

BUDAPESTI NEVELŐ

**A Mérei Ferenc Fővárosi Pedagógiai
és Pályaválasztási Tanácsadó Intézet
szakmai folyóirata**

**XLVI. évfolyam 1. szám
2010. év 1. szám**

Szerkesztőbizottság:

Sárik Zoltán, igazgató (a szerkesztőbizottság elnöke),
Bíró Ferencné, Foki Tamás, Germáné dr. Vastag Györgyi, Ifi István,
dr. Kovácsné dr. Papp Mária, dr. Majoros Anna

Felelős szerkesztő:

Csillag Ferenc

Műszaki szerkesztő:

Fábry Gabriella

Kiadja a Mérei Ferenc Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Tanácsadó Intézet (MFFPPTI)

A kiadásért felel: Sárik Zoltán az MFFPPTI igazgatója

A folyóirat negyedévenként jelenik meg

Szerkeszti és terjeszti a Mérei Ferenc Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Tanácsadó Intézet
(1088 Budapest, Vas u. 8–10. Telefon: 338-21-56)

A lapban megjelent írások a szerzők véleményét tükrözik.

A 2010/1. szám lezárásának időpontja: 2010. január 25.

ISSN 0133-2228

E számunk szerzői:

Báli Péter, művésztanár, oktatási informatikus, vállalkozó, Budapest • **Czecze Enikő**, tanár, szaktanácsadó, Szász Ferenc Kereskedelmi Szakközépiskola és Szakiskola, Budapest • **Csillag Ferenc**, pedagógiai szakértő, MFPI, Budapest • **Gebauer Ferenc**, pszichológus, MFPI, Budapest • **dr. Hicz János** tanár, régész, jogász, Körösi Csoma Sándor Általános Iskola és Gimnázium igazgatója, Budapest • **Hock Zsuzsanna**, pedagógiai szakértő, Budapest • **Markovits Judit**, szakpedagógus, mediátor, szaktanácsadó Budapest • **Molnár Géza**, nemzetközi referens, MFPI, Budapest • **Pázsikné Szilágyi Gabriella**, közoktatási szakértő, Budapest • **Sipos Endre**, tanár, Fazekas Mihály Fővárosi Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium, Budapest • **Südi Ilona**, pedagógiai szakértő, MFPI, Budapest • **Szabó Júlia**, tanár, szaktanácsadó, Fazekas Mihály Fővárosi Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium, Budapest • **Szittnerné Gudor Mária**, pedagógia szakértő, MFPI, Budapest • **Vargáné Fónagy Erzsébet**, ny. főiskolai docens, szaktanácsadó, Budapest

E számunk borítóján a Fővárosi Digitális verseny egyik pályaműve látható. A lapban szereplő grafikákat a Budapest, XVIII. kerület Bókay Árpád Általános Iskola 1. osztályos tanulóinak alkotásaiból Varga Ferenc pedagógiai szakértő válogatta.

TARTALOM

TÁRSADALOM ÉS OKTATÁSPOLITIKA

- Vargáné Fónagy Erzsébet: VÁLTOZÁS – VÁLTOZÁSKEZELÉS*
avagy a változást is tanulni kell 5

MÉRÉSI EREDMÉNYEK, ELEMZÉSEK

- Südi Ilona: Kompetenciaalapú mérések az iskolák minőségfejlesztése*
szolgáltatásban 16

A KÖRNYEZETI NEVELÉS LEHETŐSÉGEI AZ EZREDFORDULÓN

- Szittnerné Gudor Mária: A környezeti nevelés a fenntartható fejlődésért*
néhány témakörének lehetséges megközelítése több tudományágat
felhasználó projekttel 23

NEVELÉSELMÉLET – PEDAGÓGIAI ANTROPOLÓGIA

- Sipos Endre: A világtól való elzárkózás és világteremtés*
(Pedagógiai-antropológiai vizsgálódások) 41

MÓDSZEREK, ELJÁRÁSOK, ÚJ UTAK

- Czecze Enikő: Irodalmi kirándulás Babits Mihály esztergomi házába*
Az emlékház látogatásához kapcsolódó feladatsorok
Ismertetés az esztergomi Babits Mihály Emlékházról 58
- dr. Hicz János: Hogyan tegyük érdekesebbé a történelmet mint tantárgyat*
a szakiskolában? 71
- Báli Péter: Gondolkodtató környezet a tanításban, nevelésben*
Gondolkodó fal – Logikus fal 76

GONDOLATOK A PEDAGÓGUS SZEREPRŐL

- Szabó Júlia: Konferencia az MTA felolvasó termében 80*

KÜLHON, TAPASZTALATOK, BESZÁMOLÓK, ÉRDEKESSEGEK

- Csillag Ferenc – Molnár Géza: Látogatás, tapasztalatcseré Skóciában*
(A *TEMPUS Közalapítványnál nyert pályázat beszámolója*) 88

ÓVODAI ÉLET, ÓVODAI NEVELÉS

- Pázsikné Szilágyi Gabriella: A gyermekek érdekeit figyelembevevő*
óvodai nevelés tartalmi szabályozása, a helyi nevelési programok
tervezése és végrehajtása 103

PSZICHOLÓGIA, PÁLYAVÁLASZTÁS

Gebauer Ferenc: A „KOM-PASSZ” pályaválasztást segítő program 114

A PEDAGÓGIA NAPI GYAKORLATA

Markovits Judit: Ami az interjúból kimaradt 119

KÖNYVTÁRPEDAGÓGIA

Hock Zsuzsanna: A kompetenciafejlesztés – diagnosztikus mérés a könyvtár-pedagógiában 129

KÖNYVBEMUTATÓ

Krónika, a XV. kerület nevelési-oktatási intézményeinek története és Ki kicsoda a XV. kerületi önkormányzat intézményhálózatában – című könyv bemutatójaként (Cs. F.) 133



TÁRSADALOM ÉS OKTATÁSPOLITIKA

VARGÁNÉ FÓNAGY ERZSÉBET

VÁLTOZÁS – VÁLTOZÁSKEZELÉS avagy a változást is tanulni kell

*„Még azelőtt változtass,
mielőtt változtatásra kényszerítenek!”
(Jaek Welch)*

A változás az „élet tükre”

A változás könyörtelen és mindenütt jelen van, minduntalan kényszerhelyzet elé állít minket. Ugyanakkor a fejlődés és a haladás titka éppen abban rejlik, hogy elsajátítjuk-e a változás erőivel való küzdelem mikéntjét, előnyünkre fordítjuk-e a pozitív erőket, elhárítjuk-e negatívakat. A világ jövője ezen a tanuláson áll vagy bukik.

A változás ismeretlen célok felé történő utazás, ahol a segítségkérés az erő jele, ahol a felülről lefelé és alulról felfelé egy időben ható kezdeményezések keverednek egymással, és ahol a kollegialitás és az individualizmus termékeny feszültségben él együtt. Ebben a világban a változás az „élet tükre”, ahol soha nem bízhatjuk rá magunkat teljes mértékben senkire, és nem feltételezhetjük azt, hogy mások, különösen a vezetők pontosan tudják, hogy mit tesznek. Nem azért, mert nem kompetensek, hanem azért, mert a változás folyamata olyannyira összetett, és olyan sok ismeretlen elemet tartalmaz, hogy emiatt állandóan ébernek kell maradnunk, és készen kell állnunk a probléma megoldására.

A társadalmak életében időről időre eljön az a pillanat, amikor a változás erői pattanásig feszülnek, és radikális áttörés vagy rombolás következik be. A 21. században ilyen időket élünk. Egy társadalom fejlődése szempontjából döntő, hogy a pedagógusok mennyire képesek kezelni a változásokat, mennyit tudnak tanulni belőlük, és mennyire tudják a diákjaikat segíteni abban, hogy a változásokból tanuljanak. A pedagógus szakma jelenlegi helyzete nem teszi lehetővé ennek a létfontosságú szerepnek a betöltését. Az előrelépéshez új szemléletre van szükség. Itt és ebben természetesen nélkülözhetetlen szerepe és felelőssége van az intézmény vezetésének.

Joggal tehető fel a kérdés, mint alaprobléma, hogy miként kombinálható egymással a folyamatos változás motívuma és egy tartósan fennálló rendszer. Az oktatásban tartósan, sőt egyre kiterjedtebben van jelen az innováció és a reform, ugyanakkor egy, alapvetően konzervatív oktatási rendszer. A pedagógusképzés, az iskolák szervezeti felépítése, az oktatásban fennálló hierarchia és az, ahogy a

politikai döntéshozók az oktatást kezelik, olyan rendszert hoz létre, amely inkább a kialakult *status quo* fenntartása felé hajlik, mint a változásra. Ilyen körülmények között minden változási kísérlet csak védekezést és felszínességet válthat ki, a siker pedig – a legjobb esetben is – csak szórványos és rövid életű lehet.

Vagyis a megoldás nem a jobban megtervezett „reformstratégiákban” keresendő. A részleges újításokat és fejlesztéspolitikákat, akármilyen kifinomult stratégiával is támogatjuk, azok nem fognak működni. Egy változások iránt nem elkötelezett környezetben aligha várhatjuk, hogy az egyenként – nem egyszer átgondolatlanul – bevezetett reformok többet érjenek el annál, mint hogy rossz hírét keltsék bármiféle reformnak. Egy konzervatív rendszer nem biztosíthat olyan oktatási környezetet, amely állandóan kész a változásra. Ha a kettőt ötvözni próbáljuk, az eredmény a reménytelen elkeseredettség lesz.

„Reformok” helyett a változás kezelésének problémájára kell inkább „receptet”, megoldást találni. Azaz, mit kell tenni ahhoz, hogy az oktatási rendszer – és benne természetesen az egyes intézmények – tanulószervezet lehessen, amely szakértő módon, munkájának természetes velejárójaként kezeli a változást, amelyet életformájának tekint. A változáskezelés megközelítése szempontjából minden egyes iskolának *intelligens tanulószervezetté* kell alakulnia. Vagyis létre kell jönnie annak a szakmai problémaközösségnek, amely képes arra, hogy folyamatosan reflektáljon a tanulás és tanulásszervezés változatos helyi vitájára, érzékeli a felmerülő problémákat, majd válaszokat dolgozzon ki rájuk. Ennek az is feltétele, hogy minden egyes iskolának legyen saját célja, víziója, legyenek saját munkahipotézisei, amelyeket – ha kell – nap mint nap tesztelni tud. Tanulószervezetekre azért is szükség van, mert a komplex rendszerek átalakulása nem lineáris, hanem meglepetésekkel teli. Az új gondolkodásmód abban segíthet, hogy „kezelni tudjuk a megismerhetetlent” (Stacey 1992). Határozott célként meg kell fogalmazni a változásra való képesség elsajátítását, és kitartóan kell dolgozni érte.

Fel kell tennünk azt a kérdést is, hogy miért fontos a változásra való képesség kifejlesztése az oktatásban, ha úgy tetszik, milyen ígérettel kecsegtet a változás, miért érdemes belevágni? Elvontan, általánosítva válaszolhatnánk úgy, hogy a változások mindenütt körülvesznek bennünket, a társadalom számára elengedhetetlen a megújulás, az iskolának fel kell készítenie a kritikai gondolkodásra, a problémamegoldásra és így tovább – de ezek ma már közhelyek. Talán fontosabb érv hogy az *oktatásnak morális célja van*. Az iskolának jobbra kell tennie tanuló életét, függetlenül attól, hogy milyen háttérrel rendelkeznek, és olyan polgárokat kell nevelnie, akik a társadalom fokozódó dinamikus komplexitása mellett is termékenyen tudnak élni és dolgozni. Ebben sincsen semmi új. Az újdonságot – a témával behatóan foglalkozó szakemberek nézetei szerint – az a felismerés jelenti, hogy a pedagógusnak állandóan újítania és változtatnia kell ahhoz, hogy ezt a feladatot el tudja látni. Más szóval fejlődnie kell, márpedig egy állandóan változó világban csak az tud fejlődni, aki képes megküzdeni és ügyesen bánni a változás erőivel.

Az oktatás az egyetlen, amelynek reális lehetősége van arra, hogy a diákokban kialakítsa azt a képességet, hogy a változásokat a saját életük során önállóan és másokkal együttműködve tudják kezelni a dinamikus, multikulturális, globális átalakulás közepette. De ma még az iskola távolról sem az a hely, ahol el lehet sajátítani a változáshoz való viszonyulás alapjait. Hogyan lehet ebből a csapdából kitörni? Egyetlen járható útja, ha a pedagógusok a változás dinamikáját értő szakemberekként tekintenek magukra és mások is annak látják őket. Ehhez pedig az kell, hogy a pedagógusok, de elsősorban is az intézményvezetők a változás gyakorlott előmozdítóivá váljanak. Ha a változások szakavatott, az oktatás morális célját szem előtt tartó segítőként tudnak fellépni, akkor a tanulók szociális- és társadalmi háttérétől függetlenül képesek lesznek minden diák életét jobbra tenni, s ezáltal előmozdítani azt, hogy a társadalom is könnyebben tudjon megbirkózni a változással.

A változás képességének fejlesztéséhez – egyénileg – a következő alapvető képességekre van szükség:

- személyes jövőkép kialakítása (vizsgálódás),
- folyamatos tájékozódás,
- személyes kontroll,
- együttműködés.

Ezek mindegyikének megvan az intézményi szintű megfelelője is:

- a közös jövőkép kialakítása,
- a szervezeti önvizsgálat rendszerei, normái és módszerei,
- szervezetfejlesztés és az ahhoz szükséges módszerek,
- együttműködésre épülő munkahelyi kultúra.

A kettőnek természetesen összhangban kell lennie, mert egyik sem működik a másik nélkül. Az egyének és az intézmény/szervezet között kialakított korábbi jó kapcsolat elősegíti a támogató légkör, a bizalom, a biztonságérzet kialakulását és minimalizálja a változással szembeni ellenállást.

A sikeres változás körülményei és feltételei

Ahhoz, hogy sikeres legyen a változás, több feltételnek kell együttesen fennállnia. Mindenekelőtt kell a kényszer, amely szükségessé teszi a változtatást (Erről a „kényszerről” az oktatás vonatkozásában a korábbiakban már szóltunk.) Elemezni kell, miért van szükség a változtatásra. Azután lehet kialakítani a *jövőképet*, ahová el akarunk jutni. Össze kell vetni a jelenlegi helyzetet a kívánatos jövőképpel. Utána lehet kidolgozni, hogy milyen úton lehet elérni a célokat. De legalább annyira fontos, hogy meglegyenek a változáshoz szükséges *képességek* is. Fel kell mérni, milyen képességekre van szükség, és ennek megszerzéséhez hol, miben kell fejlődni.

Az eredményes változtatás fontos feltétele, hogy olyan lépéseket is meg kell tenni, amelyek gyors sikerhez vezetnek. Ha ugyanis túl távoli a siker reménye,

mindenki kifárad, mire célba érhetne. Ezért mindig ajánlatos *rövid távú célokat* is kitűzni azért, hogy legyenek érzékelhető eredmények, amelyeknek lehet örülni, amiből erőt lehet gyűjteni a további lépésekhez.

A szervezet a jelenlegi állapotából egy kívánatos állapotba csak egy átmeneti állapoton keresztül juthat el. Ezért a változtatás *sikerkritériumainak* megfogalmazásakor erre az átmeneti állapotra is gondolni kell, nemcsak a kívánatos állapotra. Ennek megfelelően a változtatás annyira tekinthető sikeresnek, amennyire teljesülnek az alábbi kritériumok (Nadler, 1988):

- a szervezet eljutott korábbi állapotából a kívánt új állapotba, azaz sikerült véghezvinni az eltervezett változtatást;
- a szervezet működése az új állapotban megfelel a várakozásnak, azaz a tervezett módon működik;
- az átmenet a szervezet egészének okozott túlzott ráfordítások nélkül ment végbe;
- az átmenet a szervezet egyes tagjainak túlzott mértékű ráfordításai nélkül ment végbe.

A változásokkal szemben mindig van valamilyen ellenállás, mert a megszo-
kástól való eltérés kényelmetlenségekkel, kellemetlenségekkel jár. Az ellenállás leggyakoribb okai lehetnek: ellenérdekeltség, meg nem értés vagy félreértés, eltérő értékelés, intolerancia. Ezt az ellenállást elsősorban őszinte *kommunikációval* lehet legyőzni, de az ellenállás kezelésének megvannak a szakemberek (Kotter-Schlesinger 1979.) által kidolgozott és kipróbált általános módszerei. Ezek az alábbiak:

- képzés, az előbb már említett kommunikáció;
- részvétel, bevonás;
- segítség, támogatás;
- tárgyalás, megegyezés;
- manipulálás;
- nyílt vagy burkolt kényszerítés.

A sikeres változtatások közös jellemzője, hogy a fenti módszereket gondosan megválasztva, egymással kombinálva alkalmazzák.

A változás megvalósítását csak látszólag gyorsítja az erőltetés. Ha ehelyett inkább lassítunk, akkor jut idő a kommunikációra, az alkalmazottak bevonására, felhatalmazásuk előmozdítására, szinergikus munkakapcsolatok kialakítására, és mindezek által a kívánt változás melletti *elkötelezettség* megteremtésére. Ez eleinte időbe telik, de azután a folyamat törvényszerűen gyorsabban halad előre, és hamarabb eléri a teljes *implementálást*. A tapasztalatok szerint a döntésbe bevont személyek szerepe rendkívül fontos az implementáció sikere szempontjából. A részvétel információt szolgáltat a döntéshez, ösztönzi a pozitív problémamegoldó viselkedést és visszatart a negatív magatartástól, elősegíti az elkötelezettség kialakulását, a résztvevők így magukénak érzik a döntést, a változás igényét.

A sikeres változtatás kulcsfontosságú tényezői:

- hinni abban, hogy szükség van a változásra;
- meghatározni, hogy mit kell megváltoztatni;
- kialakítani egy képet (víziót) arról, hogy milyen lesz a szervezet a változás után.

Az a szervezet, amelyik időben meghozza a szükséges döntéseket és beindítja a változtatást megvalósító stratégiai akciókat, jó eséllyel számíthat arra, hogy a környezeti változások nem okoznak számára meglepetést, sőt azokat előnyére fordíthatja.

A fenti szabályokat azonban még kevesen ismerik, és még kevesebben alkalmazzák. Ezen is változtatni kell! Ebben szeretnénk konkrét, gyakorlati segítséget nyújtani a következő részben.

A vezető szerepe a változáskezelésben

A változásokat a vezetésnek kell kezdeményeznie. Minél mélyebb, minél átfogóbb változásról van szó, bevezetése annál bonyolultabb vezetési feladat.

A vezetők változással kapcsolatos feladatait a *változásmenedzsment*¹ irodalma részletesen vizsgálja. A változásmenedzsment szempontjából a szervezeti kultúrának az alábbi három fontos jellemzője van (Kilmann-Saxton-Serpa 1996):

- *Irány*: a kultúra tartalma.
- *Kiterjedés*: a kultúra a szervezet tagjainak mekkora hányadára jellemző.
- *Erősség*: a kultúra mennyire határozza meg a szervezet tagjainak cselekedeteit.

A megfelelő irányú, nagy kiterjedésű, erős kultúra kedvező a szervezet számára mindaddig, míg nem kell megváltoztatni. Ha viszont meg kell változtatni, mert nem megfelelő az iránya, akkor a nagy kiterjedés és az erősség hátránnyá válik, mert megnehezíti a változtatást. A kultúraváltással szembeni ellenállás annál erősebb, minél nagyobb méretű

- *a szükséges irányváltás,*
- *az uralkodó kultúra kiterjedése,*
- *az uralkodó kultúra erőssége.*

¹változásmenedzsment = a változás folyamatos, tudatos irányítása. Azon módszerek, eszközök és folyamatok összessége, amelyek lehetővé teszik a szervezet számára, hogy változási folyamataikat hatékonyan kezeljék az általuk kitűzött eredmény elérése érdekében.

A vezetők változással kapcsolatos teendői a változásmenedzsmentnek megfelelően hét csoportba oszthatók:

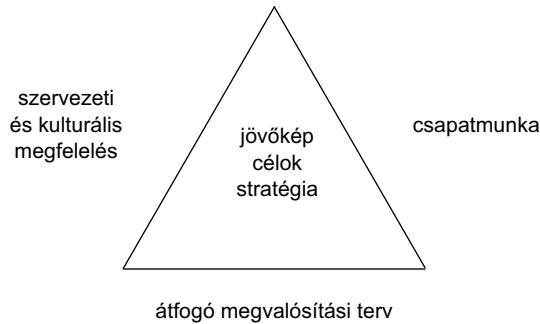
- a stratégia, a szervezet és a munkatársak képességeinek összehangolása
- a szervezeti rugalmasság folyamatos fenntartása
- a munkatársak tudásának és képességeinek folyamatos megújítása
- a változásokkal együtt járó instabilitás minimalizálása
- a változás lépéseinek pontos megtervezése
- tudatos, világos és sokirányú kommunikáció
- a változások okozta zavarok hatékony kezelése, illetve kialakulásuk megakadályozása.

Mit is jelentenek ezek a vezetői feladatok a mindennapok gyakorlatában?

1. A stratégia, a szervezet és a munkatársak képességeinek összhangba hozása jelenti egyrészt a szervezeti rendszer hozzáigazítását az új stratégiához, másrészt az új stratégia megvalósításához, illetve a megváltozott működéshez, feladatokhoz szükséges tudás és képességek biztosítását.
2. A szervezeti rugalmasság folyamatos fenntartása azon vezetői feladatok együttese, amelyek segítségével a változtatás szükségessége elfogadható, a nyitottság, az új iránti fogékonyság az egyéneknél, a csoportokban és ezen keresztül a szervezetben tartósan fenntartható.
3. A munkatársak tudásának és képességének folyamatos megújítása mint vezetői feladat azt az „emberekbe történő beruházást” jelenti, amely nélkül semmilyen megújulás, változtatás nem lehet sikeres. Egyrészt, mert hiányozni fog a tényleges, az új feladatok ellátásához szükséges tudás, másrészt pedig valószínűleg az elkötelezettség is.
4. A változások óhatatlanul instabilitást visznek a szervezetbe. Ennek megakadályozására a legjobb módszer a világos és pozitív jövőkép kidolgozása. Fontos továbbá a változással szembeni ellenállás, a keletkező bizonytalanság feltérképezése és kezelése. Ennek jó módszere a változás megtervezése és a hatékony kommunikáció.
5. A változtatás lépéseinek pontos megtervezése az a vezetői feladat, amely biztosítja a koordináltságot, az idővel való takarékoskodást, és ezek együttes hatásaként a lehető leghatékonyabb és legköltséghatékonyabb megvalósítást.
6. A tudatos, gyakori, világos és sokirányú kommunikáció pedig hozzájárul a változások elfogadásához, a pozitív, előreívő légkör kialakításához.
7. Végül a változások során bekövetkezhetnek előre nem látható zavarok a működésben, illetve az emberek közötti kapcsolatokban. Ezek kezeléséhez gyorsan bevetendő, hatékony vezetői eszköztárat kell kialakítani és szükség szerint működtetni.

A feltételeket szemléletesen foglalja össze a *sikerés változás háromszög modellje*, amely egyben a munkatársak részvételének és a megfelelő szervezeti kultúra kialakításának fontosságára is utal.

A hatékony változtatás háromszög modellje



Az ábra hangsúlyozza, hogy a sikeres változás egyik fő feltétele a világos jövőkép, a célok és a stratégia kijelölése. Érzékelteti továbbá, hogy a sikeres változáshoz szükség van a stratégia, a szervezeti rendszer és a szervezeti kultúra összhangjára, illetve az átfogó, részletes megvalósítási tervre, csapatmunkára, az emberek megnyerésére a változásban való aktív és pozitív részvételre.

A *változás sikerének kulcskérdése a jövőkép és az elérendő célok meghatározása, megismertetése és elfogadtatása*. Ennek segítségével lehet ugyanis az embereket összefogni és a változtatási célok elérésére ösztönözni. A világos célok kijelölésének fontosságát világítja meg a következő idézet:

„– Megmondanád kérlek, hogy merre kell mennem? – kérdezte Alice a macskától. Ez attól függ, hogy hová akarsz eljutni – mondta a macska. – Nem igazán érdekel, hogy hová jutok – mondta Alice. – Akkor teljesen mindegy, hogy merre mész – válaszolta a macska” (L.Caroll: Alice Csodaországban)

A sikeres változásmenedzsment érdekében a vezetőnek az alábbi tíz „lépést” kell megtennie:

- a jövőkép megfogalmazása,
- az emberek mozgósítása,
- katalizálás: az emberek folyamatos ösztönzése, a szükséges erőforrások biztosítása,
- irányítás,
- végrehajtás,
- a részvétel biztosítása,
- az ellenállás leküzdése,
- a hatalom szerkezetének ki/vagy átalakítása,
- képzés, támogatás,
- folyamatos, aktív, kétirányú kommunikáció.

A gyakorlati tapasztalatok alapján a változásmenedzsment talán legkritikusabb eleme a *változással szembeni ellenállás kezelése*. Az emberek többsége egyrészt ragaszkodik az állandósághoz, a megszokotthoz, megelégszik a status quo fenntartásával, másrésztől egyetért a haladással, az ezzel járó változásoktól azonban idegenkedik.

Az ellenállás legfőbb okai a következőkben érhetők tetten:

- félelem a státus, a hatalom elvesztésétől,
- bizalmatlanság, félreértések,
- félelem attól, hogy az új dolgokat nehéz lesz megtanulni és az új, megszokottól eltérő körülmények közötti munkavégzéshez nehéz lesz hozzászokni,
- önbizalomhiány,
- a változás eleve „negatív” érzéseket vált ki,
- bizonytalanság, a kockázat elkerülésére való törekvés.

Az ellenállás leszerelésének vagy legalább mérséklésének általános módszereit a sikeres változás feltételei sorában már felsoroltuk, de talán érdemes ezeket a módszereket kissé értelmezni, gyakorlati megvalósíthatóságára rávilágítani.

Képzés, kommunikáció

Az információhiányból vagy félreértésből fakadó ellenállás könnyen megelőzhető az emberek tájékoztatásával, kérdéseik megválaszolásával, a tervezett változás elmagyarázásával. Megfelelő képzési programokkal képessé tehetjük az embereket a bevezetni szándékozott új rendszer megértésére, az új gondolatok befogadására, a megváltozott körülmények között való eligazodásra és az új munkamódszerek elsajátítására. A képzés és a kommunikáció időigényes lehet, ha sok embert érint, de rendszerint busásan megtérül.

Részvétel, bevonás

Ha az érintetteket bevonjuk a változtatás megtervezésébe és bevezetésébe, akkor kétfajta jótékony hatás is jelentkezik. Egyrészt szakértelmüket és információikat hasznosítani tudjuk, így jobb megoldás születik, másrészt a közösen megtervezett változtatásnak elkötelezettjévé válnak, sajátjuknak érzik, és lelkesen fognak tevékenykedni a megvalósulásáért. A részvétel azonban időigényes, ezért azonnali beavatkozást követelő szituációkban nem biztos, hogy jut rá idő. Nem megfelelő irányítás esetén terméketlen időpocsékolássá silányulhat.

Segítés, támogatás

A segítőkész magatartás megnyilvánulhat pl. rendkívüli szabadságolásban a változtatás egyes fárasztó szakasza után, vagy az átállás lélektani problémáinak leküzdéséhez nyújtott érzelmi támogatásban. Különösen fontos és hatékony ez a magatartás olyankor, amikor az ellenállás alapvető oka félelem az ismeretlentől,

a kudarctól. A „keménykezű” utasíthatás, fenyegetőzés ilyen helyzetekben csak fokozza a félelmet, és még tovább növeli az ellenállást. A fölényes kioktatás sem segít, inkább ront a helyzeten, ha az érintettek sértőnek érzik. A módszer hátránya, hogy néha az időigényes és drága beavatkozás eredménytelen marad. Ha érzelmi kérdéstről van szó, sikere vagy kudarca egészen apró dolgokon múlhat.

Tárgyalás, megegyezés

Ha egyes személyek vagy csoportok ellenérdekeltek a változásban, és számottevő hatalommal rendelkeznek a változtatás megnehezítéséhez vagy megghiúsításához, akkor tárgyalni kell velük. Meg kell találni ösztönzésük módját, fel kell ajánlani számukra valamit, ami ellensúlyozza a hátrányokat, pl. többlet bért a megnövekedett munkáért. Tárgyalásos megegyezéssel könnyen megelőzhető az ellenérdekeltség miatti ellenállás, de sokba kerülhet és hosszadalmas lehet, ha másokat is felbátorít arra, hogy tárgyalni akarjanak saját engedékenységük áráról. Vigyázni kell arra, ha a vezető nyíltan bevallja, hogy az ellenállás megelőzése érdekében akar tárgyalni, könnyen zsarolásnak teheti ki magát.

Manipulálás, kooptálás

Ha a fenti módszerek mindegyike csődöt mond, akkor kényszerűségből a manipuláció eszközához vagyunk kénytelenek nyúlni. A manipuláció egyik gyakori formája a kooptáció. Ekkor a kooptált személy vagy csoport szerepet kap a változás megtervezésében vagy bevezetésében azzal a céllal, hogy azonosuljon vele. Ez nem tévesztendő össze a bevonással és részvétellel, mivel valójában nincs semmi szükség a kooptáltak tanácsaira, csak pusztá beleegyezésükre. Ennek a módszernek is megvan a maga veszélye. A kooptáltak jelenléte kolonc lehet a csoport érdemi részének nyakán, mert hozzá nem értő okoskodásukkal, fontoskodásukkal akadályozhatják a munkát. Azonkívül, ha egy vezetőről elterjed, hogy manipulálja az embereket, a jövőben a többi módszer (kommunikáció, tárgyalás, stb.) használatával is gondjai lehetnek.

Nyílt vagy burkolt kényszerítés

Ez a legvégső eszköz, de ha a változtatást mindenképpen meg kell lépni, és minden más módszer csődöt mondott, vagy nem alkalmazható (pl. nincs idő tárgyalni), akkor kénytelenek vagyunk ehhez folyamodni: pl. fegyelmiket osztogatni, jutalmat, bérpótlékot megvonni. Rendkívül kockázatos eljárás, hiszen senki sem szereti, ha akarata ellenére ráerőszakolnak valamit. A vezetőre nézve még veszélyesebb, mint a manipuláció, viszont kétségkívül gyors, és bármilyen ellenállással szemben bevethető.

A témával foglalkozó szakemberek (Kotter és társai) szerint a leggyakoribb hiba az, hogy ugyanazt a módszert erőltetik minden esetben: a keménykezű vezető mindig kényszerít, az emberközpontú mindig bevon és támogat, a cinikus

mindig manipulál, az intellektuális mindenkit továbbképzésre küld, az ügyvéd típusú mindenről tárgyalni akar. A sikeres változások közös jellemzője, hogy a fenti módszereket gondosan megválasztva, egymással kombinálva célszerű alkalmazni.

Amennyire kritikus pontja a változásmenedzsmentnek az ellenállás okainak feltárása és azok kezelése, legalább annyira fontos eleme a résztvevők változtatás iránti *elkötelezettségének* létrehozása.

Az elkötelezettség kívánt szintjének eléréséhez ugyancsak megvannak az alkalmazható módszerek. Ezek a következők:

- csoportos problémaelemzés,
- oktatás, képzés, továbbképzés,
- vezetői támogatás,
- új motivációs eszközök alkalmazása,
- megfelelő kommunikációs rendszer kialakítása és működtetése,
- olyan légkör teremtése, amelyben az ötleteket, véleményeket, érzéseket egyaránt meg lehet beszélni,
- megfelelő erőforrások rendelkezésre bocsátása,
- a felelősségszint megváltoztatása,
- a változtatás előrehaladtának folyamatos, nyílt értékelése.

Az elmondottakban többször is hangsúlyoztuk a vezetés szerepét, feladatait a sikeres változtatásban. Ezzel azt szerettük volna érzékeltetni, hogy a vezetés minősége a jövőben egyre inkább a „piaci” siker feltétele lesz. A vezetői tudás és képességek legfontosabb területe pedig az emberekkel való bánás művészete lesz. Ez a változtatások során különösen előtérbe kerül, hiszen – mint az eddigiekből is kiderült – a változtatások fájdalommal, emberi problémákkal is járnak, amit a vezetőnek kezelnie kell. Vagyis a vezetőknek tisztában kell lenniük azzal is, hogy a változtatás művészete egyben az egyensúlyozás művészete is. Az emberek nincsenek hajlítható műanyagból, ezért érzékeltetni kell, mekkora változást képesek elviselni.

Éppen ezért érdemes talán összefoglalni, hogy a sikeres stratégiai változtatások megtervezéséhez és lebonyolításához milyen *vezetői tulajdonságok* megléte, illetve kifejlesztésére van vagy lesz szükség egyre inkább a jövőben. Ezek a jellemzők egyben ötletet adhatnak ahhoz is, hogy a *vezetőképzés és továbbképzés* területén milyen hangsúly eltolódások indokoltak.

A változó körülmények között a sikeres vezető legfontosabb jellemzői:

1. *Stratégiai képességek*: kvalitatív és kvantitatív szemlélet kombinációjának képessége.
2. *Jövőelemző és értékelő képesség*: jövőképalkotás és aktív viselkedés a jövőkép elérése céljából.
3. *A bonyolultság megértésének, elfogadásának és kezelésének művészete*.

4. *Környezettel való kapcsolatformálás művészete*: stratégiai szövetségek építése, nemzetközi kapcsolatrendszer, társadalmi felelősségvállalás.
5. *Az emberekkel való bánás művészete*: emberi energiák felszabadítása, az elkötelezettség és a bizalom légkörének megteremtése.
6. *Az információs technológiák felhasználásának képessége a változtatások kezelésére*: az információ stratégiai fegyverként való felhasználása.
7. *Egyéni képességek ismerete és állandó fejlesztése*: stratégiai gondolkodás, kommunikáció, kreativitás, motiválás, az általános és speciális ismeretek megfelelő aránya, a változtatás és a stabilitás arányának megtalálása.
8. *Változtatás és megújulás, mint az intézményi értékek elfogadásának és elfogadtatásának képessége*: az állandó tanulás fontosságának elfogadtatása, kreativitást ösztönző környezet megteremtése.

Zárogondolatként a következőkre szeretném felhívni a figyelmet: a stratégiai változás feltételezi, hogy cselekedeteinkben a fontosat nem előzi meg a sürgős, vagyis hogy a napi, rövid távú kényszerek nem tudnak bennünket eltántorítani hosszabb távú céljainktól. Ez azzal jár együtt, hogy a változásokba már akkor belekezdünk, amikor még – legalábbis a felszínen – minden rendben van. Így a változást lehetőségként és nem veszélyhelyzetként (krízisként) éljük meg és kezeljük.

Irodalom

Csath Magdolna: Stratégiai változtatásmenedzsment. Aula Kiadó, Bp., 2001.

Fullan, Michael: Változás és változtatás. Az oktatási reform mélységének feltárása. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Bp., 2008.

Dr. Pataki Béla: Változásmenedzsment. (Oktatási segédlet) Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, 2004.

MÉRÉSI EREDMÉNYEK, ELEMZÉSEK

SÚDI ILONA

KOMPETENCIAALAPÚ MÉRÉSEK AZ ISKOLÁK MINŐSÉGFEJLESZTÉSE SZOLGÁLATÁBAN

A mérési rendszer

2006 szeptemberében kezdődött el a fővárosi fenntartású közép fokú oktatási intézmények tanulóit érintő korábbi tudásszintmérések kompetenciaalapú mérés-ké alakítása, valamint egy új rendszer alapjainak a lerakása.

A fővárosi fenntartású közép fokú oktatási intézmények mérési rendszerét az 1. ábra szemlélteti, melynek részleteiről, a megvalósulásáról a 2008/2009. és a 2009/2010. tanévi mérési naptár¹ nyújt bővebb információt.

Bemeneti és követő mérések

Az intézményeket érintő egységesített formában zajló méréseket egy éves fejlesztő-előkészítő munka előzi meg. A mérés céljára évente kifejlesztett új mérő-eszközök az objektivitás, a megbízhatóság (mennyire jól méri azt, amit mér) valamint az érvényesség (azt mérje, aminek a mérésére felhasználjuk) mérés-módszertani alapelvei szerint készülnek.

A tanév elején öt szakterületen kerül sor a 9. évfolyamos tanulók körében diagnosztikus, helyzetfeltáró bemeneti mérésre. A mérés célja a képzésbe belépő tanulóakra vonatkozó „állapotfelmérés”, tehát annak objektív, megbízható módon történő megállapítása, hogy fővárosi szinten, továbbá az egyes részpopulációkra vonatkozóan (képzéstípus, nyelvoktatás jellege) milyen készségekkel rendelkeznek a diákok, amelyekre építhetünk, hol vannak hiányosságok, amelyek a fejlesztés hatékonyságát veszélyeztetik. Ezek a mérések normaorientáltak, az eredményeket az adott tanévi 9. évfolyamos tanulókból kialakított reprezentatív minta által elért átlaghoz viszonyítjuk, tehát nem a tantervi követelmények képezik a viszonyítás alapját. Külső mérésekként az eredmények az egyes intézmények számára értékes, objektív információval szolgálnak. A fővárosi, valamint a részpopuláció átlagához képest minden iskola el tudja helyezni magát,

¹A mérési naptárak megtekinthetők a

http://www.fppti.hu/meres-ertekeles/programok/meresi_naptar2009.html oldalon

továbbá saját adatainak a részletes vizsgálata az intézményi fejlesztést támogathatja.

Az egyes mérések befejezése, tehát az utolsó dolgozat beérkezése után a fővárosi oktatási portál mérés-értékelési honlapján² hozzuk nyilvánosságra a mérőeszközöket, a javítókulcsaikat, majd a feldolgozást, az eredmények megállapítását követően pedig a paramétereket és végül az értékelést. A paraméterek itemenként (feladatelemenként), valamint feladatonként tartalmazzák a tanulói teljesítményeket több szempont szerinti bontásban. Ha ezt követően egy iskolában az eredeti méréssel megegyező feltételek betartásával végrehajtanak egy mérést bármely nyilvánosságra hozott mérőeszkővel, a helyi eredmények paraméteradatokkal történő összehasonlítása fejlesztési területek megállapítását, feladatok megfogalmazását segítheti elő.

A különböző teljesítmények objektív(ebb) egybevetését segíti az eredmények standardizált skálán való megjelenítése, ahol a fővárosi átlag 500 standard képességpont.

A mérési rendszer keretében a 2008/2009. tanévben először került sor a 10. évfolyamos tanulók körében követő mérés lebonyolítására idegen nyelvi (angol, német) területen, mely a 2009/2010. tanévben már három tantárgyat fog érinteni (1. ábra). A követő mérésekre diagnosztikus jelleggel egy képzési szakasz közben (a közepén) kerül sor. Ezen eredmények – longitudinális vizsgálatról lévén szó – elsősorban az intézmények szintjén, ott is az egyes tanulókról szolgáltatnak értékes információkat a készségek fejlődésére vonatkozóan. Iskolák szintjén az adatok részletes elemzése a tanításra (pedagógusra) vonatkozóan teheti lehetővé következtetések levonását, módszer- vagy folyamatkorrekció, esetleg taneszközmódosítás lehetőségét vetve fel.

Mind a bemeneti, mind a követő mérések eredményeinek értékeléséről készült elemzések – melyek a már jelzett honlapon nyilvánosságra kerülnek – a bennük megfogalmazott fejlesztési javaslatokkal segítséget nyújtanak az iskolák mérés-értékelési, minőségfejlesztési tevékenységéhez, az egyes munkaközösségek munkájához, az intézményi saját mérések fejlesztéséhez. Az egyes iskolák pedagógusai a méréssel kapcsolatos kérdéseikkel, a feladatokkal kapcsolatban megfogalmazott véleményükkel tudnak hozzájárulni³ a fővárosi mérés fejlesztéséhez.

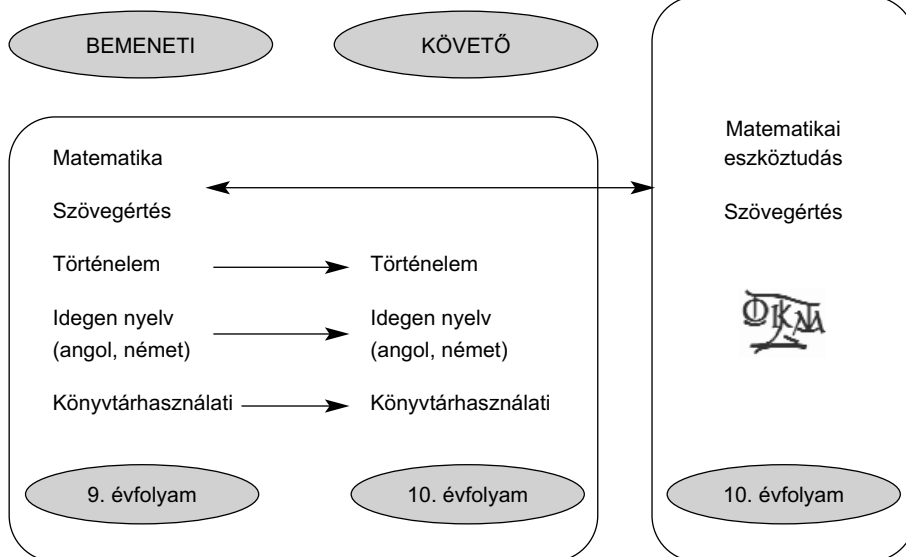
²<http://www.budapestedu.hu/meres-ertekeles/archivmeresek>

³<http://www.fovpi.hu/meres-ertekeles/gyik/>;

http://www.budapestedu.hu/data/cms64384/Velemenykero_urlap_9.evf.doc

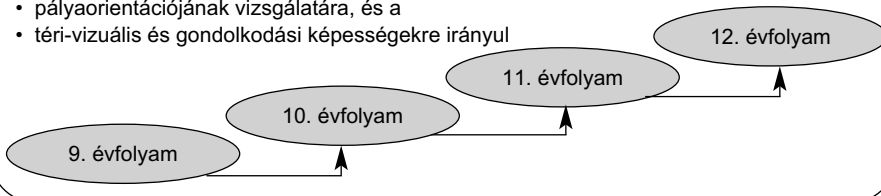
**FŐVÁROSI
KOMPETENCIAALAPÚ MÉRÉS**

**ORSZÁGOS
KOMPETENCIAMÉRÉS**



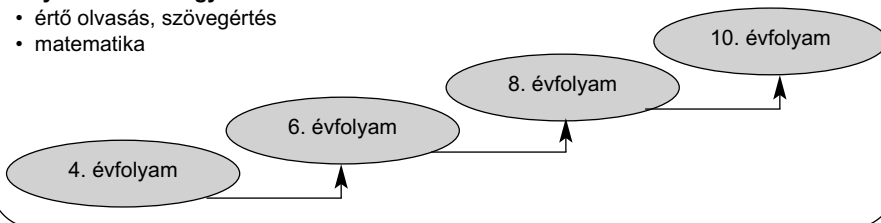
Szakmai alapozás online mérése

- a tanulók tanulási stílusára,
- tanulási attitűdjére,
- pályaaorientációjának vizsgálatára, és a
- téri-vizuális és gondolkodási képességekre irányul



Enyhén értelmi fogyatékos tanulók mérése

- értő olvasás, szövegértés
- matematika



1. ábra. A fővárosi fenntartású oktatási intézmények mérés rendszere

Kapcsolat az országos kompetenciaméréssel

A 2006 szeptemberében a fővárosban elkezdődött mérések egyik célja között szerepelt az országos kompetenciamérés eredményeivel való összehasonlítás alapján az intézmények szakmai munkájának, illetve tanulók képességváltásának nyomon követése. Az összehasonlításra először a 2008. évi országos kompetenciamérés adatainak értékelése során nyílt lehetőség. Az iskolánkénti korlátozottan rendelkezésre álló családháttér-index adatok ebben az évben teljes körű megállapítások megfogalmazását⁴ azonban nem tették lehetővé.

