek alatt. Véleményem szerint az első és legfontosabb dolog, hogy a gyerek az iskolában jól érezze magát. Ehhez szükséges a biztonságos légkör, a tanulásban a felfedezés öröme, a csapatban (osztályban) elfoglalt hely, a közös projektek, játékok, a csapatmunka, az alkotás öröme és a humor. Már a

kezdetektől voltak közös kreatív képzőművészeti projektjeink, amelyeknek az alapjául az Igazgyöngy hármasszoros vizuális modellje szolgált (vizuális kommunikáció fejlesztése, hátránykompenzálás és szociális készségek fejlesztése). Mivel az osztályzömének írásmozgás-koordinációja az iskolakezdetkor nem volt a megfelelő szinten (ezt a DIFER mérés is igazolta), fontos volt ezt osztályszinten fejleszteni. Nem feladatlapokkal és gyakorlással, hanem rengeteg festéssel, rajzzal, gyurmázással, egyéni, páros és csoportmunkákkal. Mindent vizualizáltunk. A szlovák órán a füzetbe rajzolták a tanultakat, abból gyakoroltak, olvasásórán a meséket feldolgoztuk, részekre bontottuk, majd a rajzlapot is különbözőképpen felosztottuk, és oda rajzolták le a vázlatot, amiről könnyű volt visszamondani a történetet. Készítettünk közös téli óriásképet (mindenki egy meghatározott részt, pl. házat, madarat, stb.), majd a lerajzolt, kivágott képet együtt felragasztottuk egy nagy kartonra, amit közösen lefestettünk, nyomdáztunk, és sok kis részből összeállt egy óriáskollázs. Kitettük a bejárat fölé, és mindenki nagyon büszke volt magára, illetve a közös munkára is. Az ehhez hasonló projekteket nagyon szerettük, több ilyen is készült az elmúlt években. A személyes és a társas kompetenciák egyaránt fejlődtek a közös munkák során: Pl. „*Nem hiszem el, hogy ezt én csináltam, de jó! Ezt MI készítettük! Ügyesek vagyunk!*”



Forrás: freepik.com

Első körben a képzőművészeti projektjeink alakították a csapatunkat. A munkákat mindig közösen értékeltük, s ez nagyon pozitívan hatott az osztályklímára. A csoportmunka, a közös feladatok, a feladatmegosztás, a felelősök kijelölése mind-mind erősítette a csoportidentitást. A rajzos projekteknél köszönhetően, a közösségépítésen kívül, az osztály grafomotorikus fejlődése is megugrott. Másodikban közös óriás mesekönyveket készítettünk, szintén csoportmunkában. A *Nemzeti dal* is feldolgoztuk óriáskönyvben. A gyermekek párokban kaptak meg egy-egy versszakot, amelyet A2-s méretben illusztráltak, majd összefűztük az egészet. A nap végére mindenki megtanulta az egész verset, és a mai napig tudják is. Közben beneveztünk hazai és nemzetközi képzőművészeti versenyekre, amelyeken szép eredményeket értünk el. Az egyéni sikerekre osztályszinten voltunk büszkék, fontos volt, hogy ezt ki is fejeztük egymás felé.

A rajzos pályázatokon kívül szavalóversenyekbe, matematikai, olvasási versenyekbe is bekapcsolódtunk. Többen szép sikereket értek el, de ami számomra igazán lényeges volt, hogy egy-egy nagyobb megmérettetés alkalmával az osztály egy emberként szurkolt a versenyzőknek. Olyan is volt, hogy a helyettesítő kollégát kérték meg, küldje el üzenetben nekem, mennyire izgulnak a társaikért, szurkolnak nekik. Volt, aki fotót is csatolt az üzenet mellé. Kedves, szívemelengető emlék marad számomra egy szavalóversenyen való szereplés. Három gyermek jutott be osztályomból a járási fordulóba. Két próza, egy vers. A verset mondó tanuló aranyos besorolással továbbjutott az országos elődöntőbe, a két próza közül az egyik ezüst, a másik aranyos lett. Mikor megkapták az oklevelet, az aranyos kislány megölelte társát, aki ezüstsávós lett, és azt mondta neki teljesen őszintén: „*Én ezt nem értem. Szerintem te most sokkal jobb voltál*”. Mielőtt a saját sikerének örült volna, empátiáskusan társa felé fordult. A magam részéről az ilyen pillanatok felülírják a helyezéseket.

Közösségünk alakulásában fontos megemlítenem a különböző műsorokra való készülődést. A sablonos műsorok helyett osztályra szabott forgatókönyvvel, zenés-táncos jelenetekkel készültünk egy-egy ünnepre. A forgatókönyv vázát összeraktuk beszélgetőkör keretén belül, a mindennapokból merítve, viccesen, pontokba szedték, amit aztán történeté fűztem nekik (ez volt az én házi feladatom). Ezt a fázist, a tervezést szerttem leginkább a műsorok készítésénél. Amíg összeállt az egész, rengeteg emlék, mókás dolog, megélt helyzet elevenedett meg. Jókat kuncogtunk, szórakoztunk. Ezt követően letisztáztuk, pontosítottuk a forgatókönyvet, és meg is volt az adott karácsonyi vagy anyák napi jelenet. Rólunk szólt. A miénk volt. A dalokat, táncokat is közösen választottuk ki hozzá. Több lehetőséget ajánlottam, és a legtöbbször gyorsan sikerült közös nevezőre jutni. A díszleteket, bábokat, kellékeket is közösen készítettük el, mindenki kivette a részét a munkából.

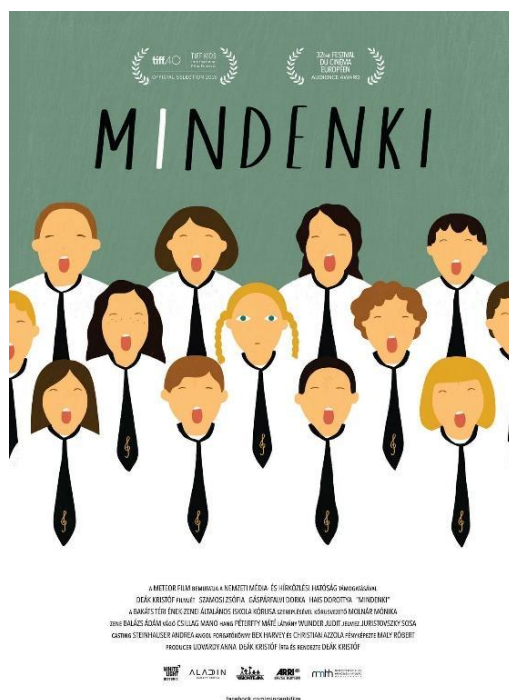


Forrás: freepik.com

Egy osztályközösség építése nem gyors eredményű tevékenység, hanem folyamatos nevelési folyamat. A siker kulcsa az empátikus figyelem, a következetes szabályrendszer és a közös élményeken alapuló bizalom. Ez folyamatos munkát igényel, soha nem tekinthetjük késznek, mivel a csoportdinamika állandóan változik, és erre pedagógusként figyelni kell, szükség esetén közbe kell avatkozni.

A második osztály elején egy új tanuló csatlakozott hozzánk. Az Ukrajnából érkezett, magyar anyanyelvű fiút az osztály hamar befogadta, rövid időn belül megtalálta helyét a csapatban. Ez egyfajta pozitív visszacsatolás volt számomra. A háborús helyzetet sokáig oldottuk meg különböző módokon, de alapvetően zökkenőmentes volt az új tanuló beilleszkedése. A tanév 2. felében egy másik gyermek is érkezett hozzánk, akit szintén rövid idő alatt befogadott a közösség, és ő is megtalálta a helyét az osztályban. Nem állítom, hogy nem voltak problémák, konfliktusok, megoldandó helyzetek, de őszinte kommunikációval és kompromisszumkészséggel mindent sikerült megoldani, elrendezni. Egy éven belül két új tanuló érkezése akár boríthatta volna a már jól összeszokott csoportot. Nem ez történt. Összecsiszolódunk. Kialakult egyfajta saját nyelvünk, és vannak frázisaink, amelyekhez történetek, vicces dolgok kapcsolódnak. Vannak közös mondásaink, dalaink, tradícióink (pl. karácsonyi mézeskalácssütés, anyák napjára szeretetsüti készítése, stb.).

A filmpedagógiát is alkalmazom rendszeresen, a *Mindenki c.* filmet többször megnéztük, átbeszéltük. *Az igazi csoda c.* filmet akkor néztük meg közösen, mikor az egyik tanulót a csoport elkezdte kiközösíteni. Az ok egy szabadtéri játékban kialakult konfliktus volt. Az udvaron hangyapanziót építettek, fűből, növényekből, botokból, kövekből. Mindenkinek megvolt a maga szerepe: alapítók, építők, őrzők, díszítők. Mikor azonban az egyik gyerek szétrombolta a sok munkával felépített panziót, a csoport ellene fordult. A következő építkezésből kizárták, bizonyos feltételekkel csatlakozhatott volna, ami viszont neki nem tetszett. Ebből sok veszekedés támadt, végül már mindenért hibás volt az illető. Többször átbeszéltük, érzelmkártyákkal, játékokkal is próbálkoztam, de nem javult a helyzet. Kénytelen voltam a szülőket is bevonni, szülői értekezletet hívtam össze, és átbeszéltük a problémát. A szülők partnerek voltak, a nyílt kommunikáció eredményesnek bizonyult. Az igazi áttörést osztályszinten egy bátor kislány hozta meg, mikor a perifériára került tanuló mellé állt a többiekkel szemben, és megmondta nekik, hogy igazságtalan dolog mindig mindenért hibáztatni, próbálják meg újra együtt felépíteni a panziót. Ezután megnéztük *Az igazi csoda c.* filmet, feldolgoztuk, és a dolgok a helyükre kerültek. Egy nagyobb projekt vette kezdetét a szünetekben: bogárhotel építettek.



Forrás: filmtekercs.hu

Nem gondolom, hogy akkor működik jól egy osztályközösség, ha nincsenek gondok, problémák. Ezek mindenütt vannak, akármennyire is igyekszünk jelen lenni. Az ezekre adott válasz, a megoldásukra irányuló törekvés és az őszinte kommunikáció az, amitől jó csapattá válhat egy osztály. Rengeteg közös kaland, élmény, projekt, kirándulás, tanulás, gyakorlás, tánc, zene, alkotás, gond, nehézség formált bennünket azzá, amivé váltunk: egy elég jól működő, néha zajos, kreatív és összetartó osztályközösséggé, ahol szabad hibázni, mert abból tanulunk, de pontosan tudjuk, hogy MINDENKI ugyanolyan fontos és értékes a csapatban.

Egyházi iskolaként az oktató-nevelő munka mellett kiemelt figyelmet fordítunk tanulóink számára a bibliai igazságok, a keresztény értékrend elsajátítására, ezért pedagógusként igyekszünk Pál apostol szavait megfogadni a mindennapokban: „*Minden dolgotok szeretetben menjen végbe!*“

Dolgozunk rajta.

Felhasznált irodalom

Falus Iván (szerk.) (2014): *Alternatív pedagógiák*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

Justné Kéry Hedvig (1962): *Az osztályközösség kialakulására ható pedagógiai tényezők*. In: Magyar Pedagógia, 62. évf., 1–2. szám.

Marozs Réka

Együtt könnyebb – A Bátor Tábor Alapítvány Suliprogramja

Nehéz szavakba önteni azt a különleges atmoszférát, ami egy-egy Suliprogramos foglalkozáson kialakul. Talán éppen azért, mert itt valódi találkozások zajlanak: gyerekek és gyerekek között, gyerekek és önkéntesek között, miközben minden résztvevőben új felismerések és felfedezések születnek.

A Suliprogram célja, hogy segítse azokat az osztályközösségeket, ahol egy súlyos vagy krónikus betegséggel élő gyerek tanul. Két 90 perces foglalkozás során, játékos, interaktív módszerekkel támogatjuk az osztályokat abban, hogy megtalálják a közös hangot – elfogadásban, kíváncsiságban, egymás megértésében. Hiszünk abban, hogy amikor egy gyerek beteg, az egész osztály érintett – de ez nem feltétlenül rossz dolog. Egy ilyen helyzet lehetőséget is adhat mélyebb kapcsolódásra, valódi empátiára és különleges közösségi élményekre.



Forrás: A Bátor Tábor Alapítvány archívuma

Miért és kikért dolgozunk?

Az előző tanévben vendégségbe mentünk egy jelenleg tünetmentes, krónikus ízületi gyulladással (JIA) élő kislány iskolájába, aki az osztálytársai előtt is titokban tartotta a betegségét. Fontos hangsúlyozni, hogy programunkban sem a beteg gyereket, sem magát a betegséget nem állítjuk reflektorfénybe. A betegség az alsó tagozatosok esetében, rövid, bábjátékos formában kerül elő a foglalkozáson. Petra eleinte még csendben, a háttérből figyelte

az eseményeket, ám amikor előkerültek a bábok – köztük Dávid, aki pontosan azokon a nehézségeken megy keresztül, mint ő –, lassan, szinte észrevétlenül kezdett előrébb húzódni a szőnyegen, végül egészen Dávid előtt kuporgott. A szeme csillogott, és ahogy hallgatta a történetet, egyértelmű volt: végre nem érezte magát egyedül.



Forrás: A Bátor Tábor Alapítvány archívuma

Nemcsak a beteg gyerek élhet meg hasonló magányt egy osztályban. Ha visszagondolunk a saját iskolás éveinkre, szinte mindannyiunknak van legalább egy olyan emléke, amikor nem találta helyét magának a közösségben. Lehet, hogy valaki padtárs nélkül maradt, vagy a tesiórán mindig utolsónak választották be a csapatba. Másnak az a kép ugrik be, hogy nem hívták meg egy szülinapi zsúrra. Az ilyen tapasztalatok azt mutatják, hogy az izoláltság és a kívülmaradás érzése nem csak egy betegséghez kapcsolódhat. Ezek sokkal inkább általános, szinte minden gyerek életében előforduló élmények.

De akadnak Petráétól egészen eltérő történetek is. Bencét például már iskoláskorában diagnosztizálták diabétesszel, így az osztálytársai végigkísérték őt ezen az úton. Mégis, a betegség láthatatlan falakat emelt Bence és társai közé – hiszen könnyen félelmetessé válik az, amiről tudunk, de nem beszélünk róla. A hallgatás vagy a félreértések miatt a gyerekekben gyakran téves kép alakulhat ki, ezért mi arra törekszünk, hogy orvosi szakkifejezések helyett érthető, hasonlatokra épülő beszélgetéseket folytassunk velük. Bence osztályában sikerült olyan biztonságos, elfogadó légkört teremtenünk, hogy a kisfiú igazi kis „szakértőként” kapcsolódott be a beszélgetésbe. Megmutatta a társainak a szenzorát, elmesélte, milyen gyakran kell tút cserélnie, sőt még azt is megosztotta velük, hogy amikor az osztályteremben hátul a babzsákban pihen és nincs kedve legózni, az valószínűleg a vércukorszintje miatt van – és ilyenkor jólesik neki kicsit pihenni.



Forrás: A Bátor Tábor Alapítvány archívuma

A Suliprogramban a betegség számunkra egy kapu, amelyen keresztül beléphetünk a tanterembe, és elindíthatjuk a közös gondolkodást és játékot. A reflektor mindig az egész osztályra irányul: minden gyerekre, aki ennek a közösségnek a tagja. Arra törekszünk, hogy a gyerekek megélhessék, nincsenek egyedül az érzéseikkel. Hogy kiderüljön: mindannyian vágyunk a kapcsolódásra, az elfogadásra, a közös élményekre. A közös gyakorlatok és játékok segítik a gyerekeket megtapasztalni, hogy ha valóban figyelünk egymásra, támogató, biztonságos és erős közösséget tudunk teremteni. Az erős közösségnek pedig az is része, hogy őszintén merünk hangot adni a szükségleteinknek is, mert bizony néha mindenkinek jólesik a babzsákban pihenni. A Bátor Tábor Alapítvány ingyenes Suliprogramja egy olyan struktúrát és a keretet teremt meg, amin belül az osztály szabadon kibontakozhat saját dinamikája, szükségletei és aktuális állapota szerint.



Forrás: A Bátor Tábor Alapítvány archívuma

Az osztályfőnök mint a közösség irányítúje

A Suliprogram során végig partnerségben dolgozunk az osztályfőnökökkel, hiszen ők ismerik leginkább az osztályt, és a támogatásuk nélkül a változások nem tudnának tartósan megmaradni. Már az első foglalkozás előtt elindul ez a közös munka: egy online beszélgetés keretében feltérképezzük az adott osztály helyzetét, sajátosságait, kihívásait és erőforrásait. Ezek a háttérinformációk segítenek abban, hogy a foglalkozás valóban az adott közösség igényeire szabva történjen, és olyan gyakorlatokkal, játékokkal készüljünk, amelyek ott és akkor a legtöbbet tudják adni.

Az osztályfőnökök kezét a foglalkozások után sem engedjük el: egy utánkötő beszélgetés során lehetőségük van visszajelezni, hogy mi az, ami jól működött, mi az, amiben előrelépést tapasztalt az osztály, és milyen erőforrásokra tudnak építeni a jövőben. Ez a beszélgetés nem a problémák listázásáról szól, hanem arról, hogy együtt keressük és erősítsük azokat a kapaszkodókat, amelyek a továbbiakban segítik az osztályt. Meggyőződésünk, hogy egy osztályt nem az tesz jó közösséggé, ha nincsenek benne nehézségek, hanem az, hogy képesek együtt fejlődni, alakulni, és a felmerülő kihívásokat közösen megoldani. Ebben a folyamatban az osztályfőnök olyan, mint egy iránytű: az ő támogatása, kíváncsisága és elköteleződése nélkülözhetetlen ahhoz, hogy a program hatása valóban hosszú távon is érezhető legyen.

A játék gyógyító ereje

A Suliprogramot tudatosan úgy alakítottuk ki, hogy a gyerekek valódi közösségi élményt kapjanak, amelyben mindenki biztonságban érezheti magát és egyenrangúan vehet részt. A program gerincét az élményterápiás módszertan adja: játékok, amelyek után a megélt tapasztalatokra építve tudunk olyan témákat körüljárni, mint segítség, barátság, összetartozás, értékek. Nem az a fontos, ki a leggyorsabb, legügyesebb vagy legokosabb, hanem hogy hogyan

tudnak a gyerekek együttműködni, egymást segíteni és közösen átjutni egy-egy kihíváson. Ezek a tapasztalatok különösen értékesek lehetnek azoknak a gyerekeknek, akik a hétköznapi iskolai helyzetekben gyakran háttérbe szorulnak, vagy akik nem szoktak elismerést kapni a teljesítményükért.

Ahhoz, hogy ezt a fajta intenzív figyelmet és érzelmileg biztonságos légkört biztosítani tudjuk, minden alkalommal négy-öt képzett önkéntessel érkezünk, akik aktívan részt vesznek a csoportmunkában, kísérik a gyerekeket a játékok során, visszajelzéseket adnak és jelenlétükkel segítik a kics csoportos beszélgetések mélységét. Így valóban lehetőség nyílik arra, hogy minden gyerek személyes figyelmet kapjon, hogy mindenkinek jusson idő, tér és meghallgatás.



Forrás: A Bátor Tábor Alapítvány archívuma

A Suliprogram Szlovákiában

A Suliprogram ingyenes foglalkozásai során nemcsak információt adunk át – közösen oszlatjuk el a tévhiteket, tisztázzuk a betegséghez kapcsolódó kérdéseket, és megmutatjuk, hogy ezek a gyerekek nem „mások”, hanem épp olyan részei az osztálynak, mint bárki más. A kétszer 90 perces program minden alkalommal az adott osztályra van szabva, az első osztályosoktól egészen az érettségi előtt állókig. Célunk, hogy az osztályfőnökökkel partnerségben segítsünk egy olyan elfogadó, biztonságos és barátságos légkör megteremtésében, ahová reggelente örömmel érkeznek a gyerekek – ahol jó együtt lenni. Mindezt pedig a játék és az elfogadás eszközeivel tesszük lehetővé. A Suliprogram Szlovákiában magyar és szlovák nyelven is elérhető!

[Jelentkezés a magyar nyelvű programra](#)

[Jelentkezés a szlovák nyelvű programra](#)

Simonics Bence – Molnár Imre

A Diákhálózat működése és közösségformáló szerepe

A Diákhálózat története és céljai

A Diákhálózat (későbbiekben DH) a szlovákiai magyar diákság egyik legfontosabb szervezeti kerete. 1990-ben alakult, azóta ernyőszervezetként fogja össze különböző szlovákiai, csehországi és magyarországi egyetemi városok magyar diákklubjait. A szervezet szorosan a rendszerváltás után jött létre, ami annak köszönhető, hogy megnőtt az igény közösségek önszerveződésére a szlovákiai magyar fiatalság körében. A DH ebben a szerveződésben kulcsszerepet játszott nemcsak mint szervezet, amely a diákság érdekeit képviseli és jövőjét biztosítja, hanem mint közösség is, melynek köreiből nevelkedett és fejlődött a kisebbségi értelmiség sok jelentős alakja, akik később a szervezettől akár függetlenül is folytatták a magyar kultúra ápolását, értékeinek őrzését.

A szervezet működésének alapfeltétele a politikai függetlenség és a demokratikus működés, hiszen célja örökérvényű, viszont mindig idomulnia kell az általa felkarolt közösség érdekeihez, szükségleteihez. A DH küldetése éppen ebből adódóan igazán sokrétű, magába foglalja a magyar nyelv és kultúra ápolását, a fiatal értelmiség bevonását a társadalmi életbe, a kisebbségi tehetségek gondozását, a megfelelő fejlődési lehetőségek megteremtését a számukra, valamint a közösségi összetartozás erősítését. Ezek mellett célunknak tartjuk, hogy mérsékeljük az értelmiségi réteg kivándorlási tendenciáit, és olyan közeget biztosítsunk, amelyben a diákság mint közösség virágozhat és egy életen át hasznos kapcsolathálót építhet ki.

A Diákhálózat jelenleg hét tagszervezetet fog össze, ezek a következők: AED (Ady Endre Diákkör, Prága), KAFEDIK (Kazinczy Ferenc Diákklub, Brünn), JAIK (József Attila Ifjúsági Klub, Pozsony), Juhász Gyula Ifjúsági Klub (Jugyik, Nyitra), Jókai Mór Diákkör (JÓMÓD, Komárom), Kaszás Attila Diákkör (KAD, Budapest) és Kikelet (Kassa). Ezek a tagszervezetek a saját egyetemi városaikban szerveznek eseményeket, például vitákat, rendezvényeket, kulturális esteket és szórakoztató programokat, amelyek a mindennapi diákélet szerves részét alkotják. A DH ezeknek a kluboknak ad országos szintű keretet, és lehetővé teszi, hogy a helyi tapasztalatokat, problémákat és eredményeket egymással megosztva egymás és a saját javukra fordíthassák.



Forrás: A Diákhálózat archívuma

A tagszervezetek működése és a Hallgatói Parlament

A tagszervezetek közti kommunikáció és közös döntéshozatal fő platformja a Hallgatói Parlament (HP), amely félévente kerül megszervezésre. Az eseménynek minden alkalommal más tagszervezet a házigazdája, így nemcsak egymás tevékenységét, de akár otthonát is alkalma adódik a résztvevőknek megismerni. A HP vitái és döntései szimbolikus jelentőséggel is bírnak, láthatóvá teszik a klubmozgalmat, erősítik a közösségi identitást, és segítenek egy egységes közös cél kitűzésében. Ezek az alkalmak nem pusztán a szervezet működését meghatározó döntésekről szólnak, hanem arról is, hogy a tagok újra találkozhatnak, megoszthatják egymással tapasztalataikat, és közösen gondolkodhatnak azon, hogyan lehet még hatékonyabban képviselni a szlovákiai magyar egyetemisták érdekeit. A Hallgatói Parlament légrétege egyszerre formális és családias: a viták és beszámolók mellett mindig megjelenik az a közösségi szellem, amely a Diákhálózat legfőbb ereje. Minden félévben új tagok kapcsolódnak be, mások pedig tapasztalatot adnak tovább, így az esemény a folytonosság és a megújulás tere is egyben.

Oktatási és szakmai programok (FTDK, FTK, DiNaMit, SzakGyak)

A DH munkájának fontos területe az oktatás, a szellemi és a szakmai fejlődés támogatása. A szervezet felismerte, hogy a kisebbségi helyzetben élő magyar fiataloknak nemcsak közösségi élményekre, hanem erős szakmai alapokra is szükségük van ahhoz, hogy megállják helyüket a társadalomban. Ezt a célt szolgálja a Felvidéki Tudományos Diákköri Konferencia (FTDK), ahol a hallgatók bemutathatják kutatásaikat, szakmai visszajelzést kaphatnak és értékes tapasztalatokat szerezhhetnek. A konferencia különösen nagy jelentőséggel bír a nem anyanyelvükön tanuló diákok számára, hiszen lehetőséget ad arra, hogy saját szakterületük magyar szakkifejezéseit is elsajátítsák. A résztvevők dolgozatait elismert szakértők bírálják el, a legjobb munkák díjazásban részesülnek, és a legszínvonalasabb pályamunkák ajánlást

kaphatnak a magyarországi szervezésű Országos Tudományos Diákköri Konferencián (OTDK) való részvételre. Ez a kapcsolat a felvidéki és a magyarországi tudományos élet között fontos hidat jelent, és lehetőséget teremt a fiatalok számára, hogy szélesebb körben is bemutathassák eredményeiket. Az FTDK nemcsak tudományos verseny, hanem egy fejlődési út is, amely során a hallgatók megtanulják kutatási eredményeiket magabiztosan és közérthetően bemutatni. A rendezvény közösséget épít, ösztönzi az együttműködést, és hozzájárul ahhoz, hogy a felvidéki magyar fiatalok erős szakmai háttérrel és önbizalommal folytathassák tanulmányaikat. A Diákhálózat számára ez a tevékenység nemcsak program, hanem küldetés is, mivel a tudás és az anyanyelv megőrzésének közös ügye.

Hasonlóan fontos a Felsőoktatási Tájékoztató Körút (FTK), amelyet a DH minden évben megszervez. Ennek célja, hogy a középiskolás diákok első kézből kapjanak információt a szlovákiai, csehországi és magyarországi egyetemi lehetőségekről. Az FTK során a DH képviselői középiskolákban tartanak előadásokat, bemutatják az egyetemi városokat, a magyar diákközösségeket, tanácsot adnak a pályaválasztáshoz. A középiskolások így nem támogatás és közösség nélkül kezdik meg felsőoktatási tanulmányaikat, hanem tudják, hogy a magyar diákközösségek várják őket az egyetemi városokban.

A DiNaMit, vagyis Diákok, na mit csináljunk, hasonló célú esemény, azzal a különbséggel, hogy a középiskolai diákönkormányzatoknak szól. A képzéssorozat a Diákhálózat hozta létre, a Tandem szakmai támogatásával. A program hétvégi vezetőképzővel indul, majd az iskolák igényeire szabott egynapos tréningekkel folytatódik. A résztvevők önismereti, csapatmunkához és projektmenedzsmenthez kapcsolódó készségeket sajátítanak el, valamint gyakorlati tudást kapnak jogaikról és szerepükről. A DiNaMit célja, hogy motivált, kompetens DÖK-közösségeket építsen és hosszú távon erősítse a fiatalok közéleti részvételét.

A szakmai fejlődésre lehetőséget nyújt a SzakGyak program is, amely gyakornoki helyekhez segíti a fiatalokat, ezzel lehetőséget adva arra, hogy valós munkahelyi környezetben szerezzenek tapasztalatot, és olyan készségeket, illetve képességeket sajátítsanak el, amelyek a későbbiekben segíthetik őket érvényesülni a munkaerőpiacon.

A Diákhálózat ezenkívül olyan egyetemekkel is együttműködik, ahol magyar nyelvű oktatás folyik, mint például a Selye János Egyetem vagy a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara (KeTK).

A kommunikáció és közösségi élet szempontjából fontos szerepet töltött be a DH-n belül az Alma Mater diáklap, amely a magyar nyelvű közösségi oktatás fóruma volt. A kiadvány az utóbbi időben online formában, Alma néven folytatta a munkát. Ez egy olyan felület, ahol bárki szabadon megoszthatja írásait, különféle témákban.

Kulturális és közösségi programok (Gombaszög, Gimesi Tábor, Alma Mater)

A Diákhálózat kulturális programjai szintén kulcsszerepet játszanak. A legismertebb közülük a Gombaszögi Nyári Tábor, amely a felvidéki magyar közösség legnagyobb ifjúsági találkozóhelye. A DH saját helyszínnel van jelen a táborban, a DH Mólón, ahol szakmai beszélgetéseket, kulturális programokat és közösségi eseményeket szervez. A Gombaszög évről évre egyedülálló módon ötvözi a fesztiválhangulatot és a közösségi élményt: a zenei programok, koncertek mellett teret ad a társadalmi párbeszédnek, a tudományos és kulturális előadásoknak, valamint a hagyományok ápolásának is. A DH számára ez a rendezvény különösen fontos, hiszen itt közvetlen kapcsolatba léphet a fiatalokkal, bemutathatja

programjait és célkitűzéseit, valamint erősítheti a közösségen belüli együttműködést, ezáltal az ott jelenlévőkkel közösen képes alakítani a jövő fiatal értelmiségét.

Hasonlóan fontos a Gimesi Művelődési Tábor, amely a középiskolából érkező leendő hallgatókat szólítja meg. A tábor célja, hogy a frissen felvett diákok már az egyetemi évek elején kapcsolatokat építhessenek és közösségi élményekben részesüljenek. A gólyatábor közvetlenül hozzájárul ahhoz, hogy az újonnan érkezők könnyebben integrálódjanak az egyetemi életbe, és már az első pillanatoktól támogató közeg vegye őket körül. Az itt kialakult barátságok és közösségi élmények gyakran éveken át meghatározzák a hallgatók egyetemi életét, és megalapozzák a későbbi diákszervezeti aktivitást is. A Gimesi Gólyatábor így nemcsak egy nyári rendezvény, hanem a Diákhálózat utánpótlásának és közösségi szellemének egyik legfontosabb pillére.



Forrás: A Diákhálózat archívuma

Az egyes tagszervezetek kulturális rendezvényei, például a viták, irodalmi estek, koncertek és közösségi beszélgetések, szintén fontos szerepet játszanak a magyar nyelv, a hagyományok és az identitás megőrzésében. Ezek a programok nemcsak szórakoztató kikapcsolódást kínálnak, hanem hosszú távon erősítik a közösségi kohéziót is, és segítenek abban, hogy a fiatalok aktív részesei maradjanak a magyar kulturális és közéleti életnek.

A rendezvények sokszínűsége jól tükrözi a Diákhálózat tagszervezeteinek kreativitását és elhivatottságát. A hosszabb, többnapos események, mint a Pozsonyi Ifjúsági Napok, a prágai Márciusi Mulatságok, a budapesti PirKADat, a brünni Mega7vége vagy a nyitrai Tavaszai Ifjúsági Napok, mind egy-egy közösség saját arculatát és hangulatát tükrözik. Emellett a jubileumi bálók, tematikus előadások, képzések és workshopok lehetőséget adnak a fiataloknak arra, hogy fejlődjenek és új ismereteket szerezzenek, továbbá szorosabb kapcsolatot alakítsanak ki egymással.



Forrás: A Diákhálózat archívuma

Érdekképviseleti és közéleti tevékenység

A Diákhálózat nemcsak programokat szervez, hanem aktív érdekvédelmi és közéleti szerepet is vállal. Tagja országos és nemzetközi fórumoknak, mint például a Szlovák Felsőoktatási Diákszövetség (ŠRVŠ), a Szlovákia Ifjúsági Tanácsa (Rada mládeže Slovenska – RMS), a Magyar Ifjúsági Konferencia és a Hallgatói Önkormányzatok Országos Konferenciája (HÖÖK), ahol a szlovákiai magyar fiatalok érdekeit és hangját képviseli. A szervezet rendszeresen felszólal az oktatásügyet, a kisebbségi jogokat és a társadalmi igazságosságot érintő kérdésekben, és állásfoglalással igyekszik formálni a közbeszédet.

Az elmúlt időszakban több fontos nyilatkozat is született, amelyek a Diákhálózat elkötelezettségét jól mutatják a közéleti és közösségi ügyek iránt. A szervezet megszólalt a szlovákiai magyar fiatalokat ért támadás kapcsán (2025. március 4.), a kassai magyar iskolák megőrzéséért (2025. január 27.), valamint a nyelvtörvény módosítási javaslata ellen (2024. november 14.). Ezek a kiállások is bizonyítják, hogy a Diákhálózat nemcsak kulturális és oktatási, hanem társadalmi szinten is fontos szereplője a szlovákiai magyar közéletnek.

