

## Téli mustra

Téli számunk *Műhely* rovatát egy empirikus kutatás ismertetésével indítjuk: Pletl Rita a magyar tagozaton tanuló diákok írásbeli kifejezőképességének vizsgálatáról számol be. A 2005–2006-os tanévben lezajlott országos hatókörű eredménymérés során a tanulói teljesítményeket a mérést végző tanítók és tanárok abból a szempontból elemezték, hogy azok hogyan viszonyulnak a tantervi követelményekhez. A cél az írásbeli kifejezőképesség, a fogalmazás színvonalának felmérése a különböző iskolatípusokban tanuló magyar diákok körében, illetve összefüggések megállapítása a tantervi célkitűzések, a tanítás körülményei és a fogalmazások jellegzetességei között. A mérést különböző iskolatípusokban (elemi és általános iskola, líceum és szakközépiskola) és különböző régiókban (szórvány, átmeneti és tömb) végezték falun és városon egyaránt, így az eredmények az egymástól eltérő környezetben tanuló diákok fogalmazási képességének összehasonlítását is lehetővé tették, ehhez hasonlóan külön tájékoztatást kapunk a fogalmazások műfaji jellege szerint is.

A rovat egy másik vizsgálata a napjainkban oly rohamosan terjedő és fejlődő multimédiás eszközök elemi oktatásban való felhasználását kutatja, ebben az esetben viszont nem országos körben, hanem a székelyudvarhelyi iskolák elemi osztályaiban. Demeter Melinda tanulmányában a kérdéskört mind a pedagógusok, tanítók, mind a kisdiaékok szempontjából, megközelítéséből elemzi, és választ keres arra a kérdésre is, hogy milyen összefüggés van az iskolai, tanórai és otthoni számítógép-használat között. A szerző kiemeli, hogy a téma nemcsak az oktatói, szemléltetési tevékenység szempontjából fontos, hanem a gyermekek személyiségfejlesztésének szempontjából is, hiszen az elemi osztályos diákok egyre nagyobb számban használnak számítógépet otthon, és egyre több időt töltenek a világhálón elérhető játékok, programok, műsorok „társaságában”.

Arra a kérdésre, hogy mit kell tennie a pedagógusnak ahhoz, hogy sem a kisgyermekek, sem a nagyobb diákok ne vesszenek el a világhálón az információk tengerében, Forgó Sándor tanár úr keresi a választ a Bolyai Nyári Akadémián is elhangzott, *A 21. századi korszerű tanulási terek és formák* című tanulmányában. „*a pedagógusok egy része együtt él azzal az ellentmondással, hogy iskoláskorú gyermekét otthon nap mint nap látja számítógép-használat közben, ugyanakkor az iskolában, tanárként alig használja ki az oktatási folyamat hatékonyságának növelése érdekében, hogy az oda járó gyermekek is aktív számítógép-használók.*” – olvashatjuk Ollé János megállapítását a tanulmányban, melyben a szerző többek között kísérletet tesz a hálózatalapú tanári kompetenciák feltárására.

Mustránkkal most visszavezetjük olvasóinkat a 21. századi modern digitális oktatási terekből a múlt század közepéig: a székelykeresztúri tanítóképzőben teszünk látogatást, ahol 1950 és 1955 között „*a kor kommunista ideológiájával átszőtt oktatás-nevelés közepette ... teljesen politikamentes diákönkormányzat működött*”. Erről az *Örökség* rovatban két „KTK-s öregdiák” számol be, akik tanítók akartak lenni: Balácsi Dénes és Szabó K. Attila tanár urak. Érdekes, helyi jelentőségén is túlmutató oktatástörténeti írás ez, melynek bevezetőjében a szerzők kitérnek a diákönkormányzatok 17. századi kialakulására és a keresztúri képezde múltjára is.

*Portré* rovatunkban szintén egy múltszázadbéli kollégiumba kalauzol el minket Bakó Botond tanár úr az *Egy élet a Bethlen Kollégiumban* című írásában, ezúttal a nagyenyedi kollégiumba, melynek a 130 éve született Elekes Viktor kisiskolás korától lakója, később tanára és rektorprofesszora volt.

*Könyvespolc*-unkon – a 21. századi olvasáskultúrájának megfelelően – ezúttal digitális folyóirat található: Málnási Ferenc számol be a szórványban, főként a külföldi szórványban élő magyar közösségek számára készült oktatási lapról, az *Órszavak*-ról. Bár indításakor a lapot tervezők a nyugati országokban élő gyermekek magyar nyelvi és honismereti oktatását tűzték ki céljukként, az elmúlt két évben a folyóirat funkciói számos új oktatási-nevelési területre, illetve régióra is kiterjedtek, ezáltal a lap széles körben használható oktatási-nevelési folyóirattá vált, anyagai között az óvodások számára készült játékoktól, daloktól, hangzó anyagoktól és drámapedagógiai összeállításoktól a közép- és felsőoktatási tanulmányokig, természetismereti tananyagig minden szintnek és régióknak megfelelő írások is megtalálhatók.

Ennyi félt téli előzetesünkbe, reméljük, olvasóink „felfedezik” folyóiratunkban azokat az írásokat is, melyekről most nem tettünk említést, és észrevételeikkel, írásaikkal megtisztelnék bennünket, hogy a lap 9. évfolyama még érdekesebbé és hasznosabbá válhasson.

Székely Győző  
főszerkesztő

**Pletl Rita**

## **Az írásbeli kifejezőképesség színvonalának vizsgálata**

Az anyanyelv tanításának fontos feladata az anyanyelvi kompetencia fejlesztése oly módon, hogy a tanulókat képessé tegye a társadalmi érdekérvényesítést lehetővé tevő kommunikációra (szóban és írásban).

Tanulmányom témája az anyanyelvi írásbeliséghez kapcsolódik: a 2005–2006-os tanévben lebonyolított országos hatókörű eredménymérés adatai alapján vázolom fel az írásbeli kifejezőképesség színvonalának alakulását a magyar tagozaton tanuló diákok körében.

Az empirikus kutatás megvalósulása közösségi összefogás eredménye: az adatgyűjtés a kisorsolt iskolák tanítóinak, magyartanárainak segítségével, a fogalmazásokat megíró diákok közreműködésével, az értékelés a dolgozatokat javító pedagógia szakos egyetemisták munkájával valósult meg.

### **1. Az eredménymérés megtervezése és lebonyolítása**

A fogalmazási képesség alakulásának a megismerésére a keresztmetszeti vizsgálat módszereit alkalmaztuk, amely lehetővé tette, hogy reprezentatív tanulóminták alapján tanulmányozzuk az írásbeli kifejezőképesség színvonalát az iskolai képzés egymásra épülő szakaszainak záró évfolyamain, majd a fejlődésre vonatkozóan a különböző évfolyamok adatainak az egybevetésével, összehasonlításával vonjunk le következtetéseket

A vizsgálatnak csak az első szakaszát mutatom be, amely kritériumorientált diagnosztikus mérés volt. A tanulói teljesítményeket abból a szempontból vizsgáltuk, hogy azok hogyan viszonyulnak a tantervi követelményekhez. Ezen mérés adataiból általános helyzetkép rajzolható meg az írásbeli kifejezőképesség színvonaláról. Felmérhető, hogy az iskola által közvetített kiművelt nyelvi kód mintái milyen mértékben alakítják a tizenévesek kommunikációs szokásait, hiszen az iskolai kommunikációs és nyelvi képzésben az anyanyelv funkcionális és normatív használata érvényesül.

Az eredménymérés megtervezésekor a következő célokat tűztük ki:

Felmérjük a fogalmazás képességének színvonalát a különböző iskolatípusokban tanuló magyar diákság körében; összefüggéseket állapítunk meg a tantervi célkitűzések, a tanítás körülményei és a fogalmazások jellegzetességei között.

Tanulmányomban a megvalósult célkitűzések közül az elsőnek a bemutatására vállalkozom, a fogalmazási képesség színvonalának a jellemzésére.

A következő előfeltevések fogalmazhatók meg: az új tantervek jelentős javulást eredményeznek a tanulói teljesítmények eloszlásában; fokozatosan növekedni fognak az országos teljesítményátlagok, a teljesítmények javulása minden régióban tapasztalható lesz, legfeljebb a növekedés üteme lesz eltérő; az iskolázás alsó szakaszain még meglévő, régiók szerinti szignifikáns különbségek csökkennek az általános iskola nyolcadik osztályáig.

Az iskolák kisorsolásában a lépcsőzetes mintavétel elvét alkalmaztuk. Ez azt jelenti, hogy a mintába került iskolák között az országos helyzettel azonos arányban szerepelnek a következő szempontok szerint kisorsolt iskolák: az iskola típusa (elemi, általános iskola, líceum, szakközépiskola); az iskolák környezete (város, falu); a régiók szerint (szórvány, átmeneti régió, tömb).

Az iskolák típusa az írásbeli kifejezőképesség színvonalának alakulása szempontjából azért lényeges, mert a fogalmazási képesség fejlesztésében a különböző képzési szakaszok az egymásra épülő képzési céloknak megfelelően különböző szerepet vállalnak: az elemiben történik a fogalmazási képesség megalapozása, kialakítása; az általános iskola feladata a képesség intenzív és célirányos fejlesztése; a líceum a kiteljesítés szakasza, amelynek eredménye az, hogy lehetővé tegye a sikeres kommunikációt szóban és írásban.

A régiók figyelembevétele a reprezentatív minta szempontjából nagyon fontos, hiszen a régió azt a nyelvi, kulturális közeget jelenti, amelyben a tanuló családja él, amelyben az iskola mint oktatási intézmény működik. A három régió: szórvány, átmeneti régió, tömb aszerint különíthető el, hogy az adott földrajzi térségben milyen a magyar lakosság számaránya. Mi a besorolásnál azt vettük alapul, hogy milyen a magyar vagy magyar tagozattal is rendelkező iskolák számaránya az adott térségben, illetve mennyi diák tanul anyanyelvén ezekben az iskolákban.

A vizsgálat eszközeinek megtervezésében abból indultunk ki, hogy a fogalmazási képesség színvonalát a fogalmazások alapján lehet megítélni, amelyek a feladatban megadott kommunikációs helyzet megoldásaként önálló szövegműként jönnek létre; a képesség terjedelmét és rugalmasságát pedig különböző típusú fogalmazások íratásával lehet vizsgálni.

Az írásbeli kifejezőképesség színvonalának alakulását a következő műfajokban mértük: mese (4. osztály); élménybeszámoló, személyleírás, levél (5. és 8. osztály); tanács (8. és 12. osztály); esszé, tudósítás (12. osztály).

A felmérés lebonyolítására a 2005–2006-os tanévben került sor.

A mérés lebonyolításában, mivel felmérőbiztosok nem álltak rendelkezésünkre, tanítók és magyartanárok segítségét kértük. A kisorsolt iskolákba elküldtük a körlevelet, feladatlapokat, kérdőíveket.

A körlevél tartalmazta a felkérést a mérésben való részvételre, a célkitűzések ismertetését, a lebonyolítás útmutatóját, a fogalmazások begyűjtésének és elküldésének forgatókönyvét. A tanárokat arra kértük, hogy ragaszkodjanak az útmutató előírásaihoz, hiszen elsősorban nekünk érdekünk, hogy a fogalmazások alapján valós képet tudjunk alkotni a tanulóink fogalmazási képességének színvonaláról. A dolgozatok javítatlanul postai küldeményként a címekre érkeztek.

A beérkezett dolgozatokat iskolatípusok, régiók és évfolyamok szerint csoportosítottuk, majd kódoltuk. Minden dolgozatra felvezettük a régió, megye, iskolatípus, településtípus, évfolyam kódjelét. Külön jelöltük a fogalmazásokat a feladattípus szerint is.

A dolgozatok javítása a következőképpen valósult meg: minden dolgozatot két bíráló értékelt egymástól függetlenül, javítási útmutató alapján, a pontszámokat dolgozatonként és műfajok szerint felvezették a javítólapokra. A pontozás hat analitikus szempont szerint történt. Ugyanazt a hat analitikus szempontot vettük át, amelyet a nemzetközi írásbeli kifejezőképesség vizsgálatában alkalmaztak. Az analitikus szempontok a következők: tartalom, szerkezet, stílus, nyelvhelyesség, helyesírás, külalak. A két értékelő által adott pontszámokból számítottuk ki a zsűriosztályzatot, ezeket az adatokat tápláltuk a számítógépbe.

A felmérésben résztvevő diákok értékelhető dolgozatainak az eredményadatait használtuk fel az országos átlagok kiszámításában. Mivel egy dolgozat több típusú fogalmazást tartalmazott, egy dolgozat átlagát a különböző műfajú szövegművekre kapott osztályzatokból számítottuk ki. A tanulói teljesítményátlagokat az analitikus szempontok (tartalom, szerkezet, stílus, nyelvhelyesség, helyesírás, külalak) alapján kapott pontszámok összegéből úgy számítottuk ki, hogy a feladat megoldására kapható maximális pontszámhoz viszonyítottuk a megvalósított pontszámot. A teljesítmények eloszlását a tízes skálán vizsgáltuk, követve a román oktatási rendszerben kialakult osztályozási gyakorlatot, de a minősítés megkönnyítése céljából az egyes értékintervallumokat összevonva kezeljük: egytől az ötös (4,99) osztályzatig elégtelen; öttől a hetes (6,99) osztályzatig gyenge; héttől nyolcig (7,99) közepes; nyolctól kilencig (8,99) jó; kilenctől tízig (9,99) jeles.

## 2. A vizsgálati minta

A kisorsolt 200 iskolából 103 vett részt a mérésben a részvételi arány 52%-os. A beérkezett dolgozatok a régiók szerinti lebontásban a következőképpen oszlanak meg: szórvány: 17%, átmeneti régió: 33%, tömb: 50%.

A beérkezett dolgozatok száma 2953, az értékelhető dolgozatoké 2785. A szövegművek száma műfajonként a következőképpen alakul: mese: 615; élménybeszámoló: 1647; levél: 1570; személyleírás: 1642; tanács: 1312; esszé: 653; tudósítás: 582.

### 3. Az eredményadatok értékelése

A fogalmazási képesség színvonalának az alakulását az egymást követő oktatási szintek szerint mutatom be, figyelembe véve azt, hogy az oktatás adott szakaszában milyen képzési célok szerint bontakozik ki a fogalmazási képesség fejlesztése.

Az írásbeli kifejezőképesség színvonalának az alakulását az országos átlagok és a megoszlási mutatók alapján vizsgálom. Az országos átlagok értékelésével általános képet lehet felvázolni a fogalmazási képesség színvonaláról, a megoszlási mutatók alapján pedig azt lehet vizsgálni, hogy a diákság hány százaléka a teljesítménye található az átlag alatt, illetve fellel; megállapítható az, hogy mennyire széles a középréteg, illetve a tanulók hány százaléka tartozik a gyengén vagy a jól fogalmazók csoportjába.

A fogalmazási képesség színvonalának terjedelméről és rugalmasságáról a műfaji átlagok nyújtanak információt, ezért a különböző évfolyamok eredményadatainak a bemutatását a műfaji kategóriák szerinti lebontásban végzem el. Az adatok tanúsága szerint az írásbeli kifejezőképesség színvonala számottevő különbségeket mutat műfajonként, adott műfajban évfolyamonként, sőt régióként is. Ez azt is jelzi, hogy adott műfajú szövegalkotási feladat milyen mértékben bizonyult könnyűnek vagy nehéznek a tanulók számára.

### 4. Az írásbeli kifejezőképesség színvonala oktatási szintek szerint

#### 4.1. Az elemi iskola

A fogalmazás tanításában az alapfokú oktatás szerepe a képesség megalapozása, kialakítása. Az elemi alakítja ki azokat a jártasságokat, készségeket, amelyeknek összehangolt működése szükséges ahhoz, hogy a fogalmazás folyamatában (szövegtervezés, szövegalkotás) létrejöhessen a szöveg.

A negyedikes diákok egy műfajban írtak hosszabb terjedelmű szöveget; a mesét azért választottuk, mert a műfaj eleve több típusú szövegfajta (leíró, elbeszélő, párbeszéd) követel.

A negyedikesek átlagai közepesek: a szórványé 7,08, az átmeneti régióé 7,09, a tömbé 7,12. A régiók között nincs szignifikáns különbség ( $p$  értéke 0,7597).

A településtípusok szerinti átlagok azt mutatják, hogy az elemi iskola záró évfolyamán még nincs túl nagy különbség a falun, illetve a városban tanuló diákok teljesítményei között: a város átlaga 7,28; a falué 6,64; a különbség fél jegynyi (0,64).

A negyedikesek teljesítményeinek eloszlási mutatóit vizsgálva megállapítható, hogy az eloszlás kiegyensúlyozottságot mutat. Az országos átlag (7,11) a közepes kategória alsó határán található. A tanulók 45%-a az országos átlag alatt, 55%-uk az átlag felett teljesít. A diákok 8%-a nem éri el az átmenő jegyet; ha ehhez még hozzászámítjuk azt, hogy a tanulók 14%-a vagy nem tudta megoldani a feladatot, vagy értékelhetetlen fogalmazást írt, akkor az elégtelenül teljesítők aránya túl magas. A gyenge kategóriában található a tanulók 37%-a, és majdnem ugyanennyien, 34% a jó, illetve a jeles értéksávban. Közepes minősítésű a diákok 21%-a. Tehát az eloszlás normálisnak mondható.

## 4.2. Az általános iskola

Az írásbeli kifejezőképesség fejlesztésében az általános iskolai képzésnek a feladata sokrétű. Az alapvető íráskészségek megszilárdítása után (5. osztály) a fő cél a képesség célirányos fejlesztése. Feladat a képesség terjedelmének kiterjesztése és rugalmasságának növelése.

4.2.1. Az ötödikesek három műfajban írtak fogalmazásokat: élménybeszámoló, levél, személyleírás. Átlagaik, amelyeket három szövegmű alapján számítottunk ki, alacsonyabbak, mint az egy szövegmű alapján számolt negyedikeseké. Az átlagok a valós helyzetet jobban megközelítve tükrözik az átlagos fogalmazási képességet.

A régiók átlagai (szórvány: 5,60; átmeneti régió: 6,41; tömb: 6,48) között nincs szignifikáns különbség ( $p = 0,237$ ), de a műfajok átlagai között már van. A szignifikáns különbség mind a három műfaj esetében kimutatható. A településtípus szerinti átlagok között szintén nem jelentős a különbség: a falu átlaga 6,50, a városé 6,30.

Mindhárom műfaj országos átlaga a gyenge kategóriában helyezkedik el, a különbség abban van, hogy a személyleírás átlaga az alsó határon húzódik, az élménybeszámolóé a középszint alatt, a levélé a középszint felett. Ennek függvényében alakul az is, hogy a diákok hány százaléka található az országos átlag alatt, illetve felett. A személyleírás átlaga a legalacsonyabb (5,98), a tanulók 46%-a teljesít az átlag alatt, 54%-a felette. Az élménybeszámoló országos átlaga 6,42, a tanulók 58%-ának teljesítménye az átlag alatt van, 42%-nak felette. A levél átlaga a legmagasabb (6,54), a diákok 53%-a átlag alatt, 47%-a átlag felett teljesít.

4.2.2. A nyolcadikosok négy műfajban alkottak szöveget: élménybeszámoló, levél, személyleírás, tanács. A nyolcadikos átlagok alapján megállapítható, hogy nincs szignifikáns különbség sem a régiók, sem a műfaji átlagok között. A műfaji átlagok a 6,50 és 7-es értékintervallumban helyezkednek el. Pozitív jelenségeként értékelhető az, hogy a diákok a különböző műfajokban hasonló színvonalú fogalmazásokat tudnak alkotni. Valószínű, hogy az alapvizsgára való felkészülésnek fontos szerepe van a kiegyensúlyozódás folyamatának az elindításában és kibontakoztatásában.

A településtípus szerinti átlagok már jelentősebb különbséget mutatnak, a falun élő diákok rosszabbul teljesítenek, mint a városban tanuló társaik (a falu átlaga 6,30, a városé 7,10).

A nyolcadikos teljesítmények műfaj szerinti eloszlási mutatói jelentős különbségeket nem tükröznek. Azt viszont jelzik, hogy az általános iskolai szakaszban nem valósult meg a gyengén fogalmazók felzárkóztatása. Az élménybeszámoló és levél műfajában a diákok 14%-a elégtelen osztályzatot ér el, ez az arány a személyleírásban 17%, a tanács esetében pedig már 22%. A gyenge kategóriában a következőképpen alakul az eloszlás: a diákok 32%-a az élménybeszámoló esetében, 36%-a a levél műfajában, 30%-a a személyleírás feladatban, 35%-a a tanács esetében gyengén teljesít.

Az ötödikes mutatókhoz viszonyítva csekély javulás figyelhető meg a közepes intervallumtól kezdődően: közepes teljesítményt nyújt a diákok 20%-a három műfajban, és csupán a tanács feladatában csökken 18%-ra a tanulók aránya. A jeles kategóriában az eloszlási arányok sorrendje az átlagok műfaj szerinti rangsorolását követi: élménybeszámoló 15%, levél 14%, személyleírás 13%, tanács 11%.

### 4.3. A középiskola

A fogalmazási képesség fejlesztésében a középiskola feladata, hogy összehangolva a felnőtt és iskolai írástevékenységet, képessé tegye a diákokat a társadalmi érdekérvényesítéshez szükséges sikeres kommunikációra.

A tizenkettedikesek három műfajban alkottak szöveget: esszé, tanács, tudósítás. Az országos átlagok magasabbak, mint a nyolcadikosoké.

A régiók szerinti átlagok határesetet jeleznek: az átmeneti régió és a tömb átlagai között nincs jelentős különbség, a szórvány és a tömb átlagai között már szignifikáns a különbség. A műfajok átlagai között nincs szignifikáns különbség (esszé: 7,28; tanács: 7,53; tudósítás: 7,51), de a műfaj és régió viszonylatában már megjelennek a szignifikáns különbségek.



A tizenkettedikesek teljesítményeinek eloszlási mutatói jelentősebb különbségeket az alsó és a felső értéksávban jeleznek.

A műfaj szerinti eloszlást tekintve az elégtelen intervallumban még csekélyek a különbségek: az esszében a diákok 9%-a, a tanácsban és tudósításban 7%-uk teljesítménye kap elégtelen osztályzatot.

Gyengén teljesít a diákok 30%-a az esszé, 25%-a a tanács, 23%-a a tudósítás műfajában. Közepes minősítésű a diákok 25%-ának az esszében, 24%-ának a tanácsban, 22%-ának a tudósításban a teljesítménye. A különbségek növekedése elindul a jó, majd folytatódik a jeles intervallumban a következőképpen: jó minősítést kap a tanulók 21%-a, 24%-a, 26%-a; jeles osztályzatot 15%, 20%, 22% (a feladatok sorrendje: esszé, tanács, tudósítás).

## 5. A fogalmazások jellegzetességei

A fogalmazások jellegzetességeit műfaji csoportosításban érdemes vizsgálni, mert a műfaji kategóriák szerinti eredményadatok árnyaltabb képet nyújtanak a fogalmazási képesség színvonaláról.

### 5.1. Az elbeszélő jellegű fogalmazások

A negyedikesek meséinek általános jellemzője, hogy az elbeszélő jellegű szövegtípus majdnem egyeduralgkodik, ami főleg annak a következménye, hogy hiányzik a mesei cselekmény környezetének ábrázolása, a hősök külső jellemzése, a belső jellemzés, ha egyáltalán megvalósul, vázlatos. Feltűnő az is, hogy milyen kis mértékben használják ki a párbeszéd nyújtotta lehetőségeket a cselekmény bonyolításában, illetve a hősök jellemzésében. A gyengén fogalmazók meséire jellemző a párbeszédes szövegrészek teljes hiánya.

A mesék szerkezeti felépítése követi a hármas tagolás szempontjait, a cselekmény bonyolításában is betartják a követelményeket (a bonyodalom indítása, kifejtése, tetőpont, megoldás). Az eseménymozzanatok a lineáris időrendet követik, a metonimikus történetformálás szabályai nagyvonalakban érvényesülnek. A mesehősök lelkiállapotának jellemzése, az érzelmek kifejezése szinte teljesen háttérbe szorul.

Az elemisták általában eltalálják a megfelelő mesemondói hangnemet, az általuk írt szövegekben még érvényesül a stílustartás követelménye. Ezt azért érdemes kiemelni, mert az általános és középiskolában sokan és sokszor vétenek e követelmény ellen. Minél nehezebbnek bizonyul a szövegalkotási feladat, annál gyakrabban előforduló hiba a stílusterés.

Az ötödikesek az elbeszélő jellegű fogalmazásban az elvártnál gyengébben, de a leírónál jobban teljesítettek (az átlag 6,42). A feladat az volt, hogy valamilyen személyes élményüket beszéljék el, a témát szabadon választhatták, elbeszélések címei alapján. Tartalmi vonatkozásban meglepően sokat és sokszor hibáztak. Sokan nem tartották szem előtt a tartalmi megfelelés követelményét, vagyis azt, hogy az elbeszélte események valóban az általános címet példázzák. Ez azért is meglepő, mert a negyedikesek érvényesítették ezt a követelményt: találó címeket adtak meséiknek. Ami az elbeszélés minőségét illeti, a cselekmény kibontását magabiztosan oldották meg, az érzések és érzelmek kifejezése viszont kevésbé sikerült. Az már a negyedikeseknél feltűnt, hogy a mesehősök lelkiállapotának jellemzése, érzelmeik kifejezése szinte teljesen háttérbe szorult. A szűkre szabott szókinccs korlátai talán ezen a területen nyilvánulnak meg leginkább. Úgy tűnik ez a gyakorlat folytatódik az általános iskola alsó tagozatán is.

A fogalmazások szerkezeti felépítésükben általában betartják a hármas tagoltságot, de a szöveg kidolgozottsága az elvárható szint alatt marad; túl sok, a cselekmény szempontjából nem releváns mozzanatot emelnek be, gyakran elvesztődnek a részletekben. Ezzel egy olyan sajátosság jelenik meg, amellyel a nyolcadikosok, sőt a tizenkettedikesek szövegeiben is találkozni fogunk.

A témához és műfajhoz illő hangnemet az ötödikesek is megfelelően választják meg, de az elbeszélői hangnem egyenletességét nem mindig tudják megőrizni. A stílus választékossága és árnyaltsága szinte teljesen hiányzik a szövegekből, az viszont érzékelhető, hogy a köznyelvi normákhoz igyekeznek igazodni. Ezzel egy olyan sajátosság jelenik meg, amely jellemzi az általános iskola és a líceum végzőseinek szövegeit is.

A nyolcadikosok az élménybeszámoló műfajában teljesítettek a legjobban, a műfaj átlaga 7,02. A feladat megoldásában általában kétféle mintát követtek: vagy elbeszélést írtak, vagy élményfogalmazást. Nagyjából egyensúlyban van a kétféle megoldás, de az elbeszélések jobban sikerültek, mint az élményfogalmazások. Ennek oka valószínűleg az, hogy az elbeszélésekben az eseménymozzanatok elrendezésében biztos támpontot jelentett az elbeszélő szerkezet, amelynek jegyeit jól ismerik, az élményfogalmazásokban pedig éppen az jelentett gondot, hogy egyetlen, középpontba állított élmény köré kellett elrendezniük az eseményeket.

Az ötödikesekhez viszonyítva fejlődésként értékelhető, hogy sokuknak sikerül az események, történések élményszerű bemutatása. Ami a szöveg kidolgozottságát illeti: azok az aránytalanságok, amit az alsó tagozaton tapasztaltunk, nem tűntek el, a részletek burjánzása csökkent a tetőpont felé haladó feszültséget, sokszor feleslegesen terhelik a szerkezetet.

A megfelelő hangvétel megválasztásával jól boldogulnak, de a stílustartás követelménye ellen többször vétenek, mint az ötödikesek. Az elbeszélő és leíró szövegrészek közötti váltáskor gyakori a stílusterés.

## 5.2. A leíró jellegű fogalmazások

Az ötödikesek a személyleírás feladatot oldották meg a leggyengébben, az átlag 5,98. Ha figyelembe vesszük azt, hogy a negyedikesek meséiből milyen mértékben hiányoztak a környezetet vagy szereplőket bemutató leíró részek, akkor a gyenge teljesítmény már nem annyira meglepő. Nem tartalmi szempontból okozott gondot a feladat megoldása (kellő számú tulajdonsággal tudják jellemezni önmagukat mint a külső, mind pedig a belső portré tekintetében), hanem az információk elrendezésével nem boldogultak, illetve nehezen tudták megvalósítani azt, hogy ne leltárt készítsenek tulajdonságaikról, hanem szövegszerű leírást alkossanak.

A nyolcadikosok átlaga a személyleírás műfajában 6,85, ez az eredmény közepesnek mondható. Az önportrék megformálására sajátos kettősség jellemző: a külső portrék általában jól felépítettek, tömörök, gyakran még szűkszavúak is; a belső portrék felépítésében leggyakrabban hiányzik a tulajdonságok rendezését irányító valamilyen elv vagy koncepció, csapongóak, a többség szívesen beszél magáról, kedvteléseiről, hajlamairól, kedvelt és nemszeretem tantárgyaikról, kedvenc szórakozásaikról. A téma szempontjából fontos információk keverednek lényegtelen, de túlméretezett részletekkel. A csapongás, a témától való eltérés, az egész és rész viszonyában a kiegyensúlyozatlanság olyan jegyek, amelyek a tizenkettődikesek esszéiben is bántó módon előfordulnak.

## 5.3. A levél műfaja

Az ötödikesek a levél műfajában teljesítettek a legjobban (az átlag 6,54). Ez azzal magyarázható, hogy a levélfeladat megszokott keretnek bizonyul, amely fogódzót jelent a diákoknak abban, hogy a témával kapcsolatos információikat megfelelően tudják elrendezni és megszerkeszteni. Az ötödikesek számára minden feladattípusban a mondanivaló elrendezése, megszerkesztése jelentette a nehezen megoldható részt. A levél esetében, amelyet az már elemiben tanulnak, mint műfajt, a begyakoroltságnak köszönhetően sikeresen oldják meg a szerkesztést, betartják a műfaj formai követelményeit (viszont feltűnően sok helyesírási hibát követnek el a megszólítást követő központosási jel használatában, a keltezésben). Néhány kivételtől eltekintve eltalálják a megfelelő hangnemet, eleget tesznek a stílustartás követelményének.

A levél műfajában a nyolcadikosok átlaga 6,87, ami az ötödikes átlaghoz viszonyítva nagyon csekély növekedést jelent. A szerkesztéssel – akárcsak az ötödikesek – ők is jól boldogulnak, a formai követelményeket betartják. A tartalom és stílus tekintetében viszont nem az elvárható színvonalat hozták. A tartalmi hibák között gyakori, hogy vagy túl kevés információt adnak meg arról az eseményről, amelyre meghívják a címzettet, vagy a megadottak túl sematikusak. Személyes tapasztalataikat nem tudják szervesen kapcsolni az ábrázolt eseményhez, még az sem sikerül, hogy hitelesen mutassák be azt a rendezvényt, amelynek a megtekintéséhez (a feladat utasítása szerint) kíváncsiságot, érdeklődést kell kelteniük.

A megfelelő hangvételt eltalálják, de nyelvhasználatukra nem jellemző sem az árnyaltság, sem a szabatosság. A stílus szintjén mérhető le a leginkább a fejlődés hiánya. A szegényes szókinccs szabta korlátok mutatkoznak meg abban, hogy túl sokszor fordul elő a szóismétlés, a megfelelő szó ismeretének a hiányában gyakoriak a körülírásos formák (az ötödikesek személyleírásaiban már talákoztunk a jelenséggel), nem használnak szinonimákat sem a fogalmi vagy tartalmi árnyalásra, sem az ismétlés elkerülésére.

A nyolcadikosok másik levélformát kérő feladata a tanács, ennek átlaga a leggyengébb: 6,48. Az, hogy a feladat tartalmi vonatkozásában hibáztak a legtöbben és a leggyakrabban, arról árulkodik, hogy milyen felszínes a tudásuk a jó fogalmazás követelményeiről (legalább öt szempontot kellett megadniuk a jó fogalmazással kapcsolatban). A szövegek így arról is árulkodnak, hogy milyen minőségű az a fogalmazástanítás, amelyben a diákoknak részük volt.

Feltűnő, hogy inkább a fogalmazástechnikai kritériumok szerepét (szerkesztési, nyelvhelyesség, helyesírási tudnivalók, illetve külalak) hangsúlyozták, a tartalmi követelményekkel kapcsolatban megelégedtek annyival, hogy a cím és a szöveg tartalma között megfelelésnek kell lennie. A stílusra vonatkozó tanácsaik arra korlátozódtak, hogy szépen kell fogalmazni, illetve a tanároknak tetszik az, ha stílus eszközöket alkalmaznak. Úgy tűnik a szövegtervezés lépéseiről, szabályairól vagy nem rendelkeznek kellő ismeretekkel, vagy lényegtelennek tartják őket. A szövegképző szabályok mellőzése magyarázhatja azt a tényt, hogy annyian és annyiszor vétének az egység, haladás, folytonosság, tagoltság, arányosság és teljesség követelményei ellen.

A szerkesztésben igazodtak a levélforma jegyeihez, de a téma kibontásában nem találták meg azt a rendezőelvet, amelynek mentén rendszerezhatték volna tanácsaikat. A levelek előadásmódja általában megfelel a feladathelyzetnek, de a pontosság, szabatosság és választékosság követelményei csak a legjobbaknál érvényesülnek.

A fogalmazások egyik legfőbb jellemzője, hogy olyan szabályokat nem tartanak be, amelyeket nyomatékosan ajánlanak fiatalabb diáktársuknak (nyelv-helyesség, helyesírás).

A tizenkettedikesek a tanács feladatát, mint az várható volt, jobban oldották meg, mint a nyolcadikosok. A jó fogalmazás követelményeiről nemcsak többet tudnak, mint a nyolcadikosok, hanem törekednek arra, hogy kifejtsék az egyes követelmények jelentését, példákkal indokolják betartásuknak a szükségességét. Szem előtt tartják azt is, hogy meggyőzzék fiatalabb tanulótársukat a szabályok betartásának fontosságáról. Abban folytatják az általános iskolások gyakorlatát, hogy a formai követelményeket állítják előtérbe, és kevesebbet foglalkoznak a tartalmi vonatkozásokkal. A stílusra vonatkozóan több ismérvet sorakoztatnak fel, mint a nyolcadikosok. A leggyakrabban a stílus választékosságát jelölik meg követendő célként, amit viszont ők nem tartanak be. Hangsúlyozzák a képek alkalmazásának szerepét az érzékletes ábrázolásban, de példáik gyakran arról árulkodnak, hogy nincsenek teljes mértékben tisztában a kép fogalmával, illetve az érzékletes megjelenítést összetévesztik a díszítettséggel.

A szerkesztésben betartják a levélkeret formai követelményeit, a téma kibontásában igyekeznek valamilyen rendezőelv szerint csoportosítani tanácsait, de nem ragaszkodnak eredeti elképzeléseikhez, ezért gyakori, hogy a tárgyaló részben egymást váltó szerkesztési elvekkel találkozunk, ami viszont szétzilálja a kompozíciót.

#### 5.4. Az esszé

Ebben az értekező műfajban csak a tizenkettedikesek alkottak szöveget. Az esszék színvonalbeli különbségeit a választott téma is alakította. A témát ugyan szabadon választhatták, de úgy tűnik, a diákok nem mindig mérik fel helyesen azt, hogy mi könnyű és mi nehéz számukra. A legjobb esszék a család és karrier témáját feldolgozó fogalmazások közül kerültek ki, sok gyenge fogalmazás született a tévénézéssel kapcsolatos témafeldolgozásból (könnyű feladatnak tűnt), a leggyengébbek a hagyomány és modernitás, illetve a diákok beleszólása a tananyagba témáját feldolgozó írások.

A tartalmi összetevők tekintetében a tartalmi megfelelés követelménye általában érvényesül, de a téma átgondolt, alapos, a probléma bonyolultságát érzékeltető kibontásával, a világosan elkülöníthető eszmékkel, gondolati mélységgel csak a legjobbaknál találkozunk; a többség megelepszik a sematikus vélemények, a hallott vagy olvasott közterek beépítésével, egyéni véleményét nem

úgy építi be, hogy érzékelteti más, lehetséges nézőpontok létezését, hanem kinyilatkoztat vagy elmélkedő széljegyzeteket ír a téma margójára.

Az esszék szerkezeti felépítésének jellemzője, hogy a nagy szerkezeti részek (bevezetés, tárgyalás, befejezés) megtalálhatók, de a szöveg kisebb szerkezeti egységeinek (bekezdések, gondolategységek) megszerkesztettsége már nem megfelelő. Azokban a fogalmazásokban, amelyekben a gondolatmenet nem körvonalazódik világosan, a részek között sem érvényesül a szövegkohéziót megteremtő rendezőelv.

A fogalmazások tükrözik a diákok törekvését, hogy igazodjanak az irodalmi nyelv stílusnormáihoz, de a mondanivaló tömör, szabatos, pontos kifejtése csak a legjobbaknak sikerül. Leginkább a stílus választékossága hiányzik az esszékből.

## 6. Következtetések

Az eredményadatok alapján megállapítható: az országos átlagok összességükben nem növekedtek (egyes műfajokban magasabb átlagokat érnek el a tanulók, más műfajokban romlik a teljesítményük; az évfolyamok szintjén pedig változatlan marad). A fogalmazási képesség színvonalának javulása a régiók szintjén bekövetkezik: lassúbb ütemű a szórványban, gyorsabb ütemű az átmeneti régióban; ennek következtében a régiók közötti különbség eltűnik. Ez pozitívumként értékelhető.

A települések átlagai között megjelenő szignifikáns különbség (már az elemiben jelentkezik, és jelentőssé válik az általános iskolai képzés végére) negatív jelenségre utal: a falu leszakadására.

A műfaji átlagok között szignifikáns különbségek vannak; ez kiegyensúlyozódik a kötelező általános oktatás befejezéséig (8. osztály); majd újra jelentkezik a középiskolában, és oly mértékű, hogy tizenkettedikben a különbség kivetül a régióra.

Az eredményadatok azt bizonyítják, hogy javul a teljesítmények eloszlása (minden évfolyamon és minden régióban), folytatódik, lassú ütemben ugyan a gyenge tanulók felzárkózása, amely csak bizonyos korlátok között valósulhat meg. Negatív jelenséggé értékelhető az elégtelen osztályzatok és a gyengén fogalmazók magas aránya.

## A gyermeki játék és a tanulás

### 1. A gyermeki játék jellemzői

Érdeemes megvizsgálni a játéktevékenység jellemzőit ahhoz, hogy majdan magát a játéktevékenységet fel tudjuk használni tanulási tevékenységre.

Ha a játék jellemzőit vizsgáljuk, akkor elmondhatjuk, hogy a játék a gyermek olyan tevékenysége, amelyet *szabadon választ*, és amely minden külső kényszertől mentes. Jelenti ez először azt, hogy a gyermek *önként* vesz részt a játéktevékenységben, másodsor azt, hogy a játékban *minden megtörténhet*. A játék szabadsága a gyakorlatban úgy valósul meg, hogy a gyermek maga választhatja meg, hogy mit, mivel, hogyan, hol, meddig és kivel játszik. Ha akár játékeszközt, akár játéktevékenységet kínálunk, a gyermek szabad akaratából dönt amellett, vagy ellene.

A játéktevékenység jellemzője az is, hogy *azt örömmérsék kíséri*. Az örömmérsék fakadhat:

- a *funkciógyakorlás öröme*ből, amely a tevékenység, művelet egymás után történő ismétléséből fakad. A funkciógyakorlás során a feszültség feloldódása, ellazulása örömmérsékkel jár mindaddig, amíg az az újdonság erejével hat. Ez rendszerint együtt jár az „én csinálom”, az „én idézem elő” örömeivel is. Például: a gyermek addig gombolgatja a baba blúzáját, ameddig minden gombot gyorsan, sikeresen be nem tud gombolni,
- az *ismétlések biztonságából*,
- a ritmusosságából, a gesztusoknak, mozgásoknak, szavaknak *szabályos ismétlődéséből*,
- az *alkotás, a létrehozás öröme*ből,
- a *vágyak teljesüléséből*. A *vágyteljesítés* öröme olyan örömmérséket jelent a gyermek számára, amely abból adódik, hogy kívánsága nem mindig teljesülhet a valóságban. A játékban teljesíti vágyait – hiszen benne minden lehetséges –, és így örömmérsék hatja át. Például: babájának 4 gombócos fagyaltot vesz a játékban, ha ő csak 1 gombócos fagyaltot ehet,
  - a kellemetlen *konfliktusos* érzésektől való *megszabadulásból*,
  - a *veszély legyőzéséből*,
  - a *kellemes élmények újraéléséből*,
  - a társakkal való *együttléte*ből
  - és az *elaboráció öröme*ből is.

*A játék komolysága szintén a gyermeki játék jellemzője.* Ez azt jelenti, hogy a gyermek olyan mélyen éli át a játékot, hogy szinte azonosul az abban előforduló szerepekkel, tevékenységekkel, szabályokkal. Komolyan veszi azokat. A tárgyak ilyenkor abban a minőségükben élnek, amelyet a játékban betöltenek. Ezt a magatartást a gyermek a kívülállóktól is elvárja. A játék csak addig játék, amíg a felvett szerepekkel, a vállalt szabályokkal mindenki azonosul. Például kizárja magát az a gyermek a játszók köréből, aki nem tartja be a társasjáték szabályát, vagy aki a székekből összeállított buszról akkor száll le, amikor még nem érkeztek a megállóba, vagy aki a babát nem vetkőzteti le a fürdéshez.

*A gyermek a játékban játéktudattal rendelkezik.* Bár a valóság és a képzeleti kép keveredik a gyermek játékában, mégis a gyermek tudatában a kettő külön él. Például a székekből álló busz esetében a székek tulajdonságait felhasználja a busz építésénél, de mindvégig tudja, hogy azt székekből építi. Sőt, ha el szeretnénk kérni tőle egy széket, értené, hogy mit kérünk tőle, megértené, hogy miért van arra szükségünk, az is lehet, hogy közölné, szüksége van a székre a játékban, mert az most a busz. Tehát a realitás és a fikció kettősségéről is szó van ebben az esetben.