További mérések

A szakmai alapozó online⁵ mérések az Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Művelődéstudományi Központtal együttműködve kerülnek lebonyolításra⁶. A felmenő rendszerű mérésben a 2009/2010. tanévben immár a 11. évfolyamos tanulók is részt vesznek. A mérés online történik, megteremtve a tanuló felé az azonnali visszajelzés, értékelés lehetőségét, továbbá a mérés befejezését követően a tanár azonnal átfogó képet kap az osztály által elért eredményekről numerikus és szöveges formában egyaránt.

A mérés a tanulási sajátosságok, az attitűdök, a nehézségek, a tanulási stílus, a pályorientáció, a téri-vizuális képességek és a logikus gondolkodási képesség területét érinti.

Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók mérése⁷ „úttörő” tevékenységként, az intézmények részéről megfogalmazódott igény alapján először a 2008/2009. tanévben került megszervezésre értő olvasás, szövegértés területen. A 2009/2010. tanévben a szövegértés mellett matematika mérésével is kibővül a tanulói kompetenciák vizsgálata.

Mérési kultúra

A fővárosi mérési rendszer céljai között kiemelt fontosságú tényező, hogy hatással legyen az egyes intézmények belső értékelésének fejlődésére, a tanulói teljesítményeken keresztül visszajelzést adjon az intézményben folyó munkára, a tanítás-tanulási folyamatra. Ennek a célnak az elérése eredményezi az iskolákban megfogalmazódó igényt a mérés-értékelés területén jártas kollégák jelenlétére, akikre a külső és belső mérések lebonyolítása mellett, az adatok szakszerű

⁴http://www.budapestedu.hu/data/cms54817/Orszagos_kompetenciameres_2008_elemzes.pdf

⁵http://www.fppti.hu/meres-ertekeles/meresek/szakmai_alapozo

⁶http://www.budapestedu.hu/meres-ertekeles/szakmai_meres/osszefoglalotanulmany.html oldalon olvasható a mérésről készült összefoglaló tanulmány

⁷http://www.budapestedu.hu/meres-ertekeles/sni_meres/sni_meres.html

feldolgozásához, értelmezéséhez, értékeléséhez is szükség van. A 2007/2008. tanévtől napjainkig 148 fővárosi pedagógus (intézményvezető, intézményvezető-helyettes, munkaközösség-vezető, szaktanár) vett részt legalább 30 órás akkreditált, mérési témájú pedagógus továbbképzéseink valamelyikén. Ezek a képzések a hallgatók megítélése alapján a saját iskolája fejlesztése, az elvárható szakmai fejlődése mellett leginkább szemléletformáló hatásukkal⁸ nyújtottak a vártnál többet.

Az intézményi mérési kultúra fejlesztését szolgálja egy-egy pedagógus kiképzése. Különösen hatékony azonban, ha egy tantestület 15-20 tagja egyszerre egy tanfolyamon vesz részt. Hogyan látják a kollégák intézményük mérési rendszerét? Két idézet továbbképzési záródolgozatokból.

„Belső mérési-értékelési rendszerünk kialakításához, hatékony működtetéséhez az első fontos lépés az országos mérések eredményeinek beépítése a helyi nevelési-oktatási folyamatba. Ehhez a hozzáértésen kívül megfelelő szervezeti keretekre, rögzített szabályokra, a méréssel-értékeléssel kapcsolatos folyamatok szabályozására, részletesen kidolgozott eljárásrendekre van szükségünk. Ez lesz az alapja és a feltétele mérési-értékelési folyamataink működésének. Mindenki számára világossá kell tennünk, hogy mi a mérés-értékelés feladata, az országos mérés eredményeinek értékelése. Szülői értekezleten és osztályfőnöki órán egyaránt foglalkozni kell vele.”

„Hosszabb távon szintén fontosnak tartom, hogy a központi mérések mellett a tanulók fejlődését az iskolában helyi mérésekkel is figyelemmel tudjuk kísérni. Ezek a mérőeszközök nem versenyezhetnek a központi mérőeszközökkel ugyan, de velük a központi mérések által feltárt hiányosságok változásának követését meg lehetne oldani.”

A 2009/2010. tanévi bemeneti mérések újdonságai

A 9. évfolyamos tanulók bemeneti mérése a 2007/2008. tanévtől nem a diákok teljes körére terjed ki. Két évig 40%-os, az idei tanévben 30%-os reprezentatív mintán történt a mérés, a könyvtárhasználati ismeretek mérése pedig az iskolák 10%-os reprezentatív mintájára vonatkozott. A mérésben érintett tanulók számának alakulását az *1. táblázat* mutatja, mely jól szemlélteti a mérésben évek alatt történt változásokat.

Kezdetben a minták között volt átfedés, előfordult, hogy egy-egy tanuló több mérésben is érintett volt. Közben a háttérinformációk kérdőívei különböztek, ugyanannak a tanulónak többször is kellett adatot szolgáltatnia.

⁸http://archiv.fpti.hu/fpi-hirado/hirlevel/2009/junius/web_modszertan.pdf; http://www.fovpi.hu/meres-rtekeles/meres_hirek/tovabbkepzes_eloadoi_hallgatoi_szemmel.html

1. táblázat. A 9. évfolyamos bemeneti mérésben részt vett tanulók létszámának alakulása (fő)

| Mérési terület | 2007/2008. | 2008/2009. | 2009/2010. |
|------------------------------|------------|------------|------------|
| Matematika | 4321 | 4212 | 2803 |
| Szövegértés | 4326 | 4214 | 2807 |
| Angol nyelv | 2921 | 3084 | 2101 |
| Német nyelv | 919 | 769 | 559 |
| Történelem | – | 10324* | 2830 |
| Tanulói kérdőív I. | 4012 | 3701 | 5313 |
| Tanulói kérdőív II. | 3646 | 3296 | 4826 |
| Nyelvi kérdőív | 3145 | 3189 | – |
| Könyvtárhasználati ismeretek | – | 1041 | 1076 |

*Teljes körű felmérés

Egy-egy tanuló különböző területeken elért mérési eredményeinek összekapcsolási lehetősége iránt az igény a 2008/2009. tanévben merült fel először. Ennek első eredménye „A 2008/2009. tanévi bemeneti mérés eredményei a TISZK-ek jövője szempontjából” c. előadás anyaga volt⁹.

A fent említettek miatt a 2009/2010. tanévi mérés során több, szervezést segítő, ésszerűsítő változás történt. A matematika és szövegértés, valamint a történelem és idegen nyelvi mérés egy-egy nap két tanítási óráján zajlott. A reprezentatív minták nem tartalmaztak átfedést, tanulói kérdőívből is minden tanuló csak egyet töltött ki. Ezáltal a különböző eredmények tanulónkénti összekapcsolási lehetősége biztosított a két-két tárgy és a könyvtárhasználati ismeretek esetében is.

A háttérkérdőívek száma megemelkedett, tehát a fővárosi fenntartású közép-fokú oktatási intézmények tanulóinak szociokulturális háttéréről, neveltségéről nagyobb biztonsággal lehet információt nyerni. Mindkét tanulói kérdőív az elmúlt évekhez képest új kérdéseket is tartalmaz, melyek a tanulói agresszió problémakörét érintik és az agresszió munkacsoport részére szolgáltatnak információkat.

A mérések lebonyolítása az intézményvezetők és az intézményi mérésvezetők irányítása mellett egységes útmutató alapján zajlott. A különböző mérésekről készített jegyzőkönyvek összesített információi a *mérés.info* 9.¹⁰ számában olvashatók.

Az MFFPPTI mérési osztálya reméli, hogy a pedagógusok további információi, igényei alapján tovább tudja fejleszteni a fővárosi fenntartású iskolák mérési rendszerét, oktatás módszertani gyakorlatát, a tanulók képességeit.

⁹http://www.fppti.hu/data/cms65905/5_TISZK_Sudi_0924.pdf

¹⁰http://www.fppti.hu/data/cms78877/meres.info_9.pdf

10. Péter kirándulni ment a Mátrába. A szállodától északi irányba indult el, majd 3 km megtétele után délkeletnek fordult. Mivel sok volt az emelkedő, ezért ezen a szakaszon csak 2 km/h -s átlagssebességgel tudott haladni. 90 perc elteltével pihent egy kicsit, majd déli irányban megtett újabb 3 km -t. Lassan esteledett, ezért a legrövidebb úton szeretne visszatérni.

- a) Készíts térképvázlatot, amelyen berajzolod Péter már megtett útját!



- b) Hány kilométer hosszú a legrövidebb út, amelyen visszatérhet kiindulási helyére?

Egy 2009/2010. évi matematikafeladat kreatív tanulói megoldása

A KÖRNYEZETI NEVELÉS LEHETŐSÉGEI AZ EZREDFORDULÓN

SZITTNERÉ GUDOR MÁRIA

A KÖRNYEZETI NEVELÉS A FENNTARTHATÓ FEJLŐDÉSÉRT NÉHÁNY TÉMAKÖRÉNEK LEHETSÉGES MEGKÖZELÍTÉSE TÖBB TUDOMÁNYÁGAT FELHASZNÁLÓ PROJEKTTTEL

*Semmi sem tartható fenn, csak a változás.
Hérakleitosz*

*„Az oktatás fő célja olyan embereket nevelni, akik képesek új dolgokat létrehozni, nem csupán megismételni azt, amit az előző nemzedékek már megtettek – olyan embereket, akik kreatívak, találgatók és kíváncsiak, akik tudnak kritikusak lenni, az igazukat bizonyítani, és nem fogadnak el mindent, amit felkínálnak nekik.”
Piaget*

Komplexitás, érthetőség, felelősség

1. Bevezetés
2. A környezeti nevelés a fenntartható fejlődésért néhány aspektusa
 - 2.1. A fenntartható fejlődésre nevelés hangsúlyosan jelenik meg az ENSZ „Tanulás a Fenntarthatóságért Évtizedét elfogadó dokumentumában és a Környezetről és a Fejlődésről szóló Riói Nyilatkozat 21. elvében.
 - 2.2. Mi is az a környezeti nevelés a fenntartható fejlődésért és milyen jellemzői vannak?
 - 2.3. Milyen pedagógiai célokat szolgál?
 - 2.4. Milyen ismeretekre épül?
 - 2.5. Milyen kompetenciákat fejleszt?
 - 2.6. Módszerei, eszközei
 - 2.7.1. Multi-, inter-, és transzdiszciplináris projektek néhány jellemzője
 - 2.7.2. Projekt példák: A víz nyomában
Kevesebb zaj is elég → Kalandozás a hangok és a zaj világában
Mezőgazdasági termelés, élelmezés, környezet →
→ Több, mint 6 milliárd ember élelmezése
3. Záró gondolatok

Bevezetés

A fenntartható fejlődésre nevelés a jövőben mind fontosabb helyet fog elfoglalni az oktatás-nevelés folyamatában. A tét óriási, hiszen ha nem sajátítjuk el a környezetünk iránt érzett felelős magatartást, ha nem fogadjuk el a változtatás, szemléletváltás tényének szükségességét, ha nem cselekszünk körültekintőbben, ha nem ismerjük a környezeti kihívásokat, azok okait és mindennapjainkra is kiható következményeit további, máig még ismeretlen léptékű, mértékű, helyrehozhatatlan környezetkárosító folyamatok, változások mennek végbe közvetlen környezetünkben és globális szinten egyaránt.

Nyilvánvaló, hogy az iskolának meghatározó szerepe, feladata, küldetése, van abban, hogy globális és közvetlen környezetünk problémái iránt érzékeny, fogékony, kritikusan és aktívan cselekvő, résztvevő, felelősséget vállaló polgárokat neveljen. Elkerülhetetlen, hogy a fenntarthatóságra nevelés a lehető legszélesebben beépüljön a pedagógiai gyakorlatba az óvodától a felsőoktatásig.

A fenntartható fejlődésre nevelésnek olyan sok dimenzióját vizsgálják, elemzik, tanulmányozzák, annyiféle interpretációja ismert, a felvetődő kérdések természetüknél fogva oly mértékben komplexek, hogy gyakorlatilag lehetetlen feladat a mindenre kiterjedő válaszadás, áttekintés. Ez alkalommal, elméleti ismereteim, tanári tapasztalatom és külföldi példák (francia és olasz), hatások alapján a téma megközelítésének azt az útját választottam, amiről azt gondolom, hogy hatékonyan szolgálja a pedagógiai gyakorlatnak ezt a számos értéket felmutató területét. Fontos hangsúlyozni, hogy a fenntartható fejlődésre nevelés pedagógiája impozáns módon cseng össze a Jaques Delors-féle bizottság megállapításával, miszerint a XXI. század oktatásának négy alappillére¹ kell épülnie:

- megtanulni tanulni,
- megtanulni dolgozni,
- megtanulni élni és
- megtanulni másokkal együtt élni.

Mivel az iskolának, az oktatásnak ezeket a célokat kell szolgálnia, így magától értetődőnek és természetesnek gondolom, hogy az az út, azok a lehetőségek, módszerek és eszközök, szemlélet és attitűd, amelyeket a fenntartható fejlődésre nevelés kínál, eredményesen fogják szolgálni az oktatásba «rejtett kincs» hasznosulását egyéni és társadalmi szinten egyaránt.

A „környezeti nevelés a fenntartható fejlődésért” téma kapcsán több olyan kérdés is megfogalmazódik bennem, amelyekről nagyon sok szó esik, és ami kihatással lesz a jövőnkre, de még nincsenek rájuk kész válaszaink. Az első például az, hogy milyen tudást adjon az iskola a XXI. században? Egyértelmű, hogy a tanulónak az iskolában – a tudáson kívül – azokat az eszközöket, képességeket is meg kell szereznie, azokat az attitűdöket, készségeket is kell elsajátítania, amelyekkel képes lesz eligazodni a szűkebb környezetében és a világban, és tud

¹www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=tartalomsor/229

alkalmazkodni az egyre nagyobb gyorsasággal végbemenő változásokhoz. Ezzel kapcsolatban igen fontos lenne az oktatás, a nevelés szerves részévé tenni Marx Györgynek a gyorsuló idővel kapcsolatban már több mint húsz éve leírt gondolatait, megközelítését, hiszen e nélkül kiszolgáltatottak leszünk a változásoknak.

Másodikként a tanár megváltozott szerepét említtem. Feladatai megsokszorozódnak, felelőssége megnő. Olyan iskolában kell megteremtenie a tanuló egyéniségének kibontakozását, a változó világhoz igazodó válaszadáshoz szükséges képességek kifejlesztését, az ehhez nélkülözhetetlen feltételeket, légkört, hangulatot, tanulási kedvet, ahol nemcsak azt várják tőle, hogy sikeresen művelje a tanítás, nevelés „művészetét”, hanem a korábnál lényegesen nagyobb szerepet kell vállalnia az értékrendszer alakításában, és ennek részeként kezelnie kell a fogyasztói társadalom iskolában fellelhető jelenségeit is.

A hatékony, motiváló módszerek, eszközök alkalmazásának kérdésében azt gondolom, hogy a változás már elkezdődött, sok nagyszerű, követésre érdemes példával találkozunk a közoktatásban, de még korántsem természetes az új utak felvállalása, a bennük levő lehetőségek kihasználása, a körülmények, a hiányzó feltételek megteremtése, az alternatívák feltárása, illetve sokszor egyszerűen csak a szándék nem született meg meg.

A fenntartható fejlődésre nevelés néhány aspektusáról, majd pedig olyan módszertani utakról, lehetőségekről – multi-, inter-, és transzdiszciplináris megközelítésről – szeretnék áttekintést adni, ami változatos, sokszínű pedagógiai projektekben valósulhat meg. Mindez az ismeretek és kompetenciák egymást feltételező, közös alapjára épül, és törekszik a lokális és globális problémák, XXI. századi világunkat érintő kihívásainak komplex megközelítésére, azok környezeti, gazdasági, szociális, etikai és kulturális összetevőire fókuszálva.

Az ENSZ közgyűlés 2005-2014-re hirdette meg a Tanulás a Fenntarthatóságért Évtizedét és az elfogadott dokumentum tartalmazza a célt, hogy „a fenntarthatóságra nevelés feladata egy ökológiailag, szociálisan, gazdaságilag és politikailag fenntartható társadalom létrejöttéhez szükséges emberi képességek és magatartások kialakítása.”² (www.unesco.hu)

A környezeti nevelés a fenntartható fejlődésért alapdokumentumai közül meghatározó a Riói Nyilatkozat a Környezetről és a Fejlődésről, 21. elve:

„Mozgósítani kell a világ ifjúságának alkotóerejét, példaképeit és bátorságát egy átfogó közösségi szellem kialakításához, a fenntartható fejlődés és a mindenki számára jobb jövő elérése érdekében.”³

A fenti dokumentumok további részleteit, ajánlásait is tanulmányozva, adódik a kérdés, **mi is az a környezeti nevelés a fenntartható fejlődésért, és milyen jellemzői vannak?**

- a környezet nevelés keretében a környezet, mint megoldást igénylő probléma, mint erőforrás, mint érték, mint bioszféra jelenik meg hangsúlyosan;

²http://www.unesco.hu/index.php?type=node&id=119&print_view=true

³<http://www.foek.hu/zsibongo/egyezm/agenda21/rionyil.htm>

- a környezeti nevelést a fenntartható fejlődésért „újabban” definiálják úgy is, mint a globális nevelés egyik elemét, amely a globalizáció eredményeként létrejövő egyenlőtlenségre, függőségre ezek okaira és következményeire hívja fel a figyelmet, ami nyitottságot, társadalmi érzékenységet igényel;
- a környezeti nevelés a fenntartható fejlődésért olyan ismeretekkel, magatartásmintákkal és kompetenciákkal gazdagítja a tanulót, amelyek lehetővé teszik, hogy átgondolt döntéseket hozzon saját és mások érdekében illetve, hogy ezek a tudatosan hozott döntések beépüljenek választásaiba és felelősségteljes tetteket eredményezzenek ma és holnap egyaránt;
- a környezeti nevelés a jelenben és jövőben felvetődő számtalan környezeti kérdésnek, problémakörnek, kihívásnak a megértésére, megoldásukban a hatékony részvételre, szerepvállalásra készítet, inspirál a megértésre, a kritikára, a cselekvésre, a személet- és magatartásváltozásra;
- a környezeti nevelés erkölcsi dimenziója a felelősség kérdésétől a társadalmi és generációk közötti szolidaritásig terjed;
- a közvetlen környezet problémáitól, gondjaitól halad a globális léptékűek felé, magába foglalva a fenntartható fejlődés tér-és időbeli vonatkozásait is;
- a környezeti nevelés a helyi és globális értékek ismeretére, megővésére, tiszteletére, szeretetére ösztönöz;
- a környezeti nevelés felkészít (het) mindazokra a gyökeres változásokra és következményeikre, amelyek az utóbbi néhány évtizedben történtek és gyorsuló ütemben történni fognak;
- a környezeti nevelés nem új tudományág, azaz pontszerűen, izolált módon jelen van a különböző tudományágakban, amelyek tartalmukkal és specifikus módszereikkel hozzájárulnak a fenntartható fejlődés problémáinak elemzéséhez, a megoldási lehetőségek tanulmányozásához, elemzéséhez, témaköreinek feldolgozásához;
- a környezeti nevelés lehetőség, mód a különböző tudományágak tartalmának és a kapcsolódó oktatási-nevelési módszereknek a gazdagítására;
- a környezeti nevelés a különböző tudományágak alapjainak oktatásán keresztül, a köztük levő kapcsolatok feltárására, multidiszciplináris és transzdiszciplináris megközelítésére ad alkalmat, összefüggéseket feltárva az egyes tudományterületek között a világ holisztikus megközelítéséhez;
- a környezeti nevelés feltételezi, szorgalmazza a nyitást a világra, a felvetett, a vizsgált problémák a mindennapokból származnak, valóságok, élet közeliek;
- a környezeti nevelésben érintett tudományterületek találkozása programokban, projektekben egy-egy probléma, témakör rendszerszintű, átfogó megközelítését teszi lehetővé;
- a környezeti nevelés a pedagógiának nem új, önálló területe, akkor látja el szerepét, ha beépül az iskolai programokba, projektekbe;
- a környezeti nevelés felkészítés/felkészülés arra, hogy majd termelőként, fogyasztóként milyen kapcsolatot tartunk fenn környezetünkkel;
- a környezeti nevelés az ökológiai intelligencia kialakítását támogatja.

Milyen pedagógiai célokat szolgál?

A fenntartható fejlődésre nevelés pedagógiai célja, hogy a tanuló:

- önálló, felelős állampolgárrá váljon, aki tudatában van a környezeti kihívásoknak és fogékony a szolidaritás különböző formáira;
- sajátítsa el azokat a környezeti ismereteket és értse meg a köztük levő kapcsolatokat, amelyek az élhető jövőt alapozzák meg;
- legyen képes megfontolt választásra, elkötelezett döntéshozatalra, időtálló érték elfogadására, követésére;
- törekedjen érdemi vitára, logikus érvelésre, önálló véleményformálásra;
- vegye tudomásul és figyelembe az emberi tevékenységek globális környezetre gyakorolt hatásának következményeit;
- ismerje lakóhelyének értékeit, saját helyét, szerepét ott és a világban;
- értse a gazdasági, környezeti és szociokulturális kérdések közötti kapcsolatok lényegét, a környezet megóvását szolgáló magatartásformák elfogadásának gyakorlásának szükségességét;
- felismerje az átgondolt cselekvés és a kötelezettség vállalás fontosságát;
- azonosuljon a tudatos fogyasztói magatartással;
- örömet találjon a tudományos igényű kutatásban megismerésben, az alternatívák, megoldások keresésében, törekedjen a teljességre;
- legyen képes másokkal együtt dolgozni, eltérő véleményeket, érdekeket kulturált kritikával figyelembe venni.

Milyen ismeretekre épül/épít?

A tanuló:

- rendelkezzen azzal a szükséges tudással, ismerettel, amely nélkülözhetetlen a környezeti kihívások okainak és következményeinek megértéséhez;
- ismerje a környezeti tényezők egymásrataltságát, a természet törekény egyensúlyát, az emberi beavatkozások szükségszerűen bekövetkező hatását, eredményeit, mellékhatásait;
- értse a világ egységét és komplexitását;
- ismerje az emberi jogokat;
- tisztelje a kultúrák, civilizációk különbözőségét, ismerje az egyenlőtlen fejlődés okait és a változáshoz szükséges utakat, lehetőségeket.

Milyen kompetenciákat fejleszt?

- kulcskompetenciák:
- figyelem, kérdésés technikája és hipotézis megfogalmazása, érvelés
- önértékelés
- transzverzális kompetenciák:
 - problémát azonosítani;
 - együtt tanulni, dolgozni, alkotni másokkal;

- tisztelni a természet gazdagságát;
- értő módon használni az IKT eszközöket, az internetet és egyéb forrásokat információszerezéshez, ismeretei aktualizálására, munkájának bemutatásához, kommunikációhoz;
- megkülönböztetni a valóságot és a virtuális világot;
- azonosítani, osztályozni információt és azt fenntartással kezelni; a médiát kezelni, értékelni
- árnyaltan véleményt kifejezni, előítéletektől mentesen véleményt formálni
- kockázatot vállalni
- feladatot teljesíteni, prioritásokat megállapítani, hibákat javítani
- legyen képes megfigyelni a tudományos kutatás lépéseit, kérdezni, kísérletezni, hipotézist megfogalmazni, azt tesztelni és bizonyítani, több javaslatot megfogalmazni, a hibásat elvetni;
- kíváncsian, kreatívan, másokat tisztelve keresni az igazságot;
- tudományos szókinccset használva szóban és írásban kifejezni kutatása eredményeit;
- törekedni a konfliktusok higgadt megoldására
- kezűgyesség, technikai tudás

Módszerek, eszközök

A fenntarthatóságra nevelés pedagógiai módszerei igen változatosak lehetnek aszerint, hogy a tanuló téma iránti érzékenységét, kezdeményezőképességét, kreativitását, felelősségérzetét szeretnénk fejleszteni, vagy ismereteit rendezni, bővíteni stb. Az alábbiakban lássunk néhány, a gyakorlatból vett példát:

- globálisan közelítve a fenntartható fejlődés témaköréhez
- érzelmileg és intellektuálisan hatva a tanulóra, hogy élethosszig tartó igényné váljon a környezet ügye iránti elkötelezettség
- a különböző tudományok és művészetek bevonásával
- projekt napokat, témaheteket, kiállítást szervezve
- reális igényből, problémából, konfliktusból kiindulva
- rendszerszinű megközelítéssel
- témák komplex feldolgozásával
- információ feldolgozás, esettanulmány, in situ megfigyelés
- iskolai lehetőségek mellett, más iskolákkal kooperálva lakóhelyi források, szülői támogatás, külső partner, szakember, a gazdasági és politikai szereplők támogatásával
- a vitapartner szempontjait kezelni képes vita és érvelés
- a különböző léptékű áttekintés és feldolgozás a helyi szinttől a globálisig
- a szakmai képzés tartalmához igazodó tartalommal kiegészítve
- a különböző nézőpontok bemutatásával és értékelésével, kritikai szemlélettel
- kooperatív módon

- másképpen tanítani:
 - *multidiszciplináris módon* „egy témára koncentrálni, több tudományág bevonásával
 - *interterdiszciplináris módon* „a tudományterületek közötti határok lebontásával
 - *transzdiszciplináris módon* „a határok lebontása mellett a tudományterületek tartalma, módszertana is ötvöződik

Multi-, inter-, és transzdiszciplináris projekt néhány jellemzője:

A fenntartható fejlődésre nevelés multi-, inter- és transzdiszciplináris megközelítésére, annak elméleti és gyakorlati vonatkozásaira sok meggyőző példát, gyakorlatot láttam, előadást hallottam, ami mind azt a gondolatot hangsúlyozta, erősítette, hogy ezek a módszerek kiválóan alkalmasak korunk komplex problémáinak megértésére, elemzésére. A vonatkozó szakirodalom is azt emeli ki, hogy ezek a módszerek lehetővé teszik a tudományágak, területek közötti átjárást, a határok feloldása pedig segít abban, hogy a világot egységében lássuk, értékeljük, élvezzük. A világ sokszínűsége, a felvetődő erkölcsi, politikai és társadalmi kérdések összetettsége szinte sürgeti, kínálja, javasolja a multi-, inter- és transzdiszciplináris szemlélet gyakorlati alkalmazását. Olyan tudás megszerzése vezethet el a kérdések megválaszolásához, ami túlmutat a tudományágak határán, és a komplex megközelítés birtokában lehetünk képesek a ténylegesen felmerülő kérdésekre választ adni, törekedve ezzel a világban lejátszódó folyamatok és változások mind teljesebb, tudatosabb megértésére. Ezt a megközelítést igazolja, ezt támasztja alá Csíkszentmihályi Mihály „A fejlődés útjai” című művében, ahol rámutat arra is, miként lehetünk céltudatos alakítói környezetünknek, világunknak, hangsúlyozva, hogy¹⁴ „A mai emberek tudata határozza meg, hogy milyen lesz a harmadik évezred”.

Korunkban nyilvánvaló tény, hogy újabb és újabb tudományágak jelennek meg, és az egyes diszciplínák közötti határok részben megszűnnek, részben átjárhatóvá válnak. Így, célszerűnek látszik a hagyományos tantárgyakba, tantárgyi keretek közé „gyömöszölt” tudás felosztásának, átadási módszereinek újragondolása, újraértelmezése, hogy a tanév folyamán esetenként más struktúrában, más oktatási modellben jelenjen meg ugyanaz a tartalom, témakör, fogalom, tény. Ugyanezt a gondolatot támasztja alá, hogy a globális nevelés, illetve gondolkodás célkitűzéseinek megvalósítása sem lehetséges csak a jól megszokott módon.

Azt gondolom, hogy a fenntartható fejlődés érdekében a közoktatás modernizálásának és a környezeti nevelésnek – a XXI. századi elvárások tükrében – az egyik fontos eleme a multi-, és interszdiszciplinaritás jelentőségének, fontosságának felismertetése és gyakorlati alkalmazásának mind céltudatosabb, hatá-

¹⁴Csíkszentmihályi Mihály: A fejlődés útjai, 30.o.

rozottabb, kiterjedtebb felvállalása. A multi-, és transzdiszciplináris megközelítéssel érthetőbb lesz a világ, teljesebb a róla kialakított kép, felfogás, közelebbiek a környezeti gondok és problémák, ismertebbek az okok és következményeik, magától értetődőbb az aktív részvétel jelentősége, egyértelműbb a személyes felelősség vállalás.

Napjaink környezeti és szociális problémái olyan összetettek, hogy komplexitásuk igényli, sőt sürgeti a tudományterületek együttes megjelenését, szükségessé teszi különböző tudományos kompetenciák egyszerre történő mozgósítását, azok társítását, ötvözését és integrálását egy projektfolyamatba, azért, hogy ezeknek a problémáknak mind több aspektusát feltárjuk, megismerjük, elemezzük és megértsük, és ennek segítségével mind több szempontból optimális választ adhassunk rájuk. Természetes, hogy kelljenek az állandó, a stabil kiindulópontok, de az ismeretek, a tudás szétdaraboltságának túllépése, meghaladása is indokoltnak látszik a jól előkészített pedagógiai gyakorlatban.

Az interdiszciplináris tevékenység kapcsolatot hoz létre a tudományterületek között, lehetővé teszi, hogy a tanuló megismerje, tanulmányozza a természet és társadalmi folyamatokat, jelenségeket azok tudományos, gazdasági, történelmi, politikai, földrajzi és kulturális vonatkozásaira koncentrálna, szem előtt tartva a tanuló életkori sajátosságait. A tanuló transzferálhatja ismereteit az egyik tudományterületről a másikra, új tudást és kompetenciákat elsajátítva, összefüggéseket felfedezve.

A módszer megoldást kínál arra, hogy a tanuló az olyan kérdéseket, mint pl. a világ élelmezése vagy a migráció globálisan közelítse meg. Ezek a témák végigvonulhatnak a középiskola négy évfolyamán természetesen körültekintően differenciálva az évfolyamok között a célok és az elvárt eredmények vonatkozásában.

A multidiszciplináris projektekben a tevékenységek egy témához kapcsolódnak, egy problémakörre koncentrálnak, tág értelemben a tudományterületek közötti együttműködés minden formája megvalósítható, gyakorolható keretei között. Lehetővé válik a választott téma több szempontú analitikus, párhuzamos megközelítése. A változatos, sokirányú feladatok megvalósítása lehetővé teszi a különböző mélységű ismeretek és készségek célirányos mozgósítását. A megvalósítható projekttémák sokszínűsége és a bejárható útvonalak sokasága kiváló eszköz és lehetőség arra, hogy a tanuló ráébredjen a világ egységes voltára, a jelenségek összetettségére, az egymásrautaltság tényére.

A transzdiszciplinaritás olyan pedagógiai eljárás, amelyben a projekt megvalósításakor a tudományágak, szakterületek közötti merev határok lebontására kerül sor. A projektbe bevont tudományterületek – megőrizve sajátosságaikat – ugyanannak a vizsgált kérdésnek, problémakörnek a feltárásához, felismeréséhez, megoldásához járulnak hozzá ismeretanyagukkal, módszereikkel. Az ilyen jellegű projekt pedagógia indokoltságát alátámasztja, igazolja az a tény, hogy a tanuló más tudományterületek tudásanyagának ismerteit, fogalmait, definícióit alkalmazva, a már meg levő tudást aktívan használva bővíti ismereteinek körét, tartalmát, mélységét. Teret enged a tanuló érdeklődésének, motivációjának, ugyan-

akkor proponálja, támogatja ezzel a horizontális tanulásban rejlő lehetőségek megvalósulását is.

Egyik módszer sem csodaszer, de a fenntartható fejlődés tematikájának ilyen jellegű megközelítésével nemcsak a tantárgyakra «szétforgácsolódott» tudás, ismeret összehangolása, harmonizálása teljesül. Jó eséllyel valószínűleg az is valóra válik, hogy az iskolai munka új értelmet kap, az is, hogy a tanuló a már megszerzett tudását aktívan, kreatívan használva, új helyzetekben alkalmazva tovább bővíti ismereteinek tartalmát és mélységét. Mindezzel felkészül arra, hogy a szüntelenül változó világban csak a problémamegoldó és együttműködő szemlélet, a folyamatos önálló ismeretszerzésre törekvés teheti őt sikeressé.

A közoktatás és azon belül a természettudományos oktatás modernizálásának – a XXI. századi elvárások tükrében – egyik legfontosabb eleme a transzverzális tudás jelentőségének, fontosságának elismerése és tanórai megvalósításának mind céltudatosabb felvállalása, gyakorlása. Ehhez olyan újszerű oktatási modellek szükségesek, amelyek fejlesztik a globális tudatot és identitást, a Földünkért, az emberiségért vállalt közös felelősség érdekében. Csak ezek az oktatási minták adhatnak esélyt arra, hogy a tudományhoz és az oktatáshoz való hozzáférésben ma tapasztalható megosztottságot és alapvető egyenlőtlenségeket kezeljék, ha megoldásukra – az emberi agy véges befogadóképessége miatt – jól láthatóan esély sincs.

A sikeresebb fiatal generációk érdekében új, inter- és transzdiszciplináris, problémavezérelt oktatási megközelítéseket és módszereket lenne cél- és időszzerű bevezetni, alkalmazni. Ezzel párhuzamosan elengedhetetlen a részvételen – legyen az akár tényleges, akár megfelelő modellekkel megvalósított virtuális – alapuló gyakorlat szerepének hangsúlyos növelése, hogy megfelelően felkészítsük a fiatalokat a dinamikus és rohamosan változó világra.

A fentiekben részletezett tevékenységek közös vonásai, minőségi kritériumai:

- a megvalósíthatóság,
- a jól körülírt, a világosan kifejtett problematika,
- az definiált – bár sok esetben nem egyértelmű, nem csak egy szempontból kezelendő – konkrét feladat,
- illeszkedés a tanév menetébe, és az iskola környezetének programjába,
- ösztönző, értékelhető és van folytatása.(fenntartható)

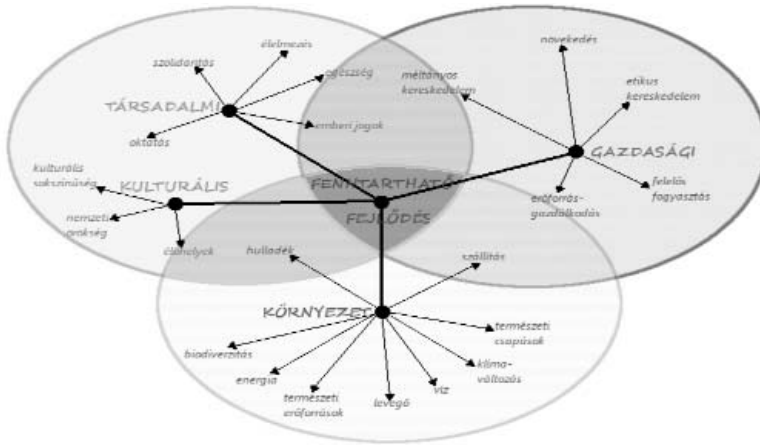
Előnyei, értékei:

- kezdeményezőkétség fejlesztése,
- csoportban tanulás, tervezés,
- „barátkozás” a fenntartható fejlődés fogalmával.

Természetesen adódhat néhány nehézség is pl: realitás hiánya, passzivitás, a komplex megközelítés szükségességéből adódó nehézségek, előítéletek stb.

A projekt eredmények lehetnek: újság,(papír és elektronikus forma), weblapok, kiállítás, vita, plakát, poszter, fotó, makett, modell, vers, stb. amelyeknek a célja a projekt prezentálásán kívül, bemutatni a következő évfolyamoknak az elért eredményeket, megőrizni és folytatni a közös gondolkodás „gyümölcsét” a vizsgált kérdéstről.

A környezeti nevelés a fenntartható fejlődésért közismert témakörei közül – melyeket az alábbi ábra⁵ szemléletesen és lényegre törően, a köztük levő gazdasági, társadalmi és kulturális kapcsolatokra is utalva, reflektálva mutat be – a víz, a zajszennyezés és az élelmezés tárgykörének lehetséges feldolgozását mutatom be a továbbiakban.



Környezeti nevelés a fenntartható fejlődésért „A víz nyomában” téma kapcsán

Problematika:

Az édes víz hiánya egyre nagyobb gondot jelent, értéke egyre nő, a víz „kék arany” lesz, a víz földrajzi eloszlása rendkívül egyenlőtlen, a készletek 60%-val 10 ország rendelkezik. A vízfogyasztás 30 év alatt megduplázódott (népességnövekedés, intenzív mezőgazdasági kultúra) 660 millió főre becsülik azoknak a számát, akik nem jutnak megfelelő mennyiségű ivóvízhez. A vízhiány számos térségben komoly feszültség, háborús konfliktus forrása. Drámai tények, nyugtalanító kérdések, borúlátó perspektívák.

A projekt célja:

„A víz nyomában” címmel olyan projekt megvalósítása, ami kevésbé megszokott módon közelít a vízzel kapcsolatos témakörhöz, felhívja a tanulók figyelmét a XXI. század egyik legnagyobb környezeti kihívására, problémájára. A jól megfogalmazott feladat, probléma felvetés és motiváció elindítja a tanulókat abba az irányba, hogy a vízről, tanórai keretek között, a különböző tudományterületeken szerzett ismereteiket elmélyítsék, gazdagítsák, aktualizálják. Ismeretek és információk rendszerezésével bővítsék, kiegészítsék, és alkalmazzák már meglévő tudásukat, lehetőséget kapva arra, hogy a legkülönbözőbb területeken fejazzék ki magukat, kreativitásukat.

⁵<http://eedd.scola.ac-paris.fr/res/brochureeedd.pdf>

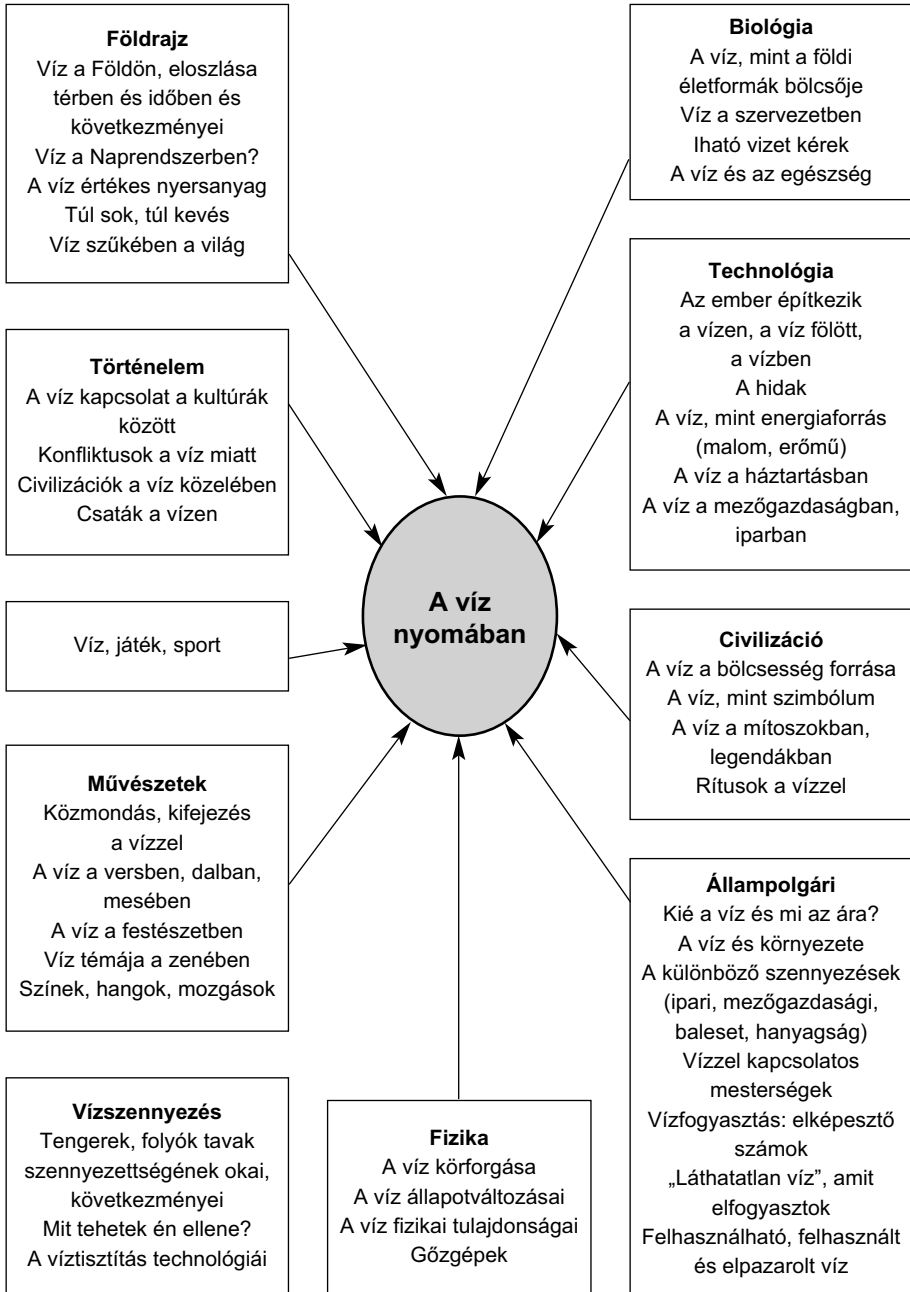
- Értsék meg, hogy a víz az élet forrása, de mára veszélybe került, minősége romlik, vizeink szennyezettsége elképesztő, hogy a Föld nem minden lakója számára természetes az a vízmennyiség, amit naponta elfogyasztunk.
- Kutassák, felfedezzék és ismerjék fel a víz jelentőségét életünkben, hogy milyen mértékben függünk a víztől és a víz tőlünk, így mindannyiunk kötelessége és felelőssége ennek a nélkülözhetetlen elemnek a kiegyensúlyozott és ésszerű használata, védelme.
- Ismerjék a víz természetét, állapotát, fizikai jellemzőit, biológiai szerepét, a vizes élőhelyeket, használatának egyre növekvő mértékét, élettani szerepét, jelentőségét, mint energiaforrás.
- Ismerjék eloszlásának tér-, és időbeli jellemzőit, földrajzi eloszlását.
- Ismerjék szennyezettségét és annak következményeit, megértsék a vízkészletek megóvásának fontosságát, és gyakorolják a felelős magatartást.