Összegzés – a Diákhálózat szerepe és jelentősége

A DH tehát több mint három évtizede meghatározó szereplője a felvidéki magyar ifjúság életének. Az egyes tagszervezetek önállóságát tiszteletben tartva országos szintű koordinációt biztosít. Így egyszerre képes közvetlenül megszólítani a diákokat, miközben összefogja és képviseli közösségi és társadalmi érdekeiket a magasabb szintű fórumokon is. Ez a kettős szerep a Diákhálózat legnagyobb erőssége. Egyszerre szolgálja a felvidéki magyar fiatalok közösségi önazonosságának megőrzését és a társadalmi felelősségvállalás erősítését, miközben hidat képez a jelen és a jövő értelmiségi generációi között.



Forrás: A Diákhálózat archívuma

Felhasznált irodalom

web 1 = <https://diakhalozat.sk/nyilatkozatok> (Letöltés ideje: 2025.10.10.)

web 2 = <https://www.gombaszog.sk/> (Letöltés ideje: 2025.10.10.)

web 3 = <https://diakhalozat.sk/oldal/tagszervezetek> (Letöltés ideje: 2025.10.10.)

web 4 = <https://www.tandemno.sk/hirek/dinamit-avagy-diakok-na-mit-csinaljunk>
(Letöltés ideje: 2025.10.10.)

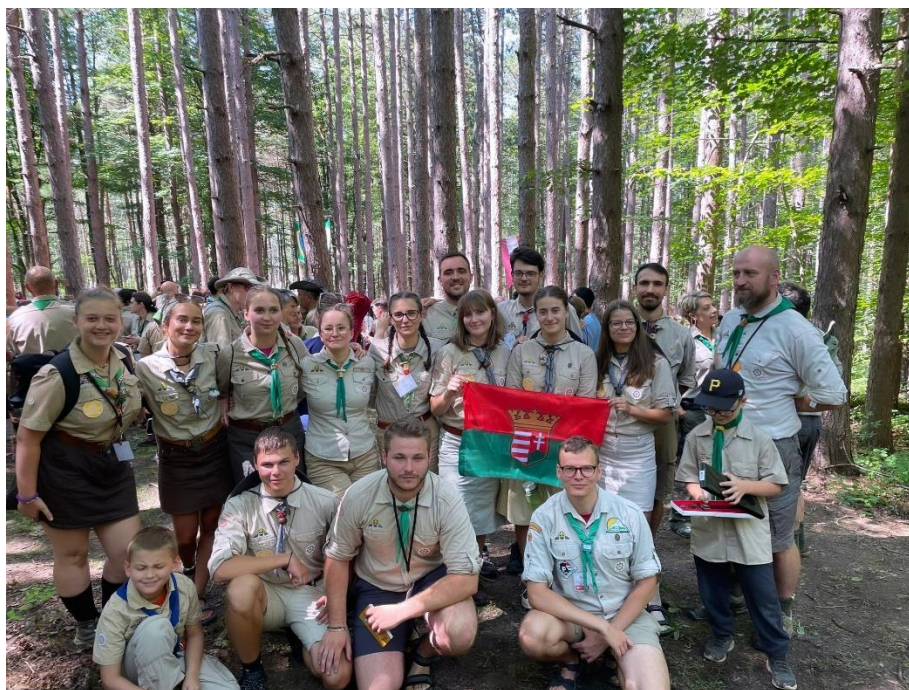
Török Sára

Cserkészként a közösség szolgálatában

„A cserkészzet igazi lényege nem a saját boldogulásban, hanem mások szolgálatában rejlik.” (Lord Baden-Powell, a cserkészzet alapítója)

Cserkészként az életünket nagyban meghatározza az önzetlenség és az önkéntesség. Ez a segítségnyújtási szándék nemcsak cserkésztestvéreink felé, hanem a környezetünk és a szociális közegünk irányába is jelen van. A Szlovákiai Magyar Cserkészszövetség nevelési munkájának alapvető célja, hogy a társadalom számára hasznos egyéneket neveljen, akik nem félnek felelősséget vállalni a körülöttük élő emberekért, olyanokat, akikben ott lobog a tenni akarás lángja.

Baden-Powell brit katonatiszt előtt is hasonló célok lebegtek a cserkészzet alapításakor. Amikor a 20. század elején megalapította a cserkészzetet, talán nem is sejtette, hogy mozgalma később az egész világon elterjed majd. Bipi – ahogy cserkészkörökben hívjuk őt – egyik fő célkitűzése a fiatalok erkölcsi és testi nevelése volt. A 20. század eleji Angliában a legtöbben városokban éltek, nem túl szoros kapcsolatban a természettel. Ezen szeretett volna változtatni Baden-Powell. A természetben töltött idő, a túrázás és a táborozás remek lehetőséget kínált a fiatalok számára, hogy megtanuljanak csapatban dolgozni, önállóan gondolkodni és felelősségteljes döntéseket hozni. A szabadban megélt közös kalandok erős közösséget kovácsoltak. Baden-Powell célja az volt, hogy egészséges, jellemileg erős, becsületes és segítőkész fiatalokat neveljen, akik hasznos tagjai lesznek a közösségüknek. Mindezt persze játékosan, csapatban, kint a természetben.



Forrás: A szerző archívuma

Ma is ezen értékek mentén végezzük a cserkészmunkánkat. Az önkéntesség a cserkészközösségünkön belül és a szervezetünkön kívül egyaránt megjelenik. Önkéntes mozgalom révén vezetőink hétről hétre mindenféle juttatások nélkül tartják meg kiscsoportos, őrsi foglalkozásainkat, a nyári táborainkat is önkéntes alapon szervezik meg. Mindemellett fontosnak tartjuk, hogy a Szlovákiai Magyar Cserkészszövetség tagjai részt vegyenek olyan kezdeményezésekben, amelyek jó ügyeket szolgálnak. A vallásosság és a hit a cserkészmozgalom alapvető pillére. Immár több évtizede, hogy a felvidéki cserkészek elviszik a Betlehemi Békelángot Szlovákia magyarok lakta vidékeire. Cserkészcsapatunk tagjai rendszeresen bekapcsolódnak helyi jellegű kezdeményezésekbe, melyek a településük javát szolgálják. Ilyen például egy-egy szolgálat a helyi egyházközösségen belül, szemétszedés a település környékén vagy a közeli idősek otthonának a meglátogatása, hogy a cserkészek jobb kedvre derítsék az ott élőket. Cserkészeink közt szép számmal akadnak önkéntes véradók is, akik rendszeresen járnak véradásra. Legutóbb június 14-én, ami a véradók világnapja, a Szlovákia Magyar Cserkészszövetség elnöksége közösen adott vért, ezzel is felhívva a figyelmet erre a nemes kezdeményezésre. A cserkészletben nagy hangsúlyt kap a társadalmi felelősségvállalás és az erre való nevelés. Fontosnak tartjuk, hogy a különböző megmozdulásokon, önkéntes rendezvényeken ne csak az idősebb cserkészvezetőink vegyenek részt, hanem már kiscserkészeink is megtapasztalhassák, hogy milyen egy közösséget szolgálni.



Forrás: A szerző archívuma

A cserkészlet egyik – ha nem a legnagyobb – szépsége, hogy bárki számára elérhető, kortól és társadalmi helyzettől függetlenül. Nálunk nincs felső vagy alsó korhatár, ez az a közösség, ahol 0-tól 99 éves korig minden korosztály képviselteti magát. Jó példa erre a Családos cserkészek közössége, ahová kisbabával, óvodás- és kisiskoláskorú gyermekekkel is járnak cserkésztestvéreink. A közösség célja, hogy lehetőséget biztosítson a kisgyermekes cserkészcsaládok számára a találkozásra és a közös táborozásra. Később a családos cserkészek

körében felcseperedő gyerekek településeik cserkészcsapataiban folytatják az útjukat. A cserkészzet egyik nagy ereje abban rejlik, hogy nálunk fiatalok foglalkoznak fiatalokkal kis csoportokban, ennek köszönhetően pedig még erősebb közösségek tudnak kialakulni. Így a vezetett fiatalok megtapasztalhatják, hogy milyen egymástól tanulni, míg a pár évvel idősebb vezetőik azt, mit jelent felelősséget vállalni a rájuk bízottakért. Felnőtt vezetőink a csapatok és a szövetség szervezésében veszik ki a részüket leginkább. Azonban az idősebb korosztály számára sem ér véget a cserkészlet! Legidősebb cserkészünk, a 2024. szeptemberében 101 éves korában elhunyt Kálmán Laci bácsi, az utolsó pillanatig részt vett a rimaszombati cserkészcsapat életében.



Forrás: A szerző archívuma

Hisszük azt, hogy a cserkészzet nem egy hobbi, hanem egy életforma, hisz aki egyszer már cserkészfogadalmat tett, örökre cserkész marad. A cserkészzet közösségépítő erejének hála immár több ezer felvidéki gyermek tapasztalhatta meg, hogy mit jelent egy közösséghez tartozni, milyen az, amikor számíthatunk egymásra és amikor felelősséget vállalunk a másikért. Emellett azonban naponta igyekszünk tenni azért, hogy ne csak a cserkészeink, hanem a társadalom is hasznosnak találja a munkánkat. Pont úgy, ahogy Bipi utolsó üzenetében is kérte: „Próbáljátok meg úgy itt hagyni ezt a világot, hogy jobb legyen, mint ahogy kaptátok.”

Zöld Ágnes

A zene mindenkié

Bizonyára sokak számára ismert a címben említett Kodály Zoltán-idézet, amely tömörségében fejezi ki a zene közösségépítő erejét. Sokszor olvashatjuk a fenti idézet bővített változatát is („*Legyen a zene mindenkié!*”), amely már tartalmaz magában egyfajta felszólítást, a zene iránti elköteleződés és alázat fontosságát. Kazinczy ismert gondolatát, mely szerint „*Nyelvében él a nemzet.*”, Kodály Zoltán kibővítette azzal, hogy „*Nyelvében és zenéjében él a nemzet.*” A mai kor embere számára is éppúgy aktuálisak ezek a gondolatok (ha nem még inkább), mint elődeink idejében.

A zene közösségépítő ereje egészen kicsi korban megmutatkozik. Saját példám alapján gyermekkorom óta fontos utakat nyitott meg számomra a zene saját magamhoz és többi embertársamhoz egyaránt. Fontos célom, hogy újszülött kortól kezdve segíthessem ebben embertársaimat, legyen szó kisbabáról vagy akár középiskolás fiatalról, de volt lehetőségem éveken keresztül felnőttek között is kamatoztatni ezen hitvallásomat és elképzeléseimet.

„Vedd ölbé, ringasd, énekelj!”

Kodály Zoltánt egyszer megkérdezték, hogy mikor kezdődjön a gyermekek zenei nevelése, melyre az volt a válasza, hogy a születést megelőző kilenc hónapban, vagyis a megfogadás pillanatától, majd ezt a nyilatkozatát a későbbiekben módosította: nem elég, ha a gyermekek zenei nevelése a születést megelőző kilenc hónapban kezdődik el, hanem az édesanya születése előtti kilenc hónapban kell elkezdődnie. Mély és fontos gondolatokat tartalmaz ez a kijelentés. Zenetanárként rendelkeztem egyfajta zenei műveltséggel, amikor várandós lettem a kislányommal. Tudatosan énekeltem neki, zenét hallgattunk, mesét olvastunk a férjemmel, hiszen bizonyított tény, hogy a várandósság alatt is már nagyon fogékonyak a magzatok, már ekkor beléjük táplálhatunk egyfajta érzékenységet a művészetek iránt, hiszen sokszor olvashatjuk, hogy a magzati kor folyamán hallott zenemű vagy dal hatással van a gyermekre a születés után is: megnyugtatja, megmosolyogtatja, érzelmet vált ki belőle.



Forrás: A szerző archívuma

Büszkék lehetünk, hogy a Magyarországon élő zenepedagógus, Gróh Ilona felismerte a kisgyermekkor zenei nevelés fontosságát, és nem kell megvárni az óvodáskort ahhoz, hogy a gyermekek hozzájussanak első (zenei) közösségi élményeikhez. Így született meg több mint húsz éve a Ringató foglalkozás, amely azóta számos elismerést tudhat magáénak, többek között Magyar Örökség-díjjal tüntették ki a módszert. Szerencésnek mondhatjuk magunkat, szlovákiai magyarok, ebben a tekintetben, hiszen Szlovákiában tíz éve működik a Cseperedő hálózat, amely összefogja a szlovákiai magyar Ringató foglalkozásvezetőket. Azon túl, hogy a támogatásoknak köszönhetően (Magyar Nemzetpolitikai Allamtitkárság, Bethlen Gábor Alap) a felvidéki családok díjmentesen látogathatják a foglalkozásokat, babaszínházi előadások és „Szülők Iskolája” címmel szülőknek/családoknak szóló előadások szerveződnek az év folyamán.

A Ringató foglalkozások jótékony hatása vitathatatlan. Mielőtt magam is Ringató foglalkozásvezetővé váltam, a szőnyegen, édesanyaként tapasztalhattam meg a módszer jelentőségét és közösségépítő szerepét. A foglalkozás elsőként ad teret arra, hogy a gyermekek szociális nevelése elkezdődhessen. Kilépve a szűkebb/tágabb családi interakciók hálójából lehetősége van a kisgyermeknek más családokkal és gyermekekkel találkozni. Feltehetnénk a kérdést, hogy mit ad a családoknak, ha heti szinten látogatják a Ringató foglalkozásokat: a foglalkozáson megjelenő ölbeli játékok segítenek abban, hogy erős és minőségi kötődés alakuljon ki a szülő és a gyermeke között. A foglalkozások lehetővé teszik, hogy nemcsak a szülők kísérhetik el a csemetét, hanem nagyszülők, keresztszülők is átélhetik a foglalkozás örömét, mely által az ő kapcsolatuk is erősödik a generációs különbségek ellenére is, hiszen ebben az esetben is fontos a zene összekötő, közösségformáló ereje. Gróh Ilona fontosnak tartja, hogy a gyermekek első találkozása a zenével minőségi legyen, ezért a Ringató foglalkozásokon csak értékes dal- és játékműanyag hangozhat el. Tudjuk, hogy a világ nyitottságának köszönhetően bármilyen zenei produktumhoz hozzájuthatunk, amely veszélyt hordoz magában abban a tekintetben, hogy nem biztos, hogy a megfelelő zenei anyag jut el a kisgyermekes családokhoz.

A Ringató Kiadó gondozásában számos dalt, ölbeli játékot és hangutánzót tartalmazó könyv jelent már meg, amely jelenthet egyfajta támpontot, iránytűt a kisgyermekkor zenei nevelés útvesztőjében. A Ringató foglalkozások során a fókusz a szülőkön (is) van, hiszen a heti harminc perces foglalkozás alatt igyekszünk őket új dalokkal és ölbeli játékokkal megismertetni, melyeket otthon is tudnak hasznosítani a nap bármelyik szakaszában. A foglalkozások alatt természetesen elkerülhetetlen a gyermekek zenei képességeinek fejlődése, mely képességek hatnak az érzelmi intelligenciára, az értelmi képességek fejlődésére, például az emlékezetre, a figyelemre, a kreativitásra, továbbá a gyermekek beszéd- és mozgásfejlődésére is.



Forrás: A szerző archívuma

A szlovákiai Cseperedő hálózat fontossága megkérdőjelezhetetlen a felvidéki kisgyermekek identitástudatának kialakulásában. Berky Angelika, a Cseperedő program koordinátora sokszor hangsúlyozza számunkra, szlovákiai foglalkozásvezetők számára, hogy a mi küldetésünk nemcsak a fent felsorolt, a foglalkozások általi jótékony hatásaiban teljesedik ki, hanem a zene közösségformáló erejében is, hiszen ha egy szülő rendszeresen jár magyar közösségbe a csemetéjével, megismeri a magyar zeneirodalom gyöngyszemeit, hatással lehetünk a családokra abban a tekintetben, hogy magyar oktatási intézményt válasszanak gyermekeik számára. Saját tapasztalatom, hogy gyermekeim, akik kisbabakoruktól látogattak Ringató foglalkozásokat, sokkal nyitottabbak a gyermekek felé, könnyebben találják meg a helyüket a közösségben, és mire óvodások lettek, a Ringató foglalkozásoknak köszönhetően jobban ismerték egymást a gyermekek és mi szülők is. A harminc perces foglalkozás után nem eresztjük szélnek a családokat, hanem lehetőség van Cseperedő baba-mama klubban is részt venni, ahol a gyermekek kötetlenül játszhatnak egymással, a szülők pedig megbeszélhetik egymással ügyes-bajos dolgaikat.

Zengő Tanoda

2024 nyarán végeztem el Budapesten a Ringató módszertani tanfolyamot, melyről hazaérkezve megfogalmazódott bennem, hogy zenetanárként, karvezetőként és friss Ringató foglalkozásvezetőként felelősséggel tartozom a gyermekek zenei képességének fejlesztéséért, valamint a magyar identitásuk kialakításáért vagy megerősítéséért, ezért megálmodtam egy olyan közösségi tér, tanoda létrehozását, ahol tovább tudom adni a zene szeretetét, a közösségformálás fontosságát. Így született meg a Zengő Tanoda, amelynek a dunaszerdahelyi Csaplár Benedek Városi Művelődési Központ ad otthont. Tavaly szeptemberben tizenkét, alsó tagozatos csillogó szempárral találtam szemben magam, akik kórusban szerettek volna énekelni. Véleményem szerint a kóruséneklés az egyik legmegfelelőbb szintér arra, hogy a zene közösségépítő erejét megtapasztalhassuk. Gyermekkorom óta éneklek kórusokban, több kórusban énekelhettem, a karéneklés az egyetemen is elkísért, felnőtt koromban is az életem része maradt. Nyitrai egyetemi éveim alatt lehetőségem volt Józsa Mónika tanárnő szárnyai alatt beleszeretni a karvezetés világába, mely által már nemcsak kórusénekesi szerepben, hanem karvezetői szerepben is ki tudtam magam próbálni, ami meghatározó volt szakmai életem alakulásában.



Forrás: A szerző archívuma

A Zengő Tanoda célja, hogy bárkit befogadjon, és hozzásegítse a gyermekeket a zene általi és a közösségi éneklés örömeinek megélésében. Bárki tagja lehet a csapatnak, aki szeretné magát kipróbálni a kóruséneklésben, hiszen nem minden tehetséges gyermek szeret a reflektorfényben állni és szólóban énekelni. A kóruséneklés ezeket a szorongásokat teljesen feloldja, hiszen csapatban létrehozni egy zenei produktumot sokkal felemelőbb, mint egyénileg, főleg azoknak a gyermekeknek, akik tehetségesek, viszont egyedül nem mernek énekelni. Szerettem volna egy olyan kórust, amelybe bárki jelentkezhethet, legyen az városi, falusi gyermek, Dunaszerdahelyen vagy kicsit távolabb élő. Nagy felelősség számomra, ha szlovák alapiskolából érkező magyar gyermek érkezik a kórusba, hiszen rajtam áll, hogy megismerkedhessen a magyar zeneirodalom legszebb dalaival. Nagy figyelmet fordítok a gyermekek zenei képességeinek és technikájának fejlesztésére, továbbá az alapvető

ritmushangszerek elsajátítására, a kamaszkórus tagjai először próbálhatják ki a kánon és a többszólamú éneklés csodáját. A gyermekek zenei képességeinek fejlesztése mellett nagyon fontosnak tartom a magyar identitástudatuk megőrzését, erősítését. Az elmúlt egy évben többször adódott lehetőség arra, hogy ezt át is élhessék egy-egy nívós felkérésnek köszönhetően: egy színpadon állhattak a Szlovákiában és Magyarországon is egyaránt ismert Szarka Gyulával és zenekarával, valamint a világhírű hegedűművésszel, Mága Zoltánnal és elismert vendégeivel. Ezen fellépések alkalmával sokat tanulhattak a kitartásról, arról, hogy a munka meghozza a gyümölcsét, arról, hogy szlovákiai magyar gyermekként is van lehetőség megmutatni a tehetségünket, és hogy a zene közösségépítő ereje a határainkon túl is átível. A tanév végére 34-en lettünk, mely ékes bizonyítéka annak, hogy a zene nem megy ki a divatból, a kóruséneklés nem ósdi dolog, hanem közösségi élmény.



Forrás: A szerző archívuma

Több olyan szülő, akinek gyermeke már „kinőtt” a Ringató foglalkozásokból, de a Zengő Gyermekkórusba még aprócska volt, megkeresett azzal az ötlettel, hogy indíthatnék zenei foglalkozást óvodások számára is. Magyar nyelv- és irodalom és zenei nevelés szakos pedagógusként, valamint Ringató foglalkozásvezetőként az óvodás korosztálynak szóló foglalkozás valóban kimaradt a foglalkozásaim kínálataiból. Két óvodáskorú gyermek édesanyjaként tudom, hogy milyen fontos ebben a korban is a zenei képességek fejlesztése, sőt mondhatni, hogy a legfontosabb, hiszen amíg az óvodáskor előtti gyermekeket a Ringató foglalkozásokon körülvevük zenei ingerekkel, szebbnél szebb dallamokkal, hangszerjátékkal, addig egy óvodáskorú gyermeket már nemcsak hallgató szerepbe, hanem alkotó szerepbe is kell helyezni. Itt van lehetőség megismertetni őket a legalapvetőbb ritmushangszerek használatával, saját hangocskájuk feltérképezésével és a zenei képességek megalapozásával, ezért idén szeptembertől a Zengő Tanoda kínálatában már megtalálható a Zengő Zeneovis foglalkozás.



Forrás: A szerző archívuma

Ének-zene tagozat a dunaszerdahelyi Kodály Zoltán Alapiskolában

Hála a Ringató foglalkozásoknak, a Zengő Zeneovinak és a Zengő Gyermekek- és Kamaszkórusnak, végig tudom kísérni a rám bízott gyermekek zenei fejlődését 0 éves kortól egészen középiskolás korig, amely izgalmakkal teli ajtókat nyit számomra nap mint nap, egyúttal hatalmas felelősség, hogy nemcsak a zenei képességeiket tudom fejleszteni, hanem a zene közösségépítő szerepét, a magyar identitástudatukat is sikerül erősítenem. Több évnyi anyasági szabadság után idén szeptembertől újra visszatértem állandó munkahelyemre, alma materembe, a dunaszerdahelyi Kodály Zoltán Alapiskolába, ahol egy izgalmas kezdeményezés éledt újra, hiszen ettől a tanévtől kezdve újraindult az ének-zene tagozat, hála Takács Iveta igazgatónőnek, aki látta ennek fontosságát és a szépségét, és a kedves szülőknek, akik bizalmat szavaztak iskolánknak.

Ha megkérdeznénk az utca emberét, hogy mi jut eszébe a Kodály-módszerről, biztos vagyok benne, hogy tízből kilencen a szolmizációt említenék. Kodály Zoltán a mindennapi éneklés fontosságát hangsúlyozta, továbbá, hogy a saját dalkincsünkből merítsünk, melynek köszönhetően később megismerhetjük és megérthetjük más népek dallamait is. Személy szerint én is ének-zene tagozatos osztályban tanulhattam, melynek nem az a célja, hogy minden ott tanuló gyermeknek zenész pályára kell lépnie, hanem sokkal több ennél. Az ének-zene tagozatos osztálynak köszönhetően a gyermekek sokkal nyitottabbak lesznek a körülöttünk levő szép érzékelésére, ki tudják fejezni a bennük rejlő tehetséget, és kutatások szerint sokkal nagyobb sikert érnek el a további tantárgyak esetében is. Véleményem szerint a magyar iskolák célja nemcsak az, hogy az alpműveltséghez szükséges ismereteket magyar nyelven sajátíthassuk el, hanem együtt és közösen élhessük át, hogy jó magyarnak lenni, akár a határon túl is. A közös éneklés pedig még inkább megerősít bennünket abban, hogy a zene közösségépítő ereje megkérdőjelezhetetlen.



Forrás: A szerző archívuma

Madarász Szendrődi Katalin

Tulipános Felvidék



Egyre szélesebb körben ismert már a „tulipános út” fogalma az óvodapedagógusok és az alsó tagozatos tanítók körében, akik ismerik és alkalmazzák az *Így tedd rá!* programot. Idén novemberben immár 8. alkalommal került megrendezésre Búcsón a Tulipános Felvidék nevet viselő képzés, amely a népi játékok és a táncos mozgás megalapozásának új szemléletét nyújtja.

Az *Így tedd rá!* program megálmodója Dr. Balatoni Katalin miniszterelnöki biztos, neveléstudományi kutató, aki 15 évvel ezelőtt – kreatív módon – színes eszköztárral és szimbólumrendszerrel egészítette ki a magyar néptánc motívumainak az elsajátítási módszerét. Az *Így tedd rá!* program célja – ahogy azt a hivatalos honlapon is olvashatjuk –, hogy játékos formában, a hagyományos népi játékok segítségével kerüljön fejlesztésre a gyermekek mozgáskészsége, miközben a gyermekek észrevétlenül sajátítják el a magyar néptánc alapjait, és értik meg egy-egy motívum struktúráját. Közben nagyban fejlődik a mozgáskoordinációjuk, a játékkészségük, a ritmika, a zenei hallásuk, de a program a szociális készségeikre is hatással van. Fontos szerepet kapnak a mondókák, a kör- és ügyességi játékok is, melyek ragyogóan fejlesztik a gyermekek memóriáját, szókincsét, kommunikációját, szabálytisztéletét.

Ennek a módszernek jelenleg körülbelül 140 elkötelezett foglalkozásvezetője van Magyarország határain belül és túl, akik intézményes kereteken között és azon kívül is tartanak foglalkozásokat különböző korosztályoknak. Ezen kívül számos óvodapedagógus alkalmazza napi szinten intézményes kereteken belül az *Így tedd rá!*-t, és látogatja a Magyarországon nagyon jól működő munkaközösségeket, ahol a pedagógusok szakmai tapasztalatsere és közös játékok során mélyítik tudásukat 2–3 havi rendszerességgel. Felvidéken Révkomáromban lehet csatlakozni egy ilyen munkaközösséghez, illetve a következő helyeken lehet részt venni *Így tedd rá!* foglalkozásokon: Deáki, Dunaszerdahely, Nemeskajal, Nagydvornok, Nyárasd és Vásárút.



Forrás: A szerző archívuma

Búcs községben található az első referenciainstítmény Szlovákiában, a búcsi Szivárvány Óvoda, amelynek a vezetője Kerekes Grajszky Beáta. Az ő nevéhez köthető az *Így tedd rá!* program népszerűsítése a Felvidéken, és benne tisztelhetjük a búcsi képzések legfőbb szervezőjét és háziasszonyát is egyben. Egy ilyen búcsi képzésen találkoztam én is a „tulipános világgal” és váltam részévé a tulipános közösségnek, amelynek legfőbb ismérve az összetartozás, az egymást szakmailag segítő és támogató közeg, amely befogadó és nyitott az újonnan érkezők felé.

Egy a módszer és az eszközvilág, mégis minden pedagógus bele tudja tenni az egyéniségét, valamint a saját kreativitását és a tudását. Én nagyon szeretem a foglalkozásokat egy-egy konkrét téma, mese vagy egy szokás köré felépíteni. A foglalkozások elmaradhatatlan részei az ugróiskolák és a táncos pályák, amelyek játékos módon vezetnek be a gyerekeket a tulipános szimbólumrendszerbe, amely az *Így tedd rá!* módszer alapja. A színes eszközök (kötélek, gumik, babzsákok, tulipánok, falevelek stb.) a kreativitás végtelen lehetőségeit nyitják meg a gyerekek előtt, akiknek a képzelete szabadon szárnyal egy-egy feladat során. Az eszköztár segítségével nem csak vizualizáljuk az adott történetet, hanem párhuzamosan táncos pályát is létre tudunk hozni. Ezeknek a foglalkozásoknak nem egy táncos koreográfia betanulása a célja, hanem elsősorban a népszokásaink és a kulturális kincsünk játékos megismertetése a

gyerekekkel, akik mindeközben észrevétlenül, komplex módon fejlesztik a készségeiket és a képességeiket.

Foglalkozásvezetőként örömmel veszek részt családi és ovis programon vagy egyéb rendezvényen, ahová szívesen viszek élményt, értéket. Úgy gondolom, hogy aki betekint ebbe a csodálatos világba, nagy valószínűséggel többé nem akar belőle kikerülni. Pedagógusnak és gyermeknek egyaránt élményt és örömet nyújt az önfelelt játék.

Volner Nagy Melinda

A Dunaág–Ágacska Táncegyüttes

Táncegyüttesünk, a Dunaág–Ágacska Táncegyüttes, 29 éve működik Dunaszerdahelyen Volner Nagy Melinda vezetésével. Az együttes 2026-ban ünnepli 30. születésnapját.



Forrás: A szerző archívuma

A Dunaág 1996-ban alakult meg, alapítói Volner Nagy Melinda és Dobsa Tamás voltak. Megalakulásakor a táncsoport felnőtt kamaraegyüttesként töltött be egy ideiglenes űrt, ugyanis abban az időben néhány éven át nem működött néptáncegyüttes a városban. Kicsivel ezután, 1998-ban alakult meg a Dunaszerdahelyi Művészeti Alapiskola mellett az utánpótlás gyermekegyüttes, az Ágacska Volner Nagy Melinda és Nagy Iván vezetésével, akik több mint 20 éven át vezették a táncsoportot. 2020 óta az együttes kiegészült a Dunaszerdahely Táncklub hobbi-táncklubbal, amely a város és környéke felnőtt táncosai számára kínál teret és lehetőséget tánctanulásra, illetve szórakozásra különböző események, táncestek, élőzenés koncerttel járó táncos rendezvények szervezésével. A Covid-időszakot együttesünk nehézségekkel élte meg, melyet követően szükség volt új erővel feltöltenünk a táncegyüttest. Ennek kapcsán 2022 óta az utánpótlás-nevelésünk az Ágacska Aprók Táncsoport keretei közt zajlik, s e folyamatos fejlesztés színtere városunk egyik vezető magyar tannyelvű alapiskolája, a Szabó Gyula Alapiskola.

A több csoportból álló együttes jelenleg 56 tagból és 3 generációból tevődik össze: az iskolás korosztályt tömörítő Ágacska Táncegyüttesből, a kiskamaszokból álló Dunaág Táncegyüttesből, valamint az utánpótlás Ágacska Aprók Tánccsoportból. A csoportok szoros együttműködésben állnak a munkájukat és fenntartásukat is segítő Dunaszerdahely Táncklub felnőtt csoportjával.



Forrás: A szerző archívuma

Az együttes munkája jelenleg a csoportok szakmai megerősítéséről szól. Ennek jegyében évi körülbelül 15–20 fellépést viszünk színpadra. Szakmai fesztiválokra, workshopokra járunk, táborokban fejlesztjük magunkat, illetve rendszeresen szervezünk saját szakmai programokat, workshopokat, tábort és fellépésekkel egybekötött, az érdeklődő közönségréteg által látogatható programokat. Emellett szakmai versenyeken és fesztiválokon veszünk részt. Legutóbb 2024 októberében és novemberében a Balaton Kupa és a prágai Info Dance Fest nemzetközi táncversenyeken mérettettünk meg, ahonnét az Ágacska és Dunaág Táncegyüttesekkel háromszorosan arany minősítést, a Dunaszerdahely Táncklubbal közös produkcióval szintén arany minősítést, valamint egy különdíjat és egy közönségdíjat hozhattunk haza, a 2025-ös Balaton Kupán pedig ezüst minősítést és közönségdíjat nyert el a tánccsoport.