*Az utánzás a játéktevékenységben olyan jellemző vonást jelent, amely során a gyermek számára valamilyen felfogható újnak a különböző szintű megisméltése történik.* A fejlődés során az utánzás tárgya, intenzitása, jelentősége és szerepe változik. Például: hat hónapos kortól különböző mozgások utánzása, Egy éves kortól egyszerű cselekvéssorok utánzása, majd később a tárgyak egymásba helyezése, még később szerepmozzanatok utánzása.

*A játék további jellemzője az, hogy sajátosan céltudatos tevékenység.* A játék célja mindig a gyermek belső feszültségéből, közvetlen indítatásából ered, nem pedig valamiféle külső cél vezérli. Például: a gyermek a babaszobában azért tesz rendet a családjáték során, mert ez hozzátartozik a játék tartalmához, s nem azért, hogy később rend legyen ott; vagy szívesen válogatja szét az építőelemeket színek szerint, mert különböző színű házakat akar építeni, és nem azért, hogy rendet tegyen az építőjátékok között.

Amennyiben a fenti jellemzőkkel rendelkezik a gyermeki játéktevékenység, azt is érdemes megvizsgálni, hogy a mi az oka annak, hogy a játék egyben fejlesztő tevékenység is.



## 2. A játék mint a gyermek leginkább fejlesztő tevékenysége

### *A gyermeki szükségletek kielégítése a gyermeki fejlődés elősegítésének eszköze*

Tudjuk azt, hogy az emberi szükségletek kielégítése egyben mindig a fejlődést segíti elő. Ennek oka az, hogy minden egyes szükséglet kielégítése egyben kezdete annak, hogy újabb és újabb szükségletek keletkezzenek, amelyek egyben magasabb rendűek is. Azzal, hogy egy újabb, magasabb rendű szükséglet keletkezett, arra ösztönzi az egyént, hogy kielégítése irányába mozogjon. Amennyiben kielégíti saját keletkezett szükségletét, ismét egy újabb, magasabb rendű lép élő, és kielégítésére ösztönzi az egyént. Lássuk a továbbiakban, hogy melyek ezek a fejlődést elősegítő szükségletek.

*A gyermek a játékban ön maga képes kielégíteni a mozgási, aktivitási szükségletét.* Ennek a szükségletnek a kielégítése azt jelenti a gyermek játékában, hogy szabadon cselekszik, saját tempója szerint tevékenykedik, olyan mozdulatokat végez, amelyek számára igényként jelentkeznek, és annak megformálását örömmel kíséri.

A szükséglet kielégítése fejleszti: a nagymozgásokat, a manipulációt, a térérzékelést, a mozgás biztonságát, a mozgásharmóniát, a testi képességeket, elősegíti az explorációt, kielégíti a testi szükségleteket.





*Az exploráció* a környezet iránti kutató, kereső, fűrkésző viselkedés, amely tárgy, jelenség, történet szemrevételezésében, megismerésében mutatkozik meg, a tevékenység megismétlésére készlet. Az odafordulást az *újdomság varázsa* váltja ki. Már az újszülött is minden ingerre odafordulással, rámozdulással, a megérintés, a letapogatás, a megfogás igényével reagál, azaz explorál. Kellemes érzelmeket él át, és kíséretében megjelenik a kíváncsiság.

*A manipuláció* a tárgyakkal végzett mozgásokat jelenti. A manipulálás a latin *manus* szóból származik, s kezlet jelent. A manipuláció során játéktárgyak fogásán, letapogatásán, nézegetésén túl azokat nyomkodják, forgatják, gyűrik, dobják, emelik, rakosgatják egymásra, sorba, egymásba; összeillesztik, gurítják, csúsztatják, lökik, eközben kézzel végezhető műveleteket tanulnak meg, amitől ujjaiuk ügyesednek, mozgásuk összerendezettebbé válnak, felfedezik a tárgyak tulajdonságait, s tevékenységüket örömmel – *funkcióöröm* – kíséri. Természetes velejárója az „én csinálom”, „én idézem elő”, „én tudom” pozitív érzelme.





*Az óvodás gyermek, amennyiben biztonságban van,* nem érzi veszélyben magát, nem akadályoztatott, nyitott a felfedezésre, a próbálkozásra, a szociális kapcsolatokra.

A játéktevékenység esetében a biztonság szükségletének kielégítését elő tudjuk segíteni:


*a testi, fizikai biztonság kielégítésével:*


-  az otthonos környezet megteremtésével;
-  a napi tevékenységek rendszerességével;
-  a közösségi élet szokásainak betartásával;
-  a játék feltételeinek megteremtésével (tevékenység lehetősége, hely, idő, eszközök, élmények);

*és az érzelmi biztonság kielégítésével:*

-  a szeretetteljes légkör biztosításával;
-  az óvodapedagógus elfogadó magatartásával;
-  a szociális kapcsolatok elősegítésével;
-  a védettség érzésének biztosításával.

A *szociális szükségletek* kielégülése a játékban a „valahová tartozás” iránti igényből táplálkozik. A játék folyamán a gyermek társigénye kielégül, társas kapcsolatai alakulnak, gazdagodnak, amelyekhez *pozitív, szociális érzelmek* társulnak.

 *Szociális érzelmek:* olyan érzelmek, érzések, amelyek személyekhez, társakhoz való szubjektív viszonyulást fejeznek ki. Alapvető motiváló tényező, befolyásolja a társas kapcsolatok létrejöttét, irányát. A játéktevékenység egész menetét végigkíséri, annak „hőfoka” az átélés mélységének mutatója. Megmutatkozik a játéktevékenység során a mosolygás, az együttérzés, az aggodás, az elhúzódás, a hátat fordítás stb. megnyilvánulásokban.

 *Szeretet:* pozitív érzelem, amely megnyilvánul az emberek közötti gyengédségben, ragaszkodásban, önzetlenségben, elősegíti az emberi közösségek összetartozását. Alapja az emberi kapcsolatoknak, a rokonszenvnek, a személyközi vonzalomnak, a barátságnak, a szerelemnek. A gyermek játéka során átéli a szeretet majdnem minden formáját, ezáltal érzelmei differenciálódnak. Például: a családjátékban a gyermek szeretetét, a vendégvárás során a vendégek iránti barátságot.

A játéktevékenység a *szocializáció elősegítője*. A *szocializáció* az a folyamat, amely által az egyének olyan tudásra, képességekre és állapotokra tesznek szert, amely alkalmassá teszi őket arra, hogy a különböző csoportoknak és a társadalomnak többé-kevésbé hasznos tagjaivá váljanak.

A *szocializáció* a játéktevékenységben a *szociális tanulás* során alapozódik meg. A *szociális tanulás* a tanulást kiváltó külső hatás a társas/szociális környezetből ered, emberi hatásra, emberek nyújtotta minta nyomán következik be,

ami más személyekkel való interakcióból ered. (Például a beszéd csak emberi környezetben lehetséges, míg a járás, futás stb. megtanulása lehetséges emberi környezet nélkül is.) Ez a *szociális tanulás* a következőkben mutatkozik meg:

● *A szerepekben*, amelynek megformálása egy társadalmi helyzethez tartozó viselkedési kellékeknek, cselekvési módoknak olyan együttesét, sztereotípiáját jelenti, amelyet a külvilág elvár attól, aki társadalmi viszonylatai révén ilyen helyzetben van. A szerepet tehát a valóság táplálja, amely a játék témájában és tartalmában mutatkozik meg. Ilyen szerepek: anya, orvos, sofőr stb. A gyermeki szerepre jellemző:

- önként vállalt, következmény nélküli
- nincs benne kötelességtudat;
- nem a szerepet reprezentáló személlyel, csak viselkedésével való azonosulás;
- szerepfunkciók csak részjelenségek, az idő, a tér, a helyzet teszi azzá.

● *A játék témájában*, amely a környező valóságnak az a szférája, jelensége, történése, amelyről a játék szól. Eleinte az óvodás játéka a szűkebb környezet jelenségeire, történéseire korlátozódik, majd ahogy kitágul számára a világ, úgy választja egyre táguló környezetéből a játék témáját. Például: családi környezet, óvodai környezet, lakóhelyi környezet, stb. A kicsiknél a *cselekvés* (anya: babát ringat), a nagyobbaknál a *tárgy* (orvos: injekciós tű, orvosi táska), a legnagyobbaknál a *szerep* hordozza a játék témáját. A valóság táplálja, az a valóság, amelyet a gyermek átélt, és amely élményeit képezi.

● *A játék tartalmában*, amely a játék témájának azok a valóságmozgatai alkotják, amelyeket a gyermek kiemel, amelyek számára fontosak, amelyek legnagyobb hatással voltak rá. Ez a valóság szubjektív módon való visszatükröződése, ez teszi színessé a gyermekek játékát, ez ad alapot arra, hogy a gyermek aktuális állapotáról képet kapjunk. A játék során a gyermek kiemeli a számára fontos részleteket, izgalmas mozzanatokot, pótolhatja, kiegészítheti azokat. Ezáltal fejlődik emlékezete, képzelete, és eközben tájékozódhatunk érzelmi, értelmi állapotáról, fejlődéséről. Például: ahogyan vásárol, az megjeleníti a játék tartalmát, s egyben utal a gyermek átélt élményeire.

A *szociális tanulás* többféle *formákban* is létrejöhet az óvodai élet során:

a) *Létrejöhet utánzással*. Az utánzás a gyermeki személyiségfejlődés igen fontos eszköze. Az utánzás egyaránt történhet szándékos és spontán módon. A kisgyermek utánzással sajátítja el a beszédet, az eszközök használatát, a különböző viselkedésformákat. A gyermek utánozza szüleit, később kortársait, és ez megjelenik játékában is. A gyermek nem mindenkit és nem mindent utánoz.

Válogat, csak azt, ami megragadja, ami fontos számára (például: részmozzanatok). Az utánzás bővíti a valóságról szerzett tapasztalatokat, kellemes érzések kísérik. Az utánzásból nő ki a szerep, amely átéléssel, azonosulással jár, a beleélés az empátia talaján fejlődik ki.

*Az empátia* érzelmi beleérző képesség, amelynek során képesek vagyunk beleélni magunkat a velünk személyes kapcsolatban lévő egyén érzéseibe, érzelmeibe, lelki állapotába, ezáltal megérezzük és megértjük vágyait, indítékait, érzelmeit akkor is, ha azokat az egyén nem adja tudunkra direkt módon. A gyermek játéka során beleéli magát a környező valóság jelenségeibe, történéseibe, cselekvéseibe, szerepek által hordozott viselkedési formákba, amikor átveszi azokat, azonosul velük, követi, megformálja. Például: ahogyan gesztikulál, ahogyan megsimogatja a társa fejét. Ez a képesség a pedagógus, különösképpen az óvodapedagógus alapvető képessége, nélküle eredménytelen az egyéni szükségletekre épülő, ahhoz igazodó pedagógiai hatásrendszer működtetése.

*b) A szociális tanulás létrejöhet utánmozgással* is. Ilyenkor a kisgyermek a beleéléshez, a mások megértéséhez ezt az egyedüli eszközt használja, amelyet akaratlanul vesz át környezetéből. Például az otthoni étkezés során ugyanúgy tartja a kanalat, ha szülei inni kívánnak, ő is a pohár után nyúl stb.

*c) Modellnyújtással*, amikor is egy gyermek végrehajt egy cselekvést, vagy gesztust, amely késztetést alakít ki a másik gyermekben arra, hogy átvegye azt anélkül, hogy felszólítást kapna, vagy a játékszabály megkívánná. A modellnyújtónak nincs utánzásélménye.

*d) Modellkövetéssel*, amikor is olyan utánzásra érdemes példa, amely során a gyermek az utánozandó cselekvést, gesztust, viselkedést átveszi, utánozza anélkül, hogy felszólítást kapna, vagy a játékszabály megkívánná. A modellkövetőjének nincs utánzásélménye. Például a közlekedési játékban az utas ugyanúgy kapaszkodik, mint ahogy azt a modellnyújtó tette azelőtt.

*e) Utalással*, amely az együtt játszó kiscsoportok egyfajta „anyanyelve”, természetes jelbeszéde, amely együttes élményen alapszik. Egy átélt közös helyzet felidézéséről szól, valamelyik gyermek annak gesztusát vagy eszközét, vagy szavait, rítusát jeleníti meg, amitől az előzőleg átélt élmény felidéződik, feszültséget vált ki, s újrajátszásra készítet. Az emocionális feszültség ugyanolyan, mint amilyen az első alkalommal. A megismétlés nem utánzás, hanem újraátélés. Például utalás lehet egy ugatás akkor, ha egy közösen átélt kutyás játék fejtett ki erős érzelmi hatást egy együttjátszó kiscsoportra. Ebben az esetben az ugatás hallatára, az ezt átélő gyermekek abbahagyva tevékenységüket, újra a kutyás játékba kezdenek, újraélik az alapélményt, az eredeti együttes tevékenységet, érzelmeikkel és tevékenységükkel egyaránt.

f) *Szimulakrum során*, amely egy vázlatosan lejátszott cselekvés. Ez a gyermekek cselekvéssorában úgy helyezkedik el, hogy csak jelzik azt, nem utánozzák le az egész cselekvést részletesen. Ezek a cselekvésvázlatok az eredeti, a valódi gesztusokat őrzik, leegyszerűsített, sematizált formában. Például az áruszállításból az autó kormányzásának mozdulatát, az ebédfőzésből a kevergetést, a telefonálásból a tárcsázást. A szimulakrum összekötő, áthidaló funkciót tölt be a játékfolyamatban.

*Az önbecsülés szükséglete* is kielégül a játéktevékenység során, hiszen a játéktevékenységben a hasznosság, a fontosság, a szükségesség érzését keltik fel a gyermekben, és kielégülése során megéli a kompetenciát. Amennyiben ez az igény kielégítetlen marad, a kisebbségi érzést, az elesettséget éli át a gyermek, amely súlyos érzelmi zavarokat vagy kompenzációt idézhet elő.

*A kompetencia* átélése során a gyermek illetékességet, hozzáértést, szakértelmet vagy döntésben való illetékességet él át az adott tevékenységi körben, ebben az esetben a játéktevékenység folyamatában. A gyermekben él a kompetencia iránti igény, vagyis az a törekvés, hogy képesnek érezhesse magát egy adott játék keretében hatékonyan cselekedni, hogy hatást tudjon kifejteni a játék folyamatának alakulására vagy a játékban résztvevő társakra, valamint arra, hogy „ura legyen a helyzetnek”. A kompetens viselkedés várhatóan egy sikeres tevékenység végrehajtása a gyermek számára, célképzete pozitív előjelű, a környezetéből elismerést vált ki, ezáltal *örömmérvény* kíséri. A hozzáértés a *tudás* biztonságával jár, önbizalmat ad, és még magasabb rendű igényeket szül – így önmegvalósításra serkent.

Amennyiben *kompenzációs késztetést érez a gyermek*, akkor valamiféle kiegyenlítésre, pótlásra, kiegyensúlyozásra törekszik. A kompenzáció a játéktevékenység szükségletkielégítő mechanizmusában azt jelenti, hogy az önbecsülés szükséglete kielégítetlen, vagyis az elismerés, a megbecsülés és az önbizalom között feszültség áll fenn. A feszültség gátolja a hasznosság érzésének kialakulását, ami pótlási, kiegyenlítési mechanizmusokra készteti a gyermeket. Ilyen lehet például a játékban történő rombolás is akkor, ha a gyermek szeretné magára felhívni a figyelmet, mert kizártnak, feleslegesnek érzi magát a játék során. De tetten lehet érné az olyan játékformákban is, amelyek a gyermek kiegyensúlyozatlanságára utalnak.

*Kiegyensúlyozatlanságra utaló játékformák*

– *Agresszív vagy romboló játék*: a témaválasztásban vagy a tevékenység stílusában mutatkozik meg az erőszakosság. Az így játszó gyermek indulatos, dobál, rombol, agresszív, a tettelegesség jellemzi.

– *Gátolt játék:* az önállótlanság, félénkség jellemezi. A gyermek főként szemlélődik, mozdulatai bizonytalanok, a társakkal együtt végzett játéktevékenységben végrehajtja a cselekvést, nem irányít.

– *Kapkodó játék:* A gyermek figyelme szétszórt, mindig más vonja el, csak rövid ideig képes elmélyedni a játéktevékenységben. Sűrűn váltogatja a tevékenységet és az eszközöket.

– *Kényszeres játék:* jellemző a merevség, a „rátapadás” az azonos tevékenységre, mozdulatra, az így játszó gyermek nem kezdeményez, ötletszegény.

*Az önmegvalósítás szükséglete is megjelenik* a játékban, amely azt az igényt jelenti, hogy a gyermek azt végezze, azzal foglalkozzon, azzá váljon, amire hajlami alkalmassá teszik, amire képes, amit tud, ami iránt vonzódik. Gyakran együtt jár az alkotásvágygal, a valaminek a létrehozásával, valamint az előidézés, működtetés igényével, a szerepek megformálásával.

Az önmegvalósítás szükségletének kielégülését *örömmérés* kíséri, magasabb rendű érzelmek társulnak hozzá, mint az intellektuális, az esztétikai, az erkölcsi érzelmek. Például, amikor a gyermek az általa gyűjtött termésekből állatfigurát készít, *alkot*, miközben felidézi a megformálandó állatot, lényeges tulajdonságait megjeleníti, ehhez válogatja az egyes terméseket, kíváncsian vizsgálja annak tulajdonságait, felidézi a növényt, amelyről származik, emlékezik hasznosságára, védelmére, gyönyörködik alkotásában, elismerik társai, azt a helyet díszíti vele, amit szeretne, úgy helyezi el, ahogy neki tetszik. Arra kell törekedni, hogy a gyermek minden játéktevékenységben átélje az önmegvalósítással járó örömmérést, ezért biztosítani kell ennek lehetőségét. Az önmegvalósítás lehetősége biztosítható:

- ✚ a játék feltételeinek biztosításával;
- ✚ a játéktevékenységek kínálatával;
- ✚ a gazdag élmények biztosításával,
- ✚ a szemlélődés, az elmélyedés, a próbálkozás lehetőségével;
- ✚ a *kíváncsiság*, a *tudásvágy* felkeltésével, az *érdeklődés* kielégítésével;
- ✚ az alkotótevékenység lehetőségének biztosításával;
- ✚ a kompetencia átélésének örömeivel;
- ✚ az alkotó, nyugodt, ösztönző, elismerő, elfogadó légkör biztosításával.

*A kíváncsiság:* az emberre jellemző általános aktivitás szükséglete és a kutató-felfedező (explorációs) motiváció köznapi jelentése. Ezek együttesen megnyilvánulnak a mozgás iránti igényben és a szellemi aktivitás iránti igényben. A kíváncsiság megmutatkozik mindenfajta újszerű dolog, jelenség iránt (új játékeszköz, más játékszabály, új szerepek, új játéktéma stb.), és alkalmas a gyermek érdeklődésének felkeltésére.

Az *érdeklődés viszont* az óvodás gyermek játékában egy adott terület (játék-tevékenység, játékművelet, játéktéma, játékeszköz) iránti vonzódást jelenti, annak megismerésére, abban való elmélyülésre vonatkozó motívumot, vagyis a gyermeki személyiség megismerő, cselekvő és emocionális irányulását. Például egyes gyermekek az autók iránt érdeklődnek, mások az építő elemek iránt; vagy egyeseket a szerepjáték, másokat a szabályjátékok érdeklik. Az óvodapedagógusnak ezért ismernie kell az egyes gyermekek ilyen irányú érdeklődését, és lehetőséget kell biztosítani ezeknek a kielégítésére. Gyakran a gyermekek azzal a *szándékkal* érkeznek az óvodába, hogy egyfajta játék-tevékenységet kívánnak játszani.

*Szándék*: speciálisan emberi motiváció, amely a cselekvés elhatározása után lép fel, jellegzetesen feszült lelkiállapotot eredményez, és mindaddig fennáll, amíg a kitűzött cselekvést el nem sikerül végezni, a célt el nem sikerül érní. A megvalósulást örömezés kíséri.

De a *tudásvágy is* jelentkezik a gyermekek játékában mint magasabb rendű szükséglet. Az óvodás gyermekek közül mindig vannak olyanok, akik fogékonyságot mutatnak olyan – jelen esetben a gyermeki játék-tevékenységben – játéktárgyak megismerése, vagy játékhelyzetek, gyakorlati játékproblémák megoldása iránt, amelyben tudásra, új tapasztalatok szerzésére, birtoklására kerül sor. Ezért érdeklődéssel fordulnak a képeskönyvek, térképek, állatos könyvek, gyermeklexikonok iránt, vagy akár a betűk, a számok iránt. Az új tapasztalat, ismeret, probléma megszerzése, megoldása elismerését pozitív érzelmek kísérik, és újabb tudás megszerzésére serkentenek. A tudásvágyba benne foglaltatik a kíváncsiság és a kompetencia is, de ahhoz képest új minőséget képvisel, intellektuális érzelmek kísérik.

Mint a fentiekben látszott, az óvodás gyermek játék-tevékenységében lehetősége van arra, hogy önmaga által kielégítse fellépő szükségleteit, és ezáltal, saját fejlődésének elősegítőjévé válhasson. A szükségletkielégítésre való belső inspirációt bizonyítják Carl Rogers amerikai pszichológus vizsgálatai is, amelyekből az alábbiakban fogalmazta meg a levont következtetést:

*„Minden organizmus, mozgással rendelkezik saját inberens (benne rejlő) lebetőségeinek konstruktív beteljesítése terén.” (Carl Rogers 1980)*

Ezt a késztetést, ezt a fejlődés irányába való mozgást be is lehet fogni a gyermeki tapasztalatszerzés elősegítésére, vagyis a tanulási folyamat indukálására is. Írásom következő részében ennek módjait kívánom megvilágítani.

*(A Bolyai Nyári Akadémián elhangzott előadás alapján)*

## Forgó Sándor

### XXI. századi korszerű tanulási terek és formák

Az Eszterházy Károly Főiskola Médiainformatika Intézet továbbképzésének<sup>1</sup> célkitűzése olyan digitális (online blog és offline interaktív tábla, tanulói laptopra – CMPC – alkalmas) tartalom elkészítése volt, amely online formában határokon átívelve a hálózatalapú tudásszervezés és tudásmegosztás elvein alapult. A továbbképzésen a pedagógus kollégák megismerkedhettek az újmédia<sup>2</sup> és a hálózatalapú tanulás<sup>3</sup> fogalomrendszerével és eszközeivel, valamint a hálózatalapú tananyagtervezés ismerveivel. Elsajátíthatták az interaktív tábla használatának módszertani alapjait, végül pedig elkészíthették saját tervezésű hálózatalapú oktatási anyagukat.

Az internetes közösség társas szerveződései ma már az oktatást – ezen belül az elektronikus tanulási formákat – is elérték. A tanulók is írtak olyan saját fejlesztésű médiatartalmakat mint a blogok, fórumok, közösségi weboldalak és tartalommegosztó programok, amelyek egyfajta civil közösségekre jellemző „kontrollálatlan” forrásoknak tekinthetők. Az új média eszközrendszerével –, amely a tartalmat világhálón, multimédiás megjelenítéssel, interaktívan, *egyéni* és *közösségi* cselekvési formákban is feldolgozhatja – előállított tartalmak különféle csatornákon keresztül jutnak el a közönséghez (weboldal, interaktív televízió, mobiltelefon stb.).

A digitalizáció –, amely kezdetben a helyhez kötött (lokális) médiumokkal történő tartalomfeldolgozást és kommunikációt forradalmasította – napjainkra a hálózati kommunikációs formák merőben új részterületeit alakította ki: a webkettőn alapuló társas-közösségi (szociális) szerveződési és tanulási formákat és tanulóközpontú webes környezeteket (e-Learning 2.0). Az új televíziózási technológiák – a gazdag médiatartalom és az interaktivitás révén – pedig a számítógép és a televíziózás adta együttes élmény kombinációját nyújtják a néző számára. A tanulmány a médiatechnológiák konvergenciája és diverzifikációja

---

<sup>1</sup>A 18. Bolyai Nyári Akadémia Médiainformatika szekciójának keretében megtartott pedagógus továbbképzés címe.

<sup>2</sup>Az új média „a digitális hálózati kommunikáció révén létrejövő médiatípus átfogó neve. Az új média fogalma magába foglalja a multimédia és interaktív média jellegű tartalmakat, az újszerű egyéni és közösségi cselekvési formákat egyaránt.” In: SZAKADÁT István: *Új média, hálózati kommunikáció*. BME Média Oktató és Kutató Központjának honlapja. [http://mokk.bme.hu/archive/szocjegyzet\\_newmedia](http://mokk.bme.hu/archive/szocjegyzet_newmedia)).

<sup>3</sup>A hálózatalapú tanulás vagy konnektivizmus a digitális kor tanulásmélete.



révén kialakult Új Média generáció/nemzedék (hálózati multimédiás, interaktív – egyéni és közösségi cselekvési formákon alapuló online és mobilmegoldások) elméleti és gyakorlati aspektusait kívánja feltárni.<sup>4</sup>

Az elektronikus tanulási környezetben napjainkban az online kommunikáció egyszerűsége lehetővé teszi, hogy a tanulók – a televíziós csatornákon elterjedt formákhoz hasonlóan, akár azon nyomban nyilvánosan, moderálatlan formában reagálhassanak a tanár vagy tanuló-társak által elmondottakra.

A hálózatok gyors térhódításának hatására bekövetkező információrobanás hatására azt gondolhatjuk, hogy az interneten szinte minden kérdésünkre választ kapunk, és ezáltal nyitott könyvvé válik előttünk a világ. A mai kor embere tehát már más forrásokból szerzi a tudást. Marshall McLuhan nyomtatott könyvhöz hozzájutó és abból tudást szerző, tipográfiai embernek nevezte azt az embertípust, akinek a tudás lényegében a tudás birtoklásán alapszik: különféle írásbeli forrásokból elsajátítható ismeretek összességét jelenti. A fogalmat napjainkban már az audiovizuális és mindinkább a digitális kommunikáció elterjedésére használják, és a tipográfiai és poszttypográfiai ember kifejezés helyét ma már az elektronikus ember fogalom veszi át, amelyet Castells kitűnően jellemez: „aki számára a tudást már nem az információ birtoklása, hanem az elektronikusan hozzáférhető végtelen információáradatban való eligazodás képessége határozza meg.”<sup>5</sup>

### Internetes társas-közösségi szerveződési formák és az új típusú e-Learning

A webkettőn<sup>5</sup> alapuló társas-közösségi szerveződési forma –, amely nyílt rendszerű szolgáltatásai révén lehetővé teszi és bátorítja a részvételt, nemcsak egyirányú befogadásra alkalmas olvasóvá, hanem íróvá, szerkesztővé is tesz bennünket – kialakulását követően a tanulási formákban is megjelent az e-Learning 2.0, a tanulóközpontú webes környezet formája.

Ez a tanulási forma – a felhasználókat tudásfejlesztő közösségként értelmezve – olyan eszközökre támaszkodik, amely összekapcsolja a hálózati tartalmakat egyszerű webes felületen. Az „e-Learning kettő pont nullás” típusú tanulás elméletét a konnektivizmus – a hálózatalapú tanulásfelfogás – írja le, mely a digitális korszak tanuláselméletének fogható fel.

---

<sup>4</sup> FORGÓ Sándor (2009): *Az új média és az elektronikus tanulás*. In: Új Pedagógiai Szemle, 2009/8–9. 91–97. számban megjelent tanulmány alapján.

<sup>5</sup> A kifejezés olyan interaktivitáson alapuló internetes szolgáltatások gyűjtőneve, amelyekben a felhasználók közössége közösen készíti a tartalmat vagy osztja meg információkat

Napjainkban a webkettes szolgáltatások – amelyekben a tartalmat maguk a felhasználók alkotják meg, töltik fel, osztják meg, vagy véleményezik – hatására meginduló társas közösségi megoldások az e-Learningre is hatottak. A digitalizáció, amely kezdetben a helyhez kötött (lokális) médiumokkal történő tartalomfeldolgozást és kommunikációt forradalmasította, napjainkra a hálózati kommunikációs formák merőben új részterületeit többek között – a webkettőn alapuló társas-közösségi szerveződések mintájára – a tanulóközpontú webes környezeteket (e-Learning 2.0) alakította ki.

A digitális korszakban a növekvő internet-penetráció (a hazai lakosságon belül az internetezők aránya 2009 második félévében 56 százalékos) következtében ma már olyan fiatalok – screenagerek, download nemzedék – vannak, akik számára a digitális eszközhasználat mindennapos, rendelkeznek az alapvető IKT kompetenciáikkal, és otthonosan mozognak a világhálón. Preferálják az azonnali (optimális időzítésű) információszerzést (tanulást, a multimédiás tartalmakat), széles körű hálózati kapcsolatrendszerrel rendelkeznek, melyben szívesen osztják meg a megszerzett vagy az általuk generált tartalmakat. A korábban általam megfogalmazott e-Learning definíció az e-Learning 2.0 változat megjelenése révén újragondolásra készített.

*Az e-Learning olyan számítógépes hálózaton elérhető nyitott – tér- és időkorlátoktól független – képzési forma, amely a tanítási-tanulási folyamatot megszervezve hatékony, optimális ismeretátadási, tanulási módszerek birtokában a tananyagot és a tanulói forrásokat, a tutor-tanuló kommunikációt, valamint a számítógépes interaktív oktatászoftvert egységes keretrendszerbe foglalva, a tanuló számára hozzáférhetővé teszi.<sup>6</sup>*

Az e-Learning definíció opponálása különösen fontos pontokat fog érinteni a hagyományos pedagógiai értékekről. Újragondolandó „a tanítási-tanulási folyamat” megszervezésének a kérdésköre, a tananyag egységes keretrendszerbe foglalása, valamint a tananyag tanuló számára hozzáférhetővé tétele, ill. annak kizárólagossága.

Az e-Learning 2.0 valamint az Új médiumok megjelenése ismeretében tehát érdemes újragondolni a korábbi definíciót. Meg kell említeni Kulcsár Zsolt gondolatát miszerint<sup>6</sup>: „Mindezen technológiai újítások ellenére azt kell látnunk, hogy a Web 2.0 elsősorban nem technológiai, hanem szemléletbeli változást jelent.” *Az e-Learning 2.0 tanulóközpontú irregulárisan szerveződő tanulási forma, mely a tanuló autonómiáján és spontán tudáscserén alapulva, már nem hierarchikus, hanem sokirányú, decentralizált és sokcsatornás, a kollaboratív tanulásra ösztönözve kibontakoztatja a tanulói kreativitást.*

---

<sup>6</sup> FORGÓ Sándor: *Az e-Learning fogalma*. In: HUTTER Ottó – MAGYAR Gábor – MLINARICS József: *E-LEARNING 2005 (e-Learning kézikönyv)*, Műszaki könyvkiadó, 2005. p. 14. vö: <http://hu.wikipedia.org/wiki/E-Learning>

## Kísérlet egy hálózatalapú tanulást támogató tanári kompetenciaelvárás meghatározására<sup>7</sup>

Több kutatás foglalkozik azonban azzal, hogy az emberek az információtengerben elvesznek, a releváns információ kiválasztása számos nehézségbe ütközik és ezáltal korunk talán egyik legnagyobb problémája körvonalazódik. A fejlődés és a jelentős változás következtében olyan kompetenciák, jártasságok váltak elvárássá, amelyekre a mai felnövekvő generációt fel kell készíteni, így tehát mélyebben gyökereznek. Milyen kompetenciákkal (tudással, képességekkel és attitűddel) kell rendelkezniük egy adott képzési program elvégzését követően?

Premsky<sup>iii</sup> definíciói, a digitális bennszülöttek és bevándorlók is arra utalnak, hogy a generációk között igen mély különbségek vannak az IKT<sup>8</sup> kompetenciák tekintetében. Hazánkban Fehér Péter és Hornyák Judit<sup>iv</sup> a netgeneráció jellemzőit vizsgálva megállapította, hogy a netgeneráció kialakulása a hazai oktatásban még várat magára, ugyanis a tanulók még nincsenek azon ismeretek és kompetenciák birtokában, amelyek alapján Premsky és Tapscott által netgenerációnak nevezi az adott korosztályt. Az erre való felkészítés az oktatás feladata.

A Nemzeti Alaptantervben több elvárás is megfogalmazódik az iskola szerepével kapcsolatban, többek között a digitális írástudásról, miszerint: „*az információs társadalom technológiáinak magabiztos és kritikus használata a munka, a kommunikáció és a szabadidő terén.*”<sup>v</sup>

A hálózatok robbanásszerű elterjedése jelentős hatással van a tanulás elsődleges forrására, így egyre dominánsabb szerepet kellene betöltenie az oktatásban is. Az Egyesült Államokban már évekkel korábban felismerték, hogy a versenyképesség egyik kulcseleme, hogy az új, interneten elérhető eszközöket a tanítási órákba, és magába a tanítás-tanulás folyamatába integrálják. Ez azonban azt feltételezi, hogy a tanároknak rendelkeznie kell a megfelelő IKT kompetenciákkal, a digitális írástudás minél magasabb szintű képességével, illetve megfelelő alaptudással és motivációval.

A magyarországi tanárképzésben még nem ment végbe az a paradigma-váltás, amelynek hatására a konnektivista tanulási módszereket és a web 2.0 eszközeit integrálnák a leendő tanárok módszertani kultúrájába, és a hallgatók már a képzésük során megismerkednének a módszer sajátosságaival.

---

<sup>7</sup> RACSKÓ Réka: *Kísérlet egy hálózatalapú tanulást támogató tanári kompetenciaelvárás meghatározására*. In: FORGÓ Sándor – RACSKÓ Réka: *Hálózatalapú kurzusok a felsőoktatásban*. Eger, 2010. (Kézirat)

<sup>8</sup> Információs és Kommunikációs Technológia

Ollé János<sup>vi</sup> is rámutat ennek hiányosságaira, miszerint „*a pedagógusok egy része együtt él azzal az ellentmondással, hogy iskoláskorú gyermekét otthon nap mint nap látja számítógép-használat közben, ugyanakkor az iskolában, tanárként alig használja ki az oktatási folyamat hatékonyságának növelése érdekében, hogy az oda járó gyermekek is aktív számítógép-használók.*”

### Hálózatalapú tanári kompetenciák feltárása

Megkíséreltünk összeállítani egy olyan követelményrendszert, amely tartalmazza azon kompetenciákat, amelyek később elvárások egy pedagógus szakmai munkájában, illetve a digitális írástudás egy magasabb szintjét képviseli ezzel. A tanári hivatás gyakorlásához különféle személyiségvonások meglétére és szakmai felkészültségre van szükség. A kompetenciák a szakmai felkészültség komponenseit: a tudást, az attitűdöket/nézeteket és a képességeket foglalják magukba. A webkettes eszközök használatának bevezetésének elterjesztésének egy sarokpontja az attitűdök viselkedésbeli jellemzők mentén válik lehetségessé.

1. „Gyökettes”. Feliratkozni hírlevélre, egyéni beállítások, netikett ismerete, a kezdőlapok egyénre szabhatóságának ismerete, e-mailezés.

2. A regisztrációval kapcsolatos ismeretek, OpenID használata, online identitások kialakítása, avatar. Creative Commons felhasználási lehetőségeinek, korlátozásainak, az OpenAcces, OpenSource programok, lehetőségek ismerete.

3. Azonnali üzenetküldő kliensek lehetőségeinek ismerete és használata, pl. MSN Messenger, Skype, GoogleTalk, AIM.

4. Tartalom-aggregáló alkalmazások (iGoogle), szabadon telepíthető és létrehozható add-on pluginek, bővítmények, kiterjesztések használata ( Firefox, pl. YoutubeDownloader).

5. Hírcsatorna-alkalmazás (RSS), RSS olvasó (GoogleReader) és híraggregáló-alkalmazások ismerete.

6. Megosztott tartalmak felhasználása, az alkalmazások ismerete, tartalom létrehozása (Google-Docs).

7. Részvétel (először megfigyelőként, majd aktív közreműködőként) a tartalom létrehozásába (pl. wikik).

8. Önálló véleményalkotás korszerű eszközökkel (blogszolgáltatás, mikroblog-Twitter)-szakmai blog vezetéséhez szükséges eszközök ismerete (pl. blogmotor), reflektálás, kiegészítő szolgáltatások (widgetek) beágyazása és használata.

9. Folkszonómia, címkézés, tagging használata. Online adatbázisok, ernyősíto-ok ismerete, közösségi könyvjelzők (Delicious) Könyvtári portálok, könyvtár 2.0, virtuális könyvespolcok, RSS, klog-ok.

10. Az angol nyelv alapszintű ismerete mellett a webkettes szolgáltatások alapvető kifejezéseinek ismerete (post, avatar, tweet follow, like, social network, widget, mashup, wiki, blog, tagging).

11. Közösségi oldalak és szolgáltatások ismerete (facebook, iwiw, myspace), az általuk kínált szolgáltatásokról alapvető ismeretek (application, üzenőfal, like, ismerős bejelölése, megbökése, események/alkalmazások létrehozása, és mások számára alapvető kép alkotása ezekről a lehetőségekről, esetleg segítségnyújtás.

12. Az önálló tanulást és a szolgáltatások megismerését, az ismereteket.

Átadó podcast, screencast, prezentáció készítése (Prezi.com, slideshare.net) és megosztása és tárolása online célszoftverekkel.

+ 1. OpenCourse Online előadások megtekintése, és képesség ezek megszervezésére a megfelelő célszoftverrel (Ustream, BubblePlay). Virtuális osztálytermek ismerete és esetleges létrehozása.

Tudomásul kell vennünk azt a tényt, hogy az elektronikus tanulás hálózati alapú új, alulról szerveződő paradigmája már több éve jelen van a fiatalok körében. Sürgősen át kell gondolnunk, hogy az új médiarendszer és az e-Learning 2.0-ás megoldások mennyiben alkalmasak az élethosszig tartó tanulás társadalmi, oktatáspolitikai kihívásainak megoldásában, segítésében.

Választ kell adnunk arra, hogy a webkettőn alapuló e-Learning 2.0-ás alapú tanulási forma – rugalmassága, flexibilitása, szabadon (irreguláris, autonóm) szervezethezősége révén – képezheti-e a közeljövőben a neveléstudományi szakmódszertani kutatások alkalmazások fő áramát –, vagy egyfajta sarlatánságnak, áltudománynak (gerilla pedagógiának) tekinthető az, amit nem a pedagógusok, hanem a tanítványaik alkotnak meg és tesznek közzé a világhálón. Ezt a tevékenységet a magyar pedagógustársadalomnak a kutatókkal karöltve kell elvégezni, hiszen a mi érdekünk, hogy a jövőben több és differenciáltan alkalmazható médiarendszereket használhassunk az oktatás minden területén.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> FORGÓ Sándor (2009): *Az új média és az elektronikus tanulás*. In: Új Pedagógiai Szemle, 2009/8–9, 97.

## Melléklet

A program curriculumuma (célok, részcélok, tematika)  
30 óra kontakt 10 óra egyéni munka

### a) A program általános célja

A képzés célja, hogy a résztvevők ismerjék meg a XXI. századi korszerű tanulási terek és formák alkalmazási lehetőségeit a tanítás-tanulás folyamatában. A résztvevők szerezzenek jártasságot a hálózatai tanulást segítő webes felületek szolgáltatásainak kezelésében, sajátítsák el a tanulói laptopok (CMPC) és az interaktív tábla alkalmazásának módszertani ismérveit.

### b) Részcélok (a program specifikus célkitűzései)

A résztvevő legyen képes egy oktatási célú multimédiás interaktív tananyagot – az elkészült tematikus terv és forgatókönyv alapján – a kész nyersanyagokból (írott szöveg, kép, rajz, videofelvétel, animáció, hangfelvétel) a rendelkezésre álló hardver és szoftver eszközök segítségével lejátszásra alkalmas formában összeállítani.

A résztvevő a kurzus elvégzése eredményeképpen legyen képes interaktív multimédiás tananyagot (szinopszis, forgatókönyv, alapján) megtervezni, kivitelezni.

### c) Tematika

1. *Az e-Learning technológiai feltételei.* Módszertani kérdések és megoldások.

2. *Új médiumok és a hálózati tanulás.* Az internet, az interaktív televízió és a mobiltelefon az iskolában.

3. *Elektronikus tanulási környezetek web 2.0 környezetben.* A web 2.0 adta új lehetőségek megismerése, az interneten megjelenő új szolgáltatások, tanulástámogató fejlesztések bemutatása.

4. *e-Learning tananyagok fejlesztésének módszertani kérdései.* e-Learning tananyagok fejlesztésének és értékelésének elméleti és módszertani bemutatása

5. *Classmate PC-projekt.* A Classmate PC mint eszköz bemutatása a résztvevőknek, a CMPC módszertani lehetőségeinek feltárása. A Classmate PC gyakorlati alkalmazási lehetőségeinek a bemutatása az oktatásban.

6. *Interaktív tábla projektje.* Az interaktív táblák üzembe helyezésének, működésének, ergonomikus használatának megismerése. Az interaktív táblák módszertani lehetőségeinek bemutatása a gyakorlatban: órai szimulációk, tesztek készítése, egyéni és csoportos feladatok elkészítése.

7. *Interaktív tananyagok.* A legújabb, interaktív táblákhoz fejlesztett szoftverek megismerése alkalmazásuk lehetőségei. A legújabb, interaktív táblákhoz fejlesztett szoftverek megismerése alkalmazásuk lehetőségei.

