

## SÜSS FEL NAP

KISGYERMEKKORI MODELL-INTÉZMÉNYEK  
MAGYARORSZÁGON

*Második kiadás, változatlan utánnomás*

PEDAGÓGUS-TOVÁBBKÉPZÉSI  
MÓDSZERTANI ÉS INFORMÁCIÓS KÖZPONT

PILISBOROSJENŐ, 1999

SOROS ALAPÍTVÁNY

KÖZOKTATÁS-FEJLESZTÉSI PROGRAM  
KISGEYRMEKKORI FEJLESZTÉS RÉSZPROGRAM

A Kuratórium elnöke:  
VEKERDY TAMÁS

Szerkesztette a Részprogram Kuratóriuma:  
HORN GÁBOR (a Program Szakkuratóriumának képviselője),  
HORVÁTH H. ATTILA, SÁRI LAJOS,  
VEKERDY TAMÁS, ZÁGON BERTALANNÉ

A Kuratóriumnak 1995—96-ban tagja volt:  
WINKLER MÁRTA

A kötetet gondozta:  
ZÁGON BERTALANNÉ

Felelős szerkesztő:  
FÚZFA BALÁZS

A szerkesztő munkatársa:  
FAZEKAS ANNAMÁRIA

A borítót a YELLOW GRAFIKAI BT. készítette  
KANALAS SZABINA és LAKATOS ANDREA

- Miskolc, Vasgyári Óvoda, SMIZSÁNSZKYNÉ MARJÁN IDA csoportja -rajzainak felhasználásával

### Tartalom

#### Előszó

#### ÓVODÁK

PALOTÁS SÁNDORNÉ: Hogyan váltunk modell-intézménnyé?  
MAJSA IMRÉNÉ - NÉMETH ISTVÁNNÉ - TÓTH SZILVIA: Óvodai nevelés játékkal, mesével  
TÖRÖK GERGELYNÉ: „Így nyílik ki a virág...”  
KAKUJA KLÁRA: „Katica” pedagógiai program  
KURUCZNÉ HORVÁTH JUDIT: „Építs aranyhidat a másíknak!”  
TÖRÖK JÁNOSNÉ: Szülők - nagyszülők - gyerekek - óvoda  
KOVÁCSNÉ HAJZER IBOLYA: „Most egy - igen - a tett s a szándék”  
LACZIK ANTALNÉ – MAGYAR GÁBOR: A szegedi Tisza-parti Óvoda  
PÁLFINÉ KOVÁTS ÁGNES: Nyílt napok - másképpen  
FÖLDESI LAJOSNÉ - NAGY CSABÁNÉ: Beszélgető kör - ahogy mi csináljuk  
HORVÁTH H. ATTILA: A Freinet-találkozó mint sajátos önképzési rendszer

#### ISKOLÁK

WINKLER MÁRTA - FODOR SZABOLCS - RÚZSA ÁGNES - SZÉMAN RITA: „De hogy ő nőtt, én is nőttem...”  
RÓZSÁSNÉ HORVÁTH ERZSÉBET – SZILVAI MÓNKA – KISS RÉKA: A gyermekekért Magyarregresen  
FRISS PÉTER: Iskola a város szélén  
KÓKAYNÉ LÁNYI MARIETTA – MONTAY BEÁTA: Sokfélék az elindulok, és nem egyformák az utak  
VIDÓ ILDIKÓ: Anyád helyett anyád  
ANTAL HELGA – DEÁKNÉ ANTAL MAGDOLNA: Ha nincs csengetés  
LÁZÁR PÉTER: A Kedves-ház pedagógiája  
KOMASÁG MARGIT, PÓLYA ZOLTÁN: Projektek a csenyétei iskolában  
SAM BETTS: Az angol nyelv tanítása egy Waldorf-iskolában (Fordította: ABRUDÁN KATALIN)  
SAM BETTS: Teaching English in a Waldorf School  
BÉKEFI ANDRÁS NÉ – MENRÁTH RÉKA – NÉDER KATALIN – SZENTENDREY GÉZA: A környezeti nevelés speciális színterei egy általános iskola pedagógiai gyakorlatában  
GYARMATI JÓZSEFNÉ – GYURCSEKNÉ STRUPKA MAGDOLNA: Élményszerű tanulás

BALOGH KRISZTINA – BULIK HAJNALKA – DR. GAÁL NÉ SOÓS RITA – SISÁK ERIKA – SZABÓ GABRIELLA:  
„De vagyunk-e azok, amik lehetnénk?”  
URBÁNNÉ VARGA KATALIN: „... nyílj ki, nyílj ki bokrostul, zöld levelestül...”  
L. RITÓK NÓRA: Önkifejezésen alapuló vizuális nevelési program

## EGYÉB INTÉZMÉNYEK

ALPÁR ZSUZSA - INGUSZ IVÁN: Alternatív pszichoterápia  
NAGY SZILVIA – MIKLÓSI BALÁZS – RÓZSAHEGYI VIKTÓRIA: A Káposztásmegyeri Zabhegyező Játsszóház  
VÁCZI MÁRIA: An-tan-té-nusz, SZÓRAKATÉNUSZ  
E. KOVÁCS ZOLTÁN: Planetárium Kecskeméten - a tanulás szolgálatában  
FÜZFÁ BALÁZS: Az élményközpontú irodalomtanítás néhány lehetősége

## FÜGGELÉK

A „Süss fel nap” első kötetében szereplő alternatív óvodák, iskolák adatai  
A Soros Alapítvány Kisgyermekkori Fejlesztés Részprogramjának modell-intézményei

## TARTALOM

### Előszó

A Soros Alapítvány Kisgyermekkori Fejlesztés Részprogramjának két záró kötete közül a másodikat, az e részprogram 29 *modell-intézményét* bemutatót tartja kezében az Olvasó. (A két kötet közös címe: Süss fel nap. Az első kötet a magyarországi alternatív óvodák és iskolák egy részét mutatta be, azokat, amelyek egy pályázatban sikerrel vállalkoztak erre az *önbemutatóra*.)

A program eredeti célja az volt, hogy a születéstől 12 éves korig terjedő, az egyéni életutak alakulását, a személyes beállítódást döntően meghatározó „kis-gyermeki” időszakban a gyermekközpontú, személyiségközpontú fejlesztés számára segítsen utat nyitni Magyarországon, az utóbbi évtizedekben kialakult zárt, intézményközpontú iskolarendszerben. Ezért támogatta egyrészt a pluralisztikus hagyományok újraélesztését — mindenki találhassa meg a neki való óvodát, iskolát... —, másrészt teljesen új kezdeményezések elindítását, illetve klasszikus, reformpedagógiai programok átvételét és adaptációját.

A gyermekközpontú szemlélet jellemzője a fejlődő gyermek testi és lelki állapotainak változásairól — s változó szükségleteiről — való *szakosított tudás* és az e tudásból megismert tényekhez való *viszonyulás* metodikai és didaktikai képessége. Ebből fakad a belső, megújulásra kész erők ébren tartása s az önirányításra, a személyes autonómiára nevelés. (Mindezek nélkül a nyitott, demokratikus társadalom kialakítása elképzelhetetlen.)

Az eredetileg is négy évre tervezett program első évének kiírásai nagyon sok intézmény, szakmai csoport és egyéni szakértő számára tették lehetővé a pályázaton való részvételt. A nagyszámú pályázat alapján a kuratórium megismerhette az óvodák, iskolák és egyéb intézmények jelentős részének célkitűzéseit, törekvéseit, kudarcait és sikereit.

A következő évek kiírásai egyre pontosabban célzott kört érintettek; a gyermek- és személyiségközpontú szemlélet markáns képviselőit (intézményeket, csoportokat, egyéni kezdeményezőket) igyekeztek megszólítani és támogatni.

A modell-intézményeket kereső pályázatokon — meghívással — olyan, a gyermekközpontú szemléletből kiinduló intézmények vehettek részt, amelyeknek kidolgozott, mások számára is elérhető és felhasználható pedagógiai programjuk volt, s erre épített munkájuk már legalább négy éve folyt. Fontos feltétel volt, hogy vállalják saját munkájuk folyamatos bemutatását s ezzel pedagógusok képzését, továbbképzését.

Az országban — két év alatt — 29 különböző intézmény nyerte el a *Soros Alapítvány Kisgyermekkori Fejlesztési Programjának Modell-intézménye* címet.

Ezeknek az intézményeknek a beszámolóit olvashatja e kötetben az Olvasó.

A kuratórium arra törekedett, hogy a nyertesek között a 0-tól 12 éves korig gyermekközpontú szemlélettel dolgozó szakemberek és intézményeik széles köre jelenhessen meg.

Ahogy ezt a tartalomjegyzék is mutatja, ebbe a körbe tartoznak:

- a hagyományos szemléletű iskolában működő, de azon belül a *gyermekből kiinduló szemlélet* alapján dolgozó, jelentős eredményeket elérő pedagógusok;
- a *speciális problémák* megoldására törekvő, azokat orvosolni akaró és tudó *óvodák és iskolák, egészségügyi nevelési intézmények*, illetve az összefogásukkal létrejött programok;
- a *szűkebb társadalmi környezet* szükségleteihez igazodó, annak adottságait, igényeit, lehetőségeit figyelembe vevő, összefogással vagy pedagógus-, illetve szülő-csoport kezdeményezésére létrejövő *óvodák, iskolák, egyéb in-tézinények, civil kezdeményezések*;
- valamely század eleji *reformpedagógiai irányzat* követőjeként, adaptálójaként vagy azok ötvözeteként létrejött gyermekközpontú programok;
- elnéptelenedő *kistélepülés* egyetlen megtartó erejeként működő óvodák, kisiskolák;
- *hátrányos helyzetű* csoportok, területek fejlődését elősegítő, nemegyszer heroikus küzdelmet folytató pedagógusok, pedagóguscsoportok;
- önálló pedagógiai koncepció alapján működő *iskolateremtő programok*;
- a közoktatás keretein túlmutató *közművelődési intézmények*.

Valamennyi modellintézmény elsősorban szűkebb hazájában hat erőteljesen. Néhányan országos jelentőségre is szert tettek. Hatásuk remélhetően hosszan tartó lesz, hiszen az évek során országosan meghirdetett nyílt napjaik, kiadványaik, továbbképzéseik — vagy egyszerűen csak: kisugárzásuk — egyre több hasonló gondolkodót, követőt vonnak be e szellemiség — a gyermekközpontú szemléletmód — körébe.

Ez a kötet ezt a kisugárzást szeretné erősíteni.

Budapest, 1999. április

Soros Alapítvány Kisgyermekkori Fejlesztés  
Részprogramjának Kuratóriuma

Könyvünk célja az egyes programok mai, hazai gyakorlatának (és gondolati forrásainak) minél hitelesebb dokumentálása, ezért az egyes tanulmányok hivatkozási módszerét megtartottuk, s a bibliográfiákat sem vontuk össze. A kiemeléseket és a

helyesírást egységesítettük, ha szándékunk néni sértette a szerzői autonómiát. Ahol a kötet és a tanulmányok jellegéből adódóan, szerkesztési okokból elkerülhetetlen volt, egyes dolgozatokon rövidítettünk; ezeket a szöveghelyeket a szokásos módon — szögletes zárójelbe tett három ponttal — jelöltük. (A szerkesztők megjegyzése)

## ÓVODÁK

*Palotás Sándorné*

### Hogyan váltunk modell-intézménnyé?

#### Gyermek- és személyiségközpontú szemlélet a tárnáméra! Napköziotthonos óvodában

A '80-as évek végén megindult rendszerváltoztató folyamat nemcsak a gazdasági-társadalmi közéletre volt forradalmian megújító hatással, hanem a tudományos közéletre és így a neveléstudományra, ezen belül az óvodai nevelésre is. Óvodapedagógiai műhelyek alakultak — mindenekelőtt az Óvóképző Főiskolák környezetében (Szarvas, Sopron, Hajdúböszörmény, Kecskemét). Nem véletlen, hogy leghamarabb és legátfogóbban az óvó-dákban jelentek meg az alternatív pedagógiák. Az egységes uniformist itt szakította át legkönnyebben a reformpedagógiák szelleme. Az óvoda mint intézmény könnyebben volt adaptív, mint a merev iskolarendszer. Dr. Deliné Dr. Fráter Katalin nagyon pontosan rendszerezte tanulmányában ezt az időszakot „A magyar óvodai nevelés gyermekközpontúságával, a játék értelmezésével és rendszerével nemzetközi elismerést vívott ki már az elmúlt évtizedekben. A magyar nevelésügy legprogresszívebb területe, ahol állandó jelenségeként érvényesült az új utak keresése, a permanens továbbképzés igénye. Nevelési dokumentumai [...] a dinamikus fejlődő gyermeklélektani, szociálpszichológiai ismereteket igyekeztek beépíteni. Mindemellett a nevelés gyakorlata ráirányította a figyelmet azokra a pontokra, ahol továbblépésre van szükség. A tanulásértelmezés terén következett be a legnagyobb változás, amelynek több következménye van. Kialakulóban vannak a sajátos, a gyermekek életkori specifikumaihoz jobban igazodó játékos tanulási folyamatok, amelyek bizonyos tervszerűségre épülve megadják az óvónő—gyermek együttműködésének lehetőségeit, az egyéni fejlődést, a fejlődésbeli különbségeket veszik alapul és differenciált fejlesztésére törekcszenek.”<sup>1</sup>

Az 1989-es *Óvodai nevelési program* hatására felerősödtek az óvodák innovációs tendenciái, felértékelődtek a helyi szakmai kezdeményezések, pedagógiai újítások és kísérletek. Mi is keresni kezdtük a pedagógiai megújulás számunkra is lehetséges útjait. Az 1989/90-es tanévben a hét fős testületből elsőként végeztem el a 120 órás intenzív tanfolyamot Szarvason. A szervező főiskola nagyon tartalmas programot állított össze. Az elméleti pedagógiai és pszichológiai ismeretek felfrissítésén túl előadásokat hallgathattunk Dr. Gáspár Lászlótól, Zsolnai Józseftől, Knollné dr. Pereszlyéni Évától, Zilahi Józsefnétől, Zsámboki Károlynétől, Keresztúri Ferencnétől, Húvós Évától, Kövér Sándornétől, Szakács Mihálynétől — hogy csak a legfontosabbakat említsem. Pontos és fontos információkhoz jutottunk az intézményeikben folyó kísérletekről. A tanfolyamon hallottakról mindig „beszámoltam” kolléganőimnek, igyekeztem minden írásos anyagot megismerni és megismertetni velük, azzal a nem titkolt szándékkal, hogy saját nevelési gyakorlatunkat megváltoztassuk. „A változtatás szükségességét mindannyian éreztük, hiszen naponként megtapasztaltuk, hogy a gyerekek keveset játszanak, az időkeretek, a játéktér, az eszközök kiválasztása korlátozott, a gyerekek túlzottan befolyásoltak, irányítottak. Az óvoda napirendjében az egymást követő tevékenységek időhöz kötöttek, és egymástól élesen elválnak. Minden korcsoportban minden egyes gyereknek bármit csinált (játszott, evett, aludt stb.) ugyanannyi idő állt rendelkezésére ahhoz, hogy egy-egy műveletet vagy cselekvéssort elvégezhesen”.<sup>2</sup> Valamennyi korcsoportban a gyerekek többsége ugyanabban az időpontban, az egész csoporttal együtt, ugyanazt csinálta. Ez a fajta tömeges foglalkoztatás, frontális munkáltatás nagyon sok energiát igényelt az óvónőtől a nemritkán harmincnál is nagyobb létszámú csoportokban. A gyakorlat megfigyelése közben azt is észrevettük, hogy a gyerekek korcsoportok szerinti osztottsága előnytelenül befolyásolta a társas kapcsolatok alakulását, és ezzel a gyerekek szocializációját. „Minden csoportban volt olyan kisgyerek, aki mindvégig csak alárendelt szerephez jutott a saját korcsoportjában, nem nyílt alkalma arra, hogy a már kialakult játékhelyzetekben vagy az újabb játéktémákban saját maga is kezdeményezővé, vezetővé válhasson. Számítatlan gyerek nem gyakorolhatta a tapasztalatait, a saját élményeit szerint azokat a szerepeket, amelyeket egy más összetételű csoportban, önmagához viszonyítva fejlettebb vagy bizonyos területeken nála fejletlenebb, más képességű és tulajdonságú társai között megtehetett volna”.<sup>3</sup>

Az azonos korosztályokhoz tartozó gyermekcsoportokban — még ha egyénekenként jól ismertük is őket — a gyakorlatban csak nagyon nehezen vagy egyáltalán nem lehetett differenciálni.

A sokat hangoztatott családi és derűs légkörben a testvéreket és a barátokat az életkor szerinti csoportosítás vagy a merev időrendi keretek miatt elválasztottuk egymástól.

A gyerekek szüleit ugyanezek a merev és mindenkire egyaránt érvényes szervezeti keretek olyanná tették, amilyen viselkedést az óvoda házirendje tőlük megkövetelt. Tudomásul vették és betartották azokat a szabályokat, amiket tőlük a gyermekeiket nevelő óvónők elvártak.

Mindannyian azt tapasztaltuk, hogy ez az óvodai élet rendkívül fárasztóvá vált az óvónők és gyermekek számára.

Az óvoda a kötött és kötetlen foglalkozások tartásával az iskola tantárgy- és tanórarendszerének kicsinyített másává vált. Miközben az iskolai elvárásoknak igyekezett megfelelni, alig vagy egyáltalán nem törődött a kisgyermekkor pszichológiai jellemzőivel.

Gondolkodásmódunk és ezzel együtt gyakorlatunk megváltoztatására volt szükség. Bátorítottak erre bennünket az ekkor már publikált kísérletek pozitív eredményei (Sopron, Hajdúböszörmény, Budapest).

Megtervezttük a változtatásokat. Abban mindannyian egyetértettünk, hogy a gyerekek játékához legfontosabb feltételt, az időt, csak akkor tudjuk biztosítani, ha átszervezzük a napirendet. A folyamatosságot is fokozatosan vezettük be. Azt a megoldást választottuk, hogy az étkezési feltételekhez egy konkrét időn belül a gyerekek szabadon kapcsolódhatnak. Az óvónők, ezen az időkereten belül, a gyerekek egyéni szükségleteit és önállóságának fejlettségét figyelembe véve irányítják az étkezést, együtt étkezve a gyerekekkel (akkor és azokkal, akikkel az óvónők látják). A gyerekek reggel és délután az étkezésnél kiszolgálják önmagukat, délből a naposok segítenek. Az ebédeltetés egyszerre történik, s a gyerekek maguk választhatják meg a helyüket. A WC-t szükségleteiknek megfelelően használják; utána és az étkezések előtt kezet mosunk, ebéd után fogat mosnak. Mesét mond az óvónő, s aztán minden gyerek 50—60 percet alszik vagy pihen. Aki akar, felkelhet, és a többiek nem zavarva tevékenykedhet.

A napirenddel kapcsolatos változtatások kedvezően érintették a szülőket is. Megváltoztattuk az óvoda házirendjét. Megszüntek a mindenkire egyformán érvényes merev szabályok. A szülők egyre inkább belelálhattak a csoportokban folyó nevelőmunka

gyakorlatába, segítették gyerekeik fejlesztését. A korábban már ismert „anyás beszoktatás” és az iskolára való folyamatos előkészítés a nyitottabb és ezáltal szabadabb napirendi keretek között tényleges gyakorlattá vált, és gyerekenként differenciálódhatott.

A napirendi kötöttségek feloldása után fokozatosan — két év alatt — szerveztük át a gyermekcsoportokat úgynevezett vegyes életkorú osztatlan csoportokká. Elgondolásainkban megerősítettek bennünket a több éve vegyes életkorú csoportokkal dolgozó óvónők tapasztalatai. (Waldorf-óvoda, Mályva téri, soproni főiskola gyakorló óvodája stb.). Ezekben a csoportokban a gyerekek életfolyamatai természetesebb családi körülmények között zajlanak. A bevezetés egy kialakult szokásrendszerrel rendelkező csoportba a gyerekek, a barátok, a testvérek segítségével szinte zökkenőmentes. A társas kapcsolatok kialakulásáért, a különböző tevékenységeket azok a gyerekek kezdeményezik, tartják fenn, akiket az előző évben vagy években ugyanúgy fogadtak.

Csoportjaink új nevet kaptak, amit a gyerekek választottak: „Maci”, „Cica” és „Csibe” csoport.

A szülők, az iskola és a fenntartó is kezdetben fenntartással fogadták a kötetlenebb formát. Jellemző, hogy mindenki azt vitatta, hogy felkészülnek-e a gyerekek így az iskolai tanulásra?

A szülők meggyőzésére elméleti előadásokat is tartottunk (óvónő, pszichológus, gyermekorvos), de emellett meghirdettük a nyitott óvodát. A szülők bármikor részt vehetnek az óvoda életének eseményeiben. Egyeden kikötésünk van, jelenlétükkel nem zavarhatják a csoport nyugalmát. Rövid idő alatt megtapasztalták, hogy gyermekeik jól érzik magukat, szívesen játszanak, örömmel tevékenykednek, tehát tanulnak.

Az iskola, a tanítónők véleményére várnunk kellett néhány évet, de most már ők is egyetértenek velünk abban, hogy a vegyes életkorú csoportokban folyamatos napirenddel az egyéni képességfejlesztést eredményesebben lehet megoldani.

Megújulási szándékunkat legkevésbé az önkormányzat támogatta kezdetben. Az utóbbi évek sikereit látva kezdik elismerni szakmai munkánkat, de ez sajnos még mindig nem jut kifejezésre kiemelt támogatásban. Nagy szükségünk lenne egy új óvodára, de legalább annak a feltételeit meg kellene teremteni, hogy az óvoda három csoportja egy épületben működhessen. Erre 14 éve keressük a megoldást. Nagyon jó lenne már meg is találni!

Az előkészülethez — amelyhez valóban nagyon sok türelem kellett — hozzá tartozott az óvónők továbbképzése.

Érdeklődésünk és hivatásszeretünk arra készítetett bennünket, hogy a hét fős testületből öten elvégeztük a diplomamegújító intenzív tanfolyamot. A képző intézményeket úgy választottuk, hogy minél több új információhoz jussunk (Szarvas, Hajdúböszörmény, Budapest). (Tanulságos lenne a záródolgozataink összehasonlító elemzése: kit, mi foglalkoztatott a '90-es évek elején?) Ezekben az években minden egyéb alkalmat is igyekeztünk kihasználni, hogy eljussunk országos, illetve megyei továbbképzésekre. Nagy lehetőséget jelentett számunkra az 1990-ben miskolci székhellyel létrehozott Magyar-Óvodapedagógiai Egyesület. E szakmai szervezetet lelkes, kiváló óvodapedagógusok, főiskolai tanárok hozták létre, az óvodaügyért az óvodai nevelésért, a kisgyermekéért, az óvodapedagógusokéért. Valamennyien az Egyesület tagjai lettünk, alapító tagok.

A helyi igényeink és lehetőségeink alapján vállaltunk feladatokat: Továbbképzési Központot hoztunk létre, amely programok kidolgozását, s már működők megismerését tette lehetővé

Megismerhették az óvónők a *Gyermekközelben* című keszthelyi programot, a nyíregyházi Montessori- és a sárospataki Waldorf-óvoda programját. Találkozhattak a budapesti, a polgári, a tiszaujvárosi és a soproni Freinet-szellemiségű pedagógiát alkalmazó óvónőkkel. A tevékenységközpontú, az epochális rendszerű; az óvodai nevelés játékkal mesével, a játék-mozgás-kommunikáció, a környezetvédelem, a néphagyományörző és az egészségmegőrző programokat a kísérletben több éve dolgozó szerzők mutatták be: Zilahy Józsefné dr., Dr. Pereszély Éva, Fábiani Katalin, Karczewich Ágnes és Major Aranka, Icsu Ferencné és Barabás Ernőné, Gyöngyösiné Henczel Gabriella, Vargáné Szabó Györgyi, Móroczné Komáromi Gyöngyi, Széplaki Sándorné, Horváth Györgyné, Faust Dezsőné és Ferenczné Gulyás Ilona. Vállaltuk, hogy szakmai napokat szervezünk az érdeklődő óvónők számára óvodánk mindhárom csoportjában.

A szakmai tanácskozások alkalmával mintegy hatvan óvónő látogatott hozzánk. Egyik csoportunkban a Freinet-szellemiségű pedagógiai gyakorlatot láthatták az érdeklődők, ötvözve szakmai tapasztalatainkkal és helyi sajátosságainkkal. Ez a csoport a lakásóvodában működik, ahol csak egy közfal kibontását engedélyezte a fenntartó, így a „műhelyek” stabil falal vannak elválasztva egymástól. Viszont az ajtókat állandóan nyitva tartjuk, így az óvónők áttekinthetik az éppen folyó tevékenységet, a vállalt feladat teljesítését.

Cél: a gyermekből „a lehető legjobb gyermek váljon, amilyen csak lehet” (Susanne Noville). A játéktevékenység feltételeit úgy szervezi az óvónő, hogy domináljon az életszerűség, az érzelmi megközelítés változatos, természetes helyzetekben. Verbális mód helyett az egyéni tapasztalatszerzés („a kereső tapogatózás”) különböző szinterein keresztül valósul meg a gyermeki megismerés és fejlesztés. A pedagógiai folyamatban nem az *Óvodai nevelési programban* megjelölt foglalkozási ágak jelennek meg, hanem a szervezéssel lehetőséget teremtünk, hogy komplex természetes egységükben ismerkedjenek az óvodások a természeti és társadalmi környezettel annak elemeivel. Rugalmas időkeretben, a készségfejlesztési céloknak megfelelően kötött vagy kötetlen formában szerveződhetnek a különböző tevékeny s égek.

Mindezek követhető tervezői szisztémában jelennek meg. A tervezés rugalmas, a szükséglet motiválja.

A napi pedagógiai munkát általában két hétre szóló (de az lehet három hét vagy egy is, a gyermekek aktivitása dönti el), úgynevezett projektekben tervezzük. Az értékelés a napi bejegyzésekben jelenik meg, a tevékenységek és a fejlesztő tartalmak elemzésében. Fontos, kiemelt szerepet kapnak a gyermekek egyéni fejlődési mutatói. Az óvónők pedagógiai eljárásaiban a következőket valósítják meg az együttnevelés érdekében:

- Nyitott, bizalmas, figyelmes, empatikus segítő légkör, „társ”-ként irányító attitűd.
- Körültekintő szervezéssel a változatos, sokszínű folyamatjellegű és biztosító tevékenységrendszerek szervezése, kínálása.
- Gyermeki személyiség megalapozó megismerése (fejlettségi lapok kitöltése), folyamatos megfigyelése, egyénre „szabott” fejlesztés kibontakoztatása, realizálása.

- A vegyes életkorú csoportokban biztosítani kell az óvodai tevékenységrendszerben az életkornak és az egyéni eltéréseknek megfelelő Freinet-szakaszok egyidejű realizálhatóságát (tapogatózó vizsgálódás — *prospection* titonnée, berendezkedési szakasz — *aménagement*, munkaperiódus - *la période de travail*). Célnak olyan helyi program kimunkálása, amelyben a Freinet-szellemiség segítségével szeretnénk alakítani a gyermekek teljesebb életét, személyiségük optimális fejlesztését.

Amint arról korábban szóltam, a Soros Alapítvány támogatásával 1996-ban eljutottunk néhány, már több éve Freinet-szellemű nevelést folytató óvodába. Jártunk Budapesten, a Zalai úti óvodában, voltunk Polgáron és Tiszaujvárosban, és sok gyakorlati tapasztalatot gyűjthettünk a Benedek Elek Óvóképző Főiskolán, illetve annak gyakorló óvodájában. Sopronban járva az intézet egyik gyakorló óvodájában módunk volt a Zilahy Józsefné és Stöckert Károlyné által kidolgozott „Óvodai nevelés játékkal, mesével” című programot a gyakorlatban is megismerni.

Ami felkeltette az érdeklődésünket, hogy ez a program olyan életmódszervezésre ad javaslatot, amelyben megoldódik az a probléma, hogy miként lehetne kevésbé fárasztóvá, természetesebbé tenni az osztatlan csoportok életmódját.

Mindennapjainkban már a tapasztalatcsere előtt is ültettünk át elemeket például a mindennapos mesélés (egy héten át ugyanazt a mesét mondtuk), a folyamatos napirend, amely oly mértékben megnövelte a játékidőt, hogy az csak a napirend

szerinti játékszünetek idejére (étkezés, pihenés) szakadt meg. E program szemlélete és a gyakorlat nem tér el lényegesen a többi gyermekközpontú programtól, elsősorban hangsúlybeli különbségek vannak. A mesélés, verselés és a játék — mint tevékenységek - központi szerepet kapnak, kimutatva a két tevékenység közötti azonos vonásokat. A verselés a játék része, ha tetszik egy formája. A mese is örömforrás. A program így fogalmaz: „Az óvoda kötelessége, hogy visszaadja a gyerekeknek a mesehallgatás és a mondókás-verses együttjátszás örömét. Azt nyújtja, ami sok mai család neveléséből hiányzik: a gyerekre figyelő, csak neki szóló, színesen, átéléssel, ott és akkor megalkotott, a felnőttel együtt közösen elképzelt mesét, a játékhöz illő mondókát, verset”.

A nevelési folyamat alaprítmusát az évszakok változása adja meg. Ezeket a hétköznapi és ünnepnapok tagolják. Az ünnepek magukba sűrítik egy-egy évszak jellegzetességeit. Ünnepejük a Márton-napot. Szent Márton a falu védőszentje, ekkor van a búcsú, ami nálunk nagy ünnep. Ezután a Mikulás következik. Néhány évvel ezelőtt arra gondoltunk, hogy emlékezetesebbé tesszük a Mikulás-varast, bevonjuk az ünnepebe a szülőket is. Hetekkel előbb megkezdődött a készülődés, a gyerekek előtt a legnagyobb titoktartással. A szülőkkel közösen választottuk ki a meséket, önként vállaltak szerepeket és bábjáték formájában előadták. Később már igazi dramatizálás is volt a gyerekek nagy örömeire. Közösen készültek a bábok, a jelmezek és díszletek, még játékkészítésre is futotta a négy estéből, amelyet a készülődésre szántunk. Jó hangulatban, sok közös játékkal, énekléssel-mókázással töltjük az estét szülők—gyerekek—óvónők. A Mikulás-váró zsúr, mert így nevezzük, hagyománnyá vált óvodánkban. Természetesen csoportonként ünnepejük, mert így meghittebb.

Ezután megkezdődik a karácsonyi készülődés. Elkészítik az óvónők az adventi koszorúkat minden csoportban. Hétről hétre egy-egy újabb gyertya ragyog, jelezve az ünnep közeledtét. Ez a néhány hét különösen a szeretet és az öröm jegyében telik, az ünnepvárás jelen van viselkedésünkben, tetteinkben.

Kukoricacsuhéból, szalmából, vesszőből vagy papírból hajtogatással elkészítik az óvónők a Betlehemet a pásztorokkal az állatokkal, a három királlyal, a kis Jézussal. Ajándékot készítenek a szülőknek, testvéreknek, mézeskalácsot sütünk és díszítünk, és közben a karácsonyhoz kapcsolódó történetekről mesélünk.

Az utolsó együtt töltött napon almákat vágunk annyi részre, ahányan vagyunk, és mindenki elmondja jókívánásait. Fenyőfát nem állítunk, azért, hogy az igazi örömet a család élje át otthon, de az egész december ebben a gyertyailatú készülődésben telik.

A jeles napok sorát a farsang követi, amelynek hagyományai vannak óvodánkban. A készülődés ekkor is a szülőkkel közösen folyik. Mindenki olyan jelmezbe öltözik, amilyenbe akar. Ezután a gyerekek találják ki a mesés történetet, amelyben mindenkinek jut szerep. Természetesen az óvónők is jelmezben játszanak ezen a délutánon, de nagy örömünkre olyan is megtörtént, hogy a szülők közül néhányan maskarába bújtak. Ez a délután is egy nagy közös játék, amikor együtt játszik a család érdekes ügyességi és versenyjátékokat. Az óvónők ötlettára ebben is kifogyhatatlan.

A húsvét ünneplését óvodánkban a népi hagyományok felelevenítése jelenti. Nagyon sokféle módon készítünk húsvéti tojást, ami az ünnep szimbóluma. A fiúk sok locsolóverset tanulnak, mert csak az kap hímes tojást, aki a szagosvízzel való locsolkodás előtt verset mond.

A tavasz legszebb ünnepe az anyák napja. Ezt az ünnepet nagy tiszteletben tartjuk, és készülünk rá, de már évek óta nem a csak verselés, éneklés formában. Már második évben szerveztünk az óvodában a nagymamáknak is külön ünnepet, azért is, mert anyák napján adottságaink miatt (kicsik a csoportszobák) nem tudtuk a sok vendéget úgy elhelyezni, ahogyan szeretnénk volna. Meg azért is, hogy erősítsük a család összetartozását, amelynek a vidéki életformában a nagyszülők is részesei. A gyerekek 60z-ának mindkét nagymamája eljött a sok érdekes közös tevékenységet kínáló „nagymama-napra” (volt közös játék, mesélés, süteménysütés és csigatészta-készítés).

#### *Így készül a finom csigatészta, együtt csinálja az unoka a nagyival*

Az anyák napja is közös játékkal kezdődik, amelynek része, hogy az óvónő új játékot is tanít a szülőknek. Természetesen mondanak a gyerekek köszöntőt, és készítenek ajándékot, amit az ünnep végén átadnak. Este ismét együtt van a család, tudniillik az apák az ünnep napján meglepetést készítenek — ami bográcsolás vagy nyársalás az óvoda szomszédságában lévő Almássy-kastély kertjében, így aztán késő estig tart az ünnep, ami sok-sok élményt jelent későbbi játékokhoz.

Tanévzáró ünnepünket is másként szervezzük már néhány éve. Az utolsó hét ennek jegyében zajlik. A kisebbek és az óvodai dolgozók elbúcsúztatják a nagyokat. Kívánságaik szerint szervezzük a tevékenységeket, kedvenc ételüket főzzük, odamegyünk kirándulni, ahová ők szeretnének, kedvenc meséjüket mondjuk, és természetesen megajándékozunk őket. Az utolsó napon vendégeket hívhatunk, családjukat és barátait.

Így éljük az ünnepeinket, de a hétköznapiaink is tartalmasak. Úgynevezett kötelező foglalkozásokat nem tartunk már évek óta, de meg vagyunk győződve arról, hogy a 3—7 éves korú gyermekeknek sokkal jobb, hogy egész nap játszhatnak, hiszen ebben a korban alapvető tevékenység a játék, ami nagyon jól fejleszti a gyerekek képességeit. Fejlődik mozgásuk, manuális képességük, észlelésük, érzelmi-akarati életük, gondolkodásuk, szociális viselkedésük stb.

Valljuk, hogy „a játék a kisgyermekkor legfontosabb és legfejlesztőbb tevékenysége, az óvodai nevelés leghatékonyabb eszköze”.<sup>4</sup> Mi végigjártuk azt az utat, amely mára oda vezetett, hogy tevékeny, gazdag óvodai életet teremtettünk, amelyben nagy szerepet kap a szabad játék, ahol az óvónő megengedő magatartást tanúsít, segítőtársává, partnerévé válik a gyermeknek. Az ilyen játék magában hordozza a következő életszakaszra való felkészülés, felkészítés sokszínű lehetőségét. Szeretnénk bebizonyítani, hogy laza időkeretben, kötetlen megoldási módot választva, a játékot és mesét középpontba helyezve örömteli az óvodai élet gyerekek és óvónők egyaránt. Mindazokat, akik a részletekre is kíváncsiak, szívesen látjuk gyermekközpontú óvodánkban Tarnamérán.

#### **Jegyzetek**

1. Dr. Deliné Dr. Fráter Katalin: *A z óvodai nevelést megújító törekvések rendszere. Lépésben a változókkal.* Hajdúböszörmény, 1992. 40. old.
2. Keresztúri Mária: *Nevelési gyakorlatunk koncepciója. Alternatív pedagógiai törekvések Magyarországon.* Magyar Óvodapedagógiai Egyesület, Miskolc, 1991. 106. old.
3. Ua. 107. old.
4. *Az óvodai nevelés országos alapprogramja.* SEMIC Interprint Kiadó, 1996.

#### **Irodalom**

1. *Alternatív pedagógiák az óvodában* (Szakmai tanácskozáson elhangzott előadások össze foglalása). Baranya Megyei Pedagógiai Intézet, Pécs, 1993.
2. *Alternatív óvodapedagógiai törekvések Magyarországon;* Magyar Óvodapedagógiai Egyesület, Miskolc, 1991.

3. Az óvodai nevelés programja. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest, 1989.
4. B. Méhes Vera: *Montessori és a játék*, In: Óvodai Nevelés, 1994. 1. sz.
5. Bakonyi Anna: *Irányzatok, alternativitás az óvodai nevelés területén*. Tárogató Kiadó, Budapest, 1995.
6. Benedek István: *Óvodavezetés másképpen*. OKKER Oktatási Iroda, Budapest, 1996.
7. Csípes Zoltánné et al.: *Nevelési gyakorlat a Mályva téri Óvodában*, In: Óvodai Nevelés, 1989. 6. sz.
8. Eperjesi Barnáné - Zsámboki Károlyné: *Freinet itt és most*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1995.
9. *Epochális rendszerű tanulási folyamat az óvodában*. Lehel Úti Óvoda, Debrecen, 1994.
10. Hűvös Éva: *Megkondul a harang az óvodában*. Lektor Kiadó, Budapest, 1991.
11. *Lépésben a változásokkal I., II., III., IV.* Hajdúböszörményi Óvóképző Főiskola kiadványa
12. *Óvodai nevelés játékkal, mesével. Elmélet és módszertan*. Szerk.: Zilahi Józsefné. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 1996.
13. *Új utakon az óvodában*. Módszertani segédanyagok. Hajdú-Bihar Megyei Pedagógiai Intézet (KFA konferencia), Debrecen, 1994.
14. Vekerdy Tamás: *Waldorf-óvoda Solymáron*. 1—2. rész In: Óvodai Nevelés, 1989. 11—12. sz.
15. Zsámboki Károlyné — Eperjesi Barnáné: *Freinet-vel szabadabban*. Benedek Elek Óvóképző Főiskola, Sopron, 1992.

*A szerző a tarnamérai Napköziotthonos Óvoda vezetője  
Az óvoda címe: 3284 Tarnaméra, Árpád út 46.  
Telefon: (36) 479-142*

Fax: (36)479-101

Majsa Imréné  
Németh Istvánné  
Tóth Szilvia

## Óvodai nevelés játékkal, mesével

### „B” változat

„A részekre szabott idő és tennivaló, valamint a realitásvilág mindenek feletti erőltetése helyett a gyermekkoruk jobban megfelel az időtlenség, és a folyamatosság: a játék és a mese varázslatában élés.”<sup>1</sup>

Az ennek megfelelő programot az 1989/90-es tanév óta alkalmazzuk óvodánkban. A programválasztáskor célunk az volt, hogy ésszerűbbé és természetesebbé tegyük az óvodás gyermekek életrendjét, melyet nagy-, részben osztott és vegyes csoportban egyaránt alkalmazunk. Tapasztalataink bizonyítják, hogy jól működik mindegyik csoportösszetételben.

Mint minden óvodai programban, ebben is „mindennél előbbre való az óvónő emberi minősége, a rugalmas időbeosztás, és a követve vezetéssel kialakított demokratikus légkör.”<sup>2</sup>

### Főbb alapelveink

- „Az óvodáskor nyelve a játék és mese érzéki és szimbolikus nyelvrendszere. A játék valamennyi tevékenységformát magába foglalhatja, ami az óvodáskorú gyermeknek érdekes lehet.”<sup>3</sup> Folyamatos életmódszervezés (nem szabdaljuk fel az időt szigorú napirendre).
- A követve vezetés eljárásaival biztosítjuk a gyermekek számára, hogy minél több tapasztalat birtokába jussanak.
- A játékon keresztül ismerjék meg az őket körülvevő világot. Játékban fejlődjenek képességeik, készségeik. Biztonságérzet, szeretetkapcsolat állandó léte szükséges, ami az oldott, családi légkört biztosítja a gyermekek fejlődéséhez (testvérek egy csoportba kerülnek, állandó óvónői páros dolgozik egy-egy csoportban, éves váltásban).

### Gyakorlati megvalósítás

A program szervezeti formája: tíz napos időszakokat átfogó, átölelő játék és mese a gyermeki és az óvónői módszertani szabadságának jegyében. Tíz nap, két hét időszakában ötféle tevékenységet tervez az óvónő.

### Tevékenységeink

1. Testi nevelés, edzés - mozgásos napok
2. Ismerkedés az emberek és a természet világával
3. Manuális tevékenységek
4. Ének-zenei tevékenységek - énekes napok
5. Mondókázás, mese, vers - mesés napok

A matematikai ismereteket, tapasztalatokat a gyermekek minden nap, minden tevékenység során gyűjtik.

A naponta indított, előre átgondolt tevékenység a gyermekek spontán játéka mellett párhuzamosan folyik mint az óvónő által kezdeti „játék”. Mindkettő folyamatos, egész nap, de még másnap is folytatható.

A gyermekek spontán kapcsolódhatnak be időben és tartalommal egyaránt. Tevékenykedhetnek együtt az óvónővel, folytathatják a megkezdett tevékenységet, csinálhatják másképpen.

Szervezési szempontból kétféle tevékenység „kötelező”:

- mesehallgatás — ehhez megfelelő hangulatban, csendben, nyugalmas elhelyezkedésben,
- a mozgásos nap fő része kötött szervezési formában.

### Testi nevelés, edzés — mozgásos napok

Mozgásos napjaink reggelén tornaruhában jönnek be a gyermekek a terembe. A csoportszoba kissé átrendezve várja őket, a szükséges tornaeszközök bent vannak. A tornász remek játéka! Játszunk velük — tornázunk a játékokkal. A reggeli időszakban gyülekező gyermekek ismerkedhetnek velük, tologathatják, tapogathatják, építhetnek, játszhatnak azokkal az eszközökkel (labda, karika, pad, létra stb...), amelyekkel majd tornázunk. Ez a reggeli kötetlen rész nagyon értékes. Eleinte kevés gyermek a nagy térben próbálgatja az eszközöket. Mindenki azt csinálhatja, ami az eszébe jut. Különleges dolgokat találnak ki, felfedeznek, vagy éppen utánozzák egymást. Az óvónő egyénileg tud játszani egy-egy gyermekkel, segítheti, beszélgethet vele. Sokféle jelzést ad ez a közös játék: a gyermekek hangulatáról, érdeklődéséről, képességeiről, mozgásáról,

ötleitől. Kiszűrhetők az egyéni problémák, megfigyelhető egy-egy gátolt mozdulat stb... Ezekből kiindulva könnyíthet, illetve nehezíthet az úgynevezett kötöttebb feladatsoron. Három-hat éves korban fontos, hogy a gyermek:

- tudatosan odafigyeljen testének és különösen végtagjainak mozgására,
- próbára tehesse ügyességét, erejét, biztonságérzetét, bátorságát különböző helyzetekben,
- éljen meg olyan szituációkat, amelyekben szükséges a teljes koncentráció az elérendő siker érdekében,
- erőfeszítést igénylő feladatokat kapjon,
- társaival összemérhesse képességeit, versenyezhesen.

Mind ezt életkorának megfelelő méretben és mennyiségben, balesetektől megóvó, segítő felnőtt irányításával végezhesse. A nap kötöttebb része 8.45 körül kezdődik járásgyakorlatokkal, majd gimnasztikai gyakorlatok készítik elő a koncentrációt, bátorságot, ügyességet, kitartást; erőösszpontosítást, türelmet igénylő és fejlesztő részt. Természetes módon a vidám, érdekes gyakorlatokat mindenki szívesen végzi: „Most mindenki azt csinálja, amit az óvó néni talált ki!” Sokszor egymás után végezhetik a gyakorlatokat az eszközökön. Van idő és lehetőség próbálgatásokra és egyéni variációkra is.

A gyerekek közben figyelik egymást, vegyes csoport lévén szokás, hogy a nagyok segítik a kicsiket.

Nálunk megszokott, hogy tevékenységek közben ki lehet állni, és vissza lehet jönni bármikor. Torna közben a kicsiknél természetes, hogy elmeget a terem másik részébe játszani. A tapasztalat az, hogy rövid „kikapcsolódás” után visszajön és folytatja a tornát. Előfordul, hogy egyéni tempóban a többiekől elfordulva gyakoroljat egy-egy mozdulatot. A kötött szervezett részt közös mozgásos játék zárja.

Napjaink nagy részét a szabadban töltjük. Tízórai után az udvaron folytatódik a mozgásos nap (csepegős időben a fedett részen). Eszközlehetőséget biztosítunk kint is.

Pihenés után az eszközök újra rendelkezésre állnak, és hazamenetelig új ötleteiket, variációikat kipróbálhatják. Gyakran mutatják be délelőtti gyakorlataikat szüleiknek ilyenkor.

A mozgásos napokhoz tartozik a kirándulás (kb. évente négyszer): az erdei tornapálya végigtornázása, hegymászás, szánkózás az erdőben... Nagy esemény „igazi tornateremben” tornázni. Erre havonta egyszer van lehetőségünk.

### **Éneklés, zenei tevékenységek — énekes napok**

Gyakran kérdezik kolléganők: „Hogy lehet egész nap énekelni?”

Bizony egész nap egyfolytában nem lehet énekelni, de játék közben gyakran lehet, főleg oldott, derűs légkörben! Az énekes napokon mindez kibővíül dalos játékokkal, kör játékokkal, mondókázással, kiszámolókkal, ritmusjátékokkal, hallásfejlesztő, zenei képességeket fejlesztő játékokkal, zenehallgatással és hangszeres játékokkal, bemutatókkal. A gyerekek nagyon érdeklődnek az egyszerűbb népi hangszerek készítése kánt: ciripelő, kukoricaszár-hegedű, tökduda, fűzfasíp...

Ehhez a sokféle lehetőséget magában hordozó zenei neveléshez szükség is van az egész napokra, hiszen foglalkozási keretek közt lehetetlen elmélyülni a rövidre szabott idő miatt. A gyerekek akkor élvezik igazán, ha nem kell megszakítani, abbahagyni azt, amit örömmel tesznek, amiben elmélyülnek. A körjátékokat igény szerint hússzor is eljátszhatjuk. Így mindenkire sor kerülhet. Lehetőség van a hangulat szerinti változtatásra, variálásra, szerepcserére, párválasztásra, a mozdulatok, lépések kimunkálására, finomítására. „A ritmikus mozgások hatást gyakorolnak az életműködésre, és ezzel együtt az ember hangulatára, aktivitására. A dallam az indulat hanglejtésbeli kifejezése, mintegy a szöveggel elmondhatót, sőt el nem mondhatót helyettesíti.”<sup>4</sup>

Természetesen a gyermekeknél változhat az érdeklődés, a résztvevők cserélődhetnek, a figyelem lanyhulhat. Programunk alapelvei itt is érvényesülhetnek: *akkor, és addig kapcsolódhat be a gyermek a játékba, amikor és ameddig akar.*

Jellemző kép: a csoport fele körjátékozik, de az építősarokból, a babák közül, vagy éppen az autóból is hallatszik a dúdolás. Azután egyre többen körjátékoznak, majd csökken a kör. Az elmélyült játék során a gyermekek aktivitása, érdeklődése, a pozitív érzelmek fokozzák a zenei befogadóképességet.

Ezt tartjuk a tervezés legfontosabb szempontjának, amikor énekes napjaink dalanyagát, mondókait, zenei képességfejlesztő feladatait, zenehallgatási anyagát kiválasztjuk. Egy ciklusra az anyagot a következőképpen válogatjuk:

- hangkészlet, hangterjedelem szerint;
- mondókák, és dalanyag szöveges tartalma szerint;
- alkalmakhoz fűződő népi játék- és gyermekdalok;
- mozgás-anyag szerint;
- a ritmusképzési, illetve hallásfejlesztési feladatok szerint.

Így a dalosjátékok, mondókázás, hallás-, és ritmusfejlesztés, valamint a zenehallgatás, egymáshoz kapcsolódva játékos formában tölti ki énekes napunkat. A cikluson belül kapcsolódhat más napon a különböző tevékenységekhez, komplex módon kiegészítve azt.

### **Ismerkedés a természet és az emberek világával**

Programunk cikluserveinek témaköreit, tevékenységi formáit az évszakok, illetve az ünnepkörök határozzák meg.

Szeptemberben, amikor újra együtt van csoportunk, a nyári élmények felidézése után készülünk az új gyermekek fogadására, befogadására. Az ismerkedési időszak után játékos tevékenységek során ismerkednek gyermekeink saját magukkal, testükkel (súlymérések, magasság, talp- és tenyérynnyomatok...). Ezután folytatjuk tovább csoportunk, óvodánk környékének felfedezését, „feltérképezését”. Aztán családi élményeik alapján saját készítésű babáikkal (Lásd a manuális tevékenységben részletesen) családjátékot játszhatnak. Élményeiket ismeretekké rendszerezhetik.

Az évszakok jellemzőit folyamatosan figyeljük. Sokat játszunk a szabadban, közeli parkokban, erdei kirándulásaink során figyeljük a növényeket, meglessük az állatokat, gyűjtögetjük a természet kincseit. Ezeket később játékainkban felhasználjuk. Játsszunk az avarban, csatangolunk a nagy hóban, csúszkálunk a befagyott patakon, virágot szedünk a tavaszi réten...

A közlekedést, a közlekedési eszközöket figyeljük az utcán, gyakoroljuk a gyalogos közlekedést, utazunk autóbusszon, vonaton, hajókirándulást szervezünk a Fertő-tavon.

Az ünnepeket megelőző ciklus az ünnepre való felkészülést, ráhangolódást biztosítja. A várakozás hangulatában a közelgő ünnep eljátszása vonzó, érdekes, izgalmas a gyerekeknek.

- Kis Mikulás - ruhába öltözve ajándékozzák meg babáikat.
- Betlehemes játékot a főiskolai hallgatókkal közösen szervezzük.
- A hallgatókat hívjuk karácsonyi vendégségbe, amikor a gyertyafényes asztalokra a közösen sült mézeskalács kerül.
- A húsvéti tojáskeresést, locsolódást a népi hagyományok szerint

Témaköreinkhez természetes módon kapcsolódnak dalaink, mondó-kaink, verseink. Hangulatfokozók; szívnek és léleknek táplálói!

Megfigyelőképességükre, emlékezetükre fejlesztően hat, hogy közösen készítünk diáképeket óvodánk udvarán, kirándulásainkon. Élményeiket felidézi az ismerős környezetről készített képek sora. Hosszasan is elidőzhetünk egy-egy képnél,

miközben mondják és mondják emlékeiket, vagy újabb részletet fedeznek fel, és gyönyörködünk a hangulatot árasztó, szép, színes képekben.

A *matematikai ismeretek* alapozásával programunk kiemelten nem foglalkozik. Ennek alapja, hogy a matematika megjelenik minden tevékenységünkben ugyanúgy, ahogy mindennapi életünket is átszövi. Ezért az óvónő feladata, hogy a játéktevékenységek során adódó alkalmakat kihasználva hangsúlyt fektessen az összehasonlítások, a számlálás, és a geometriai ismeretek alapozására. Tapasztalataink szerint ez a formája a matematikával való ismerkedésnek természetes módon megjelenik gyermekeink játékában. A felnőtt jelenléte, az ő tudása a követve vezetés módszerével nagyon jól segíti a megismerési folyamatokat. A gyermekek kíváncsisága, befogadóképességükben, aktivitásukban nyilvánul meg. Érdeklődnek, játékaikat szívesen bővítik a matematikai témákkal.

### **Manuális tevékenységeink**

Programunkban fontos helyet kap a manuális tevékenységekkel való ismerkedés. Játékos formában sajátítják el a különböző technikákat, sok-sok tapasztalatot szerezve a különböző eszközökről, azok használatáról. Belső motívumaik alapján bekapcsolódva az óvónő által kezdeti játéktevékenységekbe fejlődik kreativitásuk, kitartásuk, s fejlődnek meglátásaik, értékítéleteik. Örömszerző „munka” során alakul egész személyiségük.

Csoportszobánk elrendezése lehetővé teszi, hogy gyermekeink kedvük szerint rajzolhatnak, hajtogathatnak, ragaszthatnak. Az eszközök és anyagok a rajzos polcunkon állandóan rendelkezésükre állnak.

Manuális tevékenységet a tíz napos időszakokon belül két-két napra tervezünk. A rajzolás, festés, mintázás, barkácsolás... változatos technikáival való ismerkedés időigényes. Fontos, hogy mindehhez az egész nap rendelkezésre áll. A reggel megkezdett témát egész nap, a délutáni pihenés után is folytathatják. Sokféle természetes anyaggal dolgozunk, ezeket általában a gyermekekkel együtt gyűjtögetjük össze.

A vegyes csoportban gyermekeink közt nagyon jól megfigyelhető, hogyan utánozzák a kicsik a nagyokat. Eltanulva egymástól fogásokat, technikákat. A nagyok büszkék munkáikra, és ez óriási motiváló erő. Kitartásra, munkájuk befejezésére ösztönzi nagyjainkat. Ugyanakkor ők is figyelemmel kísérik a kicsik próbálkozásait, természetes módon alakul ki az, hogy segítik őket (biztatással, együtt örülve sikereiknek...) Ilyen módon óriási türelmük is van hozzájuk. (Kicsérik festékek vizüket, letörlik a kifolyt festéket, tiszta lapot visznek nekik, segítik a festő-íngék begombolását...)

Fontosnak tartjuk, hogy festésnél egy időben ne legyen túl sok gyerek. Már reggel a gyülekező gyerekek körében kezdjük a festést. Egyszerre hatnyolc gyerek fest, így elegendő a hely számukra, az óvónő figyelemmel tudja követni munkájukat. A többiek játszanak, vagy éppen segítenek a vizek cseréjénél, festék kikeverésénél, lapok, eszközök rakosgatásánál... Türelemmel ki tudják várni, hogy helyük legyen. Arra is van lehetőség, hogy valaki újra kezdhessen festeni, mert új ötlete támadt.

A festékekkel való ismerkedést a festék folytatásával kezdjük: csőrös flakonjainkból cseppenthető, csorgatható a különböző színű, megfelelő sűrűségű festék, amit aztán a nagy lapokon ujjal vezetünk, mázsolunk, ma-szatolunk, simítunk, kenünk, folyattunk, keverünk, tocsogunk, miközben gyönyörködünk a színek keveredésében. Később a kialakult formákat elnevezzük: „belelátunk” valamit... majd kiegészítjük szárral, sugarakkal, lábakkal, fülekkel stb.

Továbbra is játszunk! Sokat, élvezettel, időkeretek sürgetése nélkül!

Az agyaggal való ismerkedést a gyermekádkába készített agyaggal kezdjük. A kicsiknek, akiknek új ez a dolog, az agyag színe nem vonzó, de a kíváncsiságuk, az óvónő néni, de főleg a nagyobb csoporttársak láttán „belemásznak” ők is a „csúnya sárba”. Gyakran előfordul, hogy amint belenyúl egy kicsi, rögtön szalad, lemossa a kezét. Egy darabig ezt ismételteti, majd egyre bátrabban „mászik” bele a kádba: tapogatja, nyomkodja; keni, lukakat nyom bele az ujjával, simítja, kivisz belőle (megszagolja, megkóstolja), egymásra nyomkodja a maroknyi agyagot... Közben társait lesi, utánozza őket. A nagyobbak már az előkészített asztalra teszik agyagtábláikat, visznek magukkal kisebb-nagyobb tömb agyagot, és abból formálnak: simítják, gömbölyítik, sodorják, lapítják, tekerik, nyújtják, összetapasztják, vagy éppen egy tömbből formálnak valamit. Vagyis az addig már elsajátított technikákat alkalmazzák, tovább gyakorolják, miközben alkotnak. Ezeket azután tovább formálják, játszanak velük a terepasztalon, vagy épp megszártva kifestik.

Az új technikákat többször-sokszor kipróbálhatják, hiszen van idő és lehetőség erre. Az eszeüeges sikertelenség nem kudarcs, hiszen tovább alakítható vagy ismételtető az egész.

Fontos alapelvünk, hogy soha nem „kell” azt csinálni, amit az óvónő néni. Lehet azt is, lehet azt másképpen, és lehet egészen mást csinálni. Gyermekeink élvezik, hogy ötleteiket megvalósíthatják. Nálunk nincs „sablon”, hiszen a gyerekek kreativitását igyekszünk előtérbe helyezni, azt fejleszteni.

- Saraztunk a homokozóban. A homokvárból vulkán lett, majd a kráterbe beleöntöttük a vizet, és figyeltük, merre folyt a láva... Két kisfiú falat kezdett építeni, majd többen is csatlakoztak hozzá. Végül „Klnai Nagy Falat” építettek.

- Játosztunk a hóval: nyomhagyás, nyomolvasás, majd utakat lapátoltunk. A hókupacokat összetoltuk... Ricsi ötletére hóvárat építettünk, Bencéék jegesmedve-barlangot, Eszterek hőembert készítettek.

- Meséskönyv készítéséhez rajzokat kértem a gyerekektől. A *három kismalac*, *A kiskakas gyémánt félkrajcárja*, *Kóró és a kismadár* - a jól ismert mesék szereplői jelentek meg a rajzlapokon. Laci fiúsabb témát kezdett: robotokat rajzolt. Peti csatlakozott hozzá. Ők ketten közösen új mesét találtak ki, ahhoz készítették a rajzaikat három egész napon át! Összefűztük mesekönyvvé. Micsoda boldogság volt, amikor fénymásolva mindketten hazavihették saját első mesekönyvüket!

- Az óriási Mikulás-zsákba mindenki azt festette bele, amit ő kért a Mikulástól. Alig volt két egyforma kérés.

- Év eleji téma, hogy körülrajzoljuk gyermekeinkkel talpukat és tenyerüket. Attila kitalálta, hogy ragasszuk le a lábnyomokat a padlóra. Egyre több lábnyomot rajzoltunk, és vágunk ki. A nyomok eleinte a csoportszobában kanyarogtak, majd a folyosónkon, tovább az előtérbe, majd a lépcsőn lefelé az udvarra. A kicsik élvezték a lépegetést a nyomokon...

Fontos alapelvünk az is, hogy ne kirakatba, vagy kiállításra készüljenek gyermekeink munkái, hanem, hogy játszhasznának velük.

- Az agyag-terepasztalon az agyagból készült állatok mozoghatnak, élhetnek, odúba bújnak, árkot ugranak, tisztásra gyülekeznek, úsznak a tóban, vagy repülnek a fák közt...

- A gesztenyefiguráknak házat építenek, a gesztenyeszők meghem-pergőznek az avarban, a kukorica-családnak dobozban lakást rendezünk be...

- Az óriás-százlábúra „száz” lábat kapcsolunk, és amikor elkészül, a gyerekekkel kanyarog, kígyózik a csoportszobában, a folyosókon, az udvaron...

- A lisztgyurmából készített színes gyümölcsöket kis üvegekbe rakosgatva „befőttek” készítünk a babakonyhában, amivel főzőcs-kézhettek, babákat etethetnek.

- A saját pici-kori rugdalózóikat kitömvé saját babát készíthetnek. Babájuknak nevet adnak, és sokat játszhatnak vele: haza is vihetik éjszakára, másnap visszahozzák, és itt az óvodában vele énekelnek, sétálnak, altatják, etetik, bölcsődét rendeznek be, öltöztetik, fürde-tik...

- A dobozokból készített, feldíszített Mikulás-várban ők lehetnek a Mikulások...



- Megfagyasztott festékes vízből készülnek a jégfűzerek az udvari karácsonyfára, amibe magokat fagyasztunk a kismadaraknak.
- Az ötletes farsangi álarcokban farsangolunk.
- A színes fonalakkal pókháló módjára beszövik a csoportszobát, és napokig jókat játszanak benne... (Lásd a következő oldali képeket!)
- A festett, majd kivágott virágokkal, napocskával, lepkékkel, szivárvánnyal kidíszítjük termünket: tavaszt varázsolunk csoportszobánkba.
- A felszínórozott, gombokkal díszített papírcsákókban, gyöngyökkel kivarrt pártákban ünnepeljük márciusi ünnepünket.
- Dobozokból úrhajós fejrelváltó, egy óriás dobozból úrhajót készítettünk. Nagy, széles ecsetekkel befestettük, és máris kezdődhetett az úrhajó kilövése: visszaszámlálás az irányítórornyóból... az úrhajósok ürsétája, amihez festett, kivágott égitesteket erősítettünk a mennyezetre.
- Szintén dobozokból közlekedési eszközöket készítettünk. Először egymást húzkodták azokban, majd a vonatoknak slnt, az autóknak, buszoknak úttestet a padlóra ragasztottunk. Még felüljárót is sikerült ügyeskednünk!
- A papírcsónakokat, papírból hajtogatott hajókat úsztattuk a pancsoló-medencénkben: kikötöttek, szállítottak, felborultak, eláztak, mentettek.

A fenti példák tükrözik, hogy miközben megismerkednek gyermekeink változatos technikákkal, sok-sok örömmel telik abban, hogy jókat játszanak elkészült vagy készülő munkáikkal. A tapasztalatunk az, hogy játék közben új és újabb ötletekkel tovább gazdagodik technikájuk, fokozódik érdeklődésük a színek, anyagok, egymás munkája kánt. Megtanulják egymás munkájának megbecsülését, értékelését. Értékítéleteik természetes módon alakulnak, fejlődnek, hiszen a játék során tapasztalatokat szereznek erről, megfigyelhetik, összehasonlíthatják munkáikat.

Az ünnepek előkészületeinél újabb érdekes tennivalók akadnak, amiből minden gyermek a saját képességei, ötletei szerint veszi ki a részét: tervezés, a szükséges anyagok begyűjtése, a dekoráció elkészítése, elhelyezése.

- Az adventi készülődés napjaiban a mézeskalácsok készítésénél a fiúk legalább olyan aktívak, mint a lányok: gyúrnak, sodorják, kiszaggatják. Díszítéskor a száznál jóval több süti közt nincs két egyforma.
- A Mikulás-vár dobozainak összehordása, válogatása, összemérése, illesztése, összeerősítése, alakítása, az ajtó, az ablakok nyitása, majd berendezése, díszítése az összes gyermeket vonzza. Minden évben más formában valósul meg.
- Anyák napi ajándék készítésénél különösen igyekeznek, hogy az ő édesanyjuk kapja a legszebbet.

### Mondókázás, mese, vers

A gyermek alapvető tevékenysége, életformája a játék és a mese. A játék fizikailag is megmozgatja a gyermeket, a mese alatt az agy dolgozik, szellemi tevékenységet végez. Mesehallgatás alatt a gyermek belső képet készít, mely további életében is jelentős szerepet játszik: álom, problémák feldolgozása... Rendkívül fontos tehát, hogy már kisgyermekkorban kialakuljon a belső kép készítésének képessége, mely kizárólag a mesehallgatással fejlődik.

Gyermekeink naponta hallgatnak mesét: a pihenés kezdetén. Nagyon várják ezt. A mindennapos meséken túl ciklusonként két „mesés” napunk van, amire mi, óvónők tervszerűen készülünk, a mesehallgatás feltételeit a mesélni szándékozó felnőtteknek megteremtjük. Az illúzió feszültsége, a kettős tudat felélesztése nélkül lehetetlen igazán jól mesélni. Ehhez szükséges a nyugodt légkör, a „csodavárás”. Ezért kötött szervezésű nálunk a mese. Ez nem merev szervezést, sőt ellenkezőleg, hangulatos előkészítést jelent, ráhangolást a várható témára.

Egy példa: reggel korán kispárnákat rakosgattam magam köré. „Mi ez? Fészek?” - kérdezte egy kisfiú. „Jó, legyen fészek” — válaszoltam. „Van már kismadarad?” — érdeklődött. „Nincs. Szeretnél kismadár lenni?” Ezzel beindult a játék. Egyre több kismadarak „változott” kismadarrá. A szárnyam (takaró) alá bújva egymás után keltek ki a tojásból. „Kicsi csibe, nagy buksi” mondókára. Épültek a fészkek. Végül szinte minden gyermek körülöttem csipogott. „Lefekvéshez” készülődtünk. „Madármama, mesélj! Félünk!” - kérték. A legjobb alkalom volt *A pipisike és a fűszál* című mese elmondására. A mese után folytatódott a játék, amit a mese sem tört meg, hiszen teljességgel illeszkedett a gyermekek által kitalált játéktevékenységbe.

A példa azt igazolja, hogy a mese soha nem független a játéktól, annak szerves része kell, hogy legyen, így szinte mindennapi életünkbe lopja be magát a „csoda”.

A gyermekversek közül a ritmusos, mozgásokkal kísérhetőket válogatjuk, amelyek tartalmukkal is közel állnak érdeklődésükhöz, érzelmeikhez. Népi mondókáinkat is lehetőleg kijátsszuk: lovagoltatók, ringatok, kiszámolók, állatokat utánzókat, csúfolok.

Mondókáink, verseink is szervesen kapcsolódnak „mesés” napunkhoz, ugyanúgy mozgásos játékaikhoz, valamint többi tevékenységünkhöz is.

### Összegzés

Programunk szervezési formái biztosítják gyermekeink számára, hogy derűs, oldott légkörben folyik nevelőmunkánk. A vegyes csoport lehetővé teszi, a korcsoportok életkori sajátosságainak érvényesülését; a kicsik rá-csodálkozását nagyjaink „tudományára”, ügyességére, biztonságot sugárzó otthonos viselkedésére. A nagyok segítenek a kicsik beilleszkedésében. Alapelvünk, hogy a játék az óvodáskorú gyermek életformája: „a játék szabad cselekvések sorozata” Ezért tartjuk szentnek és sérthetetlennek gyermekeink játékát.

Az óvónő feladata, hogy lehetőséget kínáljon különböző játéktevékenységekre, amelyekre előzetesen, tudatosan, tervszerűen készül. A programunk ajánlatában szereplő ciklustervek egy-egy témakör komplex módon való feldolgozását tartalmazzák, a különböző tevékenységek kiegészítik egymást, ezáltal többféle módon megközelítve adnak lehetőséget arra, hogy minél változatosabb módon juttassák gyermekeinket élményekhez, tapasztalatokhoz.

Gyermekeink érdeklődésük és kedvük szerint kapcsolódhatnak be a játékba, tovább alakíthatják azt saját ötleteikkel. A spontán megjelenő kíváncsiság kiváltja érdeklődésüket, fokozódik aktivitásuk. Az aktív tevékenységek során ismereteik bővülnek, rengeteg tapasztalatot szereznek, felfedeznek, rácsodálkoznak izgalmas és érdekes dolgokra; egyéni tapasztalatokat szereznek.

Fejlődik mozgáskészségük, beszédkészségük, értelmi képességeik, személyiségük. Mindez természetes módon, az életkoruknak leginkább megfelelő formában, a játékban.

### Jegyzetek

1. *Óvodai nevelés játékkal, mesével.* Szerkesztette: Zilahi Józsefné. Budapest, Iskolafejlesztési Alapítvány, Szórában Kiadó, 1994.
2. *Óvodai nevelés játékkal, mesével.* Szerkesztette: Zilahi Józsefné. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó, 1996.
3. Zilahi Józsefné — Stöckert Károlyné — Ráczné Fözöl Klára: *Óvodai nevelés játékkal, mesével.* Budapest, Eötvös József Könyvkiadó, 1997.
4. Szarkáné Horváth Valéria: *Az óvodai ének-zene foglalkozások módszertana.* Budapest, Eötvös József Könyvkiadó, 1996.
4. *Játékpszichológia. Szöveggyűjtemény.* Szerkesztette: Stöckert Károlyné. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó, 1995.

Fax: (99) 332-390

Török Gergelyné

„Így nyílik ki a virág...”

### A család bevonása az óvodai életbe

Óvodánk Hajdú-Bihar megye bihari térségében található. A térség peremén, a román határ mellett fekszik. Két tagóvodából áll. Szervezetileg az iskolához tartozik, amely így Általános Művelődési Központként működik. A Kikelet Óvoda, mely elnyerte a Soros Alapítvány Modell-intézménye megisztelő címet, a következő társadalmi és gazdasági környezetben igyekszik megfelelni a vele szemben támasztott követelményeknek.

A térség lakói mezőgazdasági termelésből élnek, az ipar nem jelentős. Lakosságának nagy hányadát teszik ki a cigány emberek, igen magas az anyagi és kulturális hátrányban szenvedő családok száma. A családok ilyen hátrányos helyzetét indokolja a település várostól való távolsága, a körülményes közlekedési viszonyok, és ebből fakadóan a tartósan munkanélküli szülők jelentős száma. A község 2.800 lakójából kb. 25% munkanélküli, sokan élnek jövedelem-pótló támogatásból vagy más szociális ellátásból. Vannak olyan családok, amelyek még ilyen támogatásra sem jogosultak, egyedüli jövedelmük a családi pótlék vagy a nyugdíj. Súlyos gondot okoz a napközi térítési díjak befizetése, s a hiányos táplálkozás alultápláltsághoz vezet. Egyre gyakrabban fordul elő, hogy a családok nem tudják fizetni a lakáshitel törlesztő részleteit, így lakásukat elárverezik és a régi viszonyokhoz hasonlóan több generáció kényszerül élni erre nem alkalmas házban. Helyben alig van munkalehetőség, a régi vállalatok, tsz-ek felbomlottak, a még létező maradványaik sem tudnak munkát biztosítani. Korábban jellemző volt, hogy sok dolgozó ingázott a környező településekre, de sajnos a létszámleépítések során ők váltak elsőként munkanélkülivé. Különösen súlyosan érinti ez a probléma a nagy létszámú cigányságot, hiszen az ő esetükben az iskolázatlanság, szakképzetlenség, további gondot okoz.

A bihari térségben - bátran mondhatom, hogy az ország keleti régiójában — igen sok a mienkhez hasonló, különleges természeti környezetben lévő, de gazdaságilag igen hátrányos helyzetű település. Ebből adódik, hogy a község adottságaiból fakadó hiányosságokat az oktatási—nevelési intézményeknek kell pótolni, kihasználva a meglévő előnyöket, a községben élő hagyományokat, értékeket. A községben működő intézmény az egyetlen lehetőség az itt élő gyerekek és szüleik számára. Ezért nevelőtestületünk emberi, pedagógiai, szakmai kötelességének tartja, hogy gyerekek számára a lehető legmagasabb szintű ellátást nyújtsa. Hitvallásunk szerint minden gyermeknek joga van személyiségének kiteljesítésére, és az ehhez szükséges személyi és tárgyi feltételt nekünk kötelességünk biztosítani. Intézményünkben a család-, illetve gyermekközpontság határozza meg feladatainkat, táviad céljainkat, módszereinket.

### Nevelőtestületünk az óvoda keresztelőjén

Munkánknak évek óta kiemelt szempontja, hogy az óvodába járó gyerekek családjával minél szorosabb, meghittebb, őszintébb kapcsolatot tartson fenn. Így van mód arra, hogy az ott előforduló hiányosságokat, működésbeli zavarokat kompenzálni tudjuk, vagy tapintatos beavatkozással segítséget nyújthassunk. Ezeket a szempontokat tartottuk szem előtt, amikor az óvodában programválasztása került sor. Olyan pedagógiai programot kerestünk, melyben kiemelt szerep jut a család és az óvoda kapcsolatának. Ezek a törekvések indítottak bennünket arra, hogy részt vegyünk a „Lépésről lépésre” óvodai program magyarországi adaptálásában. A program céljai teljes mértékben egybeesnek elképzeléseinkkel, így óvodánk három csoportjában e szerint dolgozunk. A szülők — akiknek véleménye nagyon fontos számunkra — nagy örömmel fogadták bevezetését, mert azt tapasztalták, hogy gyerekeik azon túl, hogy esztétikus környezetben töltik napjaikat, képességeiknek megfelelő fejlesztést kapnak, és élménygazdag óvodai életet élnek. Nagyon fontosnak tartjuk, hogy az iskolában a program folytatódik.

Óvodánkban évek óta kiemelt feladat a helyi hagyományok ápolása. A szülők bevonásán túl úgy láttuk, szükség van arra, hogy az idősebb korosztályt is beinvitáljuk az óvoda falai közé. A falusi környezetben több generáció együttélése mindmáig természetes, így igen erős a kötődés a nemzedékek között. A nagyszülőkben láttuk azt a lehetőséget, hogy gyermekeinknek a faluban élő hagyományokat átadhassuk. Bennük még él a hagyományok eredeti formája, és csodálatos türelemmel, kitartással képesek ezt a fiatalabb korosztályoknak átadni. Mindannyiunk számára élményt jelent, hogy a Szülők Klubja mellett a Nagyszülők az unokáért Klub is működik. Igyekszünk a család minél szélesebb rétegét bevonni az óvoda életébe, hogy óvodásaink környezetét minél jobban megismerhessük, ha szükséges segíthessünk, és minden érintett számára a lehető legtöbb élményt nyújthassuk. Az idősek bevonása az érzelmi nevelésen túl hozzájárul a község hagyományainak megőrzéséhez és életben tartásához. Az óvodánkban működő, három generációt érintő program családias légkört eredményezett az óvodában, mely a szakmai előnyökön túl mindannyiunk számára szívét melengető.

A család és az óvoda kapcsolata már akkor elkezdődik, amikor a leendő kiscsoportos óvó néni a tanévkezdés előtt otthonukban meglátogatják a gyerekeket. Ilyenkor apró ajándékot visznek a leendő kiscsoportos gyerekeknek. Ez általában az újdonsült óvodás jelét ábrázoló kis medál, esetleg apróbb játék. Az első látogatás alkalmával a gyerekek rácsodálkozhatnak a sokat emlegetett óvó nénire, s bátrabban indulhat így az első beszélgetés. Kiderülnek azok a kis titkok, amelyek egy hagyományos óvodakezdesnél talán sosem kerülnének napvilágra. Előkerül a „csicsipárna”, a „süni”, a „curm” és más egyéb, a gyermek megnyugtatását szolgáló igen kedves tárgy. Az anyukák nagy aggodalommal kérdezzétek, hogy mi lesz ezek nélkül a fontos tárgyak nélkül az óvodában a gyerekekkel. Az óvó néni siet megnyugtatni a családot, hogy a kicsi nyugodtan magával hozhatja ezeket a fontos dolgokat, ameddig úgy érzi, hogy szüksége van rájuk. Az anyuka féltéken meséli el gyermeke különleges szokásait. Az óvó néni megnyugtatja a családot és elmondja, hogy mi az amire számítani kell az úgynevezett beszoktatás időszakában. Ne ijedjenek meg, ha egyszer-egyszer igénybe kell venni a váltóruhát, vagy néha egy-egy szokatlan kifejezéssel tér haza a gyerekek, hiszen túljutva a kezdeti időszakon, ezek maguktól is megszűnnek. Az első látogatást, bizalmas beszélgetést követően kevesebb szorongással érkeznek az óvodába a legkisebbek és az öt kísérő családtagok. A szülőknek lehetőségük van arra, hogy az első óvodai napokat együtt töltsék gyerekekkel. Vannak, akik féltől a megpróbáltatástól, de

a vállalkozó kedvűeknek örök élmény marad. Természetesen nem csak a kiscsoportos szülőknél van módjuk a gyermekek mindennapi tevékenységébe bekapcsolódni. Vannak olyan családtagok, akik különleges érdeklődési körüknél fogva sok új élménnyel gazdagíthatják gyerekeinket. Az ügyes kezű anyukák szívesen vesznek részt a gyerekekkel közösen a kézimunkázásban, hajtogatásban. Nagy érdeklődésre tart számot a mesemondó családtagok részvétele az irodalmi sarokban. Ezen mindennapi tevékenységek keretében a gyerekek igen büszkék arra, hogy az ő anyukájuk, apukájuk, nagymamájuk, nagypapájuk olyan dolgot tud csoporttársainak bemutatni, elmesélni, amelyet csoporttársaik családtagjai nem tudnak. A szülőknél tanulságos gyermeküket a kortársaik között megfigyelni. Ennek során tárgyilagos véleményt alkothatnak. A napi tevékenység folyamán megfigyelhetik - akár passzív nézőként -, hogy az óvó néni bizonyos problémahelyzeteket hogyan kezel. Mintát kaphatnak arról, hogy hogyan alkalmaz egyes nevelési módszereket (jutalmazás, büntetés, dicséret, motiválás stb.) A napközbeni beszélgetés során fény derül arra, ha valamelyik család segítségére szorul vagy válságban van. A rendszeresen megisméltető négy- vagy hatszemközti megbeszélésen a szülők őszintén, nyíltan tájékoztatják problémáikat. Ez gyakran magyarázatot ad a gyermek megváltozott óvodai viselkedésére, hullámozó teljesítményére. Gyakran elég egy kiadós terejére, néhány jóindulatú tanács ahhoz, hogy a kedélyek megnyugodjanak. Előfordul néha, hogy szaksegítség kell javasolnunk (orvos, pszichológus, jogász, gyermekvédelmi szolgálat stb.) Szerencsére ezekre ritkán kerül sor. Annál több közös élményben van részünk a mindennapokban, amikor valamelyik családtag gyermekére áldozza a napja egy részét itt az óvodában. Az egész óvodát megmozgató esemény volt, amikor a kiscsoportos gyerekek anyukája megérkezett az óvodába a másfél hónapos kisbabájával. A mama nagy tarisznyával érkezett, ebben helyet kaptak a csecsemőgondozáshoz szükséges eszközök, valamint egy tortához való alapanyag. Az apuka autóval fuvarozta a család után a járókát. A mama szé-gyellősen vallotta be, hogy bár nagyobbik lányának születésnapja van, és ő nagyon szeretné tortával meglepni a gyereket, de eddig még nem sikerült jó piskótát készítenie. Az óvó néni és a csoportba járó gyerekek azonnal előszedték a sütemény sütéséhez szükséges receptet, a megfelelő eszközöket, és hozzáálltak a születésnap tortájának elkészítéséhez. Mire az utolsó gyertya is rákerült a tortára, az anyuka bizonygatta, hogy most már önállóan is tud tortát sütni. A születésnap tortasütésnek híre ment az anyukák körében, így egyre gyakrabban fordult elő, hogy a születésnap tortát az anyukák itt az óvodában sütötték meg a gyerekek és az óvónők segítségével. A tortasütést minden esetben bensőséges születésnap ünnepség követte. Most már hagyományává vált a születésnapok ilyen formában történő megünneplése. S nem kell külön kitérnem arra, hogy milyen élményt jelentett az óvoda minden gyermeke számára a másfél hónapos picibaba gondozási műveleteinek megfigyelése, az, hogy tologathatták. Mivel mindig volt olyan személy, aki a babáról gondoskodott, így az anyuka az óvodában töltött idő nagy részét nagyobbik lányának szentelhette.

A z óvoda családi szobája nagyon sokrétűen használható helyiség. Lehetőség van játékkölcsönzésre, ami igen népszerű a gyerekek körében. Tapasztaltuk, hogy a nagytetvérek és a család felnőtt tagjai is kíváncsian válogatnak a játékok között. Igyekszünk olyan játékokat kínálni, amelyek igénylik, hogy minél több családtag vegyen benne részt. Azt reméljük, hogy ez idő alatt a felnőttek csak a gyerekekre figyelnek. Ugyancsak népszerű a családi szobában a folyóirat-olvasó. Sok család nem engedheti meg magának, hogy újságot járasson otthon, és örömmel veszi, hogy itt az óvodában értesülhet a friss újságokból az időszéri eseményekről. Egész évben lehetőség van kedvezményes könyvvásárlásra, ahol módunkban áll részletfizetési lehetőséget biztosítani. Egy tea elfogyasztása mellett meghitt, bizalmas beszélgetésekre is alkalmas hely a családi szoba. Alkalmas arra is, hogy a család felnőtt tagjai meglepetéseket készítsenek a gyerekek számára karácsonyra, gyermeknapra stb. Ezeknek a meglepetést készítő óráknak nagyon jó hangulatot szokott lenni. Míg készül az ajándék, jókat lehet beszélgetni, nevetgélni, meg lehet osztani a gyerekekkel kapcsolatos tapasztalatokat. Gyakran ilyenkor jönnek rá, hogy amit a család súlyos rendellenességnek vél, az szinte minden gyerek sajátossága, korral járó tünet (ujjszopás, cumizás stb.) A koordinátor segítségével információkat szerezhetnek a várható eseményekről, megoszthatják vele magánjellegű problémáikat is, közösen megoldást keresve azokra. A koordinátor havonta hírlevélben értesíti a szülőket az elkövetkezendő hónap eseményeiről, és beszámol közelmúlt történéseiről.

Az óvodánk igen sok élményt nyújtó eseményei a hagyományörzéshez kapcsolódnak. Óvodai életünk évente visszatérő igen mozgalmas időszakai ezek az alkalmak, melyek sokoldalú ismeretet nyújtanak, és feledhetetlen élményt jelentenek a gyermekek, azok családtagjai, sőt bátran mondhatom, a falu lakosságának is: a szüreti mulatság, az Idősek Napja, az adventi készülődés, a Nagyszülők az unokákért program, a farsang, a tavaszi ünnepkör eseményei. Ezek közül két programsorozatot emelünk ki.

### *Szüreti ebéd az óvoda udvarán*

A Nagyszülők az unokákért program keretében olyan tevékenységeket kívánunk óvodánkban feleleveníteni, amelyek csak az idősebb korosztálytól örökíthetők át, és szerethetőek meg a felnővekvő nemzedékkel. Annak idején a hímzés és a szövés töltötte ki a hosszú téli napokat és estéket, mindamelllett az így készült tárgyak szükségesek voltak a mindennapi élethez — tudtuk meg azoktól a nagymamákról és dédiktől, akik ellátogattak hozzánk az óvodába a Nagymamák az unokákért Klubba. Az óvoda gyerekei lelkesen vették tudomásul, hogy a családi szoba egyre gyakrabban telik meg nagyszülőkkel. A hímzés tanítástól túl igazi meghitt, családi légkört loptak az óvoda falai közé, ami tulajdonképpen az egyik célja ennek a programnak. A nagymamák szeretettel és türelemmel próbálkoztak, hogy hímezni tanítsák a gyerekeket, akik meglepően ügyesen dolgoztak kis hímzőkereteiken. Mivel ebben az időben már nem volt messze a karácsony, a nagymamák hozzájárultak előkészületeikhez azzal is, hogy kis horgolt karácsonyfadíszeket készítettek a szeretet ünnepére nekünk. Az ilyen napok hangulata mindig nagyszerű. A gyerekek nem is veszik észre, hogy amikor a hagyományörzéshez kapcsolódó projektek zajlanak, mennyi érdekes, sokoldalú fejlesztő tevékenységet végeznek. Arról nem is beszélve, hogy érzelmileg mennyire pozitív hatást gyakorolnak az ilyen események úgy a gyerekekre, mint a részt vevő felnőttekre és nevelőtestületünkre.

A Nagyszülők az unokákért program nem csak a nagymamáknak szól, meghívtuk a nagypapákat és dédpapákat is az óvodába. Szívesen vállalkoztak a kosárfonás tudományának bemutatására. Tudni kell, hogy nemcsak a régi, de a mai vidéki mezőgazdasági élet egyik nélkülözhetetlen kelléke a vesszőkosár, de sajnos a felnővekvő korosztályból igen kevesen értenek ehhez a mesterséghez. Ha ilyen kisgyerekkorban nem is sajátítható el, de kedvet csinálhat ahhoz, hogy a későbbiek során átvegyék ezt a népi mesterséget a nagypapáktól. Egyszerű eszközökkel és nagy köteggel, erre alkalmas fűzfavesszővel megérkeztek hozzánk a nagypapák. Mondanom sem kell, hogy egyből körülülték őket az apróságok, ezernyi kérdést tettek fel nekik. Sok hasznos dolgot tudtunk meg, rengeteg anekdotát meséltek a papák a régi vidéki életéről, kézművességről, építkezési szokásokról, arról, hogy a természetben található anyagokat hogyan és mire hasznosították a ház körül. A középső csoportos óvó néni kezdeményezésére vessző, illetve sövénykerítés fonásába kezdtek a gyerekek. Megfigyelhettük, hogy kiemelkedően ügyesen tevékenykedtek a cigány gyerekek. Látható volt munkájukon az otthonról hozott tapasztalat, mivel az ő körükben jobban él a kosárfonás, seprűkötés hagyománya. Megtapasztalhattuk, hogy bár ezek a gyerekek hátrányos helyzetűek, kulturálisan elmaradnak társaiktól, de a finommotorikájuk viszonylag magas szintű. Érdemes fejlesztésük során erre az

adottságra építeni. Lemérhető a gyerekek tevékenysége kapcsán az is, hogy mennyire rávezethetők kicsi korban egy-egy ilyen munka megkedvelésére, ebből eredendően a hagyományok továbbvitelére, ápolására. A nap emlékére a papák nekünk adták a délelőtti készült kosarakat, melyeket azóta is szívesen használunk.

Visszatérő eseménynek számít már az *Idősek Napja*. Az eseményt megelőző időszak lázas tevékenységgel telt el. A nagycsoportosok köszöntődalokat, verseket tanulgattak, meghívókat készítettek, és összegyűjtötték a meghívandó nagyszülők nevét. A koordinátor néni segítségével gondoskodtak a meghívók postázásáról. A középsősök kedves kis ajándékot készítettek, míg a kiscsoportosok süteményt sütöttek. Ezen munkálatok közben segítségünkre voltak az anyukák, akiket beavattunk a titkos készülődésbe. Mikor elérkezett a jeles nap, örömmel láttuk, hogy a meghívottak szinte teljes létszámmal megérkeztek. A meghívottak között voltak olyan nagyszülők is, akiknek már rég nem jár óvodába családtagjuk, de mégis nagy szeretettel vesznek részt óvodai életünkben, és segítik munkánkat. Külön élmény volt számunkra, hogy eljöttek a cigány nagyszülők is. Érdekes színlátvány volt az összejövetelnek, hogy egyesek közülük cigány népviseletben jelentek meg, tisztán és apoltán. Jó alkalom volt ez arra is, hogy elfogadják és tolerálják egymás másságát az egymás mellett élő magyarok és cigányok. Örömmel tapasztaltuk a megjelentek körében mindkét csoportot. A nagyszülők meghatottan várták az apróságokat. A gyerekek fodros szoknyácskákban, köténykében, elegánsan felöltözve bevonultak, és előadták kis műsorukat. A nagymamák elérzékenyülve hallgatták végig kis kedvenceiket, örömmel fogadták az ajándékokat, és szívesen fogyasztottak a gyerekek süteményéből. Mind a három csoport jó hangulatot teremtett azzal, hogy táncra perdült, szóba elegyedett a nagyikkal. A közös program befejeztével a nagyszülők megígérték, hogy igyekeznek eleget tenni a gyerekek kérésének: „Maradjatok itt velünk, jövőre újra eljövünk”.

Amennyiben anyagi lehetőségeink ezt lehetővé teszik, a nyári szünetben családos, több napos táborozást szervezünk — a szülők nagy örömeire. Sajnos ennek gyakran gátat szabnak az anyagiak. Talán a fent leírtak bizonyítják, hogy óvodánkban igen mozgalmas, élménydús óvodai élet zajlik. Minden eseményt úgy próbálunk szervezni, hogy a családtagok részesei lehessenek. A mindennapokban ugyanúgy szívesen látjuk és várjuk a családtagokat, mint a jeles napokon, hiszen így biztosított talán, hogy az óvodában eltöltött időt csak a gyerekekre szánják. Az általunk nyújtott élményen túl talán némi hatást gyakorolhatunk az erre rászoruló szülőre. Nevelőtestületünk feladatának tartja, hogy a község kulturális színvonalát emelje. A szülők bevonása az óvodai életbe ennek a célnak is eszköze lehet.

Nevelőtestületünk hitvallását az alábbi versrészlettel tudjuk igazán kifejezni:

*„Nem bírtam vele, tönkrenyűzött,  
de azért tetszett a kicsi,  
s végül, hogy megrakni ne kelljen,  
leültem hozzájátszani.  
Leguggoltam s az óriásból  
negyedórára törpe lett.  
(Mi lenne, gondoltam, ha mindig  
lent volnál, ahol a gyerek ?)”*

Szabó Lőrinc: *Lóci óriás lesz*

*A szerző a pocsaji Kikelet Óvodapedagógusa  
A pocsaji Alt alános Művelődési Központ címe:  
4125 Pocsaj, Árpád u. 2.*

Telefon: (54) 415-115, (54) 415-052

Kakuja Klára

### „Katica” pedagógiai program

**Pedagógiai módszerek hatékony alkalmazása a különböző képességű és készségű gyermekek fejlesztésében, illetve az integrált nevelésben**

*„Azokért élünk, akiket szeretünk,  
azokért, akik igazak tartanak.  
A jövőnek élünk: a szépért s  
jóért, amit tehetünk.”*

Széchenyi István

A „Katica” Bölcsőde és Napköziotthonos Óvoda a Józsefvárosban található. Közismert erről a kerületről, hogy rosszak a lakáskörülmények, az alacsony iskolázottságból fakadó nagymértékű munkanélküliség, melynek következményeként itt a felnőtt lakosság nagy része állami segélyből él, a legtöbb gyermek halmozottan veszélyeztetett, akik nagy hátránnyal indulnak az életnek.

A strukturális és funkcionális változások befolyásolták a családok ősz-szetételét. Ilyen az anya szerepének megváltozása a családban, ami magával hozta a házastársak egymás kánti kapcsolatának átalakulását, a családmodell változását. Ennek tükrében jelentősen megnőtt a család-, bölcsőde-, óvoda egymásra épülő nevelői hatása, melynek közösen kell segítenie a kisgyermek személyiségének fejlődését. Ebben nagy szerep jut összevont intézményünknek. A bölcsődével való közös szakmai munka folyamatos tájékoztatás, igen sok segítséget ad a korai fejlesztéshez és gondozáshoz, s felkészít a várható problémákra.

Felméréseink bizonyították, hogy egyre több a hátrányos, veszélyeztetett, illetve a sérült gyermek intézményünkben.

Év	ÓVODÁS LÉTSZÁM (FŐ)	VESZÉLYEZTETETT GYERMEK (FŐ)	FOGYATÉKOS GYEREKEK (FŐ)	TANKÖTELES KORÚ GYERMEK (FŐ)	FEJLESZTÉSRE SZORULÓ GYERMEK (FŐ)
1993	140	13	2 autisztikus 1 mozgáskorlátozott	48	26

1994	156	20	1 gyenge értelmi fogyatékos 2 hallássérült 1 gyengénlátó 1 autisztikus	47	24
1995	169	24	2 mozgáskorlátozott 2 hallássérült 1 gyengén látó 1 autisztikus	49	20
1996	166	27	1 enyhe értelmi fogyatékos 3 beszéd fogyatékos 1 gyengén látó 1 hallássérült 1 autisztikus	43	12
1997	152	32	2 mozgáskorlátozott 4 beszéd fogyatékos 1 hallássérült 1 gyengénlátó 10 beszéd fogyatékos 2 mozgáskorlátozott 1 hallássérült 1 autisztikus	49	14

Ez arra sarkallt bennünket, hogy hatékonyabb fejlesztési módszereket keressünk a gyermekek problémáinak megoldására. Ezért az országos alapprogram kapcsán elkészítettük saját pedagógiai programunkat, a „Katica”-programot, mely differenciált képesség- és készségfejlesztő program, különös tekintettel az integrált nevelésre. Hangsúlyosak benne a gondozásba—nevelésbe beépített fejlesztések, és a speciális szakemberek által előírt fejlesztő programok, melyek hozzásegítik a gyermeket az állapotának megfelelő optimális szint eléréséhez. Az egészséges gyermek esetében a másság elfogadását és a toleranciát fejlesztjük. A szülőknek segítjük a munkába állást, mellyel csökkent a kirekesztettség érzése. A „Szülők Klubjában” és a „Játszóház”-ban tanácsadási fórumon nyújtunk segítséget a fogyatékos gyermekek neveléséhez. A bölcsőde-óvoda és a család közötti kapcsolat jellegének megváltozásával, a családok igényeihez igazodó új gyermekellátási forma bevezetése vált szükségessé. A problémákat felismerve olyan módszereket kerestek óvodapedagógusaink, melyek megkönnyítik ezeknek a gyermekeknek a csoportba való beilleszkedését, és lehetővé teszik, hogy hatévesen iskolaérett, önálló, kreatív, önmagához és életkorához képest fejlett gyermeket adhassanak át az iskolának.

1994-ben bevezetett módszereink a különböző képességek fejlesztése mellett a sérült funkciók fejlesztésében is segítségünkre voltak.

**MOZGÁSKORLÁTOZOTT** gyermekeink nevelése során speciális feladatunk az egyénre szabott eszközök használatának kipróbálása, megtanítása, s ezek segítségével a tágabb és szűkebb környezet minél sokrétűbb megismertetése, az életkornak megfelelő tapasztalatok megszerettetése, a megtanult mozgás alkalmaztatása. Mindvégig szem előtt tartva az önállóságra nevelés elvét. Ebben segít a Montessori-pedagógia és eszközei, melyek biztosítják a gyermek öntevékenységét, önállóságát, miáltal kevésbé függ a felnőttektől. Mentálhigiénés programunkkal a kondicionálást, a megfelelő edzést, mozgást biztosítjuk. **GYENGÉNLÁTÓ** gyermekek nevelésénél fontosnak tartjuk, hogy megfelelő segítséget nyújtsunk a közös játékokban való részvételhez, a közösséghez való alkalmazkodáshoz (viselkedési formák megtanulása, gyakorlása) a közösség előtti bátor szerepléshez. Ezt jól segítik a Freinet-pedagógiai elemek, a beszélgetőkör, illetve a drámapedagógia, mely kapcsán a gyermek szorongása, félelme előhívható, s alakítható a gyermek kapcsolatteremtő készsége. A helyzetgyakorlatok lehetőséget adnak az élethelyzetek megelevenítésére. A vizuális nevelés során fejlődik kézügyességük, aminek nagy szerepe van az írás előkészítésében.

**HALLÁSSÉRÜLT** gyermekeink nevelésénél a nyelvi kommunikáció megindítása, a kommunikációs igény és tevékenység állandó erősítése a fontos. Itt nagy szerepe van a mentálhigiénés programnak, mely segíti a család bekapcsolását, az interperszonális kapcsolatok alakulását, a kommunikációs zavarok feloldását. Óvodai fejlesztésünkben hangsúlyt kap a beszédértés, a szókincsfejlesztés. Ezeket jól segítik a Freinet-technikák, a szabad önkifejezés, kísérletező tapasztalatszerzés, egyéni felfedezés, közösségi munka.

**BESZÉDFOGYATÉKOS** gyermekek nevelésére kidolgoztuk a „Komplex esztétikai nevelés zenével, táncsal” pedagógiai módszerünket. A zene oldaláról közelítve a szabadon improvizált mozgások lehetővé teszik a gyermek összeszedett, belső figyelmének fejlesztését. A zene képzeti befogadása és a hangokból alkotott improvizáció saját felfedezésük nyomán építi tudatossá a bennük lezajló alkotó folyamatot. A drámajáték a hangzó ritmusgyakorlatokkal a hangerőt fokozatosan erősítve a nyelvi formák gyakorlására, felhasználására ad mintát. Az improvizatív helyzetgyakorlatok nyelvgyakorlásra, a társas együttléti hangulatos megteremtésére adnak lehetőséget. Aktív résztvevőként rákényszerülnek, hogy hasznosítsák ismereteiket, az anyanyelvet, gondolataikat, tapasztalataikat, örömeiket, szomorúságukat, mindazokat a tényezőket, amelyeket magukban hordoznak.

**AUTISZTIKUS** gyermekek nevelésénél feladatunk a kommunikáció szociális és kognitív habilitációs terápiás segítése, a viselkedés, a szociális interakciók fejlesztésével. Ennek érdekében jól alkalmazható a drámapedagógia. A beszéd nélküli gyakorlatok révén a gyermek arcjátékkal, gesztussal könnyebben és természetesebben fejezi ki érzéseit, gondolatait. Tapasztalataink és vizsgálataink bizonyították, hogy az integrált nevelés terén a jól megválasztott pedagógiai módszerek segítik a pszichológiai és fiziológiai tényezők összehangolását. Nagy lehetősége a programnak, hogy a hátrányos helyzetű, illetve fogyatékos gyermekek sérülésmentesen fedezhetik fel rejtett képességeiket. A megváltozott csoporthelyzetben nem szorulnak peremhelyzetbe.

Az azonos életkorú társas kapcsolatok alakításában pozitív hatásúak az integrált nevelést folytató csoportok. A vegyes életkorú csoportban tapasztalataink szerint az egészséges gyermekeink kapcsolatában erősödött a toleráns, segítőkész magatartás, az együttműködési készség. A gyermekek differenciált fejlesztésének fontosságát támasztotta alá az értelmi képességek fejlettségmérése. Mérések segítségével, a részképességek sorának elemzése alapján határozzuk meg a fejlesztési stratégiát.

### Eredményeink

Pedagógiai döntésünk kontrollálására, hogy különböző pedagógiai rendszerekből célzottan válogatunk, problémáink megoldására 1995-ben vizsgálatot kezdtünk. Arra voltunk kíváncsiak, hogy a különböző pedagógiai módszerek alkalmazása hogyan és milyen területeken hat leginkább a gyermek fejlődésére akkor, amikor a cél azonos. Vizsgálatunk azonos korú (25 fő)

gyermek fejlettségi szintjét méri meg a különböző részterületeken, így képet kapunk arról, hogy önmagához képest, három évi korszerű pedagógiai munkával hová juttatható el egy-egy gyermek. E részterületek fejlődését kísérjük figyelemmel az óvodában eltöltött évek során. Az intenzív egyéni fejlesztést óvodapedagógus és fejlesztőpedagógus együtt, illetve felváltva végzi.

Megállapítottuk, hogy a vegyes összetételű csoportokban

- a társas kapcsolatok pozitívan alakulnak a tanköteles korú gyermekek modell-mintakövető szerepe felerősödik;
- fontos, hogy a különböző életkorú gyermekek csoporton belüli aránya optimális legyen;
- a gyermekek egymáshoz való kapcsolatában tükröződik a tolerancia, türelmes, segítőkész magatartás, erősödik az együttműködési készség;
- állandó összetételű, ugyanakkor nyitottabb csoportok alakulnak ki;
- a saját személyük körüli önálló munkavégzésre épül az önálló tanulás kialakulása is.

Mérési eredményeink a gyermekek differenciált fejlesztésének fontosságát támasztják alá, s ebben lényeges az életkori sajátosság és az egyéni képességek ismerete.

*„A siker azokhoz pártol, akik energikusak,  
hogy dolgozának érte, elég bizakodóak,  
hogy higgyenek benne, elég türelmesek,  
hogy várjanak rá, elég bátrak, hogy megragadják,  
és elég erősek, hogy megtartsák.”*

P. Smith

*A szerző a Vajda Bölcsőde és Óvoda vezetője  
Az óvoda címe: 1089 Budapest, Vajda Péter u. 35-39.  
Telefon: (1)3140-184*

*Kuruczné Horváth Judit*

**„Építs aranyhidat a másíknak!”**

### **Kompromisszumkés ovisok a nagykozári óvodában**

Felgyorsult a világ, megváltozott a társadalom, s vele együtt közvetlen környezetünk. A hirtelen változások a fejlődés mellett feszültséget is hoztak. Sok szülő vesztí el munkáját, vagy lényegesen kevesebb pénzből kell családját eltartania. Ez a feszültség átsugárzik a gyerekekre is. Nyugtalanabbak, ingerlékenyebbek. A megváltozott világ munkánkkal szemben is más követelményeket támaszt. Át kell gondolnunk régi módszereinket, s az új követelményekhez kell alkalmaznunk őket.

Az 1985-ös oktatási törvény lehetőséget teremtett, hogy egy központból irányított pedagógiai rendszer helyett a szükségleteknek megfelelően alakulhassanak helyi rendszerek. Nevelőtestületünk megoldásokat keresett. *Így jutottunk el, ismerkedtünk meg a rogersi gondolatokkal, Carl R. Rogers amerikai pszichológus nézeteivel.* Carl Rogers, olyan szellemiséget sugall, olyan felfogást tár elénk, amely segíti egymás elfogadását. Szerinte az élet konfliktusaira nem előre kidolgozott megoldást kell kínálnunk, hanem ezekre próbáljuk meg rávezetni a gyerekeket. Nézeteivel, melyeket mi is magunkénak érzünk, megismertetjük a szülőket is. Ügyünket csak a szülők és a környezet támogatásával tudjuk sikerre vinni.

A gyerekek saját magukból aknázzák ki a lehető legjobbat, s a többiekben is találják meg azt. Ez a gyerekeinket az átlagosnál nagyobb kompromisszumkészséghez, konfliktuskezeléshez és a másság fokozottabb elfogadásához segíti. Ezeket a nagy fontosságú készségeket már gyermekkorban kell fejleszteni.

Nagykozár község óvodáját 1948-ban Állami Délszláv óvodaként alapították. Ma is horvát nemzetiségi óvodaként működünk. Falunk lendületesen fejlődik, mivel 5 km-re található Pécs városa. A városi emberek szívesen telepednek itt le. A község lakossága három nemzetiségű. A magyar nyelvet mindenki, a németet a sváb lakosság, a horvátot a horvát nemzetiség aktívan használja.

*Óvodánk a horvát nyelv és kultúra ápolását vállalta fel.* Német nyelvvel még csak oktató segítségével ismerkedhetnek a gyerekek, de tervezzük a két-nemzetiségűvé válást.

Munkánkat *Az óvodai nevelés országos alapprogramja* határozza meg, melyet kiegészítettünk az emberi megértés és kompromisszumkészség kialakításának szándékával. A gyermek személyiségének egészséges fejlesztésére törekszünk, aminek alapvető feltételei:

- nyugodt, békés, biztonságot adó légkör,
- segítőkészség, kompromisszumkészség kialakítása,
- a másság teljes elfogadása,
- példa hatása a gyerekekre és felnőttekre egyaránt.

Carl R. Rogers világgképéből következik, hogy hiszünk az emberek közeledésének pozitív hatásában. Ezért figyelemmel, empátiás készségünkkel próbálunk segíteni másokat problémáik megoldásában. A személyközpontú szemlélet szellemében igyekszünk úgy tevékenykedni, hogy hagyjuk, hadd érvényesüljön a gyermeki akarat, minimális irányítással „terelgetjük” őket tevékenységeikben, nagy szabadságot hagyva személyiségük alakulásának. A rogersi szemlélet segít bennünket a gyerekek és szüleik önkéntes együttműködésének kialakításában.

Személyközpontú pedagógiánk legfontosabb eleme a gyermekközpontúság igénye. Pedagógiai módszerünkkel egyértelműen következik a sokszínűség, hiszen minden egyes konfliktus, probléma új kihívást, új megoldást, új helyzetet teremt a gyermeknek, de az óvodapedagógusnak is. A rogersi pedagógia célja, hogy a bizalom, törődés és tisztelet légkörében fogadjuk el egymás eltérő valóságát.

„Nyíltan ki kell mondanom, hiszek abban, hogy hosszú távon a humanisztikus szemléletnek lesz elsőbbsége. Hiszek abban, hogy mi emberek, kezdjük visszautasítani azt, hogy a technológia uraljon életünkben. Kultúránk, amely a természet legyőzésén és az ember uralmán alapul, hanyatlóban van. A romokból egy új személy emelkedik ki, aki nagymértékben tudatos, belsőleg irányított, inkább kutatja a belső, mint a külső teret, elveti az intézményhez való alkalmazkodás és a tekintély elvét. Nem hisz abban, hogy magatartását külsőleg kellene formálni, és abban sem, hogy neki kellene mások magatartását formálnia. A humanizmus és nem a technológia iránt elkötelezett. Véleményem szerint nagy esélye van a túlélésre.

A rogersi szemlélet legfontosabb eleme, hogy az egész nevelő kollektíva e szerint tevékenykedjék. Az óvónő ne merev maszkként hordozza pedagógiai mivoltát, amelynek felvételekor otthon hagyja személyének egy részét. *Célunk: valódivá válni, azaz megtalálni saját belső igazságainkat, azokat másokra figyelve is képviselni tudni* - ami folyamat, és nem „statikus” teljesítmény.

A személyiségközpontúság előfeltétele egy olyan közösség, melyben a kapcsolatok nyitlak, segítők, sőt barátiak. Megfelelő környezetet kell teremteni, kontrollálni kell tapasztalatainkat, és visszajelzéseket rögzítve, a sikerből erőt merítve, a kudarcból tanulva közösen kell haladni a kitűzött cél felé.

A mi feladatunk az, hogy a megragadható fejlődéslelektani jellemzők alapos ismeretében felmérjük az egyes gyermek állapotát, és segítsük a *saját tempó szerinti fejlődésben*.

Nem az a cél, hogy egy szintre fejlesszünk, hanem minden gyermekből a benne rejlő legjobbat hozzuk ki. A rogersi szemlélet alapfeltétele, hogy az óvodapedagógus naprakészen tudja azt, hogy *minden gyermek milyen fejlődési szinten van*. Ha kell, segítse, értő módon koordinálja tevékenységét. Empátiás készségünkkel próbáljuk gondjait, problémáit kezelni, segíteni a gyermeket a megoldásban.

Az óvodás gyermekek nevelésének elsődleges színtere a család. Szerepét nem szeretnénk, és nem is akarjuk átvállalni. A szülőkkel, nagyszülőkkel karöltve dolgozunk azért, hogy minden gyermekből a benne lévő maximumot felszínre tudjuk hozni. Iskolákban mint sikeres gyermekmegközelítési, nevelési módszert már alkalmazzák, de óvodára még senki nem adaptálta. Minden gyermekre egyéni projekteket dolgozunk ki, mely személyre szabottan biztosítja a legjobb, leghatékonyabb fejlődést. Természetesen ennek alapfeltétele a gyermekek ismerete — tudnunk kell, kit honnan indítunk el, és hová érkezik el, mit szeretnénk elérni. Ez igen nagy munka, gondos megfigyelést kíván mindenkitől.

Igyekszünk biztosítani, hogy minden gyermek örömet lelje az ismeretszerzésben a saját tapasztalatai, szerzett ismeretei által. Minden tevékenységünket áthatja, hogy közösségben élünk, ahol meg kell felelnünk saját és a környezetünk követelményeinek. S közben megtanuljuk elfogadni, tolerálni (már a pici óvodás gyermek is) a máságot és kompromisszumkészségünkkel megérteni társainkat. Óvodánkban - következetesen használva ezeket az elveket — már ebben a korban is érezhetően javul a gyermek toleranciakészsége.

Hisszük és valljuk Kodály Zoltán szavait: „A leggondosabb családi nevelés sem adhatja meg, amit az óvoda nyújt: az emberi közösségbe való beilleszkedést.”

A felnőtt — legyen az óvoda dolgozója és a szülő - empátiás ráhangolódása folytán megértheti a gyermek gondjait, problémáit. Célunk az, hogy belássa és megértse gyermek és felnőtt egyaránt, hogy mindenkinek egyéneként változó testi és lelki szükséglete van. Tehát nekünk, óvónőknek *nem szabad rákényszerítenünk akaratainkat a gyermekekre*. „Úgy neveljünk, hogy ne neveljünk” (Rogers).

Ne azért tegyen szert tudásra a gyerek, mert az óvónő mondja, *ne „tanulja” a környező világot, hanem fedele fel*. A mi dolgunk a felfedeztetés.

Mindannyiunknak tudnunk kell, hogy a gyermeki játéknak a holnap felnőtté válásában van meg a funkciója.

A rogersi irányzat jellegzetes „nevelési” stílust, szemléletet és hozzáállást sugall: „Felejtse el mindazt a trükköt, viselkedési formát, amit az iskolában tanultál, megint légy önmagad, nyílt” (Rogers).

A kölcsönös megértés és a szeretet a fontos, melyek csak derűs, nyugodt, biztonságot sugárzó légkörben valósulhat meg. *Fontos alapelvünk a bizalom, mely a gyermekekre és felnőttekre, szülőkre is vonatkozik*. „A szeretetet, az egymással való törődést, azt, hogy ebben a rohanó világban az ember ember maradjon -, megtanulni direkt módon nem lehet, csak átérezve megörökölni — tanítani szívvel és lélekkel lehet és kell.”

„Én egészen addig engedékeny vagyok a gyermekeimmel, míg végül elkezdem a parancsuralmat, és addig folytatom, míg végül magamat nem tudom elviselni.” (Rogers)

Óvodánk - mint minden óvoda - a közoktatási rendszer szakmailag önálló nevelési intézménye. *Szerepe a család mellett a gyermekek nevelésében hároméves kortól az iskolába lépésig pótolhatatlan*. Sajnos egyre többször, a másodszerépből óvodánk „előlép” az első számú biztonságot adó közeggé — hiszen egyre több a rendezetlen anyagi és erkölcsi körülmények között élő gyermekünk.

Arculatunkat úgy alakítjuk ki, hogy megfeleljünk:

- a gyermek életkori sajátosságainak,
- szülők igényeinek,
- saját pedagógiai etikánk elvárásainak,
- fenntartó kívánalmainak.

Alapelvünk:

- a gyermeki személyiség maximális tisztelete, szeretete,
- az egyéni képességek hatékony kibontakoztatása,
- a nyugodt, derűs légkör megteremtése,
- egyénre szabott fejlesztési projektek kidolgozása, differenciált fejlesztése,
- minden gyermeket az önmagához képest, a neki optimális szintre fejlesztünk.

Nagy hangsúlyt fektetünk a kisebbségi önazonosság megőrzésére, ápolására. Minden tevékenységünket áthatja a horvát nyelv ápolása és gyakorlása, szeretete.

A gyermekek minden cselekedete ebben a korban érzelmi indíttatású. Öröm, bánat, jókedv, vidámság, keserűség, düh, minden fajta érzelmi megnyilvánulás megtalálható már az óvodás gyermeknél is. *Hagynunk kell a z értelemek felszínre kerülését, de azok szélsőséges megnyilvánulásait csiszolni, tompítani kell*. Nem erőszakkal, fegyelmezőssel, hanem megbeszéléssel, rávezetéssel.

Talán mindannyiunk számára ez a *legnehezebben kezelhető terület*. Hogyan lehet érzelmeket felszínre hozni, elfojtani, irányítani, befolyásolni — Carl R. Rogers terapeutás technikái kínálnak megoldást.

Fontos ismérve az óvodás korosztálynak az, hogy érzelmeiken keresztül kötődnek, ragaszkodnak. Ebben az esetben mi óvodapedagógusok is érzelmi megközelítést kapunk, éppen ezért *fontos a személyes példaadás*.

„Tedd, ahogy mondom, és ne tedd, ahogy teszem!” — e téves szabályt szem előtt kell tartanunk. A gyerekek a követendő mintákat, az élet szabályait is csak példákön keresztül tudják megérteni. Igyekszünk a gyermekek konfliktushelyzetét megfelelő időben, módon és nyugalommal kezelve megoldani.

*Tudnunk kell, melyik gyermeknél mikor, hogyan kell közbelépni*. Ez nagyfokú pedagógiai érzékenységet, odafigyelést kíván tőlünk. Személyiségünk érzelmi biztonságot kell, hogy árásszon, hiszen az óvodás gyermek bármikor, bármilyen problémával hozzánk fordulhat, tudja, mi segíteni fogunk. Gondok esetén hagyjuk a gyereket „kibeszélni”, mondja el problémáit.

Fontos, hogy személyes példánk ne csak a gyerekek számára legyen megfelelő, azt is lássák, hogy kollégáinkkal, a felnőttekkel is jó a kapcsolatunk. Lássák, érezzék, hogy akár felnőtt, akár gyermek szól hozzánk problémájával, mi mindig készen vagyunk megérteni, segíteni, ha kell.

Sokszor már az is segít, ha értő hallgatással figyelünk rá. *Hogy segíteni tudjunk másokon, önmagunkat kell elfogadni, önmagunkat kell adni, ne játsszunk szerepet.*

*Fontos tudnunk, a gyermek annak hisz, amit érez.*

A rogersi szellemiség problémamegoldásának jó példája, mely ilyen kis gyermekeknél is már eredményesen alkalmazható: két embernek kell kapcsolatban lennie egymással. Az első ember, akit kliensnek nevezünk, a sebezhetőség, szorongás inkongruencia-állapotában van. A másik ember, akit terapeutának nevezünk, a kapcsolatban kongruens.

A terapeuta azt éli át, hogy a kliensét feltétel nélkül pozitív elismerésben részesíti. A terapeuta a kliens empátiikus megértését éli át. A kliens érzékeli a terapeuta felé irányuló pozitív elismerését és empátiikus megértését. Jelen esetben a terapeuta szerepét nekünk, óvónőknek kell betölteni, a kliens lehet óvodás gyermek és szülő egyaránt.

Rogers szerint a feltétel nélküli pozitív elismerés alapvető humán szükséglet — mindent átható és állandó. Úgy tapasztaltuk, hogy a feltétel nélküli pozitív elfogadás jelenlétének vagy hiányának a személyes kapcsolatban pozitív vagy negatív - építő, esetleg pusztító - következményei lehetnek.

*Ha egyszer kialakul az emberben a pozitív elfogadás ténye, akkor ez áthatja minden tevékenységét.* Igyekszünk ezt az érzést felkelteni gyermekben és felnőttben egyaránt. *Tehát a gyermek (felnőtt) szeretve érezze magát, mert csak így lehet igazi, teljes életet élni.*

Ha munkánk során gondunk van, s konfliktushelyzet alakul ki, követjük ezt a nézetet: „Fegyverezd le, lépj az Ő oldalára, aztán ismertesd saját nézeteidet.”

A gyakorlatban látható ennek a nézetnek igazi értéke, hiszen a közösség a konfliktushelyzetek tárháza. Szerencsére minden emberben él születésétől fogva az „állandó elfogadási igény”, ezért vagyunk képesek kompromisszumokra. A konfliktushelyzet empátiikus kezelésével igyekszünk azt közvetíteni, amit a másik feltehetően érez.

Mindannyian tapasztalhatjuk, hogy egyre több a nehezen nevelhető gyermek, aki helytelen szokásaival zavarja önmagát és a közösséget is. A problematikus gyermekek nem tudnak megfelelni a velük szemben támasztott nevelési—oktatási követelményeknek. Teljesítményük sorozatosan alatta marad társaikénak, s a folyamatos kudarcélmény tovább erősíti személyiségük zavarait. Kompenzációt kell találnunk, természetesen adekvát formában. Az ok ismeretéből kell kiindulni, a gyermek környezetének megfigyelésével.

*Ebben az esetben különösen fontos, hogy érezte a pozitív kontaktust és a szeretetet a gyermek.* Biztosítjuk ilyenkor is a teljesítménybeli sikereket. Olyan feladatokat adunk, melyek minden esetben teljesíthetők, így kerülhetjük el azt, hogy a gyermek önbizalmát, további teljesítményeit és szocializálódását akadályozó kudarcélményei ismét megjelenjenek, és akadályozzák a személyiség regenerálódását.

Minden gyermek veleszületett bölcsességgel rendelkezik. Olyan fejlesztő, nevelő—oktató programokat igyekszünk kidolgozni, amely minden gyermekben - akár tehetséges, adagos vagy lassan tanuló típus - kialakítja azokat a képességeket, amelyek alapján örömet jelent számára a későbbi tanulás. Ezek a programok szinte minden esetben egyénre szabottak, hiszen nincs két egyforma személyiség. Fontos tehát tevékenységünk során a differenciálás. A differenciálás feltétele az, hogy jól ismerjük a gyermekek terhelhetőségét.

*Célunk, hogy a z óvodáskorú gyermekek óvodai életük végére közösségbe jól beilleszkedő, megfelelő ismeretekkel rendelkező, őszinte, nyitott, érdeklődő gyermekeké váljanak.* Elengedhetetlen a tevékenység során a kölcsönös bizalom; ha bizunk a gyermekben — eredményesebb lesz munkánk.

Ha úgy érezzük, hogy munkánkban nem értünk el kellő eredményt, megvizsgáljuk, mi lehet ennek az oka?

Feltesszük magunkban a kérdést:

Mit nem vettem észre a gyermekkel kapcsolatban?

- Szerettem-e eléggé?
- Felfedeztem-e értékeit?
- Aktivizálótn-e eléggé?
- Tudja-e, érti-e a gyermek a szabályokat?

Olyan „rezonancia-doboz”-zá kell válnunk (Rogers), aki átérez, megért, megfigyel, sőt odafigyel, és a gyermekek belső erejére támaszkodva tevékenykedik. A mi feladatunk — különösen kistelepüléseken — a családgondozással és szociális munkával bővül.

Megnőtt a munkanélküli szülők száma, a megélhetési gondok mentális problémákat hoznak felszínre. Ez gyakran a családi kapcsolatok megromlását idézi elő.

Mi vesszük észre legelőbb, ha a család életében kedvezően fordulatok jönnek létre, hiszen a gyerek, mint a „kis érzékelő”, visszajelzi ezt felénk.

A családgondozás, segítségadás különösen „érzékeny”, sok tapintatot igénylő terület. Ha a szülő, nagyszülő beszélni szeretne gondjairól, ismét előtérbe kerül a rogersi „értő hallgatás” elve. Teljes figyelmünkkel, empátiával fordulunk a szülő felé. Sok esetben a „kibeszélés” is lehet jó megoldás, hiszen könnyebbé teszi, megkönnyebbülést jelent a mesélő számára.

*Rá kell éretni az óvónőnek, mikor szabad belefolytania, véleményét alkotnia a családi kérdésekben.* Van olyan eset, amikor önmagunkat „kiadva” nyílik meg a szülő felénk.

*Az óvodás gyermek legfontosabb, elemi pszichikai szüksége a játék.* A gyermek a játékban fejezi ki önmagát, ismeri meg a világot — játék nélkül a fejlődés elképzelhetetlen. A gyerek játékból megtudhatjuk, hogy mi a valóság üzenete a gyermek számára. Az üzenetek realitásának biztosítása az óvodapedagógus feladata.

„Az ember akkor játszik, amikor a szó teljes értelmében ember, és csak akkor egészen ember, amikor játszik” (Schiller).

A játék jelenetei kivetik a gyermekek sérelmeit, konfliktusokat, olyan ismeretekhez juttatnak bennünket, amelyek megmutatják az esetleges magatartási rendellenességek okait, és javaslatot adhatnak az alkalmazható nevelési eljárásra is.

Figyelünk arra, hogy a gyerekek úgy evezzék, egész nap játszanak, minden tevékenységünkkel érdeklődést keltünk, hogy a gyerekek önként választhassák a megtervezett feladatot.

Ha látjuk, hogy a gyermek elakad tevékenysége folyamatában, vagy a *beszélgetés során, ismételjük meg utolsó mondatát, és várjunk.* Valószínűleg az esetek nagy százalékában folytatja beszédét, tevékenységét, és önmaga keres válaszokat, megoldásokat problémáira. Carl R. Rogers ezzel a technikával is élt terápiás kezelése során. Úgy tapasztaljuk, ez a technika kisgyermekeknél, de szülőknél is sikeresen alkalmazható.

Fontos szempont, hogy az *óvónő ne legyen mindentudó.* Tarsolyunkban mindig ott vannak segítő kérdéseink:

- Ne mond?!
- Tényleg?!
- Nagyszerű!



• Sajnálom! Stb.

Ezek a rövid tömondatok — a tapasztalataink igazolják — folyamatossá teszik, tehetik a gyermeki játékot, beszélgetést. De pótolhatatlan szerepet játszanak a felnőttekkel való kontaktusteremtés során is. *A rogersi technika célja, hogy ne mi mondjuk meg, mi a megoldás, a gyerek (felnőtt) önmaga jöjjön rá, mit és hogyan kell cselekednie.*

A gyermek számára minden nap időt és teret, lehetőséget biztosítunk arra, hogy gondjait elmondhassa. A beszéd éppen olyan, mint a járás, buk-fencezés vagy bármi az életben, minél többet gyakorolhatjuk — és hagyjuk gyakorolni -, annál jobban megy.

*Óvodánk közösségének — legyen akár a munkatársak közötti kapcsolat — erőssége éppen abban rejlik, hogy kongruens empátiával figyelünk egymásra, gyennekre, felnőttek egyaránt.*

Ha segíteni egy-egy esetben nem is tudunk, de a gonddal küszködő (konfliktushelyzetben lévő) gyermek is érzi, hogy mellette állunk, erőt merít abból, hogy megértő társra, segítő emberre talál, aki:

- a másik embert teljesen elfogadja,
- empátikusán ráhangolódott akár a legapróbb gondra, problémára,
- kongruencia szellemében tevékenykedik, és
- feltétel nélkül bízik benne.

Tapasztalataink azt bizonyítják, hogy a pedagógus-társadalom érzi, hogy mást kell tenni, változtatnia kell, hogy

- a gyermek igazi gyermek,
- az ember igaz ember maradhasson.

Óvodai közösségünk társakra talált Dél-Dunántúl területén. Legfontosabb segítők a bogádi dr. Berze Nagy János Általános Iskola nevelői, akikkel karöltve igyekszünk ebben a régióban elterjeszteni az amerikai pszichológus, Carl R. Rogers nézeteit, eszmeiségét. Csatlakozni kívánó társak, pedagógusok jelentkezését szeretettel várjuk.

Óvodánk az évek során követte a társadalom változásait, igényeit. Az óvodai nevelés éveit a gyermek adottságait, fejlődési sajátosságait figyelembe véve legfőbb feladatunk a gyermek fejlődő személyiségének harmonikus, sokoldalú fejlesztése.

A családdal karöltve az óvodás gyermek megismeri a környező valóságot, biztonságérzet alakul ki benne. Könnyebben találja meg a helyét a világban, s így a szocializáció folyamatát is megkönnyíti.

*Az óvodai nevelés során szeretnénk olyan élményt adni a gyerekeknek, amelyre felnőtként is szívesen emlékeznek.*

Célunk: „Felfedezni az egyes gyermek egyéni érdeklődését és lehetővé tenni számára, hogy azt szabadon követhesse” (Rogers).

*A szerző a Nagykozári Óvoda vezetője  
Az óvoda címe: 7741 Nagykozár, Kossuth L. u. 17.  
Telefon: (72) 473-414*

*Török Jánosné*

### **Szülők — nagyszülők — gyerekek — óvoda**

Lelkes szülők kis táborával hoztuk létre az Elménygazdag Óvoda Alapítványt 1995-ben. Az Alapítvány működteti intézményünket. Az óvodában 41 kisgyermeknek nyújtunk családi, szeretetteljes légkörben ismerkedési lehetőséget a népi kultúrával. Igyekszünk azon elemeket beépíteni mindennapjainkba, ünnepeinkbe, melyek igazodnak a gyermekek életkori sajátosságaihoz, s életüket gazdagabbá, színesebbé teszik. A gyermekek természetes anyagokkal ismerkednek meg, s kezeik közül kedves agyagbábok, szöttek, rongy- és csutkabábok kerülnek ki. A népi rigmusok, kiolvasok, a népmesék, népdalok, mondókák eljátszása mindenkinek nagy örömet okoz. Az óvodások egyéni fejlesztését fontosnak tartjuk, ezért az óvónőkön kívül logopédus, gyógypedagógus segíti munkánkat.

Sok időt töltünk tágas udvarunkon, ahol fajták, veteményeskert, szánkódomb biztosítja a gazdag időtöltést. Itt nyílik lehetőség népi sportjátékok megismerésére, gyakorlására. Nyitottak vagyunk, s a szülők érnek is azzal a lehetőséggel, hogy figyelemmel kísérhetik gyermekük óvodai életét a hétköznapokon. Ünnepeinken együtt játszanak, versenyeznek gyermekeikkel. Büszkék vagyunk arra, hogy olyan családi légkör alakult ki gyermek, szülő, pedagógus között, mely mindennapjainkat színesíti, munkánkat hatékonyá teszi.

### **A családdal való együttműködés**

Az óvodánkba járó gyermekek szülei rokoni, baráti körben gyakran mesélnek intézményünkről, a nálunk kialakult családi légkörről, szokásainkról. Akiknek felkeltették, felkeltettük az érdeklődésüket, ellátogatnak hozzánk.

Az előre megbeszélte időpontban eljönnek óvodánkba az anyukák gyermekükkel. Gyakran az apuka, nagymama is kíváncsi a nálunk folyó óvodai életre. Fontosnak tartjuk, hogy már az első benyomások pozitívak legyenek. A kapun belépéskor családi, szeretetteljes légkör, hangulat, összkép fogadja leendő kisóvodásunkat, ami nyugalmat áraszt felé.

Tágas udvarunkra, esztétikus fajtáinkra, a friss levegőre felfigyelnek az anyukák. A csúszda, a hinta, mászóka játékra csábítja a kicsiket.

A csoportszobák belső berendezésének megtekintésekor elismerésüket fejezik ki a szülők. A gyermekek a kemence, a tűzhely körül kezdik meg a nézelődést. Játékainkat sorra kipróbálják, s közben ismerkedünk egymással.

A mellékhelyiségek megtekintése után az irodában folytatjuk a beszélgetést. Itt nyílik lehetőség arra, hogy az óvodánkban folyó nevelési elvekről, a munkáról, a gyerekek mindennapjairól tájékoztatást adjak. Töreksem arra, hogy párbeszéd alakuljon ki kettőnk között, s mondja el gondolatait, érzéseit az anyuka.

Igyekszem úgy irányítani a beszélgetést, hogy megtudjam, milyen elképzelései, elvárásai vannak az óvodával, a neveléssel kapcsolatban. Elmondom, hogy nálunk a beszoktatás rugalmas, gyermekekre szabott. Felhívom a figyelmet arra, hogy azok a gyermekek, akiknek kevés az alvászükségük, délután játszhatnak, nem kell pihenniük. Ilyenkor is egy óvónő játszik velük. Itt esik szó arról, hogy a szülők bármikor bejöhetnek az óvodába. Gyakran élnek is ezzel a lehetőséggel, így módjukban van gyermekük fejlődését figyelemmel kísérni. Az egyéni fejlesztő foglalkozások is megtekinthetők, melyeket a logopédus és a gyógypedagógus vezet. Nyílt napokat is szervezünk, s a látott nevelési helyzeteket megbeszéljük. Felajánlom, hogy máskor is látogassanak el hozzánk, s hívják az apukát is, ismerje meg ő is óvodánkat.

Ha az első találkozás bizalmat ébresztett az anyukában, legközelebb férjét is magával hozza. Meghívjuk őket rendezvényeinkre, kirándulásainkra, nyílt napjainkra. Célunk az, hogy lássák, érezzék a nálunk folyó nevelőmunka hatékonyságát, a családi légkört.

Ha felvétel kérnek a szülők, ellátogatunk otthonukba, ahol újabb fontos ismereteket kaphatunk leendő óvodásunkról s egymásról. Majd a be-szoktatás kezdődik, ami a szülők elhatározása szerint történik. Élnek is a lehetőséggel, így gyakran napokig látogatnak be az anyukák gyermekeikkel. Az új szülőket, gyermekeket mindig bemutatjuk egymásnak, hisz a kölcsönös

megismerés alapfeltétele annak, hogy összetartó szülői közösség alakuljon ki. Az új szülők, látva a régiekkel való kapcsolatainkat, egyre inkább nyitottá válnak, érdeklődővé, segítőkészé.

Kirándulásainkra, jeles napjainkra meghívjuk őket. Ezek a napok újabb lehetőséget adnak a személyes beszélgetésre, az egyre bizalmasabb, szeretetteljes légkör kialakítására.

Ennek következménye, hogy az anyukák gyermeknapon dramatizálás-sal kedveskedtek a gyermekeknek. Választásuk a *Piroska és a farkas* című mesére esett. Elkészítették a jelmezeket, amiben szívesen segítünk. Volt nagy ámulás, csodálkozás, amikor a gyermekek meglátták anyukájukat. A próbák alatt olyan jól összekovacsolódtak, hogy már gyűlnek újabb ötleteik.

Udvarunk rendezésében, gondozásában is segítséget nyújtanak a szülők. Gyakran nagypapák jönnek unokáikkal délután a virágos kerteket csinosítani vagy fürni-faragni. Veteményes kertjeinkbe, virágágyásainkba közösen ültetjük, vetjük azokat a növényeket, melyek a népi mondókákban, népmesékben, népdalokban szerepelnek.