Forrás: A szerző archívuma

Műsorunkban jelenleg a hazai, illetve a tágabb régiók táncagyományai szerepelnek, mint például Csallóközi játékok, Komárom-vidéki táncok, de ugyanúgy némely távolabbi magyarlakta régió hagyományait is színpadra vittük már, például Somogy-megye vagy a moldvai csángók táncaiból. Néptáncelőadásaink állandó kísérőzenekara jelenleg a Pántlika Zenekar. A Dunaszerdahelyi Művészeti Alapiskola kerettanterve szerint a növendékeink egyfajta komplex táncképzésben részesülnek. E képzésnek köszönhetően egyéb tánctechnikákból, főképp a tradicionális jazztáncok elemeiből koreografált produkcióink is egyre sikeresebbek. Ennek kapcsán az utóbbi 2 évben néptánc és modern tánc fúziójával is kísérletezünk. Az ezúton született produkcióink népszerűsége jelenleg a legnagyobb. A fúziós törekvéseink és az egyre komolyabban művelt tradicionális jazz technika művelése kiváló kiegészítője a néptánc tanulásnak. A tradicionális jazztáncok ugyanúgy improvizatív táncok, mint a magyar és kárpát-medencei táncok műfaja, hasonló a metodikájuk, viszont a táncos képzés oldaláról olyan képességek, mozdulattípusok, izom- és testtudat fejlesztését is bőven megkövetelik, amelyek a néptánchoz nem szükségesek. Számunkra is ez az oldalunk hozta a legemlékezetesebb eredményeket, ennek kapcsán értünk el többszörös arany besorolást, első helyezést a fentebb említett nívós nemzetközi versenyeken, és ennek köszönhetően állhattunk egy színpadon a közelmúltban olyan jelentős zenei személyiségekkel, mint a Ferenczi Gyuri és a Rackajam, vagy a Kossuth-díjas Hot Jazz Band.



Forrás: A szerző archívuma

Szintén a fenn említett műfajok fuzionálása eredményeképp szerepel műsorunkon például olyan különleges produkció is, mint az Egyszer egy királyfi táncban és bábjátékkal elmesélt története, amelyet Szarka Gyula kiváló zenei feldolgozása ihletett.



Forrás: A szerző archívuma

A Dunaág–Ágacska Gyermekek Táncgyűttes megalakulása óta mindig is a szakmai tudatosság és kísérletezés műhelye kívánt lenni, és gyermekegyüttesként a mai napig ezt az utat járja. Az együttesvezető, Volner Nagy Melinda az együttes legfőbb küldetésének azt tarja, hogy az itt nevelkedett gyerekek a szakszerű táncképzés mellett olyan színpadi feladatokban nevelkedjenek a táncművészet és vele együtt mindenféle művészeti ág iránt érzékeny egyénekké, amely érdekes, különleges, élvezetes a számukra, és amely igyekszik mindegyiküket személyesen is megszólítani, s amely kapcsán lehetőségük van önmaguk sokirányú fejlesztésére, s arra, hogy egyéniséggé, sok esetben önálló elképzeléssel rendelkező művészekké váljanak.



Forrás: A szerző archívuma

Ezt alátámasztandó álljon itt azon mára sikeres színpadi művészek rövid névsora, akik ebben az együttesben nevelkedtek:

Béhr András, színművész-tanonc – Színház- és Filmművészeti Egyetem, Budapest
Béhr László István, színművész – VŠMU Divadelná Fakulta, Bratislava
Béhr Márton, színművész – Komáromi Jókai Színház, VŠMU Divadelná Fakulta, Bratislava
Bugár Anna, színművész – Bánfalvy Színművészeti Stúdió, Budapest
Gálik Klaudia, táncművész, táncoktató
Görcs Linda, pedagógus, táncoktató
Görcs Tamás, táncoktató
Hrapka Zsófia, rendező – Színház- és Filmművészeti Egyetem, Budapest
Mórocz Virág, operaénekes, Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem, Budapest
Németh Levente – színművész- és rendező-tanonc, sikeres több nemzetközi versenyen díjnyertes saját alkotású kisfilmjeivel

Nagy Iván

A Csallóközi Múzeum

A Csallóközi Múzeum egy 60 éves intézmény, amely a Csallóköz mindenkori kultúráját, társadalmát és természeti kincseit mutatja be. Külön figyelmet érdemel az intézmény székhelye, ugyanis a Csallóközi Múzeum egy értékes műemléképületben, az úgynevezett Sárga kastélyban működik. Ez az épület Dunaszerdahely egyik legrégebbi épülete, emellett a Csallóköz, s egyben Szlovákia épített örökségének is a része.



Forrás: A szerző archívuma

A barokk stílusban épült kastélyt feltehetőleg Padányi Bíró Márton veszprémi püspök építtette a 18. század közepén, végleges befejezésének időpontja 1758-ra esik. Az eredetileg több ezer holdnyi birtok, amelyre épült, már 1342 óta a Szomor család, későbbi, felvett nevük szerint Pókateleki Kondé család birtokában volt. A kastély akkor épülhetett, amikor a Kondék egy időre zálogba adták az ősi birtokukat. A 18. század végére a birtok és vele együtt a már felépült kastély házasodások révén ismét visszakerült a Kondék tulajdonába. A család a nehéz helyzetbe került birtokot az 1850-es évektől bérbe adta, illetve eladta. Az új tulajdonosok, Wahlberg Vilmos bécsi tanár, majd lánya, Habermann Nándorné szintén bérbe adták. 1910-től 1943-ig a Dukesz-Herczog cég tulajdona volt, amikor a birtokon keményítőgyártás folyt. 1939–1944 között itt székelt a magyar katonai parancsnokság. 1945–46-ban a csehszlovák alakulatok szálláshelye volt. 1947-től állami birtok, különböző nemzeti vállalatok és hivatalok használták. A pazar pompával megépült épületen csak kisebb átalakítások történtek, mai megjelenésében, külső és belső épületdíszében őrzi az eredeti, 18. századi formáját. A kastély csúcsán egy hatalmas pulyka látható, mert a Kondék ősi birtokának eredeti neve Pókatele volt (a csallóközi

nyelvjárásban a „pulyka” „pókának” hangzik). A hosszú ideig birtokos Kondé család is innen vette a „Pókateleki” előnevét.

Ipolyi Arnold a Vasárnapi Újság hasábjain 1858-ban megjelenő *Csallóközi úti-képek* című cikksorozatában a következőket írja a Sárga kastélyról: „A városka újabb szebb házai mellett egyik régibb nevezetessége a Kondé család pókateleki kastélya, csúcsán hatalmas póka szobrával.”¹



Forrás: A szerző archívuma

A Csallóközi Múzeum 1970–72 között vette birtokába az épületet, amikor is egy másik, jelentősnek mondható – abban az időben még álló – dunaszerdahelyi kastélyból ide költözött. Az immár a Sárga kastélyban székelő múzeum jelenleg egy modern intézmény, teljes jogú tagja a Szlovákiai Múzeumok Szövetségének. Alapszabályzata a 2009-es szlovákiai múzeumi törvény alapján készült, és ezáltal a Múzeumok Nemzetközi Szövetsége (ICOM) előírásainak is megfelel. Az alapszabályzatából az intézmény hosszú távú céljai is megállapíthatók, amelyek nem mások, mint a Csallóköz kulturális értékeinek és természeti kincseinek a dokumentálása, megőrzése, valamint ezek komplex bemutatása korszerű múzeumi eszközökkel.

A múzeum nem rendelkezik eredeti berendezéssel, mert az egyik volt tulajdonosa, a Dukesz-Herczog cég azokat Budapestre szállította. Ugyanakkor mégis van egy állandó kiállítása, amely a csallóközi eredetű nemesség – Illésházyak, Esterházyak, Amadék – lakberendezését is bemutatja. E bútorok tehát a Csallóközben található többi kastélyokból (Gomba, Somorja, Bős, Apácaszakállas, Lég) kerültek ide.

A múzeum állandó tárlatának gerincét a néprajzi gyűjtemény képezi. Az állandó kiállítás egyik legértékesebb része a régió hagyományos megélhetési módjait bemutató rész. Az ártéri halászat, az aranyosás és a rideg pásztorkodás hagyományos eszközeinek szinte mindegyike bemutatásra kerül. A néprajzi kiállítás bemutatja a régió hagyományos parasztházainak a berendezését, valamint a Csallóköz hagyományos öltözködését és népi hangszereit is. A régészeti kiállításon minden olyan régészeti korszak megtekinthető, amely a Csallóköz területéhez köthető. A legnagyobb figyelem a közel 5 méteres, kelta kori csónakra összpontosul, amely a tárlat középpontjában helyezkedik el.

Külön meg kell említenünk az 1986-ban átadott kiállítási csarnokunkat, amelyben elsősorban a régió képzőművészei számára nyílik bemutatkozási lehetőség. Itt kap helyet az évente megrendezésre kerülő *Csallóközi Színes Ceruzák* elnevezésű program is, ahol óvodáskorúak által festett alkotások kerülnek bemutatásra.

A múzeum tevékenysége alkalmazkodik a nemzetközi muzeológia legújabb elvárásaihoz. A legújabb irányzatokkal összhangban, s egyben az alapítók elképzeléseivel harmóniában a múzeum tevékeny szerepet vállal a helyi közösségek építésében, a helyi tradíciók megőrzésében, valamint a helyi identitás erősítésében. Ehhez alkalmazkodik például a múzeumpedagógiai programja is, amely a csallóközi hiedelemvilág megismertetését tűzte ki célul. A gyermekek – a múzeumpedagógusok segítségével – Tündér Ilonával, táltosokkal és boszorkányokkal ismerkednek, és e hiedelemalakok az identitástudatuk részévé válnak.

A múzeum továbbá teret biztosít számos olyan programnak, amely összhangban van a hosszútávú céljaival. Például együttműködik olyan polgári társulásokkal (civil szervezetekkel), amelyek céljai megegyeznek vagy hasonlóak a múzeuméval. Többek között együttműködik a Kukkónia polgári társulással vagy az Ágacska polgári társulással a regionális néptánc oktatásának az ügyében.



Forrás: A szerző archívuma

A múzeum udvarán és kiállítási csarnokában számos olyan kulturális program valósulhat meg, amelynek ez a közeg egy szinte ideális előadóteret biztosít. Rendszeresen kerülnek megrendezésre például zenei és táncos estek, de drámával és népi színjátszással kapcsolatos rendezvények is kerültek már megrendezésre.



Forrás: A szerző archívuma

És végül a múzeum – a 21. század igényeinek megfelelően – online látogatókat is vár, ahol háromdimenziós modellek mellett rövid filmek is tájékoztatják a digitális térben megjelent látogatókat.



Forrás: A szerző archívuma

A tanulmány bírálati folyamaton ment keresztül.

¹ Ipolyi Arnold: *Csallóközi uti-képek*. Pozsony, 1993, Kalligram.

Magyar Ágnes

A fogalmazási képességet befolyásoló tényezők

Bevezetés

Tanulmányunkban azt a kérdést járjuk körül, hogy melyek a fogalmazástanítás és -tanulás sikertényezői a szakirodalom és a gyakorló pedagógusok szerint, milyen tényezők és hogyan befolyásolják a fogalmazási teljesítményt. Vizsgáljuk a családi háttér, a pedagógus és a gyermek szerepét az iskolai teljesítmény alakulásában, valamint bevált technikákat, módszertani ötleteket keresünk a fogalmazás megszerettetésére. Jelen írásunk egy cikksorozat része, amely egy – tanítók körében végzett – interjúkutatás eredményeit mutatja be több részletben.

Elméleti háttér

A fogalmazási képesség helye a képességek rendszerében

A fejlett anyanyelvi kompetenciák a tanulás és a tudás alapvető feltételei (Rádi, 2018). Az írásbeli szövegalkotás ezen belül az élet minden területén alkalmazott eszköztudást jelent, amelynek a minősége alapvetően meghatározza tevékenységeink sikerességét (Nagy, 2013). A fogalmazási képességet az IEA az 1980-as években úgy határozta meg, mint a nyelvi, gondolkodási és együttműködési képességnek, valamint az olvasás- és írástechnikai készségeknek a kommunikációs célok megvalósítása érdekében működő együttesét (Kádárné, 1990). Nagy József (1996) rendszerében a fogalmazási képesség a kognitív kommunikációs képesség, azon belül is az írásképesség egyik komponense, összefüggő gondolatrendszerek írásbeli közlésének a szabályrendszerét jelenti. A kognitív pszichológia klasszikus modelljei a szövegalkotási folyamatot összetett, soktényezős rendszerként írják le, ahol a szöveg megalkotásának a folyamata nem elszigetelten, hanem a feladatkörnyezettel való folyamatos interakció közben valósul meg (Nagy, 2013).

A nyelvi szocializációs közeg szerepe a fogalmazási kompetencia fejlődésében

A nyelvi képességek veleszületett, speciális alapokon nyugszanak, de a környezeti ingerlés minősége befolyásolja a nyelvelsajátítás sebességét. Az iskola mint az intézményes szocializáció fő színtere a hatékony tanulás szempontjából kiemelt jelentőséget tulajdonít a nyelvnek. Azonban a tanulók nyelvi kompetenciája eltérő, ami a családi nyelvi bemenet minőségével és mennyiségével, valamint a nyelvi szocializációs közeggel magyarázható. A kutatások (Pap – Pléh, 2003; Zoller, 2013) egyértelműen bizonyítják, hogy az eltérő szociális helyzet összefüggésbe hozható a gyermekek beszédében mutatkozó különbségekkel. A család kulturális javakkal való gyenge ellátottsága (például könyvek, taneszközök hiánya) is tükröződhet a nyelvi hátrányokban. Az alacsony státuszú családok gyermekei gyakran ingerszegény iskolán kívüli környezetben élnek, és hiányoznak az otthoni tanulás feltételei. A nyelvi hátrány a szocializáció folyamatából eredő összefüggést mutat a nyelvi kifejezőmód és a társadalmi osztály között (Zoller, 2013). A nyelvi hátrányban lévő gyerekek hátrányba kerülhetnek az iskolában. Fontos, hogy az iskola megfelelően értékelje és támogassa a

hátrányos helyzetű tanulókat. Oláh Örsi Tibor (2002) szerint az iskola az első közeg, ahol a nyelv gyakorlati alkalmazása mérhetővé válik, a gyermek számára kudarc- vagy élményterületté alakul. Először itt jelentkezik a nyelvi hátrány, amit a gyermek a családból hoz magával. Az iskola a beszédhelyzettől független, önálló nyelvi és kognitív attitűdöt követel meg, valamint az írásbeliséget is nélkülözhetetlen alappal tekinti.

A szókinccs preventív és célzott fejlesztésének fontossága

Horváth Viktória (2022) tanulmányában kiemeli, hogy óriási különbségek tapasztalhatók az azonos életkorú gyermekek szókinccstesztben produkált teljesítménye között. Ennek „pedagógiai vonatkozásai is vannak”, mivel „az életkornak megfelelő szókinccs, illetve a lexikális aktiválás megfelelő működése alapvetően fontos a tanulási folyamatok szempontjából” (Horváth, 2022, 73). Ezért hangsúlyt kell fektetni a szókinccs preventív fejlesztésére. Nagyon sokat profitálhatnak a gyermekek a mesehallgatásból és a meséről való közös beszélgetésekből. Kisiskoláskorban a közös olvasmányélmények, az azokról folytatott beszélgetés, valamint a beszédaktivitást ösztönző társasjátékok (például Activity, Brainbox vagy Sztorikocka) is jó alkalmat nyújtanak a beszédfejlesztésre, a szókinccsnövelésre. A szókinccs fejlődése kritikus fontosságú a gyermekek nyelvi és kognitív fejlődése szempontjából, s az iskolai sikerességhez is alapvető. A nagy egyéni különbségek miatt a szókinccs preventív és célzott fejlesztése már óvodáskortól kezdve elengedhetetlen, beépítve azt a mindennapi életbe és az oktatási folyamatokba (Horváth, 2022).

A tanulási siker kulcsa: a szülő, az iskola és a gyermek együttműködése

Az oktatás sikerességének alapja a diákok, a szülők és az iskola közötti szoros partnerség, amely kulcsfontosságú a tanulási környezet javításához és a gyermekek iskolai boldogulásához, különösen a gyorsan változó digitális környezet és a növekvő társadalmi sokszínűség fényében (Csernovitz, 2022). Ehhez elengedhetetlen a szülők és az iskola közötti bizalmi, nyílt és kölcsönös tiszteleten alapuló kapcsolat. Ez a partnerség nemcsak a tanulmányi eredményekre, hanem a gyermekek szociális, illetve érzelmi fejlődésére és jóllétére is pozitív hatással van, valamint segíti az iskolákat a sokszínű társadalmi kihívások kezelésében.

Imre Nóra kutatásai rámutatnak, hogy a kedvezőbb szocioökonómiai háttérű családok igénylik leginkább a szorosabb iskolai kapcsolattartást. Az alacsonyabb státuszú családoknál gyakran hiányoznak a szükséges erőforrások, az idő vagy a tudás, illetve pszichológiai gátlások, negatív élmények akadályozhatják a bevonódást (Imre, 2022). Szabolcs Csilla is megjegyzi, hogy a mai szülőknek kevesebb idejük van, és bár nem elvárás, hogy az iskola neveljen, mégis nagy szükség van rá (Szabolcs, 2022). A szülői részvétel növelése igazoltan javítja a gyermek tanulmányi eredményeit és csökkenti a lemorzsolódás kockázatát. Emellett a gyermek jólléte és az iskolában való jó közérzete is hangsúlyos szempont, ami a tanulásra is pozitív hatással van (Imre, 2022). Kardosné Gyurkó Katalin úgy fogalmaz, hogy a gyermek intézménybe kerülésével a gyermeknevelés „közös feladattá, a szülő és a pedagógus, az iskola felelősségévé válik” (Kardosné, 2022, 81). A kölcsönös bizalom mellett a szülők részéről a felelős gondolkodás folyamatos fejlesztést igényel.

Az iskolának hidat kell építenie az otthon és az iskola között, felismerve a család szerepét a nyelvi szocializációban. A pedagógusoknak ismerniük kell a diákok szociokulturális háttérét, és figyelembe kell venniük az egyéni igényeket (Zoller, 2013).

Módszertani lehetőségek a fogalmazástanításban

A fogalmazástanítási gyakorlatban a folyamatközpontú szemlélet előnyben részesítése lenne kívánatos, szemben a jelenlegi, domináns eredményorientált megközelítéssel (Magyar, 2025). Ez utóbbi korlátozza a tanulói aktivitást és a gondolatok kibontakozását az előírt időkeretek és a tartalmi-formai elvárások miatt. Fontos a tervezésre és az átdolgozásra szánt idő növelése, valamint a szabad témaválasztás és a kreatív írásgyakorlatok ösztönzése, figyelembe véve a tanulók életkori sajátosságait és érdeklődési körét (Magyar, 2024).

A kooperatív tanulási módszerek és az RJR-modell alkalmazása kulcsfontosságú a kritikai gondolkodás és a kommunikációs kompetenciák fejlesztésében. Az ilyen technikák segítenek abban, hogy a tanulók a tanulási folyamat aktív résztvevőivé váljanak, és megtanulják az együttműködést, az önreflexiót és a másoktól való visszajelzések feldolgozását (Nemoda, 2008). Emellett a pedagógusoknak is folyamatosan fejleszteniük kell a módszertani repertoárjukat, és bátran kell alkalmazniuk a differenciált, kreatív és élményközpontú megközelítéseket. A szakmai párbeszéd és a kutatási eredmények megosztása hozzájárulhat a fogalmazástanítás fejlődéséhez és a tanulók sikeres szövegalkotóvá válásához (Magyar, 2025).

Az empirikus kutatás körülményei

2024 tavaszán tanító szakos hallgatók bevonásával empirikus vizsgálatot végeztünk tanítók körében a fogalmazástanítás gyakorlatára vonatkozóan. A vizsgálati mintát 24 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 eljárásként a strukturált interjúk eszközével éltünk, húsz kérdést fogalmaztunk meg a fogalmazástanításra vonatkozóan, s ezeket a kérdéseket változatlan sorrendben és formában tettük fel minden interjúalanyunknak. Az interjúkérdések az alábbi témákat fogták át: a fogalmazástanítás menete, a fogalmazásírás szakaszai, motivációs lehetőségek, a téma, az idő és a terjedelem szerepe, az értékelés szempontjai, az elkészült fogalmazások utóélete és -munkálatai, módszerek, kreatív eljárások, differenciálás a fogalmazástanításban, a tantárgyköziségről alkotott vélemény, sikerek és kudarcok a fogalmazástanításban. Terjedelmi korlátok miatt jelen tanulmányban az interjúkutatás eredményeinek egy töredékét tudjuk közölni, de a többi eredményről további publikációk számolnak majd be. Az interjúkérdésekre kapott válaszokat kódoltuk, az eredmények közzétételénél ezeket a kódokat (I1, I2, I3 stb.) tüntetjük fel. Az „I” jelölés az interjúalanyt jelöli, a mögöttük lévő szám pedig az eltérő válaszadókat jelöli.

Az interjúkat háttérkérdőívvel, írásbeli kikérdezés eszközével egészítettük ki, melyben az interjúalanyra vonatkozó alapadatokra kérdeztünk rá (pl. nem, életkor, pedagógiai tapasztalat, műveltségterület, tanított évfolyamok, intézmény, ahol dolgozik). Az így kapott adatokat másik tanulmányunkban mutattuk be.

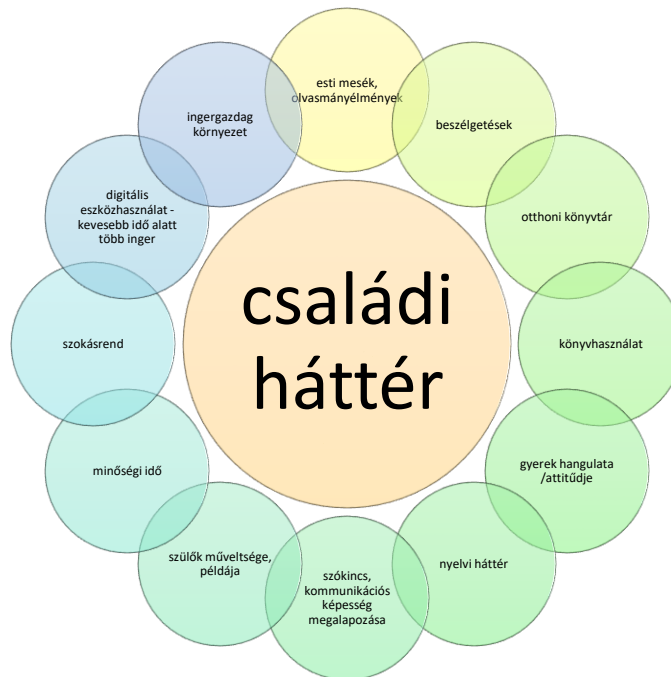
Az eredmények

A családi háttér, a pedagógus és a gyermek mint a fogalmazási képességet befolyásoló szereplők

Sokszor elhangzik, hogy az iskolai teljesítmény három tényező: a gyermek, a család és az iskola, azon belül is elsősorban a pedagógus(ok) kölcsönhatásán, együttműködésén múlik. Az interjúkutatás során megkérdeztük a tanítókat, hogy véleményük szerint: Mitől függ a fogalmazástanítás sikeressége? Mennyiben függ ez a gyerektől, a családi háttértől és a pedagógustól? A válaszadók egyetértenek abban, hogy mind a három szereplő aktív részvétele elengedhetetlen, a vélemények inkább a hangsúlyok tekintetében különböznek.

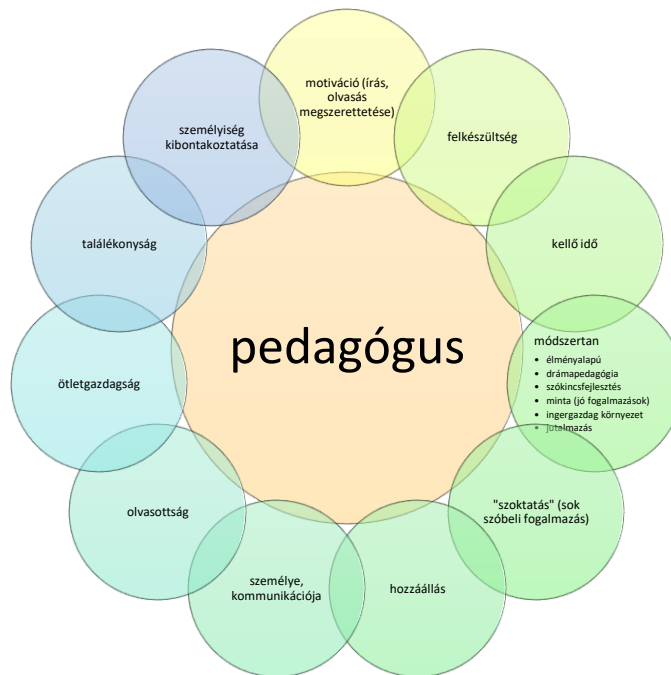
„A családi háttértől biztos, hogy nagyon sok minden függ” – fogalmaz I1, és az olvasmányélményeket hozza fel példaként. Gyakori jelenségként nevezi meg az esti mesék és a beszélgetések hiányát, s hogy a szülők nem adnak a gyerekek kezébe könyvet. I2 szerint a családi háttér már eleve meghatározza, hogy milyen hangulattal érkezik a gyerek nap mint nap az iskolába. I4 azt tartja nagyon fontosnak, hogy a szülő partnerként viszonyuljon a pedagógushoz. „Manapság sajnos a szülő nem partner, mindent az iskolától és a pedagógustól vár el. Szeretnék, ha mindent megtanulna a gyerek, minél kevesebb befektetett energiával. A mostani tendencia az, hogy jó a rosszabb jegy is, csak ne kelljen többet ráfordítani időben” – fogalmazza meg keserű tapasztalatait I4. I5 is borús képet fest a családi háttér jelenlétéről: „A jó családi háttér kincset ér. Sajnos, tapasztalataim szerint, ez egyre inkább kimarad a gyerekek életéből. Kevés szülőre tudunk számítani. A digitális világunkban sokszor panaszkodnak a gyerekek arra, hogy anya csak a telefonját nyomkodja. A közös beszélgetések helyett is leginkább közös tv nézések vannak. Az iskolában időt szakítunk a közös beszélgetésekre és játékokra egyaránt. Az érzelmi intelligencia fejlesztése napjainkban egyre inkább az intézményi nevelés feladatává válik.” I8 is érdekes gondolatokat fogalmazott meg a családi háttér és a gyermek teljesítményének a viszonylatáról: „A fogalmazástanítás sikeressége nagymértékben függ a családi háttértől, a szülők műveltségétől, mennyit és milyen módon foglalkoznak a gyermekkel, hogyan kommunikálnak. Milyen példát mutatnak, olvasnak-e a gyerekeknek, fontos-e számukra az olvasóvá nevelés, vagy inkább a tv, számítógép, telefon előtt ülnek a gyerekek. Sokéves tapasztalatom, hogy az óvoda és az iskola minden erőfeszítése kevésnek bizonyul a szókincsfejlesztés terén, ami a fogalmazástanítás alapja, ha nincs meg a háttér.” Ezt a nézetet osztja I6 is, aki szerint a gyermek szókincse a családban alapozódik meg, és I7 is, aki szintén kiemelt jelentőséget tulajdonít a gyermekkori olvasmányélményeknek. I9 is úgy fogalmaz, hogy „nagy hátrány, hogy nem mesélnek eleget, vagy szinte semmit a mostani gyerekeknek”. A szókincs, a kommunikációs és beszédképesség I12 szerint is elsősorban otthonról hozott, vagyis a családi minta meghatározó ebből a szempontból. I16 is a család szerepét emeli ki elsődlegesként. Elmondása szerint fontos a pedagógus és a gyermek is, de a legmeghatározóbb az, hogy mennyit foglalkoztak otthon a gyerekekkel, olvastak-e neki, fejlesztették-e a szókincsét. A vélemények egybehangzóak a többi válaszadó esetén is: a család, a szülői háttér szerepét rendkívül fontos tényezőnek tartják a gyermek érdeklődésének, motiváltságának, iskolai teljesítményének az alakulásában. Az otthoni könyvek száma, az olvasmányélmények, a közös beszélgetések és a szülői minta azok a tényezők, amelyek hatással vannak a gyermek fogalmazási képességére (I13, I14, I15, I17, I19, I20, I22), ám az interjúkból vett korábbi idézetek is igazolják, hogy a pedagógusok az esetek meghatározó részében negatív tapasztalatokról számolnak be ezek vonatkozásában. I18 tovább árnyalja az amúgy is érzékletes képet: „Erre a kérdésre hosszasan tudnék reflektálni. Nagyon sok élethelyzetből való gyereket tanítok. A családi háttér alapozza meg az egész folyamatot. Aki életében nem hall mesét, nem fog tudni kreatívan, fantáziadúsan gondolkodni. Sajnos az ilyen családi háttérrel rendelkező gyerekek az óvodában hallanak először mesét, és itt is kettőn áll a vásár. Míg az egyik fele ámulattal hallgatja, a másik felét nem fogja érdekelni, mert nem köti le. Ez sajnos a későbbi tanulási moráljukra is hatással van. Egyre nehezebb ezeket a gyerekeket megtanítani írni, olvasni. Így nem nehéz továbbgondolni, hogyan hat ki mindez a fogalmazás tanítására is.” Az otthoni környezet kapcsán többen a digitális eszközhasználatot is megemlítették, ám annak sem a pozitív oldalát hangsúlyozták. „A digitális világgal kevesebb idő alatt több inger éri a

gyerekeket” – fogalmaz I21. „Felváltotta a kommunikációt az informatika világa, és nagyon sokan ebben a világban élnek” – vélekedik I24. Az 1. ábrán olyan, a családi háttértől függő tényezőket mutatunk be, melyeknek a megléte a megkérdezett tanítók szerint pozitívan hat a gyerekek fogalmazási képességének az alakulására.



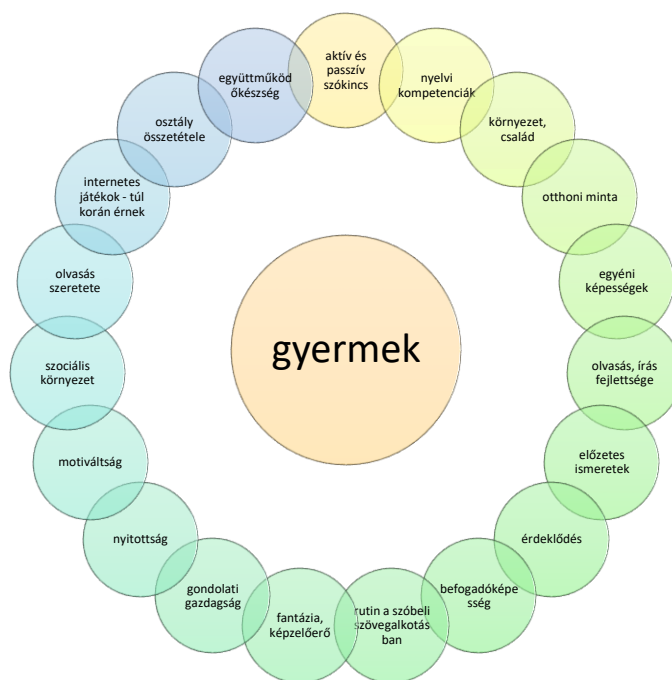
1. ábra: A fogalmazási képességet befolyásoló családi tényezők

Bár az elsődleges szocializációs színtér a család, és az otthoni környezeten nagyon sok minden múlik, az interjúalanyok véleménye szerint a pedagógus szerepe legalább olyan döntő a fogalmazástanítás sikeressége szempontjából. A tanító az a szereplő, aki a legtöbbet tehet a szociokulturális különbségekből fakadó hátrányok kompenzálásáért. Az ő hozzáállásán (I6), felkészültségén (I10), személyiségén (I6), szakmai rutinján nagyon sok múlik, hiszen a tanulók egyéni személyiségfejlődését végigkövetve, az egyéni haladási tempójukat, a tanulási útjukat, fejlődési ütemüket figyelembe véve (I12) sokat tehet a fogalmazás megszerettetéséért (I19), a sikerélmények megtapasztalásáért (I5). Mindehhez szükséges, hogy megfelelő időt biztosítson (az egyéni fejlődési utak figyelembevételével) a szövegalkotás megalapozására (I20), majd gyakorlására mind szóban, mind írásban (I3, I8). Neki magának példaként kell állnia a gyerekek előtt mind általános műveltség (I11), mind olvasottság (I11) tekintetében, valamint a módszertani sokszínűség is óriási jelentőséggel bír. A pedagógus módszertana (I8, I9), motivációs technikái (I2, I5), találékonysága (I12), ötletgazdagsága (I12) a gyengébb teljesítményű tanulóknak is ösztönző hatással lehet, mint ahogy az élményközpontúság (I7, I8), az ingergazdag környezet (I22), az alternatív pedagógiai eljárások (például drámapedagógia, interaktív technikák) (I8, I20), a támogató, bátorító attitűd (I13), a pozitív értékelési rendszer (I22) szintén mind-mind a fogalmazástanítás sikertényezői lehetnek. A 2. ábra a fogalmazás pedagógustól függő sikertényezőit mutatja be az interjúalanyok válaszai alapján.