## Szakirodalom

- 
- <sup>i</sup> CASTELLS, Manuel (1989) : *The Information City: Information Technology, Economic Restructuring, And The Urban-Regional Process.* Oxford, 1989. Basil Blackwell, p. 350, idézi Nyíri Kristóf: *Castells The information age* (recenzió). In: *Az információs társadalom és a kommunikációtechnológia elméletei és kulcsfogalmai* / szerk. Kondor Zsuzsanna, Fábry György. – Budapest: Századvég, 2003. – A budapesti Kommunikációs Főiskola tankönyvei, 6. p., 177.
- <sup>ii</sup> KULCSÁR Zsolt (2008): *Az integrált e-Learning felé*  
 Online: <http://mek.oszk.hu/06600/06695/06695.pdf>
- <sup>iii</sup> PRENSKY, Marc (2001): *Digitális bennszülöttek, digitális bevándorlók.*  
 Online: [http://goliat.eik.bme.hu/~emese/gtk-mo/didaktika/digital\\_kids.pdf](http://goliat.eik.bme.hu/~emese/gtk-mo/didaktika/digital_kids.pdf) >  
 Eredeti forrás: Digital Natives, Digital Immigrants. MCB University Press. 9.  
<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- <sup>iv</sup> FEHÉR Péter – HORNYÁK Judit (2010): *Mítosz vagy valóság? A netgeneráció jellemzői Magyarországon.* Konferencia-előadás. VIII. Pedagógiai Értékelési Konferencia. Szeged. 2010.  
 Online: <http://www.scribd.com/doc/30167282/Netgeneration-in-Hungary-2010>
- <sup>v</sup> 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.  
 Online: [http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat\\_070926.pdf](http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf)
- <sup>vi</sup> OLLÉ János: *Tanár 2.0 elméletben és gyakorlatban.* In: Oktatás-informatika, 2009. 2. sz.,  
 URL: [http://oktatas-informatika.hu/20091szam/riport/tanar\\_20\\_elmeletben\\_es\\_gyak.html](http://oktatas-informatika.hu/20091szam/riport/tanar_20_elmeletben_es_gyak.html)

**Erdei Ildikó**

## **A gyermekkori kétnyelvűség alapvető formái**

### ***Bevezető***

*Kontra* (2000) szerint a kisebbségben élő magyarság általában, ezen belül az erdélyi magyarság is inkább kényszernek érzi a kétnyelvűséget, és megkérdészkor nem is vállalja ezt. Pedig a kisebbségi lét szórványban vagy interetnikus környezetben általában kétnyelvű / többnyelvű lét, hiszen mind a nyelvileg vegyes család, mind pedig az egynyelvű, de a környezetnyelvtől eltérő nyelvet beszélő család a kétnyelvűvé válás természetes közege. Igaz, hogy a XIX. század végén a kétnyelvűséget akár károsnak is tartották a gyermek kognitív fejlődése szempontjából, de a múlt század közepére jellemző „semleges hatások” korszaka után, ma egyre inkább a kétnyelvűség előnyeit igazolják a kutatások (*Baker* 1993/2006). Az előnyök közül elsősorban a fokozott nyelvi érzékenységet, a fejlett metanyelvi tudatosságot, a divergens gondolkodás magas szintjét, a fejlettebb analógiás gondolkodást, az olvasástanulást könnyebbé, valamint a demokratikusabb szemléletet emelik ki a kutatók (*Jarovinszkej* 1994, *Navracsics* 1999, *Bialystok* 2001, *De Houwer* 2002). Ezek az előnyök viszont nem épülnek be az anyanyelvű/magyar tannyelvű oktatás mellett érvelő kezdeményezésekbe, nem kapnak kellő súlyt a szakmai fórumokon, vagy akár a mindennapi beszélgetések szintjén.

A következő tanulmányban a gyermekkori kétnyelvűség alapvető formáit, valamint az ezekhez kapcsolódó kutatási kérdéseket, felvetéseket összegeztem, majd végül néhány olyan kérdéssel zárok, amelyet továbbgondolásra, együttgondolkodásra javaslok a pedagógus-kollégáknak.

A gyermekkori vagy a korai kétnyelvűségnek két alapvető formáját különböztetjük meg annak függvényében, hogy mikor és hogyan sajátítja el a kisgyermek a két nyelvet: a szimultán kétnyelvűséget (amikor a gyermek három éves kora előtt, párhuzamosan tanulja a két nyelvet) és a szekvenciális kétnyelvűséget (amikor a második nyelv tanulása az első elsajátítása után, de még a pubertáskor előtt történik).

### ***A szimultán kétnyelvűség (lingvizmus)***

Szimultán kétnyelvűség esetén a két nyelvet egyidejűleg sajátítja el a gyermek. Ilyenkor a kétnyelvűséget gyakran jellemzik a gyermek anyanyelveként (*Lesznyák* 1996). Sajátossága, hogy kétnyelvű családokban alakul ki, ahol a gyermek születésétől fogva mindkét nyelvvvel kapcsolatba kerül. Általában az



„egy személy – egy nyelv” elv alapján valósul meg a nyelvek elsajátítása. A módszer igen régóta ismert, már 1902-ben dokumentálta Grammont, majd az évszázad során nevezték képletnek, módszernek, elvnek, procedúrának, stratégiának vagy csak egyszerűen OPOL-nak, az angol kezdőbetűkből – „one person – one language” – összeállított mozaikszóval (Barron-Hauwaert 2004), de lényege nem változott és a hatékonyságába vetett hit sem. A korai kétnyelvűséget meghatározó tényezők közül Bassola és Lengyel (1996) meghatározónak tartja a szülők és gyermekek kommunikációs nyelvét, a családdal együtt élő nagyszülők és a gyermekek által használt nyelvet, a gyermek közvetlen környezete által használt nyelvet általában. Ezekhez adódik hozzá az oktatás nyelve.

### *Egyetlen rendszer vagy elkülönült rendszerek hipotézise*

Azzal kapcsolatosan, hogy hogyan alakul a szimultán kétnyelvűség, két fő nézetrendszer körvonalazható (Romaine 1995): az egyetlen rendszer hipotézise, valamint az elkülönült rendszerek hipotézise. Egyes kutatók szerint a gyermek kezdetben két nyelvből egyetlen rendszert alakít ki. Ezt a folyamatot *Volterra* és *Taebner* (1978) kutatási eredményeik alapján így mutatják be: a kétnyelvű gyermek nyelvi fejlődésében három szakasz különíthető el: az első szakasz mintegy kétéves korig tart, ekkor egy közös szótárt alakít ki a gyermek, nem különíti el a szavakat a nyelvek szerint. A második szakaszban már külön szótárról beszélhetünk, elkülönül a két nyelv lexikonja, de közös a nyelvtan, azaz egyetlen szabálykészletet alkalmaz. Ötéves kortól, a harmadik szakaszban két kiépült és elkülönült mentális lexikonról és szintaxisról beszélhetünk. *McLaughlin* (1984) szerint a nyelvsajátítás folyamata az egynyelvű és kétnyelvű gyermekek esetében hasonló. Ami a hangrendszer kialakulását illeti, ha megvan a nyelvi egyensúly, akkor egy kezdeti, zavarosabb szakasz után a megfelelő hangok a megfelelő nyelvhez fognak kerülni. A lexikai tudás tekintetében a kétnyelvű gyermekeknél kezdetben minden szó egy lexikai rendszerhez tartozik, amely lassan szétválasztódik két különálló rendszerré. A nyelvtan elsajátítása is hasonló mértékben és sorrendben valósul meg, lehet, hogy az egyik nyelv bizonyos nyelvtanát a másik előtt tanulja meg. Általában a bonyolultabb nyelvtani szerkezeteket később tanulja meg, az egyszerűbb szerkezetek után, így a szóvégi ragozást például előbb megtanulja, mint a prepozíciókat. Tehát, fő vonásaiban és fejlődési sorrendjében megegyezik a nyelvtanulási folyamat a kétnyelvű és az egynyelvű gyermekeknél, de a kétnyelvűek esetében további feladat a két nyelvi rendszer különválasztása.

*De Houwer* (1995) szerint, a nyelvsajátítás kezdetétől a nyelveknek önálló központja alakul ki (az elkülönült rendszerek hipotézise), és a gyermek külön tudja választani ezeket. A kétnyelvűsége jellemző kontaktusjelenségeket azzal magyarázzák, hogy a nyelvek állandó kapcsolatban vannak egymással (*Navracsics* 2007).

### *Nyelvek közötti kontaktusjelenségek*

A nyelvek közötti kontaktusjelenségek közé tartozik az interferencia, a kölcsönzés és a kódkeveredés vagy kódváltás. Interferenciáról akkor beszélünk, amikor az egyik nyelv használata közben a másik nyelvből „kölcsönzünk” hangokat, nyelvtani szerkezeteket, szavakat vagy kifejezéseket. A nyelvközi interferencia esetenként és egyéneként is különböző mértékben fordulhat elő. Ha a két nyelv használati területe jól elhatárolódik, ha kiegyensúlyozott a kétnyelvűség, kevésbé jelenik meg az interferencia jelensége, amennyiben dominánsabb lesz az egyik nyelv használata, gyakrabban fordulhat elő az interferencia is. Grosjean (1982) szerint az interferencia nem egy tudatos folyamat, a beszélő szándékától független és interlingvális devianciákkal azonosítja (Grosjean 1982: 300). Ha az interferenciajelenségek elfogadottak lesznek, megszűnnek interferenciajelenségnek lenni, és a kölcsönzés területére kerülnek át.

A kódváltás két vagy több nyelv váltakozó használatát jelenti (Romaine 1995; Borbély 2001; Bartha 1999; Navracsics 1999;), a kód pedig egy olyan rendszer, „amelyet két vagy több fél közötti kommunikációra használnak” (Wardhaugh 2002). A kódváltást meg kell különböztetnünk a nyelvkeveredéstől, mely nagyobb mértékben függ a nyelvi tudás minőségétől (Hoffmann 1991), különösen pedig annak hiányosságaitól. A kontextuális kódváltás a beszélő nyelvi ismereteitől, nyelvi jártasságától függ, a szituatív kódváltás pedig a mindenkori kommunikációs helyzet nem nyelvi körülményeitől (pl. beszédpartner-csere, beszédtema stb.). Navracsics (1999) szerint a kódváltás a többnyelvű közösségekben a nyelvi kapcsolatokat tükrözi. A váltást eredményező beszédhelyzetek igen változatos motivációs hátteret jeleznek, például: magyarázat, személyessé tétel, téma-változás jelzése, idézés, az üzenet távolítása, változás az interakció módjában.

Mind az interferencia, mind pedig a kódváltás sajátos jellemzőit fedezhetjük fel a szimultán kétnyelvűség esetében. A kisgyermek nyelvi tudása (akár egynyelvű, akár kétnyelvű gyermekről van szó) fejlődésben van, ezért a kontaktusjelenségek is másképpen értelmezhetők. A kétnyelvű gyermek kezdeti szókinccse mindkét nyelv elemeit tartalmazza, de ritkán tartalmazza ugyanazt a fogalmat mindkét nyelven. Ugyanakkor a kétszavas mondatok megjelenésekor a mondatokban mindkét nyelv szavai megtalálhatók, de ez a nyelvkeverés folyamatosan csökken (Karmacs 2007). A nyelvelsajátítás korai szakaszában, a gyermek azt a szót fogja használni, amely korábban épült be nyelvébe. Vančoné Kremmer (1998) megfigyelései alapján azt állapítja meg, hogy a két nyelv szavainak elsajátítása nem szimmetrikus, vannak szavak, amelyeket az egyik nyelven már tud, de a másikon még nem. Ugyanakkor nagy szerepe van a szavak elsajátításában és a majdani használatában az érzelmeknek, a gyermek számára könnyebb lesz azon a nyelven mesélni, amelyen az átélés történt.

McLaughlin (1984) arra hívja fel a figyelmet, hogy a szimultán kétnyelvű gyermekeknél gyakori a nyelvek közötti kódváltogatás is, amikor váltogatja a nyelveket személyektől függően akár egy mondaton belül is (attól függően, hogy éppen melyik szülőjéhez beszél). A kódváltás nem mindig problémamentes: ha egy felnőtt a megszokott környezetben nem a megszokott nyelven beszél a gyermekkel, előfordul, hogy a gyermek nem tudja értelmezni a hallottakat. Ha már egy bizonyos nyelvi kódot kialakított valakivel, akkor azt nehéz megváltoztatni egy másik nyelvre.

Az interferencia a leggyakrabban azoknál a gyermekeknél fordul elő, akik környezetében a felnőttek keverik a nyelveket. Ha a két nyelv használata jól elhatárolódik, kevés interferencia figyelhető meg ezeknek a gyermekeknek a beszédében. A mindennapok gyakorlata viszont az mutatja, hogy nem lehet tökéletes nyelvi egyensúlyt fenntartani a két nyelv között. Az egyik nyelv mindig dominál bizonyos helyzetekben vagy személyekhez kötve.

### *A szekvenciális vagy szukcesszív kétnyelvűség (glottizmus)*

Szekvenciális gyermekkori kétnyelvűségről akkor beszélünk, ha a gyermek a nyelveket egymás után sajátítja el, és a második nyelv elsajátítása még iskolába lépés előtt elkezdődik. Ha a Skutnabb-Kangas (1984) által javasolt kétnyelvűségi kritériumok (a kétnyelvűvé válás külső és belső készletesei; a kétnyelvűség kialakulásának előfeltételei; az a mód, ahogy az egyén kétnyelvűvé lesz; a kétnyelvűséget gátló vagy elősegítő következmények és körülmények) mentén gondoljuk végig azt a kérdést, hogy kik lehetnek szekvenciális kétnyelvűek, arra a következtetésre jutunk, hogy jellemző lehet az elit kétnyelvűségi formára, a nyelvi többséghez tartozó, a kétnyelvű családban felnövekvő és a nyelvi kisebbség közösségeinek gyermekeire. Az elit kétnyelvű személyek gyakran egynyelvű családi háttérrel, de komoly motivációs bázissal rendelkeznek az idegen nyelv elsajátításához. A szülők számára a második (idegen) nyelvnek magas státusa van, ezért fontosnak tartják, hogy a gyermekük mielőbb elkezdje ennek elsajátítását. A nyelvi többséghez tartozó családok gyermekei akkor válnak szekvenciális kétnyelvűvé, ha a közösség számára a kétnyelvűség fontos. Ebben az esetben általában hatékony, magas színvonalú oktatási formák támogatják a gyermekkori kétnyelvűség kialakítását. Akárcsak az elit kétnyelvűség esetében, ebben az esetben sem beszélhetünk kényszerítő körülményről. A kétnyelvű családokban felnövekvő gyermekek esetében a szülők döntésén, majd következetességén, hozzáértésén áll, hogy szimultán vagy szekvenciális kétnyelvű illetve, egynyelvű lesz a gyermek. Ez a folyamat nagymértékben függ a családban kialakult kommunikációs szokásoktól, a szülők identitástudatától, a tágabb környezet etnikai-kulturális sajátosságaitól, valamint a szülők nyelveinek státusától. Amennyiben az egyik szülő nyelve a többségi nyelv, ennek elsajátítása

alapvető kényszer a gyermek számára. A nyelvi kisebbségekhez tartozó gyermekek esetében erős a társadalmi nyomás a többségi nyelv elsajátítására, főként, ha a kisebbségi nyelv presztízse alacsonyabb. Ilyenkor a hivatalos és az otthon használt nyelv funkcionálisan megoszlik, a gyermek számára kötelező lesz a kétnyelvűvé válás.

Tehát a szekvenciális kétnyelvűség kialakítása informális tanulási helyzetekben is megvalósulhat, mikor a nyelvet természetes környezetben (családban, játszótársaktól, TV-ből stb.) sajátítja el, de formális tanulóssal is, intézményhez kötötten (elsősorban óvodák, játszóházak, nyelvi foglalkozások révén, később iskola, nyelviskola, vasárnapi iskola által).

*Tabors* és *Snow* (1994) szerint a szekvenciális kétnyelvűség kialakulásában minőségileg más nyelvfejlődési folyamat megy végbe a szimultánhoz képest. Ennek a folyamatnak négy különböző fázisát mutatják be. Az első fázisban a gyermek továbbra is anyanyelvét használja még akkor is, ha a körülötte lévő személyek más nyelvet használnak. Ezekre a hatásokra, a számára érthetetlen nyelvi ingerekre kétféleképpen reagálhat: vagy egyáltalán nem beszél, vagy továbbra is azon a nyelven folytatja a társalgást, melyet ismer. Mindkét válasz jelzi, hogy a gyermek számára a helyzet frusztrációt okoz. A második fázis a nonverbális fázis, amikor a gyermek gesztusokkal, nonverbális eszközökkel próbál kommunikálni a felnőttekkel. De elkezdődik a második nyelv „feltérképezése” és az új hangok gyakorlása (ezeket általában halkan próbálgatja). A harmadik fázis arról ismerhető fel, hogy a gyermek elkezd használni az új nyelvet, bár nem a megszokott módon: beszéde távirati stílusú, leegyszerűsített, lényegre törő. Ugyanakkor az figyelhető meg, hogy a körülötte levő felnőttek beszédéből frázisokat, szófordulatokat vesz át, ezeket ismételteti, még akkor is, ha nem érti őket. Ezt követően jut el a produktív nyelvhasználat szakaszába, amikor már képes új kijelentések alkotására, az átvett frázisokat össze tudja kötni az újonnan tanult szavakkal valamint a nyelvtani szabályokat is kezdi megérteni és használni.

### *A második nyelv és az optimális életkor*

A szekvenciális kétnyelvűség egyik sokat vitatott kérdése, hogy mikor kezdődjön el a második nyelv elsajátítása. Az évek során számtalan kérdésre keresték a kutatók a választ, mint például: Létezik-e szenzitív korszaka a kétnyelvűség kialakításának, ahogy az első nyelv esetében ez megtalálható? Fontos, hogy megvárjuk, hogy az anyanyelv rögzüljön, s azután kezdődjön el a második nyelv tanulása? Hatékonyabb, ha öt-hat évesen kezdik el a második nyelv tanulását a gyermekek, vagy elegendő a kilenc-tízéves kezdés? Van-e olyan életkor, amely után már komolyabb nehézségekbe ütközik egy másik nyelv elsajátítása?

Míg az első vonatkozásában létezik egy kritikus kor – *Lenneberg* (1978) szerint ez a serdülőkorig tart –, a további nyelvekre ez nem vonatkoztatható, inkább érzékeny periódusokról beszélhetünk. A második nyelvelsajátítás biológiai alapjainak kutatása az 1960-as évekig nyúlik vissza. Egyik jellemző elmélete a maturációs hipotézis, mely szerint a nyelvelsajátítási képesség gyengül az érési folyamat, a maturáció során (*Johnson és Newport* 1989). A témában végzett kutatások elemzése azt jelzik, hogy nem egy általános érvényű „kritikus periódusról” van szó, hanem többről, amelyek a különböző nyelvi kompetenciák fejlődésével vannak kapcsolatban. Kisgyermekek különösen a hangzórendszert, és kisebb mértékben a szintaktikai rendszert is könnyebben sajátítják el, mint az idősebbek. A kisgyermek nem sikeresebb vagy hatékonyabb nyelvtanuló, mint a felnőttek, de nem is gyengébbek – számos tényező befolyásolja a nyelvelsajátítást. (*Singleton* 1989)

*Harley és Wang* (1997) a nyelvelsajátítás és az életkor összefüggéseit vizsgálva arra a következtetésre jutnak, hogy kevés a bizonyíték annak a kijelentéséhez, hogy a második nyelv tanulásának érettséghez kötött aspektusai vannak. Ugyanakkor néhány következtetést is megfogalmaztak: a csecsemő fonetikus érzékenysége rendkívül nagy, majd ez a fonetikus érzékenységi időszak 10–12 éves korban lezárul, de a folyamat valamelyest visszafordítható. Minél később (6–7 éves kor után) kezdődik a második nyelv tanulása, annál hiányosabb lesz a végső tudás a kiejtés és a szintaktika terén. Idősebb tanulók rövid távon jobb eredményeket érnek el fiatalabb társaiknál a szókapcsolatok és szókincs terén. A vizsgálatok nem támasztották alá a kritikus periódus pubertáskori végét, egyes tanulók képesek anyanyelvi szintű nyelvtudásra szert tenni később is. Egynyelvű szintű nyelvtudást elérni mindkét nyelvből szinte lehetetlen, és a két nyelv magas szinten tartása pedig nagyon nehéz.

*Kraschen, Long és Scarcella* (1979) arra a megállapításra jutnak, hogy meg kell különböztetni az idősebbek által rövid távon tapasztalható gyors eredményeket és a hosszú távon mért jobb teljesítményt, mely a fiatalabb nyelvtanulókat jellemzi. *Nikolov* (2007) hasonló eredményekről számol be munkatársaival végzett kutatási eredményei alapján: a kisgyermek idegen nyelvi fejlődésének üteme jóval lassúbb, mint a serdülőké vagy a fiatal felnőtteké, de a felmenő rendszerű korai nyelvtanulási lehetőség eredményei hosszabb távon mutatkoznak meg. Az idegen nyelvvel való korai ismerkedés pozitív hatása a nyelv iránti fogékonyságban és folyékonyságban, a verbális készségekben nyilvánulhatnak meg leginkább. A korai kezdet kedvezően hathat az attitűdökre, nyitottságra, önbizalomra, illetve motiváló hatású lehet további nyelvek elsajátítására.

*Kraschen* (1985) megkülönbözteti a nyelvelsajátítást a nyelvtanulástól – szerinte tíz éves kor körül az egyén tanulási stratégiát vált, ezért más a második nyelv elsajátítása a későbbiekben. Összehasonlítva a két működésmódot, azt

emeli ki, hogy míg az első nyelv esetében egyszerre több szinten folyik a nyelv-elsajátítás, globális módon, addig a második nyelv esetében egyszerre csak egy nyelvi szinten folyik a tanulás, analitikus módon. Az első nyelv esetében a gyermek a saját hibáiból tanul, a második nyelv tanulását a hibakivédés jellemzi. Más a motiváció is: az első játékos, felfedező, hasznos, a második inkább verejtékes munka. Az első nyelv elsajátításában a kommunikációs funkció áll előtérben, a kapcsolat és a cselekvés áll a középpontban, a második nyelv tanulását a rendszer hangsúly jellemzi, a leírás, a logika és az igazság áll a középpontban. Ezekhez járul hozzá az a tény, hogy az első nyelv elsajátítását társas könnyedség jellemzi, míg a második nyelv tanulását a meg nem feleléstől való félelem.

*Johnstone* (2004) a nyelvtanulás és az életkor kapcsolatát vizsgáló kutatásokat elemezve kiemeli, hogy az életkor csak egyike azoknak a tényezőknél, amelyek befolyásolják a második nyelv sikeres elsajátítását: mint a nyelvtanulási közeg milyensége (természetes és oktatási) és a kulcsfontosságú előfeltételek biztosítása (napi gyakorlás, optimális csoportlétszám, felkészült oktatók).

A fent jelzett kutatások azt mutatják, hogy nem bizonyított a kritikus periódus létezése a második nyelv elsajátításának viszonylatában, inkább szenzitív időszakok igazolhatók. Ugyanakkor megfelelő körülmények és egyéni feltételek szerencsés találkozása hatékony nyelvelsajátításhoz vezethet különböző életkorokban.

### *Életkor és a nyelvek agyi reprezentációja*

Az életkor kérdése más kutatási kérdésekben is előkerül: *Albert* és *Obler* (1978) kutatásai azt jelzik, hogy az életkor befolyással van a nyelvek agyi reprezentációjára. Ha a gyermek még 6 éves kora előtt elsajátítja a második nyelvet, összetett kétnyelvű lesz, azaz számára a konceptuális reprezentáció a fontos, nem a nyelvi megjelenítés. Ha a második nyelv tanulása csak a pubertáskor után (13 év) következik be, akkor az illető személy koordinált kétnyelvű lesz, azaz az ő esetében két elkülönült rendszerben tárolódnak a két nyelv adatai, minden konceptuális reprezentációhoz társul egy verbális kifejezőmód. Az alárendelt kétnyelvűség kialakulása függ az anyanyelv elsajátításától, tehát ez a típusú kétnyelvűség is köthető valamennyire az életkorhoz.

Ha ezt az összefüggést a szimmetrikus – szekvenciális kétnyelvűség perspektívájából elemezzük, megállapíthatjuk, hogy a szimmetrikus kétnyelvűség lehet összetett vagy koordinált aszerint, hogy milyen módon valósult meg a nyelvek elsajátítása. Ha a nyelvek elsajátításának időszakában a gyermek környezetében felváltva használták a nyelveket, összetett kétnyelvűség alakul ki, ha pedig jól elhatárolódnak a nyelvek (pl. személyhez vagy akár helyzethez kötődnek) koordinált kétnyelvűség valószínűsíthető. A nyelvek egymás utáni elsajátítása (szekvenciális kétnyelvűség) általában alárendelt vagy koordinált kétnyelvűséget

hoz létre. A későbbi kutatások eredményei megkérdőjelezték ennek az elsajátítás módján alapuló megkülönböztetésnek a jogosságát és gyakorlati hasznosságát (Lesznyák 2005). Navracsics (2007) kutatási eredményei alapján arra a következtetésre jutott, hogy az összetett és koordinált struktúrák nem egymást kizáró jellegűek. A mentális lexikon összetétele állandóan átalakulásban van a nyelvi környezet és a tanulási mód függvényében.

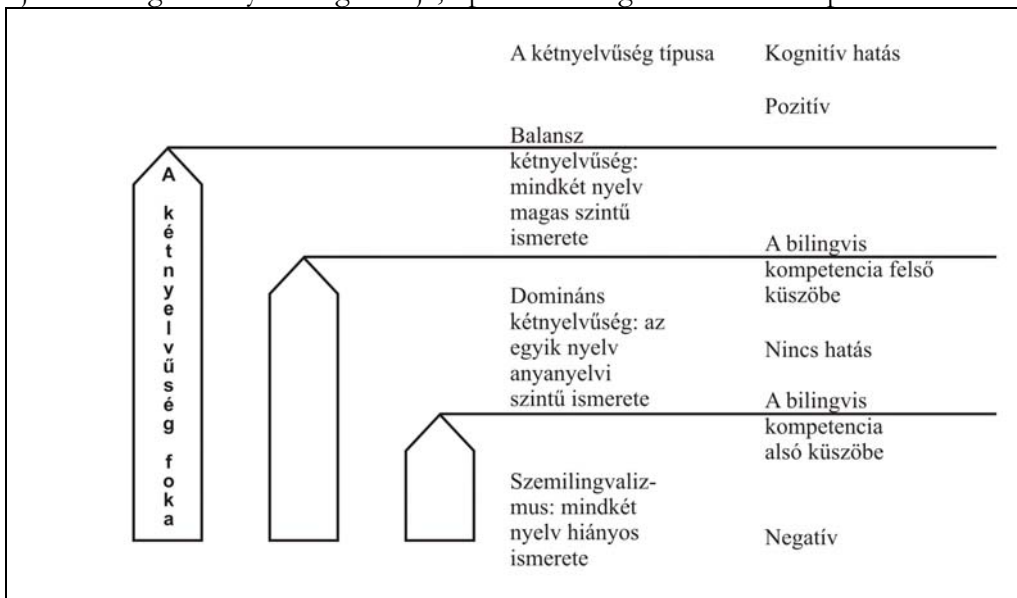
A neuropszichológiai kutatások eredményei is azt jelzik, hogy a második nyelv megtanulásából adódó tapasztalat során az emberi agy változáson megy keresztül. Mecbelli és munkatársai (2004) megnövekedett szürkeállomány-sűrűséget mutattak ki a bal alsó parietális lebenyben, a nyelvelsajátítási szint és az elsajátítási kor függvényében. Az agyi képzőanyag eljárási kísérletek, valamint az agysérüléssel betegetől származtatott eredmények nem egyértelműek – a nyelvi rendszerek közös agykérgi működést feltételeznek-e vagy sem (Polonyi és Kovács 2005).

#### *A küszöbhipotézis és a fejlődési kölcsönhatás hipotézise*

Cummins (1976) kétnyelvűséggel kapcsolatos kutatásai is kapcsolódnak az életkor kérdéséhez. A szerző szerint a nyelvi kompetenciának két összetevője van: a felszíni és a kognitív nyelvi kompetencia. A felszíni nyelvi kompetencia a köznapi kommunikációt teszi lehetővé, megfelelő kiejtésben, alapszókincs és alapvető nyelvtani szabályok ismeretében jut kifejezésre. Ez a fajta kompetencia az első nyelvben 5–6 éves korig fejlődik, és viszonylag gyorsan kifejleszthető egy másik nyelven is. A kognitív nyelvi kompetencia révén a nyelv a gondolkodás eszközévé válik, nyelvi eszközökkel megvalósuló összetett értelmi műveletek elvégzésében mutatkozik meg. Ezt a fajta kompetenciát csak egyszer sajátítjuk el, hiszen olyan egyetemes jártasságokból áll, amelyek minden nyelvben megtalálhatók. Kétnyelvű beszélők esetében a két nyelv fejlődése hatással van egymásra: ezt magyarázza a Cummins-féle küszöbhipotézis és a nyelvek fejlődésében jelentkező kölcsönhatás hipotézise. Hozzáadó kétnyelvűségi helyzetben, amikor mindkét nyelv fejlődését megfelelően serkentik (mindkét nyelv magas szintű ismerete alakul ki), a kétnyelvűség pozitív hatásai várhatók. Ennek feltétele, hogy az etnikailag heterogén környezet nemzetiségeit, nyelveit és kultúráit egyformán értékeljék, státusuk azonos legyen –, így a nyelvek elsajátítása és tanulása egyformán vonzó céllá válik. Amikor a környezet az egyik etnikumot, nyelvet és kultúrát előnyben részesíti a másikhoz/többihez képest, felcserélő kétnyelvűségről beszélünk, ilyen helyzetekben gyakori az alacsonyabb státusú nyelv felcserélése a felértékelt nyelvvel. Felcserélő helyzetben viszont egyik nyelvben sem alakul ki a kognitív nyelvi kompetencia. Cummins és M. Swain (1986) szerint a küszöbhipotézis magyarázatot ad a kétnyelvű gyermekek

eredményeiben tapasztalható különbségekre, látszólagos ellentmondásokra. „A küszöbhipotézis felvetése szerint lehetnek a nyelvi készségnek bizonyos szintjei, melyeket a kétnyelvű gyermekeknek mindkét nyelvben el kell érniük annak érdekében, hogy elkerüljék a kognitív károsodást, illetve lehetővé váljon, hogy a kétnyelvűség elsajátításának potenciálisan jótékony hatású aspektusai befolyásolják a kognitív funkciókat” (Cummins és M. Swain, 1986, 6 o.).

A fejlődési kölcsönhatás hipotézise a küszöbhipotézis továbbfejlesztése, lényege az, hogy a második nyelvben elérhető nyelvi kompetencia az első nyelvben kialakult kompetencia függvénye. Ha az első nyelv fejlődését nem serkentették kellőképpen és beiktatják a második nyelv intenzív tanulását, ez negatívan befolyásolja az első nyelv további fejlődését, ami viszont a második nyelvre is kihat. Ha az első nyelvi kompetencia szintje magas és a fejlődés feltételei optimálisak, a második nyelv intenzív tanulása sikeres módja a kétnyelvűség kialakulásának. Cummins munkái alapján Göncz (1995, 80 o.) a következő ábrán jeleníti meg a kétnyelvűség szintje, típusa és a kognitív hatások kapcsolatát:



A kétnyelvűség foka, típusa és a kognitív hatások kapcsolata

A fenti fogalmakhoz szorosan kapcsolódik a szemilingvalizmus vagy félnyelvűség fogalma is, illetve a kétnyelvűekre vonatkoztatott kettős félnyelvűség, mely egy olyan állapot, amelyben a személy mindkét nyelvet rosszabbul beszél, mint az adott nyelvek egynyelvű beszélői. Göncz (2004) szerint az egynyelvű egyén is lehet félnyelvű, ha nyelvi fejlődésében gátolt. Kétnyelvűek esetében a felcserélő kétnyelvűségi helyzetben léphet fel a jelenség, amikor az első



nyelv fejlődését háttérbe szorítják, és a második nyelv tanulását szorgalmazzák. Bár a küszöbhipotézis elmélete megosztotta a kutatókat, az elmúlt évtizedekben (Macswan 2000; Takakuma 2003), a nyelvi tervezésre, nyelvpolitikára, nyelvpedagógiára gyakorolt hatása jelentős.

### *A gyermekkori kétnyelvűség és a mindennapi pedagógiai munka*

Míg a szimultán kétnyelvűvé válás elsősorban a családi nyelvpolitika eredménye, a szekvenciális kétnyelvűség kialakításában az oktatási intézményeknek kiemelt szerepük van. De mikor kezdje, hány éves korban és hogyan tanulja meg / sajátítsa el a második (majd harmadik, negyedik) nyelvet az óvodában-iskolában a gyermek?

Az utóbbi években egyre nő a magyar oktatási hálózatban azoknak a gyermekeknek a száma, akik nem beszélnek anyanyelvi szinten a magyar nyelvet, így differenciált oktatás hiányában nem jutnak el a kiegyensúlyozott kétnyelvűség szintjére. A nagyon heterogén nyelvismerettel rendelkező gyermekek tanításának problémája komoly kihívást jelent napjainkban (Gombos 2010), és a kidolgozott megoldásoktól függ, hogy a kétnyelvű oktatás magas szintű kétnyelvűséget eredményez vagy tovább erősíti a beindult nyelvcserefolyamatokat. Vannak-e hatékony alternatív programok, hogyan alakíthatók ki sajátos nyelvcsoportok, hogyan vizsgáljuk, kövessük a programok eredményességét? A korai nyelvoktatás hatékony nyelvpedagógiai elvei, a kétnyelvűségből adódó kognitív előnyök nem vagy kevésbé érvényesülnek a mindennapi oktatói-nevelői munkában.

Ha a korai gyermekkori a második nyelv elsajátítása inkább az anyanyelv elsajátításához hasonlítható, sok múlik a nyelvi környezeten, valamint a kisgyermek és a másodnyelvű személy kapcsolatán, akinek kedvéért érdemes lehet „megtanulni” a másik nyelvet. Így válik fontossá a nagycsalád, a célnyelven elérhető közösség, média, programok. Milyen anyanyelvi/másodnyelvi hatások érik a gyermeket az iskolán-óvodán kívül? Vannak-e helyi szinten olyan kezdeményezések, melyek az anyanyelv/magyar nyelv használatát erősítik, a presztízsét emelik?

A pedagógusok nemcsak a közvetlen munkájukkal befolyásolják a gyermekek kétnyelvűvé válását, hanem közvetetten, az iskola rejtett tantervén keresztül, a nyelvcserefolyamatok visszafordíthatóságáról, az anyanyelvű oktatás nyelvi revitalizációs szerepéről vallott nézeteiken keresztül. Ezért fontos, hogy a gyermekkori kétnyelvűség problémaköre is témája legyen a szakmai vitáknak, fórumoknak.

### **Irodalom**

Albert, M. és Obler, L. K. (1978): *The Bilingual Brain: Neuropsychical and Neurolinguistic Aspects of Bilingualism*. Academic Press, New York.

- Barron-Hauwaert, S. (2004): *Language strategies for bilingual families: the one-parent-one-language approach*. Multilingual Matters Ltd., Clevedon.
- Baker, C. (1993/2006): *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual Matters Ltd., Clevedon.
- Bartha Csilla (1999): *A kétnyelvűség alapkérdései. Beszélők és közösségek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bassola, P. és Lengyel Zs. (1996): Forschungsansätze der Kontaktlinguistik: Altersgruppe I: Kinder. In: Goebel, H., Nelde, P.H., Starý, Z. és Wölck, W. (szerk.): *Kontaktlinguistik, Contact Linguistics, Linguistique de contact*. Mouton de Gruyter, Berlin/New York. 364–371.
- Bialystok, E. (2001): *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge University Press, New York.
- Borbély Anna (2001): A nyelvcsere folyamata és kutatása. In: *Nyelvtudományi Közlemények* 98. 193–215.
- Cummins, J. (1976): The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: a Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypothesis. *Working Papers of Bilingualism*, Toronto OISE, 9., 1–43.
- Cummins, J. és Swain, M. (1986): *Bilingualism in Education. Aspects of Theory, Research and Practice*. Longman, London-New York.
- De Houwer, A. (2002): Comparing monolingual and bilingual acquisition. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 1: 5–18.
- De Houwer, A. (1995): Bilingual language acquisition. In: Fletcher, P. és MacWhinney, B. (szerk.): *Handbook of Child Language*. Blackwell, London. 219–250.
- Gombos Georg (2010): Oktatás egy soknyelvű világban. Az oktatókat és az oktatási rendszert érintő kihívások. *Iskolakultúra*, 20. 4 sz. 59–67.
- Göncz Lajos (2004): *A vajdasági magyarság kétnyelvűsége. Nyelvszociológiai vonatkozások*. MTT Könyvtár, Szabadka.
- Göncz Lajos (1995): A tannyelv hatása a tanulók személyiségfejlődésére többnyelvű környezetben. In: Kassai Iлона (szerk.). *Kétnyelvűség és magyar nyelvhasználat*. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest, 65–81.
- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Harvard University Press, Cambridge.
- Harley, B. és Wang, W. (1997): The critical period hypothesis: Where are we now? In: de Groot, A. M. B. és Kroll, J. F. (szerk.): *Tutorials in bilingualism: Psycholinguistic perspectives*. Lawrence Erlbaum, Hillsdale, 1–50.
- Hoffmann, Ch. (1991): *An introduction to bilingualism*. Longman, London.
- Jarovinskij Alekszandr (1994). Gyermekkorai kétnyelvűség: hátrány vagy előny? Kísérleti vizsgálatok. *Regio: kisebbség, politika, társadalom*, 5., 4 sz., 66–76.
- Johnson, J. S. és Newport, E. L. (1989): Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21. 1 sz., 60–100.
- Johnstone, R. (2004): Az életkor szerepéről: néhány nyelvpolitikai implikáció. *Iskolakultúra*, 14. 10 sz., 3–15.
- Karmacsai Zoltán (2007): *Kétnyelvűség és nyelvsajátítása*. PoliPrint, Ungvár.

- Kontra Miklós (2000): Egy s más a kétnyelvűségről. In: Sándor Klára (szerk.): *Nyelv és hatalom, nyelvi jogok és oktatás*. Csíkszereda: Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége, 59–75.
- Kraschen, S., Long, M. és Scarcella, R. (1979): Age, rate and eventual attainment in second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 13. 4 sz., 573–582.
- Krashen, S. (1985): *The input hypothesis*. Longman, London.
- Lenneberg, E. (1978): Age limitation to language acquisition. In: Lahey, M. (szerk.): *Readings in childhood language disorders*. Wiley, New York.
- Lesznyák Márta (1996): Kétnyelvűség és kéttannyelvű oktatás. *Magyar Pedagógia*, 96. 3. sz., 217–230.
- Macswan, J. (2000): The Threshold Hypothesis, Semilingualism, and Other Contributions to a Deficit View of Linguistic Minorities. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 22. 1 sz., 3–45.
- McLaughlin, B. (1984): *Second language acquisition in childhood: Vol. 1. Preschool children* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Mechelli, A. (2004): Structural plasticity in the bilingual brain. *Nature*, 431, 754.
- Navracsecs Judit (2007): *A kétnyelvű mentális lexikon*. Balassi Kiadó, Budapest.
- Navracsecs Judit (1999): *A kétnyelvű gyermek*. Corvina, Budapest.
- Nikolov Marianne (2007): A magyarországi nyelvoktatás-fejlesztési politika – nyelvoktatásunk a nemzetközi trendek tükrében. In: Vágó Irén (szerk.): *Fókuszban a nyelvtanulás*, Oktatókutatató és -fejlesztő Intézet, Budapest.
- Polonyi Tünde Éva és Kovács Ágnes Melinda (2005): Többynyelvű elmék. In.: Gervai Judit és mts. (szerk.): *Ezzerarcú elme*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 187–198.
- Romaine, Suzanne (1989/1995): *Bilingualism*. Blackwell Publishers, Oxford.
- Singleton, D. (1989): *Language acquisition: the age factor*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Skutnabb-Kangas, T. (1984): *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*, Multilingual Matters 7, Clevedon.
- Tabors, P. és Snow, C. (1994): English as a second language in preschools. In: Genesee, F. (szerk.): *Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community*. Cambridge University Press, New York, 103–125.
- Takakuwa, M. (2003): *Lessons from a Paradoxical Hypothesis: A Methodological Critique of the Threshold Hypothesis*. Előadás: *4th International Symposium on Bilingualism*. Arizona State University, April 30 to May 3, 2003.
- Vančoné Kremmer Ildikó (1998): Észrevételek a gyermekkori kódválasztás és kódváltás változásairól. In: Lanstyák István és Simon Szabolcs (szerk.): *Tanulmányok a magyar–szlovák kétnyelvűségről*. Kalligram Könyvkiadó, Pozsony, 116–134.
- Volterra, és V., Taeschner, T. (1978): The acquisition and development of language by a bilingual child. *Journal of Child Language*, 5 sz., 311–326.
- Wardhaugh, R. (2002): *Szociolingvisztika*. Osiris, Budapest.

## Szövegértés a fakultatív magyar oktatásban

A képességek központú modellre alapozott oktatási-nevelési folyamatban a magyar nyelv fakultatív rendszerű tanítása során is – ugyanúgy, mint az anyanyelvi jellegű magyartanításban – a képességek fejlesztését kell alapvetően figyelembe vennünk. A *képességek* működését három összetevő biztosítja: *ismeret, tevékenység és kognitív rutin*.<sup>1</sup> A hagyományos oktatási rendszer az ismeretszerzést, a képességek központú oktatás a képességfejlesztést helyezi előtérbe. Sokszor félreértések is származnak belőle, mintha a képességfejlesztés azt jelentené, hogy az ismeret, a tudás háttérbe szorulhat. Nem ennek mellőzésére van szükség, hanem arra, hogy felismerjük, az ismeret nem önmagában vett cél, hanem a képességek működésének eszköze. Különben tudásunk holt ismerethalmaz.

A magyar nyelv és irodalom tanítása, legyen az anyanyelvi vagy fakultatív rendszerű, a *kommunikációs kompetenciát* célozza meg. A tanterv előírja évfolyamonként az ehhez szükséges alapvető képességek fejlesztését. A *szövegértés* mint *fejlesztési követelmény* a fakultatív tantervben<sup>2</sup> már a kezdő szinten megjelenik. (Fejlesztési követelmények: 1. A szóbeli közlés megértése; 2. A szóbeli kifejező-képesség fejlesztése; 3. A szövegolvasás képességének fejlesztése; 4. Írásbeli kifejezőképesség (fogalmazás) fejlesztése; 5. A saját kulturális értékek ápolása).