A multidiszciplináris projekt alkalmas arra, hogy sok szempontból, különböző szinten és mélységben „körüljárják” a tanulók az ajánlott témát.

A projekt további jellemzői:

- korcsoport: 9-10. évfolyam
- a projekt időtartama: 2-4 hét
- tevékenységek: könyvtárban, interneten végzett kutatómunka, adat-, és anyaggyűjtés, előadások, viták szervezése, szakemberekkel találkozás, interjúkészítés, fotózás, adatok ábrázolása és értelmezés
- pedagógiai elvárások:
 - a tanulók a VÍZ témáját konkrét és „életszerű” helyzetekben, a lehető legtöbb oldalról, változatos tevékenységeken keresztül, sokoldalúan – multidiszciplináris módon és eszközökkel – közelítsék meg a földrajz, a környezeti nevelés, a biológia, kémia, fizika, történelem, irodalom és kommunikáció, művészetek és a felelős állampolgári lét szemszögéből
 - a meglevő ismeretek elmélyítése és a középiskola igényeihez, elvárásaihoz igazodó munkamódszerek alkalmazása
 - megérteni, hogy egy okozatnak egyidejűleg több oka lehet
 - a tudás és a nézőpontok megosztása
 - közös gondolkodás a környezeti értékek megóvásáról és a problémák megoldásáról
 - csoportmunka fejlesztése
 - művészeti nevelés
 - anyanyelvi kultúra fejlesztése
 - IKT eszközök használat
 - információkezelés
 - autonómia és kezdeményező készség fejlesztése
 - a kíváncsiság, a megfigyelőkészség, a kritikai érzék, a tudományos és technológiai fejlődés iránti érdeklődés
 - a projekt megvalósításra alkalmas eljárások definiálása
 - partnert találni, kapcsolatba lépni és konzultálni

Lehetséges témák, megközelítések:



Környezeti nevelés a fenntartható fejlődésért a „Kevesebb zaj is elég” téma kapcsán

Kalandozás a hangok és a zaj világában

Problematika:

Hallani és hallgatni csodálatos, madáréneket, vízcsobogást, zenét, társunk mondanivalóját, környeztünk hangjait, zajait. A hang, a zaj nélkülözhetetlen életünkben, de van egy határ, amin túl már fárasztó, zavaró, sőt egészségkárosító.

Mára a zajszennyezés valódi, nem elhanyagolható problémává, gonddá vált városban, vidéken egyaránt: autópályák, repülőterek, szomszédok, Tv.

A zajszennyezés mértéke pedig árt az emberi egészségnek, a jó közérzetnek.

A zajról törvény született, de egy kis odafigyeléssel, jó szándékkal mi magunk is sokat tehetünk, és javíthatunk az ártalmas, hangos, zajos környezetünkön.

A projekt célja:

A zajszennyezés különböző forrásainak, eredetének, természetének, mértékének, jellemzőinek azonosítása és az élőlényekre, a környezetre gyakorolt hatásának, következményeinek felismerése, megértése. Az interdiszciplináris projekt lehetőséget kínál a probléma gazdasági, városépítészeti, társadalmi és egészségügyi, pszichológiai aspektusait, tudományos és művészeti vonatkozásait feltárni, vizsgálni. Annak a ténynek a tudatosítása a tanulóban, hogy a zaj negatívan hat a koncentráló képességre, így az iskolai eredményekre is és nem elhanyagolható környezeti ártalom. Szociális. érzelmi vonatkozása felismertetni a csendes, nyugodt környezet fontosságát, mások nyugalmának tiszteletben tartását.

Lehetséges témák, megközelítések:

| Tudomány | Téma |
|------------------------|---|
| Fizika | Mi a hang és mi a zaj? A hang, mint fizikai jelenség és jellemzői (erősség, frekvencia, a hang, mint rezgés, terjedése, leképezése) Mivel foglalkozik az akusztika? |
| Biológia | Hogyan érzékeljük? A fültől az agyig A fül anatómiája, a hallószervek sérülése. A zaj hatása az egészségre, a közérzetre. A zaj szintjei a fájdalomküszöbig. Az állatvilág titokzatos hangjai |
| Földrajz | Városok zajtérképe és összehasonlításuk. |
| Állampolgári ismeretek | Törvény a zajról. |
| Viselkedéskultúra | Mindenkit érint! Mit tehetek én a zaj ellen? A zaj otthon, az iskolában és a munkahelyen. A kommunikációs zaj szerepe.16 |
| Építészet | Épületakusztika és zajvédelmi eszközök A közlekedési zaj elleni védelem eszközei |

| Tudomány | Téma |
|--------------|--|
| Zene | A természet hangjai. Az emberi hang. A hangszerek. Zeneterápia. |
| Filmművészet | A hangosfilm története. |
| Irodalom | Hanggal kommunikálni Gyűjtés: a hanggal és a zajjal kapcsolatos szókincs, közmondások, versek, részletek irodalmi művekből |

Környezeti nevelés a fenntartható fejlődésért a „Mezőgazdasági termelés, élelmezés, környezet” téma kapcsán

Több, mint 6 milliárd ember élelmezése

Problematika:

A népesség példanélküli növekedése a XX. században maga után vonta a megnövekedett élelmiszer szükségletet. A mezőgazdasági technológia és ebből következően a termelékenység növekedésének köszönhetően az élelmiszertermelés még soha nem volt ilyen bőséges. Akkor mégis miért nem jut minden ember megfelelő mennyiségű és minőségű táplálékhoz? Drámai tény, hogy a Föld több, mint 6 milliárd lakója közül 800 millióan szenvednek éhségtől, míg máshol az élelmezési szokások és a bőség vezet betegséghez, túlfogyasztáshoz.

Az alultápláltság, az éhezés a Föld egyes régióiban tragikus méreteket ölt, ugyanakkor a mezőgazdasági termékek, élelmiszerek kereskedelme még soha nem volt ilyen mértékű, mint napjainkban. Akkor mégis milyen eszközök, változások tennék lehetővé az éhezés megszüntetését a világban?

A mezőgazdaság modernizálása elengedhetetlen a termelés növekedéséhez, de hatása a népességre és a környezetre ma már helyenként és időnként kritikusnak ítéltetett. Akkor mégis hogyan lehet biztosítani több mint, 6 milliárd ember élelmezését szem előtt tartva a fenntartható mezőgazdaság működését, a környezet védelmét, óvását?

Ez a három kérdés olyan problémákat, ellentmondásokat vet fel, amelyekre egy transzdiszciplináris projekt épülhet.

Természetesen további kérdések is felmerülnek pl. a nem megfelelő táplálkozás, annak megnyilvánulási formái, okai és következményei, iskolai programok, nemzetközi szolidaritás, tudjuk, hogy mit eszünk, hogyan táplálkozunk egészségesen és kiegyenlített módon, eszünkbe jut, hogy a táplálkozási mód befolyásolja a környezettel fenntartott kapcsolatunkat.

A világgazdaságban az élelmiszertermelés és szállítás nagyon fontos szerepet kap.

A mezőgazdasági termelés, az élelmiszertermelés, feldolgozás, a szállítás és konzerválás óriási terhet ró a környezetre. A kihívás tehát az, hogy úgy termelni, hogy a környezetre gyakorolt negatív hatás a lehető legkisebb legyen.

Ugyanakkor az élelmiszer szét-, és elosztása egyenlőtlen a világban és ugyanazon az országon belül sok esetben az emberek között is.

A táplálkozás és felelős fogyasztóvá válásnak gazdasági, szociális és környezeti vonatkozásai egyaránt vannak, a fenntartható fejlődésnek, a fenntarthatóságra nevelésnek egyik központi kérdése.

A projekt célja:

Az élelmezéshez kötődő problémák iránt felkelteni a figyelmet, az érdeklődést, érzékennyé tenni a tanulókat a vizsgált kérdések iránt, rávezetve őket a téma komplexitására, rávilágítva annak tudományos, gazdasági, szociológiai, politikai, ökológiai, történelmi, földrajzi, esztétikai és művészi aspektusára. Központi kérdése a fenntarthatóságra nevelésnek, mert sokrétűsége igényli, szinte kínálja a többi környezeti kérdés érintését, taglalását, az energiafogyasztást, a hulladékkepzést, a klímaváltozást, a területgazdálkodást, az észak dél közötti egyenlőtlenséget, az egészséget, az ízlés világát stb.

A projekt további jellemzői:

- korcsoport: 11.-12. évfolyam
- időtartama: 2-4 hét
- pedagógiai elvárások a projekt kapcsán:

Legyen képes a tanuló

- esettanulmányból kiindulni, azt megértve következtetéseket levonni
- azonosítani a fő problémát és eljutni a problémakör egyéb szempontjaihoz
- új ismereteket szerezni, azokaz rendszerezni, ok-okozati viszonyt feltárni
- kritikusan kezelni a rendelkezésre álló hatalmas információ mennyiséget és a lényegét kiemelni
- térképet olvasni, statisztikai adatokat magyarázni
- összefüggően előadni

Ismerje a tanuló:

- a demográfiai növekedéshez kapcsolható gondokat
- a mezőgazdasági termelés különböző típusait, azok jellemzőit, és hatásukat a környezetre
- választ adni a problematikára

Lehetséges témák, megközelítések

| | |
|---|---|
| Program | Kapcsolódás a fenntartható neveléshez |
| <p>Élelmezési válság a világban Mit jelent, mely országokat, régiókat érint? Az élelmezésen kívül milyen más problémákkal kell szembenézniük ezeknek az országoknak?</p> | <p>A környezeti kihívások nem ismerik a határokat, és nemzetközi együttműködést feltételeznek, ebben az egyenlőtlen fejlődés miatt az országok nem egyforma mértékben vesznek részt.</p> |
| <p>Melyek a kiváltó okok?</p> <ul style="list-style-type: none"> • növekvő népesség élelmezése • jelentős egyenlőtlenségek • élelmezési problémák <ul style="list-style-type: none"> – alultápláltság – élelmiszerbiztonság | Kyotoi egyezmény |
| <p>Hogyan és milyen élelmiszerekkel lehet élelmezni több, mint 6 milliárd embert? (földrajz, agrárgazdaság) Mégis miért éheznek 800 millió ember?</p> <ul style="list-style-type: none"> • A mezőgazdaság modernizálása sokba kerül és számos akadálya van. • Gazdasági és politikai okok a háttérben. • A nemzetközi segítség milyen formája lenne megoldás? | <p>a Föld népességének élelmezése: a termelésben és fogyasztásban jelentkező egyensúlytalanság</p> <p>Következmények:</p> <ul style="list-style-type: none"> • egészség, a környezet minősége, • vegyi szennyezés, • genetikailag módosított növények <p>Egyéni szükségletektől haladva a globális szükségletek felé</p> <ul style="list-style-type: none"> • egy ember élelmiszer szükséglete • 6 milliárd ember élelmiszer szükséglete • hogyan termelni, a megoldás nem egyszerű • az egyensúly hiányának következményei az egészség és a környezet szempontjából |
| <p>Táplálkozási szokások, szükségletek Élelmiszerválasztás</p> <ul style="list-style-type: none"> • igények, szükségletek értékelése, • a kiegyensúlyozatlan táplálkozás következményei, • a fogyasztás nem mindig esik egybe a szükséglettel • végzetes hatása az egészségre (gazdasági, szociális, szociológiai okok) | <p>A táplálkozás módja mennyire van összhangban a szervezet igényeivel, az egyensúly hiányának következményei egyéni és társadalmi szinten, a fenntarthatóság kérdése</p> |
| <p>Élelmiszertermelés és környezet Az élelmiszerek értékelése. Az állati eredetű élelmiszerek termelése milyen terhet ró a növénytermelésre? Hogyan lehet növelni a mezőgazdasági termelést? Többet termelni növelve a hozamot? (elméletileg eleget termel)</p> | <p>Rávilágítani, a terméshozam befolyásolásának kérdésére.</p> <p>A különböző eredetű élelmiszerek milyen helyet foglalnak el 6 milliárd ember élelmezésében? (több növényi eredetű élelmiszer fogyasztása?)</p> |

| | |
|---|--|
| <p>Fenntartható mezőgazdaság, és élelmiszerbiztonság.</p> <p>A mezőgazdasági termelés bizonyos típusai jelentős hatással vannak a környezetre, a kettő harmonizálása létkérdés lesz, a mezőgazdasági termelés típusai és környezeti hatásai, intenzív termelés, biológiai egyensúlyi állapot felbomlása, szennyezés, ami ártalmas az egészségre</p> <p>A mezőgazdaság termelési típusai, rendszerei:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fejlett és fejletlen országok mezőgazdasági termelése <p>Van realitása a fenntartható és igazságos mezőgazdaságnak?</p> | <p>Környezet átalakulása, élelmiszerlánc, termelés, termés hozam, a biodiverzitás fontossága, a szállítás, génkezelt növények, sivatagosodás, természeti rizikók</p> |
| <p>Az élelmezés kérdésének kulturális és civilizációs megközelítése: ízek, illatok, ízlés</p> | <p>Kulturális sokszínűség, tolerancia, kíváncsiság felkeltése, a másság elfogadása</p> |
| <p>Biztoságos élelmiszertermelés</p> | <p>Vegyai anyagok, gyomirtó szerek élővilágra gyakorolt hatása, egészségkárosító szerepe (immunrendszer, endokrin rendszer, vizek, levegő és talaj szennyezettsége)</p> |
| <p>Egy kicsivel több igazságosság, méltányosság az Észak-Dél kapcsolatokban</p> | <p>A világgpiacra termelés, az exportra szánt termelés (banán, kávé) következményei, a multinacionális cégek szerepe, helyi termékek, földek elhagyása, a falvak elnéptelenedése, északon a mezőgazdasági termelés támogatása</p> |

Záró gondolatok

Ötven év folyamatos és gyors növekedés után az ember esetenként a természet erőivel rivalizál. A halasztást nem tűrő, sürgős teendőket mindenki ismeri: a klímaváltozás, a felmelegedés, a sivatagosodás, a vízhiány, az élelmiszerhiány elleni küzdelem. A ma embere tudomásul vette, hogy hatása, választásai, magatartása visszavonhatatlan folyamatokat indított el a környezetben, és szembesült azzal, hogy valódi változásnak kell végbemennie a termelés, a fogyasztás és a viselkedés vonatkozásában, ahhoz, hogy egy szolidárisabb, és igazságosabb világban jobban élhessen.

Mindenkin magán is múlik, hogy elindul-e ezen az úton, igazi értékek mentén, gondolkodik-e globálisan, figyelembe veszi-e az egymásrataltságot tényét, összeegyezteti-e a helyi és globális érdekeket, képes-e összhangba hozni – vagy legalább megpróbál rá törekedni – az azonnali, saját és a következő generációk igényeit.

Sok múlik az iskolán, amelynek feladata a fenntartható nevelés vonatkozásában: megtanítani, megismerni környezetünket, megértetni az aktuális kihívásokat

kat, inspirálni az – egyéni és társadalmi szinten – lehetséges megoldások tanulmányozására, kutatására, amelyek konkrét cselekvéshez vezetnek. Átadni a tudást és a szükséges eszközöket a világ megértéséhez, segítséget nyújtani a világ újrarendeléséhez.

További tennivalók:

- pedagógiai kultúra átalakulását siettetni
- kifejleszteni a megfelelő didaktikai eszközöket
- a gyerekeknek azt a vágyat, igényt megadni, hogy a lehető legteljesebb mértékben legyen saját életének alakítója és valódi értékeknek képviselője, őrzője, alkotója.

Az oktatás – nevelés jelentős kihívás előtt áll. Képes lesz-e ráébreszteni a fiatalokat arra, hogy a felgyorsult életmód, a globalizált világ által felvetett kihívásokra holnap is vállalható válaszokat adjanak életvezetésükben, gondolkodásukban, arra, hogy milyen változások mellett kötelezzék el magukat, milyen tájékozódási pontokat jelöljenek ki és milyen értékrendet kövessenek. Szükségszerű tehát átgondolni a fenntartható fejlődésre nevelést, felismerni, megérteni és megértetni, mi múlik rajta. Tenni, amit kell, és ráébredni arra, hogy hogyan élünk a jelenben, az attól is függ, hogy mit hiszünk, mit gondolunk a jövőről. Nem lehet, úgy tenni mintha nem lenne baj és gond, a megoldásra, a választási lehetőségre, az esélyre utalnak, biztatnak Gandhi szavai „Te magad légy a változás, amit látni szeretnél a világban.”

Irodalom

L'eau: numéro spécial de la Recherche, 2008.

Guide méthodologique pour l'organisation d'un projet „Terre d'Enjeux” novembre 2006.

La nave di Penelope, 2002 Giunti Gruppo Editoriale, Firenze pp. 363-398.

Verso una società sostenibile, 2003 Giunti Editore S.p.A. Firenze-Milano/Pubblicazione curadelle Regione Umbria – CRIDEA

WSF – Konklúziók és javaslatok, 2005.11.12. A Tudomány Világfóruma (World Science Forum – Budapest 2005). Konklúziók és javaslatok, Összefoglaló

Környezeti nevelés a középiskolában. Szerkesztette: Schróth Katalin, Trefort Kiadó Budapest 2004.

László Ervin: Világvtáltás, Nyitott Könyvműhely, Budapest 2008.

Csikszentmihályi Mihály: A fejlődés útjai, Nyitott Könyvműhely, Budapest 2007.

Internet forrás:

A fenntarthatóságra nevelés gyakorlata, 2009. június 17.

<http://ofi.hu/tudastar/tanulas-fejlesztese/fenntarthatosagra>
<http://eduscol.education.fr/cid47844/alimentation-et-developpement-durable.html>

<http://www.eduscol.education.fr/D0185>

Educnet: <http://www.educnet.education.fr>

<http://www.ile-de-france.environnement.gouv.fr>

<http://www.eau-seine-normandie.fr>

<http://basarab.nicolescu.perso.sfr.fr/ciret/vision.htm>

NEVELÉSELMÉLET – PEDAGÓGIAI ANTROPOLÓGIA

SIPOS ENDRE

A VILÁGTÓL VALÓ ELZÁRKÓZÁS ÉS VILÁGTEREMTÉS

(Pedagógiai-antropológiai vizsgálódások)

- [1] Az extrovertált és introvertált személyiségjegyek egysége
- [2] Környezeti hatások és örökletes hajlamok
- [3] HEDONIA és ANHEDONIA
- [4] A játék kezdete EGO – ANTIEGO
- [5] Skizofréniába való menekülés
- [6] A törzsfajlódás benső átélése
- [7] A játék vége

[1] Az extrovertált és introvertált személyiségjegyek egysége

Embertársaink, tanítványaink tipizálása, külső és belső tulajdonságaik alapján csoportokra bontása (osztása) mindennapi társadalmi és pedagógiai létünk szükségyszerű és problematikus foglalatossága. Jól tudjuk, hogy mindenféle kategorizálás, skatulyázás többféle hibalehetőséget rejt magában. Különösen akkor, ha szakszerűtlenül végezzük, ha a valódi emberi értékek zárt és nyitott rendszereit nem ismerjük.

Gustav Jungnak, a mélylélektan neves képviselőjének nevéhez kötődik az extrovertált és introvertált személyiségtípus határozott körülhatárolása, s a személyiségjegyek ennek alapján való rendszerezése.

E két kategória a pedagógiai-antropológiai vizsgálódás számára is központivá válhat. A problémakör ráadásul analóg a filozófiai (ismeretelméleti és lételméleti) vizsgálódás **objektív – szubjektív** fogalompárjában rejlő tartalmakkal.

Ha a hegeli dialektika gondolatsorát követjük, akkor az objektív tények TÉZISKÉNT, a szubjektív tények ANTITÉZISKÉNT tételeződnek. A kettő egysége nyomán születik meg a SZINTÉZIS. Ugyanúgy kiindulhatunk a szubjektumból is, mint ALAPTÉZISBŐL. Ebben az esetben az objektum az ANTITÉZIS. Itt is SZINTÉZISHEZ jutunk, de ez már egészen másfajta SZINTÉZIS, mint amilyen az előző volt. S éppen e differencia lehetne a mi vizsgálódásunk kiindulópontja is. Milyen utak tehetők meg kintről befelé, majd bentről kifelé? S ezen utak miképpen keresztezik egymást?

[1.1] Az extroverzió pozitív és negatív oldala

Az extrovertált személyiség életét elsősorban a külvilág (az objektum), a társadalmi nyilvánosság szabja meg. Az extrovertált gyermek sokkal inkább foglakozik a padtársával, vagy a mögötte ülővel, mint saját magával. Minden érdekli, ami a külvilágban történik. Mindenre felfigyel. Ezt pozitív jellemvonásnak is tarthatjuk. Az **észrevevő** képesség, az érdeklődés jelenléte az emberré válás fontos mozzanata.

Az extrovertált gyermeknek s az extrovertált felnőttnek van egy-két hiányossága is. Megkérdezi tőled: HOGY VAGY? A válaszra már nem figyel oda. Mindenre odafigyel, de tartósan semmire sem tud koncentrálni. Az extrovertált gyerek mindent észrevesz ami az osztályteremben történik, csak éppen a konkrét – kapott feladatról felejtkezik el. Szórt figyelmű. Kicsi figyelmének a terjedelme. Hiányzik belőle a tartósság, az elmélyülő képesség. Szangvinikusnak is nevezik a szakirodalomban ezeket az egyéneket. (Ezt nem feltétlenül kell társítanunk a piknikus alkattal.)

Az extrovertált gyerek egyfolytában járatja a száját, hangot ad ki, zörej, vagy beszél. Nem hagyja békén a társát. Beszél-beszél. Mondja a magáét! Miért? Miért nem tud elhallgatni? Miért zavarja a társait? Fél a csendtől? Vagy attól fél, hogyha befogja a száját, akkor egyedül marad? S ha egyedül marad, akkor szembe kellene néznie önmagával? Vagy legalább azzal a feladattal, amit kapott? Amit meg kellene oldania! Gyorsan összecsapja a feladatot, amit kapott! Vagy hozzá sem kezd! Mást csinál? Bámészkodik. Piszkálja a társát. Beszél, beszél! Mindegy mit, csak beszéljen! Megtanult beszélni, hát beszél egyfolytában.

[1.2] Az introverzió pozitív és negatív oldala

Az **introvertált** gyerek ennek éppen az ellentéte. Hallgat, Figyel. Koncentrál. Mire koncentrál? A megoldandó feladatra. Nem azért koncentrál, nem azért hallgat, mert melankolikus beteg. Teljesen egészséges. **Normális** – fegyelmezett gyerek. Nem csak kívülré tud figyelni, hanem belülré is.

Rajzóróimat általában a 6-9 éves korosztálynál **képzetépítő** feladatokkal kezdem. Cukott szemmel el kell képzeljenek: anyagokat, formákat, tereket, álló és mozgó, növekedő – változó – metamorfizálódó tárgyakat. Növényeket – állatokat – embereket. Mint tudjuk: az egyedi – különös – általános képsorok az alkotó munkában kulcsszerepet töltenek be. (E módszer lényegét egy másik tanulmányomban részletesen kifejtem.)

Már a cukott szem is hihetetlen problémát jelent egy-egy gyerek számára. Az egyéni viselkedésből, majd a rajzi produktumokból kiderül, hogy kinél milyen szinten áll az **introverzió**. A belülré figyelés, azaz milyen szinten képes **koncentrálni**, tartós képzeteket kialakítani. Alkotóan gondolkodni, elmerülni egy-egy tárgykörben.

Az introvertált gyerekek lelkileg valóban sérülékenyebbek. Úgy tűnik a lelki elmélyülésnek ára van. A fájdalmak, szorongások intenzív átélése egy bizonyos fokig építő, egy bizonyos szinten túl roncsoló hatású. Itt azonban nem szabad túlértékelni az öröklött **neurofiziológiai** sajátosságokat. Az introvertált gyerekek szorongásainak elsődleges okozói a környezeti tényezők. S mi a környezeti tényező? Az extrovertált osztálytársak. A folyamatos zaklatások. A probléma itt kezdődik, majd egyre bonyolultabbá válik.

[1.3] Az extroverzió és introverzió komplementaritása különböző élethelyzetekben

Mi a megoldás? Az extrovertált és introvertált hajlamú gyerekek elkülönítése? Egyáltalán nem! Éppen az ellentétes út járható. Ezek szerint az extrovertált gyerekekben kellene pozitív introvertált személyjegyeket kialakítani? Illetve az introvertált gyerekeket kicsit nyitottabbá kellene tenni? Igen! Ez különben – normális körülmények között – a mi közreműködésünk nélkül is megtörténik. Csak **normális** körülményeket kellene teremteni.

Valójában e két tulajdonságcsoporthoz nem is különíthető el mereven egymástól. Vannak olyan gyerekek és vannak olyan felnőttek, akiknél e két sajátosság szíven, vagy kevésbé szíven, de szervül egymáshoz.

Az egyik tulajdonságkör egy-egy időszakban dominánssá válik. Nyomon követtem egy olyan introvertált kisgyermek történetét, aki éppen a külső zaklatások hatására vált: extrovertált: ordibáló-verekező gyerekké. De tanúja voltam azon folyamatnak is, amikor az extrovertált gyerek növekedése során egyre több introvertált tulajdonságot vett fel. Úgy mondjuk erre: megkomolyodott, **beérett**. A mi pedagógiai közreműködésünk mértéke nehezen mérhető e téren is.

Az értelmi, a szellemi képességeken, az öröklött adottságokon sok minden múlik. A négy alaptípus következőképpen alakul:

1. Gyenge szellemi képességű extrovertált gyerek. A folyamatos fegyelmeztetlenség fenntartója.
2. Jó szellemi képességű extrovertált gyerek. A taposómalom fenntartója. Őt tartják normális gyerekek. **Éltrevalónak**.
3. Gyenge szellemi képességű introvertált gyerek. Aki már a feladattól is szorong. Áldozattá válik az iskolában, s az élet minden területén.
4. Jó szellemi képességű introvertált gyerek.

[2] Környezeti hatások és örökletes hajlamok

Jó szellemi képességű introvertált gyerekekből lesznek a lelki sérült felnőttek. Az esetek jelentős részében. Nem állnak rendelkezésemre pontos adatok, ezért tartózkodnom kell a kategorikus kijelentésektől. Hipotetikus állításokra kell szorítkoznom.

A környezeti hatások igenis meghatározók: Akárcsak az örökletes hajlamok. S ezek rendszerint megtalálják egymást. Mint zsák a foltját. „Apák ették a keserű szőlőt s a fiak foga vásott beléje.” A jól ismert bibliai idézet semmit nem veszített érvényességéből. Az egymás vállán, vagy egymás fején álló nemzedékek kísértetiesen hasonló, majdhogynem azonos életszituációkat élnek át. Illetve kell átélniük. Akár akarják, akár nem. Az új nemzedékeknek is át kell menni azokon a stációkon, amiken mi átmentünk.

Ezek szerint semmi sem változott? Dehogynem. Információrobbanás történt. Információáradatban élünk. Kialakultak az igazságelrejtés új (modern) formái. Így aztán valódi információ, sokkal nehezebben jut el a felnövekvő nemzedékhez. Legalábbis a tengernyi hazugságból sokkal nehezebb a gyöngyszemnyi igazságot kihalászni. Ebben a halászó munkában segíthet a ma iskolája. **Elemi emberi értékek** megismertetésével.

Az extroverzió és introverzió megfelelő aránya ugyanis csak akkor áll össze az új nemzedékben, csak akkor állhat össze, ha az **emberi egymás mellett élés** minimumszabályai, törvényei, igazságai ismertté válnak számukra. Illetve a törvények szellemében történik a szokások, tulajdonságok kialakítása. E nélkül sajnos csak árnyképeket kergethetünk.

[2.1] SZKIZOTIP és SZKIZOID jellemvonások

Az emberi világban, az emberi társadalomban az extrovertált egyedek uralkodnak. Az introvertált, mélylelkű ember három úton indulhat el.

Első út: extrovertált személyiségvonásokat alakít ki magában az introvertált jellemvonások elvesztése nélkül. (Ebben segíthetnek az iskolai tanulmányok.)

Második út: alárendeli magát az extrovertált személyiségeknek, vállalja a szolgasorsot, imígyen alkalmazkodik környezetéhez.

Harmadik út: egy virtuális világba menekül, skizofrénné válik.

A lappangó skizofrénia tünetei ijesztőek. A társas közegben átélt **szorongások** állandósulnak. Nem véletlen, hogy az egyén szinte **menekül** az embertársaitól. Ezért természetesen **különcnek** tartják. A különcséget vállalja is. Például szokatlanul tűnő öltözködésével. A **paranoid** jellemvonások is feltűnnek. Gyaknává válik, szokatlanul reagál bizonyos jelenségekre. Az érzékelt világ és az elképzelt világ felcserélődik, vagy összefolyik tudtában. Elveszti a talajt a lába alól. Realitásérzéke elpárolog, majd visszatér. Ugyanis ez a SZKIZOTIP állapot csak bizonyos rendszerességgel éled újjá.

A kifejezett skizofréniában, az úgynevezett SZKIZOID állapotban a hideg-tartózkodó stílus, az elkülönülés, az **elzárkózás** gyakoribbá válik. Humortalan, magába forduló egyén a **teljes magányba** menekül. Tudatosan elzárkózik a környezetétől. INTROVERTÁLT, BELSŐ VILÁGBAN ÉL. Az emberekhez kötődő **érzéseit** szintén kíméletlen következetességgel írja ki magából. Ez legtöbbször ANHEDONIÁVAL, azaz **önélvezet hiánnyal** és önszeretet hiánnyal társul.

[2.2] Saját hajlamaink, adottságaink felismerése

A vizuális nevelés, a rajztanítás kulcsszerepet tölthetne be a gyerekek önismeretének fejlesztésében. (Ha kellő súlyt kapna, ha megfelelő személyi és tárgyi feltételekkel, de legfőképpen: normális időkeretekben dolgozhatnánk.)

Ugyanis nem azért rajzolunk–festünk, elemzünk műalkotást a gyerekekkel, hogy hasznosan töltsék a szabadidőt, azaz addig se rongálják az osztály berendezését, s addig se veszélyeztessék egymás testi épségét! Ennél sokkal többről van szó. Nem pusztán szépérzék-fejlesztésről, ízlésnevelésről, kézügyesség fejlesztésről, **készség fejlesztésről** van szó. Sokan még mindig csak ennyit tudnak a tantárgyunkról. Illetve ebbe a skatulyába akarják begyömöszölni és ott is szeretnék tartani. Azt mondják: „én szerettem rajzolni, nem szerettem rajzolni, nem tudtam a fát lerajzolni, egész jól tudtam lerajzolni”. Én meg nem tudtam testnevelés órán fejen állni: De hát a testnevelés tantárgy sem pusztán fejen állásról szól. A rajz tantárgy sem a csöbrök lerajzolásáról.

Nyomot hagyunk magunk után. Minden nyomnak jelentése van. Nem hagyunk egyforma nyomot magunk után. Ahányan vagyunk annyiféle vonalat húzunk, annyiféle foltot rakunk fel, annyiféle színárnyalatot keverünk ki! Ahányan vagyunk. Hiába volt azonos a látvány és a feladat!

A gyereket a saját rajzán – festményén – plasztikáján keresztül lehet rádöbenteni arra, hogy ő senki mással fel sem cserélhető, önálló individuum, önálló egyén.

Az önismereti kurzus így kezdődik. Aztán a továbbiakban kétféle módon lépünk tovább. Egyrészt tanítványaink konkrét (mindenkori) rajzai pszichogramok: információt nyújtanak a jelenlegi testi – lelki szellemi állapotról. Másrészt rajzaikon, festményeiken plasztikáikon keresztül bonthatók ki az önfejlesztés legtisztább lehetőségei, hajlamaik, adottságaik felismerésének és kibontakozásának útjai.

[2.3] Az önkifejezés sajátos formáinak pedagógiai lehetőségei

Azt gondolhatnánk, hogy az önkifejezés sajátos formái a rajzórán, vagy szabadidős foglalkozásokon, spontán módon fejlődnek ki. Csak hagyni kell a gyereket, hogy rajzoljon, fessen. Nem kell beleszólni.

Sajnos nem így áll a dolog. A vizuális önkifejezés sajátos törvényeit direkt vagy indirekt formában meg kell ismertetni a diákokkal. A helyzetet ráadásul az is bonyolítja, hogy a vizuális önkifejező készség embrionális adottságaival minden gyermek rendelkezik, de ezek az adottságok nem egy szátra, hanem sok szátra fűzhetők.

Az extrovertált gyerekek vizuális alapképességeinek kibontakoztatása sokkal nehezebb, s más módszertani kultúrát igényel, mint az introvertált gyerekek alkotó képességének fejlesztése. Ugyanazt a feladatot kapják, s a megoldáshoz másfajta segítséget kell nyújtanunk!

Az anyag – forma – tér – szín – kompozíciós érzék fejlesztésének módszertani kultúrájának kidolgozásában figyelemreméltó eredményeket értünk el az utóbbi húsz évben kollégáimmal.

Kár, hogy ezek a módszerek országos szinten kevésbé ismertek. Ezeket a módszereket csak azok tudják alkalmazni, akik fel vannak vértézve **pszichológiai** tudással és képzőművészeti **alkotó tapasztalattal**, s legalább egy évtizedes pedagógiai gyakorlattal rendelkeznek.

Az önkifejezés sajátos formája csak azok előtt tárulkozik fel, illetve azok képesek tudatosítani magunkban, akik saját alkotásaikon már megoldottak vizuális problémákat. Nem csak elméletben, hanem a gyakorlatban is saját „áldott emberi verejtékükön” keresztül szembesültek e feladatrendszerrel.

[3] HEDONIA és ANHEDONIA

Különös dolog, hogy az emberi alkotó munka kulcskérdése a **skizofrénia** egyik jellegzetes tünetéhez kapcsolódik. Mégis, mi lehet az? Az öröm jelenléte és hiánya. Az önélvezet jelenléte és az örömrészlet megtagadása. Különösen az utóbbin van a hangsúly.

Az alkotó munka, mindenféle alkotó munka: különösen az elején: semmi más-sal nem pótolható örömmel tölti el az embert. A későbbiekben ez az öröm visszajára fordul, azaz megszűnik, s valami más veszi át a helyét. Mi veszi át a helyét? Az intellektuális céltudatosság, a **szellemi erő kifejlesztés**.

Azt is mondhatnánk, hogy az **emocionális** gyökerű örömrészlet (élvezet) a szellemi örömeibe (élvezetekbe) csap át. Csakhogy a szellem akkor még nem tud örülni. Célokra tűz maga elé. (Teleologikus munkát végez.) Alárendeli magát a célnak. Beleolvad a célba. Minden akadályt elgördít maga elől. Azonosul, eggyé válik a céllal. Nem tűr semmiféle zavaró körülményt. Márpedig az én, az ego, a **világot élvező ego**: akadály. Ilyenkor még a **természetes önszeretet** is háttérbe szorul, majd teljesen likvidálódik.

Ezek szerint az **időleges önszeretethiány** az alkotó munka elmélyülésének feltétele? Igen! A probléma akkor kezdődik, ha ez az állapot rögzül, azaz ha az önszeretet enyhe változatai sem térnek vissza.

A dilettáns festőt, szobrászt ilyen veszély nem fenyegeti. Ő mindvégig nagy élvezettel dolgozik, szemellenzősen. Szinte teljesen függetlenül a produktum színvonalától.

Tanítványainknál egészen más a helyzet. A 10-18 éves ifjak túlzó önkritikai érzékkel rendelkeznek. Az önmagukban gerjesztett **kudarcérzet** biztos támpontul szolgál arra, hogy egy idő után ne legyen kedvük rajzolni, festeni, mintázni.

[3.1] A természetes hedonizmuson való felemelkedés

A rajzoló – festő – mintázó kedvet kiváló pedagógiai módszerekkel vissza lehet hozni. Korosztályonként eltérő módon, anélkül, hogy a természetes hedonizmus

alaptörvényeit megsértenénk. Mégis, miképpen lehet a természetes örömrészt az alkotó folyamatban minél tovább megőrizni, illetve különösebb megrázkódás nélkül **átrendülni** a valódi alkotó munka szférájába?

A kisebb korosztályoknál a 6-10 éveseknél a legnehezebb, illetve ez a pedagógiai munka igényel legnagyobb szakértelmet. Nemcsak pszichológiai tudást, hanem művészetismeretet. Stílusismeretet.

A szellemi érés kezdeti stádiumaiban az önkifejezés végtelenül sokféle útján el lehet indulni. Valójában minden gyerek más és más úton indul el. Az iskola meg mindegyiket egyfelé tereli. Aki nem arra megy, azt megbélyegzi, bünteti. Illetve egy-egy minta szigorú követését, mint célt, tűzi ki számára. Holott a kisgyerekek – igaz, hogy nem tudatosult – de saját céljai vannak. S a saját cél felé iramodás okoz számukra valódi örömet.

Nekünk: rajtanároknak jut az egyedülálló feladat, hogy ezen **titkos célok** s a megvalósulás **stílusembrióit** feltárjuk, felszínre hozzuk. Egyenként, gyerekenként.

A gyerekek és ifjak ízlésnevelésének nem az a módja, hogy saját ízlésünket, esztétikai ítéző erőnket rájuk tukmáljuk – bár nem baj, ha erről tudomásuk van – hanem, saját stílusukban való előrelépésüket segítjük, az előrelépésük minőségi stációit tisztázzuk. Ily módon saját alkotásokon keresztül éreznek rá elemi esztétikai értékekre, ezen keresztül alakul ki önkritikai érzékük, önértékelési képességük. Hedonizmusok és hedonizmuson való intellektuális felemelkedésük.

[3.2] Szellemi – esztétikai örömök átélése

Szellemi-esztétikai örömeiket már az egészen kicsi gyerekek is képesek átélni, ha helyzetbe hozzuk őket, ha a zavaró körülményeket sikerül kiiktatni.

Az európai művészet gyöngyszemei közül: Máriát és a kis Jézust ábrázoló képeket vetítettem első osztályos gyerekeknek. Majd csukott szemmel mindenki felidézte a saját kisgyerekkori élményeit. Erre épült az önálló rajzoló és festő munka. Ezekkel a műalkotásokkal később is találkozhatnak, szembesülnek, akár csak a saját emlékképeikkel, illetve az emlékképek vizuális lenyomataival.

Ezek a vizuális lenyomatok különböző karakterűek. Azon egyszerű okból, hogy minden gyereknek más-más az anyag – forma – tér – szín – kompozíciós kifejező érzéke, teremtő képessége, jelteremtő képessége. Ha elérjük azt, hogy nem zavarják egymást munka közben, s nem egymásról veszik a mintát, akkor a belső örömök belülről generálódnak.

A belső örömet azért kívülről is alá kell támasztani. Illetve a belső öröm annyira törekeny, hogy a külső alátámasztás nélkül egyhamar elpárolog, különösen az extrovertált gyerekekénél.

Óra végén értékelünk. Ők beszélnek saját produktumokról. Kit ábrázoltak, hogyan helyezték el az alakokat, milyen színárnyalatokat használtak, melyik szín melyik színnel került szembe? Melyek a kép legsötétebb és legvilágosabb pontjai? Miképpen emelte ki a lényegét? Hogyan sikerült? Milyen lépéseket kell

még megtenni? Figyelmesen meghallgatjuk egymást. Mindenkire sor kerül. (Heti egy órában) Itt nem külső versenyről van szó, hanem belső küzdelemről. Belül megtett útról. Önálló világépítésről. Csak meg ne szakadjon a fonál!

[3.3] Az önfegyelem, mint az alkotó munka feltétele

Sajnos az alkotó munka ideális feltételének megteremtése nem mindig sikerül. Ennek számtalan külső és belső oka van. Valójában az alapellentmondást kell feloldani. Mi az alapellentmondás? Hát az, hogy a rajzolás – festés – mintázás egyéni, individuális tevékenység; a munka viszont közösségi keretben folyik, szocializációs keretben. Ez egyáltalán nem baj. Sőt, inspiráló. Ha valaki valami nagyon jó dologra ráérezett: gyorsan felmutatjuk a rajzát – festményét, hogy inspiráljuk – **motiváljuk** a többieket. Ez remekül működik. Úgy is mondhatnánk, hogy az alkotó munkát segítő kommunikáció az alkotó közösségekben realizálódhat.