2. ábra: A fogalmazási képességet befolyásoló tényezők a pedagógus oldaláról

A család – iskola – gyermek háromszög harmadik tényezőjéről, a fogalmazástanítás tényleges alanyáról, a gyerekekről eddig kevés szó esett, talán éppen azért, mert az alapok megteremtésében a másik két szereplő aktív közreműködése elsődleges. Ahogy arról korábban is írtunk, az, hogy a gyermek milyen közegből érkezik, milyen szociokulturális háttérrel rendelkezik, és milyen mintát lát otthon, hogy mennyire számít értéknek az olvasottság, tanultság, műveltség, az iskolai teljesítmény alakulásában meghatározó. A pedagógus személyisége, attitűdje és módszertana is sokat számít, rajta is múlik, hogy a gyermeket egyéni képességei mentén mennyire sikeresen tudja fejleszteni. A gyermek oldaláról is számos tényezőt említettek az interjúk során megkérdezett tanítók. A nyelvi kompetenciákat (I20) otthon, a beszélt nyelvi minták mentén sajátítja el a gyermek (I8, I12), valamint az olvasmányélmények is sokat számítanak (I1), a könyvekben, irodalmi műfajokban, főként a mesékben való jártasság (I7), az olvasás szeretete (I17, I19), amely alakítja a passzív és az aktív szókincsét (I6, I13, I16), a gondolati gazdagságát (I14), a fantáziáját (I14). A gyermek előzetes ismeretei (I18), a világra való nyitottsága, az érdeklődése (I13) és a kezdeti siker- vagy kudarcélmények is meghatározóak. Akinek gördülékenyen megy az olvasás és az írás tanulása (I14, I22), az a gyermek nagy valószínűséggel könnyebben fog szóban és írásban szöveget alkotni. Természetesen függ a gyermek motivációja attól is, hogy milyen osztályba kerül, kik veszik körül, ösztönzőleg hatnak-e egymásra az osztály tagjai, sikerül-e együttműködő, kooperatív légkört kialakítani köztük (I22). A 3. ábra a fogalmazás pedagógustól függő sikertényezőit mutatja be az interjúalanyok válaszai alapján.

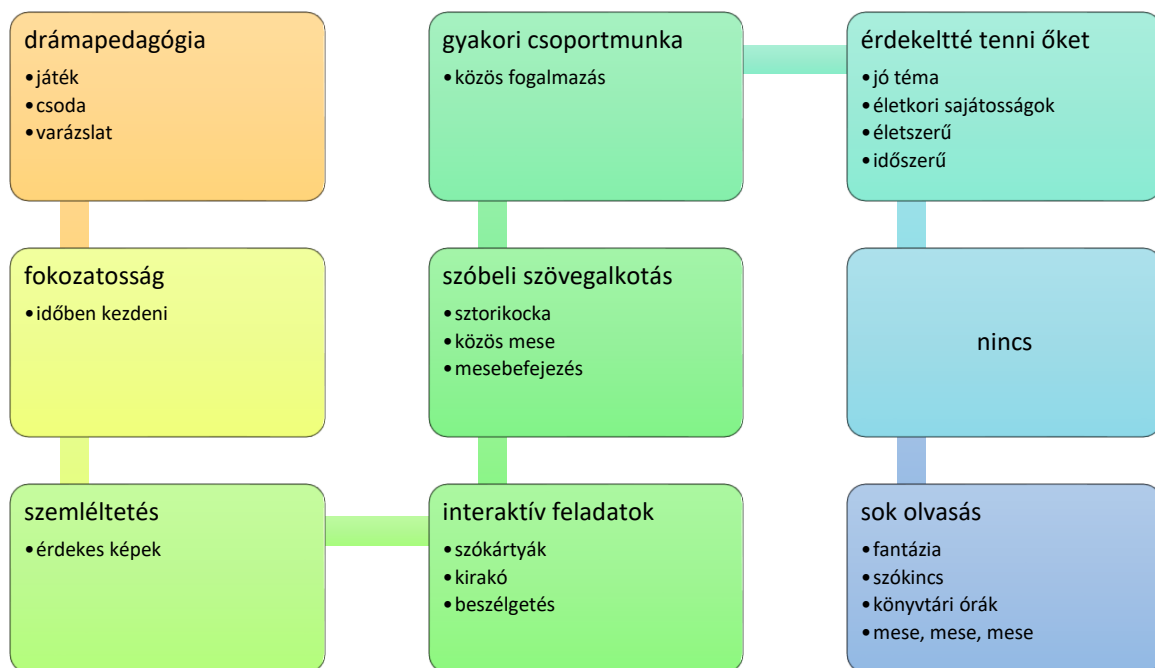


3. ábra: A fogalmazási képességet befolyásoló tényezők a gyermek oldaláról (a pedagógusok szerint)

A fogalmazás megkedveltetésének tanítói technikái

Annak reményében, hogy módszertani fogásokat ismerünk meg, az interjúk során megkérdeztük a pedagógusoktól, hogy vannak-e bevált technikáik, jó gyakorlataik arra vonatkozóan, hogy hogyan lehet megkedveltetni a gyerekekkel a fogalmazást. Természetesen kész recepttel nem tudnak szolgálni, hiszen gyermekcsoportonként és akár gyermekenként is különböző lehet, hogy mi válik be. Mindenesetre a változatosságra törekvés, az oldott légkör megteremtése, a játékoság és a pozitív visszajelzések olyan tényezők, melyek szinte minden esetben működőképesek. Többen (I2, I10) említették a drámapedagógiai megoldásokat, valamint az interaktív feladatokat (I2, I4, I5, I13) is, mindezt természetesen játékba ágyazottan (I2, I4, I13, I17, I20). Konkrét példákkal élve: a szókartyák alkalmazása (I4, I13), a kirakó (I13), a sztorikocka (I20) vagy a történetlánc közös (I20) formálása jól bevált az interjúalanyok egy részénél. Ezenkívül elhangzott még a tanítók szájából, hogy nagyon fontos, hogy a szövegalkotási készség fejlesztése időben kezdődjön (I3), fokozatosan és rendszeresen történjen (I3, I4, I7, I10, I13) már az iskolakezdestől, a szóbeli fogalmazás fejlesztésével (I3, I7, I13, I14, I20, I21), szemléltetőeszközök alkalmazásával (I4, I10, I17). A munkaformák megválasztásán is sok múlik: párban vagy csoportban sokszor könnyebb és élménytelibb a szövegalkotás, ezért többen úgy vezetik be a fogalmazást, hogy közösen hozzák létre a szöveget, és később is alkalmazzák a kooperatív szövegalkotás technikáját (I2, I7, I13, I20, I23). Többen hangsúlyozták az olvasmányélmények, az olvasási rutin, különösen a mesék jelentőségét. I2 úgy fogalmaz, „a játék, a csoda és a varázslat, a mesevilág” a kulcs a gyerekekhez, mindezt drámapedagógiai eszközökkel megteremtve. I7 is az olvasást emeli ki kulcstényezőként: „aki sokat olvas és szeret is, annak könnyebb a fogalmazás. A fantáziája, szókincse is fejlettebb – mondja.” I14 szerint a szókincs fejlesztése, az olvasóvá nevelés a legfontosabb. Ezért gyakorlata a következő: „Rendszeresen járunk könyvtári órákra, foglalkozásokra. Elsős, második korokban rendszeresen olvasok nekik mesét az olvasókönyv meséin kívül is. Sokat beszélgetünk.” I17 is egyetért azzal, hogy „akiknek sokat mesélnek, azok szeretik a fogalmazást is, és könnyebben is megy nekik”. I18 három szóban fogalmazta meg véleményét: „mese, mese és mese”. I20 a mesék témaköre kapcsán közös mesét is alkot a

gyerekekkel, I19 pedig meseíró versenyt is szokott hirdetni az osztályában. I23 szerint is a mesék által lehet megkedveltetni a fogalmazást. „Olvasunk közösen egy befejezetlen mesét, amihez a befejezést ők találják ki” – fogalmaz. I5, I12 és I19 is egyetért abban, hogy egy jó témával lehet kedvet teremteni a fogalmazáshoz. „Érdeklőtten kell tenni őket” – fogalmaz I5. Érdeklődéskeltő a téma, ha „van mit írni róla, megfelel az életkori sajátosságaiknak, életszerű és időszerű, ezáltal felébreszti a közlési vágyat, megmozgatja a képzeletet – fejt ki I12. Végül említést kell tennünk azokról is (I1, I8, I9, I11, I15), akik úgy nyilatkoztak, hogy nincsenek bevált technikáik, jó gyakorlataik arra vonatkozóan, hogy hogyan lehet megkedveltetni a gyerekekkel a fogalmazást. I8 fogalmazott legpesszimistábban: lehetetlen feladatnak tartja megszerettetni a diákokkal az írásbeli szövegalkotást. Az interjúalanyok válaszainak főbb típusait a 4. ábrán jelenítettük meg.



4. ábra: Bevált technikák, jó gyakorlatok a fogalmazás megszerettetésére

Összegzés

Tanulmányunkban a fogalmazástani és -tanulást pozitív vagy negatív irányba befolyásoló tényezők feltárására tettünk kísérletet. Mind a témával foglalkozó szakirodalom, mind a megkérdezett pedagógusok véleménye alátámasztja a szociokulturális háttér jelentőségét a nyelvi kompetenciák alakulásában. A nyelvi hátránnyal iskolába érkező tanulók rosszabb eséllyel indulnak a fejlettebb anyanyelvi kompetenciákkal rendelkező társaikhoz képest, de ez a hátrány nem behozhatatlan. Leküzdésében az iskolának, azon belül is a pedagógusnak, a pedagógus személyiségének, attitűdjének, és nem utolsósorban módszertanának kiemelkedő szerepe van. Az interjúkutatásban megkérdezett tanítók hangsúlyozták az olvasás, a könyvhasználat, a közös olvasmányélmények és az otthoni könyvállomány fontosságát. Minden más tényezőnél meghatározóbbnak tartják a szülői mintát az olvasás, a digitális eszközhasználat és a kulturálódási, művelődési szokások tekintetében. Felhívják a figyelmet a minőségi idő jelentőségére, a beszélgetések és az érzelmi nevelés fontosságára.

A pedagógus személyisége, szokásai, attitűdje is mintául szolgálhat, sokat tehet az olvasás és az írás megszerettetéséért. Ehhez elengedhetetlen a tanulói aktivitásra építő, változatos

módszertani apparátus, az innovatív eljárások, technikák és munkaformák alkalmazása. A kutatásban megkérdezett tanítók többsége az élményalapú eljárásokat, a drámapedagógiát és az interaktivitást említette, de a pedagógus feladatai közé sorolják az ingergazdag környezet megteremtését és az olvasóvá nevelés ösztönzését is.

A jelen tanulmányban bemutatott részeredmények fontos adalékkul szolgálnak a pedagógiai gyakorlat számára, és további kutatási irányokat jelölnek ki, melyek mentén a téma tovább vizsgálható.

A tanulmány bírálati folyamaton ment keresztül.

Felhasznált irodalom

Csernovitz, Adél (2022): Gondolatok a szülők és az iskolák együttműködésének hatásáról a befogadó oktatásra. In Farkas Bertalan Péter (Ed.), *Alma a fán – Partnerségben a szülőkkel* (pp. 12–17). Tempus Közalapítvány.

Horváth, Viktória (2022). Magyar anyanyelvű gyermekek szókincsének változásáról óvodáskor végétől kisiskolás korig. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat* 10(1). 63–77.

Imre, Nóra (2022). Szülői részvétel a kutatások tükrében – Interjú Imre Nórával. In Farkas Bertalan Péter (Ed.), *Alma a fán – Partnerségben a szülőkkel* (pp. 20–27). Tempus Közalapítvány. (Az interjút B. Tier Noémi készítette).

Kádárné Fülöp, Judit (1990). *Hogyan írnak a tizenévesek? – Az IEA-fogalmazásvizsgálat Magyarországon*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Kardosné Gyurkó, Katalin (2022). A család mint támogató közösség – Interjú Kardosné Gyurkó Katalinnal. In Farkas Bertalan Péter (Ed.), *Alma a fán – Partnerségben a szülőkkel* (pp. 42–47). Tempus Közalapítvány. (Az interjút Szűcs Marianna készítette).

Magyar, Ágnes (2024). Kreatív írásgyakorlatok szerepe az írásbeli szövegalkotás iránti attitűd alakulásában. In Tomori, T. (Ed.), *Innováció a kommunikáció oktatásában* (pp. 56-65.) Hungarovox Kiadó.

Magyar, Ágnes (2025). Gyakorló pedagógusok válaszai a fogalmazástanítás kapcsán felmerülő kérdésekre. *Katedra* 32(7-8). https://katedra.sk/folyoirat/xxxii_07-08_16/ Utolsó megtekintés: 2025. 07. 29.

Nagy, József (1996). *Nevelési kézikönyv: Személyiségfejlesztő pedagógiai programok készítéséhez*. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged.

Nagy, Zsuzsanna (2013). A fogalmazásértékelés megbízhatósága két független bíráló értéktételeinek elemzése alapján. *Magyar Pedagógia* 113(3). 153–179.

Nemoda, Judit (2008). Kritikai gondolkodást fejlesztő magyarórák. *Anyanyelv-pedagógia* 1(3-4). <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=129>

Oláh Örsi, Tibor (2002) Kommunikációs tér – nyelvi deficit. A nyelvi hátrány ma; a kérdések lehetséges felvázolása. In Fóris, Ágota – Kárpáti, Eszter – Szűcs, Tibor (Eds.), *A nyelv nevelő szerepe. A XI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásainak válogatott gyűjteménye* (pp. 161–166). Lingua Franca Csoport.

Pap, Mária & Pléh, Csaba (2003). A szociális helyzet és beszéd összefüggései az iskoláskor kezdetén. In Meleg, Csilla (Ed.), *Iskola és társadalom. Szöveggyűjtemény* (pp. 327–336). Dialóg Campus Kiadó.

Rádi, Orsolya (2018). Az órai hallott szövegek és a szóbeli szövegalkotás hatásvizsgálata az alsó tagozaton. *Anyanyelv-pedagógia* 9(2). 52–65.

Szabolcs, Csilla (2022). Nyitott ajtók az általános iskolában – Interjú Szabolcs Csillával. In Farkas Bertalan Péter (Ed.), *Alma a fán – Partnerségben a szülőkkel* (pp. 34–41). Tempus Közalapítvány. (Az interjút B. Tier Noémi készítette).

Válóczi, Marianna & Polcz, Károly (2023). Idegen nyelvi íráskészség-fejlesztés pozitív pszichológiai intervenciókkal. *Porta Lingua* (2). 179–190.

Zoller, Melinda (2013). Hátrányos helyzetű tanulók iskolai nehézségei nyelvi szocializációjuk tükrében. *Magiszter* 11(2). 95–106.

Vančo Ildikó – Kozmács István – Oros Bugár Anna

Alsó tagozatos tanulók szlovák nyelvű produkcióinak elemzése *Országos felmérés eredményei a szlovákiai magyar iskolákban*

Bevezetés

A Katedra novemberi–decemberi számában megjelent írásunkban kérdőíves kutatásunk alapján a magyar anyanyelvű, magyar tanítási nyelvű alapiskolákba járó alsó tagozatos tanulók szlovák nyelv iránti attitűdjeit mutattuk be. Ebben az írásban a 2024-ben megkezdett projektünk¹ további eredményeit mutatjuk be, vizsgálva az alsó tagozatos kisdíjak szlovák nyelvi lexikális, grammatikai, szemantikai kompetenciáit.

A továbbiakban a felmérésben részt vett 995 alsó tagozatos (másodikos, harmadikos, negyedikes) és ötödikes magyar anyanyelvű tanuló szlovák nyelvű írásbeli produkcióinak elemzését mutatjuk be.

Hangsúlyozni szeretnénk, hogy az itt bemutatott eredmények a válaszadók szlovák nyelvi kompetenciájáról kizárólag egy adott témában aktivált szókinccs alapján adnak képet.

Ebben az írásban a diákok munkájának eddigi elemzése alapján az alábbi kérdések megválaszolására vállalkozunk:

1. Milyen mértékben hoztak létre a tanulók grammatikailag helyes mondatokat?
2. A növekvő életkor milyen hatással van a helyes mondatok számának alakulására?
3. Mutat-e bővülést a diákok szlovák szókinccse évfolyamról évfolyamra? S ha igen, akkor milyen arányban bővül az egyes évfolyamok tanulóinak mondatalkotás során aktivált szlovák nyelvű szókinccse?
4. Milyen a *szótári szó/szóalak* aránya az elemzett szövegekben?
5. Milyen nyelvi problémákat okoz leggyakrabban a két tipológiailag eltérő nyelv² nyelvtani szerkezete?

Módszer

Az adatok megszerzése érdekében kérdőíves kutatást folytattunk. A kérdőív kitöltése minden felkeresett iskolában a szülők és az iskola vezetőségének beleegyezésével történt, s a kutatást jóváhagyta a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Etikai Bizottsága az UKF/370/225/191013:003 számú határozatával. A kitöltési folyamat végig a kutatók felügyelete és következetes instrukciói alapján zajlott, biztosítva, hogy minden résztvevő azonos feltételek mentén dolgozzon.

A kérdőív része volt a tanulók szövegalkotási, illetve írásbeli nyelvi produkciója vizsgálatát célzó rész, amely egy képleíró feladat volt. Minden évfolyam ugyanarról a képről készített leírást, a feladatot 14 iskolában 995 gyermek végezte el (1. táblázat). A képen egy hétköznapi

¹ A leendő szlovák nyelv- és irodalomtanárok felkészítése a magyar tannyelvű iskolákban folytatott tanítási gyakorlatra

² A magyar nyelv agglutináló, a szlovák nyelv flektáló.

családi jelenet szerepelt, amelyről az írás megkezdése előtt röviden beszélgettünk először magyarul, hogy a tanulók ráhangolódjanak a feladatra. A feladat elkészítése során a tanulók nem kommunikálhattak egymással. A könnyebb nyelvváltás érdekében az instrukciókat szlovák nyelven is elmondtuk. Arra biztattuk a tanulókat, hogy írjanak le mindent, ami csak eszükbe jut a képről – lehetőség szerint teljes mondatokban. Ha ez nehézséget okozott, vagy már kifogytak az ötletekből, szavakat és rövid kifejezéseket is leírhattak, amelyek a képről eszükbe jutottak.

Maga a kép önmagában korlátozta azoknak a szavaknak a körét, amelyeket a tanulók aktiválhattak. Ezzel a módszerrel nem mértük fel a tanulók teljes nyelvi szintjét, hanem eszközként szolgált a tanulói teljesítmények összehasonlítására a kiválasztott paraméterek és csoportok mentén.

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 számának évfolyam szerinti megoszlása

A tanulók szókincsének elemzése

A képleíró feladat eredményei szerint a tanulók szókincse az iskolai évfolyamok előrehaladtával látványosan bővül, majd az ötödik évfolyamban némileg visszaesik. A második évfolyamban a tanulók átlagosan 7–8 különböző szót használtak, a harmadikban ez 15, a negyedikben 17, míg az ötödikben 14 körül alakult. A szórás növekedése arra utal, hogy az

ötödik évfolyamban a teljesítmények között nagyobb eltérések jelentek meg: voltak tanulók, akik kiemelkedően gazdag szókinccsel dolgoztak, mások viszont visszaestek.

A területi különbségek jelentősek. Azoknak a tanulóknak a szókinccse volt a leggazdagabb (átlagosan 20 különböző szó), akik tágabb nyelvi környezetben élnek, szintén jól teljesítettek (15 szó körül), míg a keleti régiókban (11–12 szó) és a középső országrészben (9 szó) jóval gyengébb eredmények születtek. Ez a különbség részben az eltérő nyelvi környezetre, a kisebb nyelvi érintkezési lehetőségekre és az iskolán kívüli nyelvhasználat korlátozottságára vezethető vissza.

A nyelvhasználati háttér és az attitűdök is erősen összefüggnek a szókinccs méretével. Azok a diákok, akik szlovákul is beszélnek az iskolán kívül, átlagosan hat szóval többet használtak (16 szó a 10 szóval szemben). A szlovák családtaggal rendelkezők átlaga 15 szó, míg akiknek nincs ilyen kapcsolatuk, 12 szó körül teljesítettek. A városi tanulók 14, a falusiak 11 szó körüli szókinccset mutattak. A nyelvhez kapcsolódó attitűd szintén meghatározó: akik szeretik a szlovák nyelvet átlagosan 14–15 különböző szót használnak, míg akik közömbösek vagy elutasítók, csak 11–12 szót.

Ezek a mintázatok együttesen is érvényesülnek: egy többváltozós elemzés szerint az évfolyam, a régió, a településtípus, az iskolán kívüli szlováknyelv-használat, a családi háttér és a nyelvhez való pozitív attitűd a szókinccsvariancia mintegy 40%-át magyarázza. Ez társadalomtudományi szinten erős összefüggésnek számít.

A tanulók mondatalkotási készségének vizsgálata

Elemzésünk során megvizsgáltuk, hogy a válaszadók hány százaléka írt mondatot, s a leírt mondatok között hány volt grammatikailag helyes mondat (a helyesírást nem vettük figyelembe). Az alábbi táblázat tartalmazza a jelenlegi elsődleges adatokat.

Évfolyam	Összes kitöltő	Mondatot írók száma	Összes kitöltő %-a	Leírt mondatok száma	Helyes mondatot írók száma	Összes kitöltő %-a	Leírt helyes mondatok száma	Összes mondat %-a
2.	264	78	29,5 %	328	59	22,3 %	227	69,2%
3.	271	167	61,1 %	668	132	48,3 %	386	57,7%
4.	279	196	70,2 %	1132	161	57,5 %	574	50,7%
5.	181	115	63,5 %	592	88	48,6 %	367	61,9%
Összesen	995	556	55,7 %	2720	440	44,1 %	1554	57,1%

3. táblázat: Diákok által írt mondatok és helyes mondatok megoszlása évfolyam szerint

A táblázatból kiolvasható, hogy a válaszadók kicsivel több mint fele, 55,7%-a írt mondatot a képről, azaz a diákoknak 44,3%-a nem mondatot írt, csak szavakat sorolt fel a kép alapján. Alacsony volt azoknak a diákoknak a száma (36 diák (3,6%)), akik semmit nem írtak a feladat megoldása során, azaz nemhogy mondatokat, de szavakat sem.

A mondatot írók nem minden mondata volt egyúttal grammatikailag helyes mondat. Az összes válaszoló közül csak a diákok 44,1% írt helyes mondatot, azaz a diákok 55,9%-ának egyetlen helyes mondata sem volt. Ki kell emelnünk azt a tényt, hogy a helyes mondatokat íróknak 91%-a írt hibás mondatot is, azaz az összes válaszadó között összesen csak 9%-nak, azaz csupán 89 tanulóknak volt minden mondata grammatikailag helyes.

Évfolyamonként áttekintve azt látjuk, hogy a legkevesebben a 2. osztályosok közül írtak mondatot/helyes mondatot, ami érthető, hisz ők még mind a szlovák nyelv tanulásának, mind a szlovák nyelvű írás elsajátításának kezdeti állapotában vannak. Az azonban meglepő, hogy a 2. osztályosok által írt mondatok közel 70%-a – a legmagasabb arány az évfolyamok között helyes mondat volt. A nagyszámú helyes mondatszámot az magyarázhatja, hogy a 264 másodikosból kiemelkedik annak a 13 tanulóknak a produkciója, akik mikrokörnyezetükben a szlovák nyelvet is használják. Ők alkotják a helyes mondatot írók 22%-át, és a 227 helyes mondatból 82 helyes mondatot alkottak, ami a helyes mondatok 36%-a.

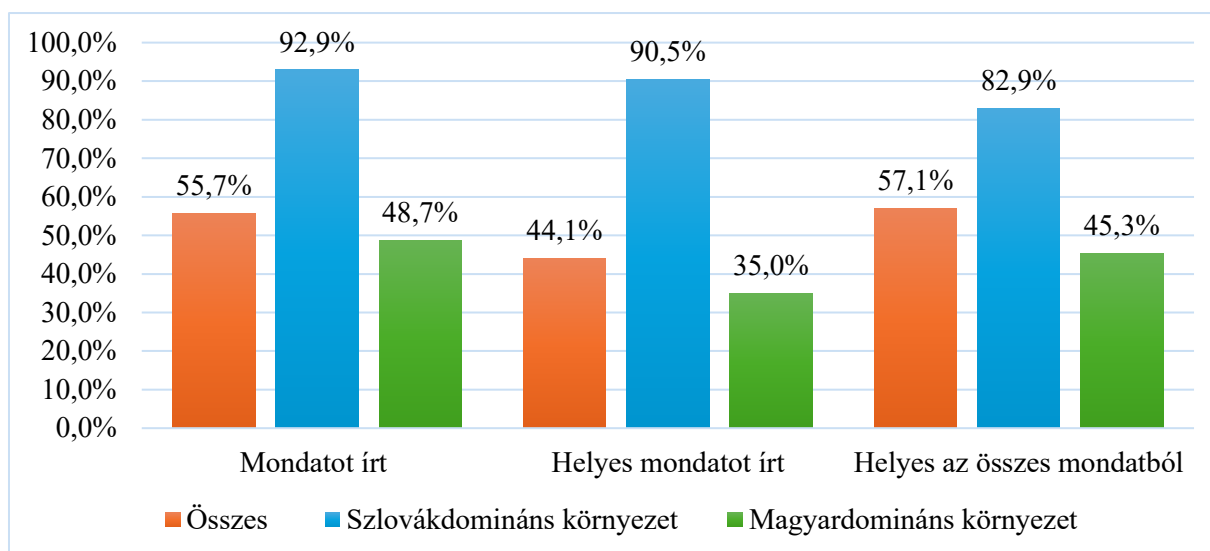
A kitöltés során a legaktívabbak a 4. osztályosok voltak, közülük írtak a legtöbb mondatot/helyes mondatot (1132/557), azonban a leírt mondatoknak alig több mint fele (50,7%) volt csak grammatikailag hibátlan.

Korábban már szó esett arról, hogy a magyar tanulók igen eltérő szlovák nyelvi környezetben tanulják a szlovák nyelvet. Megvizsgáltuk, hogy a nyelvi környezet milyen mértékben befolyásolja a teljesítményüket. A következő táblázat ezt az összehasonlítást tartalmazza.

	Mondatot író tanulók aránya (%)	Helyes mondatot író tanulók aránya (%)	Helyes mondat az összes leírt mondatukból (%)
Összes válaszadóból	55,7	44,1	57,1
Teljesen szlovák nyelvű környezet, nagyváros	92,9	90,5	82,9
Kelet-Szlovákia, magyardomináns nyelvi környezet, kisváros	48,7	35	45,3

4. táblázat: *A nyelvi környezet hatása a tanulók szlovák nyelvű produkciójára*

Grafikonon ábrázolva:



1. grafikon: A nyelvi környezet hatása a tanulók szlovák nyelvű produkciójára

Az adatok alapján jól látható, hogy a legtöbb mondatot és a legtöbb helyes mondatot is a szlovák nyelvi környezetben élő diákok írták. A második csoportban azoknak a diákoknak az eredményét látjuk, akik a legkevésbé találkoznak mindennapjaikban a szlovák nyelvvel. A kapott eredmény megdöbbentő helyzetre hívja fel a figyelmet. Látható, hogy a kelet-szlovákiai és magyardomináns nyelvi környezetben élő tanulók alig valamivel több mint a fele írt egyáltalán mondatot az első csoport eredményeihez képest. Még megdöbbentőbb, hogy közülük a szlovák környezetben élőkhez képest szintén csak kicsivel haladja meg az egyharmadot azok száma, akik nyelvtanilag helyes mondatot alkottak. Mondatokra kivetítve azt látjuk, hogy míg a nagyvárosi tanulók összes mondatának négyötöde helyes volt, a magyardomináns nyelvi környezet kisvárosi tanulói által létrehozott mondatok aránya nem érte el az összes mondat felét.

A mondatok szerkezetét megvizsgálva az látható, hogy diákok főként tényleíró, állító mondatokat alkottak, azaz a képről a diákok leírást készítettek. Ebből következően csak tényleíró állító mondatok szerepelnek a megoldásokban. Fontos megállapítani azt is, hogy csak a dominánsan szlovák nyelvű közegben élő tanulók által írt szövegekben találunk olyan mondatokat, amelyek a megadott képen ábrázoltak leírása mellett véleményt, megjegyzést, feltételezést is tartalmaznak. Megvizsgálva a kapott mondatok szerkezetét az látható, hogy a legtöbb mondat egyszerű alany–állítmány (legtöbbször létige) szerkezetű, leggyakoribbak a 3–4 szavas mondatok: jelzővel ellátott alany, helyhatározó kerül még a mondatba. A leggyakrabban előforduló mondat típus: *To je ...* Volt gyermek, aki mind a nyolc mondatát ezzel a szerkezettel alkotta meg a kép leírására.

Megvizsgáltuk a tanulók által az adott témára aktivált szókincs nagyságát. Első lépésként elemeztük a tanulók által a helyes mondatokban használt szavak type/token arányát.³ A type maga a szótári szó, tehát a *číta*, *čítajú* szavak egy type-ba, egy szóhoz tartoznak, de két tokenben, két szóalakban jelennek meg.

³ A *type* egy jel, a cikkben jelentése: egy szótári szó. pl. *alma*, *vízvezeték-szerelő* stb. A *token* a szóalak megnevezésére szolgál, azaz a mondatban előforduló egység: *A vízvezeték-szerelők almát ettek* mondatban 4 *type* van: *a*, *vízvezeték-szerelő*, *alma*, *eszik*; és 4 token: *a*, *vízvezetékszerelők*, *almát*, *ettek*.

Évfolyam	Kitöltők száma	Összes type / helyes mondatot írók száma	Összes token a helyes mondatokban	Min / max type	Min / max token	Type átlag adatköz-lónként	Token átlag adatköz-lónként
2.	264	567 / 59	747	2 / 27	2 / 37	9,6	12,6
3.	273	1302 / 132	1623	1 / 30	1 / 44	9,8	12,3
4.	279	1632 / 161	2289	2 / 30	2 / 52	10,1	14,2
5.	181	1181 / 88	1502	2 / 50	2 / 76	13,4	17,0

5. táblázat: Használt szavak (type) és szóalakok (token) a mondatalkotás során

A diákok által a helyes mondatokban használt szótári szavak (type) átlagos adatai azt sugallják, hogy a tanulók szókincse bővül, hiszen a type-ok vagyis a szótári szavak átlagos száma évről évre növekszik, a type-átlag másodikban adatköz-lónként 9,6, míg ötödik osztályban 13,4. A tanulók szókincsének bővülését alátámasztja az egy tanuló szövegében található maximális szó (= type) és szóalak (= token) szám is: második adat egy tanuló esetében a 27 szótári szó, míg az ötödikeseknél a maximális type-szám 50. Nemcsak több szótári szót, type-ot használnak az ötödikeselek, de növekedett a felhasznált szóalakok száma is (37–76). Még akkor is állíthatjuk ezt az adatok alapján, ha az is látható: rendkívül nagy a szórás. Minden évfolyamon van olyan tanuló, aki csak 2 szavas helyes mondatot tud írni. A szórás a mondat hosszúság esetében is nagy: még 5. osztályban is akad diák, aki csak kétszavas mondatot ír, miközben van tanuló, aki 76 szóalakot felhasználó szöveget alkot.

Talán nem haszontalan nemcsak a mondatokban használt szavak szintjén is bemutatni, hogy milyen szintű eltérések találhatók régiók szerint egy adott évfolyamon, illetve egy adott iskolán belül a különböző évfolyamok között.

Az egyik kelet-szlovákiai, magyar domináns nyelvkörnyezetben levő iskola 2. osztályosai (7 fő) a kép leírás során összesen 7 különböző szót használtak, s közülük a leggyakoribb a *mama* szó volt, miközben ilyen szereplő nem látható a képen. A hét különböző szó összesen 19-szer fordult, ami azt jelenti, hogy átlagosan 2,7 szót aktiváltak. Ugyanakkor egy hasonló nyelvi környezetű nyugat-szlovákiai iskola 2. osztályosai (12 fő) 27 különböző szót használtak összesen 84 alkalommal, vagyis átlagosan 7 szót aktiváltak. Az általuk leggyakrabban alkalmazott egység a *na* előljáró (8 alkalommal) és az *ocko* szó (15 alkalommal) volt. Az évfolyamok közötti különbséget mutatja, hogy a korábban említett kelet-szlovákiai iskola 4. osztályosai (12 fő) már 71 különböző szót aktivált összesen 187 esetben. A leggyakoribb szó a létige volt (22), illetve a *raňajkovat'* ige (8) alkalommal, azaz mind a szótári szavak, mind a szóalakok esetében tízszer annyi elemet alkalmaztak, mint a másodikosok. A szórás azonban ebben az esetben is igen nagy: 71 elemből 25-öt (!) egy olyan tanuló írt, akinek az édesanyja szlovák. De minden 4. osztályos több szót alkalmazott annál, mint amit az egész 2. osztály, azaz legkevesebb 8 szót írtak.