Épületünk tatarozásában is apukák segítettek, munka közben szívesen meséltek hétköznapjaikról, gyermeknevelésről, élményeiről.

A szeretetteljes, családi légkört jól érzékelteti egy emlékezetes esemény:

### **Szőlőszüreti multság az óvodában**

Szeptember második hetétől lázas sürgős-forgás jellemezte kisóvodásaink, szüleik, óvó nénik, dadus nénik mindennapjait. Szőlőszüretre s azt követő mulatságra készülődtünk. Mi óvónők a szürettel s az ahhoz kapcsolódó szokásokkal, munkafolyamatokkal ismertettük meg a gyermekeket, szüleiket. Az alkalomhoz illő népi mondókák, kiolvasok, mesék, dalos játékok tanulása, dramatizálása, játéka a hétköznapok során kellemes élményeket nyújtott mindannyiunknak.

Kincsesházadánkból előkerültek a kalapok, kucsmák, botok, jelmezek.

Gondoskodtunk a megfelelő eszközökről (kosarak, kiskécek, munkaruhák, gereblyék, prés stb.). Felöltöztettük csoportszobáinkat is e jeles napra. A gyermekek az óvodában, nagymamáik pedig otthon sütöttek pogácsát, túrósbélest. A bélest kétszer sütöttük meg, mert a mazsola és a túró mennyisége, mire a tepsikbe került volna, apadni kezdett. Néhány kiscsoportos túrós ajka, s a padlóra hullott mazsolaszemek árulkodtak ennek okáról. Már október közepét mutatta a naptár, amikor elérkezett a szüret és a multság napja.

Reggel munkásruhába öltözve, kosarakkal a kezünkben mentünk a szüret helyszínére. Az úton boldogan énekeltük őszi dalainkat, melyeket szívesen dúdoltak a velünk tartó anyukák is.

A magunkkal vitt gereblye felkeltette Árvai Máté apukájának az érdeklődését. „Miért kell nekünk ez a gereblye a szüreteléshez?” — kérdezte. Kisfia büszkén vállalta a csósz szerepét, és a szüret helyszínére érve el is játszottuk a lopás pillanatait. „Csósz bácsink” felgereblyézte a körülötte lévő kis területet, majd vödörre ülve, kalapját szemére húzva hangos horkolásba kezdett. Mi, a lopós emberkék lábuujjon a tőkékhez közeledve, magunkat összehúzza sutogtuk:

„Lipi-lopi szőlő,  
elaludt a csósz,  
csipa ment a szemibe',  
ördög bújjon bőribe'.”

Talpnymunka a felgereblyézett földön jól látható lett, így a csósz alaposan megkergetett mindannyiunkat.

A kedves játék után következett a munka. Mi, óvónők a szüretelés közben elénekeltük az összes népdalt, amit alkalomhoz illőnek találtunk. Vidám dalunk a gyermekeket is dalra fakasztotta. Ercsey Marci az egyik szőlőtöke tövében elkezdte énekelni az „A kallói szőlőbe'...” kezdetű dalt. Kisőccse sem akart kimaradni, ezért rázendített a „Hull a pelyhes...” kezdetű téli daka. Szerencsére nem idézte ezzel elő a havazást, így folytattuk a munkát. Olyan jókedv s vidámság hatott át mindannyiunkat, hogy nevetésünktől, dalainktól volt hangos a környezet.

Baldauf Anna barátnőjével, Szarvady Orsikával szedegette a szőlőt, s közben énekelte az „A kassai szőlőhegyen...” kezdetű dalt. Mi óvónők egymásra kacsintva boldogan állapítottuk meg, hogy Anna is daka fakadt. Az óvodában nem szívesen énekelt velünk.

Félórai munka után pihenést rendelt el a gazda. Falatozás közben „Csend”- és „Mire hasonlít?”-játékot játszottunk. Ezekben a játékokban figyeltünk fel olyan hangokra, melyek az óvodánkban nem hallhatók. A szőlőtökék, a fűtök, a levelek változatos alakjához gyűjtött hasonlóságok fantáziájuk kimeríthetlenségét bizonyította. Amikor minden kosár megtelt szőlővel, s látva a kicsik fáradtságát, visszatérünk az óvodába. A megérdemelt ebéd után a kisebb gyerekek lepihentek, a nagyobbak pedig az óvónők segítségével feldíszítették szőlővel a csoportszobákat. Elkészítettünk a másnapi multságához nélkülözhetetlen szőlőkoszorút is. Legutolsó teendőnk a kapu feldíszítése volt. Szőlőlugast formáltunk fölé, és szőlőt kötöztünk rá. Délután minden kisóvodásunk vitt haza kóstolót a boldogasszonypusztai szőlőből.

Másnap lelkesen készítettük a multságához szükséges díszleteket. Brunner Marci anyukája szőlő s zárral lepelt meg minket, amiből „élő szőlőlugast” varázsoltunk az óvoda udvarára. Németh Szabina apukája szőlőprést, darálót hozott. Bogdán Cintia nagymamája megérkezett a finom süteményekkel. A dadus nénik a tálalással foglalatostkodtak, miközben a gyerekek felelevenítették a szüret kedves pillanatait. Az anyukák, apukák, nagyszülők, a vendégek folyamatosan érkeztek óvodánkba. Megcsodálták a gyermekek által készített őszi kompozíciókat, csuhébabákat, textilmunkákat. Néhányan besegítettek a lugas kötözésébe. Amikor elkészült a díszlet, magunkra öltöttük a jelmezeket. Kinga óvó néni és néhány kislány rózsás, tarka ruhába öltözve, csörgődobbal, 'kanalakkal, kannával felszerelve érkezett a multság helyszínére. Ok voltak a cigány szüretelő munkások. Hangszereik hangját túlharsogta a „Szív, szív, romaszív...” kezdetű daluk.

A fiúk egy része velem együtt lovasruhába öltözve, lóháton énekeltek a „Sárkány paripán...” című dalt. Lovagolva, dalolva jutottunk el a szőlőtökék köré.

Zsike óvó néni a bíróval, a gazdával, a csósszal s néhány szüretelő munkással érkezett. Bertók Boti, a legkisebb kislány hangja messze túlszárnyalta a nagyobbakat, amikor énekelték az „A kallói szőlőbe'...” kezdetű dalt. Csabi, Botond kertestevére büszkén illegette magát népi ruhájában.

Ica néni a dombtetőről igyekezett volna a szőlőt szüretelő gyermekekkel a multság helyszínére, de Papp Klaudia megmakacsolta magát, nem akart részt venni a játékban. Amíg Ica néni néhány kedves szóval bevonta az éneklésbe, a táncba, addig Kinga óvó néni cigány akcentussal jóslásra invitálta a vállalkozó kedvű anyukákat, apukákat. Mindenkinek bőséges termést, gyermekáldást jósolt. Időközben megérkeztek a gazdasszonyok, gazdurak, s hozták magukkal a finom elemózsiát, italt, a munkások bérért. Most már Dia is vidáman sétált Ica névvel le a dombról.

Így alakult ki a szőlőtökék körül a multság helyszíne. Az anyukák, apukák, nagyszülők mosolyogva, tele lelkesedéssel, büszkeséggel figyelték az eseményeket.

A gazdasszonyok egy szép, termő kertről énekeltek. Farkas Nóri, miközben a rézkapuról énekelt, álmódzva ujszopásba kezdett. Kedves mosolyt varázsolt ezzel a felnőttek arcára.

A gazda körbejárta a szőlőjét, s közben megkönnyebbülten nyugtázta a régi bölcsességek, paraszttatulák valóra válását: „Ha Lőrinc napján esik az eső, jó szőlőtermés várható! - Ha Lőrinc napján a kerékvágásban megáll a víz, akkor sok bor lesz!” Halász Isti, a csósz, gereblyézte a földet, majd lepihent a tőkék közé. Lovainkról leszállva odalopakodtunk, s megdézsmáltuk a szőlőt. A cigányok is odasettenkedtek, s ők is loptak a gazda szőlőjéből. A csósz jelentette a gazdának és Albert Viktor bírónak az eseményt. A bíró döntését, a ránk rótt büntetést kivétel nélkül mindannyian teljesítettük. Volt ott ugatás, nyávogás, ugrálás, kukorékolás, visítás. E büntetéseket vidám kacagások közepette hajtottuk végre.

Elérkezett a szüret ideje. A munkások, a cigányok, a napszámosok az óvónők segítségével leszüretelték a szőlőt. Munka közben a felnőttek népdalokat énekeltek, amihez néhány kisóvodás is csatlakozott. Ők a nagymamájuktól tanulták e szép dalokat. Az „Ettem szőlőt...” kezdetű dalban a fiú- és lányneveket a mi óvodásaink nevével helyettesítettük be. Mindenki saját magát szerette volna hallani a dalokban. A kiénekelte nevek hallatán egymásra kuncogtak, mosolyogtak a gyermekek. A „Badacsonyi szőlőhegyen...” mondóka ritmusára szedte a szőlőt Vankó Lili. Élvezte a játékot. Beleélte magát a munkába, ő ezekben a pillanatokban igazi cigány szüretelő emberré változott. Amikor már a tőkéken nem maradt szőlő, a szőlőkoszorút a gazda elé vitték a munkások. Aradi Balázs, a gazda kifizette a bérüket, megvendégelte őket, majd végigjárta a birtokát. Megállapította, hogy jól végezték a munkát a szüretelők. A daráló és a prés köré gyűjtött szőlőfürtöket ezután az apukák segítségével ledaráltuk, préseltük. Az anyukák poharat hoztak, s mindenki megkóstolta a mustot. Munka közben megettük a nagymamák által sült pogácsákat, süteményeket.

Amikor láttam a szülőket gyermekeikkel dolgozni, egymással beszélgetni, úgy éreztem, erről a napról is kellemes élménnyel térnek haza.

### Irodalom

1. Dömötör Tekla: *A magyar néphit és népszokások Kelet és Nyugat között*. Etnographia, 75 (1964)
2. Dömötör Tekla: *Magyar népszokások*. Budapest, Corvina Kiadó, 1977.
3. Dr. Fejes E. — Kanczler Gyuláné: *Mesélő természet*. Kincs Könyvkiadó, 1995.
4. Gerendái Zsuzsanna - Mester Ferencné - Perlai Rezsóné dr. - Sinkovicsné Király Angéla: *Óvodáskor fejlesztőjátékai*. Budapest, Okker Kiadó, 1997.
5. Kerényi György: *Jeler napok*. A Magyar Népzene Tára. II. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1953.
6. Kocsi Márta — Csömör Lajos: *Koronai székely fazekasság*. Budapest, NPI, 1980.
7. Kosa — Szemerényi: *Apáról fiúra*. Budapest, Móra Könyvkiadó, 1973.
8. Kovács György — Bakosi Éva: *Játék az óvodában*. Hajdúnánási MgtSz. Nyomda, 1995.
9. Opre Csabáné: *Varázsvessző helyett*. Tiszavasvári, 1994.
10. Ortutay Gyula: *Kis magyar néprajz*. Budapest, Bibliotheca, 1958.
11. Szabadfalvi József: *A magyar feketekerámia*. Budapest, Corvina Kiadó, 1986.

A szerző az *Élménygazdag, Néphagyományőrző Alapítványi Óvoda pedagógusa*  
Az intézmény címe: 2800 Tatabánya, Balaton út 5.  
Telefon: (34) 331-471

Kovácsné Hajzer Ibolya

„**Most egy — igen —  
a tett s a szándék**”  
(Goethe)

### Mozgás szeretetre nevelés a Debreceni Orvostudományi Egyetem Óvodájában

Óvodánk — pedagógiai meggyőződésünk és a helyi sajátosságok szerencsés ötvöződése következtében — már 1991 óta tekinti kiemelt feladatának a korosztály egészséges életmódra nevelését. A mindennapi életben és a kommunikációs csatornákon nap mint nap tapasztaljuk, hogy romlik az ország lakosságának egészségi állapota. Statisztikai adatok igazolják, hogy a betegségek nagy része, a kedvezőtlen halálzási mutatók életmódbeli hibákra, a káros szenvedélyek túlzott mértékére vezethetők vissza. „A táplálkozási szokások és a mozgásszegény életmód következtében a lakosság 40%-a túlsúlyos.”<sup>1</sup> A Hajdú-Bihar megyében végzett iskolaegészségügyi vizsgálat az egészséggel, szociális, pszichoszociális okokkal összefüggő problémákat tárt fel. A leggyakoribb elváltozások: a szuvas, tömött fog, a lúdtalp, a hátgerincferdülés, a kóros elhízás. A társadalom különböző rétegeiben megnőtt a jelentősége az egészségvédelemnek, az egészségre nevelésnek. A prevenció fontossá vált, világszerte előtérbe került. A megelőzés háromfázisú:

- *elsődleges* — mely távol tartja az ártalmas tényezőket;
- *másodlagos* — kikapcsolja a megbetegítő okokat;
- *harmadlagos* — a kezelés, gondozás, rehabilitáció területeit öleli fel.

Az elsődleges megelőzésnek van a legnagyobb jelentősége, mely távol tartja a szervezettől az ártalmas tényezőket. A prevenció kiszélesedik az egészségmegőrzés fogalmával, fontossá válik ugyanis, hogy az emberek „*aktívan*” tevékenykedjenek nemcsak egészségük fenntartása, hanem az egészségnek mint bioszociális rendszerállapotnak az erősítése érdekében.”<sup>2</sup> „...ma a legtöbb betegség életmódbeli ártalmakból, például mozgásszegénységből ered” — állapítja meg Buda Béla egyik tanulmányában.<sup>3</sup>

A nevelési—oktatási intézményekben, különösen az óvodákban nagyobb hangsúlyt kell kapnia az egészségre nevelésnek, hiszen 3—7 éves korban a helyes szokások kialakítása meghatározó lehet a gyermek további életvitelére.

Óvodánk irányadó nevelési elve a gyermek egészséges életmódja. Az egészséget értéként kezeljük, melyet nem csupán indirekt módszerekkel, hanem szokásalakítással, a felnőttek személyes példaadásával is közvetítünk a gyermekeknek.

Az alábbi táblázat tartalmazza pedagógiai programunk feladatrendszerét:

#### EGÉSZSÉGES ÉLETMÓDRA NEVELÉS EGÉSZSÉGES KÖRNYEZET HELYES ÉLETRITMUS

SZOMATIKUS NEVELÉS

PSZICHOHIGIÉNÉS NEVELÉS  
Individualizáció

PSZICHOSZOCIÁLIS NEVELÉS  
Szocializáció

- testi szükségletek kielégítése,
- személyes higiénia nevelés,
- profilaxisra nevelés,
- balesetmegelőzésre nevelés.

- érzelmi stabilitás,
- feszültségek oldása, stresszelhárítás,
- viselkedési zavarok feltárása, kezelése,
- másság elfogadása,
- dohányzás- és drogmegelőzés.

- derűs, nyugodt légkör,
- interperszonális kapcsolatok.

MUNKA	TEVÉKENYSÉGEK RENDSZERE	JÁTÉK	TANULÁS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• önkiszolgáló,</li> <li>• közösségi munka,</li> <li>• társakért végzett munka.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• gyakorló-,</li> <li>• szerep-,</li> <li>• szabály-,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• konstrukció,</li> <li>• dramatikus,</li> <li>• bábozás,</li> <li>• barkácsolás.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• testnevelés,</li> <li>• művészetre nevelés,</li> <li>• természeti, társadalmi ismeretek,</li> <li>• és környezetvédelemre nevelés.</li> </ul>

## ANYNYELVI NEVELÉS

Ezekből kiemelve szeretném bemutatni, hogyan valósul meg óvodánkban a gyermekek *mozgásszeretetre nevelése*. Előljáróban hangsúlyozom, hogy hatékony és eredményes nevelést csak a családokkal közösen tudunk elérni, tehát nagyon fontos, hogy ismerje és fogadja el a szülő azt a programot, melyet az óvoda képvisel. Lehetőséget adunk arra, hogy véleményüket kifejtse, a család szokásrendszerével egyeztessék.

A mindennapokban a mozgásos tevékenységhez a környezet adottságainak ismeretében teremtjük meg a feltételeket. Sajnos óvodánk nem rendelkezik tornateremmel, ezért számolnunk kell ezzel a hiányossággal. A jó levegőt a dús növényzet; a Nagyerdő fái biztosítják, ezért naponta három—négy órát is a szabadban töltenek a gyerekek.

- Az udvar beépített játékei, eszközei mozgásra ösztönöznek, pl.: pókmászóka, lánchíd, vármászóka, egyensúlyozó rúd, labda (foci-, lég-, tenis-, tollas-, kosár-, medcin-), karika, kötél, roller, ügyességi játékok stb.
- A séta, kirándulás helyszíneit tudatosan választják meg az óvónők
  - *természeti adottság szerint*: erdő, mező, sík terület vagy dombos rész
  - *évszak szerint*,
  - *tevékenység szerint*: séta, szánkózás, futkározás, labdázás, rönkmászás.
- A belső tereket, a csoportszobát úgy alakítjuk ki, hogy az alkalmas legyen mozgásos tevékenységre, mozgásos játékokra is (bújás, mászás, a tér bejárása, labirintus).

A mozgásszeret kialakulásának kulcsszava a *mozgásos játék*. Sokéves tapasztalat alapján meggyőződésünk, hogy az egészséges életmód szokásainak alakításában is az érzelmi megközelítés és elfogadtatás a legeredményesebb módszer. A gyerekek mozgásmotivációja egyrészt a szabad mozgás biztosítását, másrészt a pedagógus kezdeményező, játékokra hívogató magatartását jelenti. A felszabadult, kötetlen mozgásos játékokhoz a pedagógusnak a feltételeket kell biztosítani (hely, idő, eszközök). A nevelő pozitív magatartása megerősíti, ösztönzi a gyermeket a cselekvésében, mely a tevékenység folytatására serkenti. *Tapintattal játszani hagyni, szükség esetén együttműködni, segíteni, ösztönözni kell a gyermeket*. Naponta többször kezdeményez az óvónő mozgásos játékokat (futó-, fogó-, verseny- és labdajátékokat), melyeket a gyerekek fejlettségétől függően választ ki. Utánzó, szerep- és szabályjátékok változatos skálája áll a szakirodalomból rendelkezésünkre, illetve az óvónő és a gyerekek is kitalálnak újabb játékokat. A kezdetektől hangsúlyt kap a mozgáskreativitás, a gyermek mozgásos ötletei által is sikerélményhez juthat a különböző mozgásos tevékenységekben.

Az eltérő mozgásfejlettség, a készség, képesség különböző szintje a differenciált bánásmód alkalmazását kívánja meg a pedagógustól. A mozgás-korrekciónak nagy szerepe van a személyiség fejlődésében. A testséma kialakulása a későbbiekben az írás-, olvasástanulást, a dyslexia, dysgrafia megelőzését szolgálja. Ezekhez a feladatokhoz jól használhatók a labdák, az AYRES-terápia eszközei, az ASCO tornaszerei stb. Szükség esetén az óvoda orvosának véleményét is kikérjük, illetve szakorvoshoz küldjük a gyereket.

Hagyománya van óvodánkban a kiemelkedő képességű gyerekekkel való foglalkozásnak is. Az óvónők külön foglalkoznak ezekkel a gyerekekkel, biztosítva számukra az egyéni fejlődés ütemét. Ezek a foglalkozások játékosak és nyitottak az érdeklődő gyerekek számára, ezzel biztosítjuk, hogy kedvük, érdeklődésük szerint kapcsolódjanak be. Lehetőséget adunk arra, hogy részt vegyenek tehetségkutató versenyeken (torna, atlétika).

Ősszel és tavasszal a közeli erdőben megrendezzük a házi futóbajnokságot, gyakori a közös gimnasztika és a zenés torna, a futball-bajnokság, ügyességi versenyek. A nagycsoportosokkal (hat-, hétévesek) részt veszünk az óvodások számára szervezett sor- és váltóversenyeken. Ezek jó közösségalkotó programok, fejlődik a gyermekek akaraterője, küzdőképessége. A tervszerűen szervezett *mindennapos testnevelés* a maga rendszerességével a szokásalakítás szempontjából nagyon lényeges. A mindennapos tornán dominál a játék, de rend- és gimnasztikai elemek is helyet kapnak a gyakorlatok sorában. A prevenciót szolgálják a tartásjavító és lábboltozaterősítő gyakorlatok, melyet naponta végeznek a gyerekek, illetve hetente egyszer ezek alkotják a torna gerincét. A gyerekek megszokják, hogy figyeljenek a test jelzéseire, ami a betegségek korai felismerését, a megelőzést szolgálja.

A *testnevelés-foglalkozás* legfontosabb feladata, hogy megszeressék a gyerekek a rendszeres mozgást. Ezért nagy jelentőséget tulajdonítunk a mozgásos játékoknak, melyek elősegítik, hogy a mozgás örömforrássá váljon, erősíti a mozgásszükséglet kialakulását a személyiségben. A testnevelés, hasonlóan a mindennapos testneveléshez, rendszerességével is biztosítja a szokás kialakulását. A mozgásanyagot az óvodapedagógus a gyerekek életkori sajátosságainak és egyéni képességeinek ismeretében állítja össze. Kiscsoportban a *természetes mozgás elemei* alkotják a foglalkozás anyagát (járás, futás, támasz, függés, egyensúlyozás, dobás). A *nagymozgások* gyakorlása fejleszti a gyerekek koordinációs és kondicionális képességeit. A *térrel való ismerkedés* is játékos formában történik (például bújás a barlangba, mászás a hegyre, gólyajárás stb.). Középső csoportban a *testsémafejlesztés* elemei kapnak hangsúlyt, a nagymozgások kibővülnek, a természetes mozgás elemeinek alkalmazása változatosabb formában történik (például kéziszerrel, tükör előtt a test részeinek megérintése, célbadobás, futás akadályok megkerülésével). Nagycsoportban a *nagymozgások finomodnak*, egyre tökéletesebben végzik a feladatokat. A *szem—kéz koordinációt* igénylő gyakorlatok előtérbe kerülnek. Nagyobb, intenzívebb erőfeszítésre képesek.

A testnevelés-foglalkozáson is biztosítja az óvónő a kiemelkedő képességű, illetve a testi adottságaikból adódóan az átlagtól lassabban fejlődő gyermek számára az optimális leterhelést. Az egyéni, tapintatos, differenciált értékelés fokozza a gyermek aktivitását, sikeresebb feladatmegoldásra buzdít.

## Vízhez szoktatás — úszásoktatás

Óvodánkban hét éves hagyománya van az úszásoktatásnak. Évről-évre nagycsoportosok részére szervezünk egy 20 órás tanfolyamot, melyet szakember végez. Célunk, hogy megszeressék a vizet, biztonságosan mozogjanak a víz közegében, aktívan vegyenek részt az úszás elemeinek elsajátításában. A vízhez szoktatás már kiscsoportban elkezdődik. A szülőkkal ismertetjük a programot, beszélünk az úszás elsajátításának fontosságáról, a baleset-megelőzésről és az egészséges testedzésről. Javaslatot, tanácsot adunk arra, hogy otthon milyen módszerekkel szoktathatják gyermekeiket a vízhez (például fürdéskor játékok a kádban, strandolás). A nyári hónapokban az óvoda udvarán pancsoló medencéket és egy 3,6 méter átmérőjű SLM-medencét állítunk fel. Az óvodában is játékosan barátkoznak a vízzel (például mosakodás, buborék-fújás, pancsolás; víz alá bújás). A kisebbek sokat tanulnak ilyen alkalmakkor a nagyobbaktól, az utánpótlás, a becsvágy motiválja a gyerekeket. A vízzel való közveden ismerkedés mellett az úszás oktatását a mozgáskoordináció megfelelő fejlettsége is befolyásolja. Ezért nagy szerepe van minden olyan mozgásos tevékenységnek, melyet a gyerekek a mindennapokban végeznek. Összerendezett, harmonikus mozgás szükséges, kellő figyelemkoncentráció, fegyelem, hogy a gyerekek képesek legyenek a komplex cselekvéssor összekapcsolására. Az eredményes vízhez szoktatás után a gyerekek már nagyon várják az úszásoktatást. A tanfolyamon egy csoportban 12—15 fő vehet részt, a víz hőfoka 33—36 °C, mélysége 0,90 méter. Döntő az oktató személye. Fontos, hogy szakmailag felkészült, pedagógiai érzékeny legyen. A gyerekek nagy érdeklődéssel vesznek részt a tanfolyamon, motiválja őket a feladat sikeres végrehajtása, kitalátók, együttműködnek az oktatóval. A legnagyobb örömet itt is a kötetlen játék jelenti számukra, mely minden alkalommal szervesen illeszkedik az úszásoktatás folyamatába.

Gyakran szervezünk a tanév során olyan játékos sportprogramokat, ahol a családtagok (szülők, gyerekek, testvérek, nagyszülők is) együtt vesznek részt, ezeknek rendkívül nagy nevelőértékük van:

- családi sportnap,
- séta, kirándulás, természetjárás,
- Kihívás Napja,
- gyermeknap (közös zenés torna, bemutatók),
- farsang (mozgáskreativitás, ügyességi játékok).

## Egy családi sportnap eseményei

Helye: a Debreceni Orvostudományi Egyetem tornaterme

### 1. Gyülekezés, a családok fogadása

Belépés egy szem almával, tornacipőben  
Köszöntés, programismertetés

### 2. Bemelegítés

— futás — közepes kamu,  
— zenés torna mindenkinek,  
— feszültségoldó mozgásos drámajáték.

### 3. Egyéni versengések:

— *talicskázás* — gyermek—szülő versenye;  
— *sánta róka* — főleg a gyerekek játéka, de sportos szülők, testvérek is próbára tehetik magukat;  
— *gólya viszi a fiát!* — 3 fős családok jelentkezhetnek játékokra;  
— *lovacska* — ürge lábú szülők és jól lovagló gyerekek játéka.

### 4. Bemutatók

— A nagycsoportosok szalaggyakorlata  
— Báthory INVENT-MEDICAL kick-box bemutató  
— A Kölcsey Tanítóképző Főiskola verseny aerobics csoportjának bemutatója

### 5. Sor- és váltóversenyek:

Pl. *seprűs váltó* — 2 felnőtt + 1 gyerek

Eszközök: seprű, karika, vödör, labda, lapát

Játékszabály: az egyik felnőtt (apa) elfut a karikáig, fölseprí az 5 kislabdát a lapátra, az eszközökkel visszafut. A másik felnőtt (anya) beleönti a labdákat a vödörbe, visszaszalad a karikához, beleteszi a vödör labdát és visszafut. Ráültenek a gyereket a seprűre, futva megkerülik a karikát, és visszafutnak a helyükre. Győz, aki elsőnek ér célba!

*Labdagyűjtő* — 4 fős család játszhatja.

Eszközök: különböző méretű labdák, szőnyeg, kosár

Váltóverseny: győz az a család, amelyik a legtöbb labdát gyűjti össze.

### 6. Egyéni versengések:

— *hullaboppozás*: külön az óvodások; az iskolás testvérek és az anyukák számára,  
— *labdapattogtató verseny*,  
— *futóverseny*: külön a kicsik, középsősök, nagycsoportosok, iskolások, anyukák, apukák számára.

7. Kötélhúzás: nagyon izgalmas, a korcsoportok versenye után az apukák kötélhúzása.

8. Levezető futás, a sportnap zárása.

A programon általában 250-300 fő vesz részt. Aktívak, lelkesek, örömmel kapcsolódnak be a különböző játékokba. A gyerekek a felnőttek mintája alapján felszabadultan játszanak, a pozitív hatás mindkét irányba érvényesül. A közösen eltöltött játékos délelőtti lehetőséget ad arra, hogy formáljuk a szülők szemléletét is. A hét csoport szülőinek találkozása jó alkalom az óvodai közösség alakulásához, az együvé tartozás érzésének erősítéséhez.

A mozgás szeretetére nevelés helyi nevelési programunk egyik fontos területe, melynek néhány, óvodánkra jellemző területét emeltem ki. Nem törekedtem a teljességre, csupán annak érzékeltetésére, hogy a helyes életmód és szokásalakítás hogyan tehető hatékonyabbá, miként működhetünk együtt a családokkal a mozgásszükséglet kialakítása érdekében.

Programunkat szeretnénk kiszélesíteni, mivel fontosnak tartjuk, hogy az egészséges életmód a társadalom és a család értékrendjében kiemelt helyen szerepeljen. A különböző társadalmi szervezeteknek ehhez a saját területükön valós és közvetlen segítséget kell nyújtania (felvilágosítás, tömegsport-rendezvények, nyitott sportpályák, uszodák, erdei tornapályák építése stb.).

Nagyfokú társadalmi összefogás szükséges (nevelési—oktatási intézmények, egészségügy, szociális hálózat, civil szervezetek, tömegkommunikáció, stb.), hogy a felnövekvő nemzedék egészséges legyen, hiszen „az egészség az egzisztenciális biztonság legfőbb feltétele.”<sup>4</sup>

#### **Jegyzetek**

1. Magyarország 1997. Budapest, KSH kiadványa, 3. bek.
2. Buda Béla: Mentálhigiéné (170. oldal)
3. Buda Béla: Mentálhigiéné (170. oldal)
4. Bábosik István — Mezei Gyula: Neveléstan (86. oldal)

#### **Felhasznált irodalom**

1. Agfalvi Róza: Iskola-egészségügyi kézikönyv. Budapest, Medicina, 1986.
2. Bábosik István — Mezei Gyula: Neveléstan. Budapest, Telosz, 1994.
3. Bagdy Emőke: A pedagógus személyisége. Debrecen, KLTE Pszichológiai Intézet, 1997.
4. Bagdy Emőke: Pszicho-fitness. Animula, 1997.
5. Bombay Lászlóné: Egészségtan és gondozási ismeretek. Budapest, OKKER Oktatási Iroda, 1995.
6. Buda Béla: Mentálhigiéné. Animula, 1994.
7. Hamza István, Fodomé Földi Rita, Tóth Ákos: Játék, egyensúlyozás, vízhez szoktatás. Hajdú-Bihar megyei Statisztikai tájékoztató, 1995/2.
8. Mészáros Judit — Simon Tamás: Egészségnevelés. Budapest, Tankönyvkiadó, 1986.
9. Nagy Sándor: Tanulj te is úszni! Budapest, 1974.
10. Pereszlényi Éva - Mezeiné Isépy Mária: Egészségügyi és gondozási alapismeretek. Budapest, OKSZI, 1995.
11. Róna Borbála: Egészségtan. Budapest, Tankönyvkiadó, 1972.
12. Székely Lajos: A z óvodai egészségnevelés elmélete és gyakorlata. Budapest, Egészségesebb Óvodák Nemzeti Hálózata, 1998.

*A szerző a Debreceni Orvostudományi  
Egyetem Óvodájának vezetője  
Az óvoda címe: 4012 Debrecen, Nagyerdei krt. 98.  
Telefon: (52) 411-600/5346*

*Laczik Antalné*

*Magyar Gábor*

#### **A szegedi Tisza-parti Óvoda**

(Az óvoda legfontosabb adatai)

Óvoda neve: Tisza-parti Óvoda (a Tisza ártéri ligetének, a város legnagyobb parkjának szomszédságában).

Csoportok száma: 10 (korosztályos csoportok).

Létszám: 237 fő.

Óvónők száma: 21 fő.

Technikai dolgozók száma: 13,5 fő.

Speciális program: krónikus légúti megbetegedésben szenvedő gyermekek szakóvodája.

Speciális programban résztvevők száma: 10 csoport, 237 fő.

Az intézmény önkormányzati keretből átalakítva, felújítva 1995-ben.

Felszereltség:

10 csoportszoba (VENTA légtisztítóval felszerelve),

1 ebédlő, melegítőkonyhával,

1 „SOMADRIN” sóbarlang,

2 speciális tornaterem,

1 kisméretű játszódudvar „menedékházzal”, fajtátekokkal,

szabadtéri sportpálya és játékdudvar (kialakítás alatt).

Felszereltségi szintje: különösen jó.

A speciális programot koordináló szervezet: A Szegedi Óvodáskorú Légúti Betegekért Alapítvány.

Az alapító okirat kelte: 1992. XII. 19. Külső szakmai segítők:

1 fő gyermekpulmonológus főorvos (óvoda-orvos),

3 fő pulmonológus szakorvos,

1 fő gyógytornász,

4 fő gyógytáncstanevelő, úszóedző,

1 fő gyermekpszichológus.

Felvételi körzet: nincs.

A speciális program után óvodánkból iskolába íratott gyermekek száma eddig: 530 fő.)

#### **Krónikus légúti betegségben szenvédő gyermekek szakóvodája**

##### **Minek nevezzetek?**

Nagy gondban vagyunk, amikor óvodánkat akár a leendő szülőknek, akár a látogatóknak úgy kell bemutatnunk, hogy a néhány mozaik valós képet adjon az itt folyó munkáról. Hogy is lehetne az erdőt bemutatni a legmagasabb fájával, a legillatosabb virágával vagy a legpajkosabb mókusával?

Sétáljunk inkább egyet az „erdőnkben”, tárjuk ki szívünket, nyissuk nagyra szemünket, hegyezzük a fülünket, és a séta végén, amikor elnyúlunk a zöld gyepen, az erdő felett átsuhanó báránnyelők között bámészkodva már érezni fogjuk az erdő varázsát.

Magunk előtt látjuk a suhogó fákat, az ágakon ugráló madarakat, ismerősként köszönnek a kergetőző mókások, az illatos virágok közötti csobogás patakot sejtet. Az erdő a lelkünkbe költözik anélkül, hogy a fákból metszeteket készítettünk volna, hogy a mókások és a rügyek összefüggéseit tudományos alapokon statisztikailag megvizsgáltuk volna. Sétáljunk egyet!

Tizenkét éve Dr. Gyene István bizonyítottan eredményes módszerei alapján először iskolás korosztálynál indítottuk Szegeden a szervezett sportterápiát, az „asztmás úszást”. Az elért eredmények ellenére igen nagy gondot és terhet jelentett a szülők számára a gyermekek rendszeres edzésre hozatala. Többen varázshatást vártak néhány foglalkozástól. Világosan megfogalmazódott bennünk, hogy a megélhetésért küszködő, különmunkát vállaló családokon, különösen óvodáskorúak esetében, csak úgy segíthetünk, ha intézményesített formában, „tanórák” keretében tarthatjuk foglalkozásainkat.

Emellett az orvosoktól egyre több igény érkezett, hogy az iskoláskorú kezdés helyett helyesebb és eredményesebb lenne az óvodai kezdéssel párhuzamosan, fogékonyabb életkorban megkezdeni az orvosi kezelés sportterápiás kiegészítését, mert ez esetben akár három—négy év felhalmozódó pszichés és fizikai fejlődési hátrányát előzhetnénk meg. A célok megfogalmazódása után már könnyűnek látszó feladata volt a délutáni programban résztvevő orvosi-testnevelői-óvodapedagógusi teamnek. 1988-tól elindult az első, akkor kiscsoportos korú kísérleti óvodás csoport munkája. 1991-től az önkormányzat engedélyével, e profilban országosan elsőként megkezdhetjük intézményesített működésünket.

A könnyűnek látszó munka, mely akkori reményeink szerint néhány év alatt szakmailag megalapozható lett volna - tíz évig tartott. Ennyi időre volt szükségünk, amíg valamennyi, a későbbiekben vázolt követelményt, módszert a korosztály sajátosságaihoz igazítottuk, amíg megteremtettük az összhangot az óvodai nevelési program és a sportterápiás foglalkoztatás között. Ugyancsak jelentős időbe telt a finálisis rész megnyugtató megvalósítása, a szükséges tárgyi és személyi feltételek megteremtése. Az óvodai programba integrált, az orvosi gyógykezelést hathatósan segítő sportterápiás munka három — az alablokkhoz szorosan kapcsolódó — egységből áll. Az egyes blokkok feladata, módszertana jól körülhatárolt, más célok esetén akár önállóan is alkalmazható.

Céljaink jellegéből adódóan azonban a három blokk közötti kapcsolat igen szoros időbeli és szakmai prioritásokon alapul.

ALAPBLOKK: A speciális tevékenységgel szorosan integrált óvodai nevelés az általános cél és feladatrendszernek megfelelően

#### I. BLOKK: Előkészítő koordinációs és preventív testnevelési rendszer

*Célja:* Az egészséges, harmonikus mozgáskészségek kialakítása, az egyes elsősorban mozgásszervi elváltozások megelőzése. A mozgásos funkcióérettség javítása, a terápiában önállóan alkalmazott mozgásformák (úszás) adott életkorú elsajátítási esélyeinek növelése.

*Eszközközök:* A hagyományosan alkalmazott eszközrendszeren túl WESCO óvodasportszerek, saját fejlesztésű koordinációfejlesztő eszközcsalád és módszer (*Mozgáskotta*).

*Alkalmazás:* 3 éves kortól

#### II. BLOKK: Uszodai foglalkozások (*Élményközpontú vízhezszoktatást úszásoktatási program*)

A koncentrikus anyagelrendezésű program részei:

- a) Előkészítő rész: vízhez szoktatás, edzésszerű terhelésre, önállóan alkalmazható úszásiskolai feladatok, egyes úszásnemek elsajátítását segítő előkészítő gyakorlatok.
- b) Tényleges úszásoktatás (mell, hát, gyors).
- c) Edzésszerű foglalkozások.

*Cél:* A légúti betegknél különösen javasolt vízi foglalkozások életkorhoz igazodó programmal történő mielőbbi megkezdése. A tényleges úszástudás optimális haladási ütem szerinti megszerzése. Orvosilag optimális terhelést nyújtó rendszeres vízi edzések, úszóedzések biztosítása. Tehetségek kiválasztása.

*Eszközközök:* Úszógumi, úszódeszka, lábbólya, vízi játékok (speciális vízhez szoktató, úszásoktatást segítő eszközcsalád).

*Alkalmazás:* 3 éves kortól

#### III. BLOKK: Kiegészítő eljárások

1. Óvodai keretek között történő rendszeres közös szanatóriumi ki vizsgálás (Mosdós, Szabadság-hegy).
2. Magaslati klímaterápia biztosítása (alkalmanként), kirándulások.
3. SOMADRIN „sóbarlang”, levegőterápia az óvodában kialakítva.
4. Fejlesztés alatt, speciális szabadtéri foglalkoztató-udvar kialakítása.

Eredményeink: 10 éves munkánk nyomán mind orvosi, mind szülői körben komoly eredményeket könyvelhetünk el. Jelentősen csökken a gyermekek gyógyszerfogyasztása, láthatóan javul terhelési toleranciája. Az óvodai időszak végére látványosan csökken a gyermekek alapbetegségéből adódó hiányzási napok száma, így a szülők táppénzes napjainak száma is. A hozzánk kerülő különböző súlyosságú beteg gyermekek az iskolakezdés időszakára igen jó arányban behozzák pszichés és szomatikus hátrányukat. Életkoruknak megfelelően szocializáltak, sok esetben túlszámnyalják egészséges, normál óvodai programban részt vevő társaikat.

Munkánk az óvodai élet beindulása előtt kezdődik. A hozzánk kerülő gyermekek szakorvosi ajánlással, részletes diagnózissal keresik fel óvodánkat, ahol nyilvántartásba kerülnek. Az esetenkénti túljelentkezéskor a Szegedi Orvostudományi Egyetem Gyermekklinika, a Szegedi Gyermekkórház és az óvodaorvosi teendőket ellátó gyermekpulmonológus főorvos együttesen bírálja el az igény jogosságát, illetve javaslatot tesz az óvodavezetőnek a felvételek különösen rászoruló kiválasztásával. A felvett gyermekek szüleinek az óvoda megkezdése előtt, az általános ismereteken túl, egy speciális tájékoztatót tartunk, amelynek során részletesebben megismerkedhetnek a program elemeivel, az alkalmazott módszerekkel, a várható hatásokkal és eredményekkel. A tájékoztatót az óvoda megtekintése mellett írásos anyag, valamint referenciafilm is segíti.

Az első napok az óvodában minden apróságnak — különösen az orvosi rendelőket megjárt gyanakvó, félték gyermekeknek — meghatározó jelentőségűek. Óvodánk ennek megfelelően a gyermeki fantáziát megmozgató esztétikus dekorációval igyekezett alkalmazkodni a gyermekek sajátosságaihoz.

A beszoktatást szolgáló első hónapok után januárban kezdődnek a speciális foglalkozások. (A középső és nagycsoportban már októberben alig várják gyermekeink az uszodai és tornatermi foglalkozásokat, a kététes szanatóriumi „kirándulásokat”).

Tornatermeink felszerelése és koordinációfejlesztő programunk egyaránt alkalmas a spontán mozgásfejlődést segítő játékokra és a célzott mozgásfejlesztő program megvalósítására. Jól segíti az uszodai munkát, s igen nagy élményt jelent a gyermekeknek. Az uszodai programunkra a lassúbb, de biztos haladás jellemző. A korábbi évekkel szemben nem a minél gyorsabb úszástudás, a „mélyvízi úszás” megszerzése vezetett eredményre, hanem az életkon sajátosságokhoz méretezett, fizikai terhelésre is alkalmas úszóiskolai gyakorlatok, a speciális eszközökkel megvalósított „élmény-gazdag úszóiskola”. Az óvodánkban töltött harmadik évre a gyermekek közel 90%-a a három úszásnemet elsajátítja. Szeretnek uszodába járni, sőt a legügyesebbek városi, megyei úszóversenyeken is rajthoz állhatnak. 1998 júniusában óvodánk nyerte „A legjobban úszó szegedi óvoda” versenyt.

A mozgásos sportterápiás rész kiegészítéseként a klímaterápia hatásainak kihasználására magas hegyekre szervezünk családi kirándulásokat (Szlovákiába, Mátrába). Tavasszal, ősszel rendszeresen szanatóriumba visszük a csoportokat (Sopron, Mosdós, Szabadság-hegy). 1996-tól sikerült a sós tengeri levegőt az Alföldre hoznunk. Attól kezdve működik az óvodánkban „SOMADRIN” sósobánk, melyben heti háromszor egy órát tartózkodnak a csoportok.

Munkánkról a szülőkkel az óvodaorvossal rendszeresen konzultálunk, a problémás esetekre egyedi megoldásokat igyekszünk kidolgozni. A szülőkkel a kapcsolattartás folyamatos, foglalkozásaink bármikor megtekinthetők, a tornatermi óráinkon elért fejlődést nyílt óráinkon figyelhetik meg a szülők. Valamennyi gyermekről részletes számítógépes adatbázisunk van. Óvodai kollektívánk állandóan fejlődik, igényt tart a továbbképzésre.

## **Epizódok**

### **Anno 1987: a kezdet**

A megyei gyermekpulmonológus főorvos, Dr. Harsányi Géza, aki személy szerint addig is sokat tett az asztmás gyermekek sportterápiás gyógyítása érdekében, azzal a kéréssel fordult az iskolások „gyógyúszásában” már két éve sikeres teamhez, hogy legalább száz három—négy éves rászorult gyermek számára is szervezzük meg a „Gyene-féle” gyógyúszó-tanodát.

Nagy készülődés és várakozás előzte meg az első foglalkozásokat, míg végre eljött a várva várt nap. Az első foglalkozásra, amelyre szombat délelőtt került sor, közel hatvan heti háromszor egy órát tartózkodókkal rendelkező oktatók rögtön kezelésbe vették a gyermekeket és szüleiket. Az apróságok akkora koncertet rendeztek az uszodában, hogy visszhangzóit a fél város. A gyermekeiket féltő, a gyógyulás érdekében bármit vállaló szülők hősiesen követték a tanácsokat, és „vigasztalták” csemetéiket.

Néhány hónap elteltével világossá vált, hogy a sportterápia ezen formája, ekkora gyermekek számára vajmi kevés előnnyel, de annál több megrázkódtatással jár. A kezdeményezés szép lassan elsorvadt.

## **Epizódok**

### **Anno 1988: még egy kezdet**

Az uszodához közel eső egyik óvoda fiatal és lelkes csoportvezető óvónője (jelenleg a Tisza-parti Óvoda vezetője) azzal a merész elhatározással kereste meg az úszásoktatói team akkor még szintén fiatalabb tagját, hogy heti két alkalommal három—négy éves egészséges gyermekeknek indítsanak uszodai foglalkozásokat is.

Az asztmások kudarcán megedződött szakember, bár fenntartásainak adott hangot, de — az óvónővel közösen — belevágott a feladatba. Jöttek a szülők, jöttek a gyerekek, és csodák csodájára, rettentően élvezték a közös pancsolást már az első alkalomkor is. Eltelt három év, és az akkor közép-sós gyermekek tényleg makkegészségesek voltak, és egész szépen úszkáltak. A vízi hancúrozás a legkedvesebb elfoglaltságaik közé tartozott.

## **Óvodánk lesz**

Időközben megüresedett a jelenlegi Tisza-parti Óvoda (akkor még négy csoporttal működő elhanyagolt épületben elhelyezett tagóvoda) vezetői helye. Az egészséges életmódra nevelést (az eddigi sikerek láttán) szenvedélyesen hirdető óvónő elvállalta a feladatokat. És milyenek a szülők, ha elégedettek?

A jól felszerelt óvodából a gyermekek nagy része az óvónővel együtt, nagycsoporttól új helyre költözött. A kopott Tisza-parti házba...

Az új kiscsoport azonban már speciális profillal indult az óvodai életbe. Ha addig jól működött a program egészséges gyermekeknél, működni kell légúti betegeknek is! A betegek jöttek (mert régióinkban — különösen a „szaharai levegőt” idéző panelek lakói körében — az asztmás megbetegedések száma igen magas), az önkormányzat is rábólintott a kísérleti csoport indítására, így semmiféle akadálya nem volt a munka megkezdésének.

Bár a beteg gyermekek sokszor másként reagáltak, mint egészséges társaik, de a program fogaskerekei, ha csikorogva is, forogni kezdtek. A „gépezet beindult”. Az első év visszhangjai orvosi-szülői körben összességében igen kedvezőek voltak, a gyermekek egy része szerette, másik része jól viselte a sportterápia „megpróbáltatásait”.

Az elkövetkezendő években a beteg gyermekek szülei körében hamar híre ment a „gyógy-ovinak”, a felvételt kérők egymás kezébe adták a kilincset. Az önkormányzat, látva az igényeket, döntött. Fejleszteni kell!

1995 őszére az addig négycsoportos óvodát átalakítva, felújítva az épületet tízcsoportos „álomvárrá” fejlesztette. Az eddigi barátságatlan ház mosolyogni kezdett. A százéves falak már nem az elmúlást, az elesettséget, hanem a megújulást sugallták. Bár felszereltségünk nem volt nagy, de a program fejlődésében mérföldkő volt a polgármesteri ollóvágás. A „sportterápiának” saját óvodája lett.

## **Az óvoda szanatóriumba megy**

Gyermekeink nagy részét - a gyógyulást segítő - a kezelőorvosok rendszeresen szanatóriumba küldték. A szülők egy része ott maradt a környéken, más része könnyek között vett búcsút pizsamába bújtatott gyermekétől.

Aki átélte már gyermeke kórházban hagyásának pillanatait, a gyermek gyanakvó, fájdalmas tekintetét, az tudja, mekkora megrázkódtatás ez. Mi is tudtuk. Eleinte csak óvatosan fogalmazódott meg a kérdés: mi lenne, ha...? Ha nem egyénileg vonatkozóan (autóznának) a szülők a távoli hegyekre, hanem „hosszú óvodai kirándulás”, „edzőtábor” lenne a szanatórium. Az lett. Előbb a Soproni Gyermekszanatórium, a Szabadság-hegyi Intézet, majd immár hat éve a Mosdósi Tüdőszanatórium

„látja vendégül” óvodásainkat. Természetesen kiránduláshoz illően közös busszal, óvónővel, dajkákkal együtt. A szanatóriumban amellet, hogy elvégzik a szükséges kivizsgálásokat, remek lehetőség kínálkozik a tiszta levegő új világ közös felfedezésére, az óvodai munka folytatására. Az eddig alig emészthető „rágós falat” egész finom pecsenyévé változott. Azóta is így történik ez minden évben.

## **Az első kirándulás**

Kirándulni, utazni mindenki szeret. Az óvodások is. A számukra feltáruló „egzotikus” világ kihívásai, a közös hegymászás, pancsolás egy „barlangfürdőben” nagy élményt jelentenek. Minden óvoda kirándul, de ennél többet szerettünk volna. Néhány



napra, egy hétre együtt lenni -gyermek, szülők, óvónők, edzők. Az első kirándulás a Bükkbe (Miskolc, Bánkút) teljes sikert hozott.

Remek idő, gyönyörű táj, kalandos programok, mosolygó, injekciót, pirulát felejtő gyermekarcok, elégedett szülők. A közösen töltött napok alatt közel kerültek egymáshoz szülők-óvónők, jobban megértették egymás gondját-baját.

### *Erdőt járva, hegyet mászva*

Amilyen a kezdet, olyan a folytatás. Az elmúlt években (külön köszönet a Népstadion és Intézményei Mátraházi Edzőtáborának) belföldön és külföldön egyaránt kellemes napokat tölthetünk.

Volt szánkózás, esés-kelés sílécen, félelmetes éjszakai túra, esti táborúzi produkció, meg minden, ami egy kiránduláshoz hozzátartozik. Nálunk olykor a spray is.

#### **Amiről beszélni kell: a nonprofit menedzselés**

Úszás, szanatórium, kirándulás, felszerelések... A szülők áldozatvállalása csak elviekben határtalan. Sok családnál — különösen napjainkban - a szükségleteknek, vágyaknak határt szab a pénztárca.

Az óvoda fenntartásával, működtetésével kapcsolatos költségeket az önkormányzat állja, de a speciális profil finanszírozását már nem tudja vállalni. Az eseti pályázati forrásoknál, az adományoknál a program stabil folytatása többet kíván. Néhány szülő, átlátva a kérdés komolyságát, 1992-ben alapítványt tett. A Szegedi Óvodáskorú Légúti Betegkért Alapítvány takarékos, megfontolt gazdálkodással a résztvevők munkájának mindenoldalú koordinálásával, ellenőrzésével, az érdekek képviselésével hathatósan tudja támogatni az óvoda speciális munkáját. Az érintett szülőkből, szakemberekből álló kuratórium (az óvoda vezetése nem tagja az alapítvány kuratóriumának) az elmúlt hat évben egészséges összhangot talált az óvoda speciális működési, fejlesztési igényei és az objektív lehetőségek között.

#### **Jó, jó, de lehetne jobban**

A kezdeti évek a megszilárdulás jegyében teltek. Bár apróbb változtatásokra folyamatosan sor került, de a program 1996-ig az eredeti elképzeléseknek megfelelően folyt. Mivel nincs olyan program, amely mindenki számára egyformán kedvező lenne, természetesen folyamatosan (különösen a szülők részéről, de orvosi vonakól is) kaptunk kedveződen kritikákat. Ezek egy része a konkrét (mozgás-) ismeret szintjére, más részük a pedagógiai—pszichikai munka minőségére, megint más részük a lehetséges objektív regisztrálásra vonatkozott. Be kellett látnunk, hogy jól csináljuk a dolgunkat, de lehetne jobban is.

#### **Útkeresés jobbitó szándékkal**

A kuratórium 1995-ös évet értékelő ülésén jelentős elhatározások születtek. A sportszakmai munka eredményességének növelése érdekében áttekintettük az eddigi sportterápiás gyakorlat és az óvodai nevelés közötti kapcsolódást, a pedagógiai munka (különösképpen a külső közreműködők) életkori sajátosságokhoz igazítottóságát, megfogalmazódott a prevenció kiszélesítésének igénye, a nyilvántartások, felmérések segítésére számítógépes háttér kialakításának szükségessége. A nonprofit menedzselés tárgyalásakor vázolt szisztéma szerinti külső bírálatot végül is több-kevesebb feszültség árán, mindenki jogosnak tekintette, így elkezdődhetett a munka második fázisa, a fejlesztés.

#### **A fejlesztés területei**

- A sportterápiái programot abból a megfontolásból, hogy a gyermekek mozgásfejlettsége szab határt az úszásbeli eredményességnek, kiegészítettük a speciális koordinációfejlesztő tornával.
- A külső közreműködőtől és az óvónóktól (bár ők addig is a közös munka miatt nagyobb rálatással rendelkeztek) a pedagógiai elvek és tartalmak egyeztetését és figyelembevételét kértük.
- A prevenció kiszélesítésének biztosítására a munkába gyógytornászt vontunk be.
- Az alapnyilvántartások, felmérések nyilvántartására számítógépeket vásároltunk.
- Az egyes területek vezető szakembereitől az eddigi tapasztalatok, fejlesztési kánnyok írásos értékelését, elkészítését kértük, a hatékonyabb együttműködés és ellenőrzés érdekében rendszeres (félévenkénti) kötetlen munkaértekezleteket vezettünk be.

#### **A koordinációs torna**

A koordinációs tornához az alapítvány két lépcsőben félmillió forint értékű WESCO és egyéb sporteszközökkel egészítette ki a meglévő készleteket. Elkészült a gyermekek körében „majomház” néven elhíresült, hintákkal, gyűrűkkel, hágcsókkal és hálófallal ellátott második tornaszoba.

Az elképzelés bevált. A rendkívül szlnes, változatos sportszerek, játékszerek mágnesként vonzották a gyerekeket, látványosan javult mozgás-koordinációjuk, melyet jól transzferáltak más mozgásfeladatok megoldásakor is, így — noha az uszodai foglalkozások időtartama nem emelkedett, sőt a pedagógiai stílusváltás (lásd később) a mozgásismereti szint csökkenését sugallta — az úszásoktatásban elért eredményeik is javultak.

A koordinációs torna programjainak megalapozásához nagy segítségünkre volt a Dallos Anna-féle „Állatfarsang” és az osztrák síiskola, „síóvoda”-koncepciójának megismerése. A hangsúly fokozatosan a játékos mozgáselemekre, azok szabad kombinációira, a konkrét tartalmi követelmények hangsúlyozása nélküli mozgáskészség és képesség fejlesztésre helyeződött. A közös játékban jól fejlődtek a gyermekek és mi is. Hogy mennyire? Annyira, hogy mára, köszönve a gyermeki kreativitásnak, önálló, MOZ-GASKOTTA néven futó óvodás testnevelési módszerrel és eszközrendszerrel dolgozhatunk.

#### **Amikor a felnőtt a száját tatja**

A WESCO-elemből és egyéb sportszerekből változatos, folyamatosan megújítható egyszerűbb-nehezebb, a mozgáskészségeket célzottan fejlesztő feladatsorokat raktunk ki, az egyes mozgáselemeket, feladatokat szlnes körökkel, virágokkal jelöltük. A pályán hol nyusziként ugrálva, hol béka módjára úgetve vagy éppen babzsákot, labdát mókus módjára tartva szórakoztunk.

A játékra csak az vetett árnyat, hogy a gyerekek egy részénél, noha rendkívül mozgékony, olykor kifejezetten fegyelmezetlen „rendbontókról” volt szó, a pálya nemhogy érdeklődést nem, hanem kifejezett agressziót váltott ki. „Élvezték” felborogatását, összerugdóságát, úgy viselkedtek, mint elefánt a porcelánboltban.

Egyik alkalommal egy Natália nevű (megérdemli, hogy név szerint megemlékezzünk róla), öt éves örökmozgó, aki egyébként egyszer sem tudott eredményesen teljesíteni még az egyszerű feladatokban sem, miután feldöntött, összekuszált mindent, a korholásra a maga „szemtelen vagány-ságával” közölte, hogy azt tudja, hogy a „lábakon” ugrálni kell, de hogy mit jelentenek a

(itt-ott levő különböző szlű) virágok, karikák, azt nem. De nem is érdekl! Meglehetősen furcsa vita alakult ki az öt éves gyermek és a majdnem ajtónyi „tornatanár” között, aki már nehezen uralkodott magán.

— Tán leírjam? Akkor sem fogod tudni, mert...

— Írjad, ha akarsz! Úgyse fogom tudni! — Felelt a renitens, a megbánás csöppnyi jelét sem mutatva.

A vitában egyenrangúnak bizonyult felek az óvónő közbelépésére higgadtak le.

A gyerek persze nem tudta, mert nem is tudhatta azt (hacsak nem érzett volna ellenállhatatlan belső késztetést a szerencsétlenül megválasztott jelek jelentésének megismerésére), ami a felnőt számára szó szerint gyerekjátéknak tűnt. (Hogyan és miért jegyezték meg azok, akik jól alkalmazták?)

### *Nyuszi! Én tényleg ügyes leszek?*

Olyasmi situációban volt, mint az az ember, aki idegen országban, nem ismervén a nyelvet, értetlenül áll a boltok feliratai előtt, mindaddig, amíg a kirakatokból nem látja, hogy hol vehet mondjuk cipőt.

A sportszakember „heurisztikus” felfedezése abban állt, hogy a gyermeki fantáziavilághoz igazodó más situációkban kedvelt állatjelek alkalmazásával, a konkrét mozgásos választ sugalló szimbólumokat, ezekből szimbólumrendszert (kirakatokat) alkosson, következetes szln jelöléssel lássa el a jobb és a bal oldalt, teremtsen meg a szlnes szimbólumrendszer kottaszerű használatának eszközbent, módszertanbeli háttérét. (Köszönjük, Natália!)

A módszer fokozatos bevezetése után egyébként az addigi renitensből az egyik legjobban teljesítő, érdeklődő gyermek lett.

### **Amihez néhány perc is elég, azt ne húzzuk éveig!**

#### **Az élménygazdag úszóiskola**

Az alcímbe szerezplő gondolatot persze nem úgy értjük, hogy néhány perc alatt olimpiai bajnokokat faragunk. Inkább azon gyakorlat ellen szól, amelyben a szülők vágyait körültekintés nélkül gyermekükben szeretnék megvalósítani.

Ahhoz nem kell különösebb szakértelem, hogy egy kisgyermekkel néhány perc alatt megutáltassuk az úszást, a vizet akár egy életre. Módszertani útmutatót jónéhány uszodában láthatunk.

Ahhoz már általában edzői, tanári oklevél szükséges, hogy ugyanezt a folyamatot éveig el lehessen húzni. Hányszor halljuk: olyan ügyes lenne, de nem szereti, utálja.

*Hitünk szerint a gyerekek többségével csak a- zért nem tudjuk leho zatni a csillagokat, mert nem tudunk elég magas létrét adni nekik.* A gyermekek érzelmdús világa, fogékonysága, ragaszkodása (néhány kivételtől eltekintve például úszásnál gyakori a középfülgyulladás) garancia arra, hogy jól végzett munkánk nyomán nemcsak „vízen fennmaradni”, hanem „szeretni fennmaradni” is megtanulnak.

Az elhatározott változtatásoknak megfelelően újragondoltuk az uszodai munkát. Az úszásnemek mozgásanyagának elsajátításához szükséges készségek, képességek megalapozása (nemcsak sportképességek!) már a tornaterem és az óvoda falai között elkezdődnek, az úszással párhuzamosan a középső csoport végéig tartanak. Mind a vízhez szoktatásnál, mind az úszásnál az eddigi „technikai” oktatást felváltotta a technikák, illetve egyes rávezető gyakorlataik készség-, képesség-háttérének vizsgálata (mozgásanalízis) és a gyermekben jelenleg meglévő vagy rövidtávon kialakítható készség-, képesség-háttér egymással történő megfeleltetése. (Az úszóiskolás mozgások kétségkívül hatékony, de olykor agresszív készség-, képességfejlesztő hatásait lassabban, óvatosabban használjuk ki.) Csak olyan feladatokat kérünk a gyerekektől, amelyek végrehajtására, egyénenként mérlegelve az előzőek alapján, kis erőfeszítéssel alkalmasak. Az aprólékosan lebontott mozgásanyag élményszerű, játékos gyakoroltatását sokoldalúan, változatos eszköztárral igyekszünk megoldani.

A folyamatos sikerélmény a cselekvésreguláció motivációs komponensének kedvező irányú változását eredményezi. A hazai viszonyok között eddigekben megszokott úszóiskolai eszköz- és kelléktárat német példa alapján, jórészt saját előállítású, ldsebbreszt itthon és külföldön megvásárolt játékokkal és oktatást közvetlenül segítő tárgyakkal egészítettük ki (labdasziget, gyermek szőrf, víz alatti variálható akadálypálya, kéziszerek, vízikigyók, mászó és „hajózó” alkalmatosságok stb.). A módszer előnye a tevékenységgel való nagyobb érzelmi azonosulás, a biztonságérzet erősödése, a szorongás, a félelem ritkább fellépése, a gyermekek és az oktatók között kialakuló meghittebb kapcsolat, a gyermekközponatúbb szemlélet, a „lassan, de biztosan”-elv érvényesülése.

A szülők szempontjából „hátránya” — ez csupán a szülők előzetes meggyőzése szempontjából lényeges - az első egy, másfél év lassúbb haladási üteme. (Az öt-hét éves kornál a fejlődés gyorsabb a hagyományos tanítás—tanulással szemben.)

### *Jó játék ez gyerekek!*

#### **Gyógytornász, óvodapszichológus, logopédus**

Az ő munkájuk nagyban hozzájárul az óvoda sikeréhez, a szükséges egyéni fejlesztési programok megvalósításához.

Feladatuk többrétű: rendszeres tanácsaikkal, véleményeikkel segítik az óvónőket, külső szakemberek, másrészt ezek indítványai alapján elvégzik a szükséges szűrővizsgálatokat, foglalkozásokat (az ortopédiai ellenőrzés minden gyermek számára biztosított), konkrét tanácsokkal látják el a szülőket.

A sors fura firtoraként néhány gyermek (körülbelül 5z) halmozottan hátrányos helyzetű. Megfelelő időben történő és szakszerű felzárkóztatásuk esetén jó esélyük van arra, hogy „tisztá lappal” indulhassanak az iskolába. E területen az óvoda inkább közvetítő szerepet vállal a rászoruló családok és a megfelelő szakintézmények között, nagyobb érintett létszámnál (gyógytorna) a délután folyamán helyet biztosít a foglalkozások megtartására.

#### **Törpék és tündérek birodalma: a sóbarlang**

1996-tól kezdve folyamatosan, tégláról téglára épült az óvoda büszkesége, a SOMADRIN szószoa, a „sóbarlang”. A téglakon három év alatt kivirág-zott só valóban meseszerűvé teszi ezt az azonos hőfokú, első belépésre kissé nehéz levegőjű helyiséget. A sóoldattal elpárolgó folyadék speciális levegőösszetételt biztosít, mintegy a tengerparti levegőkúrát varázsolja a városi világba, segít a lerakódott váladék felszakadásában, a légutak tisztulásában.

A korábbi hazai alkalmazók rendkívül kedvező tapasztalatain felbuzdulva alakítottuk ki — nem csekély anyagi áldozatok árán — gyógyító klí-májú szobánkat, amelyben a gyermekek heti háromszor egy órát töltenek. A sóbarlangban sem áll meg az élet, az óvoda mindennapjainak szerves része.

Az első belépéskor a gyermekek nem nagyon tudják hova tenni ezt a furcsa világot, a későbbiekben viszont a meghiúsított csendes helyiségben megelevenednek a mesékből előbújó törpék, tündérek, huncutul bujkálnak a fehér téglák, sejtelmes amforák között. A középben kialakított tér kiváló alkalmat nyújt a bábozásra, az éneklésre.

### *Törpék, tündérek birodalma a „sóbarlang”*

#### **Törpefitt, zene-bona tanoda, gyerekmester remekel**

A délelőtti fárasztó program után a jóleső délutáni pihenés és játék után, 4 órától újra megelevenedik a gyermekbirodalom. Az eddigi csoportok szétolvadnak, és ki-ki érdeklődése, kedve szerint mehet a délutáni programokra (heti kétszer 45 percben).

A nagy tornaszoba a TÖRPEFITT zenés táncos gyermektornára invitálja az örökmozgókat. A nagy kavalkádból itt-ott felnőtteknek is nehéz torna, aerobic és tánc elemek kerekednek ki.

A ZENE-BONA TANODA „hallgatói” kezükbe vehetik a dobokat, csörgőket, nyomkodhatják a szintetizátor-billentyűit, nyekeregthetik a köcsögdudát, amíg a foglalkozásvezető óvónő gitározásra nem csábítja el őket, közös éneklésre, zenélésre. GYERMEKMESTER REMEKEL-körben sorra születnek a csuhébabák, az anyukáknak szóló meghiúsított ajándékok, a nagypapák majdan féltve őrzött könyvjelzői vagy a nagymamáik múzeumba kíváncsi „festmények”, „szobrok”.

A különlegesen érdeklődő gyermekek, amíg szüleik nem jönnek értük, szabadon levezethetik energiájukat, miközben bizonyára hasznos és szép emlékü utat kapnak (és adnak) az iskolás évekre maguknak, hozzátartozóiknak, nevelőiknek. (A délutáni különprogramok az óvodai alapprogramon kívül esnek.)

#### **Hol vagyunk?**

Törpés, tündéres sóbarlang, hálófalás „majomház”, békák, nyuszik, mókások a mozgáskortán, lovaglásra alkalmas WESCO-hurkák, víz alatti labirintus az uszodában... törpefitt, zene-bona tanoda... Egy óvodában vagyunk, Magyarországon, Szegeden. Ugyanolyan óvodában, mintha bárhol másutt lennénk. A gyerekek nevetése, éneklése, a civakodások, a sírások akárhol ismerősen csengenek. Ugyanazokért az általános célokért, „kelT”-értékekért dolgozunk, mint bármely más óvoda.

### *Mit sütsz kis sücs? Avagy mikor lesz már karácsony?*

A többletet az intézményünkbe került gyermekek betegségükből adódó „mássága”, az óvodába lépéskori „van”-értékek eltéréseiből adódó plussz-feladatok jelentik. A legtöbb óvoda a lehetőségei mentén saját értékrendjének és a szülők kívánságának megfelelően igyekszik mindent megadni, ami a gyermekek első „ballagási tarisznyájába” szükséges és adható. Szerencsések vagyunk. Minden hivatásszerűen vállalt „pálya” mellett, hogy az általa létrehozott értékekkel az azt befogadókat gazdagítja, hiva-tásjellegből adódóan egyidejűleg kielégíti az értékek alkotóinak magasabbrendű (önmegvalósítási) szükségletét. (Végül is ugyanolyan emberek vagyunk, mint óvodásaink, csak néhány évtizeddel korábban születünk.) Időben „álmodtunk egy világot magunknak” (és gyermekeinknek), és minden esélyünk megvan rá, hogy napról napra beljebb és beljebb mehessünk e világba.

#### **Amiről nem esett szó**

Specialitásaink felvillantása után — noha jóllehet az első helyen kellett volna említenünk - feladataink ugyanazok, mint az összes óvodának. Programunk *Az óvodai nevelés alapprogramján*, alapul, vezérfonalául az 1989-es óvodai nevelési programot használja. Kiemelésére e helyen azért nem vállalkoztunk, mert az olvasók többsége a szakemberek közül kerül ki, akik munkavégzéseik alapküldeményeit a hétköznapi rutin során nap mint nap tetteikkel „mondják fel” a gyerekeknek, a szülőknek, egymásnak.

#### **Mi az erdő?**

Képzeletbeli sétánk véget ért. Megismerkedtünk erdőnk legszebb fáival, legillatosabb virágaival, gyönyörködöttünk a madaraink énekében, szépségében. Mit tudunk az erdőről? Sokat, de a lényeg még láthatatlan. Az ismeretek halmaza kevés az egész megértéséhez (megérezéséhez). A rendszert kell megfejtenünk, és előtűnik áll maga a valóság (úgy, ahogy az elemek objektívek, úgy, ahogy a rendszert sikerült felállítanunk).

#### **A rendszer**

Az eddigiekben vázolt területek feladatait az óvoda nevelési programjában igyekeztünk egységes egészévé kovácsolni. A rendszer taglalása ebben a munkában kevésbé „olvasmányos”, jellegénél fogva olykor nehézkesre, szárazra sikerült. Bízunk benne, hogy mindennapjaink felvillantásával sikerült Kedves Olvasónk érdeklődését felkeltenünk, kedvet és „erőt” adni az ez év tavaszán megjelenő *A szegedi Tisza-parti Óvoda komplex prevenció programja* át-, tanulmányozásához, illetve az ez év őszére várható két szakkönyvünknek, a *Pancsolástól a versenyzésig* című (élményközpontú úszásoktatás — rendhagyó kézikönyv szülőknek, szakembereknek) és a *Nyuszi, én biztos ügyes leszek?* című kötetnek (a mozgáskortamódszerről és annak gyakorlati megvalósításáról szóló munka) az elolvasásához, hasznosításához.

#### **Ízelítőül (némi stílusváltással) az óvodai program bevezetőjének néhány gondolata**

Szeged a napfény városa. Elhelyezkedése, talaj-, éghajlati és növényzeti viszonyainál fogva azonban nemcsak a napsütéses órák száma a legmagasabb régióinkban, hanem különösen a panel-városrészek lakóinál az asztmás, allergiás tünetek száma is jelentősen meghaladja az országos adagot.

Az eltelt több mint tíz év bebizonyította, hogy az óvodáskorban elkezdett, intézményesített keretek között folyó sportterápiának lényegesen nagyobb létjogosultsága van, mint azt kezdetben gondolhattuk.

A krónikus betegségek nemcsak a jellemző testi tünetekben nyilvánultak meg, hanem jelentősen befolyásolják a beteg és környezetének személyiségét, kapcsolatrendszerét. Különösen veszélyes lehet ez a folyamat kisgyermekkorban a személyiségfejlődés korai, mintegy alapozó szakaszában.

Munkánk lényege épp ezért nem az önmagában is komplex sportterápiás tevékenység kiemelt hangsúlyozásában, hanem annak az óvodai nevelésbe integrálásában, a továbbfejlődésre képes, egészséges és fejlett személyiségstruktúra kialakításában rejlik.

A pszichikusán legfogékonyabbnak tartott kisgyermekkorban - az amúgy is nagy erkölcsi és anyagi terheket viselő családok lehetséges tehermentesítésével, a délutáni fárasztó különprogramok helyett, a sokkal hatékonyabb és rugalmasabb óvodai

foglalkozások során a program éveit lépésről lépésre csökkentjük, illetve megelőzzük a betegségből adódó hátrányokat, ezzel párhuzamosan tervszerű fejlesztéssel lépésről lépésre segítjük gyermekeinket a sokoldalúan fejlett, harmonikus személyiség kialakulásában.

Programunkban nincsenek egymás elé helyezett, preferált területek, tevékenységek, noha sokan egy-egy számukra érdekesebb területet kiemelve, a sportterápiát azonosítva az óvodai programmal, „gyógy-óvodaként”, az élményközpontú úszásoktatási programot megismerve „úszó-óvodaként”, a mozgáskotta-módszer és -eszközcsalád alapján „mozgásfejlesztő óvodaként” vagy éppen a SOMADRIN szószoba után a „sóbarlangos óvodaként” emlegetnek bennünket.

Azt valljuk, hogy a beteg gyermekek számára — noha az előzőek állapotuk javulását ígérjük — legalább annyira fontos (ha nem fontosabb) a minden óvodában megszokott mesélés, az ének, a meghitt szeretetteljes együttlét, a játék stb., mint egészséges társaiknak.

Azt valljuk, hogy a célkitűzéseinkben szereplő gyermeki személyiségideál csak egyéni és csoport szinten folyamatosan ellenőrzött, a „van” és „kell” értékeknek folyamatos, tervszerű megfeleltetésével szabályozott, arányos tartalmú program mentén érhetjük el. E programnak csupán egyik, a többivel szoros kapcsolatban álló eleme a komplex sportterápia.

A mozgásnak, a sportnak klasszikusan elfogadott preventív szerepén túl az utóbbi években egyre inkább elismert terápiás, rehabilitációs jelentősége. Az orvosi gyógykezelésbe helyezett, a családok (gyermekek) életstílusába szervesen beépült mozgásos tevékenységek (játék — sport) a betegeknek is kiválóan ellátják funkcióikat, amennyiben sikerül szakítani az eddigi inaktív életmódjavaslattal, az indokolatlan szülői „túlféltéssel”, és sikerül a lassú de biztos tervszerű fokozatosságot mint elvet megtartani. A gyermeki lét kiteljesedése a személyiség egészséges fejlődése rendszeres mozgás (sportolás) nélkül elképzelhetetlen. Betegeknél még elképzelhetlenebb.

Az inaktivitás következtében amellet, hogy a betegek számára a gyógyuláshoz létfontosságú testi képességek, az edzettség fejlődése is lelassul, ugyancsak zavart szenved a pszichikus funkciók fejlődésének jó része is. (például kineztezés, egyensúlyérzékelés, térérzékelés, motiváció stb.)

A kör bezárultával olyan circulus vitiosus alakulhat ki, amely a kezdeti, önmagában kevésbé súlyos testi-lelki tüneteket az optimális személyiségfejlődés gátlójává emeli, és hosszú távon kényszerpályára állítja az egyént.

A komplex sportterápiában, amely maga is csak sajátos kapcsolatrendszerében és hatásmechanizmusában értelmezhető, kitüntetett helyet kapnak az edzettség növelésének természetes eszközei, a testmozgás, azokból kiemelten a vízi foglalkozások, a prevenció és koordinációs „tornák”, a magaslati levegőn tartózkodás (klímaterápia), a szószobai levegőterápia és nem utolsósorban a módszertanhoz tartozó nevetés és játék. -

A statisztikai vizsgálatok igazolták, hogy az orvosi kezelésbe és az óvodai nevelési programba helyezett komplex sportterápia hatására, a gyermekek életkorához igazodó időben és módszerekkel, a családok leterheltségének emelése nélkül a gyermekek személyiségfejlődése (iskolaérettség) az iskolai bevételek megfelel a társadalmi elvárásoknak és egészséges társaik szintjének. (A programból kikerülő gyermekek edzéseiket két, azt vállaló általános iskolában továbbra is órarend szerint folytathatják.)

Fizikai képességeik, elsajátított mozgásismeretük (noha ez nem cél, csupán következmény) általában lényegesen felülmúlja a többiekét.

Emellett csökken gyógyszerfogyasztásuk, javul a terhelési toleranciájuk, javulnak légzésfunkciós paramétereik, jelentősen csökken a gyermekek és szüleik alapbetegségből adódó óvodai/iskolai—munkahelyi kiesése.

Programunk egyszerre szemlélet és módszer. [...] Nincsenek nélkülözhetetlen vagy mással nem helyettesíthető elemei. Jelen tudásunk alapján, jelenlegi szegedi viszonyaink és lehetőségeink ismeretében a tőlünk telhető legjobbat igyekszünk nyújtani, ami nem örök időkre szól.

Meggyőződésünk, hogy programunk vagy annak jónéhány eleme másutt, más feltételrendszer mellett, a helyi viszonyokat ismerő kollégáink alkotó tudásával kiegészítve nemcsak a krónikus légúti, hanem más megbetegedésben szenvedő vagy éppen egészséges gyermekek nevelésében is hasznos segítség lehet.

*Laczik Antalné az óvoda vezetője,  
Magyar Gábor tanár-szakadó  
óvoda címe: 6726 Szeged, Alsókikötő sor 2.  
Telefon: (62)435-129*

*Pálfiné Kováts Ágnes*

(A szerző munkatársa: Hideghné Kiss Ágnes)

## **Nyílt napok — másképpen**

### **A Freinet-pedagógiával működő pesterzsébeti „Kiscsikó” óvodai csoport újító kezdeményezése**

[...] Óvodai csoportunk, a Freinet-pedagógia alapján működő „Kiscsikó” csoport mint a Soros Alapítvány modellintézménye vállalta, hogy nyílt napokat tart. A látogatás megszervezésekor két fő célkitűzésünk volt. Egyrészt: megtalálni annak a módját, hogy a látogatók minél érzékletesebben tapasztalják a csoportunkban folyó Freinet-pedagógia lényegét, a témacsoportos tervezés megvalósítását a Freinet-technikákon keresztül. Ez nem könnyű feladat, mert egy nyílt napon pedagógiai munkánknak csak igen kis szelete mutatható meg.

A másik elképzelésünk az volt, hogy a látogatóknak aktív együttműködést, saját élményű tanulási lehetőséget biztosítsunk. Elgondolásunkat arra alapoztuk, hogy a Freinet-pedagógiában a továbbképzések mind belföldön, mind külföldön műhelyjellegűek, azaz a résztvevők aktivitására épülnek; ezért olyan hatékonyak, maradandó élményt és valós tudást nyújtanak. [...]

Amikor elterveztük, hogy a nyílt napokat a látogatók együttműködő részvételével vállaljuk, világossá vált, hogy a csoport mindkét óvónőjének aktív jelenlétére szükség van.

Az érdeklődők különböző újságokból (Óvodai Nevelés, Óvodai Élet, SANSZ, Pesterzsébet) szerezhetnek tudomást a nyílt napokról. Jelentkezésükkor tájékoztatjuk vendégeinket arról, hogy a nyílt napon milyen témával fogunk foglalkozni. [...]

### **Boldog új évet! — januári nyílt nap**

A vendégek érkezésükkor a jelenlévő gyermekekkel kölcsönösen bemutatkoztak egymásnak. Bekapcsolódtak a folyamatos reggelizésbe. Reggelire többféle tea, kávé van, a szendvicset mindenki maga készíti el. A gyerekek szívesen segítenek a

reggeliző asztal megtérítésénél, szalvétát, cukrot, evőeszközt hoznak. Közben megszámlálják, hány vendégünk van, mennyi tányérra, pohárra stb. lesz szükség. (Gyakorlati matematikai nevelési lehetőség-)

Míg a gyermekek gyülekeznek, reggeliznek, játszanak, mi a vendégekkel ismertetjük aznapi nevelési elképzeléseinket. Rendelkezésükre bocsátjuk aktuális ütemtervünket.

Beszéltünk a csoport összetételéről (vegyes csoport: tíz kiscsoportos, tíz középsős, nyolc nagycsoportos). Elmondtuk az előzményeket: (eredetileg két—három napig akartunk az „újév”-témával foglalkozni. Átisméltük az előző években tanult mondókákat. Nekünk, óvónőknek is újdonság volt a „Kerek Isten fája” kezdetű népköltés. A gyerekeknek is nagyon megtetszett.

Mondóka az évről:

KERÉK ISTEN FÁJA  
(népköltés)

*Kerek isten fája,  
Szép tizenkét ága,  
Szép tizenkét ágán,  
Ötvenkét virága,  
Ötvenkét virágból  
Három aranyalma,  
Aki kitalálja,  
Hull a virág arra.*

Nálunk az a szokás, hogy a témákhoz illő verseket, meséket altatáskor is mondogatjuk. Ennél a mondókánál sokszor felhangzott: „még egyszer” — kérték a gyerekek. És mi számtalanszor örömmel elmondtuk. Hamarosan velünk mondták, majd elkezdték boncolgatni.

Ekkor láttuk, hogy ezt a csoportot *most* ez a téma — az év, hónap, hét, nap, óra, perc — nagyon izgatja. Mivel a Fremet-pedagógia egyik technikája megszervezzük az órák gyűjtését. Pár nap múlva gazdag gyűjteményünk volt: igazi órák: karórák, ébresztők, falióra, tojásfőző óra, homokóra, zsebóra, díszóra, játék órák. A gyerekek beszélgetőkörön mutatták be társaiknak az otthonról hozott órákat. Egy-egy ilyen különleges gyűjteményt szemlélve örömmel állapítjuk meg: jó döntés volt a Freinet-pedagógiát választanunk. Nekünk, óvónőknek is gyakran nyújt új élményt, új ismereteket. Most olyan órákat láthattunk, amilyeneket eddig még soha. Volt például egy fedéllel ellátott karóra, amit a sivatagban hordanak. Az egyik szép, álló díszóra üveggömbbe volt öntve, így a szerkezetét is jól lehetett látni.

**Játék, alkotás, beszélgetés — tanulás a nyílt napon**

A korábban megkezdett, folyamatban lévő játékok nagy része is a témához illeszkedett:

- szilveszteri, újévi vendégeskedés,
- utazás vonattal, repülővel (pontosan indul),
- „hol csörög a vekker?”

A vendégek, ha kedvük volt hozzá, bekapcsolódhattak bármelyik játékba, a gyerekek által felkínált szerepekbe, szituációkba. Kértük a vendégeket, hogy ha kedvük van hozzá, segítsenek a gyermekek szabad szövegeit lejegyezni a patkó alakú könyvbe. (A patkó igen közel áll a „Kiscsíkó”-csoportos gyerekek leikéhez. A csoportszobánkat egy központi helyen egy szép nagy igazi lópatkó díszíti, melyet ajándékba kaptunk egy vendégünkötől. A patkó a néphit szerint a szerencse szimbóluma — ezért ez is egy újévi jelkép. Erről a gyerekekkel sokat beszélgettünk - így ők választották az újévi jelképek közül a könyv formájával a patkót.)

Minden gyerek kapott egy patkó alakú lapot. A lapon a szövegnek szánt helyet egy vonallal jelöltük. A gyermekek lerajzolták újévi jókívánságaikat önmaguknak és családjuk tagjainak - természetesen minden gyerek saját fejlettségi szintjének megfelelően. A kész rajzzal odament egy óvó nénihez, akit kiválasztott magának, és elmondta a rajzhoz illő szabad szövegét. A vendégeket arra kértük, nyomtatott nagybetűvel írják oda a gyermekek szövegeit - ez a Freinet-pedagógiában így szokás; ez a természetes olvasás- és írástanulás első lépése. Ebben a pedagógiában a gyermekek saját szövegeiken tanulnak meg olvasni — természetes módon. A rajzolás, szabad szövegalkotás folyamatosan megy a játék és folyamatos reggeli mellett. Ahol a játék helyet vagy a rajzolás úgy hozza, elénekeljük a témához kapcsolódó dalt, elmondjuk az oda illő verset, mondókát. Mindig mindent megvizsgálunk matematikai szempontból is, ahol a helyzet úgy klnálja, például: megszámláljuk, hány órák van ma a gyűjteményben?

Menetközben a gyerekek készülődtek az újévi cirkuszi előadásra. Mindenki újabb gyakorlaton dolgozott, amelyet időnként (havonta vagy kéthetenként) bemutat társainak. Ez lehet tánc, szabad mozgásos önkifejezés. A fellépés teljesen önkéntes, mindig zenére történik. A cirkuszos játéknak időközben kialakultak a keretei, állandó kellékei. Már hagyomány, hogy van egy porondmester, cilinderral a fején, hosszú fehér sállal a nyakában, pálca a kezében. Mindig önként jelentkezik valaki erre a szerepre. Ő mondja be, ki következék, és ő a játék animátora — óvónői segítséggel. A Freinet-pedagógiában - így a mi csoportunkban is — nagy szerepe van a szemkontaktusnak és a nonverbális kommunikációnak (szavak nélküli közléseknek), így tudjuk segíteni a játékot irányító gyereket észrevétlenül.

Az egyes szabad mozgásos önkifejezéssel megalkotott produkciókat tapssal jutalmazzuk. Gyakran előfordul, hogy két vagy több gyerek társul egy közös produkció előadására - ez főleg a nagyobbakra jellemző. Barátok összefognak, és megterveznek egy közös produkciót, például: két gyerek tart egy selyemkendőt, és zenére mozgatják úgy, hogy a ráhelyezett léggömb a lehető leghosszabb ideig rajta maradjon.

A vendégek is lehetőséget kapnak, hogy kipróbálják a zenére történő szabad mozgás lehetőségeit ebben a cirkuszos játékban. A cirkuszos játékunknak kedvelt eleme az arcfestés — bőrbarát testfestéssel. Külön dicsérik azt, ha a szabad mozgás és az elkészített smink utal egymásra.

A gyermekek a sminket általában egymásnak készítik, de van, aki magát sminkeli. Szívesen készítenek képet arcfestéssel az óvónők és vendégek arcára. Olyan bőrbarát sminkfestékeket veszünk, amelyek vizes alapúak, vízzel hígíthatóak, és vízzel egyszerűen lemoshatóak.

**A beszélgetőkör**

A gyermekek és szüleik mindig pontosan tudják, milyen témán dolgozunk. Ehhez a szülőktől sok támogatást kapunk. Hogyan csináljuk?

A teremben az ajtó mellett egy kis táblán folyamatosan tájékoztatjuk a szülőket tervezett témáinkról. A szabad önkifejezés mint Freinet-technika, nagyon tetszik a szülőknek. Szívesen vesznek részt benne úgy, hogy a témával kapcsolatos tárgyakat adnak gyermekeiknek, beszélnek róla életkori sajátosságaiknak megfelelően.

A beszélgetőkörnek terveztünk egy táblázatot, mely kör alakú, és a munkahét öt napjának megfelelően van beosztva. A gyermek, aki beszélgetőkört kíván tartani, érkezéskor jelzi szándékát, és átadja azt a tárgyat, amit hozott. Mi a beszélgetőkörön lapon feljegyezzük a jelét és nevét. Amit hozott, egy kosárba tesszük. A beszélgetőkört tartó gyermek vagy felnőtt egy kényelmes fonott karosszékben foglal helyet. (Ez a csoportszoba egyetlen felnőtt méretű bútor).

A hozzánk látogató vendégek is tarthatnak beszélgetőkört. Általában ilyenkor mondják el, honnan jöttek, milyen az óvodájuk. Gyakran hoznak olyan ajándékot emlékébe, amely csak rájuk jellemző. Ezt nagyon megköszönjük, mert segíti az emlékezést és a további kapcsolattartást.

Óvodásaink fejlettségüknek megfelelő beszélgetőkört tartanak. A kiscsoportosok néhány mondatot mondanak, és körbeadják, amit behoztak. A nagyobbak kész kiselőadással lepnek meg minket. Például: egy újonnan kapott játékszerről, ruhadarabról. Gyakran hoznak be érdekes alakú krumplit, répát, gyümölcsöt, kavicsot, fakérget, és kéri társaikat, mondják el, mi jut eszükbe róla. Gyakori, hogy ezekről az anyagokról egy jó kis mese születik, hiszen mindenki azt láthat bele, amit akar.

A megtartott beszélgetőkör jutalma: röviden leírjuk a tartalmát, és egy nagy piros pontot teszünk a gyerek jele mellé. A gyermeknek természetesen joga van meggondolni magát. Ez ritkán fordul elő. Ilyenkor általában másnap jelentkeznek, hogy szeretnék az elmaradt beszélgetőkört megtartani.

Amíg az óvodások az udvaron játszanak, mi vendégeinkkel megbeszélést tartunk. Megmutatjuk az „Eletünk könyvét”, ami a Freinet-pedagógia egyik jellegzetessége. A csoport életének fontos eseményeit dokumentáljuk benne a gyermekek szabad alkotásaival, fényképekkel, mindenféle tárgyi emlékekkel: például egy szép csomagolópapír, amiben ajándékot kaptunk valakitől vagy egy képeslap, amit egyik társuk küldött, amikor elutazott. Megmutatjuk a vendégeinknek tervezőmunkánkat, projektjeinket. Megnézhetik a gyermekek szabad alkotásaival készült könyveinket: az egyéni — a kiscsoportban készült — és a közös alkotásokat. Alkotásnak nevezzük ezeket a munkákat, mert egyediek és megismételhetetlenek.

Ilyen például *A ló és a kuglóf* című saját könyvünk, a saját *Mikulás-mesénk*, vagy *A három őszitündér és a boszorkány* című könyvünk. Ezeket a meséket - mivel vegyes életkorú a csoport — a gyerekek szinte öröklék egymástól. (A következő oldalakon: *lapok a Tojás alakú könyvből és a Ház alakú születésnap könyvből.*)

Megpróbálunk a vendégek kérdéseire kielégítő válaszokat adni. Gyakran adunk kölcsön cikkeket, szakirodalmat.

Eredetileg négy fő együttműködő részvételével terveztük a nyílt napokat - mivel a szabad önkifejezéshez intim légkör szükséges. A nagy érdeklődésre való tekintettel mégis kénytelenek voltunk kompromisszumot kötni. Általában hat-tíz vendégünk volt. Az ilyen magas létszám ellenére (26 gyerek +10 vendég + 2 óvónő) a nyílt napok eredményesek voltak. Tény azonban, hogy a hely szűk volt a gyermekek játékához és szabad mozgásához — ez és a magasabb létszámból fakadó magasabb zajszint mindnyájunk számára fárasztó volt. Ebben a tanévben 58 látogató érkezett az ország különböző pontjairól. Egy külföldi vendégünk is volt.

Látogatóink közül hárman szakdolgozat elkészítéséhez kértek tőlünk segítséget, egy óvónő pályázat írásához.

Gyakori, hogy kapcsolatunk a nyílt nap után is folytatódik telefonon, levélben. Van, aki többször visszatér.

A nyílt napokról naplót vezetünk.

Év végére sok tapasztalatot gyűjtöttünk az együttműködő részvétellel szervezett nyílt napok tervezéséről és a bennük rejlő lehetőségekről.

### **Egy hospitálás tapasztalatai**

*1997 novemberének egyik nyílt napján módomban volt a délelőtti néhány óráját a Freinet-csoportban eltölteni. Már a megérkezésemkor kellemes meglepetésben volt részem: a folyamatos reggelizés csoportrendjének megfelelően rögtön terített asztalhoz invitáltak, ahol saját készítésű teával, szülők által a gyümölcsös polcra készített finomságokkal kínáltak, amiket néhány, nemrégiben érkezett gyermek társaságában fogyaszthattam el. A gyerekek kifejezetten barátságosan fogadtak, érethető volt, hogy a vendégek jelenléte nemcsak megszokott dolog, hanem valódi öröm is a gyerekek számára. az óvónők — mindkét óvónő jelen volt a csoportban — nem csupán a megfigyelő, a szemlélő megszokott szerepét szánják a látogatónak, hanem az azonnali részesevé válhattam a csoport életének. A gyerekek barátságosak, közlékenyek, szívesen mutatják meg alkotásaikat, és mondják el azokhoz kapcsolódó észrevételeiket, így rögtön közéjük telepedve jegyezhettem le a z általuk megfestett őszi gyümölcsökhöz kapcsolódó szabad szövegeiket. Észrevehető volt, hogy mennyire kiterjedt valós tudással rendelkeznek, s ezt milyen ösztönösen képesek kifejezni szóban is, beleszöve saját élményeiket (például nekik otthon milyen gyümölcsfájuk van). Eközben a gyerekek egy csoportja az óvónővel textilnyomatot készített. Az együttműködés az óvónő és a gyerekek, valamint gyerek és gyerek között teljesen harmonikus volt. A gyerekek valódi elmélyüléssel dolgoz: tak egyéniileg, illetve egy-egy részlet kialakításán közösen is! A nyomatok a csoportszoba függönyét díszítik, így a közös — valódi eszközökkel végzett — munkának valódi, értéket teremtő eredménye van.*

*Ezalatt a gyerekek egy másik csoportja nyugodtan, szabadon játszott, kivárva sorát, ameddig ő is a munkaasztalhoz zférhet, vagy éppen a már megkezdett játékát, például építkezését folytatta, ami a szoba „kuckósításának” köszönhetően több napon keresztül is folyhat, nem zavarva így meg a z alkotás folyamatát. Miután mindaz, amivel éppen foglalatostkodtak, a gyerekek szabadon választott örömmel végzett tevékenysége volt, így teljes figyelmükkel jelen voltak benne, így a csoport légkörét az igazi szabadság, az önként vállalt és betartott rend uralta, anélkül, hogy a z óvónőknek külső eszközökkel, például verbálisán fegyelmezni kellett volna! A rendnek, az\_ egymásra figyelésnek szép pillanatai nyilvánultak meg az un. beszélgetőkörön. Körbe ültünk, középre került egy nagy fonott karosszék. Ide ülnek azok a gyerekek, akik valamit mutatni, közölni szeretnének a csoportnak, például otthonról hozott, ajándékba kapottjátékszer. Körbeadva mindenki megnézheti, megtapogathatja a tárgyat, a székben ülő gyermek elmondhatja ezzel kapcsolatos „mondókáját”. Bárki szabadon kérdezhet tőle, például kitől kaptad, mire való stb. Ezzel szabadon, spontán fejlődik a kommunikációs készségük és társas kapcsolataik is (kivárni, amíg sorra kerül a kérdésben, örülni más örömeinek stb.). A legkülönlegesebb azonban az volt, hogy szülő is aktívan részt vehet a csoport mindennapi életében. A beszélgetőkörön egy édesanya — foglalkozásához kapcsolódóan — a vulkánokról tartott „foglalkozást”, élményszűrűen, vizes homok, víz és ecet felhasználásával valóságosan is imitálva a vulkán működését. Ennél tökéletesebben meg sem valósulhatna a szülők és óvónők valódi együttműködése. S a környezeti, pedagógiai feltételek megteremtése mellett ez az óvónői belső hozzáállás az, ami feltétlen elismerésre és terjesztésre méltó. Köszönöm az óvónők fáradozását, és hogy tapasztalataikat a hospitálás után önzetlenül megosztották velem.*

Budapest, 1998. augusztus 1.

Csongrádi Judit

Bízunk benne, hogy a többi látogató is hasznos tapasztalatokkal távozott tőlünk, és a jövő tanévben is sikerül olyan nyílt napokat tartanunk, melyek mind a gyermekeknek, mind vendégeinknek értékes élményt jelentenek.

#### Irodalom

Zilahai Józsefné: *Óvodai nevelés játékkal, mesével I-V.* Eötvös Kiadó, Budapest, 1996.

A szerző a budapesti IV. számú  
Összevont Óvodapedagógusa  
Az óvoda címe: 1202 Budapest, Mártírok útja 205/B  
Telefon: (1) 285-5102

Földesi Lajosné  
Nagy Csabáné

#### Beszélgetőkör — ahogy mi csináljuk

*Amikor én még kicsi voltam  
a kuckóba is bebújtam.  
Fenyőfából tüzet raktam,  
kukoricát pattogtattam."*

Juhász Anett vagyok, és már elmúltam hatéves. Nemsokára kezdődik az iskola, amelyre nagyon izgatottan készülök. Vajon milyen lesz? Jól fogom-e érezni magam ott, lesznek-e barátaim? Olyan jó lenne, ha valaki válaszolna most ezekre a kérdésekre. Ugyan kit kérdezek meg? Talán a Nagymamám? Igen, ő biztosan mindegyikre felelni fog, hiszen ő mindent tud. Hamarosan találkozni fogunk, mert Anyukám megígérte, hogy ezt a nyarat nála tölthetem. Én ezt egy csöppet sem bánom, mert a Nagyí bármilyen kívánságomat teljesíti, és mindig játszik velem.

Megérkeztünk a Nagymamához! Anyukám és Apukám elbúcsúztak, és én végre kettesben maradtam a Nagyival. Csoda jól telnek a napjaim. Már barangoltunk a ház környékén, és „beszélgettem” az állatokkal, amelyek olyan aranyosak. Egy idő után azonban már nem tudtam, mit játszhatnék még.

Eszembe jutott, milyen jó volt az óvodában. Ide kellene varázsolni az ovit, de hogyan? Mondtam a Nagymamának, hogy az óvodában a legjobban a beszélgetőkört szerettem, és jó lenne most is ilyet „játszani”.

—Nagyon szívesen - válaszolta -, de nem tudom mi az a beszélgető kör.

—Ülj le mellém, és én elmesélem Neked a beszélgetőkört, ahogyan mi csináljuk.

Tudod, amikor még kiscsoportos voltam, az első napokban ezt egy furcsa dolognak tartottam. Van a csoportszobánkban egy sarok, amely olyan gyönyörű áúátszó függönnyel van elkerítve, mint a tiéd itt az ablakon. A padlót szőnyeg borítja, amelyre a gyerekek és az óvó néni körbe le tudnak ülni. Azért ülnek körben, mert így mindenki jól látja egymást.

#### *De érdekes, amiről beszélgettek! Odaüljek vagy ne?*

Az óvó néni minden reggel meggyújtja a kör közepén lévő gyertyát.

Én eleinte úgy gondoltam, nem ülök oda, de azért nagyon kíváncsi voltam, mit csinálhatnak ott. Óvó néni hagyta, hogy kukucsalkáljak. De hogyné kíváncsiskodtam volna, mikor olyan érdekes dolgokról beszélgettek. Ha láttad volna, mennyire akart mindenki mesélni, s ráadásul egyszerre! Óvó néni nem győzte magyarázni, hogy egymást illik türelmesen végighallgatni, hiszen mindenkinek fontos, amit mondani szeretne. Bizony, ezt nehezen értettük meg.

A legizgalmasabb kérdés az volt, hogy mi történt otthon, mi az az élmény, amit szívesen megosztanál a többiekkel.

Ez a pillanat volt az, amikor már nagyon vágytam arra, hogy ne csak nézhessem, hanem részt is vehessek ezeken a csoda jó „beszédpartikon”. Hiszen most nekem feltétlenül el kell mesélnem, hogy a hétvégét itt töltöttem a Te aranyos kis tanyádon, és disznóvágás volt nálad!

Jaj, de hogy menjek oda?

Óvó néni mellett volt egy picike hely. Ódasomfordáltam, és betelepедtem az ölébe. Itt olyan biztonságos volt. Félénken jelezem, hogy szeretnék mesélni. Azt látnod kellett volna, hogyan hallgatta mindenki a történetet a disznótorról.

Ekkor óvó néni egy izgalmas dolgot ajánlott nekünk. Azt kérdezte, szeretnénk-e kolbászt készíteni itt, az óvodában.

Természetesen ujjongva fogadtuk az ötletet. Csakhogy ez nem olyan egyszerű, hiszen a kolbásztöltés nehéz dolog. A hozzávaló alapanyagokat - ki mit vállal hozni — megbeszéltük, összegyűjtöttük. Ha tudnád, hogy az Apukám is milyen izgatott volt reggel, amikor átadtuk az óvó néninek a pirospaprikát és a fokhagymát, amit én vállaltam vinni. Hát még ha azt is láttad volna, milyen büszke volt ránk, amikor megmutattuk a rúdon a gyönyörű kolbászokat. Örömben még azt is elvállalta, hogy elviszi megfűstöltetni.

Jaj, de sokat dolgoztunk! Én a belet tisztítottam és a fokhagymát. Sohasem hittem volna, hogy ez ilyen nehéz munka.

Biztosan emlékszel Nagymama, amikor meghívtad a csoportunkat ide a tanyára, mi hoztuk a bográcsos paprikás krumpliba a saját készítésű kolbászunkat.

— Emlékszem bizony, hogy megtelt a tanya udvara zsibongó gyerekekkel. Nézd meg, még most is őrzöm a fényképet, amit óvó nénitől kaptunk ajándékba. És képzeld el, még anyák napjára is ebből készítettünk szendvicseket!

Szóval most már egyetlen beszélgetőkör sem múlhat el nélkülem, hiszen ez egy csoda klassz dolog. Szinte minden nap megkérdezte óvó néni: mit álmodtunk?

— Nagymama, ha Te azt tudnád, hogy ezek a gyerekek mi mindent álmodnak! Ha eljössz hozzánk, megmutatom az én álmaimat, mert ezeket mindig lerajzoltuk, lefestettük, és még mesét is írtunk róluk. Saját meséim, mesekönyveim is vannak! Majd mind megmutatom, jó?

Tudod, hogy szeretek halandzsázní, ami Apának nem igazán tetszik, de óvó néninek annál inkább. Ezeket mind leírja, és felolvassa a beszélgetőkörben a gyerekeknek, akik ezért meg is tapsolnak.

Aztán ahogy nőttünk, egyre komolyabb dolgokról beszélgettünk.

Amikor középsős lettem, az is tetszett még, hogy óvó néni elmondta, miket lehet majd csinálni délelőtt. Rengeteg lehetőségünk volt, hogy jól érezzük magunkat: festés, rajzolás, barkácsolás, sütés-főzés stb. Mindig annyi volt, hogy mindenki megtalálhatta a

neki legjobban tetszött. Ebben az volt a legjobb, hogy amit aznap csináltunk, azt egymásnak megmutathattuk a „nagy” beszélgetőkörben. Olyan jó érzés volt, hogy elmondhattam a társaimnak, mit „dolgoztam” egész délelőtt.

A mese! Az volt még csak igazán érdekes!

Ültünk a beszélgetőkörben, és közösen eldöntöttük, hogy milyen járművön utazzunk el Meseországba (hajón, kocsin, vonaton, repülőn), ahol a Mesetündér már várt bennünket. Ehhez óvó néni olyan dalt, zenét keresett, hogy úgy éreztem, igazi járművön ülök. A Mesetündér a legszebb mesékkel várt bennünket, és ez nagyon tetszett nekem.

Amikor nagycsoportos lettem, otthon szinte már hiányzott a beszélgetőkör, ezért minden reggel nagyon igyekeztem az óvodába. Nem szerettem volna elkésni, hogy valamiből is kimaradjak.

Tudod Te, milyen érdekes dolgok vetődnek fel a gondolatainkban? Például: hogyan keletkezik a szívrárvány? Miért hasznos állat a bagoly? Élet a tojásban. Mit tudunk a hegyekről, völgyekről, folyókról, tavakról és a bolygókról?

Itt már óvó néni nem mondott el mindent, hanem kérte, hogy Apukánk, Anyukánk segítsen választ találni ezekre az izgalmas kérdésekre. Láttad volna Anyut és Aput a könyvespolcnál! Előkerültek a könyvek, lexikonok. Apukám még rajzot is készített, hogy jól megértsünk mindent.

Óvó néni felolvasta, megmutatta s ha még mindig volt kérdés, tovább búvárodtunk. Mennyi minden volt azokban a tudományos könyvekben!

Jaj, csak egyszer tudjak olvasni, akkor ezt mind magam nézhetem, olvashatom.

Aztán még nem meséltem arról, hogy mennyit játszottunk a szavakkal. Ugyanazt a szót megpróbáltuk másképp mondani.

Érdekes kérdéseket vetettünk fel és tárgyaltunk ki. Óvó néninek is volt egy kérdésgyűjteménye. Néha vitatkoztunk, s - képzeld, Nagyi! - napok teltek el, mire kiderült az igazság. Persze azért óvó néni is segített ebben.

Jaj, már majd' elfelejtettem egy kedves emlékemet! Tudod, itt nálunk úgy van, hogy minden évszak elején a beszélgetőkörbe óvó néni behoz egy hatalmas nagy papírt, amelyre megtervezük az életünket, kívánságainkat. Nagyon jó érzés, hogy óvó néni minden óhajunkat felírja.

Amikor nagycsoportosok lettünk, az egészet közösen rajzoltuk meg, majd feltettük a fahra, hogy mindenki jól láthassa, és semmit se felejtünk el.

### *Újra eljöttünk hovgád, Te kedves, öregfal*

Akkor ősszel támadt az az ötletünk, hogy menjünk a Ligetbe kirándulni. Szomorú látvány fogadott bennünket. Egy nagyon nagy öreg fának csak a törzse és egy ága maradt, a többi mind leégett. Napokon át tanácskoztunk a beszélgetőkörben, hogy mit tegyünk. Megtisztítottuk az égett részeketől s óvtuk, féltettük a mi öreg fánkat.

Keletkezett ebből a történetből egy mesénk, amelyet közösen írtunk. Sok helyre elbarangoltunk képzeletben, de az egyik szereplő mindig ez az öreg fa maradt. Azóta a mi kedves, szeretett fánk kihajtott, él. Biztosan azért, mert tudta, hogy mi számítunk rá, és nagyon szeretjük.

Ha eljössz hozzánk, Téged is elviszlek a Ligetbe, hogy lásd „Őt”. Már most tudom, hogy Te is úgy fogod szeretni, mint mi. Arról még nem is meséltem Neked, hogy az ünnepeinket is mindig a beszélgetőkörben tervezzük meg: a Mikulásvárást, a karácsonyt, a farsangi bolond hetünket és ünnepségünket, az anyák napját, az évszárót. Itt ünnepejünk közösen a születésnapokat és névnapokat, melyek előtt mindig megtervezük titokban, hogy az ünnepelt gyerek mit kapjon, mi illik hozzá a legjobban, mivel tudnánk neki a legnagyobb örömet szerezni.

—Ha nem vagy még fáradt és van még időd, szívesen mesélnék még az újságunk születéséről.

—Rád mindig van időm, kicsim, és az újság az izgalmas dolog.

—Szóval, ha hiszed, ha nem, mi még újságot is készítettünk. A beszélgetőkörben napokig terveztük, mi legyen a tartalma. Ezt meglepe tésnak szántuk az Anyukáknak és az Apukáknak. Hosszas vitázás után végre eldöntöttük az újság címét: „Törphírek”.

Az újságban szüleiink, testvéreink olvashattak:

- apró-cseprő dolgainkról,
- meséinket, verseinket, a játékainkról,
- kirándulásainkról, barangolásainkról,
- sütés-főzésről, receptjeinket, a aranymondásainkat,
- rajzainkat, munkáinkat.

Úgy emlékszem, ennek az újságnak annyira örült Anyukám és Apukám, hogy Neked is megmutatták, emlékszel?

—Emlékszem bizony, és képzeld, az újságot is örömm féltett emlékeim között.

—Nagymama! Tudod, a beszélgetőkörben ülve többször is fogtuk egymás kezét. Ilyenkor néha úgy éreztem, a tenyeremből melegség sugárzik, de nem tudom mi ez, mitől lehet ez az érzés...?

—Én úgy gondolom, hogy Ti nagyon megszerettétek egymást az óvodában három év alatt, s amit Te éreztél, az a szeretet érzése, a szeretet melege.

—Igen, nagyon sok barátom és barátnőm lett az óvodában. Nem haragszol meg Nagyi, ha mondok valami őszintét?

—Nem, kicsim, mondd!

—Nagyon szeretlek, és jó itt nálad, de az ovis társaim is hiányoznak.

—Nem haragszom, dehogy haragszom, kicsim, hiszen gyereknek gyerek a játszótársa. De bizony mindjárt itt van az ősz, szeptember 1-jé, és ha jól tudom, sok ovis társaddal fogtok együtt járni az iskolába.

—Igen, minden barátnőm 1.a-s lesz, és képzeld, mi már ismerjük is a tanító néninket, mert járt hozzánk az oviba.

Te Nagyi, mit gondolsz, ha én elmesélem Vali tanító néninek, hogy mennyire szerettem az óvodai beszélgetőköröket, és azt is elmondom, miért is szerettem ezeket, talán lehetnének az iskolában is ilyenek? Már nagyobbak vagyunk, így még érdekesebb dolgokat tudnánk megbeszélni, megvitatni.

— Én azt gondolom, hogy ez tetszeni fog a tanító néninek, és remélem az iskolában is a sok munka, tanulás mellett lesz időtök egy kis beszélgetésre, arra, hogy egymásra tudjatok figyelni, és kívánom, hogy sokáig tartson össze benneteket az az érzés, amelyről meséltél.

A szeretet és a barátság.

*„Már az óvodában megtanultam mindent, amit tudni érdemes.*

*Ossz meg mindent másokkal!*

*Ne csalj a játékban! Ne bánts másokat!*

*Mindent tégy oda vissza, ahonnét elvitted!*



*Rakj rendet magad után!  
Ne vedd el a másét!  
Kérj bocsánatot, ha valakinek, fájdalmat okoztál!  
Élj mértékkel! Mindennap tanulj, gondolkodj, rajtolj, fess,  
énekelj, táncolj, játssz z és dolgoz egy keveset!  
Délutánonként szundíts egyet!  
Ismerd fel a csodát!"*

Robert Fulghum

*Vágyaink, álmaink, titkaink. — Milyenjeiméit oltunk a farsangi bálunkra?*

### **Szabad szövegek**

DIA: Nagy dörgölés dörgent ki. Pont arra lattyogott és elrúgózott a bálnájával. Ok voltak, akik levizelték szurokbatát. Úgy megszörítette, és akkor úgy letartóztatták, hogy többé nem fogják látni!

VIKI:

Kisszöveg, nagyszöveg,  
Tányértalpu gyerek.

Gyere, gyere hozzám,  
Jöjjél, jöjjél  
vár a lány,  
tudod Te ezt  
szoknyácskám.

Lufi, gyere hozzám,  
Tudhatod, hogy mit csinálj,  
Méghez, hogy tudhattam.  
Ezzel aztán elfelejtettem,  
Hogy tudtam ezt tenni,  
ki kell ezt már venni.

### **ÉLET A TOJÁSBAN - EGY GYERMEK MESÉJE**

A kispipi kezdett kikelni a tojásból, és érezte, hogy nagyon jó neki, mert nemsokára ki fog kelni. Az anyukája ment ennivalót keresni.

Sütött a nap, mikor hazajött az anyukája. Borús volt az ég, vihar közeledett, és ott repültek a másik madarak, kinyíltak a virágok. Jól érzi magát, mert tudja, hogy az anyukája hoz ennivalót. Megszületett a többi kiscsibe, és az egyik nagyon éhes volt, meg fázott. A másik kiscsibének nagyon melege volt, és ráesett egy esőcsepp, utána megfázott, odament az anyukája, és felmelegítette. Az apukája meg a másik kispipit melegítette, mert az is fázott. A pillangók repkedtek, a fák virágoztak.

*„Köszöntünk hát Téged, ha már így együtt vagyunk... ”*

### **A CSODA KINCS - KÖZÖS MESE**

Egyszer volt, hol nem volt, volt egyszer egy titkos kincset rejtő térkép, amit egy gonosz kezű tolvaj ellopott. A térkép gazdájának volt egy kutyája, akit úgy hívtak, hogy Lessie. Lessie egy okos, jó szimatú kutya volt, aki addig-addig szimatolt, amíg meg nem találta az egyik nagy fa tövébe elásva a térképet. Kiásta, és hazavitte a gazdájának.

A gonosz kezű tolvaj csak hűlt helyét találta a térképnek, mérgében beugrott a ladijába, és a lakatlan szigetre evezett. Lessie és a gazdája a titkos térkép segítségével megtalálta a csodálatos kincset rejtő ládát, ami teli volt ezüsttel, arannyal, gyémánttal. A gonosz kezű tolvaj a parton ült, amikor megpillantott egy üveget, utána hullámok feléje sodortak. Az üvegben egy papír volt, amire ez volt írva: „Megállj, te gonosz tolvaj, elkaplak, és börtönbe csukatlak!”

Lessie és gazdája a csodálatos kincssel hajóra szállt, és messzire utazott. Azóta is boldogan élnek, ha meg nem haltak.

*A szerzők a mezőberényi Kinizsi úti Óvodapedagógusai  
Az óvoda címe: 5650 Mezőberény, Kinizsi út 13.  
Telefon: (66) 352-577*

*Horváth H. Attila*

### **A Freinet-találkozó mint sajátos önképzési rendszer**

A Freinet-pedagógus-képzés alapja a folyamatos önképzés. Freinet-pedagógussá nem egy diploma, nem egy intézmény kurzusainak elvégzése teszi az érdeklődőt, hanem a különböző találkozások — spontán és szervezett formában - a Freinet-pedagógiában már jártas személyekkel. Ezeknek a találkozásoknak a során szereznek az érdeklődők saját élményeket, ismereteket, tapasztalatokat a Freinet-pedagógiáról, nyernek beavatást ebbe a szemléletbe. A továbbiakban már maguknak kell felmérni, hogy még mennyi „megmártózásra”, mennyi olvasásra, beszélgetésre, tanulásra van szükségük ahhoz, hogy maguk is érvényesítsék ezt a szellemiséget munkájukban, alkalmazzák módszereit.

Freinet-pedagógussá tehát folyamatos próbálkozásain keresztül válik valaki, ahogy megpróbálja a saját személyiségét érvényesítve alkalmazni a Freinet-szellemiséget, a különböző Freinet-technikákat; ahogy keresi — egy adott pedagógiai rendszer teljes ismeretében — az adekvát válaszokat az éppen rábízott csoport éppen adódó helyzeteire. Rendszeresen képi magát, úgy az elméletben, mint a gyakorlatban, teljes önállósággal, de nem magára hagyatva. Amint talál olyan óvónőt, tanítót, aki ezt a pedagógiát gyakorolja, ezen az egy kapcsolaton keresztül máris egy hálózathoz tartozónak érezheti magát. E hálózatban vagy mozgalmában pedig mindig akad valaki, akitől elleshet technikákat, fogásokat, fortélyokat, akivel együtt elemezhet egy helyzetet, vagy értelmezhet egy pedagógiai elvet, gondolatot. A nemzetközi mozgalmat a FIMEM (Modern Iskolák Mozgalmainak Nemzetközi Szövetsége) fogja át, amelyhez mintegy 40 országból kapcsolódnak szervezetek. A két évente - mindig más országban — tartott találkozóin (RIDEF - Freinet Nevelők Nemzetközi Találkozója) mind

gyakoribb a magyar résztvevő is. A hazai mozgalom egyik összefogója a Magyar Freinet Alapítvány, amely többek között az éves Freinet-találkozók fő szervezője és anyagi támogatója.

A magyarországi Freinet-találkozók 1988 óta abban a szelvényben szerveződnek, hogy a résztvevők egyszerre kitalálói és megvalósítói a programnak, együtt és egymástól tanulva dolgoznak ki egy-egy témát. A négyöt napos rendezvényen mindenkinek van lehetősége a számára legizgalmasabb kérdéssel foglalkozni, és akár saját maga is vezethet műhelyt. A találkozók jellemző létszáma 50 és 80 fő körül mozog. A résztvevők között az újak és a régiek aránya körülbelül megegyezik. A jelenlévők döntő módon pedagógusok, de mindig akadnak nem pedagógus érdeklődők is. A gyerekek aránya az eddigi tapasztalatok szerint a résztvevők egynegyede, egyharmada. A találkozót eleve úgy szervezzük, hogy a jelentkezők a családjukat is magukkal hozhatják. A gyerekeknek és a felnőtt családtagoknak külön programlehetőségeket is kínálunk, és természetesen bekapcsolódhatnak a találkozó munkájába is.

Milyen is egy ilyen találkozó felépítése, szerkezete? Hogyan történik az előkészítése?

## **A Freinet-találkozók struktúrája**

### **Előkészítés**

Kialakult nálunk is az a gyakorlat, ahogy külföldön is működnek ezek a továbbképzések, hogy jelentkezik egy csoport, aki vállalja, hogy előkészíti, megszervezi a találkozót. Kezdetben a Magyar Freinet Alapítvány kurátorai maguk szervezték a táborokat, évek óta már csak segítséget nyújtanak, együttműködnek egy-egy találkozó kitalálásánál, lebonyolításánál. Az előkészítés a tábor tartalmi és formai oldalát egyaránt érinti. Ekkor beszélnek meg a továbbképzés központi témáját (ilyenek voltak például: *A mindennapok csodái*; „*Mint egy paradicsomot, befalni a világot*” — *a holisztikus szemléletről*; *Szlnek varázsa*; *Vizsgálódó—tapogatózó kísérletezés*; *A szabad kifejezés technikái*; *Kommunikáció, metakommunikáció* stb.). Tartalmi kérdés még az úgynevezett keretjáték kitalálása, előkészítése.

A formai oldalhoz tartozik a találkozó helyszínének kiválasztása, a műhelyvezetők felkérése, a jelentkezés lebonyolítása, helyi és országos szponzorok keresése. (A helyszín kiválasztásának fő szempontjai: legyenek megfelelő termek ahhoz, hogy négy—öt műhely 15—20 fővel párhuzamosan tudjon működni; az egyes műhelyek igény szerint a szabadban is folytathassák munkájukat; ugyanezen épületen belül legyen a szállás és az étkezés; 80-90 fő elhelyezésére alkalmas legyen az épület; elfogadható minőség mellett elfogadható ára legyen.)

### **Keret játék**

A megérkezés napjára a szervezők keretjátékot készítenek. Ennek a témája egyfelől teljesen kötetlen, másfelől természetesen kapcsolódik a találkozó központi problémájához. A szervezőkön múlik, hogy mennyire ötletesek, milyen ügyes dolgot tudnak kitalálni. Volt, hogy egy mese kínálta a keretjáték alapját, ebből adódtak az egyes csoportok feladatai (Sün Balázs házának, ruhájának, énekének stb. elkészítése), majd végül egy közös játék, amelyben megjelenítették a mesét eredeti szövegével és saját átiratukban is. Más alkalommal játékos feladatok kapcsán a vendéglátók városának nevezetességeivel ismerkedhettek meg a résztvevők. Itt is véletlenszerűen alakultak a csoportok: minden résztvevő kapott ajándékba egy fehér pólót, amelyen — mint utólag kiderült — volt egy szlnes pötty. Az azonos szlnűek kerültek egy csapatba. Minden csoport olyan terembe ment, ahol a saját szlnéből mindenféle kellékek (zsinórok, szövetek, gyöngyök, papírok, léggömbök stb.) álltak rendelkezésre, és egy órájuk volt arra, hogy feldíszítsák magukat, és egy szabad szöveget alkossanak a szlnükről, saját magukról, így keresték fel a város egyik — rejtvényből megfejthető — nevezetességét, ahol előadták alkotásukat és cserébe megvendégelték őket. A keretjátéknak többféle funkciója van: 1. segíti az ismerkedést: a résztvevők véletlenszerűen kialakított csoportokban dolgoznak együtt; 2. előzetest ad a program jellegéről, a tevékenységekről, a munkamódszerekről, mintegy dióhéjban bemutatja az egészet; 3. megadja az egész találkozó hangulatát vidám feladataival, rögtönzött bemutatóival; 4. a vendéglátóknak lehetőséget kínál önmaguk, a lakhelyük, környezetük bemutatására.

Az első esti plénumnak különös jelentősége van. A résztvevők köszöntése, az aktuális szervezési és egyéb kérdések megbeszélése mellett itt ismertetik a műhelyvezetők, hogy milyen témát és milyen módon dolgozhatnak fel azok, akik az ő „hosszú műhelyüket” választják. Az érdeklődőknek másnap reggelig van lehetőségük jelentkezni. Az első alkalommal a plénum, a beszélgetés vezetője általában az egyik szervező. A következő plénumok vezetésére önként vállalkozók jelentkeznek. Ezek a beszélgetések arra hivatottak, hogy az egyes műhelyek ízelítőt adjanak a többieknek, hogy aznap mit végeztek, mi volt érdekes, izgalmas, örömteli vagy éppen problémás a munkájukban. Aktuális kérdések megbeszélése mellett itt nyílik alkalom igények vagy kérések bejelentésére. Például valakinek nagyon tetszett az egyik délutáni „kisműhely”, vagy nem tudott rajta részt venni, ezért szeretné; ha megismételnék. Van, aki mostanra merített annyi bátorságot, hogy ő is vállalkozik egy kisműhely vezetésére, és azt kínálja stb.

### **Műhelyek**

A hosszú műhelyek klasszikusan a reggeli és az ebéddő között működnek három—négy napon át. Ezek a foglalkozások jelentik a továbbképzés gerincét, hiszen 12-16 órát tölt el így egy csoport. Sőt gyakori, hogy ezek a csoportok a délutáni, esti idő egy részét is arra fordítják, hogy folytassák munkájukat. Ez az idő elegendőnek tűnik ahhoz, hogy az adott témát mélyebben megvizsgálják a résztvevők. Az első plénumon nyomtatékosan hangsúlyozunk két szervezési szabályt a hosszú műhellyel kapcsolatban: 1. csak annyi fő jelentkezését fogadjuk el a műhelyvezető, amennyi belefér az előre megszabott létszámba; 2. az elfogadott jelentkezést megállapodásnak tekintjük arra vonatkozóan, hogy az illető mindvégig abban a csoportban fog dolgozni. Ennek ellenére minden alkalommal felvetődik a kérdés: lehet-e vándorolni a műhelyek között? Erre kategorikus nem a válasz. Mindegyik műhelyre jellemző, hogy a cselekvés, a résztvevők együttműködése, a közös tevékenység a domináns, és az elméleti vonatkozások is a tevékenységbe ágyazottan kerülnek elő. Formáját, módszerét tekintve a hosszú műhely lehet szemináriumszerű, projektként működő vagy alkotóműhely. Az elsónél a műhelyvezető a közös munka során megőrzi irányító szerepét, a másodiknál a beindított projekt belső logikája szabályoz, a harmadiknál ismét határozottabb irányítószerep jut a műhelyvezetőnek, de inkább szempontokat ad, újabb ötleteket, segítő biztatást, ízelítőül néhány téma: *Közös mesealkotás*; *Bábkészítés a gyerekekkel*; *Arnyjáték az óvodában*; *Kooperatív játékok*; *Projekt módszer*; *Együttjátékos színház*.

A kisműhely ékben délutánonként 1-4 órás időtartamban folyik a munka. Itt egy-egy fogást, egy-egy technikát mutatnak be a „kínálók”, próbálhatnak ki a résztvevők: ez a forma nyújt alkalmat egy-egy szakmai kérdésben a tapasztalatcserére, vagy az „így csinálom én, így csináljuk mi” típusú bemutatókra. (A bemutató is aktív részvételt igényel a résztvevőktől, hiszen nem szemlélik, hanem maguk is végigcsinálják a folyamatot.) Ilyen kisműhelyeken ismerkedhettek meg a pedagógusok a kosárfonással, a textilfestéssel, a papírékszer-készítéssel vagy az egyik óvodai csoport tervezési módszerével, egy másik bábozási technikájával, egy tanító írás-olvasástanításhoz alkalmazott eszközcsaládjával stb.

Minden találkozó elengedhetetlen része a kiállítás. A résztvevők magukkal hozzák csoportjuk élet-könyvét, egy-egy fontos eseményről, projektről készült külön tablót, bábokat, börtárgyakat, textilképeket; cikkeket, munkakártyákat, gyerekrajzokat és más munkákat. A „tárlat” egész nap látogatható. Ha valaki valamit alaposabban meg akar nézni, el akar olvasni stb., azt éjszakára „kikölcsonözheti”.

A kiállításához szorosan kapcsolódik az élménybeszámoló. Ennek gyakori témája egy-egy külföldi továbbképzésen vagy iskola-, óvodalátogatáson tapasztaltak felelevenítése, megosztása a többiekkel. Ilyen beszámolókból kaptunk élményeket a kétévénként szervezett nemzetközi Freinet-találkozókról. Olyan típusú beszámolók is vannak, amelyek az óvodai/iskolai csoportok hétköznapjairól, ünnepeikről adnak ízelítőt: bemutatnak egy jólsikerült projektet; egy, a csoport által készített szabad szöveg drámatikus előadását; hogyan készítik gyümölcssalátát a gyerekek stb. Az élménybeszámolóhoz dia-, videó-, illetve hangfelvételek kapcsolódnak.

A résztvevők tájékoztatása folyamatosan szóban és írásban történik. A szervezési szokásokhoz tartozik, hogy a fontos információk nagy transzparensen (csomagolópapíron) központi helyen ki vannak téve. Ilyen csomagolópapírokon szerepelnek (külön-külön) a hosszú műhelyek témával, műhelyvezetővel és annyi sorszámmal, ahány jelentkezőt fogadnak. Külön lapon lehet megadni azt, hogy ki milyen délutáni műhelyt kínál. Ennek a témája megküldhető előre a szervezőknek, de van arra is mód, hogy valaki a helyszínen hirdessen egy ilyen programot. A szervezők dolga, hogy úgy csoportosítsák a kínálatot, hogy ne legyenek torlódások, hogy egy délutánon több műhelyben is részt lehessen venni, és figyelembe vegyék a jelenlévők pillanatnyi igényeit is.

### **Színes est**

A hosszú műhelyben végzett munkáról a színes esten számolnak be egymásnak a csoportok. Ez a beszámoló valójában valamiféle műsor, amivel a többieket lepik az egyes műhelyek. Ez a műsor nem adja vissza a maga teljességében mindazt, ami egy ilyen műhelyben három—négy nap alatt történt, de mégis élményszerű és lényegi képet nyújt az adott tevékenységről. Ha valaki például természetes anyagokból készíti hangszereket, hangkeltő eszközöket, beavatja a többieket, hogyan is működik ez az ő óvodai vagy iskolai csoportjában. Miként választja ki a dióhéjat, a bodzaágot, a mákgubót, lopótököt stb., és készíti belőlük csattogót, sípot, zörgőt, dudát stb. Egy dolog az eszközök elkészítése, ami azért önmagában is izgalmas, de azzal teljes, hogy közös zenélésbe torkollik. A háttérben az a zenei felfogás húzódik meg, hogy a zenei érzéket fejleszti a ritmus felfedezése, az önálló ritmuskeltés, a közös ritmusalkotás, zenélés. Ennek a ritmusalkotásnak, zenélésnek nemcsak hangszerek lehetnek az eszközei, hanem mindenféle zaj, zörej, hangkeltő eszközök, így a ritmuskeltés — ha tetszik — ősi formájához nyúlunk vissza a gyerekek-felnőttek, átéljük az alkotás folyamatát, hiszen a ritmust és annak eszközeit is maguk hozzák létre. Átélik, hogy a környezetükből hogyan nyerhetnek segítséget ritmusok előcsalogatásához. A folyamathoz szorosan hozzátartozik, hogy ráéreznek arra, ők maguk is — a kezükkel, lábukkal, hangjukkal — válhatnak zenei instrumentummá.

Általában azzal az érzéssel zárulnak a találkozók, hogy milyen jó lett volna a másik, a harmadik, a negyedik csoport munkájában is részt venni, igaz, hogy a mi csoportunk is nagyon jó volt. Ilyenkor többekben születnek elhatározások arról, hogy jövőre melyik csoportban próbálják pótolni az el-lemaradásukat.

A résztvevők rengeteg élményt kapnak ezeken a nyári rendezvényeken. Úgy találkoznak az ismeretekkel, ahogy ez az irányzat az óvodában és az iskolában a gyerekeknek is nyújtja ugyanezt: élmény formájában.

A Freinet-pedagógiában fontos szerepet tölt be az élmény. Hiszen az élmény az, amely arra készíteti a gyerekeket, felnőtteket, hogy továbbadják, megosszák azt másokkal, hogy kifejezzék az azzal kapcsolatos érzéseiket, gondolataikat. A Freinet-pedagógia ezért élményt és a szabad kifejezés technikáit adó tevékenységeket kínál, amelyek közül választhatnak a résztvevők, hogy sokféle módon tudják megjeleníteni, továbbadni az élményeiket. Mindezek során elsajátítanak, gyakorolnak egy ismeretszerzési technikát, a vizsgálódó-tapogatózó kísérletezést, amely egész (élethosszig tartó) tanulási folyamatuk meghatározó eleme lesz.

*A szerző az Országos Köznevelési Intézet tudományos főmunkatársa  
Az intézet címe: 1051 Budapest, Dorottya u. 8.; telefon: (1) 318-6213*

## **ISKOLÁK**

*Winkler Márta  
Fodor Szabolcs  
Ruzsa Ágnes  
Széman Rita*

**„De hogy ő nőtt,  
én is nőttem...”**

Arany János: *Növünk együtt* (részlet)

## **Kincskereső Iskola**

### **Előszó**

*Gyerekkoromban átélt élmények segítettek abban, hogy a tanítói munkámban alappillérek tartsam azt a biztonságot adó szeretetet, melyre támaszkodhat egy mozgalmas, derűs légkörű iskolai élet. A gyerekek kíváncsiságát, mesélő kedvét, élénk fantáziáját pedig mint a legföltettebb kincset kívántam megőrizni, olyan hosszan, amilyen hosszan az csak lehetséges.*

*A sok tapasztalat aztán iskolává erősödött, ahol azonos szemlélettel egy lelkes kis csapat dolgozik szívvel-lellekkel azért, hogy a gyereki öröm megférjen az ismeretszerzés mellett. Hogy ne a szorongás, a félelem képzete társuljon az iskola fogalma mellé, hogy igazj értékke váljon az emberről, világról szóló kincsgyűjtés gyerekeinkben.*

*Iskolánk 1988 szeptemberében kezdte meg működését négyosztályos tagiskolaként, majd 1996-tól vált hatosztályossá. az z első három évben a foglalkozások időtartamát a gyerekek terhelhetőségének figyelembevételével az osztálytanítók határoznák meg, majd negyedik osztálytól fokozatosan egyre inkább a 45 perces órák adják a foglalkozások keretét. A tanulók három éven keresztül szöveges értékelést kapnak, majd a negyedik osztálytól már osztályzat is szerepel az írásos értékelés mellett. A nevelési feladatok megvalósításához, elengedhetetlen a sokszínű tevékenység, így fontos szerepet kap a sokirányú mozgás, a sokoldalú művészeti tevékenység, az idegen nyelv tanítása is.*

*Iskolánk fő nevelő ereje elfogadó légkörében, a gyerekek és felnőttek személyes csatlótában, az osztályközösségek integráló hatásában rejlik.*

W. M.

Budapest, Fogócska utca 6. Az épület bejáratánál a következő felirat olvasható:

A MAGYAR SOROS ALAPÍTVÁNY MODELL-INTÉZMÉNYE 1997-1999.  
A gyermek- és személyiségközpontú szemléletre épülő  
pedagógiai tevékenységért és annak terjesztéséért

Az ide érkező látogató, ha megáll a tábla előtt, pár pillanatig talán elmereng azon, vajon mit jelentenek ezek a szavak. Miben térhet el ez az iskola az általa ismertektől? Kíváncsisága, érdeklődése erősödik, de számíthatunk arra is, hogy kritikai észrevételei is élesebben fogalmazódnak meg ezek után. Nézzük hát, mit tapasztal!

