MAGISZTER

a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetségének
szakmai-módszertani folyóirata

XVI. évfolyam
2. szám
megjelenik negyedévente
2018 / NYÁR

Magister Kiadó
Csíkszereda, 2018

Tartalomjegyzék

Horizontok

Szabó Kinga: *A kreativitás fogalma és fejlesztése kicsit másképp* 3
Kádár Annamária: *Rugalmas alkalmazkodóképesség megalapozása gyermekkorban* 11
Muhi Sándor: *Fészbuk, Vízháti Szamolcs, Gamb Bella meg egyebek* 20

Módszerkosár

Birta-Székely Noémi: *Értékelő újság* 27

Örökség

Tatár Erzsébet Tímea: *Önképző- és sportkörök a Marianumban* 31

Esemény

Ferencz-Salamon Alpár: *A kreativitás fejlesztése az iskolában* 45
Ozsváth Judit (szerk.): *Bolyai Nyári Akadémia – 2018* 50
Kocsis Annamária, Szőcs Imola: *Konferencia Kézdivásárhelyen – óvodapedagógusoknak és tanítóknak* 67
Gergely Erika Magdolna: *Egy óvodai ballagás margójára* 73

Szemle

Balázs Imre: *Visszaható igék* 77
Birta-Székely Noémi: *Menjünk múzeumba!* 80
Sántha-Malomsoki Ágnes: *Oktatás és technológia – kulcsproblémák és viták* 82
Gyuróné Szenka Dóra: *Az anyanyelvű oktatás határai* 85
Boda Székedi Eszter: *Filmajánló: Mindig másképp* 88

Szerzők

..... 91

Szabó Kinga

A kreativitás fogalma és fejlesztése kicsit másképp

Érdekes kérdés rejtőzik a kreativitás szakirodalmában: *Mindenki lehet kreatív?* A válasz egyszerű: *Igen.* Minden személyben jelen van a kreatív potenciál. A kérdés csak az, hogy élete során milyen tényezőkkel találkozik, ezek serkentően hatnak-e a kreativitás kibontakozására vagy ellenkezőleg. (Runco, 2004)

Elsősorban vizsgáljuk meg, mit is fed ez a fogalom. A kreativitás egy összetett folyamat eredményeként írható le. Valamiképp mindenki tudja, mit is jelent, mit foglal magába, ugyanakkor a pontos leírása már akadályt okoz. A meghatározás homályossága maga után vonja a kreativitás mérésének és fejlesztésének nehézségét is.

Az újabb feljegyzések viszont arra hívják fel a figyelmet, hogy két külön fogalomról beszélünk a képzelet és a kreativitás esetében.

Mielőtt meghatároznánk a kreativitást, pontosítani kell, mely aspektusát szeretnénk megragadni. Hagyományosan, Rhodes (1961) modellje alapján a következő négy „*P*" köré sorolandóak ezek: **folyamat** (process), **termék** (product), **személy** (vagy személyiség – person) és a **hely, környezet** (press-place). Az évek során ezek kibővültek és kiegészítették a listát még két tényezővel: **meggyőzés** vagy **hit** (persuasion), mely alapján a személynek hinnie kell abban, hogy képes kreatívan teljesíteni, és **potenciál** (potential), ez a rejtett, egyénben rejlő kreativitás. (Runco, 2007).

A kreativitással kapcsolatos fogalmak

Tekintsünk át néhány olyan fogalmat, amellyel a kreativitás keverhető.

A zseni és kreativitás alapvetően két különböző fogalom. Zseni igen kevés van, és valószínűleg nem lehet fejleszteni, sőt lehet, nem is szükséges. Ugyanakkor a kreatív potenciál mindenkiben benne rejlik, és a fejlesztő eszközök, a környezet által a kreativitás ki tud bontakozni (Gyarmathy, 2006).

Egy másik fogalom **a képzelet**, amelyet kezdetben a kreatív gondolkodás folyamatának részeként értelmeztek. Az újabb feljegyzések viszont arra hívják fel a figyelmet, hogy két külön fogalomról beszélünk a képzelet és a kreativitás esetében. A képzelet összetett folyamat, amely „belső képeket" foglal magában, illetve a külvilág tárgyaival, eseményeivel kapcsolatos érzéseket és személyes jegyeket tartalmaz. Ezek az értelmi jelenségek,

Eredményeik rávilágítottak arra, hogy a moderált függetlenségi mennyiség hasznos lehet a kreativitás szempontjából.

emlékek vagy mozgások újrastrukturálhatók, átalakíthatók, illetve a kreatív munkába való részvételt is jelenthetik, de nem feltétlenül (Runco, 2010).

Az **innováció** meghatározása sem egyszerű folyamat. Gyakorlati jellege különbözteti meg a kreativitástól. Az innováció az új termék, eljárás vagy ötlet felhasználása, alkalmazása gazdasági szempontból (Roco, 2004).

Az **invenció** az új megtalálását, a találékonyságot foglalja magában, ami hozzáadódik a már meglévő tudáshoz, eszközökhöz. Minden esetben egy termékhez vezet, de nem feltétlenül szükséges, hogy kreatív legyen. A kreativitással kapcsolatosan ez függ össze leginkább a tradicionális intelligencia szintjével egy egyén esetében (Runco, 2010).

A tehetség és kreativitás kapcsolata szintén nagy kérdése a szakirodalomnak. Legtöbb modell a kreativitást a tehetség egy részeként, annak összetevői közé sorolja (Gyarmathy, 2006).

A kreativitás meghatározása bonyolult folyamat és változó a különböző iskolák, kutatók szempontjából. Rendszerezése viszont, ha nem is a teljesség igényével, nagyrészt körvonalazni fogja, mit is fed pontosan a kreativitás. Jelen tanulmány tartalmazza a legfőbb meglátásokat, amelyek egy irányt mutatnak a kreativitás meghatározásában, leírásában, illetve néhány fejlesztésével kapcsolatos irányvonalat.

Több kutató is foglalkozott már a kreativitás-elméletek csoportosításával, összegzésével. Kozbelt, Beghetto és Runco (2010) egy meglehetősen pontos és érthető rendszerezést ír le, így a továbbiakban az ő munkájukra alapozok a téma ismertetésekor. Az elméletek besorolása nagyon hasonlít a pszichológia irányzatainak a besorolásához. A pszichológia egyes ágait fedezhetjük fel az egyes kategóriák hátterében.

Az első kategória a **fejlődési/fejlesztési**. Az ide tartozó elméletek nagyon gyakorlatiasak, hiszen nemcsak a kreatív személyek között tudnak differenciálni, hanem rámutatnak arra is, hogy milyen tényezők szükségesek a kreatív potenciál stimulálásához, kibontakozásához. Leginkább a kreatív személyre, helyre és potenciálra összpontosítanak.

Az első kutatások inkább a magasan kreatív személyek családi környezeti tényezőinek feltérképezésére fókuszáltak. Eredményeik rávilágítottak arra, hogy a *moderált függetlenségi mennyiség* hasznos lehet a kreativitás szempontjából. Tehát a szülők tudták, mit csinálnak a gyermekeik, de nem voltak annyira korlátozóak. Az optimális függetlenség olyan szintű autonómiát ad, amely által a gyerek újszerű ötleteket tud létrehozni.

Egy másik fő kutatási része ezeknek az elméleteknek a család szerkezete volt. Vizsgálatok kimutatták, hogy a középső gyermek talán nagyobb eséllyel válik kreatív egyéniséggé, mint a többiek. Ezt azzal is próbálták magyarázni, hogy a középső testvérnek kreatívnak kell lennie annak érdekében, hogy figyelmet kapjon a szülőktől. Ezen túlmenően vannak vizsgálatok, melyek azt tartják, hogy a másodszülött inkább válik kreatívabbá, mint az első. A második gyerek szociábilisabb, merészebb, így nagyobb eséllyel fog

kreatív ötleteket megvalósítani, és nyitottabb a tapasztalatszerzésre is (lásd Mouchiroud and Bernoussi, 2008).

Szintén ebbe a kategóriába tartoznak azok a kutatások, amelyek a játék és kreativitás kapcsolatát vizsgálják. Játék során a személyek gondolkodása kitárul, a mentális gátak eltűnnek, így válik a játék a kreatív gondolkodás egyik fejlesztő módszerévé.

A következő elmélet csoport **a pszichometrikus**. Ezek a megközelítések a mérésre fektetik a hangsúlyt, és a kreatív terméket emelik ki a kreatív személlyel, környezettel szemben. Nincs egy alapmodellje, kerete, amely alapján dolgozik, szinte magába foglalja az összes többit.

Ez az irányzat a kreativitást mérő eszközök két fontos tényezőjére fekteti a hangsúlyt, a reliabilitásra, illetve a validitásra. A reliabilitás az eszköz konzisztenciájára utal, amely magába foglalja például az értékelők közötti reliabilitást vagy az itemek közöttit. E mellett a validitás a mérőeszköz pontosságát jelenti. Az egyik ilyen típus a kritériumra vonatkozik, ami magába foglalja a prediktív és a diszkriminánsvaliditást. Az előbbi (prediktív) azt mutatja meg, hogy a kreativitást mérő eszköz mennyi információt ad a valós kreatív viselkedés kritériumairól. Ezzel szemben az utóbbi azt jelzi, hogy milyen mértékben különbözik a kreativitás más koncepcióktól, például az általános kreativitástól.

A diszkriminánsvaliditás számos kutatásban játszott szerepet. Szabó és Szamosközi (2012) kutatásukban a szociális kreativitás és a szociális intelligencia közötti kapcsolatot vizsgálta. Eredményképpen nem találtak a két mért változó között szignifikáns kapcsolatot. A pszichometrikus elméletek hangsúlyozták azt is, hogy a különböző területeken megjelenő kreatív teljesítmények eltérőek egymástól.

A következő, a gazdaságtudományból kiváló kategória a legújabbak közé sorolható. A **gazdasági** csoportba tartozó elméletek rendkívül hasznos megközelítést használnak, makro szinten írva le azokat a tényezőket, amelyek a kreativitást befolyásolják. Azt feltételezik, hogy egy terület szakértői kevésbe lesznek flexibilisek új alternatívákra, mint azok, akik a szakmájuk elején vannak.

A kreativitással kapcsolatosan több befektetés elmélet is napvilágot látott, közülük az egyik legismertebb Sternberg és Lubart (1995) elmélete. Nézőpontjuk szerint az egyén képes a saját környezetét formálni. A kreatív egyént egy jó befektetőként írja le, aki „*kevésért vesz, és többért ad el*". Ha a környezet számára elsőre nem tűnik eredetinek a termék, a kreatív egyén meg tudja változtatni a külső személyek értékelését.

Ez az irányzat a kreativitást mérő eszközök két fontos tényezőjére fekteti a hangsúlyt, a reliabilitásra, illetve a validitásra.

E szemlélet alapján azok a kreatív személyek, akik olcsón tudnak venni és drágán eladni az ötletek világában.

Számos olyan megközelítés van, amely a kreativitás folyamatát szakaszosan közelíti meg, melynek vannak lineáris vagy körkörös részei, hangsúlyozva a kognitív folyamat összetevőit. Ezek a megközelítések a **szakaszos és folyamat összetevő** csoport-

Például művészek esetében azt figyelték meg, hogy a mű elkészítése előtt több tárggyal kerültek kapcsolatba, többször indultak neki a termék megvalósításának.

ba tartoznak. Az egyik alapszemlélet Wallas (1920, lásd Sternberg és Davidson, 1999) kutatóé. Elmélete alapján a kreatív folyamat az előkészületi szakasszal indul, amikor is az egyén begyűjti a szükséges információkat, és meghatározza a problémát. Az inkubációs szakaszban a problémától való eltávolodás történik. Ezt követi a „megvilágosodás" szakasza. A megoldás vagy az ötlet ezen a ponton válik ismertté a személy számára. Az utolsó szakasz a kidolgozás és ellenőrzés, vagyis az ötletet megfelelőségének vizsgálata.

Nyilvánvaló, hogy a kreatív teljesítmény mögött valamilyen kognitív alapok vannak. Ezek az elméletek mind a személyre, mind pedig a folyamatra összpontosítanak, és a **kognitív kategóriába**n helyezkednek el. Elég változatosak ezek a kutatások, vannak, amelyek a memóriára fókuszálnak vagy a figyelemre, míg mások az egyéni különbségekre, mint például a divergens gondolkodás feladatokban mutatott teljesítménye.

A következő osztály az előbbihez hasonlóan kognitív folyamatra alapoz, de közülük a **problémamegoldást** és a **szakértelmet** emeli ki. Ezek az elméletek leginkább a személyre és a folyamatra összpontosítanak, de a terméket sem hagyják figyelmen kívül. A személy esetében a területi szaktudást emelik ki, mely a kreatív teljesítményhez vezet, míg a folyamat esetében inkább a problémák reprezentálása és a heurisztikák kapnak szerepet.

A problémamegoldásra alapozó szemlélettel szemben jelenik meg **a probléma megtalálása** szempontú nézet, amely az előzőek hiányosságára hívja fel a figyelmet. Pontosabban azt kifogásolja a korábbi elméletekben, hogy meghatározzák, hogyan is látják meg az adott problémahelyzetet a kreatív egyének. Ezzel szemben inkább a kreatív folyamat és maga a kreatív egyén válik a vizsgálódás tárgyává. Tehát ezek az elméletek inkább arra összpontosítnak, hogy mi van a kreatív teljesítmény előtt és annak folyamatában. Például művészek esetében azt figyelték meg, hogy a mű elkészítése előtt több tárggyal kerültek kapcsolatba, többször indultak neki a termék megvalósításának.

A kreativitás **evolúciós** megközelítésével is többen foglalkoztak Az egyik leghíresebb modell Dean Keith Simonton darwini elmélete. Ez a megközelítés felöleli a kreativitás minden jellemzőjét. Simonton (2004) egyrészt kimutatta, hogy a különböző területek, életpályák, szakmák között nagy különbségek vannak a kreativitás kibontakozását tekintve. A természettudósok közepesen eredetiek. Mindig csak a saját területükön igazán eredetiek, náluk a divergencia meglehetősen területspecifikus. A művészek, írók, festők, zeneszerzők sokkal érzelmesebbek, a tudósok viszont sokkal racionálisabbak – például a képzeletükben is. A tudósok ellentéteket látnak a konvergens gondolatmenetekben, jobban képesek motivációt meríteni a logikai ellentétek feloldásának kereséséből. Általában igaz az is, hogy a művészek jóval sokoldalúbbak, mint a tudósok.

Simonton (2004) az értelmi folyamatot két szakaszra osztotta fel: korlátozottabbra és véletlenszerűbbre. Ennek értelmében az ötletek születése valamilyen vak rendszer alapján történik a tudat alatt, és azok az ötletek, amelyek kimagaslóak, a kreatív termékben mutatkoznak meg.

A **tipológiai** megközelítés alapján a folyamatok megértéséhez szükség van az alkotó tipológiai elemzéséhez. Ez a szemlélet hidat képezhet a *problémamegoldás, szakértelem, meglátás* és *a darwini koncepciók* között. Ezzel kapcsolatban kiemelendő Galenson elmélete (2009), amely magába foglalja a kreativitás minden jellegét, az egyéni különbségekre fektetve a hangsúlyt. Elmélete alapján két fő alkotó típus van: esztétika által motivált kísérletezők: a *keresők*, illetve a konceptuális innovátorok: a *találók.* A két osztályba tartozó egyének különböznek a kreatív folyamat megélésében és a kreatív életútjukban is. *A keresők* a kreativitás folyamatát feszült küzdelemként élik meg. Jellemzően célok pontos meghatározása nélkül kezdik el a kreatív munkájukat, próba-szerencse alapján működve. Mivel több időbe telik az alkotás folyamata, nem jellemző a pályájuk elejére, hogy bármilyen megfelelő terméket fel tudjanak mutatni. Ezzel ellentétben a *találók* pontos célokkal indítanak, munkájukat is megtervezik. Jellemző rájuk a hatékony munkavégzés, illetve meg tudják határozni, hogy a munka végére értek vagy sem. Pályafutásukat hirtelen stílusváltások jellemzik, de mindegyiket valamilyen kiemelkedő munka határoz meg, mely a fő termékhez kapcsolódik.

Az utolsó osztályba a **rendszerszemléletű** megközelítések tartoznak. A kreativitást nem egy entitás alapján lehet megragadni a legjobban, hanem egy összetett rendszerként, melynek elemei kölcsönhatásban vannak egymással. A kreativitás minden aspektusát és szintjét magukba foglalják ezek az elméletek.

Az első alapfogalom a metaforák együttese, amit a kreatív egyének használnak a kreatív gondolkodás folyamatában. Másik kulcsgondolata a vállalkozások hálózata, amely leírja, hogy egy kreatív egyén hogyan képes dolgozni együttesen, párhuzamosan látszólag távoli kapcsolatokat mutató egységekkel, ötletekkel.

Csíkszentmihályi (2014) rendszerelmélete talán még tágabban próbálja körvonalazni a kreativitást, új szemszögből közelítve hozzá. A *mi a kreativitás?* helyett a *hol van a kreativitás?* kérdéskörét vizsgálja. Elmélete szerint a kreativitás rendszerszintű jelenség, mely nem pusztán az emberek fejében jelenik meg. Nem elég, hogy egy személy saját találmányát, művét kreatívnak tartsa, szükséges a szakértői *környezet* jóváhagyása és az eredmény elismerése is.

Jellemzően célok pontos meghatározása nélkül kezdik el a kreatív munkájukat, próba-szerencse alapján működve. Mivel több időbe telik az alkotás folyamata, nem jellemző a pályájuk elejére, hogy bármilyen megfelelő terméket fel tudjanak mutatni.

A megfelelni vágyás, a félelem a különbözőségtől az egyéniség és a kreativitás elvesztéséhez vezet.

A kreativitás fejlesztése

A kreativitás összetettsége miatt a fejlesztése sem egy egyszerű algoritmus. Arra a kérdésre, hogy fejleszthető-e a kreativitás, talán a legjobb válaszok: *„igen, a kreatív potenciál kiteljesedhet"*; *„igen, a kreatív teljesítmény megjelenése valószínűbb lehet"*. Maga a fejlesztés két szinten történhet: az első szint bizonyos tényezők megjelenésének, megtartásának az elősegítése, míg a másik szint a gátló tényezők megszüntetése. E nézőpont mentén a kreatív potenciál számára jelző értékű az autonómia, rugalmasság vagy a nyitottság, míg a rigiditás, konformitás gátat szab a kreativitásnak (Runco, 2007).

Davis (1999) hat kategóriába sorolja azokat a tényezőket, amelyek a kreativitás útjába állnak. Az egyik legnyilvánvalóbb gátló tényezője a kreatív gondolkodásnak a **szokás**. Az évek során megtanuljuk, mit és hogyan kell, illetve kellene „jól" csinálni. Így nagyon nehézzé válik meglátni az újabbnál újabb lehetőségeket. Nyilván ezeknek a rutinoknak van pozitív szerepük is, mivel a mindennapi tevékenységeinkhez irányt adnak, dominanciájuk viszont meggátolhatja a kreatív gondolkodást.

A **szabályok** és **tradíciók** hasonlóképpen szükségesek, viszont az elnyomás és korlátozás eszközei is lehetnek, meggátolva a kreatív teljesítmény kibontakozását. A harmadik csoport a **perceptuális gátak**, melyek szintén a tanulási folyamat által alakulnak ki. A világot megtanuljuk észlelni, kialakítva a különböző perceptuális beállítódásokat, amelyek segítenek a különböző problémák megoldásában. Felgyorsítják a problémamegoldás folyamatát, de gátolják az új alternatívákra való felfigyelést. Egy megoldás ez ellen a *Tedd az ismerőst ismeretlenné!* módszer. Így az egyén sokkal nagyobb valószínűséggel fogja a megszokott dolgokat és helyzeteket új perspektívából megközelíteni.

A **kulturális korlátokat** a szociális befolyás, elvárások, konformitás alkotják, melyek a szociális és szervezeti normákon alapulnak. A megfelelni vágyás, a félelem a különbözőségtől az egyéniség és a kreativitás elvesztéséhez vezet. Megtanultuk azt, hogy a jó az a helyes, és rossz, ha hibázol. A hibázás pedig maga után vonhatja a kritikát, a szarkazmust stb. A hibázás viszont (*megengedni önmagadnak, hogy hibázz*) hozzásegít a kreativitás fejlesztéséhez, fejlődéséhez.

Az **érzelmi korlátok** a gondolkodással együtt járva a blokkolás érzetet keltik. A leggyakoribb ilyen érzések például: a harag, félelem, szorongás, gyűlölet, de a szerelem is. Egyesek lehetnek ideiglenesek, mivel lehet valamilyen problémahelyzetben állnak elő, de vannak krónikus formái is. Legtöbb inkább a kreatív ötletek megszületésében játszik szerepet, míg mások a kivitelezésben, a kreatív termék megvalósításában.

Egyszerű, de jelentős akadály az erőforrás korlátozása. Gyakran előfordul, hogy maga a kreatív ötlet ki van gondolva, de a megvalósításhoz szükséges feltételek, például az anyagi erőforrások nincsenek meg, s meggátolják a kreatív gondolkodás megvalósítását, eredményének kivitelezését.

Léteznek úgynevezett taktikák, melyek a kreatív gondolkodást segítik elő. Ezek közül Runco (2007) alapján mutatunk be néhányat. Az egyik legerősebb és széles körben használható „taktika" az előbbiekben is említett *nézőpontváltás*. Hozzájárul a rutinból való kitöréshez, segít az eredeti ötletek, megoldások kiötlésében. Például a helyzet fejjel lefelé állítása egy más szempontú megközelítést ad az adott helyzetről, növelve a kreatív ötletek megjelenésének valószínűségét.

A kreatív ötletekhez vezető út gyakran az *analogikus gondolkodáson* keresztül vezet. Számos kreatív felfedezés született így. A benzol gyűrű összerakását a Kekulé álmában megjelenő saját farkába harapó kígyó ihlette. Ide sorolható az orvostudományban a daganatok szétrobbantására használatos fagyasztási technika, amelyet a fagyasztóba tett vízzel teli üveg széttörése mentén fedeztek fel.

De mi is az analógia? Ez a kognitív folyamat segíti az ismeretlen megértését egy már ismert helyzet által: a releváns ismeretek azonosításával, megragadásával és átvitelével. Olyan következtetési típus, amely a jelenségek közti hasonlóságon alapul (Holyoak és Thagard, 1997). Így járul hozzá a kreatív ötletek megjelenésének serkentéséhez.

Egy másik eszköz a kreativitás fejlesztésére a *Tekints a természetbe!* módszer. A természet jó ihletforrás, akár analógiákat használva hozhatunk létre olyan termékeket, amely adott területen újszerű, funkcionális, vagyis kreatív.

A *kísérletezgetés* szintén serkentőleg hat a kreatív folyamatokra. A próbálkozás merészsége, a tévedés és hibázás felismerése, tudatosítása két fontos aspektusa a fejlődésnek, így a kreatív ötletek megszületésének is.

Több pontot ajánl Runco (2007) arra is, hogy miként lehet serkenteni a kreativitást az iskolában, a tanórákon. Néhány ezek közül:

– Légy explicit, kifejező: tudasd a diákokkal, hogy a kreativitás egy jó dolog, és azt is, hogyan találhatnak kreatív megoldásokat.

– Célozd mind az eredetiséget, mind pedig a rugalmasságot!

– Próbálj olyan feladatokat is bevinni az órákra, melyeknek nincs egyetlen konkrét megoldása! (nyílt feladatok).

– Fektess hangsúlyt a transzformációs gondolkodásra! Metaforák, hasonlóságok, analógiák segíthetnek ebben.

– Figyelj oda a diákok érdeklődési köreire! A feladatok megválasztásakor próbálj az érdeklődési köröknek megfelelően dönteni.

– Légy te is kreatív, hiszen modellként állsz a diákok előtt.

A kreativitás fogalmának és fejlesztésének különböző szempontú bemutatását célozta ez a tanulmány. Széleskörű betekintését annak, hogy mit nevezhetünk kreativitásnak. Ha tudjuk, mit rejt ez a fogalom, mire használható, a fejlesztése sokkal egyszerűbbé válik. Sikeres utat a kreativitáshoz!

Szakirodalom

Csíkszentmihályi Mihály (2014): *Kreativitás – A flow és a felfedezés avagy a találékonyság pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Davis, G. (1999). Barriers to creativity and creative attitudes. In M. A. Runco & S. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity*, San Diego, CA: Academic Press, 165–174.

Galenson, D. (2009). Old masters and young geniuses: The two lofe cycles of human creativity. *Journal of Applied Economics, 12,* **1,** 1–9. doi: 10.1016/S1514-0326(09)60002-7.

Gyarmathy Éva (2006): *A tehetség fogalma, összetevői, típusai és azonosítása*. Elte Eötvös Kiadó, Budapest.

Holyoak, K. J., Thagard, P. R. (1997). The analogical mind. *American Psychologist, 52.* **1**. 35–44, doi: 10.1037/0003-066X.52.1.35.

Kozbelt, A., Beghetto, R., A., Runco, M. (2010). Theories of Creativity, In. J. C. Kaufman & R. J. Sternberg, *The Cambridge Handbook of Creativity*, New York: Cambridge University Press, 20–47.

Mouchiroud, C., & Bernoussi, A. (2008). An empirical study of the construct validity of social creativity, *Learning and Individual Differences*, 18, 372–380.

Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *Phi Delta Kappan*, 42, 305–310.

Roco, M. (2004). *Creativitate și inteligență emoțională.* Editura Polirom, București.

Runco, M. A. (2004). Everyone has creative potential. In R. J. Sternberg, E. L. Grigorenko, & J. L. Singer (Eds.): *Creativity: From potential to realization*. Washington, DC, US: American. 21–30. Psychological Association. http://dx.doi.org/10.1037/10692-002

Runco, M. A. (2007). *Creativity: Theories and Themes*: Research, Development, and Practice, UK: Academic Press.

Runco, M. A., & Albert, R.S., (2010). Creativity Research: A Historical View. In: J.C. Kaufman & R. J., Sternberg (Eds). *The Cambridge Handbook of Creativity*. New York: Cambridge University Press, 3–20.

Simonton, D. K. (2004). Creativity in science: Chance, logic, genius, and zeitgeist. NewYork: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J, Davidson, J. E. (1999). Insight, In M. A. Runco, & S. R. Pritzker, (Eds.) *Encyclopedia of Creativity*, Volume 1 San Diego: Academic Press. 57–69.

Sternberg, R.J., & Lubart, T.I. (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity.* New York: Free Press.

Szabó, K., Szamosközi, Ş. (2012). Relationship between Social Creativity and Social Intelligence, and their Cognitive Correlates. *Erdélyi Pszichológiai Szemle*, 1, 39–62.

Kádár Annamária

Rugalmas alkalmazkodóképesség megalapozása gyermekkorban

A reziliencia kifejezés legmegfelelőbb fordítása a *rugalmas ellenálló képesség*. A szó a latin *salire* ('ugrani') igéből ered, hátraugrást, hátrahőkölést jelent, a feszülés és oldás egyensúlyát. Arra a rugalmasságra, képlékenységre vonatkozik, amely megóvja a tárgyat a töréstől, és arra az emberi képességre, hogy az erőteljes külső hatásokhoz alkalmazkodni tudjunk. A fizikában a fémek ellenálló képességét fejezi ki a sokkhatással szemben, a pszichológiában pedig a sikeres alkalmazkodás folyamatát a kihívást jelentő vagy fenyegető körülmények ellenére (Masten, A. S., 1997). Ez egyidőben jelent képlékenységet és stabilitást, védőpáncélt a külső negatív hatásokkal szemben, ami lehetővé teszi, hogy ellenálljunk a nehézségeknek, hogy a testi-lelki megpróbáltatások ellenére visszanyerjük eredeti állapotunkat. A reziliencia az a képességünk, hogy amikor belső egyensúlyunk felborul, meg tudjuk találni az új egyensúlyi állapotunkat. Erre vonatkozik a keleti filozófiában a „*Maradj a középpontban*!" felszólítás.

A reziliens viselkedés a nehéz körülményekkel szemben megnyilvánuló képesség a boldogulásra.

Ha valaki a nehéz körülmények ellenére sem tér ki a kihívások elől, hanem szembenéz és megbirkózik a problémákkal, reziliensnek nevezzük. Egy ilyen személy nem gondtalan és örökvidám, hanem ellenkezőleg: olyasvalaki, aki életében már számos krízishelyzettel küzdött meg.

A reziliens viselkedés a nehéz körülményekkel szemben megnyilvánuló képesség a boldogulásra. Annyit jelent, hogy a kudarcokat, a fájdalmakat, a szomorúságot átélve az eseményeket egy más perspektívából is szemügyre vesszük, és a helyzetnek megfelelő új viselkedésmintákat alakítunk ki. A kedvezőtlen körülmények és nehézségek megléte szükségszerű a reziliencia kialakulásához, mivel ez a képesség a rizikónak való kitettségen alapul, s nem annak elkerülésén (Jenkins, J. , Keating, D., 1998).

A pszichés rugalmasság, hajlékonyság olyan alapvető képesség, melynek birtokában az ember egészséges marad még olyan körülmények között is, ahol harmóniáját egy vagy több tényező fenyegeti. A reziliencia ebben az értelmezésben egy kiegyensúlyozó folyamat. Megléte szoros összefüggésben áll a lehetőségeink értékelésével, azzal, hogy menynyire érezzük magunkat kompetensnek a problémákkal való megküzdésben. Amennyiben elhisszük, hogy képesek vagyunk a helyzet befolyásolására, akkor jóval nagyobb az esélyünk az alkalmazkodásra. Fontos még egyszer hangsúlyozni: nem arról van szó,

Az a gyermek, akinek szükségleteire odafigyelnek, megtanulja, hogy érdemes megszólítani a világot, mert az válaszol a jelzéseire.

hogy a reziliens személy ne kerülne padlóra a súlyos életválságokban, csak rövidebb idő alatt képes visszatérni a saját egyensúlyi állapotába.

A rezilienciára mint hétköznapi mágiára tekintenek (Masten, A. S., 2001). A reziliens személyek jellemzője a magabiztosság, a szociabilitás és az optimizmus, ami a kutatások szerint túlzott mértéket is ölthet (Grotberg, E. H., 1997). A reziliens személy könnyebben megtalálja és felhasználja a környezet támogató forrásait, de ő maga is segítőkész és szociálisan érdeklődő, empatikus és együttműködő (Reed-Victor, E., 2003). Jellemző rá az állhatatosság, az elszántság, a magas szintű önértékelés, önmaga elfogadása, az érett személyiség. Tisztában van saját képességeivel és korlátaival. Az életét értelmesnek látja, és pozitív az életszemlélete (Masten, A. S., Powell, J. L., 2003).

Kérdésként tevődik fel, minek köszönheti rugalmasságát és ellenálló képességét a személyiségünk, hogyan lesz a gyermekből egészséges, megpróbáltatásokat kibíró felnőtt. A koragyermekkori hatások közé öt tényezőt sorolnak (*Werner*, *E. 2000*). A rezilienciához elsősorban *megbízható, stabil kapcsolat* szükséges. A biztonságosan kötődő gyermek az évek során egyre inkább önmagába építi az édesanyja által nyújtott biztonságot, így nagyobb valószínűséggel válik kezdeményező óvodássá és iskolássá, majd magabiztos és kihívásoktól nem félő felnőtté. Ebben a kapcsolatban a legfontosabb az anya érzékenysége és válaszkészsége. Az „elég jó anya" nem tökéletes, de képes alkalmazkodni a csecsemő igényeihez.

A második a *stabil, megbízható és kiszámítható környezet*, amiben jó derűs gyermeknek lenni. Az a gyermek, akinek szükségleteire odafigyelnek, megtanulja, hogy érdemes megszólítani a világot, mert az válaszol a jelzéseire. Így lesz belőle kérdező, kíváncsi, nyitott felnőtt, aki pozitívan fordul a világ felé. Mer segítséget kérni, és bizalmat szavazni a másiknak. Ha valaki megelőlegezi a bizalmat, az az esetek nagy részében pozitív önbeteljesítő jóslatként működik – a másik személy valóban méltó lesz a bizalmára, megerősítve azt a hitet, hogy érdemes így fordulni a világ felé. Itt látom napjainkban a legnagyobb hiányosságokat: a csalódástól és sebződéstől való félelmünk megakadályozza, hogy próbálkozzunk, ha a pakliban benne van az elbukás lehetősége is. A reziliens személy bízik abban, hogy ha csalódik is, majd az adott helyzetben tudni fogja, hogy mi a megoldás, és képes lesz tovább lépni.

A harmadik faktor a *környezetben lévő, utánozható, követhető mintá*ra vonatkozik. Mivel a gyermek a mi viselkedésünket utánozza, amennyiben a példa, amit lát, nem hiteles, nem azt bizonyítja, aminek szellemében neveljük, akkor meddő minden erőfeszítésünk.

A megkonstruált családtörténetek erősítik a gyermek identitását és motivációját, és abban is segítségünkre lehetnek, hogy megismerjük a fennmaradt stratégiákat, az elmulasztott lehetőségeket, az álmokat és a csalódásokat. A családi mítoszok a család identitá-

sáról, eredetéről, vágyairól árulkodnak. A mítosz a családi identitás kialakulását szolgálja, önmeghatározó szerepe van „*mi ilyenek vagyunk és nem olyanok*". A családi mitológia a család önmagáról kialakított közös képzeteiből áll, és azokból a legendákból, amelyek ezeket a képzeteket megjelenítik. Ezek segítenek megadni a családi identitás érzését. A gyermek ezáltal választ tud adni olyan kérdésekre, mint a „*mi családunk miért ilyen és nem olyan*". A családi mítoszok, narratívák erőt adnak, kifejezik a családi szolidaritást, a családhoz tartozással összefüggő önbecsülés forrásai. A mítoszok hozzáállásokat fogalmaznak meg arról, hogy az adott családban az élet mely kérdésével kapcsolatban hol húzódnak az elfogadás és megtagadás határai, s ez megkönnyíti a gyermek számára az eligazodást. Az elfogadás érzése és a család identitása fedi egymást, ami azt jelenti, hogy bizonyos jellemzőket a családhoz tartozónak vélünk (pl. „a *mi családunkban mindenki nagyon kitartó*"). Minden család számos történetet őriz, a családi mítoszokban helyet kapnak a „hősök", a „feketebárányok", de ugyanúgy találkozhatunk veszteségtörténettel, hűségtörténettel, sikertörténettel, karriertörténettel, amelyek egymásba szövődve sajátos családi valósággá állnak össze. A családtagok közötti érzelmi közelség- és összetartozásérzést az olyan identitás-állítások formálják, mint „*mi egy összetartó család vagyunk*", „*mi megadjuk a módját a dolgoknak*".