Az agglutináló magyar és a flektáló szlovák nyelv nyelvtani szerkezeteinek különbözősége jelentős kihívást jelent a diákok számára. Emiatt gyakoriak a nyelvtani hibák, különösen azoknak a tanulóknak a körében, akik nem szlovák nyelvi környezetben élnek. A diákok olyan szerkezeteket, ragozási mintákat használnak a szlovák nyelvű szövegekben, amelyek a magyar nyelvi mintának felelnek meg. Az (1) példában a tanuló a szlovák mondatban a magyar számnév + névszó szerkezetet alkalmazza, annak ellenére, hogy a szlovák nyelv szabályai szerint az egynél nagyobb mennyiséget jelölő számnév után a névszó nem állhat nominativusban. A (2) példában a magyar minta szerint csak az előljárót jelenik meg, és a főnév nem kerül a megfelelő paradigmatis esetben (locativus). A (3) példában a tanuló, mivel a

magyar nyelv nem ismeri a nemek szerinti grammatikai kategóriát, nem egyezteteti a jelzőt és a jelzett szót grammatikai nem szerint, s az adott helyzetben a gyermek az általa gyakran hallott nőnemű toldalékolást választja, mint a tárgy ragját [a példákban **boldolva** az egymásnak megfelelő nyelvtani szerkezetek].

(1) 4. osztály

SK *štyri **stolička***
HU *négy **szék***

(2) 3. osztály

SK *Na **stôl** je mlieko.*
HU *Az **asztalon** tej van.*

(3) 3. osztály

SK *Chlapec má **modrú** tričko.*
HU [nincs grammatikai nem]

Az idegen nyelv elsajátításának nehézségét az is befolyásolja, milyen mértékben tér el szerkezete és szókinése az anyanyelvtől. Esetünkben külön nehezítő tényező, hogy a két nyelv eltérő nyelvcsaládhoz és nyelvtípushoz tartozik; a szlovák flektáló jellegéből adódó sajátosságok szemmel láthatóan gondot okoznak a tanulóknak. Ez a nehézség ismert, mégis teljesen visszhangtalan marad a tankönyvekben. Ezt alátámasztja a feljebb bemutatott tény is, mely szerint még ötödik osztályban is az adatközlőknek csupán 63,5%-a írt mondatot, annak ellenére, hogy a kitöltés során folyamatosan hangsúlyoztuk, hogy amennyiben tudnak mondatot írni, alkossanak mondatokat, illetve ha ez nem sikerül, akkor írják le a képről eszükbe jutó szavakat. Az ötödikesek 592 mondatából 367 volt nyelvtanilag helyes, ami a mondatoknak csak valamivel több, mint a felét jelenti (61,9%).

Következtetések

A kapott eredmények első látásra nem jelentenek különösen nagy újdonságot. A szlovák nyelvi környezet jelentős előnyt jelent: azok a diákok, akik mindennapjaikban többször találkoznak a szlovák nyelvvel, komplexebb mondat szerkezetet használnak, valamint képesek véleményt is megfogalmazni. Ami viszont maximálisan figyelemfelkeltő, az a régiók közötti erős különbség. Láthattuk azt is, hogy a mondat szerkezetek egyszerűek maradnak az összes osztályban, és csak a szlovák környezetben élő tanulók lépnek túl az ötödik évfolyamban az egyszerű leírásról és tény megállapításra. Jelen írásunkban nem tértünk ki annak elemzésére, hogy milyen volt a leírt szavak és mondatok helyesírása. Így most csak megemlítjük, hogy az ötödikesek által leírt 367 nyelvtani szempontból helyes mondatai közül hozzávetőlegesen a mondatok mintegy egyharmada volt helyesírás szempontból is helyes.

Elemzésünk során kimutattuk a szókinész bővülését évfolyamról évfolyamra, de azt is láthattuk, hogy a fejlődés mértéke erősen függ a tanulók lakóhelyétől és a szlovák nyelvvel való napi találkozás gyakoriságától. Adatokkal bizonyítottuk, hogy ez a tény milyen jelentős különbségeket eredményezhet. Az is jól adathatóvá vált, hogy egy évfolyamon, régióon belül is nagyon nagyok az egyéni különbségek, amire valószínűleg az oktatás jelen pillanatban nem tud megoldást találni. Az egyéni lemaradás azonban az évek során nem kompenzálódik, az olló két szára mindinkább kinyílik. A lemaradók az egyre nagyobb mennyiségű tananyagot csupán hiányként tudják maguk előtt görgetni.

A régiók közötti jelentős különbségek azt mutatják, hogy amikor a nyelvsajátítónak használnia is kell a nyelvet, és az nem csupán iskolai tananyagként jelenik meg, erős befolyással

van a nyelvelsajátításban évfolyamtól függetlenül. Előző írásunkban mutattuk be, hogy a szlovák nyelvi környezet megteremthető, mivel a szlovák nyelvet is használó szakkörökbe járók eredményei ott is jobbak, ahol a tág nyelvi környezet nem elsősorban szlovák. Itt utalunk a korábbi írásunkban tett megállapításra:

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 válaszoltak *Igen*-nel (a fővárosban ez az arány elérte a 73%-ot), addig a keleti régiók és falvak iskoláiban alacsonyabb az iskolán kívüli szakkörök látogatottsága általában is.

Vagyis az esélyegyenlőtlenség abban is megmutatkozik, hogy melyik régióban milyen lehetőség nyílik vagy sok esetben nem nyílik iskolán kívüli tevékenységre, akár magyar, akár szlovák nyelven.

Mindebből a tanárképzés számára az következik, hogy:

- 1) a leendő tanároknak felkészültnek kell lenniük (= a tanórán tudni kell kezelniük) a különböző nyelvi környezetből érkező diákok eltérő szintű teljesítményére, akár egy osztályon belül is;
- 2) fokozni kell a gyermekek számára az iskolai nem tanórai nyelvi inputot;
- 3) elkerülhetetlen a szövegalkotás (ezen belül mind a szóbeli, mind az írásbeli szövegalkotás) képességének fejlesztése;
- 4) a tanároknak ismerniük kell a két nyelv kontrasztív vonásait, hogy az eltérő nyelvi típusból eredő hibákat tudják kezelni és kiküszöbölni és a megfelelő módszertannal felhívják ezekre az eltérésekre a figyelmet.

A kapott eredmények azt is mutatják, hogy ebben a helyzetben az oktatás, az iskola feladata óriási. Megnézve az ötödik osztályos magyar iskolák számára írt szlovák tankönyveket azt látjuk, hogy az ott található szövegek akár anyanyelvi tanulók számára is alkalmasak lennének a szlovák nyelvről és irodalomról való tudásuk bővítésére, hiszen egyaránt tartalmaznak nyelvtani és irodalmi tananyagokat, szövegeket is. Ugyanakkor a szlovák nyelv elsajátításának különböző szintjén levő (mind a szlovák nyelvet már magasabb szinten, mind a nyelvelsajátítás alacsonyabb szintjét bíró) gyermekek számára az elsajátítandó tananyag azonos. Véleményünk szerint ez sok esetben szinte megoldhatatlan nyelvpedagógiai feladat elé állítja a szlovák nyelvet oktató tanítókat és tanárokat.

Általános zárszóként

Hasonló felmérések, melyek nyelvi, tantárgyi attitűdöket és irányított és spontán nyelvi produkciók aspektusait vizsgálnák, fájón hiányoznak magyar nyelvből is. Illetve amennyiben léteznek is felmérések, azok adatai a nyilvánosság számára nem elérhetőek. A tanárképzés módszertana így sok esetben csak az oktató saját tapasztalataira és természetesen tárgyi tudására támaszkodhat, az általános iskolai és középiskolai diákok nyelvi készségeiről azonban nem rendelkezik adatokkal, ismeretekkel. A tanárképzés feladatának tekinti, hogy felkészítse a leendő tanárokat az általuk későbbiekben tanított diákok nyelvi (és egyéb) kompetenciáinak fejlesztésére, hogy az általános iskolai és középiskolai diákok készségeiről, kiinduló szintjükről, az ott jelentkező problémákról az egyetemi oktatóknak nincs, mivel felmérések

hiánya miatt nem is lehet tudomása. Mindez jól mutatja a két szféra, a közoktatás és a felsőoktatás együttműködésének hiányát. A hiányt nem abban látjuk, hogy a tanár szakos hallgatóknak ne lenne lehetőségük tanulmányaik során tanítási gyakorlat megszerzésére, hiszen a hallgatók gyakorlatban eltöltendő óraszámja jelentős. A hiány elsősorban a jelenlegi közoktatási helyzetben levő tanulók készségbeli problémáinak és a kiinduló állapotának feltárásában és elemzésében rejlik.

A tanulmány bírálati folyamaton ment keresztül

Hajabács Zsuzsa

Az angol nyelv oktatása a szlovákiai magyar iskolákban (2. rész)

Áttekintés az elmúlt években az Eruditio – Educatio folyóiratban megjelent oktatásmódszertani publikációkról

Az angol nyelv ma már a világnyelvek közé tartozik, szerepe pedig nem csupán a kommunikációban, hanem a társadalmi, a gazdasági és a kulturális kapcsolatokban is meghatározó. A szlovákiai magyar tanítási nyelvű alapiskolákban a diákok az angol nyelvet már a harmadik évfolyamtól kezdik el tanulni, a nyelvtanulás céljai is világosak: az alapiskola végére A2, a középiskola végére B1, a gimnáziumi tanulmányok befejezésekor pedig B2 szintet kell elérniük a tanulóknak.¹

Az angolnyelv-oktatás kapcsán napjainkban számos kérdés és kihívás merül fel. A sikeres kommunikációra való felkészítés került a középpontba, egyre több a sajátos nevelési igényű tanuló az osztályokban, a technológia megállíthatatlan fejlődése pedig vagy segíti, vagy megnehezíti a pedagógusok dolgát. A pályakezdő pedagógusok számára különösen nagy kihívást jelenthet, hogy a számtalan hagyományos és modern nyelvoktatási módszer közül megtalálják azt az optimális kombinációt, amely leginkább illeszkedik a tanulócsoporthoz igényeihez. Mindezek ellenére aránylag kevés olyan szabadon hozzáférhető és gyakorlatorientált publikáció jelenik meg, amely konkrétan az angol nyelv tanításának módszertani kérdéseire fókuszál.



Forrás: Nagy Fanni fotója

Cikksorozatomban első részében a Katedra folyóiratban megjelent angolnyelv-oktatási publikációkat mutattam be, amelyek főként a gyakorló pedagógusok tapasztalataira és gyakorlataira épültek. Az írások nagy része játékos tanulási formákkal, a digitális eszközök nyelvoktatásban való felhasználásával, a szókincsfejlesztéssel, valamint a sajátos nevelési igényű tanulók integrációjának a lehetőségeivel foglalkozott (Hajabács, 2024).

Jelen cikk pedig az *Eruditio – Educatio* folyóiratban megjelent, az angol nyelv oktatásával kapcsolatos módszertani írásokat tekinti át. A 2006-ban alapított folyóirat multidiszciplináris, lektorált tudományos szaklap, amely elsősorban a társadalomtudományok, a neveléstudomány, a nyelvészet, a történettudomány, a néprajz és a szociológia területéről közöl tanulmányokat. A lap nyomtatott és online formátumban egyaránt elérhető, a publikációk jelentős része angol nyelvű (Web 1). A folyóirat weboldalán 2010-ig érhetőek el a megjelent számok, ezekben az angolnyelv-oktatással csupán 6 tanulmány foglalkozik. Ebben a cikkben az utóbbi években megjelent relevánsabb cikkeket tekintjük át, amelyek a legkisebbektől egészen a felnőttekig, minden korosztállyal foglalkoznak.

Mozgás és tanulás

Bartók Erika (2024) tanulmánya a mozgás és a tanulás kapcsolatát vizsgálja, különös tekintettel a cselekedtető módszer (Total Physical Response, TPR) pozitív hatásaira. A szerző hangsúlyozza, hogy a kisgyermek mozgásigényének kielégítése nemcsak motivációs tényező, hanem a tanulási hatékonyságot is növeli. Bartók szerint azonban sok pedagógus és iskola nem ismeri el a mozgás fontosságát a fiatal tanulóknál, akár azért, mert nem tudják, hogyan kezdjenek neki a mozgás beépítésének az órába, vagy esetleg el akarják kerülni a módszer negatívnak tekinthető velejáróit (például hangzavar, balesetek).

Bartók összehasonlító tankönyvelemzésében az *English World Pupil's Book* (Mary Bowen & Liz Hocking) és a *Family and Friends Classbook 1* (Second edition, Naomi Simmons) című köteteket vizsgálja. Az elemzés arra mutat rá, hogy a szlovákiai magyar alapiskolákban széles körben használt kiadványok kevés mozgásos tevékenységet kínálnak, és főként az olvasási és a hallás utáni értés fejlesztésére koncentrálnak. A szerző ugyanakkor kiemeli, hogy a tankönyvi feladatok kreatív átalakításával a pedagógusok beépíthetik a mozgásos gyakorlatokat, amelyek hosszú távon is hozzájárulhatnak a nyelvi készségek tartós elsajátításához.



Forrás: Nagy Fanni fotója

Szabályok és analógiák

Kremzer Viola (2019) tanulmánya a nyelvtani struktúrák – különösen a múlt idő és a főnevek többes száma – elsajátításának a stratégiáit vizsgálja. A szerző arra keresi a választ, vajon a tanulók inkább szabályok alkalmazásával vagy analógiák útján sajátítják el a célnyelvi alakokat. Kremzer szerint sok tanár alkalmaz analógiát a kiejtés vagy az új szavak tanításakor. Egyesek nyelvtani szerkezeteket hasonlítanak össze, például a múlt és a jelen idejű igealakokat, mások kiemelik a célnyelv és az anyanyelv közötti hasonlóságokat. A tanulók ezzel párhuzamosan saját asszociációkat alakítanak ki, felismerve a fonológiai hasonlóságokat. Különböző elméletek léteznek a múlt idejű alakok elsajátításáról, amelyekkel meg is ismerkedhetünk a tanulmányban. A kutatás a nyelvtanulás elméleti modelljeit is áttekinti: memorizálás, szabályalapú tanulás, analógiai megközelítés és emlékezetalapú modell. Magyarországon a memorizálás a tankönyvek mintájára leginkább betűrendben történik, ami nem támogatja a diákokat a múlt idejű alakok elsajátításában. Egy bizonyos idő eltelté után azonban a diákok felismerhetik a fonológiai hasonlóságokat, és ennek hatására saját analógiákat hozhatnak létre. Az angol többes számú formák tanítása főként a szabályok és kivételek memorizálásán alapul. A tanulók megismerkednek az *-s/-es* ragokkal, valamint a kivételekkel is. Egy bizonyos idő elteltével a diákok képesek felismerni a fonológiai analógiákat, például a *knife* és *wife*, vagy a *self* és a *shelf* szavakat. Analógiák azonban nem használhatóak fel azoknál a főneveknél, amelyek többes száma rag nélkül jön létre – így ezeket a tanulók csak memorizálni tudják.

A fő következtetés, hogy a tanulók egyszerre alkalmaznak szabály- és analógialapú stratégiákat. Ennek alapján a pedagógusoknak célszerű mindkét módszert támogatni és változatos gyakorlási lehetőségeket kínálni, különösen a rendhagyó alakok tanítása során.

Köztesnyelv és kérések

Dombi Judit (2019) pragmatikai kutatásában magyar tanulók angol nyelvű kéréseinek a megvalósulását vizsgálja nem anyanyelvi beszélőkkel folytatott interakciókban. A vizsgálat a kérések direktségi fokára, a szintaktikai és lexikai módosító eszközökre, valamint a kisebb és nagyobb kérések közötti különbségekre összpontosít.

Az eredmények szerint a tanulók döntő többsége indirekt kéréseket használt (*Could you...?, Would you mind...?*), és leggyakrabban a *please* szóval, valamint „*downtoner*” kifejezésekkel (*possibly, just, maybe*) mérsékeltek a kérések erősségét. Az óvatosító formulák (*a bit, kind of, sort of*) kevésbé voltak jellemzőek. A kisebb és nagyobb kérések között nem mutatkozott jelentős különbség: mindkét esetben az indirekt stílus dominált.

A kutatás rávilágít, hogy a magyar tanulók pragmatikai kompetenciájának a fejlesztéséhez szükséges a kérésformálás kulturális és nyelvi sajátosságainak a tudatosítása, valamint az udvarias nyelvhasználati eszköztár bővítése.

Angol nyelvtanulás és diszlexia

Magnuczné Godó Ágnes (2023) tanulmánya a diszlexia és az angol nyelvtanulás összefüggéseit vizsgálja, valamint bemutatja az ENGaGE Erasmus+ projektet (Digital English and German Task Bank for 4th–8th Class Dyslexic Learners, 2017–2020).

A *European Dyslexia Charter* 2018-as jelentése szerint a lakosság 10–20%-a, a gyermekek és fiatalok 5–10%-a diszlexiás. A diszlexia az idegen nyelvek tanulása során különösen nagy kihívást jelent, mivel az anyanyelven alkalmazott kompenzációs stratégiák a célnyelven nem minden esetben működnek. A leggyakoribb nehézségek az olvasásban, a helyesírásban, a szókincs elsajátításában és a nyelvtani szabályok interiorizálásában mutatkoznak. Megfelelő pedagógiai támogatás nélkül a nyelvi és kognitív feldolgozás különféle nehézségeivel küzdő diszlexiás tanulók idegen nyelvek tanulása iránti motivációja általában alacsonyabb.

Az *ENGaGE Digital English and German Task Bank for 4th-8th Class Dyslexic Learners2* (2017-2020) nevű Erasmus+ projekt célja egy olyan digitális feladatbank létrehozása volt, amely differenciált és személyre szabott feladatokat biztosít a diszlexiás tanulók számára. A „feladatbank” négy területen kínál innovatív megoldásokat: differenciálást segítő források, személyre szabott támogatás a diszlexiás tanulók számára, feladatok az inklúzió elősegítésére kooperatív feladatok és multikulturális tartalmak segítségével, valamint motiváló digitális formátum és tartalom. A feladatbank egyéni, projektalapú és kooperatív tevékenységeket egyaránt tartalmaz, amelyek motiváló digitális formátumban érhetőek el. A kutatás eredményei igazolják, hogy az inkluzív és differenciált pedagógiai támogatás, valamint a digitális eszközök tudatos alkalmazása jelentősen elősegítheti a diszlexiás tanulók sikeres nyelvtanulását.

Zárszó

Az *Eruditio – Educatio* folyóiratban az elmúlt években viszonylag kevés tanulmány foglalkozott az angol nyelv tanításának a módszertanával. A négy vizsgált publikáció azonban sokrétű, és gyakorlati szempontból is releváns. A témák – a mozgás integrálása az órákba, a sajátos nevelési igényű tanulók támogatása, a szabály- és analógiaalapú nyelvtanítás kombinációja, valamint a pragmatikai kompetencia fejlesztése – aránylag jól tükrözik az idegennyelv-oktatás aktuális kihívásait és fejlesztési irányait, csupán az új digitális technológiák integrálásának a témája maradt ki a sorból. A cikkekből kiténik, hogy a hatékony angolnyelv-oktatás nem pusztán a tananyag átadását jelenti, hanem olyan komplex folyamat, amelyben a motivációnak, a mozgásnak, a társas interakcióknak és az egyéni különbségeknek is kulcsszerepe van. Ez a rövid áttekintés is rávilágít azonban arra, hogy szükség van további módszertani kutatásokra, különösen a szlovákiai magyar iskolák nyelvi és kulturális környezetében. Mivel az említett szerzők javarészt magyarországiak, a szlovákiai magyarság mint kisebbségi kétnyelvű beszélőközösség sajátos nézőpontja egyik tanulmányban sem jelent

meg. Az azonban tagadhatatlan, hogy ezek a tanulmányok kiindulópontként szolgálhatnak az angoltanárok számára a módszertani megújuláshoz, és további kutatásokat ösztönözhetnek az idegennyelv-oktatás területén.

A tanulmány bírálati folyamaton ment keresztül.

Felhasznált szakirodalom

Bartók Erika (2024): The importance of physical movement in EFL coursebooks for young learners: A comparative analysis. In: *Eruditio – Educatio*. 2024/ 2, 19. évf., pp. 92–100.

Dombi Judit (2019): Magyar anyanyelvű tanulók köztesnyelvi kérései lingua franca angol (ELF) kontextusban. In: *Eruditio – Educatio*. 2019/ 1, 14. évf., pp. 51–65.

Hajabács Zsuzsa (2024): *Az angol nyelv oktatása a szlovákiai magyar iskolákban – Áttekintés az elmúlt években a Katedra folyóiratban megjelent oktatásmódszertani publikációkról*. In: *Katedra folyóirat*, XXXII. Évfolyam, 3–4. szám.

Krezmer Viola (2019): Rule or Analogy – What do English learners use? English Past-tense and Nominal Plural Formation by EFL Learners. In: *Eruditio – Educatio*. 2019/ 1, 14. évf., pp. 31–48.

Magnuczné Godó Ágnes (2023): Learners' perceptions of interest, difficulty and attention in a digital task bank for dyslexic learners of English and German and their inclusive classes. In: *Eruditio – Educatio*. 2023/ 2, 18. évf., pp. 16–39.

Web1 = Az *Eruditio – Educatio* tudományos folyóirat bemutatása a Selye János Egyetem honlapján: <https://e-eruditio.ujs.sk/?lang=hu>

¹ Common European Framework of Reference for Languages – Közös Európai Referenciakeret rendszere alapján

Csontos Ilona

Második világháborús érzékenyítés

A világtörténelem bármely háborújáról való beszélgetés felvezetése nehéz kihívás. Nemcsak azért, mert sokszor az időben és térben már egyaránt messze lévő eseményekkel nehezebb megtalálni a kapcsolódást, a közös pontokat – holott minden korszak háborús témáinál fellelhetőek a jól ismert, „kötelező” jelenségek: hősiesség, áruháború, halál, veszteség, győzelem, járványok, stb., amik tértől és időtől függetlenül sokszempontú értékelési lehetőséget kínálnak az ember viselkedési stratégiáinak vizsgálatára –, hanem azért is, mert a hivatalos tanmenet kiírása is leginkább az eseménytörténetre fókuszál, érzékenyítő kitekintések nélkül. Épp ezért, középiskolai történelemtanárként, leginkább a kimeneti követelményrendszer miatt, nehéz nem beleesni abba a csapdába, hogy ne az eseménytörténetre fókuszáljunk, hiszen ha leragadunk egy-egy nem politikátörténeti oldalról megközelített kérdéskörnél, akkor hogyan fogjuk „befejezni az anyagot”? Ez az örök ördögi kör, holott érzékenyíteni, azt gondolom, csak akkor lehet igazán és maradandó módon, ha szánunk rá időt akkor is, ha már az elején tudjuk, hogy ez „tananyagdeficitet” fog hordozni magában.

Jelen írás a második világháború témájából kiindulva kívánja bemutatni azt, miért is lehet kulcsfontosságú az érzelmi alapozás – legfőképpen a 20. és 21. századi háborús témák bevezetésénél, tárgyalásánál és értékelésénél.

Miért éppen a második világháború? A második világháború borzalmaival senkinek sem kell bemutatni. Mindenkinek vannak róla előismeretei, képek a fejében, kapcsolódó filmek, zenék, stb. Mégis távol van már tőlünk annyira az időben, hogy a riasztó képeket a holokausztról, a szétbombázott városokról, hidakról, propagandaplakátokról inkább csak adathalmaznak, letűnt korszak információhordozóinak kezeljük. Hogy lehet ütősen bevezetni a témát? Hogyan tudunk valódi érzelmeket generálni/előhívni, hogyan lehet bármifajta érzelmi kapcsolódást megteremteni a 17-18 éves középiskolások és a háború eseményei és rövid, illetve hosszú távú következményei között? Hogy lehet úgy beszélni a második világháborúról, hogy a gyerekek aztán képesek legyenek bármilyen más, akár napjainkban is zajló háborús témával kapcsolatban érzékenyülni, árnyalatokban gondolkodni, objektív és szubjektív nézőpontokat következetesen váltogatni és felelősségteljesen viszonyulni? Hogy lehet előmozdítani a generációk közötti párbeszédet, kíváncsiságot, úgy, hogy talán a most 17-18 éves diákoknak már nincs is családi kapcsolódásuk a történetekhez? Ezek voltak azok a kérdések, amik végig ott voltak a fejemben, amikor elhatároztam, hogy a valószínűsíthető tananyagdeficit ellenére is rászánok 2x45 percet arra ([Óravázlat](#)), hogy a második világháború témáját érzelmi alapozással kezdem. Hogy a tananyagdeficit ellenére miért is érte meg így tenni, az a cikk végén kiderül.

A zene nyelvén mindenkit könnyű szóra bírni

A tervezésnek ez volt a legelső fázisa. Arra gondoltam, hogy miért is ne lehetne a második világháború nyomasztóan fekete témáját a mediterrán *dolce vita* hangulatával körvonalazni és ellensúlyozni. Ezen a ponton meg kell jegyezni, hogy a történelem mellett a másik szakom az olasz nyelv és kultúra, ezért némi öncélúság húzódott meg az „indító forrás” kiválasztása háttérben, mégis jó húzásnak gondoltam, hogy egy olyan dalt viszek be a terembe, amivel már rögtön a téma elején lehet hangsúlyozni a téma egyetemességét is. De ezt elég csak a dal meghallgatása és értelmezése után hangsúlyozni, és nem is feltétlenül szükséges.

Az én választásom Lucio Dalla *4 marzo 1943* c. dalára esett mint a háborút felvezető forrásra. Azért is tartom ezt jó választásnak, mert a dal hangulata nagyon könnyed, tipikusan olasz tengerparti képeket idéz elő a fejekben, Aperol Spritzcel, sármos vízimentőkkal, fagyival, pizzával, napszemüveggel, mindenféle olyan dologgal, amikhez minden gyerek tud kapcsolódni. Tehát a hangulat erős széttartásban van a – majd kiderül – tartalommal. Fontosnak tartom azt, hogy olyan dalt válasszunk, ami nem angol vagy magyar nyelvű – hiszen ez segíti a könnyed átszellemülést, és mivel kevésbé valószínű, hogy a gyerekek értik, segíti a kellemes nyári élmények előhívását. Persze ha az osztályban vannak olaszul tanuló gyerekek és szeretnénk őket segítségül hívni, akkor interdiszciplináris szempontból is jó lehet a forrás, hiszen a szöveg tartalma a nyitó kör után fókuszba fog kerülni, megdolgoztathatjuk a szakos nyelvtanulóinkat is, ha szeretnénk. A dalt érdemes mindenféle bevezetés nélkül meghallgattatni, elég annyi instrukciót adni, hogy dőljenek hátra, csukják be a szemüket, és élvezzék a zenét, most csak lazulni fognak pár percen keresztül. A dalt nem muszáj végig lejátszani, de azért hagyjunk időt a gyerekeknek az átszellemülésre. A hallgatás után egy laza „*Ki hova képzelte magát, kinek milyen kép sejtett fel csukott szemei előtt?*” kérdéssel könnyedén szóra tudunk bírni mindenkit és nagy valószínűséggel nyaralós, kikapcsolódós, utazós, családdal/szerelmekkel/barátokkal töltött képeket fognak megosztani. A megosztás kulcsfontosságú, mert ezzel lehet növelni a tantermi bizalom szintjét, és minél többet gyakoroltatjuk, annál könnyebben válik szokássá, annál könnyebben fogják tudni a diákok megosztani a gondolataikat/érzelmeiket a majd idővel elérkező nehezebb témák kapcsán is. Azt gondolom, hogy ezekben a megosztásokban fontos, hogy a tanár is részt vegyen, hiszen a tanártól érkező – természetesen a témához/kérdéshez illesztett – személyes megosztások kicsit még növelni tudják a kíváncsiság szintjét.



Forrás: Nagy Fanni archívuma

A rádöbbenés – amikor felfedezzük a dallam és a szöveg közötti éles széttartást

Ebben a fázisban kiosztjuk a dalszöveget (**Dalszöveg**), minden diáknak. Fontos, hogy ne legyen rajta a cím és sorról sorra haladjunk. Lehet használni különböző fordítóalkalmazásokat is, lehet egy kicsit közösen olvasni – akkor is, ha senki nem beszéli a teremben a nyelvet –, hiszen tudjuk, hogy a gyerekek könnyen ráharapnak és játszanak az olaszok hangerejével, hangsúlyozásával, gesztusaival, így ez csak még inkább fokozni fogja a jókedvet. Erre a játékra nyugodtan rá is erősíthetünk, tanárként is be lehet szállni. A rádöbbenés akkor fog megérkezni, amikor az első pár sor után (*Azt mondja, hogy egy igazán szép férfi volt – aki a tenger felől érkezett – bár idegen nyelvet beszélt, szeretni, azt tudott – és azon a napon aztán fogta anyámat, és a mezőre fektette – és ez volt a legédesebb órája – **mielőtt megölték***), tanári vezénnyel, sorról sorra haladva megérkezünk a dalban említett férfi halálához. Itt már lehet számítani egy kis megdöbbenésre, hűledezésre. Ezen a ponton tovább visszük a fordítást egészen addig a részig, amíg ki nem derül, hogy a dalban szereplő anya igazából egy gyerek, aki az aktus után teherbe esik és mindössze 16 évesen anyává válik. Itt már várható egy komor fordulat a csoport hangulatában. Érdemes kérdésekkel játékban tartani a gyerekek döbbenetét: *Miről szólhat akkor valójában a szöveg, mit jelenthet az, hogy egy másik nyelvet beszélő férfi a tengerről érkezik és maga alá gyűr egy 16 éves lányt?* Ezen a ponton már lehet arra számítani, hogy beáll némi feszültség a légkörbe, biztosan nem fognak annyian és annyira szívesen megszólalni, mint az előző körnél, de ha a kérdést kitarthatjuk, biztosan fog érkezni pár hozzászólás. Miután ezeket megosztották, felírhatjuk a táblára a dal címét: *4 marzo 1943*.

Így kontextusba helyezhetjük a dalszöveget, akár ismétlő kérdésekkel felvezetve: Olaszország a náci Németország szövetségeseként száll be a második világháborúba. A második világháború 1939–1945 között zajlik, és addig soha nem látott pusztítást hoz magával minden szinten. A háború lenyomatot hagy a civil lakosság életében is, állandósul és normalizálódik az erőszak. A tömeges nemi erőszak a hétköznapiak részévé válik, ahogy a tömegmészárlások és népiirtások is. A háborúviselt generáció utódai előtt pedig ott áll az a kihívás, hogy szóra bírják szüleiket/nagyszüleiket, hiszen a háború utáni éveket minden oldalon a csend, az elhallgatás politikája határozta meg. Ez pedig belső feszültséget generálhat a leszármazottakban. A feldolgozás formái változatosak. Ilyen például Lucio Dalla *4 marzo 1943*-a is, amiben tulajdonképpen azt énekli meg, hogy apja, akit soha nem ismert, valószínűleg egy ellenséges katona volt, és ő maga erőszaktól született a világháború idején. Így már össze fog állni a gyerekek fejében a kép. És ezen a ponton már ki lehet hangsúlyozni azt, lehetőleg a legkevésbé didaktikus módon, hogy a háború bárhol, bármikor szembe jöhet, akár a tengerparton, koktélt szürcsölgetve, miközben habosnak tűnő dallamok szűrődnek ki a hangszóróból, amik az ellazulásunkat segítik. Vagy legalábbis ezt hisszük, amíg nem ismerkedünk meg a tartalommal.