Belépve a főépületbe, gyerekmunkákkal találja magát szembe. Bemutató kiállításnak is beillene a gondosan elrendezett rajzok, festmények, agyagfigurák sora. Ezek árulkodnak az osztályokban folyó munkákról, a gyerekek meghitt világáról, s talán arról is, hogy a felnőtteknek is fontosak a gyerek kezek által készített alkotások. A bábékszokást a pintyek gyakori csivitelése zavarhatja meg, s ha már rájuk terelődött a figyelem, akkor a feléjük tartó látogató akváriumban úszkáló halakkal, terráriumban élő hörcsöggel is találkozhat a növényekkel díszített előtérben. Felnőtt fejjel ezek a benyomások maradnak meg a hozzánk érkezőkben, de lássuk, mit mutatnának meg a hatodikos gyerekek:

- „a gyönyörű, nagy fűzfát, amin szeretek játszani, mászni, ha éppen nincsen tele kicsikkel”;
- „a mogyoróbokrokat, ami csemegéje minden ügyesebb nebulónak”;
- „a könyves polcot, amin sok jó könyv van”;
- „az osztályt, részletesebben a szőnyeget, amin ülni szoktunk és beszélgetni olyan dolgokról, amit meg szeretnénk mondani egymásnak”;
- „az udvart, melyen a játszó gyerekek között lehetnek kisebb konfliktusok, ámde ezek eltörpülnek a közös játék szépsége mellett”;
- „az András-napi bált és a kiszebaba-égetést”;
- „az iskola minden csücskét megmutatnám, és bemutatnék minden embert (gyereket, felnőttet egyaránt)”.

### Iskolaavató évnnyitó

1988-at írtunk éppen tíz éve, amikor a Kincskereső Iskola először tartott évnnyitót akkor még egyetlen osztálya számára. A négytagú tantestület az utolsó percekben birtokba vett óvodaépület takarításától teljesen kimerültén, mégis ragyogva a boldogságtól, várta első osztályát.

Egy nagy szőnyeg volt első bútorarabunk, ami a kicsit kopottas iskolabútorok mellett szép nagy virágként hatott. Azért igyekeztünk a megvásárlásával, hogy az évnnyitón finom, puha szőnyegre ültethessük le a gyerekeket. A szülők székeken foglaltak helyet, igaz, hogy csak az egyik családtag, hisz pont egy osztálynyi székünk volt.

A műsort régi tanítványok verseivel kezdtük. A fénypontja pedig Weöres Sándor *Bóbita* című versének eléneklése volt, melynek gyorsan megszerethető dallamát hamar megkedvelik, szívesen éneklük a gyerekek. Az akkor már gimnazista Lőrinc, volt tanítványom — ma már gimnáziumi tanár -, gitárral kísérvé vezette a boldog kis csapat énekét.

Felejthetetlen kép. Azóta tizenegyedszer hangzott el ez a dal hagyományyá erősödve a kicsik iskolássá avatásán.

A Bóbita-hangulat aztán évről évre továbbfejlesztette az évnnyitónkat. Mesékre, népdalokra, furulyadarabokra, népi játékokra, többszólamú énekekre kaptunk rá, együtt mi, a tantestület tagjai.

### Játékos ismerkedés

Az ismerkedő játékok nem csupán azt a célt szolgálják, hogy a testület jól kiválassza a felveendő gyerekeket, hanem azt is, hogy a pedagógusok megismerhessék tanítványaikat. A megismerés nem korlátozódik a gyerek kognitív képességeire, hanem kiterjed az érzelmeikre, önfegyelmére, mozgására, motivációjára és a szociális térbe való beilleszkedés képességére is. A felvétel szempontjai és az ismerkedési játékok éveken át formálódtak, csiszolódtak.

Még minden évben sokan keresték tneg iskolánkat. A legelső alkalommal minden jelentkezőt meghívtunk, erőnk meg haladónagy esemény volt a 130—150 gyerek fogadása. A következő évben jelentkezési ívet állítottunk össze, mert beláttuk, hogy az iskola egyéb munkáitól ennyi energiát nem vonhatunk el.

A jelentkezési laptól azt vártuk, hogy segítsen nehéz döntésünkben. A szempontjaink megvoltak mindjárt induláskor. Tudtuk, hogy főként azt szeretnénk kiszűrni, kik azok a gyerekek, akiknek feltétlenül

- ránk van szüksége (a kisiskola személyességére, a felnőttek meg-szólíthatóságára, minden felnőttől, gyerektől kapott folyamatos támogatásra, a helyzetnek megfelelő válaszokra);
- s kik azok a szülők, akik a mi nevelési-oktatási szemléletünkkel azonosulni tudnak. Kik azok, akikkel partnerek lehetnénk a nevelési helyzetek megítélésében, azok megoldásában.

Nehéz dolog ez. A szülők nagy része még mindig őrzi iskolai kudarcainak emlékét, nagyon ódzkodik attól, hogy azok megismétlődjének az ő gyerekei életében. Sok szülő belátja, hogy a megélhetésért vívott harcuk miatt kevés időt tudnak gyerekeikkel tölteni, ezért olyan iskolát szeretnének, amely minél többet átvállal tőlük. Azok száma sem kevés, akik a gyerekeik eddigi - bölcsődei, óvodai — társas életéből összegyűlt tapasztalataik miatt félnék a régi felfogású, poroszos rendszerű iskolától.

A krízishelyzetben lévő családok sokfajta problémával közelednek. Az éppen válók vagy a már külön élők érezve, tudva a gyerekük nehézségeit, az átmeneti rossz helyzet vagy már az évek óta tartó zaklatottság miatt az iskolába lépéskor mérlegelnek, a saját aktuális gondjaiknak megfelelő helyet keresik. Sajnos több olyan felnőtt is hozzánk kerül, aki éppen a volt társ ellenében kívánja iskolai elképzeléseit érvényesíteni.

Nem kisebb gond a külföldi munkahelyről visszaérkezett szülők gyermekeinek elhelyezési gondja. Érveikből tudható, megengedőbb, a gyereket több szempontból követő iskolából jönnek, a szemlélet hasonlósága terelgeti őket ide.

A gyerekek korához képest idős szülőket, és az egyedül nevelőket -akár az apáról, akár az anyáról van szó - egy csoportba vonjuk. Tapasztalataink szerint ők a túlféltők.

Az örökbefogadó szülők gondjait is segítően közelítjük. Úgy látjuk, nagyon konzekvens, nagy türelmet igénylő, a felnőttet és a gyereket egyformán támogató megoldásnak van csak igazán eredménye.

### Meghívó az ismerkedési játékokra

A beérkező jelentkezési lapok információit a tantestület együtt értékeli. Ezután értesítjük a családokat az időpontról, amikor gyerekeikkel együtt várjuk őket.

Az érkező szülőket és gyerekeket az iskolaépületbe lépéskor fogadjuk. Egy előkészített terembe kísérvük őket, ahol a körberakott székekre ülnek le. A jelzett időpontban egész tantestületünk és pszichológus konzulensünk is bejön a terembe.

A gyerekeknek az iskola felnőttjeit bemutatjuk, neveiket elmondjuk. Ott vagyunk egy légtérben mind. Aztán megkérem a gyerekeket, hogy miközben én a neveüket mondom hangosan, jelezzenek nekem, szintén hangosan válaszolva, úgy, ahogyan ők szeretnék:

— Itt vagyok. Én vagyok. Igen.

Ha már mindenki jelzett, és meg is kapták az első dicséretet, amiért ilyen figyelmesek voltak, és érthetően mondták a nevüket, megkérdezem, van-e itt olyan fiú vagy lány, aki szívesen játszik. Ezt túlnyomó részben lelkesen fogadják.

„Most egy másik terembe megyünk, ahol a most megismert társainkkal játék közben tovább ismerkedünk. Születeket megkérem, hogy játékunk végére jöjjenek vissza értetek. A lépcső hajlatánál nézzünk vissza, és integessünk nekik, hadd menjenek el nyugodtan egy kis időre.”

Amit a belépő kisemberrel azonnal érzékeltetni kívánunk:

- azt tekintjük igazi értéknek, amit ő hoz magával; ahány gyerek, annyi színlínia, ötlet, hangulat, új mozdulat, hangszíne; annyiféle örülni-, haragudni-, megoldani-, kitalálni-, kérnivaló;
- egymást sokszorozzuk, a felnőtt ad és vesz értékeket, ezáltal közvetít is minden pillanatban. Egy jó körforgással módot ad arra, hogy minden gyerek a maga szemszögéből nézve a saját belső rezdüléseinek megfelelően reagáljon a többi gyerektől érkező ingerre;

- a tanító elfogadása, módosító szavai, mozdulatai, útbaigazító, elvető, továbbszövögető cselekvései mintát adnak arra, hogyan is lehet egy szemlélet, értékrend mentén jól szerveződni.

Szeretnénk elérni, hogy a gyerekek átélhessék:

- a saját tevékenység, a saját megfelelés fölött érzett örömet;
- a kudarc elfogadását, mely gyerekből indul ki, de a felnőtt tapasztalatainak segítségével kínál megfelelő feldolgozási mintákat.

A gyereket leginkább a játékokon keresztül ismerhetjük meg. Ebben az oldott hangulatban figyelhetjük meg legjobban azokat a tulajdonságait, képességeit, készségeit, melyekre majd a pedagógiai munkát alapozni lehet. A *Szegény ember* című játék jól példázta ezt.

### A szegény ember

A játékgyűjtemény szerzője (Hajdú Gyula: Magyar népi játékok gyűjteménye. Budapest, Sport Kiadó, 1971.) se hinné el talán, hogy a játéka milyen sokféle örömben részesíti a gyerekeket. Nem is akármilyen örömben, hiszen a játék élvezetes gyakorlása közben egy csomó mindent meg is tanulnak. (Az első osztály olvasásstanulási időszakában hozza a legtöbb hasznout ez a játék.) Az ismerkedési játékon azért játszunk, mert egy feladatsort szinte észrevétlenül elevenítünk meg így. Az önfeledt játékban pedig igazán magát adja a kisember, és alaposan megfigyelhetjük őt.

A szerepes játékok nagy varázsa teszi azt, hogy hamar és szívesen kerül be a gyerek a játék légkörébe, feledve, hogy idegen környezetben éppen most először látott felnőttek és gyerekek gyűréjében áll. A feladathelyzet sem képződik le nála szigorúan, s az otthonról hozott biztatás, megfelelni vágyás is elhalványul a játék közben.

E játékban megfigyelhető a gyermek:

- feladathelyzetbe illeszkedése,
- szövegtanulása,
- szíves játéka,
- együttműködése,
- bátor szerepvállalása vagy éppen féltékenysége,
- mozgásának oldottsága,
- játék okozta öröme,
- másokra figyelésének képessége,
- figyelmének koncentrálása.

Ennek a játéknak öt szereplője van: a szegény ember, a bíró, az ártatlan és két hajdú. Egy-egy kartonlapon megjelenik a hat játékos; a rájuk jellemző tulajdonságokat rajzosán hangsúlyozva. Emellett a nevüket is felírom a lapra nyomtatott nagy betűkkel.

BÍRÓ	SEGEYNY EMBER	HAJDÚ	HAJDÚ	ÁRTATLAN	TOLVAJ
------	------------------	-------	-------	----------	--------

Megmutatom e lapokat, és beszélgetünk is róluk, ki melyik mesében találkozott már velük, tudják-e, melyiküknek mi a dolga. A hajdú okozza a legtöbb gondot, rendőrként feleltetik meg a kicsik.

Egy-két kis csalafinta el is olvassa a neveket, büszkén újságolja. Aztán a játék menetét ismertetem.

A szegény embernek ellopják a tehenét, aki emiatt méltatlankodva kiabál:

„Ellopták a tehenem,  
miből lesz most kenyérem?”

A bíró meghallja a jajveszékelést, és így fordul a szegény emberhez: „Kit gyanúsítasz, szegény ember?”

A négy megmaradó szereplőből - a két hajdú, az ártatlan és a tolvaj — kell rámutatnia lehetőleg a tolvajra. Ha jól eltalálja, a tolvaj kapja a büntetést. De ha eltéveszti a szegény ember, és az ártatlanok valamelyikére mutat, bizony órajta verik el a port.

Most már ismerik a meséjét, ami mindig tetszik is nekik. Jól kell megszervezni ezután a játékot.

Körbeállítjuk a gyerekeket, és nagyon titkolódzva, nehogy meglássák, a képekkel lefelé fordított kartonokat a földön ügyesen elosztva lerakjuk. A titkolódzás itt is nagyon lényeges mozzanat. Jelre szabad ezután a kártyákat felkapkodni, titokban, hogy senki meg ne lássa, ki melyiket találta meg. Kérem, hogy miután megnézték, szorítsák magukhoz, véletlenül se lássa meg senki más, hogy melyik szereplőről van szó.

A kép és a felírás segít a szereplők felismerésében, ám az első megszólalókkal még nagyon ott kell lennünk. Együtt kiáltjuk hát: „ellopták a tehenem. ...” A bíró megszólalása mindig könnyebb, talán a szerepéből adódóan. A szegény ember dolga most nehezül, hiszen négy, a kártyát magához ölelő gyerek közül kell a tolvajt megtalálnia. Ha sikerül, nagy az öröm, meg kell őt büntetni. Két, egymással szemben álló gyereksor között kell átszaladnia, miközben az ott állók karjukkal jól megcsépelik. Ez így rendjén is van! Ám, ha a szegény ember kerül ide, mert mást gyanúsított a tolvaj helyett, méltatlankodás következik. Bíró uram csak odaterelgeti:

„— Ártatlan embert tartottál tolvajnak, tiéd a büntetés.”

A játékba hamar és szívesen beilleszkedő gyerekek az erős karlendületekbe is hamar belejönnek. 4—6-szor játszunk el ezt a játékot, egyet-egyét még kikönyörögnek ezután is belőle. Ügyesen kell osztani a kártyákat, hogy lehetőleg minden gyerek

kapjon szerepet. Nagyon helyesek, ahogy igyekeznek a jó szereplőket, a pozitív játékosokat — bírót, szegény ember, hajdú — megkaparintani. A tolvajra talált kisember egyszer-egyszer elárulja magát:

- vagy felkiált, mert megdöbben (hiszen pont ezt a kártyát nem akarta);
- vagy nagyon rejteti, azért lesz saját maga árulója.

### Tanulási folyamat — kincskereső módra

A Kincskereső Iskola a gyermek teljes személyiségére építve, azt fejlesztve kívánja a törvényben előírt oktatási kötelezettségét teljesíteni. E munkában — a megszokott pedagógiai eszközök mellett — jelentős szerepet kap a gyerek motivációja és a társas kapcsolatokban rejlő energiák mozgósítása. Ennek a kincsgyűjtő és csoportépítő munkának egy szakaszát rögzítették kollégáink. Az Olvasó itt bepillantást nyerhet a délelőtti és délutáni nevelő együttműködésébe is. Képet kaphat továbbá arról, hogyan válik a délutáni tevékenység a teljes oktatási-nevelési folyamat részévé.

Január végi nap az iskola harmadik osztályában. Nagy nyüzsgés a földszinti teremben. Kiállítás nyílik. A bejárati ajtónál hatalmas plakát. A terem előtt jegyárusok ülnek, saját készítésű jegyeket árúsítanak — az ára egy tárgy, amit magad készítettél. Lehet rajz, hajtogatás, fonás is; fantáziátlanabb szülőktől papírzsebkendőt is elfogadnak.

Gyerek, tanár, szülő, nagypapa, nagynéni, testvér — mindenki jöhet. Bent ünnepélyes a hangulat. A háttérből halk zene szól. Udvarias és felelősségteljes teremőrök és egyre magabiztosabb, felkészültebb tárlatvezetők állnak a látogatók rendelkezésére. Ez egy jó pillanat. Hosszan ható, erős érzelmi töltése van. A helyzet beszippantja a gyerekeket; elevenek, aktívak, magukénak érzik a feladatot. Olyan odaadással vesznek részt ebben a tevékenységben, ahogy általában csak játszani tudnak a gyerekek. Ilyenkor jó tanárnak lenni. Őt is magával ragadja a helyzet. Igazi örömet ad, hogy a gyerekek szabadon és kreatívan nyüzsgőnek, tevékenykednek körülötte. Nem az irányító, szabályozó, kontrolláló szerep dominál most; mint egy tapasztalt, idősebb munkatárs vesz részt a történetekben. Tényleg idilli a kép.

És mint az idillek általában: hamis, vagy legalábbis csalóka. Ha valaki azt gondolná, mindig ilyen ez az iskola, mindig ilyen ez a harmadik osztály, nagyot téved. Ez a pillanat egy hosszú folyamat kicsi pontja. Fontos tudni, hogy nem ilyen pontok folyamatos láncolatából szövődik a mindennapi iskolai élet. Koránt sem. A legjobb iskolában is ritkák az ilyen felfénylő, igazi élményt adó események.

Osztályunk életében volt egy olyan - viszonylag könnyen megragadható — szakasz 1998. január—februárjában, amikor talán sűrűbbé váltak ezek a bizonyos pillanatok. Erről az időszakról, erről a szövevényes folyamatról szeretnénk írni. Nem titkolt célunk az, hogy magunk számára is megfejtjük, megragadjuk, rögzítsük, mi is történt valójában ezek alatt a hetek alatt.

Az osztályról. Ritka nehéz osztály. A gyerekeknek több, mint a fele problémás. Különösen a fiúk között sok a kifejezetten nehéz sorsú. Nagyon nyugtalanok. Nem rossz képességűek, mégis intellektuálisan nehezen terhelhetők. A lányok családjában talán kevesebb a gond, mindenesetre ők jóval könnyebben motiválhatók a tanulásra, de szelídek, érzékenyek, nem eléggé nyitottak, nem eléggé bátrak, ritkán képesek húzóerővé válni.

1997 decemberében mélypontra voltunk. Rendeteg nagyon nehezen kezelhető helyzet adódott. Az osztály sűrűn került konfliktusba a szaktanárokkal, a többi osztállyal, s nehezen ment a munka. Osztályon belül is sok volt a veszekedés, durvaság - mindez karácsony előtt, advent időszakában. Hiába sikerült jól a szülőknél rendezett betlehemes, elkeseredve zártuk az évet. Az új év sem indult könnyen. Csak egyik próbálkozásom volt a sok közül, hogy egy reggel bálnahangokra komponált zenét hoztam a relaxálás-hoz. Teljesen véletlenül akadtam rá. Nagyon megragadta a gyerekeket, valami miatt a bűvöletébe kerültek. Ez volt a kezdet.

Rögtön az első zenehallgatós relaxálás után kértem, hogy meséljenek, arról, milyen belső képek jelentek meg számukra. Nagyon élvezték, boldogan, komolyan meséltek.

Rita a délutáni, rajz szakos tanára az osztálynak. Mivel szinte mindig élesben váltjuk egymást, alig van módunk nyugodt beszélgetésre, ezért sajátos, de meglehetősen megbízható együttműködés alakult ki köztünk. Rita délben, mikor megérkezik, egyszerűen körbenéz, elcsíp egy-egy mondatot a gyerekektől vagy tőlem, s ha lehet, épít a délelőtti történetekre. Mindig igyekszünk nyomokat hagyni egymásnak táblán, asztalon; én is tudok néha kapcsolódni az előző nap délutánjához. Persze azért beszélgetni is szoktunk, de erre rendszeresen, az osztály átadásakor nagyon ritkán van alkalom.

Rita látva, hallva délelőtti élményeinket, rögtön megragadta a lehetőséget, és már aznap délután megszülettek a pasztellal rajzolt tengeri tájképek, életképek. Ő így összegezi a történeteket: „Délután újra meghallgattuk a *Bálnahangok* című kazettát, és a belső képekről már nem beszélgettünk, hanem rögtön képhez vittük át, lerajzoltuk. Miért választottam ehhez a témához a pasztelltechnikát? Nagyon fontos a téma és a technika egysége. Áramlás, könnyedség, egymásba moshatóság, lágy, bizsergető, simogató nyugalom, amit a zene hallatán érezhet az ember, így a technika adta magát: a pasztell színárnyalatok tónusainak gazdagsága, finomsága segíti a gyereket, hogy a nagy felületen is tudjon színen, részletekben és egészben is harmóniát alkotni.”

Érdekes volt a kiállítás során, hogy amikor egymás mellé kerültek az állóképek, együtt, távolról a mozgás illúzióját keltették.

A belső képek megragadásának másik módja a nyelv — ezt se lehetett kihagyni. Már másnap megírtuk a fogalmazásokat is. Lehetett választani: levél vagy elbeszélés legyen a formája. Ilyenek születtek:

#### Bajnok

A tenger mellett egy szállodában laktam. Egyik nap lementem a tengerhez. Valami furcsa hangot hallottam. Beugrottam a vízbe. Aztán rájöttem, hogy bálnák hangja. Felém jöttek, körbeúsztak. Az egyikbe belekapaszkodtam, elúszott velem, nagyon sokáig úszott. Elvitt egy bálnacsaláddal, a kisbálnákkal sokat játszottam. Aztán fölviit a partra, hazamentem. Bajnokkal — mert így nevezték el - azóta is barátok vagyunk.

Ezzel indult el a „tenger világa” témakör. Innentől a kincsgyűjtés tárgyait, információit is ez határozta meg. A gyerekek hoztak kagylókat, csigákat, köveket, és velük élményeket is. Utánanéztek a témának könyvekben, sok érdekességet találtak a delfinekről és a bálnákról. Komoly ismeretekre tettek szert néhányan - a türelmesebbje, a szorgalmasabbja. Beszámolókat tartottak a többieknek — több-kevesebb sikerrel. Volt olyan alkalom is, hogy konkrét feladatot adtam, melynek utána kellett nézni, például *Egy híres cet a Bibliában*. Hogy szól a történet? Tudni kell persze ehhez, hogy ekkorra már meglehetősen bejáratott szokás volt az osztályban az a fajta információszerzés, amit mi kincsgyűjtésként vagy bűvárkodásként szoktunk emlegetni.

Ezek után történt tehát, hogy Ritával megrendezték a kiállítást. A falakra a pasztellek kerültek, a polcokra a különböző tárgyak. Ebben éltünk egy darabig.

A gyerekek erős érdeklődése, ráhangoltsága és fogékony állapota nagyon kívánta, hogy folytassuk ezt a témát. Nem sokáig töprengtünk, any-nyira klnálta magát a görög mondavilág, azon belül pedig a kréai mondakör s vele együtt az ósi, égéi kultúra, a knosszosi civilizáció művészete, így léptünk be tehát a görög mitológiába. Őszintén szólva, ebben az osztályban nem ekkorra terveztem ezt a témakört, ősszel még igencsak éretlennek gondoltam őket ehhez. Nagyon szeretem ezt a témát, előző osztályaimban szép élmény volt a Thészeusz-mondakör. Sajnáltam volna, ha éppen ebben a közösségben, ahol annyi súlyos családi tragédiát kellett megélnie a gyerekek jó részének, nem éri el, és nem érinti meg őket a történet, csak azért, mert nem jókor jut el hozzájuk. Most mégis úgy éreztem, itt az idő, érdemes belevágni.

A pedagógiai és pszichológiai szakirodalomból jól ismert, hogy helyénvaló ennek a korosztálynak regéket, mondákat mesélni. Tátott szájjal hallgatták a kalandokat, rettentően élvezték ezeket az órákat.

— Hogy van erre időtök, mi lesz a tananyaggal, a tantervvel? — kérdezik sokszor a betévedő látogatók vagy szülők. Fékeértés az, hogy nem vesz-szük figyelembe a tantervet. Gyakran más tempóban, más struktúrában, más módszerekkel haladunk, mint más iskolák, de az oktatási céljaink lényegében azonosak. Az a körülmény, hogy nem egy bizonyos olvasókönyv irodalmi anyagát követjük, hogy a gyerekek érdeklődéséhez, állapotához alkalmazkodunk, nem azt jelenti, hogy elfeledkezünk céljainkról. Az értő olvasás és a hangos olvasás gyakorlását, a szókincs fejlesztését, a nyelvtani anyag jelentős részét, sőt még a geometria vagy a természetismeret bizonyos elemeit is adta, klnálta ez az irodalmi anyag. Mindig nagyon kell persze vigyázni, hogy az irodalmi, érzelmi élmény el ne vesszen, föl ne áldozzuk azt a didaktika oltárán.

Íme néhány példa, milyen témákat, tananyag-elemeket tudtunk érinteni, illetve feldolgozni a Thészeusz-történet kapcsán. Ezek a mi osztályunkban jól sikerültek, szerették a gyerekek.

- Klasszikus meseelemek a Thészeusz legendában - összevetésük ismert népmesékkal.
- Térképismeret, sziget, félsziget; vulkánok, szökőár.
- Régészet - knosszosi feltárások, ékszerek, falfestmények, régi írások.
- Labirintusok — geometriai játékok.
- Becsléses játékok - Milyen hosszú, milyen vastag lehetett Ariadné fonala?
- Szókincsbővítés, szinonimák — hiányos szövegrészben a szavak pótlása.
- Beszédművelés — dramatizálás.

Egy alkalommal ly/j-s szavak helyesírását gyakoroltuk; szavakat diktáltam a Thészeusz-monda egyik részletéből. Azt adtam leckének, hogy alkossanak mondatokat — ha lehet, összefüggőeket — a diktált szavak felhasználásával. Nem különleges feladat. A legtöbben mégis nagy kedvvel és ambícióval készítették el a fogalmazást, mert elvárásolta őket a téma.

„Az éjszaka gomolyagában,  
kék-fekete palástjában,  
elhagyta a szigetet  
egy hajó.”

Ezt a mondatot Laci hozta másnap. Mindig tudtuk, hogy érzékeny és fogékony gyerek, de ritkán volt képes örömet, sikert hozó teljesítményt felmutatni. Nagyon sok kudarc érte az iskolában. A születésekor kezdődő és azóta is tartó súlyos egészségi és családi gondok, dyslexiája, magatartási problémái nagyon hátráltatták őt a tanulásban, s bár szívesen járt hozzánk, rengeteg konfliktusa volt, nem volt könnyű számára az iskolai élet. Utólag visszatekintve egyetértünk Ritával: Laci iskolai életében tulajdonképpen fordulópont volt ez a mondat. Gyógyító sikert és örömet hozott számára.

A mondat elbűvölte és megihlette az osztályt. Mindenkinek tetszett. — Olyan, mint egy vers! — mondták a gyerekek. A folytatását a többség prózában írta meg, ketten versben.

#### *A rejtélyes hajó*

Az éjszaka gomolyagában, kék-fekete  
palástjában, elhagyta a szigetet egy hajó.

A hajó csak úszott-úszott, és mikor  
a nap fölkel, a hajó a hazájához ért.

Ott lehorgonyozott, és a hajóból egy úriember  
szállt ki, a fejével biccentett az embereknek, és megállt.

Az úr csak állt, csak állt, és a távolban a fákat nézte.  
És mikor valaki megszólította, nem válaszolt, csak a hajóra szállt.

Az öregúr a hajón is a fákat nézte,  
a város lakói is a fákra néztek, de nem láttak semmit.

Az öreg arcán mosoly csillant, és kilátszottak szép fehér  
fogai, egy búcsúmondatot mondott:

A fák levelei ezüstből vannak, jó erősen,  
de a többi már nem hallották a város lakói.

A városba tudósokat hívtak, hogy fejsék meg  
a mondat utolsó szavait.

Mindenhonnan jöttek a tudósok: Olaszországból,  
Franciaországból és az egész világból jöttek emberek,  
de senki nem tudta megfejteni.

A hajó egy nap visszatért, és az öregúr  
az utolsó szavakat így szavalta:

A fák, amelyeket néztem, ezüstöt érnek, mert  
levegőt adnak nekünk, de most már be kell fejeznem.

A mondatot folytatta az egyik kislány is ekképpen:

Az éjszaka gomolyagában,  
kék-fekete palástjában,  
elhagyta a szigetet egy hajó.

Gyönyörű vitorlája  
paradicsommadár szárnya.

Úszik messze,  
gyönyörű  
vitorlája  
pipacs szlnú.  
Piros városból  
valódi, igazi  
szép országfői  
csatári.  
Rajta utazik a  
király,  
gyönyörű köpenyén  
a halál  
leperereg.

Menekül a palotából,  
az elfoglalt városából.  
— Nincs itt senkinek a reménye! —  
mondogatja felesége,  
a királynak.

Rita folytatta a munkát: „Laci mondata lírai, ugyanakkor mélyebb tónusú, szomorúbb hangulatot hívott elő bennem, s ezért választottam a temperát, sötétebb színeket. A zöldek, kékek, bordók nagyon szépen összehangolhatók, s a mitológiai téma még kicsi arany szln használatát is megengedte.”

Ezekből a képekből és versekből, szövegekből újabb kiállítás született. Erős és jó élmény volt még az osztály számára a monda egyik jelenetének dramatizálása. Azt a részt választottam ki, amikor Thészeusz találkozik apjával. Ő még nem tudja, hogy apja előtt áll, de az öreg király felismeri fiát, s ezzel igen nehéz döntés elé kerül. Ha kimondja ezt, vagyis ha végre visszaszerzi fiát, rögtön el is kell küldenie a majdnem biztos halálba. Ha nem vállalja ezt, nem küldi fiát a halálos veszedelembé ugyan, de le kell mondania róla, s az ország megmentésére sincs reménye. Ezt a jelenetet dramatizáltuk úgy, hogy a király szerepét némán játszotta egy gyerek; vívódását, belső küzdelmét két hang jelenítette meg. Nagyon odaadóan, átélten és okosan formálták meg a szerepeket.

Volt egy olyan fogalmazási feladat is, amelyben az egyik szereplő sajátos szemszögéből kellett ábrázolni a monda valamelyik részletét. (Például Minósz, a krétai király meséli el találkozását Thészeusszal, vagy Ariadné mondja el, hogyan hagyta el hazáját.) Ez a feladat túl nehéznek bizonyult harmadik osztályban, de megemlítem, mert ha a fogalmazások nem is sikerültek túl jól, mégis sok érdekes gondolatot indítottak el a gyerekekben. Az egyik kislány azt a jelenetet írta le, amikor Ariadnénak el kell hagynia otthonát, s elbúcsúzik barátnőjétől. Az elképzelt barátnő nevet is kapott, s nem akármilyen illusztráció is készült hozzá.

#### *Thénia és Ariadné*

Ariadné Thészeusz iránti szerelme miatt döntött úgy, hogy elhagyja Krétát. Szüleitől nem búcsúzható el. Egyedül Théniatól, legkedvesebb barátnőjétől nem szívesen vált el. Így fölkereste őt lakhelyén.

—Ó, Thénia! - kezdte. — El kell hagynom Krétát!

—No de miért hagysz itt mindent?

—Thészeuszt, a hőst, aki megölte Minótauroszt, életem párjával választottam.

—O hogy jutott ide? Önszántából?

—Igen, de azért jött, hogy felmentse apja népét a véradó alól. Most sürgősen távoznunk, hiszen apám megtudta, segítettem Thészeusznak.

Megölelték egymást, kisírták a szemüket, de Ariadné elment.

A görög regéket Daidalosz és Ikarosz történetével folytattuk. Nagyon izgalmas téma volt. Szép lehetőség, hogy szabadságról, szolgaságról, illetve tehetségről, irigységről, rivalizálásról, nagyravágásról és féltékenységről beszélgethessünk a gyerekekkel. Ezt a regét is sokfelől körbejártuk, fogalmazások és diópáccal készült grafikák születtek. A repülés utáni ősi emberi vágyról és a repülés történetéről is szót ejtettünk. Együtt néztük meg Leonardo rajzait.

Perszeusszal folytattuk. Csak ekkor kezdtünk el komolyabban megismerkedni a görög istenekkel, nagyon izgatta a gyerekeket a félig ember, félig állat lények sokasága. Néhányan jártasak voltak már a témában. Az istenek tulajdonságait gyűjtögetve jó alkalom adódott a melléknevek gyakorlására.

Semmiképpen nem cél ekkora gyerekeknél, hogy rendszerezett vallástörténeti, történelmi ismereteket nyújtsunk számukra, vagy akár az, hogy megtanítsuk nekik a görög istenek, hősök neveit; ez legfeljebb mellékes hozadék lehet. Az a fő cél, hogy megismerjék és átéljék a történeteket (persze válogatnunk kell a mondák között, nem mindegyik könnyen érthető, illetve érzelmileg feldolgozható kisgyerekek számára), otthonossá, vonzóvá és érdekessé váljon számukra a kultúra e szeglete. Ha későbbi tanulmányaik során újra felbukkan majd, ismerősként, szeretettel forduljanak felé.



Perszeusz mondája bővelkedik harci jelenetekben, ez főleg a fiúk kincsgyűjtésére volt jó hatással, sok ilyen témájú könyvet találtak. Karcollással készített „reliefeken” bizonyíthaták szaktudásukat.

A Farsang közeledtével a Gorgó-fő ihlette meg Ritát és a gyerekeket a maszkok nagyrészt Medúzát, Hádészt, Arészt mintázták.

Ezzel zárult a görög mondavilággal töltött időszak. Közel másfél hónapig tartott. Nehéz volt befejezni, mert mindannyian nagyon szerettük, igazán elménydús időszak volt ez. A gyerekek sokáig unszoltak még, hogy folytassuk, de azt gondolom, sőt tapasztalatból tudom: jobb egy témát úgy lezárni, hogy kis hiányérzet, vágy és feszültség maradjon utána. Szébb így az emléke, tartósabb a vonzása.

### **Szakosodás — egy szaktanár gondolatai**

Komoly koncepcionális és elvi vitákat indított el, hogyan folytatódjék a már kialakult pedagógiai gyakorlat az 5—6. osztályban. Biztosak vagyunk benne, hogy még sok vitára és együttgondolkodásra van szükségünk, hogy kiérleljön a hatosztályos Kincskereső Iskola. Egy szaktanár kollégánk tantárgya keretén belül a következő gondolatokat fogalmazta meg.

Miért tanulunk történelmet? — tettem fel a kérdést. Erre nem könnyű a tízéves gyerekeknek válaszolni, ezért hosszan foglalkoztunk ezzel a kérdéssel. Az órákon igyekeztem olyan légkört kialakítani, ahol kérdésről kérdésre együtt keressük a válaszokat. Igazi fórum alakult ki, ahol a nagyon aktív gyerekek gyorsan megtanulták: nem csupán ülni és figyelni kell, hanem az állandó részvétel az elvárás. Viták, kérdések, valószínűsíthető válaszok, következtetések — először félnken, majd egyre nagyobb vehemenciával mutatkoztak az órákon. Nem a kifejezésmód tökéletessége a cél. Nagyon nehéz sokuknak szépen, formásan kifejezni gondolataikat, talán ezért is passzívak... Egyelőre maga a gondolat elhangzása a fontos, melyet, ha másképp nem, együtt próbálunk formába önteni. Az órákon az ötlet, az elgondolás a szerzőé marad, ezért dicséret jár neki. Önmagukat nehezen kifejező gyerekek kapcsolódnak így az óra menetéhez, csiszolva, tanulva a beszédet.

A tananyag elsajátításához egyre több összehasonlító, elemző feladat kerül előtérbe. Itt nem elég megtanulni és egymás mellé rakni a tanultakat. Személyes alkotómunkára is szükség van, ezt célozza meg hát lassan mindenki. Értelmezni kell, elgondolkodni, összefüggéseket keresni, amihez viszont olvasni, keresgélni kell az adatokat.

Nem a történelmi időpontok, nevek, helyszínek memorizálására fektettem a hangsúlyt, csupán a legszükségesebb adatokat igyekeztünk rögzíteni. A munka lényege a történet megismerése, a történelem meséje. 10— 11 éves gyerekek számára az események kronológiáját nem hangsúlyoztuk, csupán a történetek egymásutániségével kellett tisztában lenni. Annál nagyobb kedvet éreztek a kiválasztott, érdekes részletek felderítésére. (Például egy csata makettjének elkészítése, a római divat ruházata, házak leírása, görög hadihajók részletes ismertetése...)

A feladatok között, az idő előrehaladtával, egyre több esszé-kérdést is meg kellett válaszolni. Kezdetben nehézségek voltak, majd egyre ügyesebben fogalmazták meg érveiket.

Kiselőadások készítése — egyre gyakrabban a legkomolyabb erőfeszítést, felkészülést jelentik. A tét: egy ötös. Az első időben csak a legjobb osztályzat kapható, ami kezdetben pusztán a munkáért meg a bátorságért is jár. Nem könnyű kiállni az osztály elé, vállalni a szereplést, magyarázni, szemléltetni a mondandót.

A témaválasztás szabad — a tananyagot követve, annak kiegészítőjeként jelentkeznek - az ajánlott címek közül választható, ha tanácstalan az előadó.

Az előadás közben az osztály jegyzetel. Fontos információkat lejegyez, követi, figyelni ezáltal az előadót. Végül megbeszéljük, ki mit vetett papírra, mit tartott fontosnak. Ki írt le olyat, amit más nem? Később már házi feladatként ezeket a jegyzeteket, a közülük kiválasztottat, kell fogalmazásá formálni. Megtanulják, mire jó a jegyzet, a vázlatyszerű adatrögzítés, majd emlékezetünk segítségével formáljuk azt történetté, dolgozattá, így tükröződik egy kiselőadás anyaga a hallgatóban.

Elmélyszerű, különféleképpen megírt munkák születnek így. Az sem elhanyagolható, hogy ez a munka az órán figyelni tanítja a hallgatót — előadni, beszámolni a batorralan előadót.

### **Még néhány gondolat...**

Az iskola munkájából, életéből itt csak töredékeket tudunk megmutatni. Mindannyian tudjuk, mi pedagógusok, hogy milyen nehéz megragadni a mindig egyszeri pillanatot úgy, hogy a kívülálló számára is láthatóvá váljék az elvonatkoztatható, az általánosítható tudás. A vágy mindig is élt bennünk, hogy ne csak gyakoroljuk hivatásunkat, de írásban is próbáljuk meg rögzíteni azt. Két éve, a pedagógiai program készítése során találtuk meg azt a műhelymunka-formát, melyben azóta is dolgozunk. Mindannyiunkban komoly igény van arra, hogy tapasztalatainkat élményszerűen és szakszerűen tudjuk összegezni saját magunk és az érdeklődők számára. Ennek a feldolgozó, elemző munkának az eredményeképpen készült el három módszertani füzet, és kéziratban további füzetek várnak megjelenésre. Mindehhez nélkülözhetetlen segítséget nyújtott a Soros Alapítvány. Műhelymunkánk folytatásra vár. Átéltük ugyanis, hogy minden új osztály érkezése, minden új helyzet olyan feldolgozásra érdemes anyagot kínál, melyet együtt kell végiggondolnunk, és ha arra érdemes, leírunk.

*Winkler Márta a Kincskereső Iskola (a Bethlen Gábor  
Általános Iskola tagiskolája) vezetője, Fodor Szabolcs,  
Ruzsa Ágnes és Széman Rita az iskola pedagógusai  
Az iskola címe: 1119 Budapest, Fogócska u. 6.  
Telefon: (1) 208-5538*

*Rózsásné Horváth Erzsébet  
Sziilvái Mónika  
Kiss Réka*

**A gyermekekért Magyaregresen  
Személyiségfejlesztés egy kisiskolában**

**Magyaregres és iskolája**

*„A szerencse külső s belső adományait saját igyekezettel  
nemesíteni, s amit szerencse önként nem adott, fáradsággal  
szorgalommal masunkévá tenni: oh szükség, ami alól  
nagyra és nemesre törekvő ember magát fel nem oldozhatja.”*

### **A falu bemutatása**

Magyaregres Somogy megyében, Kaposvártól 17 km-re fekszik. Lakosainak száma 600. A falu egyre jobban elöregszik, egyre több a nyugdíjas, és egyre kevesebb gyermek születik.

A lakosok nagy része magyar, de sok a cigány, és kevés sváb is él itt. Munkahely nagyon kevés van, holott a falu földrajzi helyzete lehetőséget adna a földművelésre és a gyümölcsstermesztésre.

Az 1992-ig működő TSZ után csak két üzlet, egy postahivatal és két presszó foglalkoztat magyaregresi dolgozókat (az orvos és két pedagógus kijáró), így a munkaképes felnőttek többsége otthon gazdálkodik vagy munkanélküli, kisebb részük bejár a közeli városba dolgozni.

Ennek megfelelően kulturális lehetőségeik is alaposan behatároltak. Egyrészt, mert kevés az intézményes hely a kulturálódásra, másrészt nincs rá pénzük. A családok egy főre jutó nettó jövedelme 12 000—17 000 Ft.

Ez csak a létfenntartáshoz elég. Gépkocsi, automata mosógép, gázfűtés, újság, könyv, kirándulások, mozi, színház, hangverseny vág) tárlatok látogatása ezekben a családokban elképzelhetetlen.

Felméréseink szerint az iskolai ünnepség az egyetlen, amelyen minden szülő részt vesz. A családi kirándulások viszonylag magas mutatója is megkérdőjelezhető, hiszen nem elsősorban a szórakozásért, hanem gomba vagy csiga gyűjtéséért történik. A többi — színház, mozi, tárlat stb. — látogatása elkéséridően alacsony.

Felmértük — és az eredmények sok éves tapasztalatot igazoltak —, hogy mit csinálnak a szülők, illetve a család közösen szabadidejükben. Szinte csak a televízió nézése és a közös munka az egyetlen jelentős szabadidős tevékenység. Még a közös tanulásra vagy beszélgetésre sem szánnak elég időt a szülők.

*Az iskola nem lehet más, mint az emberiség műhelye és az élet előjátéka. Itt mindennel foglalkozni kell, ami az embert emberré teszi, de nem fejlődhet eszes, bölcs, tisztességes és jámbor lénygé, csak ha a bölcsesség, tisztesség és jámborság oltó ágaival előzőleg beoltottuk. "*

(Comenius)

### **Az iskola bemutatása**

Iskolánk közel 100 éves épület. A mai napig többször átalakították, felújították. Most két tanteremünk van kis előtérrel, tálalóval, mosdóval. Az épületnek része egy különbejárátú kultúrterem, amit legtöbbször mi is használunk. Itt tartjuk a testnevelés-órákat, ünnepségeket, vetélkedőket, bálakat.

Iskolánkban az összevonás módját a gyermeklétszám határozza meg. Jelenleg 1-3. és 2-4. összevonásban tanulnak együtt tanítványaink. Mivel nincs óvoda, az 5-6 éveseknek iskolaelőkészítő foglalkozásokat is tartunk.

Az 1—3. csoportot Rózsásné Horváth Erzsébet igazgató, a 2—4. csoportot Szilváai Mónika tanító, a napközi otthont pedig Kiss Réka tanító vezeti.

Mindazokat a feladatokat, melyeket céljaink eléréséért végzünk, tudatos munkamegosztás alapján szervezzük, ami az önkéntes vállalás, érdeklődési kör, az egyenletes terhelés alapján történik.

Rózsásné Horváth Erzsébet a táncgal, képzőművészettel és az idegen nyelvvel, Szilváai Mónika hangszeres ének-zenével, kézimunkával és számítástechnikával, Kis Réka mesékkel, habozással és illemtanál foglalkozik. A szlnjátsszával és újságírással kapcsolatos feladatokat együtt látjuk el. Valamennyien főiskolát végeztünk, és tanítói diplomával rendelkezünk. Rózsásné Horváth Erzsébet rajz, Szilváai Mónika ének-zene és szociál-pedagógia, Kis Réka könyvtáros szakkollégiumot végzett.

Mint már említettem, tanulóink létszáma is évről évre csökken. Az utóbbi egy-két évben már csak általában 25—30 kisdíák jár iskolánkba. Hátrányos helyzetük a település és a család szociokulturális helyzetéből adódik. Ez a kis falu - így az itt élő gyermekek mindegyike — a kistelepülések minden lehetséges hátrányát „élvezi" (viszonylagos zártság, munkanélküliség, az infrastruktúra hiánya).

### **Gyermekeink — a magukkal hozott hátrányok**

Mivel az elkéséridően alacsony igényszintű családokból érkező gyermekek nem rendelkeznek kellő önismerettel, önértékelési zavarokkal küzdenek, túl-, illetve alulértékelik teljesítményeiket. Hisz lehetőségük sem volt soha arra, hogy különböző érdekes szituációkban kipróbálják képességeiket, a zárt, családi életük egysíki, s tele vannak gátlásokkal.

A szóbeli, illetve a szavak nélküli megértés, a mélyebb kommunikáció finom formái elsikkadnak a pongyola köznyelv mindennapiságában, így gyermekeink beszédkultúrája, szókincse szegényes, a szlnesebb, árnyaltabb kifejezéseket pedig nem ismerik.

Gyakori, hogy a szülők, illetve a nagyobb testvérek negatív viszonyulása a tanuláshoz, olvasáshoz, kulturálódáshoz, gyermekeinket is kezdetben megfertőzi, és magatartási problémákat okoz. Így az ismeretközpontú, teljesítménycentrikus iskola és a kötött tanterv nem képes motiválni őket.

A családokban sokszor drasztikus nevelési módszerekkel nevelt tanítványaink a problémáik megoldására automatikusan az erőszakot alkalmazzák, vagyis leképezik a környezetükben látott mintákat.

Az általános értékzavarokkal küzdő családok életében elsődleges érték a pénz, a mindennapi megélhetés központi szerepet kap. Mindez tanítványaink érték szemléletében is elsődleges.

Gyermekeink gondolkodása, érzelmvilága, élet szemlélete abban az egyszerű körben mozog, amely zárt életüket is jellemzi.

### **A bennük rejlő pozitívumok, lehetőségek**

Mélyebb ismereteik vannak a természetéről, az állat- és növényvilágról. Fogékonyak minden olyan új tevékenységre, amely más oldalról, szlnesen mutatja be a világot.

Kíváncsiak, jó szándékúak, barátságosak, szívesen beszélgetnek. Kedvelik a humort, a vidámságot, nyíltak, őszinték. Minden gyermekünkben van olyan pozitívum, amely érdemes arra, hogy felfigyeljünk rá és kibontsuk az elzártág mélyéről a tehetség csíráit. Iskolánk meleg, családias hangulata rendkívül pozitívan hat személyiségükre, és a gyors sikerélmények hamar megváltoztatják az esetleges ellenérzéseket. Ha sikerül elnyerni ragaszkodásukat, bizalmukat, szeretetüket, bármire képesek a pedagógus kedvéért, rendkívül erős közösséggé kovácsolhatók, és önmagukat felülmúló teljesítményekre lesznek képesek.

## Nevelési-pedagógiai stratégiánk

A tanulók, a szülők és a társadalmi elvárások alapján — felhasználva a szakirodalmat és más iskolák tapasztalatait — kidolgoztunk egy programot, amelyben megpróbáljuk felvállalni mindazon hiányosságok nagymértékű kompenzálását, amelyek a szociokulturális hátrányokból fakadnak. Magunkévá tettük azt a gondolatot, hogy a gyermeket nem abban kell leginkább fejleszteni, amiben lemaradása van, hanem amiben kiemelkedő képességű, mert így pozitív lesz az önértékelése, a siker újabb feladatok megoldására ösztönzi, és a transzferhatás révén más területen is — még amiben lemaradása volt is — óriási fejlődhet.

Ezért sokféle lehetőséget, tevékenységformát kínálunk tanítványainknak. Ok különböző területeken próbálhatják ki magukat. Sok mesét hallgathatnak, bábót kapnak a kezükbe, mozoghatnak zenére, eljátszhatnak éneket, mesét, hangszerezhetnek, ecsetet, ollót, ceruzát, tollat, varrótűt, horgolótűt, kötőtűt és még sok eszközt vehetnek a kezükbe. Aztán választhatnak, hogy melyik szakkörben kívánnak tevékenykedni: furulya, báb, kézimunka, tánc, sport, rajz, riporter vagy színpajzsoló.

Azt hiszem, főleg felsorolni, hisz ez a nyolc szakkör valamennyi képességet fejleszti. De elsősorban azokat, amelyekre a legnagyobb szüksége van egy falusi gyereknek, illetve a későbbi felnőttnek, az az, hogy a szóbeli és írásbeli kifejezőképessége, mozgáskultúrája, gondolkodása, esztétikai érzéke, illetve egész értékrendje fejlődjön.

És hogy ez így van, azt bizonyítja szépen artikulált, érthető beszédük, gazdag szókincsű, fordulatossággal fogalmazásaik, kötött mellények, sálak, kis táskák, horgolt kendők, hímzett térítők, pályázatokon, versenyeken elért első és második helyezések, és nem utolsósorban a javuló tanulmányi munkájuk.

## Az iskola és a falu kapcsolata

Elképzeléseink szerint egy kis iskola a falu lelke kell, hogy legyen. Az ott lévő tanító pedig mindenki tanítója. Nem véletlen, hogy a tanítót a falu lámpásának szokták emlegetni, vagy hogy az iskola megszűnésében a falu halálát látják sokan.

Mi még szerencsésnek mondhatjuk magunkat, mert minden politikai és gazdasági nehézséget túléltünk, és bár a kedvezőtlen demográfiai hullám, a csökkenő létszám nálunk is érezhető, a falu lakosságának nagy része egyre jobban ragaszkodik kis iskolájához. Talán jobban érzik, mint egyes szakemberek, hogy „nevelni csak a szeretet légkörében, a kis közösségekben, a személyes kapcsolatokon keresztül lehet.”<sup>1</sup>

Hogyha gyermekeiket városi nagy iskolákba viszik, többet veszíthetnek, mint amennyit nyernek, hiszen „a nagy méret nem arányos a minőséggel.”<sup>2</sup> Egy kis község iskolai tanítója csak úgy tudja az iskolai munkát jól megszervezni, ha ismeri a falut, annak életét, az ottani körülményeket, a családok szociális körülményeit, nevelési, étkezési... stb. szokásait, történelmét, múltját, hagyományait — írja egyik értekezésében dr. Páldi János.

Nos, miután mi 10—20 éve itt dolgozunk, ismerjük a falu apraját-nagyját, gondját és örömét, sőt már tanítványaink gyermekei járnak hozzánk. Elfogadnak bennünket, érzik, hogy jót akarunk, és együttes erővel, összefogással szinte csodákra vagyunk képesek.

Eleinte mi is csak kis iskolai ünnepeket tartottunk. Később megnyitottuk ezt a falu felé - bár kezdetben nem nagy érdeklődést mutattak. Aztán a szakkörök egyre színvonalasabb működésének köszönhetően, műsoraink is egyre jobbak, változatosabbak lettek. A hír — hogy érdemes az iskolába betekinteni — szülőknél, nagyszülőknél keresztül terjedt, így jutottunk el oda, hogy a farsangok, a karácsonyi és anyák napi ünnepeink, az író-olvasó találkozók falu szintűvé fejlődtek. Jöttek a nyugdíjasok is, akik hálásan köszönték műsorainkat. Ez adta az ötletet, hogy egy évben egyszer csak nekik szervezzünk előadást. Megszületett tehát a Nyugdíjas

Nap. Ma már ez az ünnep úgynevezett „Magyeregresi Napok”-ká nőtte ki magát.

Úgy gondoltuk, hogy ez a sok esemény, program, ami az iskolában történik, és az egyéb információ, minden falubelihez el kell, hogy jusson. Mi erre a legalkalmasabb? Az újság! Az 1992-ben megjelent fénymásolt példány után ma már számítógéppel szerkesztett, nyomdatechnikával készült „Kölök Lap”-unk van.

Ugyancsak a szakkörök működésének köszönhetően számtalan versenyen veszünk részt. A legtöbb természetesen nem Magyaregresen van, így autóval vagy busszal kell utaznunk. Jó érzés látni, mikor szülők, érdeklődők ott toporognak az iskola előtt, hátha be tudnak még zsúfolódni valamelyik járműbe, hogy velünk jöhessenek hálás közönségnek.

A lakosság nagy része már nemcsak szórakozni és ünnepelni jár az iskolába, hanem szerény lehetőségeinek megfelelően segíti is munkájával, „adományaival”. Például a kézimunka szakkör számára úgy szereztünk fonalat, hogy kiírtuk a falu hirdetőtáblájára, hogy akinek van akármilyen maradék fonala, az hozza be nekünk. Ha a színdarabhoz jelmez kell, a fél falu a rongyos zsákját túrja otthon, hogy segítsen, így készült például melegítő-felsőből a Föltámadott a tenger svam. színdarabhoz 18 darab huszár kabát. Természetesen a kávéházi újságtartót vagy a szuronyos puskákat sem nekünk pedagógusoknak kellett elkészíteni. Aki pedig kézügyességével nem tud segíteni, az jön segíteni a rendezvényekhez, szendvicseket készíteni vagy takarítani.

Egy-egy ilyen alkalom pedig sok-sok beszélgetésre, viccelődésre, jó kapcsolatok kialakítására, egymás mélyebb megismerésére ad lehetőséget.

Mélyen egyetértünk egy tanyán tanító kollégánk - Nádas Károly — hitvallásával: „Egyedül lenni egy faluban tanítónak a legbonyolultabb, a legtöbb önállóságot kívánó, a legnagyobb felelőséggel járó, egyben a legveszélyesebb, de mégis felemelő feladatot jelent. Itt a tanító munka elválaszthatatlan a falu művelődésügyi feladatainak az ellátásától. A legfontosabb feladat a bizalom megszerzése a szülőktől, a lakosságtól, a különböző társadalmi szervezetektől, intézményektől részéről. Ne legyen én mindentudó, mindenható. Őszinte érdeklődéssel közelítsek mindenhez, mindenkihez. Becsüljem az emberben az embert, a gyermekben is a majdani felnőttet kell látnom, és úgy is kell kezelnem: partnerként, egyenrangúként. Legfőképpen észrevenni a jót és a szépet, s azt kell hangsúlyozni, dicsérni. A helytelen, a csúnyát, a rosszat nem szabad elhallgatni, hanem megfelelő formában mindenkinek - felnőtteknek, gyerekeknek egyaránt - tudtára kell adni.”

## Képességek fejlesztése

„A tanításhoz mindenki ért!” Vagy legalábbis azt hiszik. A tanulás kapcsolatban mindenkinek van jó tanácsa, véleménye, és a legtöbbnek meggyőződése, hogy állítása, elképzelése mindig helyes. Még a szakemberek között sincs egyetértés, különösen a kisgyermekkorú oktatásban. Elképesztő, hogy egyes óvodákban már kicsoda mennyiségű ismeretet akarnak sulykolni a gyermekek fejébe, ahelyett, hogy játszani engednék vagy megtanítanák játszani őket.

Vannak olyan képtelen iskolák, ahová csak felvételi útján juthat be a kis első, vagy november hónapban már elvárják a folyékony olvasást, és még sorolhatnánk. Már egyes egyetemen sem kell felvételizni, mert tudják, hogy a pillanatnyi mérés semmiképpen sem alkalmas arra, hogy eldönthető legyen, ez a személy fejleszthető képességekkel rendelkezik, a másik pedig kevésbé. A felvételi legtöbbször kizárólag az ismeretek mennyiségét vagy szintjét méri, holott egy mennyiségileg kevesebb ismerettel rendelkező fiatal képességeit talán gyorsabb ütemben lehet fejleszteni, mint „okosabb” társáét.

„Az intelligencia egyrészt nem meríti ki az emberi képesség fogalmát, másrészt önmagában nem határozza meg az ember fejlődési lehetőségeit” (Bloom). Joggal vetődhetnek fel tehát a kérdések: Mi az alsó tagozat feladata? Mi a tanító feladata? Mennyiben és hogyan segítsen a szülő?

Néhány munkával eltöltött év után mi is elgondolkodtunk, hogy ismeretek tömegét zúdítsuk-e a gyerekekre - amiket tapasztalataink szerint rövid időn belül elfelejtenek — vagy képessé tegyük őket arra, hogy ismereteket befogadjanak. És ha eldöntöttük, hogy a képességeket fejlesztjük, akkor felvetődhet még egy kérdés: Mindezt hogyan tegyük?

Nálunk a válaszadás annál is inkább fontos, mert hátrányos helyzetű, többségében gyenge képességű gyerekekről van szó, akik leginkább a pedagógustól remélhetnek segítséget.

Elsőként fontosnak tartottuk, hogy a gyerekek jól érezzék magukat az iskolában. Ehhez az egyik legbiztosabb mód a sikerélményhez juttatás.

Különösen nehéz ez akkor, ha már beszivárgott a gyerek tudatába — hisz már annyiszor hallotta -, hogy ő ügyeden, buta stb., tehát számtalan kudarc érte. Feladatunk tehát az önértékelés megváltoztatása, és a gyermekben a jó, a pozitív felszínre hozása.

Helyzeteket, lehetőségeket kellett teremteni önmaga megmutatására, hogy ő is elhiggye, sokkal többre képes, mint amennyit a környezete feltételezett róla. Ennek legjobb színterei kezdetben az iskolai ünnepek voltak. Nyúlfarknyi, suta kis műsorainkból is kiderült, hogy a gyerekek szívesen csinálják, élvezik, és hajlandók szabadidejüket feláldozni a szereplés kedvéért. Az is kiderült számunkra, hogy az a gyerek, aki a délelőtti tanítás során visszahúzódozó, zárkózott volt, szépen tudott énekelni, vagy boldogan táncolt, vagy tele volt ötetekkel, amikor a díszleteket kellett készíteni.

Ezek után szinte magától adódott, hogy a következő műsorban a jó hangú többet énekel, vagy esetleg furulyát kapott a kezébe. Az is hamar kiderült, hogy mi pedagógusok mit csinálunk szívesen. Minden különösebb művészeti előképzettség nélkül, autodidaktaként elkezdtünk zenélni, táncolni, bábozni a gyerekekkel.

A felszaporodott délutáni elfoglaltságok miatt szükségessé vált a hagyományos szervezeti keret és időrend átalakítása. A szakirodalomra és a saját tapasztalatainkra támaszkodva hoztuk létre az egyes szakköröket.

Első évben tánc és furulya szakkör működött, később bővült évente egy-egy újabb területtel, az igényeknek megfelelően.

Még egy nagy feladatot tartottunk fontosnak, hogy a szülőket meggyőzzük a szakkörök létjogosultságáról, vagyis arról, hogy a képességfejlesztés az alapja a tanulásnak.

Föl szoktuk rajzolni a táblára a következő ábrát:

A gyermek legfontosabb feladata az iskolában a tanulás. „A tanulás tág értelmezése magában foglalja valamennyi értelmi képesség és az egész személyiség fejlődését, fejlesztését is” (*Nemzeti alaptanterv, 1995*). Ez az iskola feladata.

A képességeket sokan, sokféleképpen csoportosították, rendszerezték, megpróbálták valamennyit megkülönböztetni. Mi nem vállalkozunk arra, hogy valamennyit megemlítsük, csak néhány fontosabbat Lénárd Ferenc felosztásából:

Válasszuk ki például a figyelem és az emlékedet képességeket, és vizsgáljuk meg ezek fejlesztésének lehetőségeit és a tanulás hatékonyságára gyakorolt hatását.

Ha a gyermeknek túl rövid a tartós koncentrációra való képessége, hiába szeretnénk, hogy a tanítási órán végig az órai tevékenységekre figyeljen — különböző módszerekkel hosszabb-rövidebb ideig még talán fenntarthatjuk valamilyen érdekes játékkal vagy mással -, alapvetően azonban a befogadás nem lesz hatékony.

Ugyanez a helyzet az emlékezettel is. Hiába érti a gyermek a tanítási órán a különböző feladatok megoldási menetét, ha olyan rövid ideig tartós az emlékezete, hogy másnapra - vagy még előbb — teljesen elfelejtett mindent a megbeszélte problémákból. A befogadás ismét nem hatékony, mert a megőrzés hiányában nem jön létre alkalmazható tudás. Ha ez a helyzet áll elő, mi a megoldás?

Addig sulykolják a gyereke az ismereteket, a befogadási oldalt erősítik, amíg szegény kisdáknak — és a pedagógusnak is — még az élettől is elmege a kedve.

Mi tehát a megoldás? Más utakon, játékosan, tevékenykedtetéssel a figyelem és az emlékezet képességét kell fejleszteni! Mi lehet ez a más út? Itt lépnek be a tevékenységi rendszerbe a SZAKKÖRÖK. Mit csinál itt a gyerek? Énekel, furulyázik, táncol, bábozik stb., s közben észre sem veszi, hogy már hosszabb ideig tudott egyszerre több dologra is figyelni, hogy már két dalt is el tud játszani megállás nélkül, vagy végig emlékezetben tudta tartani a tánclépéseket. Egyszerre mi működött? A figyelem és az emlékezet.

Mi történik egy idő után a tanítási órán, a befogadó oldaláról? Az, hogy már az órán is hosszabb ideig tud figyelni, kevesebb dolgot felejt el a megtanultakból, tehát hatékonyabb lesz a befogadás, hisz ugyanaz az emlékezet és figyelem kell a matematikához is, mint a tánchoz.

A pedagógusnak tehát elemi érdeke, hogy a képességeket fejlessze, hisz (alapja a sikeres tanulásnak) sokkal könnyebb és élvezetesebb a tanítás, ha a gyerekek sem szenvednek, hanem könnyebben és gyorsabban tanulnak.

Természetesen ezzel a rendszerrel sem szüntethetők meg a tanulási nehézségek, de rendkívül sokat segíthetünk a gyerekeken és ezáltal magunkon is. Tanítványaink képességfejlesztését mindig olyan tevékenységekkel célszerű végezni, melyek megfelelnek (adekvátak) a megfelelő képességcsoportnak, és a tanulók is szívesen végzik őket. Ekkor jól érzik magukat, fejlődik valamilyen képességük. Később, ahogy egyre fejlődnek, és változik az önértékelésük, bátrabban mernek új területekre is vándorolni, ismeretlent kipróbálni. És minél többféle szakkörben játszanak, annál több oldalról fejlődnek ugyanazon képességei — hisz ezeket csak tevékenységekkel lehet kialakítani, ill. fejleszteni.

„A különböző képességeket csak az szerezheti meg, aki az ezeknek megfelelő tevékenységeket gyakorolja” (Lénárd Ferenc). Gyakran hallhatjuk, hogy ennek a gyerekeknek hiányzik ilyen vagy olyan képessége. Lénárd Ferenc szerint „helyesebb lenne azt mondani, hogy a tanuló a kérdéses képességekhez szükséges tevékenységeket nem gyakorolta, vagy nem gyakoroltattuk vele kellő mértékben.”

A leghatékonyabb fejlesztés ellenére gyenge tanulmányi teljesítményt felmutató tanulóval sem mondhatunk kedvezőtlen véleményt képességeinek későbbi alakulásáról, hiszen: „Az elemi iskola második osztályából, kórosnak vélt figyelmedenséggem miatt, gyógypedagógiai intézetbe való áthelyezésemet javasolták szüleimnek. Szerencsére ők jó humorral fogadták az indítványt, és megnyugtatták tanítóimat, hogy ez a tökéledennek látszó gyermek a maga módján egészen tehetséges. Ez azonban csak jóval később derült ki [...]. Még ma is képtelen vagyok a kis egyszerűen túlmenő fejszámolást fejben elvégezni, pedig később, gimnáziumban a differenciál-és az integrálszámítás során mutatott teljesítményeim alapján tanárim rá akartak venni, hogy matematikai vagy elméleti fizikai tanulmányokat folytassak” - írja Szentágothai János, a MTA volt elnöke Hajduska István: *Tudósok közelről* című könyvében. Ha megkímélték volna elemista korában e híres professzort az állandó befogadás klnjaitól, és játékosan, szakkörökben fejlesztették volna hiányos képességeit, idős korában sem negatívan emlékezett volna erre az időszakra, és ki tudja, milyen életpályát fut be *akkor?*

Természetesen a képességek fejlesztése még játékosan sem „királyi út”, ha nincs mellette szorgalom, akarat, erőfeszítés, adottság, kitartás, mert azokat úgy kell kimunkálni, kiművelni.

Vannak, akik azt állítják, hogy nagyobb szerepe van az adottságoknak, mint a szorgalomnak, de Johann Sebastian Bach szerint: „szorgalmasnak kellett lennem.”

Bloom álláspontja is az, hogy „figyelmünket az oktatási—nevelési folyamatra, és ne az emberi természet sajátosságainak feltárására fordítsuk!” Mivel a képességek nem külön-külön léteznek, és összefonódva fejlődnek, reménytelen vállalkozás lenne képességek hozzárendelése egyes feladatokhoz (szakkörökhöz) - mondja Lénárd Ferenc.

Tehát a képességeket a szakkörök (délutáni tevékenységek) jelentősen fejlesztik, mindenképpen érdemes végezni. Fia pedig még színelvonalasan is működik, s ezáltal versenyeken, pályázatokon indíthatjuk tanulóinkat -ahol rendkívül eredményesen szerepelnek —, az már csak „hab a tortán”, ami még inkább ösztönöz.

## A szakkörök bemutatása

### Tánc

Minden gyermek kedveli a zenét, szívesen hallgatják délután vagy szünetekben is. Segítenek a kiválasztásában, kazettákat hozhatnak a szívüknek kedves slágerekkel. A pedagógus feladata, hogy többféle zenei irányzatot, mozgáskultúrát megismertessen a gyerekekkel. Felhívja a figyelmet arra, hogy nemcsak a rap vagy poprock zene lehet érdekes, de egy keringő is milyen gyönyörű! A koreográfia készítésébe is bevonjuk a gyerekeket, sőt önállóan találhatnak ki mozgásvariációkat.

A zene mindig meghatározza a mozgásvilágot, így ismerkedtek meg a magyar zenén kívül Strauss *Bécsi keringőjével*, a sváb táncokkal, az amerikai zenével és lépéseivel stb.

### Furulya

A gyerekek nemcsak zenét hallgatni szeretnek, de ők maguk is szívesen megszólaltatnak hangszereket. A legközkedveltebb a c-szoprán furulya. A gyermekek testi adottságaihoz és a szülők anyagi erejéhez ez a hangszer áll a legközelebb, ezért ez széles körben elterjedt.

A kezdeti nehézségeket okozó műveleteket (hangszerfogás, helyes testtartás, ujjrend, hangok megismerése stb.) minél játékosabban, változatosabban ismertetjük meg a gyerekekkel, a legkisebb sikert is jutalmazva, ezáltal újabb ösztönzést adunk a kis zenészeknek.

Két csoportban szervezzük a foglalkozásokat:

- kezdők: 1-2. osztály;
- haladók: 3-4. osztály.

A magyar népzene bőséges kínálatán kívül megismernek többszólamú kamarazenét, magyar reneszánsz muzsikát, dél-amerikai folklórt stb.

### Báb

Közkedvelt a gyerekek körében, hisz már a legkisebbek is örömmel vesznek a kezükbe bábót. Amit a gyermek önmagától nem merne elmondani, azt a kezére húzott figura bátran előadja, tehát nagy a gátlásokat feloldó hatása. A nagyközönségtől való félelem is oldódik, hisz elbújhat a paraván mögé. Ehhez a szakkörhöz az egyik legnehezebb, de ugyanakkor legszebb feladatok egyike az a műhelymunka, amikor a bábok, díszletek elkészülnek. Ebben a folyamatban gyerekek, szülők egyaránt segítik a pedagógust ötleteikkel, kézügyességükkel, esetleg textíliával.

### Színjátészó

A leglátványosabb és legnépszerűbb szakkör, hiszen az év végi „nagy” színdarabból egyedén gyermek sem akar kimaradni. Ez a legkomplexebb, a legtöbb odafigyelést, munkát igénylő, ugyanakkor a legnagyobb sikerélményt biztosító elfoglaltság. Már a gyerekek is tudják, mi minden kell egy jó színdarabhoz: megfelelő történet kiválasztása, dramatizálás, szereposztás, díszlet és jelmez készítés, zenei aláfestés, mozgás, illetve tánc-koreográfia és nem utolsósorban szép, tiszta, kifejező beszéd, mimika, gesztusok és jó ötletek.

Egy-egy ügyesebb gyerekeknek, ha van 2—3 éves gyakorlati tapasztalata a gyermekszínjátszás terén, és rendelkezik kis szervezőképességgel, valamint társai szeretik, képes arra, hogy önállóan összeállítson és betanítsa kisebb műsort. Az ilyen gyermeki kreativitás szüleményeit, mely sokszor nagyon is színvonalas *Ki mit tud?*-on és farsangon adhatják elő. Ennél többet alsós gyerekekkel nehezen lehetne elérni, hisz itt az elsajátított képességeket önállóan alkalmazzák.

### Rajz—kézimunka

Létrehozásánál elsősorban a helyi körülményeket vettük figyelembe, vagyis azt, hogy az itt élő kislányok többségéből majdan háziasszony válik. Tehát szükséges megtanulni a kézimunkázás: stoppolás, kötés, horgolás, varrás, hímzés stb. mikéntjét, hisz a család erre csak kevés lehetőséget ad. A sikereken felbuzdulva a kisfiúk is kedvet kapnak a fonással vagy cérnával való bibelődéshez. Annál is inkább kedvelik, mert érdekes játékok, babaház, textilfigurák és sok egyéb hasznos tárgy születik. A rajzolás, festés különböző technikákkal szintén nagy élvezet a gyerekeknek. Ezeknek a szakköröknek azonban az elsődleges feladata a színjátészó és báb szakkörök kiszolgálása, hátterek, kellékek, jelmezek elkészítésével, valamint, hogy ápolja a helyi hagyományokat és népszokásokat.

### Riporter

Iskolánk fő feladatai között szerepel a szóbeli és írásbeli kifejezőképesség fejlesztése. Ennek egyik legfőbb színtere az újságírás.

A falubeli gyerekek többségének még a szóbeli kifejezés is nehezebbre esett, hát még a fogalmazásírás! 3—4 összefüggő mondat megalkotása is gondot okozott, az érdekes kifejezések, jelzők pedig szinte teljesen hiányoztak.

Egy újság elkészítése — amit mindenki olvas a faluban - olyan motiváló erő, amelyért egyes gyerekek hajlandók akár 10-szer is átdolgozni írásaikat, vagy a szinonima szótárt lapozgatva szavakat gyűjteni, és csiszolni, alakítani, javítani munkájukat.

Megismerik a szerkesztés nehézségeit, a szóbeli riportkészítés fortélyait, fényképeznek, rajzolnak, és ötleteket gyűjtenek, tehát rengeteg más újságot olvasnak.

Miközben a gyerekek írásbeli kifejezőképessége fejlődik, a község számára információkat adunk, és bárki, aki olvassa az újságot, bepillantást nyerhet az iskola életébe.

### Sport

A gyermekek mozgásigénye 6—10 éves korban is óriási, ezért ki kell használni ezt az életkori sajátosságot. A szakkör feladata, hogy minél többet mozogjanak, szabad levegőn legyenek a gyerekek, és a rendszeres falu körüli futások alkalmával

megismerjük szűkebb lakóhelyük környezetét, élővilágát. A rendszeres versenyek állandó erőnlétet igényelnek, ezért a folyamatos edzések elengedhetetlenek.

A lehetőségekhez képest igyekszünk bővíteni a mozgásos játékok körét: focival, kosárlabdával, röplabdával, tollással, valamint az atlétika egyes ágaival.

### **Illem**

Valójában ez nem szakkörként működik, mert a napközis foglalkozásokon belül valamennyi tanuló kötelezően végzi. Ez azért nem szabadon választható terület, mert az, hogy valaki köszönjön, illendően bemutatkozzon, helyesen viselkedjen az étkezéskor, ünnepi alkalmakkor vagy az utcai közlekedésben stb., nélkülözhetetlen és alapvető követelmény.

Bár kötelező, mindent elkövetünk, hogy ne érezzék annak. Érdekes problémafelvetéssel, szituációs játékokkal és más színes tevékenykedtetéssel érjük el, hogy mindezt megszeressék és magukévá tegyék.

Az tanév utolsó foglalkozásán — egy vetélkedő keretében — a győztesek elnyerik az „Illemerke” címet.

Ha egy bennünket, illetve iskolánkat nem ismerő olvassa e sorokat, talán azt kérdezheti: hogy lehet ennyi tevékenységet egy hétre elosztani? Hogy jut mindenre idő?

Valóban nehéz az időbeosztás, de megoldható. Először is lehetőség van arra — mivel három helyiség áll rendelkezésünkre —, hogy három különböző tevékenységet végezzünk párhuzamosan, másodsorban az időkereteket rugalmasan kezeljük, attól függően, hogy milyen alkalomhoz, ünnephez közeledünk. Például ha színlátványos versenyre készülünk, akkor előtte arra több időt fordítunk, ha népzenei versenyre, akkor többet furulyázunk és így tovább.

Harmadszor: korosztályok szerint is megoszlik a létszám, kezdő (kis) csoport: 1—2. évfolyam és haladó (nagy) csoport: 3—4. évfolyam. Míg a nagyok házi feladatot készítenek, azalatt a picik próbálnak vagy szakkörön tevékenykednek, és ugyanez fordítva.

Azt is gondolhatja az olvasó, hogy milyen sok pénz lehet ennek az iskolának, ha ennyi szakkört (bérezés, felszerelés, anyagok stb.) képes finanszírozni. Nos, a pedagógusok ezt a kezdet kezdetétől társadalmi munkában végzik. A működtetéshez szükséges anyagokat, eszközöket pedig magunk állítjuk elő, mindenféle leleményes megoldással (a tökélyre fejlesztve a „semmitől valami” tudományát). Mivel a környéken gazdag mecénás nincs, egyeden anyagi forrásunk a pályázatokon nyert pénz. Folyamatosan készítjük a pályázatokat, minden lehetőséget megragadva.

Célunk tanítványainknak olyan lehetőséget adni, hogy megmutathassák magukból a maximumot, hogy művelt emberként viselkedjenek, hogy mindenképpen talpon maradjanak, és igaz emberhez méltóan éljenek. Hogy mit hoz a sors? Hogy mi lesz tanítványainkból?

Nehéz lenne megmondani.

De ha szívesen járnak iskolába, ha örülni tudnak saját vagy társaik sikereinek, ha különböző eszközöket jól tudnak használni, akkor már elégedettek lehetünk.

### **Iskolánk bázis-szerepe**

Nemcsak tanulóinkat akarjuk alkotó emberré nevelni, mi is próbálunk azok lenni. A tanításon és a szakkörök működtetésén kívül nagy hangsúlyt fektetünk szakmai fejlődésünkre és más kiskisiskolákkal való együttműködésre. Már a '90-es évek elején - mi, kiskisiskolák tanítói - kerestük egymás társaságát, hívtuk egymást, kérdeztünk, és tanácsot adtunk, közös gondjainkat megbeszéltük. A rendszerváltás után, az egykori tagiskolák önállóvá váltak, ami számtalan szervezési, anyagi és szakmai változást, újítást kívánt, így a kapcsolatteremtés, tapasztalatcserre nélkülözhetedenné vált. 1995-től egy pályázat útján az Nemzed Tankönyvkiadó referens iskolája lettünk. Vállaltuk, hogy többségében az általuk kiadott tankönyvekből tanítunk, és azok gyakorlati alkalmazását bemutatjuk, így rendszeressé vált nálunk a bemutató tanítás és a tankönyvbemutató. Vendégeink elsősorban hozzánk hasonló kiskisiskolákból jöttek.

Az Somogy Megyei Pedagógiai Intézet felkérésének tettünk eleget, amikor a kezdő összevont osztályokban tanítókat fogadtuk, illetve számukra szakmai fórumot tartottunk. Ugyancsak a SMPI kezdeményezésére éves tanfolyam keretében ismerkedtünk a NAT-tal, elemeztük, illetve megkezdtük a helyi pedagógiai program és a helyi tantervek írását. Úgy gondolom, ez valamennyiünknek nagy segítség volt, hisz nálunk nincsenek munkaközösségek, nem oszthatjuk szét a feladatokat. Egy-egy kiskisiskolában mindössze egy-öt pedagógus van.

A sikeren felbuzdulva a következő évben is felkértek hasonló szervezésére. Az idei tanévtől már hivatalosan is Somogy megye kiskisiskoláinak bázis-iskolája lettünk.

Iskolánk igazgatója, Rózsásné Horváth Erzsébet sikeres pályázatával az SMPI szaktanácsadója lett. Főbb feladatai közt szerepel a kiskisiskolák munkájának koordinálása, segítése, továbbképzések szervezése.

Pár éve már nemcsak szakmai téren keressük az együttműködés lehetőségeit. Kialakítottunk egy kis közösséget, melynek a „Kiskisiskolák a gyermekekért” nevet adtuk. Minden évben egy alkalommal meghívjuk egymást egy nemes vetélkedésre, ami valamilyen alkalomhoz kötődik.

Magyaregres az Ifjú Zenebarátok Világnapja alkalmából novemberben minősítő hangversenyt rendez. A résztvevők szóló vagy csoportos énekkel, hangszeres zenével műfaji megkötöttség nélkül szerepelhetnek.

Juta köztség gyermeknap alkalmából sportversenyt rendez. Minden iskola 8 fős csapattal indul (osztályonként két személy). A gyerekek összemérik erejüket sor- és váltóversenyeken, különböző játékokban.

Somogygeszti márciusban a Színházi Világnap alkalmából színlátványos versenyt rendez. A résztvevők verssel, mesével, színdarabbal nevezhetnek. Az egyik legizgalmasabb versenyt a „MI LE VA”-t Zimányban rendezzük. MI LE VA, vagyis Mindenből LEhet VALami. Az említett falvak tanulói egész évben gyűjtik a „hasznos hulladékot”: dobozokat, WC-papír-hengert, rongyokat, termékeket stb., hogy tavasszal a lehető legötletesebb munkadarabbal vagy játékkal megnyerhessék az „arany-, ezüst- vagy bronz-kezü kismester” címet.

Kaposszerdahely, Szentgáloskér és Kaposfüred tanulói már évek óta résztvevői e versenyeknek. Hírünket hallva egyre több az érdeklődő, így úgy tűnik, lassan túlnövünk iskolánk falain, de szerencsére a Somogy Megyei Pedagógiai Intézet ebben is a segítségünkre siet.

Több éves tapasztalataink alapján mondhatjuk, hogy számtalan előnye van az ilyenfajta együttműködésnek. Azon túl, hogy megismerjük a környező kiskisiskolák belső életét, munkáját, hagyományait, tanulóink kimozdulnak zárt közösségükből, alkalmazhatják a megtanult helyes viselkedési formákat, összemérhetik tudásukat, témát gyűjthetnek készülő újságcikkekhez, és nem utolsósorban barátokat szerezhetnek.

A célja ezeknek a versenyeknek elsősorban a sikerélményhez juttatás, ami a résztvevők különböző szintű jutalmazásával történik.

Terveink szerint folytatni kívánjuk a szakmai együttműködést; olyan kiadványokat szeretnénk létrehozni, amelyek a legújabb dokumentumokat, segédanyagokat kifejezetten összevont osztályokra adaptálják. Több bemutató tanítást, s azoknak olyan elemzését tervezzük, amelyek elsősorban a helyi pedagógiai program, a helyi tantervek és a látottak összevetésére irányul.

Kulturális téren tovább bővítjük a műveltségi területek körét, hisz még van egy-két fehér folt, például a tanulmányi versenyek szervezése (matematika, anyanyelv—helyesírás, környezetismeret stb.). Távlati terveink között szerepel olyan kiadványok megfogalmazása, mely az együttműködéssel és a versenyekkel kapcsolatos tapasztalatainkat gyűjti össze, elemzi, és mások számára is elérhetővé teszi.

„A gyerek jövője miatt, a gyerek esélyeinek növeléséért kell gondoskodnunk arról, hogy minél magasabb képzettséggel rendelkezzen. Ez az élet parancsa.” (Petró András)

### **Pedagógiai hitvallásunk**

Tudomásul kell vennünk, hogy ebben a rohanó világban az iskola is áru, és versenyben van. Vagy megfelelünk ennek a kihívásnak, és lesz iskola vagy nem, de akkor elsovrad a falu.

Szeretnénk, ha az iskola otthona lenne valamennyi tanulónak, ahol biztonságos és családias a légkör. Alkalmassá kell tennünk őket arra, hogy korosztályuknak megfelelően bármely más intézményben továbbtanulhassanak. Olyan intenzitással képezzük magunkat, hogy képesek legyünk a legújabb és legjobb ismeretek átadására. Fontosnak tartjuk a szakkörök működtetését, a képességek és ezzel egész személyiségük fejlesztését, ahol szórakozva, játszva fejlődnek, változnak a gyerekek. Az ismeretek mellett megtanulnak egymással, egymásért dolgozni, örömet szerezni maguknak és másoknak.

*„Ha a gyermekek hitelesen élnek, megtanulják, mit jelent szeretni. Ha a gyermeket elfogadva és barátságban élnek, megtanulják a szeretetet a világban.”*

D. L. Holtz

### **Jegyzetek**

1. *A kisiskolák ssyrvesyse és működése* — ma. Miksa Lajos: Hlőssy. Baranya Megyei Pedagógiai Intézet, Pécs, 1992.
2. Uo.

### **Irodalom**

1. *A kisiskolák s zerve zése és működése* — ma. Szerk.: Dr. Sántha Attiláné, Pécs, Baranya Megyei Pedagógiai Intézet, 1997.
2. Lénárd Ferenc: *A képességek fejlesztése a tanítási órán*. Budapest, Tankönyvkiadó, 1987.
3. Pedagógiai lexikon. Főszerk.: Nagy Sándor. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1979.
4. Petró András: *Szülőknek az iskoláról*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1997.

*Rózsáné Horváth Edit a Magyaregres Általános Iskola igazgatója,  
Szilvai Mónika és Kiss Réka az iskola pedagógusai  
AZ iskola címe: 7441 Magyaregres, Vöröshadsereg u. 6.  
telefon: (82) 442-283*

Friss Péter

### **Iskola a város szélén**

#### **A pedagógiai program valósága**

A Kontyfa iskola bemutatásakor abból kell kiindulnunk, hogy lassan évtizedes fejlesztő tevékenység eredményeitől és aktuális állapotáról adhatunk számot (Az iskolai fejlesztés meghatározó személyisége Sári Lajos, aki 1989—1997 között volt az intézmény igazgatója). Túlzás nélkül állíthatjuk, hogy iskolánk a '90-es évek egyik markáns iskolafejlesztési megoldásának széles körben ismert és ható képviselője. E fejlődés/fejlesztés jellegzetessége:

- a gyors ütemű változásokra reagáló, ám egyben a vallott pedagógiai alapelvek érvényesülését elősegítő, értékalapú válaszkeresés;
- az adott bennfoglaló környezet igényeihez történő interaktív alkalmazkodás;
- bátorság a változtatásra, új megoldások ütemes bevezetésére, vállalva a kiérleletlenség kockázatát;
- piaci viszonyok közé vetett iskola helyzetéből adódó kihívásoknak való megfelelés kreativitást kiváltó hatásait felhasználó fejlesztés;
- újszerű iskolafinanszírozási és fenntartási megoldások alkalmazása (Az iskola gazdálkodását bemutattuk: Friss Péter-Sári Lajos: Tő zsdécápák, alkuszok... In: Korszerű Iskolavezetés, 1995. november, Raabe Kiadó).

Az elmúlt évek egyik nagy feladata, a pedagógiai programok elkészítése kétségkívül azzal a haszonnal is járt, hogy az iskolák tudatosíthatták önmaguk számára nevelési felfogásuk alapjait, a mögöttük meghúzódó értékrendet, egyezsége juthattak a nevelők által közösen elfogadható elvekben, cselekvési irányokban.

Számunkra is sokkal világosabbá, átláthatóbbá vált nem csupán az, hogy milyen szándékok megvalósítására készülünk a következő időszakban, de az is, honnan, milyen forrásokból építkezünk ehhez a munkához.

A Kontyfa utcai iskola programjának bázisát pedagógiai arculatát meghatározó forrásai és a belőlük fakadó centrális gondolatok, értékek adják. Ezek:

- A GYAKORLAT ISKOLÁJÁ-nak Gáspár László által kidolgozott modellje (a társadalmi gyakorlatra való felkészítés feladata, a tevékenységközpontúság) ;
- A KOMPREHENZÍV ISKOLA gondolata (az esélyegyenlőség, az egyént saját lehetőségei megvalósításához segítő oktatásszervezési megoldások, a képzési lehetőségek választéka, a korai szelekció elkerülése);
- A GYERMEKI JOGOK TISZTELETE, érvényesítése (a gyermek- és közösségközpontúság, az ön- és közös kormányzás);
- A PEDAGÓGUSOK PEDAGÓGIAI KULTÚRÁJA, ÉRTÉKRENDJE (a közös megállapodások, az önálló, felelős értelmiségi cselekvés lehetősége és „kényszere”).

Pedagógiai programunk rögzíti pedagógiai alapelveinket, értelmezi, és tényleges tevékenységekkel kapcsolja össze őket:

- a gyermekközpontúság és a közösségközpontúság elve,
- a személyiségfejlesztés elve,
- az önállóság és az egyénre-szabottság elve,

- az esélyegyenlőség elve,
- a demokratikus működés elve.

### **Iskolafejlesztés — szervezetfejlesztés**

Az iskola a tanulás intézménye. Ám ahhoz, hogy e funkciójában sikeres lehessen, tanuló intézménynek is kell lennie. Különösen igaz ez manapság, amikor új típusú külső kényszerek és lehetőségek előre nehezen látható erőterében kényszerül működni a jövő előkészítésére szolgáló intézmény.

Az iskola pedagógiai programjának megvalósítása során folyamatosan alakultak és alakulnak a működés szervezeti megoldásai. Olyan megoldásokra törekszünk, amelyek az iskola autonómiáját a benne érdekeltek által közösen hozott döntések, megállapodások, elhatározások és cselekvések világává teszik, hogy az iskola irányítása a tantestület, s tágabban az iskolahasználók közös tevékenysége legyen.

Sokat gondolkoztunk, vitáztunk az iskola pedagógiai programjáról. Minden dokumentum hivatalos jóváhagyása ellenére sem tagadható az a meggyőződésünk, hogy az iskolai valóság döntő tényezője maga a cselekvő pedagógus. Az ő szakmai, emberi minősége, értékrendje, szándékai és hatóképessége mindenfajta pedagógiai program meghatározója. Ezért megoldásaink csakis a pedagógusok közös szándékainak, cselekvéseinek eredményeként jöhetnek létre. E pedagógiai minőség létrehozása a valóságos pedagógiai program, amely messze túllépi bármely dokumentum körét.

Az elmúlt években számos megoldást sikerült kialakítanunk, amelyek pedagógiai hatékonyságunkat az előzőekben megfogalmazott szándéknak megfelelően segítik. Ez folyamatos elemzést, a konfliktusok természetesként kezelését, innovatív gondolkodásmódot követel. Mindehhez elengedhetetlen olyan eszköz- és fórumrendszer, amely megteremti a közös gondolkodás alkalmait és lehetőségeit.

E gondolat sor jegyében alakítottuk ki fejlesztési stratégiánkat. Folyamatosan bővültek s mélyültek el a kollegiális együttléti színterei: a közös sportolástól a pedagógusklubon, közös rendezvényeken keresztül a közös eszmecserék fórumaiig, az új kollégák beilleszkedését segítő (tartalmi és munkatársi értelemben vett) „beavatásig”, az iskolai döntéshozatal hivatalos és informális alkalmainak megteremtéséig. Mindez elősegíti, hogy a folyamatos változás követelményének megfelelően a változások befogadására való készség, érettség folyamatosan kialakuljon. E fejlesztési stratégia lényege, hogy az iskola életében jelentkező problémák tudatosítására, elemzésére építve keresi azokat a tennivalókat, amelyek a vallott célok megvalósítását segítik. A közös gondolkodás eredményeképpen létrejött megoldások - melyek közül néhányat ismertetünk - újabb fejlesztések kiindulópontját adják.

Az iskolafejlesztés sikerének alapvető tényezője a nevelőtestület cselekvő szándéka, annak valós lehetőségei és főként a pedagógusok munkájának szakmai színvonala. Egy ilyen felfogásban működő iskolában felerősödik a képzettség, felkészültség, az iskola egészében gondolkodni tudás, a folyamatokban látás képessége iránti szükségesség érzése, „kikényszerülnek” az iskolafejlesztésben a tantestületi részvétel hatékony formái, így alakulhat a közös pedagógiai cél- és eszközrendszer, amely egyben gyermekeink számára is kedvelt, elfogadott tevékenységeket jelentenek.

Nézzünk néhány munkaformát, amelyek az ismertetett elvek megvalósulását szolgálják:

A fenti elvek megvalósulásához olyan szervezeti megoldásokat kellett keresnünk, amelyek

- az iskolai élet egészének összefüggésében keresik az egyes problémák megoldását;
- bekapcsolják az arra önként vállalkozókat az iskolai élet egészében való gondolkodás folyamatába;
- nyugodt munkafeltételeket biztosítanak az elemzések elvégzéséhez, a feladatok megfogalmazásához;
- igénylik a feladatok megoldásához a szakmai háttér elmélyítését, az önreflexiót;
- összekapcsolják a formális és informális együttléti iránti igényt.

Első lépésként 1994 tavaszán az iskolavezetés tagjai és néhány meghívott pedagógus részvételével szerveztük meg azt a háromnapos programot, amelynek célja éppen az volt, hogy egy előre kialakított program mentén mélyreható elemzéssel tisztázzuk az iskola akkori adott állapotát, s a szükséges lépéseket. Ehhez két aktuális teendő adott jó alapokat. Megszületett a gimnázium létrehozásáról szóló önkormányzati előterjesztés, s az új igazgatói ciklusra szóló vezetői pályázat megfogalmazása egy ötéves feladatsor alapjait is jelentette. Megfogalmazódott a megkezdett szervezetépítési, szervezetfejlesztési munka folytatásának igénye.

Ezeknek jegyében a tantestület arra vállalkozó tagjainak részvételével a nyári szünet kezdetén háromnapos intenzív együttléti keretében láttunk munkához. Alapvető céljainkat konkrét tennivalókban és átfogó módszerek megismerésében, gyakorlati kipróbálásában határoztuk meg:

1. a szervezetfejlesztés fogalmának, alapelveinek megismerése, néhány szervezetfejlesztési eljárás gyakorlati megismerése, lehetőségek és tennivalók tudatosítása;
2. az iskola feladatainak pontosítása;
3. a pedagógiai önreflexió iránti érzékenység növelése, tudatosabb tétele;
4. az iskola differenciált oktatási rendszerének, metodikai és szervezeti rendezőelvi egy lehetséges modelljének kimunkálása.

Az 1994/95-ös tanév során hasonló eljárás alkalmazásával született meg számos, a tanév és az elkövetkező tanévek fejlesztési feladatait magában foglaló elgondolás, alapvető dokumentum, így — akárcsak az előző tanévben - lényegében közös alkotásként született meg az iskola éves munkaterve. Ez különösen lényeges, mert az iskolai élet valóban meghatározó jellegű pedagógiai-szervezeti dokumentumaként kezeljük. E közös munka a munkaterv elfogadásának gyakran valóban formális aktusát tartalommal, a beleszólás, a részvétel lehetőségével és felelősségével tette teljes értékűvé.

Külön hozadéka ezeknek a nyár eleji összejöveteleknek, hogy számos a menedzser-képzésben, különböző tréningeken is használt módszerrel ismerkedtünk meg. Néhány kolléga azóta, ezek tanórai adaptálására is vállalkozott.

A tantestület tagjainak igénye azonban — érthető módon — a további döntés-előkészítési folyamatban való részvételük is kiterjedt. Ezért a szokványos szervezeti megoldások (munkaközösségek, alkalmi megbeszélések, az iskolavezetőség nyitott ülései, s természetesen a már említett tanácsadó testület munkája) mellett új megoldás is született, amelyet - az orvosi életből átvett kifejezéssel - „konzíliumnak” nevezünk. Ezen az iskolavezetés, illetve valamelyik pedagógus által meghirdetett összejövetelen előre megadott témában a tantestület bármely tagja részt vehet, véleményével, álláspontjával befolyásolhatja a terveket és a megvalósítást, függetlenül attól, hogy formailag, munkatervétől, feladatkörénél stb. fogva van-e „hivatalos” köze az adott témához.

Ezek a megoldások magukkal hozták, hogy a nevelőtestületi értekezletek sem folyhatnak a hagyományos módon. Itt is a csoportmunkára, az előttünk álló gyakorlati kérdések megoldási módjainak kialakítására, megvitatására tevődött át a hangsúly. A hagyományos értekezletek unalmát így a vita, a véleménycsere és a feladat megoldásának keresése, az optimális eljárás megtalálását célzó kiscsoportos munka vette át. Csupán a példa kedvéért álljon itt az 1998. tavaszi nevelési értekezlet néhány témája:

Az értekezleten közös bevezető után tematikus csoportokban folyt a munka. A csoportmunka első 60 perce az „üzenőfüzet” volt, ami azt jelentette, hogy ebben az időszakban az egyes munkacsoportok — mintegy útmutatóul — elmondhatták a



témákkal kapcsolatos ötleteiket, kérdéseiket, javaslatukat. Ezután került sorra - immár a többiek véleményének birtokában - a csoport témájának megvitatása, kidolgozása.

Az előre ismertetett témák szerint ki-ki dönthetett arról, hogy mely munkacsoportban kíván dolgozni a nap folyamán. Valamennyi témakör esetén az elvégzendő feladatot is megfogalmaztuk, hiszen a cél nem egyszerűen a beszélgetés az adott tárgykőről, hanem megoldások keresése.

TÉMA	FELADAT
Tapasztalatok és megoldások a 7. évfolyamon. A teljesítmény szerinti tantárgyi csoportok kialakítása és az osztályfőnöki munka ebből fakadó változásai. A munkaközösségek szerepe az iskolában	Készüljön el • a teljesítménycsoportok létrejöttének rendje; • ajánlás az osztályfőnöki munka szervezésére. A csoport értékelje a munkaközösségek szerepét, adjon ajánlásokat hatáskörükre, dolgozza ki az SZMSZ e fejezetének módosítását. A pedagógiai program szerint szeptembertől változik az értékelés formája, ennek módszereire várunk a témának megfelelő ajánlást. A csoport tárja fel a témával kapcsolatos iskolai gondokat, adjon ajánlást megoldásukra. A csoport készítsen ajánlást a téma megoldására, állítson össze javaslatot az iskolai rendszerre. A csoport adjon ajánlást a téma szervezeti és tartalmi megoldásaira, a jutalmazás szempontjaira.
A szöveges értékelés szempontjai, formája	
Demokráciaproblémák az iskolában	
A tehetséggondozás feladatai, szervezeti megoldásai az iskolában A pedagógusok értékelése	
A 4. évfolyam programja A NAT életbe lépésével lényeges módon megváltozik az évfolyam szerepe; e változások hangsúlyainak összegzését, pedagógiai feladatainak tisztázását várjuk a csoporttól.	

Ezt követően a tantestület megismerkedett a csoportok munkájának eredményeivel, döntött a további tennivalókról. Az itteni viták eredményei folyamatosan beépülnek az iskola munkájába, vagy további közös gondolkodáshoz jelentenek adalékot.

### **Az adott környezet iskolája**

A gyorsan és átláthatatlanul alakuló gazdasági—társadalmi—politikai erőterben is világos előttünk, hogy az ellentmondásosságok közepette is az iskolának teljesítenie kell személyiségfejlesztő, műveltségátadó és társadalompolitikai feladatait. Ezeket az adott szociális—kulturális környezetben kell az iskolának megvalósítania. Iskolánk olyan intézmény kíván lenni, amely aktív kölcsönhatásban áll környezetével, tudatos részese — formálója és szolgálója - annak a társadalmi mikrokörnyezetnek, amelyben működik.

Abból kell kiindulnunk, hogy a nálunk tanuló gyerekek többsége a társadalom elszegényedő, betanított, illetve szakmunkás, alkalmazotti rétegéből származik. A családok és a gyerekek élete egyhangú lakótelepi környezetben zajlik, növekszik a munkanélküliek aránya, illetve az erejükön felül is munkát vállalók száma.

Az iskolával kapcsolatos elvárások a napi gyakorlatban szinte alig lefedhető széles skálán mozognak. A családok életéből fakad az a gyakori elvárás, hogy az iskola a lehető legnagyobb időkeretben foglalkoztassa a gyerekeket, illetve az a szomorú helyzet, hogy közülük sokan csak az iskolában találnak egész napos elfoglaltságot.

A szülők egyre inkább olyan iskolát keresnek, ahol a gyerekek humánus pedagógiai környezetben, barátságos légkörben, gondoskodást és törődést kapva élhetnek, s szerezhetik meg a sikeres iskolai pályafutáshoz szükséges elméleti és gyakorlati tudást és találnak maguknak az egész napot átölelő értelmes elfoglaltsági lehetőségeket.

A tevékenységek sokszínű kínálata eredményeképpen az iskola a megszokottnál nagyobb időben használható és a tradicionálisnál változatosabb cselekvési terepet biztosít. Ezért a tanulók jelentős része számára az iskola a hétköznapi élet meghatározó súlyú szervezőereje lesz. Az iskola ezt a nagy jelentőséget azonban csak akkor vindikálhatja magának, ha életét, programját, kínálatát használói - elsődlegesen a gyerekek - aktívan formálhatják, igényeikhez, érdeklődésükhöz alakíthatják. Ehhez szükség van arra, hogy a gyerekek is formálói lehessenek az iskola életének.

Az iskola pedagógiai alapvetése és gyakorlata az iskolai közéletet a tanulási—tanítási, a szabadidős és a közösségi gazdálkodási területekkel egyenrangú, alapvető tevékenységnek tartja. Önálló programmal és költségvetéssel működik a diákönkormányzat. Közvetlen, kampánnyal kísért választással jönnek létre fórumai. Egy amerikai eljárás mintájára adaptációs kísérletet folytatunk a szavazásos eljárások körében. Közös diák-tanár fórumok működnek. Világosak és az érintettekkel közösen szabályozottak a diákjogok és -kötelességek, s az eljárások rendje.

A tevékenységrendszer egésze a diákok aktív részvételére épít, a döntéshozatal rendszere törekszik a diákrészvétel megteremtésére. Az iskolai közgyűlés, amelyen minden iskolapolgár (életkorától függetlenül) azonos szavazati joggal bír, dönt a Házirendről, interpellálhat tanárokhöz, diákokhoz, s dönt a válaszok elfogadásáról; problémakövető bizottság keretében foglalkozik az elutasított vagy a diáktanács által oda utalt kérdésekkel: az iskolabíróság (tanár, szülő, diák összetételben) a súlyosabb vétségek, konfliktusok esetében jár el.

### **Az oktatás szervezése**

Az iskola egységes 12 évfolyamos oktatási intézmény, amelyben általános iskola, négyéves gimnázium és szakképző ágazat (szakiskola) működik.

Az egységes iskola képzési céljait csak a tudás megszerzését mindenki számára lehetővé tevő differenciált megoldások alkalmazásával látjuk elérhetőnek. A differenciálás iskolai gyakorlatában döntően három szempontot látunk érvényesítendőnek: az egyéni fejlettségi szintet, az egyéni érdeklődést s a pályairányultságot. Mindez kiterjed az oktatási folyamat egészére, tehát az oktatás céljára, tartalmára, szervezeti- és időkeretére. Lássunk erre is néhány megoldást!

Jó példa erre a tagozatok szervezésének módja. Iskolánkban nem működnek tagozatos osztályok, csupán bizonyos tantárgyakban emelt óraszámú tanuló gyerekek. Ők az adott évfolyamon csak a tagozatos (angol, német, ének) órákon vannak együtt, egyébként saját osztályukba járnak. Ezzel a megoldással kiküszöbölhető a hagyományos tagozatos szervezésű osztályok közötti tanulási színvonalkülönbség s a vele járó szelektív hatás.

Az egyes iskolaszakaszok cél- és feladatrendszerre adja az iskola pedagógiai programjának egymásra épülését és egységességét. Az egyes iskolaszakaszok:

- elemi szakasz — 1—3. évfolyam,
- alapoó és orientációs szakasz — 4—6. évfolyam,

- alsó középfokú szakasz — 7—10. évfolyam (iskolatípusonkénti irány a 9. évfolyamtól),
- felső középiskolai szakasz — 11-12. évfolyam.

A kisgyermekkori fejlesztés szempontjából kiemelkedő fontosságú az elemi szakasz. Az elemi szakasz feladata, hogy a gyerekek megismerjék, és természetes közegüknek érezzék az iskolai, közösségi életrendet, a tevékenységeket, a tanítás-tanulás folyamatát. Megbízhatóan sajátítsák el az alapkészségeket. A pedagógusok megbízható ismereteket szerezzenek az egyes gyerekek adottságairól, személyiségéről, életkörülményeiről, és ennek alapján segítsék fejlődésüket. Szoros kapcsolatot építsenek ki a családokkal, megalapozva az iskola és a szülők közti gyerekerdekű együttműködést.

A szakasz három évét egy egységnek tekintjük. Az iskolai továbbhaladáshoz szükséges tudást az egyes gyerekeknek a periódus végére kell elérniük, így lehetőségünk van a szakaszon belüli osztályismétlés elkerülésére.

Az első osztályba felveendő tanulók létszámát kizárólag a tanterem befogadóképessége korlátozhatja. Az iskola felvételit nem szervez, szükség esetén sorsolással választja ki a körzeten kívüli tanulókat. Egyedül az ének tagozatra való alkalmasság megállapítása érdekében végzünk vizsgálatot.

Az óvodából az iskolába való átmenet, a fokozatosság biztosítása érdekében sajátos idő-, tér- és tevékenységszervezési megoldásokat alkalmazunk. Felszámoltuk azt az elképesztő oktatási formát, amelyben a gyerek 6 és 18 év között egyformán 45 perces órákban tanul. A rendelkezésre álló napi órakeretet más időbeosztás szerint töltjük ki. A napirend megteremtí a tanulás—mozgás-játék kívánatos arányát, ahol a gyermekek szükségleteke figyelő pedagógiai szempont a döntő. Már az első osztálytól lehetőséget teremtünk a foglalkozások közötti szabad választásra. Az elsősök egy külön épületben, az „ABC-házban” tanulnak, megkönnyítve ezzel az óvoda és az iskola közti átmenetet.

### Az 1—3. évfolyam napirendje

REGGEL DÉLELŐTT	érkezés három tanóra	mesefilm-nézés, könyvtár, társasjáték, rajzolás átlagosan 35 perc
	„mozgunk — játszunk”	35 perc a szabadban (szervezett, ill. kötetlen játék)
DÉLUTÁN:	szabad sáv (A szabad sávban párhuzamosan folyó foglalkozások:) napközi	45 perc fejlesztő foglalkozások, korrepetálás, előkészítők a készségi tárgyak egy része, szakkörök
ELŐKÉSZÍTŐK: FEJLESZTŐ FOGLALKOZÁSOK	idegen nyelv, ének-zene drámajáték, báb, mozgáskoordinációt fejlesztő foglalkozás, néptánc, diszlexia-prevenció	(szaktanár) (képzett szakember, pedagógus)
KORREPETÁLÁS	szükség szerint	osztálytanító

A tanulók gyakran jelentősen eltérő családi, kulturális feltételek közül érkeznek az első osztályba. Jól ismert, de az iskolai gyakorlatban általában következmények nélkül maradó tény, hogy a különbségek hatékony segítségnyújtás híján az iskolában nem hogy csökkennek, hanem még inkább felerősödnek. Hatékony az a segítség, amelynek során minden kisgyerek megkapja azt a támogatást, amelyre szüksége van. Ezért fontos minél előbb felmérni, mely területen mutat a kisgyerek olyan elmaradást, ami a követelmények teljesítésében számára megoldhatatlan feladatnak bizonyul, az iskolakezdést kudarccal fenyegeti. A mérést az iskolapszichológus és az iskola fejlesztő pedagógusai végzik a tanév kezdetén.

A fejlesztendő képességek alapján az osztálykereteket áúépítő kiscsoportos foglalkozásokat szervezünk. Ezeket nem csupán a szoros értelemben vett (kognitív jellegű) tanulás segítése a cél, hanem a sokoldalú fejlesztés: a mozgáskoordináció (például néptánc), a beilleszkedési, kommunikációs zavarok megszüntetése (például drámajáték, bábjáték), a kézügyesség fejlesztése (például ábrázolás), diszlexia-prevenció és másfajta lehetőségünkre álló tevékenységek.

Kiemelt jelentőséget tulajdonítunk a művészeti tárgyak oktatásának. Ezt mind a kötelező órák arányában, mind a napköziben és egyéb keretek között folyó tevékenységekben igyekszünk érvényre juttatni. E szempontból jelentősen bővíti lehetőségeinket, hogy az iskolát segítő alapítvány Kontyfa Művészeti Iskola néven önálló alapfokú művészetoktatási intézményt a hozott létre, így a hozzánk járó gyerekek számára kibővült a művészeti tevékenységek lehetősége. A hangszeres tanulás mellett részt vehetnek képzőművészeti, számítógépes grafikai, tánc, kézműves, színjátékos, pantomimes s egyéb műfajú képzéseken. A szabadidős kínálatot bővíti a Kontyfa Diáksport Egyesület sokszínű programja.

A lakótelepi lét számos hátrányának csökkentésére (hogy csak egy indokot emeljünk ki) páratlan lehetőségeket biztosít az erdei (falusi) iskola, amely a Borsod-Abaúj-Zemplén megyei Hejcsén található. Az iskolát támogató alapítvány rendszeres, évközi erdei iskolai program lehetőségét kínálja az osztályoknak. Az egyhetes lehetőséggel évente egy alkalommal élhetnek az osztályok.

Az erdei iskolai részvétel különösen nagy lehetőséget kínál a tevékenységrendszer komplexitásának átélésére, a természetközeli tapasztalatok elmélyítésére, a környezetvédeleml szemlélet és ismeretek gyakorlati elsajátítására, a lakókörnyezettől gyökeresen eltérő falusi életmód megismerésére, ezen keresztül a társadalomismeret bővítésére, a közösségi önkiszolgálás, az önállóság gyakorlatára, az országismeret bővítésére, a természetjárás megszerettetésére. Az e célokat szolgáló tanulmányi program a helyi tanterv része.

Az iskolába járó gyerekek száma a lakóterületen folyamatosan csökkenő gyermeklétszám ellenére évek óta növekszik. Ez számunkra azt jelzi, hogy képesek vagyunk a családok számára vonzó, érdekeikkel találkozó kínálatot biztosítani. Ez kétségkívül az adagosnál és a megszokottnál nagyobb erőfeszítést, többletmunkát igényel az iskola valamennyi dolgozójától. Az ő helytállásuk, áldozatvállalásuk, energiát, időt nem kímélő munkájuk eredménye mindaz, amiről beszámolhattunk.

*A szerző a budapesti Kontyfa Utcai  
12 Évfolyamos Iskola igazgatója  
iskola címe: 1156 Budapest, Kontyfa u. 5.  
Telefon: (1)418-3280  
E-mail: [kontyfa@mail.c3.hu](mailto:kontyfa@mail.c3.hu)*

## **Sokfélék az elindulok, és nem egyformák az utak**

### **Hatékony iskolát mindenkinek**

A Gyermek Ház Alternatív Alapozó Program kidolgozói hosszabb-rövidebb ideig dolgoztak az általános iskola különböző színterein. Tapasztalataik alapján jutottak el addig a gondolatig, hogy a kisiskolások oktatásának lehetőségeit új alapokra kell helyezni.

A program létrejöttében a tanítók gyakorlati tapasztalatai mellett jelentős szerepet játszottak a századeleji reformpedagógiai irányzatok. A Gyermek Ház tanítói ezen irányzatok lényeges elemeit abból a szempontból vizsgálták, melyek azok, amelyek optimálisan átültethetők a magyar pedagógiai gyakorlatba. Programunk ezek ötvözeteként az 1991/92-es tanév óta működik. A Gyermek Ház mint önálló pedagógiai program a Klebelsberg Kunó Általános Iskola és Gimnázium része.

- A Gyermek Ház hat évfolyamos alapozó iskolamodell, amely évfolyamonként egy-egy osztályt működtet, saját pedagógiai programja, helyi tanterve alapján.
- Az első négy évfolyamon két-tanítás, az 5., 6. osztályban szaktanári rendszerben történik a képzés. Az átmenet megkönnyítése érdekében az osztályt indító tanítók 6. osztály végéig osztályfőnökként kísérik a gyerekeket.
- A tanítóképzés szakkollégiumi rendszere lehetőséget biztosít arra, hogy a speciális képzési területeken (például idegen nyelv, művészetek, testnevelés) egy tanító hat éven át dolgozzon egy-egy osztállyal, így a gyerekek fejlődése végigkísérhető, és az 5., 6. osztályban is biztosított a személyes kötődés.
- 6. osztály után a gyerekek hatosztályos gimnáziumban, illetve a befogadó iskola 7. osztályában folytathatják a tanulmányaikat.

### **A program pedagógiai alapelvei**

A Gyermek Ház Alternatív Alapozó Program képzésének tartalma megfelel a NAT követelményeinek. Nem az az elsődleges, hogy mást, hanem, hogy másként tanít.

Ezen a ponton feltétlenül tisztázni kell, melyek azok a szemléletbeli, módszertani változások, amelyek a Gyermek Ház gyakorlatában tetten érhetők.

### **Az egyéni különbségek tiszteletben tartása**

Az iskolában tanuló gyerekek között igen nagy különbség mutatkozhat a kognitív képességek, a fejlődési ütem terén, illetve az otthonról hozott ismeretek, tanulásra való motiváltság szintjeiben. A Gyermek Ház Alternatív Alapozó Program fő célkitűzése, hogy az iskola természetes befogadó közege legyen minden tanulónak, függetlenül egyéni adottságaitól, képességeitől, fejlődési ütemétől. A program tanítói vallják, hogy:

- Az alapozó iskola elsődleges, kiemelt feladata a biztos alapkészségek kialakítása minden kisgyereknél.
- A tanulók számára annyi és olyan jellegű tevékenységre kell lehetőséget biztosítani, amennyire az adott fejlettségi fokon szükségük van ahhoz, hogy a készségek biztonságosan kialakulhassanak. Cél, hogy a kisiskolás egyéni fejlődési ütemében saját lehetőségeinek optimális szintjét érhesse el.

### **A tanítási—tanulási folyamat értelmezése**

A tanítási—tanulási folyamatban fontosnak tartjuk, a gyerek saját tanulásáért érzett felelősségét. A kisiskoláskor élettani jellemzője a kíváncsiság, igény a felfedezésre, tapasztalásra.

Ezért hiba az aktív cselekvésre vágyó gyerekeket passzív befogadóként kezelni. A tanulási folyamat szervezésénél a kutató, felfedező, cselekvéses tanuláshoz kell előtérbe kerülnie, így az ismeretközli tanító és a befogadó tanuló alapállás helyett a gyerekek és a tanító együtt munkálkodása, közös tevékenysége folyik.

Ha a gyerekek a tanulási helyzetek során saját képességeiknek, pillanatnyi lehetőségüknek megfelelő feladatokkal dolgoznak, azokat sikeresen tudják megoldani, tanulási kedvük, motivációjuk állandósul. A tanulás így nem feladatként, hanem örömforrásként, önmegvalósítási lehetőségként jelenik meg. Ezt optimális terheléssel lehet megvalósítani.

### **A gyermek szerepe az ismeretszerzési folyamatban**

A Gyermek Ház program a tanulási folyamat szervezésénél, a gyerekek szempontjait előtérbe helyezve, a következő elvekre figyel:

1. A bizalom, a nyugodt, elfogadó légkör, a pozitív megerősítés minden tanulónak alanyi jogon jár.
2. A gyerekeknek joguk van „gyerekek lenni”, életkori sajátosságait feltétlenül tiszteletben kell tartani.
3. Nem csak „szenvedve” lehet tanulni, szükséges az élményszerű, felfedező tanulás.
4. Fontos, hogy a kisiskolás saját tanulásának szervezésében érdekelt, aktív lehessen, együttműködő, közösség tagjaként fordulhasson segítségért társaihoz, tanítóihoz.
5. Nem a gyereket kell a tananyaghoz igazítani, hanem a tananyagot az adott gyerekekhez.
6. A hiba a tanulás szerves része. A tanulónak joga van hibázni és a hibából tanulni.
7. Biztosítani kell a kisgyerek számára, hogy kulturált, esztétikus és praktikus tárgyi környezetben tanulhasson.

### **A pedagógus az ismeretszerzési folyamatban**

A Gyermek Ház program tanulási helyzeteiben a tanító nem mint minden ismeretek tudója és közvetítője, sokkal inkább, mint együttműködő társ van jelen. Elsődleges feladata az optimális tanulási feltételek megteremtése a szükséges eszközök, feladatsorok, a tevékenységrendszerek és az ismeretszerzés munkaformáinak végig gondolása, megszervezése. A pedagógusnak tudnia kell tapintatosan helyet adni a tanulói kezdeményezéseknek. Feladata szükség esetén segítségadás, addig, amíg azt a gyerek vagy az adott tevékenység megkívánja.

Tisztában kell lennie egy-egy készség kialakulásának lépcsőfokaival és azzal, hogy az adott gyermek éppen hol tart e folyamatban, hiszen megfelelő fejlesztő tevékenységet csak ennek birtokában tud biztosítani számára.

A Gyermek Ház programban a tanulás blokkokban zajlik. Egy-egy blokk komplex, és nem, vagy csak ritkán különül el egymástól például az olvasás, a nyelvtan vagy a fogalmazás. A blokkok ideje igen változó, rugalmas, a feldolgozandó anyagtól, a gyerekek állapotától, aktivitásától függ.

### **Integráció. Sérült gyerekek egészséges társaik között**

A Gyermek Ház Program a Budapesti Tanítóképző Főiskolával és a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolával közösen vett részt az Európai Gazdasági Közösség által meghirdetett oktatási TEMPUS programban. A program

lényege, hogy Magyarország oktatási intézményrendszere is elinduljon az enyhe értelmi, mozgásszervi, érzékszerve sérültek integrációja felé.

A sikeres integráció feltételeit csak az egyéni különbségeket és sérüléseket is toleráló, kezelő, úgynevezett „befogadó” iskola tudja biztosítani.

Tudatos integrálásról akkor beszélhetünk, ha

- a sérülés tényével, mértékével, a fejlesztés irányával és lehetőségeivel a tanító és a szülő tisztában van;
- biztosított a szakember, gyógypedagógus vagy pszichológus segítsége;
- az integrált tanuló fejlődése objektíven meghatározott, időnként ellenőrizhető.

A Gyermek Ház ezen feltételeknek megfelelően az 1993/94-es tanév óta vállalja a különböző problémával küzdő kisiskolások integrált nevelését.

Ugyanakkor tanulócsoportjaink nem kislétszámú felzárkóztató csoportok. Az integrált oktatás lényege, hogy optimális gyereklétszám (20-23 fő) mellett, osztályonként egy—három speciális szükségletű kisiskolás tanul egészséges - sokszor kiemelkedően tehetséges - tanulókkal együtt. (A sérült tanulók integrált nevelésekor az 1993. évi LXXIX., valamint az 1996. évi LXXII. módosított közoktatási törvény e területre vonatkozó jogszabályai az irányadók.)

A Gyermek Ház - a NAT szellemiségével megegyezően — helyi tanterve összeállításakor figyelembe vette az MKM által kiadott *A fogyatékos tanulók iskolai oktatásának tantervi irányelveit*. Az Irányelvben foglaltak célja, hogy a sérült tanulókat a nevelés, oktatás ne terhelje túl, fejlesztésük a számukra megfelelő műveltségi területeken valósuljon meg, az iskola fejlesztési követelményei igazodjanak fejlődésük lehetséges üteméhez.

A műveltségi területek részletes követelményeinek meghatározásánál az alábbiakat szükséges figyelembe venni:

- A fejlesztési követelmény és a minimális teljesítmény elérésére hosszabb időt kell tervezni.
- A követelmények egymásra épülése a fokozatosság, a megfelelő gyakorlás, az ismétlés, rendszerezés kiemelten fontos.

Mivel az integráció szakmai segítségére hazai hálózat még nem működik, a program napi nevelőmunkáját közvetlenül a Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola és a Tanulási Képességet Vizsgáló Szakértői Bizottság szakemberei segítik.

### **A differenciáló tanulásszervezési eljárások**

A Gyermek Ház program osztályaiban igen különböző fejlettségi szinten lévő kisiskolások együttes tanulása folyik.

Ez tanulóink számára a világ legtermészetesebb dolga. Ahhoz azonban, hogy mindez gördülékenyen működjék, több szervezési, tanulásirányítási kérdést merőben új aspektusból kell vizsgálnunk. A differenciáló tanulásirányítás gyakorlati megszervezése sokféle lehet, és csöppet sem egyszerű.

Programunk tanulásszervezését rengeteg konkrét tapasztalat, sikerek és kudarcok sora alakította. Volt időszak, amikor a frontális osztálymunka tagadásaként az individualizált, egyéni tanulás túlsúlya jellemezte blokkjainkat. Rá kellett döbbernünk arra, hogy így elvész a közös munka öröme, tanulóinknak kevés a lehetőségük élményeik megfogalmazására, a közös tevékenykedésre.

Ekkor ebből a helyzetből kiindulva kerestük a megoldást. Az önálló feladatvégzés mellett bevezettük a kooperatív tanulás gyakorlatát. Célunk változában: az egyéni szükségletnek megfelelő fejlesztés minden tanulónál. Ez a gyakorlatban magába foglalja a kiemelkedő képességű, gyorsan haladók optimális terhelését, a több mélyítést, gyakorlást igénylő tanulók megerősítését és a speciális szükségletű gyerekek egyéni fejlesztését. Mai tanulásszervezésünkben törekszünk a differenciáló tanulásirányítási módszerek változatos alkalmazására, biztosítva, hogy ne sietessünk, de ne is fogjunk vissza senkit a készségfejlesztés folyamatában.

Tanítási blokkjainkat egy tanító vezeti. Alkalmoszerűen egy gyógypedagógus segíti munkáját. Ahhoz, hogy a tanító több szinten tudja szervezni az ismeretszerzés folyamatát, elengedhetetlen, hogy a gyerekeket partnerként, társaként kezelje.

Tanulóink önálló feladatvégzése, egymást segítő páros vagy kiscsoportos munkája biztosítja a pedagógus számára a tanulási folyamat differenciált szervezésének lehetőségét. A tanító — bízva tanítványai önállóságában — több, általában „pedagógus-, tanító-szerepet”, tevékenységet bíz a gyerekekre. (Például: csoportos olvasás vezetése, önálló feladat és tevékenység választása, kiselőadások megtartása, értékelése, a hibák kijavítása... stb.) Nagyon fontos, hogy a gyerekek képesek legyenek önálló, közvetlen tanítói irányítást nélkülöző munkára is.

### **A differenciáló tanulásszervezés munkaformái**

A kooperatív feladatvégzés lehetővé teszi, hogy a gyerekek meglévő ismereteiket mozgósítva különböző, sokféle megoldási stratégiát dolgozzanak ki. A közös tevékenység fejleszt az együttműködési készséget, alakítja a vélemények különbözőségének tiszteletét, a kulturált vita, érvelés tudományát. A társakkal való együtt gondolkodás biztosítja az élményszerű tanulást is.

„A két agy többet tud, mint egy” — így fogalmazta meg egy másodikos kislány tapasztalatait. Valóban a heterogén összetételű csoportokban biztositott, hogy a lassabban haladó kisgyerekek társaiktól tanuljanak. A homogén szervezésű csoportoknál pedig megoldható, hogy a csoportok különböző nehézségű feladatokkal foglalkozhassanak.

A csoportok közösen, együttműködve dolgoznak a adott feladat elvégzése érdekében. A csoporton belüli munkamegosztásról a tagok maguk döntenek.

Az elkészült munkákat a megoldott feladatok kicserélésével ellenőrzik, majd véleményezik a csoporttagok. Az ellenőrzés, javítás után érvekkel igyekeznek meggyőzni egymást a maguk igazáról. Gyakori az is, hogy a csoportok beszámolnak egymásnak elvégzett munkáikról. A gyerekek megtanulják a feladat szempontjából lényeges elemek kiemelését, tapasztalataik összefüggő, értékelő kifejtését.

A kooperatív tanuláshoz törekszünk arra, hogy a speciális szükségletű tanulók is részt tudjanak venni a közös munkában, de előfordul, hogy az éppen feldolgozandó anyag részét ez nem teszi lehetővé. Ekkor — a többi gyerek közös munkavégzése alatt — nyílik lehetőség arra, hogy a tanító egyéni, intenzív fejlesztőmunkát végezzen azokkal a gyerekekkel, akiknek erre szükségük van.

A páros munka során az egymást segíteni tudó gyerekek közös munkája folyik. A párok spontán módon vagy a tanító javaslatára jöhetnek létre. A gyerekek megtapasztalják, hogy számíthatnak egymásra, társaiktól bátran kérhetnek segítséget. Általában a feladatok megoldásában bizonytalanabb, több megerősítést igénylő gyerekek dolgoznak szívesen páros munkában. A differenciált tanulásszervezés meghatározó munkaformája a tanulók önálló, egyéni feladatvégzése. Ez megvalósulhat differenciált rétegmunkaként, amikor a gyerekek aszerint kapnak feladatokat, hogy az ismeretszerzés, készségfejlesztés mely fokán állnak, milyen tevékenység szolgálja optimális fejlesztésüket. Az egy szinten álló tanulók ugyanazt a feladatot kapják, amelynek elvégzése egyéni, önálló munkát igényel.

A szintek nem merevek, akár egy tanulási blokkon belül is lehet váltani. („Nekem ez a feladat túl könnyű/nehez, másikat kérek!”) Indirekt tanítói irányítással arra törekszünk, hogy a gyerekek maguktól válasszák a számukra legmegfelelőbb feladatokat, tevékenységeket.

A differenciált rétegmunka mellett egészen személyre szabott individuáli zált tanulóval is dolgozunk. Főleg erősen speciális szükségletű gyerekek fejlesztésénél használjuk e munkafórmát (például: kiemelkedően tehetséges, illetve speciális problémával küzdő, sérült kisgyerekek esetében).

### **A tananyag differenciált elrendezése**

Programunk sajátossága, hogy az optimális terhelés érdekében differenciált ismereteket nyújtó tananyaggal dolgozik, hiszen más mélységű ismeretanyag befogadására, feldolgozására képes egy kiemelkedően tehetséges, illetve egy tanulóval zavarral küzdő iskolás. Ezért tanítóink folyamatosan dolgoznak azon, hogy eltérő mélységű feladatsorokkal, munkakártyákkal segítsék a gyerekek ismeretszerző tevékenységét.

Differenciált tananyag-feldolgozásaink egy része tankönyv formájában is megjelent. A Gyermek Ház tankönyvcsalád kőnkéire jellemző, hogy egy-egy témakört - legyen az olvasás, matematika, természetismeret — munkatankönyv formában, több szinten dolgoz fel.

### **Az időbeli differenciálás kérdése**

Nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy a gyerekek között jelentős különbség mutatkozik a munkatempó tekintetében is. A feladatvégzés idejének megtervezése nehéz feladat, nagymértékben függ a tanuló pillanatnyi figyelmétől, terhelhetőségétől. A munkájukkal gyorsan elkészülő tanuló számára fejlesztő feladatkártyák rendszerét dolgoztuk ki. Ez az első osztályban kimondottan egyénre szabott, az adott kisgyerek kognitív képességeinek fejlesztésére szolgál, előzetes mérések, tapasztalatok alapján. Második osztálytól munkakártyáink különböző témaköröket dolgoznak fel (például: szótagolás, mondatfajták, igék, rejtvények, római számok, műveletek).

A feladatrendszerekből mindegyik tanuló igénye és kedve szerint válogathat. Előfordul hogy a tanító megkéri, abból a témából válasszon, amelyikben bizonytalan, és gyakorlásra van szüksége. A kártyák összeállításánál arra törekedtünk, hogy színes, érdekes feladatokat tartalmazzanak, és önellenőrzésük megoldható legyen.

Végül a differenciált tanulósszervezés egyik elengedhetetlen feltételéről, *funkcionális teremrendezésről* is szót kell ejtenünk. Osztályainkat úgy rendeztük be, hogy teret biztosítsanak a kooperatív kiscsoportos, a páros, illetve az elkülönülő egyéni tanulásra is. Ezért a nehezen mozdítható padok helyett mobilizálható, körülülhető asztalok, a fix székek helyett pedig könnyű, helyváltoztatást biztosító székek találhatók termeinkben. Az osztályok sarkaiban kis „műhelyeket” alakítottunk ki, ahol a kiscsoportoknak lehetőségük nyílik az elkülönülésre, és közös munkára. A nyitott polcokon található a tanulóhoz szükséges eszközök, könyvek, feladatsorok, és ellenőrző lapok.

Termeink fontos része a matracokból, párnákból kialakított kuckók, melyek lehetőséget kínálnak a pihenésre, beszélgetésre, olvasásra és persze a játékra is.

A felsorolt differenciált tanulósszervezési eljárásokat folyamatosan alkalmazzuk. A továbbfejlesztés lehetőségein közösen gondolkodunk, annak érdekében, hogy iskolánk valóban minden tanuló számára hatékony legyen.

### **Az egyénre szabott szöveges értékelés gyakorlata**

A Gyermek Ház pedagógiai programjának sarkalatos pontja az értékelés, amely az iskolai élet, a tanítási—tanulási folyamat minden mozzanatára kihat.

Értékelési rendszerünk kialakításakor abból indultunk ki, amit pedagógiai munkánk során a legfontosabb feladatnak tartunk, nevezetesen, hogy elősegítsük a tanuló önmagukhoz mért fejlődését, saját lehetőségei minél teljesebb kibontakoztatását. Ennek érdekében hangsúlyozottan figyelembe vesszük az egyéni különbségeket, az egyéni érési és haladási ütemet. A tanuló által elért mindennemű - tehát nem csak a tanulmányi munkára vonatkozó — teljesítmény értékelésekor szem előtt tartjuk az adott gyermek aktuális teljesítőképességét, s azt, hogy lehetőségeit mennyire használta ki a munka, a feladat elvégzése érdekében. A pedagógusok értékelő magatartásának és a tanuló önértékelésnek is jellemzője a pozitív megerősítés és a további munkára való buzdítás. *Az önértékelés képességének fejlesztését igen fontosnak tartjuk.*

Valljuk, s tanítványaink felé is azt közvetítjük, hogy a tévedések, hibák a tanulási folyamat velejárói, s azokat ennek megfelelően kell kezelni és elfogadni. (Természetesen törekedve a pontos munkavégzésre.)

A fentiekből következik, hogy a program alapelvei, az értékelésről vallott elképzelések nehezen egyeztethetőek össze az osztályzatokban kifejeződő minősítő értékeléssel.

Az első három évfolyamon - az 1993. évi LXXIX. törv. 70. § (3.) bekezdése értelmében módunk van arra, hogy érdemjegyek helyett kizárólag szöveges értékelést alkalmazzunk. A negyedik osztálytól kezdve a ránk vonatkozó rendelkezéseknek megfelelően - bízva addigi pedagógiai munkánk eredményességében — a szöveges értékelés mellett fokozatosan áttérünk a normatív értékelés gyakorlatára, biztosítva az átmenetet a felsőbb osztályokba. Pedagógiai elképzeléseinknek az első három év szöveges értékelési gyakorlata felel meg a legjobban.