A családtörténet egy védőháló, ami megtart, felemel a nehézségek esetén. Marshall Duke pszichológus, a rítusok és mítoszok kutatásának szakértője, kollegájával, Robin Fivush-sal azt akarták ellenőrizni, hogy azok a gyermekek, akik jobban ismerik a családjuk történetét valóban jobban is teljesítenek, amikor valamilyen kihívássa1 szembesülnek, rugalmasabb-e az alkalmazkodóképességük. Ahhoz, hogy felmérjék a gyermekek családdal kapcsolatos ismereteit, egy 20 kérdésből álló értékelő rendszert dolgoztak ki (Tudod-e, hogy... ?). Az értékelő rendszer ilyen típusú kérdéseket tartalmazott: *Tudod-e, hogy hol ismerkedtek a szüleid? Tudod-e, hogy édesanyád, édesapád hol nőtt fel? Tudod-e, hogy hol ismerkedtek meg a nagyszüleid? Tudod-e, hogy hol házasodtak össze a szüleid? Tudod-e, hogy mi történt akkor, amikor te születtél? Tudod-e, hogy miért kaptad ezt a nevet? Tudod-e, hogy kire hasonlítasz leginkább a családodból? Tudsz-e néhány olyan tanulságot, amelyet a szüleid vontak le a jó vagy rossz tapasztalatokból?* (Fivush, R., Duke, M., 2006).

A skála elemei csak egy reprezentatív mintát képeznek olyan típusú kérdésekből, amelyekre a gyermeknek érdemes lenne tudnia a választ. De ezek lehetnek teljesen másak is, amelyek a családban fontosak. A kutatópáros 2001-ben ötven családnak tette fel ezeket a kérdéseket, majd számos vacsorabeszélgetést elemeztek, és több pszichológiai teszt eredményével összevetették a kapott eredményeket. Arra a következtetésre jutottak, hogy minél többet tud a gyermek a családjáról, annál erősebb az a meggyőződése, hogy ő maga irányítja az életét, annál magasabb önbecsüléssel rendelkezik, és annál inkább meg van győződve arról, hogy jól működik a családja. Az eredmények elemzése után két hónappal

A családtörténet egy védőháló, ami megtart, felemel a nehézségek esetén.

A mesehős is követhető példát mutat a gyermekünknek, mivel a reziliens viselkedést testesíti meg.

az összes tanulmányozott család ugyanazon traumát élte meg: a New York-i Világkereskedelmi Központ ikertornyai elleni szeptember 11-én elkövetett terrortámadást. Újra megvizsgálták a gyermekeket, és az eredmények azt mutatták, hogy azok regenerálódtak a leggyorsabban, akik több ismerettel rendelkeznek a családjukról. Okkal tehetjük fel azt a kérdést, hogy olyan tényeknek az ismerete, mint „a szülők hol ismerkedtek meg", miért segíthet a terrortámadás borzalmainak az elviselésében? A családi étkezések és egyéb családi rituálék hogyan járulnak hozzá a rugalmas alkalmazkodóképesség kialakulásához? Az eredmények azzal állnak összefüggésben, hogy a gyermekek mennyire érzik magukat a nagyobb család részének.

Minden családnak van egy leegyszerűsítő narratívája, amelyet három kategóriába sorolhatunk. Az első kategóriába a *felemelkedő* típusú *narratíva* tartozik, amely az alábbi történetsémára épül: „*nem volt semmink, keményen dolgoztunk, most mindenünk megvan*". A másik kategória a *lecsúszó narratíva*: „*mindenünk megvolt, de jött a háború, és mindenünket elveszítettük*". Marshall és Fivush (2006) szerint a legegészségesebb narratíva az *oszcilláló (váltakozó) családi narratíva*: „*Drágám, az az igazság, hogy a családunk megjárta a mennyet és a poklot. Felépítettünk egy családi vállalkozást. Nagyapád a szűkebb közössége tartóoszlopa volt. Édesanyád bekerült egy kórház igazgatótanácsába. De voltak megrázkódtatásaink is. A nagybátyádat letartóztatták. Leégett a házunk. Édesapád elvesztette a munkáját. De bármi történt is, a családunk sosem esett szét.*" Egy kiegyensúlyozott, magas önbecsüléssel rendelkező gyermek azért olyan, amilyen, mert erős benne az intergenerációs én, az a tudat, hogy egy nagyobb közösséghez tartozik. Megérti azt, hogy az életnek nem kell tökéletesnek lennie ahhoz, hogy csodálatos legyen.

A mesehős is követhető példát mutat a gyermekünknek, mivel a reziliens viselkedést testesíti meg. Minden mese valamilyen konfliktusra épül. A mesehős kezdetben egy megoldhatatlannak tűnő problémával találja szembe magát, mégis elindul, hogy valahogy leküzdje az akadályokat. Ez tulajdonképpen a sorsunk, helyzetünk felvállalását jelképezi – azt, hogy elég bátrak vagyunk szembenézni a feladatainkkal, leküzdeni a sárkány képében megjelenő próbatételeket. Akárcsak a mesehős, mi is folyamatosan döntési helyzetekben találjuk magunkat, választanunk kell, hogy segítünk-e, megbízunk-e, továbbmegyünk-e? Bár az úton akadnak segítőtársak (amennyiben ki tudjuk használni a segítséget, és mi magunk is segítőkészek vagyunk), lényegében mégis egyedül kell végighaladnunk rajta, és komoly erőfeszítéseket kell tennünk a boldogulásunk érdekében. Ebben segít az az alapvető hit, hogy végül minden a helyére kerül, a dolgok megoldódnak, s a jó elnyeri méltó jutalmát. A mese tehát közvetett úton, a főhőssel való azonosulás által nemcsak „elvarázsolja" a gyermeket, hanem útmutatást is ad a világban való eligazodáshoz, reziliens stratégiákat nyújt a nehézségek leküzdésére.

A negyedik tényező a *jól tagolt, minőségi időélmény*. Ide a különböző szertartások, rituálék tartoznak, amelyek tagolják a gyermek napját. Én ide sorolnám a Zimbardo (2012) nevéhez fűződő időperspektíva szemléletet is. Röviden arról van szó, hogy az a mód, ahogyan a múltra, a jelenre és a jövőre tekintünk, jelentős mértékben meghatározza azt, hogy mennyire leszünk sikeresek.

A múlthoz, jelenhez és jövőhöz való viszonyunk hat időperspektívát határoz meg. Ha *negatív múlt* időperspektívával rendelkezünk, akkor sokat rágódunk a régi idők negatív történésein, gyakran idézzük fel kudarcainkat, sérelmeinket és a fájdalmas gyermekkori emlékeket. Amennyiben *pozitív múlt* szemléletünk van, akkor a régi szép emlékekre összpontosítunk, és még a negatív eseményeket is képesek vagyunk pozitív színben feltüntetni. Ha *hedonista módon a pozitív jelenben* élünk, akkor az élet minden percét élvezzük, megéljük a pillanatot, azonban az élvezetek habzsolása a visszájára is fordulhat – ilyenkor olyanok leszünk, mint a tücsök abban a bizonyos Ezopusz-fabulában. Ha a *negatív jelenre* koncentrálunk, akkor fatalisták vagyunk, saját képességeink helyett csak a sorsszerűségben hiszünk, és úgy érezzük, nem rendelkezünk kontrollal az életeseményeink fölött. A jövőhöz való hozzáállásunk is kétféle lehet. Ha *jövőorientáltak* vagyunk, akkor célokat tűzünk ki magunk elé, és áldozatokat hozunk annak érdekében, hogy elérjük ezeket. Ezzel szemben a *transzcendentális jövőszemlélet* jegyében úgy hiszszük, hogy az igazi életünk a földi élet befejeződése után kezdődik. Amennyiben egy erős pozitív múlt-, jelen-, valamint jövőorientációval rendelkezünk, akkor ez növeli az ellenálló képességünket, rugalmasságunkat. Így a múltunk gyökereket ad, a jövőnk szárnyakat, eközben pedig meg tudjuk élni a jelen pillanat örömeit is. Az időorientációt alapvetően a családunkban sajátítjuk el, a szüleink időhöz való viszonyulása által – ugyanakkor ez a hozzáállás formálható, képesek vagyunk az időről alkotott képünk gyökeres megváltoztatására is.

Ha mindezt végiggondoljuk, akkor azt látjuk, hogy a mesélés – mint a gyermekkel töltött minőségi idő egy formája, a belső képek kialakításának serkentője, a mesehősökkel való azonosulás és a „mindent lehet" vágyteljesítő dinamika alapján – az egyik legfontosabb védőfaktor a gyermek életében. Ha egy szülő azt szeretné, hogy reziliens legyen a gyermeke, meséljen neki minél többet!

A kutatások a reziliencia öt szintjét írták le. (Siebert, Al., 2005). Az első *az érzelmi stabilitás* és a jó közérzet fenntartása – itt kapcsolódik össze az érzelmi intelligencia és a rugalmasság. Az a személy, aki képes saját érzéseinek értelmezésére, kifejezésére, mások érzelmeinek felismerésére, az együttérzésre, saját érzelmi állapotainak megértésére, az önkontrollra, sokkal nagyobb valószínűséggel fog helytállni a nehézségek közepette.

Így a múltunk gyökereket ad, a jövőnk szárnyakat, eközben pedig meg tudjuk élni a jelen pillanat örömeit is.

A második szint a *jó problémamegoldó képesség*, ami a nehéz helyzetekkel való szembesülést jelenti – vagyis, hogy képesek vagyunk vállalni a nehézségeket, és annak ellenére, hogy minden harc-

Az ötödik szinten pedig a szerendipitás képessége található.

ban benne van az elbukás lehetősége, nem adjuk fel, még mielőtt megpróbálnánk. A probléma-centrikus megküzdés lényege, hogy vagy a stressz-forrást akarjuk megszüntetni, vagy ki szeretnénk kerülni a fenyegető ingert. Az érzelem-centrikus megküzdés során a stresszhelyzethez kapcsolódó negatív érzelmi állapotot szeretnénk megszüntetni. A két megküzdési mód nem zárja ki egymást, gyakran ezek kombinációját használjuk a különféle problémahelyzetekben, mivel ha csökkentjük a negatív érzéseket, akkor sokkal könnyebben szembeszállunk a stressz-keltő eseménnyel. A reziliens személyek gyakrabban használják a probléma-centrikus megküzdést, ha kihívással szembesülnek, és még akkor is kitartanak, ha a haladás nehézkes, mivel reménykednek a pozitív végkifejletben. A nem reziliens személy ugyanebben a helyzetben bizonytalanná válik, hezitál, hamarabb feladja, mert eleve lemond arról, hogy sikerülhet.

A harmadik szint a *belső fókusz, az erős belső én-érzés* – ide tartozik a megfelelő önértékelés, a magabiztosság és a pozitív énkép. Ez a Virginia Satir (2015) által leírt *„én én vagyok, és így vagyok jó”* életérzés, amelyben elfogadom hibáimat, tökéletlenségemet, ugyanakkor tudatában vagyok annak, hogy én rendelkezem mindenemmel, testemmel, elmémmel, szememmel, érzéseimmel és minden cselekedetemmel. Én birtoklom a képzeletemet, álmaimat, reményeimet és félelmeimet, az enyémek a győzelmeim, a sikereim, a kudarcaim és a balfogásaim is. A képességeim segítségével megállhatom a helyemet, és értelmet, rendszert vihetek az életembe. Mivel bírok magammal, irányíthatom is magam. Ebben az életérzésben elég „elég jónak” lenni, nem kell tökéleteset alakítani.

A negyedik szinten a *jól fejlett reziliens készségek* találhatók, azok a tulajdonságok, amelyekkel egy reziliens személy rendelkezik, mint például a saját erősségekbe és képességekbe vetett hit, a megvalósítható célok kitűzése és az ezekhez vezető lépések megtétele, a felelősség- és kockázatvállalás, valamint a múlt tapasztalataiból való tanulás.

Az ötödik szinten pedig a *szerendipitás képessége* található, amit a szerző a legmagasabb fokú rugalmasságként értékel – így akár még a szerencsétlennek tűnő élethelyzeteket is a magunk javára fordíthatjuk. A szerendipitás az értékes dolgok megtalálásának képességét jelenti, olyan dolgoknak a felfedezését, amelyeket valójában nem is kerestünk. A különösen reziliens személyek képesek a helyzetek újraértelmezésére, és értéket kovácsolnak a váratlan lehetőségekből. Ez nem mindig tudatos folyamat, inkább azokról a helyzetekről van szó, amikor a figyelem fókusza „véletlenül” áttevődik a probléma valamely más területére, ahol megjelenik egy teljesen más perspektíva és a helyzetből való kiút. Ez a képzelet önmagát megvalósító varázsereje, mivel csak azokat a képeket látjuk meg a világban is, amelyek már léteztek a fejünkben. Ezzel pedig visszautalnék a belső képteremtés fontosságára, amelyet a mesék biztosítanak.

A mese hősei a reziliens viselkedést példázzák a gyermek számára – számukra a válság nem leküzdhetetlen probléma, hanem megoldandó életfeladat. Sokszor a helyzeten magán nem változtathatunk, azon viszont igen, hogy miként tekintünk a szituációra. Ha túllátunk a jelen pillanat nehézségein, és el merjük képzelni a jövőbeli pozitív végkifej-

letet, azzal hatalmas energiákat szabadíthatunk fel magunkban. A mesehősöktől megtanulhatjuk, mennyire fontos, hogy elfogadjuk mások segítségét, és mi magunk is segítsünk, ami által erősíthetjük ellenálló képességünket. A reális célok kijelölése, a struccpolitika helyett a problémákkal való szembenézés, a perspektívában való gondolkodás és az optimista életszemlélet segítenek a problémás helyzetekben való helytállásban. Egyetlen mesehős sem azt szokta elképzelni, amitől fél, hanem elsősorban arra koncentrál, amit el szeretne érni, és bízik abban, hogy jó dolgok fognak vele történni.

Ha egy adott szituációban kialakul egyfajta megküzdési mód, akkor az a jövőbeli helyzetekben is alkalmazható lesz. Ezért fontos, hogy gyermekeinknek egyrészt saját életünkkel, a problémákhoz való hozzáállásunkkal, másrészt pedig a mesék által, szimbolikus úton példázzuk azt, hogy érdemes küzdeni. A mesehősök nagyon gyakran találják magukat veszélyes helyzetekben, de furfanggal, ügyességgel, segítséggel mindig megmenekülnek. Ahogy a mesékben, az életben sem sorolja fel senki előre az utunk minden állomását, nem világosít fel a nehézségekről, csak annyit lehet tudni, hogy szükségünk van a bátorságunkra, a kezdeményezőkészségünkre és a leleményességünkre. Bár nem mindig azt találjuk meg, amit kerestünk, találhatunk valamit, ami az eredeti célunknál is fontosabb és értékesebb. Számos tudományos felfedezés gyökerezik a szerendipitás jelenségében – így fedezte fel például Fleming a penicilint és az Indiába igyekvő Kolumbusz Amerikát.

A szerendipitás azonban csak annak adja meg a felfedezés, felismerés örömét, aki keres valamit, akiben működik a megismerés és felismerés vágya, és akinek van elképzelése arról, hogy honnan hova szeretne eljutni. Nem más, mint egy palló, amely áthidalja az álmaink és a valóság között tátongó szakadékot. Ez a palló láthatatlan – csak az fogja érezni, hogy ott van, aki rá mer lépni.

A népmesei optimizmus a csodákból fakad, amelyek minden nehézséget elsimítanak, és még a legreménytelenebb helyzetben is bekövetkezik a mindent megmentő „véletlen". A pozitív illúziók, az események fölötti kontrollba vetett hit és a jövőre vonatkozó optimizmus védőfaktorként működhetnek az életünkben. A mese ezért „vágyirodalom", optimista szemlélete gyógyító hatású. A mesék által adjuk át gyermekeinknek a hitet, hogy a csoda megtörténhet az életünkben – persze nem abban az értelemben, hogy karba tett kézzel várjuk a sült galambot, hanem hogy észrevesszük a felkínálkozó lehetőségeket, a segítőtársakat vagy az új összefüggéseket.

Vannak dolgok, amelyeket előbb el kell hinnünk ahhoz, hogy utána megláthassuk őket. Ha a gyermek képes hinni a csodákban, abban, hogy adott pillanatban ő is lehet a saját sorsa varázslója vagy valaki más jótevő tündére, akkor megérti azt, hogy a nagy változások is sok kis lépésből adódnak össze. Ezeket a lépéseket neki kell megtennie, folyamatos utazás, tanulás árán, melynek során lehetősége lesz több élethelyzetben kipróbálni önmagát, új megküzdési módokat tanulni, észrevenni és elfo-

Ha egy adott szituációban kialakul egyfajta megküzdési mód, akkor az a jövőbeli helyzetekben is alkalmazható lesz.

A történetmesélés egyik legmélyebb oka, hogy értelmet kovácsoljunk abból, amit az életünk során megélünk.

gadni a jó dolgokat. Ez az utazás nem lesz biztonságos, adódhatnak váratlan próbatételek, nehézségek, de a saját erejébe vetett hit, a reziliens viselkedés által sikerülni fog legyőznie az akadályokat.

A főhős átváltozása is azt közvetíti felénk, hogy bizonyos helyzetekben, bizonyos problémák megoldásához nekünk is változni kell, de úgy, hogy közben önazonosak maradunk. A változás, az átalakulás egy új identitás megtalálását is jelezheti. A rugalmas alkalmazkodóképesség a szempontok rugalmasságát is jelenti, annak elfogadását, hogy egy helyzetnek többféle lehetséges értelmezése is van, és más szempontból nézve, más kérdéseket feltéve más megoldásokhoz jutunk.

A történetmesélés egyik legmélyebb oka, hogy értelmet kovácsoljunk abból, amit az életünk során megélünk. „*Ahhoz, hogy saját magunkkal összhangban jó és értelmes életet élhessünk, egy olyan hősi elbeszélést, »mítoszt« hozunk létre, amely életünk lényegét fogalmazza meg.*" (McAdams, Dan P., 1993, 9). Mindannyian egy-egy olyan elbeszélést szeretnénk kialakítani, amely iránymutatásul szolgál számunkra az életben, és ezek értelmezésén keresztül jutunk el a saját énképünk kialakításáig. Így adunk értelmet az életünknek is, ami ebben a megközelítésben nem más, mint *narratív teljesítmény*. A történetek nemcsak szórakoztatnak, rendszereznek, motiválnak, hanem életeket integrálnak, értelmezhető keretbe helyezik az életünket. Amikor újramesélünk történeteket, nem csak az eseményeket rendszerezzük, hanem fontossági sorrendet állítunk fel közöttük. Egy történet átalakításával természetesen „szűkül", de ugyanakkor rendeződik is a világ. A saját világunk is.

A személyes narratívánk nem csupán az eseményekre való visszaemlékezés, hanem magában hordozza a mesélő és mások értékelését és perspektíváit, így az elbeszélés által hozzuk létre a személyes és közös múltunkat. Nemcsak leírjuk az eseményeket, hanem egyben valóságot is teremtünk.

Szülőként tehát egy olyan képességet adhatunk át gyermekeinknek, amelynek kialakításához nincs szükség különleges eszközökre és speciális fejlesztésre: a történetmesélés, a személyes történetek megformálásának és megosztásának képességét. A gyermeknek tagolnia kell élményeit, szavakhoz kell kötnie és alkalmassá tenni a kifejezésre. Így fokozatosan *felismeri* az egymást követő dolgok *összetartozás*át, folyamatosságélményben részesül, ugyanakkor újraéli, átkeretezi az eseményeket, ami a rugalmas alkalmazkodóképesség kialakulását segíti elő.

Irodalom

Boyd, J., Zimbardo, Ph. (2012): *Időparadoxon – Hasznosítsuk újra a tegnapot, élvezzük a mát, és legyünk úrrá a holnapon!* HVG Könyvek Kiadó, Budapest.

Fivush, R., Duke, M. (2006): Childhood Self Esteem and Family Togetherness: *Well Being Journal,* 15, 1.

Grotberg, E. H. (1997): The international resilienceproject: findings from research and the effectiveness of interventions. In: Bain, B. (ed. 1997): *Psychology and Education in te 21st Century: Proceedings of the 54th Annual Convention of the International Council of Psychologists.* Edmontom, 118–128.

Jenkins, J. , Keating, D. (1998): *Risk and Resilience in Six- and Ten-Year-Old Children,* Applied Research Branch Strategic Policy, Human Resources Development, Canada.

Masten, A. S. (1997): *Resilience in Children at-Risk.* Center for Appled Research and Educational Improvement. University of Minnesota. College of Education&Human Development. 1.1.

Masten, A. S. (2001) Ordinary Magic Resilience Processes in Development. *American Psycologist.* **56**. 3. 227–238.

Masten, A. S., Powell, J. L. (2003) A resilience framework for research, policy, and practice. In: Luthar, S. S. (ed. 2003): *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities.* New York, Cambridge University Press.

McAdams, Dan P. (1993): T*he Stories We Live By – Personal Myths and the Making of the Self*. Morrow, New York.

Reed-Victor, E. (2003): *Supporting Resilience of Children and Youth.* Project HOPE Information Brief no. 1.

Satir, V., Banmen, J., Gerber, J., Gömöri Mária (2015): *A Satir-modell. Családterápia és ami azon túl van*. Ursus Libris Kiadó, Budapest.

Siebert, Al (2005): The Resiliency Advantage: Master Change, Thrive Under Pressure, and Bounce Back from Setbacks. Berrett-Koehler Publishers.

Werner, *E*. (*2000*). Protective factors and individual *resilience*. In: Meisels S. J, Shonkoff, J. P. (ed.). *Handbook of Early Childhood Interventions*. New York, Cambridge University Press.

Muhi Sándor

Fészbuk, Vízháti Szamolcs, Glamb Bella meg egyebek

Idős kollégám büszkén meséli, hogy száműzte életéből a számítógépet. A leveleit töltőtollal írja, okostelefonja nincs, a világhálós marhaságok pedig – amelyekkel a fiatalok zöme szórakoztatja magát – hidegen hagyják. Az elmondottak alapján nyilvánvaló, hogy fogalma sincs, mi történik körülötte, és azt sem sejti, hogy rövidesen ezernyi dolog haladja meg, a tanítványairól nem is beszélve.

Lótrágya Londonban

A 19. századi Londonban a városatyák komolyan aggódtak azért, hogy a lovaskocsik számának növekedésével képtelenek lesznek takaríttatni az utcákat, amelyeken idővel térdig ér majd a trágya. A várható mennyiséget kiváló tudósok csoportja számította ki, akik a technikai fejlődésen és az emberi találékonyságon kívül minden lehetséges tényezőt figyelembe vettek. Henry Ford 1896-ban építette első autóját, hosszú idő telt el azóta, gondjaink menet közben hatványozódtak.

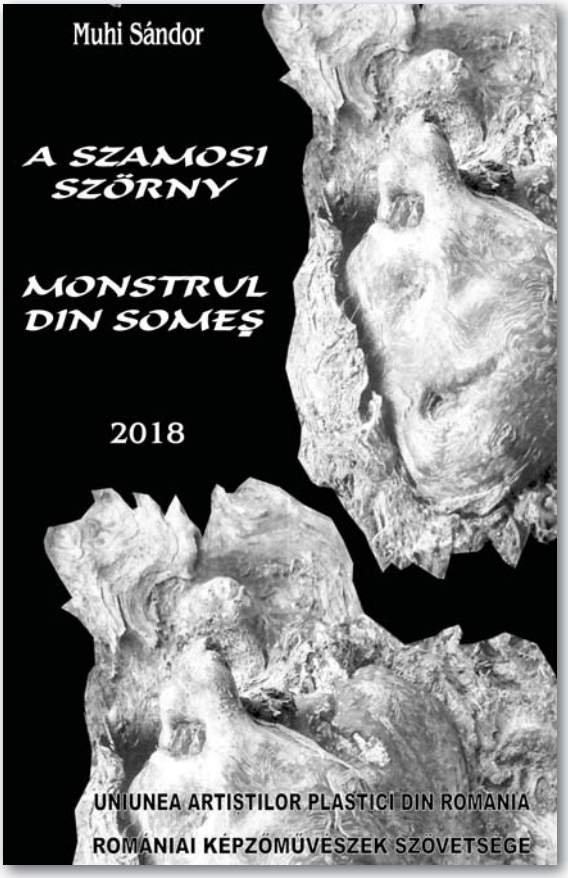
Aktuális aggodalmaink egyikét a számítógépeknek, táblagépeknek, okostelefonoknak betudható kommunikációs váltás okozza. Naponta hallhatjuk pedagógusok, pszichológusok, szociológusok, pszichiáterek figyelmeztetéseit a társadalom atomizálódásáról, érzelmi kiürülésről, kulturális felhígulásról, értékvesztésről és ezernyi más káros következményről, amelyeknek immár könyvtári irodalma van. A mennyiségen nincs mit csodálkozni, hiszen riogatni könnyebb, sőt hálásabb feladat, mint megoldásokat keresni aktuális problémákra.

A katonaköpeny becsomagolása

A számítógépes programok, társasági oldalak ésszerű használata az esetek túlnyomó többségében nem elméleti kérdés. Isten őrizzen bennünket attól, hogy ennek egyszer valaki kitalálja, pontokba szedve felépítse a módszertanát, és idegen szavakkal spékelt, lábjegyzetekkel, grafikonokkal és bibliográfiai utalásokkal fölös mennyiségben ellátott kurzusok segítségével oktassák, mert az végérvényesen eltérítené a többséget nemcsak a kiindulóponttól, hanem a rugalmas, hatékony használattól is.

A múlt század hatvanas éveiben Bákóban végeztem a diplomások számára akkor még kötelező tartalékos tiszti iskolát. Rossz álmaimban visszatér a szolgálati szabályzat katonai köpenyek becsomagolását leíró része, amely kínos pontossággal, egymást logikusan követő alpontok és a hozzájuk tartozó kiegészítések segítségével elképesztő szakszerűséggel leírta, hogyan, milyen sorrendben, milyen szögekben kell a köpenyt úgy ösz-

szehajtogatni, hogy beleférjen a hátizsákba. Emlékszem, komoly erőfeszítéseket tettem annak érdekében, hogy megértsem. Végül rájöttem, hogy nincs ember, aki az adott szöveg alapján erre képes, nekem se sikerült mindaddig, amíg egy idősebb katona egyetlen szó nélkül, néhány másodperc alatt megmutatta a megoldást.



Márványba is lehet marhaságokat vésni

A fészbukkal kapcsolatban a leggyakoribb kifogás a sekélyes, magamutogató, gyakran giccses tartalom. Önmagukat művelteknek tartó kortársak részéről sokszor tapasztalhatunk hűvös távolságtartást, hallunk lekicsinylő véleményeket. Értetlenségük valódi oka, hogy lusták vagy képtelenek kikísérletezni, elsajátítani hatékony, észszerű használatát, ezért görcsösen kapaszkodnak a régi, bejáratott, nehézkes, de számukra biztonságot nyújtó kommunikációs lehetőségekbe.

Ők azok, akik már a graffiti szó hallatán felhábordnak, anélkül, hogy fogalmuk lenne a jelenség összetettségéről, minőségi rétegezettségéről. Egy ilyen mű-értelmiséginek hiába magyaráznánk, hogy a díszkiadású, bőrkötéses kiadványok is lehetnek giccsesek, sekélyesek.

Kell némi rálátás kultúránk évszázadaira ahhoz, hogy megértsük: az agyagtábla, papírusztekercs, papír, palatábla, táblagép, laptop csak alkalmi, folyamatosan változó, megújuló keret, a mindenkori felhasználókon múlik, milyen tartalmakkal töltik meg, milyen üzenetek továbbítására, népszerűsítésére használják ezeket.

Amikor az első hírek eljutottak hozzánk arról, hogy néhány országban lassan kimegy a divatból a kézírás, a pedagógusok, szülők közül sokan felháborodtak. Mintha valaki egy szerzett jogukat, jussukat ragadta volna erőszakkal el tőlük, ami természetesen nem igaz, ahogyan az se, hogy képeket csak vászonra és olajfestékkel lehet festeni, a kész munkát pedig kötelezően keretezni kell. Ez már akkor sem volt így, amikor századokkal ezelőtt az ehhez hasonló átmeneti formák létrejöttek.

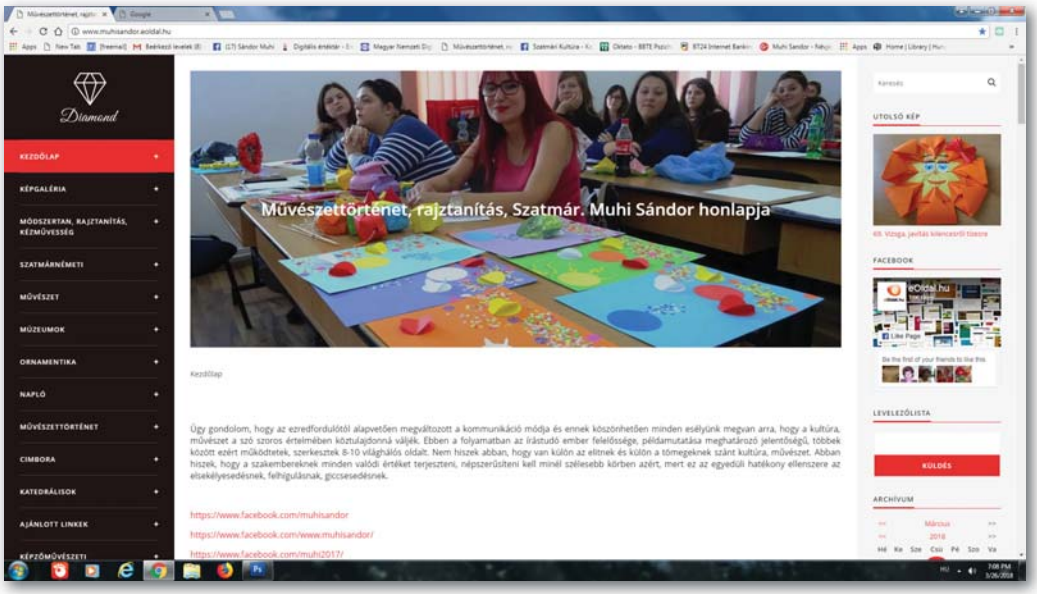
Ha nem érzelmi alapokon, indulatokkal közelítünk a változásokhoz, hamarosan ráébredünk, hogy a kézírás sem létezik örök időktől, tehát természetes, hogy nem tart örökké.

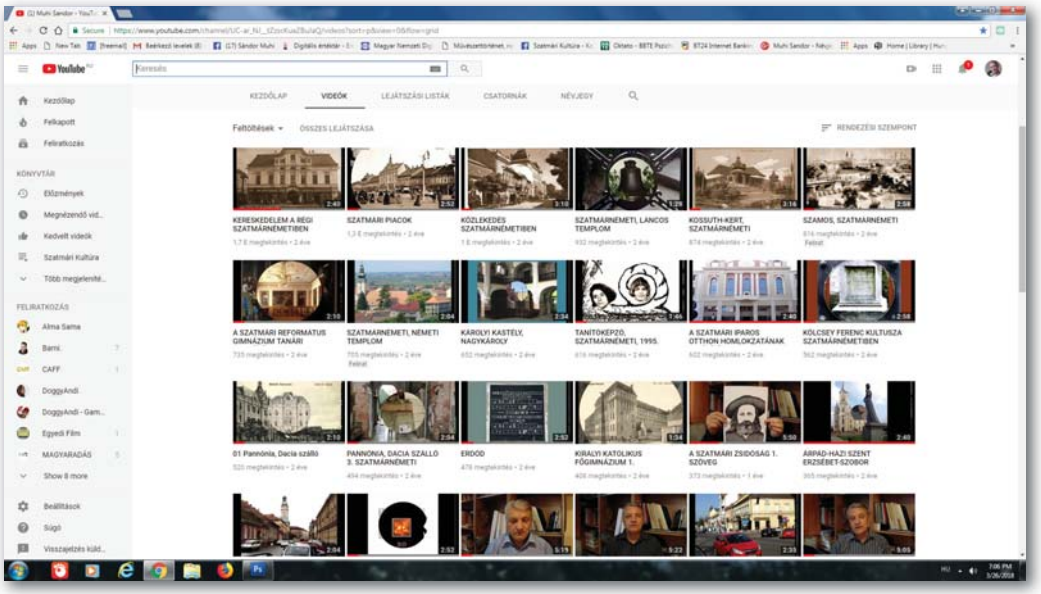
Apáczait se lehet bebetonozni

Harmadik évezredi, folyamatosan vizualizálódó, zömmel újszerű kommunikációs eszközöket használó világunknak egyre több olyan pedagógusra van szüksége, akik napi rendszerességgel élnek a világháló nyújtotta előnyökkel, jól ismerik az egyszerű, gyors és hatékony informálódási lehetőségeket és a saját honlapjukkal, társasági oldalaikkal nemcsak jó, követhető példát tudnak mutatni, hanem tanítási eszközként is folyamatosan használják ezeket.

Feladatuk, hogy szemléltessék tanítványaiknak, hogyan értékesíthető ez a rendkívül hatékony, de még nem igazán ismert, vagy félreismert eszköz, lehetőség. Ezt sem bízhatjuk bárkire – szülőkre, szomszédokra, barátokra, ismerősökre –, ahogyan a tanítás más formáit sem. A folyamatos, értő bemutatás nagy erénye, hogy indirekt módon a kisebb-nagyobb tapasztalattal, jártassággal rendelkező pedagógusokat is rákényszeríti az állandó tanulásra, és a tanultak folyamatos alkalmazására.

Amikor az RMPSZ Tudományos Tanácsának egyik munkaülésén néhány éve azt javasoltam, hogy Apáczai-díjra ne csak könyvekkel, cikk-sorozatokkal lehessen pályázni, hanem honlapokkal, világhálós oldalakkal, elektronikus formában közölt nagyobb lélegzetű önálló munkákkal, úgy gondoltam, hogy ennek gyakorlatba ültetése nem ütközhet akadályokba, és nagy valószínűséggel nagyon sok fiatal kolléga bevonását, benevezését segíti, igazi felfrissülést hozhat. Akadályok valóban nem voltak, bár néhányan fenntartásokkal fogadták a javaslatomat elsősorban azért, mert kételkedtek kivitelezhetősé-





gében. Valódi meglepetést számomra a gyér érdeklődés okozott. Ez egyben rávilágított arra, hogy térségünkben még nagyon nagy a lemaradás ezen a területen.