Forrás: Nagy Fanni archívuma

Tudatosítás, megértés, elfogadás

Közvetlenül a dal meghallgatását követő tevékenységek végén, miután lerántottuk a leplet a tartalomról, érdemes csinálni egy „*Hogy vagy?*” kört. Felmérni, mit szólnak a gyerekek az elhangzottakhoz. A válasz sokféle lehet. Az én esetemben volt olyan gyerek, akiből csak egy „uhh” szakadt ki, de volt olyan is, aki onnantól kezdve, hogy megtudta, hogy 16 évesen lett édesanya a dal szereplője, folyamatosan pörgött ezen az aspektuson. Ezeket a gondolatokat próbáljuk meg kihangosítani, valószínűleg sikerülni fog, mert feszültséglevezető hatása is van. Erőltetni viszont ne erőltessünk semmit. A cél ebben a fázisban, hogy a gyerekekben is tudatosuljon, hogy simán előfordulhat az, hogy nekik is van valamilyen kapcsolatuk a második világháborúval, vagy más háborús cselekményekkel, de ezen a ponton még korainak ítélem (bár természetesen megpróbálni meg lehet) konkrét kérdéseket feltenni nekik, ezért irodalmi források segítségével folytatjuk a bizalmi alapozást. Szabó Magda *Mózes egy, huszonkettő* c. regényéből kiemelt részleteket ([A második világháború – Bevezetés](#)) olvasnak a diákok. Ezekben a részletekben jól kivehető az, hogy a háborús generációt mennyire határozza meg mélyen, reflexeiben a háborús gondolkodás, illetve hogy ez hogyan nehezülhet rá a fiatalabb generációkra. A nyitott párbeszéd megalapozásához elég az olyan, konkrét képekre való rákérdezés, mint pl. Kinek van emléke arról, hogy elhangzik a családban, mindig legyen otthon cukor, liszt, kenyér, stb., vagy kinek van akár más élménye ezzel kapcsolatban? Itt lehet, hogy át fognak kötni a már Covid-19 járvány és az ukrán-orosz háború idején bevezetett mennyiségkorlátozásokra, árstopokra, ezeket is nyugodtan hangosítsuk ki, hiszen pont a célunkat szolgálják: tudatosítani azt, hogy a háborús jelenség bárhol, bármikor körülvehet minket. A regényből idézett második forrásrészlet kapcsán pedig rákérdezhetünk arra, hogy kinek van olyan élménye otthonról, hogy az érvelésekben elhangzik a „*Bezzeg, ha élte volna a háború/forradalom alatt, akkor tudnád... Bezzeg én, amikor katona voltam...*” és hasonló mondat. Teljesen biztosan lesznek jelentkezők, akiktől megkérdezhetjük, hogy mire emlékeznek, hogyan érezték magukat abban az adott pillanatban. Majd az olvasott részlet

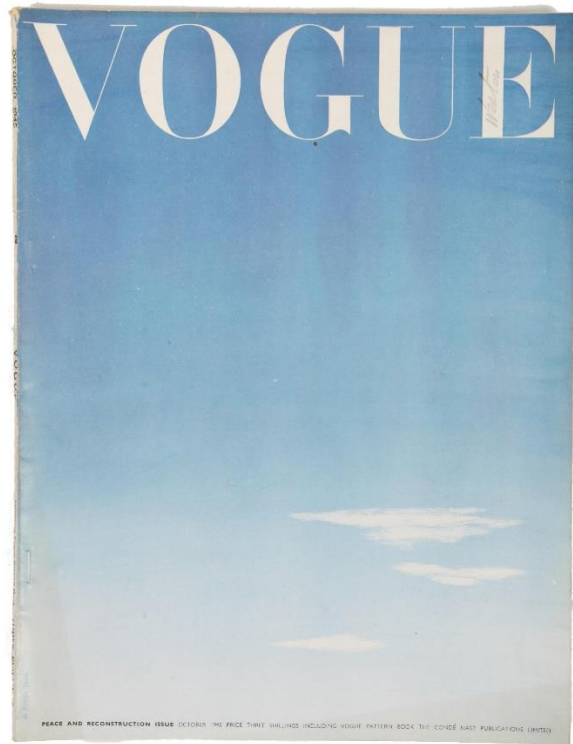
kapcsán közös gondolkodásra és véleménymegosztásra hívhatjuk a csoportot a részletben elhangzó állításokból kiindulva: *Valóban puhányabb a mai fiatal generáció a háborúviseltekhez képest? Tényleg érdemes nem pályaudvar közelébe kivenni az első albérletet? Valóban van karakterformáló ereje a háborúnak?* Ehhez hasonló, vagy bármi más, ami eszünkbe jut a források kapcsán, izgalmas vitákat, indulatokat szíthat a csoportban. Fontos, hogy tanárként tiszteletben tartsuk mindkét fél meglátásait, ezért próbáljuk meg mind az idősebb, mind a fiatalabb generációk megélését is hasonló arányban megjeleníteni, értelmezni. Ennek az etapnak a zárásaként Ablonczy Balázs *Az utolsó nyár* c. történeti tanulmánykötetének előszavából választottam egy olyan részletet, aminek az utolsó mondata kiemelt jelentőséggel bír. A gyerek ezt a forrást is magukban olvassák el, hagyjunk nekik időt az értelmezésre. A csendes olvasás után fel lehet tenni azt a kérdést, hogy vannak-e a forrásban leírtakhoz hasonló élményeik és ha igen, lenne-e kedvük megosztani a csoporttal. Az én órámokon voltak, akik már ezen a ponton jelentkeztek és mondták hangosan, hogy a nagyszülők melyik fronton teljesítettek szolgálatot, de olyanra is volt példa, hogy valaki a következő órára hozott be nagyszülőktől származó kitüntetést, jelvényt vagy éppen sisakot. Ha ez valamiért azonban mégsem működik, akkor adjuk fel önálló terepfeladatnak azt, hogy hazafelé, a lakóterületeken keressenek olyan elemeket, mint amilyenek az Ablonczy-forrásban szerepelnek. Ezek lehetnek tárgyak, feliratok, emléktáblák, stb., és ha van kedvük, csináljanak róla képet és küldjék el, hozzák be. Fontosnak tartom azt, hogy a személyes megosztásoknak mindig teret adjunk, akkor is, ha egy adott gyerek nem az arra kijelölt órára, hanem csak később hozza be a történetet/tárgyat, hiszen valószínűleg neki több idő kellett ahhoz, hogy bátorságot gyűjtsön a megosztáshoz. Ha ezt tiszteletben tartjuk, akkor az egész csoport előtt világos lesz, hogy bármikor helye lehet mindenki történetének az órákon, így egyre bátrabban használják majd ezt a lehetőséget. Esetünkben a megosztások pillanatának egy kiemelkedő pontja egy diák dédapjának auschwitzi történetének megosztása volt nyíltan, a teremben, miközben olyan diák is volt a csoportban, aki azt osztotta meg, hogy nagyapja pincéjében gyerekkorában rengeteg Horthy Miklóst dicsőítő ereklyét látott. Ezekből nagyon izgalmas, tartalmas beszélgetések születtek, élvezet volt kísérni azt, ahogy a gyerekek megpróbálják egymás háborús családi kapcsolódásait meghallgatni és megérteni, valamint egymást ugyanúgy elfogadni. És épp ezért gondolom, hogy ahhoz, hogy a gyerekek ezt biztonságosan meg tudják tenni, fontos időt szánni a bevezető órák fokozatos érzelmi felépítésére is.



Forrás: Nagy Fanni archívuma

Zárás

Könnyedén kezdtük, ezért fontosnak tartom az érzelmi alapozó órák könnyed befejezését is. Ezt hivatott elősegíteni az utolsó forrás, ami a brit *Vogue* 1945. októberi számának a címlapja. A *Vogue* hallatán lehet számítani némi mozgolódásra, hiszen nem gyakori a háborús forrásként való használata a divatmagazinnak, épp ezért lehet talán érdekesebb a tanulóknak. A *derült ég mint címlapkonceptió* értelmezését, feloldását pedig közösen végezzük el a gyerekekkel, így elvezetjük őket a tiszta lap, az új kezdet lehetőségéhez. Ezt szintén röviden körül lehet velük járni: Mit jelenthet az új kezdet egy háború után? Milyen nehézségek léphetnek fel az újrakezdéskor? Szerintük sikerült jól élni az újrakezdés lehetőségével? A már közösen feldolgozott forrásokból kiindulva mit tanácsolnának a háborúviselt generációknak? Milyen javaslatokat fogalmaznának meg a jövőbeli, szülő-nagyszülő korú saját maguknak? Ezeket érdemes írásban összegyűjteni és csak néhányat kihangosítani belőlük – hiszen egy későbbi osztálytalálkozó alkalmával még érdekes lehet őket újraolvasni.



Forrás: <https://www.vogue.co.uk/>

Az írás bírálati folyamaton ment keresztül.

Györök Rita

Új dimenzió az oktatásban: 3D nyomtatás és tervezés az iskolában

Matematika szakos tanárként szeretek rendszerben gondolkodni, átlátni és elemezni a körülöttem lévő világot, kapcsolatot teremteni különböző dolgok között, még ha elsőre úgy is tűnik, hogy semmi közük nincs egymáshoz. 2024-ben friss diplomával a kezemben sosem gondoltam volna, hogy fél évre rá belevágok egy újabb tanulási folyamatba, és továbbfejleszttem magam valamilyen más irányban, amit a tanításban is tudok érvényesíteni. Ugyan mindig érdekelték és nyitott voltam az újdonságokra, a technikai fejlődésre, a különböző elektronikus eszközökre és digitális programokra, de úgy gondolom, ez tanárként is fontos ahhoz, hogy naprakész legyek, és ismerjek olyan modern eszközöket, amelyek segítenek kapcsolatot teremteni a diákokkal, és amelyek lehetővé teszik számomra, hogy modern környezetben és modern eszközökkel taníthassak, ezzel közelebb hozva a diákokat a tantárgyamhoz.

2025 februárjában kaptam egy lehetőséget a Smartzones nevezetű cégtől, akik 3D nyomtatást, 3D tervezést és 3D szkennelést oktatnak jelenleg Magyarországon több helyen, illetve online formában is, hogy kitanuljam náluk ezeknek az eszközöknek és digitális programoknak a használatát. Már bemutató workshop előtt éreztem a kapcsolódást, hogy nekem ezzel valamilyen dolgom van, és egy olyan tudást szerezhethetnek meg, amelyet később komolyabban is tudnék hasznosítani tanárként. Alapvetően nagyon sok lehetőség rejlik a 3D nyomtatásban és tervezésben, még akkor is, ha csak a saját hétköznapi használatra gondolunk: lehetőséget nyújt az ember számára, hogy a semmiből teremtsen valamit, amire neki éppen szüksége van, de máshol nem elérhető számára, vagy körülményes és költséges lenne annak a beszerzése. A saját használaton túlmutatóan nagy potenciál és jövő rejlik a 3D nyomtatásban, tervezésben és szkennelésben, hiszen számos munka esetén kerülnek elő ezek az eszközök és programok, legyen szó akár valamilyen mérnöki állásról, művészeti pályáról vagy akár bármilyen informatikai irányról, de idesorolható a tanári pálya is, hiszen sok mindenben lehet hasznos, hogyha értünk hozzá.

Amikor eljutott hozzám a lehetőség híre, hogy kitanulhatom a 3D nyomtatás, a 3D tervezést és szkennelés fortélyait, akkor rögtön azon kezdtem el gondolkodni, hogy nekem ez tanárként miért lehet hasznos, és mit tudok majd később kezdeni ezzel a tudással. Ugyan már évekkorábban volt lehetőségem egy minimális szinten megismerkedni a 3D nyomtatással a Funside nevezetű táborban, ahol ezt kellett többek között tanítanom a gyerekeknek, de akkor még nem láttam benne a potenciált se magam, se a diákok részéről. Idén viszont célba ért a gondolat, és rájöttem, hogy nagyon fontos a diákok számára minél előbb valamilyen mélyebb betekintést nyújtani a munka világába és annak egy-egy ágazatába. Ehhez a szemlélethez találkoznom kellett a jelenlegi munkahelyem, a Budapest School Gimnázium szemléletével, ahol a diákok minden évben választanak két kötelezően választható kurzust azért, hogy betekintést nyerjenek különböző ágazati szakmák világába, hogy mégis mi történik az adott területen, és hogyan tudnak az adott szakmában dolgozni és helytállni. Azért tartottuk fontosnak ezen kurzusok beiktatását az órarendbe, hogy a végzős évfolyamra elősegítsük annak körvonalazódását, hogy milyen irányban szeretnének továbbtanulni a diákok, és mi az, ami esetlegesen jobban érdeklí

őket, amiben el tudják képzelni magukat, és amiben el tudnak mélyedni. Eddig a kurzusok között szerepelt például a főzés, fotózás, média, marketing, pszichológia, design, alkotás. Érezhető, hogy inkább művészeti irányú kurzusok voltak eddig jelen az iskolában, és ebbe akartam én újítani egy teljesen más vonallal, aminek a művészethez és alkotáshoz is van köze, de nem csak ahhoz, így egy újabb szakirányba nyújthat betekintést a diákok számára. Így indult el idén szeptemberben az első csoportnak a *3D nyomtatás, tervezés és szkennelés* kötelezően választható kurzus a Smartzones csapat segítségével, akik biztosítják a diákok számára a gépparkot és az oktatást is jelenleg.

Hogyan is lehet elképzelni ezt az órát? Minden gyereknek jut egy laptop és egy 3D nyomtató, amin tud haladni és dolgozni heti egy alkalommal. Minden óra elején elindítanak maguknak egy nyomtatást, ami a végső produktuma, az aznapi tananyag gyakorlati végeredménye azért, hogy a diákok lássák és érezzék a saját szemükkal és kezükkel, hogy mire miért, mikor és milyen mértékben van szükség egy-egy nyomtatás során. Mivel még viszonylag az év elején járunk, ezért a csoport azt tanulja, hogy mire kell figyelni ahhoz, hogy bármit ki tudjunk nyomtatni idővel teljesen önállóan is egy 3D nyomtató segítségével.

Persze jó dolog, hogy megtanulnak kezelni egy nyomtatót, de mégis mit nyomtassanak vele? Az interneten számos, mások által elkészített 3D modell érhető el, amit egy egyszerű letöltés után a megfelelő beállításokkal bármikor ki lehet nyomtatni (<https://www.printables.com/>, <https://www.thingiverse.com/>, <https://cults3d.com/en>). Persze ezek között a modellek között sok olyan akad, amelyekért fizetni kell valamennyit, hogy letölthessük, így a modell készítője pénzt is kereshet az elsősorban saját hasznára készített tárggyal, amelynek az elkészítésébe rengeteg időt és energiát fektetett be. Mi van akkor, ha nem találjuk pontosan azt, amire nekünk szükségünk lenne? Épp ezért része az órának az is, hogy a nyomtató kezelése után megtanulják a diákok azt, hogyan kell létrehozni különböző 3D modelleket, hogy megvalósíthassák azt, amire nekik valójában szükségük van. A 3D szkennelés pedig a következő lépés, amikor megtanuljuk, hogy vannak dolgok, amiket nem tudunk épp úgy lemodellezni, ahogy azt a valóságban látjuk, például egy portré, egy fénykép, de még ekkor is van lehetőségünk megvalósítani és kinyomtatni a dombornyomott lámpaburát, amin kirajzolódik egy szeretett kép a lámpa fénye mentén. Egy másik jó példa erre, amikor elveszítjük a kedvenc társasjátékunkból a bábukat, és helyette elkészítjük a saját miniatűr 3D szkennelt és nyomtatott változatunkat (képek konvertálására alkalmas weboldal: <https://imagetostl.com/>).



Forrás: A szerző archívuma

A diákoknak azért tartom fontosnak a továbbtanulási orientáció mellett a 3D nyomtatás, tervezés és szkennelés oktatását, mert lehetőséget ad arra, hogy fejlesszük az olyan képességeket, mint egy rendszer átlátása, rendszerben való gondolkodás, komplexebb problémák elemzése, átlátása és megoldása. Mindez fejleszti a térlátást és egyéb matematikai képességet és készséget is. A 3D nyomtatás segít kialakítani azt a szemléletet, hogy keressük a miérteket, és figyelünk az apró részletekre, hiszen a lényeg gyakran éppen ezekben rejlik.

Tanárként pedig azért örülök mindezek mellett, hogy megismerhettem a 3D nyomtatás és tervezés világát, mert olyan dolgokat tudok a hétköznapi oktatásban saját magamnak megadni, ami könnyíti a munkámat és a gyerekek tanulási folyamatát. Képes vagyok a drága szemléltető eszközöket, mint egy-egy test élvázát vagy a tömör verzióját, saját magam megtervezni és kinyomtatni. A geometriához kapcsolódó témakörökben nagyon fontos a megfelelő szemléltetés, hogy később a diákok el tudják képzelni fejben a bonyolultabbnál bonyolultabb ábrákat, és meg tudják jeleníteni azokat saját maguknak egy szöveg alapján a síkon, a saját papírjukon.

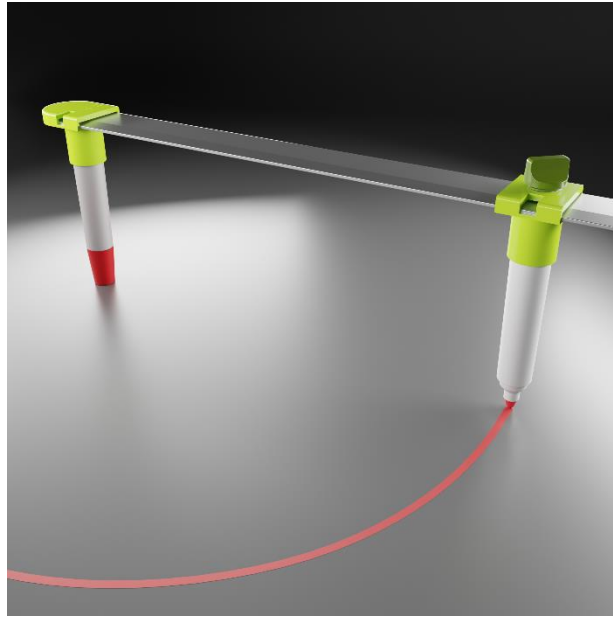
Több iskolában is azzal találkoztam, hogy a geometria tanításához szükséges segéd- és szemléltető eszközök nem állnak rendelkezésre vagy olyan régiek, hogy óvni kell ezeket, mint a hímes tojást. Ilyenek például az alapvető testek tömör, kézzel fogható verziói, ezek élváza, illetve kiterített testhálójá, amiből össze lehet hajtogatni az adott testet. Ezekre nagy szükség van ahhoz, hogy a diákok térszemléletét fejleszteni tudjuk. Mivel számomra ilyen eszközök nem voltak elérhetőek az iskolában, és tudtam, hogy nagy szükségem lesz rájuk, amikor a tananyagban eljutunk erre a pontra, ezért elkezdtem nyomtatni egy 3D nyomtató segítségével azokat a szerintem fontosabb bonyolultabb testeket, amikkel az egyes feladatokban találkozhatunk. Folyamatban van egy Geomag-hoz hasonló „játék” elkészítése is mágnes nélkül, egymásba pattintható darabokkal, amelynek a segítségével élvázakat tudunk összerakni a különböző testekhez szemléltetés céljából.



Forrás: A szerző archívuma

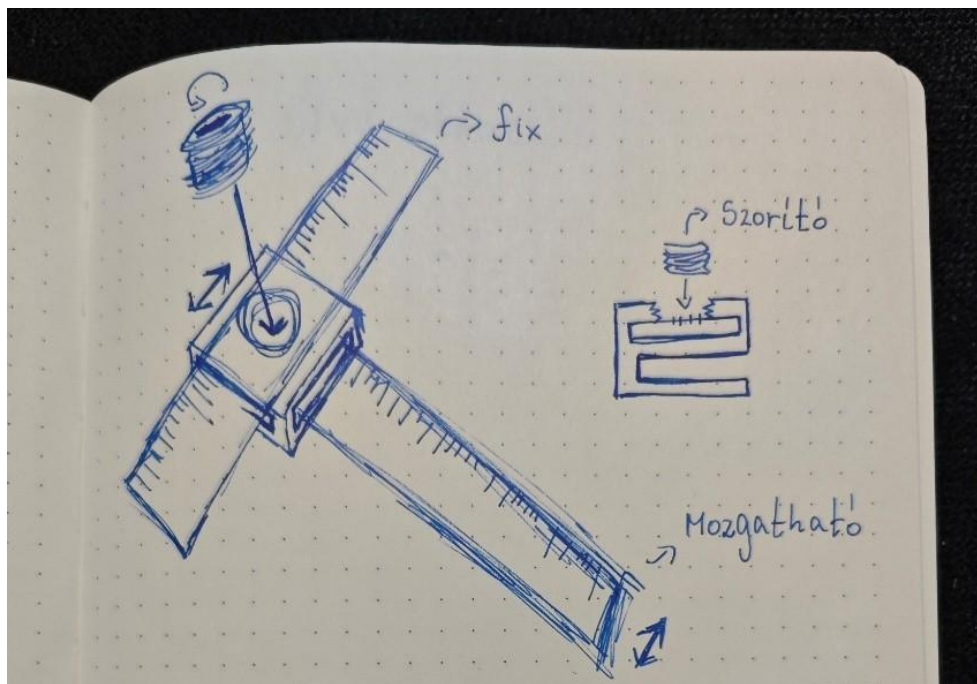
A 3D nyomtatásnak és tervezésnek köszönhetően képes voltam egy praktikusabb körzőt készíteni magamnak, amit a táblánál az órák során tudok használni. Létezik ugyan nagyméretű körző és vonalzó, amelyet a tanár a táblánál tud használni, de ezek alkalmazása nem túl felhasználóbarát. A jelenlegi munkahelyemen csak filces táblák vannak, viszont az iskolában

található körző krétás táblával kompatibilis, és nem lehet belefogatni egy filcet a körző foglalatába, illetve nagyon könnyen elcsúszik a „tű” vége is a táblán.



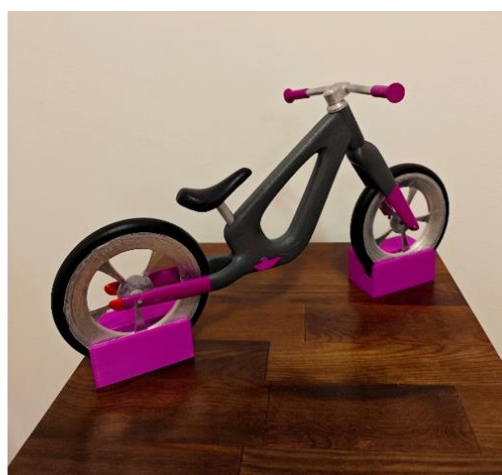
Forrás: A szerző szerkesztése

Ezen felbuzdulva, amikor a különböző egybevágóságokat és hasonlóságot tanítottam, és szerkesztettünk az órákon, tudtam, hogy fontos a kiemelten precíz rajzot és szerkesztés készítése a táblánál, hiszen amilyen precízen csinálom én, ötöd olyan precízek lesznek a diákok a saját füzetükben. Ezért mindenképpen szerettem volna egy hosszú távon könnyebben és kényelmesebben használható vonalzót és körzőt készíteni, így megterveztem magamnak ezeket. Kinyomtatni még ugyan nem volt rá alkalmam, de ez is folyamatban van. Ugyanezen felbuzdulva az eltolás tanításánál, hogy ne két vonalzót kelljen a táblánál tartanom, és még egy kézzel behúzni a megfelelő helyen az egyenest, elkészült az ötlet egy összetettebb vonalzóra is, bár ennek megmodellezése még a jövő zenéje.



Forrás: A szerző szerkesztése

A művészetekkel is könnyedén teremthető kapcsolat a 3D nyomtatással és tervezéssel, hiszen a különböző terveket ma már digitálisan is le kell modellezniük a művészeknek, építészeknek, formatervezőknek, nem csak papíron kell megjeleníteniük a terveiket. Segítettem már egy textil szakos egyetemistának egy ruhadarab 3D nyomtatással történő díszítésében, továbbá egy formatervező futóbicikli modelljének egy kiállításra való 3D nyomtatásában, végül egy mozgásfejlesztő játék prototípusának nyomtatásában. Ezek után a projektek után hasonló, jobbnál jobb ötletek megvalósulására számítok különböző művészeti tárgyak és a 3D nyomtatás között a Budapest Schoolban is.



Forrás: Székely Kinga Zsanett archívuma

Francia szakos tanárként különböző tanulóköcskák, tanulókártyák nyomtatására is képes vagyok, amellyel a különböző igék ragozását lehet gyakoroltatni a diákokkal, vagy akár olyan kis játékok tervezése és nyomtatása is lehetségessé vált, ami esetlegesen egy túlmozgásos,

hiperaktív gyereket le tud annyira nyugtatni, hogy képes legyen az órákon fókuszáltabb állapotban jelen lenni.

Végeredményben én nagyon sok lehetőséget látok a 3D nyomtatásban és tervezésben, mind a diákok, mind a tanárok szempontjából. Sok mindenben nagyon sokrétűen használható, képes kielégíteni alapvető szükségleteket, ha megfelelően tudjuk használni a nyomtatót, de teret adhat nagyon kreatív dolgoknak is, amikről eddig azt hittük, hogy csak a fantáziánkban kivitelezhető.

Kerényi Mari

A gyerekeket kérdezte valaki?¹

– teszi fel a kérdést a Felforgatókönyv vitájának beharangozója.² A legjobb volna nem megfélemlíteni róluk, mikor a közoktatás elkerülhetetlen megújításáról beszélünk.

Márpedig a (nemcsak magyarországi) közoktatás megújítása valóban halaszthatatlan, hiszen a tudományos kutatások eredményei és a napi tapasztalat egyaránt azt mutatják, hogy a jelenlegi rendszer kontraproduktív. A különböző szabályozók által közvetített elvárások és az ezeket követni igyekvő gyakorlatok kudarcot termelnek, s ezek következményeit a gyerekek szenvedik el.



Forrás: A szerző szerkesztése

A hatévesen iskolába kényszerített gyerekek tömegét kötelezi évisméltésre az iskola, s aztán magyarázhatja nekik és a szüleiknek, aki meg tudja magyarázni, hogy az a 4 000 (!) gyerek nem megbukott, hanem... mit is?

A nagyon különböző gyerekek számára az egyéni tanulási mód lehetőségét kizárólag a valamilyen fogyatékoság hivatalos elismerése jelentheti:

A diszgráfia, diszlexia, diszkalkulia diagnózis felmenti őt az írás-olvasás-számolás részei vagy teljes egésze alól. Az így diagnosztizált gyerek fejlesztését az intézmény „kiszervezi” a napi működésből, tulajdonképpen a felmentés legalább annyira szól a pedagógusnak, mint a gyerekeknek. A nevelési tanácsadók és szakértői bizottságok munkatársai számára pedig nemcsak

¹ A cikk a Felforgatókönyv (a remélt rendszerváltozás forogatókönyve) közoktatási fejezetét készítő pedagógus munkaközösség felkérésére/számaára készült.

² A közoktatási fejezet vitája 2025.10.25-én zajlott le a Kossuth Klubban (Budapesten).

az a kérdés, hogy objektíven milyen is a vizsgált gyerek, hanem hogy milyen diagnózis segíti majd a legjobban átverekedni magát a számára idegen iskola világán.

„A jelen oktatási rendszerbe kényszerített gyerekeknek semmi okuk és lehetőségük nincsen arra, hogy olyanok legyenek, mint akárcsak az ötven évvel ezelőtti gyerekek, és esély sincsen arra, hogy megfeleljenek az ósdi elvárásoknak. A gyerekek fejlődése főbb vonalakban persze nem változott meg, és kívülről nézve nem sokban különböznek a korábban iskolába járó gyerekektől. Talán emiatt erős a látszat, hogy beleillenek abba a kulturális evolúciót figyelmen kívül hagyó, fiktív, művi világba, amit az oktatás teremt. Pedig éppen azokon a területeken – információ, tudás, tanulás –, amelyekkel az oktatás foglalkozik, a gyerekek fejlődése, képességei, érzelmei, motivációi jelentősen megváltoztak... A gyerekek fiziológiai, kognitív, pszichológiai és társas-érzelmi szinten is jelentősen eltérnek attól, amire az iskola számít.

Az oktatásnak azonban nem csak a gyerekek megváltozott fejlődése és sajátosságai okoznak gondot. A legnagyobb probléma, hogy a gyerekek jelenleg jobban különböznek egymástól, mint az ötven évvel ezelőtti gyerekektől. A jelentős és gyors változás fontos velejárója ugyanis a diverzitás növekedése. Ezért a személyre szabott tanulási környezet létfontosságú, és nem azt jelenti, hogy a pedagógusok differenciáljanak – hogyan tudnának a jelen helyzetben? A tanítás teljes átalakítására van szükség” – mondja Gyarmathy Éva (web 1).



Forrás: Nagy Fanni archívuma

De hogyan kezdjük hozzá? Meglehet, hogy többre megyünk, ha megfordítjuk a kérdést és őket kérdezzük meg: hát ti meg kik vagytok? Merrefelé mentek, mi érdekel, mit fogadtok magatokba a mindannyiunkat körülvevő világból? Induljunk ki egy valós történetből, nézzük meg, mit üzen nekünk a két gyerek!

Barna (8 éves) egy matematikai probléma kapcsán mesélte Marcinak (7 éves):

- *A három és a négy között van a pi; annyira nehéz ezt meghatározni, hogy konkrétan végtelen szám kéne ahhoz, hogy leírjuk.*

Marci elhült. Ez lehetetlen! Ellenvetésére Barna még jobban kifejtette a dolgot:

- *Én nem mondtam, hogy végtelen szám van a négyes és hármas között, én csak azt mondtam, hogy van egy szám, amit csak úgy tudunk leírni, hogyha végtelen számot felhasználunk ehhez, tehát végtelen számú számot.*

Marci nagyon megakadt ezen, hiszen a hármas és négyes között semmi nincsen. Ezt biztosan csak Barna találta ki. Mutatta is az ujján a kollégáknak, hogy nézzék csak meg, szemmel láthatóan nincs ott semmi. Egész nap ezen pörgött, semmi más nem kötötte le. A kollégák próbálták elmagyarázni, hogy vegyél egy tortát, az egy, egy teljes egész, de ha elfejezzük, akkor az egy tortán belül az már kettő, de kettő fél, 0,5, másképpen $\frac{1}{2}$... Nem sikerült, sehogy se. A dolog azonban ment tovább benne, nem hagyta nyugodni. A hétvégén is ez foglalkoztatta, addig töprengett, mígnem rátalált a megoldásra. Otthon így számolt be a megszületett felismerésről: *Ha létezik olyan, hogy fél perc, akkor nyilván több számnak is lennie kell 0 és 1 között. Mégpedig, ha van negyed, nyolcad, tizenhatod stb., akkor FELTÉTELEZEM, végtelen sok szám van ott. Valaki egyszer azt mondta a ZK-ban³, hogy a 3 és a 4 között is végtelen sok szám van, pl. 3,14. – és ugrált hozzá a felismerés szülte örömeiben. Hétfőn pedig ezzel fogadta kedves kollégánkat: „Tudod, min lehet napokig vitatkozni? Hát azon, hogy két szám között van-e valami, vagy nincs.”*

Mi történt azon a hétvégén Marci fejében?⁴ A hétéves gyerek mélyen megrendült attól, amivel találkozott, nem hagyta nyugodni, muszáj volt a mélyére hatolni, a végére járni. S egyszer csak megszületett benne a bizonyosság: hát így van! Heuréka!⁵

A történet szereplői kisiskolás nebulók, akik nem találták a helyüket a közoktatásban, de mondhatjuk fordítva is: a közoktatás nem tudott velük mit kezdeni. Kétségtelen, ez a beszélgetés is azt tanúsítja, a köztük zajló interakció, a bennük zajló folyamat nem illeszthető a NAT és a kerettantervek által szabott elvárásokhoz, közben meg biztosak vagyunk benne, hogy valami lényegi, valami felemelő történt. Mi kellett hozzá, hogy megtörténhessék?

- Szabadság, hogy azzal foglalkozzanak, ami igazán érdekli őket.
- Inspiratív környezet, ami sokféle ismerettel, élménnyel kínálta és kínálja meg őket.
- Idő, hogy el tudjanak mélyülni az általuk fontosnak tartott dologban.
- Figyelem, mely meglátja és támogatja a bennük alakuló tudást.

Nézzük hát innen a dolgot! Mire van szüksége Barnának és Marcinak ahhoz, hogy komoly diskurzusukban tovább tudjanak ásni a világ dolgainak mélyére?

A **Felforgatókönyv**ben megfogalmazott gondolatok errefelé mutatnak. A meghívott szakértők a műhelybeszélgetéseken több szempontból is megvitatták az iskola világának szükséges megújítását. Alább csak a leghangsúlyosabban előkerülő felvetések következnek.

Minden szakember egyetért abban, hogy az iskolának olyan helyé kell válnia, ahol a gyerekek fontos és érdekes dolgokkal találkozhatnak. Ehhez nemcsak a tananyag, a NAT, hanem az egész struktúra újragondolására van szükség. Legyen minimális a kötelező és gazdag a választható. Az iskolai tevékenység az első 6 évben a gyermek fejlődésére és képességszerkezetének formálódására fókuszáltnan, majd ezeket kiegészítve az érdeklődési területek figyelembevételével és szélesítése által segít a világ megismerésében.