Hogy miért is fontos erre odafigyelni azon kívül, hogy a tanterv alapvető fejlesztési követelménye, amit a pedagógusnak figyelembe kell vennie – amiatt is, mert a kimeneti követelmények minden szinten – a 8. osztályos szakasz záró, illetve az érettségi kimeneti követelményei magyar nyelv és irodalomból alapvetően erre épülnek. Egyik vizsgatípusban sem teljesíthet kiválóan a tanuló, ha az iskolai oktatás erre nem helyezett kitüntetett figyelmet. Az a tanuló, aki 8. osztályig fakultatív rendszerben tanult, a 8. osztály végén vagy szakasz záró vizsgát tesz ugyanúgy, mint az anyanyelvű osztályba járó diákok, vagy pedig olyan nyelvi szintfelmérő teszt képezi a magyar tannyelvű középiskolai osztályba való bejutást, ami – egyebek mellett – szintén a szövegértés képességét veszi figyelembe. Ha eljut az érettségiig, akkor pedig a jelenlegi írásbeli érettségi II. tétele a köznapis szöveg értését méri, de a másik két irodalmi tétel szempontrendszer is a megértő olvasásra épül.

---

<sup>1</sup> Fóris-Ferenczi Rita: *Szövegértő olvasás*. Egyetemi jegyzet, kézirat.

<sup>2</sup> *Magyar nyelv és irodalom oktatása román tannyelvű osztályokban tanuló diákoknak*. 2008-ban kidolgozott tanterv, de még nincs érvényben.

Ha a román alaptanterv fejlesztési szakaszait (alapképességek kialakítása: óvoda, I. és II. osztály; fejlesztés, elmélyítés: III–VI.; pályaorientáció: VII–VIII.; alapképzés és elmélyítés: IX–X.; szakosodás XII. osztály) vesszük alapul, – akkor mintegy magától kínálkozik, hogy a pedagógus különösen a fejlesztés, elmélyítés, illetve az alapképzés és elmélyítés szakaszában fordítson erre több időt. A fakultatív rendszerben tanuló diákok esetében pedig – mivel a tanterv nem évfolyamszerűen van lebontva, hanem a nyelvelsajátítás szintje szerint, tehát három alapvető szintet határoz meg, ami megfelel a Közös Európai Referenciakeret nyelvi fejlettségi szintjeinek, ajánlatos az írás-olvasás elsajátításával egyidejűleg odafigyelni a szövegértésre is. Továbbá, nem szabad elfelejteni, hogy a képességfejlesztés folyamatjellegű, állandónak kell lennie a tanítási-tanulási folyamatban. Minden alapvető készség és képesség optimális elsajátítása az egyszerűbbek esetén legalább két vagy négy évet, a bonyolultabbaké, összetettebbeké öt, tíz évet vesz igénybe.<sup>3</sup>

A magyar nyelv és irodalom tanítása során a szövegértés fontosságát illetően azoknak a felméréseknek volt fontos szerepük, amelyeket Európa számos országában elvégeztek. Magyarországon a 2000-ben végzett felmérés például kimutatta, hogy a diákok az olvasott szöveg megértésével kapcsolatban alulteljesítenek. Figyeljünk meg néhány szövegértési kritériumot: egyértelműen jelenlévő információ kiválasztása, egyszerű kapcsolatok felismerése a hétköznapi tudásra támaszkodva; kritériumok alapján 1–2 információ helyhez kötése, a legfontosabb gondolat azonosítása, a szöveg és a meglévő tudás összevetése; az információk közötti kapcsolatok felfedezése kritériumok figyelembevételével, a szöveg egységeinek rendezése a fő gondolat szerint; a szöveg valamely jellemzőjének értékelése; szokatlan tartalmú és/vagy formájú szövegből többféle kritérium alapján információk kiválasztása, a következtetések alapján elmélyült értelmezés, a háttértudás integrálása, hipotézisek megfogalmazása, kritikai észrevételek; a szövegbe mélyen beágyazott, néhol csak kikövetkeztethető információk megtalálása, hasonlókkal való összevetése, a relevanciák kiválasztása, az árnyalatok megértése és értelmezése, a meglepő vagy a várttal ellentétes gondolatok értékelése, hipotézisek felállítása, hosszú, összetett szövegek kritikai értékelése, értelmezése.<sup>4</sup>

<sup>3</sup> Arató László: *Szövegértés-szövegalkotás a magyarórán*.

[http://freeweb.hu/magyartanarok/Szovegertes-szovegalkotas\\_a\\_magyaroran2.rtf](http://freeweb.hu/magyartanarok/Szovegertes-szovegalkotas_a_magyaroran2.rtf)

<sup>4</sup> Vári Péter (szerk.): *PISA-vizsgálat 2000. Műszaki Kiadó, Budapest, 2003., lásd még: Vári Péter–Auxné Bánfi Ilona–Felvégi Emese–Rózsa Csaba–Szalay Balázs: Gyorsjelentés A PISA 2000 vizsgálatról. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2002-01-ta-tobbek-gyorsjelentés>*

A *szövegértő olvasás* mibenlétét, meghatározását Arató László<sup>5</sup> a következő szempontokban fejt ki:

- A szövegértést a szövegbe kódolt üzenet rekonstruálásaként határozhatjuk meg.
- A szöveg jelentéstani-logikai struktúrájának felfedezését jelenti.
- A megértés feltétele a nyelvnek és a szövegben kódolt valóságnak mint referenciának legalább minimális ismerete, valamint a közlési helyzet és a szövegalkotás szabályainak értése, illetve az ezekben való jártasság.
- A szövegértés fejlesztésének igénye ma minden szövegtípust érint, s magában foglalja a kritikai és kreatív olvasás képességének fejlesztését, beleértve a valós és a virtuális csatornákon keresztül felfogott jelek befogadását, értelmezését és megválaszolását.

A továbbiakban pedig néhány *szövegfeldolgozó, szövegértelmező eljárás* következik, amely segítségünkre lehet a szövegértés gyakoroltatásában:

- a tanuló meg tudja indokolni a bekezdések logikai rendjét,
- a szövegbeli fő téma, rész témák megtalálása,
- az általánosító állítások és az alátámasztó részletek összekapcsolása,
- a tényállítások és a hipotézisek/vélemények megkülönböztetése,
- ok-okozati kapcsolatok feltárása, azonosítása,
- kifejeleti jóslatok alkotása az olvasott szövegrész alapján,
- az érvelési szerkezet – előfeltevések, következtetések – megállapítása,
- a kifejtett és a hallgatólagoz állítások interpretálása stb.<sup>6</sup>

A fenti szempontok, eljárásjavaslatok alapján láthatjuk, hogy a szövegértés nem csupán az irodalmi szövegek értő olvasását jelenti, hanem bármilyen köznapi szöveg megértésére is vonatkozik, mert az élet minden területén használnunk kell. A szövegértő olvasás a gyakorlati életben talán még nagyobb horderejű, mint az iskolai követelményeknek való megfelelésben. A PISA által végzett felmérések azért voltak indokoltak, mert a mindennapi életben gondok mutatkoztak az olvasott szöveg – legyen az reklám, hirdetés, tájékoztatás, törvény, szerződés – megértésével kapcsolatban. Ha a tanulót teljes jogú állampolgárrá akarjuk nevelni, aki jogai és kötelezettségei tudatában felelős polgára lesz annak az országnak, amelyben él, ha azt akarjuk, hogy ne legyen különféle manipulációk játékszere, akkor ebben a folyamatban a kezdet a szövegértés fejlesztése.

---

<sup>5</sup> Arató László: *Szövegértés-szövegalkotás a magyarórán*. [http://freeweb.hu/magyartanarok / Szovegertes-szovegalkotas\\_a\\_magyaroran2.rtf](http://freeweb.hu/magyartanarok/Szovegertes-szovegalkotas_a_magyaroran2.rtf)

<sup>6</sup> Uo.

E képességfejlesztés gyakorlati haszna után még egy irodalmi vonatkozását is megemlítem a szövegértő olvasásnak. Összekapcsolódik ugyanis a *hermeneutikai olvasási modellel*, amit a középiskolai oktatásban érvényesítünk. A hermeneutika a megértés elméletét jelenti, ami szerint emberi létünk legalapvetőbb megnyilvánulása a megértésre való szüntelen törekvésünk. Eszerint az irodalmi szöveg értelmezése úgy tételmeződik, mint megértési kísérlet, mivel az irodalom, az *olvasás segít az önmegértésben, az önmeghatározásban és a világmegértésben is.*<sup>7</sup>

Az alábbiakban olyan feladattípusokat fogok feltüntetni, amelyeket használhatunk mind a köznapi, mind az irodalmi szövegek értő olvasásának gyakoroltatásában. Fóris-Ferenczi Rita<sup>8</sup> a következő *szövegértést segítő feladatokat* határozza meg:

- elbeszélő által csak érintett cselekmény, szöveg kifejtése, részletezése;
- „belső hangok” játéka: mi mindent gondolnak még a szereplők azon kívül, amit elmondanak (hátuknál állnak a belső hangok);
- jóslás módszere – kispikái szövegek esetében váratlan fordulat, csattanó előtt, vagy: négy vagy öt tartalmi egységre tagoljuk a szöveget, mindegyik részlet után jósolatjuk a tanulót a következőre, közben indokolnia kell, miért, miből következtet arra, amit megjósolt;
- szövegek tömörítése (vigyázat: ne tartalomközpontúságra törekedjünk);
- mondatokból, címszavakból, idézetekből álló vázlat készítése;
- tételmondatos, vázlatos szöveg kifejtése;
- leírás, jellemzés átalakítása úgy, hogy az eredetivel ellentétes hangulattá váljék a szöveg;
- szöveg, szövegrészlet bemutatása úgy, hogy változzék a szereplők lelkiállapota, műveltsége;
- filmforgatókönyv írása egy elbeszélő mű valamelyik részletéből.

A pedagógiai szakirodalomban talán már közhelynek számít, mégis újra kihangsúlyozom, hogy a szövegértő olvasás működése érdekében nagyon fontos a feladatokat a tanulók életkori sajátosságaihoz igazítani. A tanuló motivációja csak olyan szöveggel működik igazán, amelyik az ún. „lábujjhegyre állítás elvét” követi, vagyis nehézségi foka biztosítja az ismeretlen iránti kíváncsiságot, a megoldási készletet, de nem annyira megterhelő, hogy lefokozza a tanuló motivációját.

<sup>7</sup> Fóris-Ferenczi Rita – Orbán Gyöngyi – Székely Melinda – Vincze Kata Zsófia – Zágonyi Melinda: *Beszélgetőkönyv a megértő irodalomoktatásról*. T3 Kiadó, Sepsiszentgyörgy, 2003. 251–317.

<sup>8</sup> Fóris-Ferenczi Rita: *Szövegértő olvasás*. Egyetemi jegyzet, kézirat.

A fakultatív rendszerben tanulók esetében két szempontot kell figyelembe venni a szövegek kiválasztásakor: a tanulók életkori sajátosságait és a nyelvelsajátítás szintjét. Az alábbi konkrét *feladatjavaslatok* jelezni fogják a tanulók életkori sajátosságait, illetve a Közös Európai Referenciakeret által meghatározott szintet (kezdő szint: A1, A2; középszint: B1, B2; haladó szint: C1, C2).

1. feladat<sup>9</sup>

Javasolt korosztály: II. osztálytól, A1-es szint

*Fordulj vissza te!*  
(Magyar népmese)

*Egy patak keskeny hídján szembetalálkozott két kiskecske. Olyan keskeny volt a híd, hogy nem fértek el egymás mellett.*

- *Vissza, vissza! – szólt az egyik.*
- *Nem. Én vagyok az idősebb! Fordulj vissza te!*
- *Én léptem hamarabb a hídra!*
- *Na és?*

*Egyik sem akart visszafordulni. Fejjel mentek egymásnak. Csúszós volt a híd. Mind a ketten a vízbe estek.*

a) *Válaszolj a kérdésekre!*

Milyen volt a híd? .....

Kik találkoztak a hídon? .....

Miért estek bele a vízbe? .....

b) *Igaz vagy hamis?*

Három kecske találkozott a hídnál.

A híd nagyon keskeny volt.

A kiskecskék veszekedtek.

Csak az egyik esett bele a vízbe.

2. feladat

Javasolt korosztály: V. osztálytól, B2-es szint

<i>Szjkrázó</i>	<i>Weöres Sándor: Kánikula</i>	
<i>az égbolt</i>	<i>Olvadtan</i>	<i>Ragyogó</i>
<i>aranyfüst a lég,</i>	<i>a tarló</i>	<i>kékségen</i>
<i>eltörpül</i>	<i>bullámzik, remeg,</i>	<i>sötét pihe-szál:</i>
<i>láng-úrben</i>	<i>domb fölött</i>	<i>óriás</i>
<i>a tarka vidék.</i>	<i>utaznak</i>	<i>magányban</i>
	<i>izzó gyöngyszemek.</i>	<i>egy pacsirta száll.</i>

---

<sup>9</sup> Balogh Andrea – Magyarai Sára: *Nyelvi szintfelmérő tesztgyűjtemény*. Aegis Könyvkiadó, Temesvár, 2010, 15.



(A verset kinyomtatjuk, és soronként levágjuk. Mindegyik sor külön papírszeletre kerül.)

Feladat: *Illeszd össze a verssorokat úgy, hogy összefüggő szöveget alkoss!*

3. feladat<sup>10</sup>

Javasolt korosztály: VI. osztálytól, C1-es szint

„A gazda sem tudja, hogy pontosan hány kalap alkotja a múzeumi gyűjteményt, hányféle ajándéktárgyat készítettek már szalmaszálból. Csak azt mondogatja hamiskás mosollyal, hogy kalap alatt mindent el lehet intézni, hogy szalmaszálba érdemes kapaszkodni, mert a semmiből mindent, a mindemből pedig semmit lehet csinálni. A kőrispatakiak az előbbit választották, s ezt bizonyítják Szócsék is, amikor a múzeumba betérő vendégeknek ajándékba szalmagyűrűt adnak.”

Kösd össze, amivel talál! (5 pont)

Egy kalap alatt intézték el.	Egyesek többet, mások kevesebbet segítettek. Több dolgot oldanak meg egy fedőnév alatt. Sokan összegyűltek egy közös célért.
Szalmaszálba kapaszkodik.	Kétségbeesésében bármilyen segítséget elfogad. Befolyásolható. Üdítőzés közben fogja a szívószálat.

Az első feladat a) pontja feleletalkotásos jellegű, a b) pont feleletválasztásos. Mindegyik a szöveg logikai, ok-okozati kapcsolatainak felismerését kéri számon a tanulóktól. Ha tud válaszolni a kérdésekre, akkor érti a kis narráció belső világát. Emellett kezdő szinten nagyon fontos a szókincsbővítés. A feladatok közvetetten ezt is elősegítik, mert az esetleges ismeretlen szavak jelentését a tanuló felfedezheti a szövegkörnyezetből.

A második feladat fordítva közelít a szöveg logikai kapcsolatainak felismeréséhez: egy sorokra tördelt verset kell úgy összerakni, hogy az így nyert szöveg összefüggő, koherens legyen. Mivel V. osztályra a tanulók már bizonyos tudással rendelkeznek a verseket illetően, így a rím, a ritmus, a sorok és a szakaszok hosszúsága segítségül fog szolgálni a szöveg „összerakásához”. A feladat mozgósítja mindazt az előismeretet, ami egy vers kapcsán a tanuló tudatában már eleve megvan. Továbbá aktivizálódik a szöveg nyelvtani kapcsolóelemeiről szerzett implicit tudásuk (igeragok, névmások, határozószók stb.). Egyszerűen a rendelkezésükre álló előismeretek birtokában fel fogják fedezni – ha nem is maradéktalanul – a szöveg logikai összefüggéseit, koherenciáját.

<sup>10</sup> Balogh Andrea – Magyarai Sára: *Nyelvi szintfelmérő tesztgyűjtemény*. Aegis Könyvkiadó, Temesvár, 2010, 28–29.

A *harmadik feladat* pedig arra épít, hogy a tanulók a szólások jelentését konkrét szövegkörnyezet alapján sajátítsák el. Viszont a szövegrészlet is csak akkor érthető, ha ismerjük a két szólást, különben nem tudjuk, miért mosolyog hamiskásan a múzeum tulajdonosa.

A fenti feladatok adaptálhatóak más tantárgyak anyagához is, mint például a történelem, földrajz, biológia stb. tanításához, mivel a képességközpontú oktatásnak – és ezen belül a szövegértésnek – nemcsak a magyar nyelv és irodalom tanítási feladatának kellene lennie, hanem más tantárgyakénak is, melyek esetében fontos az olvasott szöveg megértése.

Összegzésképpen: pedagógusként bármilyen képesség fejlesztéséhez csak úgy járulhatunk hozzá, ha a motiváció felkeltése érdekében a gyerek *életkori sajátosságaiboz igazodunk* („lábujjhegyre állítás”), és az *ő előismereteiből indulunk ki*, ha *tevékenységhelyzetet biztosítunk*, mert a képességek csak *tevékenység*helyzetben fejleszthetők, és ha mindezt *folyamatjellegűvé* tesszük.

**Demeter Melinda**

## **Multimédiás lehetőségek az elemi oktatásban**

A bemutatásra kerülő vizsgálat *a multimédiás eszközök elemi oktatásban való felhasználásával* foglalkozik, és egyaránt elemzi a kérdéskört a pedagógus és a tanuló megközelítéséből.

A téma időszerűségét az adja, hogy napjainkban egyre inkább teret hódít a technika és az informatika az oktatásban is, ennek szerves részévé fog válni. Ez számtalan olyan lehetőséget rejt magában, amelynek ismerete és megfelelő alkalmazása növelheti az oktatás minőségét és hatékonyságát. Úgy vélem továbbá, hogy a jelenleg szinte párhuzamosan történő iskolai oktatásnak és számítógép-használatnak számtalan közös pontját lehetne és kellene megtalálni, az utóbbi szervesen beilleszkedve az előbbibe azt kiegészíthetné, gazdagíthatná, míg az iskolai oktatás is jótékonyan visszahathatna az otthoni értelmes és hasznos számítógép-használatra. Azt gondolom, hogy a pedagógus szerepe, ha nem is meghatározó, de igen fontos lehet a tanulók számítógép-használati szokásainak alakításában.

A kutatás kiterjed a multimédiás eszközök *használatának gyakoriságára* az elemi oktatásban, az *alkalmazott területekre, a felhasználás korlátaira*, illetve a pedagógusok témával kapcsolatos *szemléletére, véleményére*. Arra is keresi a választ, hogy van-e, illetve *milyen összefüggés* van a multimédiás eszközök *tanórai alkalmazása és a tanulók otthoni számítógép-használati szokásai* között. Továbbá vizsgálódás tárgyává teszi a multimédiás eszközök hatékonyságát a *szemléltetésben*, valamint a *fogalomalakításban* is.

*A kutatás célja volt:*

- felmérni Székelyudvarhely általános iskoláinak helyzetét a multimédiás eszközök elemi oktatásban való felhasználásának szempontjából, megismerni a pedagógusok szemléletét és véleményét;
- feltárni az elemi iskolás tanulók számítógép-használati szokásait;
- rávilágítani a multimédiás eszközök iskolai alkalmazása és a tanulók otthoni, egyéni számítógép-használati szokásai közti összefüggésekre;
- kísérleti úton igazolni, hogy a multimédiás eszközök hatékonyabban alkalmazhatók a szemléltetésben és a fogalomalakításban, mint a hagyományos oktatási eszközök.

Fontosnak tartom, hogy konkrét ismereteket szerezzünk a tanulók számítógép-használati szokásairól, arról, hogy miként lehet ezt kedvező irányba befolyásolni a pedagógus, illetve az iskolai számítógép-használat által. Fontosnak tartottam továbbá, hogy rávilágítsunk a multimédiás eszközök gyakorlati

alkalmazásának számtalan előnyére és lehetőségére. Vizsgálatomnak tehát elsősorban gyakorlati hasznát látom, amely rávilágít a tényre, hogy a multimédiás eszközök tervszerű, rendszeres és célirányos használata emelheti az oktatás minőségének színvonalát, továbbá a tanulók számítógép-használatának irányultságát kedvezően befolyásolhatja, ezáltal az oktató-nevelő tevékenység végső célját, a személyiségfejlesztést is szolgálva.

### Hipotézisek

*Feltételeztem:*

1. hogy az elemi oktatásban tanító pedagógusok *nem, vagy csak ritkán* használják a multimédiás lehetőségeket a tanórán;
2. hogy *összefüggés van a számítógép és az internet tanórai alkalmazása és a tanulók otthoni számítógép-használati szokásai között*, így azok a tanulók, akiknek van lehetőségük a tanórán és az iskolai tanulásban alkalmazni a számítógépet és az internetet, többet használják információszerezésre otthon is, mint más kortársaik;
3. hogy a *szülők számítógépes és informatikai felkészültsége nem elegendő* a gyermekek ilyen jellegű igényeinek kielégítésére;
4. hogy *a tanulók elvárását* a pedagógussal szemben a számítógépes ismeretek átadását illetően befolyásolja az eszközök tanórai alkalmazása, így azok, akik a tanórán nem találkoznak ezekkel az eszközökkel, nem is várnak el a pedagógustól ilyen jellegű segítséget, információnyújtást;
5. hogy a *fogalomalkításban* eredményesebben alkalmazhatók a multimédiás eszközök a különböző órákon, mint a hagyományos eszközök.
6. hogy a *szemléltetésben* hatékonyabban alkalmazhatók a multimédiás eszközök, mint a hagyományos oktatási eszközök.

### A vizsgált populáció bemutatása

*A kutatás két részből állt:*

1. Pedagógusok és tanulók kérdőíves felméréséből és ezen adatok feldolgozásából.
2. Egy kísérleti részből, amelyben a multimédiás eszközök fogalomalkításban és szemléltetésben betöltött hatékony szerepét vizsgálom egy kísérleti és egy kontrollcsoporttal, teljesítménymérővel.

*A kutatás első részében a vizsgálati populációt* Székelyudvarhely általános iskoláinak I–IV. osztályban tanító 45 pedagógusa, valamint 243 III–IV. osztályos tanuló alkotta.

A vizsgált populáció kiválasztása a tanulóknál véletlenszerű mintavétellel történt, névsor szerint minden másodikos, harmadikos negyedikes tanuló töltötte ki a kérdőívet. A tanítók esetében majdnem minden I–IV. osztályban tanító pedagógusnak adtam kérdőívet.

*A kutatás második részében* kísérletileg akartam igazolni, hogy a szemléltetésben és a fogalomalakításban a hagyományos eszközöknél hatékonyabban alkalmazhatók a multimédiás eszközök. Ehhez a vizsgált populációt az osztályom 26 tanulója alkotta, akiket véletlenszerű mintavétellel két csoportra osztottam (névsor szerint minden második került egy csoportba), így alakult ki a 13–13 tagú kísérleti, illetve kontrollcsoport. A vizsgálat megbízhatóságának és relevanciájának biztosítása érdekében *a kísérletet megismételtem a két csoport felcserélésével* (a kísérleti csoport lett a második esetben a kontrollcsoport és fordítva).

#### A vizsgálati módszer és eszköz bemutatása

A vizsgálat 2009. november 30. és 2010. április 30. között zajlott. *A kutatás első részében* kérdőíves felmérést alkalmaztam mind a tanulók, mind a pedagógusok esetében. A pedagógusi kérdőív 12 kérdést tartalmazott, míg a tanulói kérdőív 16-ot. A kérdések többnyire feleletválasztósak, de volt köztük értékskálán bejelölendő is, illetve nyitott, kifejtős kérdés is.

*A kutatás második részében* kísérletileg igazoltam, hogy a szemléltetésben és a fogalomalakításban hatékonyabban alkalmazhatók a multimédiás, mint a hagyományos eszközök. Ehhez osztályom tanulóiból létrehoztam véletlenszerű kialakítással egy 13 tagú kísérleti és egy 13 tagú kontrollcsoportot.

*A szemléltetés hatékonyságának igazolására a hegyszorost* a kísérleti csoportnak egy háromdimenziós légifelvételről mutattam be, míg a kontrollcsoportnak csupán három fényképről. A szemléltetést követően egy teljesítménymérő feladatlapot oldattam meg mindkét csoporttal. *A kísérletet megismételtem: a két csoportot megcseréltem, a kísérleti csoportból lett a kontrollcsoport és fordítva.* A második alkalommal a *fennsíkot* szemléltettem, ezt is teljesítménymérés követte.

*A fogalomalakítás hatékonyságának vizsgálatára* ugyancsak véletlenszerűen két csoportra osztottam osztályom tanulóit (a névsorban a páratlan számú tanulók kerültek a kísérleti, a páros számúak a kontrollcsoportba), így alakult ki a 13–13 tagú kísérleti és kontrollcsoport. Olyan anyagrészt választottam ki a tudományok tantárgyból, amelyről kevés ismeretük volt a tanulóknak: az *energiaforrások*at. A tanulók előismereteit preteszttel mértem fel, fogalmi térképet kellett készíteniük az energiaforrásokról. Ezt követően a kísérleti csoportnak multimédiás eszközök segítségével tanítottam meg az új anyagrészt, míg a kontrollcsoportnak hagyományos eszközökkel. Mindkét csoporttal újrakészítettem a fogalmi térképet, azt feltételezve, hogy a multimédiás eszközökkel támogatott

oktatás esetében gazdagabb, több elemet tartalmazó fogalmi térképek készülnek, majd egy teljesítménymérővel vizsgáltam meg az elsajátított ismereteket.

### Eredmények és értelmezésük

A multimédiás eszközök közül a CD-lejátszó alkalmazása a legelterjedtebb az elemi oktatásban, a pedagógusok közel 80%-a gyakran vagy nagyon gyakran alkalmazza valamilyen tanórán. A számítógéppel támogatott oktatás azonban háttérbe szorul, hiszen a videoprojektor és az internet gyakori vagy nagyon gyakori alkalmazása nagyon kis arányban fordul elő, mindkettő 10% alatti, a számítógép rendszeres tanórai alkalmazása sem éri el a 14%-ot.

Leggyakrabban az ének-zene tanításában alkalmazzák a pedagógusok a multimédiás eszközöket, több mint 70%-a gyakran, illetve nagyon gyakran. Elgondolkodtató, hogy 20%-a soha nem alkalmazza az ének-zene tanításában ezeket az eszközöket. Ezt követik az anyanyelvórák, melyen a pedagógusok több mint 50%-a, a tudományok és művészeti nevelés tanórákon a 30%-a alkalmazza gyakran vagy nagyon gyakran. A matematikaórákon a legritkább a multimédiás eszközök használata, a tanítók alig 5%-a alkalmazza rendszeresen.

A multimédiás eszközöket a pedagógusok az óra különböző mozzanataiban alkalmazzák, elsősorban a bemutatásban és a szemléltetésben (80% körül), míg az értékelésnél alig 6%. A differenciált munkánál 13,33% alkalmazza, míg a gyakorlásnál 55,56%.

A kutatásban arra is kerestem a választ, hogy mi az oka, illetve melyek a korlátai a számítógép és az internet rendszeres tanórai alkalmazásának. A megkérdezettek mindössze 2%-a nem tartja fontosnak az elemi oktatásban ezek használatát. A nehézkes és ritka használatnak elsősorban az az oka, hogy nincs az iskoláknak megfelelő technikai felszereltsége (9% szerint), illetve (27%) szerint van ugyan informatikai laboratórium az iskolában, de körülményes ennek használata. A megkérdezettek 52%-a úgy gondolja, hogy a technikai felszereltség osztálybeli hiánya miatt ezek az eszközök nem kerülnek gyakrabban használatra. A megkérdezettek mindössze 5%-ának nincs meg a megfelelő felkészültsége az eszközök használatához, másik 5% egyéb okokra hivatkozott.

A pedagógusi kérdőívvel arra is kerestem a választ, hogy mi a tanítók véleménye a multimédiás eszközök használatáról, mennyire érzik magukat felkészültnek informatikai és technikai szempontból, továbbá, hogy mennyire tekintik feladatuknak az internethasználat tanítását. Azt is vizsgáltam, hogy a pedagógusoknak mi a véleménye a számítógépes oktatásról, hatékonyabbnak tartják-e azokat a pedagógusokat, akik számítógépen alapuló technológiát alkalmaznak az oktatásban, illetve a tanórára való felkészülésben, a hagyományos oktatási módszereket, eljárásokat, szervezési formákat vagy a számítógépes oktatást tartják-e hatékonyabbnak.

A megkérdezettek közel 37%-a gondolja úgy, hogy a pedagógusok többsége rendelkezik a szükséges informatikai tudással, 39% pedig egyáltalán vagy csak kismértékben ért egyet ezzel, 24,39% nem tudja eldönteni ezt a kérdést.

Több mint 80% egyetért azzal, hogy szükség lenne a pedagógusok szemléletváltására az új technológiák oktatásban való alkalmazását illetően, és csak 14,63% ért kismértékben egyet ezzel, 4,88% nem tudja eldönteni.

Nem egészen 30% véli úgy, hogy gyakran kellene olyan házi feladatot adni a tanulóknak, amihez az internetről kell információkat gyűjteni, 63,41% nem ért egyet ezzel.

A megkérdezettek többsége úgy gondolja, hogy a tanulóknak meg kellene tanítani az internet használatát, azonban 68,29% véli úgy, hogy ez nem a pedagógusok feladata, és csak 21,96% ért egyet ezzel.

41,46% egyáltalán nem, vagy csak kismértékben ért egyet azzal, hogy a hagyományos oktatási módszerek hatékonyabbak, mint a számítógépes oktatás, 36,59% nem tudja eldönteni, és csak 21,95% ért egyet ezzel.

Ugyancsak a megkérdezettek nagy többsége, 65,85% nem gondolja, hogy a számítógép tanórai alkalmazása még inkább függőséget okozna a tanulóknak. 70,73% úgy véli továbbá, hogy a számítógép hatékony oktatási eszközként használható már az elemi oktatásban is.

36,59% egyetért azzal, hogy jobb oktatómunkát végezne, ha számítógépen alapuló technológiát alkalmazna az órán, 36,58% egyáltalán nem ért egyet ezzel, 26,83% pedig nem tudja ezt eldönteni. Ugyancsak a többség, 53,66% egyáltalán, vagy csak kismértékben ért egyet azzal a megállapítással, miszerint hatékonyabbak az iskolában azok a pedagógusok, akik számítógépen alapuló technológiát használnak, 12,20% nem tudja ezt a kérdést eldönteni, és csak 34,15% ért egyet nagyjából vagy teljes mértékben ezzel a megállapítással.

A megkérdezettek több mint fele, azaz 56,1%-a egyetért azzal, hogy hatékonyabb oktatómunkát végezne, ha számítógépen alapuló technológiát alkalmazna a tanórákra való felkészülésben, 36,59%-a nem ért egyet ezzel vagy csak kismértékben, míg 7,32% nem tudja ezt a kérdést eldönteni.

A továbbiakban a tanulók számítógép-használati szokásait vizsgáló kutatás eredményeit mutatom be. A populáció Székelyudvarhely általános iskoláinak harmadik/negyedik osztályos tanulóit öleli fel, a vizsgálat során 243 tanulói kérdőívet dolgoztam fel. A véletlenszerű mintavétel eredményeként (névsor szerint minden második tanuló) a mintában szerepelt 106 fiú és 137 lány.

A megkérdezett tanulók 94%-nál rendelkezik a család számítógéppel, csupán 6%-nak nincs otthon számítógépe, 35% rendelkezik saját géppel, míg 65%-nak nincsen saját gépe.

A válaszadók 23%-a naponta számítógépezik, 19% heti négy-öt alkalommal, 27% hetente három-négy alkalommal, míg 31% csak a hét végén használja a számítógépet.

A naponta a számítógép előtt eltöltött időt is vizsgáltam, eszerint a tanulók 18%-a fél óránál kevesebbet számítógépezik, 39% fél és egy óra között, 10% egy-két óra között, 10% két-három óra között, és mindössze 4% számítógépezik három óránál többet naponta.

Arra is kerestük vizsgálatunkban a választ, hogy a számítógép előtt eltöltött időt mire használják a gyermekek. A válaszadók 82,30%-a számítógépes játékokat játszik, 51,44% kapcsolatot tart a barátokkal, 24,28% zenét tölt le az internetről, 15,64% filmeket tölt le, 47,74% különböző oktatóprogramokat használ (Manó-oktatóprogramok, Google Earth stb.), 38,27% információkat gyűjt házi feladatokhoz, 30,86% egyébire használja a számítógépet.

Arra is kerestem a választ, hogy van-e összefüggés az iskolai számítógép-használat és a tanulók otthoni számítógép-használati szokásai között. Azt találtam, hogy azoknál a tanulóknak, akiknél az iskolában rendszeresen használják a számítógépet és az internetet oktatási eszközként, otthon 81,48% használja a számítógépet ismeretszerzésre, információk keresésére, míg azoknak a tanulóknál, akik az iskolai oktatásban nem találkoznak ezekkel oktatási eszközként, mindössze 51,13% használja otthon a számítógépet információszerzésre, ismeretek keresésére, gyűjtésére, ezeknek a tanulóknak közel felénél az otthoni számítógép-használat a számítógépes játékok használatára, barátokkal való kapcsolattartásra, zenék és filmek letöltésére és egyébire korlátozódik.

Kíváncsi voltam arra is, hogy befolyásolja-e a tanulók elvárásait a tanító segítségnyújtásával kapcsolatosan az, hogy tanórákon mennyire vannak jelen a multimédiás eszközök, illetve az internet. Az eredmények azt igazolják, hogy azokban az osztályokban, ahol rendszeresen alkalmazzák a tanórákon a számítógépet és az internetet oktatási eszközként, ott a tanulóknál nagyobb arányban jelenik meg az igény a tanító segítségnyújtásával kapcsolatosan (10,71%), míg ott, ahol egyáltalán nem használják, ott a tanulók mindössze 2,33%-a vár el a tanítótól segítséget a számítógép és internet használatával kapcsolatosan.

A továbbiakban *a kutatás kísérleti részének* eredményeit mutatom be. Kísérlettel kívántam igazolni, hogy a multimédiás eszközök segítségével hatékonyabb lehet a fogalomalkítás, mint a hagyományos eszközökkel. Az előzőekben leírt módon hoztam létre a 13–13 tagú kísérleti és kontrollcsoportot. A két csoport kezdeti fogalmi szintjét pretesztel vizsgáltam, a tanulók fogalmi térképét készítettek az energiaforrásokról. A pretesztet azt igazolta, hogy a két csoport között nem volt kezdetben szignifikáns különbség ( $p = 0,591$ ,  $p > 0,05$ ), nagyjából azonos ismeret- és fogalomszinttel rendelkezett a két csoport a kísérlet előtt. Míg a kísérleti csoport pretesztben mért eredményeinek számtani középárányosa 7, addig a kontrollcsoporté 7,76.

A pretesztet követően a kísérleti csoportnak multimédiás eszközök segítségével tanítottam meg az energiaforrásokat, míg a kontrollcsoportnak hagyó-



mányos eszközökkel. Ezt követően mindkét csoport tagjai újra elkészítették a fogalmi térképet, ennek eredményei láthatók az összehasonlító táblázatokban.

*A kísérleti csoport preteszt és teszt eredményei*

Tanuló	Preteszt	Teszt	Fejlődés abszolút értékben	Fejlődés %-ban
1.	10	15	5	50%
2.	4	8	4	100%
3.	5	14	9	180%
4.	6	9	3	50%
5.	8	12	4	50%
6.	0	8	8	800%
7.	15	18	3	20%
8.	3	6	3	100%
9.	9	11	2	22%
10.	11	17	6	54%
11.	7	14	7	100%
12.	7	9	2	28%
13.	6	11	5	83%
Számtani közép	7	11,69	4,69	125,96%

*A kontrollcsoport preteszt és teszt eredménye*

Tanuló	Preteszt	Teszt	Fejlődés abszolút értékben	Fejlődés %-ban
1.	8	12	4	50%
2.	7	8	1	14%
3.	9	22	13	214%
4.	10	15	5	50%
5.	10	12	2	20%
6.	15	20	5	33%
7.	5	9	4	80%
8.	7	9	2	28%
9.	9	15	4	66%
10.	7	14	7	100%
11.	4	10	6	150%
12.	1	8	7	700%
13.	9	13	4	44%
Számtani közép	7,76	12,84	4,92	118,84%

A táblázatokból kitűnik, hogy a teszt eredményeiben a kísérleti csoport tagjai a pretesztben mértekhez képest jobb teljesítményt mutattak, vagyis a kezdeti fogalmi ismereteikhez képest több fogalmat sajátítottak el, gazdagabb

térképeket készítettek. (Bár csak a mennyiségi mutatót vizsgáltam, a fogalmi térképekben jelentős minőségi különbségek is mutatkoztak a kísérleti csoport tagjainál. A mélyebb megértést a teljesítménymérő eredményei is igazolták.)

A tananyag hagyományos, illetve multimédiás eszközökkel történő feldolgozása után *teljesítménymérővel* is mértem a két csoport fogalmi ismereteinek szintjét az energiaforrásokkal kapcsolatosan. Az eredményeket az alábbi táblázatban foglaltam össze:

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	Számtani közép
Kísérleti csoport	13	18	21	22	22	26	30	30	32	32	33	35	39	27, 15
Kontrollcsoport	13	14	15	15	15	15	20	23	23	23	25	27	27	21, 07

*Az „energiaforrások” teljesítménymérőben elért pontszámok*

Látható, hogy míg mindkét csoportban a minimum pontszám 13, addig a kísérleti csoportban a maximum pontszám 39, míg a kontrollcsoportban csupán 27, így a kísérleti csoportban a ponterjedelem 26, a kontrollcsoportban mindössze 14. A kontrollcsoportban a medián 20, a kísérleti csoportban 30. A kísérleti csoport átlageredménye 27,15, míg a kontrollcsoporté 21,07, a különbség 6,08 pont, a különbség szignifikáns ( $p = 0,036$ , tehát  $p < 0,05$ ).

Megvizsgáltam, hogy a két csoportnál a tanulók hány százaléka sorolható a különböző teljesítményintervallumokba. A következő eredményeket kaptam:

	0–10 pont	11–20 pont	21–30 pont	31–40 pont
Kísérleti csoport	–	15,39%	30,77%	53,84%
Kontrollcsoport	–	38,46%	53,85%	7,69%

*A tanulók százalékos besorolása teljesítményintervallumokba*

A kísérlet második részében azt a hipotézisemet kívántam bizonyítani, hogy a multimédiás eszközök hatékonyabban alkalmazhatók a szemléltetésben, mint a hagyományos szemléltetőeszközök. Először a kísérleti csoportnak egy háromdimenziós mozgó légi felvételtől mutattam meg *a hegyszerost*, a kontrollcsoport tagjainak pedig három nagyméretű fényképpel szemléltettem ezt. Azért, hogy kizárólag a szemléltetést tudjuk vizsgálni, most – ellentétben a bevett pedagógiai gyakorlattal – ezt nem kísérte semmiféle magyarázat, a tanulók tehát csak a vizuális érzéletekre és képzetekre hagyatkozhattak a megértésben.

A szemléltetést követően egy általam összeállított teljesítménymérővel vizsgáltam a szemléltetés hatékonyságát. Az eredményeket táblázatba foglaltam:

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	Számítási közép
Kísérleti csoport	12	18	21	22	23	23	24	24	24	25	25	28	33	23,23
Kontrollcsoport	2	13	18	19	20	23	24	25	25	26	28	28	30	21,76

*A „begyszoros” teljesítménymérőben elért pontszámok*

Látható, hogy míg a kísérleti csoportban a minimum pontszám 12, addig a kontrollcsoportban a legalacsonyabb elért pontszám 2, a kísérleti csoportban a maximális pontszám 33, a kontrollcsoportban pedig 30. Így a kísérleti csoportban a pontterjedelem 21, a kontrollcsoportban pedig 28. Mindkét csoportban a medián 24, a számtani középárányos pedig a kísérleti csoportban 23,23, a kontrollcsoportban 21,76, a különbség 1,47 pont.

	0–10 pont	11–20 pont	21–30 pont	31–40 pont
Kísérleti csoport	–	15,38%	76,93%	7,69%
Kontrollcsoport	7,69%	23,07	61,53%	7,69%

*A tanulók százalékos besorolása teljesítményintervallumokba „begyszoros” kísérletben*

A szemléltetés hatékonyságát igazoló kísérlet második felében megfordítottam a két csoportot, így az előzőleg kísérleti csoportból most kontrollcsoport lett és fordítva. A kísérleti csoportnak egy háromdimenziós mozgó légi felvételtől mutattam meg *a fennsíkot*, a kontrollcsoport tagjainak pedig három nagyméretű fényképpel szemléltettem ezt. Az eredmények most még az előzőnél is szemléletesebben igazolták hipotézisemet (lásd a táblázatban):

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	Számítási közép
Kísérleti csoport	11,5	17	17	24	24	26	27	27	28	29	29	30	32	24,73
Kontrollcsoport	6	10	10	13	13	13	16	17	17	19	24	26	26	16,15

*A „fennsík” teljesítménymérőben elért pontszámok*

Látható, hogy míg a kísérleti csoportban a minimum pontszám 11,5, addig a kontrollcsoportban a legalacsonyabb elért pontszám 6, a kísérleti csoportban a maximális pontszám 32, a kontrollcsoportban pedig 26. Így a kísérleti csoportban a pontterjedelem 20,5, a kontrollcsoportban pedig 20. Míg a kísérleti csoportban a medián 27, a kontrollcsoportban mindössze 16. A számtani középáránnyos a kísérleti csoportban 24,73, a kontrollcsoportban 16,15, a különbség 8,58 pont, a különbség szignifikáns ( $p = 0,002$ , tehát  $p < 0,05$ ).

A kísérleti csoportban nagyobb a tanulók százalékaránnyos előfordulása a magasabb pontintervallumokban, mint a kontrollcsoportban lévő tanulóké.

	0–10 pont	11–20 pont	21–30 pont	31–40 pont
Kísérleti csoport	–	23,07%	61,54%	15,39%
Kontrollcsoport	23,07%	53,86%	23,07%	–

*A tanulók százalékos besorolása teljesítményintervallumokba a „fennsík” kísérletben*

A kísérletben mért eredmények nyilvánvalóvá tették és beigazolták azt a feltételezésemet, miszerint az oktató-nevelő tevékenységben vannak olyan helyzetek, a tananyagban olyan témakörök, amelyeknek a szemléltetésében a multimédiás eszközök hatékonyabban alkalmazhatók, mint a hagyományos oktatási eszközök, továbbá, hogy a fogalomalkításban is egységnyi idő alatt hatékonyabban alkalmazhatók ezek az eszközök a hagyományos oktatási eszközöknél.