A tanév során — év közben — legtöbbször csak szóbeli értékelést adunk tanítványainknak. Eddigi tapasztalataink szerint ez megfelelő és kielégítő, „tárgyasult” értékelésre nincs szükség. A szóbeli értékelés mellett a tanuló írásbeli munkáira gyakran ráírjuk elismerő, dicsérő, vagy ha szükséges, jobb, szebb munkát remélő sorainkat. A sorok címzettje bármikor válaszolhat a mi észrevételeinkre. (Ezt minden esetben a tanuló kezdeményezték. „Munkatársi” kapcsolatunkból adódóan természetes számunkra, hogy ők is válaszolhatnak.)

Félévkor egyénre szabott fejlődési beszámolót, szöveges értékelést kapnak kézhez a tanuló és szülei. Az értékelési szempontok összetettek, s a gyermek egész személyiségének fejlődésére koncentrálnak.

Tartalmazzák:

- a tanuló befolyásoló részképességei fejlettségét (figyelem, gondolkodás, emlékezet);
- a tanulási technikák fejlettségének a szintjét (például: mennyire önálló a gyermek a feladatmegoldásokban, munkavégzése mennyire pontos, önellenőrzése, önértékelése milyen szintre jutott);
- az alapkészségek elsajátításának szintjeit (hangsúlyozottan a kommunikációs, olvasás-írás képességeket, a számolási és matematikai képességeket és a természetismeret tantárgyi elsajátításához szükséges képességeket);
- a gyermek művészeti és mozgásos tevékenységeinek értékelését;
- érzelmi életének jellemzőit;
- társas kapcsolatainak alakulását.

Az értékelők kiosztása követően a tanulókkal egyenként is megbeszéljük a leírtakat. (Első és második osztályban az értékelőkhöz még egy levelet is mellékelünk, melyben „gyereknyelven”, röviden, de szintén személyre szólóan értékeljük őket.) Eddigi tapasztalatunk az, hogy a családok hálásan fogadják a fejlődési beszámolókat, s örömmel jönnek el ezek családonkénti megvitatására is.

Ez az értékelési forma nekünk tanítóknak is nagy segítséget jelent. Hozzájárul ahhoz, hogy tanulóink számára a lehető legoptimálisabb fejlesztési programot dolgozzuk ki.

Év végi értékeléseink szintén szövegesek. Ezek magukba foglalják a fejlesztés kányát, tartalmazzák az optimális követelményszintet is. Ehhez a szinthez és a tanuló önmagához viszonyított fejlődése együtt jelenik meg az év végi értékelőkben. Például első osztályban az olvasási készség értékelésénél a tanulók hangos olvasásának technikáját a megfelelő szint aláhúzásával jelöljük.

Hangos olvasás: betűzve, szótagolva, szóképekben, szólamokban, folyamatosan; hangsúlyozva olvas.

Az integrált - például nagyothalló, enyhén értelmi sérült, tanulási zavarral küzdő - tanulóknál a rájuk vonatkozó, az adott évfolyamon feltüntetett módosított, illetve csökkentett követelményrendszer a meghatározó. (A csökkentett követelményt a Gyermek Ház helyi tanterve évfolyamokra bontva tartalmazza.)

Jelenleg a programban részt vevő pedagógusok azon dolgoznak, hogy a fent említett alapelveknek megfelelően — az elmúlt évek tapasztalatai alapján - az egyénre szabott szöveges értékelés értékelőlapjait továbbfejlesszék.

Az alábbiakban néhány értékelőlapot mellékelünk az 1997/98-as tanévből:

Félévi értékelők: U. L.

P. P. — integrált tanulóknak, akinek komplex tanulási zavara van.

Év végi értékelők: I. D.

### **Gyermek Ház Alternatív Alapozó Program**

#### **Félévi értékelés (1997/98-as tanév, első félév)**

##### **Általános jellemzés**

L. érzelmi élete nyugodt, kiegyensúlyozott. Jó humorú, vidám kislány. Tanáraival és a felnőttekkel szemben figyelmes. Könnyen beilleszkedett a csoportba. Meghatározott baráti köre van, de ezen kívül is mindenkiel jó a viszonya. Konfliktusait egyre ügyesebben oldja meg, bár néha még picit makacs. Társai szeretik, segítőkész. Figyelme tartós, megfigyelő-képessége jó. A tananyagot gyorsan megérti, s igyekszik azt legjobb tudása szerint megoldani. Verbális, vizuális és mozgási emlékezete is remek. Logikai következtető-képessége megfelelő (tantárgyanként eltérő). Kombinatív- és absztraháló képessége fejlett. Az órákon alkalmazott tanulási technikákat gyorsan elsajátította. Szívesen dolgozik csoportban, párban és önállóan is. A páros munka során kicsit „fecsegős”. Munkatempója gyors, önellenőrzése megbízható. Segítségét csak nagyon ritkán igényel.

##### **Anyanyelv**

L. szókinccse gazdag, választékosan fejezi ki magát. Mondat- és szövegszerkesztése, beszédtechnikája jó. Tájékozott kislány, a világ dolgairól nagyon sok mindent tud. Ismeretei széles körűek. L. folyékonyan, nagyon jó tempóban pontosan olvas. Hangsúlyozása is kifejező. Az olvasottakat remekül megérti. A szövegekhez kapcsolódó feladatokat nagyon ügyesen megcsinálja. Önálló, magas szintű szövegfeldolgozásra is képes. A szövegértés fejlesztését célzó gyakorlatokat kifogástalanul, jó tempóban oldja meg.

L. íráskészsége fejlett. A betűelemek vázolásában biztos, betűinek grafikai kivitelezése szabályos és szép. Vonalvezetése lendületes, írástempója gyors. Munkáival szemben igényes, fűzetei rendezettek, szépek.

##### **Matematika**

L. számfogalma 20-as számkörben biztos, 100-as számkörben is jól tájékozódik. A számalak- és mennyiség-fogalma tiszta, számképe szabályos, rendezett. A számegyenesen ügyesen tájékozódik, vonalzóhasználatát megbízható. Analógiás gondolkodása fejlett, a tanult két alpműveletet jól elsajátította, a tízes átlépés a mélyítés időszakában tart. Logikai és kombinatív gondolkodása jó, szereti a gondolkodtató feladatokat, bár néha még megtorpan előttük, de biztatással, ösztönzéssel ezt a bizonytalanságot át lehet hidalni.

A szöveges feladatokat nagyon jól megérti, és ügyesen meg is oldja azokat. A tanult hosszúságmértékeket ismeri, azokat meg is nevezi, tudja a közöttük lévő váltószámot. Ügyesen mér hosszúságot.

L. térlátása jó, szereti a geometriai feladatokat.

Fűzetvezetése igényes, rendezett.

##### **Művészeti tevékenységek**

L. rendkívül fogékony a művészetek kánt, s ez alól a kézműves tevékenység sem. kivétel. Nagyon szívesen rajzol, fest, formáz. Gazdag, változatos szln- és formahasználata lehetővé teszi az egyedi munkák alkotását. Belső motiváltsága nem teszi szükségessé a külső biztatást. Bármilyen technikával ügyesen dolgozik, segít társainak is.

Az ének-zene is nagyon érdekli, bár zárkózottsága miatt még egyedül nem nagyon szerepel. Rendkívül muzikális kislány, belső hallása, ritmusérzéke nagyon fejlett, furulyatudásával elkápráztat minket. Szeret zenét hallgatni, táncolni, s a gyermekjátékokban is szívesen bekapcsolódik.

L. a dramatikus játékokban szívesen vesz részt. Kreatív, a foglalkozásokon egyre aktívabb. A kezdeményezést általában átengedi másoknak. Elfogadja társai ötleteit - örül ezeknek -, s kapcsolódik hozzájuk. A játékszabályokat betartja.

##### **Testnevelés**

Mozgásos tevékenységekben szívesen vesz részt. Mozgáskoordinációja jó, bár mozgása kissé visszafogott. Felszerelése mindig rendben volt.

### **Gyermek Ház Alternatív Alapozó Program**

#### **Félévi értékelés (1997/98-as tanév, első félév)**

##### **Általános jellemzés**

P. nagyon összetett személyiség, érzékeny lelkű kislány. /Akit elfogad, azzal szemben nagyon szolgálatkész, ragaszkodó, ezt a ragaszkodását fizikailag is kimutatja, igényli a simogatást, a testi közelséget. /Bármilyen közösségi feladatra meg lehet kérni.

Sajnos szabálytudata sokszor cserben hagyja, nem mindig tudja, mit lehet és mit nem. Az őt ért igazságtalanságokra hevesen reagál, ami néha durvaságba torkollik. Nagyon mozgékony, ami egy részről jó dolog, azonban gyakran a feladatok helyett is bohóckodik. Ezekben a problémahelyzetekben csak a türelem, a meggyőzés, a békés megbeszélés a célravezető. Ilyenkor mindig elismeri tévedéseit, hibáit, és igyekszik azokat kijavítani. Kapcsolatteremtő képessége is változó, van, amikor türelmes, de gyakran durvasággal hátrítja a neki nem tetsző helyzeteket.

Feladattudata a nem tanulással kapcsolatos helyzetekben fejlett, szeret segíteni, a tanulás terén még hiányzik belőle a belső motiváció, a külső biztatás pedig sokszor nem elég. Sok-sok érdekes feladattal, rendszeres odafigyeléssel sikerélményekhez lehet juttatni, ami lassan a tanulásra való belső késztetést is kifejlesztheti. P. tanulmányi sikereihez a szisztematikus, Sokfélék a z elindulok, és nem egyformák az utak

napi gyakoriságú feladatmegoldások vezetnek, melyek játékba burkolt, érdekes feladatok lehetnek.

A tanulást befolyásoló képességei közül gondolkodása megfelelő, logikai, kombinatív képességekben önmagához képest fejlődött. Megfigyelőképessége jó. A tananyagot változó gyorsasággal érti meg, ez mindig az adott pillanattól függ, s ez magával vonzza a figyelem tartósságának mértékét is.

Az általunk tanított tanulási technikák alkalmazása terén is akadnak szélsőségek, de év eleje óta sok tekintetben fejlődött. Önellenőrzése, hibáinak kijavítása még odafigyelést igényel (foglalkozás után figyelmeztetni kell munkájának kijavítására). Természetesen ez is, mint minden más képesség hosszú, türelmes munkával kialakítható, illetve fejleszhető.

Anyanyelv

P. szókinccse megfelelő, fogalmai a félév során sokat „tisztultak”. Szóban szívesen megnyilvánul. Egyre inkább törekszik a pontos, árnyalt önkifejezésre. Mondat- és szövegszerkesztésének fejlesztése feladataink között szerepel. A térirányok megkülönböztetésében jó úton haladunk.

P. a tanult betűket biztonsággal felismeri, összeolvasása is egyre jobb. A kétféltű szótágok után elkezdtek a hárombetűsek összeolvasását. A lényegét már érti, a begyakorlás fázisában vagyunk. Nagyon fontos, hogy P. ebben megerősödjék, ehhez persze sok-sok gyakorlásra van szüksége.

Az olvasottak megértése figyelmétől, az akaratlagos tényezőktől is függ. Egyre kevesebb konkrét segítséget igényel, de a „segítő” jelenlétére még szüksége van ahhoz, hogy a feladatoktól ne térjen el, a tanulási helyzetből ne lépjen ki. Ha nyugodt, koncentrált, s a feladatot is elég érdekesnek találja, képes hibátlan munkavégzésre is. Az új feladattípusok begyakorlása egyre kevesebb időt vesz igénybe.

Munkatempója még igen változó.

P. íráskészsége megfelelő. Ceruzafogása jó, a vonalrendszerben egyre biztosabban tájékozódik. Vonalvezetése is sokkal lendületesebb lett az elmúlt hetekben. A betűelemek, betűk grafikai kivitelezésében nagyon sokat fejlődött. Szívesen ír, ami nagyon fontos.

Taneszközeit egyre inkább rendben tudja tartani, s már eligazodik közöttük.

### **Matematika**

P. számfogalma 5-ös számkörben kialakult, számalak és fogalom tekintetében is biztos. Néha a számírásban kánytévesztés előfordul. Jól érti a relációs jel fogalmát, használatának módját. Az 5-ös számkörben ismeri a páros—páratlan számokat. Az év végéig kitűzött célunk a 10-es számfogalom biztos kialakítása, az eszközzel való számolás készségének tudatosítása, mélyítése. Ezt a folyamatot beindítottuk, már a mélyítés időszakában tartunk. Részképesség-hiányának jellegéből adódóan még eszközzel számlál, a számok alakja és mennyiségfogalma 10-es számkörben még nem teljesen tiszta. A típus feladatokat ügyesen, gyorsan megoldja, az új feladatokat változó gyorsasággal érti meg.

Számképek rendezettsége önmagához képest fejlődött, fűzetvezetése gyakran „zilált”. Célszerű minden óra anyagát jól elkülöníteni fűzetében, s így kevésbé zavarják meg a régen írt feladatok.

### **Művészeti tevékenységek**

P.-t inkább a mozgásos tevékenységek érdeklik, s kötik le, mint a kézműves foglalkozások. Egy-egy feladat elvégzéséhez sok motivációra van szüksége. Érdekes, hogyha ráérez a feladatra, mindig nagy kedvvel el is végzi azt, s büszkén mutogatja társainak.

Ötlei jók, a kivitelezéshez szükséges finommozgását fejleszteni kell.

Fontos lenne nemcsak az iskolában a gyakori formázás (gyurmázás, agyagozás, tésztagyúrás), mely kézizületeit, izmait hatékonyan lazítja, s ezáltal az apróbb kézmozdulatokat igénylő tevékenységeket is egyre könnyebben el tudja végezni. Szlnhasználatát változatos, szereti a szlneket keverni, an nak ellenére, hogy a szlnek megnevezésében nem biztos, mégis élvezettel játszik azokkal.

Az ének-zene kánt változóan érdeklődő. Sokszor nehezen motiválható. A dalos gyerekjátékokban szívesen vesz részt, bár feladattartása nem mindig kitartó. Önálló megnyilvánulásra ritkán vállalkozik, csoportban viszont gyakrabban énekel. Szívesen hallgat zenét, táncol társaival. Énekhangja megfelelő, ritmusérzékét fejleszteni kell, mert akusztikus emlékezete még nem kifinomult.

P. részt vesz a dramatikus játékokban, bár az első mondata: „én nem akarok játszani”. Társait látva, a játékokat figyelve azonban szinte mindig bekapcsolódik, s onnantól kezdve jól is érzi magát, aktív. A játékszabályokat már elfogadja, s igyekszik be is tartani azokat.

### **Testnevelés**

A mozgásos tevékenységek iránti affinitása fokozott. Mindig aktív, szívesen dolgozik. Mozgása koordinált, a gyakorlatokat pontosan végzi. A játékok során magatartása megfelelő, igyekszik a szabályokat betartani, bár néha kissé túlmozgásos. Felszerelése mindig rendben volt.

## **Gyermekek Háza Alternatív Alapozó Program Év végi értékelés (1997/98-as tanév) — I. osztály**

### **I. Magatartásának jellemzői**

MUNKÁHOZ VALÓ VISZONYA:

nehezen vállal feladatot, feladatvállalása változó

szívesen vállal feladatot.

feladathelyzetből könnyen kilép, néha kilép, kitartó

FEGYELMEZETTSÉGE:

a szabályokat gyakran, néha, nem tartja be, általában, mindig betartja

KONFLIKTUSKEZELŐKÉPESSÉGE:

alacsony, .átlagos, kiemelkedő

MÁSOKRA VALÓ ODAFIGYELÉSI KÉPESSÉGE:

alacsony, adagos, kiemelkedő

## **II. Tanulási technikák fejlettségének szintje**

### **FELADATMEGOLDÓKÉPESSÉG:**

állandóan, gyakran, ritkán igényel segítséget, önálló

### **MUNKATEMPÓ:**

lassú, jó tempóban dolgozik, gyors

### **AZ ÖNÁLLÓ MUNKA PONTOSSÁGA:**

sok hibával, kevés hibával, hibádanul dolgozik

### **ÖNELLENŐRZÉSE:**

pontatlan, általában pontos, pontos

## **III. Olvasás—írás-készsége**

### **HANGOS OLVASÁS:**

betűzve, szótagolva, szóképekben, szólamokban, folyamatosan, folyamatosan hangsúlyozva olvas

### **HANGOS OLVASÁSPONTOSSÁGA:**

sok hibával, kevés hibával, hibátlanul olvas

### **SZÖVEGÉRTÉS SZINTJE:**

nem érti, segítséggel érti, érti az olvasott szöveget

### **SZÖVEGFELDOLGOZÁS SZINTJE:**

még nem képes önállóan szövegfeldolgozásra, segítséggel, algoritmus alapján, önállóan dolgozza fel a szöveget

### **OLVASÁSI TEMPÓJA:**

lassú, megfelelő, gyors

### **AZ ÍRÁS GRAFIKAI KIVITELEZÉSE:**

általában szabálytalan, általában szabályos, szabályos, rendezeden, változóan rendezett, rendezett

## **IV. Számolási készsége**

### **SZÁMFOGALMA:**

még bizonytalan, kialakult, biztos, 20-as, 100-as számkörben

### **ALAPMŰVELETEK VÉGZÉSÉBEN:**

gyakran téveszt, ritkán téveszt, hibátlan a 20-as, 100-as számkörben

### **SZÖVEGES ÉS LOGIKAI FELADATOK MEGOLDÁSÁBAN:**

még gyenge, megfelelő, jó, kiemelkedő

## **V. Művészeti tevékenységek**

### **TÉMAVÁLASZTÁSA:**

egysíkú, változatos, érdekes

### **SZÍNVLÁGÁNAK JELLEMZŐI:**

visszafogott, gazdag, változatos, egyéni

### **TANULT TECHNIKÁK ALKALMAZÁSA:**

bátortalan, megfelelő, jó, kiemelkedő

## **V. Ének-zene**

### **DALOK ISMERTETÉSE ÉS ELŐADÁSA:**

bátortalan, megfelelő, jó, kiemelkedő

### **DALOK RITMUSÁVAL KAPCSOLATOS ISMERETEK:**

bizonytalan, megfelelő, jó, kiemelkedő

## **VII. Mozgás - sport**

### **MOZGÁS KOORDINÁCIÓJA:**

rendezeden, rendezett, harmonikus

### **MOZGÁSOS JÁTÉKOKBAN:**

nehezen vesz részt, részvétele változó, aktívan, kedvvel vesz részt

### **SZABÁLYOK ALKALMAZÁSA, MEGTARTÁSA FELADATHELYZET SORÁN:**

gyenge, megfelelő, jó, kiemelkedő



Budapest, 1998. június 12.

### Irodalom

1. *Gyermekek Háza Alternatív Alapozó Program pedagógiai programja*. Budapest, 1997.
2. Horváth H. Attila: *A kooperatív tanulás. Fejezetek az alternatív nevelés gyakorlatából*. Szerk. Czike Bernadett. Budapest, BTF, 1997.
3. Kókayné Lányi Marietta: *Szépens zóló Fűtyöri*. Budapest, Tan—Grafix Kiadó, 1997. (Gyermekek Háza Tankönyvcsalád)
4. Montay Beáta: *Az idő vén fája*. Budapest, Tan—Grafix Kiadó, 1997. (Gyermekek Háza Tankönyvcsalád)
5. Vitéz Gyöngyvér: *Szövegeid szövegesek*. Budapest, Tan—Grafix Kiadó, 1997. (Gyermekek Háza Tankönyvcsalád)

*A szerzők a budapesti Klebelsberg Kunó  
Általános Iskola és Gimnázium Gyermekek Háza  
Alternatív Alapozó Program pedagógusai  
Az iskola címe: 1028 Budapest, Szabadság út 35—37.  
Telefon / fax: (1) 3768-344*

Vidó Ildikó

### Anyád helyett anyád

#### Törédek az iskolai szociális munkáról

##### Invokáció avagy mire jó a szociális munkás?

A szociális munkás a reménytelenség birodalmában dolgozik. A kilátástalan helyzetben élő családok életkörülményeinek javítása nem gyors és nem nagy eredményeket produkáló munka.

Szerezzünk munkát egy képzeden, apatikus, esetleg deviáns embernek - jó. De ha szerzek is munkát, vajon képes lesz-e arra, hogy ezen a munkahelyen megkapaszkodjon, legyűri-e majd a környezet ellenállását, egyáltalán akar-e dolgozni vagy ott dolgozni, ahol lehetséges számára munkahelyet találni?

Szerezzünk lakást egy rossz körülmények között élő családnak — rendben. De képes lesz-e egy peremhelyzetben élő család a megszerzett lakást fenntartani, lakbért, fűtést, gáz- villanyszámlát fizetni? Vagy még mindig biztonságosabb élete volt a putriban, ahol ezek a terhek nem nyomasztották?

Szerezzünk segílyt a rászorulóknak - természetesen. De a segélyezettek nagy száma ellenére a segély alig valamit lendít a családi költségvetésen, a segélyező hivatal e kevés pénzért szabályokat ír elő, ellenőrzi, esetleg megalázó helyzetbe hozza a családot.

És vajon mit lehet tenni az alkoholistákkal, a drogosokkal, akiknek az együttműködése nélkül az amúgy sem reményelti terápia semmit sem ér, mit kezdünk a betegségtudattal nem rendelkező elmebetegekkel, a kriminalitást már szubkulturális normaként megtanult bűnözőkkel?

A szociális munka nem a gyorstüzelő menedzserek műfaja. Nem lehet megmérni a szociális munkás teljesítményét, a befektetett energiák sokszor csak átmeneti eredményeket hoznak, vagy még azt sem, esetleg sokkal később vagy egész más területen jelentkeznek.

Különösen nehéz az ilyen természetű munkát elfogadtatni egy iskolában, pedagógusok között, akik mindent azonnal leosztályoznak, adagot számolnak, tudja-nem tudja dichotómiában gondolkodnak, ahol az egymást átfedő feladatkörök okán mindenki a másik szakma képviselőjétől várja a mindenható beavatkozást a tennivalók azon részében, amelynek megoldására a saját eszközeivel képtelen.

Mire is való egy szociális munkás, és főként: mire való a szociális munkás egy iskolában? Mire való éppen itt, a Burattinóban? Elsőként nézzük meg, hogyan vélekednek a szociális munkás szerephatáraitól a terület elméleti szakemberei!

A szociális munka legáltalánosabb meghatározásaiban e tevékenység kettős funkcióját emelik ki: egyrészt a szociális munkás a környezet hátránytényezőinek csökkentésére tesz kísérletet („intézkedő” szerepkör), másrészt a hátrányos helyzetbe kerülő emberek azon képességét erősíti, amellyel képessé válnak megbirkózni a problémáikkal („gondozói” szerepkör). Anélkül, hogy e meghatározások részletes elemzését elvégezném, annyit mindenképpen szükségesnek látok kiemelni, hogy az iskolai környezetben e kettőség még kiélezettebben jelentkezik.

A gyerekek szociális helyzete rajtuk kívülálló, általuk alig befolyásolható adottság. Hogy szüleik dolgoznak-e vagy sem, van-e lakásuk vagy nincs, életvitelük szolgálja-e a gyermek fejlődését vagy nem, az szinte független a gyermekek problémakezelő kompetenciájától. Azokban az esetekben, amikor az iskolában derül ki, hogy a gyermek veszélyben van, vagy fejlődése a család szociális nehézségei következtében akadályozott a szociális munkásnak elsősorban a gátló tényezők a veszélyhelyzet megszüntetésére irányuló intézkedéseket kell megtennie. A szociális munka másik, ökológiainak nevezett dimenziójában éppen az iskolai környezet ad lehetőséget arra, hogy a szociális munkás (és a pedagógus) olyan mintát nyújtson a gyermek és a gyermeket nevelő család számára, amely képessé teszi őket a szociális problémák leküzdésére, a veszélyhelyzetek elkerülésére.

Az iskolai szociális munka meghatározásai is ezt a kettőséget tükrözik.

*„Általában véve a gyermekjóléti szociális munka azt vállalja magára, hogy segít a gyermeket érintő szociális körülmények további romlásának megelőzésében, e körülményekjavításában, illetve megszüntetésében.”* (KADUSHIN, A. 1987)

*„Az iskolai szociális munkás egyik legfontosabb feladata, hogy segítse a tanulók [...] problémaszituációinak azonosítását. [...] a problémák egy részére egyenesen a tanárok és az iskola személyzete hívja fel a szociális munkások figyelmét [...] más problémákat az iskola dolgozóival, a tanárokkal és a munkát segítő személyzettel folytatott konzultációk tárnak fel.”* (COSTIN, L. B. 1987)

A szociális munka e speciális területén (az iskolai szociális munkában) tehát nemcsak az intézkedés-gondozás, vagy másképpen fogalmazva a terápia és a megelőzés kettősége jelenik meg, hanem felmerül a szociális munkás—pedagógus szerepkörének elhatárolására irányuló igyekezet is. Ez a probléma néhol egészen éles megfogalmazásban is megjelenik:

*„... annak gondolata, hogy az iskola legyen a z iskolai szociális munka hordozója, a lehető legrosszabb ötlet. [...] Egy bürokratikus intézmény nem alkalmas arra, hogy új területre lépjen — és az iskolai szociális munka teljesen új tevékenység, amely sok rugalmasságot követel. [...] az iskola igazgatója mindig tanár marad, a szociál-pedagógusok egy alulfizetett kisebbség, akiknek tevékenysége sohasem les z olyan módon mérhető, mint a tanárok órái.”* (KERSTING, H. J. 1985)

Az elméleti bizonytalanságból egyes kutatók oly módon kerestek kiutat, hogy megvizsgálták a gyakorlatban működő iskola-modellekét:

*„A gyakorlati modellt úgy lehet meghatározni, mint lényegi tények, központi ideák és koncepciók [...] megnyilvánulását [...] j. A modell alapjában véve definitív és deskriptív. [...] Modelleket azért találnak ki, hogy beilleszkedjenek egy sajátos gyakorlati keretbe [...]”* (AIXEN-MEARES, P. - WASHINGTON, R. O. - WELSH, B. L. 1986)

Az iskolai szociális munka gyakorlatának legismertebb típusa a „*hagyományos klinikai*” modell. Itt a szociális munkás esetkezelést végez a problémás gyermekkel, illetve családdal, „terápiáját” a pedagógusoktól és az iskolai környezettől teljesen függetlenül végzi. Az ún. „iskola-változtató” mo-de/lben a szociális munkás az iskola egészét (tehát nem a problémás gyermeket) tekinti ügyfelének, és a diszfunkcionális iskolai normák megváltoztatására törekszik (ALDERSON).

Egy másik szerző leírja az „*iskola-közösség-tanuló*” modell működését (COHEN). Ebben a szociális munkás vezet ugyan „esetkezelést”, de nem ez a fő feladata. A tanulócsoporthoz közvetíti az iskolai vezetést felé, részt vesz az iskolai feladatok és pedagógiai eszközök meghatározásában, egyes tanulók problémáira a tantestületben megkeresi azt a specialistát, aki a problémamegoldásra alkalmas lehet. E modell működtetéséhez a szociális munkások és a pedagógusok intenzív csapatmunkája szükséges.

Az itt következő tanulmányban a Burattino Iskola gyakorlatát fogom bemutatni. Látni fogjuk az iskola működésének elveit, az itt nevelkedő gyermekek szociális problémáit, és néhány példán keresztül megítélhetjük az iskola megoldási kísérleteit e problémák kezelésére.

A Burattino gyakorlata ebben az értelemben egyfajta modellt implikál — modellt, amelyben jelen vannak a fenti dilemmák megoldására általunk választott utak. Hogy ezek az utak mennyiben rendeződnek el egy jól körülírható elmélet mentén, hogy egy *elmélet* mentén el lehet-e rendezni egyáltalán azt a sokrétű tevékenységet, amely az iskolában zajlik, annak megítélését az Olvasóra bízom.

### Seregszemle - a Burattino

Ahhoz, hogy az itt következő történetet megérthessük, röviden bemutatom a helyszínt.

A Burattino Hátrányos Helyzetűeket Segítő Iskolaalapítvány 1990 áprilisában jött létre. Az alapítvány célja az esélyegyenlőség megteremtése volt: a hátrányos helyzetű családok gyermekei számára olyan körülmények biztosítása, amelyek között képességeiket, készségeiket a lehető legjobban kibontakoztathatják. Ez a cél a rendszerváltást követő első esztendőben egyrészt lényegesnek, másrészt elérhetőnek látszott, a társadalom polarizálódása érzékelhetővé vált, a változásban lévő iskolarendszer - főleg piaci megfontolások alapján — a fizetőképes családok igényeire épült, külön szolgáltatásokat kínált, a felzárkóztató, kompenzáló, egyenlőség-eszményű pedagógia számára egyre kisebb tér nyílt.

Az iskola tandíjmentes oktatást kínált egy tradicionális munkáskerület (Csepel) családjai számára, és olyan „külön szolgáltatásokat”, amelyek a szociális problémák közvetlen és közvetett megoldásában segíthetnek. A pedagógia, a pszichológia és a szociális munka egymásra épülésével, együttműködésével olyan iskolai modellt kívánt megvalósítani, ahol a gyermek és családja nehézségeinek kezelése nem elkülönült intézmények, egymástól függetlenül dolgozó szakemberek feladata, hanem egy olyan komplex tevékenység, amelyben nem a probléma, hanem az ember, a gyermek, a család kerül fókuszba.

1991 márciusában négy évfolyammal (60 tanulóval) kezdte meg működését egy korábban bölcsőde céljára használt épületben, amelyet a helyi önkormányzat bocsátott az alapítvány rendelkezésére. Az épület két éve az iskola fenntartásában közreműködő Burattino Szociális és Kulturális Egyesület anyagi támogatásával az iskola tulajdonába került. 1995-től általános szak- és szakközépiskolaként működik. Jelenleg az iskola szerkezete 8 + 4 évfolyam, az idei tanévben hét általános iskolai osztály (hatodikosok és nyolcadikosok idén nincsenek az iskolában) 90 fővel, és 4 középiskolai osztály 49 tanulóval működik.

A Burattino iskola nem teljesítmény-orientált intézmény. A kis osztálylétszámok, a gyakori kiscsoportos, illetve egyéni foglalkozások lehetőséget adnak a tanulók készségeinek, képességeinek optimális fejlesztésére. A készségfejlesztést, illetve a rész-képesség-kiesés korrekcióját logopédus és készségfejlesztő pedagógus végzi. A pedagógusok mellett főállású pszichológus és szociális munkás foglalkozik a gyerekekkel - illetve családjukkal. A 30 fős szakembergárdában orvos, védőnő, sőt úszóedző is dolgozik (a gyerekek hetente úszni járnak). A tanulók számára egésznapos ellátás biztosított — napi háromszori étkezéssel (ezért minimális térítési díjat fizetnek a szülők) —, délutánonként szakkörökön, tanfolyamokon vehetnek részt a gyerekek. Az iskola jelentős támogatást ad a tankönyvek megvásárlásához is.

Az iskolába való felvétel egyedüli szempontja a rászorultság (több gyermekét egyedül nevelő szülők, rossz anyagi körülmények között élő, megoldatlan lakáshelyzetű családok, nagycsaládok, etnikailag hátrányos helyzetűek, egészségileg veszélyeztetett, iskolázatlan szülők gyermekei, akiket nem a szüleik nevelnek).

A Burattino Iskola alapvetően szociális problémákkal küzdő családok gyermekeinek nevelését, a szociális hátrányok kompenzálását tűzte ki céljául. Az iskola működésének 7 éve alatt a tanulók összetétele azonban megváltozott. A dokumentumokban vázolt elvek szerint a tanulófelvétel során kizárólag szociális szempontokat érvényesített az iskola. Ennek ellenére az eltelt időszakban a bekerülő tanulók között egyre nagyobb arányban jelennek meg az organikus mentális zavarokkal vagy viselkedéskérdésekkel küzdő gyerekek.

Hogy a szociális hátrányok képességzavarokkal társuljanak, arra nincs komolyan vehető (A hazai szakirodalomban egyedül Czeizel Endre és munkatársai dolgoztak ki egy bizo-nyítatlan hipotézist az általuk „multifaktoriális-familiáris”-nak elnevezett értelmi fogyatékoság létéről. Állításuk annak idején heves tudományos vitát indukáltak. A nemzetközi tudományos közéletben időről időre megjelennek hasonló konzervatív— apologetikus ideológiák, amelyek hitelessége újra és újra megcáfolódik. (CZEIZEL,—LÁNYINR—RÁTAY)) tudományos bizonyíték. A „szegénység” ugyan megnehezíti a képességek harmonikus kibontakoztatását, de magukat a képességeket nem módosítja (eltekintve olyan extrém esetektől, ahol az éhezés, a hideg, az alkohol stb. következményesen idéz elő traumát az idegrendszer fejlődésében).

Az a tapasztalat, hogy a hátrányos helyzetből, a kisebbségi szubkultúrából, nyomorból érkező gyerekek iskolai teljesítménye elmarad az iskolai követelményektől nagyobb valószínűséggel magyarázható szociológiai elvek szerint: a környezet negatív hatásai gátolják a meglévő képességek kibontakozását. A környezetelvi magyarázat megadja annak a lehetőségét, hogy az igazságtalan társadalmi helyzetek némileg korrigálhatóak, hogy a pedagógia eszközeivel az esélyek nagyobb egyenlősége biztosítható. A kiegyenlítő iskolák modelljei sikereket és kudarokat egyaránt felmutatnak, újabb érveket és ellenérveket szolgáltatva a tudományos vitához.

Lehet, hogy ez a világ minden világok legjobbika, lehet hogy a társadalom organizmusának elit fejre és a terheket cipelő lábakra van szüksége. Lehet, hogy a szabadság az embereket a képességeiknek megfelelő helyre juttatja, de nem ez a tapasztalat. Mindemellett nem hiszünk a fej—láb megosztásban. Csak abban hiszünk, hogy van esély lehántani a szegénység lárvacáráját a ránk bízott gyerekekről. És ha száz sikertelen kísérlet után csak néhány pillangót sikerül világra segíteni, akkor is megérte a fáradság.

### **Seregszemle — a családok**

Az elmúlt tanév kezdetén kérdőíves módszerrel felmérést készítettem az iskola tanulóinak szociális státuszáról. A felmérés kiterjedt az iskola 43 tanulóira, ami a testvérek miatt 31 család adatainak elemzését jelentette. A vizsgálat során a családok szerkezetéről, a szülők foglalkozásáról, lakáshelyzetéről, jövedelméről és fogyasztásáról gyűjtöttem adatokat.

Egy ilyen jellegű adathalmozgatás természetesen számos torzító tényező hatását hordozza: az önkéntes adathalmozgatás fekértésekre, pongyola válaszadásra ad lehetőséget, a válaszok (főként a jövedelmi viszonyok esetében) szándékosan torzítottak, az adathiányok száma (szeméremből, figyelmetlenségéből) várhatóan nagy stb. Úgy tűnik, a személyes kapcsolat ezeknek az általánosan jelentkező torzító hatásoknak az enyhítését szolgálta, mindössze egy szülő tagadta meg a válaszadást, a kérdőívekben durva torzítást az adatellenőrzés során nem találtam.

A pozitívista megközelítéssel szembeni másik ellenérv lehet, hogy mit mérícskélem én a gyerekeket, hiszen lehet tudni, hogy kevés pénzből, rossz lakásokban, zűrés családi körülmények között élnek. Valóban sokmindent - sokkal többet - lehet tudni, ha egyszerűen végiglátogatjuk a családokat, beszélgetünk a szülőkkel, a gyerekekkel. Egy ilyen típusú mérés azonban valami mást ad: a csoportot mutatja meg az egyén helyett, és mivel képtelen hierarchizálni a benyomásokat, kevesebb teret enged az értelmezés szubjektivitásának.

Milyenek voltak hát a burattinós gyerekek családjai 1997 szeptemberében? Hol vannak azok a pontok, ahol az iskola pedagógiai, pszichológiai vagy szociális kompetenciájára lehet szüksége a családnak?

### **Demográfiai adatok — családszerkezet**

A szülők átlagos életkora 40 év, azaz tanítványaink szülei a munkavállalás szempontjából aktív korúak. A későbbiekben látni fogjuk, hogy ennek ellenére a munkaviszonyban álló szülők aránya az 50z-ot sem éri el. Velük együtt élő gyerekek száma átlagosan 2,6, ami messze meghaladja a fővárosi átlagot. A magas gyermekszám minden hátrányos helyzetű társadalmi csoport sajátja, a szegénység elleni extenziós stratégia, valamint az alacsony iskolázottság következménye.

A családok 42z-a — gyermekeik száma alapján — jogosult lehet gyermeknevelési támogatásra (1997. évi XXXI. törvény). A gyermekek nevelésében fontos szerepet játszik, hogy milyen a család összetétele, amelyben élnek. Tanítványainknak alig a fele él együtt két szülőjével, mintegy negyedüket édesanyjuk egyedül neveli. A válasz és az ezzel kapcsolatos pszichés megterhelés feloldása pszichológusi feladat. A gyermeküket egyedül nevelő szülők azonban könnyebben kerülhetnek olyan élethelyzetbe, hogy szociális munkás segítségére szorulnak.

### **Foglalkozási státusz — munkanélküliség**

A kvalifikálatlan munkát végző vagy munkanélküli szülők alacsony jövedelme, a munkanélküliség, az egzisztenciális bizonytalanság mindennapi feszültségkeltő hatása a család életére talán a legerősebb hatást gyakorló tényezővé emeli a szülők foglalkozási státuszát.

Iskolánkban a szülőknek alig fele végez aktív kereső munkát. A munkanélküliségi adatok még a kerület magas munkanélküliségi rátájánál is jóval rosszabbak (anyák: 22,2z apák: 34,8z). A munkanélküliek mellett az inaktív keresők száma is igen magas (anyák: 29,6z apák: 17,4z). A demográfiai adatok alapján érthető, hogy családjainkban az anyák egyötöde GYES-en van. Az életkori eloszlás alapján ezzel szemben nem magyarázható a nyugdíjas szülők relatíve nagy aránya. Az ő esetükben — a rokkantnyugdíjasok mellett — az előnyugdíjazás (rejtetten a munkanélküliség) előfordulásával számolhatunk. Az aktív keresők csaknem fele segéd-, illetve betanított munkát végez.

E reménytelen helyzetet tovább fokozza, ha figyelembe vesszük, hogy a munkanélküli szülők átlagos életkora 40 év felett van, ami elhelyezkedésüket jelentősen megnehezíti (az álláshirdetésekből 30—35 év alatti képzett alkalmazottakat keresnek). Átképzésre, újabb képesítés megszerzésére ebben a korosztályban szintén kisebb az esély.

### **Lakáshelyzet — lakásfenntartás — díjhátralékos családok**

A mindennapi élet legelemibb szükséglete a fedél. Tanítványaink családjainak lakáshelyzetét több tényező mentén próbáltam megvizsgálni. Fedél — a vizsgálat időpontjában — minden gyerek feje felett volt.

A családok egyharmada saját, fele bérlakásban lakik, mintegy 15z-uknak nincs saját lakása, szíveségek lakáshasználók vagy albérlők. A lakások átlagos alapterülete 52,3 m<sup>2</sup>, ami általában kétszobás lakást jelent, amelyben (adagosán) 4,7 fő lakik. Az egy főre jutó alapterület 11,1 m<sup>2</sup>/fő. A lakások 1/3-a komfort nélküli, 1/3-a összkomfortos. A családok fele lakótelepi lakásban lakik.

Ha a fenti adatokat összevetjük a lakás típusával, azt mondhatjuk, hogy családjaink egy része olyan lakótelepi bérlakásban lakik, amelyik általában megfelelően komfortos, és jó minőségű ugyan, de fenntartására a család képtelen, esetleg kicsi a lakás a család számára, vagy olcsóbban fenntartható, nagyobb, de rossz minőségű családi házat épített magának.

A lakásproblémák közül külön kiemelném a közüzemi díjak fizetésének nehézségeit. A családok egynegyede (7 család) a vizsgálat időpontjában már több hónapja nem volt képes fizetni közüzemi számláit, közülük két családnál ez már több éves tartozást is jelent, őket a kilakoltatás veszélye fenyegeti. További kb. 50z-nál a díjfizetés a teljesíthetőség határán van. A téli hónapok magasabb rezsijét figyelembe véve (mintánkban a téli és a nyári hónapok rezsije közötti eltérés adagosán 8724 Ft) várható, hogy ez utóbbi csoportból jónéhányan át fognak csúszni a díjhátralékosok közé, ily módon a hajléktalanság veszélye nem kevés családot fenyeget.

### **A családok anyagi helyzete — segélyezés**

A családok legégetőbb problémái - mint az a korábbiakból kiderült — anyagi természetűek. Tanítványaink szinte kivétel nélkül a szegénység különböző mélységű színlvonalán élnek.

Ha a háztartások összjövedelmét megvizsgáljuk, látható, hogy a háztartások adagosán 42 ezer Ft körüli összegből gazdálkodnak. Informatívabb, ha az egy főre eső jövedelem adagát közöljük: ez 10,370,- Ft, ami messze elmarad a segélyezési formák esetében meghatározott nyugdíjminimumtól.

A jövedelem legnagyobb hányada (kb. fele) származik munkatevékenységből, és csupán 6z-a segélyekből. A jövedelem háromnegyed részét alapszükségletekre költik (rejszi, élelmiszer), ruházódásra, más célokra alig költenek. Tartalék képzésére gyakorlatilag nincs lehetőség, a családok egyik napról a másikra élnek.

És maguk a szülők mely területen igényelnek ilyen típusú segítséget? A kérdőív tartalmazott egy kérdést, amelyre a válaszadó szülő maga fogalmazta meg: hol igényel segítséget, melyek a legégetőbb napi problémái? (*Van-e a mindennapi életükben vagy a gyermeknevelésben olyan gondjuk, amelynek a megoldása nehézséget jelent a z Önök számára? Mi az?*)

Az önbesorolós problémalista élén a pénz szerepel, „a nem mindennapi föltétel biztosítása” — ez az elsőrendű és minden mást meghatározó gondja a szülőknek. Szinte ugyanekkora számban kaptam válaszokat más szociális jellegű nehézségre vonatkozóan: a lakáshelyzet, a hivatalos ügyek intézése, illetve — szintén pénz - a munkahelyszerzés vagy a díjbeszedéssel folytatott csatározás szerepel ebben a kategóriában. Bár a kérdés kifejezetten sugalmazta, pedagógiai—pszichológiai jellegű

gondokról csak igen kevés szülő adott jelzést. Bizonyára nem azért, mert ilyenek nincsenek. Bizonyára azért, mert ezeket a gondokat a „mit eszünk holnap” kérdése sokkal lényegtelenebbé szűríti. Figyelemre méltó, hogy az egyébként részletes válaszokat tartalmazó kérdőívek egyharmadában a szülők nem jelölték meg olyan tényezőt, amely nehézséget jelentene számukra.

Az ember a reménytelenség egy szintjén túl már nem fogalmazza meg azt sem, hogy segítségre van szüksége. Úgysem lehet rajta segíteni.

### **Deus ex machina**

Az eddigiekben igyekeztem felvázolni a problémákat, és a problémamegoldásra kísérletet tevő intézményt: a Burattino Iskolát. Az alábbiakban azt mutatom be, mit tehet — vagy mit nem tehet - az iskola e nehézségek leküzdésére.

A következő esettanulmányok nem csillogó megoldások, egyedül üdvözítő gyógyszerek reklámjai szeretnének lenni, törekvésem inkább néhány dilemma felvázolása. A segítségnyújtás eszközei a valóságban nem válnak ketté egy pedagógus—szociális munkás tengely mentén, az esettanulmányok e két tevékenységi formát mesterségesen elkülönítve mutatják be.

Ezzel a szétválasztással két különböző kérdésre keresem a választ: az első két történetben körül szeretném járni, milyen alternatívái nyílnak a szociális munkásnak a segítség elfogadtatására. Anyja helyett anyja lehet-e egy családnak, vagy éppen úgy rendelik meg a segítségét, mint egy pizzát.

Az esettanulmányok második bokrában a pedagógiai munka egyik számomra fontos kérdését szeretném bemutatni: vajon meddig érnek a pedagógus szer ép határai egy ilyen nem-általános iskolában.

### **A szociális munkás eseteiből**

#### **Semmi közöd az életemhez!**

Az Ács-gyerekek (A dolgozatban az eredeti neveket megváltoztattuk. *(A szerk.)*) közül négyen járnak-jártak az iskolába. Akik már végeztek, azok továbbtanulnak, két gyermek kiemelkedő sporttehetség, ők ösztöndíjjal tanulnak. Az Ács-gyerekek összesen heten vannak, a három nagyobb gyerek már dolgozik. Szüleik hosszú albérletezés után az Önkormányzattól lakást kaptak: 80 m<sup>2</sup>-es lakótelepit. Ha kilenc embernek szükséges is egy kicsit, azért elég jó lakás. A rezsije sajnos elég magas - de mindkét szülő dolgozik, az apa autószerelő.

Lehet tudni ugyan, hogy a papa és a mama időnként (mennyi időnként?) ittas — de hát ki nem iszik ebben az országban? Lehet tudni, hogy a gyerekek az anyjukat istenítik, az apjukat szidalmazzák - ok ez arra, hogy beavatkozzunk a családi erőviszonyok alakításába? Ács mama szemérmes asszony. Ha a munkahelyére részegen érkezne is, hát szemet hunynak felette. Nem jól élnek a férjével, de ennek ellenére együtt vannak, nincsenek hangos szóváltások, a férfi hazaadja a fizetését, az asszony vacsorát főz neki, mos, vasal rá. És a gyerekei imádják. A gyerekei, akikért mindent megtesz.

Az Ács családot beidézük a bíróságra — a szép új lakásban évek óta nem fizetik a villany-, gáz-, telefonszámláikat, a lakbért. A szép új lakásban már jó ideje se villany, se gáz, se telefon. A tartozás milliót felüli — ha nem fizetnek, hát kilakoltatják őket.

Az Ács család tehát nincs rendben. Olyannyira nincs rendben, hogy tüzet kell oltani. A kilakoltatást elkerülendő tárgyalni kell a közüzemiekkel -hátha lehet kapni egy kis haladékat. A szociális munkás alkudozik részletfizetésre, kisír némi pénzt egy nagy zsebből, hogy az adósság töredékét kifizethessék. A család teljesen benúlt, az ügyek intézése kicsúszott a kezükből. Ácsék egyeden stratégiája, hogy nem hiszik el, lehetséges lenne az utcára kerülniük.

Ács papa iszik és agresszív. A gyerekek az anyával léptek koalícióra - és az apa nyolc emberrel szemben teheteden. Még a legkisebb lánya is megteheti vele, hogy letromfolja. Most meg ez a szociális liba küldözgeti egyik hivatalból a másikba, „*Majd én kímászk eből a csávából. Szeretném én látni azt, hogy innen kiraknak bennünket! És ha igen? Akkor mi van? Van énnekem egy telkem itt a város mellett, van azon egy kis vityilló — megállók én a magam lábán!*”

Ács mama szemérmes asszony. És iszik. „*Jó, Jó, összegyűlt e z a tartozás, de a gyerekeknek először enni kellett adni, a férjem, az\_ meg nem jó semmire sem, csak fenyeget, hogy ő majd elköltözik a bungalóba. Bár elenné végre a fene itthonról, de csak a száját járta. Iszok, hát iszok — de nézd meg a gyerekeket! Senki nem szólhat egy rossz szót - aki meg szól, annak kikaparom a szemét. Persze, majd elmegyek a rendőrségre, a fene se olvasgatja az igazolványát, lejárt hát, lejárt.*”

A szociális munkás diktátor. Eljár a család ügyeiben, elküldi az anyát a rendőrségre, mert annak lejárt a személyi igazolványa, és így nem írhat alá egy, az ügy alakításában fontos iratot. A mama megcsináltatja az igazolványát, aztán nem jelenik meg az aláíráson. Új időpont, új megállapodás — végre is megvan a haladék, a család kap egy kis időt, hogy rendezze az adósságát. Hogyan fizessen ki egy család ekkora összeget (egyben vagy részletekben), amikor továbbra is feléli (megeszi, megissza) a teljes jövedelmét? Ha elengednék is a tartozásukat — de nem engedik el! —, akkor egy-két év alatt újra itt fognak tartani. Ácsék képtelenek fenntartani ezt a lakást - ami egyetlen értéktárgyuk.

A megoldás — egy megoldás - az lenne, ha másik, alacsonyabb rezsijú, saját lakásba költöznének. Ehhez pénz kell, pénzé meg egy dolog tehető, éppen a 80 m<sup>2</sup>-es lakótelepi. El kell hát adni a szabad piacon ezt a lakást, az árából ki kell fizetni az adósságot, a maradék pénzből belevágni egy építkezésbe, amit a szociálpolitikai támogatással aztán be is lehetne fejezni. Ács mamának - és a mögötte felsorakozó hét gyerekeknek tetszik az ötlet. A szociális munkás hát vevőt keres és talál, telket néz, átmeneti szállást az építkezés idejére, az iskola építőanyaggal segítene...

Ács papa most végre megmutathatja, ki az úr a háznál. Nélküle nem lehet a lakást eladni, rajta kívül senki sincs a családban, aki végigküzdené egy építkezés napi csatáit. És most tényleg nincs vész. *Hát mi bajunk van nekünk itt a lakótelepen? I/zo, most sem raktak ki a lakásból. Majd ha megint hep-dáskodnak a kilakoltatással, akkor majd megint kitalálunk valamit. Menjen mindenki a fenébe, hagyjanak engem nyugodtan élni, ne hívogassanak telefonon a munkahelyemen, mert én egy türelmes ember vagyok, de most már tényleg beverem a képét annak, aki az életembe akar beavatkozni.*

Ács mama szemérmes asszony. Persze jó lenne egy saját házban lakni. Az is jó lenne, ha nem kellene rettegni egy újabb idézéstől. De még jobb lenne, ha nem turkálnának a szennyesében. *Egy darabig ne gyere el hozzánk, kedveském, nem jól vagyok mostanában. Majd szólok, ha szükség lesz rád. Hidd el, szólok majd.*

És most várunk...

### **Ha Istent ismeresz...**

Jaj, angyalom, nagyon jó, hogy összetalálkoztunk! Elvoltam én a tanácsnál, mert tudod, lehet most kérni azt a nevelési segítyt, de nem akarják fizetni, merthogy állítólag nem jár az Andriska az iskolába. Hát te tudod a legjobban, hogy én mindig rászólok, el is indul az reggel, rendes időben, de hát a vére — olyan eleven az a gyerek, nem is tudom, nem kellett volna várnunk inkább még egy évet vele? Csak a testvére — már az ikertestvérét mondom -, hát azzal egy test, egy lélek a két gyerek, a Jolán az meg imádják az iskolát, már nem a tanulást, az olyan, amilyen, de az iskolát. Hát nem tehetem meg, hogy az egyik iskolás, a másik meg otthon! Már így is elég baj az nekem, hogy az Andrist berakattátok abba a másik iskolába, abba a kiségitőbe - hát nem szeret ott, pedig szín kitűnő lett a félévkor. Szóval kéne nekem egy papír, de nem elég, ha te írod alá, tudod, nekem az ottani iskolaigazgatóval írsd azt alá, hogy eleget teszünk. Azzal be kéne menned aztán a szociális osztályra — mert jobb lenne, ha oda te mennél be. Ismered ezeket! Ha az ember roma, akkor már eleve úgy néznek rá, hogy ez már megint itt

kérincsel, de dolgozni, azt büdös neki. Hát, most mondd meg, hogyan menjek én el dolgozni, amikor az uram olyan beteg, most úgy néz ki, ki kell venni a fél gyomrát, jó is, hogy eszembe jut, tudnál nekem kölcsönbe adni egy ezrest, mert az orvost is ki kéne fizetni valamiből. ... Vagy ha most nincs nálad pénz, küldd már el a nagylányommal, a Juliskával. Te, mondd, mi van azzal a gyerekekkel? Én nem tudom, a szavát nem lehet venni annak sohasé, néha úgy néz a szemével, hogy megijedek tőle...

[...]

Szóval én eldöntöttem: lemegyek vidékre. Nem tudom én fizetni ezt a nagy lakbért meg mindent — ez a káéfté meg kifizeti az adósságomat, és kapok tőlük egy rendes kis lakást, meg kertet falun. Figyelj rám: abba a kertbe azért annyi biztos megterem, ami nekem meg a gyerekeknek kell. Most ne kezd megint, hogy a lányok hogy szeretnek ide járni - a Julis mindig ilyen volt, ott tesz nekem keresztbe, ahol tud. Szeretnek itt, aztán meg majd ott fognak szeretni. Jól van, nem akarok én paraszt lenni, de egy kis zöldséggel azért elboldogulok, ne féltés te engem. Inkább segítenél, beszélj már az F-i tanáccsal, hogy a nevelésit megkaphassam, nekem nincs pénzem telefonálni. Aztán meg át kéne küldeni a papírokat a másik iskolába is. Jaj, annyi költségem van ezzel a költözködéssel, szörnyű! Nincs nektek egy teherautótok vagy valami?

[...]

Kérlek szépen, csináljatok valamit, mert én ezt nem bírom tovább. Az apuval már egyáltalán nem lehet beszélni, mert vagy részeg, vagy nem is érti, mit mondok neki, az anyu meg folyton kiabál velem, mintha én tehetnék róla, hogy nincs pénze. Az iskolában mindenki utál, szerintem a tanárok is. Vigyetek engem vissza a Buriba, én elalszom akárhol, de itthon már nem akarok maradni, és arra is gondoltam, hogy öngyilkos leszek, írj, vagy gyere gyorsan! Sokszor csókol: Juli

[...]

Gyere, gyere csak be nyugodtan! Éppen főzök egy kis levest, hát csak olyan szegényes leves lesz. Na, a múlt héten jöttél volna, akkor tyúkot főztem — az Andriška hozta a tyúkot, azt mondta, kapta, mert segített a szomszédasszonynak, nahát, aztán hallgatom én az öregasszonyt, hogy eltűnt neki egy tyúkjá, nem láttam-e? Dehogyan láttam, mit gondol rólam ez a banya, hogy lopkodom én a tyúkjait? Szóval így lakunk itt. A férjem az nagyon ramaty — hát nem tud lemondani az italtól, istenem. Jól van, én is megiszom a magamét, sohasé titkoltam, de én nem vagyok azért olyan. Nem haragszom én rá, de az elég rosszul esett, hogy megint kivette az összes pénzt a fiókból, és eltűnt. Na ez is bántja a Juliskát. Hát, ha menni akar, menjen, elviheted magaddal. Nincs annak itt se éjjele, se nappala. Az iskolába se úgy viszonyulnak hozzá... itthon meg csak gubbaszt, mint egy ázott veréb. Na gyere, nézd meg a kertet! Hát ide akartunk krumplit, de az valahogy nem sikerült. Ez meg a paprika - én nem tudom, ilyen apró lett. Azt a részt ott nem ástuk fel, az én derekammal nem is nagyon bírom. De a paradicsom, az nagyon szép lett! Beszéltél már az osztályfőnökkel? Hát én nem is értem, hogy bukkott meg négyből ez a lány - hát annyit itt is tanul, mint Pesten, de szerintem nem bírják elviselni, hogy idegenek vagyunk. A tanácson is úgy beszélnek velem — na ne féltés, meg is mondtam nekik a magamét! Hát, ami jár nekem, azt nem tarthatják vissza akár szeretnek, akár utálnak. Itt nincs semmi munkalehetőség, még a magyaroknak se. Napszámba el lehet menni. A városba meg nem tudok bemenni, munkát nézni, mert nincs pénzem vonatjegyre. Küldhetnél valamit, legjobb lenne pénzt - itt azért olcsóbb az élet, mint Pesten. Megkérhetlek valamire? Hívd már fel a nővéremet, de a munkahelyem hívd, mert a férje, az valamiért nem szeret engem, a nővérem meg úgy fél tőle, mint a tűztől. Azért ő titokban segít nekem, de innen nem tudok beszélni vele. Hát én nem tudom, hol lehetnek ezek a gyerekek, ilyenkor már itthon kellene lenniük. Nézd meg, lehet, hogy az iskola környékén megtalálod őket — a lányok nagyon örülnének neked. Kösz, hogy kisegítettél! És vigyél egy kis paradicsomot!

[...]

Juliska!

Sajnálom, hogy a múltkor nem találkoztunk. Jártam az iskolában, megbeszéltem mindent az osztályfőnökkel. Itt a Burattinóban mindenkinek hiányzol, mindenki csókokat. Szeptemberre felépül a Buri-ház, tudod, ahol lakhatnál. Kérlek, ne keserej — ha év végére nem buksz meg semmiből, akkor visszajöhetsz hozzánk (jövőre nem lesz nálunk 5. osztály, ezért nem maradhatasz ötödikes.) Mondd meg anyukádnak, hogy beszéltem az Önkormányzatnál Klárikával, menjen be hozzá, a jövedelemigazolással, írj! Puszi.

[...]

... Ha Istent ismersz, segíts valahogyan! Éhezünk, és fűteni sem tudok már mivel. Legalább a lányokat elvihetnétek Pestre, annyival is könnyebb lenne nekem. De főleg pénzre volna legnagyobb szükségem. Itt már nincs kitől kérnem. Vagy valami kaja félét.

[...]

JULI ! VASAARNAP 15-KOR INDUL A VONATOD PESTRE. AZ AALOMAASON VAARNI FOGLAK. A JEGYEDÉÉRT MENJ BE A KLAARI NEENIHEZ. PUSZI.

## **Pedagógiai dilemmák**

### **Minden renben van**

Ha a *d* és a *b* ilyen könnyedén helyet cserélhet, akkor azért mégis minden renben. Amikor Olivér és édesanyja megjelent az iskolánkban, a fiú már 13 éves volt, és végigbukdácsolt egy általános iskolát. A mama — jól öltözött, intelligens asszony — tisztában volt vele: a fia dyslexiás, a Burat-tino pedig nem tanulási zavarral küzdő gyermekek korrekciós nevelésére szerveződött iskola. Miért jött hát ide? És miért maradhatott itt a fiú?

Olivér családja nem küzd anyagi gondokkal, szülei szolid, polgári életet élnek, Olivért és három lánytestvérét példászerűen nevelik. Olivér nővére autista — és egy autista gyermek nevelése nem egyszerű feladat. A mama -hogyan érthesse a kislányt — elvégezte a Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolát. Mire Olivér iskolába került, édesanyja tisztában volt azzal, hogy a fiú olvasászavarral küzd. Egy dyslexiás gyerek nem fogyatékos, és logopédus, pszichológus segítségével jó esélye van az általános iskola elvégzésére.

Olivér azonban — hiába a külön segítség - csak kudarcokat gyűjtött az iskolában. Az olvasás nehézsége meggátolta az összes tantárgy anyagának megtanulásában - gyakorlatilag annyit tudott, amit az órán megjegyzett.

Hogy mikor jut el egy szülő - még ha szakember is - odáig, hogy feladja azt az illúzióját, hogy gyermeke, majd kinövi a betegségét, fogyatékoságát, képességzavarát? Hogy egy autista gyermek után miért bizakodik egy család a következő gyermek által megszerzhető kárpótlásban? Akárhogy is: Olivér egyszerre csak (tizenhárom évesen) az esélyét is elveszteni látszott annak, hogy általános iskolai vég bizonyítványt szerezzen valaha.

És ekkor egy Nevelési Tanácsadóban javasolták neki: próbálja meg a fiút áthozni a Burattinoba.

A felvételnél formális akadály nem volt: a család négy gyermeket nevelt, így nagycsaládosként Olivér bekerülhetett a hatodik osztályba. Ez az iskola nem gyógypedagógiai intézmény, nem képességzavarok korrigálására szerveződött — a Nevelési Tanácsadó szakembere mégsem tévedett, amikor ezt a megoldást javasolta a szülőnek. Az alacsony osztálylétszámok itt lehetővé teszik, sőt megkövetelik a tanulókkal való differenciált foglalkozást. A szociálisan hátrányos helyzetű gyermekekkel való foglalkozás a pedagógusoktól toleráns magatartást követel. Az iskolai légkör — szintén az eredeti célkitűzésekkel összhangban - nem teljesítmény-centrikus. Ha meggondoljuk: egy ilyen iskola valóban alkalmas lehet a tanulási zavarral küzdő gyerekek számára.

Olivér jól beilleszkedett a csoportjába, szociális érzéke, kreativitása hamar vezéregyéniséggé tette őt az osztályban. Osztályfőnöke - felismerve a lehetőséget — erősítette is ezt a szerepét, segítséget kért és kapott az osztálybeli konfliktusok kezelésében Olivértól. Hogyan erősödött a fiú kompetencia-érzése a közösségben, úgy nyílt egyre több lehetőség a tanulási problémák leküzdésére is. A tanárok szívesen vették, ha tanórán kívül is segítséget kért tőlük — és Olivér mert kérni. Írásproblémái miatti elmaradását tanárai úgy próbálták kompenzálni, hogy ezeket a feladatokat számítógépen kérték a gyerektől (erre otthon is és az iskolában is lehetősége volt). A szövegszerkesztő kezelésében ügyes gyerek megszabadult az írás klnjától, és a számítógéppel való intenzívebb munka pályaválasztását is meghatározta. Ha a dyslexiája nem is múlt el, iskolai teljesítménye rohamosan javult, és a nyolcadik osztály elvégzése után most továbbtanul középiskolában.

A sikertörténet persze sántikál, hasonlít kicsit a potencianövelő Viagra (A Viagra a férfi impotencia kezelésére kifejlesztett gyógyszer. A szert a szív vérrellátásának fokozására induló kísérletek során fedezték fel) történetéhez: kísérletezünk egy szívgyógyszeren, közben kiderül, hogy erek nemcsak a szívben, hanem a genitáliákban is vannak. Impotensek! Irány a szívkörház!

### **Mentsük meg Emiliát!**

Emília történetét akkor is kitalálnám, ha nem lenne, mert nagyon didaktikus dolog ilyen „állatorvosi ló”-történettel zárni egy tanulmányt. Emília történetét természetesen nem én találtam ki.

Orsós papa egy vadállat, egy macsó, egy félmaffiózó. Szereti a gyerekeit — igazán szereti —, amit nem cáfol meg az sem, ha pedagógiai célzattal leégeti a szempillájukat. Példás férj, de joga van második, harmadik feleséghez is. Nem bujkál - méltatlan lenne —, a szeretett nőt hazaviszi a felesége mellé, aki tudja, hol van a helye. Őt a férje a koszból vakarta ki, vállalta a világ és az oltár előtt, és ha ez a kiváló férfi ilyen nagyvívú, neki akkor is kutya kötelessége szolgálni az Urát. Meg jobban is jár, ha nem ellenkezik.

Orsós papának volt már dolga a rendőrökkel is. Férfidolog ez, ne firtassuk. Fogalmazzunk úgy: üzletember. Ha beüt valami, hát nagykanállal eszik a hat gyerek. Ez nem mindennap van így.

Orsós anyuka - GYES-en lévén — megtanulta, mit lehet (és hogyan kell) csinálni olyankor, amikor éppen kopp. Ismeri az utakat, családsegítő, szociális osztály, gyámhivatal, védőnő - minden követ megmozgat, ha szükséges. Határidőre beszerzi a kellő igazolásokat, ismeri a jogszabályokat, együttműködik a szociális hálóval. Titokban. Mit szólna az Ura, ha kiderülne, hogy segélyért koldul...

*„Mondd már meg az uramnak, hogy az Emmi kötelező beoltatni. Elhozom én az oltásra, csak ki ne derüljön, hogy én akartam. Vagy írd meg papáért. Peccsétet.”*

Mert az Emmi hozzánk jár iskolába. Három idősebb testvére rendre kijárta az óvodát, ahol az óvoda javaslatára a Szakértői Bizottság a gyógypedagógiai nevelést tartotta számukra adekvátnak. Emmi nem járt óvodába. Iskolaköteles korba érve a mama kiválasztotta a Burattinót. Közel van, olcsó, naponta háromszor megetetik a gyereket.

Emmike nagyon szeretetreméltó kislány. Jól érzi magát nálunk, a tanáraival jó a kapcsolata, még egy napot sem hiányzott soha. De a tanulás, az bizony nem nagyon megy neki, hiába igyekszik. „Egy hátránykompenzáló iskolában tehát nem a szelekció” - de egy hátránykompenzáló iskolában sem egységes a nevelőközösség. És valahol határt kell húzni.

*„...azt kéne végre eldöntenünk, kedves kollégák, hogy mikor szolgáljuk a gyerek érdekét, ha végtőlőkösség egy általános iskolán, ahol jól érzi ugyan magát, de a teljesítménye értékelhetetlen lesz, vagy ha a képességének megfelelő iskolatípusba küldjük, ahol szakemberek keze alatt jó közepessel szerelhet végbizonyítványt...”*

*„[...] alapján, a gyermek értelmi állapotának megfelelő iskolatípusban, az értelmi fogyatékosokat nevelő általános iskola második osztályában [...] 15 napon belül fellebbezéssel élhet”*

*„[...] és ha kell én elmegyek a miniszterig is! Ne tegyétek már a gyógypedagógiára az Emmi, könyörgök [...] olyan kicsi ez a lány, miért kelljen neki mindennap másfél órát zötyögnie a buszon? Hát mi baj volt itt vele? [...] mert az Uram megnyúza ha megtudja, hogy [...]”*

*„[...] István, nem értem, miért kardoskodsz ilyen indulatosan az áthelyezés mellett. Nem is tanítod azt a kislányt! 76-os az IQ - ja, az határeset, Iseket, hogy nem lesz belőle atomfizikus, de én vagyok az osztályfőnöke, és én elvállalom az osztályban. Jól beilleszkedett, nyugodt, kiegyensúlyozott...”*

[...]

Emmike bátyjával gondok vannak. Szípuzik, hetek óta nem jár iskolába, iskolája hivatalból értesíti a Gyermekjóléti Szolgálatot. A szolgálat családgondozója nemcsak a fiú körülményeit vizsgálja, hanem megkeresi a testvérek iskoláit is, és véleményt kér a többi gyerekről.

*„...Orsós Emília iskolánk második osztályos tanulója. Szeretreméltó kislány, jól érzi magát nálunk, a tanáraival, osztálytársaival jó a kapcsolata. Az iskolába rendszeresen jár, soha egy napot sem hiányzott. Tanulási teljesítménye képességeinek megfelelő. az iskola a gyermek édesanyjával folyamatos kapcsolatot tart, a gyermek tanulási nehézségeinek megoldásában, illetve a család időnkénti szociális problémáinak megoldásában az anya együttműködésére számítani lehet. A család gyermekek nevelésére alkalmatlan— ”*

*„— Milyen alapon írsz bele az én véleményembe? Mi az, hogy alkalmatlan a család?*

*—Miért, szerinted ez egy család? Ahol gyufával nevelik a gyereket? Talán majd tefogod kimenteni az Emmikét, ha a jó papája mondjuk úgy dönt, hogy eladja rabszolgának?*

*—Honnan veszed ezt a marhaságot? Voltál már egyszer is a z Orsóséknál? Mit szeretnél, hogy menjen a hat gyerek intézetbe? Miért nem beszéled meg ezt a papával—vagy jó, a mamával: drága Orsós anyuka, maga alkalmatlan, a gyerekeket majd el visszük egy szép, modern kollégiumba, látogassa őket a hétvégén. Igazán úgy látod, hogy veszélyben vannak? Miért? Ezek szeretik a gyerekeiket, én tudom, hogyan élnek. Igen, azt gondolom, hogy állami gondozásba kell venni az Emmi! Ez a marha nagy liberalizmus, ez szépen hangzik — a szociális munkás olyan jó és megértő... Aztán a pedagógus meg szenvedjen, ha a gyerek képtelen odafigyelni az órán, mert éjszaka anyukával futni kellett a nagyihoz z Szerinted a Eurattinót azért találtuk ki, hogy legyen a kerületnek egy szemetes kukája, ahová mindenkit be lehet dugni? Én meg azt gondolom, hogyha képtelenek vagyunk megoldani egy helyzetet, akkor lássuk be, nem csak mi menthetjük meg Emmikét!*

*— kendben, akkor írjunk két véleményt. Tisztelt Szolgálat! Szerintem az Emmivel minden OK. Burattino. Tisztelt Szolgálat! Szerintem az Emmivel semmi sem OK. Burattino. Hát én csak arra a papírra írom rá a nevemet, amelyik meggyőződésem szerint való.”*

Egy hátránykompenzáló iskolában most nem a szelekció, hanem az integráció modellje érvényesült. Emmi maradt az osztályban, a Burattino tett egy kellemetlen kört, hogy valahogyan körülrajzolja a kompetenciája határait, István és a szociális munkás között egy halvány hajszálrepedés szaladt végig.

És így, így, így...

## Összegzés

Modell-intézmény. Elég stréber kis szó. Vannak dolgok, amiket mi is tudunk - írja Karinthy a „A jó tanuló ...”-ban, de ahogy a Steinmann tudja, az a biztos. Igen, vannak, dolgok, amiket tudunk. Például tudjuk azt, hogy abban a munkában, amelyet mi itt a Burattinóban végzünk, vagy amelyet kollégáink végeznek más hasonló terepen, nincsenek általános érvényű receptek.

Iskolánk az esélyegyenlőség eszménye mentén szerveződött — azzal a feltevésével, hogy a környezeti hátrányok leküzdéséhez több szakma, többféle szakember közös, együttműködésen alapuló tevékenysége nyújt lehetőséget.

Gyerekeink szociális helyzete elkeserítő, a munkanélküliség, a szegénység, a szülői devianciák mellett (vagy azokkal együtt) nem fordul el azoktól a hátránytényezőktől sem, amelyeket a teljesítmény elvű iskolarendszer ke-zelhetetlennek minősít.

Jól védhető stratégia lenne, ha az iskola elzárkózna a kompetenciáján kívül eső problémák kezelésétől, fí-s jól védhető stratégia, ha az iskola kompetenciát igyekszik szerezni olyan problémák kezelésére, amelyekkel naponta szembetalálja magát.

Egy pedagógus munkájának hatékonyságát az növeli, ha a tanulócsoportja homogén. Ha azonos életkorú, nemű, képességű, előképzettségű, kultúrájú gyerekekből áll. Ez a hatékonyságnövelő, gazdaságossági elv a szelekciós mechanizmusok működése irányában hat: nem tudok veled mit kezdeni:

- butább vagy mint a többiek — menj a buták iskolájába!
- cigány vagy — menj cigány osztályba!
- zseni vagy — menj a tehetségesek iskolájába!

Egy hátránykompenzáló iskola nem képes leszűkíteni a saját jogosítványát (mi a 10—12 e Ft/fő jövedelmű, 10 m<sup>2</sup>/fő laksűrűségű, alkoholista szülők gyermekeivel tudunk bánni a legjobban). Egy hátránykompenzáló iskolában tehát nem a szelekció, hanem az integráció modellje kell, hogy érvényesüljön: ez esetben viszont a pedagógusoknak szakismereteket kell szerezni a képességzavar, a magatartási problémák vagy akár a fogyatékosok kezeléséről.

Ezek a törekvések nem azt jelentik, hogy egy ilyen típusú iskola gyűjtőhelye lesz a vakoknak, értelmi fogyatékosoknak, dyslexiásoknak — és ezzel együtt a csodabogár pedagógusoknak. Csúpan annyit jelent, hogy nem rémülünk meg, ha egy tanulókn kívül a sorból. Főként, ha kiderül: nincs is sor.

Ha valamire modell a Burattino, akkor arra, hogy nem kíván valamely elmélet vagy koncepció hűséges megvalósítója lenni. Hogy hajlandó önmagával is konfliktusba kerülni, ha esély van egy jobb megoldás választására, hogy a pedagógusok, a pszichológus, a szociális munkás addig veszekszenek egymással, amíg ki nem izzadnak egy a gyerek számára optimális megoldást.

Modell vagy nem — mindegy. „... ha neked ez nem képez művészetet, kedves Ernő, akkor ne nevezzük művészetnek. Az a fontos, hogy az emberek jól érezzék magukat.”

## Irodalom

1. Allen-Meares, P. — Washington, R. O. - Welsh, B. L.: *AZ iskolai szociális munka gyakorlati modelljei*. New Jersey, 1986.
2. Costin, L. B.: *Kik az iskolai szociális munka kliensei?* Maryland, 1987.
3. Czeizel E. — Lányiné E. A. — Rátay Cs.: *Az értelmi fogyatékosok kóreredete a „Budapest-vizsgálat” tükrében*. Budapest, 1975.
4. Kadushm, A.: *Gyermekjóléti szolgáltatások*. Maryland, 1987.
5. Kersüng, H. J.: *Iskolai szociális munka az NSZK-ban*. Aachen, 1985.
6. Ladányi J. — Csanádi G.: *Szelekció az általános iskolában*. Budapest, 1980.

A szerző a Burattino Iskola pedagógusa  
Az iskola címe: Budapest, XXI., Táncsics M. u. 27-29.  
Telefon: (1) 420-9621

*Antal Helga*  
*Deákné Antal Magdolna*

## Ha nincs csengetés...

### Esetspecifikus, szükségletekhez igazodó nevelés az Új Suliban

#### Anarchia vagy önállóság?

• Hogyan lehet heterogén osztályokat tanítani, ahol rész-képesség-, illetve magatartási zavarokkal küszködő gyerekek vannak többségben?

- Egyéni csoportfoglalkozás
- A fejlesztő pedagógus, pszichológus szerepe
- Családra kiterjesztett intervenció

Fontosnak tartom, hogy visszatérjünk kicsit a címre. „Esetspecifikus, szükségletekhez igazodó nevelés” ... sokszor találkozunk hasonló fogalmakkal, ilyen például a most divatos „kreatív nevelés” kifejezés is.

Aki már tanított valaha, vagy akár csak saját gyermekeit nevelte, és igyekezett mindezt a lehető legjobban csinálni, az rögtön érzi, hogy a jelzők szinte szükségtelenek. A nevelés mint folyamat önmagában hordozza a szükségletekhez igazodást, és minden esetben kreatív.

Elő szóbrászat<sup>1</sup>, melynek alapanyaga végtelen lehetőségeket rejt magában.

A pedagógus munkája során folyamatosan új helyzetek elé kerül, a régi feladatok újakká válnak a változó környezetben, új osztályközösségekben. Nincs két egyforma képességű gyermek, így nincs homogén osztály sem. Szakmánk legnehezebb s egyben legszebb része ennek figyelembevétele.

Természetesen e probléma sokkal bonyolultabb és súlyosabb abban az esetben, ha a gyermekek nem csupán különböző (átlagos, illetve jó) képességűek, hanem rész-képesség-, illetve magatartászavarokkal küszködnek.

A rész-képesség-zavarokról még ma is keveset tudunk, maga a szakember is sötétben tapogatózik olykor. Erre utal a nevezéktan is. Például: MCD (minimál cerebral disfunction), azaz kisebb agyműködési zavar, „sajátos olvasási elmaradás”, fejlődési dyslexia, specifikus kiejtési nehézség, sajátos tanulási nehézségek, beszéd- vagy nyelvhasználat fejlődési zavara, kevert fejlődési zavar stb.

Ezek a zavarok nem magyarázhatók általános értelmi elmaradással, sem iskolázási hiányosságokkal és családi (pszichoszociális) tényezők is ritkán játszanak szerepet. A tanulási zavarok mellett a magatartászavarok is súlyos gondot

okoznak az iskolákban, hiszen ezek főleg agresszióban, antiszociális viselkedésben nyilvánulnak meg, maguk ellen fordítva a pedagógust és a közösséget.

A magatartászavarokhoz tartoznak a mentális tényezőkből eredő fiziológiai működészavarok is, például dadogás, hebegés, tic, alvászavarok, érzelmi zavarok érzékenységgel, féltékenységgel és szociális visszahúzóddással (például: elektív mutizmus, amikor bizonyos környezetben, leginkább iskolában, egyszerűen nem szólal meg a gyermek, holott otthon tökéletesen beszél.) Mindezek a problémák az általános iskolához képest nagyobb százalékban vannak jelen iskolánkban. A tanulási problémák kezelése főként a tanórán történő — nem stigmatizáló jellegű - differenciálás során zajlik. Ez egy 25-30 fős osztálylétszám esetén csaknem lehetetlen feladat elé állítja a pedagógust. „A jelenlegi iskolai viszonyok mellett nincs mód arra, hogy a pedagógus eredményes korrekciós munkát tudjon végezni a jelzett tanulóknál. A környezeti tényezők (például osztálylétszám) korlátozzák a pedagógusi teljesítőképességet.”<sup>2</sup>

Az Új Suliban a gyermeklétszám 46 fő, ez körülbelül hat főt jelent osztályonként. A családi jelleg, az alacsony osztálylétszám lehetővé teszi számunkra, hogy a gyermekekkel szinte egyénenként foglalkozzunk, így az órán lehetőség nyílik nemcsak arra, hogy a különböző képességű gyermekeket különbözőképpen foglalkoztassuk, hanem hogy figyelemmel kísérjük az órán történő interakciókat a tanulók között, még ha azok nonverbális formában történnek is, és semmilyen visszajelzést ne hagyjunk figyelmen kívül. Mivel csengetés nincs, mi döntünk arról, mikor legyen szünet, s ez többnyire attól függ, milyen visszajelzést kapunk a gyerekektől. Ha fáradtak, abbahagyjuk a tanulást. Itt is van lehetőség differenciálásra, hiszen a hosszabb távú megterhelést jobban bíró tanulók pluszfeladatot kaphatnak és rövidebb szünet idején bent maradhatnak tanulni. Akármilyen meglepő, sok gyerek él ezzel a lehetőséggel.

A házi feladat további differenciálásra ad lehetőséget. Ilyen alacsony osztálylétszámnál azt a luxust is megengedhetjük magunknak, hogy a tanulási nehézségekkel küzdő tanulóknál külön házi feladat-füzetet vezessünk, a problémás feladatokra helyezve a hangsúlyt, más jellegű, illetve célirányos feladatokat adjunk fel otthoni munkára.

A számolási zavar (dyscalculia) integrációjára példa az ötödik osztályos B. A matematika órán társaival együtt részt vesz, de jóval könnyebb feladatokat old meg ugyanabban a témakörben. Dolgozatírásnál az ő szintjének megfelelő feladatokat kap, és tankönyve is más. A tanítási óra folyamán szinte végig egyéni foglalkoztatásban részesül, s ehhez járulnak még a tanórán kívüli egyéni fejlesztő foglalkozások szakemberek segítségével, ahol B. speciális dyscalculia-terápiában részesül.

Dyslexiás gyermekek is nagy számban tanulnak nálunk. Például egy nyolc fős osztályba két olvasászavaros gyermek is jár. Ok ketten — noha a tanulási zavar hasonló típusú - teljesen más jellegű nehézségekkel küzdenek. Egyikük számára az olvasás kisebb gondot jelent, kevesebbet hibázik, viszont írásában gyakran keveredik a „b” és „d” betű, és az ékezetekkel is hadilában áll. A másik kislány írásképe szép, ritkán hibázik, viszonylag gyorsan is ír, de súlyos olvasászavara van. Ok ketten, amellett, hogy órán külön figyelemmel kísérjük munkájukat (ebben az osztályban gyógypedagógus tanár az osztályfőnök), tanórán kívüli fejlesztő foglalkozásokon is részt vesznek, hetente kétszer illetve háromszor. Folyamatosan ellenőrizzük tudásszintjüket és fejlődésüket. Órán igyekszünk elkerülni azokat a helyzeteket, amikor ismeretlen szöveget kellene olvasniuk társaik előtt, hiszen az olvasáshoz társuló szegyenérzet állandósulhat, ami gátolja a fejlődést.

Ugyanebben az osztályban van egy olyan tanuló is, aki normál intelligenciájú ugyan, de speciális nehézségei vannak új ismeretek tanulásánál, ezeket nehezebben rögzíti, illetve általánosan lelassult pszichés tempó jellemzi. Beszéde és feladatmegoldása is viszonylag lassú. Dolgozatírásnál például képes lenne ugyanazt a feladatot megoldani, mint társai, de hossz-szabb idő alatt. Ilyenkor engedjük őt tovább dolgozni, mint a többieket, hiszen ő is képes ugyanarra a teljesítményre. Szándékoltnak nem kap könnyebb feladatokat ilyenkor, hiszen célunk mindig a fejlődés, a teljesítőképesség határainak tagítása.

A 6. osztályba jár egy elektív mutista lány, aki mióta elkezdett iskolába járni, azóta nem beszél közösségben. A gyermek kiváló képességű, mindig nagyon jó színvonalon teljesít, csak megszólalnia ne kelljen. Osztályfőnöke és mi mindannyian megpróbáltuk őt problémájával együtt elfogadni. Igyekeztünk meleg, elfogadó, szeretetteljes légkört teremteni a tanítás során, őt magát pedig nem erőszakolni és mindenáron beszéltetni. Órán, ha fontosnak éreztük őt kérdezni, próbáltunk eldöntendő kérdéseket feltenni neki, melyekre bólintással vagy fejrázással válaszolt.

Itt bizony szembesülnünk kellett azzal a problémával, hogy az osztály többi tanulója ezt nem fogadja zökkenőmentesen. Hiszen feleléskor N. „mentesült” a szóbeli „megpróbáltatás” alól, és ezt a többiek igazságtalannak érezték. „Biztosan nem is készült!”, „Nem is tudja!” - mondogatták.

Ekkor már régóta zajlottak csoporttréningek az osztályban pszichológusunk vezetésével. A gyerekek párokban, illetve kis csoportokban dolgoztak, a feladat az volt, hogy egymás helyett beszéljenek. N.-nek eddig mindig F. volt a párja, aki beszédes egyéniség, s a tréningek során szinte „elnyomta” N.-t. Most, hogy mindenkinek neheztelt rá, elfordultak N.-től, megszokott partnere is elpártolt tőle. Végül egy csendesebb fiú ajánkozott - nagy meglepetésre - N. párjává. A tréning így új fordulatot vett, N. új pozícióba, más megvilágításba került, jobban ki tudott bontakozni, s így a csoportfoglalkozás sokkal jobban sikerült. Lám, a véleüenek is mennyit segítenek!

Mostanára N. már eljutott oda, hogy ha halkan is, de beszél! Társai előtt, a tanórán is. Önálló felkészülés után saját kiselőadást tartott társainak az osztályfőnök jelenlétében, de segítsége nélkül, illetve amire legbüszkébbek vagyunk, önként elindult az országos spanyol székíejtési versenyen, ahol idegen zsűri előtt, idegen környezetben mondta el spanyol nyelvű szövegét, és helyezést ért el.

A 7. osztály igen különleges közösség, minden (!) tanuló valamilyen problémával (tanulási, magatartási) küszködik. Itt igen komoly feladat hárul az osztályt tanító pedagógusokra, akik nemcsak arra ügyelnek, hogy mindenki képességének megfelelő feladatot kapjon, hanem a tanórán kibontakozó konfliktushelyzeteket is kezelniük kell. Egy felmérés szerint az iskolákban adagosán 2,6 percenként történik olyan „atrocitás”, amely megzavarja az óra folyamatát.<sup>3</sup> Egy másik számadat szerint a diák adagosán háromnaponként intézhet kérdést a tanárhoz, ezzel szemben a tanár ez idő alatt az osztályt körülbelül 800 kérdéssel állítja szembe.

Az Új Suliban megpróbálunk az órán családi légkört kialakítani, az önálló problémafelvetést jutalmazni, s a közösen megoldott feladatokra helyezni a hangsúlyt. Ez az osztály terápiais közösségként működik, az egymásra való odafigyelés, egymás problémáira érzékenyebbé válás mind a terápia része.

Az osztályfőnök a pszichológus javaslatára közös programok szervezésével próbálja mindezt előmozdítani, közös moziátogatások, strandolás gyakori esemény az osztály életében, illetve többször voltak „vendégségben” az osztályfőnöknél. Ez a személyes megnyílás, amelyben a tanár magánemberként is megmutatkozik, a zárkózott kamaszokra nagyon erős hatást gyakorol, ami nagyon fontos, hiszen többségüknél igen rendezetlen, kedvezőtlen a családi háttér. Ebben az osztályban iskolánk pszichológusa rendszeresen tart csoportfoglalkozásokat, erősítve a közösség terápiais jellegét, és az összetartozás, egymásrautaltság élményét.

Az eddigiekből látható, hogy iskolánkban az átlagosnál is nagyobb szükség van speciális szakemberekre.

Fejlesztőpedagógusunk és pszichológusunk állandó kapcsolatban áll az osztályfőnökkel és a szülőkkel egyaránt. A fejlesztőpedagógus az osztályfőnök javaslatára, illetve szülői kérésre foglalkozik a gyermekekkel hetente kétszer vagy háromszor. A már említett dyslexia- és dyscalculia-terápia mellett mozgásterápiát is tart.



A mozgásterápia a Delacato-terápia elemeit használja föl más gyakorlatokkal kiegészítve. Bármilyen tanítási óra elején elvégezhető a feladatok 5—10 percben. Az előző tanévben az akkori 5. osztály kapcsolódott be osztályfőnökük irányításával. Óra elején végezték a feladatokat, utána pedig a dyslexiás gyakorló szójegyzékből diktált szavakat az osztályfőnök, így a gyerekek közvetlenül is ellenőrizhették a javulást, a mozgásterápia eredményét. A gyerekek nagyon lelkesen vettek részt a feladatokban, melyek között sok a páros, illetve társas jellegű. Egymás masszírozása, csúszás-mászás a földön... mind-mind feszültségoldó, érzelmeiket felszabadító, és erősíti az összetartozás élményét, így ez a terápia több fronton is pozitívan hat. A jelenlegi első osztály is szeretnénk elkezdni a gyakorlatokat. Nagymértékben segítené mozgásfejlődésüket, az íráshoz szükséges finom-motorika kialakulását. Például az íráselőkészítésnél a tanult betűelemet vagy betűt először egy vékony kötélből rakjuk ki. Azt végigtapogatják a kezükkel, és végigsátálnak rajta mezítláb is. Így a forma érzékelése és bevésődése sokkal intenzívebb és hatékonyabb.

Az Új Suliban a családias méretből adódóan minden pedagógus minden gyermeket név szerint ismer, így minden problémát meg tudunk beszélni közösen, pedagógusok, pszichológusok, fejlesztőpedagógusok. Tudatosan törekszünk arra, hogy a megbeszélések ne legyenek esetlegesek, ezért általában kéthetes rendszerességgel azonos időpontban összeülünk. Ilyenkor nemcsak megbeszéljük az éppen napirenden lévő problémákat, hanem fejlesztő és önismereti tréningek is egyúttal ezek a beszélgetések. Relaxáció, irányított párbeszéd... stb. segítségével az egymás közötti konfliktusok kezelése, illetve megközelítése is cél.

Mind a fejlesztőpedagógus, mind a pszichológus rendszeresen részt vesz az iskola ünnepein, rituáléin, közös kirándulásain, szervesen beépülve a gyerekek életébe, akik kedves ismerősként viszonyulnak hozzájuk.

Iskolánk egyik alapköve, attribútuma a szülővel való állandó személyes kapcsolat. Reggel, amikor hozzák a gyerekeket, délután induláskor mindig van alkalom néhány dolgot, aznap történést megbeszélni. A szinte „kötelező” tegeződés elmossa a szokásos tanár—szülő közötti távolságtartást, így szükségtelenné váltak a fogadóórák, és a - mindkét fél számára kellemesen — családlátogatások. Szülői értekezleteket is viszonylag ritkán, egy-egy jelentősebb esemény előtt tartunk.

Az állandó kontaktus, jó viszony lehetővé teszi, hogy a szülő részt vegyen munkánkban, és szükség esetén segítséget nyújtson. Komolyabb probléma esetén a családra kiterjesztett intervenció első lépéseként a pszichológus találkozik a szülőkkel. Ezek megoldásközpontú konzultációk, eredményük egy „problémalista”, melynek megoldásához mindkét fél (szülők, gyermek) hozzájárul a maga apró lépéseivel.

A családterápiák sokat segíthetnek például abban az esetben, amikor a konfliktus forrása a szülők irreális követelése a gyermekkel szemben. Ennek alapja majdnem mindig az, hogy a szülők nem ismerik gyermeküket, nincsenek tisztában képességeivel. A szakember itt tud segítséget nyújtani abban, hogy a szülők gyermeküket jobban megismerjék, és elfogadják olyannak, amilyen.

A magatartászavarok alapja sokszor a zilált családi háttér. Az Új Suliban már szinte hagyománnyá vált „szerződéseket” szoktunk írni a problémás gyermekkel közösen, melynek pontjait be kell tartania. Itt is nagy segítséget nyújthatnak a szülők, ha felismerik (segítünk nekik felismerni) a probléma eredetét, a szerződésből pedig mindhárom érintett (szülő, gyermek, iskola) részt vállal.

Az Új Suliban történő tanító—nevelő munkában mindhárom tényező egyaránt fontos: a pedagógusok magatartása, a szakemberek segítsége és a szülők pozitív hozzáállása.

A. H.

## Jegyzetek

1. Magyar Beck István: *A tehetség mint meghasonlás*. Budapest, Tankönyvkiadó, 1988. 189. old.
2. *Iskolapszichológia*. Budapest, Tankönyvkiadó, 1990.
3. Ua.

## Anarchia vagy önállóság?

### A szabadsággal való élés és visszaélés példái az Új Suliban

A mai általános iskolás gyerekek szüleinek nagy része a hatvanas—hetvenes években járta végig a hagyományos magyar iskolarendszert. Akkoriban nemigen volt választási lehetőség. Az „iskola” szóról a többségnek olyan asszociációi támadnak, mint csengetés, 45 perces órák, melyeken csak akkor szólalhat meg a diák, ha a tanár kérdezi; padsorok, ahol a tanár által megszabott ülésrendben kell elhelyezkedni, a tanár által megszabott testtartásban kell ülni, felállni pedig csak akkor szabad, ha a tanár szólít... Eszünkbe jutnak a szünetek, amikor kötelező volt kimenni az osztályból, kötelező volt a zsbongóban körbe-körbe sétálni, kettesével, rohangelés, kiabálás nélkül, az udvarra kimenni csak délután, a napköziseknek szabad, nekik is csak rövid időre, tanári felügyelettel... A kötelező egyenköpeny, a fiúk hosszú haja miatti botrányok... A táskavizit, amikor ki kellett pakolni mindent a táskából, és ha játékszer találtatott benne, jött a megszégyenítés, az intő... Emlékszünk a gyomorszorogató feleltetésekre, az otthonhagyott füzet, az el nem készített lecke miatt kapott egyesekre. Kellemes emlék jóval kevesebb él bennünk, még a hajdani jó tanulóknak is, akik ugyan sok dicséretet kaptak, mert megfeleltek az elvárásoknak.

Felnőttünk, szülőkké lettünk, gyermekeink cseperedtek, örültünk, milyen érdeklődőek, nyitottak. Azonban, amikor kedves, okos, eleven gyermekünk elérte a nagycsoportos kort az oviban, elkezdtek körülötte sűrűsödni a vészjósló fenyegetések: majd az iskolában! Ott majd végig kell ülnie a negyvenöt percek, jaj lesz neki, ha hamarabb elfárad! Ott majd nem lehet közbekotyogni, oda nem illő kérdésekkel előhozakodni, ott majd szépen csinálni kell, amit a tanító néni mond, nem lesz egyéneskedés, ki-lógás a sorból! Meg kell felelni az elvárásoknak! Vége a játékszernek, kezdődik a komoly munka! És az iskolával tréfásan vagy komolyan fenyegetőző felnőttekben mintha ott bujkálna a káröröm: majd ti is megtudjátok! Ti se ússzatok meg könnyebben, mint mi! Várjátok csak az iskolakezdést, nemsokára nem fogtok majd annyira örülni neki! És aztán vagy beleszoktok, beletörődtek, megadjátok magatokat, feladjátok az egyéniséteket, lesznek belőletek is „pici kockák”, vagy - Isten őrizz! - ti lesztek a „rossz gyerekek”, jártok majd iskoláról iskolára, lesz belőletek csöves, narkós, börtöntöltelék. ... „Szeretsz iskolába járni?” - kérdezik a felnőttek a gyerekektől, de ritkán hallani őszinte igent válaszképpen. Miért is szeretne az ember egy olyan helyet, ahol aszerint ítélik meg, mennyire képes alkalmazkodni a szabályokhoz, mennyire tud belesimulni egy már meglévő rendbe, ahol a szabadság azt jelenti, hogy azt csinálhatja, amit szabad?

Sok felnőtt úgy gondolja, nem kell az iskolát szeretni, arra való az, hogy tudást szerezzen és fegyelmet tanuljon a gyermek. Minek babusgatni, hiszen az élet is kegyetlen versenyfutás lesz! Sokan vélekednek úgy, hogy a szigor a legjobb nevelési módszer. Vannak azonban olyan szülők is, akik másként gondolják, akiknek az a véleményük, hogy oldott, kellemes, stresszmentes légkörben, családi, szeretetteljes környezetben könnyebb és jobb tanulni. Ezekben a családokban partnernek tekintik a gyereket, lehet önálló akarata, véleménye, elképzelése, beleszólhat a család életébe, kis és nagy döntéseibe egyaránt. Egyre többször fogalmazódik meg az igény, hogy az iskola se legyen más.

Szerencsére manapság már szép számban léteznek olyan iskolák, melyek az utóbbi kívánalmaknak akarnak megfelelni. Ilyen a mi iskolánk, az Új Suli Alapítványi Általános Iskola is. Iskolánk a diákjai őszintén mondják, hogy igen, szeretnek iskolába járni, szeretik az iskolájukat. Talán elsősorban azért, mert érzik: ez a szeretet kölcsönös. Mi, a pedagógusok szeretjük a gyerekeket, és ez a meghatározó alapja mindennek, ami itt történik. Nem ellenfelei vagyunk egymásnak, hanem partnerek. A pedagógus, a felnőtt többet tud a világról, többet tapasztalt, de ez nem jelenti azt, hogy már csak ezért is igaza kell, hogy legyen. A gyerekek szava nálunk ugyanannyit ér, mint a felnőtteké.

Az iskola életét a gyerekek és a pedagógusok által közösen megfogalmazott *Házirend* pontjai szabályozzák. Minden gyerek elfogadta, az új gyerekeknek is el kell olvasniuk, meg kell érteniük, és el kell dönteniük, egyetértenek-e vele. Ha igen, be kell tartaniuk. Ha mégis olyasmit tesznek, ami a Házirendnek ellentmond, a saját szavukat szegik meg. Lényegileg más ez, mint egy kívülről rájuk kényszerített szabályzat be nem tartása. A gyerekek nagy többsége igyekszik is betartani Házirendünket.

„Problémás” gyerekeinkkel, akik eleinte nem képesek erre, személyre szabott szerződést kötünk, melyben a gyerek maga fogalmazza meg azokat a viselkedési normákat, melyeket saját belátása szerint képes lesz betartani. A szerződéseket időről időre felülvizsgáljuk, értékeliük, mit sikerült belőle betartani. Bővítjük a pontokat, egyre közelítjük a mindenki számára kötelezőkhöz. Azt tapasztaljuk, hogy a saját maguk által megfogalmazott szabályokat ők is igyekeznek betartani.

Külső szemlélő számára az Új Suli talán nagyon furcsa helynek tűnik, hiszen hiányoznak belőle azok az elemek, melyek a hagyományos iskolában meghatározóak szoktak lenni. Bárki, bármikor eljőhet, megismerkedhet az iskola életével, és eldöntheti, milyennek itéli meg az őt fogadó képet: a szabadság vagy az anarchia benyomását kelti-e benne. Mi, akik belülről ismerjük az iskolát, tudjuk, hogy a magunk választotta szabályok szerint élünk, azok keretein belül viszont szabadon. Ami esetleg kaotikusnak tűnhet, valójában átgondolt rendszerbe illeszkedik.

Tipikus jelenet: délelőtt fél tizenegy, az iskola udvarán gyerekek játszanak. A másodikosok fenn vannak a diófán, egyikük könyvet vitt magával, azt nézegeti, a többiek mázskálnak ágról-ágra, élvezik a játékot. Köztük van néhány negyedikes is, együtt játszanak a kicsikkel, nevetnek, kiabálnak. A többi negyedikes focizik vagy ugrókötelezik. Egyikük a padon ül, és matekpéldákat old meg. Pótolnia kell, mert tegnap nem tudott figyelni matekórán, nyűgös volt, rosszkedvű, nem bírta ki, hogy ne piszkálja a többieket, így aztán a tegnapi matekóráról kijött az udvarra, épített egy homokvárat, szétrugdosta, és mire eltűnt a homokvár, ő is megnyugodott. Óra után pedig megkapta a tanító nénitől azokat a példákat, amelyeket a többiek az órán megoldottak. Ő maga vállalta, hogy másnap tizenegyre megcsinálja azokat. Most ezen dolgozik.

Jönnek a harmadikosok, fáradtak, ma még nem voltak az udvaron, de nagyon jól beszélgettek a nagy felfedezések koráról, és annyira belemerültek a saját szigetük tervezésébe, hogy észre sem vették: reggel kilenc óta egyfolytában azzal foglalkoznak. Most igazán megérdemlik, hogy hossz-szabb szünetük legyen, de tudják, a délelőttbe még egy matekórának mindenképpen bele kell férnie. Mikor a tanító néni szólni fog, vissza kell menniük az osztályba.

A másodikosokat lecsalogatja a fáról az angoltanár, de mivel szép idő van, az udvar egyik nyugodt sarkában lesz az angolóra. Jönnek szívesen, és tudják: ők választhatják ki, melyik játékkal kezdődjön a foglalkozás.

Az elsősöknek most kezdődik a szünet, elfoglalják a megüresedett ágakat a diófán, közben az imént tanult spanyol dalokat énekelgetik.

Teljesen kaotikusnak tűnhet a kép: nincsen csengetés, az egyik osztálynak szünet van, a másiknak nincs, az egyik osztály tíz percet tölt az udvaron, a másik húszat — hogy is van ez? Működhet így egy iskola?

A mi tapasztalataink szerint igen. Gyakran előfordul, főleg az alsó tagozatos, kisebb gyerekekkel, hogy nem tudnak negyvenöt percig koncentrálni. A mi kis létszámú iskolánkban, a helyi adottságoknak köszönhetően megoldható, hogy ne kelljen ragaszkodnunk a negyvenöt percekhez. Mindenkinek jobb, ha a tanórák hossza alkalmazkodik a gyerekek teherbírásához, és nem fordítva. Az adott osztály tanító nénije ismeri a gyerekeit, meg tudja ítélni, belekezdhet-e még egy feladatba, vagy jobb, ha inkább pihennek egy kicsit. Rugalmas időbeosztással dolgozunk: vannak állandó időpontok, ilyen a 9 órai kezdés, a 12 óra körül kezdődő ebédszünet s ilyenek a 2 órakor kezdődő délutáni foglalkozások. Azok az órák, amelyeket nem az osztályfőnök tart (nyelvórak, testnevelés, ének), mindig meghatározott időben kezdődnek. De ezek is lehetnek kicsit rövidebbek vagy hosszabbak, attól függően, mennyit bírnak a gyerekek. Az osztályfőnök gazdálkodhat a saját idejével, beoszthatja még aszerint is, ha egyik nap nagyon jól megy a matek, és sajnálják abbahagyni, lehet az eredetileg olvasásórára szánt időben is matek, de másnap természetesen hosszabb olvasásra lesz. Ez a rugalmasság azt eredményezi, hogy a gyerekek jobban elmélyednek egy-egy tevékenységben, nem kell semmit félbehagyniuk, több a sikerélményük. Végül is minden feladatot, anyagrészt elvégeznek, s beleszólhatnak, hogy mi milyen sorrendben, milyen tempóban történjen. Ha valamelyik gyerek gyorsabb a többiekénél, kap még feladatot, ne unatkozzon, amíg a többiek is készen lesznek. A lemaradók pedig több segítséget kapnak. Ebben a rendhagyó iskolában még az is megengedett, hogy egy gyereknek esedeg éppen az adott pillanatban ne legyen kedve valamit megcsinálni. Nem azt teheti meg, hogy egyáltalán nem veszi kezébe az abcéskönyvet az év folyamán, hanem választhat több lehetőség közül. Eldöntheti, most olvassa el a mesét, és utána megy játszani, vagy fordítva: előbb játszik, és tíz perc múlva fog hozzá az olvasáshoz. Miután saját maga dönt, jobban tartja is magát adott szavához, mintha parancsra, muszájból tenne eleget a kötelességének. Jobban számon is kérhető rajta, elvégezte-e a feladatot. Az a tapasztalatunk, hogy a gyerekek túlnyomó többsége nagyon komolyan veszi az önként vállalt feladat teljesítését, büszkék saját magukra és az elvégzett munkára, sőt, egymást is jobban hagyják dolgozni.

Mi történik, ha nincs kész a házi feladat? Nálunk a házi feladat is kicsit másként értendő. Mivel délután négyig vannak az iskolában a gyerekek, általában jut idő arra, hogy - főleg az alsósok - minden feladatot még ott elkészítsenek. Fokozatosan hozzászoknak ahhoz, hogy önállóan osszák be az idejüket, jusson játékra is, munkára is. A kisebbek természetesen sok tanári segítséget kapnak ahhoz, hogy ezt megtanulják. Azt tapasztaljuk, hogy nagyon hamar kialakul a feladattudat a kicsikben, és ez meg is marad bennük. Előfordulhat persze, hogy mindennek ellenére nincs kész a lecke. Egyes? Intő? Büntetések? Nem.

Először is a gyerek elmondja, vajon miért nem készült. Számos oka lehet ennek. Lehet, hogy a gyerek a hibás, mert elfelejtette, de az is lehet, hogy valami baj történt, rosszul érezte magát, vagy későn ért haza a család, és már nem volt idő otthon befejezni a leckét. Mindent el lehet mondani őszintén. Nem hagyhatjuk, hogy a gyerekek lelkiismeret-furdalása, kudarcélménye legyen esetleg olyankor, amikor nem is tehet arról, hogy nincs kész a leckéje. És persze mindenképpen pótolni kell a feladatot, hiszen fontos, meg kell tanulni, tudni kell.

M. elsős volt, kövér, tohonya kisfiú. Ha csak egy mód volt rá, ő kikerülte a feladatokat. Eleinte be se jött az órákra, hiába könyörögtünk neki. Ő inkább homokozni akart. Hagytuk. Aztán hallotta a többiektől, milyen érdekes dolgokról volt szó. És pár hét elteltével M. megjelent a tanteremben, önszántából, és bekapcsolódott a munkába, kért feladatot, meg is oldotta. Együtt örülhettünk a sikereinek. De fontos tudni: ahhoz, hogy ez a kisfiú így döntött, szükség volt a többiek, az osztálytársak hatására. Ők őszintén úgy gondolták, hogy érdemes meghallgatni, mit fog mondani az órán a tanító néni, és ezt M. is érezhette.

Az Új Suliban, ha óra közben valamelyik gyereknek WC-re kell mennie, egyszerűen feláll és kimegy. Aztán visszajön. Ha tényleg ki kell mennie, úgyis ez az egyetlen megoldás. Ugyanígy, ha úgy érzi, annyira szomjas, hogy nem bírja kivárni az óra végét, nyugodtan ihat. Ha valaki nem bír a fenekén ülni, akár le is feket a szőnyegre. Biztos, hogy nem hemperegni fog, hanem onnan fog figyelni. Jobban fog figyelni, mintha azzal foglalkozna, milyen kényelmetlenül ül. Főleg a kicsik, az elsősök és

másodikosok esetében vagyunk ilyen toleránsak. Ahogy egyre nagyobbak lesznek, egyre hosszabb időt bírnak ki ülve. És ha érdeklő őket az, ami az órán történik, nem fognak ki-be mászkálni vagy falatozni. Felvetődhet az a gondolat, hogy az effajta szabadsággal nagyon könnyű visszaélni. Lehet nem bejönni az órára? Lehet nem írni leckét? Paradicsomi állapot az igazi „rossz gyerekeknek”! Mivel az Új Suliban szép számmal előfordulnak olyan gyerekek, akik más iskolákban már bekerültek a „rossz gyerek” kategóriába, van tapasztalatunk arról, megpróbálnak-e visszaélni a helyzettel. Igen. Egy darabig próbálkoznak. Ártatlan szemekkel néznek: nem is volt lecke, ők itt se voltak, nem is tudnak semmiről. B. például harmadikos volt, amikor a mi iskolánkba került. Sokat tapasztalt, nehéz sorsú kisgyerek. Tudta magáról, hogy ő „rossz”, ennek megfelelően viselkedett. Szemtelen volt, erőszakos, semmilyen szabályt be nem tartott, provokált tanárt és gyereket egyaránt. A feladatok teljesítése alól igyekezett kibújni, megpróbált meglógni az órákról. Szerződést kötöttünk vele, melybe többek között bekerült, hogy az órára be kell jönnie, a leckét meg kell csinálnia, joga van viszont bármikor kimenni az udvarra, ha úgy érzi, elfáradt. Miután ezt így ő maga megfogalmazta, javulni kezdett a helyzet. Kiderült, hogy kifejezetten okos, értelmes, gyors felfogású gyerek, aki ha odafigyelt, az osztály egyik legjobbja volt. Határozottan inspirálták őt is a sikerélmények, örült a dicsőretnak, megtapasztalhatta, hogy ő nem „rossz”, hanem ő is képes olyan teljesítményekre, melyek a többiek és a tanár elismerését vívják ki. Sajnos, ennek a kisfiúnak a példája is azt mutatja, mennyire hiábavaló az iskola igyekezete, ha a család nem viselkedik partnerként. Az Új Suli csak olyan gyerekeknek megfelelő, akiknek a családjáé osztja az iskola nevelési elveit, akiknek a szüleivel meg lehet beszélni a problémákat. Megtapasztaltuk azt is, hogy ár ellen úszni milyen nehéz: ha a gyerek mást hall otthon, mint amit az iskolában, ha otthon jóváhagyják azt a viselkedést, ami az iskola szabályainak ellentmond, akkor sajnos nem tudunk segíteni. B. esetében a család úgy döntött, elviszik tőlünk a gyereket. Problémás gyerekeink szüleinek többsége azonban partnerként viselkedik. Értik, hogy az iskola szabad szelleme nem szabadosságot takar, és értik azt is, hogy ezzel a szabadsággal nekik is, gyerekeiknek is élniük és nem visszaélniük kell.

D. A. M.

A szerzők az Új Suli Alapítvány pedagógusai  
Az iskola címe: 1165 Budapest, Baross G. u. 38/A  
Telefon: (1) 4040-210

Lázár Péter

#### A Kedves-ház pedagógiája

(Megjelent a Soros Oktatási Fületek sorozatban, Budapest, 1998.)

#### Egy pedagógiai irányzat körvonalai életképekben

*„A világnak leginkább azpk a z emberek hiányoznak,  
akik mások hiányaival törődnek...  
Csak azok lesznek közülünk igazán boldogok,  
akik keresik és megtalálják a mások szolgálatához  
vezető utat.”*  
(Albert Schweitzer)

#### Életem új szakasza...

Nyírtelek nagyközség nyolc kilométerre van Nyíregyházától, a tokaji úton. 1990-ben költöztem ide népes családommal. Előtte hosszú éveken át egy nevelőotthonban dolgoztunk - a feleségem és én — nevelőtanárként (én egyébként mint állami gondozott itt is nőttem fel), s mikor költözésre került a sor, saját három gyerekünkkel együtt magunkkal vittünk még tíz, akkor végzett nyolcadikos kamaszodó cigány fiút, mert azt akartuk, hogy ők is családban nőjenek fel.

1994-ben a nagyfiúk többsége elvégezte a szakmunkásképzőt, nagykorúvá váltak, s kirepültek az atyai „alapítványi” házból a Nagy Életbe, én pedig — aki addig hivatásos apuka, nevelő és zenekarvezető voltam — egyszerűen állás nélkül maradtam. Küzdelmes négy év után ott álltam kissé megtörve, céltalanul, s nem tudtam, mihez kezdjek. S ekkor jutott el hozzám a híre, hogy a helyi iskolában megüresedett egy állás.

A megbeszélte időben felkerestem lakásán az igazgatónőt, hogy megtudjam, miféle állásról van szó. Ő elmondta, hogy sajnos jelenleg nem tud alkalmazni a szakomnak megfelelő munkakörben, viszont van itt egy korrekciós osztály (szám szerint 14 hátrányos helyzetű és többségükben túlkoros tanuló), amelyhez tanító kellene.

Pillanatnyi gondolkodás után kissé szomorúan, de határozottan azt mondtam, hogy sajnos én nem értek a tanítói módszertanhoz, még kevésbé a speciális fejlesztéshez, ide inkább egy jó gyógypedagógusra volna szükség. Aztán búcsúzóra fogva a dolgot felálltam és hozzátettem:

—Ha mégis megüresedne az a biológia—testnevelés szakos állás, akkor gondoljon rám.

Természetesen egyikünk sem hitt komolyan ennek a közéijövőbeli realitásában, de éreztem, hogy van itt még valami, mert az igazgatónő csak később állt fel az asztaltól, s látszott rajta, hogy komolyan viaskodik magában, aztán kissé bizonytalanul rám nézett és kibökte:

—Pedig nagyon bíztam benne, hogy elvállalja. Most igazán nem tudom, mi lesz ezekkel a cigány gyerekekkel, hol találók hozzájuk megfelelő tanítót!

—Ja? — ocsúdtam fel kissé meglepetten. — Ok cigány gyerekek?

—Igen.

—Akkor elvállalom az állást.

Aztán elkészöntem.

Akkor még nem sejtettem, most már tudom, hogy ezzel a találkozással életemnek új szakasza kezdődött el.

Néhány nappal később - szintén a megbeszélte időben - bementem az iskolába. Szerettem volna többet is megtudni leendő tanítványaimról, meg valamiféle segédanyagot kérni, amiből szeptemberig felkészülhetek a tanításra. Az igazgatónő és helyettese rendes nyári szüneti ügyeletüket töltvén épp az órarendek összeállításával bíbelődött. Tőlük kaptam tanmenetet, s egy „tavalyi” naplót is, amelyből egyértelműen kitűnt, hogy a rám bízott gyerekek többsége már másodszor próbálkozott az első osztállyal, nem sok sikerrel. A nevek gyakori ismétlődéséből azt is megtudtam, hogy két-három család fiatalabb generációról van szó. Kiderült az is, hogy többségük nagyon sokat hiányzott az iskolából.

Az adatokat és az osztályzatokat böngészve lassan megvilágosodott előttem, miért volt szükség az úgynevezett korrekciós osztályra...

1992-ben igazgatóváltás történt az iskolában. Ebben a tanévben iratkozott be a legtöbb cigány gyerek az iskolába, akik év végén többségükben meg is buktak. A párhuzamos osztályokból lebukottak kiegészültek az újonnan érkezőkkel, s így az 1993/94-es tanévben - tanulva az előző év tapasztalataiból - célszerűnek látszott cigány korrekciós osztály indítása. Egyrészt azért, hogy egyéni ütemben haladhassanak a tanulásban, másrészt azért, hogy ne zavarják a többi osztályban. Az osztályt egy pályakezdő tanítónő kapta meg, aki hősiessé végigdolgozta a tanévet, majd elpályázott máshová. Az igazgatónő elmondta, hogy kezdettől fogva gondot jelentett számára a roma gyerekek iskolai problémáinak megoldása. Súlyosbította a helyzetet, hogy ideje nagy részét lekötötték az iskola belső ügyei, az igazgatóválasztás során keletkezett feszültségek kezelése, az intézményátvilágítás gondjai, az „F” kategóriás furkálódások stb. Végül is két év alatt az igazgatóhelyetessel együtt sikerült magunk mellé állítani egy energikus tantestületi magot, amely nyitott volt az újra, és akart kezdeni valamit az iskolával. Az önkormányzatban szintén sikerült kijárni néhány dolgot, sőt a '94-es választásokon az igazgatónőt is beválasztották a képviselőtestületbe, így a továbbiakban hatékonyabban képviselhetette az iskola érdekeit. Csak a roma gyerekek iskolai gondjai nem oldódtak meg.

### **De mi volt a baj a cigány gyerekekkel?**

Nos, inkább nekik volt bajuk az iskolával. A falu két általános iskolája közül ebbe járt a bejáró tanulók zöme. Ez azt jelentette, hogy a 350 gyerek 60z-a a Nyírtelekhez tartozó 14 tanyabokor valamelyikéből buszoszott az iskolába reggelenként. A mintegy 50 roma gyerek is ezeken a külterületeken lakott, de minden évben akadt néhány, akiket jobbnak láttak felmenteni az iskolába járás alól (túlkorosság, hiányszások, magatartási problémák).

Azokkal is állandó problémák voltak, akik iskolába jártak közülük. Rendszeresen elkéstek, csak a kilences busszal értek be, s a harmadik óra után már el is slisszantak a tizenegyes busszal, megelégedve az aznapi fejtágítást.

A kisebb-nagyobb balhék így is mindennaposak voltak az iskolában a cigány gyerekek és a többiek között. Lopások és veszekedések is előfordultak. A cigány szülők általában csak akkor jelentek meg az iskolában, ha gyerekeikre nézve sérelmesnek érezték az igazságszolgáltatást. Egyébként sem az értesítésekre, sem a felszólításokra nem reagáltak.

Az igazgatónő szerint alapvető gondot jelentett az is, hogy a gyerekek ápolatlanul, mosdatlanul, koszos ruhában jelentek meg az iskolában. A kellemetlen szag miatt naponta többször kellett szellőztetni, s ezért a kollégák nem szívesen vállaltak helyettesítést ebben az osztályban.

Ezek után kíváncsi voltam, hol élnek ezek a családok, ahol még a mo-sakodás is problémás lehet, ezért még aznap kimentem a telepre. A telep kb. 15 km-re fekszik az iskolától, egy kis tanya szélén, egy örökké zúgó-zakatoló perlitgyár közveden szomszédságában. Valójában egyetlen, kb. 25 méter hosszú és mintegy 12 méter széles öreg, lepusztult téglapületről volt szó, melyet a helybeliek csak így neveztek: a kaszárnya.

Nos, a valamikori uradalmi cselédek lakhelyeül szolgáló épület — első látásra - már a cigányok beköltözése előtti időkből is lelakott és elhanyagolt lehetett. A tetőszerkezet és a téglafal még masszívan tartotta ugyan magát, de a külső vakolat szinte mindenütt lepergett, s az idő vasfoga — na meg a salétrom is - rendszeren elbánt a téglával, főleg a lábazon. A tető több helyen megrogyant, itt-ott a cserepek is hiányoztak, sőt az épület elülső harmadának tetőszerkezete teljesen leszakadt, csak egy-két szarufa vagy tetőléc árválkodott rajta. Az ablakok helyén tátongó fekete lyuk, néhol zsírpapírral helyettesített ablaküvegek, körös-körül szemét, az udvaron egyeüen kút, előtte nagy tócsa és sár, körötte hancúrozó kutyák és gyerekek. Az aljnövényzetre rátelepedett a perlit köhögésre ingerlő finom pora, amitől az egész környék hamuszürkévé vált. Mikor először megláttam ezt az épületet (aminek elől egy jó darabon hiányzott a teteje), rögtön éreztem, hogy itt a nyomor, a kirekesztettség, s a kiszolgáltatottság lakik. Az öreg BX-ből kiszállva csakhamar körbevettek a gyerekek és a szülők. Kezdeti bizalmatlanságuk megenyhült, mikor megtudták, hogy szeptembertől én fogom tanítani a gyermekeiket. Sőt be is mutatták azokat, akik már jártak iskolába. Aztán az egyik anyuka megkérdezte:

— Maga is cigány?

—Miért, nem látszik rajtam? - kérdeztem vissza.

Ettől aztán végleg megtört a jég. Behívtak otthonukba és kávéval kínáltak. Sötétedett már, mire hazaindultam.

Néhány nappal később, mikor újra kimentem a kaszárnyába, betértem minden családhoz, és amolyan környezetanalízisszerűen összeírtam mindent élet- és lakáskörülményeikről, anyagi és szociális helyzetükről. Őszintén megeredt a nyelvük, jólesett nekik, hogy végre valaki törődik velük. Otthon aztán kielemeztem a rögtönzött környezetanalízist: hét család élt együtt (apraja-nagyja), összesen 47-eü, átlagban havi 2800 Ft/fő jövedelemből, hihetetlenül rossz egészségügyi körülmények között.

És aznap két dolgot értettem meg egészen biztosan: egyrészt azt, hogy milyen nagy úr a nyomor, mit jelenthet naponta szembenézni vele, s milyen különleges túlélési ösztön és technika kell ahhoz, hogy családok talpon maradjanak ilyen körülmények között is. Másrészt pedig azt, hogy ilyen nyomorult helyzetben a szülőnek mennyire lehet fontos az iskola vagy az, mosakodott-e gyermeke aznap vagy sem.

A környezetanalízis „jótékony” hatásáról csak annyit, hogy miután az igazgatónő átnézte s megmutatta az önkormányzati hivatal illetékesének, elindult a lakásépítési program, mely lassan ugyan, de három év után új lakáshoz juttatta ezeket a roma családokat. A kaszárnya épületét pedig ledózerolták.

### **Az 1994/95-ös tanév**

Szeptemberben megkezdődött az iskola. Sose felejtem el az első napot.

A tanévnyitó után az osztályterem felé menet, az udvaron megszólított egy asszony, aki egy fekete, fűrtös hajú kislány kezét fogta.

—Maga az a Lázár Péter?

—Igen, én vagyok.

—Hát vegye tudomásul, az én lányom nem fog ebbe a cigány osztályba járni! - s azzal elviharzott, vonszolva maga után a kislányt.

—Na, ez jól kezdődik - mondtam félhangosan, majd bementem az osztályba, ahol már vártak rám a nyáron megismert gyerekek. Szépek és úsztak voltak, s néhány szülő is eljött velük, sőt egyiküktől még virágot is kaptam jókívánságok kíséretében.

Tudtam, hogy ha a hagyományos módon fogok hozzá a tanításhoz, nem tudom elérni, hogy rendszeresen és mindannyian járjanak iskolába. Az igazgatónő szabad kezet adott a tanításban, én pedig éltem vele. Mivel tudtam, hol és hogyan élnek, mivel töltik az idejüket, nem volt nehéz kitalálnom, mi az, ami hiányzik nekik, amit nem kapnak meg otthon, de szeretnének megkapni.

Az első két hétben keveset tartózkodtunk az osztályteremben. Nagyokat máskáltunk a határban, magvakat, terméseket gyűjtöttünk, növényeket és állatokat figyeltünk meg, s közben beszélgettünk mindenféle fontos dologról, de valahogy mindig a családhoz kanyarodtunk vissza. A gyerekek hozták a témákat, s én hagyttam, hogy kibeszéljék magukat. Meglepett, mennyi növényt és állatot ismernek, csak nem tudják a nevüket pontosan. Az meg nekik volt meglepő, hogy a legtöbb mezei állatról vagy növényről — amit odahoztak nekem — tudtam valami érdekeset mondani. Például a héjakútmácsonyát úgy ismerték, hogy „tüskevirág”. Nemcsak a rendes nevét tanulták meg nagyon hamar, de azt is, hogy azért hívják így, mert az esőcseppek, mint kis kutacsókban, összegyűlnek a szár tövének mélyedéseiben, s a madárkák ebből isznak. A két hét alatt megismertek egy csomó gyógynövényt, megtanulták, mire lehet használni a vérehulló fecskefüvet, az útifüvet stb. Amit lehetett - növényt és állatot — bevittünk az osztályba is. Szárazvirágcsokrot készítettünk, leveleket ragasztottunk rajzlapokra, terméseket (kukoricát, bogycsokrot és magvakat) fűztünk fel, vagy különböző figurákat varázsoltunk belőlük. Sokat játszottunk a szabadban, főleg csapatjátékokat, így aztán a biológia és testnevelés szak adta tudásomat is felhasználhattam. Többször elmentünk kirándulni is. Mivel a gyerekek többsége még nem járt városban, nagy élmény volt számukra a nyíregyházi városnézés. S talán még nagyobb a debreceni állatkerti látogatás...

Az egyik nap esett az eső, nem lehetett az udvaron *Adj király, katonát!* játszani. Miközben az ablakon át unottan bámulták a szakadó esőt, egyikük azt kérdezte:

— Tanár bácsi, mi nem fogunk tanulni, nekünk nem lesznek könyveink?

S én visszakérdeztem:

—Miért? Ti tanulni akartok?

S ők kórusban felelték: - Igen!

—Akkor csináljunk egy olyan tornatermet, amelyik a miénk, s amelyben szeretünk tanulni! — mondtam.

Ok pedig elmondták, milyen osztályban tanulnának szívesen. Abban az időben velünk éltek még az állami gondozott nagyfiúk, s mivel éppen jött a hétvége, kimeszeltük a tantermet, lefestettük az ajtókat, ablakokat, az osztályterem melletti lomtárat kipakoltuk, berendeztük játékszobának. Az igazgatótól kaptunk játékokat és szőnyeget, a falakra mesealakokat és bábokat aggattunk, s a szárazvirágcsokrok meg a természetgyűjtemény is megfelelő helyre került. A gyerekek pedig hétfőn hozhatták saját kedvenceiket otthonról: babát, autót, képet a családról és minden egyebet.

Az első két hét nagyon fontos volt a továbbiak szempontjából. Akkor persze ez nem volt tudatosan megtervezett pedagógiai tevékenység, s a hatását is később mértem fel. Tulajdonképpen:

- Kivártam a *taníthatósági pillanatot*, melyet a gyerekek belső motivációs szintjének emelkedése váltott ki.
- Az együttlétek során szabadon, köztétések nélkül (45 perces órák nélkül) felszabadultabbak és közvedenebbek voltak velem a gyerekek, s azon túl, hogy *ők is a bizalmukba fogadtak*, megismertem őket egyenként, így most már be tudtam határolni képességszintjüket, s nagyjából tudhattam, kinél hol kell elkezdni a fejlesztést.

### Iskola az iskolában

Először szabályokat hoztunk. Ezek a munkával, a viselkedéssel, az osztállyal, a tízórázással stb. voltak kapcsolatosak. Az első időben szinte naponta hoztunk egy-egy szabályt, amit minden nap különböző helyzetekben megerősítettünk, így aztán valóban olyan szokások alakultak ki, melyek az *együttműködő kommunikáció* alapjait jelentették egy sajátos tanulásszervezési struktúrába ágyazva. Nem ragaszkodtunk a hagyományos órakerethez, mi döntöttük el, mikor pihenünk, ha elfáradtunk a munkában.

Az otthonos osztályterem fontos szerepet játszott abban, hogy szívesen, rendszeresen (és tisztán) jártak iskolába a gyerekek. Az egyre *gyarapodó gyermekmunkák* a falon, a szőnyeg a játékokkal, a meseország a bábokkal és a paravánnal, a fényképek és családrajok, a virágok - mind-mind a személyes kötődést erősítették. Gyakran zártuk a napot azzal, hogy: „én azért szeretem ezt az osztálytermet, mert...” (Otthon-osztálynak neveztük a tantermet, mert itt megvolt mindaz, ami otthon hiányzott). A csoportépítésben kezdettől fogva nagy hangsúlyt kapott az *összetartozás érmésének erősítése és az egyéni értékek tisztelete*. Nemcsak a közös játékok során, de a csoportmunkában és egymás munkájának csoport előtti értékelésében is megmutatkozhattak ezek: „Nekem azért tetszik Gabi rajza, mert...”; „Én azért becsülöm Julikát, mert...” Magam is arra törekedtem, hogy *értelmi biztonságot* (is) nyújtsak minden gyereknek, hisz aki fél, tele van szorongással, azt nem lehet tanítani. Elég nehéz megszabadulnia a gátlásoktól annak, aki egy másfajta családi szocializációból érkezik, s már megtapasztalta, hogy az iskola elvárása egészen más, mint aminek ő képes megfelelni...

Ezért a tanításban minden tevékenység kiindulópontjaként arra az előzetes tudásra építettem, amelyet a gyerek születésétől kezdve a családban megtanult.

Ez később három ponton is érezte pozitív hatását az előbbre jutásban:

- Megerősítette a tanulók családban meglévő biztonság helyzetét (vagy éppen pótolta azt), s ezáltal befogadóvá és elfogadóvá váltak.

- A kulturális másság és a családi szocializáció sajátos (családonként is eltérő) elemei jól kiegészítették egymást, s ez a hozott tudás mint érték másfajta kulturális és erkölcsi értékek megszólíthatóságát is elősegítette.

Hol lehetett tetten érni ezeket az értékeket, s hogyan lehetett behozni az osztályba? Nos, ez ott volt a gyerekek családrajaiban, álmrajzaiban, a hozott fényképekben, egy-egy újság kifejező fotójában, a cigány népmesékben, a gyerekversekben, a ritmusban, a zenében, a táncban, a ruhákban és a saját történetekben. Csak elő kellett hívni őket pedagógiai eszközökkel: meséléssel, gitározással, énekléssel, rajzolással, eljátszással, megformálással egyenként és közösen.

Vagyis helyzetbe hozni a gyerekeket ahhoz, hogy az élettapasztalataikba ágyazott előzetes tudás az érzéseken-élményeken keresztül felszínre kerüljön. Ezek állandó pozitív megerősítése pedig lassacskán megszabadította szorongásaiktól őket, értelmet adott eddigi életüknek, megnövelte önbizalmukat.

- A harmadik fontos hatása az volt, hogy a családból hozott előzetes tudáshoz könnyen lehetett kapcsolni új ismeretanyagot.

Vagyis kitágult előttük a világ, de úgy, hogy ők fedezhették fel benne az újat. Az egyik mesében „főztünk”, elkezdtem lassan mondani: „Most megfogjuk a citromot, s ezzel a nem nagyon éles késsel kettévágjuk.” Mindenki mutatta a mozdulatokat, de csak én nyeltem nagyokat, ők nem. Aztán átszaladtam a boltba, és hoztam egy igazi citromot. ..

Ebben az időben nagyon sokat tanultunk egymástól. Ok megosztották velem és egymással azokat az értékeket, amelyeket a családból hoztak, én pedig, hozzárakva a cigányság kultúrinckésének egy szeletét, s kiegészítve társadalmi és egyetemes emberi értékekkel, kitágítottam előttük a világot.

Hamar egyértelművé vált számomra, hogy ezek a gyerekek nem gyógypedagógiai értelemben szorultak korrekciós osztályba, hanem egyszerűen azért, mert eltérő családi szocializációjuk során nem fejlődhettek képességeik olyan szintre, amely alapján szolgál a magyar iskolarendszerben való előrejutás feltételét jelentő iskolaérettségnek. (Sajnos a tanácsadóknak ezek a vizsgálatok csak a mentális képességek vizsgálatára korlátozódnak.)

*Az első félévben tehát a családi szocializációra építve a szocializációs hátrányok kompenzálására, a z egyéni és csoportidentitás erősítésére fektettem a jó hangsúlyt.*

A rendszeres iskolába járás megfelelő szokásrend kialakulásához vezetett. Legtöbbször a csoportos munkaformát alkalmaztam, legritkábban a frontális osztálymunkát. Mindennap új élmény-tapasztalatot szereztek, melyek kapcsolódtak előző ismereteikhez is. Hogy nőtt a terhelhetőségük és a munkabírásuk, úgy nőtt a kiscsoportos és az egyéni differenciálás gyakorisága is.

A tapasztalati úton való tanulás mellett az első félév után egyre nagyobb hangsúlyt kapott az *absztrakt gondolkodást igénylő képességek fejlesztése*. Főleg a kommunikációra és a drámajátékokra épülő úgynevezett kiegészítő, előkészítő játékos foglalkozások voltak ezek, melyek a matematikai, az írás- és olvasási készség fejlesztését és előkészítését szolgálták (memóriajátékok, figyelemösszpontosító játék, problémamegoldó gondolkodás, térés időézeléssel kapcsolatos játékok stb.) így egy-egy mese feldolgozása során (is) rengeteg lehetőség kínálkozott a tantárgyi tudás fejlesztésére. (Ennek részletezésére itt most nem térek ki.)

Ebben a szakaszban a *fokozatosság elve* volt a meghatározó: úgy lehetett a mesét matematikai célra felhasználni, hogy a mesében előforduló számok mellől az állatok neve fokozatosan elmaradt, s önálló matematikai műveletek, feladatsorok lettek belőle. A második félévben tehát nagyobb hangsúlyt kapott az iskolai tantárgyak tanulásához szükséges készségek, képességek fejlesztése.