Csakhogy ezeken az órákon nem csak ilyenfajta kommunikáció zajlik. Az extrovertált gyereket csak egy ideig köti le a feladat, aztán elkezdi a padtársát, vagy padtársait piszkálni. Ő nem dolgozik, s nem hagyja a többieket sem dolgozni. Ráadásul az egész osztály figyelmét magára kívánja terelni. A többszöri rendre való felszólítás a pedagógus részéről aztán egy játékká válik. Máris vele foglalkoznak. Sikerült **elterelni a figyelmet**. Ezeket a paradigmákat jól ismerjük. Kedvesen meg kell győzni, hogy folytassa a munkát. De hát a **munka fonala** már a többiekénél is megszakadt.

A fegyelmezetlen gyerekeket szeretettel megpróbáljuk jobb belátásra bírni. Majd szigorral lépünk fel. Megpróbáljuk a normális alkotó légkört az eredeti kerékvágásba visszazökkenteni. Sikeresen, vagy sikertelenül. A vesztesei a folyamatnak az **introvertált gyerekek**, akikre ilyenkor nem jut időnk.

[4] A játék kezdete. EGO – ANTIEGO

A skizofrénia, a tudathasadás az alkotó folyamat természetes velejárója. Egyben a SKIZOID szféra pozitív oldala. NORMÁLIS OSZTÓDÁS. KETTÉVÁLÁS.

Ha természet utáni tanulmányt végzünk, akkor a leképezendő tárgyra koncentrálnunk, megfigyeljük annak egészét és részleteit. Fel akarjuk tárni a külső formában rejtőzködő belső szerkezetet. Azonosulunk a tárggyal. Beleköltözünk. Nem a tárgy változik (metamorfizálódik) énünk részévé, hanem mi válunk a tárggyá, illetve annak részévé. Ez az azonosulás csodálatos és kegyetlen. „Észvesztő”, **ego vesztő** folyamat.

Ez az első lépés. Aki ezt nem teszi meg az **örök dilettáns** marad. Aki viszont nem tudja megtenni a második lépést az a skizofrén katatóniás állapotban éli tovább földi útját.

A második lépés nagyon fájdalmas. Olyan akár a szülés. Kimászunk a tárgyból, amivel azonosultunk, vagy szerencsés esetben ez a tárgy **kilök** (kiokád) bennünket **magából**, mint Jónást a cethal.

Az elválás, a visszaszerzett szabadság nyomán lesz igazán rálátásunk a tárgyra, de a szoros kötelék nem vész el. A BENNE- LÉT friss élménye örökké megmarad. EGONK újjászületik, s a tárgy valódi ANTIEGOVÁ VÁLIK.

A harmadik lépés: maga az alkotófolyamat. A tárgy létrehozása, újratemetése: megrajzolása, megfestése, megmintázása, kőből való kifaragása. Ezt az utat tette meg szinte minden nap minden valódi alkotó: Leonardo, Michelangelo, Van Gogh, Fischer Ernő, Kondor Béla és a többiek.

[4.1] A világtérmetés első stációja

E három stációt érdemes részletes vizsgálódás tárgyává tenni.

Az első stáció az általánosság szintjén szinte ösztönösen zajlik. Ahogy a csecsemő az édesanya közelében, testmelegében érzi jól magát, anya és gyermek szinte egybeforr egymással. Az alkotó is azonosul a szemlélődés tárgyával. A táncos a mozgással, az énekes az emberi hanggal, a festő a tájjal, a szobrász a téri formákkal, az építész a külső és belső terekkel, a költő a mágikus szóáradattal, a drámaíró az emberi jellemek csatáival. Akárcsak a tudós a megoldandó problémával.

Az azonosuló képesség valójában szeretőképesség. A **szeretőképesség** pedig a legfontosabb emberi tulajdonság. Ember mivoltunk attribútuma. Amikor azonosulunk, egyesülünk szemlélődésünk tárgyával, akkor elfelejtkezünk önmagunkról, kilépünk önmagunkból, a célnak rendeljük alá magunkat. Átalakulunk, metamorfizálódunk. Magánvalóbból **másértvalóvá** válunk. (Hegel szóhasználatával élve.)

Ez a beleolvadás egy különös boldog érzéssel telíti az embert. Egy **ambivalens** érzéssel. Egyrészt szabadnak érezzük magunkat, mivel önként léptünk ki saját egónkból, másrészt nagyon jó érzés egy másik **egész részévé** válni. A részé válás biztonsággal tölti el az embert. Új otthonérzet melegségével.

Valójából fordított születésről van szó. Az **anyaméh-kánaánba** való szimbolikus visszatérésről. Emlékezésről. A világba való beleolvasásról. Tudattalan kontemplációról. Nirvánáról. Egy másik testben való újjászületésről. „Virtuális istenné válásról.”

[4.2] A világtérmetés második stációja

Az alkotóvá válás második stációja a különösség szférájában bontakozik ki, és az önálló egzisztenciává válás szellemében zajlik.

Az első lépésben az ego önállóan döntött úgy, hogy egy külső egész szerves részévé, azaz **másértvalóvá** válik. Egy idő után ez a **másban – levő** – lét kellemetlen lesz, egy újfajta szabadságvágy érlelődik, s megkezdődik a kilépés folyamata. (Kivonulás Egyiptomból)

A kilépés annál nehezebb, minél mélyebb, alaposabb volt az azonosulás, az egész részévé válás. A kilépés ugyanakkor nagyon fontos. Az autonómia, azaz a valódi **szabadság kezdete**, elszakadás. Vagy inkább kiszakadás. Másodjára való megszületés.

Ebben a második megszületésben, újjászületésben már nem az ösztönösség, hanem a tudatosság dominál. A tudatos **nézőpontváltás**. Amikor a tárgy részei voltunk akkor az érzelmi azonosulás, a szeretet vezetett bennünket. Azaz nem volt rálátásunk sem magunkra, sem a szeretett tárgyra, aminek részei voltunk.

A tudatos nézőpontváltás, a rálátás a világra egy **új ego** megszületését feltételezi. Ez az ego már nem azonos a régi egóval. Szellemmel rendelkezik, s hármass látása van. Egyrészt: **kívülről** látja a tárgyat, amivel azonosult, s amiből kibújt. Másrészt: látja a tárgyban **hajdani önmagát**. Azaz önismeretre tett szert. Harmadrészt: látja saját magának és a külső tárgynak a **viszonyát**. Az alkotó munkában e három relációnak kell kibontakoznia, tudatosulnia.

[4.3] A világteremtés harmadik stációja

Az alkotóvá válás harmadik, végső stációja az egyediség szférájában zajlik. A műalkotás konkrét létrejöttének folyamatáról van szó: szintézisről. A két első stációban létrejövő nézőpontok egyesüléséről. A lélek és a szellem, az emocionális és intellektuális régió találkozásáról. Ezen egység műalkotásban való megtestesüléséről.

Ennek a megtestesülésnek számtalan feltétele és számtalan akadályja van. Ezek kosárba rakhatók.

Az **első kosárba** a külvilágról szerzett tapasztalatok tartoznak. Az egyé válások érzelmei. A világra való rácsodálkozás futó és tartós élményei. Ezen élmények emléknymoi. Emberi kapcsolataink múltba, jelenbe s jövőbe vetülő víziói. Itt elsősorban az identitásunkat meghatározó közösségi élményekről van szó.

A **második kosárba** az individuálisan átélt dolgok tartoznak. Azok a közvetlen egyéni élmények, tapasztalatok, amelyek személyiségünk jellemvonásainak kialakulásában vezérszerepet játszanak. Az is ide tartozik, amit tudunk önmagunkról és az is, amit nem tudunk, amik rejtetten léteznek bennünk. Megérzéseink, **intuíciónk** is ebbe a kosárba tartoznak.

Harmadik kosárba pedig azokat az eljárásokat, technikákat soroljuk, amelyekkel ezek a belső lelki tartalmak, tapasztalatok felszínre hozhatók, kivetíthetők, eltárgyasíthatók, térbeli-időbeli folyamatokká artikulálhatók.

E harmadik kosárba találhatóak a művészetek műfajai, kifejezési eszközei, módszerei, technikái, a műalkotáselemzés módszerei. (A művészeti nevelésnek mindhárom kosárból merítenie kell!)

[5] Skizofréniába való menekülés

Az előzetesen vázolt belső utakat minden normális ember megteszi élete során. Csupán a mélységben, az intenzitásban van különbség. Az extrovertált egyén csak felszínesen rohanja végig ezt az utat, megállás nélkül. Az introvertált egyén lassan lép tovább, meg-megáll. Elidőzik egy-egy állomáson. Elmélyül, elmerül benne.

A külső szemlélő számára úgy tűnik, hogy ez nem más, mint skizofréniába való menekülés. Lehet, hogy így is van. Ez a skizofréniát normális, termékeny oldala.

Már szó esett arról, hogy az alkotó munka első fázisában azonosulunk a tárggyal, annak részévé válunk. S itt nem pusztán testi azonosulásról, virtuális anyagi asszimilációról van szó, hanem lelki azonosulásról, átlelkedésről és eszmei-szellemi azonosulásról.

A valódi keresztény nem csak a jézusi eszmével azonosul, hanem Jézus fájdmájában is osztozik. Együtt járja végig Krisztussal a stációkat. Együtt éli végig az emberek megvetését, gúnykacaját, de együtt éli meg a testi – lelki és szellemi feltámadást is. Újra és újra.

A műalkotás, mint tárgy vagy időbeli alakzat befogadására a kellően motivált **introvertált egyén** képes. A műalkotás valódi befogadása ugyanis nem más, mint a művel való teljes rezonancia. Belső újratemtése az érzékelt, tapintott, hallott, látott külső világnak.

Ennek a belső újratemtő képességnek kulcsszerepe van a később kibontakozó egyéni alkotó munkában. A befogadott műalkotások esszenciája képezi azt a magot, amiből az egyéni expresszió kiindul. Valójában a műalkotásokat összekötő láthatatlan fonalak határozzák meg az **emberi kultúra karakterét**.

[5.1] **Paranoid stádium**

Persze nehegy azt gondoljuk, hogy minden műalkotás, illetve minden műalkotásnak mondott, műalkotásként táltal térbeli vagy időbeli képződménynek ilyen elementáris hatása van. Egyáltalán nem. Úgy ahogy a politikai – kommunikáció piacot ellepte a hazugságszeméthegey; ugyanúgy a művészetipar is eláraszt bennünket olcsó hatásvadász szennnyel. A tömegember természetesen nem tudja megkülönböztetni a szennnyet a valódi értéktől. Ráadásul az utóbbival egyre kevésbé találkozik.

Sajnálatos módon a hazugságszeméthegeyek és az ízlésnélküli szennyezett környezetben felcseperedő extrovertált és introvertált gyerekek kénytelenek szeméttel-szennnyel táplálkozni, imígyen szocializálódni. Az iskolának ellenpontot kellene képeznie!

Valódi értéket kellene felmutatni, s **egészséges paranoiára** kellene nevelni. Hogy ne fogadjanak el minden ocsmányságot, amit rá akarnak tukmálni.

Az iskolában azt kellene tanítani, hogy mi a különbség a valódi érték és az értéknek látszó szeméttel között. E tárgykörben kellene programokat létrehozni.

A kamaszkorú gyerekek különben rendelkeznek az egészséges kétely csíráival. Ezt nem is lehet belőlük szerencsére kiírtani. A baj akkor kezdődik, ha nem segítjük őket a jó és rossz, az érték és értéktelen megkülönböztetésében. „Ha ők is kiöntik a fürdővízzel a csecsemőt”. Ha mindenben: a felnőttek világában, az erkölcsi világrendben is kételkedni kezdenek. Ha minden szilárd pont eltűnik a lábuk alól. Ha nem akarnak tovább élni a mi világunkban!

[5.2] Tudatosan választott magány

A tudatosan választott magány nem csak a felnőttkor és öregkor, hanem az ifjúkor aktuális problémája is. Legalább háromféle típusal kell számolnunk.

Első típus: Az alkotás, illetve a felkészülés magánya. Az ifjú azért vonul vissza a közösségtől, hogy a kitűzött célt megvalósítsa. Például eredményesen szerepeljen az OKTV versenyen. (Egészséges magány)

Második típus: Azért választja a magányt, mert csalódott barátaiban, negatív élménysorban részesült: önhibájából vagy önhibáján kívül. S fel is égette maga után az utat. A jelenvalóléttől a távolabbi múltba és távoli jövőbe menekül.

A magáynak ez a típusa, jellegzetesen skizofrén karakterű, és bármilyen irányt vehet. S a magáynak ez a formája szinte kizárólagosan művészetterápiával, például: műalkotás elemzéssel gyógyítható. Ugyanis a valódi műalkotásokban egyetemesen vannak jelen az elemi emberi fájdalom és örömpontok, s a fájdalom feloldásának útjai. Ezzel a módszerrel nagyon sok embertársunkat meg lehetne menteni, illetve egy normális közösségbe lehetne visszavezetni.

Harmadik típus: A tudatos magányvállalás ebben az esetben a legkegyetlenebb. Ezt a kirekesztett gyerekek és felnőttek élik át. Akik be sem kerültek a közösségbe. Nem fértek be. Mindig kívülállókka válnak. A torz – zárt gyermek-közösségek a kívülállókka, a be nem fogadottakkal szembeni gyűlölet tartja össze. (Akárcsak a jelenlegi politikai pártokat és holdudvaraikat.) Hogy az ilyenfajta kisgyerekkori gyűlölet miképpen jön létre, s miképpen terebélyesedik, erről még nagyon keveset tudunk. Pedig ezzel kellene kezdenünk. Ezen probléma megoldásával.

[5.3] Növénnyé válás

Nehogy azt higgyük, hogy a növények olyan szelíd lények. Egyáltalán nem. A valódi vitalitást ők testesítik meg az élővilágban. A növények a folyamatos – néma küzdelem apostolai. Küzdenek a napfényért, a nedvességért, az életért. Egymással is küzdenek. Társulnak, versenyeznek. Mindent elkövetnek, hogy életben maradjanak. Ha nem sikerül, akkor némán elpusztulnak, kiszáradnak, elégnak, vagy/és ember által formált tárgyakká, illetve élelemmé válnak. A növényi lét: maga a totalitás.

Az emberi életben is jelen vannak a növényi, a néma küzdelem sajátosságai. Persze az emberi világ sokkal szegényebb. A mi létküzdelmünk formái sokkal egyoldalúbbak, mint ami a növény – állatvilágban tapasztalható. (Van még mit tanulnunk a még teljesen el nem pusztított természettől.)

A skizofrénia valójában az ember növényé metamorfizálódásának egyik lehetősége. Gondoljunk a **katatóniás** betegekke, akik egy-egy mozdulatba dermednek, szoborrá válnak. Vagy gondoljunk azokra a transzállapotban levő jógikra, akik átszellemülten a világ részévé válnak, s a legminimálisabb életfeltételeket biztosítják maguk számára.

Végre meg kellene szabadulnunk attól a tévképzettől, hogy mi vagyunk a **fej-**

lődés csúcsai. Mi nem vagyunk különbek sem a növényektől, sem az állatoktól, s nem is használhatnánk őket önkényesen, úri kedvünk szerint. Éppen ellenkezőleg. Tisztelni kellene őket. Akkor lenne némi esélyünk a túlélésre.

Ugyanis a skizofrénia egy **túlélési forma**. Az embertársainknak való háttá fordítás. Minimális fogyasztás, önként vállalt magány, szellemi táplálékfogyasztás, átszellemülés, alkotás, vagy szellemtelen **néma vegetálás**.

[6] A törzsfelődés benső átélése

Ha mégis valamiben különbözünk a növény- és állatvilágtól – anélkül, hogy különbek lennénk náluk – az nem más, mint a **szellemi tevékenységünk**. Szellemi tevékenységünk kiteljesedését akár fejlődésnek is nevezhetjük. (De hát ennek a fogalomnak már sajnos nincs verifikálható tartalma: le lett járva.)

E tárgykört jeleníti meg az újkori klasszikus német filozófia Kanttól – Hegelig. Ezek a szellemfilozófiák elsősorban ismeretelméleti karakterűek. Azaz nem azzal foglalkoznak, hogy az érzékelt világnak milyen a szerkezete, felépítése; hanem azzal foglalkoznak, hogy az emberi szellem milyen utakat tehet meg a létező világ megismerésében, s milyen világokat képes teremteni. Valódi tárgyuk az **emberi alkotó folyamat**.

Így aztán a materialista szemlélet nem ellenpontja a szellemfilozófiának, hanem annak egyik részproblémaköre, mely az **átszellemített anyag** törvényszerűségével foglalkozik.

Az emberi civilizáció és az emberi kultúra nem függetleníthető az emberi szellem történetétől. Az emberi szellem csodálatos útjai és tévútjai nyomot hagytak s hagynak maguk után. S ezeket az utakat a **szellem emberei** fel is tudják tární. (Nem véletlen indult hajtóvadászat ellenük a hatalombitorlók részéről: szinte minden történelmi korszakban.)

Úgy tűnik, hogy a globális hatalom jelenlegi képviselőinek sikerült a szellemi világ nyomait eltüntetni, s egy külsőleges – materiális – fogyasztói civilizációt teremteni. A művészet hidfőállásai azért még nem lettek teljesen felszámolva.

[6.1] Szimbolikus korszak

Hegel három nagy korszakba sűríti az **abszolút szellem** útját a művészetben. Ez a történelmi – filogenetikai út individuális – ontogenetikai útként is felfogható, az alkotó személyiség belső formálódásának lehetőségeként.

Az első SZIMBOLIKUS korszak, mely tart a tudattalan szimbolikától a művészeti forma tudatos szimbolikájáig.

Mi is az a tudattalan szimbolika? Ősképeknek azon rendszere, mely a természethez kapcsol bennünket. Illetve amely a növény és állattestvéreinkkel való rituális együttlétünket jeleníti meg. A jelentés és alak közvetlen egységét a törzsi kultúrában találjuk meg. Az állatkultuszban, az állatmaszkokban.

A kisgyermeki fantázia érzékisége, mértéknélkülsége, megszemélyesítő tevé-

kenysége hihetetlen hasonlóságot mutat a korai művészeti korszakok kifejezési formáival s az ehhez kötődő homályos tartalmakkal.

Mégis, melyek azok az első tartalmak, amelyek az emberi kultúrát meghatározzák, illetve a műalkotások, mint kultusztárgyak létrejöttét inspirálják? A földi világ és a holtak világa. A két világ kapcsolata, egysége. Az emberi kultúra ezek szerint a HALOTT-KULTUSZRA vezethető vissza? Igen. Az örök megoldhatatlan kérdésekre. Állatistenekre, emberistenekre. Még ekkor nem válik külön a **vallás** a **művészettől**. Nem válnak el a **földi** és **túlvilági** történések sem egymástól, akárcsak a kisgyermekkorai képzeletben, vagy a külső tárggyal való teljes azonosulás stádiumában, az alkotó munka első lépésében.

[6.2] Klasszicista korszak

A művészeti alkotó folyamat második fázisában a természet erői s az ember szellemi erői áthatják egymást. A **klasszikus eszmény**, az ideák felismerése és tárgyi megformálása – mint tudjuk – az ókori görög művészetben valósult meg. Ez az eszmény ma is él. S itt már nem a vadászathoz kötődő rituális misztériumokon, az állatáldozatokon van a hangsúly, nem is a metamorfózisokon, hanem az új ORÁKULUMOKON, az istenek és emberek közös történésein. A régi isteneket legyőző új istenek magasabb szintű erkölcsi eszményeiben.

E misztikus égi és földi történések elemi **belső emberi – lelki történésekként** is felfoghatták.

Mint tudjuk: a görög istenek antropomorf jellegűek. Ugyanúgy éreznek, mint ahogy mi érzünk. Ugyanúgy örülnek, ugyanúgy szenvednek. Ugyanolyan esendők, mint amilyenek mi vagyunk. Ugyanúgy veszekednek, mint ahogy mi veszekszünk. S még bosszúállók is. Valódi egyéniségek. Tükröt állítanak elénk. Mintha magunkat látnánk. Ebben az azonosságban van valami megnyugtató, szorongásoldó **közvetlenség**.

Valójában csak egy különbség van közöttünk és közöttük. (S e különbség létrejöttéért mi vagyunk a felelősek.) Az ISTENEK HALHATATLANOK, örökéletűek, mi pedig halandó, véges lények vagyunk.

Az ember ebbe természetesen soha nem tud belenyugodni. Az ember teremtményei, a tökéletes szépség tárgyasításai, a műalkotások által kívánnak hallhatatlanná, ISTENNÉ válni!

Az istenné válás szándéka, vágya hatalmas erőket szabadít fel az emberből már évezredek óta. Talán éppen ez a szellemi energia teremtette és őrizte meg az emberi kultúra egyedülálló értékeit.

[6.3] Romantikus korszak

A klasszikus korszakban az istenek uralkodtak. Az istenné válás eszménye játszott vezérszerepet. A romantikus korszakban viszont az **individualitás**, a szubjektivitás kerül előtérbe. A belső szubjektivitás elve maradéktalanul érvényesül.

Nehogy azt higgyük, hogy a vallásosság e korszakban megszűnik. Krisztus megváltástörténete a művészet tárgyává az európai kultúra meghatározó tartalmává válik. Mi ez a tartalom? Mi ez az új abszolútum? Hát a SZERETET fogalma, egyedülálló eszméje!

A szeretet ezek szerint romantikus eszmény? Igen. Az individualitás és a közösségi érzés is ide tartozik. A belső vezeklés és a megtérés. Vagy éppen a vértanúszeret vállalása. Ebből fejlődik ki a lovagság eszméje is. A **becsület** megsérthetősége s ennek helyreállítása. A szerelem fogalma, s ebből származó összeütközések. A **hűség**, az alárendelődés. A vazallus szerep vállalása, közben a szubjektív önállóság megteremtése. A kettő megfér egymás mellett. Legalábbis egy ideig.

A romantikus alkotói korszakban teremődik meg a lehetőség az **egyéni jellem** önállóságának kifejlődésére, a valódi individualitációra.

Valóban ki tud formálódni a jellem önmagában, önmagától? Egyáltalán nem! Egyéni jellem képes a teljességet, a totalitást megvalósítani önmagában? Egyáltalán nem, de erre törekszük!

E kettősségben rejlik feszültség jelen van az újkori műalkotásokon. A klasszicitás és individualitás, a végtelenség és végesség feloldhatatlan egysége és ellentéte. Idegtépő antinómiája. Tudathasadása, skizofréniája. (E szellemi ámokfutás részeseivé válunk mi is Hegel előadásait hallgatva.)

[7] A játék vége

A játéknak soha sincs vége. Csak a játékosok cserélődnek. A régi játékosok helyére újak jönnek. Sajnos még mindig nem szűnt meg az az érzésem, hogy nem arra tanítjuk a most felnövekvő nemzedéket, amire valójában szükségük lenne. S ráadásul nem is nézünk szembe ezzel a problémával.

Múltkor megkérdezte az egyik tanítványom, hogy miképpen kell befejezni egy képet? (rajzot, festményt) Válaszom egyértelmű volt: SEHOGYAN. Csak abba hagyni lehet. Eljutni egy bizonyos pontig, miután megoldottunk jó néhány problémát. Minden megoldott probléma után életbe lép legalább eggyel több új probléma. Ily módon a végtelenség az alkotó munka fő attribútuma. Aki úgy érzi, hogy be tudott fejezni egy képet, az vagy ISTEN, vagy annak földi helytartója, vagy nagyon korlátolt szellemtelen lény.

A múlt század kilencvenes éveiben Nemzeti Alap Tantervek Emberismereti fejezetében szerepelt a HALÁL kérdésköre. (Lehet, hogy ma is szerepel.) Nemrég meghalt egy harmadik osztályos, 8 éves tanítványunk. Hogyan értethetjük meg a halál fogalmát az osztálytársakkal. SEHOGYAN! E problémakör szavakkal csak körüljárható, amúgy fogalmilag megragadhatatlan. A 8 éves gyerekek szintjén pedig abszurd-felelőtlen vállalkozás.

Kézeket rajzoltattam a gyerekekkel. Különböző színnel festettek. A háttérben az ellentétes színeket kellett használniuk. Azután angyalokat rajzoltunk.

Pár év múlva tanítani fogom nekik a halottkultusz szerepét az emberi kultúra kialakulásában. Hiszen mindannyian átéljük nap, mint nap a lelki és szellemi halált. Anélkül, hogy tudatosítanánk magunkban.

[7.1] A halállal való sztoikus szembenézés

A sztoikusok tudatosítják magukban a halált. S maguk szabják meg életük határát. Mármint a földi életnek. A sztoikusok be tudják fejezni a képet. (A rajzot, a festményt.) A kereszténység elterjedésében meghatározó szerepet játszott a túlvilági élet képzete. (Ami valójában legtöbb vallás alapját képezi.)

A halállal való sztoikus szembenézés különben az alkotó élet egyik legfontosabb attribútuma. Miért? Azért, mert a halál az élet tartozéka, utolsó fejezete.

Az alkotást, a képet, a zeneművet, a verset, a regényt, a drámát valóban nem lehet befejezni, de egy teret, egy időszakaszt ideiglenesen le lehet zárni. A nyitány dallamát a fináléban meg lehet ismételni. Az evilágból egy másik világba való átlépést meg lehet játszani, mímelni. Ez a nyitott átlépés befejezésérzetet sugall. A befejezettség érzetét különben egyetlen esemény jeleníthet meg: mégpedig a fizikai halál. A halott anyagok – formák – színek nem keltenek halálképzetet. A fizikai – lelki – szellemi halál másképpen van jelen a képen, a zeneműben, a novellában, a versben, a regényben, a drámában, vagy egy komputeres produktumban. Hogyan? Úgy jelenik meg, mint az élet ellenpontja. Mint fény – árnyék viszony, mint felületi ellentét (textúra – faktúra viszony), mint formaellentét, mint térbeli helyek kontrasztja. Mint színellentét. S a példák tovább sorolhatók a többi művészeti műfajban is.

A halál minden valódi műalkotásban jelen van. Mégpedig sztoikus formában. Ellenpontként. Anélkül, hogy tudnánk róla. A **vertikális műalkotáselemzés** során tudomást kell szereznünk róla.

A halál jelen van nemcsak Rembrandt és Van Gogh késői önarcképein, hanem minden műalkotásban, s minden műalkotásnak tartott fércműben. Még a marketingvilág tömegtermékeiben is. (Valójában ezek a mulandóság szimbólumai.)

[7.2] Önfeláldozó élet

Az önfeláldozó élet eszménye egyidős az emberi kultúrával. A közösségben élő (túlélő) ember eszmélkedésének kezdeti stádiumától áldozatokat mutatott be isteneinek. Az inkák például véres szertartásokat tartanak azért, hogy a NAP másnap is felkeljen, és sugaraival az életadó növények létét biztosítsa. Valójában az első műalkotások (mármint, amit annak tartunk) ezen áldozati szertartások tárgyai – eszközei – termékei.

Az önfeláldozó élet eszméjét nem kell tanítanunk a tanítványainknak. Egyetlen korosztálynak sem. Ugyanis ezt az eszményt minden emberi lény birtokolja születésétől fogva. (Közös örökségünkről van szó)

Ezt nem tanítani kell, hanem a felszínre hozni. Ezt pedig csak mi tudjuk megtenni. A művészeti nevelés szakemberei. (Papjai) És egyáltalán nincs könnyű dolgunk. Mert, ha valamit kiirtottak az utóbbi évtizedekben, ebben a marketing-

világban az éppen az ÁLDOZATHOZATAL eszméje. Az egyéni túlélésre szocializálódtak az elmúlt évszázadban a nemzedékek.

Az áldozathozatal nem tévesztendő össze a nevezetes napokhoz kötődő ki-pipázandó ajándékosztogatásokkal, mint státuszszimbólumokkal.

Az ÖNFELÁLDÁZÁS fogalma közel áll a GONDOSKODÁS, a FELELŐSSÉG-VÁLLALÁS, a HÁLA fogalmához, eszméjéhez. Márpedig ezek az emberré válás feltételei.

6-18 éves korosztályt tanítok. Tanítványaim változását, fejlődését már 5-6 éve nyomon követem.

Szinte láthatóvá válik – nemcsak a rajzi produktumokból, a műelemzésekből – a viselkedésből, a személyiség vonásokból is, hogy ki mikor válik gyerekből emberré, szorgalmas leckefelmondó automatából érző – gondoskodó kifejtett emberi lénygé. Önálló individuummá!

[7.3] Az élet harmonikus lezárása

Az élet harmonikus lezárása olyan, mint a kép befejezése. Nekem még eddig nem sikerült befejeznem egyetlen képet sem. (Valószínűen bennem van a hiba.) Talán méltányosabb lenne az élet harmonikus megszakításáról beszélni. Különböztetnek ugyanazt teszik a skizofrénia betegségben szenvedő embertársaink is. Kivonulnak a mi világunkból. Megszakítják azt az életet, amit eddig éltek.

Egy másik életbe (képzelet – kolostorba) vonulnak. Hogy miért teszik ezt? Nem tudom, csak sejtem. Az vesse rájuk az első követ, aki soha nem akart kivonulni ebből a mai világunkból.

Természetesen a földi életet éppen úgy le lehet zárni harmonikusan, mint ahogy egy-egy festményt is kiállításra kész állapotba lehet hozni, amit a megrendelő is átvesz. Különböztetnek is egy képnek, egy festménynek, egy zeneműnek, egy regénynek, egy versnek, egy drámának a néző, a hallgató, a befogadó lelkében kell folytatódnia, talán befejeződnie is.

Az életet úgy kell, mármint a földi életet harmonikusan lezárni, hogy igenis nyomot kell hagynunk magunk után. Tanítványaink – szeretteink lelkében. A nyomhagyás eszközei, erekléptartói saját alkotásaink: rajzaink, festményeink, dalaink, drámáink, eszme-futtatásaink.

Ennek ellenére, alkotásaink ellenére is űrt hagyunk magunk után. Ugyanis mi is, különkülön és együtt is: a világegész szerves részei voltunk. S hiányunk érzete regisztrálhatóvá válik. Nem a testünk fog hiányozni, hanem a szellemünk. Illetve izgága útkeresésünk fog hiányozni, egyéni külön bejáratú hitünk, amivel meg lehetett volna rengengetni és menteni ezt a világot...

Irodalom

C. G. Jung: A lélektani típusok (Európa 0988)

G. W. F. Hegel: Esztétikai előadások I. II. III. (Akadémia 1980)

Umberto Eco: A nyitott mű (Gondolat 1976)

Tringer László: A pszichiátria tankönyve (Simmelweis Kiadó 2001)

MÓDSZEREK, ELJÁRÁSOK, ÚJ UTAK

CZECZE ENIKŐ

IRODALMI KIRÁNDULÁS BABITS MIHÁLY ESZTERGOMI HÁZÁBA

Az emlékház látogatásához kapcsolódó feladatsorok

Ismertetés az esztergomi Babits Mihály Emlékházról



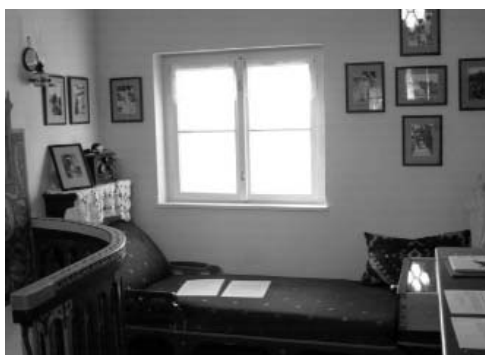
A Babits Mihály Emlékház az esztergomi Előhegyen található. Az igényes tervet rendezője Tóth Franciska. A kiállítás élethűen idézi meg azt a légkört és szellemiséget, amelyben a költő feleségével, Tanner Ilonával és fogadott gyermekükkel, Ildikóval élt itt.

A berendezési tárgyak eredetiek: pl. a verandán a rádió, a dolgozószobában az íróasztal az írógéppel és a könyvespolc. A pihenőszobában látható Babits ágya és asztala, melynek fiókja őrzi a betegsége idején használt injekciós tűt. Tanner Ilona emeleti birodalmába csigalépcsőn lehet feljutni. A falakat a nyugatosokról készült árnyrajzok díszítik. A házaspár gyakran hallgatott zeneműveinek kottái sokat elárulnak ízlésükről. Bartók Béla *Allegro barbaro* című művének kottamásolatába is belelaphozhatunk; az eredeti a Nyugatban jelent meg.

A legérdekesebb látnivalók egyike a tornácon található aláírást, amely a többi között a felsorolt neveket őrzi: Fenyő Miksa, Ignotus, Beck Ö. Fülöp, Csinszka, Márfy Ödön, Kosztolányi Dezső, Móricz Zsigmond, Karinthy Frigyes, Radnóti Miklós, Tóth Árpád, Szabó Lőrinc, Vas István és Weöres Sándor.

A kert hangulata ma is elbűvölő: nyílnak a verbénák, hűsölni lehet a diófa árnyékában és rácsodálkozni a levelek között átszűrődő napfényre. A verandáról a bazilikára nyílik kilátás, este pedig a város fényeiben is gyönyörködhetünk.

Az emlékház ismertetőfüzetét Tóth Franciska írta. A fényképekkel és idézetekkel gazdagított kiadványból több irodalomtörténeti érdekességet is megtudhatunk. A házat 1924-ben vásárolták meg Babitsék a Dante-fordításért (Paradicsom című rész) kapott honoráriumából. A család már kora tavasszal kiköltözött és késő őszig itt éltek. Az Előhegyen lakók közül a költő barátságot kötött az Einczinger és az Olajos családdal. Einczinger Ferenc, a Takarékpénztár igazgatója présházának falára gyűjtötte a híres emberek autogramjait. Ez az ötlet annyira megnyerte Babitsék tetszését, hogy ők is létrehozták a maguk aláírásfalát. Az eredetileg szénrel írt betűket Tanner Ilona erősítette meg festékkel. Nagy Endre egyik írásában részletezte is ezt a folyamatot. Kiemelte, hogy bár sok látogató otthagya a kézjegyt, a vendéglátók csak a számukra igazán kedves barátok és ismerősök aláírását őrizték meg.



Einczinger Ferenc képzőművészeti tehetségét bizonyítják a házbelsőt díszítő falfestmények. A dolgozószoba boltívet pl. Horatius A fősvény című ódájának sorai díszítik: Non ebur neque aureum – Sem elefántcsontból, sem aranyból.

Babits Mihály esztergomi tartózkodása idején is foglalkozott a Nyugat szerkesztésével. A művészek ide küldték publikálásra szánt műveiket.

„Hozzák a postát, nem a postás,
mert ide föl se jön a postás,
hanem a kis cseléd: Mariska:
piros szatyrával ő a posta.”
(Verses napló)



A költő itt olvasta fel hitvesének a Jónás könyvét. A Petőfi Irodalmi Múzeum őrzi az a hanganyagot, amelyről a szerző előadásában hallhatjuk a próféta történetét. Erre az emlékház látogatóinak is van lehetősége.

Babits mély kötődését a házhoz az a tény is mutatja, hogy súlyos betegen is itt tartózkodott. Innen szállították be a Siesta-szanatóriumba, 1941. augusztus 3-án, halála előtt egy nappal.



Devecseri Gábor költő így vallott az előhegyi otthonról:

„...a legérettebb, a legnagyobb Babits-versek itt születtek... Babits-vers ábraképei közt mozgunk a kertben, a verandán. S bent is, a kis szobákban, összevissza lépcsőknek, kamráknak, benyílóknak a kerti burjánzással vetélkedő kuszaságában. Magyaros díszítésű terítők, faliszőnyegek vidítják a szemet, s a heverő mellett – pihenés céljából – nagy sor detektívregény... Mégis az idillről beszélt itt minden, talán azt mondhatnám, a mégis-idillről, a mindenek ellenére idillről, amelyet egy nagy költő és családja bölcs és makacs boldogság-igénye teremtett.” (Devecseri Gábor: Az esztergomi Babits-ház – Lágymányosi istenek, Bp. 164. o.)

ből – nagy sor detektívregény... Mégis az idillről beszélt itt minden, talán azt mondhatnám, a mégis-idillről, a mindenek ellenére idillről, amelyet egy nagy költő és családja bölcs és makacs boldogság-igénye teremtett.” (Devecseri Gábor: Az esztergomi Babits-ház – Lágymányosi istenek, Bp. 164. o.)

A hely ihlető szellemét bizonyítja, hogy Esztergom városa alkotószobát épített a ház mellé, ahol írók és költők alkothatnak: vihetik tovább műveikben a babitsi hagyományt.

Felhasználási javaslatok a feladatsorhoz:

- A ház történetét motivációs bázisként használhatjuk.
- A pályaképről szóló tesztet (I.), a pályatársak verseit (II.) és az idézetkereső feladatot (III.) célszerű a kirándulás előtt feldolgozni, akár egyéni, akár csoportmunkában.
- A kreatív írás (IV.) és a rajz és vizuális kultúra tantárgyhoz kapcsolódó feladatokat (V.) az irodalmi emlékhely felkeresése után, az itt szerzett élmények hatására oldják meg a tanulók.

Az emlékház látogatásához kapcsolódó feladatsorok

I. Teszt Babits Mihály pályaképeről

1. Melyik városban született Babits Mihály?

- a) Pécs
- b) Szekszárd
- c) Szeged

2. **Hol ismerkedett meg Kosztolányi Dezsővel és Juhász Gyulával?**

- a) a pesti egyetem spanyol szakán
- b) a debreceni kollégiumban
- c) a pesti egyetem bölcsészkarán, Négyesy László stílusgyakorlatain

3. **Felesége neve:**

- a) Tanner Ilona
- b) Holics Eugénia
- c) Harmos Ilona

4. **Felesége a következő néven publikált:**

- a) Csinszka
- b) Bogdán Bella
- c) Török Sophie

5. **Osvát Ernő halála után együtt szerkesztette a Nyugatot**

- a) Ady Endrével
- b) Móricz Zsigmonddal
- c) Kosztolányi Dezsővel

6. Az olasz állam kitüntette a költőt a következő mű lefordításáért

- a) Dante: Isteni színjáték
- b) Szophoklész: Oidipusz Kolónoszban
- c) Dante: Új élet

7. Nemzedéktársai a nyugatosok közül

- a) Juhász Gyula és Tóth Árpád
- b) Mikszáth Kálmán és Kaffka Margit
- c) Krúdy Gyula és Karinthy Frigyes

8. 1923-ban Baudelaire A romlás virágai című kötetét fordította le és adta ki

- a) Ignotussal és Radnóti Miklóssal
- b) Szabó Lőrincsel és Tóth Árpáddal
- c) Kosztolányi Dezsővel és Juhász Gyulával

9. Szállóigévé vált verssora „...vétkesek közt cinkos, aki néma...” a következő műben szerepel:

- a) Balázsolás
- b) Jónás könyve
- c) Ősz és tavasz között

10. Babits Mihály prózai művei közé tartozik

- a) Hatholdas rózsakert, Tímár Virgil fia, Halálfiái, A gólyakalifa
- b) Tímár Virgil fia, Rokonok, Halálfiái
- c) A gólyakalifa, Színek és évek, Halálfiái, A gólyakalifa

II. Babits Mihályhoz több pályatársa is írt verset. Keresd meg az idézetek alapján, kik ők!

1. „Most már értelek

Pörös felek
szemben álltunk, de te szintén
más ügyben, más talaj felett
tanuskodtál, mint én.”

A vers címe: Magad emésztő

A költő neve:

2. „Most eldobtad a fegyvert, de nem úgy, mint akit legyőztek

untad már e világot s lefeküdtél pihenni szelíden –
adassék néked tisztelet, szorgos és szomoru költő
aki egyszemélyben kertje és kertésze voltál magadnak.”

A vers címe: Gyászdob

A költő neve:

3. „Tudtuk, hogy meghalsz, tudtuk s mégis oly

Árván maradtunk most itt a művel itt.
Nagysága példa. És magasság.
És szédület. Szívet dobogtató.”

A vers címe: Csak csont és bőr és fájdalom

A költő neve:

4. „Mit láttam benned? Hőst, szentet, királyt.

Mit láttál bennem: Rendetlen szabályt.
Mit láttam benned? Magam végzetét.
Mit láttál bennem: Egy út kezdetét.”

A vers címe: Tücsökzene

A költő neve:

5. „S tán pápuákok pengetnek poros fát

S nem lesz Nyugat már, sem Fenyő, sem Osvát
S még él Balázs, meg él a méla Béla.”

A vers címe: Futurum exactum az Így írtok ti című kötetből

A költő neve:

**III. Keresd meg a következő idézetek alapján, hogy melyik versből valók!
Segítségként megadtuk annak a kötetnek a címét, amelyben Babits
megjelentette az adott verset.**

1. „Búsan mosolyog rám kertemből a nyár,
ment engem az ősz kezd aranyozni már,
hervadt fa rozsdája, halálos arany,
kit ez a fény von be, annak este van.”

A kötet címe: Versenyt az esztendőkkal!

A vers címe:

2. a)
„Oh be szeretnék verset írni, mint egy
diák ahogy írkal
kinek más terve vagy korlátja nincs egy
üres ív papirnál...”

b)
„Lehet-e élni evvel a szeszélyes
érzékenységgel, evvel a bolond
reszketésgel ebben a veszélyes
világban...”

A kötet címe: (Töredékek)

A vers címe:

3. „Mi minden voltál már nekem, édes hazám!
Egész világ, melyben kedvtelven utazám...
Meghitt otthon, ahol nyújtóztam szabadon...
Keménypados börtön és bujdosó-vadon...
Észrevétlen voltál, mint a jó levegő,
majd égő fájdalom, mint a szoros cipő...
Homlokomon bélyeg..., a nyakamon járom...
De mostan kösziklám vagy és erős várom.”

A kötet címe: Hátrahagyott versek

A vers címe:

4. „Ebéd után, elpilledve, tompán
benn ülünk a függönyös verandán.
Kávé gőzöl, édes-erős illat.
És a pasziánszot rakja ujjad.”