Vízháti Szamolcs, a képzeletbeli szamosi szörny

Szamolcs a képzőművészeti kísérleteim melléktermé ke, egyedüli szörny a Szamoson, akit a közelmúltban létrehozott fészbuk oldalam segítségével tettem széles körben ismertté. Ennek köszönhetően már nemcsak a környéken tudnak róla, hanem Budapesten, Londonban, Bécsben, és még sorolhatnám.

Minden vele kapcsolatos bejegyzés, fotó, kisfilm arra utal az immár több mint 1500 kedvelőt számláló oldalon, hogy valamennyien a természet szerves, elidegeníthetetlen részei vagyunk, ez tehát az örökös kiindulópont, ihletforrás, menedék. Festhetnék Szamolcsról nagyméretű kompozíciót, készíthetnék grafikai sorozatot – készítettem is –, írhatnék róla költeményt, regényt, tanulmányt, esszét, mindez együtt is kevés lenne ahhoz a naplószerű, több mint egy éve folyamatosan megújuló híradás-sorozathoz képest, amelyet a fészbuk kínál, és amelynek köszönhetően az utóbbi hónapokban ezrek ismerhették meg Szamolcs elveit, családját, környezetét, vágyait, barátait, gondolatait, a világról alkotott véleményét, a Szamost, annak élővilágát, a parti növényzetet, a fölötte úszó felhőket, az évszakok okozta szín- és hangulati változásokat. Már a tanítványaim, az unokáim is jól ismerik, hiszen közösen látogattunk a szörnytanyára, mert meggyőződésem, hogy ezek a kiruccanások a későbbiek során még gyümölcsöznek.

Üres kiállítótermek, galériák

Megítélésem szerint a nézőkre hárítani a felelősséget a gyér látogatottság miatt legalább akkora hiba, mint a tanítványainkat, vagy azok szüleit okolni tanügyi rendszerünk tehetlenségeiért. Örököltünk egy korábbi igényekhez alakított, egykor működőképes galéria-hálózatot, és döbbenten tapasztaljuk, hogy a beszédekkel, kulturális programokkal,

állófogadásokkal feljavított megnyitókat követően a termek hetekig üresen konganak. Pedig nem történt drámai változás, csupán annyi, hogy a hálózat maradt, az igények, az érdeklődési kör változott.

Nem igaz, hogy az embereket napjainkban nem érdekli a képzőművészet, mindösszesze annyi történt, hogy más formában, más körülmények között ismerkednek vele. Természetesen nem tagadom a hagyományos tárlatok létjogosultságát, magam is sok ilyet rendezek. Inkább azt gondolom, hogy a régi formák önmagukban már nem elegendőek, nem igazán hatékonynak, ezért hozok létre néhány éve olyan virtuális tárlatokat több világhálós oldalon, ahol kevés szöveggel, sok képpel, kisfilmekkel nemcsak a kiállítás anyagát ismertetem, hanem a kompozíciók keletkezésének előzményeit, műtermi felvételeket a különböző alkotói szakaszokról, meg hasonlókat. A gyakorlat, a visszajelzések igazolják, hogy ezekre a rendhagyó bemutatókra összehasonlíthatatlanul többen kíváncsiak, mint a hagyományos kiállításokra.

Glamb Bella magánélete

Glamb Bella állítólag a Balkánról érkezett, és őszig marad nálunk. Tudom, nem illik a szomszédok magánéletét kilesni, de Bella egy gyönyörű szürke gerle, így talán a kíváncsiságom is megbocsátható. Amióta otthonra lelt a szobám ablakával szemben egy fán, naponta fotókat készítek róla. A fészekben két tojás van, ezekre gondosan vigyáz, csak ritkán, rövid időre repül ki. Bellának állandó rovata van a fészbuk oldalamon, naponta jelennek meg itt róla fotók, kisfilmek.

Ő tulajdonképpen a szamosi szörny távoli rokona a kócsagokkal, varjakkal, szarkákkal, vadkacsákkal, hattyúkkal, seregélyekkel, kárókatonákkal, cinegékkel, gólyákkal, feketerigókkal, szitakötőkkel, szürke gémekkel, tengelicekkel együtt.

Érzések és gondolatok közvetítésének ezernyi módja van, a fenti egy ezek közül.

Mentőöv a Sugárútnak

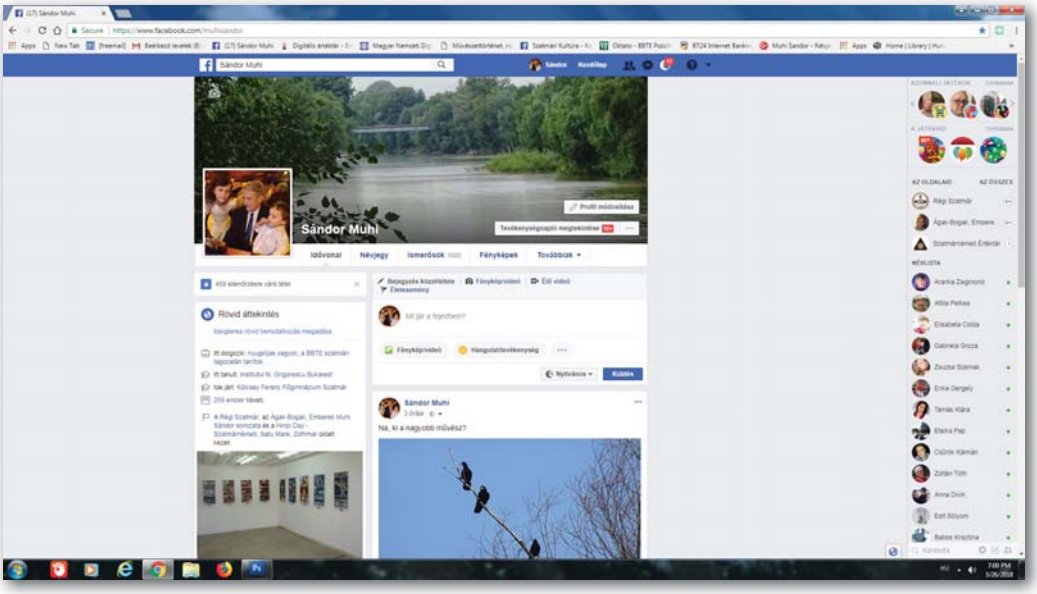
Reménytvesztett hajótöröttekre emlékeztetnek korunk nemzetiségi irodalmi, művészeti folyóiratai, és ez nem csak a kis példányszámnak tudható be. Szatmár megye egyetlen magyar nyelvű kulturális folyóiratának, a *Sugárút*nak magam is szerkesztője vagyok, tehát tudom, hogy kevesen olvassák. A kérdezettek közül többen kifogásolják, hogy nem találnak benne elég szatmári anyagot, a kulturális kozmopolitizmus mellett igényesnek szánt, nehezen érthető nyelvezete, hangvétele, valamint a hosszú szövegek sem kedveznek a népszerűségnek.

Nem kérdés, hogy Szatmár megye magyar lakosságának szüksége van egy negyedévente megjelenő kulturális szemlére, gond, hogy milyen tartalommal töltjük meg ezt a keretet ahhoz, hogy kialakíthassunk egy folyamatosan növekvő, tartósan érdeklődő olvasói réteget, hiszen minden ellenkező híresztelés dacára a folyóirat az olvasóknak, a tárlat a látogatóknak, a színdarab a nézőknek készül.

Ezért hoztam létre a mentőövnek is nevezhető *Sugárút, Szatmári Műhely* című fészbuk oldalt, amelynek jelenleg 800 kedvelője van. Túlzás nélkül állítható, hogy lényegesen népszerűbb a nyomtatott változatnál.

Akalmi sztárok a neten

2009-ben nem csak azért létesítettem honlapot, hogy a saját tanári, képzőművészeti, közírói tevékenységemet népszerűsítsem. Elsősorban olyan munkaeszköznek szántam, amely segítségével folyamatos kapcsolatot tarthatok a BBTE kihelyezett tagozatának nappali és távoktatásos hallgatóival, itt mutattam be szemináriumi munkáikat, a gyakorló tanításokat, tanévnyitókat, ballagásokat, ünnepi eseményeket. Ha valaki átnézi a könyvtárakat, nagyon sok olyat talál közöttük, amelyeknek főszereplői egyetemi hall-



gatók. Úgy tűnik, ösztönzőleg hatnak a tanításban ezek a posztolások, sokat segítenek az értékelésben, konkrét, követhető példákkal szolgálnak a leendő pedagógusoknak, akik a fentiek mellett minden tevékenységen nyomon követhetik azt is, hogyan vetít, készít fotókat, alkalmi tárlatokat a tanár, és milyen fórumokon, ritmusban teszi közzé az aktuális eredményeket.

Ugyanezen az oldalon olvashatóak műkritikai, művészettörténeti, helytörténeti és módszertani írások. Természetesen a nyomtatott szaksajtóban is közlök hasonlókat, de tapasztalataim szerint ezeket kevesen olvassák, alig kapok visszajelzéseket. Egészen más a sorsa mondjuk a honlapomon közzétett módszertani tanulmányaimnak, közülük több is akad, amelyre eddig 2500–3000 kolléga volt kíváncsi.

177 kisfilm a Youtube-on

Jelenleg ennyi saját készítésű kulturális jellegű, művészettörténeti, helytörténeti, módszertani kisfilm tekinthető meg a 2015-ben létrehozott youtube csatornámon. Azért volt rá szükség, mert tudom, hogy a mai tizenévesek nem vaskos kézikönyveket, lexikonokat, folyóiratokat olvasnak szabadidejükben, tehát nehéz rávenni őket arra is, hogy a tankönyvek, nyomtatott kurzusok gyakran unalmas, avitt, nehezen követhető szövegeit tanulmányozzák. Ilyenkor a tehetetlen, begyepesedett pedagógus a fiatalok közömbösségéről, érdektelenségéről, fásultságáról panaszkodik, ahelyett, hogy változtatna lejárt szavatosságú, unalmas módszerein.

Kisfilmet a mai modern eszközökkel nem nehéz készíteni, a jó kisfilmek létrehozásához viszont tanulásra, kísérletezésre van szükség. Ilyeneket fotókból is lehet összeállítani feliratokkal, zenével, de sokakat érdekelnek a közvetlen, előadásszerű videók is. Ahhoz, hogy az utóbbiak gördülékenyek, érdekesek, jók legyenek, a képanyag bemutatása természetesen illeszkedjen a szöveghez, sok gyakorlatra, türelemre van szükség. Több olyan kisfilmem van, amelyik csak a negyedik, ötödik nekirugaszkodásra jött össze.

A harmadik évezred analfabétái

Több mint ötven éve tanítok, húsz éve vagyok óraadó különböző román és magyar tannyelvű pedagógiai főiskolákon Szatmárnémetiben. Nagyjából az utóbbi tevékenységgel egyidőben szereztem első számítógépes ismereteimet, amelyeknek – megítélésem szerint – meghatározó szerep jutott tanári munkámban. A jelenlegi, elektronikus formában rögzített módszertani útmutatóm több ezer témák szerint csoportosított reprodukciót, szemléltetőt, gyermekrajzot, szemináriumi munkát, 25-30 szakdolgozatot és több kötetnyi elméleti anyagot tartalmaz a képzőművészeti nevelésről, kézművességről, amelyekből minden hallgató, államvizsga dolgozatot vagy fokozati dolgozatot író, vizsgázó jelölt, kolléga kedvére válogathat.

Úgy gondolom, hogy immár végérvényesen bebizonyosodott a múlt századi jóslat, miszerint a harmadik évezredben nemcsak az írástudatlanok számítanak analfabétának, hanem mindazok, akik nem rendelkeznek megfelelő számítógépes ismeretekkel.

Birta-Székely Noémi

Értékelő újság

THE
Lurkó Újság

2015.11.07. Szerda — Különkiadás

SZ. JANKA egyéni értékelés

Portré

Kiegyensúlyozott, nyugodt, oldott; a lányokra jellemzően csacsogó.

Feladatait megbízhatóan elvégzi, feladattudata fejlett.....

1. oldal

Anyanyelv

Az elmúlt félévben nagyon ügyesen lelkesen dolgozott. hangosan érthetően olvas.....

2. oldal

Matematika

Számfogalma az 1000-es számkörben biztos; analógiás és logikus gondolkodása egyaránt fejlett. A matematikai összefüggéseket gyorsan....

3. oldal

Kiegyensúlyozott, nyugodt, oldott; a lányokra jellemzően csacsogó. Feladatait megbízhatóan elvégzi, feladattudata fejlett. Gyorsfelfogású; értelmes, megfigyelő képessége kiváló, emlékezete fejlett. Társas kapcsolatai igen szélesek, keresi a közösséget. Vezetői képességekkel rendelkezik, társai problémáira érzékenyen reagál. Fejlett konfliktusmegoldó képessége a kényes helyzeteken átsegíti. Diplomatikus: Szívesen segít társainak. Munkatempója gyors, jól beosztja idejét. A tanulási technikákat kiválóan elsajátította, önellenőrzése megbízható, pontos. Szívesen dolgozik párban, illetve csoportban. Munkája során segítőkész. Problémáit logikusan oldja meg, szabályokat igyekszik betartani. Elfogadja, ha tévedett. Sok barátot szerzett, s őket igyekszik megtartani.

NAPIRENDEN

Portré
Anyanyelv
Matematika
Környezetismeret
Kultúra
Testnevelés
Töprengő

Az *értékelő újság* a fejlesztő értékelés jegyében született. Egy olyan alternatív értékelési forma, amely a megszokott minősítéssel és osztályzattal történő értékeléssel szemben lehetőséget ad egy árnyalt és részletes szöveges értékelésre. A szöveges értékelés mellett az értékelő újság esetében a forma adja az értékelés sajátos jellegét, hiszen újságban olvasni eredményeikről különleges élményt nyújt a tanulónak. Itt főként szerkesztői képességek szükségesek a pedagógus részéről, de kreativitás, és egy digitális tolltartó is, hogy úgy tudja összeállítani a kép és szöveg harmóniáját, hogy az pozitívan hasson. Alkalmazható egyénileg és csoportszinten, azaz az egész osztályra vagy akár iskolára vonatkoztatva. Szummatív célzattal javasolt alkalmazása.

Az értékelő újság a Babeș–Bolyai Tudományegyetem, *Alternatív módszerek az óvodában és elemi osztályokban* mesterszakon kialakult műhelymunka eredménye, ötletgazdája Mátyás Noémi mesterszakos hallgató. A műhelymunka során kidolgozott módsze-

rek kipróbálására is sor került empirikus kutatás formájában, melynek eredményeiről korábbi lapszámban közöltünk eredményeket.[1]

2015.11.07. Szerda

Hírek

Kiemelt Híreink

Janka tájékozott, érdeklődő kislány. Tantárgyi ismeretei biztosak. Munkaszokásai kialakultak. A félév során több, remek gyűjtőmunkát is végzett, s ezekről okosan beszámolt társainak. Remélem, ez a következő félévben is így lesz.

A tanult fogalmakat jól alkalmazza. Megfigyelései pontosak, lényegretörőek. Képes az összefüggések felismerésére, összehasonlítására és általánosítására is. Következtetései helyesek, ezek indoklásában is egyre gyakorlottabb. Fontos szempontként kezeli a környezet megismerését és megvédését.

Anyanyelv

Szóbeli megnyilvánulásaiban közvetlen. Szókincse rendkivül gazdag, árnyaltan, szépen fejezi ki magát. Mondat- és szövegszerkesztése mind szóban, mind írásban helyes. Hangos olvasása kissé akadozó. Az írásjeleket jól érzékeli, szövegreprodukálása nagyszerű. Az írás terén hibátlanul másol, helyesírasa jó, tollbamondás,emlékezet ből írás esetén teljesítménye megfelel az életkori elvárásokna. Nyelvtani ismeretei biztosak. A tanult témakörökben járatos, felismeri, megnevezi valamint alkalmazza a nyelvtani szabályokat és törvényszerűségeket

A fogalmazásban dícséretesen jól halad. Szövegei igényesek, választékosak. Önálló (saját) meséi, történetei fantasztikusak, életkorának magasabb szintűek. A félév során Elvégzett mérések közül majdnem mindegyik nagyon jól sikerült. (A kivételek oka elsősorban szórványosan előforduló dekoncentrált sága miatt. Füzetei rendezettek, füzetveze- tése jó.)

Testnevelés

Az órai aktivitása és mozgáskoordinációja kiváló. A játékokban aktívan részt vesz, a szabályokat ismeri, jól alkalmazza és ellenőrzi. Társai szívesen vannak vele egy csapatban.

A játék lényegét pillanatok alatt felismeri; ezért rendszerint győztes. Szép eredményeket ért el a társasági táncban.

[1] Birta-Székely Noémi, Paulik Paula (2018), Alternatív értékelési módszerek használatának hatásvizsgálata a csoportkohézióra. *Magiszter*, 14. 1. 26–37.

2015.11.07. Szerda

LURKÓ HÍREK

Kultúra

Kézműves tevékenységére az érzékenység és a dinamika jellemző. Alkotásaiban önkifejezésre képes. Szín- és formahasználata. gazdag. Ügyes kezű kislány. Finommozgása fejlett; az eszkozhasználata is kiváló. Zenei hallása és hangszerhasználata jó; ritmusérzéke fejlett. Előadásmódja bátor, szeret szerepelni. Az új dalok iránt érdeklődő, azokat gyorsan elsajátítja: Zeneelméleti tudása az elvárásoknak megfelel. Rendkivüli eredményeket ért el a Pünkösdi rózsák népdal- vetélkedő megyei szakaszán.

Matematika

Számfogalma az 1000-es számkörben biztos; analogiás és logikus gondolkodása egyárant fejlett. A ma- tematikai összefüg- géseket gyorsan észre veszi, a kivitelezést nagyrészt pillanatnyi koncentrációja is befolyásolja:
A pontos, hibátlan munkavégzéshez, precizitását és koncentrációját erősítenünk kell. A tanult mértékegysé- gekkel tisztában van,

Azokat jól alkalmazza.
A szöveges feladatokat is kiválóan megérti, néha azonban a kivitele- zéssel vannak gondok. Rutinszám- olásoknál hajlamos a figyelmetlenségre, de odafigyeléssel ez a probléma könnyen leküzdhető. Nagyon sokat segíti a fela- datok megoldásá- ban, hogy helyesen használja az eszközöket.

2015.11.07. Szerda

LAPZÁRTA

Töprengő

Szeretnék szorgalmasabb lenni, igazi könyvet olvasni; Szeretném, ha több rajzos feladat lenne matekórán; ha megállnám, és nem szólnék bele annyiszor az óra menetébe; megtanulni számítógéppel írni az iskolaújságot, ha már történelmet és földrajzot is tanulnánk, és szögmérővel mérnénk, mint a testvérem.

Lurkó iskolaújság elérhetőségek:
Mátyás Noémi pedagógus
email:
matyas_noemi@yahoo.com

Az iskolaújság külön kiadása, félévi értékelő szerepét tölti be. A tanulónak olyan pozitív visszajelzést ad, ami tovább motiválja a tanulásban, de ugyanakkor átfogó képet nyújt, fejlődéséről, esetleges hiányosságairól.

Tatár Erzsébet Tímea

Önképző- és sportkörök a Marianumban

A Marianum római katolikus Tan- és Leánynevelő Intézet 1911–1948 között Kolozsvár egyik nagyhírű oktatási intézményeként működött.[1] Napjainkban is emlegetett szellemiségének fontos részét képezte a világi és paptanárok, valamint a Miasszonyunkról nevezett Szegény Iskolanővérek által irányított valláserkölcsi nevelés. A vallásos élet bensőségesebb megéléséhez, elmélyítéséhez hitbuzgalmi egyesületek (*Mária Kongregáció, Szívgárda*) keretében nyújtottak lehetőséget a növendékeknek, azok „bátor fellépésén, öntudatos szereplésén, önálló működésén", „a hazafias érzés gyarapításában és a szellemiek fejlesztésében" (1941–42. Évk. 55.) pedig az önképzőkörök fejtették ki jótékony hatásukat.[2]

A Marianum tanári kara már az első tanévben döntést hozott arról, hogy „a növendékek a tanításmenet keretében megszabott tanórákon kívül is szabadabb irányban ön-

[1] 1911-ben a Ferencz József-út 64–66. sz. (majd Regele Ferdinand, ma Horea út 31. sz.) alatt létesített iskolakomplexum. Fenntartója a Kolozsvári Római Katolikus Egyházközség, felügyelője az egyházközség iskolaszéke, egyházi főhatósága a gyulafehérvári Erdélyi Római Katolikus Püspökség volt. Pedagógiai és didaktikai vezetését a Kolozsvári Ker. Felügyelőség látta el. Az intézet neve szorosan kötődik alapító igazgatója, dr. Hirschler József (1974–1936) pápai prelátus nevéhez. Az intézet külön tagozatai saját igazgatóval rendelkeztek. Az internátust, szerződéses viszony alapján, a Miasszonyunkról nevezett iskolanővérek vezették. (Az Értesítők *Az intézet szervezete* című fejezetéből). Napjainkban ebben az épületben a Babeș–Bolyai Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara működik.

A Marianum történetét átfogó, egyes aspektusait tárgyaló munkák: Rajka (1927), Orosz (2007), Veidinger (2008), Sántha (2010), Sas (2011).

[2] A Mária Kongregációk és önképzőkörök mint a diákszínjátszás fórumainak közösségformáló szerepét két kolozsvári iskola, a piaristák által vezetett fiúgimnázium és a Marianum leánynevelő intézet esetében Bodó Márta vizsgálta (2016a). Ugyanő a Marianum hajdani növendékeinek visszaemlékezései (lásd Tornay 2008, 51–82.) és az értesítők/évkönyvek (1911–1923 közötti) feljegyzései alapján vizsgálta az intézetnek az önképzőköri tevékenységekben és színdarab-előadások terén megnyilvánuló kulturális életét (Bodó 2014, 2016b). Megállapítása szerint a visszaemlékezések „rendszeres és magas szintű kulturális tevékenységek sorát mutatja, ezek között a színházhoz kapcsolódóak kiemelt helyet kapnak: amellett, hogy a Marianum diáklányai számára külön előadásokat tartottak a Nemzetiben, maguk is törekedtek a színvonalas és kivételes színielőadások megtartására." (2014, 35.) A kulturális élet részeit képezték még a filmszínházi látogatások, a tanórák és rendezvények gyakori vetítettképes előadásai, az élőképeket és a rendezvény rendeltetésének megfelelő vidám, ájtatos, hazafias műfajokat (daljáték, vígjáték, oratórium stb.) alkalmazó ünnepélyek. A növendékeknek saját előadásra való felkészülése, az előadás megvalósítása a memóriafejlesztés, a nyilvános fellépés, aktív szerepvállalás gyakorlására biztosított lehetőséget (2014, 34-37.) E kutatások támasztják alá a szerzőnek azt a megállapítását, hogy az erdélyi katolikus iskolák többszázados pedagógiai, jellemnevelő gyakorlatát képező színi gyakorlat – melynek funkciói a történelem során változtak, a pedagógiai célzat mellett felerősödött a nemzeti identitás erősítését megcélzó szerepe –, a 20. század közepéig hangsúlyosan jelen volt az erdélyi felekezeti iskolákban. Az önképzőköröknek 1927-ben állami rendelettel való megszüntetése (1941-ig) ugyan felszámolta egy fórumát, de a diákszínjátszás az iskolai ünnepségek, hitbuzgalmi egyesületek, cserkészet keretében tovább virágzott (2012, 2016a).

ként fejleszthessék ismereteiket." Az intézet első önképzőköre a női felső kereskedelmi iskola alsó osztályában alakult meg a Dr. Vincze Frigyes német nyelvtanár által elkészített ideiglenes alapszabályok szerint (1911–12. Ért. 101.). Idővel pedig a leánygimnázium és a polgári iskola növendékei is külön önképzőkörbe csoportosulhattak, és lehetőségük volt a sport és a szociális tevékenységek terén is szerepet vállalni.[3]

Dolgozatomban a Marianum 1911–1927 és 1941–43 közötti önképzőköri tevékenységének bemutatására vállalkozom, az egyesületek szervezetének, céljának, a művészeti, nemzeti és hazafias nevelés szolgálatában kifejtett tevékenységek megvilágítására. Forrásul szolgáltak az intézet Értesítőinek/Évkönyveinek[4] többnyire a külön önképzőköri rovatában, és ifjúsági folyóiratának[5] *Aranyszálak*[6] állandó és *Marianum. Egy szív–egy lélek*[7] időszakos rovatában közölt beszámolók.

A női felsőkereskedelmi iskola *Szent Erzsébet Önképzőköre*

1911. október 28-án tartotta meg alakuló gyűlését. Tagjai a felső kereskedelmi iskola alsó osztályának növendékei voltak, idővel pedig a középső és felső osztályok növendékei is. Vezető tanára az első két évben Paull Aranka történelem- és földrajztanárnő volt, majd Kende János Szeverin. A világháború évei alatt a hadbavonult vezetőtanár hiányá-

[3] A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium 35/1894. számú körrendelettel (Hivatalos Közlöny 1894. 5. sz. 48.) szólította fel az állami iskolákat ifjúsági egyesületek alakítására a magyar nyelv gyakoroltatása céljából. 1902–1906 között 421 állami elemi, 151 községi és felekezeti jellegű iskolához kapcsolódott ifjúsági egyesület (összesen 572). Ebből 408 fiú, 5 leány és 159 vegyes egyesület volt. 1907-ben, az egyesületek működésének fénykorában (főként a nemzetiségek által lakott területeken, mint Felvidék és Erdély) az állami iskolák 21-22%-a működtetett ifjúsági egyesületet, a felekezeti, községi és magániskoláknak csupán 1%-a. (Petri 1908, 9, idézi P. Miklós, 1998, 116-118.)

[4] 1911–1922 között: *A Miasszonyunkról nevezett Szegény Iskolanővérek vezetése alatt álló Marianum Kolozsvári Róm. Kath. Tan- és Nevelőintézetének Értesítője az (…) iskolai évről.* Összeállította az igazgatóság. 1923–1936 között kényelvűként adták közzé: *Anuarul Institutului de Educaţie şi de Învăţământ Marianum din Cluj pe anul şcolar (…)*. Publicat de direcţiune. *A Kolozsvári Marianum Tan- és Nevelőintézet Értesítője az (…) iskolai évről.* Közzéteszi az igazgatóság. Kolozsvár. 1940–42 között *A kolozsvári Marianum Róm. Kat. Leánynevelőintézet Évkönyve az (…) iskolai évről.* Az intézet fennállásának ... évében. szerkesztette: Dr. Gyöngyösi M. Aurélia igazgató-főnöknő. Az 1942–43-as tanévben: *A kolozsvári Marianum Róm. Kat. leánygimnáziumának, kereskedelmi leány-középiskolájának, polgári leányiskolájának és elemi népiskolájának Évkönyve az 1942/43. iskolai évről*, az intézet fennállásának 32. évében. Közzéteszi: Dr. Gyöngyösi M. Aurélia igazgató-főnöknő.

[5] *Erdélyi Magyar Lányok (EML)*, 1920–1931 között látott napvilágot. Alapítója és szerkesztője Kende János (1881–1958) hittanár, a Marianum különböző tagozatain magyar, német és francia nyelvet tanított.

[6] E rovat az erdélyi iskolák kulturális tevékenységéről és az iskolapadból már elballagott növendékek sorsának alakulásáról kívánta tájékoztatni az olvasóközönséget. Mindezen közlések egyben az olvasóknak egy virtuális közösségbe szervezését is szolgálni hivatottak: a szerkesztő az összetartozás érzését a lap nyújtotta közös élmények által kívánta előidézni az olvasókban. (Tatár, 2016.)

[7] Az 1926 szeptembere – 1927 júniusa közötti lapszámokba az *Aranyszálak* rovat mellé beiktatták a csupán a Marianum növendékeinek fenntartott *Marianum. Egy szív – egy lélek* című rovatot. Célja volt felkutatni az iskola volt növendékeit, hogy az 1927-ben, az intézetnek 15 éves, a bentlakásnak 10 éves fennállása alkalmából szervezett ünnepségekre meghívja őket. E hónapokban a Marianum életével és növendékeivel kapcsolatos hírek nem az *Aranyszálak*ban, hanem ebben a rovatban jelentek meg.

ban és a háborús nehézségek miatt működése szünetelt,[8] 1919-ben újraindult, 1921-ben dr. Gyöngyösy M. Aurélia iskolanővér, leánygimnáziumi történelem- és földrajztanár vezetése alatt, majd 1927-ig ismét Kende János vezetésével. Ekkor állami rendelet szüntette be az önképzőkörök tevékenységét.[9] Tizennégy évnyi szünet után, 1941-ben újraindították az önképzőkört.

Tisztikara: titkár, segédtitkár / elnök, alelnök, főjegyző, segédjegyző, pénztáros, a húszas években két ellenőr, könyvtáros, 1942–43-ban háznagy is.

Az önképzőkör egy tanév folyamán 1 alakuló-, 5-8 rendes-, 1-3 díszgyűlést, 1-2 nyilvános farsangi előadást[10], illetve évzáró gyűlést[11] tartott. A díszteremben zajló rendes gyűléseken zeneszámokat adtak elő, szavalatokat[12] és szabad előadásokat tartottak, a bí-

[8] Hasonlóan a torna, szépírás, női kézimunka tervszerű tanításához. (1915–16. Ért. 5.)

[9] Ez évek alatt az intézet növendékei a hitbuzgalmi egyesületek keretében folytathatták önművelési, kulturális tevékenységüket. A *Szeplőtelen Fogantatásról nevezett és Árpádházi boldog Margit pártfogása alatt álló marianumi Mária Kongregáció*t még a Marianum épületének megépítése előtt, az azon a telken működő régi polgári iskola kereteiben 1908. december 8-án alapították meg a II. osztály „jeles magaviseletű növendékei"-vel, 41 taggal. 1912-től a polgári leányiskola IV., a háztartástani iskola, a kereskedelmi szaktanfolyam, a női felső kereskedelmi iskola és a leánygimnázium felsőbb osztályainak növendékei számára a Nagyobb Leányok Mária Kongregációs csoport is működött. 1916. február 18-án megalapították a Hölgyek Kongregációját, 1925 szeptemberében pedig a szociális célokat ápoló Iparos Leányok Kongregációját. Az 1930–40-es években *Szeplőtelen Fogantatásról nevezett és szent Ágnes pártfogása alatt álló marianumi Mária Kongregáció* címen is jegyezte jegyzőkönyveit. Magyarázata: „Amikor nemzeti szentjeinket száműznünk kellett, kongregációnkat Szűz Szent Ágnes oltalma alá helyeztük." (Gyöngyösi, 1940–41. Évk. 14.) Jegyzőkönyvek alapján született munka a Marianum Mária Kongregációinak első öt évéről, ezt a Szent Bonaventura könyvnyomda jelentette meg (Gaál, 1913), illetve a *Huszonöt év a Szeplőtelen Fogantatásról nevezett Árpádházi Boldog Margit pártfogása alatt álló Hölgyek Mária Kongregációjának életéből 1916–1941* díszalbumot közli Sas (2011, 203–269.) A kongregációba még fel nem vehető életkorú, az elemi iskola és a leánygimnázium I–II. osztályos növendékei számára alapították az 1925–26-os tanévben a *Szívgárdá*t (a minisztérium a Jézus Szíve Társulat egyesületi nevet engedélyezte. (1940–41. Évk. 14.)

[10] Az 1926. február 15-i és 16-i farsangi gyűlés műsora: 1. *A tudós nő*. Monológ. 2. *Pompadour asszony cicái.* Előadta nyolc növendék. 3. *Román tánc.* Táncolták ketten. 4. *A vénkisasszonyok*. Előadta nyolc növendék. 5. *Konfetti tánc*. Táncolta négy növendék. 6. *Az arany cipő.* Hét szereplővel. 7. Humperdinek: *Hänst und Grete*. Zongorán előadták ketten, táncolt két elemi osztályos tanuló. 8. *A fotográfus*. 9. *Magyar tánc.* 10. *Humoros jelenetek* 1–2 szereplővel: a) *Sóhaj Mici fogyasztókurája*. b) *A plakátolvasó angol. c) A fotográfus.* 11. *Bohóc tánc*. Táncolták hárman. 12. *Az álarcos bál.* Hat szereplővel. 13. *Virágtánc*. Táncolták tizen. 14. Felvonulás. A táncszámokat Dunky Kató tánctanárnő tanította be. (Aranyszálak. *EML*, 1926. **VI.** 22. 332.) Farsangi gyűlés humoros műsorát képezte az *Élő szobor* című két felvonásos színmű. (1941–42. Ért. 55.)

[11] 1942-ben a zárógyűlést Erdély szépségeinek méltatására szánták. (1941–42. Ért. 55.)

[12] Az 1924-ben megtartott rendes gyűléseken elhangzottak: dalok a *Levendulából*, magyar dalok gitárkísérettel, Hegedű és zongorajátékok (köztük négykezes is) Heller, Horváth Géza, Czerni, Chopin, Schubert, Mozart, Chován, Franz Suppes, Mendelssohn, Liszt Ferenc, Rachmaninoff, Bortkiewitz műveiből. Szavalatok hangzottak el a következő szerzőktől: Áprily Lajos, Mihály Ignác, Radó Antal, Tutsek Anna, Gárdonyi Géza, Zöldi Márton, Váradi Antal, Petőfi Sándor, Inczédy László, Szomory Károly. Dolgozatot olvastak föl *Vörösmarty lírája, Jókai női alakjai, A magyar nők* címmel. (Aranyszálak. *EML*, 1924. **IV.** 11. 171., **IV.** 15. 236., 1925. **V.** 19. 304., 1926. **VI.** 32. 508., 1927. **VII.** 27. 427., Marianum. *EML*, 1926. **VII.** 8. 125.) 1925. május 15-én d.u. 4 órakor a díszteremben megtartott „Jókai" gyűlésének műsora: 1. *Emlékezzünk Jókairól.* Beszéd. 2. Jókai Mór: *A detonatai óriások*. Szavalat. 3. Schubert: *Impromptu*. Zongoraelőadás. 4. Részlet Jókai *Arany ember*éből. *Senki szigete*. Kilenc szereplővel. (Aranyszálak, *EML,* 1925. **V.** 18. 288.).

ráló bizottság által is jóváhagyott, a követelményeknek megfelelőnek ítélt dolgozatokat olvastak föl.[13] A kör tagjai részt vettek a nemzeti ünnepek alkalmával rendezett közös iskolai ünnepségeken[14] is.