#### Következtetések a hipotézisek mentén

A vizsgálat eredményeit figyelembe véve a hipotézisek igazolása a következőképpen alakult:

1. Az első hipotézisem, mely szerint az elemi oktatásban tanító pedagógusok *nem, vagy csak ritkán* használják a multimédiás lehetőségeket a tanórán, beigazolódt, a számítógépet a megkérdezettek 86,67%-a, az internetet pedig 93,34% soha vagy csak ritkán használja oktatási eszközként.

2. Második hipotézisem, miszerint *összefüggés van a számítógép és az internet tanórai alkalmazása és a tanulók otthoni számítógép-használati szokásai között*, így azok a tanulók, akiknek van lehetőségük tanórán és az iskolai tanulásban alkalmazni a számítógépet és az internetet, többet használják információszerzésre otthon is, mint más kortársaik, szintén beigazolódt. Azon tanulók, akiknél az iskolában rendszeresen használják ezeket az eszközöket oktatási eszközként, 81,48%-a használja otthon is információszerzésre, míg azon tanulók, akik az iskolai oktatásban nem találkoznak ezekkel oktatási eszközként, mindössze 51,13%-a használja ugyanerre.

3. Harmadik hipotézisem, mely szerint a *szülők számítógépes és informatikai felkészültsége nem elegendő* a gyermekek ilyen jellegű igényeinek kielégítésére, nem igazolódott be. A tanulók 47,33%-a a szülőktől kér és kap segítséget, a segítségnyújtásban a szülőkre támaszkodnak a legnagyobb arányban. Ez minden bizonnyal azzal is magyarázható, hogy a jelenlegi 9–10 éves gyermekek szülei nagyjából a 30–40 éves korosztályból kerülnek ki, akik már – a jelek szerint – rendelkeznek azzal a számítógépes és informatikai ismeretkészlettel és tudással, ami alkalmasá teszi őket a gyermekeik ilyen jellegű igényeinek kielégítésére.

4. Negyedik feltételezésem, mely szerint a *tanulók elvárását* a pedagógussal szemben a számítógépes ismeretek átadását illetően befolyásolja az eszközök tanórai alkalmazása, így azok a tanulók, akik a tanórán nem találkoznak ezekkel az eszközökkel, nem is várnak el a pedagógustól ilyen jellegű segítséget, információnyújtást, beigazolódott. Ahol rendszeresen használják a számítógépet oktatási eszközként a tanórákon, ott a tanulók 10,71%-a vár el segítséget a tanítójától, míg azokban az osztályokban, ahol nem, ott mindössze a tanulók 2,33%-a.

5. Ötödik hipotézisem, melyben feltételezem, hogy a *fogalomalkításban* eredményesebben alkalmazhatók a multimédiás eszközök a különböző tanórákon, mint a hagyományos eszközök, beigazolódott. A kísérleti és kontrollcsoport teljesítménye közötti különbség statisztikailag is szignifikáns,  $p = 0,036$ .

6. Hatodik hipotézisem, melyben feltételezem, hogy a *szemléltetésben* hatékonyabban alkalmazhatók a multimédiás eszközök, mint a hagyományos oktatási eszközök, szintén beigazolódott. Mindkét kísérletben a kísérleti és kontrollcsoport teljesítménye között jelentős különbség van, a második esetben ez a különbség statisztikailag is szignifikáns,  $p = 0,002$ .

A vizsgálat eredményei arra engednek következtetni, hogy sokkal indokoltabb lenne a multimédiás eszközök elemi iskolában való használata, mint amit a jelenlegi gyakorlat mutat. Egyrészt, mert hatékony oktatási eszközként alkalmazhatók az elemi oktatásban is, ezáltal emelhetnék az oktatás színvonalát és minőségét, másrészt mert a tanulók otthoni számítógép-használati szokásait kedvezően befolyásolhatja ennek irányított, tudatos iskolai felhasználása.

### Összegzés

A kutatás célja volt felmérni Székelyudvarhely általános iskoláinak helyzetét a multimédiás eszközök oktatásban való felhasználásának szempontjából, megismerni a pedagógusok szemléletét és véleményét a témával kapcsolatosan, feltárni az elemi iskolások számítógép-használati szokásait, rávilágítani a multimédiás eszközök iskolai alkalmazása és a tanulók egyéni, otthoni számítógép-használati szokásai közti összefüggésekre, valamint kísérleti úton igazolni, hogy a multimédiás eszközök hatékonyabban alkalmazhatók az oktatásban, mint a hagyományos oktatási eszközök.

A vizsgálat során azt találtam, hogy bár a pedagógusok többsége fontosnak tartaná a multimédiás eszközök használatát az elemi oktatásban és hatékony oktatási eszköznek is ugyanakkor, mégis Székelyudvarhely általános iskoláinak *elemi osztályaiban igen kis százalékban használják rendszeresen ezen eszközöket oktatási célokra*. Ennek különböző okai vannak, elsősorban a körülmények és a technikai-informatikai felszereltség hiánya indokolja ezt. A pedagógusok jó része nem gondolja úgy, hogy a felnövekvő generációnak az Interneten való eligazodásban, annak ismeretszerzésre való használatának megtanításában neki lenne, ha nem is döntő, de fontos szerepe. Úgy vélem tehát, hogy bár deklaratív, a pedagógusok többsége a multimédiás eszközök használatának fontossága mellett teszi le a voksát, de *az igazi szemléletváltás még nem történt meg a pedagógustársadalomban ebben az irányban*, amivel egyébként a pedagógusok többsége is egyetért. Ez pedig azért is fontos lenne, mert a vizsgálat eredményeiből arra a következtetésre is jutottam, hogy az iskolai számítógép-használat befolyásolja a tanulók otthoni számítógép-használati szokásait.

A III–IV. osztályos tanulók 94%-a rendelkezik otthon számítógéppel, jó részük már saját számítógéppel is. Ha nem is naponta, de hetente több alkalommal legkevesebb fél órát eltöltenek a számítógép előtt, ezt az időt legnagyobb részt számítógépes játékok játszásával töltik. A vizsgálat bebizonyította azonban azt, hogy azok a gyermekek, akik az iskolában is találkozhatnak a számítógéppel és az Internettel oktatási eszközként, megismerik ezen eszközök számtalan ismeretszerzési lehetőségét, azok otthon is jóval nagyobb százalékban használják ezeket az eszközöket információszerzésre, tanulásra, kutakodásra. Úgy vélem tehát, hogy sokkal nagyobb szerepet kéne az iskoláknak és a pedagógusoknak ebben a kérdésben önmaguknak tulajdonítaniuk, nagyobb szerepet kéne vállalniuk a tanulók ilyen irányú felkészítésében, eligazításában. A tanulók otthoni és az iskolai számítógép-használata jelenleg két párhuzamos világ, egymástól függetlenek, bár több kapcsolódási pontjuk is lehetne. Az utóbbi szervesen beilleszkedve az előbbibe azt kiegészíthetné, gazdagíthatná, míg az iskolai oktatás is jótékonyan visszahathatna az otthoni értelmes és hasznos számítógép-használatra. Azt gondolom, hogy a pedagógus szerepe, ha nem is meghatározó, de igen fontos lehet a tanulók számítógép-használati szokásainak alakításában.

A multimédiás eszközök használata pedig mindenképpen indokolt lenne minél szélesebb körben, hiszen bizonyítást nyert az a feltételezésem, hogy hatékonyabb oktatási eszközként alkalmazhatók, mint a hagyományosak a foglalomalkításban és a szemléltetésben egyaránt.

**Muhi Sándor**

## **Gondolatok a gyermekrajzok olvasatairól**

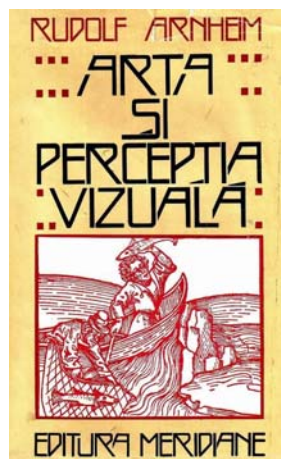
### **Úttörők**

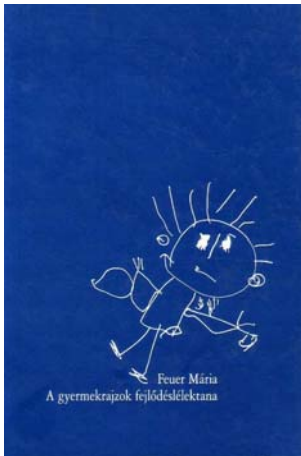
A gyermekrajzok világának páratlan szépségével, kifejező erejével, a gyermeki alkotások mondanivalójának magyarázatával sokan és sokat foglalkoztak az elmúlt évtizedek, évszázad során a térségünkben is. Ezt több megközelítésben próbálták bemutatni, ilyen vagy olyan szempontból felhasználni, ki-sajátítani, interpretálni. Mindenki a képzettségének, egyéni tapasztalatainak megfelelően közeledett hozzá.

Úttörő szerepet játszottak ebben a folyamatban a képzőművészek a 20. század elején, akik felismerték a gyermekrajzok, a törzsi kultúrák képi világának expresszivitását, direktségét, áttételek, óvatosságok nélküli nyers erejét, és messzemenően kamatoztatták ezt műveikben. Gondoljunk csak Paul Klee, Pablo Picasso vagy a Fauves (Vadak) festőcsoport tagjainak alkotásaira. Paul Gauguin ihletért egyenesen a forráshoz zarándokolt, Tahitiban készült festményeire vitathatatlanul hatott a benszülöttek ábrázolásmódja, képi kultúrája.

A franciák a gyermeki fantáziát, alkotóerőt, kezdeményezőkétséget növelő tevékenységek fontosságának hangsúlyozásában és a gyermekrajzok olvasata módozatainak a kidolgozásában is élenjárók voltak. Jó száz éve, még az első világháború előtt megkezdődött náluk a téma alapos, átfogó tanulmányozása, amely a későbbiekben az oktatás egészére kihatott. A rajz révén sikerült közelebb kerülniük a gyermek világához, gondolkozásmódjához, ahogyan szerintük ennek olvasatával lehetett legkönnyebben felvázolni, körvonalazni a tanuló személyiségét is. Ekkor formálódott, kristályosodott ki a rajztanítással kapcsolatban az a néhány alapelv, amely kis módosításokkal máig érvényes. Ezek lényege a kreativitás, a kezdeményezőkétség, az interdiszciplinaritás.

A témakörnek ma is hatalmas irodalma van, de megítélésem szerint az egyik feltétlenül elolvasandó szakkönyv, alapkönyv a művészetpszichológia világhírű, német származású, amerikai professzorának, Rudolf Arnheimnek összefoglaló munkája, amely 1954-ben jelent meg először, de azóta szinte minden európai nyelven több kiadást is megélt. A magyar fordítás az 1974-ben megjelent új változat alapján készült, címe: A vizuális élmény (románul: Arta și percepția vizuală, 1979).





Ebben többek között a szerző nemcsak a gyermekrajzok kifejező erejével, fejlődési szakaszaival, jellegzetességeivel foglalkozik több oldalon, hanem a gyakran és tévesen primitív művészetnek nevezett törzsi kultúrák kifejezőmódjával, művészi eszköztárával is.

### Kortárs magyar nyelvű szakirodalom

Magyar nyelven a közelmúltban megjelent szakönyvekből is bő kínálat áll rendelkezésünkre, közülük megítélésem szerint feltétlenül említést érdemel Feuer Mária két kötete: *A firka lélektana* (Akadémiai Kiadó, 2002), valamint *A gyermekrajzok fejlődéstana* (Akadémiai Kiadó, 2000). Az első egy sokak számára periferikusnak ható, de annál elterjedtebb, aktuálisabb jelenségre hívja fel a figyelmet: a firkákra. Ez a munka elsősorban nem a pedagógiai, társadalmi szempontok szerint elemez, hanem a jelenség lélektani oldalát, vagyis a firkához kapcsolódó, azokból kikövetkeztethető tulajdonságokra, személyiségjegyekre fekteti a hangsúlyt. A Szatmár megyei Kálmándon tevékenykedő tanítónő, Kocsis-Ármos Gyöngyike két szakdolgozatot is írt a firkáról mint jelenségről (2009, 2010.) és azok hasznosításáról az elemi iskolai tanításban, tevékenységekben. Gyakorló tanítónőként őt elsősorban nem a firkák pszichológiai, hanem a pedagógiai, neveléstudományi, oktatási oldala érdekelte. Azt kutatta, hogy mi lehet az egyre szaporuló, terebélyesedő gyermeki firkák keletkezésének oka az iskolákban, és természetesen azt is, hogyan hasznosítható a jelenség a mindennapi oktatói-nevelői munkában. A témakör tanulmányozása közben nem volt túlságosan nehéz felfedeznie azt az evidenciát, hogy a firka az iskolában elsősorban a passzivitásra kárhoztatott tanulók tömegeinek egyfajta menekvés, vagy ha úgy tetszik, tiltakozási formája. Rájött arra is, hogy a tanulók, ha tehetnék, sokkal többet rajzolnának az iskolában. Feuer Mária *A gyermekrajzok fejlődéslektana* című kötete több mint 400 oldalon, 600 illusztráció segítségével számos példát nyújt arra is a 3–15 éves korú gyermekeknél, hogyan értékelhetőek, körvonalazhatóak az emberrajz, a családrajz, a fák, a járművek ábrázolásának elemzése segítségével a különböző fejlettségi szintek, személyiségjegyek. A szerző pszichológus, tehát művét ilyen megközelítésben lehet és kell tanulmányozni, hasznosítani, idézni. Nyilvánvaló, hogy könyvében – tanult szakmája – ellenére nem kívánt elszakadni a gyökerektől, a kiindulóponttól, az ábrázolás körülményeitől és eredményeitől. Halkan megjegyezném, hogy ezt nem is tehetné volna meg.



Annyira nem szakadt el, hogy munkájában napról napra történő rajzfejlődési megfigyeléseket is közöl, elemzi ezek eredményeit. Például *Az esőtől a pöttyös labdáig* című fejezetben azt mutatja be már-már kínosan aprólékos részletességgel, hogyan jut el néhány hónap alatt a három év körüli kisgyerek a firkától a sejszerű ábrázolásig. Természetesen foglalkozik az emberábrázolás fejlődésével is, amely az előző megfigyeléssorozathoz hasonlóan, szintén egy sokak által kedvelt, kitartóan és részletesen kutatott, leírt, elemzett terület.

A könyvet olvasva vitathatatlan, hogy Feuer Mária nagy tárgyi tudással rendelkezik, kitűnően ismeri az ide vonatkozó könyvészeti anyagokat, nagy erőfeszítéseket tett, és minden valószínűség szerint tesz is a jelenség körbejárására, de a leírásokat, megfigyeléseket olvasva nekem, a több mint négy évtizedes szakmai tapasztalattal rendelkező rajztanárnak, aki az elemi iskolai és óvodai rajztanítást is közelről ismeri, valahogy hiányérzetem támadt, elbizonytalanodtam. Az ilyen megállapításokkal pedig: „A gyermekek kedvelt témái az ember (33%), szívesen rajzolnak házat (25%), növényeket (27%) és állatokat (21%)”. Más: „A geometriai formák másolása terén a gyerekek 60%-a, a kört 72%-a, a négyzetet 83%-a, a háromszöget 95%-a rajzolja le jó ábráfelfogásban és megfelelő kivitelezéssel” — egyszerűen nem tudtam mit kezdeni.

Még jó, hogy a szerző nem mellékelte a megfigyeléseihez grafikonokat, mert annak is egyre nagyobb a divatja napjainkban. Valahogy – ha kell, ha nem – a tudományos dolgozatok elidegeníthetetlen, szerves részeivé váltak, mint a paprikás krumplinak a paprika, a fejszének a nyele vagy a Microsoft Excelnek az Excel.

Nem tudom, honnan veszi a szerző a fenti gyanúsán pontos adatokat, de nem is igazán fontos, hiszen megítélésem szerint maga a megközelítés, az elemzés módja hibás. Minden, a gyermekrajz területén kicsit is jártas ember ugyanis tudja, hogy a gyermek számára a rajz, a festés nem szétszedhető, darabonként elemezhető, százalékokban mérhető, sémákba, kitalált szerkezetekbe préselhető tevékenység, hanem önkifejezés, a világ felfedezésének egyik legkézenfekvőbb, legdirektebb, végtelesen változatos módja. Természetesen nem az egyetlen útja, megnyilvánulása a gyermeki tevékenységnek, ezért jó, ha a rajzok mellett még számos fontos társadalmi, szociológiai, környezeti tényezőt is figyelembe veszünk a megfigyeléseinknél, a személyiségjegyek körvonalazásánál.



A szatmárnámeti óvónő, Lieb Andrea arról írt fokozati dolgozatot 2010-ben, hogy miként lehet megismerni az óvodás gyermeket rajzai, képzőművészeti, kézműves alkotásai alapján. Ő olyan jelentős szakmai tapasztalattal rendelkező pedagógus, aki dolgozatához az általa jól ismert gyermekek rajzainak százait tanulmányozta át, de arra is figyelmeztet, hogy az ilyen felméréseknél még számos tényezőt kell figyelembe venni ahhoz, hogy a kialakított összkép valós, meggyőző, hiteles legyen. Tudja, érzi, hogy ezen a területen kerülni kell minden kategorikus, általános érvényű kijelentést, munkájának az a legnagyobb erénye, hogy a kísérletek eredményei mellett a dilemmáit is tudunkra hozza. Ugyanis a gyakorlat azt igazolja, hogy aki nem bizonytalanodik el olykor ezen a területen, az indokolatlan magabiztosságával, mindent tudásával magát a hozzáértést kérdőjelezi meg.

A dolgozat szerzője azt is tudja, ismeri a gyakorlatból, hogy a rajzok tanulmányozása elsősorban az egyéni fejlődéssel kapcsolatban nyújthat megbízható támpontokat, ezért fontosnak tartja ezek elektronikus gyűjtését, tárolását, rendszerezését és időnkénti összehasonlítását.

### **„A gyermekrajz nem játék”**

Mindig irigyeltem azokat, akik néhány vonalból, foltból, színből, a méretek, a kompozíció alapján messzemenő következtetéseket képesek levonni. Akik számára nyilvánvaló, hogy a vidám, világos színek optimizmust, a sötétek pesszimizmust sugallnak, tudják, hogy a csoportképeken a kisebb alakok a gyermek számára kevésbé jelentős szereplők, tárgyak, és még hosszan sorolhatnám a jól bevált és kényelmességi okokból gyakran kritikátlanul elfogadott közhelyeket.

Az természetesen nem véletlen, hogy a gyengén képzett, szerényebb képzelőerővel, kreatív készséggel rendelkező pedagógusok a képzőművészeti nevelés területén, valamint a gyerekrajzok tanulmányozásával foglalkozó, de kívülálló szakemberek ragaszkodnak az egyszerű szerkezetekhez, a tömondatokba foglalható szempontokhoz, kiindulópontokhoz az elemzéseknél. Ez már-már természetes jelenség, hiszen a megfelelő felkészültség, a közvetlen kapcsolat, tapasztalat hiánya miatt egy komplex vizsgálódásnál minden bizonnyal elvesztenék a fonalat még jóval a végkövetkeztetések megfogalmazása előtt. Ennek ellenére még az ő megállapításaikban is van némi igazság, csak a részigazságoknak a primitíven leegyszerűsített következtetései olykor félrevezetők, illetve tévesek lehetnek.

Jakó Györgyi *A gyermekrajz nem játék* című cikkében leszögezi: „A gyermekek világa őszinte. A gyermekek világa tiszta. A gyermekek világa ártatlan és őszönös. A gyermekek világa egy külön világ. Beszélnek nekünk, de mi nem értjük meg őket.”

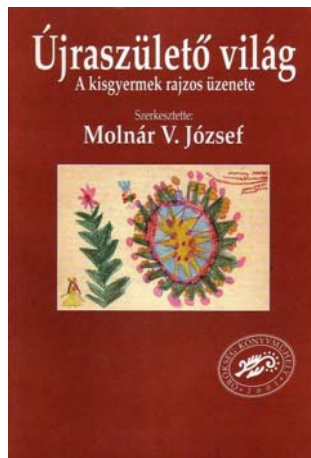
Sorait olvasva nincs vita: ez mind gyönyörű, úgy is mondhatnám, hogy gyermekien őszinte, tiszta és ártatlan megállapítás. Amikor azonban az általa felsorolt elemzési szempontokat tanulmányozzuk, ez a mérhetetlenül ártatlan őszinteség egyből köddé válik, szertefoszlik. Szerinte ugyanis a gyermekrajzokat a telítettség, tehát a vonalvezetés jellege, a formaalakítás és felületkitöltés, a kifejezőerő, az egyensúly, a kompozíció harmonikussága, a felületkezelés, a térábrázolás, a médiumhasználat, a színkezelés szempontjából kell tanulmányozni.

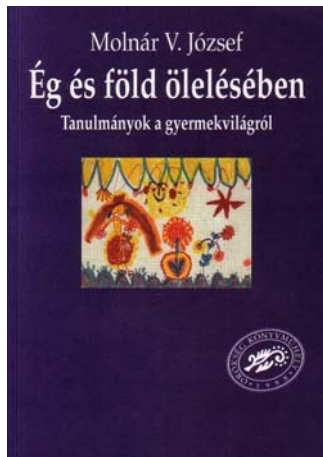
Vajon a szerző elmerengett-e egyszer is azon, hogy hol terem az olyan tanító-, óvónő, aki a fentieket érti, és el szeretné, el tudja végezni a felsorolt szempontok alapján tanítványai munkáinak az elemzését, arról nem is beszélve, hogy mindez mennyi időt, energiát igényelne. Mert a pszichológus hiába is írja le tanulmányában, könyvében, doktori disszertációjában néhány rajzról az általa szakszerűnek vélt, rendkívül tudományos, körültekintő és a szakterület kiválóságaira, vagyis az egymásra való hivatkozásokkal, bibliográfiai utalásokkal telelt elemzését, azzal nem halad az óvodai képzőművészeti nevelés ügye előre, az óvodapedagógia sem lesz hatékonyabb, és a gyermekek kreativitása, kezdeményezőkézsége sem kap ettől szárnyakat.

Olyan járható utakra, gyors és széles körben alkalmazható elemzési eljárásokra, módszerekre lenne ugyanis szükség, amelyeket jelen körülmények között a városi és falusi óvónők százai, ezrei hatékonyan alkalmazhatnak, kamatoztathatnak a mindennapi munkában, és a területen szerzett friss, gyakorlati jellegű és szakszerű tapasztalataikkal segítségükre lehetnének a kollégáiknak, a pályakezdőknek, az egyetemi hallgatóknak.

### Körmönfont okoskodások

Határozottan veszélyeseknek érzem a gyermekrajzok kapcsán kiötlött mélylélektani, esetenként transzcendentális töltetű, mesterségesen gyártott teóriákat. Ezen a területen – megítélésem szerint – jelenleg a magyarországi Molnár V. József viszi a pálmát. Tőle idézek az *Újrászülető világ* (Örökség Könyvműhely, 2001) című munkájából: „A kör és a kereszt együttes üzenetét is magával hozza a gyermek. Még a negyedik esztendejét sem tölti be, és rajzolja már a csillagnyi tengelyre tükröztethető szimmetriát, a kört, a teljesség, az osztatlan egész, az óvás, a menedék, az anyaöl archaikus és egyben legkorszerűbb jelét, és benne az egyenlő szárú kereszt formát, amely ősidőktől a napjainkig a teremtő szellemerő, az Ige jele és megidézője, s a kinti világban





való eligazodás legfontosabb eszköze (falusi népünk a keresztzemes hímzés alapöltését, a keresztet Igének nevezi)”.  
Valahányszor a fentiekhez hasonlót olvasok, olyan érzésem támad, mintha nem azonos nyelvet beszélnénk, nem ugyanarról a jelenségről lenne szó, nem ugyanazon a bolygón élnénk. Ez úton is tisztelettel üzenem Molnár V. Józsefnek, hogy a három és féléves unokám sokat, örömmel és naponta rajzol, és emellett halvány fogalma sincs a körkereszt-ről, a teremtő szellemerőről, az Igéről. Ő csak egyszerűen élvezi a papíron nyomot hagyó írószerek használatát, legjobban firkálni szeret, de már embe-

ri, állati alakokra emlékeztető vonalgubancokat is készít, és minden tudatalatti és tudatfeletti képzettársítások nélkül büszkén mutogatja, olykor megnevezi az „alkotásait”. Természetesen bárki, bármit állíthat, írhat a rajzairól és minden hasonló korú gyermekről, nem fognak tiltakozni ellene, hiszen fel sem fogják, hogy miről is van szó. Helyettük gyakorló szakemberként nekem kell kimondanom: kíméljük meg a gyermekrajzok világát az effajta körmönfont, ködösítő belemagyarázásoktól, mert az ilyen típusú steril okoskodások megtevesztők, tényleg vezetnek.

## Tesztek, vizsgálatok

Sokan vizsgálják a kutatók közül az egészséges gyermekek alkotásai mellett a lelkiileg sérültek rajzait is. Ezen a területen a szakemberek azonban rájöttek és figyelmeztetnek is arra, hogy kizárólag rajzok alapján nem lehet megállapítani lelki betegségeket, csak esetleg a hajlamra utaló jeleket, és ezeket is óvatosan kell kezelni.

Készítettek tesztek a preferált színekkel is, Max Lüscher (sz. 1923) svájci pszichológus többek között olyan színtesztet dolgozott ki, amely alkalmas arra is, hogy megállapítsuk a jellemző személyiségjegyeket.

Tanárként sokszor szóba hoztam a fentieket tanítványaimnak, beszélgetünk a színek jelképes jelentéséről és az ehhez kapcsolódó kifejező erőről, játékból kipróbáltuk a Lüscher-teszt leegyszerűsített változatát is. Minden ilyen esetben ki kell hangsúlyozni a kísérletek játékos és vitatható eredményekkel kecsesítő jellegét, hiszen hiteles személyiségképet nyerni színpreferenciák alapján még egy jól képzett pszichológusnak sem könnyű feladat.

A fentiekhez kapcsolódva Vékony Györgyi grafológus (sz. 1950) szerint a szangvinikus személyiségtípus a vöröset használja előszeretettel, amely mellett

az intenzív kéket és az erőteljes sárgát is preferálja. A melankolikus gyerek inkább a pasztellszíneket kedveli, a flegmatikus általában tiszta színeket használ, a kolerikus kedvenc színei az erőteljes, meleg színárnyalatok.

Külön irodalma van a színek szimbolikus jelentésének, amely szerint a fehér a tisztaság, a vörös a tűz, az energia, az érzelmek, a magabiztosság szimbóluma. A fekete a szomorúság, komorság színe, a kék a nyugalomé, a hűségé, a zöld a személyiség érettségére, harmóniára utal, és még hosszan folytathatnám.

Természetesen az ilyen sommás megállapításokkal, közhelyekkel sem tud mit kezdeni egy szakember sem, hiszen lényegében a szerzőnek igaza van. Ugyanúgy igazak ezek a megállapítások, mint az, hogy: a szél fúj, az eső esik, a nap süt. A gond azzal van, hogy a tanulmányozott terület korántsem ennyire egyszerű, magától értetődő. Az élénk vagy pasztellszínek használatát a képzőművészeti nevelésben –, amely minden oktatási szinten irányított folyamat – az öröklött tulajdonságok mellett még száz más tényező is befolyásolhatja.

A rajzra úgy tekinteni, elemezni, mint egy érintetlen, teljes mértékben spontán, direkt, ösztönös kifejezési forma: hiba. Köztudott, hogy már egy kiscsoportos óvoda is naponta ismerkedik, barátkozik ezen a területen új anyagokkal, technikákkal, kifejezési formákkal, lehetőségekkel és ezek mind-mind folyamatosan hatnak ábrázolásmódjára.

### Hátratett kezű, sétáló ember

A rajzok, gyermekrajzok pszichiátriai elemzése is sokak által gyakorolt, leírt, műfaj. A *Műzsák a díványon* (Medicina Könyvkiadó, 2006) is ilyen mű, amelynek szerzői arra vállalkoznak, hogy a pszichiátria és a kultúra, ezen belül a képzőművészet kapcsolatát mutassák be.

Halász László *A Freud művészetpszichológia – Freud, az író* (Gondolat, 2002) című könyve is hasonló témakörrel foglalkozik.

Hárdi István: *Pszichiátria, képi kifejezés és a dinamikus rajzvizsgálat* (Magyar Tudomány, 2004/4) című írásában rövid történelmi áttekintés után azt mutatja be, hogy a betegség jelei és a gyógyulás folyamata milyen mértékben tükröződik a rajzokban. Erre adnék a fenti munkából egy példát: „Egy negyvenéves, krónikus szkizofrénias férfi éveken keresztül ágyban feküdt, elzárva a világtól. Özvegy édesanyja gondoskodott róla. Helyszíni vizsgálat után kórházba küldtem. Az onnan kikerült, de a még igen



gátolt, visszavonult betegnél kombinált gyógyszeres (...) kúrát kezdtünk. Intézetünkben jelentkezésekor főleg az arcban üres, hiányos végtagú embert ábrázolt szaggatott vonalvezetéssel. Az alkalmazott terápiára állapota javult. Rajzán az alak már részletgazdagabbá vált, azonban az arcát a sapka szélével letakarta. A további kezelés eredményeképpen még koherensebb vonalvezetésű, plasztikusabb, közvetlenebb –, de szemüveges arcú – figurát készített. A rehabilitációs időszakról (melyben négyórás munkát vállalt) életközeli, közvetlenebb arcú, hátratett kezű, sétáló embere tájékoztatott. A beteg jól van és dolgozik.”

Ennek a tesztnek a többi hasonló jellegűvel együtt –, amelyet a szerző természetesen az említett négy rajzzal is illusztrál – van egy szépséghibája, az ti., hogy például hátratett kezű, sétáló embert csak az tud ábrázolni, akinek van némi előképzettsége ezen a területen, az arc megjelenítésének módja szintén nagymértékben függ a tanultaktól is. Mindez arra figyelmeztet minden vizsgálódót, kutatót, hogy a megfigyelt részletek mennyire viszonylagosak, és csak esetenként, körültekintő mérlegelések után vonhatunk le ezek alapján helytálló következtetéseket.

Szatmárnémetiben, a lakásunk közelében néhány éve egy tömbház földszintjén pszichiátriai rendelő működött. Munkahelyemre menet, bevásárlás közben sűrűn jártam el mellette, és egy szép napon arra lettem figyelmes, hogy az egyik utcára nyíló ablakú teremben annak rendje-módja szerint, mint a művészeti akadémiák műtermekben – festőállványok sorakoznak. Mivel kíváncsi voltam a szokatlan jelenség hátterére, érdeklődtem az általam ismert pszichiátertől, aki lelkesen arról tájékoztatott, hogy milyen nagy jelentősége van az ábrázolások elemzésének a különféle pszichiátriai betegségek azonosításánál, a személyiségképek felvázolásánál. Miközben figyelmesen hallgattam, rögtön magam elé képzeltem egy személyiségzavarokkal küzdő, analfabéta vagy csak elemi, esetleg általános iskolát végzett beteget, aki életében először a rendelőben látott igazi festőállványt, és akit arra bízta orvosa, hogy az állványra helyezett vászonra, kartonra fessen, rajzoljon embert, házat, templomot, fát, esetleg ábrázolja saját magát. Mélyen átéreztem a tanácsalanságát, és tisztesség ne esék, az ilyen körülmények között készült festménye kapcsán megállapítható, esetleg százalékokban, grafikonokkal is kifejezett következtetésekhez sem fűz nek sok reményt.

Rövid idő alatt természetesen kiderült az is, hogy ez a „műterem” nem más, mint díszlet, szemfényvesztés, aminek a gyakorlatban szinte semmi haszna sincs, de pusztán léte nagy hatással van a kevésbé tapasztalt, tájékozott kollégákra. Az megint más kérdés, hogy az amúgy is zsúfolt rendelő egyik termék-érdekes-e egy ilyen színpadi hatás kedvéért feláldozni, és ennek a hatásvadászó manővernek milyen mértékben látják a betegek a kárát.

Természetesen jelen esetben sem azzal van gondom, hogy nem tartom fontosnak pedagógiai, pszichológiai, pszichiátriai szempontból a felnőtt- vagy gyermekrajzok tanulmányozását, vagy nem veszem komolyan kivétel nélkül az összes tudományos dolgozatot, tesztet, grafikont. Csupán arról van szó, hogy kicsit összetettebbnek, sokrétűbbnek érzem, gondolom a jelenséget annál, hogy ilyen egyszerű szerkezetekkel, felmérésekkel valamint a rajzokat, az alkotó tevékenységeket kevésbé értő, ismerő kutatók közreműködésével ez leírható lenne.

Olyan szakemberekre gondolok, akik nem a napi munkájuk részeként találkoznak a gyermeki alkotások, a rajzok világával, vagyis magát a produktumot is csak kívülállóként ismerhetik, értékelhetik. Arra, hogy az alkotómunka jellegénél fogva, összetettségéből adódóan nehezen illeszthető a kutatók által leggyakrabban használt egyszerű, áttekinthető, tehát könnyen kezelhető keretekbe.

### **Miért nem írtam meg a könyvem?**

Visszatérve a gyermeki ábrázolásokra, azoknak valóban vannak felismerhető, jól elkülöníthető szakaszai, de nagyon sok tényező függvényében alakulnak, fejlődnek, bővülnek, olykor a folyamatban megtorpanások és visszaesések is észlelhetőek. Magam is írtam egynéhány oldalas tanulmányt a jelenségről: *A firkától az ábrázolásig*, amelyet a Csíkszeredában megjelenő módszertani folyóiratban, a Magiszterben közöltem, valamint a főiskola honlapján is olvashatja az érdeklődő. Ebben igyekeztem nem kirekesztő, minden kolléga, tanítvány számára érthető szavakkal, kifejezésekkel felvázolni a rajzfejlődés általam fontosnak tartott szakaszait, de egyben arra is figyelmeztettem az olvasóimat, hogy ezek megítélésénél a nagy eltolódásokat érdemes figyelembe venni. Csak ezek lehetnek valóban örvendetesek, elgondolkoztatóak, illetve adhatnak okot az aggodalomra, az alaposabb, többirányú vizsgálódásra.

Ezzel kapcsolatban egyetlen példát említenék. A hetvenes, illetve a nyolcvanas évek elején, már az első firkák megjelenésétől, szinte napi rendszerességgel gyűjtöttem az unokahúgom, majd a lányom rajzait azzal a céllal, hogy a későbbiekben egy átfogó tanulmányt, könyvet írjak a jelenségről, vagyis az ezekkel kapcsolatos általános érvényű következtetéseket rendszerezve és gazdagon illusztrálva szerettem volna átnyújtani az olvasónak. Az így összegyűjtött anyag jelentős részét máig őrzöm, mégsem lett és nem is lesz könyv belőle. Miért? Mert közben rájöttem, hogy a gondosan, havonta külön irattartóba helyezett anyagból a kedves olvasó átfogó képet csak két olyan kisgyermek fejlődéséről nyerhet az ábrázolás tekintetében, akik szakember irányítása mellett dolgozhattak, akik naponta albumokat, festményeket nézegethettek, olyanokkal,

akiknek válogatott rajzeszközök, alapok álltak a munkához a rendelkezésükre, és akik naponta engem is láttak rajzolni.

Alkotásaiknak természetesen annak idején óriási sikere volt, tucatnyi díjat nyertek, munkáik reprodukcióit az újságok közölték. Ezek után mi sem lett volna természetesebb, mint az, hogy sikeres felvételi után mindketten elvégzik a képzőművészeti akadémiát, és közvetlen utána művészeti életünk aktív szereplőivé válnak. A valóság az, hogy az unokahúgom mérnök, a lányom történelemtanár lett. Az a tény, hogy mindketten szépen és örömmel rajzoltak, természetesen beépült személyiségükbe, megítélésem szerint ettől jobb szakemberré, anyává, emberré váltak. A leírtakkal azt szeretném jelezni, hogy egyetlen rajz, festmény sem elemezhető úgy, hogy elvonatkoztatunk a szerzőtől, illetve az alkotás keletkezésének körülményeitől.

Végső soron a gyermekrajz-gyűjteményemnek mégis vettem valami hasznát. A lányom rajzait interpretálva, átalakítva egész kiállításonyi anyagot készíttettem és mutattam be 1984-ben Szatmárnémetiben, amelyben a szabadságról és annak naponta tapasztalt, megélt, korlátairól fejtettem ki képekben a véleményemet.

### További tesztek, felmérések

Kárpáti Andrea: *A kamaszok vizuális nyelve* (Akadémiai Kiadó, 2005) című kötete tovább taglalja a Feuer Mária által részletesen ismertetett, leírt gyermeki ábrázolás vonalát, szakaszait, a 12–18 éves fiatalok vizuális képességeit, ábrázolásait mutatja be. Ennek értékeléséhez, felméréséhez tesztsorozatot is közöl.

A rajzokat, festményeket elemző, értékelő tesztek között vannak jól ismert, kidolgozott formák, keretek, ilyenek a családot ábrázoló rajzok, a családi házakat, a fákat, az emberi alakokat, az iskolát, óvodát ábrázoló munkák elemzése, értékelése. Ezek esetenként hasznosak is lehetnek, ha más forrásokból származó értesülésekkel, jellemzőkkel is kiegészítjük őket.

Ide tartozik a *Clark rajzi képességek teszt* is (Gilbert Clark, 1987) amelyekben a kísérleti személyeknek a teljesítményét rajzaik alapján állapítják meg. Kárpáti Andrea erről a következőket írja: „Elveti a szigorúan szabályozott, formális feladatokat, de megtartja a rajzok minősítésének évszázadok alatt kialakult néhány kritériumát. Olyan témákat választ, amelyek lehetőséget adnak ötletes, egyéni megoldásokra, mégis viszonylag objektíven értékelhetők – tehát az esztétikai jegyek mellett elegendő technikai problémát is tartalmaznak. Előnye, hogy módot ad a spontán és irányított ábrázolások összevetésére, hiszen a három, adott témájú feladat mellett egy nyitott, szabad témaválasztású alkotást is kér. A teszt 4, egyenként 15 perces rajzi feladatból áll, amelyeket fekete ceruzával, zsírkrétával vagy filctollal, vonalzó és körző használata nélkül kell megol-



dani. A tesztfüzet az egyes feladatok meghatározása alatt 20 x 20 cm-es négy-  
szögeket tartalmaz, a rajzokat ezekben kell elkészíteni.”

A teszt lényegében négy egyszerű feladatot tartalmaz. Az első egy érde-  
kes ház képét kéri, a második klasszikus emberrajz, de egy futó embert kell áb-  
rázolni. A harmadik arra buzdít, hogy ki-ki saját magát rajzolja le, míg a negye-  
dik azt kéri, hogy az utolsó megadott négyzetbe rajzolj bármit, amit akarsz.

## A gyakorló szakember szempontjai

Mit tud a rajztanár, az óvó- és tanítónő, amit nem tudhat a pszichológus,  
pszichiáter, oktatástudományi szakember a gyermekrajzokról? Ő elsősorban  
nem a kortól, környezettől, előző tapasztalatoktól elkülönítve, csak a szembe-  
tűnő, nyilvánvaló jellemzőkre összpontosítva mérlegel, hanem már első ráné-  
zésre összehasonlít, rendszerbe helyez, folyamatában közelít a jelenséghez.  
Megteheti, hiszen pontosan tudja mit tanult, mit kell tudnia egy második osztá-  
lyos tanulónak, milyen tárgyi, technikai eszközök vannak a birtokában, esetleg  
milyen vizuális ingerek hatására, milyen jellegű irányítás mellett készült a mun-  
kája.

Mivel legtöbbször saját tanítványai rajzait elemzi, azt is pontosan tudja,  
hogy milyen szintről indult a gyerek, tehát meg tudja ítélni a fejlődés mértékét,  
dinamikáját is. Sohasem kizárólag a munkákra összpontosítva fogalmazza meg  
következtetéseit, hanem véleményének kialakításában reflexszerűen, magától  
értetődő módon a tanuló tevékenységével, képességeivel, szociális helyzetével  
kapcsolatban szerzett információk is beépülnek.

Egy gyakorló pedagógus számára elsősorban nem maga a kutatás a lé-  
nyeges, hanem annak az oktatói-nevelői munka egészét segítő hozadék. Ők a  
képzőművészeti tevékenységeket a környezet, a világ felfedezésének, megisme-  
résének eszközeként kezelik, és legtöbbször úgy gondolja, hogy a színhasználat,  
a kifejező erővel kapcsolatos elméleti és technikai ismeretek nemcsak tanulmá-  
nyozhatóak, hanem ugyanakkor tanulhatóak, alakíthatóak, formálhatóak is.

Olvasom például az egyik cikkben, hogy a gyenge, erőtlen kontúrokat ál-  
talában a melankolikus alkatú emberek használják. Gyakorló rajztanárként pon-  
tosan tudom, hogy – indokolt, lelki alkattól függetlenül – bárki megtanítható az  
erőteljes, kifejező színek, körvonalak használatára. A napi gyakorlat része  
ugyanis, amikor a táblán rögtönzött alkalmi kiállítások kapcsán az ilyen megol-  
dások hatására, kifejező erejére hívjuk fel tanítványaink figyelmét. A legtöbb-  
ször még erre sincs azonban szükség, hiszen a tanuló, ha összehasonlításban  
látja saját munkáját, maga is rájön a hiányosságokra. Az így beállt váltás alapján  
vajon milyen következtetéseket vonna le az a kutató, akinek fogalma sincs az  
előzményekről?

A jól irányított alkotómunka, festés, rajzolás közben a tanulók olyan képességeket, tehetséget fedezhetnek fel önmagukban, amelyek kedvezőtlen körülmények között nem jöhettek volna felszínre, amelyek a továbbiakban erőteljesen motiválhatják az egész iskolai tevékenységet, teljesítményt. A képzett szakember számára a feladat ezeknek a lappangó energiáknak a felszabadítása, sokoldalú felhasználása, felerősítése és széles körű, valamennyi tevékenységi területre kiterjedő hasznosítása. Minden más szempont, elemzés, tudományos fejtegetés ennek a célnak van alárendelve.