....

És a kártyák hullnak az asztalra,
piros szívek, zöld levelek, sorra,
mint az ősznek piros és zöld gallya
hull majd nemsokára az udvarra.”

A kötet címe: Versenyt az esztendőkkel!

A vers címe:

5. „Az első szent király itt született, s azóta
szent város ez: szent és gyámoltalan.”

A kötet címe: Sziget és tenger

A vers címe:

6. „Ág tép, gonosz ebek rád rohannak,
zápor is lep, szőröd-bőröd átáz:
ázva, tépve jössz vissza, kis Ádáz.”

A kötet címe: Sziget és tenger

A vers címe:

7. „... mindenfele villog a
hajából a pántlika
vagy hátán a piros x
amit a köténye ír; ...”

A kötet címe: Újabb versek

A vers címe:

8. „Épen olyanok, mint otthoni dombjaim:
alattam, fölöttem egy kis darab enyim.
Távolabb a város, és túlhan látszik a
szemközti dombról a komoly bazilika.”

A kötet címe: Sziget és tenger

A vers címe:

9. „Piros virágfejek lámpái lengnek,
ugrálnak a fűszálak a gyepen,
e kertben, hol ma romlott életemnek
rosszizü gondjait szürcsölgetem.”

A kötet címe: Hátrahagyott versek

A vers címe:

10. „Pici lélek, Ildikó,
mért nem rikkansz, kis rigó?”

A kötet címe: Hátrahagyott versek

A vers címe:

IV. Kreatív írás

1. Babits Mihály édesanyjának szóló levelében ezt írta:

„Ez a kis villa az esztergomi Előhegyen két nap óta a mienk. Amint látod, gyönyörű helyen van: háttérben a hercegprímási bazilika. (Ilonka saját felvétele)”

1924. március 29.

Folytasd a levelet személyes élményeid alapján!

2. Készíts képzeletbeli interjút Babits Mihállyal az esztergomi nyarokról!
(Az interjú 15 kérdésből és 15 válaszból álljon!)

3. Írj 20 sorból álló ismertetést az esztergomi Babits Emlékházról egy diákoknak szóló útikönyvbe!

4. Fogalmazd meg 15 sorban Török Sophie (Tanner Ilona, Babits felesége) naplóbejegyzését a kertről!

V. A rajz és vizuális kultúra tantárgyhoz kapcsolódó feladatok:

1. Figyeljétek meg az aláírást! Képzőművészek aláírásai is láthatók rajta. Nézzetek utána interneten, ki volt Beck Ö. Fülöp és Márffy Ödön! Tervezzetek egy felületet, amelyet az osztály minden tagja aláír! A felület fejezze ki az osztály valamilyen jellemző tulajdonságát!

2. Készítetek fényképeket a házról és a kertről! Állítsatok össze a képekből fotómontázst!

3. Olvasd el Babits Mihály Zsendül már a tavasz című versének részletét! Az élményt örökítsd meg egy akvarellen!

„Zsendül már a tavasz langy hegyek oldalán.
Pöttöm kis nefelejcs nyitja ijedt szemét.

Halk fák gyönyörű gyöngéd
ujja rajzol a színes ég

hártájára bogas kínai titkokat.
Friss fürdő a világ, enyhe sugár legyen.”

4. Nevezd meg azt a képzőművészt, aki portrét festett Babits Mihályról! A festő halála című versében Babits Mihály így emlékezett meg róla:

„Ím a nap, a színek apja, az Élet, elmerül;
de a virág tovább él s őrzi színét új napok számára:
így időz még tovatűnt lelked világának ezer árnya
kép – függönyödon – óh varázs-függöny!...”

Javítókulcs

I. Teszt Babits Mihály pályaképéről

1. b) Szekszárd
2. c) a pesti egyetem bölcsészkarán, Négyesy László stílusgyakorlatain
3. a) Tanner Ilona
4. c) Török Sophie
5. b) Móricz Zsigmond
6. a) Dante: Isteni színjáték
7. a) Juhász Gyula és Tóth Árpád
8. b) Szabó Lőrincsel és Tóth Árpáddal
9. b) Jónás könyve
10. a) Hatholdas rózsakert, Tímár Virgil fia, Halálfiái, A gólyakalifa

II. Pályatársak versei Babits Mihályról

1. József Attila: Magad emésztő
2. Kassák Lajos: Gyászdob
3. Radnóti Miklós: Csak csont és bőr és fájdalom
4. Szabó Lőrinc: Tücsökzene
5. Karinthy Frigyes: Futurum exactum az Így írtok ti című kötetből

III. Idézetek Babits Mihály verseiből

1. Levél
2. a) (Töredékek)
b) (Töredékek)
3. Ezerkilencszáznegyven
4. Verses napló
5. Szent király városa
6. Ádáz kutyám
7. Ildikó
8. Dal az esztergomi bazilikáról
9. (Piros virágfejek lámpái lengnek)
10. Kislányomhoz

IV. Kreatív írás: egyéni megoldások

V. A rajz és vizuális kultúra tantárgyhoz kapcsolódó feladatok

1. Beck Ö. Fülöp: éremművész és szobrászművész. Ő tervezte a Nyugat emblémáját, a Mikes Kelemen ábrázoló érmet.
Márffy Ödön: festőművész, a Nyolcak tagja. A festőcsoport újító törekvéseit „festészeti adyzmusnak” nevezték. Boncza Berta (Csinszka) Ady Endre halála után hozzá ment férjhez.
1-3.: egyéni megoldás
4. Rippl-Rónai József

Irodalom

Babits Mihály összegyűjtött versei. Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp. 1977

Babits Mihály száz esztendeje. Gondolat Kiadó, Bp. 1983

Mint különös hírmondó. Tanulmányok és dokumentumok Babits Mihályról. Petőfi Irodalmi Múzeum, Népművelési Propaganda Iroda. Bp. 1983

Rába György: Babits Mihály költészete. Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp. 1981

Tóth Franciska: Babits Mihály Emlékház, Esztergom. Petőfi Irodalmi Múzeum, Bp. 2009



HOGYAN TEGYÜK ÉRDEKESEBBÉ A TÖRTÉNELMET MINT TANTÁRGYAT A SZAKISKOLÁBAN?

Mindennapjainkban egyre jobban érezzük annak a közhelynek a súlyát, amely szerint a modernizáció egyre jobban átformálja életünket. Ez természetesen az oktatást is érinti.

A mai diákok sokkal több információs forrással találkozhatnak, mint ötven, de akár tíz évvel ezelőtt. Elég az internet egyre szélesebb körben való elterjedését megemlítenünk. Magyar Péter 2009. végén erről így elmélkedett: *„Internet ... Ráadásul az egyéni komfortérzet fokozásán kívül sok járulékos, szintén nagyon pozitív változást indított el. Éppen átalakítja a műveltség jelentését: a lexikális tudás helyett a kreativitást igénylő, összefüggéseket kereső gondolkodás felé kényszeríti az emberiséget. Kít érdekel, hogy hányban volt a mohácsi csata, amikor mindenki a zsebében lévő eszközzel azonnal megnézheti? Kérdezni már csak bonyolultabb, gondolkodást igénylő dolgokat van értelme, ezt lassan felismerik majd a közoktatásban is. És ettől okosabbak, kezdeményezőbbek lesznek az emberek.”*¹ Messzire vezetne és hosszabb értekezés tárgya lehetne e sorokkal vitatkozni, itt csak annyit jegyeznek meg: bonyolultabb kérdéseket csak az tud feltenni, aki valamilyen alaptudással rendelkezik.²

Tanulóink információdömpinghez szoktak hozzá. Számukra egy hagyományos, frontális tanóra ingerszegény, emiatt legtöbbjük számára unalmassá válik, a figyelmük ellankad, elkalandozik (jelen esetben elsősorban szakiskolai és szakközépiszkolai tanulókról értekezek). Mivel a tanórán a tanulók többségét nem sikerül „megfogni”, a tantárgy iránt is elvesztik érdeklődésüket, s – tisztelet a kivételnek – otthon sem pótolják be az elmaradásukat. Így egyre jobban lemaradnak, s elmaradnak a sikerélmények, a jó jegyek, ezáltal még kevésbé érdekli őket a tantárgy. Ez végül a teljes érdektelenségbe torkollhat, s a „legyünk már túl ezen is” életérzésben csúcsosodhat ki. Ezek elkerülésére és a tanulóknak a történelem (tantárgy) iránti érdeklődésének felkeltésére tettem kísérletet az elmúlt években. Ezt szeretném bemutatni az alábbiakban.

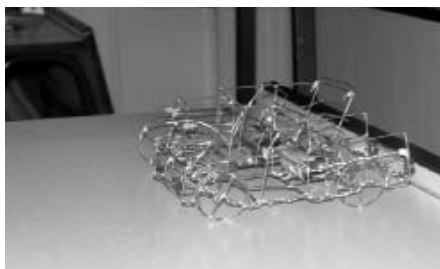
¹http://index.hu/velemenijegyzet/2009/12/29/egyre_jobb_ez_a_vilag/

²A mohácsi csata utáni események és a cognaci liga közötti összefüggés felismerése nehéz lexikális tudás nélkül. Gondoljuk csak bele: ha nem ismerjük a mohácsi csata évszámát, akkor számunkra az sem mond semmit, hogy a cognaci liga 1526-ban kötött meg a Habsburgok ellen.

Projekt módszer I.

A tanulóknak e módszernél fél év alatt kell elkészíteniük egy projektet. Ez több részből tevődik össze.

1. A projekt áll magából a konkrét tárgyból. Ez az adott tanítási évben tanult történelmi időszakon belül bármilyen történelmi, ember alkotta tárgy lehet. A tanulók kreativitása és ügyessége nem ismer határt e tekintetben. Csak ritka esetben szükséges a diákoknak ötletet adni. A legtöbb esetben csak azt kérdezik meg: „ezt el lehet készíteni?”. Mivel fiúiskolában tanítottam, az tárgyak döntő többségében „fiúsak”, azaz fegyverek voltak. Kardok, lándzsák, sisakok, pajzsok, buzogányok, páncélok, hajtógépek, faltörő kosok, zászlók a legnépszerűbbek. De készült autó-, hajó- és repülőmakett is. A diákok nyaktilót, gitárt és ruhát is készítettek. A munkák között kézügyes-



ségtől függően természetesen óriási különbségek lehetnek. (Mindazonáltal a munkák minőségét, kidolgozottságát vettem elsősorban figyelembe, hisz a kézügyesség adottság, a kidolgozottság pedig az odafigyelés függvénye.) Minden osztályban előfordult, hogy egyes diákok ételkészítést választottak. Nekik a közös bemutató napjára kellett elkészíteniük az ételt akkora mennyiségben, hogy abból mindenki kóstolhasson. (A közös étkezés mindig kötetlenebbé tette az órát, s a tanulók roppantul élvezték, még akkor is, ha egy-két étel elfogyasztásához bizony nagy bátorság kellett.) A projektnek a tárgy elkészítése adja a gyakorlati jegy részét.

- II. A projekt második része a tárgy használatának, kialakulásának leírása. Ez tulajdonképpen a „történelmi” rész a projektben. Ennek során mutatták be a tanulók a tárgy történelmi szerepét, hasznát, használatát, jelentőségét. Lehetőség szerint könyvtári kutatómunkát kértem: egyrészt „szokják” annak légkörét, másrészt tanulják meg, hogy interneten kívül is léteznek források. Természetesen internetes forrásokat is elfogadtam, de nem kizárólag, illetve megköveteltem a forrás pontos feltüntetését, s külön kihangsúlyoztam a „Ctrl + C” elkerülését³.
- III. A projekt harmadik részét a tárgy készítésének leírása, a munkanapló alkotja. Ez a leírás a magyar nyelvi jegyrész miatt szükséges.
- IV. A projekt része az is, hogy a munkanaplót le kell fordítani a diák által tanult idegen nyelvre. Ez a fordítás a projekt idegen nyelvi részegysége.

Ezek összességére kapnak a tanulók egy érdemjegyet, ami – a fentieknek megfelelően – a gyakorlati, történelmi, magyar nyelvi és idegen nyelvi részegységekből tevődik össze. Arra is volt példa, hogy a részjegyeket a szaktanárok tantárgyanként is beírták a naplóba. A diákok számára ez megemelte a projekt fontosságát, hiszen egy munkával több tantárgyból is szerezhettek – az ő szavaikkal élve – „potya” jegyet (hiszen fél év alatt elkészíteni egy általuk választott tárgyat jóval könnyebb feladat, mint felelni vagy dolgozatot írni).

A tárgyakat el lehetett készíteni egyedül is, de lehetőség szerint kértem a párban történő együttműködést.

A projekt hasznossága

Tapasztalataim szerint a diákok döntő többsége örömmel készítette el a tárgyakat vagy ételeket. A bemutató napját mindig izgalommal várták. Büszkéek voltak műveikre, érdeklődve figyelték társaik munkáját is. Ezáltal kézzelfoghatóbbá vált számukra a történelem. Könnyebben hallgatták meg a projekthez kapcsolódó

³Sajnos manapság a diákok körében tendencia az „ész nélküli” keresés és másolás. Megelégednek az első kikeresett címmel, s onnan valamit kimásolnak, aminek sokszor a második fele nem is arról szól, ami nekik kellene, de addig már nem jutnak el a cikk olvasásában. Az internet megbízhatóságában legtöbb esetben nem kételkednek. Erre legjobb példa a wikipédia állításainak, adatainak fenntartás nélküli elfogadása.

leírásokat, történeteket. Mivel többségében párban dolgoztak, együttműködési készségük, egymásra figyelésük is fejlődött.

Az elkészült tárgyakat később más órákon is felhasználhatja a tanár, szemléletesebbé téve az órát.

Áttételesen az sem utolsó szempont, hogy a projekt elkészítése sok esetben a szülő és gyermek kapcsolatát is erősítette. Ugyanis számos esetben jelezték a szülők, hogy a projekt elkészítésekor együtt dolgoztak a gyermekükkel, s ez milyen jó volt.⁴

Projekt módszer II.

A másik módszert inkább projektnapnak szerencsés nevezni. Ennek során a tanulókat egy napra kivesszük a tanításból, így minden órájuk történelem lesz. Adunk egy fő témát, amiről szól a projekt.

Így a „középkori mesterségek” projekt keretében, a címből adódóan, különböző mesterségeket ismerhetnek meg a középkorból. Erről írnék bővebben.

Elsőként a tanulókat több csoportra osztottuk. Mindegyik csoport egy-egy munkaállomás lett, ahol bizonyos időt töltöttek el egy adott mesterség gyakorlásával, majd cseréltek. Így készítették gyertyát, papírt, páncélinghez láncszemeket, bőrvégeket csattal együtt, agyagoztak, kövekkel próbálták búzát, árpát őrölni, s tanultak kardvívást, készítettek nemesi címereket. Ezáltal a tanulók megismerhették a középkori élet mindennapjait, s kézzelfoghatóbbá is vált számukra az adott időszak. A diákok roppantul élvezték a napot.

Ilyen napok több téma köré szerveződhetnek: életmód, művelődés, szórakozás – bármi lehet. Természetesen az



⁴Természetesen legtöbbször azonnal kiszűrhető, ha egy tárgy elkészítésében segített valamelyik szülő, de a többségében egyedül készítették a projekteket.



előkészületek sok időt igényelnek a pedagógus részéről, hiszen a fenti projektnap esetén is be kellett szerezni viaszt, bőrt, drótot, eszközöket, stb., ki kellett találni a sorrendet, a nap menetét. Mindazonáltal a befektetett munka többszörösen megtérül.

Összegzés

Összességében azt mondhatom, hogy a projektek a tanulók számára élményszerűbbé tették a történelmet, elősegítették a tantárgyhoz fűződő kapcsolat megerősödését. S talán még azt is megkockáztatom, hogy maradandó és kellemes élménnyel gazdagodtak, s életük további részében sem zárkoznak el a történelemtől.

Természetesen a fenti projektek sokak számára nem jelentenek újdonságot, talán ki is próbálták már. E cikket 12 évnyi szakiskolai, szakközépiskolai tanítási tapasztalatom alapján írtam. A projektek kísérletek összegzését jelentik, amelyek arra irányultak, hogy a történelem tantárgyat megszerettessem és elfogadtassam a tanuló ifjúsággal.

GONDOLKODTATÓ KÖRNYEZET A TANÍTÁSBAN, NEVELÉSBEN

Gondolkodó fal – Logikus fal

A tanulmányi séta, a múzeum-, vagy állatkert-látogatás, az erdei iskola, vagy egy tudományos film levetítése a gyermekek számára maradandó élményt jelent. Magam részéről jól emlékszem arra a tucatnyi tanulmányi sétára, amit negyven éve tettünk Csák Kálmán tanár úrral Újpesten, biológia órán megismerve a borókát, a hársat, a bükköt, a vadgesztenyét, a borostyánt, meg a környéken élő háziállatokat, vagy később dr. Juhász Lajos bácsival a Népkertben, Egerben a különféle terratólogiákat, hibridizációt, sejtburjánzásokat, vagy éppen elszalagosodást. Ezzel szemben alig-alig tudok felidézni bármit is az iskolapadokban eltöltött évi közel ezer órából. Itt nem csak az adott környezet, azaz az osztályterem motiváló, vagy kevésbé motiváló képi valóságáról, hanem a közelebbi környezet, a közösségi terek; zsbongó, könyvtári előtér, és így tovább megfelelő berendezéséről van szó. Ezekben a terekben a gyerekek vagy talál magának elfoglaltságot, vagy kitalál. Kis túlzással mondhatjuk a régi szlogent; nincs rossz gyerek, csak program nélküli gyerek van.

Ezt a programot nyújthatja a „Gondolkodó fal”, mely érdekességeket, vagy mint az egyik ezek közül, a „logikus fal” gondolkodtató problémákat nyújt a gyerekeknek. Az órakereten kívül nagy szabadságot kapva a gyerek választhatja a feladatokat melyek nem kötelezőek, mégis érdekesekek. Az iskolai agresszió nem csak a szűk tér, és a negatív példák hatása, hanem a megfelelő programok hiánya is. Ilyen programot adhat a „Logikus fal”, mely az iskola falain belüli önműveléssel felkészít az „élethosszig tartó tanulás” lehetőségeinek kihasználására.

Intelligenciánk egy részét génjeinkkel kapjuk, ez azonban csak egy lehetőség. Továbbfejlesztésében azonban sarkalatos szerepet játszik a gyermekkori környezet.

Nem szabad elhanyagolnunk a gondolkodást, elménk karbantartását! Ebben segíthetnek például a „Gondolkodó fal”-ak illetve közülük a „Logikus



1. A Logikus falat bemutatja
Zombori Béla ny. egyetemi
adjunktus a Független
Pedagógiai Intézet
megnyitóján

fal” úgy, mint a LogiQus GrafiQus program foglalkozásai, ahol a gyerekek vidáman és örömmel „tornáztathatják” agyukat, míg végül egyre bonyolultabb problémák megoldására lesznek képesek – itt mindezt önerőből, a felfedezés, a kitárlás, a kreativitás jóleső érzésével!

A gondolkodó fal mintegy melléktermékként született a LogiQs GrafiQs program mellett. A célkitűzések részben megegyeznek a program célkitűzéseivel, eltérő forma és metodika mellett. (A körök célja: minél több vizuális problémát megoldani, ezzel problémamegoldó gondolkodást, kreativitást, fejleszteni. A feladatok fejlesztő hatással vannak számos képességre, így: a logikus gondolkodásra, a térlátásra, a térbeli gondolkodásra, a matematikai gondolkodásra, a memóriára, a problémamegoldásra, egyes feladatok kifejezetten a gyerekek szocializációját segítik.) Hogy valaki a teret meglássa, s tájékozódjon például a térképen, ezen képesség 15-16 éves korig fejleszthető érdemben csupán, ezt az időt ki kell használnunk, hogy az úton biztonságosan közlekedő, a térképet megértő, térben és időben tájékozódni tudó felnőttek válhassanak belőlük. A gondolkodó fal számos grafikai eleme lehetőséget nyújt az ismert típusú logikai feladatok illusztrált egyéni, illetve csoportos feldolgozására. A logikus falon végzett munka teljesen önkéntesen zajlik szabad időben, szünetekben. A logikus falat egy sűrűn látogatott folyosórészen, aulában, előtérben helyezzük el, köz-



2. A „Logikus fal” a legkisebbek érdeklődését is felkelti, – őket a grafikák tárgyi világa vonzza leginkább, míg a nagyobbakat a feladatok, a megmérettetés

lében a kérdéseket, feladatokat tartalmazó táblával, melynek feladatai a térlátásra, a térbeli gondolkodásra, a koncentrációképességre, a matematikai gondolkodásra, a memóriára, a döntéshozatalra hatnak fejlesztő módon.

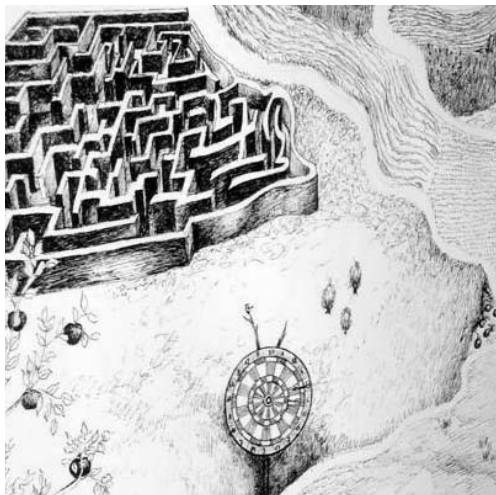
Az „Logikus fal” feladatsorai- ban ellentétben a LogiQs GrafiQs programéval, – ahol folyamatosan egyre nehezedő feladatokkal birkóznak a tanulók – változó nehézségű feladatok követik egymást, így a gyengébb tanulók is találnak maguknak sikerélményt szolgáltató feladatokat. A falak mérete (mintegy négy négyzetméter) lehetővé teszi, hogy a tanulóknak ne okozzon problémát a hozzáférés, azaz ne vezessen agresszióhoz, ugyanakkor többen egyszerre is vizsgálhatnak egy-egy kérdést, problémát, ezzel szocializációjukat segítjük.



3. A fal előtt – a feladatok olykor a felnőtteket is megállásra készítik, legyen az a részlet egy labirintus bejárása, egy fejtörő, vagy éppen egy sakkfeladvány

határozásának. A gyerekeknek lehetőségük van a minél teljesebb önálló gondolkodásra. A fejlesztő, tehetséggondozó program lehetőséget nyújt differenciálásra, hiszen a tanuló önmaga választhatja ki a neki megfelelő feladatot, és saját maga választja azt az erőpróbát, melyet úgy gondolja, hogy le tud küzdeni. Olyan alapvető kompetenciák kialakítása válik lehetővé a feladatsorok folytán, melynek a számonkérése a munkaerőpiacon történik meg. Komoly álláshirdetésben a felsorolt elvárások között az első tizben benne szerepel az önálló munkavégzés képessége.

A feladatok lehetőséget nyújtanak bizonyos visszajelzésekre is, hiszen egy-egy aktív pedagógus által begyűjtött megoldások lehetőséget nyújtanak a gyermekek jobb megismerésére. A feladatok különösen széthúzzák a haranggörbét, és alkalmasak arra, hogy finom differenciákat vegyünk észre a gyerekek között. A két- háromhetente cserélt feladatsorok a falat folyamatosan aktuálissá teszik, és az újabb feladatsorra való várakozás jó motiváció.



A feladatsorokban folytatjuk az osztályterekben is folyó alapvető kompetenciák kialakítását, de ezek mellett további részkompetenciákat céloztunk meg.

Az önálló munka, az önálló feladatmegoldás lehetősége önmagában is inspiráló a gyerekek számára, és a munkára való nevelés oly szűk keresztmetszetét tágítja. Remélem, ez a lehetőség minél hamarabb egyre több iskolában nyújt új utat és segítséget a gyerekek fejlesztésében.



5. A „Logikus fal” mint a közösségi tér alakítója. A fal előtt Bolba Éva dzsesszénekesnő, és Szili Róbert dzsesszgitárművész előadása.

GONDOLATOK A PEDAGÓGUS SZEREPRŐL

SZABÓ JÚLIA

KONFERENCIA AZ MTA FELOLVASÓ TERMÉBEN

Mint ahogyan szakmánk képviselői már ismerik, 2009. november 26-án „A földrajztudomány és az oktatás kapcsolata” címmel szakmódszertani konferenciát hívott össze a Magyar Földrajzi Társaság.

A nap folyamán a magyarországi felsőoktatás földrajzmódszertani csoportjának minden jeles képviselője hallatta hangját.

Az elhangzott előadások anyaga a földrajztanítás égető gondjai köré tartoznak: tankönyvírási nehézségek, a tankönyvírás és a modern tudomány összefüggései, szakmódszertani oktatási nehézségek a felső és közoktatásban, a tudásalapú és képességek alapján történő fejlesztés legproblémásabb pontjai. Az előadások nagy része azt a problémát vetette fel, hogy a szaktanárképzés komoly erőpróba a felsőoktatásban.

A közoktatás területén (általános és középiskola) felmerülő gyakorlati nehézségeket a Földrajztanárok Egyletének képviselőjében magam tartam az ott helyet foglaló kollégák, vendégek, a Földrajzi Társaság Oktatási Bizottsága elé.

Az előadás anyaga a következőkben foglalható össze:

Meggyőződésem, hogy Eötvös József gondolatai a mai napig érvényesek a közoktatásban. „Félig sem fontos az, amit tanítunk gyermekeinknek, mint az, hogy tanítjuk. Amit az iskolában tanultunk, annak legnagyobb részét elfelejtjük, de a hatás, melyet egy jó oktatási rendszer szellemi tehetségeinkre gyakorol, megmarad.”

Az előadások nagy része azt a problémát vetette fel, hogy a szaktanárképzés komoly szakmai kihívást jelent a felsőoktatásnak.

Ehhez a vonalhoz csatlakoztam én is a FTE nevében, amikor a probléma-felvetésben három témát jelöltem meg:

1. számítt-e a pedagógus,
2. egy szaktanácsadói mérés tapasztalatai
3. a változtatás lehetőségei

1. Lényeges a pedagógus

Nagyon is számít a pedagógus a közoktatásban, mondják a nyugat-európai és az amerikai kutatók, de a „Zöld könyv az oktatásról” (Kárpáti, 2007) is említést tesz róla.

Természetesen ez azt is jelenti, hogy nem mindegy, hogyan képzik az intézmények a XXI. század pedagógusát, földrajztanárát. Bár az ismétlődő itthoni és európai mérések háttéranyaga azt is rendre megállapítja, minden vizsgálat azt erősíti, hogy a szülők társadalmi helyzete határozza meg a gyerekek iskolai előmenetelét. (Demeter, 2006) (Sági, 2002.), (TIMSS, PIRLS, PISA)

A leendő pedagógusok legalább kommunikációs, didaktikai és szervező készséggel kell, hogy rendelkezzenek általános képességeiket tekintve, s a speciálisak közül is birtokolniuk kell a helyzet-felismerési, döntési, alkalmazkodási, tolerancia, empátia, identifikációs, figyelemmegosztás és játszani tudás képességét (Hegyí, 1996).

Nem elég csak a tanári képességekről beszélni, mert komoly fordulópontot jelentett a kutatásokban a tanár órai tevékenységének vizsgálata. 1931-ben Barr már kidolgozott egy megfigyelési kategóriarendszert szakfelügyelők számára, de a tényleges tanórai tudományos megfigyelések csak a 60-as évektől indulnak el.

Magyarországon Falus Iván: (1986) a pedagógiai folyamat hármasságát (preaktív, interaktív, posztaktív készségek) hangsúlyozta, s előtérbe kerültek a kvalitatív módszerek a pedagóguskutatásban.

Különös helyet foglal el a gondolkodáskutatás, melynek három iránya ismeretes: döntéskutatás, a konstruktivizmus [Nahalka István, Csapó Benő (2006)], és a tanár hite, és meggyőződése (a preconcepció meghatározza, hogy az egyén mit fogad be).

A gondolkodáskutatás mellett a neveléstudomány ismeri a nyugati modell („képesség modell”), és a japán modell („erőfeszítés modell”) közötti különbséget is. Ezzel szemben áll a közfelfogás, mely az oktatás létszámát, tárgyi feltételeit tekinti meghatározónak.

2004 óta közoktatási intézményeinkben a kompetencia-alapú oktatás elveit követjük.

E keretek között a legnagyobb tartalék a pedagógusok szakmai meggyőződésében, és habitusában (attitűd) rejlik. Így a pedagógusok oldalán is új kompetenciákra van szükség.

A sikeres tanulás-tanítás egyik titka ugyanis a módszerek nagyon gazdag repertoárja (Demeter, 2006).

Van még valami, ami az iskolák működésében döntő szerepet játszik. Ez pedig a szaktanácsadás. Az 1985. évi I. törvény szerint felügyelő helyett szaktanácsadó működik az oktatás intézményeiben. Az 1993. évi közoktatási törvény, amely a szakmai munka kétféle ellenőrzését hozta, belső (igazgató) és külső ellenőrzést (szakértő) nevez meg. Azonban 1996 óta a szaktanácsadó jelentős szerepet kap a pedagógusmunka hatékonyságának növelésében.

2. Egy szaktanácsadói mérés tapasztalatairól

A kutatásról: eszköz, minta, módszer

Dokumentumok

- Óralátogatás alapján: hospitálási jegyzőkönyv
- Összegző értékelés
- Jegyzőkönyv szaktanácsadói látogatásról

Minta

- Meglátogatott intézmények: 49
- Meglátogatott órák száma: 115
- Ebből intézeti kérésre: 110

Módszer

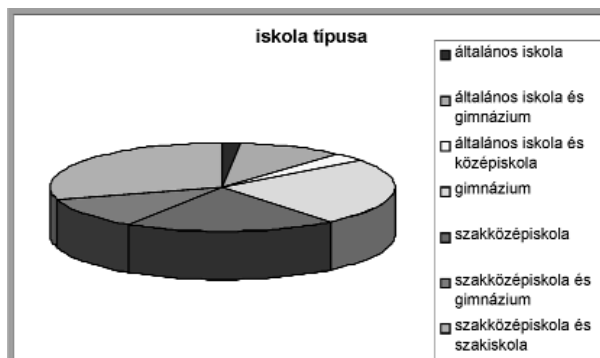
- Empirikus másodelemzés
- Statisztikai feldolgozás
- SWOT-analízis

Saját nézőpontom az iskolai látogatások során: a jó gyakorlat terjesztése. Minden lehetséges pozitívumot kiemelni és segítséget adni a gyengeségek kiküszöböléséhez.

„Soha ne hagyj ki a lehetőséget, hogy megdicsérhetsz, vagy elismerhetsz valakit.” (J. Brown)

„Uram, zseni lakik Önben. S Önben uram nem különben.”
(holland közmondás)

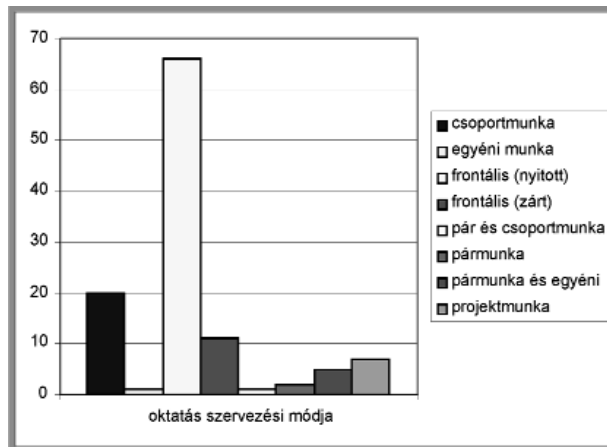
AZ INTÉZMÉNYEKRŐL



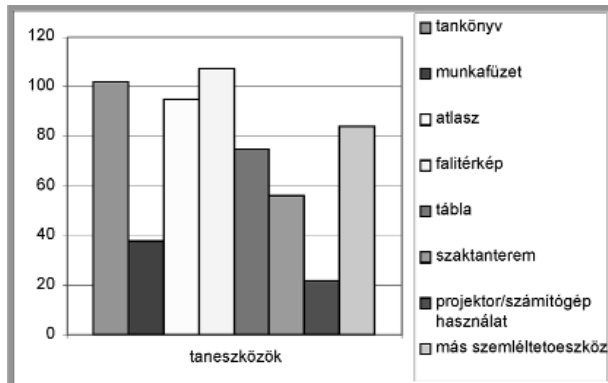
A TANULÓCSOPORTOKRÓL



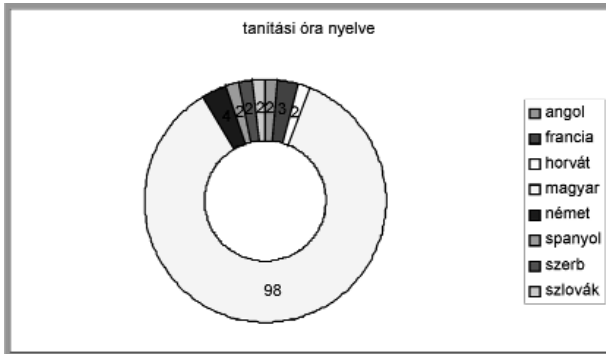
AZ ALKALMAZOTT SZERVEZÉSI MÓDOKRÓL



AZ ELŐFORDULÓ TANESZKÖZÖKRŐL



MILYEN NYELVEN FOLYIK AZ OKTATÁS?



Az látogatott tanórák elemzési szempontjai:

- Az oktatás tartalma
- A tanóra szervezési módja
- Tanár – diák viszony
- Értékelés

AZ OKTATÁS TARTALMA

| Erősségek (Strengths) | Gyengeségek (Weaknesses) |
|---|---|
| 1. A tanóra tartalma egyezik a helyi tanterv követelményrendszerével (fejlesztési lektani követelmények), megfelelő a tananyag feldolgozásának üteme. | 1. A pedagógusok munkáját befolyásoló oktatáspolitikai folyamatok: kompetencia-alapú oktatás (tevékenykedtetés) még nem terjedt el a gyakorlatban. |
| 2. A taneszközök és az oktatástechnikai eszközök jól megválasztottak. | 2. Az órák szakmai tartalmi színvonala nagyon különböző. (taxonómiai elvek – Bloom) |
| 3. A természettudományok tantervei szakmailag kiválóak. Kivétel az alkalmazás és a kísérletezés. Hol törik meg az alapvetően helyes szándék? (Csapó B., 2006) | 3. A táblai rögzítés lehetőségét a kollégák elenyésző része használja. |
| Lehetőségek (Opportunities) | Hátrányok, akadályok (Threats) |
| 1. Az óra tartalma, a tanított tananyag kínálja a lehetőséget a differenciáláshoz az adott osztályban. | 1. A tudás tartalma függ a társadalmi igényektől. |
| 2. „A pedagógia ne játssza ki egymás ellen az ismeretek elsajátítását és a képességfejlesztést.” (Nahalka, 1997) | 2. A tudás három típusát különböztetjük meg: <input type="checkbox"/> Szaktudás <input type="checkbox"/> Hétköznapi tudás <input type="checkbox"/> „Ünnepi tudás” (Ferge Zs., 1976) |

A TANÓRA SZERVEZÉSI MÓDJAI

| Erősségek (Strengths) | Gyengeségek (Weaknesses) |
|--|---|
| 1. Kifogástalan a fejlődéslélektani követelmények betartása. | 1. A pedagógusok munkáját befolyásoló oktatáspolitikai folyamatok: kompetencia-alapú oktatás (tevékenykedtetés) még nem terjedt el a gyakorlatban. |
| 2. Megfelelő a tananyag feldolgozásának üteme és a taneszközök és az oktatástechnikai eszközök jól megválasztottak. | 2. Az órák szakmai tartalmi színvonala nagyon különböző. (taxonómiai elvek – Bloom) |
| 3. A természettudományok tantervei szakmailag kiválóak. Kivétel az alkalmazás és a kísérletezés. Hol törik meg az alapvetően helyes szándék? (Csapó B., 2006) | 3. A táblai rögzítés lehetőségét a kollégák elenyésző része használja. |
| Lehetőségek (Opportunities) | Hátrányok, akadályok (Threats) |
| 1. Az óra tartalma, a tanított tananyag kínálja a lehetőséget a differenciáláshoz az adott osztályban. | 1. A tudás tartalma függ a társadalmi igényektől. |
| 2. „A pedagógia ne játssza ki egymás ellen az ismeretek elsajátítását és a képességfejlesztést.” (Nahalka, 1997) | 2. A tudás három típusát különböztetjük meg: <input type="checkbox"/> Szaktudás <input type="checkbox"/> Hétköznapi tudás <input type="checkbox"/> „Ünnepi tudás” (Ferge Zs., 1976) |

TANÁR-DIÁK VISZONY

| Erősségek (Strengths) | Gyengeségek (Weaknesses) |
|--|--|
| 1. Kifogástalan a fejlődéslélektani követelmények betartása és megfelelő a tananyag feldolgozásának üteme. | 1. Az órák szakmai tartalmi színvonala nagyon különböző. |
| 2. Az új tanulás szervezési formák nagy lehetőséget biztosítanak az instrukció nélküli tanuláshoz. | |
| Lehetőségek (Opportunities) | Hátrányok, akadályok (Threats) |
| | 1. A tudás tartalma függ a társadalmi igényektől. |

ÉRTÉKELÉS

| Erősségek (Strengths) | Gyengeségek (Weaknesses) |
|--|--|
| 1. Formatív értékelés: meghatározó szerepű a tanulói attitűdök kialakulásában. Scriven (1967) | 1. Fontos szerepet játszik a személyiség-fejlődésben: tudatos vagy spontán. |
| 2. Meghatározó szerepet játszik-e az iskolai környezet (pozitív és negatív hatások) a tanulók magatartásának, viselkedésének, attitűdjének alakulásában. | 2. Külső szabályozó: jutalmazás, vagy büntetés. |
| | 3. Belső szabályozó (pozitív, vagy negatív önkép) |
| | 4. Időnként az osztályzat lesz a cél a tanulás helyett. |
| Lehetőségek (Opportunities) | Hátrányok, akadályok (Threats) |
| 1. Új értékek jelennek meg a társadalmi fejlődés során. Melyek a fejlesztendőek? | 1 A pedagógiai taxonómiai rendszerek kevésbé kidolgozott területe. |
| 2. Járuljon hozzá a tanár önértékelésének, ill. mesterségbeli tudásának továbbfejlesztéséhez. | 2. M Nádasi (2003) Pedagógusoknak: tantervi követelményekhez. Szülőknek: gyermekük elképzelt jövőjéhez. Tanulóknak: a felnőttek elvárásaihoz, más tanulók teljesítményéhez. |

3. A földrajztanárok együletének javaslata a változtatáshoz

- A tanárképzés megújításával a 24. órában vagyunk (BA / MA).
- Megújulni képes személyiség és szakirányú emelt szintű érettségi vizsga.
- Mesterfokozat szükséges modern szakmódszertannal.
- Foglalkoztatási kérdés: 1,5–2 óra hetente (oktatáspolitikai).
- „A kevesebb több”: a tananyag átcsoportosítása, a követelményrendszer megújítása.
- A tantárgy lehetőséget ad a tanulás tanítására.
- Hiba volt a szaktanácsadás megszüntetése.

Úgy tűnik, hogy a társadalmi változások kikényszerítik az oktatási intézmények szerkezetének, de módszertani kultúrájának és tananyagának átdolgozását is. Mint ahogyan mára az is kiderült, hogy valamiféle segítő együttműködésre a fenntartóval, vagy oktatásirányítással, a szaktanácsadóval okvetlenül szüksége van a gyakorló tanárok mindegyikének.

A tanítástól az élvezetes tanuláshoz

- A 80-as években még a tanítás a fontos (kognitív szemlélet) "bemutató óra".
- Mára a tanulást elsősorban affektív, érzelmi, akarati tényezők irányítják.
- A nemzetközi mérések eredményei nem vezetnek megoldásra.
- Cél: a sokat ígérő, élvezetes, „maga szabályozta”, alkalmazásképes tudás.
- „A tanulás tartalmának is gondolkodtatónak, kérdéseket idézőnek kell lennie, s a kutatáshoz, a felfedezéshez kell elvezetnie”. (Rhode-Jüchtern, 2004)
- „A tanítási formák a felelősek a hiányosságokért.
- A „deklarált” tudás (Tudni azt, hogy...) ma még lényegesen magasabb értékű, mint a cselekvőképes, „procedurális” tudás (Tudni, hogyan...)” (Renkl, 2004)

Nem kerülhetjük meg azt a kérdést sem, hogy napjainkra a személyiségfejlődés olyan állomásához érkeztünk (felnőtt és gyermekkorban is), ahol a fent említett gondolatok égetőek.

Remélhetőleg eljut a segélykérés azokhoz, akik a neveléstudomány, a szakmódszertan, a gyakorlati oktatás szintjein mindent megtehetnek a felmerült kérdések megoldásáért.

Milyen illetékességet jelentenek?

Részben neveléstudomány-történeti, másrészt oktatás-módszertani, harmadrészt oktatáspolitikai kérdésköteget. El kell kezdeni a változtatást. Minden területen annyit, amennyit jelen pillanatban a helyzet megenged.



KÜLHON, TAPASZTALATOK, BESZÁMOLÓK, ÉRDEKESSÉGEK

CSILLAG FERENC – MOLNÁR GÉZA

LÁTOGATÁS, TAPASZTALATCSERE SKÓCIÁBAN (A TEMPUS Közalapítványnál nyert pályázat beszámolója)

„Aki a célt akarja, annak az eszközöket is akarnia kell.”
Stendhal



A Tempus Közalapítvány támogatásával ismét lehetőségünk volt egy EU-s ország oktatási rendszerének tanulmányozására. Korábbi tanulmányútjaink helyszínei: Írország (Dublin), Belgium (Brüsszel), Portugália (Lisszabon és környéke), Olaszország (Torino) és Németországban Berlin környéke, majd egy következő alkalommal Hamburg Tartománya. A pályázati célként a következőket jelöltük meg: *a sajátos nevelési igényű gyermekek intézményes oktatásának, munkába állításának és nyomon követésének helyi gyakorlata, továbbá a pedagógusképzés és továbbképzés helyi eljárásai*. A résztvevők a Mérei Ferenc Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Tanácsadó Intézet munkatársai (4 fő) és az ELTE PPK (1 fő) docense.