³ Zöld Kakas Líceum – az iskola, ahová a gyerekek járnak

⁴ Ezt a rendkívüli eseményt, amikor létrejön az új tudás, nevezi a konstruktív pedagógia *fogalmi váltásnak*.

⁵ A történet *Az atipikus tehetség világelsajátítása* című konferencián hangzott el 2024 májusában, url: <https://www.youtube.com/watch?v=qc5C1ER7U4Y> (Letöltés ideje: 2025.10.15.)

Hogy ez mindenki számára megvalósítható legyen, mindenekelőtt a döntés lehetőségére és szabadságára – autonómiára van szükség. A kötelezőség terhei alól felszabadult, alkotó emberi lét lehetősége a pedagóguspálya vonzerejét legalább annyival növeli, mint a méltányos bérezés bevezetése. A lehetőségek megteremtéséhez tartozik a pedagógus számára biztosított szabadság és források, hogy mindezzel tudjon élni. Az autonóm ember tud csak autonóm embert nevelni. *Egy utasításokat követő szemlélet erre alkalmatlan, és a kiszolgáltatottságot adja tovább. Márpedig az autonómia a változó világban a túlélés eszköze.*⁶

A pedagógusoknak kevés előírásra, ám eszközökre, módszerekre, egészen konkrét feladatbankokra van szükségük. Ha megfelelő muníciót kapnak, automatikusan meg tudják oldani a feladatukat. *Olyan ez, mint mikor a víznek a homokban csatornákat építettünk. A víz tudta, merre kell menni, nem kellett ajánlani. Az utat a lehetőségek biztosítják.*



Forrás: Vitéz Ádám archívuma

A szaktárgyi munkaközösségek mellett a gyerekek, gyerekcsoportok köré is szerveződhetnek együttműködő pedagóguscsoportok. A személyes, bizalomteli kapcsolatok jelentőségét nem lehet eléggé hangsúlyozni, ennek támogatásához, érvényesítéséhez ismét csak szemléletváltás szükséges. Nagyon is elképzelhető, hogy a különböző professziók, pl. pszichológus és szakos tanár, vagy gyógypedagógus és tanító, stb. nem külön szakemberben vannak jelen az iskola világában. Nem a hiányt pótolandó gyorstalpalókra, hanem tényleges, érdemi képzésre, képzettségre van szükség. Ennek a lehetőségnek a megnyitása a képzések, továbbképzések átalakítását igényli, miközben a tanár személyes megújulását, rekreációját is támogathatja – ha kap hozzá elég időt, anyagi és erkölcsi támogatást.

⁶ A dőlt betűs idézetek Gyarmathy Éva hozzászólásai a *Felforgatókönyv* műhelybeszélgetéséhez.

Ahhoz tehát, hogy a pedagógusnak a döntéseihez elegendő muníciója legyen, elengedhetetlen a pedagógusképzés átalakítása, megújítása is.

És már ott is tartunk, ahol kezdtük: ha a gyerekeket kérdezzük, hát az egészet valóban fel kell forgatni.

Felhasznált irodalom

Gyarmathy Éva (2025): *Ha gond van a gyerekkel, gond van a társadalommal*. Válasz Online, 2025.10. 28. Url: <https://www.valaszonline.hu/2025/10/28/gyarmathy-eva-tanitas-kozoktatas-atalakitas/> (Letöltés ideje: 2025.10.15.)

Csicsay Alajos

Neves sivatagkutatók

Most fölöttébb nehéz választ el kerültem, mert el kellene döntenem, kivel kezdjem el a mondanivalómat. Elsőként talán Hérodotoszal, aki még az időszámítás előtti 4. században élt, és könyvében leírja a Kaszpi-tenger melléki száraz pusztaságokat? Aztán folytassam Strabón földrajzi íróval, aki a római Caius Aelius Gallus, Róma egyiptomi helytartójának – i. e. 26–24 között – a szolgálatába szegődött, majd a seregéhez csatlakozott, hogy a Vörös-tengeren átkelve elmerészkedjen velük felderíteni azt a karavánutat, amelyen a dél-arábiai Märibből az arany árával fölerő tömjént és mirhát egészen Gázáig? Csak mellékesen jegyzem meg, hogy ezek az illóolajat tartalmazó, megszilárdult gyanták hevítéssel kellemes illatú gőzökké, égetéssel füstölőszerékké váltak, melyek a keresztény kultúrában is fontos szerepet játszottak. Egészen a 20. század közepéig használták őket a katolikus miséken. Mindkettő egy-egy fafajnak (*Boswellia serrata* és *Commiphora abyssinica*) a lehántott kérgéből nyerik. Állítólag őshazájukban, Jemenben ma is keresett árucikkek.

Ugorjunk át vagy kétezer évet, és hirtelen szembe találjuk magunkat az igazi sivatagkutató tudósokkal. Szinte természetes, hogy elsőként a világ legkiterjedtebb sivataga, a Szahara keltette fel az érdeklődésüket. Azaz, hogy nem éppen az övékét, hanem az európai nagyhatalmakét. Birtoklásáért elsősorban az angolok és a franciák vetélkedtek. Később csatlakoztak hozzájuk az olaszok és a németek. Szinte természetes, hogy a kutatók is e nemzetek fiai közül kerültek ki. Hogy el ne kalandozzák, kénytelen vagyok segítségül hívni régi ismerősünket, Balázs Dénes földrajztudóst, illetve a már általam többször is igénybe vett könyvét, *A sivatagok világát*, melynek a 202. oldalán említi meg Mungo Park (1771–1806) skót származású brit orvost. Ő a Brit Afrika Társulat megbízásából, ám nagyon gyér felszereléssel indult el Nyugat-Afrikába, hogy felderítse a Niger folyónak az útját, és közben feltérképezze Timbuktu város környékét. A párizsi székhelyű SociÉTÉ de Geografic (Földrajzi Társaság) 10 000 frank jutalmat ígért annak az embernek, aki e feladatot teljesíti. Ez nagyon csábító összeg volt, viszont módfeletti nagy az ellenértéke. Ugyanis mielőtt Park visszaindulhatott volna második útjáról Európába, a bennszülöttek meggyilkolták. Hosszan lehetne sorolni azokat a merész tudósokat, akikre hasonló sors várt. Voltak közöttük geográfusok, botanikusok, zoológusok és többen az orvosok, meg persze kalandorok is. Egyikük például Friedrich Konrad Hornemann (1772–1801) német kutató volt, aki sok kalandozás után Tripoliban csatlakozott egy kereskedő karavánhoz, amelyik Szudánba tartott. Azt elérve Hornemann továbbment, de végül nyoma veszett. Feltehetően ő volt az első európai, akinek sikerült keresztben átszelnie a Szaharát.



1. kép: Mungo Park

Forrás: <https://www.historic-uk.com>

A keleti birodalmak, akárcsak a nyugat-európaiak, szintén terjeszkedtek, csak ők Dél- és Kelet-Ázsia felé. Kutatóik közül kiemelkedett a kozák származású orosz Nyikolaj Mihajlovics Przsevalszkij (1839–1888), aki képzett katonaként kiérdemelte a tábornoki rangot. Részt vett ugyan egy lengyel felkelés elfojtásában, viszont „1864-ben a földrajz tárgy oktatója lett a varsói kadétiskolában. 1967-ben elérte, hogy szolgálatra áthelyezzék Irkutszkba, a Kelet-szibériai Katonai Körzetbe. Innen a Cári Orosz Földrajzi Társaság közbenjárásával kétévi kiküldetést kapott, hogy bejárja az Usszuri folyó medencéjét. Ez volt az első jelentős expedíciója. A következő években négy jelentős expedíciót vezetett Közép- és Belső-Ázsiába. 1870-ben expedícióján átszelte a Góbi-sivatagot, eljutott Pekingbe, majd felfedezte a Jangce felső folyását. 1872-ben eljutott Tibet északi részébe. Utazása során 7000 négyzetmérföldet térképezett fel (1 négyzetmérföld – 2,589 988 km²) – viszont ami nekem (Cs. A.), biológia szakos tanárnak lényeges –, összesen 5000 növényt, 1000 madarat, 3000 rovar, 70 hullót és 130 emlőst gyűjtött. 1876–1877-ben keresztülvutazott Kelet-Turkesztánon és eljutott a Lop-nórhoz” (web 1). (Lop-nor a Lop-sivatagnak egykori lefolyástalan, óriási sós tava volt, ami mára teljesen kiszáradt, és nem egyszer másutt újra létrejött). Természetes, hogy a rengeteg élőlény alatt, melyeket Przsevalszkij összegyűjtött, csupa egyedeket kell értenünk. Nyilván mindet elküldte a szentpétervári természettani múzeumnak, hogy ott tanulmányozzák őket. Ez egyébként kezdettől fogva minden kutató számára elvárt kötelesség volt, hogy a világot járva számot adjon felfedéseiről, és még visszaérkezése előtt tárgyi bizonyítékokat juttasson haza, az őt megbízó tudós társaságoknak.



2. kép: A Przsevalszkij-ló

Forrás: Csobán Péter/ Hortobágyi Nemzeti Park Igazgatóság Pentezugi Rezervátum

Przsevalszkijnek sikerült fellelnie többek között a vadon élő kétpúpú tevék, a vad jakok csordáit és a róla elnevezett Przsevalszkij-ló méneseit is. E vadlovat róla nevezték el *Equus ferus przewalskii*-nak. (A lovak fejlődéstörténetéről és benne a genetikájukról majd egy későbbi fejezetben szeretnék írni, mert ez igencsak bonyolult és izgalmas téma.) Annyit azonban most is elárulok, hogy Przsevalszkijnek ugyancsak, mint sok más világkutatónak, fiatalon, 49 éves korában ért véget az élete. Őt ugyan nem ellenséges emberek mint nem közjük tartozó idegent ölték meg, hanem a *Salmonella typhi* nevű baktérium, ami a hastífusznak az okozója. Neki az volt az utolsó feladata, hogy kutassa fel Kína és Kirgizisztán közötti hegyvidéket, de mielőtt a csapatával nekiindultak volna e munkának, a Karakol nevű folyó mellett ütöttek tábort. Hiába figyelmeztették őt kísérői, a folyó forralatlan vizével ne próbálja meg oltani szomját. Nem hallgatott rájuk, és ez okozta a vesztét. Egyik turistautamon, az akkori Leningrádban, szerencsém volt látni azt a monumentális szobrot, amelyet maga a cár állíttatott az emlékére.

Przsevalszkij munkáját, ha úgy tetszik, a tőle 26 évvel fiatalabb svéd földrajztudós, Sven Hedin (1865–1952) folytatta. Közép-ázsiai felfedező útjai során amellet, hogy kitűnően rajzolt, már értékes fényképfelvételeket is készített, és földrajzi felfedezései mellett sok más érdemet is szerzett magának. Erről tanúskodnak, hogy a Hold egyik kráterét róla nevezték el, meg jó néhány élőlényt is, mint például egy, a tárnicsfélék közé tartozó *Gentiana hedini*-t, valamint kétféle bogár-, egy lepke- és egy pókfajt. Ő vizsgálta tovább a Przsevalszkij által megtalált Lop-sivatagi rejtélyes tavat, a Lop-nórt (web 2).



3. kép: *Gentiana hedini*
Forrás: <https://powo.science.kew.org/>

A róla elnevezett növény nevét megint csak azért emelem ki, mert amelyikre Hedin ráakadt, az nálunk, a Gentianák (tárnicsfélék) közé tartozó – egykor közkedvelt, de ma már kevesek által ismert gyógynövénycsoportnak, a több fajt számláló ezerjófűnek a közeli rokona. A gyógynövények pedig ősidők óta kulcsszerepet játszottak, a sokféle belső fertőzést vagy/és külső sérülést szenvedett emberek egészségének a helyreállításában. Ezért szinte elkerülhetetlen, hogy majd egy külön fejezetben ne foglalkozzunk velük.

Bármilyen furcsa (vagy inkább törvényszerű), de Przewalszkij és Sven Hedin rövid bemutatása révén jutottunk el a magyar sivatagkutatókhoz. Ugyanis állítólag Hedin felfedezései inspirálták Stein Aurél (1862–1943) magyar származású Kelet-kutatót, hogy expedíciót vezessen a Góbi-sivatagba. Stein Pest-Budán született, iskoláit szülővárosában, majd Németország és Anglia különböző egyetemén végezte. Befejezésük után Indiában, a brit adminisztrációnál kapott állást, kezdetben hivatalnokként, később mint tanár több indiai egyetemen is oktatott. Ő nem növényeket és állatokat gyűjtött, hanem régészeti tárgyakat és kéziratokat a British Museum részére, ugyanis a szakmája szerint bölcsész volt. Élete során négy expedíciót vezetett Belső-Ázsiába, első kettőt a Takla Makán, a világ legnagyobb (270 000 km²) homoksivatagának déli, majd az északi szegélyeire. De ugyan miért éppen oda? Mert ott található a sok titkot rejtő romvárosok. Szerencséje volt, mert a dunhuangi Ezer Budha Barlangteplomokban óriási kéziratgyűjteményre bukkant. Felfedezéseit azzal méltányolták, hogy angol főnemesi rangra emelték, ezért a hivatalos neve Sir Marc Aurel Stein. Kettős állampolgársága volt, magyar és angol, az MTA pedig a tiszteletbeli tagjai közé választotta. Élete 80 éves korában Kabulban ért véget. Zsidó származású lévén mégis az ottani keresztény temetőben helyezték őt örök nyugalomra.



4. kép: Stein Aurél

Forrás: <https://konyvtar.mta.hu/>

Világutazókról, akik a sivatagokat is bejárták, kutatták az élővilágukat, az ott élő népek (rasszok) életmódját, történetét, nyelvét, kultúráját, szokásaikat, miáltal rengetek meglepő dolgot fedeztek fel, gyűjtöttek össze, és mindazokat dokumentálták, megannyi könyvet írtak. Közéjük tartozik Lacza Tihamér (1948–) szlovákiai magyar tudománytörténeti íróinak, a 2003-ban megjelent *Utazók, felfedezők, hódítók, kalandorok könyve* is, melynek már a címe is jelzi, hogy nem mindennapi olvasmány. Megítélésem szerint ez nem egy egyszerű ismeretterjesztő munka, hanem olyan tudományos értekezés, ami fölöttébb sokrétű, egymással összefüggő, gazdag tényanyag, rengeteg információt tartalmazó kézikönyv. Ami külön érdekessége, egyik fejezetében – a 109–113. oldalon – egy híján másfélszáz, e tekintetben magyar kiválóságot mutat be. Azonban hiába kerestem köztük Balázs Dénest, akinek a munkái nálam kulcsszerepet töltenek be, nem találtam. Aztán restelkedve rá kellett jönnöm, hogy Lacza Tihaméron nem lehet kifogni. Az említett könyvéhez felhasznált irodalmi művek között ott szerepel Balázs Dénesnek minden munkája, sőt egy ráadás is, az 1993-ban megjelent *Magyar utazók lexikona*, melybe okvetlenül kellett, hogy ő is belekerüljön (Lacza, 2023).

A sivatagok világa című munkájában Balázs Dénes is külön figyelmet fordít a magyar kutatóknak, akik közül nem mindegyik volt kizárólag sivatagkutató. Más-más célok vezérelték őket, hogy messzi tájakat bebarangoljanak és felfedezéseikkel gazdagítsák valamelyik tudományágnak a történetét. Csak a szót szaporítanám, ha mindet felsorolnám, viszont ami valószínűleg nem csak nekem értékes dokumentum, hogy e könyvének a 219. oldalán hat ázsiai utazóról, nevezetesen Almásy Györgyről, Déchy Mórról, Cholnoky Jenőről, Sven Hedinről, Vámbéry Árminről és Lóczi Lajosról közöl egy közös fényképfelvételt, akik 1903-ban Lóczy Lajosnál gyűltek össze egy baráti találkozóra (Balázs, 1982).



5. kép: Cholnoky Jenő, Almásy Sándor, Déchy Mór,
Lóczy Lajos, Vámbéry Ármin, Hedin Sven

Forrás: Balázs Géza: A sivatagok világa

Felhasznált irodalom

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

Lacza Tihamér (2003): *Utazók, felfedezők, hódítók, kalandorok*. Dunaszerdahely, Lilium Aurum.

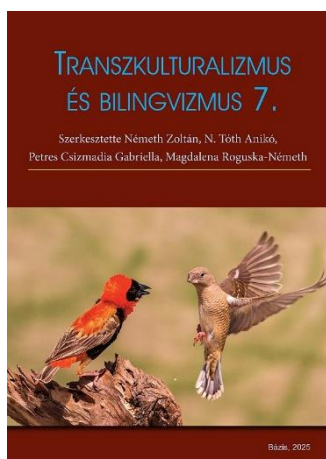
web 1 = https://hu.wikipedia.org/wiki/Nyikolaj_Mihajlovics_Przsevalszkij (Letöltés ideje: 2025.10.10.)

web 2 = https://hu.wikipedia.org/wiki/Sven_Hedin (Letöltés ideje: 2025.10.10.)

Zella Ágnes

Transzkulturalizmus és bilingvizmus 7. Interjú Németh Zoltánnal az irodalomtudományi sorozat legújabb kötetéről

A Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara és a Bázis Egyesület ezidáig nyolc éven át szervezett nemzetközi tudományos konferenciát Transzkulturalizmus és bilingvizmus címmel. A konferenciák előadásainak írott változatát kötetbe gyűjtötték, az idén jelent meg a sorozat 7. darabja. Az alábbi beszélgetés ennek apropóján készült Németh Zoltánnal, a Varsói Egyetem professzorával, a konferenciák ötletgazdájával és főszerzőjével, s egyben a konferenciakötetek főszerkesztőjével.



1. kép: A kötetborító



2. fotó: Németh Zoltán
Forrás: Mariia Kashtanova fotója

Miért esett a választás a konferenciasorozat indulásakor éppen a transzkulturalizmus vizsgálódási keretére?

Egyik kedvelt témám, vesszőparipám a szlovákiai magyar irodalom kérdéseivel való foglalkozás, foglalatosság volt. Erről a kérdéstről több tanulmányt, könyvet publikáltam, és egy idő után úgy éreztem, hogy mind a szakmai közeg, mind saját magam számára is némiképp kimerült ez a téma. A transzkulturalizmus mint elméleti bázis hirtelen új megvilágításba helyezte a szlovákiai magyar irodalmat, olyan elméleti háttért jelentett, amelyre támaszkodva új kérdésfeltevésekkel, új interpretációs szótárral lehetett közeledni a szlovákiai magyar irodalom alkotásai felé. Vagy pontosabban: ezt a szótárat némiképp mi alakítottuk ki a 2017 óta tartó kutatásainkkal, hiszen a transzkulturalizmus fogalmát eredetileg nem a nemzeti kisebbségi irodalmakra használták, hanem a kulturális keveredés tapasztalatára. Az első három évben a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Tanszékéhez kötődött a kutatás a Szlovákiai Iskolaügyi Minisztérium hároméves VEGA-projektje révén, majd

a Kisebbségi Kulturális Alap támogatásával a Bázis irodalmi és művészeti egyesület vitte tovább és működteti a mai napig.

A kötetek mindig az előző évi konferencia anyagát foglalják össze. A friss kötetben mely kutatók tanulmányai olvashatók?

A 2024-es konferencia ezidáig a legnagyobb volt, hiszen 37 előadó vett részt rajta, a konferenciakötetbe harmincan küldték el tanulmányukat. Voltak olyan előadók, akik talán az eddigi összes konferencián részt vettek, mint például N. Tóth Anikó, Csehy Zoltán, Polgár Anikó és Petres Csizmadia Gabriella, fiatal szlovákiai magyar irodalomtudósok mint Szarka Szilvia, Száz Pál, Veres Erika, elismert magyarországi és erdélyi irodalomtudósok mint Szávai Dorottya, Lénárt Tamás, Bányai Éva, Sümegei István, Visy Beatrix, Vincze Ferenc, rengeteg fiatal, pályakezdő irodalomtudós mint Fenyő Dániel, Pintér Leila, Haramza Kristóf, illetve nem magyar anyanyelvű kutatók mint Magdalena Garbacik-Balakowicz, Marta Pató, Magdalena Roguska-Németh és Miriam Grunwald.

Milyen témák dominálnak a kötetben?

A transzkulturalizmus és az irodalom kapcsolatának legváltozatosabb témáival foglalkoznak a kötet szerzői, hiszen a transzkulturalizmus nem szűkíthető csak a jelen diskurzusára, történeti szempontokat is érvényesíteni lehet, illetve szükséges, mint arra Wolfgang Welsch, a transzkulturális kutatások egyik legfontosabb alakja utalt több írásában. Sümegei István és Kovács Ágnes Agota Kristof magyar anyanyelvű, franciául író világhírű szerző műveivel, Strickland-Pajtkó Ágnes báró Orczy Emma angolul írt regényével, Bocskor-Salló Lilla Kovács András Ferenc költészetének transzkulturális elemeivel, Péntes Tímea Veronika Šikulová *Tulipánból paprika* című regénye vegyesnyelvűségének, kétnyelvűségének fordítási lehetőségeivel, Várkonyi Flóra finnországi migrációs regényekkel, Szlukovényi Katalin és Miriam Grunwald angol nyelvű tanulmányaikban George Szirtes műfordítói tevékenységével, illetve Tolnai Ottó versének angol fordításával, Vályi Horváth Erika a kulturális határátlépésekkel, Panágl Zsófia Gabriella emigrációs gyerektörténetekkel (a *Hoztok nekünk Túró Rudit? Külföldön élő magyar gyerekek igaz történetei* című könyv kapcsán), Borbíró Aletta Azahriah zenéjének többnyelvűségével és transzkulturalizmusával foglalkozott. Látható, hogy elég széles a merítés, és ez azért is jó, mert valóban van mivel foglalkozni, és úgy néz ki, egyre jobban lesz.

Miben hozott újat a sorozat 7. kötete?

Személy szerint több meglepetésben volt részem, például Csehy Zoltán tanulmányából, illetve előadásából fedeztem föl Székely János, azaz John Pen izgalmas alakját és regényét, Strickland-Pajtkó Ágnes tanulmányából-előadásából báró Orczy Emma írói pályáját, Borbíró Aletta a populáris irodalom, illetve dalszöveg és zene irányába tágította a transzkulturális kutatásokat, Szlukovényi Katalin egy igazi műfordító legenda életművére irányította rá a figyelmet, N. Tóth Anikó előadásából-tanulmányából a két nyelven, magyarul verset, szlovákul drámát író lévai Forgács Miklós pályaképe bontakozott ki – mondom ezt úgy, hogy senkit sem szeretnék kiemelni.

Hogyan lehet hasznosítani az oktatásban a tanulmánykötetet?

Úgy gondolom, a transzkulturalizmus mára olyan kidolgozott fogalomkészlettel, metodológiai és elméleti bázissal rendelkezik, amely nagyon jól hasznosítható az irodalomértelmezésben. Eddigi tanulmányköteteinkben azonban nemcsak metodológia és felhasználható fogalomkészlet található, hanem rengeteg ötlet is akár olyan szövegek vagy életművek interpretációjához, amelyekkel eddig még nem foglalkoztak a konferenciánk résztvevői. A Kárpát-medence mindig is több nép, több etnikum lakhelye volt, illetve az ma is, rengeteg interakcióval, kevert elemekkel a nyelvhasználat, illetve a kultúra legtágabb területein is. Kötetünk nemcsak az irodalmi keveredésformák jelenségére és jelentőségére mutat rá, hanem az empátia, a tolerancia és az elfogadás univerzális szükségességére, kötelességére is. És korunkban ez különösen érvényes, minden oldalon.

Lesz-e folytatása ennek a komoly hagyománnyal rendelkező konferencia-, illetve kötetsorozatnak?

Természetesen igen, jövőre a Kisebbségi Kulturális Alapnál megpályázzuk a *Transzkulturalizmus és bilingvizmus* 8. című kötetünket, illetve a *Transzkulturalizmus és bilingvizmus* 9. című konferenciát, amelynek témája a friss Nobel-díjas Krasznahorkai László életműve lesz. Ha lehet, még nagyobb az érdeklődés, eddig negyven jelentkezőnk van. Azt hiszem, a szlovákiai magyar tudományosság is új szintre emelkedik ezáltal, hiszen konferenciánkra nemcsak Szlovákiából, Magyarországról, Romániából, Csehországból, Lengyelországból, hanem Olaszországból és Kínából is érkezik előadó. Krasznahorkai László életműve nemcsak a magyar és a közép-európai térség számára fontos, hanem a kortárs világirodalom számára is, mert radikális narratív kísérletei egyetemes érvényű kérdéseket vetnek fel. Egy olyan konferencia, amely a transzkulturalizmus és a bilingvizmus témáját vizsgálja a friss Nobel-díjas író kapcsán, lehetőséget nyújt arra, hogy új megvilágításba helyezzük műveinek nyelvi és kulturális átjárhatóságát. Krasznahorkai szövegei ugyanis gyakran lépik át a kulturális és nyelvi határokat, így különösen alkalmasak ezeknek a fogalmaknak az elemzésére. A konferencia egyúttal teret biztosít a különböző tudományos megközelítések párbeszédének, megerősítve a közép-európai irodalomtudomány nemzetközi jelenlétét. Reményeink szerint hozzájárul ahhoz, hogy jobban megértsük a globalizáció korának irodalmi folyamatait és azok hatását az identitás és nyelviség kérdéseire.

Köszönöm a válaszokat!

Bartalos Réka – Bartalos Mónika

FTDK 2025

20. Szlovákiai Magyar Tudományos Diákköri Konferencia

A jubileumi 20. Szlovákiai Magyar Tudományos Diákköri Konferencia 2025. november 21. és 22. között került megrendezésre a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Karán. A rendezvény a Szlovákiai Magyar Tudományos Diákköri Tanács (SZMTDT), a Selye János Egyetem (SJE), a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara (NYKFE KeTK), a Jedlik Ányos Polgári Társulás és a Diákhálózat (DH) mint főszervezők közreműködésével, az OTDT Tudományos Diákkörök Határok Nélkül (HTDK) programja, a Selye János Egyetem Hallgatói Önkormányzata (SJE HÖK), valamint a Szlovákiai Magyar Akadémiai Tanács (SZMAT) védnöksége alatt áll. Az eseményt alapos és eredményes szervezés előzte meg. Ennek köszönhetően rendkívül színvonalasan zajlott le a kétnapos rendezvény.

Pénteken, a regisztrációt követően, a hallgatók elszállásolására került sor a nyitrai PKO hotelben. Ezt egy közös ebéd követte, majd sor került a konferencia ünnepélyes megnyitójára. A hallgatók a kora délutáni órákban mutatták be dolgozataikat az alábbi 6 szekcióban: Állam- és Jogtudományi és Társadalomtudományi Összevont Szekció, Humán Tudományi Szekció Irodalomtudományi és Nyelvtudományi Tagozat, Közgazdaságtudományi Szekció, Neveléstudományi és Tanulásmódszertan Összevont Szekció, Műszaki Tudományi, Informatikatudományi és Matematika Összevont Szekció, Biológia Szekció.



Forrás: A Közép-európai Tanulmányok Kara archívuma

A 20. FTDK-n 32 versenyző mérettette meg magát, és 33 dolgozat került bemutatásra. A hallgatók az alábbi egyetemek képviselőiben jelentek meg: komáromi Selye János Egyetem, Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, kassai Pavol Jozef Šafárik Egyetem, pozsonyi Comenius Egyetem, Pozsonyi Közgazdaságtudományi Egyetem, Brünni Műszaki Egyetem. Ami külön öröm volt számunkra, hogy az idei éven egy hallgató Újvidékről is érkezett, az Európa Kollégium Egyetemista Központ képviselőiben.

A munkák bemutatása az adott területeken kompetens zsűri előtt történt, akik hasznos tanácsokkal, észrevételekkel látták el a versenyzőket. Az előadások, ahogy maguk a dolgozatok is, a zsűri beszámolója alapján is nagyon színvonalasak voltak, s ez megnehezítette az értékelést.



Forrás: A Közép-európai Tanulmányok Kara archívuma

A szekcióüléseket követően este a szervezők fogadáson látták vendégül a résztvevőket. A hallgatók számára az esti programról a Juhász Gyula Ifjúsági Klub gondoskodott. A Pub33 bárban a diákok önfeledten szórakoztak: az estét ismerkedés, jó beszélgetések, hangos nevetés, társasjátékok színesítették. A rendezvény ideje alatt a résztvevők egy kiállítást is megtekinthettek az elmúlt évek FTDK-inak képsorozataiból, plakátjaiból.

A szombati nap egy igazán aktuális és elgondolkodtató plenáris előadással indult, melyet Dr. Guld Ádám tartott a Pécsi Tudományegyetemről. Az előadás témája *A Z és Alfa generáció biztonságkeresése és kommunikációja a kortárs médiakultúrában* volt. Az előadást Dr. Weiszbürg Tamás, az OTDT elnökének beszámolója követte a 37. OTDK-ról és a konferencián résztvevő hallgatók sikereiről. Az elnök úr pozitívan értékelte az OTDK-t, és hozzátette, hogy az idei évben rekordszámú résztvevő volt az eseményen. Az oktatók és a

szervezők is felhívták az FTDK értékeire a figyelmet. Dr. Weiszburg Tamás kifejtette, hogy ezen eseményen a mestereket és a tanítványaikat ünnepeljük. A TDK ugyanis érzelem, és a jövőbe fektetett remény.



Forrás: A Közép-európai Tanulmányok Kara archívuma

A beszámolót követően sor került az eredményhirdetésre és a díjak átadására. A bemutatott munkák magas színvonaláról tanúskodik, hogy a zsűrik értékelései alapján több hallgató is ajánlást kapott a 2027-ben megrendezésre kerülő 38. OTDK-ra. A Szlovákiai Magyar Akadémiai Tanács felajánlásának köszönhetően Vörös Gellért, a Selye János Egyetem hallgatója, különdíjban részesült. A fődíjat pedig a MICROCOMP – Computersystem s. r. o. felajánlásából Uličná Lucia, a Kassai Pavol Jozef Šafárik egyetem hallgatója kapta. A Komáromi Jókai Színház, a kassai Thália Színház, a Thermalpark Dunaszerdahely és a Világi Pincészet jóvoltából további dolgozatok szerzői is jutalomban részesültek.



Forrás: A Közép-európai Tanulmányok Kara archívuma

A díjátadást követően sor került a staféta szimbolikus átadására RNDr. Szekeres László, PhD. dékán úr és doc. PaedDr. Puskás Andrea, PhD. rektorhelyettes asszony között. A záró gondolatokat követően a kétnapos rendezvény egy ebéddel ért véget.

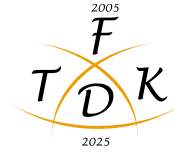
Köszönjük szépen mindenkinek az eseményen való részvételt. Reméljük, sok új élménnyel gazdagodva távozott mindenki! Jövőre sok szeretettel várunk mindenkit a 21. Szlovákiai Magyar Tudományos Diákköri Konferenciára, Komáromba.

Kedves Hallgatók! Arra szeretnénk buzdítani Titeket, hogy bátran jelentkeztek a Szlovákiai Magyar Tudományos Diákköri Konferenciára, ahol színvonalas előadásokon vehettek részt, új ismeretekkel gazdagodhattok, és nem utolsó sorban új barátságokat köthettek egymással. Hozzátok el Ti is tudományos munkáitokat!

További információkért kövessenek minket a FTDK Facebook és Instagram oldalain: https://www.facebook.com/ftdk2025/?locale=sk_SK, https://www.instagram.com/_ftdk/
A FTDK weboldala: <http://ftdk.ujs.sk/>



KULTURÁLIS ÉS INNOVÁCIÓS
MINISZTERIUM



Diákhalozat



Nemzeti Tehetség
Program



Hajabács Zsuzsa

Amikor Jókai megszólítja a 21. századi olvasót – Legere 2025

A Legere nem pusztán verseny, hanem egy híd a klasszikus magyar irodalom és a mai fiatal olvasók között.

A Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Karának Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézete immár 14. alkalommal fogadta a szlovákiai magyar középiskolásokat a három fordulóból álló Legere Irodalmi Versenyen. A vetélkedő témája sem lephetett meg senkit: a magyar irodalom egyik legnagyobb alakja, Jókai Mór születésének 200. évfordulója kiváló alkalmat teremtett arra, hogy a fiatal olvasók új megvilágításba helyezték az író műveit.