Díszgyűléseiket nemzeti ünnepek (március 15., október 6), évfordulók alkalmával tartották, Anyák napján, és az önképzőkör védőszentjének napján.[15] A leánygimnázium önképzőkörének közreműködésével díszgyűlést és ünnepélyt szerveztek Beethoven,[16] Mozart,[17] Széchenyi,[18] Mátyás király[19] emlékének. A Marianum tíz éves születésnapján jubilált a kereskedelmi iskola és önképzőköre.[20]

[13] Az első tanévi tevékenység összesítője: hatan írtak értekezést, ketten bírálatot, felolvasást tartottak ketten. (1911–12. Ért. 102.) Az 1913–14-es tanévben szavaltak tizenketten, monológot adtak elő ketten, dialógot adtak elő ketten, triót énekeltek hárman, hegedűn játszott egy, zongorán hét növendék. Egy szabad előadás címe: *Régi kereskedelmünk.* A bíráló bizottság által elfogadott dolgozatok címei e tanévben: *Erkölcsi vonatkozások Tompa virágregéiben; Erzsébet királynénk; A bosszúálló kalap. Fordítás franciából; Rákóczi hatása a kuruc költészetre; Eszközök és módok, melyekkel jó kereskedők lehetünk; Viola Eötvös „Falu jegyő"-jében; Petőfi és a természet; Kritika Bajza József idejében; A cukortermelés; II. Rákóczi Ferenc; Kisfaludi vígjátékainak női alakjai; Arany balladáinak jellemző sajátságai.* Pályamunkák írását is támogatták, pályadíjak jutalmazására dr. Hirschler József marianumi igazgató és dr. Fejér Gerő c. kanonok, r. kat. státusi referens urak 10-10 koronát ajánlottak föl. (1913–14. Ért. 127.)

[14] A nemzeti ünnepeken kívül például az Erzsébet királyné emlékére rendezett ünnepélyen. (1911–12. Ért. 41.)

[15] Az 1923. december 2-i ünnepély műsora: 1. Mozart: *Das Veilchen*. Zongorajáték. 2. *Szent Erzsébet*. Felolvasás. 3. *Rózsacsoda.* Élőkép. 4. Horváth: *Fantasie Mignome op. 33.* Zongorajáték. 5. *Szent Erzsébet a szegények között*. Élőkép. 6. Faustin: *Erzsébet megdicsőülése*. 7. Chopin: *Vallse Brillante*. Zongorajáték. 8. *Erzsébet megdicsőülése.* Élőkép. *I. A rózsacsoda. II. Erzsébet a szegények között. III. Erzsébet megdicsőülés.*" (Aranyszálak. *EML,* 1923. **IV.** 7. 108.) Árpádházi Szent Erzsébet emlékezetére 1924. november 30-ai díszgyűlés műsora: 1. Chopin–Liszt: *Valse Caprice*. Zongorajáték. 2. Bán Aladár: *Szent Erzsébet betege.* Szavalat. 3. Händel: *Xerxes* operából a *Largo*. Ének zongorakísérettel. 4. Rácz Imre: *Szent Erzsébet asszony*. Dramolett 2 részben, vetített képekkel. 5. Fausztin: *Erzsébet férje ravatalánál*. Melodráma. Szavalat zongorakísérettel. Gyászdalt énekeltek négyen. 5. Jensen: *Nocturne*. Zongorajáték harmónium kísérettel. 6. *Erzsébet megdicsőülése.* (Aranyszálak. *EML*, 1924. **V.** 6. 91.)

[16] Az 1920. november 28-i ünnepély műsora: 1. Beethoven *III. Trio. I. tétel*. Zongoraszám négy kézre. 2. Faustinus: *Erzsébet férje ravatalánál.* Melodráma. Szavalat zongorakísérettel. 3. Beethoven: *Vezeklés*. Ének. 4. Beethoven: *Andante a III. Trio-ból.* Szegedy Magda (zongora), dr. Klumák János (hegedű), Sándor János (gordonka). 5. *Beethoven mint ember.* Dolgozatfelolvasás. 6. Beethoven: *Rondo.* Előadták két zongorán négy kézre. 7. Kugler: *Beethoven.* Szavalat. 8. Beethoven: *Trio. I. tétel.* Előadták: Teleki Ella (zongora), Dr. Klumák János (hegedű), Sándor János (gordonka). 9. Kienzl: *A bibliás ember.* II. felvonás 3. jelenete. (Aranyszálak. *EML*, 1920. **I.** 2. 14.)

[17] Mozart halálának 150 éves jubileumán az ünnepély „ének-, tánc-, zeneszámait és a nagy zeneszerző életét változatosan ismertető előadást a szülők is végigélvezték." (1941–42. Évk. 55.)

[18] Születésének 150 éves fordulóján „a legnagyobb magyar emlékezetének felelevenítésére szentelte ünnepélyének szavalatokból és énekszámokból álló műsorát." (1941–42. Évk. 55.)

[19] 1943. március 27-én, születésének 500 éves évfordulóján. (1942–43. Évk. 55.)

[20] Az 1921. december 20-i díszgyűlés műsorán Reményik Sándor, Faustinus és Petres Kálmán költeményei szerepeltek. Az elnök beszéde a nap jelentőségéről és éneklése: Schubert: *Az én tanyám.* Három zongoraszám és Gáspárné Dávid Margit: *Liselotte.* „E Biedermayer-korból vett képpel akartuk a Marianum munkáját jelképezni." (Aranyszálak. *EML*, 1922. **II.** 5. o. n.)

Német–francianyelvű önképzőkör

Az 1913–14-es tanévben működött Köhler M. Alice francia és angol tanárnő vezetésével. Díszgyűlést tartottak a következő műsorral: 1. *Die neue Miss.* Lustspiel in einem Aufzuge. 6 szereplővel. 2. *Ein komisches Verhör*. 3 szereplővel. 3. *Stadt und Land.* Singspiel in einem Aufzuge. 3 szereplővel. 4. *Bedientenstreiche.* Schwank in 3 Aufzügen. 10 szereplővel. (1913–14. Ért. 128.). A fellépők nagy része a Szent Erzsébet önképzőkör tagjai is voltak, egyesek pedig a Mária Kongregáció tagjai is.

Egyes tanulók saját verseiket és novelláikat olvasták föl. Zenedarabok előadásával színesítették a gyűléseket.

A leánygimnázium *Árpádházi Boldog Margit Önképzőköre*

1917-ben kezdte meg működését[21] Petres Kálmán igazgató felügyelete alatt és dr. György Lajos magyar és latin tanár vezetésével, „hogy az ifjúságot lehetőleg szórakoztató módon önálló munkásséghoz szoktassa, tehetségét az iskolai tanulmányok minden ágában megedzze, hogy így a vallásos, hazafias és művelt jellem mennél tökéletesebb alapjait vesse meg önmagában az élet számára." (1917–18. Ért. 29.) 1921–22-ben vezető tanára György Dénes latin-, történelem- és földrajztanár, 1923–24-ben és 1926–27-ben Dr. Rajka László magyar és német nyelvtanár, 1924–25-ben Dr. Bitay Árpád román nyelv, történelem és jog tanár. Az önképzőkör az 1925–26-os tanévben és 1928–1941 között szünetelt. 1941. január 18-án alakult meg újból Krämer M. Adrienne iskolanővér, leánygimnáziumi német és francia nyelvtanár elnöklete alatt. Céljában felerősödik a felvállalt nemzetmentő, missziós munka alapjául szolgáló vallásos és hazafias jelleg: „az életrevaló keresztény női típus kialakítása s ennek a keresztény magyar szellemnek terjesztése a társadalomban." (1942–43. Ért. 19.)

Tisztikara: elnök, titkár, jegyzők, pénztáros, ellenőr, könyvtárosok.

A rendes gyűléseken szavalatok hangzottak el, felolvasások különböző tudomány és művészeti tárgyakból, szabadelőadások[22] és ezek bírálata. Egyes tanulók saját verseiket és novelláikat olvasták föl. Zenedarabok előadásával színesítették a gyűléseket. (1917–18. Ért. 29.)[23] Az 1923–24-es tanévben „Dimitrie Cantemir és Gheorghe Lazăr, a román nemzeti kultúra e két kiváló előharcosának emlékezetére" rendeztek gyűlést, illetve Horatius költészetének ismertetésére. A gimnáziumi tagozat számára az önképzőkör „a

[21] A Tanker. Kir. Főigazgatóságtól 523–1918. szám alatt jóváhagyott alapszabályok szerint. (1917–18. Ért. 29.)

[22] *A női pályákról és Shakespeare tragédiáiról*; *A nő mozgalmakról*; *Az első magyar önképzőkörről*; *Herceg Ferenc Árva László királyáról*; *Shakespeare vígjátékairól*; *Shakespeare életéről és jelentőségéről.* (1917–18. Ért. 29.)

[23] Például az 1922. március 1-i 6. rendes gyűlés műsora: 1. Durand: *Le premier valse*, Bourdeaux: *Lavotta szelleméhez*. Zongorajáték. 2. Gyóni Géza: *Caesar én nem megyek*. Szavalat. 3. *Le a fegyverrel.* Szabad előadás. 4. *Kárthágói harangok.* Melodráma. Szavalat zongorakísérettel. (Aranyszálak. *EML*, 1922. II. 6. o. n.)

Az évi tagsági díjakból összegyűlt összeget könyvtári beszerzésre, jutalomnak szánt könyvekre, szegénysorsú tanulók segélyezésére fordították.

XVI. sz.-beli nürnbergi farsangok mintájára farsangi délutánt rendezett." (1923–24. Ért. 17.) Az 1924–25-ös tanévben külön ülést szerveztek *Avram Iancu életéről, eszméiről és tragédiájáról.* (1924–25. Ért. 11.) Az 1926–27-es tanév gyűlésein sor került a román irodalom ismertetésére, George Coşbuc emlékülésre, Áprily Lajos, Reményik Sándor, Goethe és Beethoven munkásságának ismertetésére. (1926–27. Ért. 13–15.)

Szaktanárok által kiírt pályatételekre várták a pályamunkákat. Tanulókból álló hármas bizottság végezte ezek megbírálását, felülbírálásukat és a jutalom odaítélését pedig az illető szaktanár.[24] 1918 májusában záróünnepségüket a „Tanárok háza" alapjának javára szervezték meg. (1917–18. Ért. 29.)

13 évi kényszerszünet után, 1941. január 18-án az önképzőkör irodalmi és levelező szakosztályokkal alakult újból. Ez utóbbi 49 taggal rendelkezett, 33 tag az Angolkisasszonyok egri érseki leánygimnázium Tárkányi Önképzőköre levelező tagjaival levelezett, 16-an pedig finnországi leányokkal. Gyűléseik kizárólag hazafias jellegűek voltak.[25] Szavalóversenyen 9 önképzőköri tag vett részt. A zárógyűlésen hazatérési albumot adtak át dr. Gyöngyösi M. Aurélia tisztelendő igazgató nővérnek. Az évi tagsági díjakból összegyűlt összeget könyvtári beszerzésre, jutalomnak szánt könyvekre, szegénysorsú tanulók segélyezésére fordították. (1940–41. Évk. 42.)

1941 októberében négy szakosztállyal indult az önképzőkör: irodalmi (51 taggal, vezetője Ferencz Ida magyar–német nyelvtanár), természettudományi (18 taggal, Brósz Ilona matematika-fizikatanár), zenei (38 taggal, Kotsis M. Cecília iskolanővér, ének-zene tanár) és népi szakosztály (90 taggal, Krämer M. Adrienne iskolanővér, német–francia nyelvtanár). (1941–42 Évk. 80.)

[24] Az 1917–18-as tanév pályatételei, illetve a beérkezett dolgozatok címei: hittan: *Az egyház a műveltség fenntartója, ápolója és terjesztője* (1 dolgozat); magyar irodalom: *Tompa virágregéi és Tompa népregéi* (2 dolgozat); latin: *A mulandóság gondolata Horatius költészetében* (3 dolgozat); lélektan: *A képzelet szerepe a költői s más művészi alkotásokban*; fizika: *Az elektromosság az orvostudományban* (1); német irodalom: *Párhuzam Goethe: Hermann und Dorothea és Schiller: Das Lied von der Glocke c. költeménye között* (0). Az évvégi záróünnepségen a természettudományokban tett kiváló előmeneteléért Gajda Pál úr jutalmát osztották ki a tanári testület ítélete alapján, és az 1917-ben érettségizett tanulók alapítványának egy évi kamatját az egész évben készített legszebb magyar dolgozataiért. (1917–18. Ért. 30.) Az 1923–24-es tanévben az önképzőkör 200-200 lejes pályatételeket tűzött ki. A pályadíjat elnyert dolgozatok címe: *Jézus csodái*; *A román történeti novella fejlődése*; *A renaissance festészete*. Egy tanuló szép zongoraelőadásaiért, egy tanuló énekszámaiért, ketten ügyes szavalatukért könyvjutalomban részesültek. (1923–24. Ért. 17.) Az 1924–25-ben jutalmazott pályamunkák címei: *C. Brâncoveanul és XIV. Lajos*; *Jókainé Laborfalvi Róza*. (1924–25. Ért. 11.)

[25] Ezt tükrözi az 1941–42-es tanév legjobb dolgozatainak címe is: *Árpádházi boldog Margit*; *Nemzeti szabadsághőseink*; *Széchenyi és Deák reformjai*; *Petőfi szabadságköltészete*; *Boldog Margit csodája*. (1940–41. Évk. 41.)

Teljes önképzőköri gyűlést szenteltek Reményik Sándor emlékének: „Reményik gyűlésünkön újra felfedtük, átéltük mindazt, amit szeretett költőnk a megszállás nehéz évei alatt mindannyiunknak nyújtott." Dr. Gyöngyösi M. Aurélia igazgató-főnöknő indítványára a házsongárdi temetőben csokrot helyeztek az elhunyt költő sírjára, „Szívós, hűséges erdélyi fenyőt." (1941–42. Évk. 80.)

Az irodalmi szakosztály is rendezett Reményik Sándor emlékgyűlést.[26] Rendes gyűlést Babits Mihály,[27] Ady Endre[28] tiszteletére tartott.

A természettudományi szakosztály 3 gyűlésén öt növendék dolgozatának megvitatására került sor.[29]

A zenei szakosztály tagjai közül ketten hegedülni tanultak, harminchaton zongorázni. December 1-én Mozart emlékünnepélyt rendeztek a kereskedelmi iskola önképzőkörével. A növendékek előadássorozatot tartottak a magyar zene történetéből.[30] A szakosztály több tagja előfizetett az *Éneklő Ifjúság* folyóiratra, annak híreit, cikkeit közösen olvasták és tárgyalták meg. Néhány tag népdaléneklést vezetett a *Daloljunk együtt* című népművelési énekórán. (1941–42. Évk. 79–80.)

A népi szakosztály bekapcsolódott a falumunkába.[31] Első félévben *Széchenyi és a nép* tárggyal tartottak gyűlést, sorra került székely betlehemes játékok bemutatása, a Kalota-

[26] 1941. nov. 5-én a következő műsorral: *Megnyitó. Jegyzőkönyv felolvasása. Szakosztályok beszámolója*. 2. *Emlékezés Reményik Sándorra*. 3. Szavalatok Reményik verseiből (*Kegyelem. Hivatás közben. Rádióoszlop a Házsongárd-tetőn. Akarom. Eredj, ha tudsz…*) (1941–42. Évk. 79-80.) Reményik Sándor az intézet fennállásának 10 éves évfordulójára *Jubileumra* címmel írt verset.

[27] 1942. január 21-én a következő műsorral: Babits: *Miatyánk*. Szavalat. 2. *Babits Mihály élete és méltatása*. 3. Babits: *Halvány téli rajz*. Szavalat. 4. *Babits Mihály fordításai: Dante és a Divina Commedia*. 5. Részlet a Divina Commediából: *Beatrice leveti fátyolát*. Felolvasás. (1941–42. Évk. 79.)

[28] Műsora: 1. *Ady Endre élete és költészete*. 2. *Prológus*. Szavalat. 3. *Az Értől az Óceánig*. Szavalat. 4. *Szülőföld és magyarság Ady Endre költészetében*. Felolvasás. 5. *Föl-földobott kő*. Szavalat. 6. *Szép magyar sors*. Szavalat. 5. *Párizs és Pénz Ady költészetében*. Előadás. *Párizsban járt az Ősz*. Szavalat. *A gazdagság álma*. Szavalat. 6. *Bűnbánat és Isten*. Felolvasás. *Álmom az Isten*. Szavalat. *A Patyolat üzenete*. Szavalat. (1941–42. Évk. 79.)

[29] A dolgozatok címei: *A Mars bolygó*; *A rovarevő növényekről*; *Marconi Vilmos*; *Az anyag szerkezetéről*; *A földsugárzás*. (1941–42. Évk. 79.)

[30] A sorozat első előadása szemléltető képek bemutatásával zajlott, címe: *A magyar zene a legrégibb kortól Tinódi koráig*. (1941–42. Évk. 80.)

[31] „Intézetünkben a megszállás súlyos évei óta a magyar zene, ének, népi játék, kézimunka művelése, a nép szeretete hagyomány. Ezt az életet jelentő hagyományt akartuk tovább vinni Isten dicsőségére, drága magyar hazánk javára. Ismeretet, műveltséget, szeretetet akartunk gyűjteni, hogy majdan kellőképpen felkészült lélekkel nyúlhassunk a faluhoz. Erre pedig bőven van alkalom akár a munkatáborban, gyermekotthonokban, vagy szétszórtan élő magyar testvéreink felkarolásakor, vagy nyaralás közben falun. Ebben a szellemben tartottuk összejöveteleinket és ilyen irányú levelezést folytattunk testvériskoláinkkal." Munkájukba bevonták a Marianum összes tagozatát: „Húsvét előtt megkezdtük a folyóiratok, könyvek, ruhaneműek, játékszerek, képeslapok, képecskék, füzetfedelek, színes papírok, mézga stb. gyűjtését. Az összegyűjtött anyagból a munkagyűléseken ruhácskák, képeskönyvek, képkeretek készültek. Az egész intézetet lázba hoztuk, a kis elemisták igen leleményes gyűjtőknek bizonyultak, a polgári iskola szívgárdája versenyzett velünk az áldozatos munkában. Intézetünk vezető igazgatójának névünnepére a saját erőnkből összeállított tárgyakból kiállítást rendeztünk s evvel gratuláltunk munkánkat jóakaratú figyelemmel kísérő igazgatónknak. Kiállításun-

Az 1941–42. tanévben gyűlést szenteltek Széchenyi emlékének.

szeg népművészete és magyar népi táncok bemutatása a római katolikus főgimnázium cserkész csapatával együtt. A második félévben falumunkát vállaltak szórvány közösségekben: Dezméren felkutattak három katolikus magyar családot, és alsózsuki sokgyermekes székely telepeseket látogattak. (1941–42. Évk. 80–81.)

1942–43-ban szakosztályait a tanulók elfoglaltsága miatt nem indították újra. Az egyéves önképzőköri magyar missziós munka beindításának évfordulója alkalmából útnak indítottak egy „Nagy magyar télben picike tüzek" című, kézzel sokszorosított füzetet. „Havonként felkeresték a dezméri és alsózsuki testvéreket. Családlátogatást végeztek, hittanra, énekre, nótára tanították őket, játékra, mesére fogták a gyerekeket. Hazafias, továbbá mikulási és karácsonyi ünnepélyeket rendeztek a kicsinyek számára." Gyermekeknek és honvédeknek karácsonyi szeretetcsomagot készítettek (ruhanemű, édességek). Egri levelező testvéreik ehhez pénzt, könyveket, játékszert küldtek. Karácsony előtt csecsemőkelengye kiállítást rendezett a kör az EMKE támogatásával. Egy hadirokkant családját támogatták a tél folyamán. (1942–43. Ért. 19–20.)

A Marianum polgári leányiskolájának *Szilágyi Erzsébet Önképzőköre*

1941. április 1-én alakult „a magyar irodalom remekeinek ismertetése, a fogalmazási készség fejlesztése, a biztos fellépésre való szoktatás" céljából. Vezetője: Sylveszter Jánosné Malmos Matild magyar nyelv-, történelem-, földrajz- és román nyelvtanár. Tisztikara: ifjúsági elnök, jegyzők. Tagjai a polgári III. és IV. osztály növendékei. Havonként gyűléseztek. Áprilisi gyűlésükön „a visszatérésünk okozta boldogságunkat igyekezett hazafias szavalatokban, önálló dolgozatokban és felolvasásokkal, valamint az előadott ének- és zeneszámokkal kifejezésre juttatni", májusban a tavasz tárgyában zajlott gyűlésük, a júniusi zárógyűlésen a IV. osztály növendékeinek búcsúztatása zajlott. Ők „egy saját maguk által összeállított színdarab keretében fejezték ki hálájukat az iskolának." (1940–41. Évk. 41.)

Az 1941–42. tanévben gyűlést szenteltek Széchenyi emlékének, a magyar Katonaeszmény dicsőítésére, rendeztek Székely Kalákát és tréfás farsangi délutánt, díszgyűléssel ünnepelték meg március 15-ét, anyák napját, a zárógyűlésen a IV. osztály búcsúzott az intézettől. A III. és IV. osztály buzgó tagjai dicsérő oklevelet kaptak, önálló szép dolgozatért pénzjutalomban részesültek ketten, egy tanuló a Magyar Tavasz nyakkendő pályázatán nyert pályadíjat. (1941–42. Évk. 37.)

kon legnagyobb sikere a 4 vándor csecsemőkelengyének volt. Dr. Szathmáry Lajos az EMKE ügyvezető alelnöke látva örömünket 20 Pengőt adományozott újabb beszerzésekre. A 200 Pengőn három kelengyét tudtunk venni. Ebből egyet már ki is adtunk Alsózsukra. A szakosztály 4 kelengyéjéből egyet egy hadbavonult családjának juttattunk. (…) – VI. osztályos tagjaink ötletesen búcsúztak az iskolai évtől: egy babakocsit színültig megtöltötték babakelengyével, hogy minél több magyar édes anyának gondját tudják megkönnyíteni." (1941–42. Évk. 80–81.)

Az 1942–43. tanévben megünnepelték a Főméltóságú Kormányzó nevenapját, Mátyás király születésének 500., Zrínyi Ilona születésének 300. évét és március 15-ét, és díszgyűlés keretében az anyák napját. A sebesült katonák tiszteletére a kereskedelmi iskolával együtt karácsonyi ünnepséget rendeztek. (1942–43. Évk. 78.)

„Kézimunkák, könyvjelzők, iparművészeti munkák, gyermekjátékok, karácsonyfa-díszek, teasütemény és szaloncukor eladásából" szereztek pénzt.

Diákkaptár[32]

Az 1940–41-es tanévben való beindításával a négy tagozat növendékeire tett jótékony hatását abban látták, hogy „a csekélységek megbecsülésére tanítja a gyermeket s rendszeretetre nevel." (1940–41. Évk. 42.) A tagozatok osztályai külön tisztikarral rendelkeztek, a vezető tanár mellett a növendékek közül választott ügyvezető igazgató, főpénztáros és főellenőr segédkezett a szervezésben. A növendékek részt vettek hulladékanyag gyűjtésében,[33] továbbá gyűjtöttek narancshéjat, papírt, vasat, gyógyfüveket, magvakat.[34] Pénzt szereztek állami sorsjegyek, „Drohoka" kéztisztítószer és „Szivárvány" ragasztószer eladásával (1942–43. Évk. 20.), továbbá háztartási és kertészeti munkával, magántanítással, kézimunkával, gyöngyfűzéssel, zsákszőnyeg varrással, harisnyaszem felszedéssel, cipőkrém készítéssel, egres eladással, szünidőben végzett irodai munkával (könyvelés, kereskedelmi levelezés, gépelés), levelezőlap festéssel és magyaros karácsonyi, húsvéti üdvözletek árusításával, továbbá zsebpénznek kamatra való kiadásából szereztek és takarítottak meg pénzt. Betétkönyvre fizettek be az Erdélyi Leszámítoló és Pénzváltó Bank Rt-hez, év végén a növendékek kézhez kapták a maguk betétösszegét, hogy a vakáció folyamán gyümölcsöztessék. Karácsonykor kaptár-bazárt rendeztek. Szülőknek, vendégeknek ajándéktárgyakat és bizományba kapott könyveket árusítottak (1941–42. Évk. 57.), „Kézimunkák, könyvjelzők, iparművészeti munkák, gyermekjátékok, karácsonyfa-díszek, teasütemény és szaloncukor eladásából" szereztek pénzt, „a saját munkájával és találékonyságával szer-

[32] A kaptármozgalom 1938-ban indult, és a negyvenes évekre a Gróf Teleki Pál által kijelölt első harminc kísérleti iskola mellé kilencven város 560 iskolája kapcsolódott be a Diákkaptár Szövetségbe. „A papír, vas, rongy, gyógynövény és a különböző magvak gyűjtését inkább a szűkös viszonyok diktálták, mintsem az eredendő kaptáros célok." (Fancsovits 1992, 29.)

[33] 1941–42-ben a városban előfordult fertőző betegségekre való tekintettel beszüntették. (1941–42. Évk. 38.)

[34] Az 1940–41-es tanév eredménye: 4 kg narancshéj, kb. 15 q papír, 3 q vas (1940–41. Évk. 42.), az 1941–42-es tanévben az 1307. számú Diákkaptár tagjai 1270 kg papírt gyűjtöttek, 1942–43-ban 650 kg. vadgesztenyét, 58 kg. szilvamagot, 5 kg almamagot, összesen 558 P értékben. (1941–42 Évk. 82., 1942–43. Évk. 20.) Az 1941–42-es tanévben az 1316. sz. Diákkaptár tagjai 5 kg narancshéjat gyűjtöttek, 1942–43-ban a budapesti Neochemia gyárnak 435,2 kg összegyűjtött vadgesztenyét szállítottak 71.68 P értékben, a Földművelésügyi Minisztérium helyi kirendeltségének 40 kg szilvamagot és 79 dkg almamagot szolgáltattak be, összesen 207.50 P értékben. (1941–42. Évk. 38., 1942–43. Évk. 79.)

A zenei készség fejlesztése mellett célja volt a magyar népdalok tanítása által a nemzeti öntudatra nevelés.

zett és megillető részt ezen összegből minden növendék kézhez kapta." (1316. Diákkaptár, 1941–42. Évk. 38.) Keresetüket többnyire tandíjba fizették be, vagy más iskolai szükségletük (könyv, füzet), illetve ruházati cikkek vásárlására fordították. Előfizettek a Diákkaptár-lapra.[35]

1307. számú Diákkaptár. A leánygimnáziumban működött Breckner Walterné Tallatschek Sára történelem- és földrajztanár vezetésével. Az intézet igazgatóságának jóváhagyásával a bejárat előtti díszkertet „vitaminos kis kertté" alakították át, „felásták, bevetették, palántálták (…) avval az elhatározással, hogy munkájuk eredményét: a babot, káposztát, paprikát, hagymát felajánlják Kolozsvár valamelyik jótékony közületének." Az intézetben árusított cukorkákból származó jövedelmükből támogatták a Főméltóságú Asszony akcióját, kelyhet, oltárfelszerelést vásároltak egy szórvány-kápolna számára, és hozzájárultak a márványtáblák költségeihez. (1941–42 Évk. 82.) Karácsony előtt sorsolással egybekötött szerencsehorgászatot rendeztek, 1943. április 9-én a gimnázium IV. osztálya műsoros délutánt tartott, melynek jövedelmét a Vöröskeresztnek juttatta. „Az előadáson sebesült katonák is részt vettek, akiket cigarettával és cukorkával vendégeltek meg. Megalapították a kaptárosok a »Szekunda ellen biztosító társaság«-ot ,és ennek jövedelmét, valamint a használt levélbélyegek gyűjtéséből befolyt összeget, 25 P-t a Vöröskeresztnek juttatta." (1942–43. Évk. 20.)

1313. számú Diákkaptár. A kereskedelmi iskolában működött Bartkovszky Róza könyvvitelt, kereskedelmi ismeretet és levelezést oktató tanár vezetésével. Tagjai az I., II. és III. osztály növendékei voltak. A tanév lezárását követően folytatták tevékenységüket, így 1943 nyarán 17 növendék jelentkezett a Kárpátaljai gyógynövénygyűjtésre. (1942–43. 55.)

1316. számú Diákkaptár. A polgári leányiskolában működött Dombi Józsefné Nagy Erzsébet áruismeret, vegytan és természetrajz tanár (a kereskedelmi leányközépiskolában) vezetésével.

Szent Cecília énekkar

A leánygimnázium IV–VIII. és a felsőkereskedelmi iskola I–IV. osztályainak alkalmas növendékeiből alakult az 1942–43-as tanévben, ekkor összesen 88 növendék járt a heti 2 karénekórára. A zenei készség fejlesztése mellett célja volt a magyar népdalok tanítása által a nemzeti öntudatra nevelés. Az iskolai ünnepélyeken kívül az énekkar szerepelt a Katolikus Népszövetség és a Katolikus Nőszövetség kultúrdélutánjain, a Sajtóbizottság irodalmi estéjén, a kereskedelmi iskolai tanárok országos kongresszusán. Közreműködött a február 2-i budapesti „Ifjúság a gyermekért" hangversenyen[36] és a május 23-i

[35] 1942–43-ban az 1307. számú Diákkaptárban 47 tag fizetett elő, az 1316. Diákkaptár tagjai közül 26-an. (1942–43. Évk. 20., 78.)

[36] A budapesti Zeneművészeti Főiskola dísztermében a következő műsorral szerepelt az énekkar: 1. Bevonulás a csíksomlyói búcsú énekeivel: *Szép liliomszál,* és *Egészen szép vagy Mária.* 2. Bárdos: *Himnusz*

kolozsvári *Éneklő Ifjúság*on. A februári hangverseny alkalmával a Rádió néhány éneküket viaszlemezre vette, és február 16-án közvetítette a következő műsorukat: 1. *Hat székely népdal Kodály gyűjtéséből*. 2. Kodály: *A csikó*. 3. *Vízkereszt*. 4. Bárdos: *Áldott Szent István*. 5. Kerényi: *Szita, szita, péntek*. 6. Bartók: *Legénycsúfoló*. Az öt kolozsvári iskola *Éneklő Ifjúság*i hangversenyének befejezését képezte május 23-án a Nemzeti Színházban megtartott „Kodály napok". A Szent Cecília kórus műsorszámai a következők voltak: *Két dal a Bicinia IV. kötetéből, Újesztendőt köszöntő, Vízkereszt, Pünkösdölő*. A budapesti és a kolozsvári hangversenyek befejező közös kánonját (Berzsenyi: *A magyarokhoz*) maga Kodály Zoltán vezényelte.

A gyümölcsfák között a gerelyeket például a diófán feledett dió leverésére is használták.

Az ünnepelt Szerző értékes kottaajándékkal gyarapította a zeneszertárt is: „Bicinia Hungarica 100 példány, Gergelyjárás, Gólyanóta, Lengyel László játék, Túrót eszik a cigány, Pünkösdölő és Villő 50-50 példányban." (1942–43. 17–18.)

Marianumi Játék Club (MJC)

1923 nyarán szervezték meg a sportklubot a felső kereskedelmi növendékek között. Vezető tanára Dr. Balogh Ernő ásványtan, geológia és növénytan tanár. Játékgyűléseit a Csillaghegyen tartotta. „Az intézet gondnoksága nagy kiterjedésű területet engedett át az MJC céljaira. Máj. 11-én d.u. volt a birtokbavétel, s hogy milyen kedves a hely, mutatja az, hogy csak a Kolozsvár felett tornyosuló s a Csillaghegy felé húzódó fellegek bírták rá a MJC-et, hogy otthagyja kedves otthonát." (Aranyszálak. *EML,* 1924. **IV.** 17. 269.) A csillaghegyi (tavasztól séta-, télen ródli) kirándulásokra[37] több tanár és Tisztelendő Nővér kísérte a növendékeket. Ott a Szűz Anya képe előtt imádkoztak és kértek oltalmat tevékenységükre. Tornaszerekkel (gerely, karika) játsztak, versenyfutást rendeztek. (Aranyszálak. *EML,* 1924. **IV.** 19. 301.) A gyümölcsfák között a gerelyeket például a diófán feledett dió leverésére is használták. (Aranyszálak. *EML,* 1924. **V.** 3. 46.) Ródlizás után meleg teát fogyasztottak a csillaghegyi házban. (Aranyszálak. *EML,* 1928. **VIII.** 20. 320.)

Marianum Sportkör

1942. január 12-én a leánygimnázium Sportköreként alakult meg a következő szakosztályokkal: torna, atlétika, játék, úszás és téli sportok. 1942-ben ezek közül a torna, atlétika és úszás szakosztály működött, külön kapitánnyal, 1942–43-ban csupán a tornaszakosztály. A sportkör díszelnöke Dr. Gyöngyösi M. Aurélia igazgató-főnöknő volt, tanárelnöke Wolf Gabriella testnevelőtanár. Tisztikara: ifjúsági elnök, alelnök, titkár, szertáros, pénztáros, VII. és VIII. osztályosok közül választották őket. A sportköri órákat he-

Szent Ceciliához. 3. *Áldott Szent István*. 4. Bartók Béla: *Madárdal*. 5. *Legénycsúfoló*.

[37] Például 1924. május 25. és 28-án (Aranyszálak. *EML*, 1924. **IV**. 19. 301.), szeptember 28.-án (Aranyszálak. *EML*, 1924. **V.** 3. 46.) 1927. március 30-án (*Aranyszálak*. EML, 1927. **VII**. 28. 444.), 1928. január 24-én (*Aranyszálak*. EML, 1928. **VIII.** 20. 320.)

Tagjai részt vettek az 1942 novemberében megrendezett erdélyi tornászbajnokságon.

tenként kétszer tartották: az I–IV. osztálynak szerdán d.u. 3-4, az V–VIII. osztálynak hétfőn d.u. 4-5 óra között, egy-egy órán átlag 30-40 tanuló jelent meg.

1941. december 18-án részt vettek a M.O.T.E.Sz. jelvényszerző tornaversenyén, 1942. március 26-án a Református Fiúgimnázium tornatermében megrendezett Kolozsvár kerületi K.I.S.O.K. leánytornász bajnokságán, május 31-én a M. M. Sz. északerdélyi kerületének újonc úszóversenyén, és az összes középiskola közös évzáró tornaünnepélyén, 1942. június 14-én a kolozsvári Horthy-parkban. Az iskola külön száma[38] egy buzogánygyakorlat volt. (1941–1942. Évk. 81–82.) A következő tanévben, 1942. november 26-án részt vettek az erdélyi bajnokságon, december 15-én a német-magyar válogatott csapat testnevelési bemutatóján tizenkét tanulóból álló csapattal világító buzogánygyakorlatot mutattak be, december 17–18-án 51 tanulóval vettek részt a jelvényszerző versenyen[39], 1943. március 27-én és 28-án a K.I.S.O.K. kerületi leánytornász bajnokságon, április 13-án a sportkör házibajnokságán. Év végi testnevelési bemutatót az iskolai év korai befejezése miatt nem tartottak. (1942–43. Évk. 21–22.)