A leírtak lehetnének például a használható, széles körben kamatoztatható elemzések kiindulópontjai. Nem pontokban rendszerezett, százalékokban megfogalmazott, grafikonokkal teletűzdelt elemzésekre gondolok, hanem néhány mondatba foglalható rövid leírásra.

Pl.: A tanuló rajzkészsége, tudása, manualitása a korának, életkörülményeinek megfelelően alakul, személyisége kiegyensúlyozott, harmonikus, az ábrázolás fejlődése folyamatos, egyenes vonalú. Ebben a fejlődésben jelentős szerephez jutott az utóbbi hónapokban a kreativitás, az expresszivitás. Az amúgy félénk, visszahúzódó, halk szavú tanuló a rajz, képi kifejezés területén egyre bátrabbá, egyénibbé vált, a továbbiakban a fenti tulajdonságoknak a szilárdítására, felerősítésére kell helyezni a hangsúlyt. Megfigyelhető az is, hogy a tanuló a képzőművészeti nevelés területén szerzett ismereteit, képességeit más területeken is kamatoztatja, és egész iskolai tevékenységére kihatnak az itt szerzett tapasztalatok, eredmények.

Miért nehezebb egy ilyen egyszerűnek tűnő összképet megfogalmazni, mint mondjuk a szangvinikus tanuló lélegzetvételeinek a számát mérni naponta, és az eredményt százalékokban közölni. Azért, mert ide a hangyszorgalomnál több kell. Mint fentebb említettem, nemcsak a tevékenységet, annak jellegét, tartalmát kell hozzá alaposan ismerni, hanem a gyereket is.

A szőrszálhasogató, boncolgató leírások engem minden esetben a botcsinálta műkritikusok, művészettörténészek szövegeire emlékeztetnek. Mivel jobbra csak könyvből, kívülállóként ismerik az alkotó folyamatot, nem értik igazán sem a műveket, sem a körülmények, az eszköztár szerepét ezek létrejöttében, ezért a lényeges, alapvető dolgok, jelenségek bemutatása, interpretálása helyett leltározni. Leírják hány ház, birka van a tájképen, közlik, hogy a művész mikor kapta meg a számárköhögést, és ez milyen hatással volt a szaggatott ecsetkezelésének kialakulására. Kutatásokat végeznek és megtalálják, fénymásolatban közkinccsé teszik a számárköhögést gyógyítandó recept reprodukcióját, kiderítik, hogy a családi házon, amelyben a művész felcseperedett, eredetileg nem három, hanem négy ablak volt, és megállapítják, hogy mindennek csak indirekt módon van köze a reprodukált recepthoz. Az már mellékes tényező,

hogy közben természetesen rendkívül büszkék arra, hogy ennek a mérhetetlen tudásnak egyedül ők a birtokosai.

Szinte biztosan állíthatom, hogy nincs az a művész, aki ne kapna gutaütést a fentiekől. Még szerencse, hogy a kismonográfiák születésekor legtöbbjük már nincs az élők sorában.

### **A gyakorló, a rajzot tanító pedagógus megkerülhetetlen**

A leírtakkal jelezni szerettem volna, hogy az egyoldalú, könnyedén általánosító, a gyakorlati részt megkerülő, figyelmen kívül hagyó elméleti, steril fejtegetések a rajzok, gyermekrajzok kapcsán olykor félrevezetők lehetnek, ha egyáltalán az érdeklődőknek sikerül a gyakran burkolt, kódolt mondanivalót kibogozni. Mitől ilyen homályos, bonyolult az üzenet? Attól, hogy csak azok tudnak tisztán, világosan, egyszerűen fogalmazni, írni, akiknek tiszta, világos, egyszerű mondanivalójuk van.

Le kell szögezni tehát, hiszen evidens, hogy a gyermekrajzok világáról azok tudnak a legtöbbet, akikkel a gyermekek napi rendszerességgel rajzolnak, vagyis a rajztanárok, a tanítók és az óvónők. Közülük is elsősorban az olyan pedagógusokra gondolok, akiknél ez a tevékenység kinőtte a skolasztikus jelleget, ahol minden feladat megoldásánál a kreativitáson, kezdeményezőkézségen, az egyedi megközelítésen van a hangsúly.

Lehet, hogy legtöbbjük nem ismeri a legújabb pszichológiai kutatások eredményeit, nem használják valamennyien a legdivatosabb kifejezéseket, fogalmuk sincs arról, hogy mi a paradigma, de rendelkeznek valamivel, ami a kívülálló, akár a legmagasabb szinten képzett pszichológus, pszichiáter számára behozhatatlan előny: van rálátásuk a jelenségre és annak szerepére, a gyermek harmonikus érzelmi, értelmi, motorikus stb. fejlődésére.

Ismerik a tanulmányozott munkák technikai feltételeit, a felhasznált, rendelkezésre álló anyagok, eszközök korlátait és hatásait a kifejezési lehetőségekre, és végül, de nem utolsó sorban jól ismerik a gyereket. Olyasmit tudnak tehát, amit tankönyvekből, tanulmányokból, kísérletekből nem lehet megtanulni.

Megnyugtató tudni, hogy felnövőben van egy olyan pedagógus nemzedék, amely számára a gyermekrajzok világa nem kuriózum, áhítat tárgya, nem csupán kutatási terület, hanem a napi tevékenységük elidegeníthetetlen, minden más tantárgy területén sokoldalúan hasznosítható része. Jó érzés látni, hogy egyre többen közülük tudományos dolgozatok szerzői, és ebben a minőségben egyre jobban ismerik a szakirodalmat is. Innen már csak egy lépés a tanulmányok, szakcikkék publikálása.

Úgy gondolom, hogy az ő véleményük figyelembevétel, kikérése, felhasználása, idézése nélkül senki sem boldogulhat hosszú távon ezen a területen.

Hatvani Istvánné

## Diszlexiás középiskolások személyiségfejlesztése

Az budapesti Öveges József Középiskola több mint egy évtizede vállalta, hogy a diszlexiával, diszgráfiával és diszkalkuliával küzdő tanulókat felkészíti az érettségire. Azok közé az osztályfőnökök közé tartozom, akik két tanulócsoportot kísérhettek végig a 9. osztálytól a 12-ig, és ennek megkoronázásaként az érettségig. Azt gondolom, hogy a két ciklus erőfeszítései – küzdelmek, sikerek – nem csupán a gyermekek számára hozták meg a sikeres érettségit, de az én pályámon is kitüntetett helyet foglalnak el.

A pedagógustársadalom tudja, hogy az osztályfőnöki munka a középiskolában is rendkívül sok kihívással teli. Ha a feladat azzal bonyolódik, hogy mindezt a tennivalót az ország minden részéből érkezett, kollégiumban lakó, bejáró és fővárosi diszlexiás gyermekekből álló osztályban kell végigvinni, bizony körültekintőnek és vállalkozó szelleműnek kell lenni.

Mint osztályfőnök, tisztában vagyok azzal munkám tervezéséhez, hogy a *középiskolai nevelés oktatási célja* a harmonikusan fejlett, tanulni, dolgozni tudó és akaró, ismereteit fejleszteni képes fiatalokat bocsásson a felsőoktatásba, a szakképzésbe, a munkára. Olyan fiatalokat bocsásson ki a középiskola, akiknek testi, szellemi, érzelmi fejlődése harmonikus és tovább építhető.

S kikkel kell ezt elérni? Azokkal a diszlexiás tanulókkal, akiknek nem csupán valamelyik tantárgyat tanítom, de osztályfőnöke is vagyok.

Ezek a gyermekek pedig többnyire teli kudarcélménnyel, lelki és tanulási problémákkal érkeznek. Tanulmányi átlaguk az osztályban nem éri el a közepet. Úgy tűnik, a KIMENET és a BEMENET között szinte feloldhatatlan az ellentét. Tehát mire is való az előttük álló közel nyolcszáz nap és a szünetek?!

Az osztályfőnöki munkám megkezdése előtt meg kellett ismernem, mik azok a problémák, amelyekkel számolnom kell a 9. osztály megkezdését jellemző általános problémák mellett.

*A következőkkel kellett szembenézni:*

- nem tudnak sokáig figyelmet összpontosítani;
- teljesítményük ingadozó – esetenként időjárás, napszak függvénye;
- erősen fáradékonyak;
- mozgékonyak – esetleg hiperaktívak;
- mozgáskoordinációjuk hiányos;

- gyenge grafomotorikus mozgás – írási, rajzolási nehézségek;
- előfordul emocionális labilitás is;
- fellelhető olykor szociális diszfunkció is;
- könnyen felejtnek (gyakoribb ismétlés);
- sorozatmegjegyzés-gyengesség (évszámok, hónapok).
- A kudarcok
  - befelé fordulást,
  - agresszivitást,
  - deviáns magatartást,
  - szélsőséges megnyilvánulást is eredményezhetnek.

Természetes, hogy ezek a problémák nem együttesen vannak jelen a gyermekeknél, más probléma is előfordul, esetleg alig érzékelhetőek a felsorolt gondok.

Azt is tudni kell, hogy ezek a gyermekek hajlamosak értelmes célokért munkálkodni. Erősebb a beleérző képességük, érzékenyebbek társaik problémái iránt. A felsorolt ismeretekkel felvértezve vettem részt azokon a beszélgetéseken, amelyeket az iskolába jelentkezőkkel folytattunk. Az a hagyomány alakult ki az iskolában, hogy a tavaszi beszélgetéseken a leendő osztályfőnökök is részt vesznek, ezzel előrehozva a leendő osztály tanulóival való ismerkedést.

Végül is eljön az évnyitó, majd az osztályfőnöki órák. Várakozással teli szempárok – 24 fiú és 2 lány –, s kezdődik az ismerkedés. Ugyanolyan 14–15 évesek, mint a többi 9. osztályos, csak nekik nehezebben megy az olvasás, az írás, a számolás. Ennek viszont semmiféle látható jele nincs.

Az iskola testülete, mikor vállalta a diszlexiások érettségire felkészítését, nem elsősorban terápiát vállalt, hanem annak elfogadását, és azt, ami a diszlexiával együtt jár, s így munkálkodni azon, hogy a gyermek eljusson az érettségiig.

A legnagyobb dolog, ami a gyermekek magára találásához hozzájárult az volt, hogy az osztályban nem kellett szorongania az olvasási, írási nehézségei, kifejezőkészsége problémái miatt, mert valamennyien hasonló problémákkal küzdöttek. Az itt felszabadult energia áttevéődhetett azokra a tevékenységekre, amely a tanulók erőssége volt.

Már az első hetekben világossá vált, hogy érdeklődő, tetre kész kis csapat indul a négyéves nagy útra. Mindenképpen indokoltnak tartottam a tanulókkal kialakítani azt a kapcsolatot, amire bizton lehet támaszkodni az elkövetkező években. Már az első szülői értekezleten tapasztaltam, hogy a szülők együttműködők. Döntő többségük folyamatosan részt vett az osztály egészét érintő munkában is.

Azt gondolom, olyan szülők gyermekei kerültek az osztályaimban, akik végig partnerek voltak gyermekeik nevelésében. A közös cél – az eredmények, a középiskolai mindennapok és a sikeres érettségi – tudatossága biztosította a folyamatos együttműködést. Nem egyszer kellett „erőt adni” a tanuláshoz, a rendszeres iskolába járáshoz. Ha a szülő nem partner, az osztályfőnök munkája sokkal nehezebb!

Azzal kezdődött a 9. osztályban a kapcsolatunk megalapozása, hogy a szülőkkel, gyermekekkel együtt kimeszeltük a tantermműnkét. Aztán elmentünk együtt egy egész napos, szép kirándulásra (amit aztán megismételtünk!).

Ezek a tevékenységi formák nemcsak személyenkénti élményt adtak, de a szülők egymást, gyermeket, tanárt is kötetlenebbül megismerték, s osztályfőnökként én is többet tudhattam meg a szülő-gyermek viszonyról, gyermek-gyermek kapcsolatáról, s a szülők egymás közötti kapcsolatteremtéséről.

Úgy gondolom ez az indulás bensőséggé tette kapcsolatrendszerünket a következő évekre. Nem volt olyan iskolai osztálymegmozdulás, hogy ne kapjunk volna azonnal segítséget a szülőktől, ha erre szükség volt.

A szülők érdeklődtek az iskola gondjai iránt. Igazi partnerek voltak (egy-két kivétellel) a felmerülő problémák megoldásában.

A gyermekek könnyen beilleszkedtek az iskolai életbe. Szükség volt ehhez egy elfogadó, biztosságot nyújtó osztályközösségre. Olyan légkört sikerült kialakítani, hogy mindenki tiszta lappal, egyenlő eséllyel indulhatott.

A teljesítményt nem csupán a tanulmányi munkában, de „emberségben” is számon tartottuk. Az a gondolat vezérelt, hogy mire jó és kinek válik hasznára egy teli fej, ha az ember közben tönkre megy?

Fontosnak tartottam a tanulmányi munkát, az osztályban tanító kollégákkal való folyamatos kapcsolattartást, mégis értek meglepetések. Az előforduló tanulási nehézségek szinte valamennyi tanulónál különböző mértékben ugyan, de jelen voltak.

A legnagyobb probléma, ami végigkísérte a 4 évet: a folyamatos és rendszeres tanulás hiánya. Ennek egyik legerősebb okát az olvasás és szövegértés nehézségeiben vélem felfedezni. Ami viszont öröndetes, szinte egyetlen tanuló sem volt, akinek ne lett volna kiemelkedő erőssége. Doszpod Andor, Németh Zoltán, Szabó Árpád, Zelei Péter, Gunyhó Csaba elektronikából, Péter Zoltán, Szalai Dávid biológiából, Temleiter Milán, Apptermann Szabolcs, Somodi Mihály, Juhász László, Tinka Tamás, Kuzma András informatikából voltak jók. A testnevelés a legtöbb fiút sikerélményhez juttatta. Kiválóan futballozott Havasi Gyula, Gál Attila, közülük is kiemelkedett Szalai Dávid, aki még sziklamászásban is jeleskedett. Kreisz Attila mindenfélét szerelt. Győry Sándor József remekül fogalmazott és zenélt –, ha kedve volt hozzá. A két lány – ikrek – gyönyörűen énekelt.

Réthy Pál, Steiner Bálint, Debreczeni István minden iskolai tennivalót megbízhatóan látott el. Hadfi Dániel kiválóan sportolt, ma cselgáncsban többszörös Európa-bajnok. Jamrik András a nyári szünetekben 17 éves korától a Balatonon vízimentősködött, Jancsó Mihály Attila modellezik.

Tudomásul kellett vennem, s igyekeztem megértetni a szülőkkel is, hogy a tanulmányi teljesítmény vegyes képet mutat egy-egy tanulónál is. Elfogadtam, hogy néhány gyermek csak kettesre tud teljesíteni magyarból, történelemből... , viszont kiemelkedő elektronikából, informatikából. Ezért dicsértem. Szóban az osztály előtt.

Meggyőződésem, hogy ezt kellett tennem. Nem lehetett megkéséríteni a középiskola négy évét azzal, hogy csak a négyes, ötös osztályzat elfogadható. Tudomásul kell venni, hogy egyik gyermeknek ehhez, a másiknak máshoz van tehetsége. Többször kellett megküzdeni a bukás gondjával is. Az elektronika, a magyar, a történelem, a matematika voltak a veszedelmes tantárgyak.

Lehet hogy helytelen, de kétszer, háromszor is adtam lehetőséget a javításra. Több kollégánál is tapasztaltam ezt az eljárást. Előfordult azonban olyan eset is, mikor a tanuló olyan mértékű hiányt halmozott fel a tananyagban, hogy feladta a javítással való próbálkozást. Ez bizony javítóvizsgálathoz vezetett, melyre ráment a nyár. A négy év alatt a legtöbb nehézség a tanulási teljesítmény körül alakult ki. Itt kellett a kollégákkal és a szülőkkel – a tanuló bevonásával – közös platformot kialakítani. Nem lehetett lemondani a kollégiumi és az iskolai korrepetálásokról, de még különórák is sorra kerültek néhány tanulónál. Előfordult, hogy megkértem néhány szülőt, segítsenek a gyermekeiknek az otthoni tanulásban, különösen magyarból, történelemből. Ezek eredményesek voltak. A szülői segítséget azonban nem volt hajlandó elfogadni minden gyermek, akinek szüksége lett volna rá. Ez már komplikáltabbá tette az eredményre vezető munkát. Minden nehézség mellett voltak a tanulásban szép teljesítmények. Iskolai fizika versenyt nyert Temleiter Milán, országos elektronikaversenyen volt Gunyhó Csaba, irodalomból az iskolai versenyen második lett az osztály csapata. Az osztály 50%-a tett ECDL-vizsgát (7 egységből ötöt).

Azt gondolom, hogy ezek a többszörösen hátrányos helyzetű, frusztrált gyermekek kiteljesedtek, életvidám, céljukat megfogalmazni képes ifjú embereké váltak a négy év alatt. Mi tette ezt lehetővé?

Az elfogadó, biztonságos osztályközösség. Annak a biztos tudata, hogy ebben az osztályban neki helye van, rá számítanak, egyenrangú társa a többieknek. Nem nevetik ki diszlexiája, diszgráfiája, diszkalkuliája miatt. Ha butaságot tesz, akkor annak következményeit vállalnia kell. Ennek az azonos problémával küzdő csapatnak védelem volt a speciális osztály, de ez nem jelent szegregációt.

Körülvette őket az 1200 fős középiskola tanulóifjúsága. Tehát az ifjúvá válás szocializációja egészségesen zajlott. Ehhez minden feltétel meg volt, amivel a gyermekek jól éltek.

Az osztályközösséggé formálásának egyik állomása az osztálymeszelés, a szülőkkel közös főzéssel, játékos versenyekkel gazdag kirándulás volt.

Még ebben az évben, a Julianus-pályázat jóvoltából az egész osztály meglátogatta Székelyudvarhelyen testvériskolánkat, a Kós Károly Középiskolát, és gazdag programot bonyolítottunk le Erdélyben. Ez az út megalapozta a „világlátás” vágyát, azt, hogy érettségi után most készülünk ismét Erdélybe „közki-vánatra”.

Fontosnak tartottam, hogy a gyermekek jól érezzék magukat az iskolában. Alapvetően ismeretszerzés miatt járnak ide, de ez nem csupán a tanulásra szorítkozik. Az iskolai élet minden mozzanatába be tudnak kapcsolódni – eredménnyel. Minden évben – titkos szavazással teljesen önállóan – megválasztották az osztály diákönkormányzatát. Az ötfős csapat – kis serkentéssel – szervezte a különböző versenyeken, vetélkedőkön, pályázatokon való részvételt. Ezeknek a versenyeknek a kerete az ún. Öveges Kupa, úgy szerepeltek kilencediktől kezdve, hogy az iskola 43 tanulócsoportja között az első 6 helyezett között jutott hely az osztályunknak, a 11. és 12. évfolyamon pedig az első helyet szerezték meg, s felkerült nevük az iskola díszfalára. Nem voltak ezek a versenyek és vetélkedők erőfeszítés és küzdelem nélkül valók. De a teljesítmények sikere növelte önbizalmukat, hozzájárulva a helyes önértékelés kialakulásához.

Az osztályfőnök, ha magyart tanít, szomorú, hogy a legtöbb problémát tanítványainak az írás, olvasás és a memoriter adja. Tanulásukat szótalálási és szóértési problémák is nehezítik. Mindez azonban nem gátolja az osztályt, hogy rendszeres színházjáróvá váljon. A látott műveket értően tudtuk megbeszélni. A négy év alatt sorra jártuk a Vígszínházról az Erkelen, az Operán és a Nemzeti Színházon keresztül a Radnótiig stb. Láttuk az Antigonét, az István, a királyt, a Bánk bánt, a Mirandolinát, a Néma leventét, a Tótékat stb. Megnéztük a Monet-kiállítást. Ezek az alkalmak nemcsak a dráma megtekintését jelentették, de a kulturált öltözködés, viselkedés igényét is kialakították. Soha seholy nem volt kivetni való a megjelenésükben, magatartásukban. Azt gondolom, hogy az egyik legnagyobb erőpróba, de siker is volt 10. osztályban az iskolai március 15-i műsor bemutatása.

Az osztály minden tanulójának volt benne feladata. Versek, ének, próza, tánc, s mindez zenei aláfestéssel. Megküzdöttünk vele, de a siker kárpótolta az erőfeszítést.



Azt gondolom, beletartozik a középiskolába töltött négy évébe az ifjúnak, hogy teljes életet éljen – a saját korosztályának megfelelően. Azok a gyermekek léptek fel ünnepi műsorral, akiknek mozgáskoordinációs problémáik vannak. Ezek a nehézségek leküzdhetők, ezért belefogtunk egy nehéz feladatba – és együtt sikeresen megoldottuk. Nem azt mondom, hogy mindig diszlexiások adják az ünnepi műsorokat, de azt igen, hogy ez is lehetséges volt.

A tanulmányi kirándulásainkon nagy beszélgetések, játékok és élmények erősítették az összetartozást. Több emlékezetes, éveken át emlegetett események egyike, amikor Temleiter Milán útlevele Sepsiszentgyörgyön maradt az újságosnál, és 80 km-t kellett visszamenni érte. A büntetést „sütiben” szabta ki az osztály. Viszont Kövér Anikó telefonját az egész brigád kereste leleménnyel és sikerrel Fertődön. Hollókőn voltunk, amikor Gál Attila betörte egy futballlabdával az iskola ablakát. Onnan tudtam meg, hogy Attila odajött hozzám elmondani és természetesen a kártérítést vállalni. Sopron, Szentendre, Kemence, Esztergom, Vác, Visegrád meglátogatása mellett Szlovákia, Ausztria, Lengyelország, Görögország szerepelt úticélként. A kirándulásokhoz az anyagi fedezetet élőtakarékosság mellett pályázatokon nyertük, alapítványtól kértük.

Magatartási, fegyelmi problémákról is szólni kell. A négy év alatt a késések okozták a legtöbb problémát. Igazgatói figyelmeztetést ezért és dohányszáért kapott egy tanuló.

Órai fecsegés előfordult, felszerelés hiányzott, aminek szaktanári figyelmeztetés lett a vége. Sajnos egy verekedés is volt, melynek következménye másik osztályba áthelyezés lett. Igazgatói dicséretben minden tanuló részesült legalább egyszer. Volt, aki minden évben. Osztályfőnöki, szaktanári, tantárgyi dicséretet is több tanuló kiérdemelt.

A 11. és 12. évfolyamon az osztály tanulói közül többen rendszeres iskolai feladatot is kaptak. Szabó Árpád és Kövér Anikó tagjai voltak az iskola diákönkormányzatának, az iskola rendezvényeinek fotózását, filmezését, hangosítását Apptermann Szabolcs és csapata végezte sikeresen, Somodi Mihály és Réthi Pál a filmek összevágását csinálta az iskolák közötti Öveges-vetélkedőre. Szalai Dávid nélkül kevés kerületi sportverseny esett meg.

Végül eljutottunk az érettségéhez. Az utolsó két hónap nagyon kemény volt a ballagás előtt. Sok a 12 tantárgy. Nem csupán az öt érettségi tárgyat kellett tanulni. Sajnos a történelem és az elektronika áldozatokat szerzett. Ennek ellenére az írásbeli és szóbeli érettségi sikert hozott. Az „új típusú érettségi” sikeres volt, de a tanulók még egy utolsó nagy erőfeszítést tettek a felkészülési idő alatt. Az írásbeli több nehézséget jelentett, de sikeres volt, a szóbeliken pedig olyan feleletek hangzottak el 5–6 tanulótól, ami a vizsgabizottság elismerését is kiváltotta.

Ezeknek a gyermekeknek az érdeklődése, képességei eltérőek, sokszínűek. Négy gazdag évet töltöttek az iskolában. Azt gondolom, megtalálják helyüket az életben.

Az osztály tanulóinak szülei igényelték és művelték az iskolával való együttműködést. Közös dolgunkat – a gyermekek felkészülését az érettségire – csak értő együttműködéssel tehetjük eredményessé.

Az elmúlt években a diszlexiás tanulók között szerzett osztályfőnöki tapasztalataimat az alábbiakban összegeztem:

### *A gyermek számára*

- elfogadás, megértés;
- biztonság;
- szeretet, türelem;
- követelmény;
- helyes önértékelés, magabiztosság kialakítása.

### *A szülő számára*

- bizalom;
- együttműködés;
- naprakész kapcsolat.

Az egész osztályfőnöki munkában a követelménytámasztással párhuzamosan érvényesülnie kell a pozitívumokra támaszkodás pedagógiai elvének.

A tanár-diák-szülő viszonyban pedig a kölcsönös tiszteleten és megbecsülésen alapuló szeretetteljes kapcsolatnak kell érvényre jutnia.

*(A Bolyai Nyári Akadémián elhangzott előadás alapján)*

Balázs Dénes – Szabó K. Attila

## Diákönkormányzat a székelykeresztúri Tanítóképzőben, 1950–1955

A kommunista iskolapolitika nyűgeitől megszabadulva – az 1989-ben bekövetkezett rendszerváltás óta – iskoláink életében is a demokratizálódás irányába mutató jelentős változások történtek. Ennek egyik jeleként örvendetes módon ismét beindultak a különböző diákszerveződések, életre keltek a diákönkormányzatok. Több mint 50 évvel a megszűnése után kevesen tudják, hogy a székelykeresztúri Tanítóképzőben, működésének utolsó öt évében – 1950–1955 között –, a kommunista ideológiával átszőtt oktatás-nevelés közepette az országban egyedülállóan, teljesen politikamentes diákönkormányzat működött (igaz, hogy az uniformizált iskolai élet miatt akkor nem nevezhették így). Eredetiségénél fogva olyan színfoltja a magyar neveléstörténetnek, amely túlmutat helyi jelentőségén.

Az intézet alapításának 140. évfordulójára emlékezve nem mulaszthatjuk el kissé részletesebben felidézni, mert úgy véljük, hogy több mint fél évszázad távlatából is van üzenete, tanulságul szolgálhat a ma számára.

Mielőtt azonban az ismertetésbe kezdenénk, szükségesnek látjuk tisztázni néhány fogalmat, összefüggést.

### *Az önkormányzat fogalma*

A ma oly divatosá vált önkormányzat a Magyar értelmező szótár szerint jelentheti: „1. Az állam valamely egységének önálló, saját hatáskörű intézkedést biztosító közigazgatási helyzetét, illetve ilyenfelruházott települési egységét. 2. Valamely testületnek, közösségnek az a joga, hogy ügyeit önállóan intézheti”. A diákönkormányzatra nyilvánvaló, hogy a második értelmezés érvényes.

### *A diákönkormányzatok kialakulása a magyar kollégiumokban*

A diákszerveződésnek ez a módja a magyar iskolakultúrában több évszázados múltra tekint vissza. Első formájának a református kollégiumokban a XVII. században megjelent „cétus” (coetus – lat. – közösség) tekinthető. Ebbe a kollégium legfelsőbb évfolyamait végző, filozófiát, teológiát tanuló 16–25 éves (néha még idősebb) diákok tartoztak. Ennek élén a teológus diákok közül választott „senior” és „contrescriba” állt. Önálló képviselői jogokkal rendelkeztek: beleszólhattak a tanulmányi ügyekbe, foglalkoztak a diákok anyagi, szociális problémáival (étkezés, elhelyezés, magántanítás) és bizonyos nevelési kérdésekkel. A *cétust*

tekinthetjük a magyar iskolaügy, mondhatni első demokratikus diákintézményének. A legnevezetesebb a sárospataki, a debreceni, a nagyenyedi, a gyulafehérvári, a pápai volt. Egy sajátos formája „*societates togata*” néven a kolozsvári unitárius kollégiumban is működött.

A magyar kollégiumok valószínűleg a wittenbergi egyetemtől vették át, ugyanis egyes református iskolatörvények – pl. a debreceni kollégium 1657-es törvénye – az ottani 1571-es törvényre hivatkoznak. A diákönkormányzatnak ez a formája a XIX. században megszűnt, és új formák jelentek meg.

A fentiekhez hozza kell fűznünk, hogy önálló jellege természetesen viszonylagos volt, hiszen ezeket a közösségeket még nem teljesen érett és önálló életvitellel rendelkező személyek alkották, ezért a hatóságok felügyelete alatt működtek, amelyek szükség esetén beavatkoztak az életükbe.

### *A székelykeresztúri diákönkormányzat előzményei*

A keresztúri Képezdét természetesen bentlakással (kollégium) rendelkező iskolának tervezték, hiszen az előre látható volt, hogy diákságának nagyobb része távoli vidékekről fog toborzódni, amelynek szállást és teljes ellátást kell biztosítani. A kollégium meglétét az 1868. évi 38. sz. törvény tanítóképezdekre vonatkozó VII. fejezetének 93 §-a is előírja.

A konkrét szükségleteknek és a fenti előírásnak megfelelően már 1870 őszén kidolgozták Keresztúron is a *Képezdei Szabályzatot*, amelynek természetesen megvoltak az előírásai a bentlakásra és a köztartásra is: felkelés, reggeli, készsüldés, étkezési idők, szabadidő, lefekvés (külön a hétköznapokra és külön a vasár- és ünnepnapokra). A székelykeresztúri képző azonban több mint 40 éven át nem rendelkezett iskolai célra készült épületekkel, ezért az állam által magánszemélyektől bérelt házakban voltak elszállásolva a diákok és folyt az oktatás. A különböző épületekben való szétszórtság, zsúfoltság, a gyakori költözködés igen megnehezítette az iskola belső életét. A dokumentumok tanúsága szerint az áldatlan állapot felszámolása mindvégig foglalkoztatta úgy a helyi, mint a központi hatóságokat. A végső megoldásra azonban 1911. szeptember 1-ig, „*a modern új palotát*” átadásáig kellett várni. Ettől az időponttól kezdve a több mint 4000 m<sup>2</sup> belfelületű épület végre megfelelő feltételeket biztosított mind az oktató-nevelő munka, mind a diákok elszállásolása (1034 m<sup>2</sup> összfelületű internátus), mind pedig a „*köztartás*” (étkezde) számára.

Az iskolai értesítők különböző diák szerveződések, szervezetek működéséről rendszeresen beszámolnak (Eötvös József Önképző Kör, Önszegélyező Diákkönyvtár, Betegségélyező Egyesület, Iskolaszövetkezet, Cserkész Őrszem stb.), de a kollégiumi élethez kapcsolódó semmiféle önkormányzati formáról nem tesznek említést.

*A diákönkormányzat megszervezése a székelykeresztúri Tanítóképzőben*

A tanári kar 1950 október 13-án tartott gyűléséről felvett jegyzőkönyvben ez olvasható: „Gálfalvi Sándor bejelenti az internátusi élet újjászervezését”, majd pedig idézi a szavait: „A terv nem új és nem eredeti, de mivel a gyakorlat fényesen bebizonyította hatékonyságát, meg kell próbálni alkalmazni a hazai viszonyok közepe felé. A tanuló otthonban kollektív felelősségtudatot kell kialakítani”. A bejelentés megértéséhez szükségesnek látjuk röviden megvilágítani annak hátterét.

Mint ismeretes, a kommunista doktrína egyik alaptétele az annyit hangoztatott demokrácia. Ennek jegyében a kommunista hatalomátvétel után paradigmaváltás történt a pedagógiai gondolkodásban is: új alapokra helyezni a tanár-diák viszonyt, a diákoknak nagyobb beleszólást biztosítani az iskolai életbe, vagyis demokratizálni azt is. Mivel az irodalmi művekből jól ismert tanári autoritás túlkapasainak a felszámolására irányult, egyrészt vitathatatlan a haladó jellege, másrészt viszont, mivel politikai jellegű szervezetten át (Ifjú Munkás Szövetség – IMSZ) kívánták érvényesíteni, kétségtelen, hogy megvoltak neki a tanári tekintélyt sértő „vadbajtásai”. Nos, Gálfalvi a bentlakási élet demokratizálását politikamentesen, ezen „vadbajtások” kizárásával kívánta újjászervezni. „A terv nem új és eredeti” szavakat olvasva általában arra gondolnak, hogy Gálfalvi a híres szovjet pedagógusra, A. S. Makarenkóra és az általa létrehozott Gorkijtelepen és a Dzerzsinszkij Kommunában alkalmazott nevelési rendszerére célozott. Ez bizonyára csak részgazság, ugyanis ő Makarenko mellett neveléstörténetből jól ismerhette mind a magyar diákönkormányzati hagyományokat, mind pedig nyugati pedagógusok hasonló próbálkozásait-megvalósításait (Pestalozzi Neuhof-i intézete; Sutherland Neill Summerhill bentlakásos iskolája; Homo Lane Gyermekközössége), de abban az időben nem volt ildomos ezekre nyíltan utalni, sőt nem is nevezhette nevén – tehát önkormányzatnak – az általa bevezetett rendszert, bár kétségtelenül az volt.

*A rendszer elemei és működése*

A csoport volt az új rendszer legkisebb eleme. Egy osztály általában két csoportból állt. Ezek kialakítása az osztályfőnökök bevonásával történt, és vigyáztak a köztük levő teljesítménybeli kiegyensúlyozottságra. A csoport élén kisebb osztályokban (I., II.) nagyobb osztályból kijelölt csoportvezető állt, aki a tanórák kivételével szinte állandó jelleggel körében tartózkodva szervezte, irányította, ellenőrizte tevékenységét, észrevételeit bevezette a csoportnaplóba. A csoportvezetőnek általában nagy tekintélye volt, de ugyanakkor bensőséges nagydiák-kisdiák kapcsolat is kialakult közte és a csoport tagjai közt. A csoporttagok közti interperszonális kapcsolatok jó alapul szolgáltak az erős kohézió,

csapatsszellem kifejődéséhez. A csoportok között egy bizonyos fokú egészséges versengés volt, de ugyanakkor az egész osztály elé tűzött közös célok és rendezvények hozzájárultak az osztály közösségi tudatának, szellemének a kialakításához, és melyek megátolták a klikkek létrejöttét.

A csoportvezetők és az egyes osztályok képviselői (osztályfelelősök) alkották a *diákönkormányzati tanácsot*. Ennek naponta a legfőbb képviselője az iskolai *szolgálatos tanuló* volt, akit mindig a legjobb magaviseletű és legtekintélyesebb nagydiákok – főképp IV. évesek – közül jelöltek ki. Iskolai szolgálatosnak lenni nagy megtiszteltetés volt. Igen széles hatáskörrel rendelkezett: a tanórák és más, tanárok által vezetett tevékenységek kivételével ő fogta át, irányította és ellenőrizte a diákság egész napi tevékenységét. A saját és a csoportvezetők észrevételei alapján összeállította a napi jelentést, beírta az erre a célra szolgáló füzetbe, és este levezette a napi kiértékelőt. Munkáját közvetlenül az internátusi nevelő, felsőbb fokon pedig Gálfalvi Sándor bentlakás-igazgató ellenőrizte.

Az önkormányzat legfelsőbb szerve a *közgyűlés* volt. Üléseit havonta tartotta az iskola dísztermében, amelyen a megjelenés minden tanuló számára kötelező volt. Napirenden főleg olyan etikai kérdések szerepeltek, mint a tanulóhoz való viszonyulás, a tanítói hivatás, az iskolai közösség élete, diák-tanár, diák-diák viszony stb. A tanácskozást mindig egy IV. éves vezette, de rendszeresen jelen volt Gálfalvi Sándor bentlakás-igazgató is, aki a végén összegezte a lényegét, továbbá időnként részt vett az iskola igazgatója, egy-egy osztályfőnök vagy más tanár, ami fokozta az ülések erkölcsi tartását, súlyát. Sajátos légköre és lefolyási módja által a közgyűlésnek igen nagy nevelő hatása volt.

A napi programnak igen fontos eleme volt a mindennapi *esti kiértékelő*, amelyen az iskolai szolgálatos diák felolvasta a nap fontosabb eseményeit tartalmazó jelentéseit. A kiértékelőn gyakran jelen volt Gálfalvi Sándor is, de néha megjelent a szolgálatos tanár vagy éppen az intézet igazgatója, ami növelte az esemény hatását.

#### *Az önkormányzat hatásköre*

Említettük már, hogy az önkormányzat széles hatáskörrel rendelkezett, főképp az internátus életének mindenik részében aktív szerepet játszott. Ez konkrétan a következőt jelentette: a minden körülmények közt megtartott reggeli torna; tisztálkodások; a hálóterem és tanterem rendje, tisztán tartása; szervezett közös étkezések levezetése; a szilenciumok fegyelmének biztosítása; szervezett szabadidei tevékenységek; a városba való egyéni kimenők engedélyezése; hazatávozások; a napi tevékenység kiértékelése; közgyűlések megszervezése. A magaviselet hivatalos (osztályfőnök általi) minősítésébe nem volt közvetlen beleszólása, de az egyes tanulók közösségben való magatartásról szóló

információkat az osztályfőnökök figyelembe vették. Jogában állt viszont erkölcsi jutalomban – közösség előtti dicséret – részesíteni az arra érdemeseket, illetve kiróható bizonyos büntetéseket.

Ha a fentiek alapján összehasonlítjuk Gálfalvi önkormányzatát Makarenko kommunájával, vagy a hajdani református kollégiumok cétusával, megállapíthatjuk, hogy bár alapelveikben van köztük hasonlóság, az nem emezek szolgai másolata. A leglényegesebb különbségek: a régi kollégiumokban a céttussal egyidejűleg létezett a kiszolgáltató, sok esetben megalázó „szolgadiák” státus, míg a keresztúri Képzőben a nagydiák-kisdiák viszonyára a kölcsönös tisztelet volt a jellemző; Makarenko kommunái a polgárháború miatt otthontalanná, csavargóvá, nem egy esetben ifjú – vagy éppen kiskorú – bűnözővé vált fiúknak, lányoknak szolgáltak otthonul, vagy inkább kényszerlakhelyül, ezzel szemben az itteni diákközösség szinte kivétel nélkül egészséges, kiegyensúlyozott szociális háttérű fiútanulókból állt, akik szabad elhatározásból választották a tanítói szakmát és a kollégiumi életet, emiatt parancsuralomra nem volt szükség.

A kezdeményezés viszonylag hamar szélesebb körben is ismertté vált, amelynek eredményeként – a helyszínen való tanulmányozás céljából – több középiskola is felkereste a Képzőt, sőt 1953-ban az Oktatásügyi Minisztériumból is meglátogatták és nagy elismeréssel nyilatkoztak róla, a Magyar Autonóm Tartomány pedagógiai iskoláinak 1954. február 4–5–6-án Szászrégenben tartott értekezletén pedig követendő példaként állították a többi iskola elé.

Több mint 50 év távlatából joggal merülhet fel a kérdés: mi volt a kulcsa ennek az oly sikeres kísérletnek? Ha egy mondatban akarunk válaszolni, azt mondhatjuk, több tényező szerencsés találkozása.

A döntő tényező kétségtelen az ötletgazda Gálfalvi Sándor volt, aki szakmai felkészültsége, szervezőképessége, szuggesztív, dinamikus személyisége által a diáksággal el tudta fogadtatni elképzelését.

A sikerhez az is hozzájárult, hogy mindkét igazgató (Kovács Ferenc és Barabás Vilmos) és a tantestület is támogatta az újítást.

Gálfalvi személye mellett a másik kulcsfontosságú tényezőnek magát a tanulóközösséget kell tekintenünk, amely elfogadta, aktív szerepet játszott működtetésében, mert nem egy ráerőszakolt rendszert látott benne, hanem egy olyan szervezeti keretet, amely harmonikussá teszi mindennapi életét. A napi program megismétlődő elemei mindvégig megőrizték motiváló hatásukat, mert azonnal lereagáltak az események, teljesítmények pozitív vagy negatív vonatkozásait.

Bár a felvázolt önkormányzati rendszer kissé talán katonásnak tűnik, pszicho-pedagógiai szempontból jól megalapozott, céltudatos volt, miközben

ugyanis kellőképpen kordában tartotta a serdülő és ifjú korban levő fiútanulókat, a tanítói munkában nélkülözhetetlen erkölcsi vonásokat és magatartásformákat alakítva ki bennük, biztosította a személyiségük kibontakozását.

Csalóka lenne a kép, ha úgy állítanók be, hogy a székelykeresztúri Tanítóképzőben az élet csupa tejjel-mézszel tele Kánaán volt és nem kellett megküzdünk a sikerért, nem voltak fájó kudarcaink, csalódásaink. Jutott ezekből is bőven: egyrészt a háború utáni évek gazdasági nehézségeinek következményeit (élmezés, ruházkodás, fűtés) bizony mi is gyakran éreztük bőrünkön, gyomrunkon, másrészt az osztályharcos iskolapolitika túlkapásait az iskolában uralkodó szellem, ha valamely mértékben enyhítette is, teljes mértékben kivédeni nem tudta, aminek következtében „*társadalmi származása miatt – osztályidegen*”, több kiváló társunknak el kellett hagynia az iskolát, „*mert nem lett volna belőle megbízható tanító*”.

\*\*\*

Így teltek vagy inkább zajlottak napjaink a hajdani alma materünkben. Hogy milyenek voltunk mi magunk? Szorgalmasak vagy lusták, lezserek, komolyak vagy bohémek, meggondoltak vagy könnyelműek, érettek vagy zöldfülűek? Is... is... is! Mindenikünk egy külön világ. És így alkottunk egy színes egészet, mert lebegett előttünk egy közös cél: *tanítók akartunk lenni*. Persze azért nem voltunk holmi ma született bárányok, megértük ám mi is a pénzünket! Mi tagadás, gyakran okoztunk mi is fejtörést tanárainknak. Most is látni-hallani véljük, amint ránk sütnek Gálfalvi Sándor élénk kék szemének fénykévéi és szőke haja meglegbben szokásos fejbiccentésére: „*Ejnye, ejnye, édes fiam!*”. No meg ugrattuk, hecceltük is egymást éppen eleget, parázs vitáink is voltak, ifjúi hévvel, hittel fújtuk, hogy „*Zászlószai vagyunk egy új, szabad jövőnek*”, de nem hiányzott belőlünk a diák betyárbecsület sem! Mi is szerettük a lyukasórákat, szellemes nevekre kereszteltük át tanárainkat, ha tehettük potyáztunk a konyhán, egymásról másoltuk a házi feladatainkat, és – urambocsá! – bizony puskáztunk is, vagy a bajba jutottaknak sügtünk!