Miért esett a választás éppen Skóciára?

Nagy-Britannia második legnagyobb országrésze, az EU tagja. Az oktatás, a kultúra területén önállóságot élvez. Látogatásunk során több ízben is hallottuk a következő megjegyzést: „*Ófelsége, a királynő inspektora értékelte az iskola munkáját...*” Létezik egy komoly ellenőrzési rendszer, amely elsősorban a gazdasági hasznosság vizsgálatára korlátozódik, ám megjegyzendő, a nemzeti sajátosságokat messzemenően figyelembe veszik, ez pedig az innovativitás irányába hat.

Bármily hihetetlen is, de gazdasági helyzetük hasonlóságot mutat hazánkéval. A látogatás időpontjában a munkanélküliség 14–14,5%-os volt. A recesszió jelentős, ennek hatása az ifjú munkavállalókra jelentőséggel bír. (A beszámoló tanulmány megírásának időpontjában tette közzé a Statisztikai Hivatal a jelentését, melyben a 2009. év IV. negyedévében a hazai munkanélküliség 10,5%-os.)

Oktatási rendszerük az elmúlt másfél évtizedben gyökeres változáson ment keresztül. A kisiskolák megszűntek, beolvadtak, s – különösen a középfokon – hatalmas képzőcentrumok jöttek létre.

A sajátos nevelési igényű tanulókkal való felelősségteljes foglalkozásra, továbbá az integráció helyi megvalósulására is kíváncsiak voltunk. Egyszerűbben fogalmazva: meddig vállalható fel az integratív nevelés.

Felkészülés a tanulmányútra

A pályázat elnyerését, ill. a szerződéskötést követően a résztvevők az ország földrajzi adottságaival, történelmével, oktatási rendszerével és kulturális hagyományaival ismerkedtek. Ezt a folyamatot – melyet külső szakember irányított – alkalmankénti találkozási pontokkal erősítettük meg, amelyeken ismereteinket adtuk tovább.

A felkészülés fontos részének kell tekintenünk a meglátogatandó intézményekkel való kapcsolatfelvételt. A programba hat képző intézmény (College) meglátogatását és egy – ebben a vonatkozásban az MFPI működéséhez hasonló – szakképző oktatók és pedagógusok továbbképzésével foglalkozó intézmény (Scottish Qualification Authority) megismerését terveztük be. Valamennyi intézmény készségesen vette jelentkezésünket, s örömmel vállalta a 3–4 órás szakmai program megszervezését. A látogatásunk előkészítése azt is eredményezte, hogy a fogadó intézmények közötti párbeszéd megindult, ennek közvetlen haszna, hogy majdnem mindenütt új információkkal gazdagodtunk, az ismétlések elmaradtak. Nagy hangsúlyt kapott a sajátosságok, az egyediségek bemutatása.

A program megvalósítása

2009. október 3-án délután érkeztünk meg Edinburghba, ahol az első szállásunk volt. A vasárnapi napot a város megismerésére szenteltük. Itt szükséges megjegyeznünk, az országjárás egyhetes időszakában igen kellemes, napsütéses, enyhe, őszi időjárásban volt részünk.



Edinburgh, út a Várba

A város építészeti, történelmi nevezetességeit kerestük fel. Sétáltunk a Várban, az évszázados utcákon, betekintettünk az átjárókba. A Várban tett kirándulást az Óváros megismerése tette teljessé. Látogatásunk idejére a turistaforgalom lepadt, ám a város rendkívül élénk, színes volt.

Október 5-én, hétfő délelőtt Glasgow-ba utaztunk, ahol a Scottish Qualification Authority intézményben vártak bennünket. A két vendéglátó Mike Hewett és Margaret Curran programmenedzserek voltak.

Mike Hewett az alábbiakat mondja:

Az intézmény a Skót Szakképzési Rendszer (SQA) központja. Az intézet – a működést szabályozó dokumentum alapján – két feladatot lát el:

- Skócia egészében a szakképzés biztosítása (szakmai, tartalmi, módszertani és foglalkoztatóhely teremtés),
- az „Élethosszig történő tanulás” intézményes biztosítása.

A képzés legnagyobb gondja, hogy Skóciában a népesség folyamatosan fogy. Korábban a bevándorlók gyermekei megjelentek az iskolarendszerben, ám a romló gazdasági körülmények miatt egyre kevesebb a diák.

Az országban a tankötelezettség 16 éves korig tart. A tankötelezettség azt is jelenti, hogy az állam a tanítás költségeit biztosítja. Ez igaz a magánintézményekre is, ahol ugyan magas tandíjat kérnek a szülőktől, ám a többletbevétel a minőség javítására (csoportbontás, új eszközök, programok stb.) fordítják.

A 16 éves kor betöltésekor a tankötelezettség befejeződik. A tanulók előtt a következő lehetőségek állnak:

- „akadémiai ösvény” – klasszikus gimnáziumi képzés, egyenes út a felsőoktatásba,
- középiskolai képzés – a szakmai képzés érettségig adó képzéssel egészül ki, megfelel a mi valamikori technikus képzésünknek. Az ebben a képzésben részt vevők könnyen léphetnek tovább a felsőoktatási irányába, tehát az átjárhatóság biztosított.
- szakmai képzés, lerövidített, csak a szakma sajátosságaira felkészítő rendszer, nyitott forma, ugyanis a diákok időről időre visszaülnek az iskolapadba, s új szakmával/szakmai szinttel ismerkednek meg.

Kiemelendő az a feladat, amely a munkaadókkal való állandó kapcsolattartást írja elő az SQA számára. Nem elegendő a munkaadót a képzésbe bevonni, sokkal fontosabb az ott folyó képzési módot ellenőrizni, segíteni. Kidolgozásra került a „Munka alapú oktatás” programja, amely a képességek, jártasságok azonosítása, felmérése. Ez az eredményes képzés záloga.

A szakképzés moduláris jellegű. Valamennyi modul adhat bizonyítványt, ezzel a munkába állást, ill. a piacképességet segítik elő. A képzés résztvevőinek semmit nem kell újra hallgatniuk. Nagy szerep jut a minőségbiztosításnak, s ehhez ad segítséget az SQA. A modul befejezéseként a tanár értékeli, minősíti a tanulót. S a minőségbiztosítási folyamatban jelen van a képzés tartalmi elemeinek megfelelés-vizsgálata is. Ez a kettős ellenőrzés garanciális elemeket is tartalmaz, tehát biztosított a piacon való megfelelés.

A szakképzési rendszer 7-es skálára kidolgozott, (az Európai Képzési Keretrendszer skót változataként 12 fokú rendszert fogalmaztak meg). Az SNI-s tanulók esetében az 1. és a 2. szinten van mód a képzésre. Ez a két szint az élethez való képességeket fejleszti. Jelentős problémaként ítélik meg, hogy a képzési rendszerbe nem minden esetben férnek be ezek a tanulók. Ezért alkalmazzák a részidős képzéseket. E formában nagy rugalmasságra van szükség. *(Meg kell jegyeznünk, a skót képzési rendszerben élesen szétválnak az értelmi fogyatékkal élők gondozása, kezelése, ill. az érzékszervi és mozgásfogyatékosok képzése. Valójában az értelmi fogyatékosok esetében szegregált képzésről beszélhetünk.)*

Margaret Curran folytatja a bemutatást, a kolléganő az intézményen belül a szakképzési terület vezetője.

A szakképzési rendszer jelenlegi kialakításáig hosszú út vezetett. Történeti áttekintése célszerű:

- 2003-ban kormányzati vita volt a szakképzésről,
- 2004-ben a „Kiválóságért” terv szakmai kidolgozását valósították meg,
- 2007-re új képzési tematikát dolgoztak ki, amelynek középpontjában a munkába álláshoz szükséges képességek fejlesztése állt.

A képzési körök az alábbiak voltak:

- építészeti szint,
 - pénzügyi szolgáltatás,
 - óvodai szint (gondozói feladatok),
 - sport és rekreációs tevékenység.
- } gyakorlatközpontú képzés.

A képzésben résztvevőnek a helyes attitűdöt kell elsajátítania, emellett általános rutinokat szükséges szereznie. Ezzel együtt a diákok, kommunikációs, kooperációs, infokommunikációs és számolási készségét folyamatosan kell fejleszteni. Ezek ugyanis a munkába állás elemi feltételei. Az SQA a tematika kidolgozásában és a fejlesztésben folyamatosan vett részt, miközben kapcsolatot épített ki, ill. formált a munkaadói körrel. Igényeiket, elvárásaikat beépítette a programba.

Az évek során újabb szakmák kerültek a képzési jegyzékre: fodrász, építészet és művészet, vendéglátóipar, egészségügy, szociális munka és általános műszaki ismeretek. A programok mellé oktatási, tanulási és értékelési segédleteket is kifejlesztettek.

A programalakítás során több probléma is felmerült. Érdeemes ezek közül néhányat kiemelni:

- a munkahely iránti elkötelezettség hiánya,
- a pontosság betartása (munkába érkezés, távozás),
- a megjelenés kultúrája,
- az ügyféllel való kapcsolattartás módja,
- az utasítások, a szabályok betartása,
- a minőség-ellenőrzés végrehajtása.

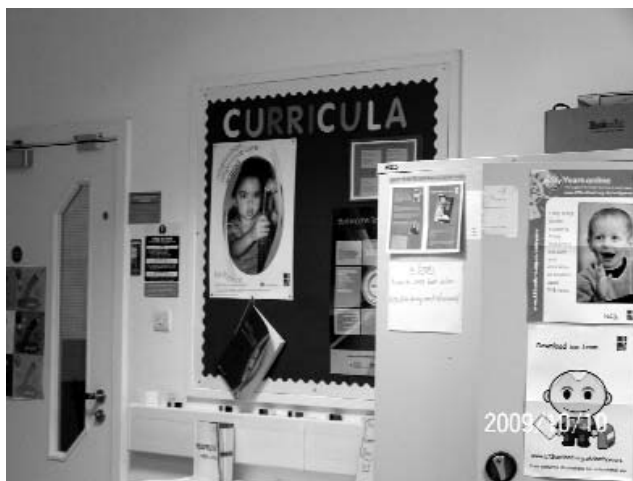
A problémakezelés egy érdekes megoldása az a program, amelynek a „Te meg tudod tenni!” címet adták. A hiányok feltárását az önértékelés folyamata követi, ez minden esetben személyes kontrollként jelentkezik. A tanár, a segítő beavatkozásakor mintaadással pozitív attitűdök elfogadtatására törekednek. Ennek közvetlen haszna a tanulók kommunikációs készségének fejlődésében, önbizalmának erősödésében mérhető le. Tehát a nevelés során a személyközpontúság a domináns.

Ahhoz, hogy a tanárok képesek legyenek a feladatokat az elvárásoknak megfelelően teljesíteni, szükséges a folyamatos továbbképzésük. Az SQA rendszeres képzéseket hirdet a pedagógusok, szakoktatók részére. A képzések módszertani jellegűek, a tematikákban a tanulókkal való egyéni bánásmód technikai mindenkor szerepelnek. Általános tapasztalatként leszögezhető, hogy a pedagógusok, a szakoktatók 80-85%-a jól képzett, igényük van a folyamatosan működtetett szakmai találkozókra. Ezt az elvárást az SQA ki is elégíti.

A bemutatást az intézmény megtekintése követte. A 6-8 foglalkoztató terem mindegyikében munka folyt. A külső szemlélő számára a jelenlévő kollégák inkább valamiféle tréningen vettek részt, mint hagyományos előadáson.

Az iskolai tapasztalatok

Tanulmányutunk során öt nagyváros hat szakképző iskolájában jártunk. Tapasztalataink összegzésekor a közös bemutatás lehetőségével élünk. (Egyetlen esetben térünk el ettől a megoldástól, ez az edinburghi George Watson's College magániskola. Az iskolába kerülés szabályozása, a munkakörülmények eltérő volta okozza a kiemelését.) Az együttes megjelenítés oka, hogy az állami fenn-



Gyermekgondozói szak tanterme a Cardonald College-ban

tartású szakképzési központok hasonló adottságúak, örömeik, gondjaik, sikereik, problémáik megközelítően azonosak.

Előljáróban meg kell állapítanunk, a pedagógusok, a szakoktatók valóban főszereplői az intézményeknek, a „mi tudatuk” igen fejlett, örömmel, büszkén szólnak napi munkájukról.

A meglátogatott állami-önkormányzati intézmények:

- Cardonald College – Galasgow (október 5.)
- Telford College – Edinburgh (október 6.)
- Adam Smith College – Kirkcaldy (október 7.)
- Dundee College – Dundee (október 8.)
- Aberdeen College – Aberdeen (október 9.)



Aberdeen College

Valamennyi épület a 90-es évek elején, közepén épült. A kialakításukra jellemző, hogy hatalmas aulák, közösségi terek állnak a tanulók rendelkezésére. Szükség is van ezekre a nagy terekre, ugyanis a mindennapos képzésben 2400–3200 tanuló vesz részt. Ám jellemző az időszakos (2-3 hónap) tanfolyami jellegű átképzés is. A meglátogatott iskolák 24 000 és 36 000 fő körüli éves tanulólétszámmal működnek.

A tanulók az iskolába való belépéskor belépőkártyával regisztrálják magukat, ezzel mindenki számára ellenőrizhető jelenlétük, ill. jelentős mennyiségű adminisztrációtól is megkímélik a tanárokat.

Minden iskola működtet *információs irodát*. Az iroda a következő feladatokkal segíti a megjelenőket:

- pályaválasztási tanácsadás, pályakorrekció,
- a fogyatékkal élők igény szerinti ellátása (javaslatok az intézményes oktatás megoldására),

- szálláshoz juttatás,
- igazolások kiadása, begyűjtése,
- munkahelykeresés, munkanélküliség-kezelés,
- kapcsolattartás a munkáltatókkal (igénygyűjtés, közvetítés),
- különféle mentálhigiénés segítség (szorongás, teljesítményromlás-kezelés stb.),
- ösztöndíj-ügyintézés,
- családokkal való kapcsolattartás,
- külföldről érkező diákok esetében nyelvoktatás.

E felsorolásból kitűnik, a munkatársaknak (tanárok, pszichológusok, szociális munkások) igen sok problémát kell kezelniük. A napi forgalmuk nagy. Hazai tapasztalataink alapján megállapíthatjuk, hogy a nevelési tanácsadók, a gyermekjóléti szolgálatok és az intézményi tanulmányi osztályok munkáját egy helyen kezelik. E megoldásnak feltétlen értéke, hogy a problémakezelés helyben oldódik meg, ugyanakkor a speciális gondozást igénylő tanulók ellátása az iskolakeresés időszakában már felszínre kerül. A település lakossága is élhet az információs iroda nyújtotta szolgáltatásokkal.



Információs iroda – Aberdeen

A meglátogatott iskolákban olyan *könyvtárak* került kialakításra, amelyet a város lakossága is használ. Ez feltétlenül az iskola és a lakosság kapcsolatát erősíti. Arról talán főlegesen is szólnunk, hogy a könyvtárak a szokásos könyvkölcsönzés mellett a világhálón való böngészésre is lehetőséget biztosítanak. A számítógépes helyek száma 24–36.

Az információs iroda működését kiemeltük, a könyvtár is minden iskola központi szervezete.



Könyvtár központi pult – Dundee

Érdeemes ezen a ponton egy kicsit elidőznünk.

Minden szakmai beszélgetésben a vendéglátók említést tettek arról, hogy a nemzetközi PISA mérésben az olvasás, szövegértés területen az ország mért tanulói gyengén szerepeltek. Az adatok nyilvánosságra kerülése óta rengeteg ötlet, javaslat, program született, de az eredmények – a legutóbbi mérések szerint – nem javultak. Egyre inkább körvonalazódik, az olvasás, szövegértés problematikája lényegesen összetettebb, mint az első eredmények megszületésekor látszott. A korrekció első lépéseként az alapozó szakaszban az olvasás elsajátításra szánt óraszámot növelték. Napjainkra az a gondolat kristályosodott ki, hogy nem az óraszám növelése a leghatékonyabb megoldás, sokkal inkább az olvasási szokásokhoz alkalmazkodó programok kialakítását kell alkalmazni. Ez hosszabb folyamat, ugyanis ez tananyagfejlesztéssel jár együtt. Az eredmények csak később lesznek mérhetőek.

A meglátogatott intézmények mindegyikében módunk volt az igazgatón, ill. a szakmai képzés vezetőjén túl más pedagógusokkal is szakmai beszélgetést folytatni. A vendéglátók mindegyike büszke az intézményére, szeretettel végzi a pedagógusi munkát. Egyetlen helyen sem tapasztaltunk szakmai kifáradást, sőt inkább derűt közvetített minden rezdülésük. A pedagógusok ügyelnek a megjelenésükre, ezzel is mintát kívánnak adni a diákoknak.

Szaktantermi rendszerben működnek. Korábban említettük a nappali tagozatos képzések tanulói számait. A magas létszámok ellenére egyetlen helyen sem tapasztalható zsúfoltság. A korszerű technikai eszközök egy részét személyes használatra adják át a diákoknak. EU-s pályázati pénzen nyerték el a támogatást. Különösen a sajátos nevelési igényű tanulók esetében nagyon fontos, hogy saját laptoppal rendelkezzenek. Írásbeli munkáikat a szövegszerkesztési program

segítségével készítik el. A számítógépet a tanévre kapják meg. Tapasztaltuk, gondosan bánnak a saját használatra kapott eszközzel. Sok tantárgyhoz van számítógépes tananyag, és ide viszik fel a témazáró dolgozat feladatlapjait is. Szükséges ennek a módszernek az alkalmazása, mert munkavállalóként a munkavégzés igazolását vagy számlák kiállítását már csak ebben a formában lehet megtenni. Látszólag tehát tanulást segítő eszközről beszélhetünk, ugyanakkor lényegesen többről van szó, amikor a tanulók a laptop-használatot elsajátítják.

A közismereti órákon a tanulólétszám meghaladja a 30 főt, szakmai órákon 12 főnél nincs több egy csoportban. Nem felezik, hanem harmadolják a tanulóközösségeket.



Konyhai foglalkoztató – Ediburghban



Asztalos műhely – Dundee-ban

Néhány gondolat a *sajátos nevelési igényű tanulókkal* való foglalkozásról.

A programtervünk hangsúlyos része volt e kérdéskör. Valamennyi iskola működési engedélye előírja az együttnevelést. Az általunk meglátogatott intézmények mindegyike akadálymentesített, azaz felkészülten várja a fogyatékkal érkezőket. Ez jelenti speciális liftek kialakítását, a tájékozódást segítő optikai csíkok felragasztását, de a tanulók által használt eszközök beszerzését is.



Az aberdeen-i vendéglátó bemutatja a mozgássérültek részére kialakított egérpadot

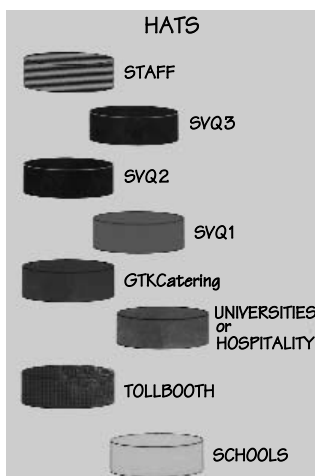
Az ország oktatáspolitikája, de az iskolák is hangsúlyozzák az integratív nevelés fontosságát, mégis azt tapasztaltuk, hogy a képzés során a tanulókat szétválasztják. Tehetik ezt azért is, mert a kínálati listát úgy állítják össze, hogy figyelembe veszik a fogyatékosági típusokat.

Mit is jelent ez?

| Ép, külön gondoskodást nem igénylő tanuló | Sajátos nevelési igényű tanuló |
|--|--|
| Szakmai kínálat: vendéglátóipari szakalkalmazott (a szállodaipari munkától, a vendéglátóipari feladatokig valamennyi terület) – <i>komplexitásra törekvő képzés</i> | Szakmai kínálat: <ul style="list-style-type: none"> • konyhai előkészítő, • konyhai segítő, • önálló konyhai feladatot ellátó, • felszolgáló – részterületekre specifikálódó képzés |

Látható, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók csak kisebb részterületek szakmai fogásait sajátítják el. A képzésben tehát *a szegregáció érvényesül*. Az intézményekben láttuk, hogy a sajátos nevelési igényű tanulókkal való foglalkozás jól átgondolt, a fejlődést és az egyéni sikereket feltétlenül biztosító, ám korlátozott. Valamennyi diákról egyéni fejlődési lapot vezetnek. Ennek jelentősége különösen iskolaváltások esetében, ill. munkavállaláskor van.

Egyetlen intézményben, a Telford College-ban éltük át a hátrányos megkülönböztetést. A sajátos nevelési igényű tanulók – a képezhetőségüknek megfelelő besorolás alapján – színes sapkákat kapnak a képzési helyen. A színek – megítélésük szerint – azt szolgálják, hogy a diákok könnyebben tájékozódjanak, ill. bárki segíteni tudjon az épületen belüli tájékozódásban. A megoldás meglehetősen bizarr, stigmatizáló jellegű. A problémát az sem segíti, hogy a szakoktató is egyensapkát visel.



Besorolási táblázat – kötelező sapkaviselet

A tárgyilagos megítélés érdekében hangsúlyoznunk kell, ez a példa nem általános.

A sajátos nevelési igényű tanulók ellátása ideális körülmények között zajlik, az iskolák és a felelős pedagógusok segítik a munkahelykeresést. Sajnos a folyamatos alkalmazásról, a beválásról nem rendelkeznek adatokkal. A diákokkal való találkozásra akkor kerül sor, amikor új szakmai – 2-3 hónapos – kurzusra érkeznek.

S ha a sajátos nevelési tanulókkal való általános foglalkozásról beszélünk, akkor érdemes azt is megjegyeznünk, annyiban valóban integrálóak az említett intézmények, hogy a közösségi foglalkozásokon együtt van valamennyi diák. Közös versenyeken indulnak, együtt ünnepelnek stb.

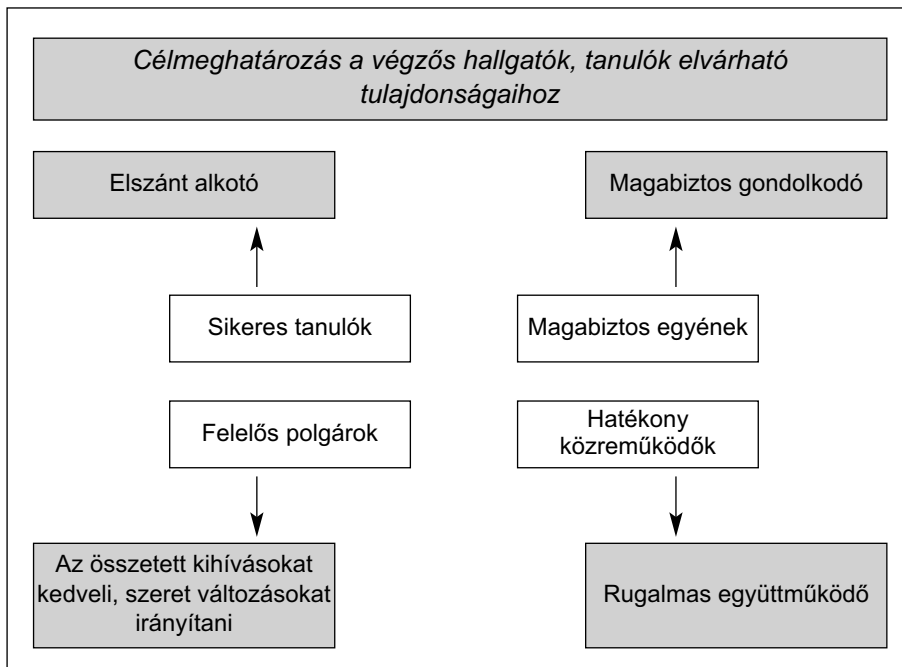
A skót tanárképzés nem ismeri a gyógypedagógiai képzési rendszert. A szakpedagógusok korábban középiskolai tanári képzettséget szereztek. Többen pszichológia kiegészítő szakot vettek fel, majd a gyógypedagógiai alapismereteket tanfolyami keretek között sajátították el. A legtöbb pedagógust a napi munka során jelentkező problémák tereltek a gyógypedagógia irányába. Az egyik intézményben erről beszélgettünk az egyik kolléganővel. A következőket mondta el. Eredetileg angol nyelv és irodalom szakos középiskolai tanár volt. 5 évvel később az egyetem kiegészítő szakán elvégezte az informatika tanári szakot, majd pszichológia szakon is diplomát szerzett. Az első diploma megszerzése után két évtizeddel érettnek tartotta magát arra, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekekkel való rendszeres foglalkozást vállalja. Két hónap alatt elvégezte azt a szaktanfolyamot, ami alkalmassá tette az értelmileg sérült fiatalokkal való foglalkozásra. Közel egy évtizede csak az említett kör képzésében vesz részt.

Az intézmények szakmai ellenőrzését a belső minőségbiztosítási rendszerrel oldják meg, de háromévenként a Királyság „inspektora” is megteszi. A látogatás során elsősorban dokumentumelemzés folyik, de néhány alkalommal óralátogatásokra is sor kerül. A látogatások tapasztalatait az ellenőr írásba foglalja, s ez garanciája lehet a továbbhaladásnak. Az iskolák vezetői, pedagógusai igénylik az ellenőrzést, hiszen szükségük van a külső megerősítésre.

Milyen dokumentumok vannak?

A működési dokumentum (alapító okirat), szakmai szabályozás (a mi fogalmaink szerint pedagógiai program), a minőségbiztosítási dokumentum, továbbá az egyéni fejlődési lap. Ez utóbbi tartalmával még az ellenőr sem ismerkedhet meg, hiszen a személyiségi jogok védelme itt is hangsúlyos helyen szerepel.

Részünkre is biztosították a dokumentumokba való betekintés lehetőségét. Úgy ítéljük meg, hogy példaértékű lehet az Adam Smith College – Kirkcaldy szakmai szabályozásának egy érdekes célmeghatározása, amely a tanulói személyiségfejlesztést határozza meg.



Az ábra is pontosan mutatja, hogy az iskola nevelési tervének célmegjelölésében központi helyen van a tudatos személyiségfejlesztés. Ezek ismeretében nem tűnhet különösnek, hogy az iskola nevelési tevékenységét az inspektor kiemelkedőnek és példaértékűnek minősítette.

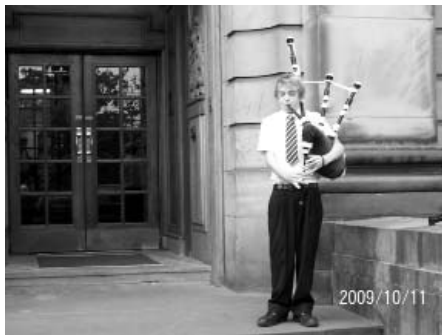
Igen fontos tanulságokkal szolgáltak tehát a szakképző intézményekben tett látogatások. Mind célkitűzéseiben, mind gyermekszeretetében példaértékű iskolákkal találkoztunk. Felelősségteljesen látják el munkájukat a pedagógusok, nagy gondot fordítanak a továbbképzésre, az önképzésre. Kiemelkedő élményként éltük át a Dundee College-ban tett látogatást, hiszen a vendéglátócsoport szakmai fórummá alakult át, ahol a skót és a magyar oktatási rendszert vetették össze a jelenlévők.

S most álljon itt néhány gondolat a George Watson's College-ban tett látogatásról.

Edinburgh patinás magánintézménye, melyet közel másfél évszázada alapítottak. A gyerekek 5 éves kortól nyernekk itt felvételt, s a sikeres érettségi letétele után hagyják el az iskolát.

Egy életre szóló emlékként éltük át a fogadásunkat. A hatalmas park közepén álló iskola kapujában egy tizenkét éves fiú dudaszóval várt bennünket. Megható, kedves gesztus volt. S maga a park is lenyűgöző volt.

Az itt tanuló diákok elitképzésben részesülnek. Jó hírű egyetemekre nyernekk felvételt.



Vendégvadás dudaszóval



Szünet az iskola parkjában

Az iskola komoly szabályokat alkotott meg, melynek betartását mind a tanulóktól, mind a pedagógusoktól elvárja az iskolavezetés. Az intézmény magániskola kategóriába sorolható, az iskolaszék csupán egy területen érvényesítheti elképzeléseit, ez a diáktámogatás, ösztöndíj.

A tanulók egész napos képzést kapnak, tehát reggel 8.30-tól 18.00 óráig tartózkodnak az iskolában. A szokásos tanórák mellett minden egyéb tehetségfejlesztő foglalkozásra van lehetőség. Többféle sportra, hangszertanulásra, az informatikai ismeretek bővítésére, a harmadik, negyedik idegen nyelv elsajátítására adott a lehetőség.

Folytathatnánk azt a sort, amely a kínálati listán van, ám arról is szólnunk kell, hogy a szülőket terhelő tandíj nem csekély; 9000 font/ év. (Ez kb. 2,7 M Ft.)



Zeneterem (nagybőgő + számítógép)
(A cikkben szereplő fotókat Pleyerné Lobogós Judit készítette)

Az iskola legnagyobb büszkeségének azt tekinti, ha egykori növendékei a pedagógus hivatást választják, s eredménnyel pályáznak az intézménybe. Kritikusan állapítják meg, ez az iskola történetében csupán néhány esetben fordult elő.

Van néhány megoldás, amely egy magyar pedagógusnak érdekes lehet, ilyen például a gyermekek pénzkártyája. A kártya azt a célt szolgálja, hogy az iskolai büfében, étteremben és papírboltban vásárolni tudjanak, ám a kártyafeltöltés szülői kötelesség. A város egyéb üzleteiben nem alkalmazható a kártya. A feltöltő ezzel – a kitalálók szerint – szabályozhatják a tanulók pénzköltését, már csak azért is, mert a feltöltési összeget az iskola évfolyamonként limitálja.

A tanulók egyenruhát viselnek, s a tanári minta is meghatározó. A többségben férfiakból álló tantestület minden tagja öltönyben, világos ingben és nyakkendőben, ill. a tanárnők esetében kosztümben jelennek meg.

A látogatásunk alatt az iskola hatalmas színháztermében verseny győzteseket köszöntöttek. Azok a csoportok, akik a városi versenyben díjat vettek át, egy napra sajátos jellel ékesíthették magukat. Volt csoport, amelyik kékre festette az arcát, a másik táblácskát tűzött ingére. Ez a forma a közös siker érzését erősítette.

Elit iskola – ez kétségtelen. Az iskola óriási felelősséggel szervezi úgy a munkáját, hogy erre a címre méltó legyen. Éppen az egész napos szervezésből következően a diákok felkészítéséért is az iskola vállalja a felelősséget, így a tanulók nem visznek haza házi feladatot. A gyakorlás, az alkalmazás, a bevésés, a felkészülés a további ismeretek befogadására mindig a szaktanár segítségével történik. Körülbelül 15–16 éves korra a tanítványokat eljuttatják arra a szintre, hogy biztosan és eredményesen tudjanak tanulni. Azoknak a tanulóknak, akiknek szükségük van külső segísége, biztosítják a szakpszichológus vagy a fejlesztőpedagógus támogatását. Ez csupán az iskola 8%-át érinti.

Összegezés

A program rendkívül tartalmas és informatív volt.

Érdemes néhány tanulságot kiemelni:

- Integráció vagy szegregáció? Az intézmények valamennyi dokumentumukban az integrációt jelenítik meg. Iskolai szinten a megállapítás igaz, minden ellátásra, gondozásra szoruló jelentkezőt felvesznek, a szükséges feltételeket biztosítják a részükre. A képzés során azonban a szegregáció elve érvényesül, különösen az értelmi fogyatékosok körében. Ezt sugallja az SQA képzési rendszerre vonatkozó dokumentuma is.
- Alapprobléma, hogy nem rendelkezik az iskola információval a végzett tanulók sikeres munkába állásáról. Nincs nyomon követés.
- A szakmai képzés alapja, hogy a munkaerőpiac igényeiről információkkal rendelkezzenek a képző intézmények. Állami szinten ezt az iskolák nem

kapják meg, s a szakmai kamarák is csak kevés információt juttatnak el a képzőknek. Ezért a képzési kínálatban nem egy olyan szakma oktatása is szerepel, amelyre sem jelenleg, sem a jövőben nincs társadalmi szükséglet. Tehát az első szakma megszerzése nem jelenti a munkába állás sikerét. (A leginkább piacképes képzések a szolgáltató jellegűek.)

- A képző intézmények felkészültek a második, a harmadik szakma képzésére, ezzel kívánják a munkába állás lehetőségét biztosítani. Ez a forma mobil, bármikor bővíthető újabb szakma bevonásával.
- A pedagógusok a munkájukat hivatásnak tekintik. Sok-sok helyi újjátást vezetnek be, hogy tanítványaik sikeresek legyenek, ill. egy-egy esetben jelentős segítséget adnak a nehéz sorsú tanulók élethelyzetének rendezéséhez. Példaként álljon itt az a személyes élmény, amelyet a Dundee College-ben tett látogatás alkalmával tapasztaltunk. A diákok éppen az egyhetes őszi tanítási szünetüket töltötték. Az iskolában mégis sok diák volt. A táncteremben, a színházteremben gyakoroltak, tanáraik segítségével előadásokat készítettek elő. Kísérőnk elmondta, a bent tartózkodók majd' mindegyike már találkozott a drogokkal, az alkohollal. Az intézmény teljes nyitva tartása preventív jellegű. Ha van ennek a körnek értelmes programja, ha személyhez (tanárhoz, koreográfushoz, szociális munkáshoz) kötődhet, akkor visszailleszthetők az egészséges életbe.

Végezetül az igen intenzív szakmai programokon túl több kiránduláson, kastély- és múzeumlátogatáson vehettünk részt.



ÓVODAI ÉLET, ÓVODAI NEVELÉS

PÁZSIKNÉ SZILÁGYI GABRIELLA

A GYERMEKEK ÉRDEKEIT FIGYELEMBEVEVŐ ÓVODAI NEVELÉS TARTALMI SZABÁLYOZÁSA, A HELYI NEVELÉSI PROGRAMOK TERVEZÉSE ÉS VÉGREHAJTÁSA

I. rész

Az 1999-ben bevezetett helyi nevelési programok felülvizsgálata,
a programok módosításának előkészítése érdekében

*„Absque labore gravi nequeunt
cousueta repelli.
Komoly erőfeszítés nélkül
a megszokást nem lehet legyőzni.”*
(Bank József: Latin bölcsességek)

Bevezetés

Az óvodai nevelés országos alapprogramja összhangban a közoktatásfejlesztési törekvésekkel – a gyermekek óvodai nevelésében érvényesítendő elveket fogalmazza meg. Az alapprogramra épülő helyi programok bevezetése 1999. szeptember 1-jén a szakmai önállóság és pedagógiai elképzelések mentén megtörtént az óvodákban.

A közoktatási törvény rendelkezése szerint az alapprogramot legalább öt-évente felül kell vizsgálni. Az 1996-ban megfogalmazott dokumentum első hatásvizsgálatát – a bevezetés tapasztalatait 2001-ben végeztette el a központi irányítás „Az óvodai nevelés országos alapprogramjának hatása az óvodákra” címmel. Ez a vizsgálat pozitív eredményként fogalmazta meg a szakma elfogadó attitűdjét, az önálló alkotó munka lehetőségét, a családi nevelési kultúra szakszerű befolyásolásának a program által megvalósított gyakorlatát.

2007-2008-ban végzett kutatás arra keresett választ, hogy az óvodapedagógusok szükségesnek tartják-e a program korrekcióját, illetve átdolgozását.

A szakmai vélemények tükrözték a korrekció szükséges és indokolt területeit, – irányát. (Ennek kifejtésére, a módosított alapprogram tartalmára a következő számban térünk ki.)

A válaszokból – a módosításra tett javaslatok mellett – az is kiderült, hogy országos szinten **az óvodák közel ötöde mostanáig egyszer sem dolgozta át helyi nevelési programját!**

Amennyiben a helyi programok végrehajtása során felmerült problémák megoldását, valamint az új alapprogramban megfogalmazott fejlesztési célokat és feladatokat tartalmazó új helyi dokumentumot kívánnak megalkotni a nevelőtestületek, akkor **célszerű és kívánatos az általuk létrehozott dokumentumot elemezni, felülvizsgálni.**

A helyi pedagógiai programok elemzése. A nevelés eredményessége

„Az ember céltudatos, tevékeny lény, aki cselekedeteivel mindig el szeretne érni valamit, s lehetőleg gyönyörködni is szeret alkotásában.

Minden pedagógus fokozottabban igényli, hogy eredményeiről valamilyen visszajelzést kapjon, ami meggyőzően bizonyítja: munkája nem volt hiábavaló. Tanulmányainak tudásához, neveltségéhez hozzáadta azt a „tizedmikronnyit”, amelyet talán a legérzékenyebb patikamérleg sem képes kimutatni, de amely Németh László szavaival a világon a legszebb pályává teszi a pedagógusét, aki a legtökéletesebb „önpazarlásra”, „önmagának szétosztására” vállalkozott.

Az „eredmény egy cselekvés, folyamat végső következménye, az amit a cselekvés, a folyamat létrehoz” – olvashatjuk az értelmező szótárban. Ez a meghatározás azonnal problémákat vet fel, hiszen a pedagógiában „végső következményről” sohasem beszélhetünk. Kétségtelen, hogy az igazi (végső) eredményt csak egy befejezett életmű mutatja be híven. A nevelésben éppen ezért eredményesen sohasem befejezett állapotot értünk, hanem mindig egy szakasz lezáró és újat nyitó fejezetét.

Az életben általában az „eredmény” fogalmi tartalma egybeesik a teljesítményével. A pedagógiában a két fogalom nem fedi egymást, hiszen a legkönnyebben mérhető eredmény, a tanuló tudása is legalább két egyenrangú teljesítményből: a pedagóguséból és a tanulóéból szerveződik.

Mind a tanár, mind a diákok teljesítménye több összetevő eredménye. Legfontosabb a személyiségük, mindazokkal a tulajdonságokkal és képességekkel, amelyeket öröklött adottságként potenciálisan magukkal hoztak és a környezetükkel való kölcsönhatásaikban kibontakoztattak.”

(Dr. Kerékgyártó Imre: *A nevelés tudatosan vállalt vakmerőség 186-187 p.*)

Az óvodai nevelés, mely a gyermeki személyiség teljes kibontakoztatására irányul, hitet tesz a családi nevelés elsődlegessége mellett (jogok és kötelezettségek vonatkozásában egyaránt). Ugyanakkor hangsúlyozza, hogy a gyermek fejlődését a genetikai adottságok, az érés sajátos törvényszerűségei, valamint a spontán és tervszerűen alkalmazott környezeti hatások együttesen határozzák meg. Ebben a vonatkozásban a gyermeket körülvevő személyi és tárgyi környezet szerepe meghatározó.

Mivel az óvoda a családi nevelés kiegészítője, ezért a helyi nevelési program és gyakorlat elemzésénél a fejlesztésben közvetett és közvetlen módon résztvevők tevékenységének vizsgálatára, elemzésére szükség van.

Bár a felülvizsgálat – a nevelőtestületek döntése alapján – *különböző szempontok és módszerek alapján* történhet, jelen esetben a fenti filozófia alapján a **fenntartó, a szülők és a pedagógusok** együttműködésén alapuló nevelési/fejlesztési gyakorlat elemzésének legfontosabb elemeit mutatjuk be.

KIINDULÁSI ALAP:

A nevelési program a

– fenntartó

– szülők

– pedagógusok **HÁROMOLDALÚ SZERZŐDÉSE**

(A szerződésnek tartalmaznia kell: elfogadást, jóváhagyást, támogatást, megvalósítást.)

Ha elfogadjuk a háromoldalú szerződés filozófiáját, akkora feladatok meghatározása egyértelművé, átláthatóvá válik, – a feladatok könnyen csoportosíthatók (három csoportba oszthatók).

EGYÜTTMŰKÖDŐ CSOPORTOK – VIZSGÁLANDÓ TERÜLETEK:

1. Fenntartó → Törvényességi vizsgálat (szabályozók, dokumentumok)
2. Szülők → A szülő, a gyermek, a pedagógus együttműködési formái, a továbbfejlesztés lehetőségei
3. Pedagógusok → Helyi nevelési program tartalmi elemzése

I. A **FENNTARTÓVAL** való kapcsolatban elsődleges a **törvényességi vizsgálat** (szabályozók, dokumentumok)

Vizsgálendő dokumentumok:

1. *Alapító Okirat* vizsgálata, kiegészítése

A valóságnak való megfeleltetés nagyon fontos. Ez közös munkát kíván a fenntartótól és az óvodavezetéstől.

Kiemelést kíván:

- A maximális gyermeklétszám meghatározása (a törzskönyvben szereplő csoportlétszámok, valamint a csoportszobák nagyság összefüggésben Ktv. 37. § (5))
- **Az intézmény típusa**, alaptevékenysége
A felzárkóztatás, iskolára való felkészítés, azaz az iskolaelőkészítő feladatok helyett:
 - a *személyiségfejlesztés* feladatai a meghatározóak
 - egyéni kompetenciák
 - közösségi magatartás

- *alapfeladaton túli feladatok* meghatározása telephely megjelöléssel. Pld.
 - sajátos nevelési igényű gyermekek köre
 - bölcsődei-óvodai együttnevelés
 - hány csoportban történik alternatív program stb.

2. HÁZIREND felülvizsgálata, korrekciója

Az óvoda házirendje a gyermeki jogok (és kötelességek) gyakorlásával, a gyermek *óvodai életrendjével* kapcsolatos rendelkezéseket állapítja meg. A törvény felhívja a figyelmet

- *egyéni érdekekre* (új fogalmak pld. Oktatási törvény 2003. 4.§):
 - hátrányos megkülönböztetés tilalma
 - azonos jogok
 - titoktartás
- *a közösség kisebb-nagyobb csoportjainak érdekeire*

Az egyértelműség miatt definiálni kell, hogy mit értünk kisebb-nagyobb csoportnak.