Az első fordulóra 2025. október 22-én került sor, ahova a versenyzőknek a *Sárga rózsza* című kisregényből kellett felkészülniük. Amíg a diákok a feladatlapokon dolgoztak, addig a felkészítőtanárok Kuklis Katalin módszertani workshopján fejleszthették tovább magukat. A nap Szécsi Noémi *Miért volt „üstökös” Jókai?* című előadásával ért véget, amely során a versenyzők egy új nézőpontból ismerhették meg az író személyiségét.



Forrás: A Legere Irodalmi Verseny archívuma

A második fordulót 2025. november 18-án szervezték meg, a versenyzőket azonban már *A Magláy-család* és *A ki holta után áll bosszút* című novellákból készült feladatok várták. A feladatlap kitöltése során pedagógusok a szokáshoz híven egy módszertani workshopon vehettek részt, amelyről a második forduló során Kantár Balázs *Élmény- és cirkuszpedagógia az oktatásban* című foglalkozása gondoskodott. A szakmai programot Bárcki Zsófia *Jókai és a közélet* című előadása gazdagította és zárta le.



Forrás: A Legere Irodalmi Verseny archívuma

A harmadik és egyben záró fordulóra 2025. december 9-én került sor, amelyre a résztvevőknek kortárs Jókai-parafrázisokat kellett elolvasniuk. A versenyzők azonban nemcsak feladatlapot töltöttek ki, hanem kreatív minielőadásokat is kellett készíteniük. A produkciók egyetlen korlátját az időkeret jelentette, de a megadott 5 perc alatt a diákok teljes kreatív szabadságot kaptak arra, hogy bemutassák Jókai életének vagy valamely művének egy részletét. A szakmai zsűrinek bizonyára nehéz dolga volt, hiszen nemcsak prezentációkat, hanem videókat, kibeszélő show-t, de még élőben játszott jeleneteket is láthattak. Benyovszky Krisztián zsűrielnök a kiértékelésen elárulta, hogy pont ezek az élő jelenetek ragadták meg leginkább a figyelmüket.



Forrás: A Legere Irodalmi Verseny archívuma

Az eredményhirdetést a *Lám-lám: kreatív zene* című kulturális előadás előzte meg. Egyetemünk hallgatói, Csáky Máté és Mezei Ádám, valamint a szakmai zsűri egyik tagja és volt hallgatónk, Kaszmán-Saróka Liliána játékos ritmusgyakorlatokkal mutatták be, hogy a zenei kreativitás – az irodalmiéhoz hasonlóan – szintén határtalan. A műsorterem tapsoktól, dobbantásoktól, énekhangtól, nevetéstől és régi idők hangszereitől zengett.

A verseny csúcspontját az ünnepélyes eredményhirdetés és díjátadó jelentette, amit N. Tóth Anikó, a verseny egyik főszervezője vezényelt. Jutalmat nem csupán a helyezettek, hanem a verseny minden egyes résztvevője kapott. A szakközépiskolák és gimnáziumok kategóriái mellett külön díjazták a legjobb minielőadásokat is, a díjazottak listáját pedig alább olvashatják el.

A XIV. Legere Irodalmi Verseny bebizonyította, hogy Jókai Mór életműve kétszáz év elteltével is élő és megszólító erejű. A versenyzők és felkészítő tanáraik közös munkája, az előadások és módszertani műhelyek mind hozzájárultak ahhoz, hogy a klasszikus szerző ne csupán emlékezés tárgya legyen, hanem a kortárs gondolkodás aktív része maradjon.



Forrás: A Legere Irodalmi Verseny archívuma

A XIV. Legere Irodalmi Verseny eredményei:

Szakközépiskola kategória:

1. EKOMÓKUSOK 2025 (Kereskedelmi akadémia, Nagymegyer) – Krajčovič Sarah, Rostás Dóra, Cséfalvay Péter. Felkészítő tanár: Papp László.
2. A HÁROM JÓMADÁR (Közgazdasági és Pedagógiai Szakközépiskola, Szenc) – Hegyi Zsófia, Mészáros Emily, Vincze Boglárka. Felkészítő tanár: Simon Anita.
3. TÍMÁR MIHÁLY HÁREME (Ógyallai Építőipari Szakközépiskola) – Maczkó Fanni, Mikolai Fanni, Gyurenka Noémi. Felkészítő tanár: Dombovári Ágnes.

Gimnázium kategória:

1. JERIKÓI RÓZSA (Selye János Gimnázium, Komárom) – Sztatki Áron, Németh Zsófia, Ördögh Zsófia. Felkészítő tanár: Spátay Adriana.
2. KOMÁROMI KÖVETEK (Magyar Tanítási Nyelvű Magángimnázium, Dunaszerdahely) – Menyhart Tekla, Nagy Richard, Tompa Barnabás. Felkészítő tanár: Simon Beáta.
3. BENNET LÁNYOK (Pongrácz Lajos Alapiskola és Szondy György Gimnázium, Ipolyság) – Cibul'a Dominika, Fehérváry Flóra, Marczal Viktória. Felkészítő tanár: Hajdú Anikó.

A minielőadások versenyének díjazottjai:

Gimnázium: BENNET LÁNYOK (Pongrácz Lajos Alapiskola és Szondy György Gimnázium, Ipolyság) – Cibul'a Dominika, Fehérváry Flóra, Marczal Viktória. Felkészítő tanár: Hajdú Anikó.

Szakközépiskola: ÍZ, CSÍN, TÚZ (Ivan Krasko Gimnázium – Kereskedelmi Akadémia, Rimaszombat) – Bušová Monika, Vitilová Noémi, Viola Róbert. Felkészítő tanár: Agóčová Lívia.

A rendezvény a Kisebbségi Kulturális Alap, a Szlovákiai Magyar Akadémiai Tanács, az Arany A. László Polgári Társulás, a Bázis Egyesület és a Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet támogatásával valósult meg.

Zella Ágnes

Találkozások a kortárs irodalommal

A kortárs irodalom méltatlanul kevés teret, időt kap a középiskolai oktatásban, holott ebben a személyiségfejlődés szempontjából érzékeny és meghatározó időszakban a világ- és önértésben számos fogódzót nyújthatna a felnövekvő generációnak. Ezt a hiányt igyekeznek némiképp pótolni a Bázis Egyesület Irodalmi beszélgetések és felolvasások elnevezésű programsorozata, melyet középiskolások és egyetemisták számára kínál fel egyrészt olvasásnépszerűsítés, másrészt a kortárs irodalom iránti figyelem felkeltése céljából. A projekt ötletgazdája és szervezője N. Tóth Anikó, az egyesület társelnöke. A beszélgetések vendégei írók, költők, műfordítók, irodalomtudósok, akik a szlovákiai magyar irodalmi térben fontos munkát végeznek, friss kötetük van, illetve kötődnek a kiválasztott oktatási intézményhez vagy településhez. A témák között minden alkalommal szerepelnek a középiskolai olvasmányélmények, az iskolához és a városhoz való viszony, a pályaválasztás motivációi, az irodalmi tevékenységek, valamint a műhelymunka folyamata. A beszélgetéseket felolvasások színesítik: a hallgatóság ízelítőt kap a meghívott vendégek régebbi vagy újabb irodalmi alkotásaiból.

Ebben a tanévben három irodalmi találkozás valósult meg: szeptember 9-én *Otthon és nagyvilág* címmel Hunčík Péter író, pszichiáter és Gyurász Marianna költő, molekuláris biológus látogatott el az ipolysági Szondy György Gimnáziumba. Hunčík Péter ebből az alma materből indult, Gyurász Marianna pedig családja révén kötődik a városhoz. Mivel a rendezvény a Honti Kulturális Napok irodalmi programja volt, ugyanazon a napon délután a szélesebb közönség számára is megtartották. Mindkét beszélgetést N. Tóth Anikó vezette.



Fotó: Jozef Krištof

A projekt második helyszínéül Pozsonyt választották a szervezők: a Duna utcai gimnázium diákjai november 14-én találkoztak a nagy múltú intézmény egykori diákjaival, Görözdí Judit irodalomtörténésszel, a Szlovák Tudományos Akadémia Világirodalmi Intézetének főmunkatársával és Vályi Horváth Erika műfordítóval, irodalomterapeutával, az Abacus + Kiadó társalapítójával, akiket ugyancsak N. Tóth Anikó kérdezett a hivatásról, az irodalomtörténeti és a műfordítói munka kihívásairól, a kultúrák közötti párbeszédéről, és szó esett a friss irodalmi Nobel-díj kapcsán Krasznahorkai László műveiről is.



Fotó: Vályi Anna

A beszélgetéssorozat utolsó állomása a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara volt november 19-én. A szervezők fontosnak tartják, hogy a tanító- és tanárjelöltek irodalmi tájékozódása árnyalódjon a témába vágó kurzusaik mellett, erre megfelelő forma a személyes találkozás a szerzőkkel. Ezúttal a kortárs gyermekirodalom volt fókuszban: a *Gyerkőckönylapozó* című beszélgetés során Kovács Patrícia doktorandusz kérdezte a közelmúltban megjelent gyerekkönyveikről N. Tóth Anikó író, irodalomtörténész és Bőd Titanilla író, sportújságírót. Szó esett a témaválasztásról, az alakteremtésről, a helyszínrajzról, a nyelvteremtésről, valamint az illusztrációkról. A tanító- és tanárjelölt hallgatók mindeközben mintát kaptak egy író-olvasó találkozó formájáról, szervezéséről, amit pedagógusi pályájukon hasznosíthatnak majd.



Fotó: Bandura Olívia

Az Irodalmi beszélgetések és felolvasások projekt négy éve fut a Kisebbségi Kulturális Alap támogatásával. A Bázis Egyesület mindezidáig 22 eseményt szervezett, bízva abban, hogy a személyes találkozások és szellemes beszélgetések hatására a célközönség kedvet kap a meghívott szerzők műveihez és a kortárs irodalomhoz egyáltalán. A visszajelzések kedvezőek, így a Bázis Egyesület tervezi a program folytatását.

Neszméri Tünde

Középpontban a népzene és a népdal

Lezárult a Bíborpiros szép rózsza tizennegyedik évada, amely a népdalénekesek, a népdalkörök, a népi hangszerszólisták és a népi hangszeres együttesek számára kétévente meghirdetett vetélkedő. A Bíborpiros szép rózsza az 1968-ban indult Tavaszi szél vizet áraszt népzenei vetélkedő hagyományaira épít.

A kétévente megszervezett verseny többfordulós, a regionális megmérettetés után az országos elődöntőn mutatták meg tudásukat a versenyzők. Két korosztályi kategóriában versenyezhetek a hagyományörzők: az alapiskolás és a felnőtt kategóriában. Ez utóbbiba a középiskolások is beletartoznak.

Takács Ottó főszerző, a Szlovákiai Magyar Művelődési Intézet igazgatója kérdésünkre elmondta: idén 145 produkcióval 880 versenyző indult. A döntőn 57 előadás hangzott el, s 420 hagyományörző lépett színpadra. Az intézet a Csemadok Országos Tanácsa megbízásából szervezi meg a vetélkedőt. A versenyen nagyon sok csemadokos csoport vesz részt minden alkalommal.

A Bíborpiros szép rózsza országos döntője 2025. november 15-én került megrendezésre Dunaszerdahelyen. Az ünnepélyes megnyitón Kaszás Kornél műsorvezető köszöntötte a vendégeket, majd Hájos Zoltán, Dunaszerdahely polgármestere és Mézes Rudolf, a Csemadok regionális alelnöke szólt lelkesítően a versenyzőkhöz.



Forrás: A szerző archívuma

A verseny két helyszínen zajlott. A délutáni ünnepélyes eredményhirdetésen Kaszás Kornél üdvözölte a versenyzőket, és ismételten bemutatta a zsűrit, megköszönve a munkájukat. A felnőtteket Borsi Ferenc, Pelle Andrea, Sipos Anna, Kevický Péter, Kneifel Imre és zsűrielnökként Ifj. Horváth Károly zsűrizte. Az alapiskolás korosztályt is szakmai zsűri értékelt: Laposza Julcsi elnök mellett B. Tóth Katalin, Nagy Vivien, Nagy Iván és Szabó János dolgozott.

Az eredmények kihirdetése előtt Laposza Julcsi elmondta: ez nem is verseny volt, hanem a népdal és a népzene ünnepe, és legfőképp a hagyományoké. Kifejtette: öröm számára, hogy ezekből a gyerekekből sugárzott a szeretet és a lelkesedés, valamint az alázat. Ifj. Horváth Károly is szólt a versenyzőkhöz: köszönetet mondott mindenkinek, aki ezt a nagyszerű alkalmat segítette munkájával. Horváth Károly szerint Ág Tibor öröksége méltó helyre került, hiszen a dalokkal és a nyelvezettel az énekesek ápolják a magyar hagyományt. A versenyzőkhöz Farkas Márta, a Vass Lajos Népzenei Szövetség ügyvivő elnökhelyettese is szólt.



Forrás: A szerző archívuma

A Csemadok országos elnöke, Kiss Beáta is köszönetet mondott. Az elnök kifejtette: a Bíborpiros szép rózsza népzenei vetélkedő legfontosabb küldetése, hogy a népdalkincset a felvidéki magyar kultúra középpontjába helyezze, hogy megbecsüljük azokat, akik a népzene művelik. Köszönjük, hogy az idősebb hagyományörzők megtanítják a gyerekeknek ezeket a dalokat.

A beszédek után következett a díjátadó. A díjazottak listáját a Csemadok honlapján olvashatják (<https://csemadok.sk/xiv-biborpiros-szep-rozsa-2025-eredmenyek/>)

A kiemelt aranysávos versenyzők meghívást kaptak a Vass Lajos Népzenei Verseny 16. Kárpát-medencei döntőjére is. Díjat adott át Havasi Dániel, a Dr. Havasi János Kulturális és Közéleti Alapítvány kuratóriumi elnöke is.

A rendezvényen közös mulatás is volt, zengett a kultúrház a csodálatos magyar népdaloktól. A 14. Bíborpiros szép rózsza népzenei vetélkedő országos döntője himnuszunk közös eléneklésével zárult.



Forrás: A szerző archívuma

Egykori selyés diák tudományos kitüntetése

2025. november 25-én a Magyar Tudományos Akadémia dísztermében Pro Scientia Aranyérem kitüntetésben részesítették 2019-ben érettségizett egykori diákunkat, Bukor Benedeket. A Pro Scientia Aranyérem a Magyarországon egyetemi hallgatónak adható legrangosabb elismerés, melyet kétfévente ítélnek oda 50 olyan hallgató számára, akik a tudományos diákköri tevékenységükben kiemelkedő eredményeket értek el, valamint a teljes hallgatói életpályájukat figyelembe véve kimagasló teljesítményt nyújtottak. Az aranyéremhez járó oklevelet idén Weiszburg Tamás, az Országos Tudományos Diákköri Tanács elnöke, Freund Tamás, a Magyar Tudományos Akadémia elnöke és Hankó Balázs, Magyarország kulturális és innovációs minisztere hitelesítették kézjegyükkal.



Fotó: Zsoldos Dávid

Benedek a Selye János Gimnázium 2011-ben újonnan megnyíló nyolcéves gimnáziumának a diákja volt, aki 2019-ben, az érettségi után a pozsonyi Comenius Egyetem Matematika, Fizika és Informatika Karán folytatta a tanulmányait tudományos fizika szakon. 2022-ben végezte el az egyetemi alapképzést, majd 2024-ben elméleti fizikából szerezte meg a magiszteri titlust. Jelenleg ugyanazon kar Elméleti Fizika Tanszékének a másodéves doktorandusza.

A fiatal fizikus a publikációként megjelent kutatási eredményeit különféle szemináriumok és nemzetközi konferenciák keretein belül adta elő többek között Budapesten, Belgrádban, Korfun és Marseille-ben. Az előadásaival már számos megmérettetésen sikerrel helyt állt, melyek közül a legfontosabbak:

- a Nyitrán és Komáromban megrendezett XVII., XVIII. és XIX. Felvidéki Tudományos Diákköri Konferenciákon tagozati I. hely, valamint a konferencia fődíja,
- a Prágában megrendezett 13. Cseh–Szlovák Fizikai Tudományos Diákkonferencia tagozatának II. helyezése,
- a Veszprémben megrendezett 36. Országos Tudományos Diákköri Konferencia Fizika, Földtudományok és Matematika Szekció tagozatának I. helyezése,
- a Pécsen megrendezett 37. Országos Tudományos Diákköri Konferencia Fizika, Földtudományok és Matematika Szekció tagozatának II. és III. helyezése.

Bukor Benedek a Pro Scientia Aranyérmét az első szlovákiai egyetemen tanuló és kutató egyetemistaként vehette át.



Fotó: Stanislav Griguš

Megújult a Katedra folyóirat szerzői adatbázisa és archívuma

A Kisebbségi Kulturális Alap támogatásának köszönhetően a Katedra folyóirat honlapján ezentúl részletes szerző- és cikkböngészésre nyílik lehetőség. A szerzői profilok fül alatt a Katedra utóbbi 15 évében publikált 705 szerző névjegyét találják. Ezek – a szerző igénye szerint – fotót, rövid bemutatkozást, valamint a Katedra folyóiratban megjelent cikkek listázását tartalmazzák. A cikkekhez a megjelenés sorrendjében, bibliográfiai adatokkal ellátva, közvetlenül letölthető formában lehet hozzáférni.

The screenshot displays a navigation menu at the top with the following items: "A Katedra folyóirat története", "A Katedra folyóirat profilja", "Szerzőinknek", "Szerzői jogi- és adatvédelmi nyilatkozat", "Szerkesztőség", "Elérhetőség", "Szerzői profilok", and "Cikkek szűrése". Below the menu, three author profiles are shown in a grid:

- Bíró Éva**: A Dunaszerdahelyi Városi Televízió főszerkesztője, Dunaszerdahelyen él. E-mail: biroeva83@gmail.com
- Bodnár Gyula**: Újságíró, szerkesztő, többek között a Katedra főszerkesztője (2001-2009), nyugdíjas, Nagymegyeren él. E-mail: bodnargyula48@gmail.com
- Bodó Csanád**: az Eötvös Loránd Tudományegyetem egyetemi docense, Budapesten él. E-mail: bodo.csanad@btk.elte.hu

Forrás: <https://katedra.sk/folyoirat>

A szerzői profilok mellett a honlapfejlesztés során kialakításra került a „Cikkek szűrése” rovat is, amely lehetővé teszi a gyors és hatékony keresést nemcsak az egyes alkotók művei között, hanem tematikus elrendezésben is. Az egyes cikkek témakörök, hívószavak, rovatcímek alá rendeztük, melyek alapján könnyen megtalálhatja minden olvasó a számára leginkább érdekes és kívánatos írást. Az írások a rovatcím, a szerző, a cikk címe, valamint a folyóirat lapszáma alapján is kikereshetők.

A Katedra folyóirat története A Katedra folyóirat profilja Szerzőinknek Szerzői jogi- és adatvédelmi nyilatkozat Szerkesztőség Elérhetőség Szerzői profilok Cikkek szűrése

Bazsó Horváth Zsuzsanna – Kardos Klaudia
Mille fiori – azaz - ezer virág a zene kertjében

Cikk megtekintése

Rovat: [Iskolai élet és hírek](#)

Folyóirat: [XXXIII. évfolyam, 3-4. szám](#)

Publikáció ideje: 2025. november–december

Kralina Hoboth Katalin
Nyelvi szocializáció és esélyteremtés az oktatásban

Cikk megtekintése

Rovat: [Esélyteremtés](#)

Folyóirat: [XXXIII. évfolyam, 3-4. szám](#)

Forrás: <https://katedra.sk/folyoirat>

Salgó Gabriella

Jubileumi tanév a Czuczor Gergely Alapiskolában

Az idei tanév különleges jelentőséggel bír iskolánk életében: hármas jubileumot ünneplünk, amely nem csupán a múlt felidézését jelenti, hanem hitvallás közösségünk ereje, kitartása és összetartozása mellett:

- 1925. október 28-án adták át intézményünk épületét, amely tehát ebben a tanévben ünnepli fennállásának századik évfordulóját;
- 75 évvel ezelőtt indult újra falaink között a magyar nyelvű oktatás, biztosítva az anyanyelvhez való ragaszkodás és az identitás megőrzésének a lehetőségét;
- 25 éve pedig büszkén viseljük Czuczor Gergely papköltő nevét, akinek szellemi öröksége ma is meghatározza iskolánk nevelő munkáját.

Ez a hármas jubileum hatja át a 2025/2026-os tanév minden pillanatát, ünnepi többletet adva a közösségünk által végzett mindennapi munkának.



Forrás: Az iskola archívuma

A tanévet augusztus 31-én hálaadó ökumenikus istentisztelettel nyitottuk meg az érsekújvári Szent Kereszt Felmagasztalása-plébániatemplomban, ahol az új iskolászlónk is felszentelésre került. A zászló Novák Ágota nyugalmazott iparművész kézimunkáját dicséri, s központi helyet foglal el

rajta az új iskolalogónk, amelyet egy volt Czuczoros diák, Kostyál Viktor grafikus rajzolt meg, s amely egyszerre hordozza a hagyomány tiszteletét és a jövőbe mutató értékeket. A hálaadó ünnepi alkalmat a katolikus egyház részéről Dúras Márk érsekújvári plébános és Gyuresó Zoltán Nyitra megyei vikárius, a református egyház részéről pedig Sasák Ilona és Sasák Attila lelkészek szolgálata tette teljessé.



Forrás: Az iskola archívuma

A tanév kezdeti meghittségét követően folyamatos megemlékezések, aktivitások és rendezvények sorával idéztük fel intézményünk történetét és elődeink munkásságát.

Az osztályterekben „*Anyu, apu is Czuczoros volt!*” címmel jubileumi faliújságok és emlékpalcok jelentek meg: a jelenkori diákok szülei hozták be az egykori iskolai taneszközeiket, fényképeiket, történeteiket, így újabb kapocs született a generációk között. Tanulóink is aktívan kapcsolódtak az ünnepi évhez: voltak, akik rajzaikkal, festményeikkel örökítették meg iskolánkat és névadónkat, mások prózába illő fogalmazásokban írták le saját, őszinte gondolataikat a Czuczoros évekről, az iskolához fűződő kötődésükről.



Forrás: Az iskola archívuma

A világ számos országából érkeztek képeslapok és online üzenetek volt Czuczoros diákoktól, akik szeretettel és nosztalgiával küldték jókívánásaikat iskolánk jelenlegi közösségének. Megható volt megtapasztalni, hogy – bár sokakat távoli országokba sodort az élet – a Czuczoros évek emléke még ma is él bennük.

Október 22-én Érsekújvár ünnepi est keretében adta át a 2025-ös városi díjakat, köztük a Pro Urbe elismerést, amelyet idén iskolánk, a Czuczor Gergely Magyar Tanítási Nyelvű Alapiskola is megkapott. A kitüntetést Priskin Zoltán igazgató vette át. A város vezetése hangsúlyozta, hogy a díjak nemcsak elismerések, hanem köszönetnyilvánítások azoknak, akik közösségi elhivatottságukkal példát mutatnak. Az iskola számára a Pro Urbe díj egyszerre tisztelet a múlt előtt és ösztönzés a jövő felé.



Forrás: Az iskola archívuma

Tantestületünk tagjaival felkerestük elhunyt pedagógusaink sírjait az érsekújvári Szent József temetőben, ahol mécesst gyújtva és imát mondva róttuk le tiszteletünket azok előtt, akik életükkel és hűségükkel alapozták meg azt a közösséget, amelyet ma is építünk.



Forrás: Az iskola archívuma

Október 28-án, pontosan az épület átadásának századik évfordulóján, iskolánk sziklakertjében ünnepélyes keretek között kopjafát avattunk, amely Lukács Máté (volt Czuczoros diák) munkájának szépségét őrzi, s amely a jubileumi évünk méltó jelképe lett. A sziklakert ékévé váltak a hármas jubileum évszámait jelző díszítések, valamint az iskola elé helyezett szimbolikus, háromemeletes torta is, amelyet szintén az ünnepi évfordulók számjegyei díszítettek.



Forrás: Az iskola archívuma

Az ünnepséghez kapcsolódóan kinyitottuk a tíz évvel ezelőtt – emlékművédelem alatt álló iskolaparkban – elhelyezett időkapszulát is: megható volt újra kézbe venni a korábbi üzeneteket, majd elhelyezni a jelenkori diákok gondolatait, kívánságait és reményeit, amelyek a jövő nemzedékeihez szólnak majd.



Forrás: Az iskola archívuma

A jubileumi gála napján főnevelőnőnk és az iskolánk mellett működő XXI. Század Gyermekéért Polgári Társulás elnöke, Juhász Zsuzsanna ünnepélyesen megnyitotta az iskolánk három osztálytermében berendezett jubileumi kiállítást. Két teremben olyan alkotóművészek munkái kaptak helyet, akik egykor iskolánk tanulói voltak, míg a harmadik terem iskolatörténeti kiállításként régi fényképekkel, taneszközökkel és emlékekkel idézte fel a múltat. A tárlat különlegességét azok a videós visszaemlékezések adták, amelyeket nyugdíjas pedagógusaink vállaltak: élményeik és történeteik meghitt közelségbe hozták azokat az időket, amikor még ők voltak a Czuczoros közösség motorjai és őrzői. A folyosó falát Melecski Lali fotóművész válogatott képei díszítették, tovább erősítve az ünnepi hangulatot. A kiállítás egy teljes hónapon át várta a látogatókat, akik – volt diákok, régi tanítványok, érdeklődők – szép számmal érkeztek, hogy újra átéljék az iskola falai között töltött idő emlékeit.



Forrás: Az iskola archívuma

A délutáni gálára olyan művészeket kértünk fel, akik egykor iskolánk tanulói voltak, mára pedig művészi pályán tevékenykednek. A meghívottak közül Skokan Horváth Tímea, Ficza István, Decsi Ágnes, Voško Vivien, Madarász András, Berényi Dávid, Gál Teodóra tudta elfogadni felkérésünket. Műsoruk, a jelenlegi diákcsoportokkal összhangban, különleges ívet adott a gálának, hiszen egyszerre jelent meg benne a múlt, a jelen és a jövő. A gála ünnepélyes pillanatai közé

tartozott, amikor intézményünk igazgatója, Priskin Zoltán emlékéremmel és emléklappal köszöntötte iskolánk egykori igazgatóit, elismerve munkájukat és hozzájárulásukat az intézmény fejlődéséhez. Az emléklappal Darázs Rozália szobrászművész alkotása. Az elmúlt évtizedek igazgatói, akik e megtiszteltetésben részesültek: Vass Károly, Timár István, Gátasi Irén, Novák Mónika, Péter Zoltán. A rendezvényt megtisztelte jelenlétével Balogh Csaba, Magyarország rendkívüli és meghatalmazott szlovákiai nagykövete is, amely külön megtiszteltetés volt számunkra, s amely tovább emelte az esemény ünnepi rangját. Mély örömmel töltött el bennünket, hogy láthattuk: az egykori Czuczorosok által kitaposott ösvény ma is élő, ma is jövőt hordozó út, amelyen büszkén halad tovább közösségünk.



Forrás: Az iskola archívuma

Az ünnepi tanévünk egyik meghatározó és maradandó darabja a jubileumi *Emlékkönyv*, amely az elmúlt évtized emlékei alapján – a teljesség igénye nélkül – gyűjtötte össze iskolánk rendezvényeit és közösségi eseményeit. A kiadvány Bóna Bertalan úr támogatásával került szerkesztésre, tördelésre és nyomtatásra.

A Czuczor Gergely Alapiskola jubileumi tanéve nemrég kezdődött el, és még számos felemelő, közösségépítő esemény vár ránk. Január 31-én megrendezzük a Jubileumi Czuczoros Bált, márciusban tantestületünk tisztelettel hajt fejet Czuczor Gergely sírjánál, tavasszal pedig ismét együtt ünneplünk a hagyományos Juniálison.

Jubileumot ünnepelni annyit jelent, hogy megállunk egy pillanatra, rátekintünk a közös múltunkra és felismerjük: az itt eltöltött idő minden generáció számára értéket, közösséget és gyökeret adott. Hálával gondolunk mindazokra, akik hozzájárultak a Czuczor Gergely Alapiskola százéves

történetéhez, és felelősen, bizakodva tekintünk a jövőbe, hiszen tudjuk: az a szellemi örökség, amit kaptunk, továbbra is biztos alapot ad Érsekújvár magyarságának és az ide járó diákok jövőjének.

Impresszum

KATEDRA

havilap, XXXIII. évfolyam, 5–6. szám, 2026. január–február

Főszerkesztő: Petres Csizmadia Gabriella

Főszerkesztő-helyettes: Brutovszky Gabriella

Vezető szerkesztő: Kralina Hoboth Katalin

Korrektor: Gál Andrea

Olvasószerkesztő: Herczog Rita

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: Rác Éva

Fotós: Nagy Fanni

Webadminisztrátor: Decsi Zoltán

A XXXIII. évfolyam 5–6. számának szerzői:

Bartalos Réka, a Diákhálózat tagja, FTDK-koordinátor

Bartalos Mónika, a Diákhálózat tagja, FTDK-koordinátor

Csicsay Alajos, író, szakíró, nyugalmazott pedagógus, a Katedra folyóirat állandó munkatársa, a Katedra Társaság első elnöke (csicsay.alajos@gmail.com)

Csontos Ilona, a Budapest School középiskola történelem-olasz szakos tanára, mentortanár (ilona.csontos@budapestschool.org)

Gaál Zöld Ágnes, a Zengő tanoda vezetője, zenetanár és napközis nevelő a dunaszerdahelyi

Kodály Zoltán Alapiskolában, Ringató-foglalkozásvezető, karnagy a Zengő Gyermekek- és

Kamaszkórusban (agi.zold@mail.com)

Györök Rita, a Budapest School középiskola matematika-francia szakos tanára, mentortanár

(rita.gyorok@budapestschool.org)

Hajabács Zsuzsa, a nyitrai KFE Közép-európai Tanulmányok Kara Magyar Nyelv- és

Irodalomtudományi Intézetének doktorandusza (hajabacs.zsuzsa@gmail.com)

Kerényi Mari, a Zöld Kakas Líceum egyik alapítója, tanár (kerenyi.mari@zoldkakas.hu)

Kozmács István, a nyitrai KFE Közép-európai Tanulmányok Kara Magyar Nyelv- és

Irodalomtudományi Intézetének nyelvészdocense (kozmacsistvan@gmail.com)

Madarász Szendrődi Katalin

Magyar Ágnes, az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Jászberényi Campusának adjunktusa (magyar.agnes@uni-eszterhazy.hu)

Marozs Réka, a Bátor Tábor Alapítvány munkatársa, a Suliprogram programkoordinátora (r.marozs@batortabor.hu)

Nagy Iván, a Csallóközi Múzeum igazgatója (nivan@gmail.hu)

Neszméri Tünde, a Csemadok elnökségi tagja (neszmeritunde@gmail.com)

Oros Bugár Anna, a nyitrai KFE Közép-európai Tanulmányok Kara Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézetének doktorandusza (anna.oros.bugar@ukf.sk)

Pintes Gábor, a nyitrai KFE Pedagógiai Karának dékánja, a Katedra Polgári Társulás elnöket, a Katedra folyóirat szerkesztőbizottságának az elnöke (gpintes@gmail.com)

Récsei Noémi, televíziós műsorvezető, újságíró (recsei.noca.noemi@gmail.com)

Salgó Gabriella, az érsekújvári Czuczor Gergely Alapiskola igazgatóhelyettese

Tóth Erika, az Alistáli Református Egyházi Alapiskola pedagógusa (erika@dizart.sk)

Török Sára, a Szlovákiai Magyar Csekszövetség kommunikációs vezetője (press@szmcs.sk)

Vančo Ildikó, a nyitrai KFE Közép-európai Tanulmányok Kara Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézetének nyelvészprofesszora, a Katedra folyóirat szerkesztőbizottságának tagja (vancoildiko@gmail.com)

Volner Nagy Melinda, a Dunaszerdahelyi Művészeti Alapiskola pedagógusa (volner.melinda@gmail.com)

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., 5–6. dvojčíslo, január–február 2026

Vydavateľ: Katedra Polgári Társulás

Októbrová 1493/10, 929 01 Dunajská Streda

IČO: 54187524 ISSN 2729-9066

ISSN 2729-9066

REDAKCIA / SZERKESZTŐSÉGÜNK:

Katedra Polgári Társulás

Október utca 1493/10, 929 01 Dunaszerdahely

(Októbrová 1493/10, 929 01 Dunajská Streda)

Tel.: +421 907 212 393

Honlap: <http://www.katedra.sk>

katedra.szerkesztoseg@gmail.com

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

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

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