A munkaformák megválasztásakor figyelembe kellett vennem a korkülönbségeket és az egyéni képességek eltérését is. Az új ismeretek kapcsolásakor ekkor már legtöbbször a kiscsoportos munkaformát alkalmaztam.

Gyakran előfordult, hogy a kiscsoportok a nagycsoportok előtt bemutatták „tudományukat”, így a kisebbek tanulhattak a nagyobbaktól és fordítva. Az ismeretek rögzítésekor nagyon fontosnak tartottam az egyéni munkát, a személyre szóló feladatokat. Ennek személyiségerősítő hatása volt, mert egyrészt fokozta a személyes elfogadás érzését, másrészt lehetővé tette, hogy *ki-ki egyéni tempóban haladva*, képességei szerint mélyedhessen el az adott anyagrészen.

Év végére tantárgyi tudásban is mérhető volt a fejlődés. Matematikából, írásból, olvasásból mindannyian elsajátították az első osztályban előírt csökkentett (korrekciós) követelményeket, sőt a legtöbb a normál tananyagban is a végén jártak. A korosabbak pedig a második osztály követelményeivel is megbirkóztak. A normál követelmények tantárgyi felmérései (olvasás, helyesírás, matematika tárgyakból) átlagban gyenge közepes eredményt mutattak ugyan, de egyetlen tesztlappal sem lehetett volna mérni azt a *pozitív változást*, amely szeptembertől júliusig a gyerekekben végbement: magabiztosan mozogtak már az iskola világában, s a tanárok is elismerően beszéltek munkájukról. A második félév közepe táján volt egy egyhónapos időszak, amikor különösen nagy intenzitással tanultak a gyerekek, főleg a nagyobbak. Az egyéni feladatok megoldásában sokszor anynyira elmélyedtek, hogy szinte erőszakkal kellett őket kitessékelní a szabad levegőre. Ez valószínűleg azért történhetett meg, mert hirtelen felismerték, hogy már képesek tanulni, és meg is akarnak felelni az iskola elvárásainak. A tanulási tevékenység pedig belső szükségletté vált, mely örömforrást és sikerélményt jelentett számukra. Hiszem, hogy ebben a meghatározó szerepe volt pedagógiai munkámnak. Mindennap tettem a dolgom hittel, a szakma iránti alázattal, személyes kötődéssel. Adni akartam és bebizonyítani, hogy ezek a hátrányok behozhatók, ha képesek vagyunk esélyt és lehetőséget adni a gyerekeknek. *A szülők támogatását* leginkább azokkal a rejtett üzenetekkel sikerült elérnem, amelyeket a gyerekek naponta hazavitték. Képzetelemben mindig ott ült a szülő is gyerek mögött (őt is tanítani akartam), s ha megsimogattam, ha megmosdattam, ha megdicsértem a tanulót, az a szülőnek is szólt. Ha azt mondtam: „Holnap színházba megyünk, ugye mindenki szép lesz!”, akkor a gyerek otthon nem azt mondta, hogy a tanár bácsi szerint piszkos a ruhám és mosakodjak meg, hanem azt: „Szép akarok lenni, mert a tanár bácsival színházba megyünk!” És sorolhatnám még a rejtett üzeneteket, melyek szelíd képzetként hatottak ugyan, de a szülők büszkeségéből egyre többet és többet tettek gyerekeik iskolai sikereiért.

Szinte minden héten legalább egyszer kint voltam a kaszárnyában, segítettem ügyes-bajos dolgaik elintézésében (kérvény, családi pótlék, nevelési segély lakásépítéshez, szoc. pol. támogatás stb.). Karácsonykor az iskola ruhaadományokat gyűjtött a roma családoknak. A szülők is részt vettek a karácsonyi ünnepségen, ahol láthatták gyermekeiket verset mondani és énekelni. Az iskolába is meghívtuk őket (kisebb gyerekekkel együtt) egy-egy napra, hogy lássák, hogyan haladnak a gyerekek a tanulásban. Ők pedig jöttek szívesen, és büszkéek voltak a gyerekeikre. Eleinte előfordult, hogy valaki nem érte el reggel a buszt, mert a szülők nem ébresztették fel időben. Ilyenkor mindig szóltam az igazgatónőnek, aki küldött a csoporthoz egy helyettesítőt, én pedig autómba ültem, kimentem a telepre, és bezhoztam a gyerekeket az iskolába.

*Kommunikációmban* kezdettől fogva valami — nem megmagyarázható — érzékenység működött, amit a romák éreznek egymás között a pozitív elfogadásban, s tudom, hogy ez nagyon erős lehet. Ők úgy szólítottak, hogy „Tanár úr”, én pedig „Kezicsókolom!”-mal köszöntem nekik, s mindkét fél tudta, hogy e mögött elfogadás, bizalom, kölcsönös tisztelet rejlik. Büszkéek voltak arra, hogy én tanítom a gyerekeket, felnéztek rám, a cigány emberre, a „Tanár úr”-ra. Az iskolában a kollégák is hamar elfogadtak, az iskolavezetés pedig minden segítséget megadott ahhoz, hogy sikeresen végezhessem a munkám. Soha nem éreztem előítéletességet a tantestületben, elfogadtak mint pedagógust, aki cigány. Most már tudom, hogy ez a két lábón álló hitelesség volt minden pozitív változás alapja.

#### **A hiteles otthon-kollégium ötlete**

Az ötlet '95 áprilisában pattant ki, mikor is az egyik délután az igazgatónő, az igazgatóhelyettes meg én az eddigi eredmények tükrében a „hogyan tovább?”-ről beszélgettünk az osztályteremben.

Abban mindannyian egyetértettünk, hogy a folytatáshoz szükség van a feltételek javítására, s abban is, hogy van még mit lefaragni a hátrányokból, ezért jobb, ha a csoport a következő évben is együtt marad.

Felmerült azonban néhány probléma, amelyekre választ kellett találnunk. Főleg a túlkoros gyerekeknél jelentett gondot, hogy a következő tanévben már nem látszott elégségesnek az iskolában eltöltött idő ahhoz, hogy teljesíteni tudják a megnövekedett tantárgyi követelményeket. Ahhoz ugyanis, hogy időben elvégezzék a nyolc osztályt (a 16. évük betöltéséig), és a továbbtanulásra is esélyük legyen, a jövő tanévben vizsgát kell tenniük a 3-4. osztály követelményeiből. Ez csak úgy lehetséges, ha délutánonként korrepetálásra az iskolában maradnak. De akkor hogyan és mivel járnak haza? S otthon hogyan fognak tanulni?

Volt már tehát a tanulásához érzelmi biztonság és megfelelő motiváció, valamint szülői támogatás, iskolai elfogadás, de nem volt meg a továbbfejlődéshez szükséges szociális biztonság. És aztán jött az ötlet: a hetes otthon-kollégium. Egy olyan kollégium, amely szociális háttérrel, mentálhigiénés törődést is nyújt a gyerekeknek az iskolai tanulásához, és pozitívan hathat a családra is.

Az alapítványi ház - ahol korábban a 10 nagyfiúval laktunk — ott állt üresen, alkalmasnak látszott erre a célra. Az ötletet aztán gyorsan tették követték, s felgyorsultak az események. Telefonálás, levelezés, pályázatírás, minisztérium, Soros Alapítvány, programterv, önkormányzati hivatal, festés, tapétázás, KÖJÁLL, kollégiumi normatíva, működési engedély... Sok utánajárás, kilincselés után a Művelődésügyi Minisztérium Kisebbségi Főosztálya, valamint a Soros Alapítvány támogatásával végül is '95 szeptember végére beindult a kollégium.

A szülők eleinte idegenkedtek az ötlettől. Attól tartottak, hogy elvesz-szűk tőlük a gyerekeiket, hogy intézetbe kerülnek. Lassacskán azonban megbarátkoztak a kollégium gondolatával, mert a rejtett üzenetek most is célba találtak. A gyerekekkel egyre többször beszélgettünk a kollégiumról, megterveztük az ottani életet, s ezzel egy „új ablak” nyílt meg számukra, egy másik világra. A szülők, miután megértették, hogy a kollégium nyitott lesz, gyermekük bármikor hazamehet, hogy ők is

meglátogathatják őket, s hogy nem kell érte fizetni, egyre többen mondtak igent, s augusztus végére elvileg mind gyermek a kollégium lakója lett.

### **Kollégiumból Kedves-ház**

A kollégium szeptember végén (egy csütörtök délután) fogadta először a gyerekeket. Ok nagyon vidámak és felszabadultak voltak. Vacsora után megfürödtek. Ahogy ott ültek szépen, tisztán, pizsamásán, nagyon jó volt végignézni rajtuk. A takarodóhoz készülődve hirtelen átvillant az agyamon egy bajjós gondolat. Ezek a gyerekek eddig nagyon rossz körülmények között ugyan, de a megszokott és biztonságot nyújtó családi környezetben aludtak el. Ma először fekszenek le a szüleik nélkül, frissen húzott, puha ágyba, egy barátságos, de még idegen szobában. Vajon könnyen alszanak-e el, vagy hiányozni fog a megszokott otthoni fészek? A sarokban álló zsákra mutattam, ami tele volt plüssállatkákkal. - Most mindenki választhat magának egy kedvest, és azzal mehet aludni - mondtam. Ők pedig boldogan szorították magukhoz a kedveseket, és szaladtak be a szobába. Egy félóra múlva már csak a nyugodt szuszogásuk hallatszott a nyitott ajtón át. Bekukkantottam, békésen aludtak, magukhoz szorítva a puha, meleg játékokat. A kedvenc állatkák azóta is ott vannak a párnákon. Ők a „Kedvesek”, akik hétvégén vigyázzák az ágyukat, hétfőn pedig várják őket vissza a Kedvesházba. Az állandó együttlét nagyon rövid idő után minőségi változást hozott iskolai életükben is. Nyugodtabbak lettek. Például csöndesebben és ráérősebben fogyasztották az ebédjüket. Alaposabban és nagyobb figyelemmel dolgoztak. Türelmesebbek, kedvesebbek voltak egymáshoz, s már egyre többet kommunikáltak az udvaron a gázszókkal (a magyar gyerekekkel) is. Egyszerűen elégedettséggel töltötte el őket az, hogy közös otthonuk van, ahol minden este fürödhetnek, reggelente tiszta ruhában mehetnek iskolába. (Ebben már nincs különbség köztük és a nem-cigány gyerekek között.)

Az iskolában több idő jutott a közös kötetlen beszélgetésre, a játékos foglalkozásokra, a közös éneklésre és a baseballozásra is, hiszen nem kellett hazamenniük a déli busszal. A tanulást igyekeztem úgy megszervezni és irányítani, hogy a nagyobbak segíthessenek a kisebbeknek (tanulópárok). Ennek két oka is volt:

- nem győztem mindig személyre szóló feladatokkal ellátni őket, még kevésbé bírtam kijavítani a feladadapokat;
  - elősegítette az egymás iránti felelősségvállalást, egymás munkájának megbecsülését és értékelését.
- Második félévtől azonban már két másik kolléga segítségére is rászorultam, mert képtelen voltam a különböző tantárgyakban és csoportokban összehangolni a tanulás ütemét és az értékelést. Az egyéni tempóban való haladás ugyanis teljesen felborította az addigi csoportkereteket, így három csoport alakult ki, amit az alábbi táblázat szemléltet:

CSOPORT	OSZTÁLY	LÉTSZÁM	TANANYAG	TÚLKOROSSÁG	ELŐZŐ FÉLÉVBEN TETT VIZSGA
1.	2. oszt.	7	normál 2. osztályos	1 évvel	—
2.	3. oszt.	4	korrekciós és normál 3. osztályos	3—4 évvel	2. osztály
3.	4. oszt.	3	korrekciós és normál 4. osztályos	3—4 évvel	3. osztály

A túlkorosság éveiből úgy faragtunk le, hogy a gyerekek félévente tettek vizsgát egy tanév „csökkentett” tananyagából, így gyorsan érték el a korosztályuknak megfelelő szintet.

Nehezítette a dolgot az is, hogy volt olyan tanuló, aki matematikából a harmadik osztályos anyagot tanulta, magyarból viszont már a negyediket. Ezért aztán /egyre gyakrabban voltak olyan napok, amikor egyszerre mind a hárman tanítottunk az osztályteremben. (Minden kiscsoportot más és más.) Év végére végül is sikerült teljesíteni a kifizűtt tanulmányi célokat. A következő tanévet már ki-ki a korának megfelelő normál osztályokban kezdhette úgy, hogy az osztályfőnöke egyben a patronáló tanára is volt (figyelemmel kísérte, milyen eredményeket ért el a gyerek az egyes tantárgyakból, és ahol gyengeséget látott, megszervezte hozzá a korrepetálást). Ezen kívül hetente többször találkozott a Kedves-házban délutáni foglalkozások alkalmával a gyerekekkel.

Természetesen még hosszan lehetne sorolni a Kedves-háznak az iskolai életre gyakorolt pozitív hatását egyes tanítási periódusok vagy konkrétan egy tanuló fejlődésében. Azt is tanulságos lenne végigkövetni, hogyan hatott az iskola egészére, s ezen keresztül milyen változásokat eredményezett a község közvéleményében...

### **Élet a Kedves-házban**

A Kedves-ház kollégium fenntartója a Gyerekekért SOS '90 Alapítvány. Mivel az iskola háttérintézménye, ezért közösen működtetik. A kollégium jelenleg húsz halmozottan hátrányos helyzetű roma tanuló számára nyújt otthonos elhelyezést hétfőtől péntekig. Az itt lakó gyerekek valamennyien a Nyírtelek 1. sz. Általános Iskola tanulói. A kollégiumban két állandó nevelő dolgozik, valamint egy iskolai pedagógusokból álló csoport, akik délutánonként különböző foglalkozásokat tartanak a gyerekeknek. Alkalmazunk még egy háztartásvezetőt, egy védőnőt és egy karbantartót.

A gyerekeknek a kollégium szociális biztosságot, mentálhigiénés törődést, szeretetet és gondoskodást nyújt. A hétvégét mindenki a szüleivel tölti.

### **Élet- és munkarend**

A kollégiumi és az iskolai tevékenységek egymásra épülnek, kiegészítik egymást. Ezt egy évente elkészített közös programterv biztosítja, melyben meghatározzuk a főbb feladatokat, célokat, fejlesztési irányokat.

Az élet- és munkarend keretét a házirend és a heti foglalkozási terv adja. A gyerekek által hozott *törvények és szabályok* a működés tartalmi szabályozói. A Kedves-házban a folyamatos együttlét nemcsak az egyéni fejlődést, hanem a csoportépítést is elősegíti. Több lehetőséget kínál a személyes megerősítésre, az iskolai hiányosságok pótlására, a speciális képességek fejlesztésére, az önkibontakoztatásra. Erre leginkább a délutáni foglalkozások és az esti csoportbeszélgetések nyújtanak lehetőséget. A beszélgetés nagyon fontos módszer a feszültségek levezetésére. Minden nap hoz valami új élményt, új tapasztalatot, s a gyerekek minden hétvégén hazaviszik azokat a bizonyos rejtett üzeneteket (a fogmosásról, a fürdésről, takarításról, a cigány dalokról, versekről, gyöngyfűzésről, focizásról, születésnap tortáról).

Vagyis a gyerekek „hétvégén” nevelik a szüleiket. Ezt erősítik a kollégiumi szülői napok is, amikor együtt főzünk a szülőkkel, és megbeszéljük közös dolgainkat. Az egyik ilyen beszélgetésen vetette fel valamelyik szülő: „Tanár úr! Nekünk nem csinálna iskolát? Mi is tanulni szeretnénk, otthon már alig értjük ezeket a gyerekeket!” És csináltunk... 1997. december 19-én, nyolchónapos tanulás után 19 roma szülő sikeres vizsgát tett a dolgozók iskolája 7-8. osztálya anyagából Nagykállóban.

## A program előrehaladása

### Arculatának fejlődése

A Kedves-ház projekt az elmúlt tanévben jelentős változáson ment át. Országosan is elismert pedagógiai irányzattá fejlődött. Pedagógiai programjában az alapelvek, a célok egységes rendszert alkotnak, melyek áthatják a pedagógiai gyakorlatot. A Kedves-ház-pedagógia legfontosabb filozófiai alap gondolatai, melyek lényegileg megkülönböztetik a többi alternatív pedagógiától, a következők:

- a családi szocializáció értékeire alapozza az iskolai oktatást; • a cigányság kulturális értékeinek megismertetésén keresztül alakítja ki és fejleszti a közösségi és egyéni identitástudatot (közösségfejlesztés, személyiségfejlesztés);
- a szülők támogató kapcsolatának kiépítése révén a pedagógiai hatásfolyamat pozitívan hat a családi környezetre is;
- az egész nevelés struktúráját átszövi a Kedves-ház kollégium érték közvetítő hatása. (Itt laknak hétfőtől péntekig • gyerekek, s a tanulási feltételek biztosításán túl szociális biztonságot és mentálhigiényt törődést is kapnak.)

### A projekt meg- és elismertetésére tett erőfeszítések s hatásai

Az év folyamán közel 200 pedagógus látogatott el a Kedves-házba (és az iskolába), hogy „szakmai nap” keretében bepillantást nyerjenek pedagógiai gyakorlatunkba. Több mint 30 iskolában tartottam előadást, így ezernél is több pedagógus ismerhette meg az itt folyó munkát, az eddig megtett utat, s a fejlesztés lehetőségeit. (A *Kedves-ház projekt* pozitív kisugárzását mutatja az is, hogy a szakmai napok és előadások hatására több iskolában indultak el olyan fejlesztő programok, melyek a roma tanulók iskolai sikerességét segítik elő.)

A legnagyobb hazai pedagógiai folyóirat, az *Új Pedagógiai Szemle* májusi száma közölte A *Kedves-ház* című írásomat, így több ezer pedagógus ismerhette meg a Kedves-ház történetét s a tapasztalatokból kifejlődő pedagógiai irányzat lényeges elemeit. Ez egyben szakmai elismerését is jelzi az eddig végzett munkának.

A *Kedves-ház* projektnél, nem csak hazai vonatkozásban van jelentősége. Romániában (Bukarestben) a Back to School Alapítvány vezetőjének meghívására, illetve a magyarországi Open Society Institute felkérésére részt vettem a *Street children program* előkészítésében. A program a Bukarest utcáin bankákban csavargó gyereksereg élethelyzetének javítására keres megoldási módokat. Ott is egy Kedves-ház típusú iskola (iskolák) megszervezése és működtetése látszik a leginkább megvalósíthatónak, ami a gyerekeknek normális életfeltételeket (szociális biztonság) és olyan iskolakörnyezetet biztosítana, amelyik hitet és értelmes célokat is képes közvetíteni. Az előkészületek jó úton haladnak, valószínű, hogy hamarosan Romániában is lesznek Kedves-ház jellegű iskolák.

Amerikába is eljutott pedagógiánk híre. 1997 augusztusában, szintén az Open Society Institute *Regionális roma programjának* köszönhetően San Franciscóban részt vehettem a New College of California egyetem *Teacher education programjának* háromhetes intenzív tanárképző tanfolyamán. Itt nagyrészt a multikulturalitásról, a marginalizálódott kisebbségek helyzetéről és az előítéletekről volt szó, illetve olyan módszerek és technikák bemutatására került sor, melyek hatékonyan alkalmazhatók a pedagógiai gyakorlatban. Egyedüli európaiként a roma kisebbségi kultúrát és a Kedves-ház pedagógiai filozófiáját, tanítási módszereit oszthattam meg a résztvevőkkel, amit az amerikaiak pozitívan és nagy érdeklődéssel fogadtak.

A fentiekben túl a *Kedves-ház projekt* közvetlen, jótékony hatását elsősorban a Kedves-házban élő gyerekek, az iskola és a szülők érezhették.

Ebben a tanévben — mint említettem — 19 roma szülő ült az iskolapadba, és végezte el az általános iskola 7—8. osztályát. (Ok gyermekkorukban lemorzsolódtak, s eddig nem volt esélyük rá, hogy befejezzék az általános iskolát.) Én is tanítottam őket. Ez idő alatt sikerült közösséget formálni belőlük. Önálló szervezetet is alakítottak, hogy kezükbe vegyék sorsuk irányítását, javítsák a maguk és gyermekeik életét. Pályázatok útján művelési alkalmas földterületet és vetőmagvakat szereztek, s gazdálkodni kezdtek. Több nagy tervük, céljuk van a jövőre vonatkozóan. Egyesek tovább akarnak tanulni, mások állattenyésztésbe akarnak fogni, megint mások a szolgáltatóiparban látják a boldogulás lehetőségét. Figyelemmel kísérem a közösség fejlődését, s tölem telhetően segítem a szervezet munkáját. Az iskola a *Kedves-ház projekt* kapcsán országosan is elismert modell-iskola lett, s több olyan fejlesztési programot sikerült megvalósítania, melyekhez korábban nem voltak meg a lehetőségek. (Számítástechnika, nyelvi szakkörök, fejlesztő csoport, integrált oktatás, különböző szakkörök.) Ezenkívül módszertani bázisközponttá vált a térségben a cigány tanulók felzárkóztatása, integrációjának elősegítése területén, valamint a *Hálószítés program* révén mintegy 30 iskola számára nyújt hasznos információkat internetes számítógépes hálózaton keresztül. (Mint már említettem, év közben nagyon sok pedagógus tett szakmai látogatást az iskolában és a Kedves-házban.)

### Az Oroszlánköröm-díj

A Kedves-házban lakó gyerekek is nagyon sokat fejlődtek az elmúlt egy évben. Ez megmutatkozik tanulmányi eredményükben, illetve közösségi életükben és a személyiségükben tapasztalható pozitív változásokban is. Az egyik kislány, Rákóczi Karolin külön is említést érdemel, hisz az újságokból és a tévéből az egész ország megismerhette. Ebben a tanévben ő kapta ugyanis a PORTOCOM Kft. által felajánlott Oroszlánköröm-díjat, egy mobil számítógépet, melyet szakmai zsűri ítél oda (immár harmadik éve) annak a gyermeknek, aki valamilyen kimagasló teljesítményt nyújt abban az évben. (Rákóczi Karolin 1994-ben még korrekciós első osztályba járt. Az idén végezte a normál negyedik osztályt, s a Kedves-ház értékelési rendszerében az első helyen végzett.) Ez a teljesítmény valóban rendkívüli, s az egész Kedves-ház elismerését is jelzi.

A hazai közoktatás-politikában is érezhető a Kedves-ház pozitív hatása. Az év folyamán több olyan magas szintű tanácskozáson, szakmai fórumon vettem részt, ahol a kisebbségi oktatás helyzetéről, a tartalmi fejlesztés irányairól és szabályozásáról volt szó. Elsősorban arra hívtam fel az oktatás-irányítási szakemberek figyelmét, hogy a demográfiai előrejelzés szerint 2002-ben (főleg a kistelepüléseken, ahol a roma lakosság létszáma jelentős) nagyságrenddel több cigány gyermek lép be az iskolarendszerbe, mint korábban. Ez egyaránt kihívást jelent az oktatási kormányzatnak és az iskoláknak is. *Egy regionális roma oktatásfejlesztési stratégia körvonalai* című munkámban többek között a Kedves-ház alternatív pedagógiájának minél szélesebb körű elterjesztését szorgalmaztam, illetve ezzel kapcsolatban pedagógus-továbbképzések szervezését, valamint azt, hogy a főiskolákon és az egyetemeken a végzős hallgatók romológiai alapismeretekre tegyenek szert, és ismerjék meg a már működő roma oktatási programokat (például Kedves-ház).

A Kedves-ház mint modellértékű oktatásfejlesztési program bekerült a kormány által jóváhagyott, a cigányság élethelyzetét és társadalmi integrációját elősegítő kormányprogram csomagtervébe.

A Kedves-ház pedagógiájának minél szélesebb körű elterjesztése, a Kedves-házhoz hasonló típusú helyi kezdeményezések segítése (Kedves-házak létrehozása) céljából a Művelődési és Közoktatási Minisztérium Kisebbségi Főosztálya felkérésére 1998 májusában megalakítottunk egy háromfős szakmai munkacsoportot (a nyírteleki teamet).

Elkészítettük az éves munkatervet, amelyben az említett feladatokon kívül egy oktatás-módszertani és információs központ működtetése is szerepel, melynek keretében képzéseket, továbbképzéseket szeretnénk szervezni és lebonyolítani.

Az intézményépítés másik irányvonalát a Soros Alapítvány *Roma oktatási programjához* kapcsolódik. (A Soros Alapítvány a kezdetektől segítette a Kedves-ház létrejöttét, működését.)



Az előadás végén sokan kérték, hogy látogassam meg iskolájukat, és segítsék abban, hogy náluk is megvalósulhassanak hasonló fejlesztő programok. Ez adta az alább ismertetett, szeptembertől működő, s rövid idő alatt is komoly eredményeket elért program ötletét.

### **A Konzultációs program**

A *Konzultációs projekt* segítő program, melyben 14 iskola vesz részt. A Soros Alapítvány támogatásával jött létre azzal a céllal, hogy az iskolák megismerhessék a Kedves-ház pedagógiáját. Egy egész tanévet étfogó, tantestületerősítő tanárképzési előadássorozat keretében nyújt segítséget az iskoláknak ahhoz, hogy a helyi sajátosságokhoz igazodva a Kedves-házhoz hasonló fejlesztési programokat tudjanak megvalósítani. Lényege, hogy konzulens párokból álló munkacsoportok (képzők) konzultációs tréningeket tartanak az iskolákban (1—2 napos tréningek, iskolánként hat alkalom), melyeken az egész tantestület aktívan részt vesz. Az alábbi témakörökben folynak konzultációk:

#### **AZ ISKOLA MINT INTÉZMÉNY ÉS KAPCSOLATRENDSZERE**

- Öndiagnózis
- Pedagógiai program és helyi tanterv korrekciója a kisebbségi tartalmak beépítési lehetőségeinek figyelembevételével (oktatási törvény, NAT, kisebbségi irányelvek összehangolása)
- Az iskola kapcsolatrendszere (fenntartó, pedagógusok, szülők, helyi társadalom, iskolaszék, helyi szervezetek)
- Helyi sajátosságokhoz igazodó fejlesztő programok

#### **PEDAGÓGIAI GYAKORLAT**

- Tanulásszervezési stratégiák
- Kedves-ház-pedagógia
- Hatékony tanulási módszerek
- Tanulási motivációk
- Interkulturalitás, multikulturalitás
- Hatékony kommunikáció
- Kooperatív technikák

#### **A PEDAGÓGUS ÉS AZ ELŐÍTÉLET**

- Önismeret
- Iskola és mentálhigiéné
- Attitűdváltozás a cigányság kulturális értékeinek megismerésén keresztül
- Helyi megoldások keresése a diszkrimináció és az előítéletesség oldására

### **A Konzultációs program jelentősége, várható eredményei**

A program országosan is egyedülállónak számít a pedagógus-továbbképzések rendszerében, mert egész tantestületet megmozgató „cooperative learning”-szerű tréningek keretében olyan ismeretekhez juthatnak a pedagógusok, melyek hiányoznak az iskolarendszerekből, s bizonyíthatóan jól használhatók az oktató—nevelő munkában (romológiai ismeretek, tanulásszervezési stratégiák, tanulási motivációk, tanítási módszerek, pedagógus-attitűd, formáló hatások).

### **A program stratégiai céljai**

- A Kedves-ház-pedagógia minél szélesebb körben való megismertetése, a Kedves-házhoz hasonló kollégiumok létrejöttének segítése.
- Mind a 14 iskolában olyan fejlesztési programok valósuljanak meg, melyek pozitív hatással vannak a környező iskolákra is.
- Egy olyan iskolahálózat (Együttműködő Iskolák Hálózata) létrehozása és működtetése, melyben egymástól tanulhatnak az iskolák (megismerhetik egymás programjait, elősegíthetik a tehetséges roma tanulók továbbtanulását stb.).

### **A Képzők képzése program**

Az intézményfejlesztés harmadik irányvonala a májusban elindított *Képzők képzése* program, melyet az alábbiakban röviden ismertetek.

A *Konzultációs program* előrehaladtával egyre több iskolából érkezett hozzám olyan igény, hogy ők is szívesen csatlakoznának (a 8 fős konzulenscsoport azonban nem képes több iskolát ellátni). Menet közben a visszajelzésekéből és tapasztalatokból az is egyértelműen kiderült, hogy a *Konzultációs program* is csak akkor lehet hatékony és hosszú távon is életképes, ha párhuzamosan a képzők képzése is megvalósul. Ezért a *Konzultációs programban* részt vevő 14 iskolából kiválasztottunk olyan pedagógusokat (iskolánként 1—2 pedagógust), akik vállalták, hogy részt vesznek egy komplex (120 órás) továbbképző tanfolyamon, melynek elvégzése után mint „kedves-házi pedagógusok” hasonló képzéseket vezetnek majd az egyre bővülő hálózatban.

A tanfolyam tematikájának összeállításakor arra törekedtem, hogy a Kedves-ház pedagógiája, valamint a hazai kisebbségi oktatás tartalmi fejlesztési irányai mellett hangsúlyt kapjanak az oktatás modernizációját elősegítő külföldi vonatkozások is (multi- és interkulturalitás, cooperative learning stb.).

A szeminárium vezetésére felkértem dr. Sudia Palomát, a New College of California Teacher Education program igazgatóját, aki részt vett a program előkészítésében és a tréningek vezetésében. Sudia Paloma a felkérést örömmel elfogadta. A tervek szerint négy alkalommal tartunk egyhetes intenzív tréningeket, melyeket együtt vezetünk.

Röviden ezek voltak a *Kedves-ház* projekt szakmai, tartalmi fejlődésének irányai.

### **A strukturális fejlesztés és a finanszírozás**

A Kedves-ház kollégium fenntartója a Gyerekekért SOS '90 Alapítvány. Szintén az alapítvány a gazdája a Kedves-ház projektnek, valamint a hozzá kapcsolódó fejlesztő programoknak is (Konzultációs program, Képzők képzése program). A projekt tartalmi fejlődése széles körű szakmai kapcsolatrendszer kifejlődését eredményezte (minisztérium, különböző alapítványok, partneriskolák, hazai és külföldi oktatási szakemberek).

A megnövekedett feladatok miatt, illetve a minőségi munkavégzés érdekében szükség volt szerkezeti fejlesztésekre is. Egrészét új emberi erőforrásokat, másrészt racionálisabb munkamegosztást jelentett az alábbi két területen:

1. A *Kedves-ház kollégium működése*: roma származású kollégiumi nevelő alkalmazása, két kollégiumi nevelő képzése és alkalmazása. (Nekem csupán az irányításban és a feltételek biztosításában van szerepem,

így több időm jut a fejlesztő programok megvalósítására.)

2. A *Kedves-ház projekt és a hozzá kapcsolódó fejlesztő programok*: létrejött egy stratégiai munkacsoport (velem együtt 4 fő), melynek feladata a programok előkészítése, a feladatok elosztása, pályázati források felkutatása, a projekt menedzselése, az aktuális rendezvények meg szervezése. A *Konzultációs program sikeres* megvalósításának érdekében — mint erről már volt szó — felállítottam egy 8 főből álló konzultációs munkacsoportot. A párokban dolgozó konzulensek tartják a kapcsolatot a partneriskoláinkkal, illetve 14 iskolában vezetnek konzultációs tréningeket.

A Kedves-ház kollégium működési költségeit az alapítvány az állami normatívából fedezi. Ebből az összegből csak a minimális működési feltételeket tudjuk biztosítani. Minden más fejlesztő program megvalósításához pályázati forrásokból próbálunk anyagi támogatáshoz jutni.

### Hálózatépítés

Az emberi erőforrások egyre bővülő körének kihasználásával körvonalazódni látszik egy hálózat kialakulásának lehetősége. Ez reményeim szerint egy—két év múlva kinövi az alapítvány kereteit, és más szervezeti alapokon nagyobb hatásokkal segíti majd a projekt fejlődését, értékeinek terjesztését.

Száznál is több azoknak a száma, akik részt vesznek a Kedves-ház projekt szervező, irányító munkájában, illetve valamilyen módon segítik annak fejlődését (pedagógusok, oktatási szakemberek, programszervezők, technikai dolgozók). A beindított képzések nyomán jövőre közel 500 pedagógus alkalmazhatja a gyakorlatban a Kedves-ház pedagógiai módszereit (14 iskola tantestülete).

A *Képzők képzésével* megvalósulhat a program értékeinek láncszerű továbbadása is, így a *kedves-házi pedagógusok* újabb iskolák fejlődését segíthetik elő.

A kiképzett kedves-házi pedagógusok közreműködésével létrehozható a képzők hálózata, a képzésben résztvevő iskolák tantestületeiből pedig az egyre bővülő Együttműködő Iskolák Hálózata. A közeljövőben öt településen látszik megvalósíthatónak a Kedves-házhoz hasonló kollégium létrehozása. Az előkészítés sok időt igényel, ennek nagyrészt az az oka, hogy míg egy iskola létesítésének megvan, a Kedves-házak létrehozásának nincs meg az állami gyakorlata.

Kedves-házhoz hasonló kollégiumokat tehát csak ott lehet létrehozni, ahol a helyi társadalmi igények ezt lehetővé és/vagy szükségessé teszik. Ennek első fontos lépése, hogy társadalmi csoportok (cigányság és többségi társadalom) között együttműködési készség alakuljon ki. E nyitott párbeszéd az alapja a helyzet reális felmérésének, illetve a megoldási lehetőségek közös keresésének. Több településen tartanak ezen a szinten a tárgyalások Kedves-ház ügyben. Jelentős előrelépésnek tartom, hogy iskola, iskolafenntartó, kisebbségi önkormányzat, szülők csoportja közös ügynek tekinti a településükön élő romák életésélyeinek javítását, s a romák bevonásával keresik a megoldási lehetőségeket (Ácsa, Hernádvécse, Kemecse, Hejőkeresztúr). Ez azonban nem megy egyik napról a másikra, nehezíti az előrehaladást, hogy nagyon nehéz olyan hiteles személyeket találni, akik azonosulnak az ügyvel, és „kitaposák az utat” megvalósításához. Ezért (is) szükségesek a képzések és továbbképzések, hogy a pozitív példa hatására az emberek akarjanak változásokat környezetükben. Az előző gondolatok bizonyosságaként elmondhatom, hogy a Kedves-ház ma már nincs egyedül.

„Testvérháznak” is tekinthető a Mánfán működő Collegium Martineum, ahol gimnazista fiúk és lányok élnek hasonló rendszerű életrend alapján, mint Nyírtelken. Létrehozói a Kedves-házról vették a „mintát”. Napokat töltöttek a Kedves-házban, tanulmányozva (részletesen is) az itt folyó munkát és életrendet. Kollégáim és én szívesen osztottuk meg velük tapasztalatainkat, illetve felhívtuk a figyelmüket az engedélyeztetés során felmerülő buktatókra is. A Collegium Martineum jól működik, dinamikus fejlődése három lelkes pedagógus kitaró és céltudatos munkájának köszönhető (Derdák Tibor, Varga Aranka, Heindl Péter). A közelmúltban egy másik nagyon érdekes és értékesnek tűnő kezdeményezés megvalósításához kértem segítséget. Az egyik községben (Petneháza) egy, a Kedves-ház pedagógiája alapeveire igazodó közösségi ház működését szeretnék megvalósítani a község aktivistái. A helyi sajátosságokból fakadó igények, szükségletek és lehetőségek itt is meghatározóak. A falu óvodája túlszűfolt, s főleg a hátrányos helyzetű gyerekek számára nem tudja biztosítani azokat a személyi és tárgyi feltételeket, illetve azt a fejlesztő pedagógiai hatáshatást, melynek meghatározó szerepe van az iskolakezdést követő kudarcok elkerülésében.

A másik probléma idős emberekkel kapcsolatos. Sok ember él itt, aki idős korára egyedül maradt. (A gyerekeik megnőttek, elköltöztek, házastársuk meghalt vagy betegek stb.) A magányosan élő idős emberek számára nincs közösségi ház, ahol együtt lehetnének, s megoszthatnák egymással gondjaikat, örömeiket. Egy óvónő és egy egészségügyi ápoló azt találta ki, hogy a faluban működjen egy olyan ház, ahol a magányos idős emberek és az óvoda hátrányos helyzetű gyerekei napközben együtt lehetnek. Ez a gyerekekre is pozitív hatással lenne, hiszen az öregektől szeretetet, gondoskodást kapnának, az idős emberek pedig átélhetnék a nélkülözött nagyszülői örömeiket, illetve társaságban lehetnének.

Ez év tavaszán kerestem meg a két asszonyt, s kértem a segítségemet ötletük megvalósításához. Több alkalommal jártam Petneházán, és megbeszéléseket folytattam az önkormányzattal, az iskola, az óvoda képviselőivel. A tárgyalások jó úton haladnak. Összeállt egy helyi stratégiai munkacsoport, és együtt kidolgoztuk az idős—óvodás csoport pedagógiai programját, mely a *Kedves-ház projekt* pedagógiai alapelveire épül. A megvalósításhoz most már „csak” az anyagi-tárgyi feltételek hiányoznak. A közeljövőben szeretném létrehozni az Életház Alapítványt, azzal a céllal, hogy a működéshez szükséges feltételeket előteremtsem. Reményeim szerint két éven belül Petneházán megkezdődhet az élet az Életházban.

### Összegzés

A *Kedves-ház projekt* az elmúlt évben hatalmas fejlődésen ment át, s fejlesztő hatása nemcsak az oktatásban, hanem a társadalmi élet különböző területein (kultúra, civil önszerveződések) is érezhető. A Kedves-ház pedagógiája alternatív pedagógiai irányzattá fejlődött, mely a hazai közoktatás-fejlesztésben komoly előrelépést jelent a cigányság társadalmi integrációjának elősegítésében.

Nem csak a Kedves-házban élő gyerekek, a velük foglalkozó pedagógusok és az iskola számára nyitott új fejlődési lehetőséget a program. 19 szülő nyolchónapos kitaró tanulás eredményeként meg is kapta az általános iskoláról szóló bizonyítványt. Szervezetet hoztak létre, s most nagy tervekkel igyekeznek saját kezükbe venni sorsukat.

A program közvetett hatásait ezernél is több pedagógus érezhette, akik különböző iskolákban keresik a lehetőséget a roma tanulók oktatási problémáinak megoldására. A Kedves-házban és az iskolában szakmai napok keretében a pedagógus-csoportok egymást váltották, hogy tapasztalatot szerezzenek az itt folyó munkáról (bemutató tanítások, beszélgetések, konzultációk). Több mint 30 iskolába kaptam meghívást, hogy megismeressem a *Kedves-ház programját*, és segítsek egy fejlesztő program megvalósításában, így Kemecsnél közreműködéssel beindíthatták a hátrányos helyzetű roma tanulók

felzárkóztatására egy nulladik évfolyamot, ami enyhíti az óvoda—iskola átmenet nehézségeit, s megmenti a gyerekeket az iskolai kudarcoktól. Pátróhán iskolaszövetség alakult, ami 16 iskola pedagógusainak szervez közös rendezvényeket, melyeken a pedagógusok megoszthatják egymással tapasztalataikat, megismerhetik az új módszereket, programokat. A Kedves-ház pedagógiája bekerült a kormány *Roma oktatásfejlesztési programjába*.. A minisztérium felkérésére megalakult a roma szakértői munkacsoport (a nyírtelki team), melynek feladata, hogy szakmai segítséget nyújtson azoknak az iskoláknak, amelyek hasonló fejlesztési programokat kívánnak megvalósítani. Több mint 30 iskolával van napi kapcsolatunk, s a *Hálófejlesztés* nevű információs hálózaton keresztül minden érdeklődő iskolának tudunk információt küldeni Interneten. A konzultációs program 14 iskola tantestületének nyújt egész tanévet átfogó tantestület-erősítő képzést, amelyet egy nyolcfős szakmai munkacsoport végez. A közeljövő egyik legfőbb feladata az, hogy a képzések tapasztalataiból merítve írásba foglaljuk a képzés anyagát, s akkreditáltassuk a minisztériumban.

### A Kedves-ház érték közvetítő funkciója

A Kedves-ház olyan értékeket közvetít a gyermekek számára, melyek megerősítik önazonosságukat, és hozzásegítik őket, hogy etnikai identitásuk kiteljesedjen: képesek legyenek szabadon és felelősségteljesen döntést hozni, döntéseikért és cselekedeteikért felelősséget vállalni. A Kedves-ház értékrendjében meghatározó szerepet játszik a megszerezhető tudás, mely a cigányság egyetlen járható útja a társadalmi integrálódáshoz.

Végezetül: a Kedves-ház pedagógiája — mint pedagógiai irányzat — most van születőben. Ez a tanulmány arra vállalkozott, hogy történetiségében, életképekben villantsa fel azokat a lényeges elemeket, amelyek a gyakorlatban leginkább jelen vannak, és e pedagógia meghatározó arculatát adják. A tanulmány rövidege miatt nem kerülhetett sor arra, hogy ismertessem a Kedves-ház-pedagógia filozófiáját és alapelveit, a tanulási-tanítási folyamat struktúráját, didaktikai cékrendszerét, a tanítás módszereit és technikáit. Ennek a fontos kérdéskörnek a részletes tárgyalása egy újabb tanulmányt igényel.

### Értékelési rendszer

Az értékelési rendszer a kollégiumhoz kötődik, de átfogja az iskolai tevékenységet is. Kidolgozása során a következő szempontokat vettük figyelembe:

- egységes követelményrendszerre épüljön;
- a gyerek számára ösztönző (és a szülők számára is rokonszenves) legyen;
- egyénre szabott (a gyengébb képességű és lassabban haladó tanuló számára is teljesíthető és motiváló) legyen;
- közvetítse és erősítse a program értékrendjét;
- segítse a továbbtanulást, erősítse a pozitív jövőképet és reális életcélok kialakulását.

### Hogyan értékelünk?

12 szempont alapján értékeljük a gyerekeket. Minden tevékenységi területen a pozitív viszonyulást, teljesítményt DICSÉRETTel jutalmazzuk. Pontosan meg van határozva, hogy az egyes szempontok, tevékenységek milyen gyakorisággal értékelhetők, illetve bizonyos kategóriában egy napon maximum hány dicséret adható, illetve milyen kritériumok alapján kapható! Egy jó nap eredményeként akár 10 „D”-t is kaphat egy tanuló.

Minden gyereknek van egy kis értékelő füzet, amelynek az elején megtalálható az értékelési rendszer, illetve az, miből mennyi dicséretet szerezhet a gyerek, s mit kell érte tennie. Benne van még a pontérték-táblázat, valamint az, hogy milyen szinteket érhet el, s mit jelentenek a szimbólumok.

A Kis Értékelő Füzetet (KÉF) a gyerekek mindig magukkal hordják, s ha jól teljesítettek valamiből az iskolában, megkérik a tanár nénit, tanár bácsit, írja be érte a „D”-t, és írja is alá.

Este aztán a kollégiumban (az esti csoportfoglalkozáson) mindenki KEF-e a kollégiumi nevelő kezébe kerül, aki aláírja a napot, s felvezi a szerzett „D”-ket a havi egyéni értékelő lapokra, s másnap kezdődik újra a „hajtás”.

*Heti értékelésre* minden hétfőn este kerül sor (az előző hetet értékeljük). *Havi értékelésre* minden hónap első hétfő estéjén (az előző hónapot értékeljük). Havi értékeléskor tárgyjutalmat lehet kapni, illetve ilyenkor közös „bulizás” van.

### Pontértékrendszer

(A gyerekek javaslatai alapján)

20	Dicséret	„D”	= 1 kalap		
40	Dicséret	„D”.	= 2 kalap		
60	Dicséret	„D”	= 3 kalap		
80	Dicséret	„D”	= 4 kalap		
100	Dicséret	„D”	= 5 kalap	= 1 korona	
200	Dicséret	„D”	= 10 kalap	= 2 korona	= fehér szalag
300	Dicséret	„D”	= 15 kalap	= 3 korona	= sárga szalag
400	Dicséret	„D”	= 20 kalap	= 4 korona	= zöld szalag
500	Dicséret	„D”	= 25 kalap	= 5 korona	= kék szalag
600	Dicséret	„D”	= 30 kalap	= 6 korona	= piros szalag

A szimbólumok (a kalap, a korona, a szalagok) nagyon fontos kellei ennek a nagy játéknak, mert hozzájuk kötődnek (persze csak szimbokusan) az ÉRTÉKEK.

Például a KALAP.

A kalap a magabiztosságot jelenti. Viselője komoly, megfontolt, céltudatos, határozott jellem. Tudja, mit akar, s amit akar, azt általában el is éri. Aki kalapot visel (nő vagy férfi) udvarias, kulturált, kedves másokkal szemben. Környezete tiszteli őt.

Ha valaki „kalapos” lesz, apró fekete kalap-kitűző díszlik a kabátja vagy inge gallérján, amelyet annyi toll díszít, ahány kalap-dicséretet kapott a gyerek.

Természetesen a koronának és a különböző szalagoknak is megvan a praktikus jelentésük. A szalagszint elérésével kategóriaváltás kezdődik, amihez komoly jutalmazás is társul. A fehér szalag feltűzése igazi ünnepi esemény. Jelen vannak a kollégák, a szülők, az iskola és a kollégium vezetője, és ünnepelünk, mint egy születésnapon. A fehér szalaggal együtt kapja meg a gyerek az ERTEKKÖNYVET, amelyben egy csomó praktikus dolog van (naptár, térkép, mini zsebszámológép, országok fővárosai, mértékegységek stb.). Ezen kívül olyan gyönyörűséges gondolatok, melyek a léleknek és a szívnek szólnak, tele vannak szeretettel, kedves, gyöngéd, vigyázó intelmekkel, jó tanácsokkal. Például:

„Jól csak a szívvel lát az ember!” (Saint-Exupéry)

„Soha ne fukarkodj a szeretettel, minél többet osztasz z szét belőle, annál több marad neked!” (Lázár)

„Azért vagyunk a világban, hogy valahol otthon legyünk benne!” (Tamási Áron)  
„Ne feledd, hogy bizonyításba z mindig van tér, mégpedig szinte határtalan!” (Leber)  
„Mindig arra gondolj, hogy mindennél fontosabb a siker vágya!” (Abraham Lincoln)  
„A világon a legnagyobb különbség aközött van, hogy mik vagyunk s mik lehetnének!” (Ben Herbster)

Ebben az ÉRTÉKKÖNYVBEN van ÉRTÉKLEVÉL (s kihagytunk a többi értéklevél számára is helyet), a következő szöveggel:  
„A fehér szalag a tisztaságot, a tisztességet jelképezi: azt jelenti, hogy viselője tiszta, becsületes munkával érdemelte ki. Benn van több mint 200 dicséret, s ami még ennél is több, nevelőid és társaid bizalma, megbecsülése, melyet az eddig tapasztalt kedvességeddel, segítőkészségeddel, tiszteletteljességeddel és kitartásoddal szereztél meg.

Vigyázz rá nagyon, mert a bizalom nagyon sokat ér!  
Nehéz megszerezni, de nagyon könnyű elveszíteni!

### **Ragyogás! Egyszerűség! Szerénység!**

E három fontos szót is magában rejt ez a fehér selyemszalag, melyet ezentúl viselsz. Jól jegyezd meg, mit jelentenek, mert szükségesek a továbblépéshez.

#### **RAGYOGÁS!**

Az a megszerzett tudás, ami már ott csillog a szemedben, ami ott van a szívedben és a fejedben. Ezt nem veheti el tőled senki, ez már a tied. De messze még a cél!

Légy lelkes!

Tanulj tovább szorgalmasan és kitartóan!

Bízzál magadban és azokban, akik eddig segítettek!

Ne feledd: minél többet tudsz, annál többet tehetsz magadért és másokért!

A ragyogás a tudás, a tudás az ELET!

#### **EGYSZERŰSÉG!**

Ez azt jelenti, hogy céljaid legyenek egyszerűek, érthetőek és világosak. Mindig kis lépésekkel haladj előre, s mindenért dolgozz meg becsületesen! A következő célod: A SÁRGA SZALAG megszerzése.

#### **SZERÉNYSÉG!**

Ne akarj többnek látszani, mint ami vagy!

Ne utánozz másokat, mindig magadat add!

Ne dicsekedj, a munkád mindig kifejez téged!

Légy mindenben mértéktartó, oszd meg sikereidet azokkal, akik segítettek!

Tiszteld és szeresd szülőidet!

Légy őszinte barát, igazi társ!

Vésd a szívedbe: a fehér selyemszalag kötelez:

T. T. T. — Tisztaság, Tisztesség, Tisztelet.

R. E. Sz. — Ragyogás, Egyszerűség, Szerénység."

*A szerző a nyírteleki I. sz. Általános Iskola  
pedagógusa és oktatási szakértője  
A z iskola címe: 4465 Nyírtelek, Petőfi u. 42.  
Tel.: (42) 210-007, e-mail: [telek@telek.c3.hu](mailto:telek@telek.c3.hu)*

*Komaság Margit  
Pólya Zoltán*

### **Projektek a csenyétei iskolában**

(Részletek)

#### **A faluról**

Ez a Cserehát dombjai között megbújó kistelepülés, mely napjainkban már szinte csak cigányok által lakott, évszázados múltra tekint vissza (Bővebben lásd: Csenyéte — antológia (szerk. Kereszt) Zsuzsa és Pólya Zoltán): BAR Könyvek, Szombathely, 1998.). Gazdaságilag lassabban fejlődött ugyan a szomszédos falvaknál, de hagyományát jobban őrizte az itt szolgáló lelkészeknek és tanítóknak köszönhetően. Az önálló gazdaságok fenntartására, a református lakosság ösz-szefogásának megszűnése egészen a TSZ-korszak kezdetéig tartott.

A csenyétei cigányok rangját és hírnevét a zenélés, a dalolás alapozta meg. Több muzsikus-dinasztia is élt a faluban, akik keresztelőn, lakodalomban és temetésen szolgálták a cserehátiakat.

A falu pusztulása a '70-es, '80-as években már megállíthatatlanná vált. A megüresedett portákat a telepről beköltöző cigányok foglalták el, akik képtelenek a meglévő gazdaságok fenntartására, így váltak — méltatlanul — egy több évtizedes pusztuló folyamat beteljesítőivé, mely mögött nem csak a szocializmus hibás falupolitikája húzódik meg, hanem a szűkebb társadalmi környezet megvetése, előítélete is.

#### **Az iskoláról**

A körzetesített iskolát 1990-ben több alapítvány segítségével nyitják meg ismét. Az alsó tagozatos intézményben a nevelés és oktatás nem hagyományos keretek között folyik. A többszörös szociális és kulturális hátrányban élő gyerekeknek helyi programot kellett kidolgozni. Ez mindeneke előtt lehetőséget biztosít alapvető szokások (tisztálkodás, öltözködés, étkezés) kialakítására és viselkedési formák megtanulására.

Hangsúlyos helyet kap a művészeti nevelés, dramatikus játék. A gyermek beszédkészsége, gondolkodása, a csoporthoz való viszonya alkotó munka és játék közben fejlődik a legjobban. A rendezvényeken és ünnepeken a falubeliek is jelen vannak. A tanítók régóta tervezik a négyosztályos iskola kibővítését hatosztályos iskolára. Erre a feltételek sajnos jelenleg nem adóttak. Elsődleges cél az, hogy sikerrel fejezzék be a nyolc osztályt, és mehessenek középiskolába a csenyétei gyerekek.

### Gizi (Kicsi), Eszter (Pici), Ivett (Dadus)

#### Fa

A Csenyétét körülvevő dombok szinte kopaszak, csak imitt-amott látni egy-egy facsoportot; a rét mellett, ahol a focipálya is van - egy nyárfás (to-polyás), a volt zsidótemető fölött egy fenyves — pár éve még egy tavaszi tűz is megtépázta -, a temető körül egy elvadult akác. A faluban van néhány szép gesztenyefa, szomorúfűz, az iskola udvarán hatalmas fenyő. Gyümölcsfa csak elvétve akad a kertekben - a téli nagy hidegben a kerti fák vannak a legközelebb, hogy meleget adjanak. Nemcsak Csenyétén bánnak mostohán a fákkal...

Az első foglalkozáson mindent felírtunk egy lapra, ami a gyerekeknek a fáról eszükbe jutott. Aztán megkerestük a fák és a cserjék helyét az élőlények között. Az így készült ábrát kiragasztottuk a falra.

Ezt a témát késő ősszel dolgoztuk fel, nem volt nehéz megkülönböztetni a lombhullató és örökzöld fákat, s azokat, amelyek számunkra fogyasztható gyümölcsöt teremnek.

### Móczó Csilla rajza (2. oszt.)

Örökzöld fákat kerestünk a faluban, és kis ágakat vittünk róluk a terembe. Miközben a Fák című könyv és *Kis növényhatározó* segítségével azonosítani igyekeztünk a közönséges lucfenyőt és a keleti életfát, Zsuzsi megkérdezte: „Ezek a kis tüskék a fenyőn levelek?” Aztán rajzokat, feljegyzéseket készítettünk a környezetismeret füzetbe mindarról, amit a sétán és a teremben megfigyeltünk, tapasztaltunk.

A faluban föllelhető jellegzetes fákról - az iskola előtti fenyőről, az óvoda aknafájáról, a rét fűzfájáról, a hídnál és a temetőben található gesztenyefákról — a gyerekek rajzokat készítettek, körbevágtuk és fölragasztottuk őket a falutérképre. (A falu térképét lásd az *Építés* című fejezetnél!)

Az egyik beszélgetőkörben felolvastam, a *Szalonnafa* című cigány népmesét a gyerekeknek. (Görög Veronika gyűjtötte és rendezte az azonos című kötetbe. - Akadémiai Kiadó, Bp. 1992.)

Kerestük a történetben a párhuzamokat, hasonló vagy azonos meseelemeket az *Argyélus királyfi és Tündérszép Ilona* című mesével. Fölmerült a kérdés, melyiket dramatizáljuk. A gyerekek végül az Argyélus királyfi és Tündérszép Ilonát választották. (Két évvel korábban ezt már látták tanítói előadásban, talán ez befolyásolta őket.)

### Mese dramati zálása a 2. osztályban

Szépi — élénk eszű, szép arcú kislány — az előző két tanévben rendkívül ritkán látogatta az iskolát. Az idén rendszeresen jár, minden mese drama-tizálásában részt vesz. Amikor az Argyélus... szereposztásáról kezdtünk tanakodni, Szépi felkiáltott: „Én leszek a boszorkány!” Mindennap kérdezte, fogunk-e próbálni — a szülőknek adtuk elő ezt a mesét később nagy sikerrel —, s mindig lelkesen szerepelt. (Lelkesedése okát kutatva gondoltam át a tanév elmúlt időszakát, amikor egyik mese „bemutatója” után kezdtük az újabb próbáját, s Szépi mindegyikben fontos szerepet vállalt. Talán neki is sikerült valami vonzót találnia az iskolában.)

Elkezdtek hát a díszletek, jelmezek tervezését, elkészítését, a próbákat.

Közben dalokat énekeltünk, népi játékokat játszottunk (*Körtefa, Hajlik a meggyfa*). Ismeretterjesztő szövegeket olvastunk különböző fákról, a lényeg kiemelésével kis könyv készült a fáról.

Ismerkedtünk a fák, az erdő lakóival; odúban, fészekben, kéreg alatt lakó állatokkal. Egy széles és magas polcon berendeztünk papírból egy erdei életközösséget, s termünk falát festményekkel díszítettük fel.

### A 2. és 3. osztályosok festménye az erdőről

Az egyik matematika-feladat során azt kértem a gyerekektől, mérijék meg az iskola udvarán lévő fa kerületét deciméterben. Volt az asztalon fonal, mérőszalag, deciméteres rúd, olló. Volt, aki egy rudat fogott a kezébe, és elindult a fához, volt, aki több rúddal próbálkozott egyszerre. Néhány sikertelen próbálkozás után fölfedezték, hogy a probléma megoldásához jól használható a fonal és az olló.

Egy zúzmarás téli reggelen elmentünk a falu határában lévő vadrózsa és kökényszilva bokrokból álló cserjesorhoz.

Megfigyeltük ezt az életközösséget is. Láthattuk azokat a madarakat, amelyek - mint egy szabadtéri fagyasztószekrényhez — idejárnak „csemegézni” (meggyvágó, tengelic, feketeherceg, szarka).

A szomszéd faluban, Felsőgagyban van egy „kastély”, és tartozik hozzá egy szép fákkal teli park. Vittünk ceruzákat és kicsi papírdarabokat - any-nyit, ahány gyerek volt -, mindegyiken egy melléknév (kedves, vidám, bús, szomorú, büszke, kevély, ölelő...). Azt kértem, válasszanak a fák közül egyet, amelyik számukra ilyen, és rajzolják le azt a lapocska hátuljára. A teremben aztán más méretű lapokat vettünk elő, ceruzát, zsírkrétát, festéket, és mindenki újra megalkothatta a fáját.

Mindez egy téli napon történt. Mégis sok fa lett zöldellő levelű, virágzó vagy termő, sőt egy feldíszített karácsonyfa is született.

(A parkban készült rajzok mindegyike tükrözte a fák valóságos téli állapotát.)

Végül megpróbáltuk a melléknemekhez rendelni a festményeket, rajzokat. (Szabály volt, hogy a magáét senki sem teheti a helyére.) Nagyon izgalmas játék volt.

### Iskolások és tanítóik 1998 tavaszán

#### Víz

Mit szeretnétek tudni a vízről?

Hogyan lesz az eső? Honnan jön a patak? Betörtem a jeget a pocsolyán. Mekkora a cápa? Milyen állatok élnek a vízben? Vannak még kalózok? Sok kincsük van? Csináljunk hajót!

Kiderült, hogy a gyerekeket sok mindent tudnak arról, hogyan, mire használjuk a vizet, és legizgalmasabbnak a hajózás és a vízben élő állatok témája tűnik. Lehet, hogy legközelebb kisebb, konkrétabb témát kell megadni.

Festettünk egy nagy papírhajót, amire „felült” minden gyerek a csoportból. Egy kivételével minden fiú kalóz lett, a fedélzeten állnak szerepeiknek megfelelően. A lányok és a „kalózkodni” nem akaró fiú, elrabolt utasok — többnyire királyi vérből valók — egy-egy kerek hajóablakon néznek ki.

Ez a játék és egy folytatásokban megjelenő tengerész történet végigkísérte a téma feldolgozásának teljes idejét.

A papírkalózok és utasok hamarosan mondatokat kaptak egy-egy „gondolatfelhőbe”; a kapitány parancsai, a kalózok felkiáltásai, a lányok kívánságai stb.

Lassan kezdett rend teremődni a mondatfajták között, természetesen segített sok más jellegű tapasztalatszerzés is.

Azt könnyű volt belátni, hogy az embereknek és állatoknak szükségük van a vízre. De hogyan van ez a növényekkel? Mindenki látta már, hogy hervadoznak, például a virágok, ha nincs eső, vagy ha nem locsoljuk őket a teremben. Tudták, hogy a gyökerükkel szívják fel a nedvességet. És a vágott virág? (Kora tavasztól késő őszig mindig hatalmas virágcsokrok állnak a teremben üvegben, vázában, pohárban.) Volt, aki úgy gondolta a vágott virág is szív fel vizet, volt, aki úgy gondolta, az nem. Azt kértem, találjanak ki olyan vizsgálatot, kísérletet, amelyben saját állításukat igazolhatják.

— Két vázába tegyünk virágot. Az egyikben legyen víz, a másikban nem.

— Egy üvegbe virágot teszünk, és másnap megnézzük, hogy kevesebb víz van az üvegben.

— Egy üvegbe virágot teszünk, és másnap megnézzük a vizet, mennyi van.

### *A kalóz hajó*

Természetesen kipróbáltuk a vizsgálatokat, s lejegyeztük a tapasztalatokat.

Közben egy polcon a tenger egy részletét rendeztük be papírból. Halak, tengeri csillag, búvár, elsüllyedt hajó, tengeraltjáró, csikóhal és cápa került a „tengerbe”.

Egy napos tavaszi délelőtt elindultunk megkeresni a Vasonca patak eredését. A fiúk úgy indultak el a jól ismert terepen — gyakran járnak a felnőtt férfiakkal a közeli erdőcskébe —, mintha egzotikus felfedező útra indulnának. „Margó néni! Ott van!” „Megtaláltam!” Végül mindig tovább kellett mennünk, mert csak messziről tűnt úgy, hogy ott kezdődik a patak. A falun kívül találtunk néhány forrást - csörgőt -, amelyek jól láthatóan a patakba ömlöttek. Néhol még kisebb-nagyobb csövek is segítettek ezt. „Nálunk is van a kertben ilyen csörgő!” „És hova folyik a vize?” „Egy árokba. Az meg patakba vezet.”

„Margó néni! Tessék jönni gyorsan!” Madi és Csilla kiabálja ezt ujjongva, egy sűrű bozótos aljából. A gyerekek útját követem egy szűk és alacsony csapáson - mint később látom, valami állat járhatta ki. (Később az is kiderült, a bozótos elég könnyen kikerülhető lett volna egy felnőttnek.) Az izgalom érthető, egy szép, kicsi „vízesés” tárul a szemünk elé. A kislányok már meg is szerették a helyet, nehezen szakadnak el onnan, hogy tovább keressük a patak eredését. Nem is igazán tartanak velünk lépést, folyamatosan „pusmognak”, úgy látszik, valamit terveznek.

Közben a fiúk egy kiterjedt nádashoz érnek. Itt már nem látszik sehol a patak, csak egy nedves terület. A térképen is jelölve volt a nádas, de jól látszott a Vasonca kék vonala. A valóságban csak a nádas látható. Kicsit csalódottak a gyerekek, főleg a fiúk, de jókedvűen indulunk hazafelé. A két lány megkér, hogy előre futhassanak.

Mikor mi is — a csapat nagyobb része — a kis „vízesés” közelébe érünk, hívjuk Csillit és Madit. Kicsit várnunk kell rájuk. Mikor végre előkerülnek, nevetve mesélik nagy tervüket? „Azt gondoltuk, hogy Margó néniék elfelejtik, hogy itt vagyunk, és hazamennék nélkülnk. Mi meg itt maradtunk volna, itt fűrdtünk, főztünk volna.” „Miért akartatok itt maradni?” „Mert itt minden olyan szép.”

Az állatokról különböző tudományos ismeretterjesztő könyvekből olvastunk. Kis feljegyzéseket, rajzokat készítettünk az olvasottakról. Később ez is és minden más a témában szerzett ismeret egy közösen alkotott könyvbe került.

### **Melléklet**

A folytatásokban megjelenő *Tengerész történet*, s néhány befejezés, amelyeket a gyerekek írtak.

(1.)

*Tudjátok, fiam én már vén tengeri medve vagyok a matrózok között. Sokféle kaland megtörtént velem. Hogy megismerjétek a tengerészek nehéz életét, elmesélem egy régi kalandomat.*

*Még fiatal matróz koromban történt. Egy kereskedőhajón szolgáltam. Finom kelméket, fűszereket, gyönyörű, edényeket szállítottunk. Egyedül a mi hajónk úszott a vízen. Egyszer a közeli sziget felől feltűnt egy hajó. Egyenesen felénk tartott.*

*— Kalózok! - kiabálta az őr. Mindannyian a korláthoz rohantunk. A fegyvereinkért indultunk, amikor a hajót óriási dörrenés rázta meg.*

(2.)

*A dörrenést egy ágyúgolyó okozta, amely úgy megrongálta a hajót, hogy nyomban süllyedni kezdett. Mindenki a meneküléssel volt elfoglalva. Ledobáltuk a mentőcsónakokat a vízre. Közben a kalózok fölgráltak a hajónkra, és hordták le a sok drága árut. A barátom és én megpróbáltunk szembeszállni a betolakodókkal, de ők sokan voltak. A barátomat vízbe dobta az egyik kalóz, engem pedig hárman megkötöztek, és átvittek a kalózhajóra. Közben a süllyedő hajó árboca és vitorlája lángba borult, eldőlt és elmerült a tengerben. A rajta lévő árunak csak kis részét tudták a kalózok átrakni saját hajójukra, a többi az enyészeté lett, vagy most is a tenger mélyén pihen.*

*Engem egy sötét kabinba dobtak, időnként kétszersültet és vizet adtak.*

*Egyik éjszaka a szomszédos kabinból szűrődő izgatott beszélgetésre lettem figyelmes.*

(3.)

*Emlékeztek, mennyit mesélt el a z öreg tengeri medve a kalandjaiból? Kihallgatta, miről beszélnek a szomszéd kabinban.*

*Ej, fiam, hegyeztem a fületem, mert nagyon érdekes dolgokat hallottam!*

*— Te — szólt az egyik kalóz —, a kapitány nagyon beteg. Ha meghal, meg sem találjuk a KINCSES SZIGET-et.*

*— Igazad van! - mondta a másik is. Meg kellene tudni, hol tartja a térképet, hiszen minden vagyonunk ezen a szigeten van!*

*— Én úgy hallottam — kecelte megint a z első —, hogy valami palackba zárta. Az üveget pedig a szobájában tartja.*

*Éppen azon gondolkodtam, mennyi csodálatos kincset gyűjtöttek már össze ezek a haramiák a KINCSES SZIGET-en, amikor nagy zavar támadt a hajón. Futkosást, kiabálást hallottam. Valaki hirtelen kinyitotta a kabin ajtaját. Réműlet volt az arcán.*

*—Menekülj te is! — kiáltotta. — Süllyed a hajó!*

Döbbsen láttam, hogy tódul be a víz a kabinba. Fölszaladtam a fedélzetre, akkor már minden kalóz a vízben volt, a mentőcsónakokban.

A hajó egyre süllyedt, hatalmas roppanásokat hallatva. A vízbe ugrottam. A hajó elmerült a vízben. Egy deszkadarabhoz úsztam, hogy ha elfáradok, segítsen a vízen maradni.

Engem két nap múlva talált meg egy hajó legénysége. Már alig volt bennem élet.

A kalózok kapitánya a hajóval együtt elsüllyedt. Magával vitte a palackba zárt térképet is.

Hát így történt, fiaim. Sosem fogom már megtudni, ki volt az a kalóz, aki megmentette az életemet! Azért meséltem ezt el most, mert épp ezen a tájon történt.

(4.)

A hajó fiatal matrózai ánnlva hallgatták a vén tengeri medve kalandjait a kalapokkal. Kicsit elábrándoztak a zon, mit is csinálnának a zal a sok kincessel, amit a kalózok összeraboltak. Főleg azon gondolkodtak, mit ennének, mert már napok óta éheztek. Fogytán volt az élelmiszerkészletük, mert egy óriási vihar elsodorta őket a tervezett iránytól, így nem tudták a tervezett időben kikötni. Néha 2—3 tengerész csónakba ült, kissé eltávolodott a hajótól, és halászott.

Egyik halászás alkalmával furcsa tárgyat pillantottak meg. Közelebb eveztek. Akkor látták, hogy a vízben egy alaposan lezárt palackot dobálnak a hullámok.

A palackot kiemelték a vízből, és nyomban visszavevtek a hajóhoz. A többi matróz jelenlétében végre felbontották a palackot. Egy fölcsvart papírt vettek ki belőle.

— Mi lehet ez? - kérdezték egymástól a tengerészek.

(5.)

Végre, a ti segítségetekkel sikerült a matrózoknak megfejteni, hogy a titkosírás A KINCSES SZIGET TÉRKÉPÉ-t jelenti.

Az esti pihenő ideje alatt a fiatal matrózok újra körülvették a vén tengeri medvét, s kérték, mesélje el újra kalandját a kalózzokkal. Ő örömmel tett elegetj a kérésnek.

Azon ábrándoztak, mennyi kincs lehet azon a szigeten. Elgondolták, ki mit is csinálna a rá jutó résszel. Végül jót nevettek a terve-vetésen, hiszen tudták, szinte semmi esélyük arra, hogy a végtelennek tűnő óceánon rátaláljanak a KINCSES SZIGET-re. A másnap reggel ugyanúgy kezdődött, mint a többi. A matrózok többsége éppen sovány reggelijét fogyasztotta, amikor az árbockosárban álló ór elkiáltotta magát:

—Füstöt látok egy közeli szigeten!

Mindenki a hajó korlátjához z szaladt: ott meresztették a szemüket, hátha ők is meglátják.

Kössünk ki a partjánál, hátha van ott élelem! - kiáltotta a legfiatalabb tengerész, akinek ez volt az első hajóútja.

Ej, fiam - szólt a kapitány —, látszik, hogy nem sokat hajóztál még. A sziget partjához nem lehet közel hajózni! A sziget olyan, mint egy víz alatti hegy, aminek csak a csúcsa látszik ki a vízből. Nézd ezt a térképet, ezen jól láthatod!

Akkor mit tehetünk? — kérdezte döbbsen az ifjú hajós.

Mindenképpen a szigetre kell jutnunk — szólt a kapitány —, hátha szüksége van az ott lévő embernek ránk. Lehorgonyozzuk a hajót, és a csónakkal fogunk odamenni.

(6.)

Emlékeitek még, kedves olvasóim, tengerészbarátainkra? Eljutottak egy szigetre, ahol ember lehetett, és a kezükbe akadt a KINCSES SZIGET térképe is. A kapitánytól azt is megtudtuk, hogy csak csónakkal lehet a szigetet megközelíteni, mert a sziget egy tenger alatti ..., aminek csak a teteje van kint a vízből. Veszélyes hajóval a közelébe menni.

Így a mi barátaink is csónakkal mentek oda, a hajót pedig biztonságos távolban lehorgonyozták. A parton már várta őket a sziget egyetlen lakója, boldogan kiabálta: „15 éve várok erre a pillanatra!”

A szigetlakó elmesélte, hogy 15 éve egy kalózhajón volt potyautas. A hajó süllyedni kezdett. Ő a nagy kavarodásban előmerészkedett rejtekhelyéről — egy hordóból —, elengedett egy foglyot, akit megkötöbe tartottak. Utána a vízbe zuhant, és ennek a szigetnek a partján tért magához- Azóta itt él, és próbálja észrevétni magát a hajósokkal.

Az elbeszélés végén a vén tengeri medve felkiáltott:

—Te mentettél meg engem! Én voltam az a fogoly!

Megszorította a tengerlakó kezét, és így szólt:

— Köszönöm! Elővette a térképet is, amit a palackban találtak. Amikor a szigetlakó meglátta, döbbsen kiáltotta:

—Hiszen ez az a szigeti ismerem ezt a vízesést! Sosem mentem még be alá!”

— Gyerünk! Nézzük meg! — kiabáltak a tengerészek. Együtt mentek a vízeséshez. A vízesés alatt egy hatalmas sziklában megtalálták a bejáratot is. Könnyen bejutottak az ócska ajtón.

Ahogy a nyitott ajtón beáramlott a fény, meglátták a rengeteg arany-, ezüst- és gyémánt ékszert, pénzt és egyéb tárgyakat. Egy darabig csodálattal nézték a sok kincset.

Találj ki befejezést a történethez!

Megtalálták a kincset, és nagyon örültek a kincsnek. Utána elvitték a szigetükre a kincset. Utána eltették a kincset.

## Építés

A falu lakóinak viszonya a házhoz ellentmondásos. (A nem lakott részek bontása, a fából készült elérnek eltüzelése, a javítás elhanyagolása, annak ellenére, hogy például a most álló házakhoz a vályogot a mai cigány lakosság ősei készítették.)

Sétálni indultunk a gyerekekkel a falu fölötti dombra. Figyeltük az őszi növényeket, beszélgettünk az őszi időjárásról, így került sor az esőről, székől szóló beszélgetésre. Fölmerült a kérdés, mit tennénk, ha hirtelen megeredne az eső. Hamar eljutottunk a menedékkeresés gondolatához. Gyorsan kialakult egy bunker terve ágakból, levelekből, zsákokból.

Ezt a tervet, a tervezés körülményeit másnap közösen leírtuk. Néhány nap múlva a szomszéd falu (Felsőagy) „kastélyának” szép parkjába kirándultunk. Kis baráti csapatok alakultak, és bunkernek való helyeket kerestek.

Könyveket nézegettünk az afrikai levélkunyhókról — amelyek kívülről hasonlítanak a gyerekek által tervezett „bunkerekhez” — majd négy—öt fős csoportokban munkához láttunk. A feladat az volt, hogy készítsenek kis levélkunyhókat. Agyaglapokból készült a kunyhó alapja. Nagy igyekezettel mérték a vesszőket. Beszurkáltuk az agyaglapocskába, fölül összekötöttük — kész is volt a kunyhó váza. Csak be kellett borítani levelekkel. Később közösen leírtuk a munkafolyamatot.

Tovább ismerkedtünk a sátrakkal, hangsúlyosabban a cigánysátorral. Mesét olvastunk, amelyben a szegényes cigánysátorból fényes palota lett. (Az erdő anyja című mese — Bari Károly gyűjtése.) Olvastuk a házépítésről szóló A három kismalac című mesét, dramatizáltuk, majd elkészítettük a malackák házainak a makettjét.

Különböző népek építési szokásaitól, építőanyagokról olvastunk. Megfigyeltük a csenyétei házak anyagát, beszélgettünk arról, kinek a szülei, nagyszülei foglalkoztak vályogvetéssel. Meghívtunk idősebb felnőtteket, hogy meséljenek erről a munkáról.

Három—négy fős baráti csoportok papírdobozból készítettek házat. Ajtó, ablakokat vágtunk rá. A fiúk azon igyekeztek, hogy a ház szerkezete jól látható legyen, a lányok belülről csinosították a házakat, színes papírból kivágtott ruhákat „terítették ki” száradni az erkélyre.

Egy séta után megrajzoltuk a falu térképét, és mindenki ráragasztotta egy papírból hajtogatott kis házat oda, ahol az ő házuk van.

### Csenyéte térképe

Meghívtuk, és a meghívást elfogadta Meggyesi Katalin, az Ybl Miklós Műszaki Főiskola tanára és négy diákja. Velük közösen agyagtéglákból házmakettet készítettünk és az iskola udvarán babaház építését kezdtük el.

A házikó építését követő héten egy magyarul jól beszélő holland kolléga, Hans Stenberger vendégeskedett a csoportban.

Kedvező alkalomnak tűnt ez arra, hogy a gyerekekkel megéreztessem a választott mértékegységek mellett a szabvány mértékegységek szükségességét:

A tanulási idő során az egyik asztalon ez a feladat várta a gyerekeket: Hans szeretné ezt a házat Hollandiában megépíteni.

Tudnia kell a méreteit. Menj és mérd meg hány lépés egy oldala a házikónak!

Leültünk a szőnyegre, és megkérdeztem „Hány lépés a házikó hossza?”

Gyerekek:

— 2 lépés.

— 2 lépés és egy fél.

— Nekem 4 lépés volt.

Megkértem Hans-t, mérje le ő is. Megtette, és jött a hírrel: Egy és fél lépés.

Igyekeztem tanácsalán nézni a gyerekekre: Most mi legyen? Hogyan fogja tudni Hans, hány lépés is valójában a házikó?

Gyerekek: MÉRJÜK meg mással? Mondjuk építőkockával?

Hanshoz fordultam: Van neked otthon ilyen építőkockád?

Hans: Nincsen.

Gyerekek: Akkor vigyél el egyet!

Hans: Nem hiszem, hogy egy kőműves vállalná, hogy ezt a kockát sokszor egymás mellé illessze, és úgy mérjen. Túl sokáig tartana.

Gyerekek: Margó néni! Van mérőszalagunk!

Teátrálisan Hanshoz fordultam: Van Hollandiában ilyen mérőszalag?

Hans: Bizony van! Minden kőműves hord magával ilyen.

Végül is kiállítás rendeztünk a téma feldolgozása során készült munkákból.

### Eta

#### Hétszínvkág

A gyerekekről

Anna

Évi

Ivett (Dadus)

Gizi (Kicsi)

Tündi

Eszter (Piri)

Richárd (Ricsi)

Iván

B. Richárd (Ricsi)

Zoli

Az előző tanévben új csoportot kaptam. A gyerekek közül már valamennyit ismertem óvodából (óvodásként) és a faluból. Nem volt gond tehát azzal, hogy elfogadjuk egymást. Lelkesen és örömmel kezdtük el a tanévet. Persze szó se lehetett itt még projektről a kezdetek kezdetén. Igyekeztem minél pontosabb képet kapni róluk, a gyerek egész személyiségét illetően, de mindenekelőtt hagyni, hogy mindenki megtalálja, keresse a helyét a csoportban.

A tanteremünk valójában csak egy szobácska volt. Nekem természetesnek tűnt, hogy az első hetekben igen hangosak. Szűk, kis helyen amúgy is mozgékonyabbak és hangosabbak a gyerekek. Idő kell ahhoz, hogy megismerjük egymást, és belakjuk azt a teret, ahol élünk. Anna és B. Ricsi kivételével valamennyien csenyétei gyerekek. Anna Kázmárkról érkezett hozzánk, Ricsi Hernádkakról. Az év végén vissza is költöztek. A célom kettős: minél inkább úgy tanítani őket, hogy ebben valamennyi gyermek egyénisége érvényesüljön. Sokféle helyzetet kell ennek érdekében megélnünk közösen, a legnagyobb fokú szabadságtól kezdve az elmélyült tanulásig. Nem lehetek állandóan felkészült és tudatos, bármennyire is ez a szándék. Sokszor van, hogy képtelen vagyok őket helyes mederbe terelni. Ennek következménye a rendetlenség, a verekedés, a parancsolgatás. (Bár azt gondolom, hogy a gyerekeknek azt is át kell élni, milyen az, ha a tanító nem képes a gyerekcsoportot irányítani, ezt ők is negatívan élik meg, és a jövőben kerülni fogják ezeket a helyzeteket.)

Sokféle lehetőséget, játékot, beszélgetést, mesekönyv-nézegetést, betűtanulást, matekozást, mesélést kipróbálok a gyerekek formálása érdekében. Gyakran mondják, hogy csak játszunk, és mikor tanulunk? Én mégis úgy érzem, minden perc a tanulás. Igyekszem egy-két héten belül kialakítani napi és heti ritmust. Hamar megérik, mi az, ami fontos nekem. Reggeli köszönés, beszélgetés, tájékozódás, milyen állapotban, hangulatban vannak. A rövid séta a kisebbik iskolához, ahol tanteremünk van, jó lehetőséget ad erre. Ezután foglalkozás, vezetésemmel, amely sokszor testnevelés, énekes-játék. A tornát a lányaim hamarabb befejezik. Leülnek egy sarokba, rajzolnak vagy festenek. Kis szünet után kezdjük el a napi tananyagot. Jó, ha van meglepetés, vers, mese vagy ének. A meglepetés, mutatvány lekötíti figyelmüket.

Meglepetés: Mi van a zsákomban? Mit hoztam nektek? Gyakran tettem föl ezt a kérdést, amire persze boldogan találgatni kezdtek.

— Tíz alma. — Tíz ceruza.

— Tíz csoki. — Tíz sütemény.

— Tíz képeslap. — Tíz maci.

A feszültséget fokozom, hogy segítsek nekik. Lehet ez igen-nem játék, vagy megmondom a magánhangzókat.



A meglepetésjátékokat olyannyira megszerették, hogy alkalmanként, ha kedvük van hozzá, kiküldenek a teremből. Most ők készítenek számomra meglepetést. Tudják, mennyire fontos nekem a terem tisztasága, rendje. Kitakarítanak. Letörlik a táblát, asztalokat. Fölsöpörgetnek és felmosnak. Évi csokor mezei virágot hoz. Ragyog a szeme és az arca.

— Számoljuk meg, hányféle virágot hozott Évi! Tegyük ki az asztaka! —fordulok elsőseimhez.

— Ki melyik virágot ismeri föl?

— Ez a sárgicska — szól Anna.

— Az, mert Csenyétén így hívják. Más néven gyermekláncfű. A többi virágot biztosan láttatok már, csak a nevét nem ismeritek. Ez a cickafark, ez a boglárka, ez itt egy katángkóró, margaréta és egy kakukkszegfű.

— Melyik milyen színű? Ricsi, Mata Ricsi, melyik virágnak milyen színe van?

— A kakukkszegfű rózsaszín, a cickafark fehér, a sárgicska sárga, a katángkóró kék, a boglárka sárga, a margaréta fehér.

— Hány vázát kell hoznom? Hány virágcsokrunk van?

Poharakba és befőttés üvegekbe kerülnek a virágcsokrok. Polcra, asztalra és fatüzelésű kályhánk tetejére tesszük az alkalmi vázákat.

—Tambá, Tambá! — kiáltozik Piri. — Tessék adni filcet meg színes ceruzát! Le akarom rajzolni a virágot!

Nemsokára egymás mellé kerültek a mezei csokrok és gyermekeim festett, rajzolt virágai.

#### *Horváth Gizella rajza (1. oszt.)*

#### *Kotai Iván filctoll munkája (1. oszt.)*

A csenyétei rétek és dombok tavasztól ősziig vágóznak. Alig van olyan nap, hogy ne játszanánk a réten, vagy ne sétálnánk. A virágszedés, a virágcsokor-készítés főként a kislányok „tudománya”. Azért a fiúk is - Iván és Mata Ricsi - meg szoktak lepni virágcsokorral engem és a tanító néniket. Virágszedés közben beszélgetünk, énekelünk vagy mesélek nekik. Legjobban azt szeretik, ha fejből mesélek, esetleg dramatizálok hozzá. A s zálláskérő róka, A, juhász, aki elvesztette bárányait, A kis gyufaárus lány és a Hétszínvirág voltak a legemlékezetesebbek. A legnehezebb mindezek után átváltani a tanulásra. Gyakran mondogatják: „Nem csinálom, nem akarom, nem tanulok!” Mégis meg kell őket győznöm a tanulás fontosságáról. Csak a kezdet nehéz sokszor, az első feladat elvégzése. Állandóan éreztem velük, hogy látod, már la tudod olvasni ezeket a szavakat, el tudsz számolni tízig, és milyen jó, hogy már tudod ezeket. Nehéz meghatározni, mi a tanulás, mivel minden gyerek másképp halad és tanul. Mikor tanul a gyerek? Séta közben? Énekléskor? Vagy nevelői irányítás nélkül, önállóan?

Természetes módon alakulnak a baráti kapcsolatok. Májusban kétszer is átsétáltunk Felsőgagyba, a szomszédos faluba. A dombok gyönyörű sárgák a gyermekláncfűtől, vagy ahogy a csenyéteik mondják, sárgicskától.

#### *Iván, Gizi (Kicsi), Ivett (Dadus), Évi és Tündi*

Ilyenkor már virágzik a kakukkfű is.

— Hogyan találjátok meg a kakukkfűvet?

— Miről ismered meg könnyen?

Szaladunk lefelé a dombon. A kakukkfű bokrok mellett elhaladva édes illat csapja meg az orrunkat. A bokrok lehetnek öt-tíz méterenként, de vannak olyan részek, ahol sűrűbben is található.

—Szakíts le egy kakukkfűvet! Miért szeretik az emberek? Mit lehet belőle készíteni?

Néhány lány áll körülöttem. A fiúk már lenn járnak a keresztnél. Egy egész kakukkfűbokorral szaladnak lefelé.

— Biztosan teát készítenek belőle.

— Úgy van! Amikor megfázunk és köhögünk, akkor nagyon jó inni a teáját. Használják szappan vagy fürdőszer illatosítására is.

— A hangyák is szeretik a kakukkfűvet? - kérdezi Évi.

— Mennyi hangya! — csodálkozik Tündi is.

Lehajolunk és nézzük, hogyan építik a növény szálai közé homokvárukat. Megfigyeljük a hangyatojásokat is.

—A hangya, amikor megcsíp, hangyasavat, maró anyagot enged a bőrére. Egyébként nagyon erős és hasznos állat.

A fiúk már várnak bennünket a teremben.

— Mi voltunk az elsők!

— Tambá, a kakukkfűvet ebbe a dobozba tettük.

— Jó — válaszolok —, holnap iszunk is teát belőle.

(A tanító nagy pillanata következik. Azt gondolom, ez az egyik legnehezebb feladat: megerősíteni a gyerekek élményét.

Éreztetni velük, hogy nagyon fontos, amit láttak, de most ezeket valamilyen módon rendszerezni kell, valamilyen egységbe, rendbe kell őket foglalni, a tudás, az értelem fejlesztése érdekében.)

— Tessék rám figyelni! - szólok hozzájuk, és a táblához megyek. — Milyen virágra gondolok, amikor fölírom ezeket a betűket? . A . U . . . Ú (a táblán)

—Mondjuk hangosan is!

— A U Ú ! A U Ú !

— A játék lényegéhez tartozik, hogy nem kiabáljátok be a választ, hanem aki tudja, az kijön a táblához, és a pontok helyére beírja a hiányzó betűket.

— No, lássuk Ivánt! Ő jelentkezett elsőnek!

— Tanító bácsi, megsúghatom?

— Természetesen.

— Sárgicska — súgja a fülembe.

— Ez sajnos nem jó. Ivánka sárgicskára gondolt.

- Ricsi, megpróbálsz? Sűgd te is a fülembé előbb.
- Kakukkfű — sűgja boldogan.
- Igen, ez jó! A kakukkfűre gondoltam.
- Ricsi, fölírod a hiányzó betűket?
- Nézd rám csodálkozva. Látom rajta, hogy ezt nem akarja.
- Ricsi helyett ki vállalkozik?
- Kicsi gyere ki! O le tudja írni a becenevét. Tudja, hogyan írjuk a K betűt.

írja a táblára: KAKUKFŰ

- Már majdnem jó! Valami hiányzik. Ha így olvasom, akkor más az értelme. Olvassuk együtt hangosan.
- KAKUKFŰ
- Kakukfű vagy kakukkfű? Mint ahogy a madárra se azt mondom, hogy kakuk, hanem azt, hogy kakukk. Hosszan mondom, kettőzöm a „K” hangot. Ezért a harmadik K mellé még egyet írok. Ki javítja ki, ki írja be a hiányzó K betűt?
- lvett jön a táblához, ír a táblán (Gyorsan letörtöm, majd a helyére írom az F betűt.)

KAKUKKFŰ

A játék folytatódik. A következő virágnevek mássalhangzóit, illetve magánhangzóit írom föl a táblára:  
MARGARÉTA, CICKAFARK, PIPACS  
M.R.G.R.T . .I.A.A.. P.P.CS

- Ezután néhány szavas mondatolvasási feladat következett:
- ÉVI VIRÁGOT SZED.
- Ó, DE SOK VIRÁG!
  - EZEK MIND SÁRGÁK - VÁLASZOL IVÁN.
  - CSINÁLUNK KOSZORÚT?
  - ÉN NEM - FELELI IVÁN. - ÉN MÁST TUDOK! - LETÉP
  - EGY SÁRGICSKÁT. BELEFŰJ A SZÁ-RÁ-BA.
  - EZ EGY DUDA! - MUTATJA ÉVINEK.

#### *Évi és Iván*

A mesére, a *Hétszínvirágra* (V. Katajev: Hétstynvirág. Móra Kiadó, Budapest, 1988.) véletlenül találtam rá. Néhányszor elolvastam. Már ekkor tudtam, hogy a virág témakörhöz nagyon jól kapcsolható és fölhasználhatom drámajátékként csoportalakításhoz. Azért nem árt a megfontoltság, és megvárni a kedvező alkalmat, hogy mikor vihetem a mesét elsőseimnek. Úgy mesélek majd, hogy közben játszom velük. Tehát mindenképp bevonom őket, hiszen így sokkal érdekesebb a dolog, mert többet megtudunk egymásról. A játékhoz használhatjuk Hollandiából kapott szörmebabáinkat. Az év elején mindenkinek adtam egyet. (Három medve, egy oroszlán, egy kutya, egy kacsa, egy varjú, egy pepita tigris és két kislány.) Így a szereposztással se lesz nagy gond. Bár a főszereplő kérdéses még számomra, az majd a játék során dől el, hogy ki lesz.

Néhány napig még vártam. Töprengtem, gyűjtöttem magamban a gondolatokat. Mi lesz a hatása a mesének? Értelmeztem, hogy miről szól.

1. Annuska hét pereccel igyekszik haza. A pereceket megeszi egy kutya. Addig kergeti a tolvajt, míg el nem téved. Találkozik egy anyókéval, aki a Hétszínvirággal ajándékozza meg. A csodás virágtól hétszer kívánhat bármit, csak mindig egy szirmot kell letépnie, és elmondani hozzá azt a verset, amit anyóka tanított.
2. Első kívánság: Otthon lenni a perecekekkel.
3. Második kívánság: Az eltörtött váza legyen ép, amibe a virágot akarta belerakni, s közben eltört.
4. Harmadik kívánság: Legyen az Északi-sarkon, mert a fiúk nem akarják bevenni játékukba.
5. Negyedik kívánság: Otthon lenni, mert az Északi-sarkon hideg van, és félelmetesek a jegesmedvék.
6. Ötödik kívánság: A világ összes babája legyen az övé, mert az óvodások játszhatnak, neki nincs egy babája se.
7. Hatodik kívánság: Menjenek vissza a boltba a babák, mert ilyen sokkal nem tud mit kezdeni.
8. Hetedik kívánság: Gyógyuljon meg a kislány lába, hogy tudjanak fogócskázni.
9. A kislány után boldogan szalad Annuska.

A játék napján termünket szabaddá tettem. Körberaktam a székeket, és valamennyi gyermekem babáját, állatát a saját székére tettem, csak Annuskáét húztam a kezemre, mert az kesztyűs báb volt. Bejöttek, leültek a helyükre, kezükbe vették a puha állatokat. Én jártam a körön kívül, és meséltem.

*„Élt egyszer egy kislány, úgy hívták, hogy Annuska. Felment a piacra, vett hét perecet. Kettő köménymagosat apának, két mákosat anyának, két cukrosat saját magának és egy kis rózsaszínűt testvérének, Ócsinek. Megy, mendegél. Egyszer csak varjak repülnek el fölötte. ”*

Ricsi a varjú fölállt a székére, magasra emelte varjúját, és körzött vele.

*„Arra jött egy kutya, meglátta a fölfűzött pereceket, s ahogy a kislány báméskodott a varjak után, a ronda eb megette a pereceit. ”*

Nagyfűlű vizslánk gazdája, Zoli nem vállalta a szerepet. Űlt a helyén. Balogh Ricsi játszott helyette.

*„Annuskahiába kergette a tolvajt, nem érte utol. Ráadásul még el is tévedt. A nagy házak helyett kis viskók vették körül. Keservesen sírt. Hát ahogy sírdogál, ott terem egy anyóka, és megkérdezte, hogy mi történt vele. az anyóka megsajnálta, és ezt mondta neki: Neked adom a Hétszínvirágot, az majd segít rajtad. ”*

Évi föluggott a helyéről. Hozzám szaladt.  
— Én leszek Annuska, Én leszek Annuska! - kiabálta.  
— Ki lesz az anyóka? - kérdeztem.  
— Majd Ivett - felelte Évi.

A játék így már izgalmasabb és érdekesebb is lett a gyerekek számára. Évi jó szlnész. Hamar fölismeri, hogy mit hogyan játsszon el. Kitalálta, hogy énekelheti is a verset, amit anyóka mondott:

*„Szívem szirma szeretlek,  
Szállj nyugatról keletnek,  
északról meg dél fele,  
szállj el, szállj el százfele!  
Földet, ha érs z kis szírom,  
legyen úgy, mint akarom,  
tedd meg nekem szépen kérlek!”*

Hogy lehet úgy eljátszatni valamit, amit nem tud a gyerek? Ez nekem is gondom volt. A játék ettől nem is gördülékeny. Ez nem is cél. Persze elmondom nekik, hogy itt ez és ez van, de ettől játszhatnak egészen mást. Előjöhet egy érdekes momentum, elhangozhat egy érdekes mondat, vagy láthatok egy természetes mozdulatot. Hogyan cselekszik, és mit csinál egy-egy helyzetben a gyerek, ez az elsődleges számomra.

Íme, az utasítás:

— Semmi esetre sem szabad megengednetek, hogy Anna játsszon veletek Északi-sarkosat — fordulok a fiúkhoz a játszótéri jelenetnél. — Legyetek rá dühöse, és zavarjátok el:  
És a következő:  
—Évi — fordulok hozzá -, most nagyon nehéz helyzetbe kerül Anna. Hideg lesz és sötét. Fázni fogsz. A sötétben nagy jegesmedvék villogó szemét látod meg.

Az is hamar kiderült, hogy nem csak én adhatok utasításokat a játék során. Az ötödik kívánságnál a játék hevében már ők találták ki azt, hogy hogyan lehet még félelmetesebbé tenni Annuska számára a rengeteg sok baba közeledését. Évit beültették középre, s egymás után rakták köré babáikat, majd a könyveket és mindenféle más iskolai dolgokat. A székek lettek a tankok, azok dübörögve, félelmetes zajt csapva szorongatták Annust, akinek segítsége megint a Hétszínvirág volt. A fenyegető játéksereg ugyan elment, de a kislány szomorúan nézett az utolsó, égszlnkék szíromra.

— Mit kívánnátok Ti? — fordultam mindenkihez. — Annuskának egy szirma maradt. Már csak egy kívánsága van. Mit kívánnál, ha Te lennél Annuska?  
— Hogy én legyek a legerősebb a világon — felelte gyorsan Balogh Ricsi.  
— Megvernék mindenkit.  
— Nekem egy autó kellene, olyan mint a Kitt (Knight Rider amerikai filmsorozat a tévében. A főhős autója Kitt.). Az, az igazi autó!  
— Sok csoki, meg torta, meg cukor. Az volna jó — mondja mosolyogva Ivett.  
— Hát az neked nagyon rossz volna, mert akkor még jobban elromlanának a fogaid — válaszoltam Dadusnak.  
— Én azt kívánnám, hogy Apukám itthon legyen. Rossz nélküle (Évi apukája börtönben van) — válaszol Évi.  
— Én egy házat szeretnék - mondja Kicsi.  
— Nekünk lesz is, most építik - válaszol rá Eszter -, megyünk el Csenyétéről.  
—Iván, te mit szeretnél? Te mit kívánnál, ha Annuska lennél? — kérdeztem tőle.  
Gondolkodik és néz rám.  
— Anyunak jó volna egy mosógép, mindig sokat kell mosnia, mert sok a gyerek. Azért még más is jó volna. Télire sok fa, hogy tudjunk tüzelni, meg egy meleg kabát.  
— Azt már nem lehet, mert csak egyet kívánhatsz — szól rá Kicsi.  
— Mata Ricsi, te mit szeretnél? - kérdezem tőle.  
— Előbb mondja meg Tambá! Majd akkor megmondom én is!  
— Én azt szeretném, hogy egyszer Balázsnak meg Verának (A tanító gyerekei) legyen egy kistestve — válaszolom.  
— Az jó, az nagyon jó! — helyeslik többen is.  
— Én tornászbajnok szeretnék lenni. Ez a kívánságom.  
— Mit gondoltok, mit kívánt Annuska? Azt találtam ki, hogy ezt majd a réten játsszuk el. Mielőtt kimegyünk, egy fiúra lesz szükségem

Iván jelentkezik elsőnek, így ő velem marad, a többiek már szaladnak is kifelé. — Annuska - mesélem neki — találkozik hazafelé menet egy kislánnyal, hát ahogy meglátta, az jutott eszébe, hogy milyen jó volna vele fo-gócskázni. Kéri is a fiút, jöjjön vele játszani, de az bizony nem tud, mert sánta, alig bír járni.  
— Kislánny, gyere velem játszani! - kezdi kint a fűzfa mellett szerepét Évi.  
— Mennék én, de nem tudok, mert beteg mind a két lábam.  
— Én úgy szeretnék veled játszani!  
— Sajnos, nem lehet.

Évi várt és gondolkodott egy kicsit, majd így szólt hozzám: — Tambá, hozhatok egy virágot? El is szaladt. Visszajött egy margarétával, aminek már csak egy szirma maradt.  
A kislánny elé állt, letépte az utolsó szirmot, elmondta a verset, majd azt kívánta, hogy Iván lába gyógyuljon meg. Szaladunk föl valamennyien a domboldalra. A kislányok már készítik is termünkbe az újabb virágcsokrot. Már valami egészen másra gondolok, nem a mesére, a Hétszínvirágra. A rét, a virágok színe és illata beleivódik a gyermeki arcba, az itt élő arcába, és láthatóanul is nyomot hagy rajta.

## Irodalom

1. 777 magyar népmese. Budapest, Videopont Kiadó, 1995.
2. Ádám J. — Kodály Z.: *Énekes könyv — 1.oszt.* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1997.
3. Karlóczyai Mariann: *Komámasszony, hol az olló?* Budapest, MOVE, 1992.
4. *Rókafigasztaló.* Szerk.: T. Aszódi Éva. Budapest, Móra Kiadó, 1973.
5. Simon Tibor - Csapody Vera: *Kis növényhatározó.* Budapest, Tankönyvkiadó, 1969.
6. V. Katajev: *Hétszínvirág.* Budapest, Móra Kiadó, 1988.
7. Varga Zoltán: *Allatismeret.* Budapest, Tankönyvkiadó, 1991.

A szerzők a Csenyéte Általános Iskola pedagógusai  
Az iskola címe: 3837 Csenyéte, Rákóczi u. 9.  
Telefon: (46) 442—108; e-mail: [zpoiva@ireemail.c3.hu](mailto:zpoiva@ireemail.c3.hu)

Sam Betts

## Az angol nyelv tanítása egy Waldorf-iskolában

„Mieőtt az ember a modern értelemben vett öntudattal rendelkező  
lényvé vált volna, benső lényegének megformálását  
annak a spirituális művésznek köszönhetette, akinek művészi  
kifejező eszköze a nyelv volt.”

(Rudolf Steiner)

A Waldorf-pedagógia több itányból is megközelíthető. Ezek egyike az lehet, ha megfigyeljük, hogy az ember miként teremt kapcsolatot a környezetével. Hogyan válik az ember részesévé az őt körülvevő világnak?

A Waldorf-oktatás alapjául szolgáló filozófia szerint — melynek kidolgozása Rudolf Steiner nevéhez fűződik — e kapcsolatleremtés három szinten megy végbe: akarat, érzelmi és tudati szinten. Az emberi lélekben ezek a szintek természetesen egymással szoros összefüggésben állnak, ám a köztük meglévő különbség is jól érzékelhető az egyén számára. E, különbségtétel egyébként rendkívül fontos, ha teljes mélységében meg kívánjuk érteni, hogy a fejlődés útját bejáró emberi lény, a gyermek miként alakul egyszerre önálló, független egyéniséggé, ugyanakkor környezete szerves részévé is. Alapos oka van annak, hogy miért hagytam a tudati szintet a sor végére. A tiszta, éber, logikai úton történő gondolkodás ugyanis felnőtt tulajdonság. Olyan tudati állapot ez, amelyre az ember a születése pillanatától kezdve fokozatosan jut el, ahogy halad előre a felnőtté válás ösvényén. Ez az éber, tudatos gondolkodás a felnőttkor idején még tovább is fejlődhet. Elettünk során érhetnek bennünket olyan élmények, amelyek jobban elmélyítik ezt a képességünket. Előfordulhat az is, hogy valaki szükségesnek érzi önnön benső fejlődésének előmozdítását vagy egy benső fegyvelmen alapuló rend kialakítását. Ez megvalósítható bizonyos megfigyeléseken alapuló feladatok rendszeres végzésével, valamint szellemi gyakorlatokkal, amelyek egyaránt megerősítik és továbbfejlesztik öntudatunkat.

Mindazonáltal az is megfigyelhető, hogy a különböző fejlődési szakaszokon áthaladó gyermek nincs birtokában ugyanannak a tudatos gondolati szintnek, mint egy felnőtt. (Megállapítható tehát, hogy a tudat kialakulásának egy olyan evolúciós folyamata megy itt végbe, amely bizonyos szemszögből nézve nagyon hasonlít az emberi tudat evolúciós fejlődéséhez, ahogy az a történelmi korok folyamán általános szinten végbement.)

A Waldorf-oktatás tanítási módszere a következő elven alapok: a gyermek alapvetően más módon viszonyul az őt körülvevő világhoz, s a környezetében lévő emberekhez, mint egy felnőtt. Ez a viszony fokozatosan formálódik, változik, ahogyan a gyermek végigjárja a különböző fejlődési szakaszokat. A fejlődés ezen állomásai jól megkülönböztethetők egymástól. Ott vannak először is a mindenki számára egyértelmű, nagy állomások: a születés, a fogváltás időszaka, az iskolaérettség ideje, a pubertáskor. Ám ezek mellett léteznek talán kevésbé nyilvánvaló, ám ugyanakkora fontossággal bíró további stációk is. (Például a 9—10 éves kor krízise, amikor a gyermek rendkívüli intenzitással éli meg önnön lényének a környező világtól való elkülönülését.)

A gyermek fejlődése során megtett út az, ami a gyermekben meglévő egyedit, az egyéniséget összehangolja a fejlődési szakaszok által képviselt általános törvényekkel, melyeket a korábban említett főbb állomások is jeleznek.

Nem meglepő tehát az sem, hogy amiként a gyermek benső világának a külvilághoz való kapcsolata változik, alakul, úgy helyeződik át a hangsúly az egyik, korábban már említett tudati szintről a másikra. Rudolf Steiner antropológiája tartalmazza azt a bölcs meglátást, hogy az akarat, érzelmi és tudati szintek megközelíthetők (vagy megvilágíthatók) az öntudatos gondolkodás felől. A tudati szintre a tiszta, éber, öntudatos állapot jellemző. Az érzelmi szint ugyanakkor a bensőnkben található, egyfajta félhomályos zónában, amely sokkal inkább az álombéli tudathoz hasonlítható. Ezen a szinten önállóságunk, függetlenségünk kevésbé tisztán érzékelhető, lényegesen meghatározóbb szerep jut hangulatváltásainknak. Ebben az állapotban egyfajta felszabadult érzés jár át bennünket, mely lehetővé teszi, hogy könnyedén eligazodjunk élményeink között. Igen nehéz szavakba önteni, hogy miről is van itt szó. E tulajdonságok szóbeli megfogalmazásának problematikus volta is jelzi, hogy miként kapcsolódik az érzések világa az álombéli tudatállapothoz, amely nem egy világos, éber állapot. Ennek ellenére mindannyian tudjuk mennyire erőteljes, mély hatással vannak ránk álmunk.

Az akarat tudatszintet szinte lehetetlen szavakkal jellemezni, ámbar működésének eredményei jól láthatók életünkben. Ez az a szint, amely lelkünk legmélyén húzódik meg. Az akarat jelenlétének realitása, valamint nélkülözhetetlen szerepe abban a módban, ahogyan a külvilág jelenségeire reagálunk, nem is kérdéses. Mégis jóval a tudatos gondolkodás szintje alatt működik ez a képességünk. A gondolkodó, megfigyelő, következtető észjáráson messze túlmutató állapotról van szó. Az álomnélküli, mély alvás szintje ez.

Vizsgáljuk tehát meg a gyermeket a fent leírtak fényében! Az óvodáskorú gyermek áll legtávolabb (függetlenül attól, hogy otthon vagy az óvodában van-e) a felnőttek kristálytiszta, tudati gondolatvilágától. Számára csak a mozgás, az érzékelés, a nyitottság és a felfedezés létezik. Valójában a környezettel való találkozás és annak átalakítása zajlik itt nap mint nap. Ugyanakkor óriási lépéseket tesz meg a tanulás útján (természetesen egyáltalán nem tudatosan, de ez így is van rendjén). Megtanul állni, járni,

beszélni, elkezd gondolkodni. Aztán lassan a játék, a játszás révén megérti környezetének jelenségeit és a társaival való kapcsolatteremtés módját. Mindeközben eljut a lét egy magasabb fokára, melyet a valós, kézzelfogható életben tapasztal. A tanulás fentebb említett állomásai óriási jelentőségű, alapvető elemek az emberi fejlődésnek. (Valójában ezek a legfontosabbak, s lényegesen nagyobb horderővel bírnak, mint a későbbi években folytatott tanulmányok.) Igazából nem is lehet e lépéseket a tiszta, logikai úton való gondolkodás által elsajátítani. Rossz nyomon is járnánk, ha a tudatos gondolkodást számonkérve szeretnénk biztosítani, hogy a gyermek megfelelő módon tanulja meg azokat (Érdemes ezt a kérdést a felnőtt szemszögéből is megvizsgálni: hol van az a felnőtt, aki megfelelő bölcsességgel, szakértelemmel valamint tudatos megértéssel viszonyul mindazokhoz a mélyreható folyamatokhoz, amelyek itt végbemennek, s képes mintegy „kiképezni” a gyermek szervezetét, hogy az megtanuljon állni, beszélni és gondolkodni?).

Mi több, kimondhatatlan győrelmet is okoznánk, ha ezt próbálnánk megvalósítani. Képzeld csak el, milyen frusztrált állapotba kerülne a gyermek, mekkora nehézségekkel kellene megküzdenie nap mint nap, amikor életének ebben a szakaszában a belső, lelki tudat a domináns! A lélek ezen a ponton az „öntudatlan”, az álombéli akarati tényezőre összpontosít. Ebben a fejlődési szakaszban ez az a meghatározó tényező, amely a gyermeket irányítja. Ekkor egyfajta öntudatlan bölcsesség az uralkodó lelkiállapot, s ez az, ami az iskolaérettség irányába tereli a gyermek fejlődését.

Természetesen az érzelmi és az akarati szintek is igen aktívak ebben az időben. Ha a gyermek e rendkívül érzékeny, sebezhető korban egy feszült, dühkitörésekkel telített légkörű otthonban nő fel, az kihat az egész fejlődésére, egész szervezetén nyomot hagynak e negatív élmények. Hasonlóképpen nagy jelentőségű az óvodai légkör és hangulat.

„Az óvodában mindaz a külső és belső tartás, amely áthatja a gyertyagyújtás, a térítők összehajtásának szertartását, vagy a kenyérfésztá dagasztás-tását, a gyermek környezetének szerves részét alkotja. A gyermek egész valója szinte egyetlen, nyitott 'érzékszerv' amely mintegy magába szívja a külső, környezeti benyomásokat, és azokat a belső 'hangulatokat' is, amelyek a cselekedetek alapját, háttérét adják. Úgy is mondhatnánk, hogy a gyerekek egyformán utánozzák belső lényünket és azt is, amit teszünk.”<sup>2</sup>

A kisgyermek alapvető nyitottságának következménye, hogy az ebben a korban végbemenő tanulás közvetítő eleme az utánzás. Az utánzásnak csakis azért lehet ilyen jelentős szerepe, mert a gyermek és környezete között egy tudatalatti érzelmi-akarati kapcsolat áll fenn, amely szinte teljesen áthatja magát a gyermeket. A tudatos, tiszta logikára épülő gondolkodás képessége, valamint a környezetünktől való belső függetlenség kialakulása fokozatosan és egymással párhuzamosan fejlődik ki bennünk. Rendkívül izgalmas nyomon követni azt a folyamatot, ahogy a gyermek tudatos gondolkodásának magvai fokozatosan kihajtanak, majd szárba szökkennek az óvodai évek alatt. Ám igen fontos, hogy e képesség a maga természetes útján fejlődjen. A gyermeki természet eredendő épsége, valamint a gyermeknek a környezetével fennálló egysége ezt úgyis biztosítja.

*Az iskolaérettség fogalma valójában a következőképpen értelmezhető:* az akarati, érzelmi és tudati szintek egy újabb, kulcsfontosságú állomáshoz érkeznek, amely lehetővé teszi a gyermek számára, hogy egy intenzíven működő érzelmi-tudati szinttel vágjon neki az iskolai tanulás útjának. Jelen írás keretei között csak igen leegyszerűsítve kerülhet sor annak bemutatására, hogy az alsó tagozatos évek alatt mennyire a mindent átható érzelmi minőségre helyeződik a hangsúly. A tanár akkor végzi a legegészségesebb oktatást, ha szem előtt tartja a ritmus és bizonyos érzelmi hangulatok törvényeit. Konkrét példával élve, ha a negyedik osztályban mondjuk az a feladatot, hogy lerakjam az ember tanulmányozásához nélkülözhetetlen alapokat, akkor az, hogy ehhez milyen hangulatot teremtek az osztályban, nagymértékben függ attól, hogy én magam milyen kapcsolatban vagyok ezzel a témával, vagy mennyire lelkesedem érte. E tényezők egyébként jóval oki-több hatással is vannak a gyerekekre, mint a pusztán tények, amelyeket e témával kapcsolatban összegyűjtök és továbbadok nekik. A tények is fontosak, de a tanításnak mindössze a csontvázát adják. Ami igazán megmozgatja és pozitív értelemben velejéig hatóan fel is kavarja a gyereket, az a tanár lelkesedése, melynek segítségével jellegzetes légkört teremt az órán. Ezt a gyermek mélyen átéli, szinte a levegővel együtt szívja magába, ahogyan figyel, vagy bekapcsolódik a beszélgetésbe, így jön létre és erősödik meg az az izomrendszer, amely a csontvázat mozgatja. Ha tudatosan szem előtt tartom ezt az érzelmi tényezőt, akkor a tanítás valóban szellemi tápláléka lesz a gyermeknek.

No és mi a helyzet a ritmus meghatározó hatásával? A fentiekhez hasonlóan folytatható tovább a példa. Először is bevezetem a témát. Megtertem az elmélyüléshez szükséges hangulatot, miközben az érdeklődést felkeltő módon elősorolom a szükséges tényeket. Ezután hagyom, hogy az információ és a téma érlelődjön a gyermekben. Másnap a gyerekek újra felelevenítik az előző alkalommal hallottakat. Kialakul egy érdekes beszélgetés. A kérdések és válaszok, valamint a megjegyzések oda-, visszaáramlásában kialakul egy jellegzetes hangulat, és a témában is egyre jobban elmélyülünk. A következő lépésben az osztály készít valamit: kiválaszthatjuk például, hogy milyen szlnekkel akarjuk lerajzolni a mozgásban lévő embert, vagy úgy is dönthetünk, hogy elkészítjük az ember agyagmodelljét. A harmadik napon befejezzük a feladatot. A továbbiakban elkészítünk egy leírást, s ez bekerül a füzetünkbe. Ezáltal mindig egy új szemszögéből, más más szintről közelítjük meg ugyanazt a témát. A tanulási folyamatnak tehát jól érezhető ritmusa van, amelyet a tanár irányít, és ami több napon át meghatározza a munkánkat. Az óvodáskor tanulási formájáról azt mondtuk, hogy az akarati szint öntudatlan bölcsessége segíti, tartja fenn. A felnőtt (legyen az szülő vagy 'tanár') erre tisztelettel és elfogadással tekint. Az általános iskola alsó tagozatában viszont már az 'álomvilág' érzelmi szintje határozza meg a tanulás formáját. Ezen a ponton lényeges a bizalmas, kölcsönös tiszteleten alapuló viszony a felnőtt tanár és a kisgyermek között. Ekkor válik fontossá a gyermek számára, hogy a felnőtt tekintélyét *megérezze*, s a tanárnak most ezt a szükségletet kell kielégítenie. A világ jelenségeivel való ismerkedés, a különféle képességek kibontakozása egyaránt a felnőttel való kapcsolaton keresztül valósul meg. Az álom világa olyan világ, mely tele van mozgalmak, stimuláló képekkel, az egész valónkat átható hangulatokkal, érzelmi árnyalatokkal. A tanár feladata, hogy útbaigazítsa a gyerekeket ama fejlődési folyamatban, amelyet mindannyian átérnek az általános iskola nyolc éve alatt. A pedagógus segítséget nyújt abban, hogy érzelmi képességük a pusztán befogadást, illetve az aktív cselekvést is igénylő tapasztalatok megélésén keresztül egyre érettebbé váljon. Feladat a későbbiekben központi szerepet betöltő önálló gondolkodás fokozatos fejlesztése is, amely a serdülőkoron át a felnőttkorba vezeti a gyermeket.

Hogyan kapcsolódik mindez a nyelvtanításhoz? Először is le kell szögeznünk azt a tényt, hogy minden gyermek a fejlődés első, iskoláskor előtti szakaszában tanulja meg az anyanyelvét. Ez az az időszak, amikor a fejlődő kis ember még legtávolabb áll a felnőtt, tudatos gondolkodástól. A nyelvtanulás minden tekintetben rendkívüli teljesítmény, s ráadásul oly nagy a jelentősége, hogy csak hálások lehetünk, amiért nem a tanárok vállán nyugszik e képesség kifejlesztése. A felelősség sokkal inkább ama „erőké”, melyek az akarati szint öntudatlan bölcsességének világában működnek. Úgy is mondhatnánk, hogy azért fejlődik ki e képesség, mert minden gyermek magában hordozza azt a veleszületett adományt vagy hajlamot, ami a nyelv megtanulásához szükséges. Amennyiben az ember birtokában van az egészséges beszédszerveknek, akkor semmi akadály nincs a normális fejlődésnek. Szülőként azon kellene igyekeznünk, hogy utánzásra érdemes, megfelelő módon stimuláló beszédkörnyezetet teremtsünk. Az általunk használt nyelv gazdagsága, színe, az általa kifejezésre jutó őszinteség és jóság egészséges irányba tereli a gyermek veleszületett tehetségét, s egész fejlődését formálja, alakítja. Érdemes talán megállni itt egy pillanatra, s megvizsgálni, hogy milyen irányt is vettek újabban a nyelv fejlődésével foglalkozó kutatások.

„A nyelv elsajátításával foglalkozó pszichológiai kutatás kiterjed arra is, hogy a folyamat milyen szoros kapcsolatban áll az érzékeléssel, a testmozgással, hogy szubjektív értelemben mennyire aktív, továbbá, hogy mekkora mértékben függ az ember hangulatától, érzelmeitől és egyéb félig-tudatos folyamatoktól, melyek összefüggésbe hozhatók a szóbeli kommunikációval. Az is kiderül, hogy az anyanyelv fejlődése közvetlen kapcsolatban áll azokkal az alapvető létmódokkal, melyeken keresztül a gyermek részt vesz környezetében. Erről fentebb már említést tettünk.<sup>4</sup>

Természetesen egészen más dolog elsajátítani az anyanyelvünket, mint megtanulni egy idegen nyelvet akár gyermek-, akár felnőttkorban. Tanulságos és pedagógiai szempontból hasznos szem előtt tartanunk a tény, hogy a nyelvtanulás velünk született képessége akkor működik bennünk a legjobban a leghatékonyabban, amikor a visszajelzést adó lélektérben leginkább az akarati és az érzelmi szintek dominálnak. Másszóval (tudati kifejezéssel élve) az alvás és az álom fontos szerepet tölt be a nyelvtanulásban. A Waldorf-iskolákban folytatott idegennyelv-tanítás igyekszik hasznosítani a fenti megfigyeléseket. Ezen a ponton szeretném egy személyes példa segítségével kiemelni az elmélet gyakorlati megvalósulását, segítségével szeretném ismertetni, hogy hogyan történik az angol nyelv oktatása egy magyarországi Waldorf-iskolában.

Éppen hat évvel ezelőtt költöztem Magyarországra feleségemmel, és (akkor még) kicsi gyermekeimmel. (Nagyobbik fiunk hat, a kisebbik négy és fél éves volt.) Három év elteltével, bizonyos nehézségek közbejötté miatt, visszatértünk Angliába, ahol egy évig maradtunk. Am 1996 szeptemberében újra Magyarországra költöztünk, hogy segítsük a főt Szabad Waldorf Iskola beindítását. A feleségem angol, éneket és zenét, én pedig faművészetet és geometriát (ezt részben angolul is) oktatok. Emellett tanácsadói feladatokat is ellátok. Az elmúlt hat év legfigyelemreméltóbb (no meg a felnőtt ember szempontjából a legkimerítőbb) élménye az volt, ahogy a magyar nyelv szinte hidegzuhanyként zúdult ránk. E nyelv magával ragadott és átalakított bennünket. Am ez a folyamat nagyon különböző módon ment végbe bennünk, felnőttekben és a gyerekeinkben. Mi bizony csak igen nagy küszködés árán tudtuk megnyitni és befogadni a nyelvet, annak zenéjét, szerkezetét, jelentéstartakját. Nemcsak ösztönös megérzéseinkre támaszkodtunk a nyelv elsajátításakor, hanem a beszédre mint aktív cselekvésre is. Ez olyan cselekvés ugyan, amely a tudatalattiból ered, és igen nagy energiát vesz igénybe (ezért is olyan kimerítő). A legsúlyosabb gátló tényező éppen saját, felnőtt intellektusunk volt, amely mindig előbb akart érteni, s csak aztán cselekedni. Csak hogy nekünk előbb kellett 'érezni' és 'tenni' a magyar nyelvet, mint megérteni azt. Ugyanis egyáltalán nem volt időnk arra, hogy a nyelv alapelemeit elsajátítsuk, vagy elvégezzünk egy kezdő tanfolyamot. Az emberek egyébként mindig rendkívül kedvesek, és igen hízelgően nyilatkoznak nyelvtudásunkról. Igaz ugyan, hogy valóban eljutottunk egy bizonyos szintre, s magamról tudom például, hogy határozottan, ámbár közel sem tudatosan érzem a nyelv dallamában rejlő harmóniát. Mégis nyilvánvaló, hogy csak akkor fejlődne tovább nyelvtudásunk, ha komolyan nekiállnánk a tanulásnak. Egyszerűen elkerülhetetlen számunkra, hogy ne közelítsünk a nyelvhez a gondolati szint felől is.

Ezzel szemben mindkét gyermekünknek óriási előnye volt. Nekik egészen természetes volt, hogy 'éreztek' és 'tették' (beszélték) a nyelvet. Senki sem tudja megállapítani csak a hallás alapján, hogy fiaink nem magyarok. Először az óvodában kerültek a mélyvízbe, ahol egymáson kívül senki mással nem tudtak angolul beszélni. A következő évben pedig el is váltak útjaik, mivel az idősebb bekerült az első osztályba. Csak fokozatosan, ahogy tudatos gondolkodásuk bontakozott, fejlődött, kezdték megérteni a nyelvet, sőt elkezdtek összehasonlítani az angol nyelvvel. Ok tehát az emberi fejlődés természetes útját járták be. Az egészen kis gyermekre jellemző cselekvő (akarati) és érző módon kezdték beszélni a magyar nyelvet. Később tudatosan, intellektusukkal is rábredtek a nyelvre, amelyet a fenti módon sajátítottak el. Ennek eredményeként gyermekeink sokkal mélyebben és természetesebben fogadták magukba ezt a nyelvet, mint mi felnőttek erre valaha is képesek leszünk. Ámbár a körülmények folytán nekünk is hasonlóan (ha nem is teljesen ugyanúgy), felnőttkorban, de a gyerekek tanulási módját követve kellett megismernünk a magyar nyelvet.

Az anyanyelv elsajátítása vagy egy idegen nyelv későbbi korban történő megtanulása (ahogyan a mi családunk is tette) azáltal, hogy az ember teljesen belemerül az adott nyelvi közegbe, természetesen egészen más dolog, mint a tanórán történő, lényegében mesterséges környezetben zajló nyelvtanulás. A körülmények mesterséges volta bizony nagy hátrányt jelent. Mégis e két elsődleges élmény segít bennünket figyelmünket arra összpontosítani, hogy miért és hogyan történik az idegen nyelv tanítása egy Waldorf-osztályban. Igyekeztem megvilágítani, milyen komoly tanulási folyamat megy végbe, amikor a kisgyermek az anyanyelvét tanulja. Elég nehéz ehhez fogható horderejű tanulási „eseményt” találni az ember életében. Ezáltal a gyermek megszerzi a képességet, hogy emberi lényét mind belsőleg (individuuális leiekként), mind külsőleg (társadalmi lényként) kifejezésre juttassa. A nyelv elsajátítása elsődleges és egyetemes adományunk, csakúgy, mint az emberi fejlődés alapvető 'törvényei'. Ennek ellenére minden gyermeknek meg kell tanulnia a saját anyanyelvét. A gyermek a nyelvtől kapja meg a humánura jellemző tulajdonságokat s az anyanyelvének köszönheti a magyar (vagy angol, vagy francia, vagy japán...) lelkületet. Az egyetemes adomány egyénivé válik az adott kultúrában.

Lehet, hogy mindez túlságosan fennkölt hangzik, de igaz. Amikor pedig egy idegen nyelvet tanítunk, akkor nagyon ajánlatos, hogy figyelembe vegyük a tantárgy rendkívüliségét. Az idegen nyelv egyedülálló kultúrával rendelkezik, s egy egyedülálló lelki alkát kifejezőeszköze is. Az a dolog, amelyet szinte öntudatlanul használunk a mindennapi életben, amely által megéljük egyéni emberi mivoltunkat, amely más tantárgyak elsajátításának a közvetítő eszköze, most egyszerre szintén tantárgy lesz. (Ez természetesen vonatkozik az anyanyelv tanulmányozására is.) Hagyományosan a nyelvtanítás célja igencsak pragmatikus: a célnyelv hatékony ismeretének birtoklása. Ehhez esetleg még egyéb előnyök is járulhatnak; például: a nyelv szerkezetének és nyelvtanának alaposabb ismerete; a felszabadító érzés, amit átélnek a tanulók, amikor idegen hangok segítségével is ki tudják fejezni a gondolataikat; a hangképző szervek nagyobb mobilitása; és — egy későbbi fázisban — az irodalmi, valamint az esztétikai élmények kibővülése. *Mindazonáltal a Waldorf-iskolákban történő idegennyelv-oktatásnak alapvetően más célja van:* „A tanulók részesülnek a nyelv valós voltának tapasztalati élményében... Ez azt jelenti, hogy nem a koncepciókon, vagy irodalmi élményeken van a hangsúly, s nem is hasznosságon, hanem az értékelésen. Nem elsődleges cél a kognitív befogadóképesség növelése vagy a hagyományos pedagógiai értékek továbbadása, sem pedig a kommunikációs készség gyakorlatoztatása. Ha jól végzik, akkor úgyis hatékony lesz ezeken a területeken is. Am a tanítás lényege az, hogy egy el nem homályosítható, életteli élményt juttasson el a tanulóhoz az érzékelhető valóság világából. Ez alapján — ideális esetben — a Waldorf-iskolákban zajló nyelvtanításnak lesz néhány igen meghatározó, jellegzetes vonása.”<sup>5</sup>

Ezek után Johannes Kiersch a jellegzetes vonások felsorolásával folytatja írását.

- A gyermekek konkrét élmények által ismerik meg az idegen nyelv hangjait, melyek tulajdonképpen színt adnak az adott nyelvnek, s hozzájárulnak szavainak formálásához. Ily módon megtanulják használni *művészi* érzéküket, sőt megtanulnak bizni is abban. Ez az érzék egyébként igen aktív módon vesz részt a konkrét, érzékelhető elemek által kiváltott reakciók megteremtésében.
- A kisdiák megtanul csendben lenni, várakozni, figyelmesen hallgatni. Ezáltal nagyobb örömet lel a váratlan fordulatokban, kétértelmű jelenségekben, 'furcsaságokban' (a nyelvi jellegzetességekben) melyek az idegen nyelv jellemzői.
- Kialakul bennük egyfajta tolerancia a fékeérthetőséggel szemben, s kifejlesztik a fantáziadús találgatás képességét.
- Megtanulnak azonosulni *mások* gondolatvilágával és érzelmeivel.

Végezetül így összegzi mondanivalóját:

„Ebből következően — *ideális esetben* a Waldorf-módszerű idegennyelvoktatás az empátiára való nevelést valósítja meg. A különböző népek közötti 'békére nevelés' a cél, ami nem a vita vagy az információközlés módszerével igyekszik felébreszteni az emberek lelkiismeretét, hanem az *érzékelés képességének* fejlesztése által.”<sup>6</sup>

E magas eszméket nem tudjuk gyorsan és tökéletesen megvalósítani. Ám e célok és eszmék vezérlelnek minket, amikor meghatározzuk a tananyagot és a tanítás módszerét, elsősorban az alsóbb (1—4.) osztályokban. Az is nyilvánvaló, hogy eme célok jelentős követelményeket állítanak fel a tanárral szemben is, akinek az a feladata, hogy rendkívül eleven, ingergazdag közeget teremtsen a tanítás folyamán. Innen ered az anyanyelvű angoltanár hihetetlen előnye, hiszen ő nemcsak beszél, hanem tudja, éli is mindazt, amit tanít: az anyanyelvű tanár az „érzékelhető valóság” kellős közepén helyezkedik el. Ám a magyar anyanyelvű angoltanár-erőfeszítéseinek is megvannak a maga előnyei. A gyerekekre rendkívül ösztönző erővel hat az, amikor látják, hogy a tanáruk igyekszik „átváltozni” annak szellemében, amit tanít, s megpróbál belépni az „érzékelhető valóság” világába. A másik nagy kihívás olyan tanítási módszer kidolgozása, amely megfelel a gyermek igényeinek az adott fejlődési szakaszban. A tudati állapot egészen más szintjével találkozunk első osztályban, mint mondjuk negyedik vagy hatodik osztályban. Az anyag kiválasztása, a különböző tevékenységek jellege, az új anyag bemutatása a gyerekekkel együtt, fokozatosan fejlődik. Ugyanez áll az egész osztállyal közösen, a csoportosan és az egyénileg végzett munka között fennálló egyensúlyra is. Segítségünkre van, ha felidézünk az anyanyelv fejlődésének természetes állomásairól mondottakat. Első lépés tehát a beszélt nyelv elsajátítása, majd a tudás elmélyítése akkor, amikor az akarati és az érzelmi szint elsődlegesen domináns tényező. A második lépésre az iskolai tanulmányok kezdetén, az írással meg az olvasással való megismerkedéskor kerül sor. Ez pontosan akkor történik, amikor a gyermek fokozatosan átlép az iskolaérettség küszöbén. Az akarati tényező által meghatározott korszakból a gyermek az érzelmi tényező által meghatározott korszakba lép. Következő lépésként pedig, harmadik és negyedik osztályban, amikor erőteljesebben jelentkezik a belső tudatra való ráébredés, az anyanyelv tanítását egy eleven, érzelmi hangulat megteremtésével átmenjünk a tudatos gondolkodás szintjére. A hangsúly átkerül a nyelvtanításra és a stilisztikai jellegzetességek tárgyalására. Elérkezik az ideje annak, hogy tudatosabb szinten is felfedezzük a nyelvet, megértsük működését, tudjuk használni, és egyben örömet is leljünk használatában.

Ezek a szempontok segítenek az idegen nyelv tanításában is. Legelső feladatunk, hogy a kimondott szó segítségével a belső élmények gazdag tárházát alakítsuk ki. Ennek során elsősorban az utánzás képességére támaszkodunk, amely az elsős—másodikos gyermekben még mindig erősen él. Az alábbiakban a főtí iskola angolnyelv tanára mondja el, hogy milyen munka folyik az első és a második osztályban.

Elsőben és másodikban az angol nyelvre teljes egészében a körjátékhoz hasonló keretek között zajlik. Általában az osztálytanító is jelen van, és részt vesz a munkában még akkor is, ha nem tud angolul. Csak nagy ritkán fordul elő, hogy a gyerekek elhagyják a kört, és visszatérnek a padjukhoz. Erre általában az óra végén kerül sor, és rendszerint egy képet rajzolnak. A gyerekek és a tanár különböző dalokat és mondókat énekelnek, illetve mondanak együtt. Időnként a gyerekek megismétlik, amit a tanártól hallanak; ha egy dalt vagy mondókat már jól tudnak, akkor nagy örömmel, közösen is elmondják. A legtöbb verses elemet két—három alkalommal is ismétlik, hol hangosabban, hol halkabban, lassabban, vagy gyorsabban, vagy csak egyszerűen azért, mert vidám a vége, s mulatságos újra meg újra hallani. Állandó mozgásban vagyunk; tapsolunk, dobogunk, táncolunk, vagy előadjuk a szavak jelentését. Minden órának van azonban egy csendesebb része is, amikor letérdelünk, és ujjkiolvasókat gyakorlunk.

Ekkor a beszéd egyéni gyakorlására van lehetőségünk. Különböző kérdésfeleletek járnak körbe. Például: „My name is What's your name? Előfordul, hogy meghallgatunk egy egyszerű történetet, amelyben sok az ismétlődő elem, s amelyet gyakran képek vagy bábok segítségével adunk elő. Az óra végén rendszerint még eljátszunk egy körjátékot.