Diákok voltunk, KTK-sok...



## Fodor László

### Burrhus Frederic Skinner

(1904–1990)

Burrhus Frederic Skinner a pszichológia behaviorista áramlatának egyik elszánt és elismert amerikai képviselője, mondhatni radikális vezéregyénisége volt. A viselkedés és a tanulás vonatkozásában kifejtett munkásságával számottevő hatást gyakorolt az oktatási elképzelések fejlődésére is. Napjainkban szinte mindenki egyaránt elfogadja mint kísérleti pszichológust vagy egyetemi tanárt, illetve mint filozófust, író-t vagy feltalálót, aki a XX. század legjelentősebb és legnagyobb hatású tudósainak a köréhez tartozik.

Skinner az amerikai Pennsylvania állam Susquehanna nevű kis városkájában született. Jogász apja és erélyes háziasszony édesanyja meglehetősen szigorú nevelésben részesítette. Gyermekként nagyon aktívnak bizonyult, szerette a kirándulásokat, a különböző építő és összeszerelő játékokat, a leleményességet igénylő aktivitásokat és élvezettel járt iskolába (ahol jó teljesítményekről tett tanúbizonytságot). Már iskolás korában úgy gondolta, hogy író lesz, verseket és kis elbeszéléseket kezdett írni. Felsőfokú tanulmányainak első ciklusát a New York-i Hamilton College-ben végezte, ahol angol nyelv és irodalom diplomát szerzett. Később azonban lemondott az írói pályáról és pszichológiai tanulmányokat folytatott a Harvard egyetemen. Doktori tézisét 1931-ben védte meg. Ezt követően pedig még öt éven át ösztöndíjasként a Harvard egyetemen kutatásokat végezhetett egy fiziológiai laboratóriumban. Szakmai fejlődésére kiváltképpen John B. Watson (1878-1946), Ivan P. Pavlov (1849–1936) és Edward L. Thorndike (1874–1949) elméletei és tanai hatottak. Az 1936-os év egyrészt azért volt fontos életében, mert megnősült (házasságából két lánya született, Julie, aki nevelépszichológusi és Deborah, aki pedig művészeti pályára fog lépni), másrészt azért, mert a Minneapolisi Minnesota egyetemen sikeresen pályázott meg egy oktatói állást. Szakmai pályájának új fejezete 1945-ben kezdődött, amikor is az Indiana egyetem pszichológiai intézetének (laboratóriumának) vezetőjévé nevezték ki, Bloomingtonban. Első tudományos munkáját, a „*The Behavior of Organisms*” (Az organizmusok viselkedése) című könyvét 1938-ban adta ki. Ebben az egyébként nem túl sikeres és sokat bírált alkotásában a patkányok viselkedésformálásának témakörében végzett kísérleti kutatásainak eredményeit mutatta be. Professzionális tevékenységének egy újabb jelentős fordulata 1947-ben következett be, amikor meghívták a Massachusetts állambeli Cambridge-be, a Harvard egyetemre. Első, hozzátétőleg 400 hallgatónak tartott előadásainak anyagából kelt életre az 1953-ban kiadott „*Science and Human Behavior*” (Tudomány és emberi viselkedés) című jelentős könyve. A Harvardon

nagyon aktív oktatási és kutatási tevékenységet fejtett ki, és számos élénk érdeklődésnek örvendő cikket, tanulmányt és könyvet publikált. Míg szépirodalmi próbálkozásai nem igazán voltak sikeresek, addig a pszichológia területét érintő (a legtöbb esetben hiteles kísérleti kutatási adatokra alapuló) tudományos publikációi rendkívüli mély és széles körű hatást gyakoroltak világszerte. Skinner 1974-ben vonult nyugalomba, de azt lehet mondani, hogy gyakorlatilag élete végéig a Harvard egyetem égisze alatt dolgozott. Miután leukémiában megbetegedett, 1990. augusztus 18-án, 86. életévében halt meg.

Skinner egyik kiemelkedő tudományos teljesítménye az úgynevezett „operáns kondicionálás” elméletének kidolgozása (jóllehet annak vizsgálata a fentebb már említett Edward L. Thorndike amerikai pszichológus kutatásaival indult el). A behaviorista megközelítést követve (vallva tehát, hogy az állati és az emberi viselkedést csakis a környezeti ingerekre adott fiziológiai alapokkal rendelkező válaszreakciók alapján lehet megmagyarázni), továbbfejleszti azonban a hatás törvényének égisze alatt zajló diszkriminációs és asszociációs tanulásra vonatkozó elgondolásokat, abból a tényből indulva ki, hogy bármely organizmus (a legegyszerűbbtől az emberi lényig) életkörnyezetében mindig úgy jár el, illetve mindig úgy viselkedik, hogy valamilyen következményeket produkál. Ennek megfelelően úgy vélte, hogy az élőlények viselkedésének legjobb megértését a kiváltó okok és a következmények tanulmányozása szolgáltatja. Kutatásaiban azt próbálta bizonyítani, hogy a kísérleti alany (legtöbbször fehér patkány vagy galamb) végső soron azt tanulja meg, hogy egy általa adott természetes és spontán (a környezetet exploráló) reakció egyedi és figyelemre méltó (jó vagy rossz, illetve kellemes vagy kellemetlen) következménnyel járhat, illetőleg azt, hogy az elkövetkezőkben azt tegye és csak úgy viselkedjen, hogy elnyerje mindazt, amit szeret és amire szüksége van.

A Skinner által alkalmazott kísérleti helyzet egy speciális, könnyen lenyomható pedállal és egy kis étetőtállal ellátott hangszigetelt doboz volt (amely a későbbiekben Skinner-doboz néven vált ismertté). A doboz külső falához egy olyan szerkezet (kapcsoló) kapcsolódott, amely a pedál lenyomására valamilyen ételdarabkát juttat a tálba. A kiéheztetett patkányt Skinner behelyezte a dobozba. Az nyilván ösztönszerűen összeviszsa szaladgált (szokásos mozgáskészletének megfelelően), hogy új és ismeretlen környezetét felfedezze és megismerje. Explorációja során egyszer csak, teljesen véletlenül lenyomja az érzékeny pedált, ami nyomban ételt juttat a tálkába. A patkány rögtön megeszi az ételt és tovább folytatja feltáró viselkedését, majd ismét lenyomja a pedált, aminek következtében megint élelmet kap. Nyilvánvalónak tűnik, hogy az eledel megerősítette a pedál lenyomásának viselkedését. Skinner azt figyelte meg, hogy a későbbiekben a pedál egymás utáni lenyomásai között eltelt idő fokozatosan

csökken, illetve hogy a sokféle és szertelen operáns (valamilyen ismert ingerhez nem kapcsolódó és spontán módon kiváltódó) mozgás közül végül egyértelműen kiválasztódik a pedál lenyomása, mert hiszen az egyfolytában (a szükséglet kielégülése révén) megerősítést nyer. Végül a patkány egyértelműen megtanulja, hogy hogyan kell viselkednie ahhoz, hogy táplálékhoz jusson, illetve hogy szükségletét kielégítse. Ha azonban a megtanult pedálnyomások után többé nem érkezett táplálék, a pedálnyomás gyakorisága fokozatosan csökkent. Az operánsan kondicionált reakció a megerősítés hiányában egyszersmind kioltódik. Láthatjuk, hogy az operáns kondicionálás kizárólag csak azon reakciók megjelenésének valószínűségét növeli, amelyeket egyértelmű megerősítés követ (és ami a legtöbb esetben nyilván nem egyéb, mint valamely alapvető szükséglet kielégítése).

A Skinner-féle kísérlet azt mutatja, hogy az operáns (olykor instrumentálisnak, II. vagy „R” típusúnak is nevezett) kondicionálás során a feltétlen inger mellé úgy társul a feltételes inger, hogy ezen kapcsolódást nem követi jutalom (megerősítés), csak egy bizonyos viselkedés végrehajtása után. Skinner patkányai ösztönszerű és teljesen véletlen reakciók révén tulajdonképpen ők maguk hozzák létre a kívánt viselkedést (ellentétben Pavlovnak a feltételes reflexekre vonatkozó klasszikus kondicionálásával, melynek esetében a szükséges válaszreakciót köztudottan a kísérletvezető idézte elő).

Skinner a későbbiekben galambokkal is elvégezte operáns kondicionálási kísérleteit. Olyan kalitkát készített, amelynek az egyik falára rögzített etetőszerkezet akkor lépett működésbe, ha a galamb a csőrével egy bizonyos pontra, egy kis kör alakú lemezkére koppintott. Kezdetben a galamb nyilván változatos viselkedést produkált a kalitkában, csőrével mindenfelé koppintgatva. Egyszer csak teljesen véletlenül az etetőszerkezet felé fordult, akkor a kísérletvezető táplálékot juttatott az etetőtálba, és ekképp megerősítette a galambot, hogy egy bizonyos irányba forduljon. Az elkövetkezőkben Skinner csak akkor adott táplálékot, ha a galamb a fejét az etető felé fordította. Végül pedig csak akkor, ha csőrével rákoppintott a kis lemezkére. Skinner eme eljárások, illetve egymásra épülő kis lépések, úgymond egymást követő approximációk sorozatát „shaping”-nek, azaz viselkedésformálásnak nevezte. Ebben a formában tehát a kívánatos komplex viselkedést több kisebb (a komplex viselkedés egyre fontosabb elemeit képező és egyre jobban annak irányába mutató) viselkedés(rész) megerősítésének segítségével modellálta. A folyamat során csak azok a válaszok kaptak megerősítést, amelyek megegyeztek a kísérletvezető elvárásaival és jó irányban mutató válaszösszetevők voltak, miközben pedig minden más válasz a megerősítések hiányában kioltódott. A shaping technikájával az állatoknak igencsak bonyolult mozgások és viselkedések, illetőleg komplex mutatványok taníthatók meg. Skinner például pingpongozni, táncolni, zongorázni vagy kuglizni is megtanította galambjait.

Könnyen észrevehető, hogy az operáns kondicionálás tulajdonképpen a megerősítés elmélete. Ugyanis az operáns viselkedés elsőrendű jellemzője és magyarázó elve, hogy környezeti következményeket von maga után, és a későbbiekben eme következmények megerősítő hatása határozza meg, hogy az adott viselkedés specifikus helyzetekben meg fog-e ismétlődni. A viselkedés következményeinek viszonylatában Skinner gyakorlatilag kétféle megerősítésről beszél. Egyfelől pozitív megerősítésre vonatkozik, amely a cselekvéshez vagy viselkedéshez kapcsolódó kellemes állapotokban kifejezésre jutó következmények révén erősítik a cselekvések vagy viselkedések ismételt bekövetkezésének valószínűségét. Másfelől pedig negatív megerősítésről tesz említést, amely a cselekvéshez vagy viselkedéshez kapcsolódó kellemetlen állapotokban kifejezésre jutó következmények révén csökkentik a cselekvések vagy viselkedések ismételt bekövetkezésének valószínűségét.

Az operáns kondicionálásnak lényegében az alábbi négy síkban megmutatkozó formája a pedagógiai tevékenységek területén nagy fokú és vitathatatlan alkalmazhatóságot mutatott. Skinner a megerősítések vonatkozásában tehát a következő esetekről tesz említést:

- ✚ ha a viselkedést (pozitív) megerősítő inger követi, megnövekszik annak valószínűsége, hogy az adott viselkedés az elkövetkezőkben is ismételten meg fog nyilvánulni;
- ✚ ellenkezőleg, ha a korábban kialakított viselkedést nem követi (pozitív) megerősítő inger, akkor csökken annak valószínűsége, hogy az adott viselkedés az elkövetkezőkben is meg fog nyilvánulni (ezt nevezzük megszüntetésnek vagy kioltásnak);
- ✚ ha a viselkedést averzív (kellemetlen vagy fájdalmat okozó) inger követi, csökken annak valószínűsége, hogy az elkövetkezőkben az adott viselkedés ismételten megjelenjen (ezt nevezzük büntetésnek);
- ✚ ellenkezőleg, ha a viselkedést egy averzív inger elmaradása követi, növekszik annak valószínűsége, hogy az elkövetkezőkben az adott viselkedés ismételten megjelenjen (ez tulajdonképpen a negatív megerősítés).

A viselkedés vagy tanulás tekintetében az elvárt vagy a nemkívánatos formákat tehát részint pozitív és negatív megerősítés, részint pedig büntetés és kioltás segítségével lehet hathatósan szabályozni. Mindezek vonatkozásában utalnunk kell azonban arra is, hogy Skinner felfogásában a negatív megerősítés fogalma élesen elkülönül a büntetés tényétől. Míg a negatív megerősítést (a kellemetlen ingert) elsősorban azzal a céllal alkalmazzák, hogy egy bizonyos viselkedés rögzüljön, addig a büntetést (a kellemetlen ingert) rendszerint azért mérik ki, hogy a nemkívánatos viselkedés megszűnjön.

Érdekesítő állatpszichológiai kutatásainak alapján az amerikai tudós lenyűgöző módon, az emberi tanulás vonatkozásában olyan lényeges szabályokat fogalmazott meg, melyeket minden pedagógiai tevékenységben szem előtt kellene tartani. Megállapította például, hogy az azonnali megerősítés hatékonyabb, mint a késleltetett, hogy minél hosszabb idő telik el a válaszreakció és a megerősítés között, annál gyengébb lesz a megerősítés formáló erőtartaléka, és nyilván annál kisebb lesz a válaszreakció ereje is. Kimutatta továbbá, hogy ha az elsődleges vagy alapvető szükségleteket kielégítő megerősítőket bármely más ingerrel társítjuk, ez utóbbiak kondicionált megerősítőkké válhatnak (és jelentősen megnövelhetik az operáns kondicionálás hatókörét). Skinner rávilágított arra is, hogy egy meghatározott viselkedés kondicionálható, illetőleg fenntartható még akkor is, ha a válaszreakcióknak csupán egy részét erősítik meg. Ebben az esetben az úgynevezett részleges megerősítésről van szó. E téren nagy jelentősége van annak a ténynek, hogy a részleges megerősítéssel tanult reakció kioltódása lassabban történik, mint a folyamatos vagy rendszeres megerősítés révén tanult reakcióé. Érdekesnek tűnik az a konklúziója is, miszerint a negatív megerősítés feltételei mellett a tanulás gyorsabb, de a pozitív megerősítés révén elsajátítottak ellenállóbbak a kioltással szemben. Pedagógiai szempontból nagyon releváns az a megfontolása is, mely szerint jobb minőségű a válaszreakció kibontakozása, ha a megerősítések jellege és megfelelő adagolása jól kimunkált megerősítési terv szerint történik. E terv lehet rögzített vagy változó arányú megerősítésekre alapuló, rögzített vagy változó időintervallumok szerint történő megerősítésekkel operáló, illetőleg folyamatos megerősítéseket előíró. Az aránytervek rögzített formája azt jelzi, hogy hány helyes válasz után következik a megerősítés, a változó formában pedig az van kidolgozva, hogy hogyan és milyen skálán változik a helyes válaszok száma, amiket megerősítés követ. A rögzített idejű tervekben voltaképpen az van eldöntve, hogy két egymást követő megerősítés között mennyi idő teljen el. Végül a változó idejű tervek esetében noha rögzített a válasz és a megerősítés közötti időintervallum mértéke, az mégis az átlag körül mindig változik (és ekképp a kísérleti alany a megerősítés bekövetkezésének pontos időpontját nem tudja kiszámítani, minek következtében a válaszadás gyakorisága növekszik). Skinner egyfelől azt figyelte meg, hogy a különböző megerősítési programoknak változó hatása van a tanulásra, másfelől pedig azt, hogy a tanulási folyamat kezdeti szakaszában előnyös, ha a vizsgálati alany minden egyes operáns reakcióját megerősítik, azaz ha az úgynevezett folyamatos megerősítési módozatot alkalmazzák (melynek esetében a tanulás gyorsasága a legnagyobb).

Az operáns kondicionálásra vonatkozó kutatásaival az amerikai gondolkodó voltaképpen az igazolta, hogy a tanulás hatékonysága mindenekelőtt és alapvetően a tanulók tanulási feltételeinek megszervezésétől függ. Minél hamarabb követi a pozitív vagy negatív megerősítés a tanuló viselkedését (teljesítményét), a visszacsatolás annál sikeresebb lesz, természetesen a tanuló annál alkalmasabb lesz erőfeszítéseinek önkontrolljára.

Ma Skinnert az úgynevezett „programozott oktatás” atyjának is tekintjük, hisz e rendhagyó oktatási módozat megszületése az 1954-ben publikált, „The Science of Learning and the Art of Teaching” című írásával hozható összefüggésbe. Állatkísérleteinek, illetőleg az operáns kondicionálás lényeges elemeinek alapján (de szem előtt tartva a Thorndike-féle „effektus törvényét”, valamint a visszacsatolásra (feedbackre) vonatkozó pszichológiai megfontolásokat is) kidolgozta ennek az innovatív (sajnos napjainkban kissé feledésbe merült) oktatásmetodikai formának alapvető elemeit és jellemzőit. Skinner tulajdonképpen az operáns kondicionálás elveit az iskolai oktatásban akarta alkalmazni, és úgy vélte, hogy ezzel a hagyományos oktatás számos nehézsége oldódhatna fel. Olyan elégtelenségekre gondolt, mint például a tankönyvek rossz felépítése, a célok tanulók általi helytelen ismerete, a teljesítmény és az értékelés közötti hosszabb időperiódus, a megerősítések tervszerűtlensége, az averzív (tehát félelemre, illetve a büntetés elkerülésére alapuló) megerősítések túlsúlya stb. Úgy vélte, hogy a program – a tanulási anyag speciálisan kidolgozott és az operáns kondicionálás elveinek megfelelően megszerkesztett tanulási forrás – mint a tanulók alapvető tanulási eszköze az ingereknek (megtanulandó ismereteknek) apró lépésekben történő adagolásának olyan szerveződése kell hogy legyen, amely a kívánatos viselkedések vagy eredmények (voltaképpen a tanulási teljesítmények, illetőleg a tudás) irányába visznek. A program kis lépéseinek összeláncolási sorrendje lehet lineáris (helytelen feladatmegoldásokkal nem számoló, és a tanulót a kívánatos cél irányában egyenesen, mintegy vektoriálisan vezető) vagy (Norman Crowder /1921–1998/ amerikai tudós és feltaláló nevéhez fűződő) elágazó (feleletválasztásos), a helytelen válaszok lehetőségével is számoló, eltérő és kiegészítő információkat vagy többletkérdéseket is nyújtó. Skinner a lineáris programokat preferálta, hisz úgy vélte, hogy az operáns kondicionálás révén a tanuló képes önállóan végighaladni egy jól megszerkesztett programon. A programozott oktatásban a tanulónak tulajdonképpen az volt a feladata, hogy egy rövid instrukció megtanulása után egy ahhoz szorosan kapcsolódó kérdésre válaszoljon, netán egy problémát oldjon meg. Válaszát vagy a feladat megoldását azonnal össze tudta hasonlítani a helyes felelettel vagy megoldással, és ekképp rögtön megerősítő jellegű visszajelzés birtokába jutott. A tanuló tanulási viselkedésének fejlődése és strukturálódása fokozatosan, a folyamatos

és következetes megerősítések által történik. Minél több lépésre van felbontva a komplex anyag (azaz minél kisebbek a lépések), a tanuló annál gyakrabban jut megerősítések birtokába. Skinner úgy gondolta, hogy a kis lépések, az azonnali megerősítések, az aktív részvétel, az önszabályozás, a megoldás (a viselkedés) helyességében kifejeződő megerősítés és az egyéni munkaütem biztosításának (az individualizálás) segítségével a tanulóknál sikeresen lehet fejleszteni nemcsak a szükséges tudást, hanem az önálló gondolkodást, a tanulási képességet vagy a kreativitást is. A programok minél sikeresebb feldolgozását elősegítendő és a gyakorló tanárok súlyos megerősítési elégtelenségeit kiküszöbölendő, Skinner úgynevezett „oktatógépeket” is kifejlesztett. Ismeretes azonban, hogy e téren az első lépéseket Sydney L. Pressey (1888–1979) amerikai pedagógus, a didaktikai technológia előfutára tette meg 1925-ben, amikor is teszteredmények önellenőrzésére készített el egy korong alakú gépezetet. Skinner oktatógépe tulajdonképpen egyszerű, a tanuló számára az információkat és a feladatokat meghatározott sorrendben és pontosan adagoló, a visszacsatolást (az eredmények ellenőrzését) azonnal és minden esetben kis ablakocsák révén biztosító mechanikus apparátus volt. A tanulók kézi fogantyúk és váltókarok segítségével a tanulásához szükséges műveleteket (újabb instrukció megjelenítése, a feladat megoldásának beírása, a megoldás ellenőrzése stb.) ők maguk végezték el, ami lehetővé tette, hogy az anyagot saját ütemben, idegrendszerük által magalapozott és intellektuális tevékenységükre jellemző tempóban dolgozzák fel. Az oktatógép felszabadította a tanárt az elemi teendők tömkelege alul, és így a nagyobb jelentőségű tevékenységek elvégzését tette lehetővé. Az oktatógépek alkalmazásának didaktikai, pszichológiai és logikai legitimitását az operáns kondicionálás elvei szolgáltatták. A korabeli szakértők szinte egyöntetűen úgy látták, hogy a programozott oktatás az iskolázás új korszakát fogja megnyitni, hogy a tanítási-tanulási folyamatokban ez fogja a jövőt jelenteni. Számos országban elég hamar nagy lendülettel alkalmazni kezdték. Később e módozat iránti érdeklődés hanyatlani kezdett, de a számítógépek megjelenésével körvonalazódó új perspektívák mentén újra feltámadt. Hadd jegyezzük e helyen meg azt is, hogy az oktatógépek elkészítésével Skinner alapvetően hozzájárult az oktatástechnológiának mint pedagógiai diszciplínának a kialakulásához is.

Csupán tudománytörténeti érdekességként említjük meg, hogy Skinner nevéhez fűződik a „Galamb Projekt” (illetve „Orcon Projekt”) elnevezés alatt híressé vált, katonai célokat szolgáló kutatási program is a II. világháború éveiben. Ennek a titkos katonai programnak a keretei között olyan rakétákat óhajtottak kifejleszteni, amelyeket galambok irányítottak volna a bombázni óhajtott célpontok felé. Skinner azt tervezte, hogy az operáns kondicionálás segítségével a galambokat arra fogja beidomítani, hogy a rakéta orrában elhelyezett képernyő

közepén látható célpontra mért csőrkoppintásokkal a rakéta szükséges irányváltásait szabályozza. A katonai vezetés noha eleinte finanszírozni kezdte a jó eredményekkel kecsegtető kutatásokat, 1944 őszén leállította azokat.

Skinner igencsak termékeny szakírói tevékenységet fejtett ki, hiszen 21 könyvet és mintegy 180 tudományos cikket publikált. Nagy sikerű tanulmányai és népszerű könyvei közül jelen bemutatásunkban csupán az alábbiakat említjük meg:

- ✚ Are theories of learning necessary? (Szükségesek-e a tanuláselméletek?) *Psychological Review*, 1950/57, 193–216.
- ✚ Teaching Machines (Tanító gépek). *Science*, 1958/128, 969–977.
- ✚ New methods and new aims in teaching (Az oktatás új módszerei és céljai). *New Scientist*, 1964/122, 483–84.
- ✚ The science of learning and the art of teaching (A tanulás tudománya és a tanítás művészete). *Harvard Educational Review*. 1954/24, 86–97.
- ✚ *The Behavior of Organisms: An Experimental Analysis (Az organizmusok viselkedése: Egy kísérleti elemzés)*. Appleton-Century-Crofts, New York, 1938.
- ✚ *Walden Two*. Macmillan, New York, 1948 (E munka tulajdonképpen egy regény, amelyben egy olyan utópisztikus társadalmat mutat be, mely az operáns kondicionálás elveinek alapján működik).
- ✚ *Science and Human Behavior (Tudomány és emberi viselkedés)*. Macmillan, New York, 1953.
- ✚ *Verbal Behavior (A verbális viselkedés)*. Appleton-Century-Crofts, New York, 1957.
- ✚ *Schedules of reinforcement (A megerősítés tervezetei)*. Appleton-Century-Crofts, New York, 1957, (társszerző C. B. Ferster).
- ✚ *Cumulative Record (Összesítő regisztráció)*. Appleton-Century-Crofts, New York, 1959.
- ✚ *The Technology of Teaching (Az oktatás technológiája)*. Appleton-Century-Crofts, New York, 1968.
- ✚ *About behaviorism (A behaviorizmusról)*. Knopf, New York, 1974.
- ✚ *Beyond Freedom and Dignity (Túl az emberi szabadságon és méltóságon)*. Alfred A. Knopf, New York, 1971.
- ✚ *Particulars of My Life (Életem eseményei)*. Alfred A. Knopf, New York, 1976.



- ✚ *The shaping of a behaviorist: Part two of an autobiography* (Egy behaviorista formálása: Egy önéletrajz második része). Knopf, New York, 1979.
- ✚ *Contingencies of Reinforcement (A megerősítés előre nem látható feltételei)*. Appleton-Century-Crofts, New York, 1985.

Összegzésként az alábbiakban még egynéhány értékelő megjegyzést szeretnénk előtérbe hozni. Mindenekelőtt azt tartjuk fontosnak kihangsúlyozni, hogy egyrészt Skinner a viselkedés vizsgálatát tartotta elsődleges fontosságúnak (hisz mint elkötelezett behaviorista úgy vélte, hogy a viselkedés beható ismerete bármely probléma megoldásának vagy nehézség leküzdésének előfeltétele), másrészt, hogy teljes pszichológiai rendszerét az operáns kondicionálás elmélete építette rá. Annak lényege pedig, amint már láthattuk, mindenekelőtt abban áll, hogy ha valamely mozgást, önkéntesen nyújtott reakciót vagy spontán cselekvést valamilyen (élményeket is kiváltó) következmény követ, akkor a következmények természete, adagolása és jellege meghatározza a szervezet arra vonatkozó hajlandóságát, hogy az elkövetkezőkben megismételje az adott mozgást, reakciót vagy tevékenységet. Elsősorban állatkísérletei alapján Skinner azt az általános törvényszerűséget szűrte le, hogy a megvalósított cselekvések és viselkedések következményei erőteljesen befolyásolják azok jövőbeli előfordulásának valószínűségét. A szervezet, a viselkedő élőlény (a patkány, a tanuló egyén stb.) számára a pozitív következmény növeli, a negatív pedig csökkenti ezt a valószínűséget. Ilyen értelemben a viselkedést voltaképpen a visszajelzés értékű megerősítések (mint a viselkedést követő, kellemes vagy kellemetlen érzéseket, állapotokat, megelégedéseket és élményeket kiváltó következmények) szabályozzák, amennyiben növelik vagy csökkentik a hasonló viselkedések valószínűségét az azonos vagy hasonló helyzetekben. Úgy is fogalmazhatunk, hogy végső soron azok a viselkedési formák vagy mintázatok alakulnak ki és erősödnek meg az állatokban, illetve az emberek azokat a viselkedési formákat vagy mintázatokot tanulják meg, amelyek valamilyen formában, de rendszeresen megerősítést nyernek. Ebben az összefüggésben azt állapíthatjuk meg, hogy a tanulás (a viselkedésmódosulás) gyakorlatilag akkor történik, amikor egy cselekvést vagy egy teljesítményt (egy operánst) haladéktalanul és közvetlenül valamilyen következmény (jutalom, elismerés, szankció, elutasítás) követ, mert ezáltal a cselekvés vagy a teljesítmény jelentős megerősítést nyer. Nem nehéz észrevenni, hogy ebben az esetben az asszociatív tanulás egy sajátos formájáról van szó, melyben a tanulási erőfeszítés nemcsak hogy nem eredményez rossz közérzetet, hanem ellenkezőleg, jutalomként lesz megéltve.

Megítélésünk szerint a neves amerikai pszichológus nagy érdeme, hogy a behaviorizmus elveinek megfelelően egyfelől az emberi viselkedés tényét részint az oktatás céljává, részint az oktatáshatékonyság illetve a tanulási minőség mércéjévé kiáltotta ki, másfelől pedig, hogy a minőségbiztosítás szándékával a tanítási-tanulási folyamat vonatkozásában bevezette és tisztázta a megerősítés fogalmát, illetve, hogy kimutatta annak szükségességét, hogy az oktatási folyamatban minél több azonnali megerősítést (visszajelzést) kell nyújtani a tanulóknak. Szerinte az egész oktatás nem egyéb, mint a tanulás szükséges megerősítési feltételeinek meghatározott elrendezése. Azon belül pedig meggyőződéssel hirdette, hogy a tanulók tanulási folyamatát (természetesen azok viselkedését) a megerősítések célszerű adagolásával sikeresen lehet szabályozni.

Skinnernek az iskolai oktatás megújításának viszonylatában kibontakozó leglényegesebb megfontolásait és javaslatait az alábbiakban foglalhatjuk össze:

- az oktatás folyamatában minden tanulónak nyújtunk minél hamarabb, ha csak lehet azonnali (a viselkedést vagy teljesítményt azon nyomban követő), belső átélést generáló megerősítést, értékelő visszacsatolást;
- az oktatás folyamatában minden tanulónak nyújtunk elégséges számú visszacsatolást (Skinner szerint például az elemi osztályok során csak a matematika tanulásának folyamatában minden tanulót legalább 25 ezer megerősítésben kellene részesíteni);
- a tanulási tartalmakat vagy feladatokat bontsuk fel kis egységekre, hogy azok révén a tanuló mintegy lépésről lépésre tudja bejárni a teljes anyagot;
- ismételten tudatosítsuk a feladatvégzések célját, a tanulásban való előrehaladás irányát;
- haladjunk mindig az egyszerű feladatoktól az egyre bonyolultabb feladatok felé;
- vegyük figyelembe, hogy a tanulást nemcsak a pozitív ingerek, illetve a jutalmazás szabályozhatja, hanem a kellemetlen ingerek elkerülése is;
- az autonóm viselkedés kialakításának távlatában tartsuk be a gyakori és azonnali megerősítésektől az időszaki és egyre gyéresebb megerősítések irányában történő haladást;
- tartsuk szem előtt, hogy a büntetés nem a legjobb eszköze a viselkedés szabályozásának, mert hiszen az úgy próbálja a nemkívánatos viselkedési formákat felszámolni, hogy közben nem erősíti meg a kívánatosokat;
- alkalmazzuk elsődlegesen a pozitív (kellemes élményeket generáló) megerősítéseket (hisz a negatív megerősítések esetében a tanultak kevésbé tartósak, jóllehet, hogy a tanulás gyorsabb lejátszódású).

Már a fentiek alapján is azt állapíthatjuk meg, hogy Skinnernek a megerősítésre vonatkozó ösztönzésemélete voltaképpen nem egy motivációelmélet, hanem inkább a tanulásra, illetve a viselkedés befolyásolására vonatkozó szerves eszmerendszer. Egyébként az amerikai gondolkodó egyszerűen elvetette a belső „drive” fogalmát, és a motiváció terminusát sem igazán használta.

Széles körű elismertségének és népszerűségének, valamint számtalan kiütetésének ellenére Skinnert megannyi támadás, többé-kevésbé érvényes bírálat is érte. Többek között azt rótták fel neki, hogy az operáns kondicionálás mint olyan sérti az emberi méltóságot és szabadságot, hogy egyes, az életben szükséges viselkedésformák soha nem jelennek meg spontán módon, vagy hogy elméletére a túlzott determinizmus és a radikális behaviorizmus jellemző. Azzal is megvádolták, hogy kisebbik lányát patkány gyanánt kísérleti alanyként használta kutatásaiban, és egyfajta (általa megalkotott) ketrecdobozban tartotta. Bebizonyosodott azonban, hogy e vád nem állja meg a helyét, jóllehet Skinner – feleségét a gyermekgondozásban segítő – tényleg megalkotott egy „összkomfortos” babagondozó dobozt (egyfajta modern, átlátszó műanyagfalú bölcsőt), amely védett, szűrt levegőjű, ellenőrzött hőmérsékletű, tehát higiénikus és egészséges környezetet biztosított csecsemőkorú kisebbik lánya számára. Végül a kritikusok azt is nehezményezték – megítélésünk szerint némileg jogosan –, hogy felfogásában az ember egyszerű gépként jelentkezik, hogy háttérbe szorította a tudatosságot, a mentális állapotokat és a gondolkodást, hogy gyakorlatilag egyszerűen csak idomítani akarta az embereket, hogy az emberi kultúrát és az egész társadalmat kizárólag az operáns kondicionálás segítségével (mint univerzális eszközzel) lehetne jó irányban megváltoztatni, valamint hogy az állatokkal végzett laboratóriumi kísérleteinek eredményeit közvetlenül és célzatosan az emberre is kiterjesztette.

A viszonylag valószerű kritikák ellenére úgy véljük, hogy részint érdekesítő kutatásai, részint tudományos teljesítményei (az operáns kondicionálás elmélete, a megerősítési formák rendszere és azok időzítési hálózata, a tanulás-konceptiója, a programozott oktatás gyakorlata stb.), részint pedig személyiségbeli jellemzői (problémaérzékenység, alkotó és innovatív képesség, műszaki tehetség, technikai leleményesség, megértési és megdefiniálási könnyedség stb.) alapján azt mondhatjuk, hogy Skinner mind a pszichológia, mind pedig a pedagógia nemzetközi fejlődésében meghatározóan erős és máig érzékelhető hatást gyakorolt. Több műveltségi területen is egészen eredeti, jelentős gyakorlati aspektusokat felölelő gondolatokat fogalmazott meg, konkrét helyzetekben alkalmazható normákat, szabályokat, törvényszerűségeket állapított meg. Nem csoda tehát, ha a Skinner-féle koncepciók fenntartását, életművének népszerűsítését ma is számos egyesület vagy szervezet magára vállalta (például az 1989-

ben, nagyobbik lánya, Julie S. Vargas kezdeményezésére alakult, és Cambridgeben székelő „B. F. Skinner Foundation” elnevezésű (negyedéves közlönyöket kiadó) alapítvány (<http://www.bfskinner.org/>), melynek mottója az amerikai gondolkodó koncepciójának viszonylatában is igencsak sokatmondó: Jobb viselkedéstudományokat egy emberségesebb világért.

### Irodalomjegyzék

- Boeree, C. George (2006): *B. F. Skinner (1904–1990)* (<http://webspaceship.edu/cgboer/skinner.html>).
- Skinner, Burrhus Frederic (1971): *Revoluția științifică a învățământului*. EDP, București.
- Skinner, Burrhus Frederic (1972): Az operáns viselkedés. In: Ádám György (szerk.): *Pszichofiziológia*. Gondolat, Budapest, 103–127.
- Skinner, Burrhus Frederick (1973): *A tanulás technológiája*. Gondolat, Budapest.
- Skinner, Burrhus Frederic (1980): A személyiség behaviorista tanuláselmélete. In: Szakács F. – Kulcsár Zs. (szerk.): *Személyiséglélektani szöveggyűjtemény. Elméleti irányzatok*. II., Tankönyvkiadó, Budapest, 451–493.
- Skinner, Burrhus Frederic (1980): A megerősítéssel együttjáró események. A tanulás és a személyiség. In: Szakács F. – Kulcsár Zs. (szerk.): *Személyiséglélektani szöveggyűjtemény. Elméleti irányzatok*. II., Tankönyvkiadó, Budapest, 494–513.
- Skinner, Burrhus Frederic (2004): *Szabadon fogva*. Magyar Könyvklub, Budapest.
- Skinner, Burrhus Frederic (1954): The Science of Learning and The Art of Teaching. *Harvard Educational Review*, nr. 24, 86–97.
- Smith, M. Louis (2000): *B. F. Skinner (1904–1990)*. <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/skinnerf.pdf>.

## Bakó Botond

### Egy élet a Bethlen Kollégiumban

(Elekes Viktor 1880–1957)

„Nem hal meg az, ki milliókra költi  
Dús élte kincsét, ámbár napja múl,  
Hanem lerázzván magáról, ami benne földi,  
Egy éltető eszmévé finomul.”(...)

*Arany János: Széchenyi emlékezete*

Nagyon sokan vannak, akik életük folyamán diákként, tanárként vagy más szolgálatban rövidebb-hosszabb ideig éltek a Kollégiumban. Vannak közöttük egyszerű emberek és világhírűek egyaránt. Áprily Lajos, Nagyenyed költője írja *A Fejedelembesz* című versében: „Nemcsak magunk vagyunk: ma felvonulnak / jeledre roppant szellem-ezredek. / Órhegy tövétől messze Dardzsilingig / toborzó harsonáid zengjenek.”

Soraikban kevesebben vannak olyanok, akik kisgyermek koruktól nyugdíjba vonulásukig a Kollégium kebelében maradtak, sőt a sírjuk is ott van az Órhegyen. Elekes Viktor – a Kollégium utolsó nagy rektorprofesszora – ezek közé tartozott, hiszen kisiskolás korától a Kollégium lakója volt, később tanára, végül első számú vezetője, rektorprofesszora. 130 éve, a XIX. században született, de a XX. század embere volt.

Juhász Albert teológiai tanár írja róla „ette 10–15 esztendeig a Kollégium cipóját s a Kollégium lelki kenyerét, s mikor ezeken emberré lett, beült az ősi iskola egyik katedrájába, s amit éveken át kapott, egy életen át adta vissza az Alma Maternek”.

### Krónika a kezdetektől alkonyatig

Az Elekes család életmenetének kezdetei réges-régi időkre a székelyföldi Kézdialbisra nyúlnak vissza. A XIX. sz. elején két testvér, Elekes Sámuel és Zsiga idős apjukkal vándorútra indultak Erdély nyugati területei felé, a Maros mentére, hogy birtokot vásároljanak. Kissolymosra érkeztek, az Erdélyi Mezőség egyik kis falujába, ahol földet vettek és családot alapítottak. Elekes Sámuel leszármazottaitól, Albert nevű fiának házasságából (Reoli Lujzával) nyolc gyermek született, akiből öt maradt életben. Viktor, a legkisebbik fiú 1880. április 30-án született. Helyben iskola nem volt, ezért már az elemit az Enyedi Kollégiumban végezte, majd a főgimnáziumban folytatta. Jó tanuló volt, sohasem volt szolgadiák, mégis csaknem díjmentesen tanult. 1898-ban érettségizik a jeleshez közel álló osztályzattal.

Felnövekedése után kisbirtokos örökséggel a tarsolyában bátran tovább halad a tanulás rögzös útjain. 1998–1902 között a Kolozsvári Hittudományi Egyetem Bölcsészeti karára iratkozik be, ahol történelmet és magyar irodalmat hallgat. Tanulás közben dolgozik, önellátó egyetemista, később ösztöndíjat nyer. 1902-ben diplomával a zsebében visszatér szeretett iskolájába. A Bethlen Gábor Kollégium Elöljárósága nem felejtí húséges diákját, felkarolja és a Kollégium ifjúsági vezetőjének, ún. „seniornak” választja meg, emellett óraadó tanárként alkalmazza a tanítóképzőben és a főgimnáziumban. Közben a Budapesti Pedagógiai Intézetben „tanítóképezdei” tanárságra jogosító oklevelet szerez. 1904–1905 között katonai szolgálatot teljesít, és tartalékos hadnagyi rangot nyer. 1906-tól az enyedi tanítóképző „rendes” tanárává választja. Megnősül, elveszi Dancs Idát, aki négy gyermekkel ajándékozza meg. 1914–1918 között részt vesz az I. világháborúban, ahonnan kitüntetett tartalékos századosként tér haza. Első feleségét súlyos agydaganat következtében elveszíti. Ekkor családi egyetértéssel elveszi felesége 16 évvel fiatalabb, művelt és Európát járt hűgát, aki elvált első férjétől, és akit a gyermekek amúgy is jól ismertek, szerettek, hiszen a házban élt.

Tovább folytatja kollégiumi tevékenységét, megbecsülik munkáját, és 1926-ban a Kollégium gazdasági ügyeinek az ellenőrzője és inspektor-professzor lesz. 1937-ben a Kollégiumi Elöljáróság, rektorprofesszornak választja, elnyeri tehát a legmagasabb funkciót, amit, tíz évig gyakorol. A Kollégium összes tagozatának, szellemi és anyagi ügyeinek intézője, vezetője lesz.

1940–1944 között mint dél-erdélyi kisebbségi vezetőt üldözik, meghurcolják. Kétszer volt hadbíróóság előtt felekezeti és magyar ügyek támogatása miatt. 1941. január 4-én a Református Egyházban és a Kollégiumban házkutatást tartanak, fegyverek után kutatnak, de semmi érdemlegeset nem találnak.

1944. szeptember 28-án több más magyar értelmiségivel együtt a Târgu Jiu-i lágerbe internálják. Leánya, Elekes Horváth Ida viszontagságos körülmények között meglátogatja a táborban sínylődő apját és férjét. 1945 májusában, 9 hónap múlva szabadul a lágerből, ahol minden ítélet nélkül tartották fogva. 1947 januárjában nyugdíjba vonul, de megtartja rektorprofesszori szerepét, a Református Egyházkerület Közgyűlése a Kollégium örökös gondnokává választja. Folytatódnak a zaklatások, és ekkor tudatosul benne, hogy félre kell állnia, mert mint a régi rendszer képviselőjét nem fogadják el, jóllehet semmiben sem akadályozta az új rendszer kialakulását. Ő csak az iskoláját akarta átmenteni az új rendszerbe.

1948. szeptember 25-én a hatóságok beszüntették nyugdíja folyósítását, mivel állításuk szerint a múltban a fasiszta rendszer fenntartásáért dolgozott és elenséges érzülettel viseltetik a Román Népköztársasággal szemben. A családját ezek után egy biztosítási cégnél végzett munkájából és maradék gazdaságának gyümölcseiből tartja el.

1957. március 1-én a marosvásárhelyi kórház belgyógyászati osztályán sérvoperációra jelentkezik, de egy váratlanul fellépő embólia kioltja az életét. Márc. 2-án hozták haza Nagyenyedre, temetése 4-én volt. A Vártemplomból a diákok sorfala között vitték át a Nagyenyedi Református Temetőbe. Búcsúbeszédet mondott Csefő Sándor volt képzőigazgató, volt kollegája és munkatársa.