„Zrínyi Ilona" Sportkör

1942. március 20-án alakult. Tiszteletbeli elnöke Salgó M. Charitina igazgató, vezető tanára Dr. Krepsz Ivánné Bartunek Severina tánc, mozdulatművészet tanár.

A kereskedelmi leányközépiskola tagozaton torna, játék, atlétika, úszás szakosztállyal 145 növendéket vártak a hetenként 2 órányi sportköri foglalkozásra, 12-15 tanuló úszóoktatásban részesült. Tagjai részt vettek az 1942 novemberében megrendezett erdélyi tornászbajnokságon, a december 17-én a K.I.S.O.K. által rendezett jelvényszerző tornaversenyen (15 növendék), 1943. március 31-én a K.I.S.O.K. által rendezett kerületi tornaversenyen (két csapat, összesen 24 növendékkel). Egy III. osztályos növendék a K.I.S.O.K. Központ által Budapesten rendezett bajnoki vívóversenyén VIII. helyezést ért el (1942–43. Évk. 56.).

A polgári leányiskola 225 növendékét is foglalkoztatta, 25–46 tanuló vett részt úszótanfolyamon. Szerepeltek az 1942 novemberében megrendezett erdélyi tornászbajnokságon, a december 17-i, a K.I.S.O.K. által rendezett jelvényszerző tornaversenyen, és 1943. március 31-én a K.I.S.O.K. által rendezett kerületi tornaversenyen. (1942–43. Évk. 78.)

Összegzésként

[38] A polgári és kereskedelmi iskola válogatott csapata (36-on) egyéni számként karikagyakorlatokat mutatott be. A közös tornaünnepély tiszta jövedelméből a Marianumi kisok 81 Pengőt kapott. (1941–42. Évk. 56.)

[39] A vasjelvényt 24 tanuló közül 22, a bronzjelvényt 24 tanuló közül 22, az ezüstjelvényt 3 tanuló közül 2 szerezte meg.

A Marianum leánynevelő intézet keretében működő önképzőkörök az egyéni (alkotói, előadói) képességek fejlesztésében, az expresszív képességek gyakorlásának bátorításában és a közösségi érzés és felelősség erősítésében egyaránt szerepet vállaltak. A külön tagozatok osztályai számára a generáción belüli személyes kapcsolatok és szakmai társalgás fórumát képezték. A havonkénti gyűlések változatos műsorszámainak tervezése, szervezése, megvalósítása igazi csapatmunkát igényelt, és egyaránt teremtett lehetőséget a munkára és építő jellegű szórakozásra. Az irodalmi, zenei és a szakosztályoknak megfelelő tudományági tételek az iskolai tanagyag színesebb megismerésén túl az általános műveltséget is szélesítették. A (katolikus) naptári év jeles napjaihoz, a kulturális évfordulókhoz kapcsolódó rendezvények az értékekkel való intenzív, önkéntes azonosulást, az ápolásukban vállalt szerepük tudatosításában segítette a növendékeket. A különböző közös, nyilvános kulturális és humanitárius események az önképzőkörök tagságán kívül is, az iskola egész társadalma számára biztosította a közösségi élményt, az összetartozás megélését. A sportesemények pedig a középiskolák hálózatában való megmutatkozást tették lehetővé.

Irodalom

Bodó Márta (2012): Az iskolai színjátszás évszázadai: élő forrás a mának. *Keresztény Szó*, **23**. 1. január. 2018. 02. 19-i megtekintés, https://keresztenyszo.verbumkiado.ro/archivum/2012/januar/5.html

Bodó Márta (2014): Lánynevelés és színi gyakorlat a 20. század elején a kolozsvári Marianumban. In: Egyed Emese (szerk.) *Képes beszéd. Színház- és filmművészeti tanulmányok 2*. Erdélyi Múzeum-Egyesület, Kolozsvár, 25–37.

Bodó Márta (2016a): A katolikus diákszínjátszás közösségépítő ereje Erdélyben. *Korunk,* **28.** 5. 71–77. 2018. 02. 19-i megtekintés, http://epa.oszk.hu/00400/00458/00547/pdf/EPA00458_korunk_2016_05_071-077.pdf

Bodó Márta (2016b): The education of Hungarian Girls and the „Marianum" Catholic School in Cluj/Kolozsvár. A cultural and historical perspective. *Studia Universitas Babeș–Bolyai, Theologia Catholica Latina*, **61**. 1. January–June, 57-69.

Fancsovits György (1992): Egy elfelejtett hagyomány: a diákkaptár. *Honismeret*, **XX**. 3. 29–31. 2018. 02. 19-i megtekintés, http://epa.oszk.hu/03000/03018/00103/pdf/EPA03018_honismeret_1992_03_029-031.pdf

Gaál Honora (1913): *Öt esztendő a kolozsvári Mária-Kongregáció életéből. 1908. dec. 8.–1913. dec. 8.* Kolozsvár.

Dr. Gyöngyösi M. Aurélia (1941): A harminc éves Marianum. In: Uő (szerk.) *A kolozsvári Marianum Róm. Kat. Leánynevelőintézet Évkönyve az 1940–41. iskolai évről.* Az intézet fennállásának 30. évében. 8-16.

Miklós Tamás, P. (1998): „Állami" ifjúsági egyesületek a századeleji Magyarországon. *Iskolakultúra.* 6–7. 116–124. 2018. 02. 19-i megtekintés, http://epa.oszk.hu/00000/00011/00017/pdf/iskolakultura_EPA00011_1998_0607_116-124.pdf

Orosz Krisztofer Levente (2007) A kolozsvári Marianum története az első világháborúig. I. rész. *Keresztény Szó*, **18.** 11. 29–30.; II. rész. **18.** 12. 7–11. 2018. 02. 19-i megtekintés, **http://epa.oszk.hu/00900/00939/00088/text.htm#03**

Petri Mór (1908): *Az ifjúsági egyesületek a népmívelés terén*. Budapest.

Rajka László (1927): *Emléklapok a Marianum történetéből.* Providentia Könyvnyomda, Cluj. 2018. 02. 19-i megtekintés, http://mek.niif.hu/11800/11856/11856.pdf

Sántha Emese (2010): A kolozsvári Marianum: rekrutáció és önreprodukció (1911–1923). *Erdélyi Múzeum*, **VI.** 1-2. 42–53. 2018. 02. 19-i megtekintés, http://eda.eme.ro/bitstream/handle/10598/26025/EM_2010_1-2__005_Santha_Emese-A_kolozsvari_Marianum_rekrutacio.pdf?sequence=1

Sas Péter (2011): *Marianum. A 100 éves római katolikus tan- és leánynevelő intézet emlékezete (1911–2011).* Verbum, Kolozsvár.

Tatár Erzsébet–Tímea (2016): A közösségépítés narratív technikái az Erdélyi Magyar Lányok ifjúsági folyóirat Aranyszálak rovatában. In: Jakab Albert Zsolt és Vajda András (szerk.): *Érték és közösség. A hagyomány és az örökség szerepe a változó lokális regiszterekben.* Kriza János Néprajzi Társaság, 303–334.

„Minket is emberségre és jóságra neveltek." Emlékezések. Volt mariánumos diákok élményei. In: Tornay Krisztina Petra (szerk.): *Marianum. Az erdélyi iskolanővérek nyomában*. Miasszonyunkról nevezett Szegény Iskolanővérek Magyar Tartománya, Debrecen, 51–82.

Veidinger Éva (2008): Iskolatörténeti vázlat a kolozsvári Marianum intézetről. In: Tornay Krisztina Petra (szerk.): *Marianum. Az erdélyi iskolanővérek nyomában 1858–2008.* Miasszonyunkról nevezett Szegény Iskolanővérek Magyar Tartománya, Debrecen, 38–50.

Ferencz-Salamon Alpár

A kreativitás fejlesztése az iskolában

Változó, erőteljesen digitalizálódó világunkban az oktatási-nevelési szükségletek gyorsan átalakulnak. A mai oktatás számára nagy kihívás, hogy mennyire tud megfelelni ennek a ritmusnak, valamint az egyre hangsúlyosabban megfogalmazódó oktatási–nevelési igényeknek, elvárásoknak. A Bolyai Nyári Akadémia kiemelten fontosnak tartja, hogy azonosítsa és a pedagógustársadalom (de nem csak) figyelmébe helyezze mindazokat a témákat, igyekezeteket és trendeket, amelyek a pedagógia terén paradigmaváltást igényelnek, és amelyek kapcsán a pedagógusi és az általános közvélekedésben mentalitásváltásnak kell(ene) bekövetkeznie. Ugyanakkor a pedagógia kutatói az oktatási-nevelési folyamatok hatékonyságának feltételeként határozzák meg, hogy – specifikus tevékenységei révén – az iskolának olyan tudás-, ismeret- és készségcsomagot, valamint attitűdalapot kell biztosítania a gyermekek számára, amely az élethosszig tartó tanulást, illetve az erre való nyitottságot és hajlandóságot segíti elő. Egyidejűleg lehetőséget kell teremtenie mindazon készségek elsajátítására, amelyek segíthetik az embert az állandóan változó világhoz és annak kihívásaihoz való alkalmazkodásban.

Az amerikai *Partnership for 21st Century Skills* a fentiek szellemében dolgozta ki azt a 4C-nek nevezett modellt, amely tartalmazza azon négy alapkompetenciát, amelyek szükségesek a jövő generációjának felkészítéséhez, oktatásához. A *4C modell* (vagy magyarosan: a *4K modell*) a **k**ritikus gondolkodást, a **k**ooperációt, a **k**ommunikációt és a **k**reativitást határozza meg fejlesztendő kompetenciaként – ezek ugyanis nagyban segítik a jövő generáció boldogulását egy olyan munkapiacon, amelynek követelményeit, elvárásait, felépítését vagy jellegét még nem sikerült teljes mértékben megfogalmazni. A nyári akadémiák keretében az RMPSz már több ízben is hangsúlyozta – fő témaként, illetve szekcióbeli módszertani tevékenységei révén – a kommunikáció és a kooperáció fejlesztésének szükségességét és fontosságát. A közoktatási rendszer jelenlegi helyzetét és sajátosságait tekintve az látszik, hogy a fent említett kompetenciák közül eddig a kreativitás nem kapott elég fontosságot, és fejlesztésére is kevés idő jutott. Másrészt – közoktatásbeli szokásrendünk alapján – a pedagógusi közvélekedésben (de nem csak) a kreativitást és megnyilvánulási formáit, területeit a művészi kreativitás megnyilvánulási formáira és területeire szokás leszűkíteni. A modern szakirodalomban egyre hangsúlyosabban megfogalmazódó irányvonalak viszont a kreativitást színesebben értelmezik. Sőt, az összes kompetencia közül a kreativitást tartják a leghatékonyabbnak és hosszú távon a leghasznosíthatóbb emberi készségnek, képességnek. A Winchesteri Egyetem tanárának, Guy Claxon professzornak a gondolatai pontosítanak: „A kreativitás nem a zenéről és a művészetekről szól. Ez egy élettel kapcsolatos attitűd, egy olyan, amelyre mindenkinek

szükséges van. A kreativitás az elménk szokásainak ötvözete, amelynek olyan alkotóelemei vannak, mint a kíváncsiság, a szkepticizmus vagy kétkedés, képzelőerő, eltökéltség vagy elhatározottság, szaktudás, együttműködés és önértékelés." (Claxon, 2014) Ugyancsak a Winchesteri Egyetem kutatói dolgozták ki a Paul Collard kutató által vezetett *Kreativitás, Kultúra és Oktatás* nevű szervezet közreműködésével azt a pedagógiai programot, amely a kreativitás 5 fő alkotóelemére és azok összetevőire alapozódik: a kíváncsiságra (rácsodálkozásra és kérdezésre, felfedezésre és kutakodásra, kihívást jelentő feltevésekre); kitartásra (bizonytalanság kezelésére, szívósságra, kockázatkezelésre); képzelőerőre (lehetőségekkel való játékra, dolgok közötti kapcsolatteremtésre, intuícióra); fegyelemre (folyamatos fejlődésre, technikák fejlesztésére, kritikai reflexió megfogalmazására). A program kiemeli az együttműködést (visszajelzés adását és kapását, eredmény megosztását, magas érzelmi intelligenciát) mint az iskolai környezetben történő oktatói-nevelői tevékenységek alapját és mint fejlesztési területet. Például az általuk kifejlesztett *Kreatív Partnerség* program a kreativitás öt alapelemére építve lehetővé teszi, hogy a pedagógusok és a tanulók túlterhelése nélkül, a tantervbe és a megadott időkeretbe, a szaktantárgyak tanóráiba (pl. matematika, fizika, történelem stb.) építve legyen biztosítva ezeknek a kompetenciáknak a fejlődése/fejlesztése is. A kreativitás szélesebb körű fejlesztésének hangsúlyozása közben fontos tudatosítanunk, hogy a tanulás hagyományos felfogása passzivitást és reproduktivitást eredményez, míg az új értelmezés aktivitást és produktivitást jelent a tanulók számára (Vass, 2012). Csíkszentmihályi Mihály, a flow-elmélet kidolgozója a Kreativitás című munkájában így ír ennek kapcsán: „Hogy egy tizenéves érdeklődése fennmaradjon egy tárgy iránt, élveznie kell azt, amin dolgozik. Ha a tanár túlzottan megnehezíti a tanulás feladatát, a diák túl frusztrált és nyugtalan lesz ahhoz, hogy belemerüljön, és a feladatot önmagáért élvezze. Ha a tanár túl könnyűvé teszi a tanulást, a diák unatkozni fog, és elveszíti érdeklődését. A tanár azzal a nehéz feladattal szembesül, hogy meg kell találnia az általa teremtett követelmények és a diák képességei közötti egyensúlyt, hogy abból örömteliség származzon, és megszülessen a még több tudás iránti vágy." (Csíkszentmihályi, 2008; idézi Vass, 2012)

Úgy gondoljuk, hogy a kreativitás iskolai helyének újraértelmezése folyamatában nemcsak a tanórai környezetben használható pedagógiai igyekezetünket és módszertani eszköztárunkat szükséges ki- és átalakítanunk, hanem az iskolai környezet által biztosított tanulási médium ilyen irányú fejlesztésére, újraértelmezésére is szükség van. Vass Vilmos a Kreatív iskola című tanulmányában a következőket állapítja meg: „A kreatív iskola legfőbb jellemzője a kreatív folyamatot segítő ingergazdag tanulási környezet. Olyan hely, amely […] a kíváncsiság, a fantázia és a pedagógiai varázslat hármasát helyezi előtérbe, minden elrendezésével és megoldásával. A tanulásszervezést tekintve előtérbe kerülnek a motiváló módszerek, a csoportmunka, a játék, a vita, a kutató-felfedező és a projektmódszer. […] A kreatív iskola másik fontos jellemzője a hatékony együttműködés, a partnerközpontúságnak, a nyitottságnak és a rugalmasságnak olyan szimbiózisa, amely egyszerre jelenik meg a kreatív műhelyekben, a tanári tervezőcsoportokban, a projektekben, a közösségi programokban és a bizalommal teli légkörben." (Vass, 2012)

A fenti gondolatok szellemében és ilyen irányú célokkal szervezzük meg az idén a 26. Bolyai Nyári Akadémia szekcióinak tevékenységeit Erdély-szerte, A kreativitás fejlesztése az iskolában címmel. Az akadémia első hetében, 2018. július 9–14. között a tanítóknak Nagyenyeden, a Bethlen Gábor Kollégiumban, Szatmárnémetiben, a Babeș–Bolyai Tudományegyetem kihelyezett tagozatának székhelyén és Szovátán tartanak továbbképzést. A római katolikus vallástanárok továbbképzését Temesváron, a Gerhardinum Római Katolikus Teológiai Líceumban, míg az osztályvezető-pedagógusok képzését Szovátán, a Teleki Oktatási és Módszertani Központban tartják. Az akadémia második hetében, azaz 2018. július 16–21. között *A kreativitás hete* képzéseit szervezik meg Csíkszeredában, az Apáczai Csere János Pedagógusok Házában. A kreativitás hetének képzéseit idén is három témaszekcióra bontva szervezik meg, szekciónként 20 pedagógus online jelentkezését várják. A kreativitás hete keretében a STEAM – finn–magyar élményműhely programját ismerhetik meg a *Művészet és matematika: tantárgyközi kreativitással, manuális és digitális eszközökkel a motivált tanulókért* címmel meghirdetett szekcióban, amelyre tanítók, matematikát, természettudományi tantárgyakat, művészeteket oktató pedagógusok jelentkezhetnek. Idegen nyelvet oktató tanároknak, partnerségben a csíkszeredai Spektrum Oktatási Központtal és a Care2Travel nemzetközi önkénteselosztó szervezettel, angol nyelvet tanító tanároknak, angol nyelvet jól beszélő, de más nyelveket tanító pedagógusoknak hirdetik a Kevin J. McQuade, az Ohiói Egyetem professzora és nemzetközi képzőcsapatának programját a *Creative chaos „Interactive learning in the ESL Classroom"* angol nyelven zajló szekciót. Ugyanakkor jelentkezhetnek az Értékpont Pedagógiai Műhely előadójának, Orbán Imolának a *Kreatív pedagógus, az élmény–érték–személyközpontú pedagógia kulcsembere* című ötnapos képzésére is. Az akadémia második hetén tartják a rendezvénysorozat ünnepi megnyitóját a Kolozs megyei Válaszúton, a Kallós Alapítvány székhelyén, ahol az idén 10. alkalommal kerül megszervezésre a közkedvelt *Népzene–néptánc–népművelteség* szekció. Ugyanezen a héten Csíkszeredában zajlik a *Román nyelv oktatása specifikus tantervek alapján* az általános iskolai tagozaton tanító romántanároknak, továbbá a kémia szakosok, valamint a testnevelés- és sporttanárok továbbképzése. Kolozsváron a Báthory István Elméleti Líceumban a magyar szakos tanárok, Szovátán, a Teleki Oktatási és Módszertani Központban a *Honismeret–helyismeret–helytörténet* szekcióra lehet jelentkezni. Pádis a földrajz és biológia szakos tanárok továbbképzésének a helyszíne. Hagyományosan Székelyudvarhelyen tartják a képzőművészet- és zenetanárok továbbképzését. Az akadémia harmadik hetében, július 23–27. között Kolozsváron, a Bethlen Kata Diakóniai Központban a protestáns (református, unitárius) vallástanárok, Nyárádszeredában a Bocskai István Elméleti Líceumban a szakoktatásban tevékenykedő pedagógusok részére tartanak továbbképzőt. Nagyváradon, a Partiumi Keresztény Egyetemen *Burn-out megelőzése* címmel hirdetnek programot. A 20 szekcióban meghirdetett továbbképzésre június 15-ig lehet online módon lehet jelentkezni, a www.rmpsz.ro oldalon. A 26. Bolyai Nyári Akadémiát az Emberi Erőforrások Minisztériuma támogatja.

Irodalom

http://www.p21.org/our-work/4cs-research-series, 2018. május 21-i megtekintés

Claxon, Guy (2014): *Cultivating creative-mindedness*. 2018. május 21-i megtekintés. http://www.wise-qatar.org/guy-claxton-creativity-education

Collard, Paul (2014): Assessing creativity in education. 2018. május 21-i megtekintés. http://www.wise-qatar.org/measuring-creativity-education-paul-collard

Vass Vilmos (2012): A kreatív iskola. *Anyanyelvpedagógia*. 2018. május 21-i megtekintés. http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=374

A képzések jegyzéke

Első hét – 2018. július 8, vasárnap – július 14., szombat				
Ssz.	Szekció megnevezése	Helyszín	Csoportszám/ létszám	Célcsoport
1.	Elemi oktatás – Tanítók	Nagyenyed, Bethlen Gábor Kollégium	1 csoport/20	Tanítók
2.		Szatmárnémeti, BBTE kihelyezett tagozata	1 csoport/20	Tanítók
3.	Kreatív nyelvtanulás. Nyelvileg vegyes családok gyermekei magyar tanintézményben.	Szováta, Teleki Oktatási Központ	1 csoport/20	Óvónők/Tanítók
4.	Osztályvezető pedagógusok	Szováta, Teleki Oktatási Központ	1 csoport/20	Általános- és középiskolai pedagógusok
5.	Római katolikus vallás	Temesvár, Gerhardinum Római Katolikus Teológiai Líceum	1 csoport/30	Hitoktató tanárok
Második hét – 2018. július 15, vasárnap – július 21., szombat.				
A kreativitás hete szekciói – Csíkszereda, Apáczai Csere János Pedagógusok Háza *Az idén a kreativitás hetének képzései szekciókra lesznek bontva, amelyekre előzetesen online kell beiratkozni. A hétfői program minden szekciónak közös lesz: délelőtt megnyitó, plenáris előadások és délután pedagógus piknik. Ezt követően keddtől péntekig az online iratkozás folyamán választott szekciókban zajlanak a képzések.				
6.	Művészet és matematika: tantárgyközi kreativitással, manuális és digitális eszközökkel a motivált tanulókért – STEAM - a finn-magyar Élményműhely programja.		1 csoport /20	Tanítók/ matematikát/ természet-tudományi tantárgyakat / művészeteket oktató pedagógusok
7.	Creative chaos, „Interactive learning in the ESL Classroom" – Kevin J. McQuade, az Ohio-i Egyetem professzora és nemzetközi képzőcsapatának programja (a képzés nyelve: angol)		1 csoport /20	Idegennyelv tanárok, angol nyelvet tanító tanárok, angol nyelvet jól beszélő, más nyelveket tanító pedagógusok.
8.	Élménypedagógia –Értékpedagógia – Személyközpontú pedagógia – Orbán Imola, Értékpont pedagógiai műhely		1 csoport/ 20	Pedagógusok
A második hét további szekciói Hivatalos megnyitó – Válaszút - 2018. július 16., hétfő – Kallós Zoltán Alapítvány székhelye Szakmai előadó: Mező Ferenc, egyetemi adjunktus, PHd, dékánhelyettes, Eszterházy Károly Egyetem, Eger				

Ssz.	Szekció megnevezése	Helyszín	Csoportszám/ létszám	Célcsoport
9.	Román nyelv oktatása specifikus tantervek alapján	Csíkszereda, Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem	1 csoport/20	Általános iskolai tagozaton tanító román nyelvtanárok
10.	Kémia	Csíkszereda, Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem	1 csoport/20	Kémia szakos tanárok
11.	Testnevelés és sport	Csíkszereda, Nagy Imre Általános Iskola	1 csoport/20	Testnevelés- és sporttanárok
12.	Anyanyelv – Magyar nyelv és irodalom	Kolozsvár, Báthory István Elméleti Líceum	1 csoport/20	Magyar szakos tanárok
13.	Népzene-néptánc-népművészet	Válaszút, Kallós Zoltán Alapítvány	3 csoport/60	Pedagógusok
14.	Honismeret/helyismeret/ helytörténet	Szováta, Teleki Oktatási Központ	1 csoport/20	Általános- és középiskolai pedagógusok
15.	Természetismeret – földrajz	Pádis, Csodavár menedékház	1 csoport/ 20	Földrajztanárok
16.	Természetismeret –biológia	Pádis, Csodavár menedékház	1 csoport/ 20	Biológiatanárok
17.	Művészetek	Székelyudvarhely, Dr. Palló Imre Művészeti Líceum	1 csoport/ 20	Rajz-, képzőművészet tanárok, tanítók, óvónők
18.		Székelyudvarhely, Dr. Palló Imre Művészeti Líceum	1 csoport/ 20	Zenetanárok, tanítók, óvónők
Harmadik hét – 2018. július 22., vasárnap – július 28., szombat.				
19.	Protestáns vallások (református, unitárius)	Kolozsvár, Bethlen Kata Diakóniai Központ	1 csoport/20	Hitoktató tanárok
20.	Szakoktatás	Nyárádszereda, Bocskai István Elméleti Líceum	1 csoport/20	Szakoktatásban dolgozó pedagógusok
21.	Burn-out megelőzése	Nagyvárad, Partiumi Keresztény Egyetem	1 csoport/20	Pedagógusok

Ozsváth Judit (szerk.)

Bolyai Nyári Akadémia – 2018

Van nyitottság a változásra, a paradigmaváltás megkezdődött

*Ferencz–Salamon Alpár*ral, a Bolyai Nyári Akadémiák programigazgatójával, a csíkszeredai József Attila Általános Iskola igazgatójával BNYÁ-ról, pedagógusokról és a kettő kapcsolatáról beszélgettünk.

Ferencz-Salamon Alpár

– Az idei Bolyai Nyári Akadémia minden programja a kreativitás köré szerveződik. Mit gondol, hogyan fogadják ezt a pedagógusok?

– A Romániai Magyar Pedagógusok Szövetségének őszi országos elnökségi ülése óta a BNYA iránt érdeklődők (de nem csak) számára igyekszünk felépíteni a kreativitásnak egy másik meghatározását, a művészi megnyilvánulási formákon túl egy innovatív, kísérletező, az újra nyitott definíció formájában. Úgy látjuk, a pedagógusok nyitottak erre, és kíváncsisággal fogadják a most meghirdetett témát, hiszen a jelentkezési határidő lejártáig szép számban iratkoztak be a meghirdetett szekciókba.

– Ön szerint mire van szükség ahhoz, hogy a jelenlegi oktatási rendszer biztosította feltételek mellett is előtérbe kerüljön az iskolában a kreativitás fejlesztése?

– Úgy gondolom, sőt hiszem, hogy a pedagógusi kreativitás közoktatási rendszerünk reformja nélkül is meg tud nyilvánulni. Bármilyen innovatív pedagógiai megközelítés, szemlélet vagy módszer közmentalitásban és pedagógiai gyakorlatban való meghonosodásához elsősorban az adott pedagógus egyéni döntésére, hozzáállására, személyes opciójára van szükség. Másodsorban pedig arra, hogy az iskolák vezetői ösztönözzék a pedagógusi kreativitás megnyilvánulásait. Iskolavezetési paradigmaváltásra van szükség, olyan szervezeti kultúrák kialakítására, amelyek kiváló elméleti és gyakrolati felté-

teleket teremthetnek a kreativitás egyéni vagy csoportos megnyilvánulásaihoz. Az eredményes közoktatási rendszerekkel rendelkező országokban pontosan erre jöttek rá: az egyének szintjén bekövetkező pedagógiai-didaktikai paradigmaváltás kiválthatja a rendszer teljes reformját, úgy ahogyan a felülről jövő reformkezdeményezések megbukhatnak, ha nem sikerül az egyének szintjén előidézniük a kívánt mentalitásváltást. Summa summarum: csak meg kell kóstolni, meg kell kívánni az alkotás örömét és az ebből származó eredmény ízét, s az egyéni kezdeményezések, alkotásfolyamatok kiválthatják azt a Csíkszentmihályi-féle flow-érzést, amely magával ragadhat akár egy teljes tantestületet is, és az egész intézmény szervezeti kultúráját is átalakíthatja.

– Kérem, ismertesse részletesebben a 26. Bolyai Nyári Akadémia központi programjait! Miért éppen ezekre a foglalkozásvezetőkre esett a választásuk?

– Először is minden szekciófelelőst arra kérünk ilyenkor, hogy szekciójának programajánlatát az akadémia főtémája, vagyis az idén a *Kreativitás fejlesztése az iskolában* téma köré építse fel.

Továbbá, immár második esztendeje, külön hetet, azon belül pedig ún. téma-szekciókat szervezünk, amelyek teljesen a főtémára épülnek. Ezek nem adott tantárggyal vagy tantárgycsoporttal kapcsolatosak, inkább tantárgyközi megközelítésűek. Ennek szellemében szerveztük meg a tavaly a *Játék hetét*, az idén pedig *A kreativitás hetére* készülünk Csíkszeredán. Ebben az évben innovatív módszereket próbálunk közel hozni a pedagógusokhoz. Meg akarjuk mutatni, hogy miként lehet – kreatív ötletekkel – a matematikát összekapcsolni a művészetekkel, a tudományokkal, a technológiával. Az idén is hangsúlyt fektetünk az élménypedagógia kreativitást fejlesztő eszközeire, lehetőségeire. Ehhez sikerült elhívni a világ egyik vezető oktatási projektjének képzőit, a jelenségorientált finn módszereket ötvöző *Élmény Műhely* munkatársait. *Fenyvesi Kristóf* a STEAM módszer szakértője online előadást is tart a megnyitó napján. A többi szekciónkhoz pedig hazai és amerikai képzőket sikerült meghívnunk, akik a pedagógiai másként gondolkodás nem is olyan ismeretlen, de feltérképezetlen világába kalauzolhatják el résztvevőinket. A foglalkozásvezetők kiválasztásánál a legfontosabb szempont az volt, hogy tanítsák pedagógusainknak a kreativitás kibontakozásához elengedhetetlenül szükséges másként-gondolkodást.

– Tekintsen vissza az elmúlt több mint negyed évszázad nyári továbbképzőire! Milyen evolúciója van ennek a nagyméretű programnak? A visszajelzések összesítésekor önök jól látják több száz pedagógus szemléletét... Abban érzékelnek-e változást?

– Az akadémia minden évadát felméréssel zárjuk, az új program szervezését pedig mindig szakmai véleményezéssel kezdjük. Elengedhetetlenül fontos számunkra, hogy – saját meggyőződéseinken túl – azt is lássuk, hogyan látják országszerte a pedagógiát a mai pedagógusok, ismerjük meg az ők szakmai szükségleteit és továbbképzési igényeiket. A tapasztalat azt mutatja: a romániai magyar pedagógus nagyon tisztában van azzal, hogy mit akar, melyek a kortárs pedagógiai igyekezetek, melyek a közösségeik részéről érkező elvárások, és ezek ismeretében tudatosan választ továbbképzést. Úgy értékelem, hogy a nagyszámú jelentkező és témáink pozitív értékelése szemlélteti a legjobban azt, hogy van nyitottság a változásra, a paradigmaváltási folyamat megkezdődött. Így a mö-

göttünk lévő 26 év bizonyítja, hogy az elmúlt 26 év során a BNYA-nak sikerült teljesítenie legfontosabb célkitűzéseit.

– Mitől lesz igazán eredményes egy szekció?

– Véleményem szerint a szekció sikerességének kulcsa a kiváló előadó vagy foglalkozásvezető, akinek nemcsak „leadni" sikerül a témát, hanem személyes és szakmai példájával is „felvállalni", annak szellemiségében oktatni.

– Van-e valamilyen visszajelzés arról, hogy a pedagógusok mennyire alkalmazzák nevelőmunkájuk során az itt tanultakat?

– Emailek formájában erről is kapunk visszajelzéseket a BNYÁ-t kiértékelő adatlapokon, illetve a pedagógusszövetség évközi képzéseire történő jelentkezések számában.

– Vannak-e különösen meghatározó BNYÁ-s élményei?

– A legjobb élményem a tavalyi nagyon sikeres *Játék hete*hez fűződik. Egy kiváló hangulatú, szabadegyetem-szerű, de mégis komoly továbbképzési programot, szakmai fórum minőségű hetet sikerült szervezni több mint 2oo pedagógusnak, amelyben a saját „élmény-játékaimat" is sikerült egy picit – a képzési szünetjátékok keretén belül – bemutatni.

– Ön szerint milyen ma a jó pedagógus? Hogyan viszonyul a sokféle kihíváshoz, amivel találkozik?

– Szerintem a jó pedagógus nyitott mindenre, ami érdekelheti tanítványait, kipróbál mindent, és nem fél a kihívásoktól. Egyszóval könnyen és szívesen kimozdul a komfortzónájából. Személyes példamutatásával tanítja a kíváncsiságot, az innovativitást, az együttműködést, a tantárgyköziséget, a korszerűség iránti, a tapasztalati tanulásra való nyitottságot, és őmaga is kész tanulni diákjaitól (például éppen a mobiltelefon oktatásban való használatával kapcsolatosan).

– A BNYA hogyan szeretné jó pedagógusokká nevelni a résztvevőket?

– A BNYA nagyon fontos szerepe (amúgy az igazgató egyik fontos szerepét is ebben látom), hogy állandóan az újszerűséget, a korszerűséget építi be a köztudatba, modernitással „bombázza", provokálja a pedagógustársadalmat, hogy lassan, de alaposan bevihesse a köztudatba, a közmentalitásba ezeknek a fontosságát. Hogy maguk a pedagógusok tartsák fontosnak a másként gondolkodást, a gyerekkel a gyerek érdekében történő állandó szakmai változás szükségességét. Így szeretnénk mi „nevelni" a pedagógusokat, vagy ahogyan Lázár Ervin mondaná: „*Lándzsával, karddal, baloskával, példapáttal, szablyával, vassal, vérrel, vencsellővel. És szeretettel.*"

Középpontban a kreativitás

Az alábbi összeállításban a 26. Bolyai Nyári Akadémia néhány szekcióelőadójával készített körinterjúk olvashatók.

Nagy lendülettel és várakozással készülök minden képzésre

Demény Piroska, a BBTE Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézetének előadótanára visszatérő előadó a Bolyai Nyári Akadémiákon. Egyetemi munkája során és azon kívül is főként az óvodapedagógusok és tanítók képzése és továbbképzése kap hangsúlyt. Az alábbi beszélgetésben a *A kreatív tudás megalapozása kisiskolás korban* című, a tanítók részére szervezett nagyenyedi BNYA-szekció előadójaként osztotta meg gondolatait.

Demény Piroska

– Lassan harminc éve tanítok pedagógusokat: hosszú éveken át a nagyenyedi Bethlen Gábor Kollégium óvodapedagógia és tanítóképző osztályaiban, utána pedig a BBTE Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézetében. 1995 óta a pedagógusok továbbképzésével is foglalkozom, előtte pedig résztvevőként is megtapasztalhattam a továbbképzések hasznosságát. A pedagógusok szervezett továbbképzése és belső késztetésen alapuló önművelése nagy hagyományokra tekint vissza, a magas színvonalú szakmai munkának pedig elengedhetetlen feltétele. Az igazán elhivatott pedagógusok sohasem kérdőjelezték meg létjogosultságát. A pedagógusok, közülük is leginkább az óvónők és tanítók kifejezetten szeretnek tanulni, belső igényük van a folyamatos szakmai továbbfejlődésre. Az élethosszig tartó, folyamatos tanulás igényét egyértelműen alátámasztották az óvónőktől és tanítóktól kapott visszajelzések. A pedagógusok többsége a továbbképzésben elsősorban a szakmai/módszertani megújulás lehetőségét látja. Alighanem hasonló gondolatmenetet követnek azok, akik a folyamatos szellemi fejlődésre, megújulásra való lehetőségként és törekvésként értékelik, csak az előbbiek a szakmai, az utóbbiak az egyéni fejlődésre helyezik a hangsúlyt. Ezek a gyakorlatban egymástól nehezen elválasztható kategóriák, különösen, ha figyelembe vesszük azt a szakmai alaptételt, hogy a pedagógus az oktatási-nevelési folyamatban teljes személyiségével vesz részt.