### **Egy jellegzetes óra az első osztályban**

Az óra furulyaszóval kezdődik. A tanár játszik a hangszeren, a gyerekek hallgatják. Ezután felállnak, a tanterem hátsó részébe mennek, ahol adott az erre megfelelő hely, és kört formálnak.

1. Tanár: Good morning, Class 1

Osztály: Good morning, Rachel

2. Nyitóvers: On the earth I stand upright

The sun above by day gives light

The moon and stars by night

(A verset egyszerű gesztusokkal, mozgással is kísérik, és meglehet, hogy több éven át ugyanezekkel a szavakkal kezdik az órai munkát. A tanár igen ötletesen nap-, hold- és csillagkoronákat készített e vers alapján, melyeket minden órán más gyermek visel.)

3. Dal: Good morning golden sunshine...

(Reggeli dal, amellyel az új napot üdvözlük.)

4. Dallal összekötött mozgásos rigmus:

We all clap hands together

We all stamp our feet together

We all walk round together

We all hop round together

We all skip round together

We all sit down together

We all nod our heads together

We all jump up together

We all tip toe round together

5. Testrészek:

This is my head, my head, my head

This is my nose, my nose, my nose... stb.

(Ez a mondóka természetesen sokkal több testrészt említ meg. A gyerekek az elhangzás sorrendjében rámutatnak az említett testrészekre.) Ezután a gyerekek párokba rendeződnek:

This is my head...

This is your head... stb. (közben rámutatnak társuk fejére) (Amikor a játék már „túlságosan” is élénk lesz, a tanár gyorsan újabb mondókára tér át, amely szintén kísérhető gesztusokkal is)

Cheek chin, cheek chin, cheek chin, nose

Cheek chin, cheek chin, cheek chin, toes.. .stb.  
Ezt egy dal követi:  
Heads, shoulders, knees and toes...

6. Majd egy tapssal egybekötött páros játékra kerül sor:  
Patacake, patacake, baker's mán...

7. Körjátékkal folytatódik az óra:  
Here we go round the mulberry bush

8. Utána csendben letérdelnek az ujjkiolvasókhoz:  
Tommy thumb, Tommy thumb  
Where are you?  
Here I am, here I am  
How do you do?

Two little dickie birds  
Sat upon the wall...

12345  
Once I caught a fish alive...

5 little ducks went swimming one day...

9. Majd mindannyian felállnak egy utolsó körjáték erejéig:  
Look who is here Punchinello, little fellow...

10. Végül csendben körbeállnak az órát lezáró búcsúdálhoz.  
(A tanóra hossza 30 perc.)

### **Angolóra a második osztályban**

Itt az órakezdő furulyamuzsikát már nemcsak egyedül a tanár szolgáltatja, hanem csatlakozik hozzá néhány tanuló is.

1. A gyerekek helyükön állnak, majd miközben a következő dalt éneklik, elhagyják helyüket, és kört formálnak: Falling leaves  
fill the morning air  
Autumn comes walking down  
Sunlight weaves in her golden harr  
And flashes on her fiery crown  
Yellow, orange, red and brown.

2. A tanár köszönti a gyerekeket. Good morning...  
Ezt a nyitóvers köpeti:  
The earth is firm beneath my feet  
The sun shines bright above  
And here I stand  
So straight and strong  
Ali things tó know and löve.

3. A gyerekek eljátszanak egy másik őszi dalt:  
Rosy red, rosy red, apples bright above my head  
Hanging from the apple tree, I can see the one for me  
Will it stay or will it fall? Wish I wasn't quite so small!  
Will I have to wait until I'm taller?  
La la la la la...

4. Ezt egy egész sor olyan rigmus követi, amelyek a jobb- és a baloldal megkülönböztetéséről szólnak:  
I have got two feet...

This is my right hand, I raise it on high  
This is my left hand, I touch the sky } többször is elismétlik  
Right hand, left hand roll them round

Left hand, right hand, roll them round  
Right hand, left hand, folded, not a sound!  
Jack be nimble, Jack be quick Jack jump over the candlestick

Tánccal kísérhető dal:  
Here we go Looby Loo...

5. Olyan dalt is énekelnek, amely a fiúkról és a lányokról szól:  
I'm a boy, I'm a boy, you're a girl!...  
Majd a gyerekek körben letérdelnek:

6. Kérdések és válaszok járnak körbe, ahogy mindenki megszólítja a szomszédját:  
What's your name? My name is.....  
I live in..... Where do you live? .....



Hasonlóképpen kijelentések is bejárák a körutat:

I am a boy/girl. You are a girl/boy.

Vagy a tanár és az osztály között zajlik párbeszéd, melynek során ismétlik az alábbiakat:

Yes, I am! (Ezt a fejek heves bólogatása is kíséri.)

No, I'm not! (Fejrázás.)

A tanár egyenként is megszólítja a gyerekeket:

Are you a boy/girl? A gyerek pedig válaszol:

Yes, I am. / No I'm not!

7. Mindenki feláll az utolsó játékhoz:

Have you seen the Muffin Man?

(E játék során az egyik gyerek szemét bekötik, és a kör közepére állítják. Amikor a dalnak egy bizonyos pontjához érnek, a bekötött szemű gyermek megérint valakit a körben állók közül, s a hallott hang alapján kell kitalálnia, hogy kit érintett meg.)

8. Ezután mindenki csendesen megáll a búcsúdál idejére.

Első és második osztályban a tanóra anyaga csak igen csekély mértékben változik egy adott időperióduson belül. Ily módon egy egészséges, ritmikus gyakorlat alakul ki, melynek folyamán az új anyag fokozatosan épül a korábban tanultakra. Előfordul bizonyos időközönként, hogy a tanár lecsökkenti a csendes, egyéni beszélgetésre szánt időt, és elmond egy mesét.

Természetesen a mesélés nyelve is angol, a megértést pedig képek vagy bábok használatával biztosítja. Amikor a gyerekek már jobban ismerik a történetet, akkor a tanár őket is bevonja annak elmondásába. Vegyük például a „Gyömbérfű” (Az angol „gingerbread” a magyar mézeskalácshoz hasonló, de annál fűszerezebb aprósütemény. Domináns ízesítője a gyömbér. (A fordító megjegyzése)) meséjét, amely így kezdődik:

Once upon a time there was an old woman and an old..... („mán”, mondják kórusban a gyerekek), who lived together in a little..... („house”...) stb.

Amikor pedig a gyakran ismétlődő refrénhez érnek, az egész osztály kórusban szavalja:

„Run, run as fast as you can

You can't catch me, I'm the Gingerbread Man!”

A tanár számít a gyerekek segítségére a bábok mozgatasakor vagy a megfelelő kép feltartasakor is.

A fenti részletes óravázlatokból nyilvánvalóan kiderül, hogy a tanár a gyerekekkel közösen egy olyan művészi kialakított 'érzékeltető valóságot' teremt meg, melyben minden gyermek teljes mértékben és örömmel vesz részt. Mozgás, ritmus, éneklés, hang és gesztus egyformán szerepet kap itt. Szempont ugyanakkor, hogy az aktív cselekvés és az információ passzív befogadása, valamint a csoportos és az egyéni tevékenység egyaránt egyensúlyban legyen. Jól érzékeltető az is, hogy második osztályban megnövekszik a tananyag, és természetesen ezzel együtt a gyerekeknek is nagyobb kihívással kell megbirkóznuk. Látható, hogy a különböző, alapvető nyelvtani jelenségeket igen változatosan, sokféle módon igyekszünk bemutatni. Ezzel egyidejűleg a szókincs is folyamatosan bővül. A változatos szövegek környezet biztosítása játszik ebben döntő szerepet. (Például: szavak tanulása a testrészek, természeti jelenségek, állatok, stb. témaköréből.) Egyszerű, ugyanakkor nélkülözhetetlen nyelvtani szerkezetek *alkalmazására* és gyakorlására is sor kerül:

• *I'm a boy. You're a girl.*

• *This is my hand. That is your hand.*

• Gyakorolják a kérdésfeltevést és a válaszadást stb.

Ezen a ponton a fentiek ismétlése és elsajátítása mindenféle 'elméleti' magyarázat segítsége nélkül történik. A tanítás tulajdonképpen teljes egészében angol nyelven történik. A mese például így közvetlenül hat a gyerekekre, nem lefordított változatán át. A bábok vagy a képek pedig abban segítenek, hogy az így átélt közvetlen élmény valóban jó alapot képezzen a majdani tanulmányok számára. A gyermekek aktívan részt vesznek az elmondott történet vizuális újrateremtésében.

Harmadik és negyedik osztályban a tanóra a fentiekhez hasonlóan a körből indul, és az idő egy részét továbbra is ritmikus, énekes gyakorlatok végzésére fordítják. Azonban ahogy a gyerekek szókincse bővül, az egyéni kommunikáció egyre hangsúlyosabbá válik. Negyedik osztályban pedig megkezdődik az angol nyelvű írás és olvasás gyakorlása. Ettől fogva minden órán rendszeresen végeznek írásbeli munkát is.

Angolóra a harmadik osztályban

1. Furulyaszó után a gyerekek a körjáték számára fenntartott helyre vonulnak, miközben egy évszakknak megfelelő dalt énekelnek. A tanár üdvözlöi az osztályt, majd együtt elmondják a nyitóverset.

2. A továbbiakban egy olyan dal következik, melynek éneklése közben a gyerekek ki-be kanyarognak a körben, s üdvözlésképpen egymással kezet fognak:

Good day! Good day to you! Good day, oh dippy doo!

3. Majd az alábbi mondókára kerül sor:

My hands upon my head I piacé,

On my shoulders, on my face...

(Ez a mondóka előkészíti a talajt a helyhatározói viszonyt kifejező előljárószavakkal kapcsolatos munkához; előfordulnak benne még a további előljárószók: over, behind, below stb.)

4. Ezen az órán a felszólítások gyakorlása is helyt kap:

Clap your hands!

Stand on your right lég!

Turn right round!...

(Mindenki feszülten figyel, és azonnal reagál az utasításokra.)

5. A „Simon Says” nevű játékkal folytatódik az előző lépésben megkezdett munka. Aki hibázik, kiesik, s a játék akkor ér véget, amikor már csak néhány gyermek marad a körben.

6. Ezt a számjegyek gyakorlása követi az alábbi módon:

• 0-tól 20-ig ismétlik a számjegyek nevét, majd elszámolnak visszafelé is.

- Hasonló gyakorlatot végeznek a tízes számjegyekkel: 10-től 100-ig, majd visszafelé 10-ig.
- Ugyanezt ismétlik a száz-as számjegyekkel: 100-tól 1000-ig és visszafelé 100-ig.
- A tanár megkérdezi: „How many is this?” Annyit tapsol, ahányas számra gondol. A gyerekek hallgatják, magukban számolják a tapsokat, majd kézfeltartással jelzik, hogy válaszolni szeretnének a kérdésre.

7. A hét napjait a másodikban tanult „Patacake” mondóka segítségével gyakorolják. Miután mindenki kellőképpen felfrissítette az emlékeze tét, rátérnek a „today”, „tomorrow”, „yesterday” fogalmának további elmélyítésére:

A gyerekek ismétlik a tanár után:

Today it is.....

Tomorrow it will be.....

Yesterday it was.....

(Ez a feladat természetesen a „to be” ige jelen, múlt és jövő idejű alakjainak a gyakorlását is magába foglalja.)

Igen nagy koncentrációt igénylő játék kerül sorra. A tanár azt mondja:

Today - erre mindenki megáll, és kórusban mondja: Today it is.....

Tomorrow - mire mindenki egy lépést tesz előre, miközben mondja:

Tomorrow it will be.....

Yesterday - ekkor mindenki egy lépést visszalép, s mondja is:

Yesterday it was.....

A tanár egyre gyorsabban adja meg a „jelszót”, sőt a sorrendet is váltogatja, s ha a gyerekek tévesztenek, akkor kiesnek a játékból.

Végül mindannyian letérdelnek, a tanár pedig felteszi a kérdést: What day is it today?

A gyerekek kéz f eltartás sál jelzik, hogy tudják a választ: Today it is Monday.

A kérdés többször is elhangzik. Egyénileg és csoportosan is válaszolhatnak. Majd további kérdések következnek: What day was it yesterday?; What day will it be tomorrow? — a gyerekek pedig egyenként válaszolnak.

8. További egyéni beszédlehetőség is biztosított a tanórán. Minden gyerek sorra kerül, és saját magáról is, valamint mindkét oldali szomszédjáról is ad egy rövid leírást:

I am a boy/girl.

You are a boy/girl.

He/She is a boy/girl.

9. Az óra befejező játéka:

Who is mis sing?

A tanár felteszi a következő kérdéseket:

Who would liké to go outside?

Who would liké to choose someone?

Who would liké to say, „Come in please!”? (Kiosztják a feladatokat.)

Valaki kimegy a tanteremből, egy másik gyerek pedig kiválasztja egyik társukat, aki aztán a kör közepén elrejtőzik egy nagy kendő alatt. A harmadik gyerek most behívja azt, aki kívül várakozik. Mindenki egyszerre kérdezi:

Who is mis sing?

Ha a „hunyó” nehezen tud megválaszolni erre a kérdésre, akkor a többiek segítik:

It is a boy/girl.

He/She is tall/short/fat/thin...

He/She has long hair...

Amikor sikerül felfedni a rejtőzködő személy kilétét, új szereplőkkel folytatják a játékot.

10. Végül pedig mindenki feláll, eléneklik a búcsúdalt, és ezzel véget ér az óra.

### Angolóra a negyedik osztályban

Ezek az órák is gyakran, bár nem mindig, körjáték keretében végzett munkával kezdődnek.

1. Így történik egymás üdvözlése: „Good morning eláss 4, how are you alltoday?”

„Good morning Rachel, we are very well thank you!

And how are you?”

„I am very well thank you.”

(Az üdvözlő kérdés-felelet kontextusa természetesen kiterjeszhető egyéb területekre is, és rövid, egyéni párbeszédnek is kialakulhatnak a tanár és a tanuló között.)

2. Nyitóvers:

The earth is firm beneath my feet...

3. Több kánon eléneklésére is sor kerül:

My paddles are clean and bright...

Who will ferry me over the river?... stb.

A gyerekek közösen énekelnek, ritmusra járnak körbe, vagy tapsal, lábdobantással hangsúlyozzák a dal ritmusát.

(Ennek az osztálynak a létszáma nemrégiben 14-ről 20-ra ugrott, ami azzal a következménnyel jár, hogy rendszeresen több ismétülő feladat végzésére van szükség. Ez lehetővé teszi az újak számára, hogy utolérjék a többieket.)

4. Ismétlés: a hét napjainak, a hónapok és az évszakok nevének közös felsorolása.

Minden évszakhoz tartozik egy rövid versike. Az őszi például így szól:

Scarlet and yellow and golden and brown

Winds of October blow áll the leaves down...

A tél: Steel and snow and slippery roads

Icy wind and freezing nöse!...

A szavakhoz bizonyos gesztusok is társulnak, melyek kíséretében először az egész osztály, majd kisebb csoportok, végül a gyerekek egyénileg is többször elmondják a verset.

5. Ismétlő jelleggel újra meg újra eléneklik az ABC-ről szóló dalt, miközben az egyik tanuló a táblánál áll, és az elhangzás sorrendjében rámutat a betűkre.

• További ABC-frissítő gyakorlat a betűk, betűcsoportok különböző ritmusban való ismételtetése:

AB-CD-EF

ABC-DEF-GHI... stb.

(Itt is először az egész osztály együtt, majd a gyerekek egyénileg mondják ki hangosan a betűcsoportokat.)

• Az ABC több ötletes játék segítségével is gyakorolható: Minden gyerek kap egy kartonlapot, amelyen az ABC egy-egy betűje áll. Az osztály kört formál, s a gyerekek leteszik lapjukat maguk elé a földre. A tanár a kör közepén helyezkedik el, és megpörget egy fatányért, miközben kimondja az egyik betűnek megfelelő hangot. A megfelelő betűt „birtokló” gyerek gyorsan a kör közepére szalad, és igyekszik elkapni a fatányért, mielőtt az még magától megállna. Ezután az így középre került gyerek „szólítja” a következő betűt.

6. A játék végeztével a tanulók visszatérnek padjaikba. Egyéni munka keretében a legkülönbözőbb témák feldolgozása következik: kérdés—felelet formájában beszélnek a hét napjairól, az időjárásról, a hónapokról, nevekről, életkoráról, testvérekről stb.

7. Ezt követően előveszik az angolfüzetet. Először olyan szövegeket olvasnak, amelyeket már korábban írtak. Idetartoznak a hét napjai, a hónapok, valamint az évszakok a hozzájuk tartozó rövid verssel. Kiválasztanak egy verset, közösen elolvassák hangosan, majd tenyerükkel kiütögetik ritmusát a padon, miközben magukban olvassák a szavakat. Amikor ezzel végeznek, a tanár elkezd kikopogni a ritmust, ám hirtelen abbahagyja, és azt kérdezi: „Which word have I got tó?” Természetesen többféle kérdés is lehetséges, a gyakorlat sokáig folytatható.

További variációk:

Which is the 6th word?

Which is the 10th word?

How do you spell that word?... stb.

8. Az utolsó játék szintén a betűzés és a helyesírás ismeretéhez kapcsolódik:

A tanár fekjajzol néhány aknát a táblára, egy gyerek pedig elvállalja az „almaevő” szerepét. Ezután a tanár kikeres az angolfüzetből egy verset, s kiválasztja egyik szavát. A szóban található betűk számát a következő módon jelöli: \_ \_ \_ \_ \_ . (A tanár csak az első szót választja, a játék során több vállalkozó gyerek is gondolhat egy-egy szóra.) A gyerekek ezután találgatni kezdenek. Amikor a szóban nem szereplő betűre tippelnek, az almaevő elfogyaszt egy almát, vagyis letörli a tábláról.

Az osztály pedig azon igyekszik, hogy mnég azelőtt kitalálja a szót, mielőtt az összes alma elfogy. A játék elején a gyerekek belenézhetnek a füzetükbe, hogy biztosak legyenek a helyesírásban, később azonban már emlékezetből igyekeznek dolgozni.

9. Az óra végén eléneklik a búcsúdalt.

Jól látható a fentiekből, hogy 3. és 4. osztályban a szókincs és a tananyag egyaránt jelentősen kibővül. Ekkorra rendkívül fontossá válik, hogy a gyerekek minél több lehetőséget kapjanak az egyéni beszéd gyakorlására. A tanár javítja a központozásnál felmerülő hibákat, valamint biztosítja, hogy a problematikusabb részeket elegendő alkalommal gyakorolják. A nyelvtörők és egyéb beszédgyakorlatok gazdag tárháza áll rendelkezésre, amelyből csak válogatni kell, de a tanár maga is kitalálhat olyan mondóká-kat, amelyek a konkrétan felmerülő nehézségek leküzdését segíthetik elő. Elsőben és másodikban egész természetes volt, hogy a pedagógus vezető szerepet töltött be a tanórán, állandó példával szolgált, melyet a gyerekek utánoztak. Harmadik és negyedik osztályban viszont a hangsúly máshova kerül. A tanár kétségtelenül továbbra is kezdeményező és irányító szerepet tölt be, ám feltétlenül gondoskodnia kell arról, hogy a gyerekek - akár csoportosan, akár egyénileg — egyre többet beszéljenek szabadon. Az a cél, hogy a gyerekek kezdeményező, aktív módon vegyenek részt a tanórán. Az önálló munkára való képességet stimulálja a nyelvtan tudatos tanítása is. A magyar nyelvtan tanítása harmadik osztályban kezdődik. A mondat tulajdonságai, a beszéd részei, az igeidők (elsősorban a múlt-, jelen- és jövőidő) tárgyalása mind sorra kerül harmadik és negyedik osztályban. Amikor az alapozás így módon megtörténik, fontos lesz, hogy ugyanezekkel a nyelvtani elemekkel az angolórán is találkozzon a tanuló. Amit az alsóbb osztályokban közvetlenül és többé-kevésbé öntudatlanul, észrevétlenül sajátított el a gyerek, azt most tudatosan is megtanulja. Láthatóvá válik, ahogyan az akarati-érzelmi szintről átkerül a hangsúly az érzelmi-tudati szintre. Ettől kezdve a most bontakozó, önálló gondolkodást tesszük próbára. Ugyanakkor a nyelvtant feltétlenül életteli, képi példák segítségével kell tanítani, miáltal a gyermek érzelmi szintjének aktivizálása továbbra is biztosított marad. A tanár ezért azon igyekszik, hogy olyan stimuláló hasonlatokat találjon, illetve olyan szituációkat teremtsen, amelyek elősegítik a nyelvtani elemek életre kelését. Amikor egy bizonyos nyelvtani jelenséget már mindenki megértett, és különböző szituációk keretében alaposan gyakorolták, következhet a szabály közös megfogalmazása, majd annak leírása. A tanítás nyelve — amennyire ez lehetséges — ezen a ponton is az angol. Ha pedig mégis szükséges az anyanyelv használata, az csakis az elkerülhetetlen segítségadás miatt történhet, s nem válhat a tanítás elsődlegesen használt nyelvévé. A nyelvtan különböző aspektusait megvilágító gyakorlatok elvégzése nemcsak írásban fontos. Helyet kell teremteni a szóbeli gyakorlás számára is. A nyelvtantanítás természetesen megszakítás nélkül folytatódik a felsőbb (5—8.) osztályokban.

A tanítás másik fontos eszköze az olvasókönyv vagy szöveggyűjtemény, melynek használata az 5—6. osztályban kezdődik, s amelyet a gyerekek önmaguk állítanak össze. Ez lehetőséget ad a folyamatos csoportmunka végzésére, valamint az egyéni fejlődés számára is hasznos segédeszköz. Tovább bővül a szókincs is. A hagyományos értelemben vett fordításra még nincs szükség, de kaphatnak a gyerekek olyan feladatot, melynek során egy bizonyos szövegrészt a saját szavaikkal, magyarul kell összefoglalniuk. Ez előkészíthető oly módon, hogy előtte a nehezebb szavak jelentését közösen megbeszélik angolul. Soha nem szabad elfelejtenünk arról, hogy a gyermek valójában igényli az ismeretlennel való komoly küzdelmet, s ezért nem helyes, ha a szavakat például csak egyszerűen kikeresi a szótárból, bármennyire is gyors és célrátörő is ez az eljárás. Csakis akkor fejlődhet ki a „fantáziadús találgatás” ama képessége, melyet J. Kiersch emleget, ha lehetőséget adunk az ismeretekkel való küzdelemre.

A beszéd kórusformában történő gyakorlása, valamint az éneklés a felsőbb (5—8.) osztályokban is szerepet kap. Ezek fontos segédeszközei az élő, angol kultúrával való találkozásnak, így a korábban tanultak megmaradnak a gyerekek emlékeztében, sőt tudásuk e téren is tovább fejlődhet. Bizonyos dramatikus elemek is teret kapnak a tanórán, s ezek szerepe felbecsülhetetlen a tudás próbatételének szempontjából. A kisdíák önbizalmát például igen jó értelemben fejleszti az, hogyha beleéli magát egy szerepbe, illetve megtudja, hogy milyen az, amikor az ember egy idegen nyelven karaktereket teremt, és drámai helyzeteket hoz létre. A nyelvtanulás e művészi megközelítésének gyümölcsét az osztályok rendszeresen megosztják az egész iskolával a különböző ünnepek, közös összejövetelek alkalmával.

Két célom volt e tanulmány megírásával: egyfelől szerettem volna bemutatni, hogy miként folyik a nyelvtanítás a Fóti Szabad Waldorf Iskolában, másfelől ismertetni szerettem volna azokat az elméleti alapelveket, melyek a gyakorlati munka alapjául szolgálnak. A fenti elveket megvalósító angoltanítási program harmadik éve működik az iskolában. Az alsós osztályokban végzett munka gyümölcse lassanként beérik, és láthatóvá válik a felsőbb osztályokban. Legalábbis ebben reménykedünk. Sajnálatos tény, hogy a jelenlegi felsős osztályok tanulóinak nem volt lehetőségük hasonló módon elsajátítani a nyelv alapjait alsós korukban. Ezzel magyarázható, hogy írásomban elsősorban az 1—4. osztályokban végbemenő munka ismertetésére tettem a hangsúlyt, bár igyekeztem némi kitekintést adni, hogy miként folytatódna az oktatás az 5-8. osztályokban. Írásomat az iskolánk életéből vett rövid epizóddal szeretném zárni. Az iskolai közösségek nemcsak a tanítást-tanulást tekintik egyetlen feladatuknak, s természetesen egy idegen nyelv tanításakor sem csak a tanóra adja az egyetlen keretét az adott nyelvhez tartozó kultúrával való találkozásnak. Egy ideje kapcsolatban állunk egy angliai Waldorf-iskolával, s az elmúlt nyáron e kapcsolat első gyakorlati hasznát is tapasztaltuk. Júniusban vendégül láttuk az angol iskola nyolcadik osztályát. A gyerekek különböző családoknál kaptak szállást. Szintúgy a tanáraik is. Hirtelen az angol kultúra nagyon valósá, életszerűvé vált. Testközelbe került például a másféle divatot követő öltözködési, hajviselési stílus. Sor került az első puhatólózó, ismerkedő beszélgetésekre. Ez természetesen nem könnyű az amúgy is szégyenlős, könnyen zavarba jövő 13—14 évesek között. Az angol diákok dolgozni is jöttek, s nagy örömmel döntögettek le a feleslegessé vált falakat egyik dűledező épületünkben. Ám látogatásuk fénypontja mégis az év végi színdarabjuk volt - *a Hegedűs a háztetőn* -, amelyet nekünk is előadtak a Dunakeszi Művelődési Házban. Az előadás nyelve természetesen angol volt. Ez volt az a pillanat, amikor a két különböző kultúra a nyelvi korlátok ellenére is teljes mértékben egymásra talált. A Fóti Szabad Waldorf Iskola nyelvtanítási programjának egyik fő célja, hogy minél jobban elősegítse a kultúrák hasonló jellegű egymásratalálását.

*Fordította: Abrudán Katalin*

### **Jegyzetek**

1. *Study of Man* — Rudolf Steiner, Lecture 6.

1. *The Value of Authority in Education: A Steiner Waldorf Perspective* — Trevor Mepham Paideia vol. 13.

3. *Language Teaching in Waldorf Schools* — J. Kiersch 1. old.

4. *Inner Language and Outer Language* — John Davy a Paideia 14. számában. A téma további, igen izgalmas fejtegetése olvasható a jelölt helyen.

5. *Language Teaching in Waldorf Schools*— J. Kiersch 22. old.

6. J. Kiersch idézett művében a 22. oldalon

### **Irodalom**

1. Johannes Kiersch: *Language Teaching in Rudolf Steiner Schools*. Steiner Schools Fellowship Publications, 1997.

2. Michael Scott: *Foreign Language Teaching in Rudolf Steiner Schools*. Hawthorn Press, 1995.

3. Alec Templeton: *Aus dem Englischeunterricht der Mittelstufe*. Bund der Freien Waldorfschulen, 1997.

4. *Steiner Education: Language*. Vol 30. No 2., Steiner Schools Fellowship, 1996.

5. Dávid Holbrook: *Childrens' Games*. Gordon Fraser, 1957.

6. Iona and Péter Opie: *The Singing Game*. Oxford University Press, 1988.

7. *This Little Puffin*. Compiled by Elizabeth Matterson, Puffin Books, 1969.

8. *The Waldorf Song Book*. Collected by Brien Masters, Flons Books 1987.

9. *Paideia: A Waldorf Pedagógiával kapcsolatos tanulmányok* lapjának 13. és 14. számai

10. *Study of Man: Rudolf Steiner*. Rudolf Steiner Press, London, 1966.

11. *Practical Advice to Teachers: Rudolf Steiner*. Rudolf Steiner Press, London, 1976.

12. *Rhymes, Rhythms, Games and Songs for the Lower School*

13. *Tongue Twists and Speech Exercises*

14. *Riddles*

15. *Proverbs and Sayings*

16. *Poems for the Middle and Upper School*

17. *Plays for the Lower and Middle School*

18. *A Change in the Year*. Pentatonic Songs by Péter Órá

A 12-18. számú kiadványok megrendelhetőek a következő címen: DRUCKtuell Postfach 100222

D-70827 GerHngen, Németország

*For Language Teaching in Rudolf Steiner Waldorf Schools* címmel a kiadványok teljes katalógusa is megrendelhető a fenti címen.

*A szerző a Fóti Szabad Waldorf Iskola pedagógusa*

*Az iskola címe: 2151 Fót, Vörösmarty tér 2.*

*Telefon: (27) 358-022/219*

*Sam Betts*

### **Teaching English in a Waldorf School**

*"Before human beings became conscious individuals in the modern sense they were shaped within by a spiritual artist whose work of art was language."*

(Rudolf Steiner)

One way of approaching Waldorf education is to think about the way human beings relate to their environment. How do human beings participate in their world? The underlying philosophy of Waldorf education (developed by Rudolf Steiner) distinguishes three levels of relationship: a level of will, a level of feeling, and a level of thinking. In reality these are three interrelating levels in the human soul organisation, and they do of course normally function within us in an integrated manner. Nevertheless we can experience clearly the difference between the three. And it is important to distinguish between them in order to deepen our understanding of how a growing human being, a child, develops as both an independent being and as a participant in the world.

I have placed the thinking level last with good reason. The condition of awake, clear thinking consciousness is an adult phenomenon. It is a condition that the human being gradually acquires as a result of the path of development from birth to adulthood. This awake thinking consciousness can also be developed further in the course of adult life. Sometimes natural life experiences may intensify this faculty in us. Or we may undertake a process of self-development, or inner discipline, using exercises in perception (observation) and thinking to strengthen and develop further our consciousness.

We can see, however, that a child passing gradually through various stages of development does not possess the same thinking consciousness as the adult. (We can therefore speak of an evolution of consciousness here, which in certain respects resembles the historical evolution of human consciousness at a general level.) The teaching methods of Waldorf education are founded upon this principle: that the child relates to both the world and the human beings around it in a fundamentally different way than the adult. And this mode of relationship is gradually transformed in the child as it passes through different stages of development. These stages can be distinguished from each other. There are the more obvious milestones along the path - birth, change of teeth and school readiness, puberty. And between these are equally important less obvious landmarks. (For example, the period of intensity around the 9\* to 10\* year when the child experiences strongly a separation of the self from the surrounding world.) The path of child development is an interplay between the unique individual being of the single child and a general lawfulness at work, indicated by these milestones.

Not surprisingly we find that the focus in the child's inner relationship to the outer world as it develops, shifts between the three fundamental levels mentioned above. In Rudolf Steiner's anthropology we find the helpful insight that the three levels of willing, feeling and thinking can be understood (or illustrated) from the point of view of consciousness.<sup>1</sup> The character of thinking is experienced most fully in clear, awake consciousness. Feeling, however, functions in us in a "twilight zone", in a condition more akin to our dream consciousness. Here the clarity and sense of independent self-direction is reduced, while the prevailing mood, the mobility within and between experiences (or events), and the sense of being permeated or carried by feeling are dominant qualities. My difficulty here in finding clear verbal concepts to express these qualities, itself indicates how the realm of feeling relates to the dream consciousness in us, which is neither so clear nor so awake. And yet we all know how powerfully and deeply we are moved and affected by dreams.

Willing is virtually impossible to characterise verbally, though we can all contemplate its results. Here we confront the soul level that is most deeply asleep in us. The reality of the presence of the will in us, and its importance in enabling us to respond outwardly into the world is unquestionable. And yet it functions quite below the threshold of our conscious perception. This is the level of deep sleep.

With this description before us we can contemplate the child more closely. The young pre-school child (whether at home or in the "ovoda") is furthest away from the clarity of adult thinking consciousness. All is movement, all is sensing, openness and discovery; the activity of meeting and transforming the environment. At the same time enormous steps are taken in the process of learning (which occur unconsciously, as indeed they must): learning to stand, to walk, to speak, to begin to think. And then playing one's way into an understanding grasp of the environment and relationships with one's peers. In the course of so doing the child masters to a high level existence in a human physical body.

These are such enormous and fundamental steps in learning and human development (in a real sense far outweighing those of later years), that they would be impossible to achieve if they depended upon independent, clear conscious thinking by the child to ensure that they were carried out properly (This is worth viewing from the adult angle also: where is there an adult human being with the wisdom, skill and conscious understanding of the profound processes involved capable of training a child's organism to stand, speak and begin to think?). They would be unspeakably painful too, if that were the case. Just imagine the repeated frustrations and checks of this period of life experienced with a clear, inner soul consciousness by the young child. Instead the soul is focussed here at the level of the unconscious, 'sleeping' will. This is the dominant quality at work in the human being.

The prevailing mood is one of unconscious wisdom at work carrying the child towards the major milestone of school readiness. Obviously the feeling and thinking levels are also intensely active. If the child grows up at this tender, sensitive age in a home atmosphere of tension and anger then this will leave a mark on the whole organism. Equally significant is the mood or atmosphere absorbed in the "Ovoda".

"In the Ovoda the outer and the inner way in which the candle is lit, the cloths are folded and the dough is kneaded forms part of the child's environment. As an open and receptive 'sense-organ' the young child absorbs the outer impressions of the environment, as well as the qualitative inner 'moods' in which the outer deeds are enacted. We can say that the child imitates both what we are, and what we do."<sup>2</sup>

On account of the child's fundamental openness, imitation is the medium through which the child learns. Imitation works so strongly at this stage just because an unconscious sensing-willing relationship to the environment prevails in the child. The later development of more conscious thinking goes along with increased independence from the environment and the ability to protect oneself from its influence.

Conscious, clear thinking and inner distance (separation) from the environment develop gradually as two sides of the same coin. It is remarkable to observe how the seeds of the child's thinking faculty sprout and develop steadily through the ovoda years. But they need to be left to themselves to function and develop naturally within the essential wholeness of the child's nature, and within the unity of the child's relationship to the environment.

School readiness means just this: that the willing, feeling and thinking have reached a new key stage in their interrelationship, which renders the child able to embark with an intense feeling-thinking on the path of school learning. Though of necessity an oversimplification in the context of this article, we can characterise the lower school (altalanos) years as focussed through the mobile, all-permeating feeling quality. The teacher most healthily educates the children when the lessons are given with attention to rhythm and specific, feeling moods. Mood and rhythm engage the child in the subject matter. For example, if I want to introduce the study of the human being in class IV. the atmosphere I create as I speak about the human being, which depends upon my inner attitude to this subject, and my enthusiasm for it, is more profoundly educative for the child than the many facts I can assemble and pass on. The facts are important, but they are the skeleton, as it were. The element that really stirs the child inwardly, right down into the way it breathes as it listens or joins in a conversation, right down into the physical organism as the seat of the responding soul life, is the teacher's enthusiasm creating a specific atmosphere which the child feels. Here is the muscular system that brings life and movement to the skeleton. If I focus my attention upon this element of feeling then teaching really nourishes the child.

And what of the element of rhythm? We can continue our example. As teacher I introduce the theme. I create a mood as I bring facts to life. Listening prevails. Then I let the theme settle in the child. On the next day the children recall it. A conversation develops. In the ebb and flow of questions and contributions the mood evolves and the theme deepens. Next the class does something: we choose colours to draw the human being in movement, or we choose clay to model the human form. On a third day we complete this task. We go on to formulate a written description. And so the theme is experienced anew in different ways at different levels. A rhythmical process takes place over a sequence of days, guided by the teacher.

We characterised the learning mode of the pre-school period as sustained throughout by the unconscious wisdom of the will. The adult (as parent or 'teacher') stands before this and serves it with respect and acceptance. In the lower (altalanos) school we can say that the 'dreaming' feeling sustains the learning mode. Now an intimate, respectful relationship between the adult teacher and the child is essential. The teacher must respect the child's need to feel the adult as authority. Learning about the world, evolving skills and faculties, now occurs most deeply through this relationship with the adult. The realm of dream is the realm of mobile, stimulating images, of permeating moods and tones. This characterises the feeling mode. The teacher's responsibility is to lead the children as they grow up through the 8 years of lower school life, helping them to mature their faculty of feeling through manifold experiences, both receptive and active, and nurturing the gradual development of independent thinking, the later focus point in the soul that leads the child through adolescence into adulthood.

How does this bear upon the question of teaching a language? Firstly it is important to recognise that each child learns its mother language in the first (pre-school) phase of life: at the stage furthest away from adult thinking consciousness. So extraordinary is the process of language acquisition and so crucial to human life that we can but offer thanks that it is not normally left to the later efforts of human teachers to develop it. It is rather the responsibility of whatever 'powers' work in the realm of the unconscious wisdom of the will. Or we can say it develops because each human child carries an innate gift or tendency to evoke language. Provided the human speech environment is there, it will develop in a normally healthy organism. As parents we can try to make our speech environment worthy of imitation, a worthy stimulus to the child. The richness and variety, the honesty and goodness of the speech environment calls forth healthily the child's gift of language, and in the process moulds the child's whole organism. It is also helpful here to indicate the more recent directions taken by research into language development.

"Broad developments' in the psychology of language acquisition have focussed on its intimate connexion with sensory perception and bodily movement, its subjectively active nature, its reliance upon moods and emotions and other semi-conscious processes associated with oral communication."<sup>3</sup>

Here we can see how intimately the development of the mother language is bound up with those fundamental modes through which the young child participates in its environment, as characterised above.<sup>4</sup>

Of course, acquisition of the mother language is different from learning a foreign language at a later stage in life, whether in childhood or adulthood. But nevertheless it is illuminating and pedagogically helpful to realise that the inborn faculty for language functions most effectively and profoundly within us when the willing and feeling levels of the responding soul predominate. Put another way (in terms of consciousness) sleeping and dreaming are important in learning to speak. The foreign language teaching in Waldorf schools tries to make use of these insights both in relation to why a foreign language is taught and how.

At this point I should like to insert a personal experience by way of emphasis, and to create a transition to the concrete issue of teaching English in a Waldorf school in Hungary. I moved to Hungary just over six years ago with my wife, and our (then) two small children (six and four and a half years old). After 3 years, and certain difficulties, we returned to England for a year. But we came back to help launch the Szabad Waldorf Iskola in Fót in September 1996. My wife teaches English and music in the school. I teach some woodwork and geometry (partly in English), and advise the other teachers. The most remarkable aspect of the last six years (and the most exhausting, for the adults especially) has been our total and unexpected immersion in the Hungarian language. This language has taken hold of us and changed us. But the process occurred quite differently with us as adults than it did with our children. For us it meant struggling to become open and receptive to the language, to its music, structure and meaning. We had to trust both in our feeling for the language, and in the activity of speaking it, an activity rising from an unconscious level of the will, and highly energy intensive (hence exhausting). The greatest adult hindrance was our adult thinking intellect, that always wanted to understand first before doing. But we have had to feel and do Hungarian first rather than think it out. We had no time to study the language or take an introductory course. People are always extremely kind, even complimentary about our ability to speak the language. But though we have both reached a certain level — I know I have a definite yet semi-conscious feeling for sound harmony, for example — we know that we will not make further progress without properly studying the language. We simply have to tackle it with our thinking as well.

By contrast our two children had a great advantage. They naturally felt the language and did (spoke) it. No-one can tell that they are not Hungarian when they speak it. They were immersed in the language at first with no-one to speak English to except each other. The next year they went their ways alone, as the older brother started class 1. Only gradually, as their thinking awareness developed did they begin to understand the language and even compare its structure a little with that of English. They were following the natural path of human development. They began to speak Hungarian in the early childhood mode of predominantly doing (willing) and feeling. Later they awakened to the language they had acquired with their thinking intellect. As a result our children have absorbed this new language far more deeply and naturally than we ever can as adults. But we have also, by circumstances, been made to follow (albeit incompetently) their childhood route, as adults.

Acquiring the mother tongue, or learning a new language (as our family did) by total immersion at a later stage are not the same as learning a foreign language in the essentially artificial environment of a school classroom. The artificiality is a major disadvantage. Yet the first two experiences of language can help focus our attention upon why and how we teach a foreign language in a Waldorf classroom. I have tried to make clear what a profound educational process occurs as the young child learns its mother tongue. It is hard to imagine a more significant learning event in a human life. Hereby the child acquires the faculty to articulate its humanity both inwardly (as individualised soul) and outwardly (as a social being). The gift for language is primary and universal, as are the fundamental laws of human development. Yet each child learns its mother tongue. Language gives the child its humanity, but the mother language gives the child a Hungarian or English, or French or Japanese... soul. The universal gift is individualised within a particular culture.

Maybe this seems too lofty, but it is true. And when we teach a foreign language we do well to realise the unique nature of the subject material. A foreign language bears a unique culture, it expresses a unique soul constitution. Something we all use virtually unconsciously to go about our daily life, to experience our individualised humanness, and to study any other subject, becomes a "subject for study" itself. (This of course, has a profound bearing upon the study of the mother language, too.) Conventionally the outstanding aim of foreign language teaching is pragmatic: to give pupils a sufficient command of the target language. This may also bring additional benefits; for example: an increased understanding of language structure and grammar; the emancipation of the pupils as they strive to articulate themselves with unfamiliar sounds; greater mobility in the use of the vocal organism; and at a later stage, the widening of literary and aesthetic appreciation. However, in the Waldorf school foreign language teaching has a different fundamental objective:

"to give pupils individual experience of the reality of language... This means that its essence is neither conceptual, nor literary, nor utilitarian, but sensory. It is not primarily in the business of sharpening cognitive capacity, or of passing on traditional educational values, or of training communication skills. If it is good it will be effective in these areas too, but its raison d'être is to deliver an untarnished, living experience of an essential area of sensory reality. On this basis, language teaching in a Waldorf school will ideally have certain definite features."<sup>5</sup>

Johannes Kiersch goes on to enumerate several of these characteristic features.

- The children are given concrete experiences of the sounds that colour a particular language and the shapes its words take. In this way the children learn to use and trust their artistic sensibilities, which are active in their response to these concrete sensory elements.

- They learn to be quiet, to wait and listen attentively so that they may delight in the surprises, the ambiguities and the 'strange turns' (characteristic peculiarities) of the foreign language.

- They develop a tolerance of ambiguity and a faculty for imaginative guesswork.

- The children learn to identify with the perceptions and feelings of others.

In conclusion he says:

"Thus ideally "speaking, Waldorf foreign language teaching is a schooling in empathy. It is "education for peace" (between peoples), which raises consciousness not through discussion but through improving the faculty of perception."

Such high ideals cannot be realised suddenly or fully! But these aims and ideals will help us to orientate ourselves as we consider quite concretely the content and methods of teaching, first and foremost in the younger classes (1-4). It will be obvious too that such aims place considerable demands upon the teacher, whose task is to provide a rich, lively, stimulating "area of sensory reality". Hence the enormous advantage when the teacher of English speaks it, lives it and knows it as the mother tongue: when the teacher is right inside the "sensory reality".

But the effort required of the Hungarian born teachers to transform themselves into Englishness brings other educational benefits. The children will be stimulated by the very effort their teacher makes to enter more fully into this new "area of sensory reality". Another challenge is to form the teaching method so that it integrates naturally with the child's phase of development.

We meet quite different stages of consciousness in class 1 than in class 4 or class 6. The selection of material and types of activity, the methods of presentation must evolve with the children. So too will the balance between whole class, smaller group, and individually based work. We are helped here if we recall the natural path of language development in the mother tongue. Firstly, acquisition and deepening of the spoken language at a stage when the levels of will and feeling pre-dominate. Secondly, at the start of school life, learning to write and to read. This takes place precisely when the child is crossing gradually over the threshold of school readiness. The child is passing from a phase focussed through the will mode to a phase focussed through the feeling. Thirdly, during classes 3 and 4, when a more inward awakening into thoughtful, individual awareness occurs, we raise the mother language into thinking consciousness within a lively feeling mood. The focus upon grammar and stylistic aspects of language begins: the more conscious exploration of how the language functions, how it can be understood, used and enjoyed.

This path helps us with the foreign language lessons. Our first task is to build up a rich store of inner experiences in the child through the spoken word, using especially the primary faculty of imitation, that still lives strongly in the child of classes 1 and 2. In what follows the English teacher at Fort describes the work in the first 2 classes.

In class 1 and 2 the entire English lesson takes place in a circle. Normally the class teachers participate alongside the children, even though they often do not speak English. Only occasionally do the children leave the circle and return to their places to draw a picture at the end. The children and teacher recite or sing a series of rhymes and poems, songs and singing games.

Sometimes the children repeat these after the teacher; when they are well-known they speak or sing them joyfully together.

Each item is usually repeated 2 or 3 times, a bit louder or softer, faster or slower, or simply repeated to enjoy the funny bit at the end again. There is always movement; clapping, stamping, dancing round the circle or acting out the meaning. In each lesson there is a quieter part when the children kneel in the circle to recite finger rhymes and practise speaking individually, passing a question and answer round the circle such as: "My name is What is your name?" Sometimes they listen to a simple story with rhythmic repetitions, told with puppets or pictures. The lesson normally ends with a ring game.

A characteristic lesson in Class 1.

The lesson begins with flute music by the teacher, after which the children stand up quietly in their desk places and then, taking hands, are led to form a circle at the back of the classroom, where there is a large, open space for movement.

1. Teacher: Good morning, Class 1

Class: Good morning, Rachel

2. Opening verse: On the earth I stand upright

The sun above by day gives light

The moon and stars by night

(Done with simple gestures and movement, this verse may remain the same over several years. It was introduced imaginatively with sun, moon and star crowns, which certain children wear each lesson.)

3. Song: Good morning golden sunshine...

(a morning song greeting the day)

4. Song and action rhyme:

We all clap hands together

We all stamp our feet together

We all walk round together

We all hop round together

We all skip round together

We all sit down together

We all nod our heads together

We all jump up together

We all tip toe round together

5. Parts of the Body:

This is my head, my head, my head

This is my nose, my nose, my nose... etc.

(This includes many more parts, and the children point to each part mentioned.)

Later the children will work in pairs:

This is my head...

This is your head... (indicating the partner's head)

The children often get a bit excited doing this, so the teacher moves quickly on to a little verse with gestures:

Cheek chin, cheek chin, cheek chin, nose  
Cheek chin, cheek chin, cheek chin, toes ... etc.  
Then follows a song:  
Heads, shoulder, knees and toes...

6. Clapping game in pairs:  
Patacake, patacake, baker's man...

7. Ring game:  
Here we go round the mulberry bush

8. All kneel quietly for Finger games  
Tommy thumb, Tommy thumb  
Where are you?  
Here I am, here I am  
How do you do?

Two little dicky birds  
Sat upon a wall...

1,2,3,4,5  
Once I caught a fish alive...

5 little ducks went swimming one day...

9. All stand for a final ring game:  
Look who is here Punchinello, little fellow...

10. All stand quietly to end the lesson with a goodbye song.  
(Length of lesson: 30 minutes.)

A lesson in Class 2

Now the opening flute music is played by the teacher with some of the children playing too on their flutes.

1. The children stand and, singing this song, they step out of their desk places to form a circle:  
Falling leaves fill the morning air  
Autumn comes walking down  
Sunlight weaves in her golden hair  
And flashes on her fiery crown  
Yellow, orange, red and brown.

2. The teacher greets the children: "Good morning..." . Then follows the opening verse:  
The earth is firm beneath my feet  
The sun shines bright above  
And here I stand  
So straight and strong  
All things to know and love.

3. Another autumn song, which the children act out:  
Rosy red, rosy red, apples bright above my head  
Hanging from the apple tree, I can see the one for me  
Will it stay or will it fall? Wish I wasn't quite so small!  
Will I have to wait until I'm taller? La la la la...

4. Now follows a series of rhymes to do with Right and Left:  
I have got 2 feet...  
This is my right hand, I raise it in high  
This is my left hand, I touch the sky } repeated several times  
Right hand, left hand roll them round

Left hand, right hand, roll them round  
Right hand, left hand, folded, not a sound!

Jack be nimble, jack be quick  
Jack jump over the candlestick

Song with Dance movements:  
Here we go Looby Loo..

5. A song about boys and girls  
I'm a boy, I'm a boy, you're a girl!...  
Now the children kneel in a circle

6. questions and answers are passed around the circle, each child asking a neighbour:  
What's your name? My name is.....



I live in....Where do you live?...  
or statements are passed round:  
I am a boy/girl. You are a girl/boy.  
or the dialogue takes place between teacher and class as they repeat:  
Yes I am! /nodding head vigorously/  
No I'm not! /shaking head/  
or the teacher asks children individually:  
Are you a boy/girl?  
and the child replies:  
Yes I am/No I'm not!

7. All children stand for a final game:  
Have you seen the Muffin Man?

(In this game, one child is blindfolded in the middle of the circle. After touching another child in the circle at a special point in the song and movement, the blindfolded child must guess who the other is by his/her voice.)

8. All children stand quietly for the final goodbye song.

Throughout Classes 1 and 2 the lesson material and form are repeated with only slight variations over a period of time. In this way a healthy, rhythmic routine is established, and new material is gradually introduced within a sustaining lesson form as older material is mastered. Sometimes for a series of lessons the quieter, individual speaking part will be reduced and the teacher will tell a story instead. This is told in English with the aid of puppets or pictures. As the children become familiar with it they are asked to join in the telling. For example with the "Gingerbread Boy" story the teacher might say:

Once upon a time there was an old woman and an old..... ("man" call out the children), who lived together in a little.....("house"... ) etc.

At the repeated rhyme:

Run, run as fast as you can

You can't catch me, I'm the Gingerbread Man!

The children all join in. They also help with the puppets or with holding up pictures at the appropriate moments.

It will be clear from these lesson descriptions that the teacher creates with the children an artistic 'sensory reality' in which the children participate fully with enthusiasm. Movement, rhythm, song, sound and gesture all play a part. A balance is sought between activity and receptivity, between group and individual engagement. The increasing complexity of the material in Class 2 is also apparent and the increasing challenge. We can see that many basic linguistic elements are introduced through a variety of mediums. Vocabulary is steadily extended and repeated in a variety of contexts (for example: parts of the body, natural phenomena, animals, etc.). Simple, yet fundamental grammatical structures are used and practised:

- I'm a boy. You're a girl
- This is my hand. That is your hand
- question forms and answer forms etc.

These are practised and absorbed, at this stage with no 'theoretical' comment. The teaching takes place virtually entirely in the English language. A story engages the children directly, not via translation. And puppets or pictures help to ground this direct experience. The children are involved in creating and recreating the spoken story visually.

In classes 3 and 4 the lessons also usually begin in a circle and a certain amount of time is spent on rhythmic chanting or singing. Gradually as their vocabulary and understanding broadens more emphasis is placed upon the children's individual speaking and comprehension. By class 4 the children are beginning to write and read in English so each lesson has a part when the children return to their desks for book work.

A lesson in Class 3

1. Flute introduction

Children come into circle places, singing a seasonal song.

Teacher greets the class, who then recite the opening verse.

2. A song, which involves the children weaving their way around the circle shaking hands with each other in turn, singing:

Good day! Good day to you

Good day, oh dippy doo!

3. Rhyme spoken:

My hands upon my head I place,

On my shoulders, on my face...

(a rhyme that prepares for work on prepositions; other prepositions occur in the rhyme: over, behind, below, etc.)

4. Commands:

Clap your hands!

Stand on your right leg!

Turn right round!...

(all children listen intently and immediately react whatever is said.)

5. A game of "Simon Says". This continues the command theme, and children drop out of the game as they make a mistake, and sit down.

When only a few remain standing the game ends.

6. Reciting of numbers and number work.

• 0-20 and backwards to 0.

• in tens, 10—100 and backward to 10.

• In hundreds, 100-1000 and back to 100.

• Teacher asks: "How many is this?" She claps a certain number. The children listen, counting silently, and put up their hands to give the answer.

7. Days of the week are practised using the "patacake" rhyme learnt in class 2. After recalling this we go on to work on today, tomorrow, yesterday. The children recite after the teacher:

Today it is.....

Tomorrow it will be.....

Yesterday it was.....

(This theme involves the awareness of past, present and future tenses of the verb, "to be".)

Now follows a concentration game in which the teacher calls out:

"Today" - and all children must stand still and say, "Today it is.....".

"Tomorrow" — and all must step one step forward and say,

"Tomorrow will be....."

"Yesterday" — and all must step back and say, "Yesterday it was....."

The teacher calls faster and faster the instruction, and in varying order, and as the children get it wrong they drop out of the concentration game. Then all kneel. The teacher says:

"What day is it today?"

The children put up their hands: "Today it is Monday."

The question will be repeated several times, and can be answered individually or in small groups.

Then follow the questions: "What day was it yesterday?"; "What day will it be tomorrow?" - and the children make individual responses.

8. Individual speaking exercise:

Each child speaks in turn around the circle, describing him or herself and his/her neighbour to either side.

"I am a boy/girl."

"You are a boy/girl."

"He/She is a boy/girl."

9. A game to finish the lesson:

"Who is missing?"

The teacher asks:

"Who would like to go outside?"

"Who would like to choose someone?"

"Who would like to say, 'Come in please!'"

(Children are chosen.)

One child goes out, one child from the circle chooses one to hide under a large cloth in the centre, one child calls the first child to come in again.

All say, "Who is missing?"

If he/she finds it hard to guess we help by saying:

"It is a boy/girl."

"He/she is tall/short/fat/thin..."

"He/she has long hair..." When the guess is correct, the game is repeated.

10. All stand to sing the goodbye song and end the lesson.

A lesson in Class 4

These lessons often, but not always, begin with work in a circle.

1. Greeting: "Good morning class 4, how are you today?"

"Good morning Rachel, we are very well, thank you! And how are you?"

"I am very well thank you."

(This question answer sequence can of course be extended to include other themes, and it can be addressed to children individually.)

2. Opening verse:

The earth is firm beneath my feet...

3. Several songs, sung as rounds.

My paddles clean and bright...

Who will ferry me over the river?... etc.

The children sing in groups and sometimes step the rhythm round the circle or clap/stamp the rhythm.

(This class has recently grown from 14 to 20 children so a certain amount of revision has to be done to help the new ones to catch up.)

4. As revision, the days of the week, the months of the year, and the four seasons are all recited.

Each season has a short poem, for example:

Autumn: Scarlet and yellow and golden brown

Winds of October blow all the leaves down...

Winter: Sleet and snow and slippery roads

Icy wind and a freezing nose!...

These verses are recited with actions, first of all together, then in small groups, then individually.

5. Alphabetical song (as revision): sung several times with one child pointing out the letters on the board as we sing.

• Alphabet recitation in different rhythms: AB-CD-EF ABC-DEF-GHI... etc.

(First recited all together, then individually with each child saying one group.)

• Alphabet game:

Cards, each with one letter of the alphabet, are distributed. The children stand in a circle with their card before them on the ground. The teacher spins a wooden plate on the centre and calls out a letter. The child with that letter must run to the centre and catch the plate before it stops spinning. The child then calls out the next letter.

6. Children return to their desk places. Questions and answers are practised individually on various themes: days, weather, months, names, age, number of brothers or sisters etc...

7. English books (fuzetek) are taken out. We read together what we have written already. This comprises the days, months, seasons with their poems. We focus on one poem. We read it together. We tap its syllabic rhythm while we read it silently. The teacher then taps the rhythm and stops in the middle. "Which word have I got to?" This can be repeated and the different answers sought.

The teacher may ask:

"Which is the 6<sup>th</sup> word?"

"Which is the 10<sup>th</sup> word?"

"How do you spell that word?" etc.

8. A letter game to finish the lesson. A number of apples are drawn on the board. One child comes out to 'eat' them. A word is chosen from a poem in the book and the number of letters is indicated on the board, e.g.: \_ \_ \_ \_ \_ . (The teacher chooses the word at first; later one of the children can do so.) The children in the class try to guess the letters in the word. Each time a wrong letter is called an apple can be eaten (i.e.: rubbed off by the child at the board). The class tries to guess the word before all the apples have been eaten. At first the children can use their books to remind them how words are spelt. Later they will work from memory.

9. End of lesson. Goodbye round is sung.

It will be clear that in classes 3 and 4 the range of vocabulary and material used broadens and deepens. It is now extremely important that the children speak more individually, and the teacher can help to correct their punctuation and practise difficulties. A wealth of tongue twisters and speech exercises are available to help here. And the teacher can create new ones to meet specific needs. The emphasis in classes 1 and 2 was naturally upon the teacher leading by example and the children following through imitation. Now in classes 3 and 4 the emphasis must change. The teacher will certainly initiate the new work and guide the class. But the children (whether in a group or individually) must be challenged to speak on their own. The aim must be that they become independently active. The faculty for independent work will also be stimulated by the conscious teaching of grammar.

The study of grammar in the mother tongue begins in class 3. The nature of the sentence, the parts of speech, the tenses of the verb (especially past, present and the future) are all covered in classes 3 and 4. With this basis established it is important to bring the same grammatical elements to the children in the English lessons. What was acquired directly and more unconsciously in the lowest classes (strengthened by accompanying movements, gestures, rhythms, etc.) will now be raised to consciousness. We see here the movement from the willing-feeling pole to the feeling—thinking.

Now the developing thinking faculty will be challenged. But grammar must be taught in a pictorial, lively way so that the child's feeling is engaged. The teacher will be active finding stimulating images and situations to bring the grammar elements to life. Once a particular element has been grasped and practised through various situations, then the rule can be extracted and recorded. As far as possible the teaching should remain in English. When additional explanation is needed in the mother tongue this should function as help to the foreign language, and not take over as the primary teaching medium and mood. Exercises to deepen understanding of particular aspects of grammar should be done orally and not just in written form. Grammar teaching will obviously provide a continuous thread throughout the next classes (5-8).

Another important element is the class reader (introduced in Class 5—6). This provides the opportunity for ongoing group work, and gives individual pupils the chance to make further progress on their own. Vocabulary range can be extended. Word for word translation is not important here, but children can be asked to make freer renditions from a part of the text into their own words in Hungarian. Difficult new words can be discussed and illuminated beforehand in English. It is important to remember that the children need the stimulus and challenge of grappling seriously with something unknown, and not just taking the quick, short cut via the dictionary. In this way the faculty for "imaginative guesswork", which J. Kiersch mentions, is developed. Choral speech and song will continue to play an important part in sustaining and developing the cultural reality of English in the older classes (5—8). Drama work also provides an invaluable challenge to the pupils. Here they can develop self confidence in sustaining roles and experiencing themselves within the foreign language creating characters and dramatic situations. The fruits of such artistic work, whether by the older or the younger classes, are regularly presented at festivals during the course of the school year.

My aim in this article has been twofold: to provide a picture of the work in progress at the Szabad Waldorf Iskola in Fót, and to underpin this with a discussion of the principles upon which this work is based. The school's English teaching programme is now in its 3<sup>rd</sup> year. What we have been trying to plant in the youngest classes will, we hope, gradually bear fruit in the middle and upper school. Unfortunately our present older classes have not had the benefit of the kind of work now in progress in classes 1—4. Therefore I have placed greater emphasis upon the work in classes 1—4 with some indications as to how we will develop the teaching into classes 5—8.

I would like to conclude with a brief picture from the life of our school. School communities are not just concerned with teaching, and teaching is not of course the only mode of contact with a foreign language. We are developing our relationship with a Waldorf School in England and last summer this connection bore its first real fruit. The English Class 8 arrived in our midst in June. The children stayed with different families of our school. So did their teachers. Suddenly English culture was human and real: different clothes, different haircuts. First tentative steps at communication took place - not easy between shy or embarrassed 13 and 14 year olds. The English pupils also came to work and delighted in knocking down unwanted walls in our dilapidated building. But the high point was their Class 8 play - *The Fiddler on the Roof* - performed in English (of course) in the Muvelodesi Haz in Dunakeszi for the whole of our school community. This was the moment when two different cultures met each other across the language barrier. This is the kind of meeting that we aim for as we pursue our programme of English teaching in the Fót Szabad Waldorf Iskola.

#### Notes

1. *Study of Man* — Rudolf Steiner, Lecture 6.

2. *The Value of Authority in Education: A Steiner Waldorf Perspective* — Trevor Mepham Paldeia vol. 13.

3. *Language Teaching in Waldorf Schools* — J. Kiersch 1. p.

4. *Inner Language and Outer Language* — John Davy in *Paideia* vol. 14. for a fuller and fascinating consideration of this theme.
5. *Language Teaching in Waldorf Schools* — J. Kiersch 22. p.
6. see J. Kiersch op. cit. p. 22.

#### Bibliography

1. Johannes Kiersch: *Language Teaching in Rudolf Steiner Schools*. Steiner Schools Fellowship Publications, 1997.
2. Michael Scott: *Foreign Language Teaching in Rudolf Steiner Schools*. Hawthorn Press, 1995.
3. Alec Templeton: *Aus dem Englischeunterricht der Mittelstufe*. Bund der Freien Waldorfschulen, 1997.
4. *Steiner Education: Language*. Vol 30. No 2., Steiner Schools Fellowship, 1996.
5. David Holbrook: *Childrens' Games*. Gordon Fraser, 1957.
6. Iona and Peter Opie: *The Singing Game*. Oxford University Press, 1988.
7. *This Little Puffin*. Compiled by Elizabeth Matterson, Puffin Books, 1969.
8. *The Waldorf Song Book*. Collected by Brian Masters, Floris Books 1987.
9. *Paideia*. A Research Journal for Waldorf Education Issue nos. 13, 14.
10. *Study of Man: Rudolf Steiner*. Rudolf Steiner Press, London, 1966.
11. *Practical Advice to Teachers: Rudolf Steiner*. Rudolf Steiner Press, London, 1976.
12. *Rhymes, Rhythms, Games and Songs for the Lower School*
13. *Tongue Twists and Speech Exercises*
14. *Riddles*
15. *Proverbs and Sayings*
16. *Poems for the Middle and Upper School*
17. *Plays for the Lower and Middle School*
18. *A Change in the Year*. Pentatonic Songs by Peter Oram

12—18 are all obtainable from:  
 DRUCKtuell  
 Postfach 100222  
 D—70827 Gerlingen, Germany

Complete list of publications *For Language Teaching in Rudolf Steiner Waldorf Schools* obtainable on request from  
 DRUCKtuell.

*The author is a teacher at the School called  
 Fóti Szabad Waldorf Iskola  
 The address of the school: 2151 Fót, Vörösmarty tér 2.  
 Phone: (27)358-022/219*

*Békefi Andrásné  
 Menráth Réka  
 Néder Katalin  
 Szentendrey Géza*

#### **A környezeti nevelés speciális színterei egy általános iskola pedagógiai gyakorlatában**

Az alapfokú közoktatási intézmény (Részlet a Dunakanyar Erdei Általános Iskola pedagógiai koncepciójából) szellemiségét a környezeti nevelés, a környezet-harmonikus életvitelre nevelés hatja át. A klasszikus értelemben vett erdei iskola-program itt is alapvetően az éves munkatervben jelenik meg. Ez azt jelenti, hogy délutánonként napi egy-egy órát, péntek délutánonként három órát, havonta szombatonként tereprajzoktatás délelőtti órákat, évente egy-két témahetet szentelünk a természet- és környezetvédelmi ismereteknek, a környezeti nevelésnek, amit projekt-módszerrel dolgozunk fel.

Az iskola szellemiségéhez igazodik az új iskolaépület is, mely Turányi Gábor Ybl-díjas építész tervei alapján, munkatársi csapata — Földes László építész, Gödé András belsőépítész — közreműködésével jött létre.

Az iskola pedagógiai programja szorosan kapcsolódik a Visegrádon több mint 25 éves múltra visszatekintő, a Pilisi Parkerdő RT. keretein belül működő természet- és erdővédelmi tábor, illetve oktatóközpont programjaihoz.

A nevelési-oktatási program a célokat illetően hármas tagozódásul

##### *I. Környezetadekvát oktatás — környezeti nevelés*

- Természetudományi tárgyak — környezetgazdálkodás — természetismeret
- Testnevelés — sport, egészséges életmódra nevelés, mozgáskultúra
- Egészségvédelem, prevenció

##### *II. Gyökereink — történelmi ismeretek, hagyományaink, magyarságunk*

- Magyar nyelv és irodalom, nemzeti identitástudat, világtörténelem
- Vallástörténet, hitvilág, erkölcsstan
- Illemtan — társas kapcsolatok
- Művészetek, népi hagyományok ápolása, kézművességek
- Illemtan

##### *III. Futura — jövőjelé tekintés, modern tudományok*

- Környezeti (erkölcsi) nevelés
- Ökológiai alapismeretek
- Idegennyelv-oktatás — német elsőtől, angol választhatóan harmadiktól
- Kommunikatív készségfejlesztés, informatika, számítástechnika elsőtől
- Állampolgári ismeretek

## A természetismereti táborozás terepnyelvéiben lévő oktatási—nevelési lehetőségek

„...Nem tudom elmondani, mennyire visszamennék a táborba. Mind hazugság, hogy fázom, meg bogarak vannak a párnám alatt, mert minden megfelelt. [...] Üdvözléssel: Bence ”

„...Kár, hogy haza kellett mennem, mert még szívesen maradtam volna pár hetet a táborban. Otthon azonnal, mielőtt hazajövetem, fejest ugrottam az ágyba, és elmerültem gondolataimba. A végén elaludtam. A Jurta-táborról álmodtam: arról, hogy milyen jó és érdekes volt a vízbiológia, és arról, hogy először ültem kompon, és a további élményeiről, a madarászról, az íjásatról, a vadakról (és természetesen a „jagyizpról”) és a sátrakról. Főképp arról a tóról, melyre, ha ránézek, csak az ebihalak tengerét, sokaságát látom, de ha egy kicsit kutatok benne, érdekes, pici vagy akár nagy állatokra, kétlábúakra vagy lárvákra bukkanhatok. Olyan élőlényeket is találtunk, amelyeknek még nevét, sőt hírét sem hallottam. Álmodtam még a lepkéről, akinek nem volt kedve le szállni a kezemről, így hát barátságot kötöttem vele. ükkor felébredtem... }ó munkát és tanítást kíván: Gergő.”

Sajnos az utóbbi évtizedekben nagyon eltávolodtak az emberek a természettől. Felépítettek egy technokrata világot, s mostanában eszmélnék rá, hogy valami mégis hiányzik. Kevés az igazi kiránduló, s ha mégis kimennek a természetbe, szinte félnek ott. Mintha idegen világba csöppentek volna.

Miből gondoljuk ezt? Akik autóval érkeznek a zöldbe, ritkán távolodnak el járművüktől. Hosszabb gyaloglásra nem vállalkoznak, mert az vagy fárasztó, vagy tartanak az autó tolvaj októl.

Ha mégis bemelegszednek az erdőbe, olyan zajt csapnak, mintha a csend - az erdő hangos csendje — fájdalmat okozna nekik. S ezek a felnőttek.

A gyerekek pedig velük tartanak, ezt a mintát látják, tapasztalják. A természetben vannak, de mégsem találják azt meg soha. A természetismereti táborozás a környezeti nevelés egyik színtere. A környezeti nevelés azonban nem csupán ismereteket jelent (fajok, jelenségek, összefüggések ismerete), hanem megtanít a természettel való együttélésre, a természetben való viselkedésre, a természet szeretetére, tisztelésére, védelmére, tehát tudat-, magatartás- és személyiségformáló tevékenységre. A környezeti nevelés komplex pedagógiai folyamatának alsó tagozatban különösen nagy a jelentősége. Ugyanis ebben az életszakaszban kell kialakítani a társadalmi beilleszkedést, így a környezethez való helyes viszony alapvető szokásrendszereit, hiszen a kialakítás lehetősége 10 éves korban lezárul. Bizonyos szokásrendszerek, magatartási formák begyakorlás folytán szükségletté válnak egy életre szólóan. Ilyen szokás például az olvasás, de ilyen lehet az élőlényekhez való viszony, az élet tisztelete.<sup>1</sup>

### A kisiskolások környezeti nevelésének céljai és feladatai

- Az óvodáskorban kialakított szokásrendszerek, viselkedési formák megerősítése és továbbfejlesztése magatartási formákká.
- A pozitív attitűdök elmélyítése, megerősítése a már bizonyos mértékben rendszerezett tudati elemek, ismeretek révén.
- Közvetlen környezete növény- és állatfajainak, Magyarország jellemző életközösségeinek, és azok lényeges összetevőinek ismerete.
- Lakóhelyének, hazánk környezeti gondjainak ismerete életkorának megfelelő szinten.

Az alsófokú oktató—nevelő tevékenységben nincs szükség arra, hogy a környezeti nevelés önálló tantárgy keretén belül folyjon. A nevelési feladatok és a különféle ismeretegyüttesek alkalmasak arra, hogy magukba foglalják a környezeti nevelés megfelelő elemeit.<sup>2</sup>

A nevelési módszerek tekintetében kisiskolás korban is, mint óvodás korban, legfontosabb jelentősége a pozitív magatartási és cselekvési mintáknak van. Ezt egészítik ki az ismeretszerzés erre a korra jellemző leghatékonyabb módszerei: mint a természetben folyó megfigyelések, a pedagógus által irányított és ellenőrzött, de önállóan végzett vizsgálódások, mérések, kísérletek.

A kisiskolások környezeti nevelése három, egymással szorosan összekapcsolódó területen történik:

1. ismeretek szintje;
2. érzelmi viszonyulások, attitűdök formálásának szintje;
3. környezet- és természetvédelmi tevékenységek, cselekvések<sup>3</sup>.

### *Környezet és társadalom kapcsolata - történelem, népszokások, hagyományok babakészítés gajájából*

#### Ismeretek szintje

Az alsó tagozatos környezeti nevelés ismereteit, hasonlóan, mint az óvodás korosztályét, három körbe sorolhatjuk:

- a) a természetismeret alapjai;
- b) jelenségek, kapcsolatok a természetben;
- c) a természetvédelem és a környezetvédelem alapismeretei<sup>4</sup>.

Ebben az életszakaszban az ismeretszerzés az óvodáskorhoz viszonyítva tágabb körre terjed ki. A jelenségek közötti összefüggések felismerése, meglátatása hangsúlyosabb szerephez jut, és az önálló tanulói tevékenység előtérbe kerül.<sup>5</sup>

Az ismeretek első köre a *természetismeret*. Célja, hogy a gyerekek megismerkedjenek közvetlen környezetük, lakóhelyük természetes környezetének jellemző élővilágával. Ezen körbe tartozó ismeretekhez a gyerekek mindig közvetlen tapasztalás, megfigyelések, egyszerű kísérletek révén jussanak.

A második ismeretkör a *jelenségek, kapcsolatok a természetben*. Azok az ismeretek, amelyeket itt megtanítunk, valójában csak bevezetést nyújtanak a következő korosztályoknak szóló ökológiai alapismeretekbe. Az előkészítő munka célja, hogy megfigyelések révén, a természeti jelenségek vizsgálatakor a gyerekek mindig keressék az ok-okozati összefüggéseket, illetve azok magyarázatát, az életkoruknak megfelelő szinten. Mi az, amit tehetünk ennek érdekében?

A kiválasztott területen figyeljük meg az élettelen környezeti tényezőket: talaj színe, állaga, széljárás iránya, napsütéses napok száma, csapadék fajtája, mennyisége, a hőmérséklet változásai.

Vegyük számba az itt élő növény- és állatfajokat.

Figyeljük meg évszakonként a növényeket, állatokat, válasszunk ki közülük egyet-egyét, járjunk utána, hogy mi történik velük tavasszal, nyáron, ősszel, télen.

Keressünk kapcsolatot a környezettel és az élőlények, valamint az élőlények és élőlények között. (Például víz - szúnyogok, békák; odú - harkályok). Figyeljük meg táplálkozási kapcsolatokat is. Amikor ezeket vizsgáljuk, próbáljunk arra választ adni, hogy valóban léteznek-e „hasznos” és „káros” élőlények, vagy csak az ember osztja szét az élőlényeket ekképpen?

Bár a környezeti nevelés ismereteit az áttekinthetőség, a rendszerezés lehetősége miatt csoportosítjuk, nem szabad elfeledni, hogy ezek az ismeretek elválaszthatatlanok egymástól, szoros összefüggésben vannak egymással. Nevelőmunkánk során nem tudunk csupán egy ismeretkörben mozogni.

Mikor egy kiválasztott területen vizsgálódunk, találkozhatunk a környezetszennyezés megannyi jelenségével, elgondolkozhatunk okán, megoldási lehetőségeket vehetünk fel. Táborozásaink alkalmával védett növényekkel, állatokkal ismerkedhetünk. Fel kell, hogy vetődjön a kérdés, mi az, ami veszélyezteti létüket?

Ezekkel a kérdésekkel a harmadik ismeretkör, a *természetvédelem és a kör-nye ztvédekm alapismeretei foglalkozik.*

### **A megismerés stílusa a környezeti nevelésben**

A természetet többféle úton, különféle megközelítéssel ismertethetjük meg a gyerekekkel: analitikus és holisztikus stílusban, értelmi és érzelmi megközelítéssel.

Ha *analitikus* stílusban próbáljuk a természetet megismerni, úgy a megismerendő dolgokat részekre bontjuk, elemeire szedjük szét. Nagytólval megfigyeljük egy virág alkotórészeit, mikroszkóppal megtekintjük egy rovar szárnyát, fakérgekről dörzsmintát készítünk, megvizsgáljuk egy tó élővilágát. Tehát ezekben a megismerési folyamatokban nem a természet teljességét, hanem egy részét próbáljuk megismerni.

A természet megismerésének egy másik útja a holisztikus megközelítés. A kifejezés a görög 'holosz' szóból ered, melynek jelentése: ép, egész, osztatlan. Az analitikus megközelítéssel ellentétben a természetet nem bontja szét részekre, elemeire, hanem a maga teljességében, egészében próbálja „megfogni”. Erre a fajta módra a megértés helyett inkább a megézés jellemző. Nem is annyira az értelemhez, mint inkább az érzelmekhez kötődő. Konkrétan a következőket jelentheti: behunyt szemmel fülelünk, figyeljük a természet sokféle hangját, az apróbb neszeztől a zajokig. Egyben, egészben élvezzük egy szál virág, egy fa ágának, törzsének szépségét, csukott szemmel inegtapogatjuk minden részüket.

Értékében nem, csak stílusában különbözik e két megismerési mód egymástól. Mindkét módszerrel megtudhatunk sok mindent a természetről.

Másik két megközelítési mód az *értelmi és érzelmi* megközelítés. Hogy melyiket alkalmazzuk, nagyban függ a korosztálytól, a helyzettől, a pedagógus egyéniségétől. Mindkét út alkalmas arra, hogy a természetet ne csak megismertessük a gyerekekkel, hanem meg is szeretessük. Hiszen ha egy virágot töviről-hegyire megvizsgálunk, azaz megismerünk, az lélekben már a miénk, tehát szerethetjük is. De nem feltétlenül kell aprólékosan, tudományosan megismerni ahhoz, hogy megszeressük. Elég csupán rácsodálkozni szépségére, élvezni illatát, megtapintani bársonyos szirmait, s máris a miénk.

E két megközelítés egymás mellett is élhet, egyszerre is lehetséges. Élvezhetjük egy szál virág szépségét, amellet is, hogy tudományosan kielemezzük, leltárt készítsünk alkotórészekői.

Kisgyerekek környezeti nevelésében az érzelmi út kell, hogy domináljon, mert arra sokkal fogékonyabbak. Az életkor előrehaladtával ez fokozatosan eltolódhat az értelmi megközelítés felé, amíg valamilyen egyensúly be nem áll, amelyben e két oldal szervesen egészíti ki egymást.<sup>6</sup>

### **Érzelmi viszonyulások, attitűdök formálásának szintje**

A természethez, környezethez való viszonyulásunk lehet értelmi, de érzelmi alapú is. Ez utóbbi talán még fontosabb is, mert általában mélyebben gyökerező, erősebb.

A természethez való érzelmi viszonyulásainknak lényege az, hogy szeressük a természetet, környezetünket. Lássuk meg a szépséget a szél, az erdő zúgásában, élvezzük a madarak énekét, a pillangók röptét, a fűszálakon csillogó harmatcseppek látványát, télen a faágakon megülő zúzmarát, egy kakukkfűves rét illatát. Hogy a természet csodái közül ki mit tart szépnek, mit néz, hallgat előszeretettel, az már attitűd kérdése.

A környezeti nevelés egyik, talán legfontosabb feladata a pozitív attitűdök kialakítása, fejlesztése a természet iránt. Segítsük a gyermekeket abban, hogy minden dologban a szépet lássák meg, s a megismerés különböző útjain keresztül szeressék is meg környezetüket. A szereteten át rögtön szépnek látják a közönséges gyomokat, a varangyot s akár a földön, fű között mászkáló bogarakat is.<sup>7</sup>

A gyerekek nemcsak ismereteket szereznek a környezetről, hanem elsajátítanak, lemásolnak környezet iránti érzelmeket is. Elsajátítják az élőlények gondozásának felemelő és felelősségteljes érzéseit. Átérik az élőlény, a táj pusztulása során a szomorúságot, indulataikat felkavarja a környezetet pusztító, rongáló cselekedet. E téren nagyon fontos a pedagógus személyes példája, az iskolában és közvetlen környezetében jól látható, követhető környezetkultúra.<sup>8</sup>

### **Környezet- és természetvédelmi tevékenységek, cselekvések**

A kisiskolásoknak a játék az egyik legfontosabb tevékenységük, így környezeti nevelésük is elsősorban játékos kell, hogy legyen. Egy kisiskolás számára sok minden a játékon keresztül közelíthető meg. Számára mindaz, amit a természetben csinál, vagy amit a teremben végez: játék.

Minthogy az alsós korosztálynak minden lehet játék, olyan játékalkalmakat keressünk mindig, amelyekből a környezeti nevelés szempontjából is tanulnak. Ilyen például a növények-állatok megismerése, megnevezése, megfigyelése, a megfigyelt tulajdonságok leírása, szavakba öntése. Játék lehet a megismerés eszközeivel való ismerkedés, a nagytólval, mikroszkóppal, távcsővel való barátkozás, természetes anyagokból díszkészítés.<sup>9</sup>

### **Táborokban megvalósítható természetismereti, környezeti nevelési programok, terepgyakorlatok**

A *természetismereti terepgyakorlat* keretében a gyerekek a terület különböző társulástípusok (bükkös, gyertyános tölgyes, cseres tölgyes, bokorerdő, hegyi rét, vízpart, folyó, tó) jellegzetes fajaival ismerkednek meg, a természetjáráshoz nélkülözhetetlen alapvető viselkedésformákat sajátítanak el. E zzen program speciális válfaja a gomba- és gyógynövényismeret, botanikai, zoológiai terepgyakorlat.

A környezeti nevelőniunkában kiemelt szerepet kapott a madárvédelem. „Madaras” programjaink alkalmával a gyerekek testközelbe kerülhetnek a természet egyik legszebb, legszínesebb, leglátványosabb csoportjával, és tapasztalhatják, hogy a megismerésnek nem feltétlen velejárója a pusztítás. A madárgyűjtési bemutatón megismerkednek a hálójával befogott madarak gyűjtésével, valamint a madárvonulás-kutatás céljával, módszereivel, eredményeivel.

Az odúkészítés alkalmával méretre vágott puhafa elemekből kész, kihelyezésre alkalmas madárodúkat barkácsolhatnak a gyerekek. Közben tisztázzák az odú—etető funkcionális különbségét, megismerkednek az odúlakó madarakkal, biológiai növényvédő szerepükkel.

A vizes élőhelyek élőlényei megismerésére szolgál a *vízbiológiai terepgyakorlat*. Tavak, patakok ízeldábúit, kétéltűit, vízinvóvényeit planktonháló segítségével keresik meg a gyerekek. Megfigyelés után természetes környezetükbe helyezzük vissza a vizsgált állatokat. Nemcsak egyszerű fajismeretet jelent a program, hanem betekintést nyerhetnek a gyerekek ezen állatok fejlődési fokozataiba, táplálkozási szokásaiba, életkörülményeibe. A szabad szemmel nem vagy alig látható élőlényeket mikroszkóp segítségével vizsgáljuk.

Az élő környezet mellett a táj *földtani—földrajzi* jellegzetességeit is bemutatjuk.

A tábor más-más helyszíneit kihasználva megismerkedünk a terület *történelmi és kulturális értékeivel* és az ott élő emberek *hagyományával, népszokásaival*.

A tábori programok zárásaként vetélkedőt szervezünk. Didaktikailag is jó hatású, ha a gyerekek a szerzett élményeikről, új ismereteikről önmaguknak is bizonyíthatnak. Eközben rendszereződik bennük az anyag, letisztulnak a folyamatok. A vetélkedők mindig játékos, szórakoztató formában folynak.<sup>10</sup>

### *Esztergomi tábor*

#### **Összefoglaló**

A tábori programok környezeti nevelési tevékenységében érvényesül a környezeti nevelés három területe: az ismeret — szeretet — védelem egysége. Arra törekszünk, hogy optimális mennyiségű ismeretet — fajismeretet — szerezzenek a gyerekek. Mert csak azt szerethetik, amit már ismernek, s amit szeretnek, azt nyilván védeni is fogják.<sup>11</sup>

Már túlvagyunk több sikeres erdei iskolai táboroztatáson, a gyerekek örömmel vettek részt ezen, semmi gondot nem jelentett, hogy öt napig távol voltak családjuktól. Öt napig nemcsak a friss, erdei környezetet élvezhették a gyerekek, hanem személyiségük is nagyban fejlődött. Ismereteik szaporodtak, megtanultak a természettel és egymással együtt élni; figyelmük, kitartásuk, emlékezetük, türelmük fejlődhetett.

(A dolgozat megírásához felhasználtuk Békefi Andrásné: *Kisiskolások környezeti nevelése az erdei iskolában* című szakdolgozatát [Kaposvár, 1996].)

**Személyiségfejlesztési, nevelési—oktatási lehetőségek a témahét — mint környezeti nevelési programterv — keretében**  
„Az emberiség szaporodik, a Föld meg mintha zsugorodna. Az ember és saját környezetének viszonya megváltozott. Emiatt lehet csak módunk végtelenen megváltoztatni azt az életteret, amely a Földön rendelkezésünkre áll.”

A környezet nevelést ez a felismerés hívta életre. A mögötte álló gondolkodásmód a maga egészében szemléli a környezetet: természetes, mesterséges, tárgyi, társadalmi környezetet, s utóbbiba beletartozik a gazdaság, politika ugyanúgy, mint az esztétika vagy az erkölcs.

A környezeti nevelés tekintettel van a helyi, regionális és globális összefüggésekre, jelen problémák vizsgálatánál visszatekint a múltba, s a megoldásokat keresve a jövőt, a jövőbeni hatásokat is fűrkészi. Észreveszi, hogy a környezeti gondok komplexek és segít ennek a feldolgozásában.

A környezeti nevelés tehát nem csupán a környezetvédelemmel, hanem ember és környezetének diszharmonikus és harmonikus együttélésével foglalkozik. Igyekszik tudatosságot, ismereteket, készségeket és kötelességeket kialakítani, hogy elérje a társadalom tagjainak aktív részvételét egyre sürgetőbbé váló közös környezeti gondjaink megoldásában.<sup>12</sup>

A témaheteket minden évben őszi és tavasszal rendezzük meg. Ilyenkor tevékenységeink egy téma köré csoportosulnak, melyet a lehető legtöbb oldalról, analitikus megközelítéssel járunk körül. A témahetek egymásra épülnek, a célunk ezzel az — a környezeti nevelés alapvető céljával megegyezően —, hogy a gyerekek természeti, épített és társadalmi környezetüket egységben lássák.

A kisgyermekkor környezeti nevelés már az óvodás korban elkezdődhet, és az általános iskola alsó és felső tagozatában folytatódhat. Ezen időszakból a nagycsoportos óvodai és az alsós általános iskolai a legmeghatározóbb a gyermek élményközpontú személyiségfejlesztése szempontjából. A felső tagozatban már a szépség megláttatásán kívül a vizsgálódások értelmezése, értékelése, rendszerezése is fontos.

Mindhárom korszakban a nevelésnek van elsődleges jelentősége: az életkori sajátosságnak megfelelően először az irányított, közösségekben történő egyéni felfedezésnek, rácsodálkozásnak, majd az alakuló társas kapcsolatteremtés során kialakuló önálló csoportmunka öröme, értelmén keresztül fejlődésnek.

Fontos a nevelést időben, céltudatosan elkezdni. A hatékonyság szempontjából az idő és a környezet megválasztása is jelentős. A cél az érzelmi viszonyulás, a megélési, azonosulási készség és a szokásrendszer kialakítása. Ezekhez a célokhoz a legfontosabb a pedagógus példaértékű szemlélete és magatartása.

„A természetben való viselkedés, a környezetünk élőlényeivel szemben tanúsított magatartás is része a társadalmi beilleszkedés folyamatának. Éppen ezért e viselkedési magatartás bizonyos alapelemei korai gyermekkorban alakíthatók ki. Ha ebben az időszakban elmulasztják ezt, akkor társadalmi szempontból hiányos személyiségjegyekkel bíró generációk nőnek fel.”<sup>13</sup> Ezért a természetben töltött idő a gyermeknél sokkal könnyebb beilleszkedési, harmonikusabb kapcsolatteremtési képességet alakít ki, mint a felnőttéknél. Ezáltal a belső és külső környezet egymást kiegészítő egysége a környezetükkel és önmagukkal való egységű megteremtésében is pozitív hat. Így a természetes környezetben a gyermek feloldódik, természettel való kapcsolata harmonikussá válik, mint ahogy a természeti népeknél ez tapasztalható.

A témahetek eddigi témakörei:

1. Mire tanít a múzeum?
2. Az „éltető” víz
3. Az ember és a természet kapcsolata — madárvédelem
4. Környezet és társadalom kapcsolata — történelem, népszokások, hagyományok

## Mire tanít a múzeum?

Az ember környezete összetett. Természeti, épített (alkotott) és társadalmi környezetről szoktunk beszélni. Az utóbbi két kategóriába esik a legtöbb múzeum gyűjtési, érdeklődési köre. Ha az emberi környezet romlik, akkor amögött az ember és környezetének megromlott viszonya is áll. A környezeti problémák oka persze ennél sokkal összetettebb. Valószínűleg jó az, ha többet tudunk arról, hogy más korokban milyen volt az egyén, társadalom és a természet az épített környezet viszonya. Akár szükségünk is lehet erre a tudásra, úgy, ahogyan a kipusztulás szélén álló élőlényekre, korszerűtlennek tűnő háziállatfajtákra. Itt van az a terület, ahol a múzeumokra szinte átadhatatlan, átháríthatatlan szerep vár.

A múzeumok sok mindenre jók. Kialakulásuk óta tárházai az emberiség múltját, teljesítményeit és az embert körülvevő világot jellemző tárgyakkal. 14

A gyerekek számára a múzeumból elhozható érték az információ, az érdekes ismeret, az izgalmas tudás, vagy a tudás izgalmas megszerzése, egyszerűen az élmény. Az ismeretszerzés pedig egy kis kaland, személyes felfedezés, csipetnyi »heuréka«. Vajon a nagyszerű természetfilmek varázsával felveheti-e a versenyt néhány porosodó kitért állapot, a számítógépes programcsodákhoz szokott gyermekek figyelmét megragadhatja-e néhány nehéz szövegű felirat? Aligha. A múzeum másként tehető izgalmassá. A kiállítások más kalandot kínálhatnak. Minden gyerek számára csábító, ha maga is kipróbálja, megtapasztalja mindazt, amit a kiállításon lát.

A múzeumban a kiállításokon szerzett rengeteg élmény, a sok érdekes újdonság mind megbeszélésre, eljárásra vár, gondolatokat ébreszt, érzelmeiket mozdit meg. A múzeum minden korosztály számára érdekesen, látványosan, személyes élményt biztosító módszerekkel közvetít. 15

## Az „életető” víz

*„A folyókkal való törődés nem is a folyókról szól, hanem az emberi szívről.”*

Tanaka Shozo

Patakjaink és folyóink állapota az elmúlt évtizedekben jelentősen megváltozott. A változások közvetlen és hosszú távon ható egészségügyi és környezetvédelmi hatásai miatt mindannyiunk életét befolyásolják. A vízminőség romlásának gyors felismerésében, megállapításaiban és javításaiban a helyi közösségek szerepe ismét felértékelődött. 16

A patakok, vizek vizsgálata sok szempontból is hálás téma. A vízi életközösségek többé-kevésbé jól körülhatárolható területen, a mederben és az azt kitöltő vízben lokalizáltak, a környezet fontos paraméterei is mérhetőek egyszerű eszközökkel, egész évben vizsgálhatóak, és nem utolsósorban rajtuk keresztül korunk súlyos ivóvíz- és vízgazdálkodási problémáira is irányítható a figyelem. A rendszeres kémiai és biológiai vízminősítéssel nyomonkövethetők a természetes és az attól eltérő változások a vizsgált területen. 17

A közösség számára a folyóval kapcsolatos értékeket ismereteik, erkölcsi meggyőződésük, hagyományaik és ehhez kötődő érzelmeik jelentik. Az értékek tudatosítása segít a célok meghatározásában, döntési folyamatokban és abban is, hogy könnyebben találjunk támogatásra. A program oktatási oldalának leglényegesebb elemei:

- a csoport tagjai a munka, illetve az arra való felkészülés közben közösséggé fejlődjenek,
- megismerjék a csoportmunka lehetőségeit saját személyes életükre, illetve az egész közösségre nézve,
- elsajátítsák az adatgyűjtés és feldolgozás különböző módszereit,
- ismereteket szerezzenek az élővizek ökológiájáról, a környezetszennyezés hatásairól, a helyi cselekvés lehetőségeiről és jelentőségéről.

A környezetvédelmi szemléletformálás lényegéhez hozzátartozik, hogy a mérések ne önmagukért legyenek fontosak, hanem az ismeretszerzés mellett a víz állapotának javítását is szem előtt tartás. 18

## Az ember és a természet kapcsolata — madárvédelem

Maga a természet megfigyelése gyakorlati, konkrét cél, de ha a megfigyelési eredményeket még fel is dolgozzuk, ki is értékeljük és a negatív eredmények kiküszöbölése érdekében még konkrét cselekedeteket is megállapítunk, és azokat végre is hajtjuk, akkor tudjuk igazán betetőzni a nevelési folyamatot.

Ilyen, vagy csak természetvédelmi jellegű cselekedeteket nemcsak az idősebb, felső tagozatos gyerekekkel tervezhetünk, hanem a kisiskolásokkal is, de elsősorban játékos feladatokon keresztül. A mi gyakorlatunkban erre a madárvédelemben való bekapcsolódás ad kitűnő lehetőséget. Annak is elsősorban a hagyományos, gyakorlati madárvédelmi tevékenységei, melyek a gyengébb lények, hiányt szenvedők, esetleg iránti pozitív emocionális érzelmekre hatnak. Konkrétan a téli madártetés előkészítésére, a különböző etetőtípusok elkészítésére, etetőanyag-féleségek begyűjtésére, majd az etetés megszervezésére, elvégzésére gondolunk. Hasonló folyamat, és szakmailag is az etetéshez kapcsolódik, a mesterséges fészekdovak elkészítése, kihelyezése, ellenőrzése, megfigyelése, karbantartása is. A modern kor, technika hozta szükségeknek megfelelő cselekvő természetvédelem köréből a manapság sokat hallott békamentés is ilyen tevékenység.

Jól értelmezhető, felfogható, azt hisszük — a kisebbek részéről is — az az eszmefuttatás, hogy ha tudni akarjuk, miben segíthetünk élőlénytársainknak, kedves „távoli rokonainknak”, ahhoz meg kell ismernünk őket, fel kell derítenünk a meghatározó élettevékenységeik értelmét, célját, továbbá az-emberi cselekedetek ezekre vonatkozó negatív hatását. Csak így tehetünk lépéseket az okozott károk megszüntetésére, az eléjük gördített akadályok elhárítására. Ezzel értelmezhető a gyerekek számára is a pontos, minőségi és mennyiségi adatokat is szolgáltató felmérésbe, feljegyzett, naplózott megfigyelésbe való bevonásuk értelmessége, célja.

Természetesen ezt a mindenkor korosztály életkorának, fejlettségének, képességeinek megfelelően kell tervezni, elvágni. Az elmondottaknak — gondoljuk, ez érezhető is — van egyéves, évszakos és a témaheteken belüli fejlődési folyamata, rendszeressége, esetleg ismétlődése, amely már megint önmagában is módszerességre, következetességre, tervszerűsége nevel. Kialakítja a fontossági érzést, felelősségtudatot, az értelmes munka jó érzését, amely azután további cselekvésre, kitartásra serkent.

Mivel a felsorolt tevékenységek nem egy emberre szabottak, legtöbbször csoportokban végezhetőek eredményesen, sok esetben az eredményesség még jobb, ha különböző korosztályok dolgoznak együtt, s így máris eljutottunk a közös munka értelmének megértéséhez, elfogadásához.

Az eredményes tevékenység pedig közösséget kovácsol, lehetőséget teremt az egymás számára való hasznosság megértéséhez, az egyes emberek egy-egy feladat különböző módon való megoldásának megértésén keresztül a másság, másként gondolkodás elfogadása terén való előrelépéshez.



Amint az előzőekben említettük, az a szerencsés, ha egész éves folyamatban gondolkodunk, és az egyes évfolyamok tevékenysége is egymáshoz kötődik, egymásra épül. Kell, hogy ismétlődések is legyenek benne, mivel a különböző korosztályok másként élnek meg, dolgoznak fel, értelmeznek, raktároznak el belső énjükben dolgokat. Az is jó — tapasztalatunk szerint — ha a tevékenységek széles skálán futnak, még ha ez a teljesség, a bevégezhetőség rovására is megy. Ettől nem kell, hogy a befejezetlenség érzése támadjon, mert a természeti folyamatok is ilyenek, a végtelen felé mutatnak, ami a következő generációnak adnak lehetőséget a „fonal” felvételére. Ellenben a tevékenység változatos lesz, a fiatalok szempontjából kiemelten fontos, nem fáradnak bele, nem unják el. (ő azért is, mert a végtelenül színes, változatos természetből, természeti folyamatokból, kapcsolatrendszeréből minél szélesebb palettát tudunk bemutatni. A változatosság itt is gyönyörködtet, és részvételüknek élvezetesnek, érdekesnek, örömtelinek kell lennie.

### **Környezet és társadalom kapcsolata — történelem, népszokások, hagyományok**

Az emberek más élőlényekhez hasonlóan bonyolult anyag-, energia- és információcsere-kapcsolatban állnak környezetükkel. Minden élőlénynek legalapvetőbb létfenntartásához energiára és nyersanyagra van szüksége, és ezeket igyekszik megszerezni a környezetéből. Környezetünkhöz legközvetlenebbül anyagfelhasználás köt, ennek révén jutunk fehérjéhez, kalóriához, ásványokhoz és vitaminokhoz, valamint a nem fogyasztott, de a létfenntartáshoz gyakran ugyanúgy fontos dolgokhoz, mint például a fűtéshez kellő fához, házanyaghoz, ruhához. Ezek nagymértékben befolyásolhatják az alkalmazkodási képességet, ugyanakkor megszerzésük energiateljesítéssel jár együtt, és újabb hatással van a környezetre. Az anyagfelhasználáshoz számos társadalmi folyamat — csere, kereskedelem, háború — kapcsolódhat.

Minden növény- és állatfaj hat kisebb-nagyobb mértékben környezetére, de az ember teszi ezt a legtudatosabban, leggyorsabban, legnagyobb mértékben és legrugalmasabban, mindig a megváltozott környezethez igazodva. Az ember, az állatoktól eltérően, meg tudja szabni saját helyét a táplálkozási láncban belül, és a környezetét is ehhez tudja igazítani. Ennek folyamán az ember fizikai—biológiai környezete sehol sem marad érintetlen. Ezt a fajta környezetátalakító képességet és tevékenységet a különböző korokban gyakran igen eltérő eljellel éltekelték.

Nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy a legkezdtelegesebb technológia is a legtöbb esetben igen nagy mértékű és hosszú távú környezeti változást képes előidézni. A komplex társadalmaknak a környezetre tett hatása és környezetfelhasználása a kis társadalmakétól elsősorban gyorsaságában, a népesség és környezete összetettebb kapcsolatában és a környezet szélesebb körű felhasználásában különbözik. Nagyrészt ezzel függ össze a komplex társadalmakra nagyobb mértékben jellemző környezetkárosítás. A folyamatok bonyolultságuk, nagyságuk és gyorsaságuk miatt ez idő után kiszámíthatatlanná és bizonyos esetekben visszafordíthatatlanná válnak. Ezek a nagymérvű változások visszahatnak az ott élő emberek életmódjára, és a legtöbb esetben újfajta alkalmazkodásra készíteti őket.

Eletünk — szükségszerűen — az elérhető erőforrások megszabta keretek között kell, hogy folyjon. Ha a társadalom tagjai nem szabályoznak, akkor szabályoz a környezet eltartóképessége. Kevés kis társadalom odébb-odébbállva és -hagyva időt a regenerálódásra, még szűk környezetét aktuálisan kizsákmányolva is fennmaradhat egy adott területen. Mi azonban nagyon hatékonyra váltunk, leleményesen kutatjuk a használható erőforrásokat, fejlett civilizációnk elképesztő mennyiségű anyagot, energiát és helyet igényel, és ráadásul szaporodunk, sokasodunk.<sup>19</sup>

Ezeket a társadalom és természet közötti kapcsolatrendszeret és ezeknek a történelmi idők során való változását vizsgáljuk a gyerekekkel, hogy választ kapjunk arra, miért a mi korunkban kerültek előtérbe a globális környezetvédelmi problémák; miket lehet tanulni a hagyományokból, népszokásokból, történelmi példákban, amikor még az ember a természettel harmonikus egységben élt együtt.

### **Mellékletek**

(A mellékletek a Dunakanyar Erdei Általános Iskola (DEI) környezeti nevelési programjairól tájékoztatnak.)

#### **Az 1—4. osztály természetismereti foglalkozásainak terve**

##### **Téma: Az erdő élőlényei, életközösségek megfigyelése**

1. Felfedező séta — az iskola és környéke.
2. A természet álomba merülése, az őszi színei (festőpaletta készítése) - színes falevelek és termések gyűjtése, gyűjtemények összeállítása.
3. Faanatómia — törzs- és levéllenomatok készítése, fatörzsek átmérőjének mérése, fák magasságának becslése.
4. Az erdő szintjei - fa, bokor, lágyszárú közti különbség.
5. Gyűjtött termésekből állatfigurák készítése.
6. Bioszobrászkodás.
7. Madárles - madárhangok megfigyelése, ismertebb madarak lerajzolása.
8. Rovarles - rovarcsapdák felállítása, megfogott rovarok beazonosítása.
9. Yadles — lábnyomok kiöntése gipszsel.
10. Nyomkeresés — állati maradványok, élőhelyek (odú, fészek, gubacs), táplálkozási maradványok.
11. Különleges életközösségek megfigyelése - kő alatt, korhadó fatörzson...
12. Vízi életközösség vizsgálata.
13. Talajban élő állatok vizsgálata.

#### **A Dunakanyar Erdei Iskola terepnapjainak terve az 1997/98-as tanévre**

Időpont	Korosztály	Helyszín	Téma
1997. szept. 13.	1-2. osztály	Visegrád, Fűvészkert	Mit jelent a fűvészkert? A fűvészkert kialakításának lehetőségei, fenylvélem megfigyelése
1997. okt. 04.	5—6. osztály	A visegrádi Duna-part, Maróti-sík, Bogdánvi-sík, Szentendrei-sziget	Részvétel a Nemzetközi Madármegfigyelő hétvége programjában
1997. okt. 05.	3—4. osztály	Visegrád, Apátkúti-patak völgye a torkolatától	Részvétel a Nemzetközi Madármegfigyelő Hétvége programjában
1997. okt. 11.	7-8. osztály	Visegrád Mogyoró-hegy Erdei Művelődés Háza	Az Erdei Művelődés Háza által az Erdők hete alkalmából szervezett programon
1997. nov. 08.	1—2. osztály	Visegrád, Telgárthy-rét	Az Apátkúti-patak völgyének élővilága
1997. nov. 22.	3-4. osztály	Visegrád, Fellegvár	A várhoz vezető erdőtársulások megismerése. Ismerkedés Visegrád történelmi múltjával

1997. dec. 13.	5—6. osztály	Visegrád, Sibrik-domb, Salamon-torony	Ismerkedés Visegrád történelmi múltjával
1998. jan. 10.	7-8. osztály	Visegrádtól Píliszentlászlói	Az Apátkúti-patak völgyének vulkáni formakincse és kőzetanyaga
1998. jan. 24.	1—2. osztály	Visegrád, Fekete-hegy	A téli időjárás elemeinek megfigyelése
1998. febr. 07.	3-4. osztály	Visegrád, Mogvoró-hegy	Állati nyomok keresése a téli erdőben és a réten
1998. febr. 21.	5—6. osztály	Nagymaros, Kemete-barlang	A Dunakanvar kialakulása
1998. márc. 07.	7—8. osztály	Píliszentlászlótól Visegrádig	Vízkémi és vízbiológiai mérések
1998. márc. 21.	1-2. osztály	Visegrád, Apátkúti-völgy	Az ébredő természet megfigyelése
1998. ápr. 11.	3 — 1. osztály	Visegrád, Duna-part	A Duna-part élővilága
1998. ápr. 25.	5—6. osztály	Vác, Ártéri-erdő	A Tanösvény élővilágának megismertetése
1998. máj. 09.	7-8. osztály	Visegrád, a Kálvánadombtól a Fekete-hegyig	A különböző erdőtípusok aljnövényzetének megfigyelése
1998. máj. 23.	1-2. osztály	Visegrád, Duna-part	A Duna-part életközösségei

#### A Dunakanyar Erdei Iskola terepnapjainak terve az 1996/97-es tanévre

Időpont	Korosztály	Helyszín	Téma
1996. okt. 12.	5-6-7. oszt.	Nagymaros, Köves-mező	A Duna geotörténelmi útja Az őszi erdő megfigyelése
1996. okt. 19.	5—6—7. oszt.	Dömös, Prédikáló-szék	A Duna geotörténelmi útja Vízvizsgálat
1996. nov. 02.	1—2. osztály	Visegrád, Apátkúti-bérc	Az őszi erdő színei
1996. nov. 09.	3—4. osztály	Visegrád, Fekete-hegy	Különleges életközösségek megfigyelése
1996. dec. 07.	1-2-3. oszt.	Visegrád, Erdőanvai-rét	Az életnyomok keresése a téli erdőben
1996. dec. 14.	4—5—6. oszt.	Visegrád, Kis- és Nagy-Kilián	Sziklaalakzatok és keletkezésük; kőzet- és talajvizsgálatok
1997. jan. 18.	7. osztály	Visegrád, Barát-halom	A vulkanikus hegységek vízháztartása
1997. febr. 15.	1-2-3. oszt.	Visegrád, Apátkúti-völgy	Vadcsapások, vadnyomok a hóban
1997. febr. 22.	4—5-6. oszt.	Visegrád, Ujosztás	Téli vadretetés, madáretetés megfigyelése
1997. márc. 22.	7. osztály	Visegrád, Kőbánya	Kőzetek és színező, szennyező ásványai
1997. ápr. 19.	1-2-3. oszt.	Visegrád, Kálvária	Vörös szilvák, vörös agyag
1997. ápr. 26.	4.— 5.— 6. oszt.	Visegrád, Magda-forrás	Zuzmók, mohák, harasztok megfigyelése
1997. máj. 17.	1. osztály	Visegrád, Apátkúti-völgy	Meleg bányák a völgyben Talajképző növények
1997. máj. 24.	1-2-3. oszt.	Visegrád, Schloss-kert	A Duna-part élővilága
1997. jún. 07.	4-5-6. oszt.	Visegrád, Mátyás-bérc	Gyógynövények, védett növények

- A szombati terepnapokon találkozó: 9 órakor a visegrádi révnél.
- Az érkezés helye és ideje a programtól függően változik, erről a terepnap előtti héten írásbeli tájékoztatást küldünk.
- A programok rossz idő esetén elmaradnak, erről legkésőbb a terepnap előtti hét csütörtökéig értesítést küldünk.

#### Dunakanyar Erdei Általános Iskola

#### A szombati terepnapok tervezett programjai

##### JANUÁR

1—4. osztály

*Séta a téli erdőben*

Téma: Hová tűntek az állatok (madarak elköltöztek, téli álmok...)?

Milyen táplálékot találnak maguknak a télen is aktív állatok?

Etetőket felkeresése, ott táplálkozó állatok meglesése.

5—6. osztály

*Patakséta* (Végigkövetjük az Apátkúti-patak útját a forrástól a torkolatig.) Téma: Feltérképezzük, hogy a patak milyen területeken folyik keresztül (falu, erdő, rét...), milyen szennyezőforrások szennyezik vizét. A patak különböző részén vízvizsgálatokat is végzünk.

##### FEBRUÁR

1—4. osztály

*A tél színei*

Téma: Az őszi sétánkhoz hasonlóan festőpalettáinkra összegyűjtjük a tél színeit, és összehasonlítjuk őket az őszi színeivel. Hogyan alkalmazkodnak az állatok a megváltozott körülményekhez (rejtő színek, erősebb szőrzet...)?

5—6. osztály

*Vad- és madárles*

Téma: Meghívott madarászokkal madárles, erdőszél vadles. Vadak lábnyomainak kiöntése gipsszel.

## MÁRCIUS

1—4. osztály

*Az ébredő természet megfigyelése*

Téma: Kik a tavasz hírnökei? Milyen szlnekben pompáznak? Mely fák virágoznak lombfakadás előtt, és miért?

5—6. osztály

*Séta a fűvészkertben*

Téma: Milyen növényeket telepítettek ide? Jól érzik-e itt magukat?

## ÁPRILIS

1— 4. osztály

*Nyomkeresés*

Téma: Milyen nyomokat hagynak maguk után az állatok?

Állati maradványok, táplálkozási maradványok, élőhelyek keresése.

Milyen nyomokat hagy maga után az ember?

Nyomkereső játék.

5—6. osztály

*Rovarlesen*

Téma: Rovarak gyűjtése fákról kopogtatással, fűből háló segítségével. A rovarok azonosítása, utána szabadon engedése.

## MÁJUS

1-4. osztály

*Zseblabor vizsgálatok*

Téma: Víz- és talajvizsgálatok, növényi részek vizsgálata

5—6. osztály

*Séta a Göncöl Ház ártéri erdejében*

Téma: Az ártéri erdőben élő élőlények megismerése.

### **A DEI tantervi programon kívüli környezeti nevelési feladattervnek természetismereti részterve**

Az 5—6. osztály természetismereti foglalkozásainak terve

Téma: Az élettelen környezeti tényezők vizsgálata - az élővilágra gyakorolt hatásuk tanulmányozása

A víz

1. A Föld vízkészlete, a víz felhasználása - vizek védelme
2. A víz körforgása — tablókészítés
3. A víz útja (forrástól a tengerig) — patakséta (forrástól a torkolatig)
4. A víz természete, felszínformáló hatása - gátépítés a patakon, vízimalom készítése
5. Patakunk környezete — geológiai és botanikai felmérés
6. Pataktérkép készítése
7. Patak vízének vizsgálata (fizikai és kémiai mérések)
8. Élővizekben élő élőlények vizsgálata — vízi gerinctelen szervezetek meglétéből következtetés a víz minőségére
9. Az ivóvíz vizsgálata — az iható víz kritériumai
10. Víz tisztító berendezés tervezése és modellként való elkészítése
11. Vízi periszkóp készítése és kipróbálása
12. Vízszennyezés okai, következményei (eutrofizáció, szukcesszió)
13. Mit tehetünk MI a vizek védelméért - élővizek védelme, takarékos vízfogyasztás

*Az Apátkúti patak, vizsgálata*

### **A Dunakanyar Erdei Iskola 1998. évi Ravazdi Természetismereti Erdei Iskola Táborának egyhetes programja**

1998. június 7-13-ig

*Június 7. vasárnap*

DÉLELŐTT: megérkezés, szállásfoglalás, tábor birtokba vétele, tábor-környékének felderítése.

DÉLUTÁN: találkozó a helyi természetvédőkkel, cserkészekkel, a vendéglátó erdészeti feladataival való ismerkedés.

*Június 8. hétfő*

DÉLELŐTT: ismerkedés a térképpel, a térség térképen való elhelyezése, tájékozódás a terepen és a térképen.

DÉLUTÁN: a tábor környezetében lévő vizsgálatok előkészítése, a helyszlnek bejárása, szükséges felszerelések, készségek beüzemelése. A terület állapotfelmérését szolgáló első mérések elvégzése.

*Június 9. kedd*

DÉLELŐTT: egész napos túra Pannonhalmára (tájékozódás gyakorlása), növénytan alapismeretek a környék flórájára koncentrálv. A Pannonhalmi Főapátság megtekintése, majd ismerkedés a közjóléti erdőgazdálkodással — séta a Parkerdőben (Millenniumi emlékmű, Boldog Mór kilátó).

#### *Június 10. szerda*

HAJNAL: vadles kisebb csoportokban.

DÉLELŐTT: növény- és állattani felmérések, erdőgazdálkodási munkákkal való ismerkedés a területen.

DÉLUTÁN: baráti találkozó az öregcserkészekkel közös vacsorakészítés közben.

ESTE: a vadles folytatása más csoportokkal.

#### *Június 11. csütörtök*

DELELŐTT: a helyi régészeti ásatások megtekintése (Vilibald-domb), IV. Béla király kútja, a Ravazdi Erdészet erdészettörténeti gyűjteményének szakvezetési megtekintése, a fagymunkálás, -feldolgozás az erdészet telepén.

DÉLUTÁN: sportprogram az erdei tornapályán, illetve focipályán.

#### *Június 12. péntek*

HAJNAL és DÉLELŐTT: madárgyűrűzési gyakorlat, madárvédelmi ismeretek, vízbiológiai vizsgálatok, gyógynövényismeret.

DÉLUTÁN: az egész héten gyűjtött környezetállapot-felmérési adatok kiértékelése.

#### *Június 13. szombat*

DÉLELŐTT: A táborozás során szerzett tapasztalatok kiértékelése záró

vetélkedő formájában. DÉLUTÁN: táborbontás, a tábor átadása, hazautazás.

### **Látogatás a Természettudományi Múzeum természetbúvár termében**

Az őszi témahét keretében, november 19-én ellátogattunk a Természettudományi Múzeumba. Megtekintettük a kiállítást, illetve részt vettünk a múzeum által a természetbúvár teremben szervezett programon.

A kiállításon mindenki talált az érdeklődésének megfelelő témákat, az ősi állatok csontvázai, a hatalmas mamut, az állatokkal benépesített Noé bárkája, a csodálatos ásványok ... elindították a gyerekek fantáziáját.

Aztán bejutottunk a búvárterembe, és amit kinn a kiállításon csak szemmel lehetett körbetapogatni, azt itt minden érzékszervükkel letapogathattak, hiszen mindent megfoghattak, megszagolhattak...

Egy körülbelül tízperces vezető beszélgetéssel kezdődött a program. Körbeültük a programvezetőt, és egy bálna csontjai tartották a hátunkat. A feltett kérdések felelevenítették a gyerekek eddig szerzett ismereteit, útnak indították érdeklődésüket.

Utána elkezdődött az önálló kutatómunka. Nyíltak a fiókok, lebbentek a függönyök, a gyerekek rávetették magukat a rengeteg érdekességre. Végre a múzeumban nem szólal meg a riasztó, ha valaminek meg akarják tapasztalni a súlyát, vagy megérezni a simaságát, érdességét. A felfedezés öröme azokat is lelkesítette, akik vonakodtak bejönni a terembe. Vajon eltalálják-e, mik vannak elrejtve a kis fiúkében, ahova csak a keze fér be? És össze tudják állítani a madarak testrészeit? És vajon milyen érzés lehet belebújni egy gepárd bundájába?

A teljesen véletlenszerű kutatás után a gyerekek BIO TOTO-kat kaptak, melyeknek a kérdései a búvárterem anyagára építettek, és irányították a gyerekek önálló ismeretszerzését. Aki már korábban ügyes volt, azonnal tudott több kérdésre válaszolni. Akinek valami nem ment, annak a program vezetője segített, mit hol keressen. Előbb-utóbb mindenkinek megszületett a megoldása.

A program a TOTÓ feladatainak ellenőrzésével zárult. De ezzel nem felejtettük el a múzeumban tett látogatást, hiszen a következő hét természetismereti óráin feldolgoztuk újonnan szerzett ismereteinket rajzok, beszámoló készítésével, illetve a gyerekek tapasztalataikat azóta is fel tudják használni a tananyag elsajátításában.

Ez a látogatás nem csak arra volt jó, hogy tudásukat fejlessze, hanem arra is, hogy megtapasztalják, mennyivel többet megtudhatunk a dolgokról, ha minden érzékszervünket bevetjük a megismerésükhöz.

BIO TOTÓ - A

1. Mivel táplálkozott a mamut?

- 1. rovarokkal
- 2. növényvel
- X. hússal

2. A sün melyik napszakban keresi táplálékát?

- 1. délelőtt
- 2. délben
- X. éjszaka

3. A baglyok melyik csoportba tartoznak táplálkozás szerint?

- 1. növényevők
- 2. ragadozók
- X. bogyóevők

4. Milyen rovarok lárvái élnek a fakrcrg alatt?

- 1. cserebogarak
- 2. cincérek
- X. levéltctvek

5. A fák évgyűrűi mit mutatnak?

- 1. hány éves a fa
- 2. hegyvidéken vagy síkságon növekedett
- X. homokos vagy barna cödőtalajon él

6. Mivel szaporodik a teknős?

- 1. tojással
- 2. petével
- X. elevenszülő

7. Miért nevezik a lopótököt lopótöknek?

- 1. bort lopnak vele a hordóból
- 2. lopták a magját
- X. mert sárga a színe

8. Mi a szkunk?

- 1. dél-amerikai borz
- 2. észak-afrikai madár
- X. ázsiai rovar

9. Mi az ammonitesz?

- 1. egy csiga faj
- 2. megkövesedett fa
- X. kihalt tengeri gerinctelen állat

10. Mi a bolondok aránya?

- 1. a pifit nevű ásvány
- 2. arannyal bevont exüst
- X. csillogó műanyag

11. Miért hívják a korai denevért korainak?

- 1. korán ismerték meg
- 2. mert már szürkület előtt is repül
- X. hamar elfogja a rovarokat

13. Milyen a mongux?

- 1. tollas
- 2. szőrös
- X. pikkelyes

13+1. Hol él a pingvin?

- 1. folyó deltákban
- 2. a trópusokon
- X. a Déli-sarkon

BIO TOTÓ - B

1. Mi a lisztharmat?

- 1. a lisztes répbarkó bevonata
- 2. növényeken élő mikroszkopikus gomba
- X. a molnárok hajnalban kisérték a lisztet

2. Mi az exüst?

- 1. természetes
- 2. olajfűz
- X. exüstös halpikkely

3. Hol él a bakcsó?

- 1. vizek mellett
- 2. sziklák között
- X. erdőben

4. Hol él az enyves éger?

- 1. homokos területen
- 2. nedves területen
- X. sziklák között

5. Mi a Szent László pénze?

- 1. honfoglalás kori pénz
- 2. halpikkely
- X. megkövesedett ősi egysejtűek

6. Mi a tápláléklánc?

- 1. egymást elfogyasztó állatok sora
- 2. vadászat alkalmával a sorban lefektetett lelőtt nyulak neve
- X. morzsát szállító hangyák menete

7. Melyik fenyő lombhullató?

- 1. a fekete fenyő
- 2. a lucfenyő
- X. a vörösfenyő

8. Mik az ammoniteszek?

- 1. vulkanikus kőzetek
- 2. kihalt tengeri gerinctelen állatok
- X. trópusi virágok

9. Milyen macskacápa testének felszine?

- 1. pikkelyes
- 2. bőrtogas
- X. sima

10. A hóbagolynak miért fehér a tolla?

- 1. mert ez rejtőzködő szín
- 2. mert kifakult
- X. mert így szép

11. A szitakötő miért tud egyhelyben is repülni?

- 1. mert a szélre ráfekszik
- 2. mert az egyik szárnya előre, a másik hátrafelé mozog
- X. mert a vízpára fenntartja a levegőben

13. Melyik vulkánikus kőzet?

- 1. a bazalt
- 2. a márga
- X. a pala

13 + 1. Mi az uszadék fa?

- 1. hídépítésnél használják
- 2. vízben úszó lecsiszolóclott fadarab vagy faág
- X. sziléziai törpe fenyő

BIO TOTÓ - C

1. A teremben a földön lévő hatalmas koponya melyik állaté?

- 1. viziló
- 2. elefánt
- X. bölény

2. Hány méter kb. ax óriásbálna?

- 1. 25 m
- 2. 52 m
- X. 30 m

3. Melyik a leggyorsabb földön élő állat?

- 1. gepárd
- 2. róka
- X. antilop

4. Mire való a sxuroktu? (oregano)

- 1. textil készítésére
- 2. állati takarmányozásra
- X. gyógy- és fűszernövény

5. Melyik a mérges gomba?

- 1. nagy őzlábgomba
- 2. farkas tinóru
- X. nyári vargánya

6. A pókszabásúaknak hány lábuk van?

- 1. 4 pár
- 2. 3 pár
- X. 2 pár

7. Az emberi koponyán mit nevcxünk öreglyuknak?

- 1. a szemüreget
- 2. a gerinchez csatlakozó nyílást
- X. a fülnyílást

8. Hol él a szürkegém?

- 1. sziklás hegyvidéken
- 2. vízparton
- X. fenyőerdőben

9. Melyik növénev termése ehető?

- 1. narancseper
- 2. súlyom
- X. fekete dió

10. Melyik rovarnak van pajorja ax átalakulás során:

- 1. a cserebogárnak
- 2. a legeknek
- X. a szitakötőknek

11. Mit nevezünk Aris/totclész lámpásának?

1. a harangvirágot
2. a fehér mécsvirágot
- X. a tengeri sün szájszervét

12. Mi a kabóca?

1. üregi állat
2. rovar
- X. állati betegség

13. Mi a nautilus?

1. barlangi állat
2. egy madárfaj
- X. mésházás polip

13+1. Mi a fülcsiga?

1. a belső fül hallójárata
2. fül alakú tengeri csiga
- X. csiga gomba

**Az ember és a természet kapcsolata - madárvédelem  
tématerületből most a madárgyűrűzés,  
mesterséges fészkelő-készítés teregyakorlatát mutatjuk be**

A madarakkal való ismerkedés koncentráltan a madárgyűrűzési bemutató és a madárodú-készítési program keretében zajlik. A gyűrűzési bemutató füleléssel kezdődik, hiszen a madarakat általában nem látjuk, csak a hangjukat halljuk. Hogy közelebbről megismerjük a madarakat, meg kell őket fogni. Erre jó a függönyháló. A szakvezető bemutatja a madárhálót. Én azt hittem, csapdát fogunk állítani! — jegyezte meg az egyik iskolás. A madarász megnyugtatót mindenkit, hogy a hálóba került madár nem sérül meg, s nagyon vigyáznak kiszedéskor az élőlényre. Erről meg is győződhetnek a gyerekek, mert a szemük láttára szedett ki a hálóból egy barátcinegét.

Megismerkedtek a barát-, a kék-, a széncinegével, a citromsármánnyal. A gyűrűzés fontosságáról is meggyőződhetnek egy rögtönzött kiselőadás keretében (madárvonulás-kutatás). A madarat gyűrűzés után megvizsgálják — megméri, a szárnyak és tollak állapotát megfigyelik.

A hálót hajnalban helyezik ki, mikor még hűvös van. Ilyenkor könnyebben fogják a madarat, mert jobban mozognak. Ha meleg van, nem teszik ki a hálót? — kérdezték.

*Ismerkedés a citromsármánnyal*

A madarak ismertetése a nemi hovatartozásra is kiterjedt. Sok olyan madár van, amelynél a hím viseli a díszes tollakat, a tojó szürkés, jellegtelen. Néhány fajnál azonban még a szakember is nehezen dönti el, hogy hím vagy tojó a kezében lévő madár, így volt ez egy fiatal széncinekénél is. — Akár mama is lehet belőle — mondta a madarász.

— Persze, mert olyan ordítós! — tódította az egyik fiú. Bemutatták a madárgyűrűzés eszközeit is, a gyűrűket, a fogókat, a mérleget, valamint a gyűrűzőfüzetet.

A másik „madaras” program, az odúkészítés. Az odúk jelentőségét az odúban fészkelő madarakat, magát a mesterséges madárodút, annak típusait s ennek elkészítését ismerhették meg a gyerekek. Kérdésünkre, hogy mire jó a madárodú, ezeket válaszolták a gyerekek: — Oda húzódik a madár a hideg elől télen! — Ott költi ki a fiókáit!

Az odúlakó madarakat — képről — a különböző odútípusok ismertetése során mutattuk be. Kétféle cinkeodú létezik: a kisebb röpnylású a kékcinkéé, a nagyobb a széncinkéé. A billegőodú nyitott. A bagolyodú az előzőekhez képest óriási - hisz a bagoly teste is jóval nagyobb.

Bemutattak egy különleges, alsó nyílású odút is. Vajon milyen állat számára készült? Némi segítséggel - röptül, de nem madár - az egyik fiú kitalálta: — Denevér!

Tisztázni kell az etető—odú közti különbséget is, mert még a felnőttek is összekeverik a kettőt. A gyakorlati munka során a gyerekek megtanulják az odúkészítés műveleteit a szerszámok használatát.

*Készül a madárodú*

**Víz vizsgálatok DEI-ben**

A terepen végezhető vízminősítésnek kétféle módszere van: a kémiai és a biológiai vizsgálat.

Kémiai vizsgálatok során a természetes vizekben lévő azon anyagok koncentrációját mérjük, melyek vízszennyezésre utalnak, és viszonylag egyszerű módon, általános iskolások számára is érthető összefüggésekben mérhetők.

Ezek a következők: mtrit, nitrát, klorid, keménység, oldott oxigén. Ezen kívül vízhőmérsékletet és pH-t is vizsgálunk, melyek szintén a vizek minőségéről szolgálnak adattal. Alsó tagozatosokkal egyszerűen használható tesztcsikkokkal mérünk, melyek színváltozásokkal jelzik a koncentrációt, melyet összehasonlító színskála segítségével tudunk pontosan meghatározni.

*Vajon mennyi a pH-ja?*

A vizek biológiai vizsgálata talán a leghálásabb téma, hogy a kisgyermekkel megértessük a természetes vizek - mint élőhelyek - védelmét. Az élővizekben ugyanis számos olyan gerinctelen szervezet található (rákok, poloskák, rovarlárvák),

amelyek csak tiszta vízű patakokban, tavakban élnek, tehát jelenlétükből, illetve „nemlétükből” egyértelműen lehet következtetni a vizek minőségére.

A vizsgálatokat egyszerűsíti, hogy nem kell hozzájuk más, csak egy tál és egy szűrő, valamint határozókulcsok az állatok azonosítására. Pályázati pénzből sikerült az eszközöket beszerezni, és a Göncöl Alapítvány „Hálózat az Élővizekért” programjának szakmai anyagát használjuk segítségül.

A rendszeres vizsgálatok eredményeként a gyerekek már sok mindent tudnak az itt élő állatokról: testfelépítésükről, életmódjairól valamint arról, hogy ezeknek az állatoknak az életéért ők is felelősek, hiszen ha az emberek szennyezik a vizeket, az állatok ki is pusztulhatnak onnan.

### Egy feladatlap és egy kérdőív

#### HOGYAN LÉLEGZIK?

Válassz ki egyet a mintában talált vízi gerinctelen állatok közül.

Alaposan nézd meg és rajzold le a jószágot.

Nyíllal jelöld meg azt a testrészét, mely a légzésben segíti.

Vízben oldott vagy légköri oxigénnel lélegzik?.....

Érzékeny-e a szerves szennyezésekkel szemben?.....

#### VIZVIZSGALAT Összefoglaló kérdések

1. Tudod-e, honnan ered (melyik faluban) az Apátkúti-patak, és hol torkollik a Dunába?

.....  
.....  
.....

2. Emlékszel-e, miket vizsgáltál az egyes vizsgálatok során? Húzd alá azt, amit Te is mértél?

vízi állatok vizsgálata	nitrit
hőmérséklet	nitrát
pH	klorid
oldott oxigén	keménység

Tudod-e, hogyan mértük ezeket a tulajdonságokat? Húzd össze a tulajdonságok neveit a mérési módszerekkel!

hőmérséklet	
pH	műszerrel
oldott oxigén	
nitrit	tesztcsikkal
nitrát	
klorid	színreakcióval (titrálással)
keménység	

3. Mit tudsz a vizsgálati eredményekről, milyen az Apátkúti-patak vízének minősége? Húzd alá a szerinted megfelelőt!

- nagyon tiszta
- elfogadható
- szennyezett
- erősen szennyezett

4. Húzd alá a tiszta vízre jellemző tulajdonságokat!

magas nitrit-, nitráttartalom	alacsony nitrit-, nitráttartalom
sok oldott oxigén	kevés oldott oxigén
sok klorid	kevés klorid
sok állat	kevés állat

5. Szerinted milyen szennyezőanyagok rontják a víz tisztaságát?

Hogyan kerülhetnek ezek a patakba?

.....  
.....



.....  
.....  
6. Mit gondolsz, van-e összefüggés a vízben talált állatok és a víz minősége között?

.....  
.....  
Rajzold ide azokat, amelyeket Te is találtál, írd alá a nevüket! Kari-kázd be közülük azokat, amelyeket ritkán találtunk!

7. Tudod-e, hogy az egyes pH-tartományok mit jelentenek? Kösd össze az összetartozókat!

0—7	semleges
7	lúgos
7-14	savas

Jó minőségű élővíz pH-ja:.....  
Az Apátkúti-patak pH-ja:.....

8. Hogyan kerül oxigén a vízbe?

.....  
.....  
Miért szükséges, hogy elegendő oxigén legyen a vízben?

.....  
.....  
A tóban vagy a patakban magasabb a víz oxigéntartalma? Mit gondolsz, miért?

9. Fontosnak tartod-e ezeket a vizsgálatokat? Mit gondolsz, miért van ezekre szükség?

10. Szeretsz-e kijárni a patakot vizsgálni? Miért?

### **Drámapedagógiai foglalkozások - szakkör a DEI-ben**

A színijátás történetének kezdete mintegy 2500 évvel ezelőtti időre tehető. Időszámításunk előtt 530 táján bukkan fel Athén városában az a kordé, melyet egy Theszpisz nevű férfi hajtott, aki társaival nemcsak elmesélte, hanem el is játszotta a történeteket. A görög városokban Dionü-szosz isten ünnepén, azaz ősszel bukkant fel a társulat, melynek tagjai akkor még csak férfiak lehettek. Ennek az ünnepnek a hagyományából eredeztethetőek a szüreti mulatságok.

A színijátás Európában a népi játékokból alakult ki, melyeknek témája többnyire vallásos eredetű volt: bibliai történet vagy valamelyik szentről szóló legenda megjelenítése. A későbbiekben már háza is volt a színijátásnak, melynek két fontos része a nézőtér és a színpad. Hogy mi is a színpad? — erre Kosztolányi Dezső találó írása válaszol: „Egy nyitott szoba, amelynek három fala van. A negyediket kidöntötte a kíváncsiság”. Innen eredhet, hogy a németek a színpadot Guckkastenbühnének, azaz kukucskáló szekrénynek nevezik. Régen is és most is az előadás középpontjában a színlész áll. Szerepének megjelenítésében a hangja, a tekintete, a mozdulata egyaránt részt kell hogy vegyen.

A színelőadás társas művészet, többnyire csoportos alkotás. Az előadás sikeréért a csoport minden tagja felelősséggel tartozik, hiszen csak jó összmunkával érhető el a cél. A színijátás azonban nemcsak munka, hanem kellemes, szórakoztató és hasznos időtöltés is mindazoknak, akik kedvet, tehetséget éreznek magukban erre.