Idézünk szavaiból: „Nagyenyed városának és messze terjedő vidékének mindenkitől ismert és mindenki által megbecsült, komolyan számba vett és értékelte, szinte mondhatnám bennszülött tagja volt, fogalommal vált, tipikus egyede, hiszen néhány kisgyermekkorú életét leszámítva, majdnem nyolc évtizedig nyúló gazdag és termékeny életét itt élte le.”

### **A rektorprofesszori funkció**

A Bethlen Kollégium alapításától, illetve akadémiai rangra emelésétől kezdve (1622) különbözött más testvérintézetek felépítésétől. Falai között, mindig több, ún. „kapcsolatos intézet” (tagozat) működött egymás mellett. A főiskola mellett volt főgimnázium, elemi iskola, 1853-tól pedig megnyílt a tanítóképző. Mindezeknek az intézeteknek megvolt a maga sajátos tevékenysége, külön igazgatókkal az élen, de a tanulók együttlakása, az internátus, a magántanítás, a segélyezések kérdése komoly összekapcsolódásokat eredményeztek. A különböző intézmények vezetői mellett – egészen az iskola 1948-as államosításáig – megmaradt a rektorprofesszori funkció.

Ennek az erdélyi iskolarendszerben szinte egyedülálló tisztségnek a gyökerei még a nagy iskolaalapító fejedelem idejébe nyúlnak vissza, de magát a megnevezést csak jóval később használták. Bethlen Gábor „Utasításában” a mindenkor vezető vagy rektor számára előírta: „a rektor a kollégiumban mindent a többi tanítóval egyetértve tegyen, őket ne szolgálainak, hanem társainak tekintse a szolgálatban, s tartozó tisztelettel illesse.”

A Millennium tiszteletére szerkesztett átfogó munka, iskolatörténeti része kitér a funkció mibenlétére is. Míg a „kapcsolatos intézetek” igazgatóinak hatásköre tisztán a tanulmányi ügyekre vonatkozott, a rektorprofesszor a Kollégium egészének képviselőjére volt hivatva. 1884-ben kiegészítő rendelkezéseket dolgoztak ki, amelyben 12 pontban fogalmazták meg a rektorprofesszori teendőket. Példaként idézünk ezekből: „képviseleti és igazgatója a főiskolát minden olyan ügyben, ami az intézetet egyetemesen érdekli, elnöke a közös tanári kar gyűléseinek, a tanévet megnyitja és bezárja, a bennlakás legfőbb felügyelője, gondoskodik a tanulók ünnepségeken tanári felügyelet alatt történő megjelenéséről, ellenőrzi a jutalmakat, ösztöndíjakat és segélypénzeket, összesíti az igazgatók munkáját, „értesítőket” szerkeszt és ad ki.

A Bethlen Kollégium emlékkönyvében (1995) dr. Musnai László, a Nagyenyedi Református Teológia egykori rektora (1940–1945) elkészítette az iskolai rektorok névsorát (1867–1948). A rektori megnevezés itt azonos a rektorprofesszori funkcióval. Utal a főiskolai jellegre, ugyanakkor más középiskolás intézményeket is feltételez ugyanabban az iskolában. A 14 nevet tartalmazó időrendi sorrendben Elekes Viktor a 13. helyet foglalja el. Utána a tisztség utolsó képviselőjeként Erdélyi Gyula neve szerepel, aki néhány hónapig töltötte be a funkciót (1947–48). (Pedagógia főszakos, valamint filozófia és magyar nyelv mellékszakos tanár, felszentelt református pap, aki 1952-től a Kolozsvári Képzőművészeti Főiskolán és a Zenekonzervatóriumban pedagógiát adott elő.) Hárman vannak a felsorolásból, akik 10 vagy annál huzamosabb ideig igazgatták az iskola intézményeit: Fejes Áron (1915–1929, 14 évig); Nagy Lajos (1894–1907, 13 évig) és Elekes Viktor, aki 10 évig (1937–1947) vezette a Kollégiumot.

Elekes Viktor a régi idők szellemében, próbált idomulni a gyorsan változó idők légköréhez. A sajátos helyzet a kisajátítások miatt, a fejedelmi vagyon gyors apadása valóságos „mentőakciókat” tett szükségessé, hogy továbbra is táplálni lehessen a nagyszámú diáksereget, fenntartani a „tanári kart.”

A Kollégium szellemi nivójának fenntartása érdekében állandóan figyelnie kellett a fejedelmi adományokból származó gazdaság állapotára. A legnehezebb időkben is biztosítani kellett az iskola működőképességét. Már 1926-tól a Kollégium gazdasági ügyeinek intézője. 1934-ben megnyitották a csombordi Téli Gazdasági Iskolát. Ez Dr. Szász Pál kollégiumi főgondnokkal együtt végrehajtott nagyszerű tett volt, amellyel újabb erőforráshoz juttatta az önellátó iskolát. Amikor a román állam kisajátította a szántóföldek és az erdők nagy részét, a décei szőlőgazdaság felvirágoztatásával pótolják a hiányt. Juhász Albert véleményét idézzük: „ez a tett az anyagi csődtől mentette meg az akkori Kollégiumot.” Több visszaemlékezés szerint is a Bagolyvár egyik alsó termében volt berendezve a rektorprofesszor irodája, ahol segítőtársaival dolgozott a Kollégium gazdasági egyensúlyának a fenntartásán.

1941–1942-ben „évnitó beszédében” felhívja az ifjúság figyelmét a változásokra és közben a megőrzendő értékekre: „Új idők előtt állunk, kedves ifjúság, új idők előtt, amelyben az egyes emberek értékét a közösség javára végzett munkájának az értéke határozza meg. Erre az új életre igen alkalmas előkészítő iskola a mi internátusi életünk. Egy nagy családi közösség ez. Ebben a családias közösségben az egymáson való segítés, az egymásnak való szolgálat lesz az érték fokmérője.”

Tanári működésének legnagyobb hányadában szakjának megfelelően magyart és történelmet oktatott. Később a kényszer szülte helyzetekben földrajzot, alkotmánytant, sőt más tantárgyakat is. Rektorprofesszorsága alatt sem



volt teljesen felmentve a tanítás alól. Tanítási módszerei és pedagógiai hitvallása rövidesen meghatározó jellegűvé vált az iskolában. Juhász Albert a pedagógiai munkásságának két vonását emeli ki: a tiszta emberi eszmények, a magyar példaképek népszerűsítését és a gyakorlati tapasztalatot. Ez utóbbiért különösen hálásak voltak tanítványai.

Rektorprofesszorságának első éveitől kezdve igyekszik megőrizni a Kollégium országos jellegét és ápolni a kálvinista fejedelmek emlékét. Ekkor még különösebb zaklatások nélkül folyt a munka. Első évi (1937–38) rektorprofesszori jelentésében kiemeli a tanárok iskolán kívüli gazdag tevékenységét, amely egy szép és szükséges hagyományként élt a Kollégiumban, és amit a vallásos érzület, nemzeti és tudományos kultúránk védelme és megmaradása céljából végeztek szabad idejükben a tanárok. Az 1944–45-ös iskolai év bezárásakor a következő szavakkal fordul az ifjúsághoz: „A Bethlen Kollégium 323. iskolai évének utolsó pillanatai előtt állunk. Öreg csengőink 323-szor hívták búcsúszóra intézetünk tanárait, tanítványait, előjáróit és felügyelőit s a szülők és érdeklődők tömegét. Néhány pillanat a rendkívüli idők miatt, vagy egy néhány nap az iskola falai között, s megritkul a tanárok, tanítók járása, kelése, játszó tereiken elnémul a világ legszebb zaja, a gyermekkacaj, s ha rajtunk kívülálló körülmények másképpen nem intézkednek, a csendes némaság üt tanyát falai között. (...) Nagy érték, amivel a folyó év megajándékozott, főgimnáziumunk újból való megnyitása. (...) 1622 óta soha egy pillanatig sem szünetelt –, de a román kormány felfüggesztette tevékenységét. 1945. március 27-én kelt miniszteri rendelettel ismét beindított. A Kollégium integritása állítatott helyre.”

Életének és munkásságának először igen fontos vonása a vallásossága, amit kezdetben a családi házuknál tartott gyülekezeti istentiszteletek és különösen az úrvacsoraosztás táplált már gyermekkorban. Az egyházi iskolának szentelte az életét, és utolsó percig reménykedett abban, hogy szeretett iskolája megtarthatja évszázados jellegét. Másodszor a népnevelő munkássága, amely valóságos felüdülés lehetett számára, mert igen szívesen vállalta. Nyugdíjba vonulása után is kapott meghívásokat. A Magyar Népi Szövetség által Déván tartott Petőfi-ünnepségen, nagy költőnk halálának 100 évfordulója alkalmával tartott előadást. „A mai Petőfi-ünnepély egy nemzet szellemtörténetének fordulópontját jelzi. Petőfi szelleme kell legyen az a híd, amely az eddigi ellenségeket kibékíti, összeköti, a száz év óta hangoztatott testvériséget valósággá teszi.” Máskor foglalkozott ma is aktuális témákkal, például az alkoholizmus és nikotinizmus ellen tartott előadást.

Különösen mély kapcsolat fűzte az Enyedi Iparos Önképzőkörhöz, ami azt bizonyítja, hogy szorosan együtt élt és gondolkodott a társadalommal. Ingyen-órákat is tartott műveltségi tárgyakkól a tanoncoknak. 1928. szeptember 23-án

a kör székházának felavatása alkalmából „tiszteletbeli mesterré” avatták. Ebből az alkalomból faragott diófakazettában művészi függőpecsétes mesterlevelet adtak át neki.

### Az örökség

Az örökség címen először arról az „ősi kúriáról” szólunk, amelyben Elekes Viktor második felesége (Panni néni) sokáig élt özvegyen. Ő mesélte el nevelt leányának, Elekes Idának és férjének, Horváth Zoltánnak a ház történetét. Később ezt a históriát Vita Zsigmond felkérésre mindkettőjük által aláírt levélben foglalták össze: „Az Elekes házra vonatkozólag a következőket mondta anyósom (Panni): A ház kb. 200–250 éves lehet. Eredetileg valami nemes lakóse lehetett. A házat telkestül Panni édesapja, Dancs Mózes vásárolta meg Tatár Sándor volt kollégiumi jószágkormányzótól és Szabó József volt kollégiumi intézőtől. Az ifjú Dancs Mózes, mint kollégiumi diák, székely diák gondozásában volt éveken át. Később, amikor elvégezte a budapesti szőlészeti és borászati akadémiát, a csomakőrösi ház és földek eladásával megvette ezt a házat. Így került később apósom, Elekes Viktor volt kollégiumi rektorprofesszor tulajdonába, adásvételi szerződés útján, miután elvette Dancs Mózes (Kőrösi) legnagyobbik leányát, az Icu Édesanyját. A ház akkor még a Maros legszélén volt, körülötte temetővel, egy kis katolikus kápolnával” 1985 jan. 25. Aláírás Icu és Tutu (Horváth Zoltánné Elekes Ida és Horváth Zoltán)

Panni néni halála után (1985) az ősi ház, a felé magasodó családi emlékeket idéző gesztenyefával, öt évig várakozott sorsának alakulására. A pincéje azonban mindig működött és kellemes enyedi bor melletti múltra és jövőre kiterjedő tereferék színhelye volt. 1990-ben a szabadság első bővületében a témérdek jó ötlet között akadt egy igen termékeny is (Bakó Irén kollégiumi tanárnőtől), hogy tudniillik a megalakuló érdekvédelmi szervezetünknek a székhelye legyen az Elekes Viktor volt házában, amelyik üresen állt. Ahogy mondani szokták: a gondolatot tett követte, és a család nyitott volt a javaslatra, hiszen a rektorprofesszor az enyedi magyar közösségért, a kollégiumért áldozta teljes életét. A Szövetség kezdetben bérbe vette a házat, majd az RMDSZ vezetők támogatásával megvette azt. Az 1990-ig a legelnyomottabb és sokszor megalázott magyar közösség, Elekes Viktor házával, kezdetben szerény felszereléssel, de a legjobb székházhoz jutott. A magyar emberek egyre gyakrabban és szívebben tértek be ide, hiszen a házban alkalom volt a találkozásra, az összetartozás érzésének és ápolásának a felelevenítésére, a magyar közösségi élet újjáélesztésére.

Az induló csapat után, amelyik elvégezte a feladatát, a folytatásban újabbak alakultak, és 1996-ban elindult az építkezés. 2002-ig megépült a régi házzal összefüggésben egy vadonatúj szárny, amelyet 2002-ben avattunk fel, és amely

Dr. Szász Pál kisebbségi politikus nevét kapta (felmerült Elekes Viktor és Nemes János neve is). Az avatóünnepségen (2002. szept. 28) a 91 éves Horváth Zoltáné Elekes Ida Enyed magyar nagyasszonya édesapjának – a ház volt tulajdonosának –, Elekes Viktornak és az új ház névadójának, dr. Szász Pálnak a meleg barátságáról beszélt. „Pali bácsi sóbányai és a rektorprofesszor Târgu Jiu-i börtönévei miatt többé az életben már nem találkozhattak, de örök találkozásuk, ha szimbolikusan is, itt az új Magyar Közösségi Házban mégis megtörtént.”

Azóta nagyon sok emlékezetes magyar közösségi esemény zajlott le az új Ház nagytermében (kiállítások, az Áprily-estek, szüreti bálók, különleges előadások, könyvbemutatók stb.), amelyek méltónak bizonyultak hajdani tulajdonosának szelleméhez, vágyaihoz, küzdelmeihez. Sohasem volt csak pártszék-ház, hanem érdekvédelmi és kulturális központtá fejlődött.

Egy örökölt háznál is maradandóbb a szellemi hagyaték, amely ugyanúgy hosszú ideig várakozott sorsára, s amelyet a könyvtár és a család megőrzött. 53 évvel Elekes Viktor halála után hagyatékát – tudomásunk szerint – eddig senki nem tanulmányozta komolyabban. Átfogó tanulmány Juhász Albert írása (*Református szemle* 1957) óta nem jelent meg Elekes Viktorról. A Bethlen Dokumentációs Könyvtárban, nem a katalógusban, hanem a külön dossziék egyikében 33 irat található, egyebek között rektori évnyitó és évzáró beszédek (1938–1943), előadások pl. Széchenyiről, az iparos-inas nevelésről, vagy az iskola kultúrtörténeti jelentőségéről. A dossziében vannak bizalmas levelek és bizalmas iskolaügyi levelek, például Márton Áron püspöknek az Erdélyi Református Egyházkerület Intézőbizottságától kapott levelei vagy Elekes V. levelezése, Dr. Szász Pállal. Egy másik különálló iskolai jegyzőkönyv gyűjteményben 1936-tól vannak utalások a rektorprofesszor tevékenységére. Ott található többek között Csefő Sándor búcsúbeszéde Elekes Viktor halála, illetve temetése alkalmából (1957. március 4).

A családi, nagyapai hagyatékot Madaras Ildikó unoka, ny. tanárnő bocsátotta rendelkezésünkre. 68 iratot számoltunk össze, amelyben személyes iratok, például I. világháborús kitüntetésének a története, évnyitó és évzáró beszédek kézzel írott változatai, az ún. „kapcsolatos intézetek”, a főgimnázium, a tanítóképző, a csombordi gazdasági iskola igazgatóinak évi összesítései. Ezek különösen érdekesek, hiszen 1945-ig megjelennek ugyan az „értésítő” két nyelven, de csökkentett tartalommal, és ezért erről az iskolai időszakról – iskolatörténeti szempontból – érdekes információkhoz juthatunk. Ott vannak az iskolai kórházi adatok, tanmenetek, a pénzügyi gyűjtemény állapota, gyászbeszédek, például Fogarassy Albert rektorprofesszor halála alkalmából és mások.

Ezeknek a fontos iratoknak a részletes tanulmányozására egyelőre nem kerülhetett sor. Elsősorban azokat használtam, amelyek közvetlenül kapcsolódtak Elekes Viktor életéhez. Az iratok rendezése, hozzáférhetőségének biztosítása folyamatban van.

Elekes Viktor napi elfoglaltságai annyira lekötötték, hogy ritkában volt ideje írásainak megjelentetésére. Néhányat Vita Zsigmond, a Dokumentációs Könyvtár egykori könyvtárosa összegyűjtött és katalogizált. Ezek között vallásos tárgyú, népnevelő, vagy éppen tanügyi írások egyaránt szerepelnek. Például A lányok taníttatása a tanítóképzőben (Enyedi Újság 1925. július 26); Tanügyi előadói jelentés (Református Szemle 1926. 20. sz.); Mit adott nekünk a reformáció? (Református Egyházi Élet 1939, 7–8 sz.); Makkai Domokosné temetésére (Református Egyházi Élet 1940 / 1. sz.)

### **A megemlékezés (2010. november 25.)**

Az utóbbi 20 évben a Kollégiumban és annak falain kívül is hagyomány-nyá vált a nagy elődökről szóló megemlékezés. Természetesen a mai Kollégium tanárai és diákjai érdeklődésének homlokterében inkább aktuális kérdések, a tanítás és a napi élet ma sem könnyű gondjai állnak. Vannak azonban mindig érdeklődő diákok, főleg ha akad, aki felhívja a figyelmüket az ősi Kollégium „régiságainak” ma is megszívlelendő példáira. Ennek a lehetőségnek kiemelkedő fórumai az iskolai „Bethlen-napok” és a Dr. Szász Pál Magyar Közösségi Házban megtartott Áprily-estek. Ez utóbbit Józsa Miklós ny. magyar tanár lan-kadatlan ódaadással szervezi. Akik oda eljárnak, biztosan tudják, hogy a régi, bevált minták, a letisztult gyökerek mennyire lélekerősítőek tudnak lenni, és nem túlzás azt állítani, hogy kihatnak napi életünkre is.

A város, az idősebb korosztály ma is élénken emlékszik Elekes Viktorra. Többen elmondják, hogy jó tanár volt, és „jól kommunikáló” ember, akinek mindenkire volt egy kedves szava. Életének alkonyán a megalázások és meghurcoltatások ellenére is derűs ember maradt. Emléke nemzetségről nemzetségre él tovább a rokonok és sok enyedi polgár és elszármazott emlékezetében.

Halála után 53 évvel – az idén –, a 130 éves születési évfordulón volt az első megemlékezés a rektorprofesszorról, életéről, szokásairól, írásairól, és mindenről, ami vele történt egy kritikus történelmi korszakban. Az Áprily-estek, a „Nagy idők – nagy emberek” cím alatt emlékezett meg arról az ember-ről, aki nehéz időkben próbálta csapatával átmenteni a kollégiumot egy gyöke-resen új világba, amelyik nem volt sem nemzetiség, sem iskola barát, főleg ha egyházi intézményről volt szó.

A hajdani Elekes házban, a mai Magyar Közösségi Házban a vártnál sokkal többen gyűltek össze. A törzsközönség mellett – mindenki nagy öröme-re – megjelentek az első- és másodéves képzős tanulók, mindhárom igazgató és néhány kollégiumi tanár. Igazi meglepetést okoztak az Elekes rokonok, akik

Nagyváradtól (Elekes Bartos Ildikó és fiai) Nagyenyeden keresztül Marosvásárhelyig igen szép számban, csaknem 20-an jelentek meg. Teljes volt tehát a közönség. Létszámában, a rokoni felvonulásban „egyedi” az Áprily-estek történetében.

Az előadó nem folyamatos bemutatót tartott, hanem rövidebb részletekben vázolta fel a gazdag életutat és benne a rektorprofesszorság 10 évét, a hagyatékot. Először is megemlítette azoknak a közreműködőknek a nevét, akik nélkül nehezen készült volna el ez a nagyrészt dokumentumok és személyes emlékek alapján összeállított dolgozat (tanárok, könyvtárosok, ismerősök, rokonok). Közben megszólaltak a rokonok is. Az unoka, Madaras Ildikó, aki a legfőbb támogatója volt az eseményeknek, a kivetítőn megjelent családfa alapján bemutatta az őseit, majd a megjelent rokonokat. Régi képek jelentek meg az akkori életről, a házról, az édesanyjáról, aki nem érthette meg gyerekei felnövekedését, Panni néniről, aki nővére halála után átvette a családi gondokat. Bakó Boglárka IX. osztályos tanítóképzős hallgató Áprily Lajos: *A fejedelembesz* című ódájából adott elő részleteket. Tóthné Elekes Gyöngyi, Gárdonyban élő unoka azt mesélte el, hogyan tanította meg a nagyapja imádkozni. A dédunokák, Madaras Árpád és Péter is eljöttek. Utóbbi a rektorprofesszor személyes tárgyait mutatta be a közönségnek. Veres Éva kolozsvári nyugalmazott egyetemi tanárnő személyes élményei és édesapja, a későbbi csombordi igazgató ismeretségéből fakadó emlékei alapján beszélt a hajdani kollégiumi vezetőről.

Talán még sohasem volt ilyen Áprily-est! A közönség fiatal és idős része egyaránt lélekben megerősödve távozott. A népszerű rektorprofesszor szelleme visszatért a városba, és most már ott is marad, amíg szükség lesz rá. Nemzete és iskolája iránti szeretete és hűsége a Kollégium nagy professzorainak a sorába emelte.

## Irodalom

1. Bakó Béla: *Az enyedi academicum collegium keletkezése körüli ellentmondás*. Korunk, 1977, 5. szám.
2. Bakó Botond, Demény Piroska, Józsa Miklós: *A nagyenyedi tanítóképzés története*. Mentor kiadó, Marosvásárhely, 2003.
3. Bakó Botond: *Közösségi ház születése Nagyenyeden*. Nyugati Jelen, 2002. szeptember 22.
4. Bakó Botond: *A Dr. Szász Pál Magyar Közösségi Ház avatása*. Nyugati jelen, 2002. október 1.

5. *Bethlen Kollégium emlékkönyve*. Válogatta és összeállította Győrfi Dénes. Nagyenyed–Kolozsvár–Budapest, 1955.
6. *Bethlen Kollégium legújabb története*. Kiadta a Főiskolai Elöljáróság, Nagyenyed, 1896.
7. Bethlen Kollégium értesítői. Kiadja az Igazgatóság, 1941–1945.
8. Horváth Zoltán: *Az utolsó rektorprofesszor*. Romániai Magyar Szó, 1991. április.
9. Józsa Miklós: Elekes Viktor emlékezete. Szabadság, 2010. november 30.
10. Juhász Albert: Elekes Viktor emlékezete (1880–1957). Református Szemle, 1957. szeptember 9.
11. Romániai Magyar Irodalmi Lexikon I. kötet. A–F, Erdélyi Gyula címszó, 488–489. oldal, Kriterion Könyvkiadó, Bukarest, 1981.
12. Váró Ferenc: Bethlen Gábor Kollégiuma, 1903.
13. Bethlen Dokumentációs Könyvtárban elhelyezett hagyaték; Horváth Zoltán és Icu levele Vita Zsigmondhoz. 1985, I. 25, Évnyitó és évzáró beszédek, 1941–42. Előadás: Iskolánk kultúrtörténeti jelentősége.
14. Családi levéltárból: kézzel írt önéletírásai, rektori beszédek, levelek, bizalmas iratok, katonai kitüntetései.

**Muhi Sándor**

## **Az ismeretlen Olajos Béla**

(1910–1991)

Emlékeim szerint sokan gondolták, gondolják Szatmárnémetiben, hogy a barátai voltak azok közül, akikkel megélhetési gondok miatt közös munkát vállalt, vagy azok, akikkel együtt horgászott, egy iskolában tanított, ugyanabban a házban, környéken lakott, esetleg megivott egy-egy „röviditalt”. Nem tudom hányan tudták, tudhatták róla valójában, hogy mit érez, mit gondol környezetéről, arról a világról, amelybe akarva-akaratlanul belecsöppent. Törékeny alkata, gyakran befelé forduló mosolya, szűkszavú, sommás, de hosszú távon is helytálló véleményei számomra minden alkalommal egyfajta tartós, visszafordíthatatlan, parttalan magányról árulkodtak. Mindez egy őt kevésbé ismerő ember szemében titokzatosnak tűnhetett, pedig vele kapcsolatban titokzatosságról, pláne titokzatosságról aligha lehet beszélni. Kevés nyíltabb, direkter, szókimondóbb embert ismertem nála.

Gödöllőn született, Budapesten volt egyetemi hallgató, sohasem tanult meg románul, ezért tanári pályája vége felé még az általános iskolai állása is veszélybe került. Akkoriban, a hatvanas évek végén ő a szatmári 5-ös számú Általános Iskolában, én a 10-es számú Iskolában tanítottam rajzot. Úgy oldottuk meg a problémát, hogy átadtam neki a magyar tagozatos osztályaimat és elváltam az ő román tagozatos osztályait.

Jellemző és máig érvényes az, amit az 1989-es decemberi fordulatról még melegében megfogalmazott, amikor az eseményeken fellelkesedve a véleményét kérdeztem a változásokról. Körbe nézett, beleszagolt a levegőbe, és kommentár nélkül közölte: feljött a fekália. 1992-ben kiállítás rendeztem a Kölcsey Ferenc Főgimnáziumban a szatmári művész-tanárok alkotásaiból. Hosszú szünet után ekkor láthatta a nagyközönség először a festményeit.

A róla írt kismonográfiában (Csíkszereda Kiadóhivatal, 2010) Banner Zoltán pályájával kapcsolatban Papp Aurélt, a neves szatmári festőművészt idézi: „Fiam, neked nem itt, hanem Párizsban van a helyed!” Életkörülményein, környezete kínálta lehetőségein keseregve, Papp Aurél egyben saját elhibázott életéről is vallott.

Akit közelebbről érdekelnek Olajos Béla érzései, világszemlélete, emberisége, azoknak szíves figyelmébe ajánlom alkotásait, hiszen ezek a művésztől és az emberről is sok mindent elárulnak. Alkotásai kapcsán lehet beszélni „motívum-kivágási módszerről”, „luminizmusról”, „a fénytől átítatott lokálszínnek



dominanciájáról”, „foszforeszkáló, párázó levegővibrálásról”, „konstruktivisztikus kompozíciókról”, „felületritmizáló problémákról”, „transzfigurációs láncolatokról”, expresszionizmusról, kubizmusról, szimbolizmusról, szecesszióról és még sorolhatnám, de minek? Szinte látom, hallom, mit szólna a fentiekhez Béla bátyám, aki a „Béla bácsit” minden alkalommal rendre kikérte magának.

Mit üzennek, miről szólnak számomra az ő alkotásai? Arról, hogy a festés örömforrás, a természet szeretetéről, tiszta emberi érzésekről, kialakult ízlésvilágról, korszerűségről, a szó legnemesebb értelmében vett realista látásmódról. Akár tájképeit, arcképeit, csendéleteit, kompozícióit, aktjait nézem, magával ragad munkáinak meggyőző ereje, tiszta, áttételek nélküli képi üzenete. Ez az üzenet tartalmában, megjelenítésében egységes. Megítélésem szerint kár, sőt hiba lenne cifra, a tájékozatlan emberek szemében esetleg érdekesnek, tudományosnak tűnő elemzések miatt ezt az egységet önkényesen izmusokra, divathullámokra darabolni. Olajos Béla nem volt expresszionista, kubista, szimbolista, ő csak egyszerűen, magától értetődő természetességgel, legjobb tudása szerint festett. Megfestette mindazt, ami környezetéből hatott rá, aminek a kapcsán úgy érezte, hogy mondandója, tovább gondolni valója van. Miért festene úgy valaki napraforgókat, hogy valamennyi elfordul a festőtől és természetesen a nézőtől is? Úgy, hogy azokból a ragyogóan sárga, üde foltokból, amelyek miatt annyian választották ezt a témát a festők közül, semmit sem látunk?

Túlzások nélkül állítható, hogy szinte kivétel nélkül valamennyi alkotása magában hordozza egy élvonalbeli, példaértékű életmű lehetőségét, amely a megnehezített életfeltételek, az „ügyeletes és tanulságos napi gondok” szorításában, megfelelő műterem, anyagok, alapok, megrendelések, bátorítások, vizszaigazolások híján nem teljesezhetett ki. Olyanok ezek a művek, mint egy-egy fohász, amelyet megfogalmazott, megformált, de lehetőségek híján nem mondhatott el a megfelelő helyen.

Gyönyörű, sokatmondó az *Erdélyi mese* címet viselő alkotás. A legendás, mesés táj, az ezüstszínű folyó, a vízparton meghúzódó aprócska házak ritmusa, a tiszta, friss levegőjű, acélszürke ég, a festmény szürkés, zöldes, kékes színvilágában beágyazott otthonok meleg színárnyalatai a legendát idézik. Az előtér göcsörtös, csupasz, a kép teljes felületét átszelő mozaikszerűen pikkelyes kérgű fái a rideg valóságot juttatják eszünkbe. A képi ellentmondásra épülő szerkezet



dinamizmusában, az ebből adódó feszítő erőben fedezhetjük fel a mondanivaló lényegét. Hazaszeretetről, transzilvanizmusról, megmaradásról, helytállásról, emberi tartásról vall a művész, és akihez eljut üzenete, azt megerősíti hitében ez az alkotás. Lehet-e az *Erdélyi mese* című festményt kompozíciónak nevezni? Természetesen nem lehet, hiszen tájkép. A valódi művész számára azonban a táj, csendélet, kompozíció vagy bármilyen más téma lényegesen több mint az ábrázolt valóság: kifejezési lehetőség öntörvényű mondanivalójához. Olajos Bélánál sem a valós dolgok természetelvű visszaadásáról szólnak az alkotások. A téma számára csupán ürügy, kiindulópont, amelyeknek minden esetben csak közvetítő szerepet szán.

Egy nagyobb terjedelmű írásban külön-külön foglalkozhatnánk a művész csendeleteivel, arcképeivel, aktjaival, hiszen ezek között sincs egyetlen öncélú munka sem. Ne gondoljon azonban senki holmi kódolt, nehezen megfejthető és csak a kiváltságosak, kiválasztottak, vájt fülűek által érthető, közvetíthető üzenetekre ezek kapcsán. Ő olyan ember, olyan művész, aki a legnagyobbakhoz hasonlóan mert és tudott egyszerű és közvetlen lenni. Tiszta lélekkel, nyitott szívvel festett, és csak tiszta lélekkel, nyitott szívvel érthető a mondanivalója. Minden erőltetett belemagyarázás ködösítéshez, túlbonyolítottsághoz vezet, és magától értetődő módon a leghevesebben maga a művész tiltakozna az ilyen megközelítések, elemzések ellen.

1986-ban készült *Jégvirág* című alkotása kiváló példa arra, hogy ezt a közvetlen, kiérlelt alkotói módszert közelebbről megismerjük. Az alap a tél színszegény, de árnyalatokban gazdag világa, ahol az okkerek és sárgászöldek csak apró foltokban, jelzésszerűen jelentkeznek a kékes, lilás tónusok között. Ha a művész ennél az ábrázolási szakasznál megáll, nem fejleszti tovább munkáját, akkor egy magas szakmai színvonalon megjelenített, jól komponált, akár hagyományosnak, szokványosnak is nevezhető tájképről beszélhetnénk. Olajos Béla alkotásainak az ereje abban áll, hogy tovább lép, megszemélyesíti, egyedivé avatja a látottakat azzal, hogy jelen esetben mindezt a jégvirág mesésen bonyolított, de ugyanakkor rideg, személytelen és szövvényes hálóján keresztül láttatja. Mit közöl velünk nyilvánvalóan, egyértelműen, kimagyarázhatatlanul a 76 éves művész? Nos az nem kétséges, hogy nem kortárs alkotói tendenciák, divathullámok, vagy az Idegen Szavak



Szótárában is csak ritkán talált címszavak futnak át ilyenkor az agyán, hanem azt szeretné tudatni a kortársaival, a kollégáival, az ivócimborákkal, a gáncskodókkal, értetlenekkel és hitetlenekkel, hogy rettenetesen fázik és kimondhatatlanul magányos. Olyan belső didergés ez, amin nem segíthet a tűzhely melege. Nem ő a jégvirág és nem azonosul a tájjal sem, hanem érzéseit a két képelem mesterien kombinált együttesével hozza indirekt módon a tudtunkra.

Lehet-e nem észre venni ezt a kétségbeesett sóhajt, kiáltást? Sajnos lehet. Leszoktunk, leszoktattak bennünket az egyszerű, kézenfekvő, egyértelmű dolgok felismeréséről, lassan már oda jutunk, hogy még a nyilvánvaló képi üzenetek is csak azok számára mondanak valamit, akik inkább érzik, mint megérteni próbálják a művész hangulatát, üzenetét, és eleve visszautasítanak minden körmonfont belemagyarázást, minden tudálékos adathalmazba burkolt tévelygést.

Sokoldalúan tehetséges, értékes ember volt. Versenyszinten sakkozott, szerette a matematikát, a természetet, a horgászást, a rajztanítás mellett templomot festett, restaurált, dolgozott alkalmi kiállítások, díszítések anyagán. Sokrétű elfoglaltságai azonban a kommunizmus éveiben jórészt túlélési stratégiák, erőfeszítések voltak, ő egészen másra született.

Budapesten mestere, Szőnyi István már diákként tanársegédi feladatokkal látta el, tehetsége, tudása fővárosi művészi, akadémiai karrierre predesztináltak, de a háború, a Don-kanyar közbeszólt, és pár év leforgása alatt minden megváltozott körülötte.

Nem volt közénk való, de mindent megtett azért, hogy ez ne nagyon tűnjön fel senkinek. Polgári származása, filozófiai tanulmányai, olvasottsága, különös érzékenysége, nem mindennapi intelligenciája miatt sokak számára furcsának, talán még gyanúsnak is tűnhetett egy olyan világban, amelyben a feltételek nélküli igazodás és az egyenlődsdi volt az egyetlen tolerált létforma.

Miért nem próbált a legtöbb kollégájához hasonlóan kibékülni a körülményekkel, miért nem vált szolgává, megalkuvóvá? Szerintem nem is gondolkozott el ezen a lehetőségen. Aki hozzá hasonló, az anyagi meggondolásból, névtelenül, a családjáért elvállalt ugyan alkalmi feladatokat, de magától értetődően, reflexszerűen utasította vissza az egész lényét, a látásmódját romboló ajánlatokat, lehetőségeket. Nem közösködött, nem alkudozott, hiszen nem szatócs volt, hanem művész.

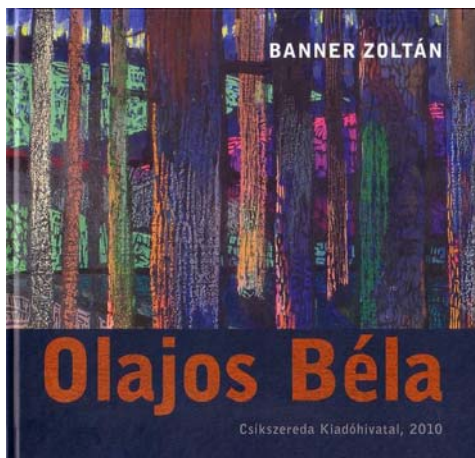
Sokan felrőtták Papp Aurélnak halála után azt, hogy az „új idők új szeleinek” nemzedékét Szatmárnémetiben az ötvenes években susztereknek, bazsarózsa festőknek nevezte, és semmilyen közösséget, együttműködést nem volt hajlandó velük vállalni. Érdekes módon a festő se Pirk Jánost, se Olajos Bélát, se Mohy Sándort nem nevezte soha suszternek vagy bazsarózsa festőnek, ugyanis hiteles, képzett művész lévén, már messziről felismerte az igazi tehetségeket.

Az Olajos Bélához hasonlóak voltak a múlt rendszer nehéz, kellemetlen polgárai, akik magatartásmódjuk miatt természetesen nem úszhatták meg a retorziókat sem. Politikai okok miatt nem juthattak megfelelő megrendelésekhez, nem válhattak szövetségi tagokká, nem kaptak útlevelet, olykor még publicitást sem. Ő nem azért volt szűkszavú, mert nem volt véleménye kollégákról, művésztől, politikáról, hanem azért, mert alig volt olyan ember a környezetében, akivel megoszthatta volna gondolatait. Sajnos még így sem volt elég óvatos, gyakran olyanokkal is őszinte akart, mert lenni, akik ezzel következetesen visszaéltek.

A kommunizmus mindent megtett a kultúra, a művészetek megzabolozásáért, lealacsonyításáért, a saját szolgálatába állításáért. Mivel primitív, erőszakosan propagált szándékaihoz állandó partnereket is talált, mindezt ideig-óráig meg is tehetta. A legnagyobb veszteséget sohasem a hiteles művek elpusztítása, letiltása jelentette, hanem az a tudatos rombolás, ellehetetlenítés, amit az Olajos Bélához hasonló tehetséges, érzékeny emberekben direkt, vagy indirekt módon végzett. A meg nem írt regények, a megfestetlen alkotások, a megnyomorított, tudatosan tönkretett életutak megszámlálhatatlanok, a kár csak sejtethető, de nem mérhető.

Segíthet-e utólag mindezen egy ünnepi megemlékezés, egy kismonográfia pár oldalas szöveggel, néhány reprodukcióval, némi megkésett publicitással? Természetesen nem, de ennek ellenére ez sem meddő, felesleges erőfeszítés, hiszen példák, példaképek ma is, holnap is, és még hosszú ideig kellenek.

Olajos Béla 2010-ben lett volna száz éves. Ebből az alkalomból a Csíkszeredában élő lánya a szatmári Művészeti Múzeum munkatársaival karöltve retrospektív tárlatot rendezett.



### Képek jegyzéke

114. oldal: Erdélyi mese

115. oldal: Jégvirág

117. oldal: A kismonográfia fedőlapja

**Fodor László**

## **A X. Országos Neveléstudományi Konferencia**

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága november 4–6 között immár tizedik alkalommal szervezte meg Budapesten (a Benczúr Hotel előadó termeiben) azt a nagyszabású tudományos konferenciát, amelyen a pedagógiai világ és valóság szakavatott kutatói legújabb kutatási eredményeiket mutathatták be. Az „Új törekvések és lehetőségek a 21. századi neveléstudományokban” igencsak befogadó fedőcím alatt zajló jubileumi konferencia megnyitóján Pokorni Zoltán oktatáspolitikus, Kozma Tamás, az MTA Pedagógiai Bizottságának elnöke, Csapó Benő, az ONK alapító elnöke és Csíkos Csaba, a X. ONK elnöke beszélt, a zárőnnepségen pedig Pálinkás József, az MTA elnöke tartott előadást.

A konferencia központi célját az új kutatási eredmények széles körű szakmai megismertetése és megvitatása, valamint a neveléstudományi kutatók szakmai fórumának és közéletének formálása képezte. A konferencia programja közel kétszáz bemutatót tartalmazott, amelyhez mintegy kétszázötven szakember mint aktív résztvevő kapcsolódott. A konferencián a hagyományoknak megfelelően két nemzetközi hírnévnek örvendő meghívott kutató is (plenáris) előadást tartott. Erno Lahtinen, a finnországi Turku egyetemének tanára a tanuláspedagógiai kutatások gyakorlati alkalmazhatóságának kérdését taglalta, a belgiumi Lieven Verschaffel, a Leuveni Katolikus Egyetem tanára pedig a matematika oktatásának az elemi osztályokban felmerülő problémáira tért ki.

A konferencián ez alkalommal is részt vettek az erdélyi magyar kutatók (a székelyudvarhelyi és a marosvásárhelyi egyetemi szintű pedagógiai műhelyek képviselőit), akik a nevelés és oktatás jelenségvilágának változatos területeit érintve mindenekelőtt az elmúlt évben feltárt kutatási eredményeikről adhattak számot. Így például Barabási Tünde a tanítók szakmai kompetenciafejlesztési igényeiről tartott érdekes előadást, Bodoni Ágnes a kompetens pedagógusképzés és továbbképzés megvalósítására vonatkozó oktatásfejlesztési kihívás problematikáját feszegette igencsak szakavatottan. Kádár Annamária nagy érdeklődésnek örvendő prezentációja egyrészt az áramlatélménynek a pedagógusi pályaszocializációban játszott szerepére, másrészt – Somodi Hajnal közreműködésével – az áramlatélmény pedagógusi körökben megmutatózó gyakoriságára vonatkozott. E sorok szerzője pedig a gyermeki jogok fogalmának kikristályosodási folyamatát érintő vizsgálódási eredményeit mutatta be. Erdélyi vonatkozásban

a résztvevők közül ki kell még emelnünk Molnár Éva, Tókos Katalin és Bordás Andrea nevét, akik noha itthon szereztek pedagógusi oklevelet, jelenleg magyarországi egyetemek pedagógiai kutatási műhelyeiben fejtenek ki értékes kutatási tevékenységet.

A X. ONK szervezése is a nemzetközi tudományos találkozók hagyományos szervezeti normáit és formai kereteit követte, amennyiben a szakértői bírálati rendszeren átjutott előterjesztések részint szimpóziumok, részint tematikus előadások, részint poszterbemutatók, részint pedig informális tanácskozások formájában történtek. Kiváló alkalom adódott tehát arra, hogy a tág értelemben vett neveléstudomány művelői bemutathassák legjelentősebb tudományos eredményeiket. Ez alkalommal is beigazolódott, hogy az erdélyi magyar neveléstudományok képviselői, mindenekelőtt az egyetemek pedagógiai műhelyeiben dolgozó oktatók fokozott kutatási erőfeszítéseket tesznek, mindenekelőtt azzal a céllal, hogy az erdélyi magyar nevelés és oktatás gyakorlatát sikeresebbé tegyék.

Végezetül elmondhatjuk, hogy a 2010. évi ONK igencsak sikeres, a nevelés és oktatás legfontosabb kérdéseire kitekintő, az újszerű pedagógiai eszmék és modellek szempontjából igencsak termékeny, változatos történésekkel teleszött, tudományosságában hiteles, az oktatáspolitikának tényleges támpontokat nyújtó, maradandó intellektuális tapasztalatokat keltő rendezvény volt. Jó okunk van arra következtetni, hogy a konferencia minden résztvevője – előadó és érdeklődő egyaránt – szakmai ismereteiben elmélyültebben, pedagógiai gondolkodásában felfrissültebben és nyitottabban, professzionális élményeiben gazdagodva térhetett haza.