Azt is tapasztaltam, hogy a pedagógusok sokszor jönnek fáradtan ezekre a képzésekre, de legbelül valahol ott él lelkükben a feltöltődés, a megújulás nagy reménye. A képzőknek erre is nagyon oda kell figyelniük, amikor a programot összeállítják: ne le-

gyen túlságosan fárasztó – újszerű és játékos, kreatív legyen a tevékenység. Ilyen értelemben a mindenkori képzőnek talán kicsit az animátor szerepét is fel kell vállalnia.

Én személy szerint, nagy lendülettel és várakozással készülök minden képzésre. Tudom, hogy a tanítók mindig jó partnerek a közös tanulás játékában, s egymástól is sokat tanulunk. Kádár Annamáriával pedig kimondottan jó képzést tartani: lelkesedése, jókedve mindenkire ráragad.

A helyszín is nagymértékben befolyásolja a képzés hangulatát. Úgy gondolom, a Bethlen Gábor Kollégium tökéletes helyszínnek bizonyul: szépen berendezett, tágas és funkcionális termek, laboratóriumok, hatalmas udvar és árnyas Tornakert áll a képzők rendelkezésére. Az iskola vezetősége nyitottan fogad minden kezdeményezést, és segíti a programok kivitelezését: ha informatikai laborban akarunk dolgozni, technikust is biztosít hozzá, szükség esetén a tornatermet és annak eszközeit is használhatjuk. A résztvevők szempontjából az sem elhanyagolható, hogy ízlésesen berendezett, kényelmes szobákban szállásolják el őket az iskola felújított bentlakásában, s a konviktuson az étkezés is megoldható.

– *Mi motiválta a témaválasztásait? Miért tartja fontosnak azokat?*

– A 26. BNYA központi témája a kreativitás fejlesztése, melyet mi Kádár Anna kolléganővel kicsit kiegészítve hirdettünk meg: *A kreatív tudás megalapozása kisiskolás korban* címmel. Úgy gondoljuk, a kreativitás életkortól független, a képzelőerőn alapul, mellyel bárki rendelkezhet, és megfelelő környezetben, aktív tevékenységek által felszínre hozható. A pedagógusnak megfelelő szociális légkört kell teremtenie, ahol a gyerekek elég biztonságban érzik magukat ahhoz, hogy játsszanak a gondolataikkal, és kockázatot merjenek vállalni. Valós problémákra választ kereső, kihívást jelentő projektek tervezésével lehet leghatékonyabban fejleszteni a kreatív képességeket. A program célja olyan reflektív, támogató módszertan ismertetése, amely lehetővé teszi a közös, kreatív alkotást, a kölcsönös reflektálást, és ösztönzi a kreatív munkát. A Nagyenyedre tervezett program ismerteti a kisgyermekkori kreativitás szintjeit és fejlesztésének technikáit, önismereti tréning formájában a kreatív tanító személyiségjegyei is kiderülnek, ugyanakkor a résztvevők gazdag anyaggal egészíthetik ki eszköztárukat a játékos tanulás és a kreativitás összekapcsolásának lehetőségeiről. A tanulásszervezés és az alkotó tanulás legkreatívabb módjait is megismerhetik (kooperatív csoportmunka, projektpedagógia, fordított osztály, KAT-kutatás alapú tanulás, digitális történetmesélés). Mindezt az elemi osztályos tantervek kreatív olvasata által fogjuk kézzelfoghatóbbá tenni, begyakorolni.

Mivel a csoportban mindig vannak visszatérő tanítók (ami a képzés jó hírét, szakmaiságát és kellemes hangulatát is igazolja), az idei képzés meglepetést is tartogat a pedagógusoknak: Erdélyben először megismerkedhetnek a Polgár Judit által kidolgozott *Sakkpalota* képességfejlesztő oktatási programmal.

– *Hogyan készül feldolgozni választott témáit?*

– Választott feladataimat minden továbbképzőn egy témára fűzöm, ezeket páros és kooperatív csoportmunkában fogjuk feldolgozni, megvitatni. Az iskolai tanterv olvasata kapcsán okostábla és digitális eszközök felhasználásáról is szó lesz, helyesírási oktatóprogramot fogunk kipróbálni, s mindenki megírhatja a saját életmeséjét, digimeséjét!

A drámapedagógiai tevékenységek és a népi gyermekjátékok színesíteni fogják programunkat. A délutáni foglalkozásokat cselekvésközpontúbbaknak és művészibbeknek tervezem idén: kavicsfestéssel, nemezeléssel és filmnézéssel szeretném gazdagítani őket.

– Ön szerint melyek a legnagyobb kihívások ma az óvónők, tanítók előtt? Miként lehet választ találni azokra?

– Az iskola együtt változik a világgal, s nekünk, pedagógusoknak folyamatosan ehhez a változó világhoz és gyermekhez kell alkalmazkodnunk. Napjainkban a tanító legnagyobb kihívása a helyes önismeret és jelenismeret kialakítása, az önmeghatározás, az identitásképzés elősegítése, olyan információk közvetítése, amelyek egyértelmű és kiszámítható jövőképet jelenítenek meg a gyermekek számára. Mindez elengedhetetlenül fontos a mindennapi életben való boldoguláshoz, kiterjed a munka, a tanulás, a partnerkapcsolat területére egyaránt. A megfelelő jelenismeret hiányában megnő az egyénben a belső feszültség, kiszámíthatatlanná és bizonytalanná válik az élete, amelynek következtében kibillenhet az egyensúlya. Feladat, hogy a tanító hozzásegítse a kisiskolást a valóság helyes észleléséhez, értékeléséhez, az abban való hatékony részvételhez. Fontos, hogy támogatást nyújtson értékes személyiségjegyek kibontakoztatásához, hogy a nevelés folyamán alakuljon ki a gyermekben az önfegyelmezés, az önirányítás, a helyes irányba való egyre önállóbb haladás képessége.

– Ön részt vesz az új generáció egyetemi képzésében is. Miben másak a hivatásra most készülők, mint a kicsit vagy jóval korábban végzettek? „Másságuk" – ha van ilyen – milyen kihívások elé állítja az egyetemi oktatót?

– A XXI. században bekövetkező gazdasági, társadalmi változások szükségessé teszik az iskola szerepének újraértelmezését. Megváltozni látszik a család nevelésben betöltött szerepe, középpontba kerül az egyén – mint individuum –, gazdagodnak az oktatási tartalmak, sokasodnak az információhordozók, s mindez elengedhetetlenné teszi az új arcú pedagógus megjelenését a közoktatásban. Úgy gondolom, nekünk ma éppen ez a feladatunk: új arcú tanítók és óvónők képzése, akik türelmesen odahajolnak a gyermekhez, s útjukat egyengetve felemelik őket. Alapjáraton nincs nagy különbség a tanítóképző líceumot végzett pedagógus és a mostani egyetemi hallgató között: ezelőtt húsz évvel is voltak nagyon ügyes kicsi tanító nénik, akik odaadással és felelősségük teljes tudatában foglalkoztak a kisgyermekkel. Mostani hallgatóim között is sok az elhivatottsággal rendelkező jelölt. Csak remélni tudom, hogy közülük a legjobbak kerülnek majd a pályára. Mostani hallgatóim már húszévesen kezdik el tanulni a hivatás csínját-bínját, tudatosabban készülnek a pedagógusi hivatásra, de a külső környezeti változások sokszor elbizonytalanítják őket. Szeretném a módszertani repertoárjukat és az önbizalmukat növelni, önreflektív pedagógussá alakítani őket. A reflektív pedagógus tisztában van saját lehetőségeivel, potenciáljaival, megfelelő önismerettel rendelkezik, aki tisztában van a korlátaival és a képességeivel. Szükségessé válnak tehát olyan személyiségjegyek, mint az önállóság, a nyitottság, az alkalmazkodás és az együttműködés képessége, amelyek lehetővé teszik a pedagógiai hatékonyság növelését. A pedagógus személyiségének fontos értékmérőjévé válik a személyes értékorientációja, az értékekhez való viszonyulása, sze-

mélyiségének moralitása. A személyiség moralitásában, a valódi értékekhez való viszonyulásban egyre több a feladat.

– Mit gondol, az óvónők és tanítók számára mit jelentenek a BNYA továbbképzői?

– Eddigi tapasztalataim azt mutatják, hogy az erdélyi óvónők és tanítók szívesen járnak a BNYA továbbképzéseire. Ezekben az években a tanítóknak új kompetenciaalapú tantervekből kell dolgozniuk, s a képzések nagy segítséget nyújtottak az új szemlélet gyakorlatba ültetésében. A továbbképzéseken sok jó gyakorlatot próbálnak ki, s adandó kérdéseikre is választ kapnak. A képzéseknek célja, hogy olyan tanításmódszertani eszközökkel, tudományos, pedagógiai és gyakorlati képességekkel vértezze fel a jelen lévő pedagógusokat, mely képességek segítségével megújulva, szakmailag gyarapodva térhetnek vissza kisdiákjaikhoz. A képzés végén általunk kért visszajelzésekből az derült ki, hogy a jó hangulat és a kellemes munkalégkör, a változatos tematika vonzza őket. A szervezők és az évente visszajáró képzők figyelemmel kísérik a tanítók kéréseit, igényeit. A nagyenyedi képzéseken már szóba került a szövegértő képesség fejlesztése, a dramatikus módszerek alkalmazása, a funkcionális nyelvszemlélet lehetőségei, a kortárs erdélyi gyermekirodalom, az okostábla használata stb. Idén a legkreatívabb módszereket fogjuk megismerni, kipróbálni.

A kreativitás nem tehetség kérdése

Kádár Annamária

Kádár Annamária, a BBTE Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézete marosvásárhelyi kihelyezett tagozatának vezetője szintén népszerű előadó a BNYÁ-n (is). Ő is a tanítók részére szervezett nagyenyedi képzés foglalkozásvezetőjeként válaszol körkérdéseinkre.

– Milyen gondolatokkal készül az idei Bolyai Nyári Akadémia szekcióelőadásaira/-foglalkozásaira?

– A kreativitásról – mint a továbbképzési rendszer központi témájáról gondolkodva mondom, hogy az nem pusztán alkotókészség, ötlettel teli agy, nem csupán ihletett állapot, nem csak az áramlatélmény megélése, és nem kizárólag valaminek a létrehozása. Nemcsak az a kreatív ember, aki kitalál és feltalál dolgokat, aki könyvet ír, zenét szerez, fest, rajzol, alkot, aki különleges látásmóddal rendelkezik, hanem **az is, aki végigviszi a dolgait.** A legnagyobb kihívás az életünkben pedagógusként is az, hogy az ötleteinket megvalósítsuk.

– Mi motiválta a témaválasztásait? Miért tartja fontosnak azokat?

– Az idei Bolyai Nyári Akadémián a következő témákkal foglalkozom: a kisgyermekkori kreativitás szintjei és fejlesztésének technikái; a csoport – mint a játékos kreativitásfejlesztés optimális közege; a kreativitás x, y, z, alfa generációban, valamint a problémamegoldás váratlan helyzetekben. Azért tartom fontosnak ezeket a kérdésköröket, mert meggyőződésem szerint a kreativitás nem tehetség kérdése, szoktatni kell az agyat a szokatlanhoz, pedagógusként pedig használnunk kell a képzelőerőnket, a gyermeki, játékos agyunkat, a fantáziánkat.

– Hogyan készül feldolgozni választott témáit?

– A témák feldolgozása élménypedagógiai módszerekkel, strukturált tréninggyakorlatok segítségével fog történi. Lesz játék, nevetés, jókedv.

– Véleménye szerint melyek a legnagyobb kihívások ma a tanítók számára? Miként lehet választ találni azokra?

– A legnagyobb kihívás a 21. században a 21. századi gyerekeket 21. századi módszerekkel eredményesen az életre nevelni. A válasz: a folyamatos tanulás, önnevelés, kudarcokból való építkezés.

– Ön részt vesz az új generáció egyetemi képzésében is. Miben másak a hivatásra most készülők, mint a kicsit vagy jóval korábban végzettek? „Másságuk" – ha van ilyen – milyen kihívások elé állítja az egyetemi oktatót?

– Jelenlegi elsőéveseink aktívak, kezdeményezők, folyamatosan kérdeznek, mondhatom azt is, hogy öntörvényűbbek, mint korábban végzett társaik. Mindez naprakész felkészültséget, folyamatos jelenlétet, humort és kreativitást kér az egyetemi oktatóktól.

– Ön szerint mit jelentenek a tanítók számára a BNYA továbbképzői?

– Találkozást, közös élményeket, életmeséket, feltöltődést.

Orbán Imola

Játékkal, alkotással, tánccal, mozgással a pedagógiai Flow-élmény felé

Orbán Imola a kézdivásárhelyi *Bóbita Egyesület* és *Értékpont Pedagógiai Műhely* trénere. Beszélgetésünk elején arra kértük, mutassa be munkáját, és ismertesse intézményei tevékenységeit.

– Az elmúlt kilenc évben rengeteg élménypedagógiai képzést szerveztünk Felső-Háromszéken Bányai Sándorral, a *Kalandok és Álmok* csapatával, valamint Besnyi Szabolccsal. Minden élménypedagógiai képzés egy továbbutazás volt számomra azokhoz a módszerekhez, amelyek a tanítás és tanulás kapcsolatait boncolgatják. Az alapozó élménypedagógiai képzés után – amely a módszer és alkalmazási területének feltérképezését jelentette – pedagógiai szakmai napok, személyiségfejlesztés élménypedagógiai módszerekkel, *Iskola másként*-programok, komplex tematikus élménypedagógiai foglalkozások, rendezvények és táborok szervezése következett, az ilyen témákra épített képzéseken kerültünk szoros kapcsolatba a pedagógusközösségekkel. Az egyesületen belül olyan csapattal dolgozom, amelyikhez aktív pedagógusok, egyetemisták, pedagógushallgatók csatlakoztak. A csapatunk belső képzései, tréningjei is hozzájárulnak az új programok, fejlesztő tevékenységek kidolgozásához, gyermek és ifjúsági, személyiségfejlesztő önfeltáró nyári táborok szervezéséhez. A csapaton belüli munka lehetőséget ad az állandó szakmai párbeszédre, az ötletek kibontására, a programok kidolgozására. Hatalmas elismerésem azoknak a munkatársaimnak, akik rengeteg időt adnak maguknak arra, hogy egy-egy nagy pedagógiai kihívásban utazzanak velem. Minden projekt nagyon konkrétan célirányos. A célig vezető út a szépséges kihívás. Tanuljuk önmagunkat, van, amikor egy szimbolikus cím, egy téma magas pedagógiai röptetésre hív. Minden közös munka után a csapatban dolgozó pedagógusok magukkal viszik oktatási intézményeikbe a munkánkból születő új módszereket. Egy aprócskának tűnő kezdeményezés a kézdivásárhelyi *Rügy* szakmai napunk, igazi szép pedagógiai kibontakozás helyszíne is. Helyi pedagógusok, egyetemisták, pedagógushallgató tanulók és munkatársaim műhelyeivel lett számunkra igazi helyi érték. Nagyon fontos, hogy műhelyként dolgozunk, tőlünk elindulnak, majd visszatérnek hozzánk a pedagógusok. Trénerként nyitott vagyok, időt szentelek az állandó párbeszédre. Nagyon sokan keresnek meg szakdolgozataik írása kapcsán is. A képzéseinken részt vevő pedagógusok nagyon sokszor meghívnak iskolai és iskolán kívüli prog-

ramokra. Szakmai utamon az egyik legcsodálatosabb dolog az, hogy rengeteg partneriskola és más oktatási intézmény meghívásának tudok eleget tenni. A pedagógusképzések mellett az osztályközösségeknek tartott tréningek, foglalkozások, táborok jelentenek termékeny talajt az új módszerek számára.

– *Milyen gondolatokkal készül az idei Bolyai Nyári Akadémia szekció előadásaira, -foglalkozásaira?*

– Fantasztikusnak tartom, hogy az idei téma közel áll az előző évihez, és így folytonosságot biztosít a szemléletnek. A kreatív pedagógia új perspektívákat nyit a pedagógusok számára. Az előző évben is volt alkalmam műhelyt vezetni. Az akkori 90 perc afféle kóstolónak számított, az idei témát tágabb időkeretben tudjuk kibontani. A tavalyi képzésen nagyon jó volt a hangulat, nagyon befogadóak voltak a kollégák, utána is sokan kerestek meg. Az évközben tartott képzéseim során szerzett tapasztalatok és visszajelzések is azt mondatják velem, hogy a pedagógusok nagyon vágynak megmártózni hasonló témákban, sőt, az azokban való megmaradásra és a további kutatásra is nyitottak.

– *Mi motiválta a témaválasztásait? Miért tartja fontosnak azokat?*

– A tanítási célok néha nehéz súlyként nehezednek a pedagógusra. Az elvárások elvárásokat szülnek. Szeretném, ha teret lehetne adni azoknak a tanulási céloknak, amelyek kimozdítják, önmagukhoz és a világhoz is közelebb viszik a gyermekeket. A személyközpontú pedagógiai szemlélet egy biztonságot adó hálónak is tekinthető, amely megtartja a gyermeket – picit alátámasztja, hogy saját erőforrásait felkutatva, megismerve lépjen az új felé. Olyan módszereket szeretnék hozni, amelyek az apró kis mozzanatokat emelik ki és teszik hatalmas pedagógiai értékké. Azokat, amelyek mellett elrohanunk, vagy a „nincs idő rá"- állapotban kitörlünk. Minden fejezet és minden tömb önmaga felé vezeti a pedagógust, hogy aztán közösen szelídíthessük meg a kötött tantervi programokat. Nyári képzésemen helyet kap az élménytanítás gyakorlása, azon módszerek megkeresése és feltérképezése, amelyek a pedagógusok számára lehetnek erőforrások. Nem egy alkalomra tervezett mintaórákat, konkrét pedagógiai programterveket kapnak a résztvevők, hanem egy folyamatban hosszú távon fenntartható pedagógiai szemlélettel, módszerekkel átszőve. A tréning során minden résztvevő a saját ritmusával kapcsolódik be a programba, kísérletezhet, módszereket gyűjthet, technikákat próbálhat ki. A könnyedség, az alkotás öröme vezeti a pedagógiai Flow-élményhez, úgy, hogy nem térünk le a nevelési célok útjáról.

– *Hogyan készül feldolgozni választott témáit?*

– Többnyire gyakorlatközpontú foglalkozások révén, amelyekhez a játék, az alkotás, a tánc, a mozgás jelenti az „eszközt". Kreatív, alkotó módszereket ötvözünk, tudatos, célirányos felépítésben. A képzés minden gyakorlati munkának elméleti hátteret is biztosít. Nagyon fontos szerepet tulajdonítok a megélések, tapasztalatok megosztásának helyet adó reflektív beszélgetéseknek. Várhatóan sokszínű csapat (tanítók, tanárok, osztályfőnökök) gyűl majd össze, így szélesre lehet nyitni a témát. Ezekből a beszélgetésekből születnek a további szakmai együttműködések is. Már volt sokszor példa arra, hogy a képzés után is megkeresik egymást a pedagógusok, közösen terveznek meg és valósítanak meg programokat. Ez már értékpedagógia. Fontos számomra, hogy a résztve-

vők kezdeményezései is teret kapjanak, ne szigetelődjenek el egy tantárgyon vagy osztályon belül. Ezért kiscsoportos tevékenységekben projektek, programok közös kidolgozására is sor kerül, amelyeket iskolákban, otthoni kollégák bevonásával tudnak megvalósítani. Természetesen minden kezdeményezésben partner vagyok az Bolyai Nyári Akadémia után is.

– Miként segít választ találni a pedagógusok előtt álló mai kihívásokra az élmény–érték–személyközpontú pedagógia?

– Ha az élmény–érték–személyközpontú pedagógia témában utazunk, akkor kiemelnék néhány útjelző táblát a szavak mellé: az élmény a mozgatórugó, a lendület az, ami felemel és továbbvisz a felfedezések világában, és érdeklődővé tesz. Mindez nélkülözhetetlen a pedagógiai munkában. Másik fontos kérdés, hogy miként tudja a pedagógus az én-élményt csoportélményként átadni. A módszer kettős értékének felismerése is lényeges: élmény-tanulás és élmény-tanítás, ahol a facilitátor pedagógus lendületet ad, de ebből maga is tud új energiát teremteni.

Az értékek olyan „megállók", amelyekre szükség van a gyors ritmust diktáló világunkban. Az itt és most állapot a rácsodálkozás, a hangban, színekben, mozdulatokban fellelhető megélés élményének helyet adó módszerek fészke.

A személyközpontú pedagógiának a fejlődés, a kibontakozás a kulcsa. Fontosnak tartom, hogy az élménypedagógia ne ragadjon le a játékosítás szintjén, a jól átgondolt, célirányosan megtervezett tevékenységek azonban a pedagógus lelki színeivel, dinamikájával színezhetőek. Ölelkeznek az alternatív pedagógiai módszerek, amelyeket megtanulunk közel hozni egymáshoz, megtanulunk értékfonatokat létrehozni osztályfőnöki órák és személyiségfejlesztő órák témáiban, vagy a tantárgyak közötti átjárok felfedezésében rejlő teljesség érzést adó pedagógiai élményben.

– Mit taníthat Carl Rogers a mai pedagógusnak? Hogyan illeszthető mindez a meglehetősen merev oktatási rendszerbe?

– A személyközpontú pedagógiát nemcsak módszerek, hanem a pedagógiai szemlélet is életben tartja.

Fontos, hogy az iskolák személyközpontúak legyenek. Kiindulásként mindig azt kell felhasználni, amink van: az osztályfőnöki órákat, a személyiségfejlesztő órákat, a projektlehetőségeket, a kezdeményezéseket, a párbeszédet. Minden pedagógus, aki tanulmányozva, kutatva alkalmazza a módszereket, igazából önmagát is tanulja. Szépséges utazás, ahol a pedagógus és a tanuló személyisége állandóan fejlődik egy olyan iskolai légkörben, ahol jó lenni, ahol számtalanszor fellelhető a tanulás öröme. A tanári köntös, amit nagyon sokszor mi erőltetünk magunkra, és szorongásaink mintáitól fakul, most lekerülhet rólunk. Egy színes köpenyként kitárulhat, csak keretet adva befogadja a gyermekcsoportot, amelyikben az egymásra figyelés, az elfogadás, az érzelemközpontú beszélgetések, tevékenységek kapnak helyet. Innen kiindulva tesz önmagáért is a pedagógus: feltárja azon erőforrásait, amelyekben a kreatív pedagógia fenntartható.

– Mit szeretne, milyen gondolatokkal távozzanak foglalkozásairól a résztvevők?

– A legfontosabb, hogy kíváncsian, várakozó érdeklődéssel érleljék tovább a megtapasztaltakat. Talán a vakáció a legjobb arra, hogy a laza hétköznapokban feszültség nél-

kül felfedezzék, hogy egyszer csak egy új módszer születik önmagukban. Kipattanhat egy zene hallgatása közben, egy apró kavics láttán vagy éppen a tenger morajlása mellett. A „kipróbálom", „megcsinálom", „tovább gondolom"–állapotokat jelölő kifejezések a legegészségesebbek. Fontos, hogy a résztvevők a tanultakat és tapasztaltakat a saját dinamikájukhoz, lelki színeikhez találtassák, magukon átengedve érezzék övékének a módszert.

A matematika megszerettetéséért

Baranyai Tünde egyetemi adjunktus a BBTE Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézetének szatmárnémeti kihelyezett tagozatán matematikát tanít. A 26. BNYÁ-n is a matematikaoktatással kapcsolatosan tart foglalkozásokat Szatmárnémetiben, *A kreativitás fejlesztése az elemi tagozaton* címet viselő szekcióban.

Baranyai Tünde

– Az idei BNYA témáját érdekesnek találom, a kreativitás fejlesztése mindig fontos célja egy tanítónak. Matematikatanárként úgy gondolom, érdekes feladatokkal, játékokkal tudom megismertetni a résztvevőket. Megpróbálok egy más nézőpontot mutatni, amely segíti a tanítót a matematika megszerettetésében.

A továbbképzés lehetőséget ad arra, hogy a tanítók megismerjenek új problémamegoldási módszereket. Fontosnak tartom az interaktív módszerek alkalmazását matematikaórákon. Szó lesz ezen kívül a matematika és a környezetismeret tárgyak integrálásának lehetőségeiről, illetve logikai feladatok megoldásaival is foglalkozunk.

A rövid elméleti bevezető után a tanítók sok gyakorlati feladat során sajátíthatják el a kreativitást fejlesztő módszereket. Kooperatív csoportmunkák révén a résztvevők aktív részesei lesznek a feladatmegoldásnak. Nagy jelentősége van a szemléltető eszközök használatának, szeretném ezt is bemutatni a továbbképzésen.

– Ön szerint melyek a legnagyobb kihívások ma a tanítók számára? Miként lehet választ találni azokra?

– A tanítók számára talán az a legnagyobb kihívás, hogy nagyon különböző szinten kerülnek az előkészítő osztályba a gyerekek. Nagyon fontos a differenciálás, mert a pedagógusnak a gyermek ismeretei alapján kell feladatokat adnia, van, akit felzárkóztatni kell, van, akinek a tehetséggondozásával kell foglalkoznia. A jó pedagógusnak minden

gyermeket motiválnia kell. Felelőssége, hogy ne legyen egyetlen gyermek sem az osztályban aki „utálja a mateket".

– Részt vesz az új generáció egyetemi képzésében is. Miben másak a hivatásra most készülők, mint a kicsit vagy jóval korábban végzettek? „Másságuk" – ha van ilyen – milyen kihívások elé állítja az egyetemi oktatót?

– Míg a hallgatók arra kíváncsiak, hogy módszertanilag hogyan tanítjuk meg a matematikai fogalmakat, addig nekik ezen túl kell lépniük a matematikaórákon. Tapasztalataimra építve mondom, hogy most is az a legnagyobb kihívás számukra, hogy hogyan szerettetik meg diákjaikkal a tantárgyat, miközben felzárkóztatják a gyengébbeket, és versenyre készítik az ügyesebbeket. Remélhetőleg hasznos ötletekkel, új módszerekkel gazdagodnak a továbbképzés során.

– Ön szerint mit jelentenek a tanítók számára a BNYA továbbképzői?

– Az elmúlt években mindig jó hangulatban teltek a nyári továbbképzők. Mivel a program a vakációs időszakra esik, a pedagógusok pihentebbek, felszabadultabbak, mint az évközi képzések alkalmával. A korábbi visszajelzések alapján a tanítók értékelik, hogy a továbbképzés magyar nyelvű, és a témák is aktuálisak. A hét során összeszoknak a csoport tagjai, a pedagógusok az új ismeretek mellett új barátságokat is kötnek, egymástól is tanulnak, feltöltődve térnek haza családjukhoz.

A pedagógusnak is nagyon kreatívnak kell lennie

Szabó-Thalmeiner Noémi

Szabó-Thalmeiner Noémi is a BBTE Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézete szatmárnémeti kihelyezett tagozatának adjunktusa. A 26. BNYA szatmárnémeti szekciójába jelentkező tanítók részére tart interaktív foglalkozásokat július 9–14. között.

– Milyen gondolatokkal készül az idei Bolyai Nyári Akadémia szekcióelőadásaira/foglalkozásaira?

– Kíváncsian várom. Az előző években mindig nagyon hangulatosak voltak a foglalkozások, lelkes, érdeklődő csapatokkal találkozhattunk. A BNYA végére a csoportok összeszoktak, igazi kis közösséggé kovácsolódtak, amik meghatározták a továbbképzés minőségét is.

– Mi motiválta a témaválasztásait? Miért tartja fontosnak azokat?

– Pedagógia szakos oktatóként fontosnak tartom a kreativitás fogalmának körülhatárolását, pontosítását, illetve a kreativitás mérése lehetséges módszereinek bemutatását, hiszen ezt a résztvevő pedagógusok hasznosíthatják a gyakorlati munkájuk során. A kreativitás iskolai fejlesztésének lehetőségei közül a drámapedagógiát választottam, mivel ez a módszer nagymértékben lehetővé teszi a gyermekek számára személyiségük kibontakozását, kreativitásuk megnyilvánulását és fejlesztését.

A BNYA előzetes tapasztalataira építve úgy gondolom, hogy a pedagógusoknak is szükségük van arra, hogy játszva tanuljanak, hogy pozitív élményekkel gazdagodva gyarapítsák szaktudásukat. Ezért az elméleti tudás átadása mellett gyakorlatias feladatokra szeretném építeni a foglalkozásaimat, a tapasztalati tanulást helyezem előtérbe a tervezéskor.

– Ön szerint melyek a legnagyobb kihívások ma a tanítók számára? Miként lehet választ találni azokra?

– Számos kihívással találkozik a mai tanító, hiszen társadalmunk a technika fejlődése következtében óriásit változott, a mai gyerekek rengeteg információ birtokába juthatnak a különböző elektronikus gépeknek köszönhetően. Megváltozik ezáltal a tanító szerepe is, nem ő az egyedüli tudásközvetítő, hanem ő az, aki az információk tömkelegében megtanítja eligazodni a gyermekeket.

Az időtálló értékek átadása is az ő feladata, ami ugyancsak kihívást jelent a pedagógus számára az értékpluralitás korában.

Az iskola egyre nagyobb hangsúlyt fektet a családokkal, a szülőkkel való kapcsolattartásra is, hiszen a gyermekek nevelése csakis az együttműködésen alapulhat, pedagógusnak és szülőnek hasonló értékeket kell átadnia következetesen a gyermekeknek. Úgy gondolom, hogy ez az együttműködés sem valósul meg mindig zökkenőmentesen, a pedagógusnak nagyon jól kell tudnia kommunikálni a szülőkkel, hogy ez az elvárás megvalósulhasson.

Ha visszatérünk az idei BNYA fő témaköréhez, akkor azt sem felejthetjük el, hogy a kreativitás fejlesztése is kihívás elé állíthatja a pedagógust, hiszen a tananyagot úgy kell megtanítania a gyermekeknek, hogy közben fejlessze a gyerekek problémamegoldó képességét, kreativitását is. Ehhez azonban a pedagógusnak is nagyon kreatívnak kell lennie.

– Részt vesz az új generáció egyetemi képzésében is. Miben másak a hivatásra most készülők, mint a kicsit vagy jóval korábban végzettek?

– Egyetemi oktatóként nem látok nagy különbséget a régi és az új generáció között, hiszen a megfelelő hozzáállás, a gyermekszeretet, a szakma hivatásként való kezelése egyaránt jellemzi a régi és az újabb generációt is. Nyilván az új technológia hat a mostani diákokra is, igénylik és értékelik az új technikai eszközök használatának a bemutatását, alkalmazását a képzés során, ami kihívás elé állítja az oktatót, hiszen meg kell ismernie, lépést kell tartania a technika új vívmányaival.

Együttműködő, mintát adó nevelési közösségekben a teljes embert nevelni

A római katolikus vallástanárok részére *Kreativitás és hitre nevelés* címmel szervez-nek továbbképzőt július 9–14. között a temesvári Gerhardinum Római Katolikus Teológiai Líceumban. A színes programsorban – az iskola múltjához kapcsolódóan – a piarista pedagógia elemeit ismertető foglalkozások is helyet kaptak. Ezeket magyarországi pedagógusok viszik közelebb a szekció résztvevőihez: *Jusztinné Nedelkovics Aliz* biológia-kémia szakos középiskolai tanár, a szegedi Dugonics András Piarista Gimnázium igazgatója, *Nagy Mariann* angol-kémia szakos középiskolai tanár, mentálhigiénés szakember, *Jusztin István*, a szegedi Sík Sándor Piarista Egyetemi Szakkollégium igazgatója és *Czeglédi Zsolt* piarista szerzetes, angol-történelem-hittan szakos középiskolai tanár, lelkipásztor. Hozzájuk intézett körkérdéseink sorát is a témaválasztás (*A gyermekek és fiatalok központi szerepe – a diákok kreativitásának fejlesztése, Fiatalok kísérése – kreatív diák-tanár interakció*, *A család bevonása az iskolai nevelésbe – kreatív foglalkozások által*,

Szegedi piarista pedagógusok: középen Jusztinné Nedelkovics Aliz, tőle jobbra, hátul Jusztin István, mellette Czeglédi Zsolt

Az egyházhoz való tartozás érzése – szociális és érzelmi intelligencia fejlesztése) indoklásával kezdtük. Négyük nevében Czeglédi Zsolt fogalmazott válaszokat.

– A szegedi piaristák szoros kapcsolatot ápolnak a temesvári Gerhardinum vezetőivel, Jakab Ilona igazgatónővel és Kocsik Zoltán spirituális atyával, a piarista templom plébánosával. A múlt őszi siófoki Piarista Pedagógiai Napok után – melyen ők is részt vettek – kaptuk a megtisztelő felkérést, hogy műhelyfoglalkozást vezessünk a BNYA hitta-

nár szekciójának résztvevői számára. Piarista küldetésnyilatkozatunk szerint törekszünk „együttműködő közösségekben fejlesztő közeget alkotva hatékony segítséget nyújtani a ránk szorulóknak és hozzánk fordulóknak abban, hogy kibontakoztassák teljes emberségüket, érett személlyé váljanak." Hisszük, hogy ez a teljes emberség, személyes érettség a jézusi örömhír által megérintett és alakított ember létformája: a „krisztusi emberség" (vö. Ef 4,24.) Mivel a hittanároknak kiemelt szerepük van abban, hogy ne csak teológiai-vallási ismereteket és kultúrát, hanem az evangelizáció szolgálatát is végezzék, örömmel mondtunk igent a műhelynapokon való részvételre.

Aktív részvételre, a jelenlévők bevonására építünk. Némi impulzus-adás, felvezetés után a kiscsoportokon belüli egyéni és mini-csoportos, valamint plenáris formában kívánjuk a résztvevőket is megszólaltatni. Nem a miénk a „bölcsek köve", nem egyszerűen mi szeretnénk megosztani valamit – hisszük, hogy egymás tapasztalataiból, reflexióiból is mindannyian gazdagodhatunk.