Az iskolában működő színijátás szakkör formájában történik, heti egyórás foglalkozás keretében. Évek hosszú sora óta úgy érzem, hogy jó a kapcsolatom a szakköri tagokkal, szívesen jönnek, és könnyen beilleszkednek. Egy-egy előadás megtanulása sok tanulást, lemondást és erős akaratot kíván. A próbák alatt azonban sohasem hiányzik a vidámság, a humor. Tanévenként két bemutatót tartunk: egyet karácsonykor, a másikat tanév végén. Közben természetesen részt veszünk különböző versenyeken is, ami már összefonódik a magyar tantárgy tanításával, hiszen itt is célunk — az ismeretanyag átadásán túl — a szép, érthető beszéd megalapozása, illetve továbbfejlesztése. Az órákon olvasott prózák és versek értékhorozók. Általuk nyernek a diákok betekintést az igazi művészetbe, és rajtuk keresztül bővül látókörük és nem utolsósorban szókincsük.

Az irodalmi színijátás kör tagjainak száma 10—15 fő között van. Ok mind felső tagozatos tanulók. Szeretik az irodalmat, így örömmel ismerkednek meg azokkal a hazai és határon túli alkotásokkal, amelyek a tanmenetbe már nem férnek bele, de mindenképpen méltók arra, hogy egy-egy ünnepen, megemlékezésen helyet kapjanak, előadják őket.

A drámapedagógia a környezeti nevelés egyik fontos módszere, melynek segítségével a gyerekek megélik a természet, az ember által alakított környezet és az emberi cselekedetek negatív hatása közti ellentmondásokat. Begyakorolhatják, készség szintre emelhetik a pozitív szokásokat, módszereket. Empátiát szerezhetnek egyes attitűdök belső megélésével, énjükhöz való közelítésével.

### **Jegyzetek**

1. Víz Istvánné: *A kisiskolások környezeti nevelése*, In: Iskolakultúra, IV. évf. 13. sz. 62—63. p.

2. Vajdovichné Visy Erzsébet: *Az óvodás és kisiskolás korú gyerekek környezeti nevelésének stratégiai elvei*, In: Iskolakultúra, TV. évf. 1994. 13. sz. 6—7. p.
3. Piavas Péter: *Környezetismeret, környezetkultúra, környezetvédelem*, In: Tanító, XXVII. évf. 1989. 10.sz.
4. Ácsai — Hegedűs — Vrzyné: *Környezeti nevelés az óvodában*. Bp., KGI, 1990. 5. p.
5. Vajdovichné Visy Erzsébet: i. m. 6. p.
6. Victor András: *A környezeti nevelés rendszere*, In: Iskolakultúra, III. évf. 1993. 24. sz. 8—10. p.
7. Uo. 21. p.
8. Havas Péter: *Környezetismeret, környezetkultúra, környezetvédelem*, In: Tanító, XXVII. évf. 1989. 10. sz.
9. Victor András: i. m. 13. p.
10. *EMH Programismertető füzet*. Összeállította: Szentendrey Géza. P. P. Rt. - EMH. 1995. 5-10. p.
11. Uo. 11-12. p.
12. Vásárhelyi Tamás: *Múzeum és környezeti nevelés*, In: *Környezeti nevelés a múzeumban*. Szerk. Vásárhelyi Tamás, Budapest, Magyar Természettudományi Múzeum, 1995. 3—4. p.
13. Ácsai — Hegedűs - Vízyné: *Környezeti nevelés az óvodában*. Budapest, KGI, 1990. 3. p.
14. Ld. a 12. sz. jegyzetet!
15. Wellisch Mária — Szöllősy Gábor: *A tarisznyám tele van, szedd ki, ami benne van!* In: *Környezeti nevelés a múzeumban*. Szerk. Vásárhelyi Tamás, Budapest, Magyar Természeti Múzeum, 1995. 15-16. p.
16. Barabás Kata - Déri Andrea — Szilágyi László — Nagy Ágoston: *Fogadj örökbe egy patakot!* 1. rész: *Tervezés, szervezés*. Vác, Göncöl Alapítvány, 1994. 8., 18., 19. és 21. p.
17. Déri Andrea: *Vízvizsgálók a Pilisi bioszféra Rezervátum területén*. Kézirat. 1994. 4. p.
18. Ld. a 16. sz. jegyzetet!
19. Wilhelm Gábor: *Környezet és társadalom*, In: *Környezeti nevelés a múzeumban*. Szerk. Vásárhelyi Tamás. Budapest, Magyar Természettudományi Múzeum kiadványa, 1995. 30-34. p.

*Szentendrey Géza a Dunakanyar Erdei  
Általános Iskola környezeti nevelést igazgatója,  
társszerzői az iskola pedagógusai  
Az iskola címe: 2025 Visegrád, Apátkúti-völgy  
Telefon / fax: (26) 397-430*

Gyarmati Józsefné  
Gyüresekné Strupka Magdolna

## Élményszerű tanulás

### Képzési specialitások a szentendrei Templomdombi Általános Iskolában

*„Ha egy gyerek biztonságban él,  
megtanulja, hogy bizon magában és a többiekben.  
Ha egy gyerek barátságban él,  
megtanulja, hogy jó a világban élni.”*

(Dorothy Law Nolte)

1989 óta működünk önálló, 8 évfolyamos, évfolyamonként egy osztályos intézményként. Iskolánk Szentendre történelmi magvában, a város egyik legszebb részén található.

Az épület kedvező adottságait kihasználva azon fáradozunk, hogy tovább erősítsük iskolánk *családias jellegét, egyén és közösségformáló teret, légkört* biztosítsunk.

Programunk és tevékenységünk fő alapelve a *gyermekközpontúság*, amelyen az empátiát, a pozitív késztetést, a bizalmat, az önbizalom növelését, a sikerhez való" segítséget és a szeretetet értjük. Igyekszünk mindent megtenni azért, hogy a *gyerekek szívesen járjanak iskolába*, jól érezzék magukat nálunk, kellő alaposággal elsajátítsák a szükséges ismereteket, tartsák fontosnak a tanulást, képességeik, készségeik fejlődjenek, *megvalósíthassák önmagukat*.

Módszertani kultúránk középpontjába az *élményszerű tanítás—tanulás* folyamatát állítottuk. A megvalósíthatóságot kezdetben tapasztalataink erősítették meg, majd egyre tudatosabban választottuk ki továbbképzéseink témáit. A tantestületünk valamennyi tagja elvégezte az erdei iskola projektet, a Gordon-féle tanári hatékonyságfejlesztő tréninget, a tanulásmódszertani tanfolyamot. 1996-ban részt vettünk a Soros Alapítvány — önfejlesztő iskolák - tréningjén. A tréning hozzájárult tevékenységünk átgondolásához, pedagógiai programunk megalapozott, körültekintő elkészítéséhez.

Részletes helyzetelemzésünkben feltérképeztük az iskolánkkal szemben támasztott külső és belső igényeket, elvárásokat tanítványaink, a szülők, a pedagógusok és a környező iskolák szemszögéből. Ennek tudatában, a lehetőségeket kihasználva iskolánk az oktatási törvényben meghatározott alapfeladatain túl három területen nyújt a gyerekeknek több ismeretet, illetve biztosít lehetőségeket képességeik, készségeik fejlesztéséhez. Ezek a *képzési specialitásaink: a környezeti nevelés, a manuális készségfejlesztés és az idegen nyelv oktatása*.

Úgy ítéljük meg, hogy mindhárom terület - sajátos eszközeivel - hozzásegíti tanulóinkat, hogy önmagukkal és környezetükkel *harmóniában éljenek*. Minden gyermekről feltételezzük, hogy *valamiben tehetséges*, biztosítjuk számukra a sokféle tevékenység közül a választást, a próbálkozást, képességeik kibontakoztatását. Keressük tanulóink azon adottságait, amelyek alapján könnyebben fejleszthetők, s amely a *legtöbb sikerélményben* juttatja őket.

Törekvéseink eredményeit érzékelteti, hogy évek óta túljelentkezés van iskolánkba, a kisebb testvéreket is hozzánk íratják be, a délutáni foglalkozásokat is igényük tanítványaink, ezeken szívesen részt vesznek. Végzős diákjaink sikeresen felvételiznek, többségük gimnáziumban tanul tovább.

A következőkben bemutatjuk a manuális készségfejlesztő és a környezeti nevelés sajátosságait.

## Manuális készségfejlesztés az iskolánkban

A manuális készségfejlesztés iskolánk fő profiljához tartozik, melyet komplex módon értelmezünk. *Átöleli a tantárgyakat, a szabadidős tevékenységeket, vagyis oktató-nevelő munkánk egész rendszerét.* A feladatok koncentrikusan bővülnek, és az iskola valamennyi tanulója kiterjednek.

Fontos törekvésünk, hogy megerősítsük a látás-tapintás—gondolkodáscselekvés egységét, majd ezen keresztül igényes munkavégzésre neveljünk. A manuális készségfejlesztés — meggyőződésünk szerint — elősegíti a tanulási és munkaszokások kialakítását; a műveleti sorrend követését, az eszköz- és szerszámhasználat gyakoroltságát, az elemi munkaszokásokat (helyes testtartás, munkamegosztás, rend, pontosság, takarékoság, balesetvédelem stb.), és a megfelelő munkatempót. A tanulói produktumok féltve őrzött „kincseinkhez” tartoznak. Tanítványaink évek múlva is szívesen emlékeznek vissza a tanítási órákra, a múzeumi foglalkozásokra, erdei iskolára stb., ahol műveik születtek. Az osztályokat, a folyókat ezekkel a „kincsekkel” díszítjük. A tanév főbb alkotásait az év végi Idállításon — amelyet a Pest Megyei Könyvtárban rendezünk - tárjuk az érdeklődők elé.

## A manuális készségfejlesztés színterei, formái, sajátosságai, módszerei iskolánkban

### Tanórák

A *tanórákon* elsősorban a kézműves (alsóban), a környezetkultúra (felsőben) és a rajz tantárgyak segítik a manuális készségfejlesztés céljainak megvalósítását. A környezetkultúra tantárgyban kiscsoportos oktatással (fiú, lány bontás) igazodunk az eltérő érdeklődéshez.

A tanítás-tanulás folyamatában irányított megfigyelésekkel, analízissel, szintézissel, összehasonlításokkal, csoportosításokkal stb. nyújtunk biztos támpontot a megismeréshez.

Lehetőség nyílik az egészből kiindulva a részek vizsgálatára (arány, szín, forma stb.), a részfolyamatokhoz szükséges anyag, szerszám, művelet kiválasztására, a részfolyamatok alapján az „egész” megtervezésére, a műveletek begyakorlására. Az elemzések új ismeretekhez juttatják tanulóinkat, szintetizálják eddigi tudásukat, csiszolják munkavégzésüket, motiválják a feladat sikeres elvégzésére.

A tanórákon született munkadarabok maradandó értékeket képviselnek, jól illeszkednek a többi tantárgy ismeretanyagához. Például:

- a középkori vár makettje,
- a vár alaprajza,
- a virág lerajzolása,
- a bábok elkészítése stb. a történelem, a földrajz, a biológia és a magyar tantárgyak ismereteit teszik élményszerűvé.

### A tanórán kívüli foglalkozások

A *napközi* életébe beépített rendszeres munkafoglalkozások lehetőséget nyújtanak a már elsajátított munkafolyamatok gyakorlására, finomítására.

A munkafoglalkozások témáihoz — ünnepélyek, események, évszakok — felhasználjuk az önálló gyűjtéseket, az egyéni ötleteket.

A *szakkörök* elsősorban a tehetséges tanulók képességfejlesztését állították középpontba. A foglalkozásokon lehetőség nyílik az elmélyültebb, mivesebb alkotások létrehozására. A tagok megismerik a népi mesterségek titkait, az agyagművészetet, a szövést, a fonást. Ezek alapján sok ötletet kapnak az otthoni tevékenységhez. A rajzpályázatokon is elsősorban a szakköröseink szerepelnek, akik sok díjat szereztek eddig is iskolánkban.

Szívesen látogatunk tanítványainkkal a könyvtári foglalkozásokra, ahol az irodalmi művekhez, a jeles napokhoz kapcsolódó foglalkozásokat szer-veznek. Azt tapasztaltuk, hogy az iskola falain kívül szervezett tevékenységek és a könyves környezet ösztönzően hat a tanulók munkakedvére, természetesen jelentős szerepe van ebben a könyvtárosok úgyszeretetének is. Az iskolánkat körülölelő *múzeumok* gazdag lehetőségeit is felhasználjuk a manuális készségfejlesztés érdekében. Például: a Ferenczy Múzeum célirányos megfigyelése után a múzeumpedagógusok irányításával szobrokat, érmeket, plaketteket készítenek agyagból. Ennek helyszíne a múzeum barlangműhelye.

A Szentendrei Néprajzi Múzeumot iskolánk tanulóival egy-két alkalommal látogatjuk meg évente. Az eredeti népi kultúrát „élő” környezetben tanulmányozzuk. Szakemberek, népművészek irányításával bekapcsolódunk a kosárfonás, a mézeskalács-sütés, a gyertyamártogatás stb. munkálataiba. A páratlan környezet, az eredeti eszközök, a tárgyak, a mesteremberek tudása és a hely szelleme szép, esztétikus alkotásokra ösztönöznek.

Az *erdei iskola* keretében tanulóink évenként más-más tájegységet keresnek fel. Például az 5. osztály a Balaton-felvidéket, a 6. osztály a Kisalföldet stb.

A programokban szerepel a helyi múzeumok megtekintése, a tájegységre jellemző tárgyak elkészítése. A múzeumokban a jellegzetes tárgyi világgal ismerkednek meg, míg a kézműves és a szabadidős foglalkozásokon a mesteremberek segítségével a tájegység tárgyait készítik el (például: agyag-edény, kosárfonás). Ily módon a környezeti nevelés — mint az iskolánk egyik profilja — szerves egységet alkot a másik profillal, a manuális készségfejlesztéssel. A két terület közötti kapcsolat az erdei iskolák programjaiban is jól nyomon követhető.

A Templomdombi Általános Iskola szervezésében már több éve rendezünk *olvasótábort* a szentendrei gyerekeknek. A tábor központi gondolata, témája, helyszíne évenként változik. A táborozók eddig a népköltéssel, a honfoglalással, a régi népi életmóddal és az 1848-as forradalommal és szabadságharcral foglalkoztak. A témaköröket komplex módon dolgozzuk fel. (Például az irodalomhoz kapcsolódva hangsúlyos szerepet kap az olvasás, az olvasmány értelmezése, dramatizálása, közös ének, tánc, népi játékok, szerepjáték, a szereplők ábrázolása különböző technikákkal, rajzolás, festés). A témakörökhöz kapcsolódó tárgyi emlékeket szakos nevelők, múzeumpedagógusok irányításával készítenek el. A produktumokat a tábor végén kiállításon mutatjuk be, a tanév során pedig iskolánkban láthatóak.

### Környezeti nevelés az iskolában

Tantestületünk már 1990-ben megkezdte a környezeti nevelésre irányuló törekvéseit. Útkeresésünk során abból indultunk ki, hogy az „iskola akkor is tanít, amikor nem tanít”. *Komoly attitűdformáló, értékközvetítő erő az iskola egésznek működése, üzemelése, atmoszférája, miliója, a benne dolgozók környezeti értékrendje, harmóniája.* Meggyőződésünk, hogy a környezeti nevelés jellemzően tevékenységorientált műfaj. Igazán sikeressé csak az élményekben, cselekvésekben gazdag pedagógiai módszerek alkalmazásával válhat.

Célunk a *környezeti ismeretek*, a környezeti problémák megoldásához *szükséges készségek*, a környezethez fűződő *érzemi viszonyulások és értékek* pedagógiai eszközökkel történő formálása. Mindez az egész személyiségre, a teljes emberre ható nevelési folyamat, amelyet csak úgy tudunk megvalósítani, hogy iskolai életünk minden területén ebben a szellemben tevékenykedünk.

A gyerekek az iskolában töltik napjuk közel egyharmadát, így a környezeti nevelés legfontosabb színtere maga az épület. Az épület karbantartásánál, felújításánál igyekszünk energiatakarékos, esztétikus megoldásokat választani. Az iskola falait a gyerekek munkáival díszítjük, ahol lehet, növényekkel tesszük barátságosabbá a termeket, a lépcsőházat. A folyosón kialakított „beszélgetős asztalon” szinte mindig van vágott viáfű. Kicsik és nagyok egyaránt szívesen időznek a folyosói akvárium mellett, figyelve a kis halak életét. Az osztálytermeink hangulatosak, magukon hordozzák „lakóik” ötleteit, alkotótevékenységének nyomait és esztétikai igényességét.

Legújabb örömünk, hogy a nyáron elkészült pici udvarunk (150 négyzetméter) burkolata, így hozzáfoghatunk a növények betelepítéséhez, hogy tavasszal már igazi kerti hangulatban üldöghelhesünk a farönk padokon, és akinek kedve van, a burkolaton kirakott ugróiskolát járhatja.

A NAT-ban megfogalmazott követelményeket figyelembevéve, eddigi jól bevált gyakorlatunkra építve rögzítettük pedagógiai programunkban *környezeti nevelési feladatainkat*.

### **Környezeti nevelés — a tantárgyakban**

- A természetismeret, a biológia, a fizika, a kémia felfedeztetési, megismerteti a jelenségek természettudományos összefüggéseit.
- A földrajz sokoldalúan vizsgálja az ember és a környezet kapcsolatát.
- Az irodalomórák különböző műfajú írásokkal mutatják be a természeti jelenségeket, az ember természet kánt érzett csodálatát, szeretetét.
- A vizuális kultúra-, a kézműves-, a környezetkultúra-tanórák a természetes és az épített környezetünk szépségét, esztétikumát, harmóniáját közvetítik.
- A történelem és osztályfőnöki órák segítenek a felelősségvállaló, környezettudatos magatartást, a környezeti erkölcsöt megalapozni, fejleszteni.

### **Erdei iskola programunk**

Az erdei iskola projektek során a gyerekek kiszabadulnak a megszokott iskolai keretek közül. Megszakad a hagyományos értelemben vett tanulási folyamat, környezet-adekvát problémakörök alapján szerveződik a tanulás. A túrák, a szabadban folyó felfedeztető megismerés, a manuális tevékenységek állandó jelenléte élményszerű, izgalmas tanulást biztosít. Tanulóink számára 4. évfolyamtól szervezünk erdei iskola programot. A programok helyszínének kiválasztásánál elsődleges szempont, hogy az öt év erdei iskolai során minden jellegzetes tájegységről (alföldi táj, mészkő és dolomit középhegység, vulkanikus középhegység, vízparti táj) képet kapjanak a gyerekek. A negyedikesek programja háromnapos, amelynek fő célja a közösségépítés, a természetben való viselkedés megismerése, az otthonról való távollét megszokása.

Felsősi diákjainknak ötnapos programot szervezünk, amelyet az ország egy-egy jellegzetes tájegységén töltenek. Ott megismerik az adott terület természeti értékeit. Foglalkozások keretében megvizsgálják a környezeti tényezők jellemzőit, következtetéseket vonnak le a tapasztalataikról. A táj kultúrtörténeti értékeinek, néprajzi jellegzetességeinek megismerésével képet kapnak a természet és az ember kapcsolatáról. Az erdei iskolában az *ismeretbővítés* mellett feladatunk még az *egészséges életmód* biztosítása, a *fizikai állóképesség* fejlesztése, a tanulók *pszichés állapotának* javítása. A nyugodt, kiegyensúlyozott légkörben, vidám, játékos hangulatban együtt töltött napok, közös élmények pótolhatatlan emberi kapcsolatokat alakítanak ki diákok és tanárok között.

### **Madarász és természetkutató szakkörünk**

Munkánk során közvetlen környezetünk a Pilis, a Visegrádi-hegység, a Duna és a beleömlő patakok élővilágát, környezeti állapotát vizsgáljuk, kutatjuk. Fontos, rendszeres tevékenységünk a város határában lévő odútelep gondozása. Az odúkat a gyerekek készítik, helyezik ki a telepre, figyelemmel kísérik a költést. A rendszeres etetés mellett a gyerekek takarítják az odúkat, és az esetleges javításokat elvégzik.

### **Környezetvédelmi akciók**

A környezet egy-egy, főleg a gyerekeket is érintő problémáját vizsgáljuk. Ezzel is fejlesztjük problémaérzékenységüket, és tanítjuk diákjainkat az érdekérvényesítésre, konfliktuskezelésre.

### **Zöld napi programok**

A *Világtakarítási Napon* az iskola környezetét, egy-egy erdőrészt vagy patakszakaszt teszünk tisztává. Célunk, hogy a gyerekek ráébredjenek, a környezet károsodását jobb megelőzni.

A *Föld Napi akadályversenyen* a programot egy aktuális témára építjük (energiatakarékosság, vízhasználat). A gyerekek előzetes kutatómunkát végeznek, majd játékos vetélkedő formájában bizonyítják felkészültségüket.

A *Madarak és Fák Napját* stílusosan a madarak és fák között ünnepeljük, kirándulást szervezünk. A kellemes túra célja a figyelem felkeltése az élő természet sokféleségére, szépségére, a természettel együtt élő ember boldogságára.

### **Rendszeres papír- és elemgyűjtés**

Évente két alkalommal (tavasszal és ősszel) szervezünk papírgyűjtést. Az összegyűjtött papírt a helyi papírgyár veszi át, ahol a tanulóink meg is tekinthetik az újrahasznosítás folyamatát.

Az elemgyűjtés az egész tanévben folyamatos. Az elemek elszállításáról a Szalamandra Környezetvédelmi Egyesület gondoskodik. (Ez az egyesület iskolánkból nőtt ki. Végzős diákjaink kezdeményezésére jött létre 1992-ben.)

### **Nyári természetkutató, környezetvédelmi táborok**

A nyári szünidő sohasem telik el környezeti nevelésre lehetőséget adó nomád, önálló táborok nélkül, melyek lehetőséget adnak a környezetbarát életvitel gyakoroltatására.

### **Folyamatos tájékoztatás**

Tanulóink, és természetesen a szülők, a pedagógusok figyelmének felkeltését, tájékoztatását biztosítja az *iskolarádió*, az *iskolaújság*, a *Templom Egerének* környezetvédelmi rovata, valamint a *Környezetvédelmi Faliújság*, így tudunk szóban, írásban, fotókon hírt adni a városunkban, a régióban történő jelenségekről, folyamatokról, eseményekről.

Tanórán kívüli feladataink anyagait és eszközeit, a terepgyakorlatokhoz szükséges felszereléseket (hordozható minilabor) pályázati forrásokból szerezünk be. Az erdei iskola táborok túlmunka-kihatása az iskolai költségvetésbe beépül. A gyerekek erdei iskolai költségeit igyekszünk a Gyermekönkormányzat, a Templomdombi Alapítvány felajánlásával, pályázati lehetőségekkel, valamint a papírgyűjtésért kapott „forintcsákkal” csökkenteni.

El kell mondjuk, hogy eredményességünket nem csupán a környezeti értékek iránti *elkötelezettségünk*, a szükséges *szakismeretek* megszerzése biztosítja, hanem segítségünkre van, hogy igazgatónk *környezeti nevelési szakértő* is. További segítséget jelent számunkra a több *szakmai szervezettel* (Független Ökológiai Központ, Ökotárs Alapítvány, Környezetvédelmi Oktatóközpontok Országos Szövetsége, Erdei Iskola Alapítvány) fenntartott *kapcsolat*. Erezhetjük, hogy a környezeti nevelés az iskolai élet egészét a szemléletével átható nevelési terület, amihez nélkülözhetetlen az esztétikus, harmonikus, humánus légkör. Az igényes környezet önmagában is pozitív hatással van a gyerekek viselkedésére. Tapasztaljuk, hogy nemcsak a templomdombis diákok, de szüleik környezetszemlélete is változik, odafigyelnek környezetükre, életvitelükre, szokásaikra.

A szerzők a szentendrei  
Templomdombi Általános Iskola pedagógusaivsat  
Az iskola címe: 2000 Szentendre, Alkotmány u. 12.  
Telefon: (26)311-816  
E-mail: [tdombi@c3.hu](mailto:tdombi@c3.hu)

Balogh Krisztina  
Bulik Hajnalka  
Dr. Gaálné Soós Rita  
Sisák Erika  
Szabó Gabriella

**„De vagyunk-e azok,  
amik lehetnének?”**  
(Karinthy Frigyes)

### Mozgássérült gyermekek integratív nevelése a szegedi Fekete István Általános Iskolában

*„Ha úgy vesszük az embereket, amilyenek,  
akkor rosszabbá tesszük őket.  
Ha úgy kezeljük őket, mintha azok lennének,  
amiknek kellene lenniük,  
akkor segítjük őket azá válni,  
amivé válni képesek.”*

(Johann Wolfgang Goethe)

### Az integráció lehetőségei iskolánkban

A szegedi Fekete István Általános Iskolában 1989. szeptember elején kezdődött el a Szegeden és vonzáskörzetében élő, iskoláskorú és utógondozott mozgássérült gyermekek és fiatalok konduktív pedagógiai rendszerrel történő integrált iskolai oktatása-nevelése.

A mozgássérült, normál értelmi képességű gyermekek a konduktív pedagógiai csoportunkkal szorosan együttműködő iskola megfelelő osztályában, integrálva végezhetik tanulmányaikat. Mozgásfejlesztésük pedig az egyénekre kidolgozott program szerint a speciális csoportban történik.

Az enyhe értelmi fogyatékos tanulók külön csoportban tanulnak, de az iskolai közösségtől nincsenek elszigetelve, hiszen részt vesznek bizonyos tanórákon, illetve tanórán kívüli tevékenységekben, rendezvényeken.

Szakmai közösségünk legfőbb célja a mozgássérült gyermekek integrációs nevelése és oktatása, melynek támogatására létrehoztuk a „Lépjünk együtt!” Alapítványt.

Kidolgozott *napirendünkkel* célunk az aktív, megfelelő cselekvéses alkalmazkodásra való törekvés, illetve az egyéni emocionális, erkölcsi alkalmazkodókészség fejlesztése az önálló(bb) életre nevelés megvalósításával.

A nap teakészítéssel indul. Ezt egy kötetlen beszélgetés, teázás követi, a „Meséld el!” program, ahol a gyerekek elmesélhetik hétfégi vagy előző napi élményeiket. Elmondhatják gondolataikat, „kiönthetik” szívüket. Mivel a gyerekek kedélyállapota, teljesítőképessége igen ingadozó, érdemes jelentőséget tulajdonítani ennek, mert ezen csekély idő alatt is megállapítható, hogy melyik gyerekeknek van jó, illetve rossz napja. Ezek alapján célszerű az aznapi követelményeinket, a gyerekekkel szemben támasztott elvárásainkat a tanuló adott teljesítőképességéhez igazítani.

Ezt követi a komplex mozgás-nevelés, az önellátás tanulása, majd az iskolai oktatás.

*Az élet nem azon áll,  
hogy milyen kártyákat kapunk a sorstól,  
hanem azon, hogy egy rossz osztást  
jól játsszunk meg.”*  
(Stevenson)

Nagy jelentőséget tulajdonítunk az integráció előkészítésének, mind a tanulóársak, illetve tantestület számára.

A gyermekek felkészítése sérült társaik befogadására az osztályfőnöki órákon történik. A beszélgetések során életkoruknak megfelelő információkat kapnak a speciális csoportban dolgozó szakemberektől. Az integráció sikerének fontos feltétele a befogadó pedagógus nyitott, toleráns személyisége, illetve speciális ismereteinek megléte.

Ezen ismeretek megszerzésére - nemcsak saját pedagógusainknak, hanem megyei kollégák részére is - szervezünk továbbképzést, amely során elméleti és gyakorlati oktatáson vesznek részt.

A továbbképzés tematikájában a következő témaköröket dolgozzuk fel:

- az integráció jelentősége,
- a különböző fogyatékosági típusok és korrekciós lehetőségeik,
- személyiségfejlesztő tréning — pszichiáter, pszichológus vezetésével,
- saját tapasztalatokon alapuló esettanulmány készítése,
- társintézetek meglátogatása.

Az integráció fontos eleme a rendszeres szakmai konzultáció, a problémák azonnali orvoslása.

Az iskolai integráció sikeres megvalósítását könnyíti az iskolánkban folyó személyközpontú oktatás, mely szabadsávós órateranggal, rugalmas időbeosztású foglalkozásokkal működik.

A személyközpontú szemlélet, a gyerekek szükségleteihez igazodó oktatási folyamat az egyéni tapasztalatszerzésre helyezi a hangsúlyt, amely megkönnyíti a sérült gyerekek beilleszkedését. A rugalmas időbeosztású program során a gyerekek ön-tanulási műhelyekben dolgoznak (a műhelyek egy-egy tantárgy elsajátítandó ismereteit tartalmazzák a gyerekek által választott témába ágyazva). A tanulási folyamat ilyen jellegű szervezése egyaránt figyelembe veszi az egyéni haladási ütemet és a tehetségek gondozását, az egyéni felzárkóztatást, korrekciót, kiscsoportos és egyéni mozgásfejlesztést, logopédiai foglalkozást. A részlegesen integrált gyerekek az ének-zene, rajz, technika, testnevelés, tárgyakat az iskolai osztályokban, míg a többit kiscsoportos vagy egyéni formában gyógyopedagógus és konduktor-tanító segítségével tanulják.

Szociális integrációt alkalmazunk az egész csoport esetében, amely során, pl. étkezéskor, kirándulásokon, szabadidős tevékenységek alkalmával és iskolai rendezvényeken ténylegesen egy közösséget alkotnak a gyerekek.

Ilyen alkalmakkor az egészséges és sérült gyerekek számára nagyon sok tapasztalatszerzési lehetőség adódik: az egészséges társak elsajátíthatják a különböző segítségnyújtási formákat, empátiás készségre tesznek szert, míg a sérült fiatalok elszigeteltsége csökken, kapcsolatteremtő és alkalmazkodó készségük fejlődik.

### **Az előkészítő csoport munkája, illetve a részképesség-zavarok kezelése**

Az iskolába lépést követően a sérült gyermekek számára elengedhetetlen a felkészítés a csoportos tanulásra, majd a későbbi integrációra. Ezt a szerepet iskolánkban az előkészítő csoport tölti be.

Az iskolás éveket megelőzően diákjaink egy része már óvodásként részt vett szakszerű fejlesztésben, más részüknek viszont erre nem volt még lehetőségük. Ezért az előkészítésben ugyancsak összehangolt team-munkára van szükség: a gyermek, a szülők, a konduktor-tanítók, a gyógyopedagógus és logopédus közreműködésével — mi mindannyian közös erőfeszítéseket teszünk, hogy sikeresen megalapozzuk azokat a készségeket, képességeket, amelyek nélkülözhetetlenek a tanulmányok megkezdéséhez és eredményes folytatásához.

A csoportunkra jellemző fő nevelési feladatok és célok ebben a tanulmányi szakaszban még hangsúlyosabb szerephez jutnak, így például: a lehetőségekhez képest legnagyobb önállóságra nevelés, szokások kialakítása, a közös munka örömeinek érzékeltetése, a feladattudat és feladattartás fejlesztése.

A fentiek megvalósításában mindvégig a játék és a játékoság a fő eszközünk, melyet életkori sajátosságok is indokolnak.

Másrészt törekszünk az alapvető korai gyermeki mozgásmintákra épülő játékos tapasztalatszerzést biztosítani, amely növendékeink esetében a mozgásfunkciók sérült volta miatt személyiségfejlődésükben csak redukált formában jelentkezhetett megelőző életszakaszaikban.

Ma már a speciális fejlesztést megalapozó elméleti szakemberek: orvosok, neurológusok, pszichológusok és a gyakorlati munkát végző speciális szakemberek is egybehangozva azt képviselik, hogy a gyermeki fejlődés korai szakaszaiban a mozgásszerveződés-fejlődés döntő jelentőséggel bír. Ennek talaján indul meg a további alapvető funkciók: észlelés, figyelem és emlékezet kibontakoztatása, melyekkel erős kölcsönhatásban van említett a beszéd kialakulása és felépülése is.

Ennek tudatában komplex, változatos formában igyekszünk eljuttatni a gyermeket a nagymozgásos tapasztalatszerzésen át a finommozgásokig, ezzel párhuzamosan pedig célzottan fejlesztjük figyelmüket, emlékezetüket, észlelésüket. A komplex fejlesztésben helyet kap az anyanyelvi fejlesztés: a beszéd tartalmi és formai oldalának, az elemi kommunikációs készségeknek kialakítása, a grafomotoros (írás-készség) fejlesztés, valamint a matematikai alapkészségek elsajátítása.

Valamennyi kisdiaánk életében a központi idegrendszer sérüléséből adódó mozgássérülés jelenti a fő akadályozottságot, de emellett egyénenként más-más további hátránnyal is szembe kell néznünk, így csoportunk egy részénél az értelmi funkciók sérülése is fennáll, más tanulóinknál ép értelem (esetenként kiemelkedő intellektus) mellett ún. részképességzavarokat kell korrigálnunk.

Napjaink pedagógiájában egyre nagyobb figyelem irányul a tanulási problémák hatékony megoldására — ezen belül a részképesség-zavarok terápiájára.

Dr. Zsoldos Márta és Dr. Sarkady Kamilla meghatározása alapján azt mondhatjuk, hogy a részképesség-zavarral küzdő gyermek az intelligencia-szintjének megfelelő tanulási teljesítménynek jóval alatta marad, nehézségeit neurológiai deficit, illetve funkciózavar okozza.

Körültekintő és megalapozott képességvizsgálat szükséges ahhoz, hogy felleljük a gyermeknél azokat a sérült vagy alulfejlett funkciókat, amelyeket aztán célzottan fejlesztve megtanuljon írni, olvasni, számolni, sikeresen tanulni.

Munkánkba igyekszünk a hazai legeredményesebb módszereket beépíteni, így például Dr. Zsoldos Márta és munkatársai által adaptált Sindelar fejlesztő eljárást, valamint Dr. Meixner Ildikó által kidolgozott dyslexia prevenció és reedukációs módszert.

### **Az önéngítő szülőcsoport szerepe**

*„Megosztott, gyakran kemény világunkban,  
a sérült ember rávehet minket a bizalom,  
az egyszerűség, a szeretet és az egység útjára. ”*

(Jean Vamer)

A sérült gyermek születése, a sérülés felismerése után alapvetően megváltoztatja a család életét, s más feladatok elé állítja a szülőket, hozzátartozókat. Az édesanya saját kudarcának éli meg sérült gyermeke születését, magát okolja a gyerek sérüléséért, mely gyakran önhibáján kívül történik. Nagyon nehéz feladat a kisgyermek másságát feldolgozni, elfogadni, s elfogadtatni a másik szülővel, rokonokkal, hozzátartozókkal. Nehezíti az anyaszerep betöltését, hogy a gyermektől kapott visszajelzések gyengék, érthetetlenek az édesanya számára vagy gyakran hiányoznak.

Szociális téren is súlyosan veszélyeztetettek a családok, hisz a munkamegosztás felborul. Valamely szülőnek - leggyakrabban az édesanyának - hivatását fel kell adnia, s a család anyagi biztonságának megteremtése egy emberre hárul, mely pszichésen és fizikálisan is megerőltető.

E tényezők gyakran elegendők a házastársak közötti feszültségek kialakulásához, váláshoz, mely nehezíti mind a gyerek fejlődését, mind a magára maradt szülő helyzetét. Gyakran a teljes családban is, úgy érzi a gyermekkel foglalkozó szülő, hogy egyedül, segítség nélkül, magára marad nehezen megoldható problémájával.

Természetesen e nehéz helyzetből keresik a kiutat, lelki támaszra, segítségre, kompenzációs lehetőségekre várnak a szülők. A szakemberek számára nem csupán a gyermek fejlesztése a cél és feladat, hanem a család segítése is, melyben a gyerek fejlődik.

Feltétlenül szükséges a kooperatív, segítő szülő-zakember kapcsolat kialakítása. A felgyülemlett problémák megoldására alakult városunkban 1996 szeptemberében szakemberek vezetésével, szülői kezdeményezésre a Sérült Gyermekeket Nevelő Családok Önszolgálat Csoportja, melynek létszáma jelenleg 40 fő.

A csoport 2 munkacsoportban dolgozik:

- 0–6 éves korú gyermekek szülei (15 fő),
- 6-18 éves korú gyermekek szülei (25 fő).

A praktikus és pszichés segítségnyújtáson túl a következő célokat, feladatokat jelöltük meg:

1. Mozgássérült, fogyatékos gyermekek és családjaik helyzetének folyamatos figyelemmel kísérése és felmérése, erről a társadalom folyamatos tájékoztatása (megfelelő személyek megkeresésével).
2. Társadalmi, anyagi, erkölcsi problémák feltárása, megoldások kidolgozása és annak képviselete civil és a társadalmi szervezetek körében.
3. Tájékoztatás a szülők részére (szülőtársak toborozása, újabb munkacsoportok kialakítása).
4. Sérült gyermekek jobb ellátásához szükséges tudás átadása, információcsere.
5. Másság elfogadtatása embertársainkkal, a szűk és tágabb közösségekkel, a társadalommal.
6. A segédeszköz ellátottság lehetőségeinek ismertetése.
7. Csoporton belüli segítségnyújtás.
8. Egymás megismerése, kölcsönös segítségnyújtás.

A csoport rendszeres találkozókat szervez, melynek révén az érintettek elszigeteltsége, magánya oldható. A csoporttalálkozók mellett közös tevékenységek és privát kapcsolatok is alakulnak. A sorstársakkal való beszélgetésekben, cselekvésekben nyíltan meg lehet beszélni azokat a különleges problémákat, amelyek a speciális élethelyzettel kapcsolatosak. Ez hozzájárulhat ahhoz, hogy saját problémáikat tisztábban lássák és leküzdésének újfajta módjait próbálják ki.

A saját magukkal való tudatos foglalkozás révén a résztvevők öntudatosabbak lesznek és az így nyert magabiztosság elkíséri őket a mindennapokba. A csoportban való részvétel hozzájárulhat a személyiség gazdagodásához. A sérült gyermekek és családjaik számára egy kedvezőbb, harmonikusabb, minőségi élet lehetőségei tárulhatnak fel.

Igény van különböző tanfolyamokon és konferenciákon való részvételre is. Az ehhez szükséges anyagi fedezetet maguk a szülők teremtették elő pályázatok benyújtásával, illetve alapítványunk támogatásával. A szülőcsoport megerősödését és fejlődését mutatja, hogy ebben az évben már nemcsak szakember, hanem egy szülő vezetésével zajlik munkájuk. Szakmai konzultációra és segítségnyújtásra továbbra is nyílik lehetőség.

*„Akarom, hogy a gyermekek  
Urjak és pendelyesek  
Együtt, vidáman játsszanak,  
Mert nincs különbség, csak árnyalat:  
Egyenlők vagyunk a nap alatt.”*

(Poldesz Albert)

#### Irodalom

1. Dr. Bagdy Emőke: *Családi szocializáció és személyiségzavarok*. Tankönyvkiadó, Budapest 1986.
2. Benczúr Miklósné: *Mozgásfogyatékosok integrált oktatásának helyzete egy felmérés tükrében*. GYOSZE, 1991.1.
3. Csányi Yvonne: *Fogyatékosok integrációja — nemzetközi és hazai áttekintés*. GYOSZE, 1990.4.
4. Csányi Yvonne: *Integráció a normál pedagógia és a gyógypedagógia új együttműködési formája*. Új Pedagógiai Szemle, 1991/12.
5. *Iskolaelőkészítő kompenzáció*. Szerk. Nagy József, Tankönyvkiadó, Budapest, 1982.
6. Kállay Györgyné — Körspatakiné Gárdos Erzsébet: *Alacsony életkorúak konduktív nevelési lehetőségei a Mozgássérültek Pető András Nevelőképző és Nevelőintézetében*. Kézirat, 1993.
7. Dr. Kálmán Zsófia: *Bánatkő. BL1SS Alapítvány*. Keraban Könyvkiadó, Budapest, 1995.
8. Dr. Katona Ferenc: *Fejlődésneurológia és neurohabilitáció*. Medicina, Budapest, 1990.
9. Dr. Lányiné Engelmayer Ágnes: *Gyermeklélektan*. Bárczi G. Gyógypedagógiai főiskolai jegyzet, Tankönyvkiadó, Budapest 1987.
10. Dr. Meixner Ildikó: *A dyslexiaprevenció, reedukáció módszere*. Bárczi G. Gyógypedagógiai Főiskola jegyzete, Budapest, 1998.
11. Porkolábné Balogh Katalin: *Kudarccal küzdve az iskolában. Óvodai fejlesztőprogram a tanulási zavarok megelőzésére*. Alex-typo, Budapest, 1992.
12. Franz Sedlak—Brigitte Sindelar: *„De jó, már én is tudom!”* Szerk.: Zsoldos Márta, Ringhofer Jánosné. Bárczi G. Gyógypedagógiai Főiskola, Budapest, 1997.
13. *Taníts engem! Fejlesztő program logopédiai óvodák számára*. Szerk.: Rosta Katalin. Logopédiai Kiadó, Budapest, 1996.

*A szerzők szegedi Fekete István  
Általános Iskola pedagógusai  
Az iskola címe: 6729 Szeged, Postás u. 1—3.  
Telefon: (62) 420-298*

Urbánné Varga Katalin

**„...nyílj ki, nyílj ki  
bokrostul, zöld levelestül...”**  
(Gyermekdal)

#### A belső bezártságból az alkalmazkodás felé a zeneterápia segítségével

Az evolúció és az egyedfejlődés során megtapasztalt zenei elemek (ritmus, dallam, forma stb.) s az azokból építhető zene olyan *ingerek*, amelyek *felkeltik a figyelmet*, s melyek a megszólítás eszközei lehetnek. A zenén keresztül kontaktus teremthető, zenei eszközökkel viselkedés, mozgás *visszatükrözhető*, s olyan légkör teremthető, mely *bizalommal* töltődik fel, és *érzelmeik*

kimutatására is alkalmas lesz. Saját tapasztalatból is tudjuk, hogy a *zene hat*, s hogy a zenei események valaminek *jelzéseként* is értelmezhetők. Ez a tapasztalat a feltétele a különböző *szimbólumok* elsajátításának is.

Zenével mint közvetítő médiummal nonverbális *kapcsolat* létesíthető még autisztikus, illetve autista személyekkel is. Az együttzenélés során nemcsak hang- és mozgásélményekhez, hanem fontos *szocializációs tapasztalatokhoz* is juthat a páciens.

Ezért nevezhetjük a zenét ősi nyelvnek, s ezért lehet a zenét terápiás eszközként használni.

A továbbiakban részletesen ismertetünk egy budapesti iskolában\*\* több éve folyó zeneterápiás munkát, melynek terápiás koncepciója a fenti ismereteken és tényeken alapul.

Iskolánkban — elsősorban a XIII. kerületben élő — tanulásban és értelmileg akadályozott, valamint autista és halmozottan sérült óvodai és tanköteles korú gyermekek nevelése és oktatása történik. A szülők kérésére más kerületek, valamint Budapest környékén lakó gyermekek gyógypedagógiai fejlesztését is felvállaljuk, amennyiben az optimálisan kialakított férőhelyek ezt lehetővé teszik.

Több célú intézményünkben kizárólag a Tanulási Képességet Vizsgáló Szakértői és Rehabilitációs Bizottságok szakvéleménye alapján kerülhetnek be gyermekek a javasolt osztályfoknak megfelelően.

Iskolánkban működik:

- két gyógypedagógiai óvodai csoport;
- két speciális fejlesztő csoport autista gyermekek számára,
- három foglalkoztató tagozat, tanköteles korú értelmileg akadályozott gyermekek számára,
- valamint nyolcosztályos iskolai tagozat, tanulásban akadályozott gyermekek számára.

Mindennapi pedagógiai munkánkat segítik az elmúlt évek során kialakított kézműves műhelyeink, valamint a különböző terápiás eljárások (zeneterápia, komplex képzőművészeti pedagógiai terápia, szenoros integráció) és az új gyermek- és személyiségközpontú pedagógiai módszerek rendszeres alkalmazása.

### **Zeneterápia a gyakorlatban**

#### **Autista csoport bemutatása**

A budapesti, XIII. kerületi, Váci út 57. szám alatti Általános Iskola Autista csoportja 1990-től működik.

A csoport létszáma 11 fő, a gyerekekkel két gyógypedagógus és három gyermekfelügyelő foglalkozik. A viselkedéslélektani megközelítés egyes elemeit is felhasználva dolgoznak a gyerekekkel egyéni és csoportos formában. Az iskolában egy kétszobás, hallos, konyhával és mellékhelyiségekkel ellátott, elkülönített rész áll a rendelkezésükre, mely környezet lehetővé teszi az önellátás és munkavégzés gyakorlatait is.

#### **A zeneterápiás munka feltételei**

Zeneterápiás (a továbbiakban ZT-s) munka 1993 őszétől folyik, s ennek keretében a gyermekekkel egyénileg foglalkozom.

A foglalkozások a belső szobában zárt ajtók mögött történnek. A szoba berendezése nem ideális. Sok a bútor és egyéb fejlesztéshez szükséges eszköz, mely elvonja a gyermekek figyelmét, ezért mozgáster kialakítására sincs ezért igazán lehetőség. Az iskolában jelenleg folyó rekonstrukció remélhetőleg megfelelőbb körülményeket fog biztosítani.

A kezdetben használt szoba egyik sarka — kb. 1x2 m-es rész - laticellel borított, ami mellett — térelválasztó gyanánt — áll egy kis szekrény a magnetofonnal. Ez a kis elkülönített hely nemcsak a ZT-s foglalkozások, hanem többféle érzékszervi fejlesztési gyakorlat színhelye is.

A ZT-s foglalkozások megkezdése előtt e szivacsmatrac volt a helye azoknak a gyermekeknek is, akik valamiért fekvést, pihenést igényeltek, illetve zenét akartak hallgatni.

A zenék közismert felvételek voltak, például Halász Judit, Claydermann lemezei... stb. — illetve volt, aki Vivaldi Négy évszak, című művét hallgatta szívesen.

A zenék kiválasztása részben a családi háttértől függött — milyen kazettát kapott a gyermek ajándékba —, másrészt a csoportban dolgozók ízlésétől: milyen kazettákat hoztak be vágj? másoltak át a gyermekeknek.

A ZT-s foglalkozások tervbevitelénél — melynek beindítását a csoportot vezető gyógypedagógus szorgalmazta — az aktív zeneterápiás forma mellett döntöttünk. Ennek oka, hogy a gépzene eleve adott volt, illetve mert e foglalkozások bevezetésének célja — az egyénenkénti célokon túl — a kommunikáció fejlesztése és az emocionális megmozdítás volt. Ezért az emberi (ének)hanggal és az ORFF hangszerekkel kezdtem dolgozni.

A munka elkezdését a következők miatt vállaltam (jóllehet autista gyermekkel való ZT-s munkát „élőben” addig még nem láttam, csak nemzetközi konferenciákon videofelvételeket):

- a majd 25 éves gyógypedagógus! tapasztalatom,
- zenei képzettségem (ének-zenei általános és konzervatórium után zenetanári diploma és két hangszeren való játék gyakorlata),
- a pécsi postgraduális zeneterapeuta-képzés során elsajátított ismeretek és az e témában hozzáférhető szakirodalom ismerete,
- autista gyermekekkel dolgozó szakemberekkel (gyógypedagógus, pszichiáter) való folyamatos támogató, segítő konzultáció lehetősége.

A fentiek alapján úgy döntöttem, hogy megpróbálkozom a feladattal.

A foglalkozások elkezdése előtt gyerekenként részletesen megbeszéltük a megcélzandó, befolyásolandó viselkedési „területeket”. A foglalkozások után vagy külön időpontban megbeszéltük a tapasztalatokat. Például az adott gyerek aktivitását a foglalkozás alatt, sztereotípiáinak jelenlétét, bevonhatóságát. .. stb.

Előfordult, hogy a kezdés előtt figyelmeztettek az adott gyerek állapotára (például nagyon felajzott), s utána azonnal szót váltottunk arról, hogy hogyan alakult a jelzett viselkedés a zenélés alatt. E jelzések, megbeszélések fontosak voltak, mint ahogy az is, hogy több gyermeknél tapasztalták, a zenélés úgy „felvillanyozta”, hogy le kellett vinni őket az udvarra vagy a tornaterembe szaladgálni, levezetni a feszültséget.

Azért, hogy követhetőek legyenek a történések, változások, a munka elkezdése előtt a csoporttal dolgozókkal közösen összeállítottunk egy szempontsort — melyet később kibővítettünk a CARS-szempontsorhoz alkalmazkodva —, melynek alapján — elhatározásaink szerint — egy velünk bent ülő megfigyelő kolléga rögzíti a történeteket.

A másik (ismert!) személy jelenlétét a kezdetkor fontosnak tartottuk a gyermekek megnyugtatása miatt is.

A kialakított szempontsor a következő volt:

- dátum,
- szem-, test-kontaktus a terapeutával (a továbbiakban T.),
- hangszerhasználat,
- sztereotípiáik,
- figyelem a zenére,
- figyelem az utasításra, teljesítményre,



• dúdolás, éneklés,

• megjegyzés.

Bármilyen előrelátónak tűnt is ez a megoldás, a körülmények miatt részeredményt hozott. Ennek oka az volt, hogy órarendi, beosztási nehézségek illetve a személyzet fluktuálódása miatt nem lehetett következetesen megoldani, hogy mindig szakember (gyógypedagógus!) illetve, hogy ugyanaz az ember üljön be a foglalkozásra! így - nem látva az előző együttlétet - nem tudta (tudhatta) eldönteni, hogy a megadott szempontsorokon túl melyek voltak azok a momentumok, amelyek különösen jelentőségteljesek, így kénytelen voltam egy-egy nagyon fontos mozzanatnál fennhangon „kiszólni”, diktálni, mit írjon a megfigyelő. A feljegyzések utólagos kiegészítése is nehézkes volt, mert egy délelőtti 20-30 perces időtartamokban folyamatosan több gyerekkel is dolgoztam, és saját kötelezettségeim miatt nem tudtam mindig átnézni, kiegészíteni a leírtakat, így magam is tudom, hogy az itt leírtak nem tudományos értékűek, „csak tapasztalatok”. Nehezítette a helyzetet még a gyermekek gyakori, sokszor több hetes hiányzása is.

A ZT-s foglalkozásokon teszhangokat (saját és lehetőség szerint a gyermekét is), ének illetve a hangképző szervvel létrehozható egyéb hangot (zűmmögés — orrhang, dűnnyögés, kurjantás... stb.) — illetve szájhang eszközzel való megváltoztatását (tenyerütögetés, ujjal, ajkak „berregtetése” ... stb.) — illetve artikulációs bázis (őshangok) hangulatgazdag megszólaltatását próbáltam ki. Ezekon kívül még hangszereket használtam.

A hangszerek az Orff-hangszercsalád tagjai közül valók:

1. Idiofon hangszerek (hangzókéességük az anyaguk rugalmasságán alapul)

a) HANGOLATLAN hangszerek:

- kínai fadob faütővel,
- csörgő-karika,
- csengős pálca (systrum),
- recés fa (guiró),
- kasztanyett,
- claves,
- 2 hangú fadob + faütő.

b) HANGOLT hangszerek:

- xilofon (diatonikus, alt.) — filc ütőkkel,
- metallofon (diatonikus, szoprán) — fa ütőkkel,
- triangulum (méretbeli különbség miatt különböző hangúak),
- cintányér (méretbeli különbség miatt különböző hangúak).

2. Membráfon hangszerek (hangzókéességük a membrán/bőr rezgésén alapul):

- dobok.

3. Chordofon hangszerek (hangzókéességük húr [ok] rezgésén alapul):

- cantale (vagy psaltérium; pentaton hangolású).

#### **Az Orff-hangszerek terápiás lehetőségei:**

a) megkülönböztető funkció (terapeuta és a gyermek között);

b) integratív funkció (terapeutát összeköti a pácienssel);

c) kommunikációs funkció (nonverbális közlési, megértési, visszajelzési bázis).

A fentiekon kívül a hangszerek használata vizuális és auditív ingert, motorikus élményt is jelenthet, mely kiegészül a vibráció érzékelésének lehetőségével. Előnye, hogy egyszerű kezelésük lehetővé teszi, hogy zenei tanulmányok nélkül, mindenféle típusú sérüléssel is megszólaltathatók, így sokféle fejlesztési lehetőséget biztosítanak.

További előnyük, hogy egyéni és csoportos zenélésre egyaránt alkalmasak, hogy használatuk módja, kiválasztásuk a sérülés fokához való alkalmazkodással történhet. Nem utolsósorban kiemelendő, hogy adott esetben épekkel való közös muzsikálásra is lehetőséget ad, ami a gyermekek integrációját, szocializációs lehetőségét elősegítheti.

Az Orff-hangszerek — a zenepedagógus/zeneszerző eredeti koncepciója szerint — a zene—beszéd—mozgás egysége együttes fejlesztésének hangszerbázisa.

Ezt a tényt azért tartom szükségesnek hangsúlyozni, mert a fejlesztendő gyermekeknél e három terület összehangolása a kitűzött célok miatt szintén fontos. S miután a gesztus, mimika, hanglejtés - mint a beszéd fontos, az érthetőséget segítő tartozékai — a zenéléssel, énekléssel és mozgással e hangszerekhez kapcsolhatóak, egyben a kommunikáció (s remélhetőleg a valamilyen szintű beszéd) kialakításának is eszközei lehetnek.

A mozgás, a gesztus, a mimika bekapcsolása és hangsúlyozása a hangszerjátékkal — együtt és külön — a kommunikációt, az emóciók kifejezését és felfogását szolgálja, s hosszú távon akár szituációk megértésére is lehetőséget adhat.

Ezt a célt próbálta elősegíteni az én éneklésem is. A fent felsorolt hangokon kívül — melyeket rendszerint valamilyen szituációban közlő vagy felhívó jelleggel alkalmaztam — nagyon sokat énekeltem gyermekdalokat és népdalokat. Igyekeztem minden gyereknek — csak neki szóló(ka)t — keresni „egyéni dallamgyűjteményt, dalcsoportot” kialakítani.

Ez részben azt a célt szolgálta, hogy nekem se váljanak unalmassá, hiszen egy-egy órán többször is (10—15-ször) elhangzottak a dalok, de több foglalkozáson keresztül is vissza-visszatértem rájuk, (így válhatott egymásik hívó-dallá, (például „*Kiugrott a gombóc...*”), „nyugtató-dallá” (például „*Egy kicsi madárka*”), „tanuló-dallá” (például „*Ez a lábam...*”), illetve alkalmazhattam őket különböző karakterek szemléltetésére. Például váltva énekeltem a gyermeknek két különböző jellegű dalt. Közben (ha már engedte) a hátán, végtagjain a dal ritmusát, térben, karakterben is megkülönböztető módon ujjaimmal „kopogtam le” vagy a dal formai részeihez és hangulatához alkalmazkodva simogató vagy nyomkodó... stb. mozdulatokkal, érintéssel érzékeltettem a karakterét, hangulatát. (KOKAS, 1992.)

Például *Szélről lejeljetelek...* (mely vidám, tempó giusto dallam, és ráadásul egy oktávnyi hangtartományban cikázik, magasabb hangszínt igényelve) -illetve *Elmegyek, elmegyek...* (mely parlando, kis hangtartományban, lépésekkel induló sötétebb hangszínt igénylő dallam). Vagy: ilyen dalpár az *Árnyék ül a falu dombján...* (Kodály: *Kis emberek dalaiból*) és *Altalmennék én a Tiszán...*

A népdalok éneklésénél törekedtem az esztétikus, szép hangra, tagolt, érthető szövegre, hangulatos, érzemtelh előadásmódra.

A népdalokhoz hangszerkíséretet tervezetten nem használtam, hiszen e hangszerek nem a magyar kultúrkörből valók, bár egyes darabjainak magyar változata használatos (például xüofon-facimbalom vagy csengőpálcacsörgődob vagy regölésnél láncosbot; kasztanyett-kanálpár). Amennyiben a gyermek spontán felvett és megszólaltatott hangszert, természetesen nem akadályoztam meg. Gyakran használtam viszont a hangszereket úgy, hogy dallamhangszeren az ismert dal egy motívumát váltva szólaltattam meg a motívum éneklésével; vagy ritmushangszerekkel (dob vagy claves) halkan a metrumot vagy a dal ritmusát játszottam az énekhez. A dalból kiemelt ritmushangmotívumot is lehetett dobolni váltakozva ugyanennek a motívumnak az

énekléseivel. Például A „Hopp, Juliska” dallamára improvizált „aktuális szövegű” motívumot - „Mit csinál a Réka?” - hol énekeltem, hol doboltam; majd későbbi foglalkozásokon más hangszerekkel sorban megszólaltattam, lehetőleg adekvátan a szituációhoz.

Próbáltam az órának keretét is adni - már akiknél ez lehetséges volt; például: előző órai dallal köszöntöttem és igyekeztem szem- és testkontaktusba kerülni, s csak később elővenni a hangszereket. Ennek több oka is volt. Egyrészt a célzott személyes kapcsolat kialakítása, szinten tartása, amelyre mint alapra épül az eszköz használata, amit az ember szólaltat meg, s aminek szintén hangja van, de más, mint az emberé! Másrészt az azonos felépítésű óra, azonos dallal, (dallamokkal) biztonságérzetet kelt, és az ismerős környezetben bátrabban lehet új dolgokat kipróbálni, vagy új hatást elviselni. Az azonos órai építkezés nem a tartalom mechanikus ismételtetését jelenti, hanem azt, hogy az órának próbáltam azonos ívet adni: a biztonságos kezdetből kilépni az új, ismeretlen felé, s a megnyugtató biztonsággal zárni, kvázi levezetni az óra adta esetleges feszültségeket, így — reményeim szerint — ezek az eszközök nemcsak hangadó tárgyak, hanem a mi (terapeuta és gyermek) eszközeink, amelyekkel egymást megszólítjuk.

Persze nem mindegyik gyermek engedte, hogy elképzelésem érvényesüljön, s megérkezésakor azonnal kedvenc hangszeréhez rohant. A hangszerválogatást - melyik gyermeknél melyiket használtam - ez nagyon befolyásolta. P., aki megszálott „gurító ember”, csak a gurítható hangszerekkel akart dolgozni, azokkal is madekvátan (azaz gurigázva). Ilyenek voltak a claves pár és a recés „rumbareszelő” (más néven guiró), mely egy nagy fából készült recés hurkához hasonlít, így amikor P. következett, ezeket — s később a görgethető cintányérokat is — el kellett dugni. Csak így lehetett rávenni, hogy más hangszerekhez is nyúljon, és egy idő után ne építésre vagy dobálásra használja a xilofon-lapot, hanem hangszerként kezelje.

Az aktív zeneterápia kapcsán tehát a következő szempontokat tartottam szem előtt:

- a terápiás kapcsolat nonverbális szintű segítése,
- a gádások oldása,
- az érdeklődés, figyelem felkeltése,
- az esztétikai élményekre is törekedve, a különböző hangulatok észrevétele, élmények fejlesztése,
- kreativitás mobilizálása,
- sikerélményhez, örömhöz segítés,
- a differenciált nonverbális kommunikáció kialakítása (ritmus, dallam, mozgás, forma — sőt karakter) mint a speciális adaptációs készség előkészítése,
- emocionális érintettség elősegítése, esetleg katarzisélmény.

Az alábbiakban az egyik gyerekkel való munkám tapasztalatait szeretném összefoglalni.

A kiválasztás szempontjai a következők voltak:

- Minden, a terápiában résztvevő gyermek más-más személyiség volt, ez engem állandó kreativitásra, eszközeim variatív használatára, új és új ötletek kitalálására készítetett, s próbára tette olvasottságomat, tapasztalataimat megnyilvánulásuk értelmezésekor. A kiválasztott leány — találkozásunkkor — már serdülő korú volt, ami a siker és a prognózis szempontjából jelezte a feladat nehézségét.
- Máságuk — úgy vélem - a személyiségfejlődés fokának más-más lépcsőjét és mélységét reprezentálta. Réka — korához képest — jóval kialakultabb személyiség volt, aminek körvonalait súlyos autizmusa miatt nem is lehetett feltérképezni.
- Vele emlékezetes katarikus pillanatokat éltem meg.
- Relatíván ő hiányzott a legkevésbé, vele foglalkoztam a legtöbbet.

Mielőtt a vele való munka ismertetésére rátérnék, megemlítem, hogy a megfigyelési, illetve a változásokat regisztráló szempontsor arra a Gyermekkori Autizmus Pontozó Skálára (CARS) támaszkodik, amelyet egy nemzetközi orvoscsoport dolgozott ki 1986-ban az autizmus felismerésére, elkülönítésére, súlyossági fokának meghatározására.

## Esetismertetés

### RÉKA\*

(Nem valódi név (A szerk.))

### KEZDETI STÁTUSZ

Kb. 160 cm magas, 65 kg-os, fejlett testalkatú leány. Viselkedése kontrol-láladan (a Körúton a használt egészségügyi betétjét kiveszi, háta mögé dobja; ruháját mellén felhúzza; nyilvánosan, nagyon gyakran maszturbál). Rendkívül lusta, csak az evés motiválja. Mindent megeszik fajtára, mennyiségre való tekintet nélkül — például szemétkosárból is... stb., és ezért ez a mindenevés gyakori fertőzést eredményez. Önállásra nem nevelték. Csak néhány szót mond, kizárólag szükségletét jelzi (például „pisilni”, „enni”). Hangulati labilitása nagy: vagy ugrál, feldobott vagy ültében elalszik.

### ÉRZÉKELÉSE

Valószínűleg hallása érzékenyebb, mert a zajtól elvonul. Társai ordítását vagy egyéb hangos zajt (például sziréna) nehezen tűri, a fém hangot különösen nem szereti. Tapintása: bőringerlésre van szüksége (ujjaival simogat, sikál — lábán az ujjait vagy földet, sarat, asztallapot... stb., illetve kaparászik, említett testrészein kívül például mellbimbóját is gyakran ingerli, nyálát földön, asztalon ujjjaival kengeti).

Színérzékelése megfelelő — hőérzékelése normális.

Úszáskor vízben többnyire csak ácsorog.

A csoportba kerülése óta hangulati labilitása lassan enyhült. Jobban tűri a gyerekeket, kivéve, ha azok örjöngenek.

Életkorával bizarrériái erősödnek (vele nőnek), most már olyan zavaró, hogy nyilvános helyre nem lehet vinni.

### MOZGÁSA

a) finommozgás:

- írásnyomaték gyenge,
  - ollóval vág,
  - cipőt köt,
  - gombás táblába lyukakba színes műanyag gombokat beszurja;
- b) nagymozgás: rendezett, megfelelő.

## SZOCIÁLIS KÉSZSÉG

Kapcsolat:

- a) felnőttel elfogadható,
- b) gyerekkel nincs,
- c) idegenek nem zavarják.

## KOMMUNIKÁCIÓ

- a) preverbális készség: szemkontaktus néha,
- b) beszédértés: háromlépéses utasítást ért, végrehajt,
- c) beszédhasználat:
  - utánmondásra rávehető,
  - csak szükségét jelzi,
- d) metakommunikáció: csak szükségleteké vonatkozóan jelez,
- e) alternatív kommunikáció: nincs.

## KOGNITÍV KÉSZSÉGEK

Többféle szempont szerint válogat, színt felismer (lásd színlézés), képet egyeztet, színez.

## JÁTÉK

Erős motivációra (például édesség) mozgásos játékban rövid ideig részt vesz.

## ÖNÁLLÓSÁG

- a) Önkiszolgálás: takarítás, kézmosás, mosogatás utasításos irányítással és segítséggel, szabatisztaság: kialakult, megfelelő, étkezés: önálló, pohárból iszik, üvegből tölt, mosakodás: önállóan (szappanozás, zuhany, törölközés), öltözködés: részben utasításra és segítséggel.
- b) Tájékozódás:
  - térben: a foglalkoztatása helyén megfelelő, egyedül nem közlekedik,
  - időben: lassan fejlődik.
- c) Munkavégzés: egyénileg 20—25 percig foglalkoztatható, önálló feladat helyzetet csak szóbeli segítséggel tud megoldani, strukturált kódolt munkában: 10-12 percre vonható be, kódos feladatra nem, házimunka nem érdekli, csak felszólításra és segítséggel hajlandó végezni.

## VISELKEDÉS:

Strukturálatlan helyzetben: egyedülállót kedveli, csendesen üldögél, fülét befogja. Inadaptív viselkedése: ugrál, kezét rázza, ujjait szeme előtt billegeti.

A Speciális Csoport vezető gyógypedagógusa kérésére kezdtem 1993 őszén Rékával dolgozni. A szakember véleménye szerint zenei foglalkoztatása hozzásegítené a gyermekét a mély, autista zártágának enyhítéséhez, szociális viselkedésbeli változásához, valamint kommunikációs készségeinek fejlődéséhez.

## A foglalkozások áttekintő ismertetése

(Hetente egyszer; majd 1994 szeptemberétől kétszer 20-40 perc)

### ELSŐ TALÁLKOZÁSUNK:

Rékát az a gyermekfelügyelő, aki a szempontsor alapján a megfigyelést rögzíti, vezette be a korábban leírt szobába. Réka velem azonos magasságú, fejlett, barna fiatal hölgy inkább, mint kislány.

Réka - meglátva engem az elkerített sarokban ülni a hangszerek között — azonnal a szoba legtávolabbi pontjába vonult, ahol is behúzódva a sarokba, két fülét kezeivel befogva, kibámult az ablakon. Én halkan, éneklő hangsúllyal, közben egy-egy hangszert megszólaltatva, szüneteket tartva, a nevével hívogatni kezdtem. Réka nem mozdult, legfeljebb ujjai billentek.

(Később megfigyelhettem, hogy ez a mozdulat nem mindig valódi „fülbefogás”, hanem a füle mögött, a fülcimpa alsó végénél levő rész hüvelykkel való nyomkodása, amely mozdulat önmaga idéző elő egy belülről hallható hangot. (DELACATO, 1988)

Az ujjbillegetés a fennmaradó négy ujjal történik: részint a szem előtt — mint vizuális ingerlés - részint, mint levegőáram érzékelésére való lehetőség. (DELACATO, 1988) A nyugodt hangulat (csönd, néha halk hangszer — hang vagy emberi dúdolás, névvel hívás) kialakulása után lassan felálltam, és próbáltam felé menni, figyelve a reakcióját. Látszólag nem vett rólam tudomást, csak az ujjai lettek aktívabbak, illetve szeme kalandozott ide-oda, láthatóan azonban nem igazán látva vagy figyelve azt, amit néz. Nem erőltettem az érintést, csendes dúdolással próbáltam magamhoz szoktatni, s viszonylag hamar, nem kitöltve az időt (a tervezett 20—30 percet), kiveztünk.

Legközelebbi alkalommal találkozásunk ugyanígy kezdődött, azzal a különbséggel, hogy egy idő után ellépett az ablaktól, de a sarokhoz közel ült le egy székre, s elengedte füleit is.

A meg-megszakított dúdolás, nevének éneklése közben egy-egy hangszert is megszólaltattam. A magas, fémes hangzásúaknái (triangulum, cintányér) azonnal befogta a fülét, úgy tűnt, nem sztereotípiából (mert ez a mozdulat az ujjmozgatással néha az), hanem kvázi adekvátan. Félelem, elutasítás azonban nem látszott rajta, inkább közömbösség a semmibe nézéssel, amit megszakított néhány alkalommal a fejfördítése miatt rajtam át-sikló tekintete.

Optimális distancia kialakítására törekedtem. Igyekeztem távolságtartó maradni, nem éreztetni sürgetést. Arra is gondoltam, hogy a tény, hogy figyelem, ne legyen állandó „szemmel tartás”. Nem terhelhetem egyik gyereket sem ezzel. Próbáltam belevegyülni a világába, de egyben jelenlétemet, „szabad vegyértékeimet” felkínálni neki.

Lehet, hogy érezhető számukra ez a felkínált baráti kéz. Én legalábbis ezzel magyarázom, hogy a harmadik alkalommal hajlandó volt a szoba azon sarkába leülni a falhoz, ahol hangszerek voltak kikészítve. Felhúzott térdrel, ujjait maga előtt billegetve, kicsit „archaikus mosoly”-szerű arckifejezéssel dőlt a falnak. Én is leültem, de nem túl közel, viszont az ő testvonalára merőlegesen álló falnak támaszkodva. Halk dúdolással, nevének éneklésével - mintegy beburkolva a hangokba - üldögéltünk, mikor próbálkozásra szántam el magam. Az ütők közül az egyik pár nagy, puha filc fejjel rendelkezik. Egyet kézbe véve s az „Egy kicsi madárka” kezdetű dallamot kezdve énekelni, közben a hozzám legközelebb levő lábfejét óvatosan megérintettem, kicsi simítással. Látszólag nem vett róla tudomást, de nem is húzta el a lábát. „Vérszemet kaptam”, s

újra énekelve a dalt, a sorok tagolódásához igazodva hosszabbak lettek a simítások, majd közelebb csúsztatva ütő helyett kézzel próbálkoztam.

Az ujjmozgatást elhagyta, rám nézett, s mintha figyelt volna. Most másik énekbe kezdtem. A mozgalmasságot hívó ingernek szánva, az „Által mennék...” kezdetű népdalra más karakterű simításokkal, sőt inkább óvatos nyomással, ütőgetéssel érintettem — most már egészen a térdéig bejárva — a lábát.

Még néhányszor váltogatva a dalt és a mozdulatot - igyekezve közben keresni a szemét és metakommunikációval is „eljátszani” a dalok közti különbséget — egyre közelebb ültem hozzá. Egyszer csak éppen a Tiszáról énekeltem - hangosan felnevetett, és kinyújtva két lábát egyszerűen az ölembe tette azokat.

Kolléganőmmel mindkettőnkben „megállt a levegő”, s ugyancsak visz-sza kellett fogni magunkat, hogy ne kiáltsuk be a többieket!

A Tiszáról még néhányszor énekelve egyre bátrabban használtam ki a testkontaktus adta lehetőséget és tenyerére, karjára is lesimogattam, -lekopogtam a dallam jellemzőit. Réka közben láthatóan jól érezte magát, széles szájjal mosolygott, nem húzódtott el.

Kolléganőm ezt írta fel e katartikus pillanatról: „3 hét után ilyen fokú elfogadás és együttműködés, csodálatos”. A két év során aztán nem sokszor örvendeztetett meg Réka ezzel a szabad akaratóból, önállóan kezdeményezett és kimutatott kapcsolatfelvétellel, a ritka alkalmak viszont mindig katartikus pillanatok voltak.

Mi játszódhatott le benne? Megnyertem volna bizalmát? Megértette közeledési szándékomat? „Kedve lett” a dologhoz?

Mindenesetre a *testkontaktus* terén a következő tapasztalatokat gyűjtöttem össze a vele való foglalkozások során:

1. Általában a foglalkozások elején kicsit visszahúzódom, lassan, fokozatosan juthatok el újra arra a fokra, ameddig előző

alkalommal már eljutottam (teljes hát, karok és lábak érintése).

2. Arcához nem enged nyúlni (csak egy másik katartikus pillanatban), haját is csak néha simíthatom meg,

3. Hosszabb szünet (az ő hiányzása, iskolai szünetek) után nagyon visszaesik kapcsolatunk — így az érintési kontaktus is -, a kiesett időtartam hosszától függ, mennyi idő alatt nyerhetem vissza engedélyét.

4. Gyakoribb, hogy a hátán vagy oldalról megközelítve dolgozom vele, egyrészt, mert így férek jobban hozzá az éríthető testfelülethez, más részt, mert ő is így fordul.

5. Ritkán kezdeményez, de — egy eset kivételével — e közeledései mindig pozitívumként voltak értékelhetők. Például a nyolcadik alkalommal a foglalkozás vége felé magához húzza egyik karomat, szorosan markolássa, és arcához szorítja rövid időre.

6. A fentiek miatt a szemkontaktus sem gyakori. Befolyásolja ezt még Réka pillantásának milyensége is: üres tekintettel „néz, de nem lát”, illetve olyan közömbösen siklik át rajtam a szeme, hogy hosszabb kontaktus nem, vagy ritkán teremthető.

Az órák — a hetek múlásával — lassan gazdagodtak. Megpróbáltam hangszerrel is dolgozni: például sztereotip ujjmozgatását halk *claves*-ütésekkel kísértem, illetve, ha abbahagyta — más hangszert is bevonva — improvizáltam ritmus-kombinációkat, vagy az énekelt dalok motívumait játszottam valamelyik hangszeren, esetleg énekléssel felváltva. Ezek a váltakozások mindig a dal tagolásához igazodtak, jelezve így is a formát, a szerkezetet. (Ügy tapasztaltam, Réka számára a xilofon hangja volt a legelfogadhatóbb. Spontán inkább azon szaladt végig az ütővel, gllssandót reprodukálva). A ritmusokat, a tagolódási pontokat „/ábkontaktuson” keresztül is megpróbáltam érzékelteni: zokni nélküli lábfejeinket összeérintve éreztettem az adott dal lüktetését, vagy kezébe tapsoltam a dal ritmusát, vagy tettem ezt óvatosan az ütőfával.

E játékok során megtapasztalhatja

- az érintések különbözőségeit (kemény—lágy, egy pontra lokalizált vagy simítás nagy területen, tempó vagy intenzitásbeli összefüggést) stb.;

- valamint a különböző testfelületek érzékelését, s rajta keresztül a testséma biztos körvonalazódását, ennek erősödését;

- a dalok különböző emóciókat közvetítő hangulatát s az ezzel összefüggő mimikát;

- több oldakól való megközelítés rákényszeríti őt látóterének mélységében és szélességében való tágitására, vizuális figyelmének edzésére;

- különböző hangulatú — vele összefüggésben: hangerejű — dalok, valamint a különböző hangszerhangok auditív készségének és figyelmének gyakorlását teszik lehetővé. A különböző karakterű dalokhoz kapcsolatos mozdulatok — melyek függnek a közvetített emócióktól - a különböző érzelmi töltést is közvetítik számára.

E tapasztalások azért fontosak, mert, ahogy Piaget igazolta — nem az érzékelés az elsődleges fontosságú, hanem az utánzás, amely az elképzelések születésének biztosítéka. „Amíg tehát a beszéd el nem jut végleges kialakulásához, addig a személyek közti kapcsolat testi és külső jelek utánzására, valamint az általános érzelmi viszonyra korlátozódik, a kommunikáció differenciálódása nélkül.” (PIAGET, 1990) A sérült, beszűkült érzékelés miatt a gyermekek utánzási készsége is károsodik, ez negatívan befolyásolja a *szociális kapcsolatokat*, s hosszú távon az egész fejlődést. Befolyásolja még ezt a képet, hogy hiányzik az áttekintés, mely biztosítja, hogy az érzékelt ingerek között szelektálni tudjanak, összehasonlíthatassanak, értékelhessenek, egy-egy érzékelt elemet kiválaszthatassanak.

Ebből következik az a védekezési mód, hogy az elárasztó információterengerre „túlselektíven” reagálnak, s csak egy apró részletet regisztrálnak, de azt nagyon pontosan. (LINETZKE, 1995)

A gyermek további bevonódása — 4 hónapi munka után — abban is megnyilvánult, hogy nem rendszeresen és töredékesen, de néha dallamrészleteket dúdolt velem vagy utánam. (A kollégák elmesélték, hogy az órán énekelt dallamok közül napközben is gyakran hallat egy-egy motívumot, egész sort, sőt a *Hopp, Juliskát* egyszer - hosszabb-rövidebb szünetekkel - végigénekelte.)

Ez a dallam jelentős szerepet kapott közös történetünkben. A nyári szünet után a 94/95-ös tanév elején annyira nem engedett közel magához, hogy szinte újra ismerkedhettünk. Az ismerős, közös dalainkat mind sorra énekeltem neki, a vidámabbakat saját testhangokkal (taps, kopogás, dob-bantás) kísérve. Oda-odanézve hallgatta, de közelébe nem engedett. Valami emlék mégis megmozdulhatott benne, mert a következő alkalommal azonnal mellém ült, érintésemet a régi módon elfogadta, sőt egy gesztussal

Urbánné Varga Katalin

szinte „nyújtja magát”: először nekem dől, majd ölembe fekszik, és meg-simogatja az arcomat, miközben énekelek neki. Íme újra a számomra megrendítő pillanat. Elhallgatok, Réka fekszik az ölemben, dudorászik — nem ismerem fel, mit —, jól érzi magát. Néhány percig ilyen meghitten ülünk, majd felül, és metakommunikációval jelzi (rám néz, hátát felém fordítja), hogy jöhet az éneklés és a ritmus. Miközben táncot járnak ujjaim a *Szélről legeljetek* vidám dallamára a hátán, Réka hangosan, szívből nagyokat nevetgél.

De hogy milyen kiszámíthatatlan és nem egyenesen ívelő a kapcsolatunk, mutatja, hogy következő alkalommal a szoba túlsó sarkába vonul, fülét befogva. Most viszont én is utánamerészkedem és igencsak „meggolgozom” mindenféle ötlettel (vele

szemben állva éneklés közben tapsolok, illetve hívó mozdulattal kísérem, éneklek, és időnként egy-egy simításra hozzálépek stb.), hogy visszacsalogassam a hangszerekhez. A testkontaktust mégsem engedtem igazán, de kifejezetten többször néz a szemembe figyelmesen. Ez a mozgásos hívogatás engem is továbbáldított.

Miután a következő héttől egy nagy (25 m<sup>2</sup>) szobába költözhattunk át a gyerekekkel — nagy teret nyertünk a mozgáshoz. Igaz, elvesztettük viszont a meghitt sarkot, mely sokszor segítette az összetalálkozást gyermek és te-rapeuta között.

A nagy hely Rékát megmámorosította. Miután előző alkalommal „előtáncoltam neki” a hívogató táncot, most is ezzel kezdtem. Rékát nem zavarta a számára új hely, láthatóan élvezte a teret. Le-föl ugrált, szaladt pár lépést, majd megállt kicsit fület fogni, ujjakat pörgetni. Azután újra neki-iramodott hangos nevetéssel. Eleinte mozgásának ritmusát, karakterét hangszerral kísérem, a tükröt tartva számára: „ilyen vidám vagy!”. Azután a sok ugrás miatt önkéntelenül is elkezdtem a „Hopp, Juliskát” énekelni, s mert Réka fáradhatatlan volt, nekem is állnom kellett a sarat. Egy idő után változtattam a szövegen, s verbális visszajelzés lett belőle: a „Hopp, Juliská”-s sorból „Mit csinál a Réka?”, a többiből pedig az állandó „helyzetjelentés”: játszik, ugrik, nevet, táncol, leül, feláll, megáll stb.

S egyszerűen csak újból előjött a zenetanári gyakorlat — s Rékánál meg beért a sok szerkezetet, formát érzékelő tapasztalat: énekelve a dalt, az utolsó sor előtt abbahagytam. Zeneileg ez nagyon felhívó jellegű, mert azon a domináns hangon áll meg a dal, amely feszültségkeltő hatása miatt követeli a folytatást, a megnyugtató feloldást. S Réka befejezte: a tonikának megfelelő hangon, megfelelő tempóban „belépve” közölte, „játszik!” — Még ma is megrendülök, visszagondolva erre a pillanatra! Az elkövetkező hetek domináns megnyilvánulási formája a „tánc” volt és a *Hopp, Juliska*. Sokszor én is vele táncoltam, vagy hangszerjátékkal utánoztam mozdulatait az éneklés közben. „Félbehagyós trükkömet” újra és újra alkalmazni próbáltam — a dallam más szerkezeti pontjainál is —, de csak egyszer ismétlődött meg Réka kiegészítése, s ez a „táncol” szó volt. Táncra egyébként kicsit képtelen voltam: darabos, nagy ugrások vagy lépések keresztben a szobán (nem a zene lüktetéséhez igazodó ritmussal, hanem inkább vidám hangulattal), majd a végpontnál hajlongva megállva (közbe néha fület befogva, ujjait mozgatva), s általában egyik lábát többször fölemelve teljes talppal földhöz csapkodta. (Kicsit a kapáló mozdulatra emlékeztetett.) Többnyire teljesen elmerült a mozgásban, néha hangosan fölkapagott. Ilyenkor a fejét is ingatta égnek emelt arccal. Ha vele táncoltam én is, vagy párhuzamosan mozogtam éneklés közben — nemigen figyeltem rám —, vagy e kapáló helyzetből akartam kihívni a szemtől szembeni dobantásos-tapsos énekléssel. Ekkor többször néztünk össze, s miközben én teljes mimikával erősítettem felhívó mozgásom, ő kétféle módon reagált. Vagy folytatta a táncot, s akkor újra kiestem figyelméből, vagy — mintha „kipukkadt” volna felajzottsága — mélabús mosollyal, kezével füleit befogva ácsorgott, s kicsit kutatva, kicsit elnézően (megbocsátva erőlködésem) figyelte igyekezetemet. Volt, amikor e kiengedés után újra táncba tudtam hívni, de volt, amikor lefeküdt a szivacs matracra. Jelezte, hogy elég volt. Ilyenkor melléültem, s csöndes dudorászással próbáltam tovább oldani feszültségünket.

A gyerekekkel való munkám során meg kellett tanulnom a legkisebb jelet, rezdülést is észrevenni, s visszajelezni: „elfogadom, amit csinálsz”. De megtanultam azt is, hogy a reakciók közül nem tudom mindet jól érteni.

Egy ilyen kiadós tánc után a xilofon mellé ült, és keresztbe tett lábát lógatta. Vártam, kezd-e játszani, s lekuporodva a hangszer mellé, az üttő után nyúltam. Réka váratlanul velem szemben négykézlábra ereszkedett, arcát szemből felém közelítette nagyra nyitott szemekkel, majd hirtelen többször arcomhoz nyomta az övét. Oly erőteljesen tette, hogy majdnem elvesztettem egyensúlyomat. Ezután hanyatt feküdt a xilofon mellé, és futólag, kinyújtott kézzel még meg is simított.

A következő alkalommal épp az szivacs matracra. Jelezte, hogy elég volt. Ilyenkor melléültem, s csöndes dudorászással próbáltam tovább oldani feszültségünket.

Váradanul sírós lett a hangja, kinyújtotta a kezét, ellökött magától, s visszalendültömben belekapaszkodott a hajamba, és alaposan meghúzta. Ezután elfordult, a padlóra köpött, s ujjával nyálát maszatolta. (A másik sztereotip mozgása ez a földön kapirgálás, mutatójával „csiszatolás” volt, s időnként bizony a nyálát is kengette. Az órákon néha megjelent ez a sztereotípiák, de dominánsan többször fogta be a fület. Ez az arány a napi viselkedésére is jellemző volt, nemcsak a zeneterápiás órákra.) Egyébként az óra végén nem akart kimenni, s ez egyre többször megismétlődött.

Elgondolkodtattak a néha észlelhető nagy amplitúdójú érzelmi megnyilvánulásai. Valószínűleg nem értettem meg őt. Ha egy érzékelészavarral küszködő gyermek képtelen saját gondolatait, szükségleteit, érzelmeit nyelviileg kifejezni, és így a környezetétől nem kapja meg a megértettségét nyugtázó jelet, biztosan teje lesz feszültséggel, így érthetővé válik az érzelmi kitérés is.

Sokáig úgy ítélték meg az autista gyerekeket, mint akik érzelmeikre képtelenek. Ezzel szemben többször tapasztalható, hogy örömet, szomorúságot, haragot igen intenzíven élnek meg, csak ezeket nem tudják adek-vátan közölni. Erről én is meggyőződhettem.

A Rékával való munka két évének leglátványosabb, legemlékezetesebb pillanatait emeltem ki. Azokat a perceket, amelyeknek öröme, emléke segített át a közömbösebb, kedvetlenebb napokon, amilyenek azért voltak. Mégis egészében azt tapasztalhattam, hogy szívesen jött a foglalkozásokra.

Ha a megfigyelési szempontok és a CARS szempontsor alapján próbálom megfogalmazni a változásokat, a következőket rögzíthetjük:

## **Kontaktus kialakulása**

(EMBERHEZ VALÓ VIZONY) A KEZDETI TÁVOLSÁGTARTÁSHOZ VISZONYÍTVA:

Kialakítható volt vele a testkontaktus, melynek intenzitása, időtartama, mélysége függött az óra megjelenési helyétől, érzelmi motiváltságától, együttműködési készségétől; több esetben az ő kezdeményezésére történt. Talán ezért voltak ezek a legnagyobb emocionális töltésűek. Ha visszagondolok anamnézisére, amelyben az állt, hogy idegenekkel közömbös, hogy csak szükségleteit jelzi verbálisan vagy metakommunikációval, úgy gondolom, hogy ez kifejezetten eredménynek könyvelhető el.

„Az emberi kapcsolatok felvétele során rendkívül fontos szerepet játszik a név.” (PFEFFER, 1988) A változatlan, többször felhangzó hangkombináció, esetleg azonos, ismétlődő dallammal, biztonságot ad a gyermeknek, s a megértés eszköze lehet. Ezért hangzik el Réka neve olyan gyakran és sokféle formában is az órán. A kommunikációt fejlesztjük azzal is, hogy a gyermek minden viselkedését közlésként értelmezzük. Igaz, a nem mindig megfelelő dekódolás következtében előfordul, hogy nem megfelelően reagálunk, vagy véletlenül találjuk el az odaülőt — a gyermeket motiváló vagy megnyugtató — választ. Miután minden sérült gyermek önálló személyiség, azaz más, így nem lehet a helyzetekre előre kitalálni a helyes megoldásokat. A testkontaktus — mások tapasztalatával megegyezően (PFEFFER) — először a perifériás testtájakon volt kialakítható, és később volt lehetőség a háttárhoz is hozzáérni. Arcát a mai napig nem engedtem érinteni.

UTÁNZÁS – DÚDOLÁS, ÉNEKLÉS

- Több hónapi foglalkozás után megjelent előbb énekléses formában dallamtöredékek alakjában, órán kívül is.
- Hangszeren jóval kevesebb alkalommal, főleg xilofonon glisszandózásként. A két év alatt egyszer volt hajlandó hangszeres párbeszédre velem, állandó verbális biztatás mellett.

## ÉRZELMI REAKCIÓK

A felsorolt emlékezetes pillanatok (lábai ölembé tevése; karom arcához szorítása; arcunk összepréselése; önfeledt táncolások, nevetések — s az el-lökéssel együtt megélt hajhúzás), úgy gondolom, bizonyítékok arra, hogy vannak érzelmi megnyilvánulások az autista gyerekeknél is. Ezek a folyamat során születnek, aminek hosszát tekintve ezek a megnyilvánulások nem túl szaporák.

## TESTHASZNÁLAT – SZTEREOTÍPIÁK

A jelzett sztereotípiák elég gyakran megjelentek. „Táncolása” — a rá jellemző mozgás koordinációjánál (járás, fogás, kirakás, fűzés stb.) ügyede-nebb. „Érzelem-megnyilvánulásai” inkább merev mozdulatok.

## TÁRGYHASZNÁLAT - HANGSZERHASZNÁLAT

Ritkán nyúl hangszerhez, s még ritkábban spontán. A foglalkozások során azonban ez a szám emelkedik. Többnyire felemeli és leteszi őket. Kivételesen a xilofon, melyen glisszandót (oda-vissza) néha hajlandó játszani; egyszer hangszeres párbeszéd is kialakítható volt.

A faütőket — ujjait helyettesítendő — néha mozgatja a szeme előtt, vagy kopogtatja, kapargatja velük a földet (szőnyeget). Néha a cantale húrját is megpendíti, de inkább az ütőkkel kopogtatja. Fém hangszerekhez nem nyúl. Az eszközöket tehát csak részben használja adekváтан, többnyire inkább nem használja.

## ALKALMAZKODÁS A VÁLTOZÁSHOZ

A teremváltozás semmilyen reakciót nem váltott ki nála. Néha nehéz rávenni a befejezésre az eltávozásra, de sok noszogatás után békésen megy el.

## VIZUÁLIS VÁLASZ

Szemkontaktus teremthető, néha ő kezdeményezi, és akkor különösen intenzív. Sztereotip ujjmozgásait mereven nem figyeli, talán inkább a levegőmozgás érzékeléséért csinálja? Egyes esetekben visszautasító magatartását nehéz volt legyőzni. Szemkontaktus is létrejött több ízben, ezeknek is volt mtenzításbeli különbségük. Jellemző azonban inkább a merengő, elgondolkodó (?), de igazán nem látó pillantás vagy időnként a távolbanezés.

## HALLÁSI VÁLASZ – FIGYELEM A ZENÉRE

Éneklésemre többször érzékelhetően figyelt. Hangszeres párbeszédünknel a hangszerre, saját és az ő játékára is figyelt. Nevére többnyire odafordul. Utasításra többször figyelt, adekváтан reagált.

## ÍZLELÉSI, SZAGLÁST, TAPINTÁSI REAKCIÓK

(ízlelési, szaglást nem tapasztaltam.) Tapintásnál abnormitásként volt tapasztalható nyálának ujjával való kenegetése; illetve szőnyeg, padló ütő-getése ujjával vagy az ütőkkel.

## FÉLELEM, IDEGESSÉG

Néni tapasztaltam.

## VERBÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ

Körülbelül másfél évi zeneterápiás munka után énekelt visszajelzésekre való adekvát, folytató bekapcsolódás kétszer. Néhány szavas szókincsét ritkán használta, csak a WC-re-menés igényét jelezte. Egyébként többnyire nem szólt. Ha beszél, halkán, gyenge artikulációval, nyelvtanilag nem egyeztetve, a „semmibe” mondja, amit mond.

## NONVERBÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ

Az első pontban már felsorolt jelzések, viselkedésmódok egyben kommunikációs funkciót is betöltöttek. Ezek közül néhány - melyet a gyerek kezdeményezett - emocionálisán motivált volt. Gesztust ritkán használ.

## AKTIVITÁSI SZINT

Két év alatt — hullámzó módon - de megfigyelhetők voltak aktív periódusai, különösen táncolós időszakában. Egyébként elég nehezen aktivizálható, inkább lusta típus.

## AZ INTELLEKTUÁLIS MŰKÖDÉS SZINTJE

Reakciói közül csak a dallamemlékezet megjelenésére figyelhetünk fel kezdetleges szinten. Érdeklődése inkább szemlélődő figyelésre volt hasonlítható. A hangszerek manuális felfedezését nem próbálta meg többnyire, csak felvette, letette őket.

## KIEGÉSZÍTŐ MEGJEGYZÉS

1995. szeptember elején az iskolaév tervezése, szervezése miatt két alkalommal voltam az Autista Csoportban. A kollégákkal a megbeszélést a gyerekek jelenlétében folytattuk, mert csak erre volt lehetőség.

Első alkalommal — miután érkezésemkor minden gyermeket külön köszöntöttem, néven szólítva őket - Réka látszólag nem vett rólam tudomást. Ült a sarokban a földön, maga elé nézve. Én a szoba másik felében ültem a kollégák között.

Réka kisvártatva felállt, majd ujjait billegtetve, meg-megállva körbement a szobába, és mögém került. Én nem figyeltem rá, szinte csak utólag tudtam rekonstruálni mozdulatait. Tudatosan akkor vettem észre, amikor széket húzva mögém (!), leült és fülét befogva ott szálemezett. Én futólag hátra nyúlva, rámosolyogva, térdét megérintve jeleztem: látom, hogy itt vagy, örülök neked! Mire Réka elkapta a karom, és előrehajolt, arcához húzta, közben kezével szorongatva és nyöszörögve nézett rám nagy szemekkel. Nagyon megrendített, hiszen az előző nyár után még újra kellett ismerkednünk! A megbeszélés körülbelül háromnegyed órát tartott. Réka majdnem a végéig mögöttem ült, majd mikor felállt, hogy elmenjen, megérintette (simította?) a fejemet.

Néhány nap múlva ugyanitt folytatódott a megbeszélésünk. Réka most is a sarokban ült, és én éppen szemben vele a félkörbe tolt padok mögött. Az ott töltött egy óra alatt Réka hatszor állt fel (!), és „rohant” nagy ugráló léptekkel elém, miközben meredten nézett engem, és nagyokat kiáltott, kezeivel csapkodott (hasát, mellét, combját). A padom előtt „lefékezett”, megállt, álltában szálemezve, ujjaival fülét fogva, illetve arca előtt billegtetve egy darabig tovább nézett, majd megfordult, és visszaballagott a sarokba.

„Első érkezésemkor” mindannyian megijedtünk, mert nem tudtuk, támadásnak vagy más jelentésű viselkedésnek kell-e értenünk? Megállásakor ösztönösen nyugtatóan énekelni kezdtem a nevét többször ismételve, majd a padon átnyúlva megsimogattam karját, illetve nyugtatóan beszéltem hozzá. A további „kirohanásai” már rutinosan tudtam reagálni, és így minden alkalommal megnyugodva ment vissza a helyére.

Viselkedését nem tudom másként értelmezni, mint érzelmi megnyilvánulásnak, az öröm jelének. Miután egészen biztos vagyok benne — és a szakirodalom is ebben erősít meg (PFEFFER) -, hogy az érzelmi intenzitás erősödése mindkét részről (!) elősegíti az egyre őszintébb, kölcsönös megértésre törekvés igényét. Emocionális szintjét mindenki a maga módján képes kifejezni. Rékát megérinthette egyúttléink alkalmával a zene, megérezhette feléfordulásom intenzitását, és ennek késői visszajelzése lehetett ez a viselkedése.

„Azok a cselekvésben megmutatózó változások, amelyek a szocializáció kezdeteivel lépnek fel, nemcsak az intelligenciát és a gondolkodást érintik, hanem az érzelmi életre is erősen hatnak.” (PIAGET)

A cselekvés motívuma és dinamizmusa jelenti az érzelmi oldalt, a kivitelezés és annak módja az értelmet. Mindkettő együtt hat, akár tárgyra, akár személyre irányul — írja ugyanott Piaget.

Úgy vélem, Réka érzelmi életének szintje — bár autista esetében erről beszélni sokak által megkérdőjelezhető, én mégis bízom benne — a többi emberhez kapcsolódó érzelmek (rokonszenv, ellenszenv) kialakulásánál tart. Ez párhuzamos — Piaget szerint — a cselekvés szocializációjával. Úgy gondolom, Réka valahol itt tarthat a fejlődésben.

Rékával még évekig dolgoztam, de különböző okok miatt — a serdülés okozta egészségügyi problémák, az én elfoglaltságom növekedése stb. - jóval kisebb intenzitással. Ma már nem ennek az iskolának a növendéke, „kinőtt” közülünk. Életútját sajnos nem tudtam követni, de közös, emlékezetes perceink megérdemelték a megörökítést, annál is inkább, mert Réka segítségével a terápiás munka szépségéről, nehézségeiről és felelősségéről sokat tanulhattam.

#### Irodalom

1. Dr. Bagdy Emőke: *Családi szocializáció*. Budapest, Tankönyvkiadó, 1986.
2. Bence Lóránt: *A metaforaló agy és elme*. In: Valóság, 1985/6.
3. Buda Béla: *A közvetlen emberi kommunikáció*. Budapest, Animula, 1994.
4. Buda B. — László J.: *Beszéd a szavak mögött*. Budapest, Tömegkommunikációs Kutató-központ, 1981.
5. *CARS Gyermekkori A-ijitsynus Pontozó Skála*. Összeáll. Eric Schopler és Róbert Reicher. Livingston, 1986.
6. Delacato, C. H.: *Félelmetes idegen*. Freiburg, 1988 — a fordítás kézírata.
7. Forrai Katalin: *Ének a bölcsődében*. Budapest, Edlítő Musica, 1991.
8. Hermann Imre: *Az ember ősi ösztönei*. Budapest, Magvető K., 1984.
9. Janetzke: *Autizmus*. Budapest, Élmény Könyvkiadó, 1995.
10. Kodály Zoltán: *Visszatekintés — I. kötet*. Budapest, Zeneműkiadó, 1974.
11. Kokas Klára: *A zene felemeli a kezeimet*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1992.
12. Kulcsár Zsuzsa: *Korai személyiségfejlődés és énfunkciók*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1996.
13. Y. Menuhin: *Az ember zenéje*. Budapest, Zeneműkiadó, 1981.
14. Mérei F. — V. Binét A.: *Gyermeklélektan — A bestéd kialakulása*. Budapest, Gondolat Kiadó, 1975.
15. G. Orff: *Orff zene terápiajának alapfogalmai*. New York, 1967. - BGGYPTF, 1994.
16. Piaget: *Hat tanulmány - A gyermek szellemi fejlődése*. Budapest, Piaget Alapítvány, 1990.
17. W. Pfeiffer: *A súlyos értelmi akadályozottak fejlesztésének alapvetése*, Budapest, BGGYTF, 1995.
18. Pléh Csaba: *Gondolkodás és nyelv*, In: Fejlődéslelektant szöveggyűjtemény, Budapest, Tankönyvkiadó, 1991.
19. Raffajeno: *Megfogantam, tehát vagyok*. Budapest, Útmutató Kiadó, 1997.
20. *A zene eredetének problémája* (1941) és *A zene keletkezése* (1946). In: Révész Géza: *Tanulmányok*. Budapest, Gondolat Kiadó, 1985.
21. Róheim Géza: *Primitív kultúrák pszichoanalitikus vizsgálata*. Budapest, Gondolat Kiadó, 1984.
22. C. Sagan: *AZ eden sárkányai. Tűnődések az emberi intelligencia evolúciójáról*. Budapest, Európa, 1995.
23. Stern, D. N: *The interpersonal world of the infant. A view from psychoanalysis and developmental psychology*. New York, Basic Books, 1985.
24. Szabolcsi Bence: *Musica Mundana lemezsorozat — kísérőfüzet*. Budapest, Zeneműkiadó, 1975.
25. Ujfalussy József: *A valóság zenei képe*. Budapest, Zeneműkiadó, 1962.

A szerző a Barcsi Géza Gyógypedagógiai Tanárképző  
Főiskola adjunktusa és a Speciális Általános Iskola pedagógusa  
Az iskola címe: 1134 Budapest, Váci út 57.

Telefon/fax: (1) 3408-980; (1) 3209-331

L. Ritók Nóra

**Önkifejezésen alapuló vizuális nevelési program**

## A másság, az egyéni látásmód vállalása

*„Valaminek története kell, hogy az ember végre az legyen, ami: egyszeri, megismételhetetlen, igaz egyéniség.”*

Hundertwasser

A berettyóújfalui Toldi Miklós Általános Iskola a város öt általános iskolája közül két specialitással tűnik ki: az egyik az emelt szintű művészeti oktatás, amely az ének-zene és a képzőművészet magasabb óraszámában történő tanítását jelenti, a másik, hogy a régi „cigányiskolában” még ma is igen magas a roma származású tanulók aránya.

Az önkifejezést előtérbe helyező speciális vizuális nevelési programunk öt éves. E program kidolgozásának igényét a következő problémák vetették fel:

- Hogyan lehetne a gyerekekben, a kicsikre sajátosan jellemző egyéni kifejezőmódot fejlesztve fenntartani? Hogyan lehet ezeket az ösztönös, friss, ötletes megfogalmazásokat úgy fejleszteni, hogy megmaradjon a sablonoktól mentes gondolkodásmód?
- Hogyan tudnánk a roma tanulók különös, eltérő vizuális gondolkodását leginkább a személyiségfejlődésük szolgálatába állítani? Ezeknek a kérdéseknek a kidolgozása évek óta tartó kísérletező folyamat, mely ma is változik, új ötetekkel és lehetőségekkel gazdagodik. Eredményessége már az első években feltűnt, több területen is. A programban részt vevő gyerekek beilleszkedése zökkenőmentesebben történt, könnyebben tanulták meg a finom mozgásokat igénylő írást, személyiségükben nyitottabbak, felszabadultabbak, szorongásmentesek voltak.

A pályázatokon, kiállításokon elért eredmények, díjak megsokszorozták önbizalmukat, a sikerélmények további munkára sarkallták őket. Megtanultak őszintén örülni mások sikereinek, tisztelni tudásáért a cigány tanulót is. A hazai és nemzetközi díjak száma egy tanév alatt sokszor meghaladja a százat is. Több könyv illusztrálására kértek fel bennünket, kiállításokra, bemutatókra hívnak. Ahogy „hírünk” nőtt, egyre több szakember, kolléga is érdeklődött: milyen módszereket alkalmazunk, mitől vagyunk ilyen eredményesek? A következőkben a megszokottól eltérő, eredményesnek mutakozó eljárásainkat mutatjuk be.

### **Először is: az alkotás folyamatára helyezzük a hangsúlyt**

Az ehhez szükséges elemek a szakirodalom és saját tapasztalataink alapján: alkotást segítő környezet, amely esztétikus, világos, szabad mozgást biztosító tér, a feladathoz szükséges anyagok, eszközök praktikus elrendezésével. A tanítási órák különbözőségét áthidaló hangulat, kellemes, halk zene, s az alkotás érzelmi állapotába vezető játékos gyakorlatok (kéz, ujjak, nyak, fej izmainak megmozgatása stb.).

A képzőművészek ismerik azt az érzést, amikor egy új ötlet során az ember olyan felfokozott érzelmi állapotba kerül, hogy már alig várja a lehetőséget a munka kezdetére. Az érintetlen papír, vászon izgalmi állapotba hozza, már csak az alkotás, a kihívás van, a környezeti tényezők szinte megszűnnek. Ilyenkor nem érzünk szomjúságot, hideget, csak a bennünk megfogalmazottak ábrázolására koncentrálnak. Ezek a pillanatok hozzák létre a legnagyobb műveket. Ha csak ülünk a rajzlap előtt, belekezdünk egy érdektelen probléma unott feldolgozásába, hogy majd csak lesz valahogy — így legfeljebb az idő telik el, és a fejlődésünket elő nem segítő munka születik. Egy izgalmas probléma viszont továbbvisz, új megközelítésekre készítet. Ha a gyereket ilyen érzelmi-izgalmi állapotba tudjuk hozni az óra kezdetén, akkor bízhatunk a sikeres munkában. Ehhez szükséges, hogy a tanár egész lényével elő tudja adni a feladatot. Vegyük észre a gyerekek, hogy egy nagyszerű lehetőség előtt állnak, inspirálja őket a megoldás ténye, érezzék, hogy ők „kiválasztottak” a munkához. Természetesen a feladat sem mellékes. Minden vizuális problémához, megtanítandó ismerethez meg kell keresnünk azt a feladatot, amely annak feldolgozására alkalmas, ugyanakkor kreativitásra készítet, lehetőséget ad az egyéni megközelítésre, az önkifejezésre. Alkalmazkodjon az adott gyerekekhez úgy, hogy egy általános problémafelvetéstől elindulva megtalálhassa az ő ötletét. Ezt az óra eleji célkitűzéssel, beszélgetéssel hozhatjuk létre. S amikor már minden gyerek szinte remeg az izgalomtól - akkor jelezzük a munka kezdetét.

Gyakran előfordul az órákon, hogy a gyerekek annyira várják már a rajzolás kezdetét, hogy tapsviharban törnek ki, mikor végre elkezdhetik a munkát, vagy már nincs türelmük végigvárni, míg mindenki rátalál és elmondja az ötletét, hanem állandó kérdésekkel: „mikor lehet már kezdeni?”, „csinálhatom már?”, ostromolnak. Ilyen érzelmi állapotban csak csodák szülehetnek. Amíg dolgoznak, állandó biztosítékként, segítségként ott van a tanár: ha valami nem az elképzeléseknek megfelelően alakul, ötletet ad a javításra vagy a folytatásra, technikailag segít, hogy az adott anyagból a legtöbbet hozhassa ki a gyerek. Gyakran előfordul, hogy már a kezdet nem jön össze. Ilyenkor új rajzlapot vehet — akár ötször is —, ha kell, mert érzelmileg visszaveti, ha egy általa „rontottnak” ítélt rajzot kell már az elején javítgatnia. Persze ez nem pazarlást jelent, a rontott rajzlapokból lesznek a festékkeverő paletták, s gyakran csak a lehetőség, hogy újrakezdhetné, megnyugtató.

Amikor bemutató tanítás után kollégáink értékelték az órát, többen is úgy fogalmaztak, hogy ez a rajzóra a béke, az öröm szigete. Egy nagy játék, melyben észrevétlen a tanulás, és a végén valóságos kis remekművek sorakoznak. A megyei szaktanácsadó értékelésében a téma előkészítését emelte ki. Szerinte olyan sokoldalú így a megközelítés, hogy folytatható lett volna akár magyar-, akár környezetismeret-, akár történelemóra felé.

Egyébként minden vizuális problémát három oldalról közelítünk meg: egyrészt a természetes környezet, másrészt a mesterséges környezet, harmadrészt pedig a fantázia felől. Azért tartjuk célravezetőbbnek ezt a tematikát, mert van olyan gyerek, aki inkább a természet iránt érdeklődik, más inkább autókat, házakat ábrázol szívesebben, így egy témán belül mindenki megtalálja a hozzá közelebb állót, és megkísérel megfogalmazni a másikat is. A sikerélmény lehetősége így adottabb. Az óra előkészítő részénél ki kell hogy térjünk a roma tanulóokra. Ok ugyanis fokozottabb odafigyelést, más megközelítést igényelnek, hogy megvalósítható ötleteik legyenek.

Ahhoz, hogy számukra adekvát feladatokat adjunk, szükség van másságuk, életfelfogásukból, neveletésükből adódó tulajdonságaik ismeretére. A következőkben néhány ilyen dologra térek ki.

A cigány kultúra eltér az európaiától. Ebben a sajátos kultúrában benne van az ősi, domináló indiai szokásvilág, hagyományrendszer, melyeket a cigányok is, mint az indiaiak, erősen tartanak. Fontos, hogy ezeket feltárjuk, mert számtalan ábrázolási lehetőséget, ötletet ad. A cigány családok másként nevelik gyermekeiket. A gyerekeket tartósan érzelmi melegség veszi körül otthon, ami nem szab feltételeket. Általában a gyerekek nevelése az egész család, tehát több nemzedék feladata. Alig van kényszer, alig van készítés, inkább modellek vannak, s ezeket a modelleket követik a gyerekek. A cigány nagycsalád nemcsak azért alakul ki, mert több a gyermek, mint máshol, hanem azért is, mert szívesen vannak a generációk együtt. A cigányok az öregeket tiszteletben tartják, javaslataikat, irányító szerepüket elfogadják a családon belül. Jellemző tulajdonság még a gyermekcentrikusság. A gyermekekhez nagyon ragaszkodnak, s a látszat ellenére is az a jellemző, hogy amit csak tudnak, megvesznek nekik. A szegény rétegeknél ez leginkább az élelemre vonatkozik.



A családon belül meghatározó szerep jut a nőnek. Az ő döntése a családi élet alapja. Ő osztja be a pénzt, gondoskodik az étellemezésről, a ház fenntartásáról, a gyerekek zsebpénzéről. A cigány anya a felnövekvő gyermekek (fiúk, lányok) életvitelét meghatározó példakép, ugyanis otthon úgy nőnek fel, hogy megtanulják, a felnőttek és a gyermekek egyformán részesülnek az anyagi javakból. Ha a nő fontos szerepét kiemeljük a cigány családon belül, akkor feltétlenül meg kell említeni a nagymama szerepét. A nagycsaládon belül ugyanis az őrző-védő hatalom lényegében az ő kezében van. Ha a szokástól eltérne a lánya vagy a menyé, akkor figyelmezteti őket.

Mindezek egyáltalán nem csorbítják a férfiak családon kívüli vagy egyéb nyilvánosság előtti szereplését. Ugyanis a cigány nő házon kívül már visszahúzódik, előre engedi a férjét. A családok egyidőben rokoni és gazdasági egységek, meglehetősen autonómok, és áttekinthetetlenek a környezet számára. A rokonsági, gazdasági partner-viszony alapelve pedig a segítségnyújtás és a szolidaritás.

Sok elemet ki lehetne még említeni a cigány családok életéből, ami meghatározza felfogásukat. Hosszan lehetne sorolni szokásaikat, kitérni például az érzelmek kinyilvánításának módjaira és miértjére, de ez nem ennek a dolgozatnak a témája. Csupán néhány elemet kívántam felvillantani életükből, amit feltétlen ismernie kell a velük foglalkozó pedagógusnak. Ugyanis számukra olyan feladatot kell adni, ami az ő életükhöz, az ő környezetükhöz kapcsolódik. A tanév elején unalomig rajzolt Nyári élmény című témával abban a megközelítésben, hogy rajzolja le mindenki, hogy mi történt vele a nyáron, hol járt, milyen élménye volt? — nem tud mit kezdeni. Azt mondja, velem nem történt semmi, sehol sem voltam. (Pláne, ha szembesül osztálytársai külföldi nyaralásaival.) De ha felőle közelítjük meg így: Láttam, sokan fürödtek a Káló csatornában. Te is ott voltál? Beugrottál a vízbe a kis hídról? Békák voltak benne? stb. Tehát úgy irányítjuk a beszélgetést, hogy ennek az élménynek a felidézése újra felszínre hozza benne a látványt, az érzéseket, akkor biztosan különleges rajz készül majd. Ismereteink alapján készítettük el a Csillagocskák című tematikus szakköri munkatervet:

- Sokat foglalkozunk a családdal, az otthoni környezettel. (Például: A mi házunk, A mi kertünk, A kutyám, Játsszom az unokatestvéremmel, Nagymama pénzt ad, A testvérem fésüli a haját, Anyukám főz.)
- Kihasználjuk az aktuális eseményeket. (Például: Megfialt a macskánk, Disznótor, Lakodalom, Lekvárfőzés stb.)
- Fokozottan figyelünk az érzelmek ábrázolására. (Például: Apu ma nagyon jókedvű, Temetés, Kicsúfoltak, Anyu haragszik stb.)
- A fantázia világába is elvisszük a gyerekeket. (Álom-rajzok készítése — jó és rossz álmok is; Cigány mesék, mítoszok illusztrálása.)

Ezekkel a témákkal könnyen azonosulnak a cigány tanulók. A róluk, az életükről szóló ábrázolások után a nagyobbak közül néhányan olyan különleges, szimbolikus alakokban jelenítik meg az olvasott vagy saját maguk által kitalált misztikus figurákat, hogy az bámulatos. Hiszek abban, hogy bizonyos vizuális jelképeket genetikusan hordoznak magukban. Szóban nem is tudják megfogalmazni ezeket, de ösztönösen kerülnek ki a kezük alól.

Ha tehát az óra előkészítő részében az általános problémafelvetést mindenki magáévá tette, és megvan az egyéni ötlet, akkor elkezdődik a munka. Az önálló munka során a gyerekek egyre biztosabb technikai tudás birtokába jutnak.

Célunk az - és erre már harmadik osztályban képesek -, hogy önállóan válasszák ki a feladathoz legjobban illő technikát.

Gyakran készülnek vegyes technikájú rajzok, ami nagy szabadságot és sok javítási lehetőséget ad: megkeresik a különböző felületekhez leginkább illő nyomhagyást, ugyanakkor az elrontott rajzokat újrafesthetők, -rajzolhatók. Sokszor választhatnak különböző színű és alakú papírlapokat is - ez megint az egyéni megfogalmazást segíti elő.

Itt újra külön említést teszek a cigány tanulókról. Nyilvánvaló technikai hátránnyal indulnak, mert a festékkel, filctollal stb. az óvodában találkoznak először, gyakran csak nagycsoportos korban. Amikor a többiek már régen ábrázolnak, ők még mindig a nyomhagyás örömeinél tartanak, s néhány alkalom után elkedvetlenednek: én így nem tudom, nekem úgyse megy. Ez a későbbiekben is meghatározó lehet. Ezért nagyon fontos, hogy gyorsan megtanítsuk őket az eszközök kellő használatára, hogy aztán kiteljesedhessenek.

Mi a tanár feladata az önálló munka közben? Tanácsadás, ötletadás, technikai segítségnyújtás és a pozitív érzelmi állapot fenntartása. Rajzórán sem megengedett a szidás, a hangos szó. Mivel a módszer pszichológiai alapja egy „emelkedett” érzelmi állapot alkotás, ezért minden negatívum visszavethet ebből, és rendkívül káros. Nálunk még nem volt síró gyerek — dühös már igen, ha nem sikerült valami úgy, ahogy elképzelte. Ez pedig - megint utalok az alkotás és a lélektanára - elcsúsztatja a munkát. Fontos persze, hogy a végén az anyaggal eltöltött harc eredményének kellően örüljenek.

A dicséret, az ösztönzés, a biztatás különösen fontos a cigánytanulóknál, hiszen ők gyakran szembesülnek azzal, hogy gyengébben megy a matematika vagy az olvasás. Egy idő után elfogadják ezt az állapotot, és egész személyiségüket, iskolához való viszonyukat meghatározza. Mire a felsőbb osztályokba kerülnek, sokuknál kialakul egy iskolával, tanárral szemben negatív viszony, kialakul a „problémás” gyerek típusa. Éppen ezért különösen fontos, hogy megfigyeléseim alapján a készségi tárgyakból (rajz, ének, testnevelés, technika) általában jó cigány tanulóknak adjunk lehetőséget az alkotásra, mert ennek pozitív hatása formálja majd egész személyiségüket. Nálunk rajzórán a „problémás” gyerekek is megszelídülnek, nincsenek magartási problémák. Mert érzik, hogy természetes képességeik folytán itt kiújíthatnak a többiek közül, kivívhatják társaik csodálatát és megbecsülését.

A tanári segítségnyújtás része, hogy az alkotásban elbizonytalanodott gyerekeknek utakat, lehetőségeket mutassunk a folytatásra. Ez a tanár részéről óriási azonosulási képességet követel, hiszen minden gyerek másként közelíti meg a problémát, más a rajza. Ahhoz tudnám hasonlítani, mintha egyszerre 15 köpen dolgozna egy művész. Egy azonban nagyon fontos: mindig maximálisan kell igazodni az adott gyerek világához és egyéni elképzeléseiben, önkifejezésében segíteni, fejleszteni kell. Nem könnyű megtalálni azt a pontot, ameddig még segítem, de nem behatárolom a gyereket. Az alkotás az egyéné, de a gyereknél, főleg a cigánytanulóknál kell a „mankó”, a tanár megerősítése, jelenléte — jó, amit csinál, csak így tovább -, annál magabiztosabbak, önállóbbak, annál kevesebb segítséget igényelnek — s ez így van rendjén. És még egy fontos dolog: nincs a rajzban recept, hogy ez csak így jó, vagy csak így jó - ilyen nem hangzik el.

Minden megoldás helyes, amennyiben a kifejezést, az önkifejezést szolgálja, és tiszteletben tartja azt az anyagot, amiből készül. Az anyagszerűségeit megmutatni tanári feladat.

Itt, az órai munkánál szeretnék még egy feladattípust kiemelni, mely főleg a cigány tanulóknál igen eredményesnek bizonyult.

Néhány éve fedeztem fel a holland származású Escher képszerkesztési módszerét, melynek lényege az, hogy a képeken megjelenő pozitív formák mellett a negatív is értelmet kap. Ennek létrehozása igencsak megmozgatja az agyat, és nagyon fejleszti a formaredukció képességét. Amikor ezzel próbálkoztam a gyerekeknél, feltűnt, hogy a díszítő hajlamot az átlagnál erősebben magukban hordozó cigány tanulók milyen kreatívan ennek megoldásában. Azóta a felsősöknel ezt mindig kipróbálom, ugyanis utána még bátrabbak a misztikus formátársításokban, egyéni megfogalmazásokban. Nem egy cigánytanulót ez a képszerkesztési módszer indított el egy sajátos, egyéni, már-már művészi úton.

Még egy lényeges elem az óra menetében: az egyéni haladás lehetősége. Figyelembe kell venni, hogy minden gyerek más: van, aki festői alkat, és széles gesztusokkal bámulatosan dolgozik, más pedig csodálatra méltó türelemmel, aprólékosan, órákig dolgozik egy-egy felületen. Lehetőséget adunk minden munka befejezésére, ha órán nem jut rá idő, akkor a délutáni szakkörön. Nem sürgetjük a gyerekeket, ugyanis tudják, a kész munkához idő kell, és minden rajzból megpróbáljuk a maximumot kihozni.

A munka befejezésénél mindig jelen van a tanár: együtt mondjuk rá a képre, hogy kész. Ez egyben értékelés is, a legsikerültebb részek kiemelésével a többieknek történő bemutatásával. A kész munkához tartozik a címadás, amikor az ábrázoltakat tömören, sokatmondóan kell megfogalmazni, immár szavakkal. Ez fejleszti lényegkiemelő képességüket is. Egyébként jellemző, hogy az ebben a rajzképzésben résztvevő gyerekek szókinccse is sajátos, egyéni, és választékosabb, mint társaiké. Az óra végén remekül látszik, hogy mindenki más. A név ráírása nélkül is azonosítható minden munka - „stílusuk” van, egyéni a megfogalmazásuk. Minden tanuló a saját viszonyulását fejezi ki.

### **Miért foglalkozunk így a vizuális neveléssel?**

Olyan személyiségek kialakítását szeretnénk, akik bátran vállalják önmagukat. Határozott véleményük van, amihez tartják magukat. Nem sablonosan gondolkodnak, kreatívak, egyéniek. Nem problémamentes „átlaggyerekek”, hanem kellő önbizalommal rendelkező, az egyéniségüket, a másságukat vállaló gyerekek, akik remélhetőleg ilyen felnőttekké válnak. Az iskola sok tantárgy esetében bármely problémára csak egy megoldást fogad el, és a cél az, hogy ehhez az egy megoldáshoz minél hamarabb eljussanak. A rajz olyan tantárgy, mely sajátossága folytán a lehetőségek legszélesebb skáláját adhatja a megoldásra. Hiszen jelen van benne az önkifejezés. Persze a rajz is tanítható „egymegoldásos” tantárgyként — sokan így is teszik —, de így a lényegét veszítik el.

Fontos, hogy a vegyes csoportokban történő oktatásnál a cigánytanulók is tudatosan vállalják másságukat, legyenek büszkék arra, hogy ők azért tudnak így és ilyeneket alkotni, mert cigányok. Nehéz ennek a kimondása és elfogadtatása, de megvalósítható. Nálunk a legkiemelkedőbb cigány tanulókat szinte irigység övezi: hogy tudnak ilyeneket kitalálni?; hogy tudják ilyen szépen megfesteni?

Ennek az érzésnek köszönhető, hogy kitartóan dolgoznak, és ez a pozitív hatás az egész személyiségükre kihat, a többi tantárgyhoz való viszonyukra, társaikkal való kapcsolatukra. Attól, hogy sikeresek ezen a területen — jobban elfogadják őket a közösség, és attól, hogy másságukat vállalják, identitásuk megerősödik. Persze, ez lassú folyamat, kitartó munkát igényel, de eredményes. És ez nálunk már biztosan látszik.

Az egyéni látásmód tudatos vállaltatása tehát fontos nevelési lehetőség. A rajzoktatás is eredményesebb ilyen rendszerben, hiszen a vizuális elemek, jelviszonyok és jelszerkezetek természetesen épülnek be az egyén jelrendszerébe, és alkotnak vele egységet.

Mi tehát a célunk? Boldog, örömteli légkörben ismereteket átadni, megismertetni az alkotási folyamat gyönyörűségét, és mindezek pozitív hatását kihasználva tudatos egyéniséget nevelni.

### **Irodalom**

1. Gyergyói Sándor: *A kirekesztéstől a beilleszkedésig*. Budapest, Mozaik Kiadó Iroda, 1990.
2. Hefner Anna: *A látás világa: érték közvetítő és képességfejlesztő program*. Budapest, Calibra Kiadó, 1995.
3. Mérei — Binét: *Gyermeklélektan*. Budapest, Gondolat Könyvkiadó, 1981.
4. Pongrácz Éva — Dr. Várnagy Elemér: *Roma gyermekek képzőművészeti képességfejlesztése*. Zsámbéki Katolikus Tanítóképző Főiskola, 1996.
5. Tuza Tibor: *Hajdú-Bihar megyei cigány oktatási program*. Debrecen, DMJVCKO, 1996.

*A szerző a berettyóújfalui Toldi Miklós Általános Iskola  
grafikus művésztanára  
Az iskola címe: 4100 Berettyóújfalú, Kálvin tér 4.  
Telefon: (54) 402-039*

*A képeket készítették:*

- Balogh Amanda, 1. oszt.: „Évi és én furulyázunk” (428. o.)  
Körösi Kata, 3. oszt.: „Labdázunk Bettivel” (429. o.)  
Csurja Feri, 2. oszt.: „Vidám házak” (430. o.)  
Balogh Éva, 4. oszt.: „Körforgalom” (431. o.)  
Haraszi Roland, 1. oszt.: „Tél” (432. o.)  
Herskő Sándor, 2. oszt.: „Vadásznak a rókák” (433. o.)  
Matolcsi Kata, 2. oszt.: „A kis bolondos nyúl” (434. o.)*

### **EGYÉB INTÉZMÉNYEK**

*Alpár Zsuzsa  
Ingusz Iván*

### **Alternatív pszichoterápia**

#### **Eredményeink az anya—csecsemő konzultáció gyakorlatában és próbálkozásaink a konzultációs szemlélet fejlesztésében**

Az anya-csecsemő konzultáció rövid múltra tekint vissza; az Ego Klinikán (Az Ego Klinikát 1991-ben négy analitikus alapította: dr. Alpár Zsuzsa, Halász Anna, dr. Ingusz Iván és Jakab Katalin. Az alapítók három célt tűztek maguk elé, amely kijelölte a klinika tevékenységi körét:

- analitikusan orientált pszichoterápiás rendelés gyerekek és fiatalok számára, valamint anya-csecsemő konzultáció;
  - végzett pszichológusok szakpszichológusi és pszichoterapeuta posztgraduális képzése; ezen többéves kurzusok tananyagát maguk dolgozták ki, amely hamarosan tankönyv formában megjelenik; az anya—csecsemő konzultációt pszichológusok és határterületek szakemberei számára tanfolyamon oktatták, valamint e téma alapján szemléletformáló tanfolyamot tartottak budapesti és vidéki védőnők számára;
  - nem sokkal az alapítás után kialakult egy kutatási terület is: a modern csecsemőkutatások és a Nyugaton már több helyen alkalmazott anya-csecsemő konzultáció alapján, hazai viszonyokra adaptálták az anya—csecsemő konzultációs módszert; e témakörből kongresszusi előadásokat tartottak és több fordítást megjelentettek, illetve mások megjelenés előtt állnak.
- Az anya—csecsemő konzultációs programot a Soros Alapítvány támogatta, valamint lehetővé tette, hogy tanfolyamainkat a hallgatók számára térítésmentesen rendezhessük.)

mi adaptáltuk hazai viszonyokra. Olyan csecsemőknél és kisgyerekeknél lehet alkalmazni, ahol a leggondosabb orvosi vizsgálattal sem de-ríthetőek ki az organikus elváltozások okai (például: alvászavar, evészavar, hasmenés, hányás, fokozott nyugtalanság, vagy akár érthetetlen lázas állapotok). Tapasztalataink szerint ezekben az esetekben a még nem beszélő csecsemő, illetve a beszédfejlődés kezdetén járó kisgyerek — más közlési lehetőség híján — funkcionális tünetén keresztül igyekszik az anya tudomására hozni valamit. Az anyát azonban ennek megértésében megakadályozzák múltbeli és/vagy jelenlegi konfliktusai, melyek a gyerekekre vetülnek. A pszichológus - mintegy tolmácsolóként — megkísérel lefordítani az anya számára a csecsemő „szavait”, azaz a tünetét. A gyerekekkel való kapcsolat élményén keresztül belátást kíván előidézni a saját lelki konfliktusai és a csecsemő eddig meg nem értett kívánságai, esetleg félelmei közé. A konzultáció során heti rendszerességgel mintegy 6—10 alkalommal fogadjuk az anyát a csecsemővel együtt. Természetesen az apákat is szívesen látjuk, akik közül számosan aktívan részt vesznek a konzultációkon. A konzultációs üléseket — a szülők írásos beleegyezésével — videofelvételen rögzítjük, és a kazettákat archiváljuk. Ennek három oka van:

- Az Ego Klinika munkatársai rendszeres esetszembeszélő csoport keretében megnézik és megbeszélik az adott ülés anyagát. A konzultációt vezető kolléga számára számos olyan új szempontot vehetnek fel a többiek, amelyet ő, lévén a helyzetbe bevonódva, talán nem vett észre. Ezeket a következő üléseken általában haszonnal alkalmazhatja.

- A szülőknek bemutatnunk olyan jeleneteket, amelyek segítséget jelentenek számukra a gyerekekkel való kapcsolat problémáinak megértésében, hiszen így mintegy kívülről láthatja önmagát és kapcsolatát a gyerekekkel. Ezeket a jeleneteket szintén az esetszembeszélő csoport választja ki.

- A kazetták archiválásával távlati célunk, hogy ha kellő számban összegyűlnek, többszemponútú tartomelemzésnek vetjük alá az így nyert anyagot. Az oktatásban már eddig is jó hasznát láttuk az ülésekről készült felvételeknek.

A konzultáció egyfajta sajátos *tanácsadási* forma, amely azonban néhány ponton különbözik a szülőknek adott pedagógiai tanácsadástól. Míg az anya—csecsemő konzultáció során a tanácsadás rejtett és indirekt formában történik, addig a pedagógiai munkában a tanácsok teljesen nyíltan, direkt formában hangzanak el. Ennek következtében gyakran tapasztalható, hogy a tanácsadó szülő - bár az eszével teljesen elfogadja a tanácsot — valami megakadályozza, hogy képes legyen a tanácsnak megfelelően változtatni. Számos példa ismeretes az ellenkezőjére is: amikor olyan szülő-an, mereven, szinte betű szerint követik a tanácsot, hogy annak éppen a szelleme sikkad el, több kárt okozva, mint hasznot. Mindkét esetben feltehető, hogy belső, pszichés tényezők váltják ki az ellenállást, ami miatt olykor még a legszakoszerűbb tanácsok is félresiklanak. A konzultációs módszer ezt a buktatót kívánja elkerülni a maga „tanácsadási” módszerével.

A konzultációt az *anyai fantáziák* szerepén keresztül kíséreljük meg bemutatni. Ennek kapcsán remélhetőleg megjelenik az is, hogy milyen az indirekt tanácsadás. Ezt megelőzően azonban az anyai szorongásról és fantáziáról kell beszélnünk.

Terhes anyák fantáziáinak alakulását figyelve a kutatók arra az érdekes tényre bukkantak, hogy a terhesség 7. hónapjáig a fantáziák mennyisége folyamatosan nő, ettől kezdve azonban hirtelen csökkenni kezdenek. Arra a következtetésre jutottak, hogy miután a terhes anya fantáziái segítettek a teste mellett a lelkébe is befogadni jövődó gyereket, most a fantáziák hirtelen csökkentésével arra teremt lehetőséget, hogy a születendő gyermek olyan lehessen, amilyen az anya fantáziáitól függetlenül, valójában lesz.

Az anya belső konfliktusa és szorongása nyomán azonban fennmaradhatnak olyan betolakodó fantáziák, amelyek rávetülnek az újszülöttre. Előfordul, hogy az anyát az újszülött saját elhárított, elnyomott, szorongató érzéseke emlékezteti. Ilyenkor a gyermek keltette érzésekre ugyanúgy reagál, mint ahogyan azt önmagán belül teszi: vagy egyszerűen észre sem veszi azokat, vakfoltja lesz a gyermek bizonyos jelzéseire, vagy felveszi a küzdelmet ellenük. Előfordul például, hogy amikor az anya saját agresszív érzéseivel küzd, és ezeket igyekszik valahogyan eltüntetni önmagán belül, akkor a gyermek motoros aktivitását, mozgékonyágát vagy akár sírását agressz-szív követésként éli át, és ennek megfelelően viszonyul hozzá. Olykor az anyák egyenesen betolakodónak is érezhetik gyerekeiket, és nem várt idegenként fogadhatják. Talán érthetőbbé válik ez a helyzet, ha a túl korán érkező kistestvér esetét idézzük fel, amikor az anya még nem képes eléggé leválni elsősülöttjéről ahhoz, hogy az újonnan érkezőhöz kellőképp kötődni kezdjen. Ennek az ellenkezője is megfigyelhető: a szülőkből olyan erős ideál él arról, hogy milyenek kell lennie a csecsemőnek, hogy szinte egy „képzelt” gyermeket hoznak létre. Azokban az esetekben gyakori ez, amikor egy közeli hozzátartozó elvesztését nem sikerült elfogadni, és az újszülöttben, mintegy vigaszként - tudattalanul — a halott újjászületését remélik.