Pld. kisebb csoport = egy adott korosztály csoportja? vagy: csoporton belüli létszámarányosság

Nagyobb csoport = óvoda teljes közössége? vagy: azonos életkorúak közössége?

Hagyományok rendszerénél fontos ennek tisztázása, de egyéb problémák tisztázását, a megegyezést is szolgálják. Pld. alvás-pihenés gyakorlata. (A gyermekek szükséglete, – szülői kívánságok összhangjának megteremtése érdekében).

3. SZERVEZETI MŰKÖDÉSI SZABÁLYZAT (SZMSZ) vizsgálata

Legfontosabb szabály:

1. A törvényi módosítások és a rendeletek megjelenésének ütemében kell folyamatosan korrigálni, kiegészíteni a meglévő dokumentumot
2. A *valóságnak megfelelő* tartalmak megjelenítése és részletes kimunkálása szükséges

A gyakorlatban fellelhető változatok:

- van, ahol erősen dominál a megfogalmazásokban a szervezet működésére vonatkozó feladatok, – és ezek konkrétan kidolgozottak
- van, ahol általános megfogalmazásokkal „próbálják” meghatározni a működést

(Ezekben az óvodákban a megszokott, rutinszerű működés valósul meg).

(*Megjegyzés:* Az SZMSZ-nek szinkronban kell lenni a közalkalmazotti szabályzattal, megállapodással).

4. INTÉZMÉNYI MINŐSÉGIRÁNYÍTÁSI PROGRAM (IMIP) vizsgálata (Ellenőrzés, értékelés, mérés)

Az új dokumentum bővülésével, a feladatokat figyelembevéve már **2 csoportot** alkothatunk.

I. **Stratégiai feladatokat tartalmazó dokumentumok** összessége:

- Helyi Nevelési Program
- Minőségirányítási program
- Pedagógus értékelés

II. **Végrehajtandó feladatok**

- Éves munkaterv

FONTOS: a 2 műfajt külön kell választani! Ez megóvja az embert (készítőt) attól, hogy részletes, vagy általános feladatok kerüljenek megfogalmazásra!

KÖVETELMÉNY:

- egységes szemléletmód
- egymásra építettség

II. **SZÜLŐKKEL való együttműködés (szerződés) elemzése**

A szülő, a gyermek, a pedagógus együttműködési formái, a továbbfejlesztés lehetőségei

Az *óvoda-család* jó kapcsolatának alapfeltétele, hogy az óvoda **elfogadja** a családok

- anyagi lehetőségeinek,
- kulturáltságának,
- emberi kapcsolatainak,
- nevelési elképzeléseinek különbözőségeit

(lásd. *új fogalmak*: azonos jogok; hátrányos megkülönböztetés tilalma; kirekesztés; korlátozás; zaklatás)

Az együttműködés *sikere* a PARTNERKÖZPONTÚ NEVELÉS.

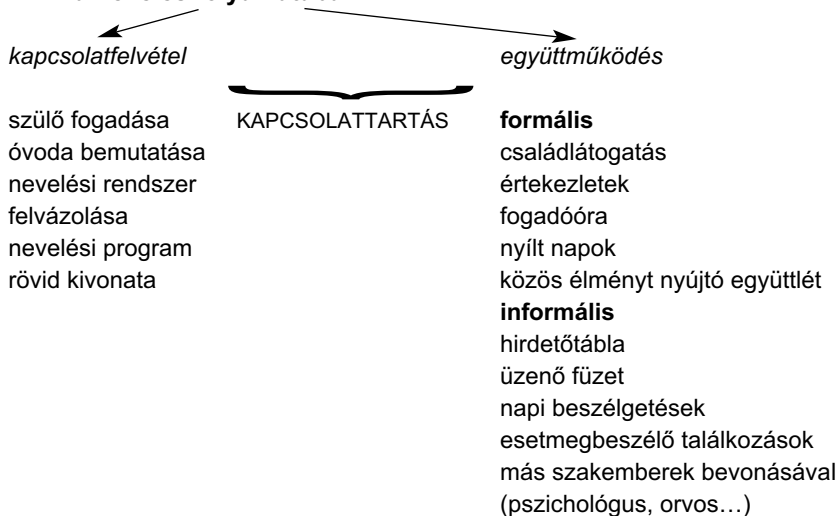
Ez azt is jelenti, hogy jó szándékkal kell megkeresni azt a pontot a családok életében, amelyen keresztül a *gyermek mélyebb megismeréséhez*, megértéséhez vezet az út, – ugyanakkor a *gyerekeken keresztül pozitív hatást gyakorolni a szülőkre*. (Egyéni bánásmód/módszerek)

Vizsgálandó területek (elemek):

- Az óvoda-család kapcsolatának elvei
A gyermek fejlesztéséhez kitűzött *alapelvek, célok, feladatok* **egységes értelmezése**, megvalósítása szempontjából

– Az együttműködés formái

- **óvodába lépés előtt** (nyílt nap, bölcsődések látogatása, szülői fórum, helyi TV, rádió, kiadványok stb.)
- **a nevelés folyamatában**



– Az együttműködés lehetséges **tartalmi formái, célja és módszerei**

Célszerű az elemzésnél a *tartalmi elemeket csoportosítani*

Például:

A) Szülőknek szóló rendezvények (családlátogatás, óvodakezds, szülői értekezlet, fogadóóra, nyílt nap stb.)

B) gyermek-szülő rendezvények (családi játékdélután, családi sportrendezvények, adventi közös készülődés, családi kirándulás, anyák-apák napja stb.)

C) az óvoda ünnepei (Mikulásvárás, Farsang, Fák-madarak napja stb.)

A csoportosítás lehetőséget ad arra, hogy a tartalmi elemekhez igazítsuk a célokat és a módszereket. A megvalósítást és változatosságot így könnyebben érzékelhetjük az elemzésnél.

Néhány példa a célokra, módszerekre

Cél:

A) A gyermek életkörülményeinek megismerése; nevelési célkitűzések egyeztetése; egy probléma köré csoportosított nevelési eljárás megbeszélése (kis-csoportos)

B) Szülő-gyermek kapcsolat megismerése; közös élménnyel az óvodai kötődés erősítése

C) Vidám hangulatú együttléttel közösség formálása;

Hasznos idő eltöltésének példaadása;

Hagyományápolásra nevelés

Módszer: egyéni beszélgetés; közös játék; mikrocsoportos helyzet megbeszélés; esettanulmányozás; közös munkatevékenység; táncos multság; vidám vetélkedés; közös együttlét.

EBBEN A BLOKKBAN VÉGEZHETJÜK

A KÖZVETLEN

és

KÖZVETETT

Partnerekkel történő együttműködést

- | | |
|---|----------------------------------|
| – (szülők) | Pedagógiai Szolgáltató Szervezet |
| – A pedagógiai munkát segítők (dajka, fűtő...) | Gyermekjóléti hálózat |
| – Iskola | Egészségügyi hálózat |
| – Bölcsőde | Társintézmények |
| – Nevelési Tanácsadó stb. | Kulturális intézmények |
| | Alapítványok stb. |

INDOK: A szülő *érdekeltség* okán mindenhol jelen van!

(Megjegyzés: Természetesen a PROGRAM VIZSGÁLAT menetében is elvégezhetjük az elemzéseket).

III. PEDAGÓGUSOK tevékenységének vizsgálata

A helyi nevelési program tartalmi elemzése

A Ktv. 47. § alapján a következő elemzések elkerülhetetlenek

- A) nevelési alapelvek, célkitűzések
- B) nevelési feladatok megvalósítása, közösségi életre való felkészítés
- C) sajátos nevelési igényű gyermekek nevelése
- D) gyermekvédelemmel kapcsolatos feladatok teljesítése
- E) az óvoda kapcsolatrendszere (itt vagy előzőekben)
- F) nemzeti, – etnikai kisebbségi óvodai nevelés feladatainak megoldása
- G) ellenőrzés, értékelés
- H) eszköz és felszerelés jegyzéke

MI LEGYEN AZ ELEMZÉS TARTALMA?

A) Célok, feladatok

- a helyi igények és szükségletek tükröződnek-e a célokban, feladatokban
- megfogalmazódnak-e az **értékek**?
 - *egyetemes emberi értékek* (humanizmus, hazaszeretet, becsület)
 - *felelősségérzet, felelősségvállalás*
 - *hagyományok ismerete, tisztelete, továbbvitele*
 - *műveltségi kontinuitás* (múzeum, színház, kirándulás)
 - *környezet és természet szeretete, védelme* stb.
- Annak megállapítása, hogy a célok megfogalmazása
 - konkrét, részletes vagy
 - általános vagy
 - hiányos

B) Nevelési feladatok megvalósítása, közösségi életre való felkészítés

Az elemzés alapja:

- az előző évek tapasztalatai
- dokumentumelemzések
 - munkaterv,
 - csoportnapló,
 - személyi lapok
- év-végi összegző elemzések
- az ellenőrzés, értékelés tapasztalatai, tartalmi jellemzői

Ki kell emelni azokat a területeket, amelyek *eredményesen biztosították* a gyermekek egyéni fejlődését és a közösségi életre való felkészítését (Tevékenységek, képességfejlesztés).

Tükröztetni kell a helyi igényeknek, szükségleteknek (változó körülmények) megfelelő új – illetve megoldandó célokat-feladatokat (azaz a meg nem valósult és szükséges feladatokat).

C) Sajátos nevelési igényű gyermekek nevelése

- *Alapelvek* érvényesülésének elemzése (gyermeki jogokból kiindulva pld. művelődési jog
vagy: új fogalmak:
 - hátrányos megkülönböztetés tilalma
 - különbségtétele, megkülönböztetés
 - korlátozás
 - zaklatás
- *A nevelési gyakorlat elemzése*
 - integráció
 - képességfejlesztés
 - differenciált fejlesztés

D) Gyermekvédelemmel kapcsolatos feladatok, pedagógiai tevékenységek

Ennek elemzése a *szociokulturális háttér* figyelembevételével (elemzésével) történik.

Elemezni kell az óvodán belüli tevékenységeket, konkrét cselekvési formákat a céloknak és feladatoknak megfelelően.

Fontos! A gyermekvédelmi célok megegyeznek a Helyi Nevelési program célrendszerével, – ebben a fejezetben csak a speciális célok és feladatok elemzésére kerül sor. (Fontos persze az is, hogy ezek ne általánosságokat fogalmazzanak meg.)

E) Az óvoda kapcsolatrendszere

Fontos! Az elemzés a továbbfejlesztés lehetőségeit is hordozza.

F) A nemzeti vagy etnikai kisebbség kultúrájának és nyelvének ápolásával járó feladatok

ELEMEZNI kell, hogy a célok, feladatok mennyire szolgálják a **helyi igények** alapján a kisebbség kultúrájának, nyelvének megőrzését.

RÉSZLETESEN ÉRTÉKELNI KELL az óvodai élet idevágó *speciális tevékenységi formáit*.

G) Ellenőrzés – értékelés – minőségbiztosítás

Az óvodában folyó pedagógiai munka szakszerűségéért az **óvodavezető** a felelős!

A **nevelőtestület** azonban (Ktv. 56. §) a legfontosabb tanácsadó és határozathozó szerve az intézménynek.

Ebben a folyamatban szerepet kaphatnak a szakmai munkaközösségek, akik elsősorban szakmai, módszertani kérdésekben adnak segítséget, formálnak véleményyt.

Minél többirányú információval rendelkezünk a szakmai tevékenységüket illetően, annál objektívebb lesz elemzésünk, önértékelésünk

- szülők, szülői szervezetek, óvodaszék
- társintézmények, iskola, Nevelési Tanácsadó

Elemezni kell

- az ellenőrzést végzők szakmaiságát
- az elemzés-értékelés gyakorlatát
- az ellenőrzés-értékelés hatásrendszerét (következményeit, -fejlesztő hatását)

H) Eszköz és feltételrendszer biztosítása

Annak megállapítása, hogy a nevelőmunkát segítő eszközrendszer *hozzájárult-e a hatékony munkához*

- Hiányok
- Fejlesztési elképzelések, a program megkívánta módosítások (szinkronban az alapító okirattal!)

Ajánlás

Az elemző munka szakszerűségének, folyamatának, időbeliségének szempontjából – csak úgy mint a programkészítésnél – célszerű nevelőtestületi projekttervet készíteni:

Javasolt felépítés:

1. Feladatok meghatározása
2. Teamek alakítása (felelősök)
3. Határidők
4. Elemzések (célok-feladatok irányába)
(*Megállapodás*)
 - mire terjedjen ki az elemzés: pld.
 - képességfejlesztés?
 - integráció?
 - differenciált fejlesztés – egyéni bánásmód? stb.)
5. Döntések: mikor; mit; mennyit; hogyan
6. Javaslat a programfejlesztésre
 - módosítás
 - kiegészítés

VÉGEZETŰL:

Ma már természetes – mindenki elfogadja, hogy az óvodai nevelés *kerete* az **ORSZÁGOS ALAPPROGRAM**, a **helyi gyakorlat** a saját elképzeléseket (is) tükröző **helyi nevelési program alapján történik**.

Az is természetes és többnyire elfogadott, hogy az **eredményes munka érdekében célszerű** az óvodának folyamatosan, -önmaguk által is meghatározott időszakonként felülvizsgálni programjukat (eredményeket és hiányosságokat).

A felülvizsgálat folyamatában és/vagy összegezésekor – éppen a továbbfejlesztés miatt – célszerű lenne, nem ártana megfogalmazni nevelőmunkánk jellegzetességét.

A nevelés-oktatás területén **3 fajta típust** különíthetünk el. (V.ö.: Tantervelmélet forrásai. Tantervek külföldön In.: Szebenyi Péter Tantervfajták külföldön)

1. tananyagközpontú nevelést/oktatást
2. tevékenységközpontú nevelést/oktatást
3. teljesítményközpontú nevelést/oktatást

1. **A tananyagközpontú nevelés/oktatás** arra helyezi a hangsúlyt, hogy „mit tanítson” a pedagógus. A középpontban a *tudásanyag mennyisége* és jó esetben (!) a minősége áll. (Könnyű belátni ez esetben a szülői és iskolai elvárásokat!)

Ezt az attitűdöt minden mozzanatban, – de már a tervezésnél is tetten lehet érni. Pld.: nem a képességfejlesztéshez keressük az anyagot és a módszereket. (Tervezés

- óvónő által javasolt és/vagy
- gyermek által kezdeményezett.)

Ez a szemlélet inkább kifejezi a pedagógushoz illesztett formát, és hanyagolja a gyermeki szükségleteket.

2. **A tevékenységközpontú nevelés/oktatás** nem a tanítandó anyagra, hanem a *gyermek tevékenységére* helyezi a hangsúlyt. A pedagógus magatartása ebben az esetben **arra irányul, hogy milyen tevékenységre ösztönözze a gyerekeket.**

A kérdés tehát nem az, hogy „*mit kell tenni*”, mire kell (nevelni), mit kell tanítani a *pedagógusnak*, hanem „*mit tegyen a gyerek*” – milyen tevékenységet végezzen.

(Érdeemes lenne megfigyelni, hogy egy ismeretátadás folyamatában mennyit beszél-cselekszik a pedagógus, és mennyit a gyerek?)

3. **Teljesítményközpontú nevelés/oktatás**

Ebben a filozófiában az egymásra épülő teljesítményszinteket (követelményeket) tervezi meg a pedagógus, melyeket a gyerekek teljesíteniük kell (3-4, 4-5, 5-6-7 éves korban).

(El kellene azon gondolkodni – ha a gyerekek jogában van saját üteme szerint fejlődni, akkor milyen módon történik „egy időben”, „u.a. tartalommal” a mérés?)

Ennek a gyakorlatnak szavakban történő tervezett értékelési megnyilvánulásai › „tudják”, „ismerjék”, „legyenek képesek”.

Tehát a követelményeket bizonyos korban, bizonyos szinten teljesíteni kell!

Ez tehát újabb vizsgálatra ad lehetőséget, mely természetesen nem független a nevelőtestület, az egyes pedagógus nevelésfilozófiájától, – az új dokumentum szellemiségétől.

„Egyetlen konkrétum a cselekvés.

A cselekvés indítéka a hit.

Az eszmékben való hit, magunkban való hit.

Ebből van a történelem.”

(Veres Péter: A hódításról)

Irodalom

Ballér Endre: A nemzeti alaptantervtől az iskolai nevelő-oktatómunka tervezéséig. OKI 1996.

Dr. Füle Sándor: A pedagógiai program készítése. OKI 1997.

Dr. Kerékgyártó Imre: A nevelés tudatosan vállalt vakmerőség. neveléslélektani és nevelés-szociológiai esszék. Tk. Bp. 1983

Minőség az óvodában. OKKER 2001

Óvodai nevelés országos alapprogramja 1996

Óvodai programkészítés. OKKER

Tantervelmélet forrásai. Tantervek külföldön. (Részletek Anglia, Dánia, Németország, Norvégia és Új-Zéland nemzeti tanterveiből, törvényeiből) Bp. 1993

Következik:

Az óvodai nevelés irányelvei (az 1993. évi LXXIX. törvény módosítása, a tartalmi szabályozás új elemei).

PSZICHOLÓGIA, PÁLYAVÁLASZTÁS

GEBAUER FERENC

A „KOM-PASSZ” PÁLYAVÁLASZTÁST SEGÍTŐ PROGRAM

A középiskola végén hozott pályaválasztási döntés optimális esetben egy sok szálon futó, hosszas érési-érlelési *folyamat* eredménye. E folyamat során a fiatal egyfelől *motiválttá* válik arra, hogy a közeli jövőben azonosuljon valamilyen foglalkozási szereppel, másfelől, *reális képet alkot* a választás belső és külső feltételeiről, egyszerűbben fogalmazva: kellő *önismerettel* és *pályaismerettel* rendelkezik.

A pályaválasztási tanácsadás során gyakran tapasztaljuk, hogy a tanácskérő fiatal – röviddel a döntés tőle függetlenül meghatározott ideje előtt (pl. a felsőoktatásba való februári jelentkezéskor) – nagy *lemaradásokkal* érkeznek a tanácsadási helyzetbe. Ezekben az esetekben nagy az esély megalapozatlan, elhamarkodott választásokra és – később – pályakorrekció szükségességére.

E lemaradás megelőzése érdekében dolgoztunk ki egy mindenki számára ingyenesen elérhető, az internet lehetőségeire építő *pályaválasztást segítő programot*, mely az előkészített döntés meghozatalának legfontosabb szempontjaira hívja fel a figyelmet. Reményeink szerint, ezáltal kiszélesíthetjük a tanácsadással elért fiatalok mezőnyét és célzottabbá tehetjük a pályaválasztási tanácsadást.

Internet a tájékoztatásban

Tapasztalataink szerint az internet tanácsadásba való bevonása körültekintést igényel, hiszen a „virtuális világ” inger-özöne nem minden esetben segíti a tájékozódást és eredményezi az ezzel járó biztonságérzet növekedését. Ma a fiatalok túlnyomó többsége ugyan otthonosan mozog az interneten, de viszonylag kevesen vannak azok, akik egyéni életvezetésük jobbá tételének érdekében képesek is azt hatékonyan használni. Programunk egyik célkitűzése az *internet* (mint információforrás) *célirányos használatának elősegítése*, amely a későbbiekben modellé válhat a hasonló helyzetek megoldásában.

Célcsoportok

A programot elsősorban *gimnáziumban vagy szakközépiskolában tanuló, tizenhét évesnél idősebb diákok* számára készítettük. Az életkor utal annak a fontosságára, hogy a diák érezze át a pályaválasztási feladat megoldásának fontosságát: *motivált* legyen a program anyagának feldolgozására és gyakorlati feladatokkal való elmélyítésére. Másfelől, lényeges, hogy a pályaválasztási döntés

ideje *belátható távolságban* legyen számára – emiatt is javasoljuk az utolsó előtti középiskolai tanévet a program elkezdésére.

A program elvégzéséhez *átlagos szövegértési és gondolkodási képességek* elegendők. Összeállításakor törekedtünk az átlagos befogadási kapacitáshoz illeszkedő, rövid és könnyen érthető, animációval is segített, kis részletekben „adagolt” megfogalmazásra.

Pedagógiai célkitűzések

Annak érdekében, hogy növeljük az anyaggal való mélyebb találkozás esélyét, a programot részekre bontottuk és bizonyos értelemben interaktívá alakítottuk. Ezáltal a fiatalok a részvételt egy többlépcsős, *általuk szabályozott* folyamatként élhetik meg. Igyekeztünk a program *célvezérelt* jellegét hangsúlyozni, amelybe egyéni tempójuk ütemében és igényeik mélységében (a projekt módszerhez hasonló cselekvéssorozattal) vonódhatnak be. Így a pályaválasztás előkészítéséhez kívánatos *önirányítottsággal* és *aktivitással* tervezhetik középiskola utáni továbbtanulási döntésüket.

A program – túl a konkrét pályaválasztási feladat megoldásának segítésén – általános döntéshozatali modellt kíván nyújtani, ezáltal tág értelemben vett mentálhigiénés és prevenciós célokat is szolgál. Emellett komplex gondolkodási lépéseket facilitál (úgy mint szempontok differenciálása, analízis és szintetizálás, többszörös okság és kölcsönhatás felfedezése, absztrakció és csoportosítás), amelyek az önálló életvezetés fontos segédeszközei.

A program folyamata

A program időtartama változó, a kellően alapos feldolgozáshoz *6-10 hét* szükséges. Ezalatt (vagy ezután) többféle lehetőség nyílik a támogatás kérésére: egyfelől mód van interneten vagy akár személyesen pályaválasztási tanácsadó szakemberekkel való kommunikációra, másfelől, alkalom nyílnak csoportos helyzetben, pedagógus (osztályfőnök) által támogatott közös – de mégis egyénileg szabályozott mélységű – anyagfeldolgozásra. Ez utóbbi érdekében tárjuk most a szakmai közönség elé a program legfontosabb ismertetőjegyeit.

A program – mint tanácsadási, kommunikációs helyzet

A program a tanácsadás proaktív, kezdeményező (nem kérésre történő) változatát valósítja meg. Ebből a szempontból hasonlít a prevenciós kampányokra (pl. egészségügyi tájékoztatás), melyek fő célja, hogy minél szélesebb népszerűség számára juttassa el üzeneteit. Lényeges különbség azonban, hogy formailag sokkal *személyesebb*, és az egyéni igényekhez igazodó, ugyanis a kezdeményezés lehetősége a jelentkező kezében marad: ő maga dönt, hogy regisztrál-e és milyen ütemben végzi a program lépéseit, melynek menete formailag az *üzenetváltás* folyamatára emlékeztet.

A jelentkezés néhány *személyes adat* megadásával történik (melyeket a titoktartás szabályai szerint kezelünk), ezek között a pályaválasztás feladatával kapcsolatos *érzéseket és attitűdöket* is kódolni kell.

A jelentkező részéről az üzenetek küldése rövid *kérdőív* megválaszolásával lehetséges, melyeket e-mailben kell eljuttatnia. Ezekre válaszként a program „csomagjait” ugyanígy postázzuk.

A program felépítése

A program összesen *hat csomagból* áll, egy csomag *három részből* tevődik össze. Egy „*tankönyv*” foglalja össze a téma fókuszának legfontosabb tudnivalóit (a megnevezés szándékosan a tanulás feladatára hívja fel a figyelmet). A tankönyv tudnivalóinak elmélyítését egy „*munkafüzet*” feladatai segítik, melynek elvégzése ajánlatos, de nem kötelező a csomag feldolgozásához. Harmadikként egy visszajelző kérdőívet („*állapotjelentést*”) csatolunk, mely mintegy tíz egyszerű (feleletválasztós) kérdést tartalmaz és visszajelzést biztosít mind a résztvevő, mind a tanácsadók számára. Ezek a kérdések egyrészt a csomag *tartalmára* (pl. hasznosságára), másrészt a fiatal *saját helyzetének* szubjektív megítélésére vonatkoznak. A kérdőív visszaküldése jelzi a program folytatásának szándékát, ennek megérkezésekor küldjük a következő csomagot.

A csomagokról részletesebben

Egy bevezető tájékoztató füzet és egy összefoglaló kötet között *négy fő fejezet* bontja ki a pályatervezés középiskolás szakaszának legfontosabb feladatait. Ezek a következők:

| | | |
|---|---------------|------------------------|
| Tájékoztató kötet – tudnivalók a programról | | 1. visszajelző kérdőív |
| 1. tankönyv – az informálódás módjairól | 1. Munkafüzet | 2. visszajelző kérdőív |
| 2. tankönyv – önismeret 1. rész | 2. Munkafüzet | 3. visszajelző kérdőív |
| 3. tankönyv – önismeret 2. rész | 3. Munkafüzet | 4. visszajelző kérdőív |
| 4. tankönyv – önismeret 3. rész | 4. Munkafüzet | 5. visszajelző kérdőív |
| Összefoglaló kötet | | 6. visszajelző kérdőív |

I. tudnivalók a továbbtanulással és az információszerzéssel kapcsolatosan

E csomag tartalmazza egyrészt a magyar *oktatási rendszerrel kapcsolatos ismereteket*, melyre egy középiskolás diáknak szüksége van (elsősorban a főbb képzési formák, szakképzési és tanulmányi területek), másrészt utat mutat a ma rendelkezésre álló személyes és egyéb (pl. digitális) *informálódási csatornák használatára*. Szempontokat közöl az olvasott és a hallott információk rendszerezésére, feldolgozására, adaptálására (felhasználására) és továbbépítésére.

A továbbtanulás megtervezéséhez mindez azonban nem elégséges, hiszen a

külvilágról való reális ismeretek mellett szükséges a saját személyiségtényezők (igények, képességek, érdeklődés) megfelelő mértékű tudatosítása, az *önismeret* is.

Mennyiségi és aránybeli okok miatt az önismeretet segítő részt *három szakaszra* bontottuk. Mindegyik szakasz egy sajátos megközelítésben bontja ki a személyiség pályaválasztáshoz szükséges főbb aspektusait. Ezek a következők:

II. A személyiség történeti és multikauzális meghatározottsága

A fejezet fő célkitűzése annak felismertetése, hogy a személyes élet és tulajdonságok generikus (idői, fizikai, biológiai és társas) tényezők eredői is. A kapcsolódó feladatok ismert tartalmakra, de szokatlan módon irányítják a figyelmet (pl. „pályaválasztási családfa” készítés). A munkafüzet feladatai aktivizálnak az egyéni életút meghatározó kapcsolatainak elemzésére és értékelésére is.

III. Az énkép tartalma és összetevői

(a pályaválasztás feladatköre szempontjából)

Fő célkitűzés az énkép fő forrásainak és alakulási folyamatainak (ön-észlelés, másik mint modell) tudatosítása és az ön-alakítás lehetőségeivel-feladataival való összekapcsolása (ezt szolgálja egy önjellemző kérdőív). Adatgyűjtő, elemző, rendszerező magatartásra ösztönöz, valamint emlékeztet a felfedezett és a már rendelkezésre álló információk összekapcsolásának feladatára. A feladatokban gyakorolni kell az empátia tudatos alkalmazását (másik szempontjainak átvételét) is, amely a személyiség társas aspektusainak tapasztalati átélését segíti.

IV. A személyiség dinamikus tényezői: érdeklődés, értékek, motívumok, célok

Az önalakítás és terv-alkotás energetikai összetevőinek számbavétele. Fő célkitűzés a környezet tárgyaival kapcsolatos preferencia-eltérések tudatosítása és elemzése a pályaválasztás szempontjából lényeges tevékenységek és személyiségtényezők terén.

A három önismereti rész moduláris: nem épül szükségszerűen egymásra, de didaktikailag a fenti sorrendben javasolt (technikai okok miatt jelenleg csak így végezhető el).

Az önismereti fejezetek itt-ott visszautalnak a legelső (információs) fejezetre, így a tananyag-feldolgozás ciklárís és más-más szempontok szerint zajló folyamat.

Pedagógusok szerepe

A feladatok gyümölcsözőbb elvégzése érdekében érdemes *pedagógusi segítséget* nyújtani és ezáltal a *tanár-diák kapcsolat*, a *tanár mint modell* és a *tanuló-csoport* nyújtotta lehetőségeket kiaknázni.

Eddigi tapasztalataink szerint (melyet a visszaküldött kérdőívek és egyes diákokkal való beszélgetés támasztanak alá), a diákok egy része önállóan csak korlátozottan képes a módszerben rejlő lehetőségekkel élni, ezért jótékony lehet az olvasottakat közös foglalkozásokon (pl. pályaválasztással kapcsolatos osztályfőnöki órán), megbeszélés-tapasztalatcsere útján, valós ismeretanyagba fűzni és realizálni.

Fontos, hogy – mivel az önismereti fejezetek személyes tartalmakat érintenek – a diákok maguk dönthessenek saját gondolataik és érzéseik megosztásáról és annak mélységéről. A program témái ugyanakkor biztonságos lehetőséget adnak a nem túlzottan személyes (általánosságban megfogalmazott) vélemények kimondására és megvitatására; emellett mégis motiváló erejűek maradnak, hiszen minden tanulót „közelről érintő” tematikát dolgoz fel. A közös megbeszélés további előnye, hogy mintát és kontextust biztosít a tanulók számára az *egyéni* (további) feldolgozáshoz. Sikeres csoportvezetés esetén kedvezően alakul a csoportlétkör és az egymás közti bizalom is.

A program indirekt céljai

Ahogy a pályaválasztási tanácsadás során, úgy itt is érvényes, hogy a pályaválasztási kérdések megválaszolásának felelősségét nem vesszük le a tanácskérő válláról, hanem az *önálló aktivitás* fontosságát hangsúlyozzuk. Cél, hogy az ismeretek – a gyakorló feladatok elvégzésével – a jártasság, készség szintjére mélyüljenek és ezáltal erősítsék a *döntési és életvezetési kompetenciát*. A program összefoglalásában explicite is utalunk a pályaalakítás folyamatos feladatára és a – mai divatos kifejezéssel – élethosszig tartó tanulás, fejlődés fontosságára.

A továbbfejlesztés lehetőségei

Céljaink között szerepel, hogy – a programban kialakítotthoz hasonló formában és mértékben – további segítséget nyújthassunk azoknak, akik ezt igénylik. A program keretei (a regisztráltak adatbázisa a visszajelzések alapján) lehetőséget biztosítanak nyomon követésre és ezáltal longitudinális kutatások végzésére – emellett pedig egy támogató „virtuális” jelenlét biztosítására, amely elsősorban a kutatás közérthető eredményeinek és egyéb pályaalakítást segítő információk közvetítéséből állhat.

A program közismertté és hatékonyabbá tétele érdekében tervezzük műhelyfoglalkozások meghirdetését pedagógusok számára, ahol lehetőség nyílik a tartalommal kapcsolatos háttérismeretek részletezésére és módszertani javaslatok megfogalmazására is.

A programra a <http://www.fppti.hu/kom-passz> oldalon lehet regisztrálni.

A PEDAGÓGIA NAPI GYAKORLATA

MARKOVITS JUDIT

AMI AZ INTERJÚBÓL KIMARADT

Egy sok évvel ezelőtti esetet idézett fel bennem egy váratlanul elcsípett tv-műsor vezető riportere. Egy volt tanítvány mamájával beszélgetett. Még ma is nehéz szívvel gondolok azokra a hónapokra, amit együtt töltöttünk Zs-vel, az egykori tanítvánnyal, és az osztállyommal. Egy gyerek elvesztése megrázó, hatalmas lelki teher, szülőnek, barátnak, tanárnak egyaránt.

Nekünk, pedagógusoknak is szembe kell néznünk azzal, hogy az iskolának, mint másodlagos szociokulturális színtérnek, változnia kell, mert maguk az intézményi eljárások is gerjeszthetik a gyerekek magatartási és viselkedési problémáit. Ahogy ebben a hagyományos szemléletet valló konzervatív iskolában történt egykor.

Akkoriban naponta emlegették egykori kollegáim a tanulóktól általuk „elvárt” magatartást és azt, hogy magukat elsősorban oktatónak tartják, nem „bébi-csősznek”. Nem óhajtották – vagy kényelemből nem akarták? – tudomásul venni, hogy az oktatás csupán a nevelés egyik területe, formája. Leginkább a kognitív oldalt fejleszti, szoros kapcsolatban a tudással és a teljesítménnyel.

A közoktatásban dolgozó pedagógusnak a nevelés, a fiatal személyiségének fejlesztése az elsődleges feladata, de nem mindenki gondolkozott így a pedagógus pályán. Pedig ez egy társadalmi elvárás is, amit azóta a közoktatási törvény egyértelművé tett.

Előzmények

A kilencvenes évek egyik nyári szünetének a közepén kiderült, hogy vészesen alacsony az első osztályosok létszáma. Az igazgató szaladt fűhöz-fához, engedélyt kért és kapott egy úgynevezett „ifjúsági osztály” indításához a fővárostól. Ma azt mondanánk, sajátos nevelési igényű gyerekekkel töltött fel egy induló gimnáziumi osztályt.

Augusztus végén, az évnytő előtt néhány nappal, behívott az igazgatóhelyettes és őszintén előadta problémáját: Elvállalnám-e a huszonegynéhány főből álló „osztályocska” irányítását? – mert legalább öt-hat kolléga státusa van veszélyben, ha nem találnak vezetőt az új osztály élére. Én vagyok az utolsó reménye.

Csupán annyit jegyeztem meg, hogy még sohasem voltam osztályfőnök, de azért megpróbálom. Ő maximális támogatásáról biztosított, amit mindvégig érezhettem is.

Mint utóbb kiderült, egykori – már akkor is nagy tapasztalattal bíró – tanártársaim közül valóban senki sem vállalta el ezt az osztályfőnökséget.

Az évnyitó

Indulásom előtt lenéztem az udvarra. Virágok, dobogó az énekkarral, a fekete-fehérbe öltözött diákok már felálltak szépen sorba, osztályonként. Amint megláttak korábbi diákjaim az ablakban, lelkesen integettek felém.

Lementem. Kerestem az új elsősöket. A szépen alakuló sorok mögött néhány riadt arcú, egymást méregető, tétova kamaszt láttam. Szörnyen zavarban voltak.

Leírt róluk a túlkorosságuk, az ilyen gimnáziumi évnyitón bizony igencsak kirívó ruházatuk. Tarkán, többségük szegecses farmerban, de volt köztük egy western csizmában is, mások egy kicsit szolidabban öltözve álltak ott. Előképtem a névsort, magam köré toboroztam őket. A szomszéd osztály – nem lehetett nem észrevenni – elhúzódott tőlünk. Még sohasem tapasztaltam ennyire közvetlen elhatárolódást ebben a korosztályban.

Kezdett tudatosulni bennem, hogy nem akármilyen feladatra vállalkoztam, talán egy kicsit kényszerből (?), vagy inkább szolidaritásból (?), meg persze kíváncsiságból (?), de főleg gyerekszeretetből!

Nem sokat tépelődhettem az ünnepély után, ott rögtön bemutatkoztam, elmondtam a másnapra tervezett órabeosztást, megadtam a terem számát, ahol találkozni fogunk és felsoroltam azt a néhány eszközt is, amire feltétlenül szükségük lesz. Egy biztató mosollyal búcsúztam tőlük.

Az első tanítási napon

Szeptember másodikán korán bementem. Megkaptam a szükséges dokumentumokat, és az igazgatóhelyettes megkérdezte, bejőjön-e az első órára segítségként. Nagyon köszöntem a szándékot, abban maradtunk, hogy majd szólok, ha szükségesnek tarom.

Az épület legzajosabb, a legszagosabb – alatta a konyhával –, a legmelegebb és valószínűleg a legkoszosabb falú osztálytermét kaptuk.

Hogyan neveljem igényességre, önfegyelemre ezeket az amúgy is hányatott sorsú gyerekeket, ebben az istállóban? – ötlött fel bennem a gondolat.

A helyiség egyértelmű üzenet volt a vezetés részéről: Túlélni ezt az évet, és a jövőben jobban rákoncentrálni az induló évfolyamokra. Hogy mi lesz a „B”, azaz „bunkó” osztály sorsa? Az nem igazán fontos, hulljon a fergese, a maradékot a párhuzamos osztályokba integráljuk. (Ezt a tervet és az elnevezésüket az év során fejtegette ki négy szemközt a vezető, az egyik osztálybeli ügy kapcsán.)

Sohasem fogom elfelejteni azokat a tekinteteket, melyek akkor ott rám szegeződtek az első találkozáskor. Akkorra tudtam róluk, hogy a legtöbbjüknek ez már a sokadik középiskolája lesz. Akadt köztük felnőtt korú is, nagy többséggel a tizenhatos taposták. Izgalmukat, félelemmel teli várakozásukat igyekeztem oldani.

Arra kértem őket, alkossanak egy általuk elképzelt, iskolai házirendet másnapra, az érvényben lévő majd azzal összevetjük. Beszéltem egy kicsit magamról, kisgyermekemről, a közeljövő dolgairól. Az utolsó óra elején jelezték elkészült az „ideális” házirend. Őszintén meglepődtem, mert egyéni-otthoni feladatként gondoltam. Ők az itt töltött első órákői szünetekben versbe szedték a számukra fontos házirend főbb elvárásait.

Emlékeim szerint azt emelték ki, – a humor eszközével –, hogy elégük van a tanári cikizésekből, prédikálásból, megbélyegzésből, utasítgatásokból, fenyegetésekből, mert abból van részük otthon is elég. Helyette odafigyelést és együttérzést szeretnének. Az egyik lány (A.) volt a fő kivitelező, de elmondásuk szerint mindenki hozzáadott egy kicsit magától.

Nagyon jól neveltünk a hivatalos házirenddel összevetve. Büszke voltam rájuk, megdicsértem a kollektív alkotást. Mindenki kihúzta magát és közölték, másnap is eljönnek.

A második tanítási napon

Elsőként megengedtem a tetszés szerinti ülést. Kíváncsi voltam a választásokra, úgy működött a dolog, mint egy „nulladik típusú” szociometria. Szemben a tanárral, a középső padsor harmadik padjában foglalt helyet Zs.

Azonnal tudtam, ő lesz a vezér. Az egyik legidősebb fiú, jó testi felépítéssel, kék szemmel és szőke hajjal, mindig divatosan felöltözve. Karba tett kézzel, lazán szétterpeszkedve a padban, figyelt. Padtársa egy szintén hangadó, valamivel fiatalabb, de igencsak nagylány volt. (Milyen gyorsan megtalálták egymást!)

Az egyenkénti bemutatkozás előtt kölcsönös titoktartást kértem mindenkitől. Ez megoldotta a nyelvüket, tapasztalhattam ki a legközlékenyebb és ki a leggátlásosabb a társaságban. Nem tettem fel közben kérdéseket, hagytam, hogy mindenki saját magát adja. Végül én is elmondtam érzéseimet a tanévvel, az elmúlt két nappal kapcsolatban.

Arra kértem őket, elsősorban tiszteljék egymást, mert ebben az osztályban mindenki nagy életpasztalattal (főleg kudarcokkal!) rendelkezik. Lépünk túl ezen és segítsük egymást! Talán összetartással le tudjuk győzni a környezetünk előítéletét is. Keressenek, mert bizonyára találnak egymásban értékeset, jót. Én így fogok rájuk tekinteni ettől a naptól.

A háttérmunkáról

Már megbízásomkor arra kértem az iskola vezetőit, hogy lehetőleg olyan tanárokat kapjon az osztályom, akik képesek ezzel a speciális társasággal együttműködni. Vagyis azok tanítsák az „első béseket”, akik demokratikus pedagógiai módon tanítottak eddig is. Különben dugába dőlhet ez a „pedagógiai kísérlet”, ahogy a helyettes hívta az osztályomat.

M-nek nagyon örültem, mert bevezette az „Egy vers, egy ötös!” rendszerét a magyar órák elején. Hadd kezdődjön jól az óra! Ezzel a módszerrel a szókincs fejlesztésén kívül, a (mechanikus) tanulást, és magát a tanulás akarati és érzelmi oldalát is népszerűsítette, sőt erősítette az osztályomban.

Végtelen türelméről tett tanúságot az angol tanáruk is. Igencsak rendhagyó volt, amikor a szünetben – feleltetésképpen – nyolc szemközt meghallgatta a legnehezebben megszólaló R-t, aki maga választhatta ki ehhez azt a másik két osztálytársát, akik előtt hajlandó volt egyáltalán megszólalni.

A tanulási nehézségeik és a rossz beidegződések ellenére szeretni kezdték az olyan, sok odafigyelést igénylő, sok olvasással járó tantárgyakat, mint a történelem, és a földrajz. Az e tárgyakat tanító férfi kollégák átértékelték törekvésemet, hogy ne zúdítsunk egyszerre mindent a nyakukba, elég, ha a törzsanyagot tanítjuk meg nekik, azt is lehetőleg élményszerűen.

Matematikából kevesebb leckét, több gyakorló órát kaptak egész évben, következetesen elosztva. A kolleganő sokat nyesegette a stílusukat, de a jó szándékot is kiemelte, amikor lehetett.

Persze a legnépszerűbbek a testnevelés órák voltak. A többi osztállyal ellentétben, egyedül őket nem osztották szét – nemek szerint – külön fiú-lány csoportba. Nem nagyon bánták, mert éppen elég megjegyzést kellett elviselniük másért is naponta. Az iskola társadalmától érkező megaláztatásokért sohasem panaszkodtak nekem.

Látszott néhányuk öltözékén, viselkedésén, hogy nem a tanulók többségét adó, középosztálybeli családból jöttek. Sajnos, közülük többen lemorzsolódtak már az első félév során. Hiába mentem utánuk a nevelő otthonba, a lakásukra, a rokonokhoz, keresve közöttük a lehetséges segítő társakat. Maguk a gyerekek arra hivatkozva adták fel, hogy úgysem képesek behozni a hátrányukat. (Végül mindig kiderült az igazi ok is: pénzt kellett keresniük, a család nehezen viselte addig is a nappali tanulásukat.)