– *Milyen gondolatokkal, érzésekkel készülnek Temesvárra?*

– Némi izgalommal, hiszen érezzük a feladatban rejlő kihívást. Nagy területről, a romániai tömb- és szórvány-magyarság közegéből érkeznek a résztvevők, vélhetően eltérő típusú iskolákból, illetve változatos társadalmi, nyelvi, kulturális helyzetű diákok közül. Nem is beszélve a romániai és a magyarországi egyházi oktatás, hitoktatás különbözőségeiről. Reméljük, hogy e sokféleség közepette is meg fogjuk találni azt a közöset, ami összeköt bennünket, s ami mindannyiunkat inspirál a nevelői hivatásunkban való növekedésre.

– *Milyen pilléreken áll a piarista pedagógia?*

– Kalazanci Szent József, a piarista iskola és rend alapítója bő 400 évvel ezelőtt *mindenki számára elérhető* (ingyenes) iskolát nyitott, megteremtve a modern értelemben vett közoktatás prototipikus intézményét. Néhány egyszerű pedagógiai elvet tartott szem előtt. Elsődleges ezek között a *pietas et litterae* összekapcsolása: a hit alapján álló műveltség, illetve a műveltség által gazdagított, megerősített cselekvő hit elválaszthatatlanságát vallotta és valósította meg munkatársai és diákjai körében. Pedagógiai eszménye szerint az iskola hivatása nem kevesebb, mint hogy olyan nevelést nyújtson, amely által „a gyerekek és fiatalok egész életének folyása kétségkívül boldog" lehet, s ami által megerősödik, fejlődik az egész társadalom. Vagyis az iskolának személyes és társadalmi léptékben messze az oktatás-nevelés helyén és idején túlnyúló küldetése van. E nevelési eszmény célja az emberi személy kibontakozása és fejlődése annak minden dimenziójában: a fizikai/gazdasági, társak/érzelmi és szellemi/értelmi dimenzióban, valamint a személyiség magját képező spirituális dimenzióban egyaránt. Hogy milyen sajátos elemei vannak ennek a pedagógiának? Ezek a következők: A gyerekek és fiatalok központi szerepe; a szegények melletti elköteleződés; színvonalas nevelői és lelkipásztori munka; az evangélium hirdetése; a társadalom megújítása; megosztott küldetés és karizma; a család bevonása; a személyes kísérés; a nevelők felkészítése, valamint az egyházhoz tartozás érzésének elmélyítése.

– Miért látják fontosnak ma is a piarista pedagógia mentén nevelni?

– Kalazanci Szent József nem valami gyökeresen különbözőt talált fel, mint a korban létező egyéb, pl. jezsuita vagy magániskolák. Egyrészt a „kegyes iskolában" kiegészítette és összefoglalta mindazt, amit a nevelés szolgálata jelent; másrészt ezt mindenki számára hozzáférhetővé tette. Talán nem túlzás azt állítani, hogy a mindenki számára elérhető, evangelizáló, a teljes ember nevelésére törekvő, keresztény közösség által megjellegzett iskola *per definitionem* piaristának tekinthető – akár a piarista rend vagy Kalazanci Szent József ismerete nélkül is.

– Mit gondolnak, melyek a legnagyobb kihívások a mai pedagógusok számára? Milyen válaszok adhatók ezekre?

– Olyan változások korát éljük, amelyek gyökeresen alakítják át az iskoláról, egyáltalán a tudás struktúrájáról és megszerzéséről vallott nézeteinket és képviselt gyakorlatunkat. A tanár többé nem egyszerűen a tudás birtokosa, aki megosztja azt a diákjaival, és egyben számon is kéri annak elsajátítását. Sokkal inkább facilitátor, aki a kooperatív tanulás és tudás-alkalmazás folyamatát serkenti, támogatja. Az iskola ugyanakkor nem egyszerűen akadémikus értelemben vett „tudás-gyár", hanem a tág, egzisztenciális értelemben vett tanulás helye is – például a közösségben való létezés, az együttműködés, a szolidaritás tanulásának helye. A piaristák együttműködő, mintát adó nevelési közösségekben szeretnék a kiteljesedő, boldog és fenntartható emberi és társadalmi létezés tanulását megvalósítani, és felkínálni ezt a családok számára.

Kocsis Annamária, Szőcs Imola

Konferencia Kézdivásárhelyen – óvodapedagógusoknak és tanítóknak

2018. április 20–21-én Kézdivásárhelyen zajlott *A motiváció az eredményesség kulcsa* témájú óvodapedagógusoknak és tanítóknak szervezett regionális konferencia.

A Kovászna megyei óvodai és alsó tagozatos oktatásért felelős tanfelügyelőkként munkánk nagyon fontos részének tartjuk a szakmai fejlődést, tapasztalatszerzést, az ilyen jellegű találkozások megszervezését. Elsősorban a megyénkben tanító pedagógusokat szólítottuk meg, hogy részt vegyenek ezen a rendezvényen, de más megyékből is meghívtunk tanfelügyelőket, módszertanos óvónőket, tanítókat. Kovászna megyéből több mint 500 óvodapedagógus és tanító vett részt a konferencián, az országból pedig 13 megye képviselői jelentek meg a rendezvényen. Ugyanakkor jelen voltak a megyénkből az intézményvezetők és a tanfelügyelő kollégáink is.

Tanfelügyelőkként több ízben volt lehetőségünk találkozni előadóinkkal, tanulni tőlük. Úgy gondoltuk, hogy meg kell teremtenünk azt a lehetőséget, ahol minél több pedagógus részese lehet ennek az élménynek, szakmai feltöltődésnek.

Rendezvényünk fő erkölcsi támogatói Kiss Imre, Kovászna megye főtanfelügyelője, Burus-Siklódi Botond, a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetségének az elnöke.

A konferencián a következő előadókat hallgathatták a jelenlevők: Csíkos Csaba és Steklács János az Eötvös Loránd Tudományegyetemről, Ambrus Ágnes, Dósa Zoltán, Fóris-Ferenczi Rita, Kádár Annamária, Szántó Bíborka a Babeș–Bolyai Tudományegyetemről, Bartolf Hedvig a Hargita Megyei Tanfelügyelőségről, Dávid Izabella a máréfalvi Nyírő József Általános Iskolából, Farkas Szidónia a Kovászna Megyei Erőforrás Nevelési Tanácsadó Központból.

A témaválasztás kapcsán sokrétű tapasztalataink egyre jobban azt igazolják, hogy az oktatás-nevelés színterein a motiváció az eredményesség egyik leghatékonyabb kulcsa. A tanítás-tanulás legfőbb aktuális problémája, hogy sem a pedagógusok, sem a szülők nem tudják, mivel és hogyan köthetnék le a legmegfelelőbben a gyermekek figyelmét, vagyis mivel nyerhetnék meg őket annak érdekében, hogy szívesen tanuljanak. A tanulás erőfeszítést igénylő munka. De miért ne tehetnénk vonzóvá, vidámmá, esetleg észrevétlenül kellemessé? A tanulás tétje a tudás, de varázsa csak az ismeretlennek van. Éppen ezért nagyon fontos feladat az óvodában és az iskolában a tudásvágy felébresztése. Csak akkor akar majd felfedezni, ismereteket szerezni a gyermek, ha képességeihez mérten egyre nagyobb kihívásokkal találkozik.

De melyek ezek a kihívások? A feltett kérdésekre vizsgáltuk a lehetséges válaszokat ezekben a napokban. S mivel a gyermekek tanulás iránti motiváltságát nagyon sok ténye-

ző befolyásolja, igyekeztünk meghívni erre a konferenciára az óvodapedagógus- és tanítóképzés különböző területein tevékenykedő, oktató és kutató szakembereket.

Szántó Bíborka Tóth Árpád: *Körúti hajnal* című versének értelmezése kapcsán beszélt a szinesztéziáról – mint az érzékleti területekhez kapcsolódó szavak jelentésstruktúrájáról. Majd bemutatta és példázta, hogy az úgynevezett nyelvi képek nemcsak a költői nyelv díszítőelemei, hanem a mindennapi nyelvhasználat természetes velejárói. A nyelv szoros kapcsolatban áll az észlelési és kognitív folyamatokkal. A nyelvi jelenségek az emberi elme működéséről árulkodnak, az anyanyelv az emberi megismeréssel összefüggésben vizsgálandó. A szinesztézia – mint érzékelési jelenség, érzetkeveredés – motiváló hatású lehet az oktatásban: pl. *a betű–szín, íz–forma* stb. társításokon keresztül. Rávilágított arra, hogy ha van multimodális műveltség, akkor miért ne lehetne multimodális pedagógia is. A verbális és textuális jelentésteremtést formálja már óvodától a pedagógus. Elemiben az írás által már komplex jelentéseket hoz létre a gyermek. A multimodális jelentésteremtés minden szinten jelen van az oktatásban – mint az írott nyelv, a szóbeliség, a vizuális, az auditív, a taktilis, a téri reprezentáció vagy akár a gesztusok reprezentációja. Egyes tanulók otthonosabban mozognak egy adott reprezentációs módban, mint egy másikban.

Fóris Ferenczi Rita az értékelést – mint motiváló eszközt – a világ, a versenylovak felgyorsulásához hasonlította. A lovak sebessége az elmúlt 150 évben jelentősen nőtt, főként *rövid távokon*. Közepes és hosszabb távon viszont alig növekedett, sőt csökkent az állatok sebessége, a biológusok szerint a lovak eljutottak *természetes határukig.* Az értékelésnek álcázott osztályozás is csak rövid távú, hozadéka nem más, mint *társadalmi szelekció, felkészítés a versengésre.* Felvetődött a kérdés, hogy az osztályozás/minősítés *értékelés* vagy *szelekció*? Az alapvető értelmezési probléma talán arra vezethető vissza, hogy értékelési gyakorlatunkat dominánsan a minősítés/osztályozás szemlélete és gyakorlata jellemezte/jellemzi. Rejtett előfeltevések kontextusában ennek szemszögéből viszonyulunk az újabb értékelési helyzetekhez. A két megközelítés egymásmellettisége jól láttatja, hogy a hagyományos értékelés elsődlegesen minősítő, osztályozó funkciójának elégtelenségét, hiányosságait pótolva, a korszerű értékelés differenciálódott, a megszokott gyakorlathoz képest árnyaltabbá vált. A különböző funkcióknak/céloknak megfelelően a viszonyítás alapja is változik, ugyancsak funkciótól függ a megfelelő eljárás, módszer és eszközrendszer kidolgozása, alkalmazása. Hasonlóképpen az eredmények értelmezése, a levonható következtetések és a visszacsatolási lehetőségek is más-más jelentéssel bírnak funkciótól függően.

Az értékelés különböző funkciói és céljai mentén más eljárásokat alkalmazunk méréskor, másokat minősítéskor, másokat a formatív vagy a fejlesztő értékelés paradigmája mentén. Rejtett előfeltevéseink tudatosítása érdekében érdemes elgondolnunk, hogy az ellenőrzésre, számonkérésre, osztályozásra, rangsorolásra hangolt értékelési gyakorlatunk miképpen torzítja az újabb értékelési helyzetekhez való viszonyulásunkat. A kompetenciamérések eredményei miatt mindenki aggódik. A tanító amiatt, hogy kiderülhet, nem végezte eredményesen a munkáját; a szülő amiatt, hogy az ő gyermeke alulteljesít; a gyermek amiatt, hogy ha nem jól teljesít, megbántja a szülőt és a tanító nénit. Mindenki vizsgadrukkban van. A mérést megelőző hetekben az értékelés nem a tanulást szolgálja, hanem a „vizsgára" készülés színtere: gyakoroltatjuk a típusteszteket, -feladatokat. De álljon meg a menet! Mert ez nem erről szól. Ez nem vizsga, nem osztályozás, nem verseny, nem toplista. Ez helyzetfelmérés. Minden valamirevaló közoktatási rendszerben illendő (főként a lesújtó Pisa-felmérések eredményeinek tudatában) annak monitorizálása, hogy a rendszer egészében az optimálishoz viszonyítva milyen szintű például a IV. osztályosok szövegértése, és mit kell tenni a segítő értékelés jegyében.

Dávid Izabella A zene mint motivációs elem a tanítási–tanulási folyamatban című előadásában kifejtette, hogy azokban az iskolákban, ahol több az énekórák száma, a tanulók tanulmányi eredménye jobb, hamarabb elsajátítják a folyékony olvasást, helyesebben és szebben írnak, ugyanakkor számolási készségük is fejlettebb. Tanítóként példákat is adott a mindennapi gyakorlatból.

A zene lehet a tanulás motivációja óvodában, iskolában, ha:

– zenét hallgathatunk, énekelhetünk ráhangolásként egy új tananyag felvezetésekor;

– énekelhetünk ismert dalokat relaxációs gyakorlatként, ha a diákok már nem tudnak figyelni;

– ritmikai és dallami játékokat játszhatunk, ha a tanulók fáradtak;

– a feszült hangulatot oldhatjuk az éneklés mellett zenehallgatással, játékokkal;

– a felmérő írása alatt stressz-oldóként hat az instrumentális zene.

Bartolf Hedvig kérdéseket tett fel, melyekre közösen kerestük a válaszokat.

Kérdés: *Mikor motiváljunk?* Válaszok: Egész órán, minden órán, minden szintű oktatásban.

Kérdés: *Mihez vezet a motiváció hiánya?* Válaszok: A figyelés hiányához, a hatékonyság és a teljesítmény hiányához, kudarchoz, kedvtelenséghez, passzivitáshoz, közömbösséghez, elégedetlenséghez, keserűséghez, érdektelenséghez, türelmetlenséghez, idegességhez.

Kérdés: *Ki segít(het) a motiváció felkeltésében és fenntartásában?* Válaszok: Én (a pedagógus), de bárki más is: szülők, nagyszülők, barátok, rokonok, osztálytársak és természetesen maga a gyermek.

Kérdés: *Mihez vezet a motiváció?* Válaszok: Jókedvhez, akarathoz, ambícióhoz, érdeklődéshez, figyelemhez, plusz feladat vállalásához, az ismeretek elsajátításához.

Kérdés: *Mivel járulhat hozzá a pedagógus a motiváció növeléséhez?* Válaszok: Elismeréssel, dicsérettel, bátorítással, jutalmazással, türelemmel, építő kritikával, saját példával.

Kérdés: *Milyen a motivált gyerek?* Válaszok: Figyelmes, érdeklődő, kíváncsi, szorgalmas, tevékeny, jókedvű, fegyelmezett, hatékony, eredményes.

Kérdés*: Hogyan viselkedik a demotivált gyermek?* Válaszok: Játszik valamivel a pad alatt; elővesz más tankönyvet, füzetet, tárgyat (telefont, ceruzát, játékot); zavarja a padtársát, beszélget a padtársával; rajzol, színez; néz ki az ablakon, ábrándozik; nézi az órát.

Kérdés: *Hogyan viselkedik a motivált gyermek?* Válaszok: Ír, olvas, kérdez, válaszol, radíroz, számol, figyel, a pedagógusra/táblára/feladatlapra/tankönyvre néz, mérgelődik, mosolyog.

Csíkos Csaba az ezredforduló utáni motivációval és érdeklődéssel kapcsolatos kutatási eredményekről beszélt. A belső és külső motiváció (újra)értelmezését érintve két csoportba rendeztük a különböző tényezőket aszerint, hogy külső vagy belső motivációt jelentenek: büntetéstől való félelem, engedelmeskedés, jutalom, versengés, büszkének lenni a teljesítményre, szégyenérzet vagy bűntudat elkerülése, fontosságunk tudata, öröm, móka, megelégedettség. Az érdeklődés fejlődésének fázisain keresztül állította párhuzamba a motivációt és a teljesítményt, a motivációt és a versengést. Ryan és Deci (a múlt század teoretikusai szerint) az önmagunk által meghatározott motívumok az *intrinzik motívumok* – ezek érdek nélkül a belső szükségletek kielégítését szolgálják. A *külső, extrinzik* motívumok is valamilyen mértékben önmagunk által meghatározottak, de rajtunk kívül álló, külső célok elérésének eszközei.

Dósa Zoltán előadása az emberi motiváció témakörbe illeszkedett, és a pedagógiai helyzetek fajtörténeti szempontból elsődleges formáival indított, mint amilyen például a közös figyelmi helyzet. Az ember különlegesnek számít az élőlények között azért is, mert különösen érzékeny a pedagógiára. A továbbiakban a motivációk tárházából a teljesítménymotivációt elemezte, külön figyelmet szentelve annak, hogy a különböző emberi vonások és sajátos személyiségjegyek mentén miként csiholható az emberek tanulás iránti vágya és a tudás éhezése. Az is elemzésre került, hogy a motiváció hiányához mi-

lyen módon kapcsolódnak a képesség hiányából fakadó vagy a stratégiákhoz és az erőfeszítéshez kapcsolódó hiedelmek, illetve mit tehetünk ezek oldása végett.

Farkas Szidónia a *Nekem is van belső hajtóerőm!* című előadásában felszólított, hogy az állandóan új kihívásokkal találkozó pedagógusi szerepünkben jó lenne időnként megállni egy percre, és feltenni azt a kérdést, hogy „*Mi ad lendületet a mindennapi munkánkhoz?* Reflektálni arra, hogy „*Mi hozott erre a pályára, és mi tart itt?*" Hiszen – ha pedagógusként nem reflektálunk magunkra, nem keressük meg a belső hajtóerőnket, nem töltjük erőforrásainkat – a sok feladat gyorsan kimeríthet, motiválatlanná tehet, és elveszíthetjük lényeglátásunkat, pedagógusi szerepünkbe vetett hitünket. Ki foglalkozik ezzel? Vannak mindig erre vonatkozó és elérhető képzési lehetőségek, könyvek, tanulmányok, de erre nyitottnak lenni, befogadni, időt szánni a pedagógusok érdeke és felelőssége is, és élménylehetőség arra, hogy felfedezhessük, hogy van még belső hajtóerőnk.

A motivációra azért is szükségünk van, mert nemcsak magunkat, de a gyerekeket is motiválnunk kell. Ha egy pedagógus lelkesedni tud egy feladathelyzetben, a gyerekek is lelkesek lesznek. A munka, az alkotás öröme minden ember számára fontos. A gyermek típusú tanulás a játék által valósul meg, játékra kell hívni őket, és máris motiválhatóak. Az iskolai típusú tanulás a tudatos gyakorlás, ahol valamit megtanul a gyerek, látja az eredményt, a teljesítményt. A felnőtt típusú tanulás az alkotás, amely kritikai gondolkodást igényel, ami által a feladatot magunkévá tesszük, a sajátunkká válik, azonosulunk vele. Közös viszont a gyermek- és felnőtt-tevékenységek motiválhatóságában a valahová való tartozás élménye. Figyelnek rám valahol, fontos vagyok valakiknek, és ez az érzés önmagában motivációs erővel bír. Építsünk erős és megtartó közösségeket, élvezettel alakítsuk a feladatokat kihívássá, és éljük át sokszor azt az érzést, hogy *nekem is van belső hajtóerőm*!

Kádár Annamária a *rezilienciá*ról beszélt, mely egy időben jelent képlékenységet és stabilitást, védőpáncélt a külső negatív hatásokkal szemben, lehetővé teszi, hogy ellenálljunk a nehézségeknek, hogy a testi-lelki megpróbáltatások ellenére visszanyerjük eredeti állapotunkat. Ha valaki a nehéz körülmények ellenére sem tér ki a kihívások elől, hanem szembenéz és megbirkózik a problémákkal, azt *reziliens*nek nevezzük. Egy ilyen személy nem gondtalan és örök vidám, hanem ellenkezőleg: olyasvalaki, aki életében már számos krízishelyzettel küzdött meg. Annyit jelent, hogy a kudarcokat, a fájdalmakat, a szomorúságot átélve, az eseményeket egy más perspektívából is szemügyre vesszük, és a helyzetnek megfelelő új viselkedésmintákat alakítunk ki. Ez a képesség a rizikónak való kitettségen alapul, s nem annak elkerülésén.[1]

Egy kiegyensúlyozott, magas önbecsüléssel rendelkező gyermek azért olyan, amilyen, mert erős benne az intergenerációs én, az a tudat, hogy egy nagyobb közösséghez tartozik. Megérti azt, hogy az életnek nem kell tökéletesnek lennie ahhoz, hogy csodálatos legyen. Követendő példát a mesehősök is mutatnak, mivel ezek reziliens viselkedést testesítenek meg. Minden mese valamilyen konfliktusra épül. A mesehős kezdetben egy

[1] Az előadás írott változata olvasható e lapszám Horizontok rovatában (Kádár Annamária: *Az alkalmazkodó képesség megalapozása gyermekkorban*).

megoldhatatlannak tűnő problémával találja szembe magát, mégis elindul, hogy valahogy leküzdje az akadályokat. A mesehősöktől megtanulhatjuk, mennyire fontos, hogy elfogadjuk mások segítségét, és mi magunk is segítsünk, ami által erősíthetjük ellenálló képességünket. A reális célok kijelölése, a struccpolitika helyett a problémákkal való szembenézés, a perspektívában való gondolkodás és az optimista életszemlélet segítenek a problémás helyzetekben való helytállásban. Egyetlen mesehős sem azt szokta elképzelni, amitől fél, hanem elsősorban arra koncentrál, amit el szeretne érni, és bízik abban, hogy jó dolgok fognak vele történni. Ha egy adott szituációban kialakul egyfajta megküzdési mód, akkor az a jövőbeli helyzetekben is alkalmazható lesz. Ezért fontos, hogy gyermekeinknek egyrészt saját életünkkel, a problémákhoz való hozzáállásunkkal, másrészt pedig a mesék által, szimbolikus úton példázzuk azt, hogy érdemes küzdeni.

A konferencia keretében sor került egy színvonalas könyvbemutatóra is. Ambrus Ágnes moderálásával bemutatásra került Fóris Ferenczi Rita *De anyu!* és *Mondhatok-e valamit?*, illetve KádárAnnamária és Kerekes Valéria *Mesepszichológia a gyakorlatban* című könyvének bemutatására.

Gergely Erika Magdolna

Egy óvodai ballagás margójára

A tanév utolsó napjaiban többé-kevésbé minden oktatási intézmény ünnepélyes keretek között megrendezett eseménnyel zárja az óvodai-iskolai tevékenységet. Ilyenkor a pedagógusok számot vetnek munkájukkal, a diákok-gyermekek előmenetelével, fejlődési skálákat, értékelési pontokba szedett összesítőket dolgoznak ki, összegeznek és mérlegelnek. A statisztikai kimutatás mellett elengedhetetlenül ott van a sokkal kellemesebb és emberközelibb esemény: az iskolai, óvodai ballagás, évzáró ünnepély. Oktatók, gyermekek testileg-lelkileg ünneplőbe öltöznek, a tanoncok virággal, meleg öleléssel hálálják az irántuk odaadóan munkálkodók okítását, szeretetét, törődését.

Írásomban az óvodai ünnepélyünk búcsúztató mozzanatát elemzem.

Romániában, a szórványban, illetve a többségében nem magyar lakosú városok óvodáiban gyakori a vegyes csoport. A vidéki óvodákban megoszlik a helyzet: a magyarlakta falvakban homogén óvodai csoportok működnek, azaz kis, közép- és nagycsoportokba rendeződnek a különböző korosztályúak, ha viszont a településen a magyarok kisebbségben élnek, nagyobb a valószínűsége a heterogén csoportok kialakulásának.

Kolozsvár egyike azoknak a városoknak, ahol az óvodai csoportokban a magyar gyermekeket – az esetek 90 százalékában – heterogén csoportokban nevelik. A rövid ismertetőt abból a célból írtam, hogy rámutassak, évente majdnem minden óvodai csoportban vannak „ballagók", azaz olyan gyermekek, akik ősztől előkészítő osztályba lépnek. Ez azt is feltételezi, hogy az év végi ünnepélyeknek elengedhetetlen része az óvodától való búcsúzás verses-énekes összeállítása. Ennek többféle változatát említhetjük: „táskás tánc", batyus elköszönő, „billegő-ballagó körben járás" (Tandori, 1981, 176) stb. Az ünnepség – lehet hagyományos vagy modern elképzelésű – többféle változatban valósítható meg. Van pedagógus, aki egy közös kirándulás lazaságában, van, aki színpadi meghittségben, de olyan is akad, aki tematikus műsor keretében teszi emlékezetessé ezt a momentumot. Mindenképpen az ünnepélyesség hangulatának megteremtése a legfontosabb. Ez természetesen nem függ a kivitelezés helyszínétől, hiszen ugyanolyan értékes lehet egy kültéri óvodai ballagás, mint egy hangulatos csoportszobában vagy teremben megejtett búcsú. Az elköszönés és megköszönés pillanatának magasztossága és egyben alázatossága az, ami felejthetetlenné teszi a gyermekek és felnőttek számára az óvodától való elválást. Az elválás egyben a múlandóság gondolatának megidézője, ennek terhét pedig végképp a felnőttek élik meg, a gyermek számára ez egy várva várt pillanat, amelybe a megelőző próbákon már jó néhányszor belekóstolt, és amelyet türelmetlenül várt. Meg kell említenünk viszont, hogy egy nyílt térben zajló esemény sokkal könnyebben ki van téve a külső hatásoknak, beláthatatlan zavaró tényezőknek, mint egy falakkal tagolt helyiség, ahol sokkal könnyebb meghitt hangulatot teremteni. Ami a legfontosabb: mindig a gyermekek igényeihez kell igazodni, és nem a felnőttek elvárásaihoz. A szülők többnyire felnőttként gondolkodnak, nekünk, pedagógusoknak felelősségünk

nevelőként cselekedni. A búcsúnak meg kell adnunk a neki kijáró magasztosságot, meghittséget, amelyből a gyermek megtapasztalhatja a pillanat egyediségét, ünnepi hangulatát. Rendezhetjük bárhol, de ha az ünnepi hangulat elmarad, a magasztosság érzése is elmarad. Az év végi búcsú nem a csoportkohézió megerősítésének a momentuma, annak korábban, évekkel előtte kell megtörténnie. A közösségkovácsolás előzetes munka

eredménye, az óvodai búcsú a csoporthoz való tartozás záró eseménye. Testileg, fizikailag megszűnik a folyamatos kommunikáció, helyét egy virtuális, emlékezési síkon haladó kapcsolat veszi át. Az örök paradicsom, azaz a gondtalan óvodai évek, a gyermekkor legtisztább, legnaivabb korszaka zárul le, elveszítésének feldolgozása a szülők számára jelent nehézséget, a gyermekek türelmetlenül várják a betű- és számországgal való találkozást. Az óvodapedagógusnak mindenképp hiteles mintát kell nyújtania, olyan értékápoló tevékenységet kell kifejtenie, ami a gyermek igényeihez igazodik, életkori sajátosságait és érdeklődését tiszteletben tartja. Napjainkban egyre elterjedtebb a modern, nonkomformista szemléleteket támogató pedagógiai nézet, pedagógusként azonban mérlegelnünk kell a „másság" idejét és helyét, az óvodai rítusok szimbólumainak „átértékesített" alkalmazását, az egyéniség és egyediesség túlzott beépítését.

Az óvodai ballagás szimbólumainak kialakítása és megválasztása szintén pedagógusfüggő. Most kimondottan azokra a jegyekre térek ki, amelyek saját óvodai csoportom ballagási rítusához tartoznak.

Jó pár éve csoportunkban elengedhetetlen szimbólum a batyu. Ezzel kapcsolatosan korábban fenntartásaim voltak, mert úgy gondoltam, hogy ez a jelkép valójában egy sokkal érettebb korszakban kapja meg a maga fontosságát, értelmét. Eleinte a maturandusok, a tizenkettedikesek kiváltsága volt batyuval elballagni, idővel beépült a gimnazisták, majd az elemisták és végül az óvodások búcsúünnepélyébe is. Külső hatásra végül nálunk is teret hódított, így évente elkészülnek a kis piros-fehér pöttyös négyszögletű batyukendők, amelyekbe elengedhetetlen módon élesre hegyezett falásceruzát, falásradírt, apró cukorkát (a kedélyállapot megédesítésére) vagy a hamuba sült pogácsát megidéző mézes pogácsát (szükség esetén elfogyasztható) és varázstekercset csomagolunk. A tekercsen útravaló jó tanácsok olvashatóak. A batyut – lehetőségekhez mérten – faragott botra, mintázott pálcára vagy fakanálra kötjük. Kiemelném a *batyu* és a *bot* jelképességének fontosságát: a *batyu* női, a *bot* férfi szimbólum, az útravalóban benne van egyaránt az apai és anyai gondoskodás, a szülők támogatása is, az emberi lét kétneműsége és az abból következő elengedhetetlen egymásrautaltság.

A második jelképes kellék, ami talán a legfontosabb eszköze a ballagásnak, a „tudáskancsó". Ez „tartalmazza" az óvodában elsajátított ismeretek, jártasságok, készségek összességét: az énekeket, meséket, játékokat, azaz mindazt a tudást, amit magukkal visznek a gyermekek. A miniatűr kerámiakancsó a játékot is jelenti a gyermek számára, amely meghatározó volt számára, hiszen az óvodai években gondolkodása a játék által fejlődött igazán. A felnőtt szimbólumnak tekinti, a gyermek mitikus gondolkodásmódja valóságtartalommal telíti ezt a tárgyat.

Az emlékalbum az óvodai évek fontos mozzanatait örökíti meg, végigkísérve a fejlődés folyamatának állomásait. A gondosan beragasztott felvételeket az óvónő személyre szólóan válogatja össze. Az album egy évtizede tartozik a ballagási eszköztárhoz.

A fent említett tárgyakat kiegészítik a – szintén az óvónő által elkészített – miniatűr virágcsokrok és a kis ajándékokat, kifestőt, munkafüzetet tartalmazó meglepetéscsomag.

Az óvodai ballagási rítusnak sincs mindenhol érvényes forgatókönyve, kelléktára. A pedagógus tudja, hogy mi milyen üzenetet hordoz a saját gyermekei számára, és ennek

alapján tervez. A lényeg az, hogy a rítusban folyamatosság legyen, hiszen bizonyos elemeknek, motívumoknak évente ismétlődniük kell ahhoz, hogy megalapozott indokoltsággal részét képezzék az eseménynek, és így hagyományt teremtsenek. Shils, E. (1981) hagyomány-elmélete szerint hagyománynak tekinthető bármilyen alkalom, aminek legalább háromszori ismétlődése van. Ennek elengedhetetlen feltétele az ismeretek ciklikus átadása, alkalmazása és gyakorlása. Kós Károlyt (1911, 52) idézve: „Mert azt tanultam mindenütt, azt láttam minden nagy nemzetnél, hogy az apák dolgát folytatják az utódok."

A hagyomány nem más, mint a kultúra jellegzetes mintáinak és értékeinek a továbbadása a nemzedékek között, egy olyan emlékezettár, amely a közösségek azonosításához szükséges információkat tárolja. Ez az információ éppen a kultúra újratermeléséhez, az azonosító minták létrehozásához szükséges (Hoppál, 2007).

Irodalom

Hoppál Mihály (2007): Hagyomány és modernitás között. In: *Hagyomány és modernitás.* IX. Közművelődési Nyári Egyetem. Csongrád Megyei Közművelődési, Pedagógiai és Sportintézmény Kiadója, Szeged.

Kós Károly (1911): *Régi Kalotaszeg*. Athenaeum R.-Társulat Nyomása, 52.

Shils, Edward: *Tradition*. University of Chicago Press, 1981

Tandori Dezső (1981): Óvodások ballagó dala. In: *Kezdődik az iskola*, Móra Kiadó, Budapest. 176.

Balázs Imre József

Visszaható igék

Hermészkedni valami olyasmit jelent az igealakból kiindulva, mint mondjuk *kertészkedni* vagy *méhészkedni*. Esetleg valamire *merészkedni*. Vagy csupán *reménykedni*.

Visszaható, vagy tágabb rendszerezésben tárgyatlan ige mindenesetre, és ez az igefajta definíciója szerint olyan cselekvést fejez ki, amikor a cselekvő alany művel, sőt kiművel valamit, aktív tehát, de ugyanakkor részesül valamiféle történésben, medialitásban: a „művelésben" nemcsak önmaga cselekvése, hanem a történés folyamata is visszahat rá. Akik valaha részt vettek a Hermészkedő vetélkedőin vagy a Hermész táborokban (az első ilyenre 1995-ben került sor), azok tudják, hogy a visszahatás definíciója ilyen árnyalt jelentésértelmezést feltételez.

...Baróton, Gyergyószentmiklóson, Nagyváradon, Szovátán, Székelykeresztúron, Torockón, Setétpatakon és persze Kolozsváron.

A 2017-es kötet, amelyik a *Hermészkedő* címet viseli, egy kis részt mutathat csupán meg, szükségszerűen, abból a folyamatból, amit 1995 óta ezzel a szóval jelöltek Baróton, Gyergyószentmiklóson, Nagyváradon, Szovátán, Székelykeresztúron, Torockón, Setétpatakon és persze Kolozsváron. Oda kell gondolni melléje Orbán Gyöngyi tankönyveit és tanulmánykötetеit, *Az irodalomtanítás örömeért* sorozatot és számos többszerzős tanulmánykötetet, amelyek ebből a műhelyből kerültek ki az elmúlt két évtized folyamán. Ha egyetlen mondatban kellene összefoglalnom azt, hogy miről szóltak és szólnak mindezek, akkor ennyit mondanék: az irodalomoktatás hermeneutikai szemléletű megalapozásáról. Ha pedig valaki kérdő tekintettel nézne vissza, hogy pontosítsam a „hermeneutikai" szó jelentését ebben a szókapcsolatban, akkor idáig egyszerűsítenék: az irodalom dialóguselvű megközelítéséről szól mindez. Hiszen ténylegesen a dialóguselv áll az említett könyvek hátterében, és a 2017-es kötet is ennek az elvnek mutatja meg különböző szintű és értelmű megvalósulásait, akár régi és új egymást visszatükröző olvasatairól van szó, akár egyazon klasszikus történet különböző újrameséléseiről, akár képek, filmek, szövegek egymásra utaltságáról a befogadásban.

Annak a szemléletnek, amelyikről itt most csak írni tudok, mindig is a praxis volt a meghatározó erőssége. Azok a pillanatok, amikor megtörténik a szemlélet, és nem csak a róla való beszéd történik. A *Hermészkedő* című könyv ezt pontosan tudja, hiszen a 364 oldalnyi szöveg jelentős részét feladatsorok, gondolatébresztő kérdések és a tanári tervezés formális vagy informálisabb kísérőszövegei teszik ki. Ha valaki ötletekre vadászik, hogy miről beszélgessen irodalomórán diákokkal, jó helyen keresgél: a *Hermészkedő* igényes, végiggondolt feladatsorokat kínál. Mindez természetesen azoknak az összejöve-

Két összefüggő kulcsszó itt az elidőzés és elmélyülés.

teleknek a jellegéből is következik, amelyek a kötet szövegeit előhívták. Pieldner Judit így foglalja össze ezt a könyv 227. oldalán: a Hermészkedő „a középiskolások számára az irodalomról való gondolkodás útjait nyitja meg; az egyetemisták számára pedagógiai gyakorlatként is felfogható, hiszen ők szervezték a középiskolások tevékenységeit; a középiskolai tanárok és egyetemi oktatók számára módszertani szempontból, az irodalomoktatásban érvényesített szemléletmód szempontjából nagyon tanulságos; és valamennyi résztvevő számára felejthetetlen közösségi élmény." Ezt a közösséggé formálódást is megtapasztalhatjuk a kötetet végigolvasva, hiszen a kötet szövegeinek szerzői között egyaránt ott vannak a diákok, egyetemisták, középiskolai és egyetemi tanárok.