Az én szakóráim rendre arra mentek el, hogy egy-egy ilyen kudarc után lelkileg megerősítem a társaságot, további összefogásra sarkallva őket. Szerencsére, az összeállt pedagógusi csapatból mindenki kitartott, egészen az év végéig. A rendhagyó tantárgyi struktúra eredményeként az egyik iskolavezetőnek is jutott néhány szakóra ebben az osztályban. Ezzel akaratlanul is erősítette nem mindig könnyű helyzetemet egyes kollégákkal szemben.

A tudás szintje

Az első hetekben tanítás előtt és után minden nap meglátogattam őket. Figyeltem hangulatukat érkezéskor és távozáskor. Órára menet minden alkalommal bepillantottam termükbe, hogyan várják a soron következő kollégát, rendben van-e minden körülöttük.

És közben nagyon vártam a tanártársak visszajelzéseit: Meglepően fegyelmezettek! Slamos a beszédük, figyelmetlenek, többször el kell mondani nekik ugyanazt, másképpen. Számolási, matematikai gondolkodásuk és készségük tart a nullához! Hamar elfáradnak, inkább játékos feladatokat szeretnének megoldani az egész órán. Akad köztük olyan, aki alig tud pontosan olvasni. Szinte mindenkiről elmondható, hogy nem tudják külön választani a lényegest a lényegtelentől, az értékest az értéktelentől. Írásuk hányaveti, de legalább nem szemtelenek. Milyen családi háttérrel rendelkeznek egyáltalán?

Javasoltam, bátran hívják be fogadó óráikra a szülőket névre szólóan, én is ezt teszem. Ha valamilyen okból nem jött össze a találkozó, egyeztessenek újra.

Szokások, elvárások, szabályok

Igyekeztem a döntésekbe bevonni őket. Időnként meglepődtek akkor, amikor a közösen hozott megállapodások szerint számon is kértem azokat. Nem voltak hozzászokva. A faliújságon láthatóvá tettük a közösségért végzett egyéni vállalkásokat. Akár egy grafikon, úgy lehetett követni a munkákat. Bárki ránézett, láthatta ki mit tett, vagy még nem tett eleget az osztályért.

Apró gesztusok voltak ezek, mint a teremkulcs leadása, a hetes feladatai, elhagyott holmik gazdáinak felkutatása, osztályfüzet vezetése, hiányzó vagy beteg otthoni felkeresése, lecke elvitele stb.

Arra ösztönöztem őket, inkább vállalják fel a tévedéseket, hibákat, mert nem megoldás ezek szőnyeg alá söprése. Többször kellett elmondanom az elején, nem szeretem az átverést, előbb-utóbb minden kiderül.

Az első szülői értekezlet

Visszaemlékezve az első szülői értekezletre, az is meglehetősen rendhagyó volt. Nem mindenki írta alá az ellenőrzőben az alkalom tudomásul vételét, bár a gyerek állította, eljönnek a szülők. Hittem is, nem is!

Nos, amikor beléptem, zsúfolt terem fogadott. Erre aztán nem számítottam! Valószínűleg lerítt az arcomon a meglepetés, mert többen a bent várakozók közül elmosolyodtak. Az előzetes kérésem szerint, mindenki a gyermeke helyére ült. Akit többen képviseltek, mert a korábban elvált, másik szülő vagy a nagyszülő is eljött, az hátrább foglalt helyet.

Indításul arra kértem az egybegyűlteket, ne kezdjék a múlt felhánytorgatásával, és ne folytassák a családi sérelmek előhozásával, mert akkor sohasem fogunk az értekezlet végére jutni! Szeretném, ha konstruktívan állnának a közös ügghöz: Nevezetesen abban várom a segítségüket, hogy *napi szinten kövessék gyermekük iskolai tanulmányait*.

Kértem, tegye fel a kezét, aki erre valamilyen ok miatt nem képes! (Nem lendült egyetlen kéz sem a magasba. Még várakozóbb tekinteteket éreztem magamon.) Így utólag visszaemlékezve, elég szemtelennek tűnhetett e kérdés feltevése, hiszen valamennyi résztvevő idősebb volt nálam. (Utóbb kiderült, hogy a szülők között volt nyomdász, vállalkozó, pszichológus, gyógypedagógus, mérnök, szakmunkás, katonatiszt, kereskedő, ügyintéző, takarító, hivatásos nevelő.)

Röviden, világosan elmondtam az osztály sajátos helyzetét ebben a gimnáziumban. Hangsúlyoztam a társaságra szabott, *külön tantervet, a gyakorlásra szánt idő megnövelését*, ami az új készségek kialakításához és megerősítéséhez szükségesek. Megemlítettem a tanárok hozzáállását a speciális tanmenetek elkészítésében, a *késleltetett osztályozást, mint célt*. Tudjuk, sokkal nagyobb erőfeszítést igényel mindenkitől, a régi beidegződéseit átvinni az újak felé, de e nélkül nem fogunk sikert elérni. A tanár kollegákra éppúgy vonatkozik ez, mint a szülőkre!

A legfontosabb elv az legyen, hogy *ne hagyják magukra a gyereket!* Sokuknak ez az utolsó esélye a középiskola sikeres befejezésére, nappali tagozaton. Nem azt kérem, hogy naponta kérdezzék ki a leckéket, hanem azt tegyék, hogy naponta beszélgessenek el az iskolában történekről. *Érezze a gyerek az odafigyelést, a személye fontosságát*. Ügyeljenek a gyerek napirendjére, készítsenek együtt heti rendet, saját vállalásaikkal. Számoltassák el az utódot az idejével, engedjenek persze időt a szükségletei (sportra, társakkal találkozásra, udvarlásra, hagyják egyedül, amikor igényli, bulizásra, zenélésre, alkotásra stb.) kiélésére a kötelességek teljesítése után.

Ott helyben összeállítottunk egy vállalkozó anyukával egy ilyen napi és heti rendet. A szülői többség megnyugodott, az ő problémája szinte ugyanez a gyerekével. Megnyugtattam a szülőket, a mi kamaszaink nem butábbak a többi idejáróhoz képest, átlagos intelligenciával rendelkeznek. Vannak biztató jelek, melyek erősítenek abban, hogy végig tudjuk vinni az évet:

Óriási lelkük van, odafigyelnek egymásra, szeretnek együtt lenni, elfogadják egymást. Én is igyekszem a bizalmukat kiérdemelni, naponta megerősíteni.

Kértem, hogy eltérően a házirendtől, a tanítás megkezdése előtt a szülő mindig jelezze a távolmaradást telefonon, így mindannyian nyugodtan végezhetjük majd a napi munkát. Tudjuk, nem csavarog a gyerek az utcán. A hiányzó tanulóknak társaik elviszik a leckét, sőt helyben elmondják nekik az órán tanultakat. Ezért lehet őket szeretni!

Megállapodtunk abban is, hogy rögtön tanítás után – az én felügyeiletem mellett – azt a leckét készítjük el közösen, amit egyedül csak nehezen tudnának megoldani otthon. (Vagyis egyes tantárgyak anyagát magam is újra tanulhattam

velük.) Ez nem tanulószoba. Nem kötelező. Mindenki a *saját felelőssége* szerint élhet vele itt az osztályteremben délután háromig-négyig. Ebben az időben bárki megkereshet, nem kell a hivatalos fogadóórát megvárni. Nagy megkönnyebbülést láttam a szülők arcán.

Az ilyen délutáni együttlétek jó alkalmat adtak mentálhigiénés beszélgetésekre, az indulatok átterelésére. Elvártam az önkéntes vallomásokat az asznapi jegyekről, még inkább arról, hogy milyen megoldási terve van az illetőnek a javításra. És persze dicsértem mindent, amit lehetett, a legapróbb mozzanatokból kiindulva, a pozitív szociális szerepvállalásig. Otthon ugyancsak így tegyenek, biztosan változni fog a kapcsolatuk a gyermekükkel.

Végül a hozzászólásokból kiderült, *a szülők szintén igyekeznek változtatni* az eddigi nevelési gyakorlatukon, mondjuk azzal, hogy még aznap este aláírják visszamenőleg a gyerek ellenőrzőjét, belenéznek a füzetekbe.

A szülői értekezlet legvégén néhány apuka felajánlotta, hogy rendbe tennék a termet, lehet vagy öt éves az a festék a falon. Pár nappal később egy péntek délutánt és egy szombatot áldoztunk a terem tisztává tételére. Jó buli volt! Majdnem mindenki eljött a srácok közül, legalább egy fél napra dolgozni. A lelkes apukákról, anyukákról nem is beszélve!

A rákövetkező hétfőn az egész iskola a csodájára járt a mi ragyogóan tiszta termünknek és a kedves óriás poszterünknek a hátsó falon. (Ilyet még sohasem „viseltek” az évszázados falak.)

Nőtt a társaság elismertsége az iskola társadalma előtt. Már szóba álltak velük, más osztályok nagy fiúi pedig, büfézni hívták a szép, érett lányaimat.

A későbbi mindennapok

A hetek múltával és a gyerekek fáradásával gyakoribbá váltak a konfliktusok. November végére már kevésnek bizonyult a megértésem, az empátiám, pedig minden nap igyekeztem az *identitásukat erősíteni* valamilyen apró momentum észrevételével, dicsérettel, simogató tekintettel.

Intők helyett apró alkukba bocsátkoztam, néha fogadásokba is belementem, csakhogy fogják vissza magukat, ne szóljanak be a tanárnak, legyenek mindenkiel együttműködők. Gyakoroljanak egy kis önfegyelmet, még ha nehezen megy, akkor is. Így mentem velük kirándulni több napra és így került a lábamra görkorcsolya egy szép kora tavaszi péntek délután a Hősök terén. Kerítettek nekem egy pár korit, nehogy akadályba ütközzön az ígéretem teljesítése. Mondhatom, nagyszerűen éreztem magam, jót nevettem esetlenségemen – szó szerint –, mert mindig akadt támaszom a fiúk közül, felváltva.

Az időközben távozóik helyébe máshonnan, ugyanilyen, beilleszkedési- és tanulási problémával küzdő tanulók érkeztek. Jöttek külföldről visszaköltöző családból éppúgy, mint az erdélyi áttelepülők gyerekei. Az évek során mindvégig nagyon nagy szélsőségeket képviseltek a „bések” értékítéletekben, szocializáltságban, akarati tényezőikben.

Az elvárások, szokások, szabályok interiorizációja zökkenőkkel teli módon, de azért haladt előre. Fáradságos és küzdelmes heteket, hónapokat éltünk meg. Volt, amikor a humorérzékelem segített feloldani a feszültséget bennük, volt eset, amikor kizárólag az én „két szép kék” szememért tettek úgy, ahogy kértem.

Az egyre gyakoribb tanulási kudarcok miatt Zs. gyakran elvesztette önkontrollját egyes tanórákon. Azt hitte, hogy koránál fogva joga van azonnal megnyilvánulni, a társait befolyásolni, utasítgatni, olykor leszólni. Néha egészen odáig elment, hogy hazafelé már az épületben rágyújtott, mutatva a többiek előtt a nagyiúságát. Szerencséjére, csak velem futott össze a folyosói kanyarban és nem mással. Felháborodásomban azonnal bekértem a szüleit, azzal a kitételrel, hogy neki szintén jelen kell lenni ezen a találkozón, hiszen nagykorú.

Találkozás az édesanyával

Másnap csak az anyuka jött. Ápolt, csinos asszony. Bizonyára megbeszélték Zs-vel, őt otthon hagyja „házi munkák elvégzésére”, büntetésből. Nem ebben állapotunk meg a fiával! – jeleztem felháborodásomat a szülőnek.

Hosszú mesébe kezdett a mama a fiai hányattatott sorsáról. Diplomata feleségként gyakran költöztek a gyerekekkel, míg végül megunták az iskola váltásokat és az egyik nagymamánál hagyták a kamaszokat hónapokra, akár évekre. Feleségként ő természetesen nem unatkozott a kiküldetésben sem. Nyelveket tanult, jelenleg finn felsőfokú nyelvvizsgára készül és amint sikerül, egy külképviselethez várják dolgozni. Rendkívül elfoglalt, és finoman körülírta, hogy mekkora megtiszteltetés is a számomra, hogy éppen rendelkezésre tud állni. Alig beszélt a fiáról, a családi életükről.

Felhívtam a figyelmét a fiával kapcsolatban, a hiányzások megengedhető és vésszesen közeledő határára, és a dohányzás kontrolljára, illetve a terveimre. Ha jónak látja, együttműködhetne velem és a többiekkel. Úgy tűnt, mindennel egyet ért a szülő, nem lesz több balhé a fiával, beszél vele. A kérdéseimre, miszerint miért nem jött vele az édesapa is, megint hosszú elhárító magyarázkodásba kezdett. „Ő is nagyon elfoglalt!” – volt a záró mondata.

Találkozás az édesapával

Az apukával a szülői értekezleten és később a terem felújításakor találkoztam. Vidám, katonás stílusú embernek mutatkozott. Munka közben jókat neveltünk. A srácok és a többi szülő díjazták jópofa megjegyzéseit, ötleteit és alapos munkáját. Rengeteg szerszámot, valamint alapanyagot hozott segítségként, amit utólag levélben megköszöntem. Feltűnt, hogy Zs. mindig távol tartotta magát tőle. Egyetlen szót sem váltottak a közös munka során a két nap alatt.

A szülő szombaton, a festés-takarítás végzetével utolsónak maradt, mintha érezte volna, hogy beszélünk kellene. Kérdéseimre meglepő keménységgel válaszolt:

„Bizonyítson a gyerek! Felnőtt ember. Tanuljon a jövőjéért, ahogy tőlük láthatta!”

Hát erre már közbe kellett szólnom. Mikor volt utoljára az apuka együtt a családdal, néhány hetet? Elgondolkodott, de nem válaszolt. Ahogy nem válaszolt arra a kérdésemre sem, hogy biztosan jó megoldás-e a két kamaszt egy időse nagymamára hagyni, akinek elég feladat a napi főzés, és akinek nem jut ereje az unokák tanulásának követésére?

Zs. ugyanis semmit sem tanult eddig ebben a középiskolában, a korábbi tudásából él. Lötyög erre-arra ahelyett, hogy segítene naponta egy órát a többieknek a tanulásban és közben a saját leckéjét is elkészítené. A házi feladatai elkészítése ugyanis rendre elmaradt. Egyáltalán, hogyan képzei el az apuka a „bizonyítást”?

Ingatta egy ideig a fejét, majd megint keményen fogalmazott:

– Megmondtam neki, addig nem beszélünk, ameddig nem bizonyít az iskolában!

– És mióta nem beszélgetnek?

Kiderült, már vagy egy éve(!) nem beszélnek egymással, apa és fia. Megdöböntem. Gyorsan hozzátette, a legkisebb kérésre szívesen jön, segít, csak üzenjek. De az eltökéltségén változtatni nem fog, hiába próbálnám erről meggyőzni!

Újabb jelzések, megállapodások, ígérek

Újra, meg újra leültem Zs-vel beszélgetni. Szóba került az apja hajthatatlansága. Bevallotta, ez neki is nagyon fáj, ezért még jobban igyekezik az eredményeket hozni. Cigire és egyéb költségekre a mamától kap. Az iskolában a szülei behívása óta nem gyűjtött rá, még a végében sem. Mindene megvan, végre talált egy helyet, ahol jól érzi magát. Igyekszik megfelelni nekem is, a társainak is. Nagyon nehéz tartania magát a sok elvárásnak. Korábban nem kellett ennyi mindenre odafigyelnie. Szabadabb élete volt. (Csak a régi haverok ne találják meg olyan gyakran!)

Kértem, legyen céltudatosabb és rázza le magáról az őt csak kihasználókat. Fordítsa azt az időt inkább a tanulásra, a sportra. (Ezt is egy kicsit hanyagolni kezdte, éppen a tanulás miatt.) Felhívhatná a lányok figyelmét magára úgy is, hogy segíti az angol, a matek leckét megírni. Ez neki könnyen megy. Saját véleményemet is elmondtam: Szerintem, visszaél anyukája, nagymamája túlzóan féltő nevelésével. Folyamatosan kijátssza a szülei közti felfogásbeli ellentétet. Legjobb lenne, ha ő maga kezdeményezné a kapcsolat felvételét az apukájával.

Egy péntek délután együtt indultunk hazafelé. A legutóbbi élményéről kezdett mesélni. Vasárnap váratlanul felugrott egy régi haverjához azzal, menjenek moziba. Nagy meglepetésére egy hatalmas kerek asztalnál ülve találta az egész családot.

Zavarba jött, mert látta, hogy ez másoknál így szokás, így is lehetne, csak náluk nem így van. Természetesen meghívták ebédre, finomakat evett és közben az ámulattól szólni sem bírt. Mindenki kedves és figyelmes volt vendéglátói közül a másikkal, korától függetlenül. Sőt, láthatóan örültek egymásnak. Számára olyan hihetetlen volt, pozitív élménnyé vált az egész délután. Megemlítette otthon, milyen jó lenne egy ilyen kerek asztalnál enni, legalább a hétvégeken!

Zs-vel mindig őszintén tudtam beszélni, meghallgatta érveimet. Olykor vitatkoztunk. Velem tisztelettudó volt mindvégig. A hiányzásait előre bejelentethette, nagykorú lévén. Év vége előtt jeleztem neki, hogy matematikából javító vizsgára kell mennie augusztusban, mert a témazáró dolgozatoktól távol tartotta magát és a kolléganő ezt szigorúan vette. Nem tudok többet tenni érte. Elfogadta. Nyár végén szomorúan gubbasztott a folyosón. Kértem, várjon meg, mert belenézek a vizsgadolgozatába. Nem várt meg, elment.

Másodikban még néha láttam egy-egy iskolai rendezvényen. Lesoványodott, sápadt volt, és mindig kerülte velem a találkozást. A padtársa – akivel egy ideig barátkoztak – sem tudott róla sokat, csak annyit: egy videotékában dolgozik, a nagymamájával lakik és a szülei ismét külföldön vannak.

A tv-interjú

Évekkel később, éppen a bevezetőben említett riporterrel láttam, pontosabban inkább hallhattam tovább Zs, a fiú életének további történetét, az édesanyjától. Csak az asszony sziluettjét mutatták, de azonnal felismertem a mamát a hangjáról, a beszédstílusáról, a mozdulatairól, sőt a frizurájáról.

Sírásával küszködve, megtörtén mesélte el fia kálváriáját a droggal. Alapítványt hozott létre a hasonló problémákkal küzdő fiatalok és szülei számára. Most ez élete legfőbb célja, megóvni minden gyereket ezektől a szerektől.

Egy szóval sem említette a tragédiához vezető utat: A férjével kettejük szélsőséges nevelési felfogását, gyereke lelki kitaszíttottságát az apai szeretetből abban az életkorban, amikor a legjobban igénylik azt, éppen a fiúk. Valamennyi gyereknek elsősorban a szülők együttműködésére, elfogadására, pozitív megerősítésére, szeretetére van szüksége. A szép cuccok, a drága karóra elsősorban a korosztály körében arat sikert, de csak egy rövid ideig. Aztán újabb haverok, más „értékek”, végül szerek, anyagok következnek a szeretet pótlására.

Elgondolkodtam. Mi lett volna, ha egykor komolyan veszi a két szülő a jelzéseimet?

Ez a két tanult, értelmes ember érzelmileg süket volt. Már mindenem túl, a tragédia után sem tudta elfogadni és kimondani, hogy szülőként mekkorát hibáztak!

A KOMPETENCIAFEJLESZTÉS – DIAGNOSZTIKUS MÉRÉS A KÖNYVTÁR-PEDAGÓGIÁBAN

A könyvtárhasználati mérés annak az interdiszciplináris tudásnak a mérésére szolgál, amelynek segítségével valamennyi műveltségterület fejlesztése lehetségessé válik, hiszen az algoritmikus gondolkodás, a problémamegoldó-képesség, az IST eszközök használatának képessége a könyvtárhasználati ismeretek oktatása segítségével fejleszhető. Ezért tartjuk fontosnak, hogy évről évre a főváros oktatási intézményeinek egy reprezentatív mintáján elvégezzük a mérést.

Ezzel nemcsak a jelenlegi állapot, s a könyvtárhasználati kompetenciák térképezhetők fel, hanem alkalmasak arra is, hogy az egyes oktatási intézmények átgondolják kidolgozott helyi tantervüket, az abban megfogalmazottak hatékonyságát.

A mérési eredmények segítségével a meg nem fogalmazott helyi könyvtárhasználati tantervek elkészítéséhez is igyekszünk segítséget nyújtani. A feladattípusok jól mutatják ennek vázát: könyvtárismeret, dokumentumismeret, tájékozódás eszközei, a szellemi munka technikája.

Célunk tehát kettős: az adott évfolyam, osztály további oktatásának **tervezése**, valamint a **hiányzó tantervek, ütemtervek végiggondolásának, megfogalmazásának** segítése. Meggyőződésünk ugyanis, hogy az adott évfolyam tantervi követelményeit a mérés eredményei alapján hatékonyabban lehet összeállítani.

A mérőeszköz elkészítésekor az előző év tapasztalatait felhasználva alakítottuk ki azokat a hipotéziseket, amelyeket igazolni, megcáfolni volt hivatott a mérés eredményeivel.

Feltételeztük, hogy a diákok ismerete az előző (2008–2009) 9. évfolyamhoz képest gyengébb lesz, hiszen az óraszám csökkenéssel együtt a könyvtárhasználati ismeretek oktatására fordított idő is csökkent az oktatási intézményekben. Ez azt eredményezi, hogy az általános iskola felső tagozatán, főként a 7. és 8. évfolyamon a könyvtárhasználati ismeretek oktatása háttérbe szorul, így a csak e környezetben fejleszhető kompetenciák egy alacsonyabb képességszintet mutatnak.

Ezzel összefüggésben, hipotéziseink szerint az egyes részképességek területén eltérések várhatóak, mivel a 9. évfolyamra érkező tanulók különböző mértékben vettek részt 1-8.évfolyamon, könyvtárhasználati órákon. Így a könyvtárhasználati képességeik igen eltérőek lehetnek. Feltételezéseink között elsőrendű

szerepet jelentett a direkt és indirekt kérdésfeltevés adta értelmezési képesség, szövegértési készség alacsony volta, s ebből fakadóan bizonyos feladatok alacsony megoldási szintje.

Mivel az általános iskolák nagy részében nincs, vagy alig van számítógépes információszerezésre lehetőség, a könyvtári rekordok értelmezési képessége, valamint a tájékozódási képességet mérő feladatok helyes megoldásának alacsony értékére is számítottunk. Ennek a hipotézisnek alapját a könyvtárhasználati ismeretek oktatásának esetleges voltából is merítettük. A könyvtárhasználati ismeretek négy fő eleméből a könyvtár- és dokumentumismeret gyakrabban kap helyet a teljes általános iskolai oktatás során, míg a tájékozódás a könyvtárban, a szellemi munka technikájának tanítása véletlenszerű.

A 2009-2010. tanévben az eredmények megerősítették azt a korábbi meggyőződésünket, hogy a könyvtárhasználati ismeretek oktatása csak akkor lehet hatékony, ha **tervszerűen, spirális szerkezetű oktatás keretében minden évfolyamon megjelenik**, a tantárgyi hierarchián átívelve, valamennyi műveltségterület oktatását segítve.

A feladatok összeállításánál az előző évhez képest hangsúlyosabbá tettük a könyvtárismeret, a dokumentumismeret mellett a tájékozódás a könyvtárban, a könyvtári informatikai eszközök használata témakört.

Míg az első két témakör számos „könyvtár-informatikai tudástartamot” igényel, ez utóbbi valóban a könyvtári információs eszközök használatának képességén alapul. Feltételezésünk szerint ez a terület a leggyengébb, hiszen ennek a képességnek a kialakítására csak a jól összehangolt, tantárgyakon, műveltségterületeken átívelő gyakorlással van lehetőség.

Könyvtárismeret a könyvtárhasználati ismereteknek azon eleme, amely megmutatja a könyvtár funkcionális tereit, a könyvtár típusait (nemzeti, szak, közművelődési, iskolai). **Dokumentumismeret**, amely a különböző típusú dokumentumok használati értékét tárja a diákok elé. **Tájékozódás eszközei**, amely a könyvtárban való keresési stratégiákat oktatja. Mindhárom alapja, összetevője a **szellemi munka technikájának**, egymásra épülve, egymást erősítve.

A mérés során az első három modul ismerete alapján vizsgáltuk a diákok kompetenciáit, de a negyedik modul ezek nélkül, vagy ezek hiányosságaival nem elképzelhető.

A szellemi munka technikáját mérőeszköz segítségével igen nehezen lehet elképzelni. A három korábbi modul lehetőséget teremt a kompetencia alapú mérésre, s ezek ismeretében pontos képet kaphatunk a diákok várható képességeiről, kompetenciáiról e témában is.

A könyvtárhasználati ismeretek négy összetevője (könyvtárismeret, dokumentumismeret, tájékozódás a könyvtárban, a szellemi munka technikája) közül a kompetenciaalapú mérés alkalmával az első háromra vonatkozó feladatokkal találkoztak a diákok. A szellemi munka technikája, az a folyamat, a melynek során a könyvtárhasználati ismeretek első három elemét rendszerezve, algoritmikusan alkalmazza a diák. Alkalmazása során a mérésben előforduló feladatokkal talál-

kozik, hiszen valamennyi használata szükséges az önálló és élethosszig tartó tanulás folyamatában.

A könyvtárismeret modul során ismerkednek meg a diákok a könyvtár funkcionális tereivel, ezek használata az iskolai könyvtár tér- és állományszerkezetében való eligazodás képességének fejlesztésére szolgálnak. Ezen keresztül természetesen ezt a tájékozódási képességet bármely könyvtártípus esetében is alkalmazni tudják a diákok. A funkcionális terek mellett a könyvtártípusok megismerésével fejlődik logikai képességük, a megfelelő információs bázis kiválasztásának kompetenciája is.

A dokumentumismeret oktatásával a megfelelő információs forrás kiválasztásának képességét, az információhordozók kiválasztásának, használatának képességét tökéletesíthetjük. A megfelelő forrás kiválasztásának képessége később kiemelt jelentőséggel bír majd a szellemi munka technikájának alkalmazása során. A könyv, a folyóirat, s a nem hagyományos dokumentumok (CD, DVD,) egyaránt kiemelt jelentőséggel bírnak e témakörben.

Tájékozódás a könyvtárban, nem egyszerűen a könyvtári terek ismeretének képességét rejti magában, hanem a tájékozódás direkt (kézikönyvek: lexikon, szótár, enciklopédia, stb.) és indirekt tájékozódási eszközök használatának képességét. Ezt a kompetenciát csak az elektronikus adatbázisok keresőfelületeinek értelmezése során lehet igazán mérni.

Mindhárom témakörben célunk volt úgy összeállítani a feladatokat, hogy ne egy, hanem több kompetencia mérésére is alkalmasak legyenek, hiszen a valóságban, a könyvtár-informatikai algoritmusok során is így történik. A mérőeszköz A és B variánsa esetén is igyekeztünk a feladatokat úgy összeállítani, hogy a könyvtárhasználati ismeretek oktatása során fejleszthető kompetenciák közül minél szélesebb kört felöleljünk. A feladatok a könyvtárhasználati ismereteket az **alkalmazás szintjén** kérték számon, hiszen a könyvtárhasználatnak ez alapvető eleme.

A feladatok zöme feleletválasztáson alapult. Mindkét feladatsor esetében a könyvtárismeret témakört 2-2 feladat, míg a dokumentumismeret és tájékozódás a könyvtárban témakört 4-4 feladat képviselte. Törekedtünk arra, hogy több kompetencia meglétét vizsgáljuk. Így a megoldásnál szükség volt a logikai, algoritmikus gondolkodás, valamint a szövegértési kompetenciára is. A szöveges információn túl igen lényeges szerepet játszottak a képi ábrázolások is (könyvborító, tartalomjegyzék, adatbázis rekord, stb.). A mérés során fontos szerep jutott a diákok képkódoló, értelmező képességének is. Négy feladat megoldása is igényelte ezt a képességet. Ezek között van, könyvborító, tartalomjegyzék, egy könyvoldal, alaprajz. A képi elemek többlet információt hordoznak, a feladatok megoldásához feltétlen szükséges az értelmezésük. A képi megjelenítés több lehetőséget teremt gyakorlatközpontúság, kompetencialapúság érvényesítésére.

A feladatok a **könyvtárhasználati ismeretek komplex alkalmazását** várták el a tanulóktól. Ilyen volt az egy adott könyvborító alapján felismert, azonosított dokumentum (A/1., B/2.) egy könyvtártípus gyűjtőköreinek ismeretén keresztül a

könyvtártípusok sajátosságait kérte számon. E feladattípusba tartozott a könyvtári dokumentumtípusok köréből az időszaki kiadványok alkalmazására vonatkozó kérdés is. Itt a periodikák címlapja segítette a megjelenés gyakoriságának eldöntését, ha a tanuló ezt a lehetőséget felismerte.

A *dokumentumismeret* témakörében csak olyan kérdések szerepeltek, amelyek a különböző dokumentumtípusok használati értékére, gyakorlati alkalmazására vonatkoztak, hiszen a könyvtári információgyűjtés szempontjából e kompetenciáknak van kiemelt jelentősége.

E módszert alkalmaztuk a *tájékozódás a könyvtárban témakör* esetében is. A könyv tájékoztató apparátusát a diákok már a 2.évfolyamon tanulják, de jelentőségét, adatait a szellemi munka technikájának alkalmazása során tapasztalják meg. A szövegértelmezési képesség mellett ebben az esetben is a tájékozódási képességet, kompetenciát mértük.

A lényegkiemelés képessége kapott szerepet mindkét feladatlapban a konkrét keresőkérdés esetében a kulcsszavak, tárgyszavak kiválasztásával (A/6, B/4).

A feladatlapokban két esetben is találunk (A/8,A/9,B/10,B5) szövegértelmezési képesség segítségével megoldható könyvtári feladatot. A rekordok, a tartalomjegyzék információinak értelmezése, a bennük rejlő információ kigyűjtése alapvető empirikus tudás a könyvtárhasználat terén. Mindkét esetben helyet kapott a könyvtári témacsoportok, az Egyetemes Tizedes Osztályozás fő számainak ismerete. Egyben logikai képességet is mértünk, hiszen a témákat kellett egy-egy főosztályhoz kapcsolni. (B/9, A/4)

A feladatok 60%-ban komplex módon mérték a könyvtárhasználati ismeretekhez kapcsolódó kompetenciákat, 40%-ban egy konkrét képesség mérését szolgálták.

A komplex feladatok általában a logikai képességet, az algoritmikus gondolkodás kompetenciáját is mérték, mint a könyvtár-informatikai alkalmazások alapvető készségei, képességei.

A részletes elemzés olvasható lesz a Mérei Ferenc Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Intézet honlapján a Mérési osztály elemzései között. Hamarosan újabb izgalmas feladat vár ránk: első ízben kerül sor követő mérésre, amely a 2008. évi diákok könyvtárhasználati ismereteinek fejlődését vizsgálja majd. A kép így válik teljessé: iskolai könyvtár adottságainak vizsgálata, bemeneti és követő mérés. Mindezek lehetővé teszik, hogy a fővárosban megszülessen az iskolai könyvtárak fejlesztését szolgáló iskolai könyvtári stratégia.

KÖNYVBEMUTATÓ

Kedves Kollégák, Vendégek!

Engedjék meg, hogy az elkövetkező néhány percben formabontó legyek.

Aki volt már könyvbemutatón, az jól tudja, ilyenkor illik a mű eredetiségét, fontosságát, megjelenésének esztétikumát kiemelni, dicsérni. Ettől a megoldástól – szíves engedelmükkel – eltértek. Szeretném kissé személyesebbé tenni a bemutatást, mert a könyv alkotójával hosszú évek óta kiváló munkatársi kapcsolatban vagyok, s a kerületbe is mindenkor örömmel, szívesen jövök. Olyan kollégákat ismertem meg munkám során, akik elkötelezett gyermek- és feladatszerető emberek.

Mondandómat négy zenei tételben kívánom elmondani.

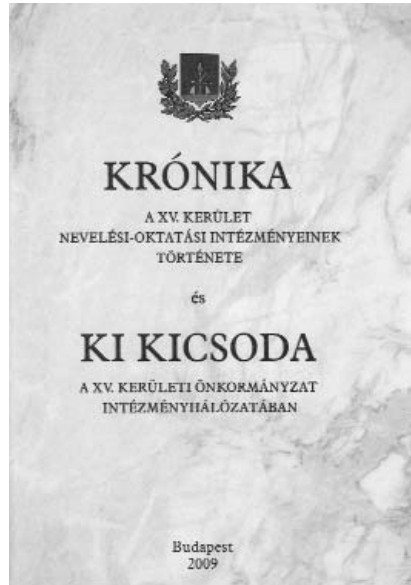
Vegyük sorra ezeket!

I. tétel – Molto allegro

Miként kerülök ide? Nem egész egy hónapja Frenyó Vilmosné, Edit telefonon felhívott, s a következőket mondta. „Küldök egy könyvet neked. Egy kicsit a gyerekek, nézd meg, utána újra hívlak!” A küldemény megérkezett. Először meglepődtem a terjedelmén. A lapozgatás közben láttam, tudtam, nagy, összefoglaló munkát tartok a kezemben, a terjedelme félezer oldal. Edit két nappal később újból keresett, s rábeszélte, mondjam el november 17-én a gondolataimat a könyvről ott, ahol a szereplőkkel magam is találkozhatok. Így vált a szerkesztőből szervező, s szelíd erőszakosságának nem tudtam ellenállni. Kíváncsi voltam, nem, ez pontatlan kifejezés, inkább kíváncsi vagyok a szereplők arcára, tekintetére. Az itt jelenlévők tudatosan választották a ma délután programjaul ezt a könyvbemutatót. Néhányan az emlékeket szeretnék felidézni, mások az egykori barátokkal, kollégákkal, harcostársakkal kívántak találkozni. S milyen nagyszerű, hogy egy ilyen könyvbemutató mindegyikre lehetőséget teremt. Látna a tekintetek frissességét, a természetes kíváncsiságot, Karácsony Sándor egy gondolata ötlük fel bennem:

„A pedagógus nem lehet elkeseredett, megtorpant ember, mert a pedagógusnak egyetlen karizmája van: a jövőbe vetett hit optimizmusa.”

S ez az optimizmus sugárzik a könyvből is.



Krónika, a XV. kerület nevelési-oktatási intézményeinek története és Ki kicsoda a XV. kerületi önkormányzat intézményhálózatában – című könyv bemutatójaként

II. tétel – Andante

A könyvet lapozgatva: Az olvasó – kissé rejtett helyen – találkozik a történeti dokumentum megszületését indokló tények közlésével, azaz a következőkkel:

„Megjelent –

- Rákospalota várossá válásának 85 éves (1923–2008),
- Újpalota 40 éves (1969–2009) évfordulójának emlékére.”

A főváros kerületei folyamatos fejlődést mutatnak, s különösen igaz ez a peremkerületekre. Rákospalota is elővárosi rangban volt. Valamikor innen vonattal utaztak be az itt élők, ha dolguk akadt a fővárosban. S ne titkoljuk, sok hektárnyi, egykori mezőgazdasági földterületen nőtték ki a 60-as évek végétől a lakótelepek. A város fejlődése sok helyütt magával hozta azt is, hogy az egykor volt épületek, lakóhelyek elpusztultak. Palota – amennyire csak lehet – őrzi régi arcát is, s ezt éppen ebbe az intézménybe sétálva tapasztalhatjuk is.

S most szólnom kell arról a gondos munkáról, amelyet a könyv történeti áttekintésében alkalmaz. Mértékkel kap tájékoztatást az olvasó a honi neveléstörténet fordulópontjairól, és részletes információhoz jut a terület iskola és óvodahálózatáról. Szinte hihetetlen a következő adat: „1777-re külön tanítójuk és iskolájuk is lett.” [Értsd a katolikus közösségnek!] Nem sokkal később egy református és egy evangélikus iskolát is megalapítottak az itt élők. A könyv ezen fejezetében egy csodaszép mondattal találkozhatunk: „Egy 1777-es katolikus egyházlátogatási jegyzőkönyvben olvasható, ahol megjegyezték a tanító nevét is: *Matyasovszky Ignác*.” A 232 évvel korábban élt kollégánk munkája sokat ért. Lehet, hogy voltak követői, egykori tanítványai talán örömmel szóltak róla, fejet hajtottak emléke előtt. S ha továbbfolytatjuk alakjának felidézését, akkor azt is megemlíthetjük, több száz egykori diákjából 3–4 miatta választotta az elemi iskolai tanítói pályát. Tehát Matyasovszky kollégánk egész biztosan hozzájárult ahhoz, hogy ezen a vidéken mindig is igény volt, és van a tanult emberfők sokaságára.

A történeti áttekintés igényes, gondos munka, izgalmas olvasmány. Többek között megismerkedhetünk Mester Pál tanító urammal is, aki 1829-ben Tóth István első tanítója volt. És megismerkedhetünk Mór-Stettner Augusztával 1875-ből, illetve Károlyi Sándorné Korniss Klára alakjával 1888-ból. Nem folytatom a sort, nem akarom az ismeretszerzés izalmát csökkenteni.

Most pedig játékra hívom, Önöket kedves jelenlévők.

Pörgessük előre az idő kerekét egészen 2150-ig. Minden felgyorsult, elsősorban az ismeretszerzés üteme. Az iskolai élet keretei természetesen megváltoztak. Az egyik tanári műhely azt a feladatot adja a növendékeknek, kutassák fel, kik tanítottak és milyen végzettséggel rendelkeztek az egykori XV. kerületben.

Forrásmunkákat fognak a diákok keresni. Bizonytalán eljutnak az iskolai anyakönyvekig, azokat akkorra sem lehet selejtezni, ám az aláírások hevenyészettek, nem olvashatók, s az sem lesz világos, az osztályfőnök vagy az igazgató milyen képzettséggel rendelkezett. Bizonytalán lesz egy gyerek, aki az iskola hagyomá-

nyos könyvtárát felkeresi, s hosszas kutatás után meglesi ezt a ragyogó könyvet. Ahogy lapozza a fiatalemberünk 2150-ben a könyvet, egyéb információkra is ráakad. A 2007. év intézményhálózatára, az ott dolgozók névsorára, az innovációs törekvésekre, azaz az újításokra, és talán megpróbálja a régi internet segítségével elérni az egyik iskolát.

Mindezt azért vázoltam fel, mert tudom, hallom, naponta tapasztalom, a kollégák egy része, amikor a mindennapos tanítással felhagy, akkor felteszi a kérdést, vajon mi marad utánam? Frenyó Edit sok-sok munkatársával arra vállalkozott, hogy egy korszaknak élő emléket állítson. Meggyőződésem, kitüntető helyzet a megemlítettek sorába tartozni. A pedagógus Nagy László a következőket mondja: **„Harc van az iskola és az élet között. Mi bizonyosak vagyunk, hogy az élet marad a győztes, s a mai iskola fog megváltozni gyökeresen. Hallgasson az iskola mielőbb ez élet szavára, hogy erőszakos átalakulás helyett a fokozatos fejlődés útjára léphessünk.“**

III. tétel – Allegretto

Információk birtokában: Bármennyire csábít is a lehetőség, hogy a helytörténeti kutatás mibenlétéről, sajátosságairól, jelentőségéről elmélkedjem, a szűkre szabott keretek ezt nem engedik. Egy dologra azonban mindenképpen szeretnék utalni, nevezetesen arra, hogy a kiváló adatokat, információkat úgy ismertük meg, hogy mindenütt jelen van a személyes kötődés, azaz a megjelenített szereplők iránti tisztelet, szeretet. A történészek munkássága és a több évszázados gyakorlat során mára kikristályosodott felfogás szerint a helytörténet a történettudományi kutatás egyik sajátos vizsgálódási iránya. Sajátos irány, amely a különféle források segítségével az adott hely múltját a maga tartalmi teljességében tanulmányozza, szinte mikroszkopikus részletességgel, mély analízisre törekedve, morzsánként összegyűjtött adatanyag alapján. S ezáltal hozzásegíti a területben élőket, dolgozókat a hely történetének jobb, alaposabb megismeréséhez. A ma bemutatásra kerülő könyv ennek az elvárásnak mindenképpen eleget tesz.

Erich Fromm a következőt mondja:

„A jelen az a pont, amelyben a múlt és jövő összetalálkozik, határállomás az időben, de minőségileg nem más, mint az a két terület, melyeket összeköt.“

IV. tétel – Allegro assai

Ajánlás:

Tisztelt Kollégák, Vendégek!

Az elmúlt néhány percben szerettem volna figyelmüket a Krónika és a Ki kicsoda? című könyvre felhívni. Örömteli órákat lehet a könyv mellett eltölteni. Lesznek, akik egykori kollégáik nevét lapozzák fel, lesznek, akik a gazdag kép-

anyagot tekintik meg. Minden bizonnyal mindenki megtalálja benne azt az értéket, amit keres. S amikor az ajánlást teszem, akkor az alkotónak, a kiadónak is köszönetemet fejezem ki. Nem kis feladatra vállalkozott Frenyó Edit kolléganőnk, amikor a mindennapos pedagógiai, vezetői munkája mellett nekilátott a XV. kerület nevelési-oktatási intézményeinek történeti feldolgozásához. Nem is tudom, mikor jutott ideje a történeti kutatásokra, a rendezésre, a megjelentetésre. Tény, hogy nagyszerű, értékes munka született. De köszönetet kell mondanunk azoknak a munkatársaknak is, akik a folyamatot végigkísérték, szöveget gondoztak vagy segítettek a számítógépes feldolgozást. Végül köszönet illeti azokat a segítőtket is, így a kerület képviselő-testületét, a Fővárosi Közoktatásfejlesztési Közalapítványát és a Pro Scholis Urbis Közalapítványát, akik a megjelenés anyagi hátterét biztosították.

„Az emberek ritkán érnek el sikert abban, amit nem szívesen csinálnak.”
mondja Johann Wolfgang von Goethe.

Meggyőződésem, a kitartó, áldozatos és szeretetteljes munka sikert hoz, s mindenki örömmel forgatja a könyvet. E gondolatokkal ajánlom szíves figyelmükbe a kötetet.

Köszönöm megtisztelő figyelmüket!

Csillag Ferenc

(Elhangzott 2009. november 17-én a könyv bemutatóján.)