Képtelenség lenne egyenként venni sorra a kötet szövegeit, mert együtt jelentenek valami mást és többet annál, hogy volt 2016-ban egy Hermész tábor Setétpatakon, amelynek a teljes programját is dokumentálja a könyv, törzsanyaga pedig az ott elhangzott szövegekből áll össze. Térjünk vissza a praxishoz – mint kulcsszóhoz, és vegyük észre, hogy ez is több szinten működhet: Fóris-Ferenczi Rita például azoknak a középiskolások által írt szövegeknek az értékeléséhez nyújt szempontokat, amelyek a folyamatba való bekerülés küszöbét jelentik. Két összefüggő kulcsszó itt az elidőzés és elmélyülés. Egy másik időbe kerül át ebben a könyvben a diák, aki értelmezést ír egy irodalmi műről, de az az értékelő is, aki a diák által írt értelmezésre reflektál. Közös élmény, és közös elérendő cél a résztvevők számára ebbe a másfajta időbe való átkerülés.

Patek Mária vagy Kékesi-Keresztes Lujza számára, akik már több mint két évtizede mozognak otthonosan az ilyen jellegű irodalomórák másfajta idejében, a kötetben való megszólalás az összefoglalás, a szintézis lehetőségét nyújtja. Mindketten örömmel és hitelesen idézik fel a diákokkal való igazi interakciók pillanatait: amikor újra, pontosabbra kell fogalmazni egy kérdést, vagy amikor be lehet lépni egy vers zárójeles mondataiba, mert az elidőzés tapasztalata akkor igazán hiteles, ha a zárójelben is annyi időt tölthetünk, amennyi az ő saját ideje.

Emlékezetesek a még pályájuk első felében vagy derekán tartó tanárok, Nagy Anna és Szabó Katalin kísérletei azzal kapcsolatban, ahogyan egészen kortárs jelenségek tanórai legitimitását alapozzák meg. Nagy Anna a Babits-órák igazi értelmezői eseménnyé változtatásában Csepella Olivér képregényeitől a tudományos igénnyel összeállított, Petőfi Irodalmi Múzeum műhelyében készült Babits-fotóalbumig terjedő skálán mutatja meg annak lehetőségét, hogy a távoli, „hideg" költő emberi arcára, köznapi dilemmáira hogyan vetülhet fény az irodalomórán. Szabó Katalin örök irodalmi témák, így az átváltozás kérdéskörét tárgyalja egészen kortársi művek, így Szabó Róbert Csaba *Alakváltók* című regényének bevonásával. (Ebben az írásban hadd tegyem hozzá személyes emlékként, hogy Szabó Róbert Csaba is izgalmas szövegekkel vett részt középiskolás diákként a Hermész táborokban – a regényéről szóló értelmezés egyfajta visszahurkolódó időspirál a Hermészkedők történetében.)

Pieldner Judit írása mutatja meg a kötetben azt, hogy mit jelent a művek és életművek közötti dialógus, amint különböző idősíkokon ível át: Babits Mihály és Nemes Nagy Ágnes költészete, értekezői munkássága úgy lépnek párbeszédbe, hogy a közelség és távolság skáláit többféleképpen zongorázzák végig. Szerkezetileg hasonló távolságokat fog át Gál László írása, amelyik a Babits-féle *Jónás könyve* és a bibliai Jónás-történet hasonlóságait és különbségeit leltározza fel.

Berszán István, Serestély Zalán vagy Borbély András írásai már a teória mezejében működnek inkább – általuk kerül egyensúlyba a kötetben az a fajta sokszínűség, amelyet Pieldner Judit összegzésében idéztem.

Több, mint száz oldalnyi anyagot tartalmaz a kötet függeléke, amelyik döntő módon billenti a praxis irányába a *Hermészkedő* tétjeit: A Hermészkedő feladatlapjainak 1997–2016 közötti archívuma olyan adatbank és kincsesbánya, amiből bárki szemérmetlenül meríthet irodalommal kapcsolatos tevékenységek során. Az Orbán Gyöngyi által kidolgozott feladatsoroktól azonban senki ne várjon instant megoldásokat – fontos, hogy az elidőző irodalomszemlélet keretében forduljon feléjük az, aki régebbi és újabb irodalmi szövegekről beszélgetne diákjaival.

Patek Mária a Hermészkedő múltjáról, jelenéről, jövőjéről ír a könyvben, megállapítva: „Tagadhatatlan, hogy a Hermészkedő jelenleg változás előtt áll." Saját válasza a kihívásra a mindenáron elvárt sikerorientáltság alternatívájaként a következő: „Mit tehet a tanár? Az biztos, hogy határozott egyéniségnek kell lennie, jól meghatározott értékrenddel. Önmagához és elveihez következetesnek, becsületesnek, de ugyanakkor mértéktartónak, elfogadónak is. Felelősséget kell vállalnia, amikor kimondja, hogy »bízzatok bennem«." (66.) A dialógushelyzetből az következik, hogy a tanárnak nem csupán a diákot kell igazi partnernek tekintenie a párbeszéd során, hanem önmagával is szóba kell elegyednie. Saját kételyeivel, saját felismeréseivel, saját örömeivel. A *Hermészkedő* című könyv ilyen igazi beszélgetések dokumentumgyűjteménye.

Orbán Gyöngyi – Fóris-Ferenczi Rita – Bilibók Renáta (szerk.): *Hermészkedő.* Egyetemi Műhely Kiadó – Bolyai Társaság, Kolozsvár, 2017.)

Birta-Székely Noémi

Menjünk múzeumba!

Az igény arra, hogy az iskolai tanulási-tanítási folyamatot kiemeljük a zárt osztálytermi térből, egyre nagyobb lett, ezért üdvözlendőnek tartjuk azokat a kezdeményezéseket az oktatási rendszer oldaláról (például Iskola másként hét bevezetése) és a kiadványok szempontjából is, amelyek fogódzókat és ötleteket adnak a pedagógusoknak ezen iskolán kívüli tevékenységek megtervezéséhez, lebonyolításához. Ilyen hasznos és hiánypótló múzeumpedagógiai kézikönyv jelent meg *Gyertek velünk múzeumb*a! címmel, Szállassy Noémi és Iuga-Gombos Márta szerkesztésében a kolozsvári Ábel kiadó gondozásában 2017-ben. A szerkesztők az elemi (8–11 év) és a gimnáziumi (11–14 év) korosztályt célozták meg, ezért a kötet hasznosan alkalmazható mindkét korosztályt oktató-nevelő pedagógusok munkájában.

A kötet második fejezetében 15 múzeumpedagógiai forgatókönyvet olvashatunk.

Noha a múzeum tág értelemben is oktatói-nevelői színtér, a gyermekek számára nem minden esetben okoz egy-egy tárlat vagy kiállítás maradandó élményt, ahogyan ezt a szerkesztők a kötet bevezetőjében is hangsúlyozzák. A múzeumpedagógia – mint transzdiszciplináris neveléstudományi terület – célja olyan programok és tevékenységek kidolgozása, amely a múzeumban kiállított tárlatokhoz kötődően, a múzeum terében zajlik, és a megtapasztalt élményeken keresztül hat a tanulóra. Ezek a tevékenységek figyelembe veszik a célzott korosztályra jellemző életkori sajátosságokat, valamint motiváló, a gyermeki aktivitást célzó oktatási módszerekkel és eszközökkel dolgoznak.

A kötet rövid bevezetővel kezd, amelyben a teljesség igénye nélkül a múzeum és a tanulás kapcsolódási pontjait villantja fel Iuga-Gombos Márta, kiemelve a múzeumban és az iskolában zajló tanulás közötti lényegi különbségeket. Az első nagy fejezetet Demény Enikő jegyzi, amelyben hét székelyföldi múzeum (Csíki Székely Múzeum, Székely Nemzeti Múzeum, Magma Kortárs Művészeti Kiállítótér, Haáz Rezső Múzeum, Haszman Pál Múzeum, Tarisznyás Márton Múzeum, Incze László Céhtörténeti Múzeum) bemutatására törekszik. A kiválasztott múzeumok mindegyikében zajlik múzeumpedagógiai foglalkozás. Megtudjuk ebből a fejezetből, hogy a bemutatott múzeumok milyen állandó, illetve időszaki kiállítást szerveznek, illetve rövid tájékoztatást ad a múzeumban működő múzeumpedagógiai foglalkozásokról is. A kötet második fejezetében 15 múzeumpedagógiai forgatókönyvet olvashatunk, melyek nagy része az első fejezetben bemutatott múzeumok állandó vagy időszaki tárlataihoz kapcsolódnak, de vannak olyan forgatókönyvek is, amelyek kolozsvári, marosvásárhelyi és szamosújvári múzeumokhoz kötőd-

nek, kiemelve ezzel a székelyföldi múzeumok köréből a kötetet. A forgatókönyvek részletesen bemutatják a tevékenységet, kitérve az alkalmazott oktatási módszerekre, eszközökre, segédanyagra, szakirodalomra, személyi és tárgyi feltételekre, esetenként tudományos háttéranyagot és kiegészítő tartalmakat (munkalapok, feladatlapok) is csatolva hozzá. Az élménypedagógiai elemeket tartalmazó forgatókönyvek érdekes, felfedezni váró birodalmakká alakítják ezeket a múzeumokat. Ajánljuk azoknak, akik szeretik az élményeket, hisznek az élménypedagógiában, szűknek érzik időnként az osztálytermet, színessé és változatossá szeretnék alakítani diákjaik számára a tanulást.

Szállassy Noémi – Iuga-Gombos Márta (szerk.): *Gyertek velünk múzeumba!,* Múzeumpedagógiai kézikönyv, Ábel Kiadó, Kolozsvár, 2017.

Sántha-Malomsoki Ágnes

Oktatás és technológia – kulcsproblémák és viták

Az IKT eszközhasználat vitathatatlanul nagy előnye, hogy kiszélesíti a pedagógiai tereket.

Neil Selwyn 2017-es kiadású *Education and Technology – key issues and debates* című kötete aktuális és sok szempontból vitatott témákat dolgoz fel. Olyan területeket érint, amelyek az oktatási folyamat jelenleg legégetőbb problémáit érintik: a digitális eszközök megjelenése az oktatás fogalmának szükségszerű újradefiniálását eredményezi, amely az oktatás résztvevőinek szerepváltozásával jár együtt, s e változások beláthatatlansága bizonytalan jövőt vetít elénk az egyén, az oktatási intézmények, valamint a társadalom szintjén egyaránt.

A szerző kihangsúlyozza, hogy a legfejlettebb országokban az olyan nem-anyagi javak, mint az információ és tudás létrehozása, továbbítása és felhasználása felülmúlja az anyagi javak gyártásának fontosságát. Az információkezelésen alapuló foglalkozások független, technológia iránt elkötelezett, rugalmas és alkalmazkodni képes munkaerőt igényelnek, így a digitális technológia magabiztos alkalmazása napjainkra az életvezetéshez is szükséges készséggé nőtte ki magát, melynek megalapozása már az iskolapadban kezdődik. Az információ passzív megtartása helyett ma már sokkal fontosabb az ahhoz való gyors hozzáférés és aktív bővítés képessége. Az IKT eszközök oktatásba integrálása a 21. században elkerülhetetlen azok növekvő társadalmi térnyerése okán. A szerző felhívja a figyelmet az IKT eszközök oktatásba történő beillesztésének módjára, mértékére, valamint a tanulók kognitív képességeire és az oktatás színvonalára tett hosszú távú hatásának jelenleg ismeretlen voltára. Aggodalmának ad hangot, hiszen azt állítja, hogy az oktatásban jelentkező problémák megoldását sokan az IKT eszközök iskolai alkalmazásától remélik, s megfeledkeznek az eszközhasználatból eredő nem kívánt következményekről. Olyan, az oktatás egészét érintő problémákra keresnek digitális megoldást, amelyek nem technológiához köthetőek.

Az IKT eszközhasználat vitathatatlanul nagy előnye, hogy kiszélesíti a pedagógiai tereket, hiszen megteremti az iskolaépületen kívüli tanulás lehetőségét, ami hozzájárulhat a tanárok módszertani repertoárjának bővüléséhez, továbbá nagyobb közönség számára biztosítja az információkhoz és a tanuláshoz való hozzáférést. Az eszközök megjelenése további változásokat generál az oktatásban: a tanár már nem a tudás egyedüli forrása, hanem a tanuló számára irányt mutató segítő szerepben jelenik meg, aki tanártársaival együtt hatékony együttműködésre képes közös projektek megvalósítása érde-

kében; a tanuló passzív befogadóból aktív, saját tanulásáért felelős csapattaggá változik, aki egy újfajta tudás megalkotásában vesz részt, és problémákat old meg. A szerző hangsúlyozza azonban, hogy e változások nem szükségszerűen az előrehaladás felé mutatnak.

További nehézséget jelent, hogy az oktatás nem képes a digitális technika gyors fejlődésével azonos mértékű változásra, ahhoz történő adaptálódásra.

Az oktatás és digitális technológia történeti leírásában Selwyn hangsúlyozza, hogy a technika megjelenésével együtt járó változás iránti aggodalom vagy túlzott optimizmus egyidejűnek tekinthető a digitális technológia megjelenésével. A 20. század az intenzív technológiai fejlődés évszázada volt, ekkorra tehető az olyan audiovizuális eszközök megjelenése, mint a televízió, a rádió vagy az első digitális számítógépek. A szerző rámutat arra, hogy a múltban az eszközök oktatásba illesztésének legfőbb problémája az volt, hogy tervezőik és fejlesztőik nem rendelkeztek tanári végzettséggel, ezért figyelmen kívül hagyták az iskolák társas kontextusát, leegyszerűsítve értelmezték a pedagógiai terek és a tanítás-tanulás kapcsolatát. További nehézséget jelent, hogy az oktatás nem képes a digitális technika gyors fejlődésével azonos mértékű változásra, ahhoz történő adaptálódásra. A szerző szerint ez lehet az oka annak, hogy a digitális technika eredményes alkalmazása az iskoláztatás története során nem állt összhangban a velük szemben támasztott elvárásokkal. Hangsúlyozza továbbá, hogy a technológia oktatásba illesztése legkevésbé sem belátható vagy kontrollálható folyamat, hiszen a jelenkor multifunkcionális eszközei aligha összehasonlíthatóak direkt módon 20. századi társaikkal.

A szerző a tanítási-tanulási folyamat digitalizálását leíró modellek bemutatása során arra hívja fel a figyelmet, hogy azok nélkülözik az empirikus megalapozottságot, és keretrendszerük teoretikus elveken nyugszik. Ezért csupán ahhoz adnak támpontot, hogy minek kellene történnie ahelyett, hogy a jelen történéseire és azok miértjeire adnának választ. Míg a felsorolt elméletek nagy része a tanár szerepének nélkülözhetetlenségét hangsúlyozzák a tanítási-tanulási folyamat társas jellegéből adódóan, addig más kutatók a tanári szerep létjogosultságát is megkérdőjelezik a mesterséges intelligencia, az adaptív tanulási rendszerek megjelenése, valamint a robotika rohamos fejlődése eredményeként. Léteznek olyan nézetek is, amelyek szerint a technológia csak úgy állítható az oktató-nevelő munka hatékony szolgálatába, ha az nem csupán online tanulási tapasztalattal, hanem személyes részvétellel is párosul. Mivel a sikeres tanuláshoz szükséges motiváció, bizonyos készségek és magabiztosság nem spontán jelennek meg a tanítási-tanulási folyamatban, ezért szakértői iránymutatásra is szükség van.

Selwyn hangsúlyozza, hogy különbséget kell tenni a technológiával és a technológián keresztül történő tanítás-tanulás között. Az e-tanulás növekvő népszerűsége és térnyerése nyomán egyre nagyobb igény mutatkozik az online tanár jelenlétének biztosítására. A tanuló képes ugyan autonóm online tanulásra, azonban ettől még a hagyományos értelemben vett tanár jelentősége nem kérdőjeleződik meg annak ellenére sem,

hogy az online tanítási-tanulási tér merőben más jellegű pedagógiai gyakorlatot igényel. Másik kulcsfontosságú tényező a tanuló azon tulajdonsága, amely képessé teszi őt arra, hogy hosszú távon fenntartsa érdeklődését a maga által irányított online tanulási folyamatban. Ez nagymértékben függ a tananyag iránti érdeklődésétől, valamint a pedagógus oldaláról érkező támogatás mennyiségétől és minőségétől.

A szerző végső konklúziójában nyomatékosítja, hogy az oktatás folyamatának főszereplői éppoly hatékonyak lehetnek a technológia alakításában, mint az az emberek formálásában.

A kötet a maga nemében hiánypótló, hiszen számos nézőpontból közelíti meg a digitális eszközök oktatásba történő integrálásáról szóló nézeteket, elméleteket és eredményeket, amelyeket szaktudományos alapossággal, élvezetes stílusban tálal. Haszonnal forgathatják a téma szakértői, a neveléstudomány kutatói, a gyakorló pedagógusok, valamint a téma iránt széleskörűen érdeklődők is.

Neil Selwyn: *Education and Technology – key issues and debates*, Bloomsbury Academic, New York, 2017.

Gyuróné Szenka Dóra

Az anyanyelvű oktatás határai

A Debreceni Egyetemi Kiadó *Oktatáskutatás a 21. században* című könyvsorozatának második köteteként látott napvilágot 2017-ben a *Szülőföldön magyarul – Iskolák és diákok a határon túl* címet viselő munka Pusztai Gabriella és Márkus Zsuzsanna szerkesztésében. A sorozat – melynek főszerkesztője Pusztai Gabriella – eddig három kiadványt tudhat a magáénak: első kötete a *Tanulmányok a testnevelés és a sportolás szerepéről a Kárpát-medencei fiatalok életében* (2016, Szerk.: Kovács Klára), majd a második kötettel egy évben jelent meg Bacskai Katinka szerkesztésében *A felekezeti oktatás új negyedszázada* című, harmadik munka. A felsorolt három tanulmánygyűjtemény, noha eltérő témájú, közös vonása, hogy nemcsak az országhatárokon belüli oktatási helyzetet vizsgálja, hanem az oktatáskutatások a határon túli magyarlakta területekre, az egész Kárpát-medencére kiterjednek.

Kisebbségi helyzetben az anyanyelven való tanulás joga és lehetősége gyakran a kisebbség és a többség közötti mindennapos konfliktusok forrása.

A kötet címe előrevetíti azt a központi problémát, melyre a tanulmánygyűjtemény koncentrál. Kisebbségi helyzetben az anyanyelven való tanulás joga és lehetősége gyakran a kisebbség és a többség közötti mindennapos konfliktusok forrása. Többségiként az anyanyelvhasználat természetes lehetőség, talán nehezen érthető problematika, hogy az anyanyelven való tanulást bizonyos tényezők hátráltatják, esetleg ellehetetlenítik.

Az *Oktatáskutatás a 21. században* sorozat arculatának megfelelően a *Szülőföldön magyarul* is igényes borítóval rendelkezik. A hátoldalon olvasható fülszöveg igen tömören összefoglalja, miről ír a kézben tartott könyv, s példaként kiemel néhány, a gyűjteményben helyet kapó tanulmányt. A kötet az egyik paratextusában felsorakoztatja a tanulmányok szerzőit, akik különböző, az országhatáron belül vagy kívül működő intézmények munkatársai. A tartalomjegyzék megvilágítja a három fejezetet, az előszó után ugyanis a *Mérlegen*, a *Tehetség és felelősség,* illetve az *Új utakon* fejezetcímek alatt olvashatjuk a 19 tanulmányt. A kötet meglehetősen átfogó képet nyújt a Kárpát-medence magyar nyelvű kisebbségének oktatási viszonyairól. A négy nagy határon túli régió – Erdély és a Partium, Vajdaság, Kárpátalja és a Felvidék – egyaránt megjelenik a kötetben helyet kapó, magyar tannyelvű oktatási intézményeket célzó empirikus kutatás területeként. Nemcsak a földrajzi helyek, téregységek sokfélesége szembetűnő, hanem a vizsgált tanintézmények változatossága is, hiszen az óvodától a doktori képzésig valamennyi oktatási szint helyzetéről olvashatunk.

Ma sajnos a kisebbségi szülők iskolázottságában nagy hátrányok mutatkoznak, az anyák és apák végzettsége elmarad a magyarországi szülők eredményeitől.

Az első fejezet, mely a *Mérlegen* címet kapta, általános képet fest az erdélyi és a partiumi, a vajdasági, a kárpátaljai és a felvidéki téregységeken tapasztalható oktatási helyzetről. Felvetik a legsürgetőbb problémákat, melyek gyakran az oktatásszervezés hiányosságaiból fakadnak, illetve megoldásokat javasolnak, feladatokat tűznek ki az esélyegyenlőség megvalósulása érdekében. Sarkalatos pont a kutatásokban az anyanyelv és az államnyelv – mint a magyar nyelvű kisebbség számára idegen nyelv – aránya az oktatásban, illetve ezen nyelvek oktatásának módszerei. A fejezetben helyet kap továbbá a Partiumi Keresztény Egyetem első 25 évének áttekintése 2015-tel bezárólag, s egy tanulmány, mely három iskolatípus kilenc tankönyvében Trianon megjelenését vizsgálja a két világháború közötti középfokú földrajzoktatásban.

A következő, *Tehetség és felelősség* fejezetben a magyar nyelvű kisebbség felsőoktatásban való részvételéé a főszerep. Az itt megjelenő tanulmányok azt a sajnálatos tényt tárják az olvasó elé, hogy a magyar kisebbség minden régióban alulreprezentált a felsőoktatásban, a magyar kisebbség részvétele az oktatás e szintjén jóval elmarad a többségi nemzetétől. A szerzők a kötet számos pontján hangsúlyozzák, hogy megkérdőjelezhetetlenül fontos a kisebbség számára az oktatási rendszerünk fenntartása annak érdekében, hogy javuljon a magyar kisebbség közösségének hátrányos helyzete. Ma sajnos a kisebbségi szülők iskolázottságában nagy hátrányok mutatkoznak, az anyák és apák végzettsége elmarad a magyarországi szülők eredményeitől. A fejezet ezen tények felsorakoztatása mellett a doktori képzésbe kerülés motivációival is foglalkozik, illetve ismételten helyet kap a Partiumi Keresztény Egyetem az egyház kisebbségi felsőoktatásban vállalt felelőssége kapcsán.

A harmadik s egyben utolsó fejezet a találó *Új utakon* címet kapta, az itt megjelenő hat tanulmány ugyanis a jövőbe tekint. Felvetül az anyanyelv s vele együtt a magyar identitás megőrzésének problémája az oktatási intézmények szerepvállalásával. Két további tanulmány a romániai magyarság oktatásában az elmúlt időszakban tapasztalható változásokról tájékoztat – olvashatunk ugyanis az eltérő megítélés alá eső előkészítő osztályok reformjáról, illetve a szakképzésben bekövetkező változásokról. A fejezetben helyet kap egy, a kárpátaljai magyar romák iskoláztatását vizsgáló tanulmány, mely kiemeli a magyar társadalmi szervezetek és egyházak támogató tevékenységének szerepét. Szó esik a Babeş–Bolyai Tudományegyetemen folyó óvodapedagógus- és tanítóképzés minőségéről, a hallgatók jellemzőiről, a kisebbségi pedagógusképzés főbb vonásairól.

A Szülőföldön magyarul című kötet szükségessége és jelentősége megkérdőjelezhetetlen. A határon túli magyar kisebbség anyanyelvű iskolájának jóval több funkciója van, mint a többségi-nek, ugyanis a közösségek számára a magyar identitás megőrzésének eszköze is egyben. Épp ezért kiemelkedően fontos, hogy minden régióban, minden oktatási szinten minél kiterjedtebb és mi-

nél eredményesebb oktatási intézmények tudjanak működni. A kötet tudományos eszközökkel járja körül és elemzi napjaink kisebbségi magyar oktatásának problémáit. Épp emiatt nemcsak azoknak ajánlom elolvasásra, akik érdekeltek az oktatásban, hanem azoknak is, akik szívükön viselik a magyar kisebbség mindennapi problémáit, s magukénak érzik a magyar identitás megőrzésének a feladatát.

Pusztai Gabriella – Márkus Zsuzsanna (2017, szerk.): *Szülőföldön magyarul – Iskolák és diákok a határon túl.* Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.

Boda Székedi Eszter

Filmajánló: Mindig másképp

Miről szól a film? – ezt a kérdést mindig felteszem középiskolás diákjaimnak. Így tettem most is, miután közösen megnéztük *A lé meg a Lola* (Lola rennt, 1998) című filmet. Véleményem szerint ennél a kérdésnél nincsen jobb vitaindító, és ez a film kimondottan igényli is az erre adott válaszokat, gondolatkísérleteket, tűnődéseket. Egyébként is ez a kérdés a leggyakoribbak egyike, amelyet filmek kapcsán megemlítenek fiatalok, idősebbek, gyermekek, leendő nézők, útmutatót várva. Így, a megszokott kérdést ismételve, nem csupán a film különböző rétegei sejlenek apránként fel, de a beszélgetés nyit a filmnézési szokások felé is.

A kérdésre kapott válaszok mentén könnyedén indul a beszélgetés, hiszen a film a biztosíték arra, hogy egyik sem lesz egyértelmű, magától értetődő. A válaszokra nem is lehet felkészülni, alapozni rájuk viszont annál inkább: ezért is lesz mindegyik beszélgetés izgalmas, a tanár számára is mindig más. Olykor megkérdezik diákjaim, hogyan tudja a tanár úgy tartani az óráit, hogy ne váljon a maga számára unalmassá, hiszen ugyanazt az anyagot adja le a különböző osztályokban, és arra is gyakran kíváncsiak, hogy hányszor láttam már például *A lé meg a Lola* című filmet (vagy akár mást, melyet együtt nézünk), és hogy nem unom-e már. Ilyenkor egyértelművé teszem, hogy a befogadó, vagyis a mindenkor változó közönség szemével nézem a filmet (vagy éppen tartom az órát), figyelem a reakcióikat, feszülten várom, hogy egy különlegesebb helyzetben hogyan reagálnak, unatkoznak, vagy éppen sikerül fenntartani a figyelmet, esetleg éppen mérgelődök, mert pont akkor fordul padtársához, mobiltelefonjához, halaszthatatlan tennivalójához, amikor villanásnyi ideig látható valami lényegbe vágó, történetet magyarázó, emlékezésre érdemes.

Ilyen módon, bár sokszor láttam már a filmet, szívesen nézem újra, úgy ülve a teremben, hogy közben a nézőket is szemmel tudjam tartani. Sokszor meg is lepődnek, amikor a korábbi – a filmnézés közben tanúsított – reakcióikra kérdezek rá, vagy éppen a filmnézés és beszélgetés közötti rövid szünetben barátaikhoz intézett mondanivalójukra. Hiszen a primér reakció összekapcsolása a már említett kérdéssel, máris fél siker: megfelelő indítás a beszélgetéshez.

A kissé suta magyar címfordítás nagyon dinamikus filmet takar: jóval több köze van az eredeti címben jelzett rohanáshoz, mint a magyar fordításban hangsúlyozott anyagiakhoz. A gyors iramot a néző is érzi: a bő órán keresztül tartó futás végén a főszereplővel együtt torpan meg, és tekint vissza a befutott távra. Többek között ezért is fontos, hogy a filmet együttünkben nézzük meg, és ne esetleg két külön (tan)órára szétosztva. A nézőnek sem jár közben ugyanis a pihenés, ha pedig mégis elnyeri ezt, mert esetleg kicsengetéskor a szünet mellett dönt, nagy az esélye, hogy bizonyos árnyalatokat, értelmezési lehetőségeket kevésbé ismer majd fel. Azt például, hogy nem csak Lolával és Loláért futunk, hanem nézőként mi magunk építjük menetközben a filmet. *A lé meg a Lola*

ugyanis nem csupán a pár szóban elmesélhető történetről szól, hanem arról is, hogyan alakul egy történet filmmé, vagy mennyiben jelent még valóságot mindaz, ami a nézők szeme előtt zajlik. Érdemes megállni és (vissza)figyelni a mindhárom részt bevezető rajzfilm-részletig, itt nem csak a véletlen sorsdöntő szerepét szemrevételezhetjük ugyanis, de azt is, ahogyan a valóság elemei újrarendeződnek. A műalkotásként való (újra)építkezés válik hangsúlyossá a mozgókép-állókép egymásra játszásának dinamizmusával, az osztott képernyő használatával, valamint a három részre való tagoltsággal is. A központi szereplőnek, a vörös hajú, folyamatosan mozgásban levő lánynak a története váratlan módon ér véget már az első húsz percben, hogy aztán hamarosan újra elkezdődjön. A három rész azonos helyzetből indul – sok pénzre van szükség, rövid idő alatt –, és különböző megoldásokat kínál, egyértelművé téve, hogy a történetek alakulásában a véletlennek és a sorsszerűségnek is jelentős a szerepe. Ilyen módon a filmet példázatként is szemlélhetjük, hiszen az újrakezdődő történet már nem ad esélyt a nézőnek, hogy a film világa beszippantsa, és érzelmileg fogva tartsa: kénytelen bizonyos tudatos távolságtartással szemlélni a szeme előtt zajló eseményeket. A „veled is megtörténhet" érzésére az egyik indító képsor is rájátszik: a kamera egy város épületei közül kiválasztja Loláék ablakát, így az ő történetébe kapcsolódunk bele, de lehetne akárkié, hiszen ami vele megtörtént, mindannyiunkkal megtörténik nap mint nap, leszámítva a pénz felhajtásával járó izgalmakat.

A véletlenszerűség mentén építkező jelenetek lehetőséget adnak arra is, hogy a közönség korábbi mozgóképes élményeiről beszéljünk, a diákok mindig pozitívan reagálnak, ha elmondhatják, amit ők már láttak, átéltek, ismernek. Kihasználhatjuk a lehetőséget egy kis filmtörténetre is: beszélhetünk Alfred Hitchcock műveiről és a nevéhez köthető „vörös heringről", vagyis a megtévesztés technikájáról, hiszen *Psycho* (1960) című filmje is rájátszik a nézői elvárásokra. A két film indítása is hasonló: a kamera kísér be

egy látszólag tetszőlegesen kiválasztott ablakon át egy lakásba, ahonnan majd elindulnak az események.

A mellékszereplők jelenléte is számos kérdést vet fel, kezdve a görög jósokra emlékeztető vak nővel, vagy a mindentudó biztonsági őrrel, folytatva az egyes részekben eltérő jövőképet elnyerő számos, jelzésszerűen megjelenő figurával. A szereplők pedig minden esetben hozzák magukkal a párkapcsolat, a barátság, szerelem, felebaráti szeretet, családi összetartozás kérdéskörét.

A lé meg a Lola már húszéves, de annak a generációnak is tetszik, amelyik szerint az ezredforduló előtt nem is volt élet, hogy jó filmekről ne is beszéljünk. Érdekli és leköti őket, ezt pedig manapság egyre nehezebb, nem csupán tanórával, de filmnézéssel is elérni, így megfelelő választás (német)órára vagy vitaindítónak osztályfőnökként, filmklubot szervezőként. Az indításban feltett kérdésre pedig érdemes folyamatosan keresni a választ nem csupán ennél az egy filmnél, és érdemes következetesen megszólítani vele a folyton változó közönséget is. Rácsodálkozhatunk, hogy mindig másképp szólítanak majd meg minket is a látott filmek és a nézőközönséggé formálódó diákjaink.

Online: https://videa.hu/videok/film-animacio/a-le-meg-lola-teljes-online-bIPpCSiyJJx110PZ

https://film-online.ro/lola-rennt-1998/

Szerzők

Balázs Imre József
BBTE, Bölcsészettudományi Kar, Magyar Irodalomtudományi Intézet, Kolozsvár

Birta-Székely Noémi
BBTE, Pszichológia és Neveléstudományok Kar, Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet, Kolozsvár

Boda Székedi Eszter
Márton Áron Főgimnázium, Csíkszereda

Ferencz-Salamon Alpár
Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége, József Attila Általános Iskola, Csíkszereda

Gergely Erika Magdolna
„Hársfaillat" Napköziotthonos Óvoda, Kolozsvár

Gyuróné Szenka Dóra
Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola, Debrecen

Kádár Annamária
BBTE, Pszichológia és Neveléstudományok Kar, Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet, Marosvásárhelyi Kihelyezett Tagozat, Marosvásárhely

Kocsis Annamária
Kovászna Megyei Tanfelügyelőség, Sepsiszentgyörgy

Muhi Sándor
Kölcsey Ferenc Főgimnázium, BBTE, Pszichológia és Neveléstudományok Kar, Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet, Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozat, Szatmárnémeti (nyugalmazott tanár)

Sántha-Malomsoki Ágnes
Pannon Egyetem, Többnyelvűségi Doktori Iskola, Veszprém

Szabó Kinga
BBTE, Pszichológia és Neveléstudományok Kar, Alkalmazott Pszichológia Intézet

Ozsváth Judit
BBTE, Pszichológia és Neveléstudományok Kar, Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet, Kolozsvár

Szőcs Imola
Kovászna Megyei Tanfelügyelőség, Sepsiszentgyörgy

Tatár Erzsébet Tímea
BBTE, Bölcsészettudományi Kar, Hungarológiai Tudományok Doktori Iskola, Kolozsvár

Magister Kiadó
Apáczai Csere János Pedagógusok Háza
Felelős Kiadó: Burus-Siklódi Botond igazgató
530241 Csíkszereda, Taploca u. 20. sz.
Tel: +40266-372139
E-mail: ccd@ccdeduhr.ro
ISSN 1583-6436
Formátum B5, Példányszám: 300

Tanulmányok beküldése:

https://docs.google.com/forms/d/1a75zwtyAJ-p3s40lSu92Qq9tWqdpBizgFF1IaiveDqA/viewfor
magiszterfolyoirat@gmail.com

Megrendelésre vonatkozó információk: http://rmpsz.ro/hu/h/81/magiszter

Készült az Alutus Nyomdában, Csíkszereda
Felelős vezető: Hajdú Áron igazgató