A fenti példák így, kiragadottan, talán túl drámainak tűnnek, de nem hatnak úgy, ha elfogadjuk, hogy a fantázia jelenléte nagyon is természetes a mindennapi anya—csecsemő kapcsolatban, és nem vezet feltétlenül patológikus következményekhez. Minden anya egy valódi csecsemőt tart a karjában, és egy elképzelt gyereket a lelkében. Éneikül talán nem is beszélhetnénk nevelésről. Ahol a szorongások és a fantáziák nem átütő erejűek, ott nem lesz semmi baj, hiszen a csecsemő és anyja közt kölcsönös kapcsolat van, amelyben az interakciók egybecsiszolják a realitást a fantáziával. Más szavakkal: nemcsak az anya neveli a gyereket, de a gyermek is segít szüleinek szülővé válni. A nagyon erős szorongásoknak és fantáziáknak azonban mindenképpen az a következményük, hogy az anya kevésbé válik érzékennyé a valódi gyermek jelzéseinek felfogására, vagy csak azokat fogja fel megfelelően, amelyek megegyeznek a fantáziájában létező gyerekeivel.

Az anyai fantáziák és szorongások nem valamilyen misztikus úton hatnak a csecsemőre, hanem meghatározzák az anyai viselkedést, és így a csecsemő körüli gondozási helyzetekben nyilvánulnak meg, és megfigyelhető módon alakítják az anya-csecsemő kapcsolatot. D. Stern (1995) *The Motherhood Constellation*. Basic Books, New York) példája jól megvilágítja, miként érthető ez:

Egy anya, aki a terhessége idején tudta, hogy ikrei lesznek, felfigyelt arra, hogy az egyik gyereke aktívabban rúg, míg a másik kicsit lustább, kevésbé élénk. Ő maga élénk, energikus nő volt, és ezt a tulajdonságát szerette is magában. Az aktívabb gyereket, Marcot önmagával azonosította magában. A lassúbb, másik gyereket, Fredet, nem tudatos módon, fantáziájában a férjéhez kötötte, akit önmagával szemben letargikusabbnak, flegmatikusabbnak érzett. Ez az előzetes fantázia úgy hatott, hogy Marchoz több pozitív érzéssel kezdett kötődni, mint Fredhez. Közben az apa és az anya közt egy nehéz helyzet alakult ki, amelyben az anya nehezített a férjére. Ellenségességét azonban nem a férj felé közvetítette, hanem az ikrekkel való kapcsolatában jelenítette meg. Úgy érezte, Marc-kal könnyű-nyebb, boldogabb a kapcsolata, míg Fred nehézséget és sok gondot okozott számára. Ugyanakkor az anya egyáltalán nem értette, hogyan alakult ez ki. Háromhónapos korukban videóra vették azokat az ötperceket, amikor reggelente az anya szemtől szemben játszott a gyerekeivel. Megfigyelték, ahogyan az anya, attól függően, hogy melyik gyerekről volt szó, különbözőképpen fogadta azt, ha a gyerekek meg akarták szakítani a szemkontaktust. Ha Marc fordította el az arcát, az anya ezt átmeneti kikapcsolásként fogadta, és elnézett vagy csendben maradt. Amikor Fred fordította el az arcát, az anya bizonytalanra vált a gyerek szándékát illetően, és ezért közelebb hajolt hozzá, hogy egy teljesen kontaktust erőszakoljon ki tőle. Ezzel azonban csupán még nagyobb ellenállást váltott ki Fredből. Az anya kontrolláló és egyben túlingerlő viselkedésének következtében Fred két éves korára sokkal több problémát okozott, mint Marc. Félnék lett, ugyanakkor úgy rohant el az anyától, hogy vissza se nézett rá.



tud kérni, ha valami baja van. Az asszony egy kicsit elcsodálkozik, de láthatóan tökéletesen érti. Aztán rámutatok Gabira, és azt mondom, makkegészségesnek kell lennie ennek a gyerekeknek, ha ilyen kevés alvás mellett is ilyen vidám és aktív. Az asszony arcán mosoly ömlik szét. Összeszedjük a játékokat, és elbúcsúzunk.

A negyedik ülésre boldogan érkezik. Arról számol be, hogy valahogy megkönnyebbült, miután elment tőlem, és egészen komolyan elgondolkodott azon, hogy abbahagyja a szoptatást, hogy lehessen még egy kisbabája. Gabi éjszakai felébredései és sírása rohamosan csökkentek, úgy érzi, ezzel már maguk is meg tudnak birkózni. Abban maradunk, értesít, hogyan alakul az életük. Körülbelül egy hónap múlva telefonál, elmondja, hogy jól vannak, Gabi végigalussza az éjszakát. Fél év múlva ismét telefonált, és boldogan közölte — terhes.

Ez az esetismertetés - reményeink szerint - valamennyire illusztrálja, hogy mi is történik a konzultáció néhány órája alatt, hogyan zajlik az úgynevezett „indirekt tanácsadás”, de nem ajándékozza meg az olvasót a sajátos légkörrel, egy ilyen ülésen kialakul. Ez valamelyest pótolható, ha videofelvétel készül az ülésen, bár az *itt és most* élményegyüttes sokszor még a képernyőről sem „jön le”. Mindezek ismeretében, az esetillusztrációra támaszkodva, kísérletet teszünk a pszichoterápia és a konzultáció összehasonlítására, azaz írásunk címének magyarázatára: *miért tekintjük alternatív pszichoterápiának az anyacsecsemő konzultációt.*

Az Ego Klinikán a nem csecsemő korú páciensekkel pszichoanalitikusan orientált pszichoterápiát folytatunk. A konzultáció ettől formai és tartalmi szempontok szerint is különbözik.

*Formai* különbségnek tekinthető:

- a konzultációs üléseken két munkatárs van jelen: egyikük a konzultációt vezeti, míg a másik a videokamera mögött áll; a gyerekerápiának nem szerves része a videó-rögzítés, így csak elvétve fordulhat elő, hogy ezzel a lehetőséggel él a terapeuta;
- a gyerekerápiában a gyerek egyedül jön be a rendelőbe; kisgyerekeknél, akik még nagyon szorosan kötődnek anyjukhoz, a terápia egyik első célja, hogy ezt elérje. Ezzel szemben a konzultációban *anya és gyereke együtt* vesznek részt, némely esetben az apa is jelen van;
- egyes esetekben előfordul, hogy a gyerek-pszichoterápia gyorsan célt ér, és néhány ülés elegendőnek bizonyul, ez azonban — a konzultációval ellentétben — a módszernek nem szerves része.

Az alternativitás *tartalmi* vonatkozásokban is tetten érhető:

- a terápiával ellentétben a konzultációban pszichésen egészséges szereplőkkel dolgozunk egy adott, jól körülhatárolt problémán. A beszélgetések során kiderülhet, hogy a probléma az anya pszichopatólogiájában gyökerezik, ilyen esetben igyekszünk az anyát felnőttterápiába küldeni;
- az analitikusan orientált pszichoterápiában a gyerek fantáziáin keresztül közelítjük meg az anya-gyerek kapcsolatot, míg a konzultáció során - noha itt is a gyerek hordozza a tünetet - az anya fantáziáin keresztül értjük meg a gyerek tüneti reakcióit (lásd: Gabi alvászavara);
- akárcsak a többi rövid-terápiás módszernek, úgy a konzultációnak is elengedhetetlen, szerves része a rendszeres időközökben történő csoportos megbeszélés. Ennek során nemcsak az előző órák videofelvételeit tekintjük meg, hanem a csoport tagjai új szempontokkal gazdagítják az eset megértését, lévén ők kívülről, jobban ráláthatnak a sokszereplős játék kapcsolati vonatkozásaira.

Amikort a *konzultációs módszer terjesztését* vállaltuk, nem volt célunk magának a konzultációnak az oktatása, hiszen ezt - akárcsak a többi rövidterápiát - csak nagy gyakorlattal rendelkező pszichoterapeuták végezhetik. Szemléletformáló tanfolyamaink hallgatói családban élő csecsemőkkel foglalkozó védőnők voltak Budapest—Ferencvárosból és Szolnokról. A két tanfolyam annyiban különbözött egymástól, hogy a ferencvárosiaknak volt pszichológiai szempontok szerint vezetett esetmegbeszélő szemináriumuk, így csak elméleti előadásokat hallgattak, míg Szolnokon az elméleti előadásokat esetmegbeszélő csoport követte. Az elméleti előadásokat saját eseteink videofelvételeivel, illetve a londoni Tavistock Klinika hospitalizációról szóló filmjével illusztráltuk. Úgy tapasztaltuk, hogy mindkét csoportban heves vitát váltott ki a jólismert problémák (alvás, etetés—szoptatás, ápolási szokások stb.) számukra újszerű, pszichológiai megközelítése.

Ezek a viták az esetmegbeszélő csoportokon folytatódtak. Arra kértük hallgatóinkat, hogy saját praxisukból meséljenek el egy-egy helyzetet, esetet. Ezek megbeszélése során igyekeztünk a pszichológiai szempontot érvényesíteni, például elkülöníteni a szoptatási gyakorlatlanságot a szoptatás nem tudatos elutasításától.

A beszélgetésekben nehézséget jelentett, és természetesen nem is sikerült a szakmai szocializáció korlátait lebontani. Nem várt hozadékra volt az esetmegbeszéléseknek, hogy segítünk a hallgatóknak a kulturális különbségek (ez mindkét terepen igen markáns!) felismerésében és bizonyos mértékű elfogadásában. Reméljük, a hallgatók számára kiderült, hogy ezek mélyén is közös emberi vonások körvonalazódnak, és feltáráruk közvetve tompította a hallgatók etnikai előítéleteit.

*A szerzők az Ego Klinika munkatársai  
Az intézmény címe: 1093 Budapest,  
Lónyai u. 24. III. 38.  
Telefon: (1)21 60-1 23*

*Nagy Szilvia  
Miklósi Balázs  
Rózsahegyi Viktória*

## **A Káposztásmegyeri Zabheggyező Játésház**

### **A ZABHEGGEZŐ Gyerekanimátorok Egyesülete**

Ammátornak azt a személyt nevezzük, aki másokat pozitív aktivitásra készítet. Gyerekanimátornak - ennek megfelelően — azokat hívjuk, akik iskolán kívül foglalkoznak gyerekekkel, hogy segítsék őket szabadidejük hasznos és értelmes eltöltésében. A ZABHEGGEZŐ Gyerekanimátorok Egyesülete 1991 júniusában alakult, nem hivatásszerűen gyerekekkel foglalkozó fiatalok szakmai szervezeteként. A tagság kétharmada húsz évnél fiatalabb, és csak néhányan idősebbek huszonöt évnél, utóbbiak általában hivatásossá — tanárrá, népművelővé — lett egykori önkéntes fiatal segítők.

Az Egyesület foglalkozik gyerekanimátorok felkészítésével, továbbképzésével, ehhez kapcsolódóan módszertani anyagok kiadásával, animátorok, illetve gyerek- és ifjúsági csoportok számára programok (találkozók, táborok) szervezésével.

Az Egyesület minden programja nyitott, az azokon való részvételnek nem feltétele az egyesületi tagság. Az Egyesület közgyűlése a tagok pályázatai közül választja ki rendezvényeit, amelyek megvalósítását programigazgatóként azok javasloi vezetik. Az Egyesület rendezvényeit a résztvevő gyerekek és fiatalok anyagi helyzetére és a fiatalok által végzett, nem honorált önkéntes munka nagy arányára tekintettel pályázati támogatásokból tudjuk megrendezni.

Az Egyesület működtetéséhez — a társadalmi szervezetek költségvetési támogatására hivatott országgyűlési alapból - kaptunk támogatást.

Az országos működésű Egyesület a megalakulása óta eltelt nyolc évben a következő programokat szervezte: U • • •

- Létrehoztuk és évente tíz alkalommal megjelentetjük tájékoztatónkat, mely tagjaink mellett partnereinkhez is eljuttat információkat pályázatokról, olcsó szálláshelyekről, táborhelyekről, rendezvényekről. (Ez azért is fontos volt, mert nem hivatásos fiatalok ilyen információkhoz nehezen jutnak hozzá.)
- 1991 októberétől különböző településeken (Sopronban, Gyulán, Szegeden, Mártélyon, Székkutason, Békéscsabán, Levélen, Tatabányán stb.) *Kavalkád* címen egéssznapos, sokhelyszínes gyerekprogramokat szervezték a különböző településekről e céka összegyűlt tagjaink.
  - 1992 februárjától kezdve minden második csütörtökön a SOTE I. számú Gyerekklinika betegeinek tartottunk foglalkozásokat. Programunkat támogatta a Főváros, illetve vidéki városokra való kiterjesztését a Közművelődési Alap. 1994 szeptemberében Nagyatádon is megkezdtük foglalkozásainkat a kórház gyerekosztályán.
  - Minden évben megrendezzük a legnagyobb tavaszi szüneti gyerekrendezvényt a fővárosban. Gyerekfesztiválunknak az egész országból és határainkon túlól közel hatszáz résztvevője van.
  - Stúdió '94 néven gyerekanimátor-foglalkoz. ászervezői felkészítő tábort szerveztünk. A kézműves foglalkozások vezetését tanuló fiatalok vezettek foglalkozásokat az újpesti napközis táborban és a *Szünidődő* nyitórendezvényén, a Margitszigeti Atlétikai Stadionban is.
  - Mártélyon hat alkalommal rendeztük meg nyári kézműves táborunkat a régió szakmai érdeklődői számára. Ugyanitt az amatőr művészeti táborunkat immár rangos seregszemléként tartják nyilván a szlnjátzó vagy hangszeres gyerekközösségek.
  - Három alkalommal rendeztük meg nyári kerékpáros országismereti akadályversenyünket, a *Drótszámár Derlyt*. A verseny célja, hogy egy végigélt egyhetes verseny élményével adjon inspirációt és ötleteket, elsősorban gyerekekkel foglalkozó fiataloknak a sportteljesítményen túlmutató kerékpáros túrák szervezéséhez.
  - Sportkedvelő tagjaink és barátaink számára 1993-ban sporttáborszervezői képzést és 24 órás labdarúgó tornát tartottunk Gyulán, 1994-ben 1994 perces focit Gyöngyösön, 1995 perces focit Kecskeméten.
  - Folytak heti rendszerességű animátorképzések. Minden csoportunk rendezett képzési hétvégét, melyen a tagokon túl középiskolások, óvónők, tanárok is részt vettek.
  - 3 fejezetét megjelentettük ismereteinket rendszerező kiadványunknak, a *Kapcsos Könyvnek*. A gyűrés füzetben megjelenő, bővíthető módszertani anyagok Egyesületünk tagjain kívül hasznos segédanyagként jelentenek minden, gyerekekkel foglalkozó pedagógusnak, animátornak vagy aktív, játékos kedvű szülőnek. A *Kapcsos Könyv* megjelenése folyamatos.
  - A Soros Alapítvány támogatásából egyeden magyar kiállítóként - és 40 tagunkkal egynapos szakmai út keretében — is jelen tudtunk lenni a bécsi *Animatíva '92* kiállításon.
  - A bécsi *Animatíva* kiállítás alapötetét felhasználva 1994-ben az Újpesti Gyermekek és Ifjúsági Házzal közösen rendeztük meg a *Gyerekkulturális Szakmai Találkozót*. A programot a költségvetés a társadalmi szervezetek költségvetési támogatásából finanszíroztuk.
  - 1994-től minden évben az *Animatíván* kapott meghívásnak eleget téve egyeden kelet-európai kiállítóként veszünk részt a Svájci Játékiállítás St. Gallenben.
  - *Gyerekkarácsony* címmel, a helyi ifjúsági intézményekkel közösen, Szegeden, Pécsen, Gyulán, Gyöngyösön, Sopronban egéssznapos, nagy nyitott gyerekprogramokat rendeztünk december 22-én 1992—94-ben. A *Gyerekkarácsony '92*-től december 23-án délben a MTV 2 50 perces összefoglalót közölt, ez leglátványosabb referenciánk.
  - 1997 nyarán animátoraink a Hunguest Travel felkérésére öt táborhelyen tíz turnusban mintegy ezer gyerekeknek biztosítanak tartalmas szabadidős programot tíz napon át a teljes körű táborlebonnyolítás mellett.
  - 1993 óta meghívott rendezőként részt veszünk a kecskeméti Európa Jövője Egyesület nemzetközi gyermektalálkozóján, a Csiperón.
- 1992 őszén egy tagunknak alkalma nyílt a „Budapest in Bonn” elnevezésű, szakember-csereprogramban részt venni, és az egyhetes tanulmányút keretében megismerkedni — többek között — a németországi gyerekházak struktúrájával, működésével és finanszírozásával. Az Egyesület egyik szellemi (és akkor funkcionális) vezetője újpesti lakos, és az Újpesti Gyermekek és Ifjúsági Ház népművelője lévén jól ismerte az Újpesthez tartozó, ám valójában különálló, elszigetelt Káposztásmegyer II. lakótelep alább vázolt problémáit. A bonni példa és a budapesti animátorcsoport szabad kapacitása láttán önkormányzati támogatással reálisnak tartotta egy, a bonniakhoz hasonló gyerekház megvalósítását.

### A Káposztásmegyer II. lakótelep

Az 1980-as évek elején kezdett a Főváros Káposztásmegyer területén lakásokat építen. Ezt a városrészt jelölték ki arra, hogy Budapest egyre égetőbb lakás gondjait megoldja. A budapesti lakótelepek közül itt épültek a legjobb ekendezésű, legnagyobb lakások. Az itt élők elégedetlenség! aránya mégis magasabb, mint más lakótelepeken.

Ennek okai:

- Időközben megváltozott az öröklakás-koncepció, és a lakásokat tanácsai bérleményként utalták ki, főként nagycsaládoknak. Ez a tény már önmagában is feszültséget okozott, mert így kevés lett az általános iskolai férőhely.
- Az iskoláskorú gyerekek száma négyszerese a budapesti átlagnak.
- Az öregek korosztálya hiányzik, az úgynevezett korfa deformált.
- A lakótelepen munkahely nem épült, ezért a munkaképes korú lakosságnak nagy utat kell naponta megtennie.
- A beígért metróvonal építése elmaradt.
- A lakosság szociális összetétele viszonylag egységesen alsó középréteg.
- A Budapest különböző helyekő ideköltözött lakosság nem érett lakóközösséggé.
- Délutánonként benépesül a városrész, a fiatalok egy része birtokba veszi az utcákat, tereket, lépcsőházakat, mivel a telepen nincs önálló művelődési ház, mozi, színház vagy könyvtár.

Az 1993. évi III. törvény így rendelkezik a gyermekek napközbeni ellátásáról:

„60. § (1) A gyermekek napközbeni ellátásaként annak a nappali felügyeletét, gondozását, nevelését és étkeztetését kell megszervezni,

a) akinek szülei, nevelői, gondozói (a továbbiakban szülő) munkavégzésük v. betegségük miatt a napközbeni ellátást nem képesek biztosítani,

b)[...]

c) akit egyedülálló személy nevel, és időszakonként nem képes a napközbeni ellátást biztosítani,

d)[...]

e) aki részére a szülő szociális helyzete miatt a napközbeni ellátást nem képes biztosítani.

(2) Az (1) bekezdés c) pontjának alkalmazásában egyedülálló az is, akinek a gyermek napközbeni ellátásról azért kell egyedül gondoskodnia, mert a másik szülő a napközbeni ellátásban nem tud részt venni.

61. § A napközbeni ellátás a helyi igényeknek megfelelően nappali, hetes vagy hosszabb időszakra szóló gondozás keretében is megszervezhető, különösen bölcsődében, óvodában, napközi otthonban."

A törvény 61. §-a ugyan elsősorban a már megszokott, napközbeni alapellátásra szakosodott, hagyományos intézményekről tesz említést, de csupán ajánló jelleggel, azaz alapértelmezésben más intézmény is elláthatja a törvényben előírt feladatokat. Ez a „más intézmény" volt a kiindulási alapja az Újpesti Polgármesteri Hivatalhoz benyújtott együttműködési ajánlatnak. Egyesületünk felajánlotta „a német szociálpedagógiai gyakorlatban ismert (gyerek)intézmény" (Idézet az 1993. február 4-én beadott Együttműködési ajánlatból.) teljeskörű működtetését, amennyiben az Önkormányzat biztosítja a működés feltételeit. Az Együttműködési megállapodás aláírására 1994. március 8-án került sor, jöllehet 1993. december 20-án a Káposztásmegyeri Zabhegyező Játszóház megnyitotta kapuit.

A Káposztásmegyeri Zabhegyező Játszóház tagjai, önkéntesei — ahogy az már az intézmény nevéből is sejthető — tehát Zabhegyezők, azaz az Egyesület meghatározó a Játszóház szempontjából.

Az Egyesület tagjai közül sokan nem tartanak állandó kapcsolatot gyerekcsoporttal, csupán kampányszerűen dolgoznak egy-egy programon. Akik eljöttek — pontosabban elmentünk - Káposztára dolgozni, sokkal többen voltak, mint napjainkban. Eleinte nagy volt a budapesti ammátorok lelkesedése, mert új kihívás volt, egészen más jellegű feladatot jelentett „felügyelni" gyerekekre, mint egy rendezvény meghatározott programelemét megcsinálni. Nem elhanyagolható szempontként pénzt lehetett keresni ezzel a tevékenységgel. Egy délutáni ügyeletért 700 Ft-ot kaptunk, amit a működésre kapott keretből finanszíroztunk. Középtávon azonban kiderült, hogy Káposzta már „vidék", azaz a belvárosból háromnegyed óra utazással lehet csak megközelíteni, hát még ha valaki nem a kék metró vonalától indult, hanem annak eléréséhez is utaznia kellett...! Szakkört tartani, felszínre kerülő kapcsolatot kialakítani a gyerekekkel pedig csak úgy lehet, ha az ember minimum kéthetente, meghatározott napokon kilátogat. A rendszeresség újfajta felelősséget jelentett, hiszen a gyerekeknek egy időben a hétfő volt a Balázs-nap, és pénteken várták a Viktóriákat.

Sajnos sokan a rendszerességet nem tudták felvállalni, a kapott tiszteletdíj nem állt arányban az időbefektetéssel. Nagyjából egy-másfél év alatt kialakult a törzsgárda, akik káposztaiaknak kezdték magukat nevezni a Zabhegyezőkön belül, a Játszóház, a lakótelep beceneve alapján. Ennek ellenére megfogalmazódott bennünk: a Játszóház csak akkor életképes, ha az itt élők között megtaláljuk az utánpótlást. Az első ifiképzés 1994-ben indult be hetedikes általános iskolások számára, akik mára már felelősséggel gondolkodó, korukhoz képest jól képzett animátorokká váltak. (Az ifiképzésről később lesz szó részletesen.) Káposzta mindkét irányban nyitott, azaz nem csupán szívesen látunk minden egyesületi tagot és szimpatizánst, hanem a Káposztán felcseperedett fiatal ammátorok is szívesen vesznek részt a Zabhegyező GYAE (Gyerekanimátorok Egyesülete) nagyrendezvényein, alkotó részesei, rendezői a programoknak.

Mivel a fiatalok életkörülményei középiskolás korban csak ritkán változnak meg drasztikusan, viszonylag állandó a humán erőforrás-bázisunk. Jelentős törést csak a középiskola utolsó évében, illetve annak elvégzésekor érezhetünk tagjaink aktivitásában, mert a felvételre való készülés, a felsőoktatási tanulmányi követelményekhez vagy a munkahelyi környezethez való alkalmazkodás nagy erőfeszítést igényel.

Jelenleg Káposzta állam az államban. Mi vagyunk az Egyesület egyetlen helyi csoportja, amely önálló forrással rendelkezik költségei fedezésére, ezért gazdasági helyzetünk gyakorlatilag független az Egyesületétől. Éppen ezért és ennek ellenére kölcsönös egymásrautaltságról beszélhetünk Káposzta és az Egyesület között. Káposzta nem önálló jogi személy, minden kifelé irányuló szerződést az Egyesület Alapszabálya értelmében egy egyesületi vezetőségi tagnak is alá kell írnia. Káposzta pénzügyei az Egyesület adminisztrációján futnak keresztül, az Egyesület az intézményi—jogi háttérünk. Káposzta nincs az Egyesület nélkül.

### **Célcsoportunk: az óvodások és kisiskolások**

Az első évben, 1994-ben szinte kizárólag a 3—10 éves korosztály látogatta a Játszóházat. A nagyobbak, illetve az „utcagyerekek" nem jöttek be, „dedős hülyeségnek" tartották az egészet. Mivel két helyiségünk volt, meg tudtuk oldani, hogy amíg a hátsó helyiségben tematikus szakkör folyt az egyik korosztály számára, addig az első helyiségben a másik korosztályt szabadfoglalkozás keretében kötötték le az ügyeletesek.

A kezdetekben nagy probléma volt a lopás, de a törzsközönség fokozatosan megértette, hogy saját magukat károsítják, ha elvisznek valamit a Játszóházból. A lopás jelensége a mai napig nem szűnt meg, bár nemegyszer előfordul, hogy a szülők visszahozzák hozzánk a mosás előtt a zsebekből előkerült „talált tárgyakat". Ha gyerekek által elkövetett lopásról beszélünk, nem szabad azonnal szándékosságot feltételezni, hiszen van olyan, amikor egyszerűen elfelejtik letenni a játékot, amivel játszottak — ám sajnos nem szabad tökéletesen elfeledkezni sem róla.

1995 elején kb. 110 olyan gyerek volt törzsvendégünk, akiknek családi háttéréről, elsősorban problémáiról számottevő ismerettel rendelkezünk. Sok gyerekről állandó ügyeleteseink többet tudtak, mint a gyerekek szülei, hiszen iskola után azonnal hozzánk jöttek, zárásig maradtak, mert addig sem kellett otthon lenniük. Ezeknél a családoknál gyakori az alkoholizmus. Több olyan családról volt tudomásunk, ahol amiatt nem jutott elegendő élelem és megfelelő ruházat a gyerekeknek, mert a szülők ellítették a család jövedelmét. Lehetőségeink szűkössége miatt mi csak annyit tehattünk, hogy délutánonként a gyerekek kezébe nyomtunk egy szelet zsíros kenyert és egy pohár teát — nem egy esetben első étkezést biztosítva ezzel kis látogatóinknak.

### **A kiskamaszok**

Egy idő után a nagyobb testvérek révén, akiknek muszáj volt kisebb testvéreikre vigyázni, 15 éves korig tolóddott ki a Játszóházba járók életkora. A korosztálybővüléssel előre nem látott problémák merültek fel, a Játszó szűknek bizonyult. Nálunk is kialakulóban volt a családi hierarchia, a nagyok kezdték elnyomni a kicsiket a Játszóházban is, holott „papírforma szerint" a legfiatalabb korosztály volt a célcsoportunk. A kamaszok megjelenésével az agresszivitás mint konfliktuskezelő technika is megjelent nálunk, és emiatt a kisebb, kevésbé agresszív gyerekek lassan kezdtek elmaradozni a Játszóházból.

Kénytelenek voltunk az eddigiektől eltérő tematikájú foglalkozásokon biztosítani a nagyobbak érdeklődésének megfelelő időtöltést. Heti egy alkalommal a kamaszok Káposztásmegyeri Szeglet néven saját maguknak szerveztek és vezettek klubfoglalkozásokat, valamint „Mi újság?" címmel rendszeres kiadványt jelentettek meg a Játszóház életéről.

Ebben a korszakban a munka bizonyult a legjobb szocializáló hatású tevékenységnek. A nagy nyári felújítás során a játszóházi kamaszok festették a bútorokat, segítségükkel tapétáztuk újra a helyiségeket. A „munkaterápiától" azt reméltük, hogy magukénak fogják érezni a Játszóházat, jobban fognak rá vigyázni.

### **A nagy kamaszok**

A 12—15 éves kamaszok jelenléte felkeltette a még nagyobbak, a 16—18 éves, zömmel szintén testvérek érdeklődését is. Az őszi, majd a téli hideg közeledtével a nagy kamaszok, köztük az utcagyerekek is, rájöttek, hogy a Játszóházban meleg van,

magnót lehet hallgatni. Hamar nyilvánvalóvá vált, hogy azok a kamaszok, akik saját kezükkel szépítették a helyiséget, nem szállnak, nem szállhatnak szembe a telepi vagányokkal, és vagy nem jöttek be már ők sem, vagy „beálltak a sorba”, így a munkaterápia üdvözítő hatása már nem volt érezhető. Az ügyelteseknek egyre nagyobb erőfeszítéseket kellett tenniük a rend érdekében, és valljuk be, a nagykamaszok egyre inkább a fejünkre nőttek.

Amikor észleltük, hogy a kamaszok hatására jelentősen csökken a játszóházat látogató, 12 év alatti korosztály létszáma, kifejezetten nekik szóló szakkörökkel igyekeztük őket „visszacsalogatni”: beindult *A világ ételei* — főzőszakkör, a virágkötő szakkör és angol tanfolyam külön kicsiknek és nagyoknak. Hogy a gyerekek mozgási energiáit lekössük, a közeli iskola pályáján megpróbálkoztunk a fociszakkörrel is. Ez utóbbi, és a virágkötő szakkör érdekessége az volt, hogy helyi nagykamasz kamatoztatta tehetségét, s vezette ezeket a szakköröket kicsiknek. A virágkötő szakkör még évekig működött, a fociszakkör azonban lassan elhalt, vezetője nem vállalta fel a rendszerességet, a szakkör felelősségét.

Másik próbálkozásunk az volt, hogy az Újpesti Önkormányzattal tárgyalásokat folytattunk egy kamaszház megnyitásáról is. Az nyilvánvaló volt, hogy a Zabhegyezők szakmai felkészültsége nem elégséges ahhoz, hogy az animátorok már problémás, olykor deviáns viselkedésű kamaszokkal szakszerűen foglalkozzanak, hiszen ezt komoly szakemberek éveken keresztül tanulják komoly felsőoktatási intézményekben.

Szorgalmaztuk, hogy egy hasonló helyiségben pszichológusok, szociális munkások vezetésével nyíljon meg egy olyan intézmény, amely nem csupán preventív foglalkozásokat képes tartani, hanem kezeli is a kamaszok problémáit. A terv egészen odáig jutott, hogy találtunk számunkra egy újabb alkalmas helyiséget, és egy Káposztásmegyeri II-n élő pszichológusnő megkezdte az előkészítő tárgyalásokat az Önkormányzattal. Sajnos a tárgyalások 1996 elején elakadtak, azóta áll az ügy, üresen áll az egyik helyiség. A kudarc oka az volt, hogy az Önkormányzat a Kamaszházat nem tudta beilleszteni az intézményrendszerébe, nem volt képes működtetni azt. A pszichológusnő viszont nem tudott olyan civil szervezetet, olyan szakértőgárdát megnyerni az ügynek, akik hosszú távon megnyugtatóan tudták volna az intézményt működtetni.

1996-ra a helyzet tarthatatlanná vált. Minden próbálkozásunk ellenére a durvaság, az agresszió olymértékben elharapózott, hogy a jóérzésű kisgyermekes szülők eltöltötték csemetéiket a Játszóházból, és a vége felé már a kevésbé bátor animátorok is megfutamodtak a hangadók elöl. Februárban, egy megbeszélésen felvetődött, hogy a Kamaszháznak kijelölt helyiségbe költöztessük át a Játszóházat, a kamaszok maradjanak a mostani helyen. Az indok az volt, hogy egy új helyen újra tudnánk kezdeni a régi kisgyerek-célcsoport koncepcióval, és a szabályok szigorú betartásával az első pillanattól kezdve távol tarthatnánk a kamaszokat. Az ötletet felvető animátor a VIII. kerületi galériáról - volt általános iskolai osztálytársairól — szerzett tapasztalatával élve, miszerint az ilyen vagányok csak a saját territóriumukon balhésak, onnan kikerülve majdnem az átlagpolgári szinthez idomul a viselkedésük.

Az indítvány ellen egyetlen érv merült fel, ám ez igen nagy súllyal esett a latba: ha nem indul be a Kamaszház, ezek a fiatalok ismét az utcára kerülnek, ismét senki nem fog velük foglalkozni, eddigi fáradozásaink is kárba vesznek, hiába voltak az öntevékeny kamaszfoglalkozások. Végül komoly viták után elfogadtuk, hogy amint lehet, átköltözzünk a Sárpatok utca 8. sz. alatti helyiségbe. Egy aggályunk volt: a kisgyerekeket, akik a Székes utcában és környékén laknak, nem fogják elengedni a lakótelep másik végére. Szerencsére aggodalmunk félig alaptalan volt, mert az új Játszóház az általános iskolával szemben van, a gyerekek nagy része arra jár haza, aki akar(t), az átköltözés után is bejöhét(ett). Bár jelenlegi törzsközönségünk döntő többsége a Sárpatok utca környékén lakik, szép számmal vannak régi játszóházas gyerekeink is.

A Sárpatok u. 8. sz. alatti helyiség belső építési munkálatai a mi instrukcióink alapján készültek. Kétéves működésünk bebizonyította, hogy munkánkat nagy szakértelemmel végezzük, javaslataink ésszerűek, a helyiség átalakítása a gyerekek még jobb színlvonalú, biztonságosabb ellátása érdekében szükséges. Többórás intenzív vita, a vitában részt vevő animátorok véleménye, érvelése eredményeként alakultak ki az alábbi, egy átlagos üzlethelyiség és a Játszóház helyisége közötti különbségek:

- A Játszóházon belül nincs egyeden küszöb sem, mert a még totyogó-korú gyerekek számára a küszöb az egyik legnagyobb veszélyforrás.
- Egyeden szekrénynek sincs lába, a talajszinten is polc van, így semmi nem tud a szekrény alá gurulni.
- A zárható szekrények olyan magasságban helyezkednek el, ahol a gyerekek már nem érik el a kulcsot.
- Az egyik falat táblafestékekkel festettük be, ezért a gyerekeknek megadatik az engedélyezett falfirkálás öröme, hiszen egy 300x260 cm-es „tábla” áll rendelkezésükre.
- A berendezési tárgyakat is a mi igényeink szerint készítették el: például az asztalok 20 cm-rel alacsonyabbak egy adagos asztalnál.

Mindezzel azt kívánjuk bizonyítani, hogy a IV. kerületi Önkormányzat ma már szabad kezet ad nekünk a Játszóház működtetésében, és elképzeléseinket lehetőségeihez mérten támogatja. Míg az Önkormányzat 1994-ben csupán már elosztott pénzüsszegek átcsoportosításával volt képes finanszírozásukat megoldani, 1995 óta a Káposztásmegyeri Zabhegyezők Játszóház működési költségei külön tételt alkotnak Újpest város költségvetésében.

Az új Játszóház 1996. október 12-én nyílt meg a jelenlegi helyén.

### **Jelenlegi látogatóink**

Az új Játszóházat alapelveink értelmében csak 12 éven aluli gyermekeknek ajánljuk. Ehhez maradéktalanul tartjuk magunkat: az idősebbeket ünnepélyes keretek között elbúcsúztatjuk az animátorok megbeszélésén. Az októberben indult ifiképzést is „megható” búcsúztatással kezdtük, hogy jelezzük: számukra „elmúltak a gondtalan gyermekévek, ide már csak dolgozni jöhetnek”. A vidám hangulat ellenére a kiöregedés teljesen komoly, csak ifiként jöhetnek be azok, akik betöltötték 12. életévüket, ez viszont — ahogy az már az eddig leírtakból is kiderült — nem csupán játék.

Ez a két év bebizonyította számunkra, jól döntöttünk, hogy elköltöztünk. A gyerekeknek újra tartalmas szabadidős elfoglaltságot tudunk biztosítani, öröm velük lenni, azt tehetjük, amihez értünk, amihez kedvünk van. Napjainkig kb. 180 kisgyerek fordult meg a Játszóházban annyiszor, hogy az ügyelteseknek feltűnt, ő már többször járt nálunk, tehát érdemes felírni a nevét és elérhetőségét a falra. Ez a címlista arra szolgál, hogy egy-egy nagyobb program előtt értesíteni tudjuk a gyerekeket a jelentkezés lehetőségéről és feltételeiről.

Egy év alatt elértük, hogy a játszóházi animátoroknak tekintélyük van a gyerekek előtt annak ellenére, hogy nálunk és velünk jóval több mindent lehet megtenni, mint otthonukban vagy az iskolában. Fő törekvésünk, hogy a sokszor hátrányos helyzetű, csonka családban vagy alkoholisták között felnövő, s ezen okok miatt alulszocializált gyerekeknek felgyorsítsuk, kiegészítsük a hiányos szocializációs folyamatot. Ezek a gyerekek általában az üvöltözést, az agresszivitást és a káromkodást ismerik mint konfliktuskezelő módszereket, nem használják a legalapvetőbb udvariassági formulákat sem. Nagy büszkeségünk a „varázsszó” bevezetése: ma már minden játszóházi törzstag tudja (ugyanúgy, mint a régi Játszóházban a kezdetekkor), hogy a kérem, a köszönöm és a légy szíves varázsszavak, sokkal több mindent lehet elérni ezek használatával, mint hisztériával. Néha



a nagyobbak maguk is rászólnak társaikra, ha egy igénybejelentésnél nem hangzott el a megfelelő varázsszó. Az is nyilvánvaló, hogy a Játszóházban a gyerekek szignifikánsan kevesebbet káromkodnak, mint egyéb közterületeken. Ma már elmondhatjuk magunkról, a Zabhegyező Játszóházat Káposztásmegyér II. lakótelepen mindenki ismeri, nevünk a szülők számára garanciát jelent arra, hogy gyermekük jó helyen van, törődnek vele, nem unatkozik.

### A Káposztásmegyéri Zabhegyező Játszóház programjai

Minden évben szervezzük december 6-án Mikulás-szolgálatot, ahol a szülők ajándékait „igazi” Télapó és krampuszok viszik a gyerekekhez — a kicsik nagy öröme. Szintén minden évben rendeztünk a lakótelepen lakó nagycsaládosok gyermekei számára kedvezményes, pályázati összegből támogatott tábort — gyakran az egyetlen lehetőséget teremtve —, nehéz anyagi körülmények között élő gyerekeknek a nyaralásra. Hozzájárultunk a környezet szebbé tételéhez, tavasszal a gyerekeket is bevonva fákat ültettünk a Játszóház környékén.

Ezen a lakótelepen semmilyen kulturális intézmény (mozi, művelődési ház, könyvtár stb.) nincs. A játszóház megnyitásáig a gyerekek nem vagy csak nagyon ritkán kaptak lehetőséget iskolán kívüli idejük közösségi eltöltésére, ugyanis a legközelebbi művelődési házig több megállót kell busszal menni, amit a szülők a kisebbeknek nem engedélyeznek egyedül.

A Zabhegyező Játszóház animátorai ezért hiánypótló tevékenységet végeznek. A délután 13—19 óráig nyitva tartó játszóházban különféle kézműves szakkörök (bőrös, virágkötő, ékszerkészítő stb.), tanfolyamok (angol, felzárkóztató), foglalkozások (történelmi játszóház, ifiképzés, A világ ételei — főzőszakkör) várják a gyerekeket, valamint havonta egy nagyobb hétfévi rendezvény (juniális, tavaszköszöntő stb.)

Programjaink a kiscsoportos aktivitásokra építenek. Szeretnénk a gyerekeknek megadni a közösség, a valahová tartozás élményét. Szakköreink, rendezvényeink mindig a gyerekek bevonásával folynak, semmit nem csinálunk meg helyettük, „csak” a segítségünket kérhetik. Célunk a készségfejlesztés, a játszva tanulás, összetett ismeretanyag átadása a gyerekek számára.

A lakótelepen lakó gyerekek életkörülményei viszonylag homogének. Általánosan elmondható, hogy nincs módjuk az általános családi folyamatokat teljes egészében látni a családok polarizálódása miatt. Emiatt jelentősen sérül az életkoruknak megfelelő szocializációs folyamat, a gyerekek jelentékeny hányada nem képes megfelelni a velük szemben támasztott társadalmi elvárásoknak, nem vagy csak nagy nehézségek árán képesek beilleszkedni a nekik szánt közösségekbe.

Célunk, hogy kiegészítsük, szélsőséges esetben pótoljuk a család elmaradt alapvető szocializációs tevékenységét. A Káposztásmegyéri Zabhegyező játszóház animátorai próbálnak problémakezelési modelleket bemutatni a gyerekek számára.

Olyan játékokat játszunk velük, amelyek során egyfajta kreativitást, szemléletet sajátíthatnak el, és ezek segítségével — reményeink szerint — a jövőben alkalmazkodni tudnak a számukra új helyzetekhez. Rendezvényeink során állandóan döntéshelyzetet teremtünk a gyerekek számára.

Táborainkban a sátras elhelyezést preferáljuk, hogy a lakótelepi gyerekeket kiszakítva állandó környezetükből, a betontengerből minél közelebb juttathassuk őket a természethez. A sátras, önálló tábor kiváló alkalmat nyújt arra is, hogy a hagyományos munkamegosztás szerinti feladatokat szétosszuk egymás között: a „férfias” munkákat a fiúk végzik, a „nőies” feladatok elvégzése a lányokra hárul. Mivel a lakótelepen ritka az olyan család, ahol háromnál kevesebb gyerek van, ezeknek a gyerekeknek nem meglepő, ám sokszor megterhelő, hogy egymásért felelősséggel tartoznak, vigyázniuk, figyelniük kell egymásra. Játékos formában mindez fejleszthető. Erre alapozva működik egészéves ifiképzésünk is, amely a játszóházi animátorok utánpótlását hivatott „kinevelni” a hozzánk járó gyerekek közül. Elsősorban táboraink teremtik meg az alapját ennek a képzésnek, ahol megkedveljük a „nagyokkal” (hetedik, nyolcadikosok) munkánkat, a testvérekhez fűződő viszonyukat kihasználva megismertjük velük a kisebbekkel való törődés örömeit, felelősségét. Általános tapasztalat: a nyolcadikosokat az motiválja a képzés elvégzésére, hogy a táborba „vezetőként” jöhessenek.

Emiatt táborunknak két célcsoportja van: a szociálisan hátrányos helyzetű gyerekek, valamint az őket legjobban megértő, hasonló körülmények között élő nagyobbak, alak szemléletünket elfogadva tenni akarnak kisebb társaikért. Véleményünk szerint ez a továbbadott szemlélet lehet a kivezető út a helyzetből, így csökkenthetjük a jövőben az utcán csellengő gyerekek számát.

Az önellátás és a gyerekek kora — táborlakóink nagy többsége óvodás nagycsoportos, általános iskolás első—második osztályos — miatt szükséges az átlagosnál nagyobb vezetői létszám. A vezetői létszámba beleszámítjuk az idén képzésre járó nyolcadikosokat is. Velük együtt a hagyományos, tíz gyermekként egy vezető helyett öt gyerek jut egy vezetőre. Ilyenformán a tábor a képzésre járó ifiknek egyfajta vizsgát jelent, ahol konkrét programok előkészítésében és lebonyolításában vehetnek részt.

Jubileumi, ötödik táborunkat 1998. július 27 — augusztus 2. között rendeztük meg Ajkarendeken, hagyományainkhoz híven sátorban önellátással, napi egyszerű meleg étel megrendelésével. A másik három étkezést (kisgyerekekről lévén szó uzsonnát is biztosítunk) a gyerekekkel közösen oldottuk meg.

Táboraink a családi élet modelljére épülnek. A két vezetőhöz (egy animátor és egy nyolcadikos) tartozó csoportokat családoknak hívjuk. A tábor programját a családok hétköznapi életének egy-egy fontosabb eseményébe ágyaztuk bele, úgymint ünnepek, esti mese, felnőttek munkája stb. A „házimunkát” (étkezések, takarítás) napos rendszerben a családok oldják meg.

### A nyári tábor programja Ajkarendeken, 1998-ban

	Hétfő	Kedd	Szerda	Csütörtök	Péntek	Szombat	Vasárnap
<b>Délelőtt</b>	megérkezés, elhelyezkedés	S P O R T	ismerkedés a falusi munkálatokkal	K I R A N	ajándékkészítés az otthoniaknak: kézműveskedés	készülődés a családi ünnepre	elpakolás. táborértékelés
<b>Délután</b>	családalapítás, ismerkedés, a család tábori image-ének kialakítása	N A P	sokhely színes játéklehetőségek, kötetlen formában	D U L Á S közben: (futár vetélkedő)	sorversenyek a hétköznapi élet keretmcs éj ebe ágyazott feladatokkal	ünnepekkel kapcsolatos vetélkedő + nagyszabású, de családias ünnepelés	hazautazás
<b>Este</b>	családok bemutatkozása	egészségügyi vetélkedő	esti mese dramatikus játékokkal	él menybe - számoló, tablókészítés	Ki mit: tud	tábortűz	

### Néhány program ismertetése

- CSALÁDALAPÍTÁS, ISMERKEDÉS: az általunk csoportokba beosztott gyerekek első közös foglalkozása, amikor eldöntik, hogy ki ki lesz a családban, mi lesz az ismertetőjelük, milyen „szokásaik lesznek” stb. Az esti bemutatkozás előkészítése.
- CSALÁDOK BEMUTATKOZÁSA: a „családfa és a család történetének” ismertetése játékos formában.
- SPORTNAP: tréfás és valódi sportversenyek, ahol a gyerekek szabadon választják meg, melyik sportágban indulnak. Célunk a mozgásigény kialakítása, a mozgáskultúra fejlesztése.
- SOKHELYSZINES JÁTÉKLEHETŐSÉGEK: eszköz nélkül és a mindennapi környezetben megtalálható eszközökkel játszható játékok megtanítása, hogy a gyerekek önállóan is el tudják foglalni magukat a későbbiek folyamán - reményeink szerint a tábor után is.
- ESTI MESE DRAMATIKUS JÁTÉKOKKAL: a gyerekek megszemélyesíthetik kedvenc mesefiguráikat, eljátszhatják az általuk kiválasztott történetet.
- FUTÁRVETÉLKEDŐ: váltófutás, közben kisebb, egyszerűbb feladatok megoldása.
- SORVERSENY A HÉTKÖZNAPOKRÓL: a feladatok kötődnek a mindennapi életben tapasztalható élményekhez - játékos problémamegoldás.
- ÜNNEPEKKEL KAPCSOLATOS SZELLEMI VETÉLKEDŐ: történeti háttér, érzelmi ráhangolás a délutáni programra.

### A képzés szerepe a Játszóház működésében

Az 1994/95-ös tanévben hozzákezdünk a Játszóházba lejáró hetediknyolcadikosok képzéséhez. Az azt megelőző évben ezek a gyerekek látogatták foglalkozásainkat, jó kapcsolatot alakítottunk ki velük, és a nyári táborunkban minden előképzettség nélkül vagy csak a kistestvérükkel kapcsolatban szerzett tapasztalataikat hasznosítva rengeteg segítséget nyújtottak a kisebbekről való gondoskodásukkal.

Ezt a pozitív hozzáállást kihasználva 1994 októberében beindítottuk a Káposzta Klubot. Célunk az volt, hogy középiskolás korukra ezek a gyerekek eljussanak az önálló szakkörvezetői szintre, hogy be tudjanak kapcsolódni a Játszóház működtetésébe. Mivel a lakótelep a város központjától nagyon messze esik, animátoraink rengeteg idejét az utazás veszi el, képtelenek vagyunk minden lehetőséget kihasználni, minden alkalmat megragadni a programszervezésre. Egyeden mód a Játszóház optimális kihasználására, ha a lakótelepen lakók magukénak érzik, és kiveszik részüket a működtetésből, a távolabbi jövőben esetleg teljesen át is veszik azt.

Ennek a folyamatnak az alapjait teremtette meg az előző éves Káposzta Klub, ezért 1995/96-ban lehetőség nyílik arra, hogy a képzést két szinten folytassuk:

1. foglalkozás-, állomásvezető a teljesen kezdő érdeklődő 13-14 évesek számára
2. szakkör-, stáb-, programvezető-továbbképzés az I. szint számára

A két szint között az az alapvető különbség, hogy az 1. szinten csak gyerekeket kell foglalkoztatniuk, a 2. szinten animátorokat kell koordinálni.

### A képzés 1. szintje

DEFINÍCIÓ: foglalkozásvezető az, aki egy konkrét feladatot képes önállóan megoldani, jártas több kézművestechnikában, illetve a tűravezetésben, ismer nagyobb mennyiségű dalt/játékot/táncot. Előképzettséget nem igényel.

KÉPZÉS: kétheti rendszerességgel kétórás klubokon.

MÓDSZER: főként gyakorlat, csak alapvető elméleti kiegészítéssel, hiszen ezen a szinten „csupán” annyi a feladatuk, hogy egy nagy, mások által szervezett és koordinált programban részfeladatot vállaljanak és teljesítsenek. Egyesületünk rendezvényein ez többnyire kézművestechnikák, játékok, táncok, dalok tanítását, sport- és egyéb versenyek levezetését jelenti. A képzés része a folyamatos „vizsgázás”: havonta egy-egy program összeállításra a képzősök munkájából, a képzésvezetők koordinálásával. A folyamatos visszacsatolás, a gyerekektől érkező jelzések, a sikerélmény hatalmas motiváló erőt jelent.

### Képzési tematika az 1995/96-os tanévre

(18 klubfoglalkozás, nagyprogramok, nyári tábor)

1. Ismerkedés egymással, a képzéssel, az előttük álló egy évvel: névtanuló, ismerkedési és bizalomerősítő játékok (Például: különféle síkbeli ábrázolási módokkal [újságkivágás, fonalragasztás, rajz stb.] egy rajzlapon megjelenítjük életünk számunkra fontos alkotóelemeit, majd mindenki elmeséli, miért pont ezeket tartotta említésre méltónak → sok mindent elmondunk magunkról, és a lapokat könyvvé összefűzve megteremtjük első közös alkotásunkat, „A Mi Világunkat”.)

#### I. A TERMÉSZET MINT ALAPANYAGFORRÁS

2—3. A természetben található terményekből, kavicsokból, fadarabokból stb. különféle bábokat, képeket, kompozíciókat készítünk. Megismerkedünk az adott anyag tulajdonságaival, fellelhetőségével, megmunkálás! módjaival, elsajátítjuk a gyerekeknek is könnyen megtanítható tárgyak készítését. Különös gondot fordítunk egy-egy tárgy elkészítésénél arra, hogyan kell tanítani a műveletsort, mire figyeljünk, ha kisgyerekekkel próbáljuk megcsináltatni, hogyan kell helyesen, balesetveszély nélkül használni a szerszámokat. Például: szárazvirág-kötészet, falevelnyomda → a levél erezetét festékkel bekenve különös mintákat nyomtathatunk papírra, terménybábok (kukoricacsuhé, -csutka, gesztenye, makk stb.), mozaikképek (hüvelyesek magjából, levelek, gallyak, kavicsok felhasználásával), gyékényfonás, ékszerkészítés (gubacsmedál, magláncok stb.) A kézművestechnikák elsajátítása közben felkészülünk az első nagyobb programra, a Kavalkádra. A Játszóház közönsége számára a képzősök továbbadják az eddig tanultakat. Mindenki egy-egy helyszínen tanítja az általa kiválasztott tárgy elkészítését, így a kicsik választhatnak, hogy mit szeretnének csinálni. Kb. másfél óra után cserélünk, és minden helyszínt vezető új tevékenységbe fog. A képzősök észrevétlenül belekóstolnak a program reklámtevékenységébe is, hiszen ők rajzolják és helyezik el a hívogató plakátokat. (A program után fontos az azonnali értékelés!)

#### II. TÉL A MIKULÁS ÉS A SZERETET ÜNNEPE JEGYÉBEN

4-6. A következő program egy ajándékosztó, -készítő, karácsonyváro mesedélután, amelyet a képzősök által kitalált mesekeretben helyezünk el. Lényege a szerepjáték ötvözése a kézműves-foglalkozással, hogy lássák a keret, az egységes megjelenítés fontosságát, ízelítőt kapnak egy program tematikus kapcsolásából, hiszen a legtöbb tárgyat más alkalomból is el lehet készíteni más díszítőmotívumok felhasználásával (boríték karácsonyi vagy húsvéti csomagolópapírból). A mese kitalálásakor beszélünk a célcsoport, a gyerekek elvárásairól, értelmi szintjéről → életkori sajátosságok érintése.

Megtanítandó ajándéktárgyak: karácsonyfadíszek, adventi naptár és koszorú, csomagolópapír, üdvözlőlap, boríték, girland, ablakdíszek, virgács, mézeskalács stb.

Az ünneplés jó alkalom az éneklésre: téli, karácsonyi dalokat tanulunk, megismerkedve a daltanítás módszereivel.

### III. ITT A FARSANG, ÁLL A BÁL

7—9. A farsang a táncok, a bál időszaka. Megismerkedünk különböző népek táncaival. Előnyben részesítjük a nem páros táncokat, hiszen gyerekkorban gondot okoz a másik nem megérintése, a kézfogás. A táncokkal kapcsolatban megismerhetjük sok nemzet népzenejét, a különböző régiók sajátosságait, valamint a táncitanítás módszereit. Újabb dalokat tanulunk, hogy taníthassunk. Nagyprogramként a közeli általános iskolában közreműködünk az alsósok farsangja megrendezésében. Ez mérföldkő a képzési programban, mert először találkoznak a játszóházi törzsközönsségen kívüli gyerekekkel, ráadásul a megszokottnál nagyobb létszámot kell egyszerre lekötöniük. Különböző farsangi álarcokat és teremdíszeket készítünk eltérő anyagokból: gipszmaszk, papírmasé, textil, karton, krepp-papír stb.

### IV. gyerekfesztivál '96

10—13. Részt veszünk a tavaszi szünetben Egyesületünk által rendezett Gyeiekfesztiválon önálló csoportként. Minden csoport elvállal egy programelemet. A képzős csoport is felkészül egy vetélkedő, sport- vagy sorverseny megtartására. A téma szabadon választott, a vezetők segítségével a képzősök állítják össze a keretet és a feladatokat. Bármelyiket választják, a konkrét program kidolgozása mellett sor kerül a másik kettő szervezési sajátosságainak megtárgyalására is. Megismerkedünk eddig még nem használt, a köznapi életben különlegesnek számító anyagokkal: bőr, agyag, nemez-gyapjú, ásványi sók+vízüveg (kristálynövesztés szemmel látható sebességgel), drót stb. A Gyerekfesztivál Kavalkádján önállóan tartanak kézműves-helyszínt bármelyik eddig tanult technika alkalmazásával. 14. Turisztikai alapismeretek a képzős csoport kirándulásának megtervezése kapcsán: útvonalterv, a célnál pihenőprogram, utazás módja, a felszerelés, szükséges eszközök összeállítása stb. Útközben játszható játékok és hangszer nélkül is hangulatos, vidám, feszes ritmusú dalok tanulása. 15—18. A második szintű képzősök koordinálásával játszóházi évadzáró júniális: nagyszabású kaszinó. Sok helyszínen, néhány perc alatt megoldható zsetonszerző feladatok, ahol az igazi kaszinó szabályai szerint tétet kell tenni, és a feladat jó megoldásával lehet megtöbbszörözni azt. A kaszinó kapcsán összeszedünk rengeteg olyan ügyességi és szellemi feladatot, amelyeknél objektív módon meg lehet állapítani, hogy a játékos nyert vagy veszített. A kaszinó nagyszabású árveréssel zárul, ahol a gyerekek egymást túllícitálva elvásárolhatják megszerzett zsetonjaikat. A kaszinó jó példa a képzősök számára, hogy a tét nélküli játéknál mennyivel izgalmasabb, ha egy célért küzdünk — jelen esetben a valódi vásárlóerővel bíró zsetonokért. Az évadzáró „vizsgafeladat” mindkét szint számára, a képzés vezetői csak megfigyelőként vesznek részt a megbeszéléseken — klubokon és a programon is.

A júniális előkészítésével párhuzamosan már a nyári táborra is készülünk, felelevenítve az egész évben tanultakat. Az első szintű képzősök Egyesületünk által szervezett nyári táborokban a gyerekcsoportokkal foglalkozó vezetők mellett tevékenykednek, felelősnek érezhetik magukat az adott csoport hangulatáért, testi épségéért, tetteiért stb. Szoros kapcsolatot alakíthatnak ki mind a táborozókkal, mind a táborozatókkal. A nyári táborok jó lehetőséget nyújtanak a képzés során tanultak felelevenítésére, a rengeteg elsajátított ismeret letisztult megértésére, kipróbálására. A számukra idegen gyerekekkel való jó kapcsolat kialakítása, egy-egy jól sikerült program hangulata a képzés folytatására inspirál.

### A képzés 2. szintje

**DEFINÍCIÓ:** programvezető az, aki egy néhányórás, több helyszínes, de meghatározott célú rendezvényt meg tud szervezni, és le tud vezetni más animátorokat irányítva. Előképzettség az 1. szint.

**KÉPZÉS:** kétheti rendszerességgel kétórás klubokon.

**MÓDSZER:** jelentős elméleti képzés: a célcsoportot (gyerekek), egy program előkészítését, koordinálását, utólagos dokumentálását illetően. Folyamatos színtfelmérési lehetőség: Egyesületünk többnapos rendezvényein belül önálló programelem megszervezése, lebonyolítása. Ezek a programok lehetőséget nyújtanak arra is, hogy több animátor egyéni stílusát megfigyelve lehetőséget lássanak egy-egy konfliktushelyzet megoldására.

### Képzési tematika az 1995/96-os tanévre (18 klubfoglalkozás, nagyprogramok, nyári tábor)

#### I. ismétlés a tudás anyja

1-3. Az 1. szinten tanult kézművestechnikák, játékok rendszerezése, mások által érthető módon való megfogalmazása, szemléltető ábrák készítése —> együtt készítjük el a Kapcsos Könyv újabb fejezetét (Egyesületünk módszertani kiadványa, lásd ZABHEGYEZO GYAE bemutatása).

#### II. személyeskedünk

4. A Kapcsos Könyv vonatkozásában beszélünk az írásbeli és a verbális kifejezőeszközök közötti, a célcsoportonként változó hangnem és kifejezőeszközök közötti különbségről, szituációs játékok segítségével szemléltetve a felnőttek és a gyerekek felé használandó stílus eltéréseit, sajátosságait.

5—6. Az egyik „leggyerekesebb” ünnep, a Mikulás kapcsán az életkori sajátosságok mélyebb megismerése a cél, beszélünk az értékelés, a dicséret, a jutalom—büntetés—ajándékozás kiváltotta érzésekről, lehetséges helyzetekről és megoldásokról. Vendégként részt veszünk az 1. szint mikulásváró mesedélutánján, értékelve, elemezve a programot a frissen tanult figyelembevételével.

7—9. Az együtt töltött idő már elég ahhoz, hogy megismerjük társainkat (ne feledjük, nagy részük már az iskolából vagy az 1. szintről ismeri egymást!), ezért érdemes megpróbálkozni az ön- és társismereti játékokon keresztül a közösségi lét taglalásával, az egyén közösségi szerepeiről, a közösség a szocializációban betöltött funkciójáról, a devianciákról és kezelésükről szóló beszélgetésekkel.

#### III. gyerekfesztivál '96

10-12. Rendezői feladatokat vállalunk a Gyerekfesztiválon (eltérően az első szinttől, ahol a képzősök még részvevők). Programforgatókönyv megírása referencianyagként, az elvállalt programelem előkészítése, beillesztése a Fesztivál egészébe, levezetése, értékelése teljesen önállóan. Ennek kapcsán szóba kerül a munkatárs-motiváció is. A képzés vezetői csupán

„konzulensként segítik a vizsgázókat”. Mivel egy hetet gyerekek között fogunk tölteni, ideje beszélni vezetési stílusokról, a hatalmi szó és a meggyőzés helyes arányáról.

13. A képzős csoport kirándulásának önálló megszervezése. A kiadások kapcsán a pénzkezelés alapjait is megismerjük.

#### IV. „ÚJRA ITT A NYÁR...”

14–15. Készülünk a júnálusra, ahol az 1. szintű képzősök a mi irányításunkkal fognak programot lebonyolítani. Mi vezetjük a megbeszéléseket és az előkészítést, együtt dolgozunk, közösen értékelünk. 16-18. Már a júnálissal párhuzamosan is, de utána csak erre koncentrálni készülünk az Egyesület animátor-továbbképző taborára, ahol más animátoroknak (zömében nálunk idősebbeknek) fogunk programot csinálni. Ez különösen alapos felkészülést igényel, hiszen minden résztvevő szakmai szemmel is fogja nézni munkánkat és annak eredményét. Ennek érdekében rengeteg már megvalósított tabor forgatókönyvét is átbeszéljük, kitérve a megvalósításkor előfordult, nem várt buktatókra és azok leküzdésének módjára. A taboroztatás kapcsán meghallgatjuk egy meghívott gyerekorvos előadását a taborban esetleg előforduló betegségekkel, balesetekkel kapcsolatos teendőkről.

1998/1999-ben ismét elindítottuk a képzés 1. szintjét jelentő Káposzta Klubot hetedik-nyolcadikosok számára.

#### Az Egyesület képzési rendszere

A képzés beilleszkedik a ZABHEGYEZŐ Gyerekanimátorok Egyesülete képzési rendszerébe, amely három időszakra bomlik: szocializációs időszak, alapképzés, szakosító képzések. A fentiekben ismertetett játszóházi képzés az egyesületi képzés szocializációs időszakával és az alapképzés egy részével egyenértékű. Ezután egy kirándulás keretében az alapképzés elméleti anyagának elsajátítása lesz az animátorok feladata:

- pedagógia-pszichológia—speciális pedagógia;
- programszervezési ismeretek, táborozási ismeretek, turisztika;
- vezetés-vezetettesség, csoportmunka, szervezeti kultúra (egyesületismeret);
- dal-, játék-, tánc-tanítás, kézműves-foglalkozás módszertana;
- egészségügyi ismeretek;
- pénzügyi ismeretek.

A megadott témakörök hangsúlyozottan középiskolások számára is fogyasztható alapszintű ismereteket tartalmaznak. A témákat szituációs játékokkal, kiselőadásokkal csoportos esetmegbeszélések során dolgozzuk fel.

Mivel a képzés résztvevői jelentős gyakorlati tapasztalattal rendelkeznek, ezen képzés feladata csupán az eddig használt tudás elméleti rendszerezése. Már a kirándulás megszervezése is része a képzésnek. A jelenleg a szocializációs időszakba sorolt nyolcadikosok számára a MÁV menetrend használata, a jegyelővétel, a számla kérése stb., tehát az egyszerűbb feladatokat kapnak, az alapképzés vizsgájára készülőknek a szállásfoglalás, a háromnapos program tervének összeállítása a feladat, valamint a nyolcadikosok számára megfelelő dalok, játékok, programelemek kiválogatása, illetve ottani megtanítása. A szakosító képzésre jelentkezett idősebb animátorok tartják meg az egyes témák rendszerezését az alapképzősök számára. A kirándulást azért nem a Játszóházban, a megszokott környezetben tartjuk kisebb időtartamú alkalmakkal, mert a tapasztalat szerint ez a képzési forma nagyobb hatékonyságú, és az együtt átélt élmények, a tapasztaltabbaktól ellesett viselkedési normák, problémamegoldások többletismeretet nyújtanak az animátorok számára.

#### A képzési hétvége programja

	Péntek	Szombat	Vasárnap
DÉLELŐTT	Utazás: vonaton, gyaloglás közben játszható játékok, az utazás módja, a gyerekcsoport létszáma stb. mint az utazás meghatározó paraméterei —»beszélgetés. Elhelyezkedés, ismerkedés a táborhellyel portyakeretben. Ennek előkészítése az alapképzősök feladata.	Kirándulás a környéken DE+DU. Közben turisztikai, egészségügyi ismeretek felelevenítése, rendszeresítése.	Pedagógiai–pszichológiai–speciális pedagógiai előadások meghívott előadók segítségével. Előadások után ön- és tárismereti játékok.
DÉLUTAN	Vezetésről-vezetettiségről képzési szintek alapján bontott kiscsoportos szituációs játékok, megtörtént hely/etek újból elemzése, kitalált problémák közös megoldása. A szituációk kitalálása, a beszélgetések vezetése a szakosító képzésre készülő feladata.	Szabadtéri, „terepen” játszható játékok. A program megszervezése az alapképzősök feladata, ele a lebonyolításba a nyolcadikosokat is bevonják. Előbbiek számára vezetési szituáció, utóbbiak számára programszervezési gyakorlat.	Közös beszélgetés mindenkinek: a Káposztásmegyeri Zabhegyező játszóház szervezeti kultúrája, annak elemei., megnyilvánulási formái. A nyolcadikosok számára ezek megismerése, cv többiek számára ezek tudatosítása.
ESTE	Metodiák megtanítása. A módszertani oktatást a szakosító képzősök tartják az alapképzősök számára, ezalatt a nyolcadikosok konkrét dalokat, táncokat, kézművestechnikákat saátítottak el.	Közös szabadidős program (vetélkedő), ennek megszervezése az alapképzősök feladata. Utána értékelés.	Hazautazás. A vonaton kótetlen beszélgetés a képzésről, értékelés. Házi feladat írásbeli értékelés meagdott kérdések megválaszolásával

#### Káposztái szakkörök

Szakköreink heti vagy kétheti rendszerességgel működnek, céljuk a gyermekek igény szintjének növelése. Ez a típusú foglalkozás beépül alapvető szocializációs tevékenységünkbe. Minden szakkörön figyelünk arra, hogy a gyerekek külön-külön is önálló munkát készítsenek, minden részfeladatot megtanuljanak, és lássák, hogy ezen részfeladatok egy közös munka egészét alkotják. Fontos, hogy a szakkör végén az eredmény minden gyermek számára nyilvánvalóvá váljon.

#### Szakkörök 1996/97

Megnevezés	Időpont	Vezető
<i>Az ételek világa — a világ ételei</i>	páros hétfő 16 <sup>00</sup> -18 <sup>00</sup>	Nagy Szónja Rózsahegyvi Viktória
<i>Az origami állatvilága</i>	páratlan hétfő 16 <sup>00</sup> -18 <sup>00</sup>	Omer Fatima
<i>Virágkötő</i>	keddenként 16 <sup>00</sup> -17 <sup>00</sup>	Prodán Regina
<i>Vermondó — színjátzó</i>	szerdánként 16 <sup>00</sup> -17 <sup>00</sup>	Balázs Alexandra
<i>Fürkészz</i>	szerdánként 17 <sup>00</sup> -18 <sup>00</sup>	Illa Gabriella
<i>Természetbúvár</i>	csütörtökönként 16 <sup>00</sup> -17 <sup>00</sup>	Kádár Anna Vass Nikolett
<i>Kézműves</i>	péntekenként 16 <sup>00</sup> -17 <sup>00</sup>	Solymár Annamária
<i>Angol(ka) óvodásoknak</i>	péntekenként 17 <sup>00</sup> -18 <sup>00</sup>	Solymár Eszter
<i>Nézz körül (Budapesten)</i>	páros szombat	Mikolovits Veronika
<i>Kúra-túra</i>	havonta egy szombaton	Miklósi Balázs Mikolovits Veronika

### A Játszóház finanszírozása

Már a Játszóház megszületésének pillanatában nyilvánvaló volt, hogy az önkormányzati támogatás nem elegendő ahhoz, hogy az alapellátáson felül programokat is megvalósítsunk. Emiatt a kezdetektől meghatározó a különböző alapítványok és más szervezetek által kiírt pályázatok szerepe költségvetésünkben.

A legkülönbözőbb témákban pályáztunk a nyári tábortól a túraszakkörön át a képzésig. Időnként az is előfordul, hogy egy-egy pályázati kiírás hozza meg a kedvünket egy program megvalósításához. Erre legjobb példa a fásítás. Nem biztos, hogy eszünkbe jutott volna gyerekekkel és szülőkkel facsetemetéket és cserjéket ültetni a Játszóház környékén, ha a kiírást olvasván nem kapunk kedvet — és a pályázat nyomán anyagi támogatást — ehhez a tevékenységhez.

A Játszóház megnyitása óta 3 226 500 Ft-ot nyertünk különböző pályázatokon, azaz ezzel a módszerrel több pénzhez jutottunk, iránt amennyi egyéves működési költségünk.

Külön kell megemlítenünk a Fővárosi Munkaügyi Központtal 1995-ben kötött közhasznú foglalkoztatási szerződésünket. Ennek keretében három fővárosi munkanélkülit alkalmazhatunk közművelődési szakasszisztensként (FEOR 2849) egy éven keresztül úgy, hogy munkabérüknek és azok járulékaiknak 70z-át a Fővárosi Munkaügyi Központ a megfelelő dokumentumok beküldése után visszafizeti számunkra. 1995-ben ez az összeg 483 840- Ft, 1996-ban 653 856-Ft, 1997-ben 414 850- Ft, 1998-ban 391 900,-Ft volt.

Az összeg 1998-ban a legalacsonyabb annak ellenére, hogy tavaly történt meg először, hogy mindhárom álláshelyünket sikerült betölteni. Ennek az az oka, hogy egy, a Munkaügyi Minisztériummal kötött szerződés alapján jogunkban áll polgári szolgáltatókat foglalkoztatni. 1998-ban két fiatalember teljesített nálunk polgári szolgálatot sorkatonai szolgálat helyett. Nekik nem fizetés, hanem illetmény, étkezési hozzájárulás és ruhapénz járt. Ez teljes összegben is alig haladja meg a 15 000 Ft-ot (Pontos összeget azért nem lehet írni, mert naponta kell számolni, az összeg változik a hónapok hosszától függően), és ebből a Munkaügyi Központ a havi 3990 Ft-os illetményt és a 2360 Ft-os ruhapénzt visszafizette nekünk. Ezzel együtt is a diplomás közhasznú foglalkoztatott havi költségének csupán 2/3-a a diplomás polgári szolgáltató foglalkoztatása.

Sajnos ez azonban azzal jár, hogy hiába találtuk meg álmaink játszóházi ügyeletesét, egy év után kénytelenek vagyunk megválni tőle, ugyanis rendszeresen státuszba venni nem tudjuk a teljes munkaidős státusz költségvonzata miatt, ugyanazt a személyt pedig ugyanazon a munkahelyen nem lehet egy évnél hosszabb időre közhasznú foglalkoztatottként alkalmazni (1998 júliusában lejárt egyik alkalmazottunk közhasznú státusza, de kiváló munkája miatt felvettük főállású munkatársnak. 1999-re ez 378 000 Ft költségnövekedést jelent).

### A franchise-jellegű működtetés

Az új gyermekvédelmi törvény kötelezővé teszi a települések önkormányzatának, hogy a gyerekeknek foglalkoztatást biztosítsanak akkor, amikor szülei nem tudnak velük lenni. A szokásos megoldást jelentő napközit a gyerekek töredéke veszi igénybe. A nyugat-európai gyakorlatban valószínűleg nem véletlen, hogy ezt a szolgáltatást a Káposztához hasonló kicsi intézmények nyújtják. Érdemes és értelmes volna a településeknek felajánlanunk, hogy megbízottjukként mi - helyi csoportjaink munkájára alapozva — nyújtjuk ezt a szolgáltatást.

Az Egyesület szempontjából fontos, hogy e vállalat minőségi teljesítését garantálni tudjuk. Káposzta esetében ez nem volt gond, hiszen gyakorlott és magasan képzett emberek találhatták ki közösen a lépéseket. Nyilván ilyen helyzet nem adódik a kisebb településen dolgozó csoportoknál, így ott a főállásba veendő embereink képzése és államilag elismert szakmai vizsgáztatása lehet a garancia mind magunknak, mind reménybeli partnereinknek, a helyi önkormányzatoknak.

Pályázaton szeretnénk támogatást kapni ahhoz, hogy a helyi csoportok embereit állásba vegyük úgy, hogy államilag elismert szakmai képzést kapjanak (jelenlegi elképzelésünk szerint három hetet budapesti iskolapadban, illetve közös gyakorlaton töltve), és kezdetben egy hetet dolgozzanak saját településükön. A vizsga letétele után, még a program keretében az arány megfordulna: az idő zömét már helyi munkával, játszóház-indítással és a helyi társadalomba való beágyazódással töltenék, de még zajlanának képzések (például ön- és társismereti foglalkozások vezetésére felkészítők, az érdemi munka első lépéseit feldolgozó szupervíziók stb.).

Ezzel párhuzamosan pályázatoknak az önkormányzatok számára való elkészítésével segítenénk a leendő játzók kialakítását, felszerelését.

Az egy—másfél év hosszúságú program végére kellene elérni, hogy az önkormányzatoktól megbízást és tartós finanszírozási garanciát kapjunk a feladat ellátására. Ehhez kapcsolódva ki kell dolgozni a játszóházak működtetéséhez kapcsolódó feladatok ellátásának konstrukcióját is (munkavállalók ügyeinek intézése, helyi csoport és az alkalmazott közötti viszony és rengeteg más dolog).

A program 1998 első hónapjaiban kezdődött érdemben a vonatkozó pályázati anyagok elkészítésével, az Önkormányzatokkal való tárgyalással, a minisztériumi szakma bejegyzésével szociális munkás feladatkörhöz kapcsolódva, a gyermekvédelmi és civil szférát szabályozó törvények tanulmányozásával, valamint a képzési rendszer kidolgozásával. A program kapcsán létrejövő szellemi termékek - képzési rendszer, tananyagok stb. -védelem alatt állnak, és kidolgozóik tulajdonát képezik.

*Nagy Szilvia játszóház vezetője,  
Rózsahegyvi Viktória és Miklósi Balázs programigazgatók.  
A Káposztásmegyeri Zabhegyező Játszóház címe:  
1048 Budapest, Sárpatak út 8.  
Telefon: (1) 230—6264, e-mail: [rviki@freemail.c3.hu](mailto:rviki@freemail.c3.hu)*

## An-tan-té-nusz, SZORAKATÉNU SZ

Személyes érintettségünk okán talán a fenti kiszámoló segítségével könnyebben tudnánk kiválasztani a SZORAKATÉNU SZ csaknem két évtizedes működését leginkább meghatározó műhelymódszertani sajátosságokat.

A dolgozat végén található táblázat tartalmazza azokat a kísérleti csoportokat, melyek 1981-től léteztek, illetve a még ma is működőket. Arra nincs mód, hogy valamennyit értékeljük abból a szempontból, hogy a bennük folyó munka (játék) mivel gazdagította a „Szóraka”-képet; de kiemelünk néhány olyan programot, amelyek módszereikben újak voltak a korabeli óvodai és kisiskoláskori pedagógiai gyakorlathoz viszonyítva, és meghatározták a későbbi intézményi karaktert. A SZORAKATÉNU SZ rövid bemutatása mellett szólnak a környezetről, amely fogadja a hozzánk érkezőt, tesszük ezt azért, mert tudjuk, hogy a legjobb pedagógiai módszer és gyakorlat is „meghal” egy — építészetileg — lelketlen közegben. A dolgozat következő fejezete a műhelyfoglalkozásokról szól. Visszanyúlunk a szellemi és alapítói gyökerekhez. Részletesebben mutatjuk be a játékkészítés és kézművesség módszertani lehetőségeit kutató programot, kiemelve belőle a SZORAKATÉNU SZ műhelyére leginkább jellemző foglalkozási formát: a nemezelést. Számvetésünk az aprók tánca bemutatásával, valamint az összegzéssel zárul. A kultúrateremtő, -őrző és -közvetítő műhelyek lételeme az útkereső próbálkozás. Ennek jegyében, a magyarországi múzeumi hálózat új modelljeként született meg a SZORAKATÉNU SZ Játékmúzeum és Műhely 1981. december 4-én, Kerényi József Kossuth-díjas építész tervei nyomán.

A kezdeményező Bánszky Pál művészettörténész két feladatot ellátó intézményre gondolt. Az egyik azt a hiányt igyekezett pótolni, hogy Magyarországon korábban nem volt önálló játégyűjtemény; míg a másik a játékhoz szorosan kapcsolható kreativitás szükségességét fogalmazta meg. „Ennek az új típusú intézménynek valójában nemcsak alkotóműhelynek, nemcsak értékeket közvetítő művelődési intézménynek és nem is csupán múzeumnak kell lennie, hanem mindezek sajátos ötvözetének.” (Váczki Mária: A SZORAKATÉNU SZ naplójából (1981-1991). 3. o.)

A SZORAKATÉNU SZ egyik alapfeladata a magyar és az egyetemes játékkultúra értékeinek (tárgyi és szellemi) gyűjtése, tudományos feldolgozása. A gyűjtemény jelenleg több mint 15 ezer tárgyból és értékes könyvből áll. Meghatározó fejlesztési szempont a teljes magyar játékkultúrát reprezentáló tárgyak, dokumentumok gyűjtése. Az eltelt közel tizenhét esztendő alatt több mint háromszáz kiállítást rendeztünk itthon és külföldön. Az intézményi látogatók száma meghaladta a hétszázezer főt. A SZORAKATÉNU SZ alapvető jellemzője az élő tevékenység szervezése, amely elsősorban a játékkészítő és kézműves műhely programjain keresztül valósul meg. A főként hagyományokra, kismesterségekre, kézművességre épülő foglalkozásokon a gyerekek megismerkednek a természetes anyagokkal.

*A játék — alkotás - öröm teljességét kívánjuk adni!*

Erre törekszünk a hétvégi „nyitott házas” napokon — amikor egyénileg érdeklődő gyerekek, szülők, nagyszülők és bejelentett csoportok jönnek a foglalkozásokra —, valamint a *kisgyermekkori fejlesztési* programokban résztvevők esetében is. (1981 és 1997 között több ezer játékkészítő és kézműves foglalkozást szerveztünk mintegy 270 ezer gyermek és felnőtt részvételével.) „Szóbeszéd tárgya — írta a helyi lap - a Kecskeméti létesülő gyermekjátékház. Milyen lesz, hol épül, mibe kerül, s egyáltalán mi szükség van erre? Folytak a találgatások, s ez érthető, mint minden más esetben is, ha valamiféle eddig még nem volt új dologról van szó. Van olyan vélemény is, hogy már megint kitaláltak valamit, csak hogy elkölthessék a milliárdokat.” („Milyen lesz a kecskeméti gyermekjátékház és múzeum?” = Petőfi Népe, 1979. november 29.)

Reméljük, hogy a több mint másfél évtized eredményei igazolták az új intézményi modellben bízó szakemberek, valamint a múzeumi látogatók várakozásait, és meggyőzték a kételkedőket is!

*A műhelymunka-bemutató előtt szólnunk kell a környezetről, amely fogadja a hozzánk érkezőt.*

„Az ember alakítja a teret, és a tér visszahat — alakítja, befolyásolja az embert” - állítja Sir Winston Churchill, akinek igazát átélhetik mindazok, akik rövidebb-hosszabb időt töltenek a SZORAKATÉNU SZ játékmúzeum és Műhely falai között. Ami csaknem minden látogatóra hatással van: a térélmény.

A gyerekek természetes vágya, hogy egyidejűleg tudjanak jelen lenni és elrejtőzni a világban. A kórterem változó magasságú szintjei, lépcsői, kuckói, ablakmélyedései - majdnem, mint egy „igazi” kert - nyújtják ezt a varázst számukra. A fehér felületek, faburkolatok, a falakon és a galérián látható nemezzsönyvek meghitté teszik a belső tereket; a kupola üvegsüvegén át pedig elképzelhető a Végtelen. Az építészeti környezet és a kiállított játéktárgyak harmóniája még teljesebbé teszi a tér nyújtotta élményt. Az emeleten a Kalmár Ágnes művészettörténész által rendezett állandó kiállítás — „Évszázadok játéka *mesterkezékből*” —; míg a kórgalérián az időszakos kiállítás fogadja a múzeumba látogatókat és a műhelybe érkező gyerekeket, akik szívesen játszanak a természetes alapanyagú játékokkal; így a fából készült guruló kismozdonnyal, lovacskákkal és építőköccakkal.

A SZORAKATÉNU SZ-ban folyó *műhelymunka* gyökerei visszanyúlhatnak a hetvenes évek „*nomád nemzedékéhez*” (Nomád nemzedék. (Szerk.: Bodor Ferenc) Budapest, 1981.), melynek tagjai — korábban a *Fiatalok Népművészeti Stúdiójának* alapítói — felkeltették a társadalom érdeklődését a hagyományok (zene, tánc, kézművesség, kismesterségek), valamint a belőlük fakadó játék- és tárgykultúra kánt. A SZORAKATÉNU SZ lassan két évtizede valóságos és szellemi találkozóhelye e nemzedék tagjainak, és működése arra is bizonyíték, hogy nem múló divatról, de értékteremtő folyamatról volt szó.

Az 1978-ban született el a műhelymunka fontosságát — többek között — így hangsúlyozta: „A nyitottabb és sokoldalúbb alkotóember kinevelését — mindenekelőtt önismeretre, saját képességének a felmérésére való ösztönzéssel, továbbá a fizikai és a szellemi munka harmóniájának a megteremtésével — gyermekkorban szükséges megalapozni. S ebben a programban megkülönböztetett helyet kell biztosítani a tevékenységnek, az alkotás átélhető folyamatának, mely közben a gyermek önálló felismerésekre, felfedezésekre juthat. ... Ha ez a tevékenység esetleg nem nő túl a szabadidő tartalmas kitöltésén, már akkor is fontos hivatást tölt be. Egyszerűen gátat vet a világszerte terjedő jelenségnek, mely szerint megszokott látvánnyá válik az unatkozó, tétlen gyermek.

A gyermek korosztályi igényéhez és a tevékenység komplex jellegéhez igazodva kiemelkedő szerepet kell juttatni a játéknak és a játékkészítésnek. Ami a felnőttnek munka vagy művészet, az a gyermeknél a játékban nyilvánul meg. A játék közel hozza a valóságot; tapinthatja és alakíthatja a különböző anyagokat, közben állandóan működési teremtő képzetét, és érzékletesen átéli az alkotás folyamatát, melynek aktív részese. A játékkészítés során a gyermek belenevelődhet a hagyományokba, de kapcsolódhat a legújabb technikai vívmányokhoz is. ...” (Váczki Mária: A SZORAKATÉNU SZ naplójából (1981-1991). 3. o.)

A *kisgyermekkori fejlesztési programok* megvalósítására elsősorban a *kísérleti csoportokban* van lehetőség. (1981 óta működött és ma is aktív közösségeinket a mellékelt táblázatban foglaltuk össze.) A foglalkozások vezetői iparművészek (a Magyar Alkotóművészek Szövetségének tagjai); népi iparművészek („Népművészet Mestere”, „Népművészet Ifjú Mestere”, „Gránátalma” és „Király Zsiga”-díjas alkotók); képzőművészek; pedagógusok (óvónők, tanítók, művésztanárok); közművelődési szakemberek. A csoportvezetőknek lehetőségük van arra, hogy - minél tágabban értelmezve a kreativitás fogalmát — összetett, a gyerekek egész személyiségére ható programot állítsanak össze; azzal a céllal, hogy összegezzék tapasztalataikat, melyek műhelymódszertani fűzetek formájában jutnak el mindazokhoz, akik gyerekekkel foglalkoznak.

*A játékkészítés és kézművesség módszertani lehetőségeit* (Kardos Mária — NAGY Mari: *Játékkészítés óvodásokkal. Az óvodai ábrázolás lehetőségei* (Szórakaténusz Módszertani Kiadványai I.) Kecskemét, 1985.) kutatta két iparművész: Kardos Mária keramikus és Nagy Mária nemezkészítő. Az általuk kidolgozott szakmai programok (1982) mintát jelentettek a későbbi játékkészítő és kézműves köröknek, ezért is indokolt, hogy csoportjaikon keresztül mutassuk be az úgynevezett „Szóraka”-modellt.

Az óvodás (és későbbi *kisiskolás*) csoportokban mindig kézművességgel kezdődött a foglalkozás, amelyet - természetesen - kisgyerekekkel nem lehet több órán át folytatni. Életkori sajátosságaikhoz igazodva tánc-, ének-, vers- és mondókatanulás, valamint mesehallgatás egészítette ki a gyakorlatot. Az irányított munka nem jelentett kényszert a gyerekeknek. Általában három „sarok” várta a kicsiket: a napi foglalkozás, a szabad játék és a babaszoba színterei. Az anyagok és a különböző technikák ismerete biztonságos alapot adott a gyerekeknek mindenféle feladat elvégzéséhez anélkül, hogy egyforma, sematikus munkák születtek volna. Aktív részesei voltak a különböző munkafolyamatoknak, miközben átérték az alkotás, a „kéz” örömeit. Az egyszerűbb ismereteket kívánó feladatból haladtak a bonyolultabb felé, azaz „garantált” volt a siker. A gyerekek, valamint az őket kísérő pedagógusok olyan anyagokat vehettek kézbe (gyapjú, nyomdafesték, gipsz, gyékény, nád, káka, szalma...), melyekkel addig csak elvétve találkozhattak. Számos új technikával ismerkedtek meg a műhelymunka során, melyek korábban ismeretienek voltak az óvodai és általános iskolai gyakorlatban. A továbbiakban néhány gyakorlati példával szeretnénk teljesebbé tenni az eddig kottákat; de abban is reménykedünk, hogy lesznek, akik szintén kedvet kapnak, és kipróbálják az alábbi technikákat.

### **Nyomhagyás agyagba**

Eszközök: agyag, náddarabok, kagylók, növények, falevelek, hurkapálca. A környezetünkben található különböző tárgyakkal, hurkapálcákkal, félbevágott náddarabbal (ujjbeggel és tenyérrel) készítettek nyomatokat a puha agyagba kiscsoportosaink. Nagyon szép nyomot hagytak a csigák, kagylók, növények és falevelek.

### **Nyomhagyás festékkel**

Eszközök: dugó, krumpli, kés, náddarabok, festékek, ujjbegy (tempera vagy Hnocolor, háztartási boltban kapható tubusos festék, papírok, fehér vászon szalagok). A nyomhagyást síkban, papíron is eljátszották a kiscsoportosok. Először a papírra csöppentettünk, majd a papírt félbehajtottuk, a kezünkkel simítottuk. Nyomhagyást játszottunk előre elkészített „pe-csételők”-kel is. A pecsét lehet félbevágott, megfaragott krumpli, félbevágott nád vagy megfaragott parafa dugó és radír. Ezekkel a pecsételőkkel díszes vászonszalagokat készítettünk a kiscsoportosok, s a hajukba és a homlokukra kötötték. A vékony, pecsételéssel díszített szalagokat használtuk fel a pólyásbabák kötözésénél is. A pólyásnak nemcsak a szalagja készült pecsételéssel, hanem az arca is. Nagyméretű, kerek parafa dugóba faragtuk az arcot, ezzel pecsételték a gyerekek a baba-arcokat. A két baba négyzetes, zsebkendő nagyságú vászondarabból készül, amelynek szélét a gyerekek pecsételték körbe. A közepét gyapjával tömött ki, a nyaknál elkötöttük. Néhány öltéssel a fejére tűztük a hajnak való gyapjút.

### **Növényi nyomatok**

Eszközök: növények, Irnocolor festék, műanyag lap, két festékeshenger, papírok. A növényi nyomatokkal az anyák napjára készült ünnepélymeghívókat díszítettük, s karácsonyi, újévi, húsvéti üdvözlőlapokat is készítettünk. Fehér vászonra nyomtatva ajándéktartó zacskókat, térítőket varrtunk, mélynyomó festékkel trikóra, ruhára is készítettünk nyomatot. (A festék színtartó a mosásban!) A tubusból kinyomott festéket egy műanyag lapon az egyik festékeshengerrel (vagy boltban kapható főtőhengerrel) szétterítettük. Ha már egyenletes volt a festékréteg a gumihengeren, akkor a növényt a festékeshengerrel befestékeztük. A befestékezett növényt tiszta papírlapok (vagy vászon) közé tettük, és kézzel vagy tiszta gumihengerrel lenyomtattuk.

### **Papírhajtogatás**

Eszközök: nagy rajzlap, nád, krepp-papír, olló, ragasztó, tűzőgép, festék, ecset. Nagycsoportos óvodások géppapírból hajtogatják a hápógó csőrformát, és hurkapálcát szúrtak bele. Párbeszéd, madaras játékokat játszottunk ezekkel a papírbábukkal. Kiscsoportos óvodások félíves rajzlapból előre meghajtott „csőröket” kaptak, festékkel, ragasztóval, színes papírokkal lábuk közé kapható nádparipákat készítették.

### **Terménybáb készítése**

Eszközök: termények, kés, kötözőanyag. A terményekből, virágokból, levelekből, botokból készült bábok anyagát részben magunk gyűjtöttük.

### **Gyékénybábuk készítése**

Anyag: beázott gyékény. A szétszedett, felhasogatott és beázott gyékényből hajlítással, tekeréssel, kötözéssel, hármass fonat alkalmazásával készült az egyszerű báb.

### **Rongybaba készítése**

Anyagok: különböző mintájú vászonanyagok, fagallyak, erős fonál, apró kásagyöngy. A babák vázát két, egymáson keresztbe tett, összekötött fagally adta. A hosszabbik lett a törzs, a rövidebb pedig a kar. Színes vászonba öltöztették fel a gyerekek a babákat. Szemük két gyöngyszem, de volt, aki filctollal rajzolta meg az arcot.

### **Batkolás**

Eszközök: - a tervezéshez: karton, ecset, tempera, víz; — a kivitelezéshez: vászon, rezsó, lábas, fanyelű ecsetek, textilfesték, méh- vagy gyertyaviasz, vasaló, újságpapírok (a piros tojásfestéket előre megfőzzük). A batkolást kis- és nagycsoporttal egyaránt végigcsináltuk. Először mindkét csoporttal papíron húsvéti tojást terveztünk. A megolvasztott viasszal mintát festettek a gyerekek a kartonból kivágott tojásformákra, majd a viasz megder-medése után az egészet bevonták piros ruhafestékkel. Ezután került sor az igazi tojás megfestésére. A batikolt babákat is papíron tervezték meg előbb az óvodások. A gyerekeknek az előre kivágott papírfomákra a babák elejét és hátoldalát kellett megfesteni temperával. A kiscsoportosok egyszerűbb, „se keze, se lába” párnababákat kaptak, a nagycsoportosok bonyolultabb, kézzel és lábbal ellátott babakivágásokat. A nagycsoportosok ezen kívül egy háromszögletű papírdarabon kendőt is terveztek a babának. A tervek alapján az előre szabott vásznon meleg viasszal megrajzolták a mintát, majd ecsettel, ruhafestékkel lefestették az egész felületet. A viaszt meleg vasalóval a felnőttek itatták fel az anyagról újságpapírral. Varrógéppel körbevarrtuk a következő foglalkozásra az így elkészült eleje-és háta-lapokat, majd a gyerekek gyapjával kitölték a babákat. A nagycsoportosok gyöngyfűzéssel díszítették babáikat.

## Gyöngyfűzés

Anyagok: fagolyó és cipőfűző, nagyobb kásagyöngy és hajlékony drót, apró kása- és szalmagyöngy, vékony damil.  
Gyöngyfűzést kiscsoportosokkal és nagyokkal egyaránt játszottunk. Első alkalommal a kicsik cipőfűzővel és fagolyókkal próbálkoztak, később nagyobb kásagyöngyöt és drótot kaptak a fűzéshez. A drótra fűzés nemcsak azért vált be, mert elég merev volt a drót a lyuk megcélzásához, hanem azért is, mert erről nehezebben szaladtak le a szemek, mint a damilról. A nagycsoportosokkal kétágú gyöngyfűzést készítettünk. A félbehajtott damilra két, mondjuk azonos színű gyöngyszemet fűztünk. Egyet a jobb, egyet pedig a baloldali damilágra. Ezután más színű gyöngy következett, amelybe a jobboldali ággal jobbról, a baloldallal bakói fűztük be a damilt. A gyöngy belsejében tehát szembement a két szál egymással. Ezután megint egy jobbra, egy baka és újra a keresztvezős gyöngy következett. Ezt a kétágú gyöngyfűzést apró kásagyönggyel, vékony, hosszúkás szalmagyönggyel is elkészítettük. Nagyon sok új fűzést találtak ki a nagycsoportosok a gyöngyök színének, számának variálásával.

## Munkák agyagból. Agyag és természetes anyagok összeépítése (Állat- és emberfigurák, meseillusztráció készítése agyagfigurákkal)

Anyagok: agyag, természetes anyagok (dióhéj, gesztenyeburok, csigaház, magvak, gallyak, tollak). Különböző, nem kiegészítő figurákat készítették a kiscsoportosok agyag és más természetes anyagok összeépítésével. Például: madarak agyagból és tollból, csigák agyagból és csigaházból, sünök agyagból és gesztenyeburokból, teknőcök agyagból és dióhéjból készültek. Ily módon összerakott figurákból meseillusztrációkat is készítettek.

## Ember- és állatalakok készítése mozgatható végtagokkal

Anyagok: agyag, hurkapálcák. A figurák végtagjait nem dolgoztuk össze a törzssel, csak egy darab hurkapálcával átszúrva a test mellé illesztettük. Égetés után fonalat, vékony bőrszíjat fűztünk át a lyukakon, és csomókat kötöttünk a végükre.

## Edénykészítés kikaparással

Eszközök: agyag, kaparó-szerszámok. Narancs nagyságú tömör agyaggolyóból kikaparással készítették a nagycsoportos óvodások az edényüket úgy, mintha egy kiskanállal kaparták volna ki a sárgadinnye belsejét. A *bábu fejek* is ezzel a kikaparásos technikával készültek. A gyermekek először tömör agyagból elkészítették az állatfejeket, majd egy darab damillal félbevágták a fejet. Kikaparták a két fél belsejét, a nyakánál nyílást hagytak, majd a két felet újra összedolgozták, összeillesztették. Erre egyrészt azért volt szükség, mert tömören túlságosan nehéz lett volna ez a bábu feje, másrészt azért, mert így ki lehetett égetni.

## Hengeres pecsételő készítése agyagból, vastag gyertyából

Eszközök: vastag viaszgyertyák, kés, szögek, agyag. A vastag viaszgyertyákat kb. 3–4 cm-es darabokra vágtuk. Hegyes szöggel a henger oldalára mintákat karcoltunk. Ha ezt a puha agyagon végighengerítettük, akkor domború mintát terített a gyertyadarab az agyag felületére. Készítettünk ilyen hengeres pecsételőt úgy is, hogy egy agyaggolyót valamilyen érdes felületen végighengerítettünk. A golyót persze enyhén nyomni kellett a felületre, hogy az anyag textúráját az oldalára felszedje. Száradás után a hengeressé vált, megkeményedett agyagpecsételő puha agyaglapon végig-hengefl'tve domború mintát terített a felületre.

## Zacskóedények készítése

Anyagok: száraz homok, kicsi műanyag zacskók, spárga, agyag, sodrófa. Ujságlapra helyeztük az agyagot, s nagyjából szétdöngöltük laposra, majd sodrófával vékonyra nyújtjuk. A kinyújtott agyaglap közepére tettük a száraz homokkal megtömött, bekötött szájú műanyag zacskót, majd a zacskót szabályosan „becsomagoltuk” az agyaglappal. Egészen szűkszájú, zárt formát is készíthetünk, mert a végén a csomót kioldottuk, az edényt szájával lefelé fordítottuk, és a homokot óvatosan rázogatva kiszórtuk a zacskóedény belsejéből. Végül az üres, összetöppedt zacskót a kicsi lyukon kihúztuk. Óvatosan talpára állítottuk az edényt.

## Házikó tervezése papírból

Eszközök: papír, olló, cellulz-ragasztó, színes ceruza. A nagycsoportosok kivágták a kereszt alakú szabásmintát a rajzlappal. (Ilyet használtunk az agyagdoboz készítésénél is.) Mielőtt az oldalakat összeragasztották volna, megrajzolták, mi kerül a szoba oldalára, padlójára, mennyezetére, s papírkarton csíkból háztetőt is ragasztottak a doboz-házikóra. (KARDOS Mária — NAGY Mari: Játékkészítés óvodásokkal. A z óvodai ábrázolás lehetőségei. (A Szórákaténusz Módszertani Kiadványai I.) Kecskemét, 1985.)

Milyen tapasztalattal szolgáltak ezek a foglalkozások? Bebizonyosodott, hogy a gyerekek legtöbbet abból tanulnak, ha maguk is aktív részesei a munkafolyamatoknak; lehetőséget kell teremteni számukra, hogy merjenek kezdeményezők, kísérletezők lenni, így Bernard Leach angol keramikussal együtt remélhetjük azt is, hogy az ilyen gyerekek „soha nem lesz kijátszható mai fogyasztói világunk értékrendjétől”. Láttuk, nincsenek életkorhoz kötött technikák. Kellő előkészítés, figyelem után biztonsággal batikol, nyomtat, nemezi... az óvodás kisgyerekek is.

Ha csak egyeden kézműves foglalkozást jelölhetnénk meg, mint a SZORAKATÉNUSZ műhelyét leginkább jellemzőt, ez a nemesítés lenne.

E különleges technika kortársi reneszánsza mintegy húsz éve tart. „1976-ban a svédországi Umea városkában megjelent egy könyv, s az lett az ősi mesterség észak-európai újralfedezésének nyitánya. Akkor Svédországban már csak egy-két olyan asszony akadt, aki az évszázados hagyományok szerint nemezeit harisnyákat, kesztyűket készített otthon magának és családtagjainak. A könyv nyomán divat lett ez a munka. Tanfolyamok indultak. Három évvel később egy angol kisvárosban — Kenda/ban - kiállítás is nyílt eredeti ázsiai nemez munkákból, s megjelent egy százoldalas színes katalógus. Ez a kiállítás bejárta E s zak-Am erikát, ott meghódította a textilművészeket és a kézműveseket, s 1981-ben New Yorkban megjelent az ottani munkák első szép összefoglalása is. E két példa hatott Nyugat-Európára: megjelentek a német, a holland, a dán munkák is.” (Nagy Mária — Vidák István: A. nemez. — Élet és Tudomány, Budapest, 1984. 623. o.) Nagy Mari és Vidák István elhivatottságának köszönhető, hogy Magyarországon is ráirányult a figyelem erre a csaknem feledésbe merült mesterségre. Tanulmánykötetük (Nagy Mari — Vidák István: Nemez készítés. (Jelenlévő Múlt) Planétás Kiadó, Budapest, 1997.), módszertani fűzetük (Nagy Mari — Vidák István: Nemeztételek. (A Szórákaténusz Játékmúzeum és Műhely Módszertani Kiadványai III.) Rajzolta: Burka Beáta. 1996. 3. o.) jelent meg, melyet elsősorban pedagógusok figyelmébe ajánlanak, kiemelve a nemezelés egyszerű, vidám, társas munka jellegét. A gyerekek nagyon szeretik, tanítása már öt— hat éves kortól javasolt.

A játékkészítő és kézműves kör tagjai általában 10-12 éves kisdíjakok. Szívesen foglalkoznak bármilyen kismesterséggel és nagy népszerűségnek örvendő körükben a *nemez*elés. A SZORAKATÉNUSZ műhelyében található és az adott foglalkozáshoz



asztaka készített natúr és festett, kártolt és kártoladan gyapjúig igen hosszú az út. Ezt járták végig a gyerekek és Nagy Mari, a csoportot vezető művésztanár. Az előkészítés (nyírás, válogatás, mosás, szárítás) igen hosszadalmas és nehéz munka, de élménydús tanyai kirándulással kárpótolta a gyerekeket. „Valamikor a nyírást úsztatás előzte meg. Belehajtották a folyóba, tóba a juhokat, hogy bundájuk tiszta legyen. Száradás után nyírták. Ennek szokásos ideje a tavasz. Hagyományos szerszáma a kézi juhnyíró olló... A lenyírt gyapjút először szét kell *válogatni*. A nagyon piszkos, szemetes, bogáncsos vagy összetapadt részeket különválogatjuk. A növényi anyagokat kiszedegetjük... Ha tehetjük, *moszuk* a gyapjút élő vízben. Patakban, tóban, holtág szélében. A természetes vizek általában lágyabbak, így nem szükséges mosószerrel mosni... Tegyük kosárba kimosandó gyapjúnkat és áztassuk egy-két órán keresztül... *Aszalás, más néven szárítás*: a gyapjút nem szabad vizesen egy csomóban hagyni. Kosárba téve csöpögtessük ki, majd terítsük ki száradni. A napon gyorsan és szépen szárad.” (Nagy Mari - Vidák István: Neme zks zítéi gyerekekkel. Rajzolta: Burka Beáta. Kézirat. 20. o.) A szárítást követő növényi festés lekötötte a gyerekek figyelmét. Kipróbálták a vöröshagyma héjjal, dióval, csalánnal, feketebodzával, fagyallal való festést. A mosott, festett gyapjút még nem alkalmas a felhasználásra, szükség van a fésülésre, melynek egyik eszköze a kézfésű. Megtanulták annak használatát, mely két alapvető lépésből áll: a tépésből és a fordításból. E két mozzanatot addig ismételték váltakozva, míg a gyapjút szép, egyenletesen fésültté vált. Csak ezután következhetett maga a játék, például a *szórlabdakészítés, a nemez-zsinór gyúrása-sodrása, a pólyásbaba, karkötő és mintás terítő, tarsoly, kesztyű*... tervezése-készítése.

Képes Géza fordításában ismerjük az alábbi mongol népköltést, melyet az asszonyok mondogattak nemezkészítés előtt; őket idézve mi is e néhány sorral kezdjük a munkát:

*Te bárányok gyapjából való,  
Tíz ujjal óvatosan készített,  
Ezernyi vízcseppel meghintett,  
Mezón erős lovakkal görgetett,  
Drága babánk ékes kincse  
Lyukadásig sose kopj!  
Olyan legyél, mint az igaz erőd,  
Erős, mint a selyem, fehér mint a hó.*

Joggal merül fel a kérdés, „*Mi szükség van erre a 21. század küszöbén?*” A kisgyerekekben még meglévő tárgyakhoz való hűséget és ragaszkodást szeretnénk minél tovább őrizni; csakúgy, mint a tisztességgel végzett munka becsületét. Tesszük ezt annak ellenére, hogy „...e hűségéről korunk kissé leszoktatott bennünket - írja Lukovszky Ilona. - Részben olyan termékeivel, melyekhez nem érdemes hűnek lenni, s csak jobb híján vásárolunk meg; részben az olyanokkal, melyekhez nem is lehet, mert — mire megszoknánk, megszeretnénk — szétesik, kilyukad, elporlad; részben pedig rendíthetetlen haladásával, melynek eredményeként folyton-folyvást csábítanak a kirakatok 'reklám áron', 'csak nálunk kapható', 'most érkezett' legújabbnál is újabb újdonságai. Ha túl sokat gondolkodunk, még elkapkodják! Rohanunk hát. Nincs időnk magunk megismerésére, nincs idő elgondolkodni azon: mi a fontos, mi nem. Sokszor rosszul vásárolunk, és a csorbát ú)abb vásárlással közzörüljük ki. Ember a talpán, aki e bűvös körnek ellenáll!” (Lukovszky Ilona: Börmivesség. (Kaptár) Múzsák Közművelődési Kiadó, Budapest, 1988. 6. o.)

Nem véletlen, hogy egy *börmivességgel* magas szinten foglalkozó ember gondolatát idéztük e helyen, ugyanis a két mesterség sok hasonlóságot mutat, és a két anyag: nemez és bőr együtteséből gyönyörű, időtálló használati tárgyak szülehetnek gyermek és felnőtt örömeire egyaránt. A megmunkálendő anyag iránti tisztelőre is neveljük a gyapjúval dolgozó gyerekeket; arra, hogy a mongol fohász a bárányokért éppen úgy szól, mint a tartós, soha el nem koptatható nemezzsöngyért. Amikor pedig bőrt vesznek a kezükbe, és a szabásához készülődnek, együtt olvassuk el Lukovszky Ilona kérését: „Ha emeljük a kést, ollót, gondoljunk kicsit a sárban rőfögő boldog disznóval [...], a mélán kérődző tehénkével [...] és remegő lábú kisborjával [...]. A szép futású vagy szekér előtt beletörődött bólogató lovakkal [...], a legelők szelíd birkanyájaival [...] és szopós bárányaival [...], a még itt-ott árokparton mekegő kecskével [...] és gidáikkal [...], a jobb sorsra érdemes kivert kutyákkal [...].” (Lukovszky Ilona: Börmivesség. (Kaptár) Múzsák Közművelődési Kiadó, Budapest, 1988. 7. o.)

Hogyan építsük fel a foglalkozásokat?

„Akár tanórában, akár kötetlen játszótéri foglalkozás keretében készítünk nemezt a gyerekekkel, az soha ne legyen csak pancsolás, szappanozás, és esetleg a félkész tárgy kidobása! A nemez varázslatos anyag, varázslatos technika. Az is, ahogy létrejön, és az a történelmi múlt is, amely mögötte áll. Minden foglalkozás egy lehetőség arra, hogy ebből valamit szintén átadjunk. Természetesen az életkornak megfelelő szinten.

Segítségül hívhatjuk a népzénet, körjátékokat, mondókat, találós kérdéseket, meséket. ... Soha ne fogjunk a saját magunk és a gyerekek erejét meghaladó munkába! Mindig próbáljuk jó minőségben befejezni, amit elkezdünk! Az elkészült tárgyak éljenek tovább! Azért készítettük, hogy használjuk őket. A gyerekek maguk vagy mások. Nagyon fontos, hogy lássák, munkájuknak értelme, értéke van.” (Nagy Mari - Vidák István: Neme zks zítéi gyerekekkel. Rajzolta: Burka Beáta. Kézirat. 45. o.)

*Ev múlik évet ér,  
nást hajtja négy testvér  
Víg tavasz virághintó,  
Koszorús nyár kalászdöntő,  
AZ ős zgyümölcs érlelő  
A tél havat terelő.*

#### *Egyházaskozári asszonyok*

A SZÓRAKATÉNUSZ legkomplexebb és a helyi családok által igen kedvelt programja a kéthetenkénti, szombat délutáni aprók tánca. Az éves jeles napok tárgyi és szellemi hagyományából építkező összejövetelek háziasszonya vezeti a kézműves foglalkozásokat, a tánc- és énektanulás élő zenei kísérettel történik, melynek hangulatát nem tudja pótolni a legjobb elektronikus felvétel sem.

Célunk, hogy a kisgyerekek által legkönnyebben elsajátítható hagyományos ének-, tánc- és tárgykultúra segítségével megismerjék az ünnepkörök (őszi, téli, tavaszi, nyári) szokásait és azok mai életünkbe beépíthető elemeit.

Az őszi a gyümölcsérés, a betakarítás és a vidám szüreti mulatságok ideje. Ennek jegyében telnek az októberi és novemberi délutánok. A szüreti dalok, versek tanulása mellett a különféle szerepjátékok, így a gyermeklagzi és novemberi résztvevő aktív cselekvővé válik. A téli ünnepkör legszebb hónapja a december. A Mikulás-várás és a karácsonyi készülődés

mellett megismerkednek a Luca-naphoz és a betlehemezéshez kötődő szokásokkal is. Ilyenkor mézeskalácsot sütünk, gyertyát öntünk, ajándékokat készítenek. Rendszerint meghívunk egy-egy hagyományörző idős zenészt, mesemondót és énekest vagy gyermekcsoportot, hogy meghittebbé tegyék az ünnepet. Januárban újköszöntőket tanulunk, és napbabát hajtogatunk gyékényből, mivel nagyon várjuk már a tavaszt; miközben folyamatosan készülünk a farsangi baka, alakoskodó figurákat és maszkokat tervezünk. Míg nem megérkezik február és vele a farsang! *Tavasszal* felöltöztetjük a kislebábut, kivisszük az udvarra, és elégetjük, jelezve, hogy elég volt a télből, és jöjjön végre a jó idő. A húsvéti készülődés legfontosabb mozzanata a lányok számára a tojásírás, míg a fiúkra a lo-csolkodó versek tanulása vár. A pünkösdi király- és királyné-választást szintén eljuttatjuk a gyerekek. Volt nagy meglepetés és öröm, amikor egyik alkalommal Kecskemét polgármestere „hivatalában fogadta a királyt és a királynét, hogy tájékoztassa őket a város ügyeiről”. A májusfakészítés, -díszítés és -állítás újabb keletű szokás az aprók tánca programjain.

Nagyon fontos, hogy a felnőttek, kisebb és nagyobb testvérek együtt vannak ezeken a délutánokon. A fiatal szülők számára szintén öröm rátalálni az ünnepek eredeti üzenetére. A közösen átélit rítusok a család ünnepi szokásává válhatnak, és ez mai világunkban nem kevés; főleg, ha eszünkbe jutnak Riesman szavai: „Az ajándékozások és a meglepetés-készítések miatt ünnepeink sok ember számára munkává váltak. S ahhoz nem vagyunk elég szellemesek, hogy örüljünk ennek, sem pedig elég bátrak, hogy vissza merjük utasítani.” (Riesman, D.: A magányos tömeg. Budapest, 1973. 377. o.)

## Összegzés

Ki segíthet ilyenkor a számvetőnek, ha nem egy nyolcéves, Fenyvesi Gábor nevű kisfiú?

„Az a jó, hogy a játékházban nem olyan, mint az iskolában. Lehet mindig játszani meg beszélgetni is. Én már tudok sakkozni is, és malmozni is, és egyszer papírsárkányt is csináltunk. És egy kicsit repült is, amikor felengedtük.”

Minden további fejtegetés - Pilinszky János után szabadon — csak tol-doztatás és foltoztatás lenne, s miután a krónikás felnőtt, hát próbálkozik... A SZÓRAKATÉNU SZ megszületése kívánt ugyan némi taktikai és stratégiai előtanulmányokat az ötletgazdák részéről, de sokunk öröme a partit az újjal rokonszenvezők csapata nyerte! Hogy „repülés” volt-e a múltban lévő két évtized? Próbálkoztunk! A minősítés nem feladatunk!

Talán nem szerénytelenség, ha megállapítjuk, a SZÓRAKATÉNU SZ hatásának is köszönhető, hogy az utóbbi évtizedben elterjedt és általánossá vált a szellemi és tárgyi hagyományokból építkező óvodai, általános iskolai pedagógiai gyakorlat. Bár a jelen dolgozatnak közvetlenül nem volt tárgya az intézmény képzésben, továbbképzésben betöltött szerepének bemutatása, itt néhány mondat erejéig kitérnék erre is. A helyi tanítóképző főiskola hallgatói az első évektől rendszeresen járnak a játékkészítő és kézműves speciálkollégium elméleti és gyakorlati óráira., így általuk a legfiatalabb pedagógus-generáció tagjai építik be saját tanmenetükbe az itt tanultakat. A felsőfokú közművelődési szakemberképzés keretében folyó játszóház-vezetői szak hallgatói — akik könyvtárakban, művelődési házakban, óvodákban dolgoznak — szintén az általunk összeállított és vezetett tematika alapján folytatják tanulmányaikat.

Alapvetően mindig csak egy vagyunk volt — függetlenül attól, gyermek-e vagy felnőtt az érkező vendég —, hogy aki belép a házba, jól érezze magát! Gyönyörködjön a kiállítások játéktárgyaiban, köztük járva emlékezzen vissza a közeli vagy távoli gyermekora, és ha a látottak alkotásra ösztönzik — tegye azt bátran. A műhelyben sem kötelező bekapcsolódnai az agya-gozó, szövő, kosárfonó, hangszerkészítő, papírhajtó, bábkészítő, batikoló, gyöngyfüző, gyertyaöntő, mézeskalács-sütő, mesemondó foglalkozásokba; nem kényszer a tánc- és énektanulás sem; feltéve, ha ellen tudunk állni, a közösen végzett munka látható örömeinek és a már bentlévőkről sugárzó jókedvnek...

Végül is milyen a SZÓRAKA... ?

„Valójában ez egy furcsa ház: nem az építészeti kialakítása miatt szép, hanem attól, hogy gyerekek népesítik be, hogy énekelnek, verset mondanak, mesét játszanak, megszépül tőle maga a ház is...” (Kerényi József építész)

## A Szórakaténusz kísérleti csoportjai 1981-től

ÓVODA	ÁLTALÁNOS ISKOLA	KÖZÉPISKOLA	FŐISKOLA
Tér, mozgás, zene	Nyelvi, zenei foglalkozás	Önismeretet és szocializációt fejlesztő foglalkozás	Pedagógus -személyiséget formáló foglalkozás
<i>Fekete Klára</i>	<i>Szögi Ágnes</i>	<i>Dr. Kolozsváry Judit</i>	<i>Dr. Kolozsváry Judit</i>
Az óvodai ábrázolás lehetőségei	Önismeret és szocializációt fejlesztő foglalkozás	Családi életre nevelés	Játékkészítő és kézműves speciálkollégium
<i>Nagy Mária</i>	<i>Dr. Kolozsváry Judit</i>	<i>Dr. Kolozsváry Judit</i>	<i>Nagy Mária</i>
Játék és zene	Logopédiai csoport		
<i>Szepesi Andrea</i>	<i>Nagy Mária Szepesi Andrea, Burka Bea, Kása Ilona, Oláh Edit</i>		
Mozgás és zene			
	<i>Kokas Klára</i>		
Komplex művészeti nevelés a napköziben	<i>Rajz Istvánné</i>		
	Rajz és játék		
	<i>Hegyi Füstös László</i>		
Játékkészítő és kézműves kör (kisegítő általános iskolába járó gyerekeknek)			
<i>Nagy Lilla</i>			
Mozgásos és ügyességi játékok			
<i>Tassy Lilla</i>			
Agyagozó kör			
<i>Dugár János</i>			
Kihelyezett gyermek foglalkozások a megyei kórházban			
<i>Nagy Mária és főiskolai hallgatók</i>			
Szín— játék Kör			
<i>Bajovics Rózsa</i>			
Gyermek sakkor			

Pál Imre  
 „Zsolnay-s” csoport  
 Nagy Mária, Burka Bea,  
 V. Oláh Edit

Differenciált finomozást fejlesztő foglalkozás B. Sántha Magdolna, Szappanos István, Benda Tivadarné	RODOLFO Bűvészkör Csongrádi Béla	Szövő szakkör Ráczi Rozália	Népművészeti speciálkollégium Nagy Mária
--	-------------------------------------	--------------------------------	--

Agyagzó csoport Kardos Mára Aprók tánca (kéthetente) Közreműködnek, kézművesek, táncosok, zenészek Nemezelő-kör Vidák István Animációs - kör Horráth Marin, Tora Annamária játékkészítő és kézműves kör Nagy Mária	Szövő szakkör Barcsik Tercsi Ibolya Origami – kör Kricskovics Zsuzsa és Király Gabriella
---	---

A szerző a Szókraténusz Játékmúzeum és Műhely munkatársa  
 A múzeum címe: 6000 Kecskemét, Gáspár András u. 11.  
 Telefon: (76) 481-469

E. Kovács Zoltán

## Planetárium Kecskeméten — a tanulás szolgálatában

### Bámulatos gyermeki képesség

A csillagászat iránt érdeklődő gyerekek számára jónéhány éve *nyári napközis táborokat* is szervezünk. Nagycsoportos óvodást már fogadunk, s az általános iskolások minden korosztálya szokott elárasztani bennünket. Igen sokan évről évre visszajárnak. A szakmai programok mellett sok-sok játék, kutyázás, és lehetőség szerint uszítás, lovaglás színesíti a programokat. Tudatosan kerüljük az iskolásdi, elvégre ez szünidő, tehát a legfontosabb, hogy érezzék jól magukat a résztvevők. Az ebéd sem menzai, étteremben, pizzériában minden nap többféle ételből választhatnak — meg is eszik! (Különböző is: az asztronómia és a gasztronómia rokon tudományágak.) Mindamellát a városban a mi táborunk a legolcsóbb, ugyanis külső segítőket nem alkalmazunk, nekünk meg ez munkaköri kötelesség. (Volt, amikor besegített egy tanító néni, de nagyon „iskolási módon” rászólt a „nemegezenkockafejűekre”, alig győztem visszafogni, hogy ez nem iskola, hanem planetárium, itt más játékszabályok vannak.) Ugyanakkor tanulnak is a gyerekek, méghozzá sokat, de játszva, élvezettel. Legutóbb az utolsó turnusban sokan voltak 4—8. évfolyamosok, akiket bizonyos foglalkozásokon ugyan elvben elkülönítettünk a kisebbektől, persze fakultatív módon bárki bármelyik programon részt vehetett. (A látogathatóságot lehetővé tette, hogy egyszerre mindig csak egy szakmai műsor volt, alternatívaként ilyenkor csak szabad foglalkozás szerepelt.) Gyakran a picik is bejöttek a nagyokhoz. Egy alkalommal éppen a gravitációról, az égitestek és a mesterséges égitestek mozgásáról, súlyról, súlytalanságról szó, és ott ült a nagyok között egy kis picurka, aki még csak középső csoportos volt, habár amolyan augusztus végi „majdnemnagysoportos”. Egy széken álltam, amit kinevezünk Himalájának. Képzeltben azt játszottuk, hogy a kulcsomót vízszintesen egyre messzebb hajtom: Először kis sebességgel ledobom a közeibe, a klnaiaknak. Aztán nagyobb sebességgel áthajtom Oroszországba. Utána még nagyobb sebességgel hazadobom Magyarországra, majd ezt követően még ennél is nagyobb sebességgel átesik a Föld túlsó felére. Picurkánk látható módon élvezte a helyzetet, gondoltam, tetszik neki, ahogyan a széken bohóckodom. Jött a végkifejlet: mondtam, ha most akkora sebességgel hajtom el a kulcsomót, hogy egy másodperc alatt megtesz körülbelül 8 km-t...

...és még mielőtt kimondhattam volna, hogy jó lesz, ha még idejében fékeálok, mielőtt hátbatalálna, midőn körbeesi a Földet, legnagyobb meglepetésemre PICURKA (!), *folytatván a gondolatmenetet*, mutatta, hogy a kulcsomó körbe fog menni a Föld körül.

Erre még én sem számítottam, pedig régóta tudom, hogy a picurkáknak az esze megvan minden tudás befogadására, mindössze a nyelvkészségük nem áll ott, ahol azoké, akik már ismernek szakkifejezéseket is.

### Egyszerűen, érthetően!

A kisgyermek számára különösen fontos a világ megismerése, *hiszen saját-magát keresi benne: helyét a világban és a hosgá fűződő viszonyát*. Minden érdekli. Szeretne eligazodni a - számára varázslatos - természeti jelenségek rejtelmek között.

Mi, felnőttek, készségesen segítenénk ebben, csakhogy legtöbbször *nyelvi nehézségeink* vannak: tudásunkat ellepik az iskolában (ráadásul a felsőbb osztályokban!) tanult szakkifejezések. Magyarázataink csak úgy hemzsegnek a hivatalos „terminus technicus”-októl. (Nem csoda, hogy a gyerekek például igen gyakran előbb szajkózzák, hogy *forogástengelye* van Földünknek — ami pedig számukra egy elvont fogalom -, mintsem tudják, hogy mi is a forgás valójában.)

Egyébként több mint tíz éve *folytatunk személyiségközpontú szakmódszertani kísérleteket* a Kecskeméti Planetáriumban a helyi óvónőképző és tanítóképző főiskolával, illetve gyakorló pedagógusokkal karöltve. Finnek eredményeképpen kifejlesztettünk a gyermekek személyiségére alapozó, az együttműködésükre építő planetáriumi műsorokat, amelyeket neves szakemberek minősítettek európai színvonalúnak (s nemzetközi sikereket is elértünk velük). Ezek a programok módszertanilag előre kidolgozott elemek épülnek, de közben beszélgetünk a gyerekekkel (kányított beszélgetés), ami a reakcióiktól függően állandó improvizációt is igényel.

Sikereink titka a személyiségközpontú szemléletmód. Az élő előadással egybekötött foglalkozásainkon *állandó élő kapcsolatot tartunk a tanulókkal*. Ha van rá idő, iskolások műsorait követően igen fontos mozzanat, amikor kérdezhetnek a gyerekek, így éppen arra adunk választ, ami az egyes tanulókat érdekli. (Neki: *személyre szólóan!*)

Kikísérleteztünk minden évfolyam számára legalább két—három tananyaghoz is kapcsolódó foglalkozást, az életkori sajátosságok figyelembevételével.

Mindenek az alapja pedig az, hogy egyszerűen, érthetően tudjunk szólni a gyerekekhez. Sok mindent közel tudunk hozzájuk hozni, ha kerüljük a fölösleges szakkifejezéseket, ha lehetőleg köznapi nyelvezetet használunk. Végzettségemnél fogva csillagász és középiskolai matematika-fizika szakos tanár lévén, jobb híján a *gyerekektől tanultam a legfontosabbat: hogyan célszerű megfogalmazni a mondandómat*. A megfelelő szakmai háttérismeret önmagában kevés. Meg kellett tanulnunk az ő nyelvezetüket, azt, hogy milyen szavakat, kifejezéseket használják.

A természet szeretetére (egyáltalán bárminek a szeretetére) eredményesebben nevelhetjük a gyerekeket úgy, ha közel hozzuk a *mondanivalóinkai* hozzájuk. Hangsúlyozni szeretném: a témát kell közelíteni a gyerekekhez! Nem pedig fordítva, ahogyan az a tanítás során oly gyakran megesik: kényszerítik a tanulókat a téma hivatalos nyelvezetének elsajátítására, s mindezt azért, hogy megismertethessék velük a tananyagot. Viszont ha már megutálta az eleinte öncélúnak látszó magolást, nem lesz kedve ahhoz, aminek érdekében ez történt. Ő is gyötrődik, meg mi is. Más a helyzet fordított sorrendben: ha előbb izleli meg a lényegét. Miután megszerette a témát, taníthatunk szakkifejezéseket is. Éppen ezért (ha csak lehet), a *gyerekek először a saját szókincsük segítségével, számukra azonnal érthető megfogalmazni s bán találkozzanak az új ismeretekkel!*

A mottó tehát: egyszerűen, érthetően! Álljon itt izelítőül ennek szemléltetésére egy gyerekműsorunk.

### Csillagmese — igazmese

Óvodás műsoraink titka is ez. Nagycsoportosok számára már több — részben egymásra épülő - foglalkozást is tudunk biztosítani. A középső csoportosokkal is egyre biztonságosabban dolgozunk, részben a nagycsoportos tapasztalatainkat felhasználva, részben pedig a picurkák életkori sajátosságait figyelembe véve. Ujabbán kiscsoportosokkal is próbálkozunk, bár úgy tűnik, hogy az eredeti ötleteket a „töporthyűkre” már nem tudjuk olyan eredményesen kiterjeszteni, mint azt korábban a nagyobbaknál tettük. Ugyanakkor nagy az igény a pedagógusok és a gyermekek részéről is az ilyen jellegű foglalkozások kánt: egyre több óvoda hozza el a legkisebbjeit is, pedig az ő számukra sokkal fontosabb volna a családi fészek melege. A jövőben egyre intenzívebben szándékozunk foglalkozni a kiscsoportosokkal. A középső és főként a nagycsoport esetében máris igen gazdag tapasztalatokkal rendelkezünk.

A legsikeresebb ovis /kisiskolás műsorunk a *Csillagmese — igazmese*, amelyet a fentiek szellemében alkottam. Célom volt továbbá az is, hogy *amit csak lehet, a gyerekek fedelének fő!* (Ha ezeket előbb elmagyaráznám, otromba módon lelégném a legérdekesebb poénokat. Elveszne az ebből fakadó motivációteremtő erő, s megfosztanám a gyerekeket a rácsodálkozás élményétől, a felfedezés örömeitől.)

Még egy apróság: műsorkezdés előtt féke szoktam hívni a felnőtteket, és közlöm velük: *Ez itt egy fordított világ. Kint a felnőtteknek mindent szabad, a gyerekeknek jóformán semmit. Itt viszont a gyerekeknek szabad mindent, és a felnőttektől teljes passzivitást kérek*. Ne szóljanak rá a gyerekekre, ne fegyelmezzék, mert akkor én szólok rá a pedagógusra! Ez három okból is fontos:

1. A *hagyományos fegyelmezésnek legtöbbször inkább csak kára van, mint haszna*. Akit egy kicsit is megcsapott a Gordon-módszer szele, ezt megérti. Arról nem is beszélve, ha a műsor alatt a pedagógus rászól a gyerekekre, az ugyanolyan zavaró tényező, mintha színházban tenné ugyanezt hangosan. A gyermek reakcióival — bármi legyen is az — , egészen más a helyzet, hiszen ő nemcsak néző, hanem szereplő is egyben, részese a „szln-darabnak”.

2. *Annnyira élvezik a gyerekek a műsort, hogy a klasszikus értelemben vett rendszabályozás úgylis csak meddő próbálkozásnak bizonyulna*.

3. *Szükségem van minden visszajelzésre a gyerekek részéről*. Kicsiknek hagyományos előadást tartani nem lenne hatékony. Velük kommunikálni kell, szabadon. Ez a módszer a már kikristályosodott, kötött témájú panelek felhasználása mellett folyamatos improvizációval jár, nekem állandóan a gyerekek reakcióira kell koncentrálnom (s ebben a felnőttek csak zavaróak).

A vetítés előtt - amíg bkják a gyerekek - beszélgetek velük. Ehhez még nem kellene planetárium, akár óvodában, illetve iskolában is megvalósítható. Ezért ezt részletesen (*a dőlít betűs részeket szinte szó szerint*) ismertetem.

A gyerekek magától értetődő válaszait ellenben nem írom le, s azt sem mindig, hogy megdicsérem őket. (Ez utóbbi is magától értetődő: *minden megnyilvánulásért jár dicséret- alanyi jogon!* Ha nem igazán jó a válasz, akkor is, ha nagyon rossz, akkor pedig megvitasztalom, hogy nem *baj, ha nem találd el*, honnét tudhattad volna!) Mindezt csak három pont: [...] fogja jelezni. Lássuk tehát:

*Szeretettel köszöntök mindenkit, különösen benneteket, gyerekek, hiszen ez a műsor nektek szól, a címe is az, hogy „Csillagmese”. Persze nem olyan lesz, mint a „Hófehérke és a hét törpe”. Ne várjátok tőlem se boszorkányokat, se hétfejű sárkányt!* (Ez a megjegyzés mindig nagy derűtséget okoz. Eleinte racionális elemnek indult, mint magyarázat, hogy miért nem igazi mesét hallanak. Azóta rájöttem, hogy a legfontosabb hatása a következő: a vetítés során sötét is szokott lenni, amikor azt látsszunk, hogy éjszaka van. Ehhez a gyerekek képzeletében lidéres gondolatok is fűződhetnek. Ám ha előtte nevezhetek azon, ami ijesztő, sőt megnyugtattam őket, hogy ilyesmi nem lesz, valamennyire oldottam ezáltal a feszültséget. Az effajta bevezetés azért célszerű, mert én még idegen vagyok a gyerekeknek, közel kell kerülnöm hozzájuk. Ebben rejlik az egyik oka annak is, hogy tudatosan humoros elemeket vittem bele a műsorba.) *Én a valóságról szeretnék mesélni nektek, például csillagokról.*

*Milyen egy csillag?*

A kicsik mutatják, illetve mondják is, hogy ötágú.

*Álljunk meg itt egy kicsit! Csukjátok be a szemetekeket majd nem teljesen; csak egy picikét, résnyire nyissátok ki! Könnyebb, ha viczorítasz z is közben. Néznétek ezt a lámpát hunyorogva! Ha ügyesen bandzsítasz, ugye itt is lehet látni olyasmit, amilyennek a csillagokat szpaktuk rajzolni. De a z tényleg itt van? (A lámpa mellett a levegőbe markolászok.) Meg lehet fogni? [...]*

*Nem ám! Ezt csak azért látjuk ilyennek, mert fényes. A csillagok is fényesek, azért látunk körülöttük ágakat. Pedig valójában a csillag nem olyan, mmt egy sündisznócska. (Itt a humoros hasonlat fokozza a szembeállítás a valóság és a téves elképzelés között. Ez annál inkább fontos, mert korábban a téves kép rögzült, azzal találkoztak először.) Nincsenek neki tüskéi. Hanem milyen?*

— Kerek.

*Igen, kerek. Sőt nem csak úgy kerek, mmt egy kerék vagy egy lapos tányér, hanem mindenhogyan kerek, mint egy...*

—Labda.

*Igen, és arra azt szpaktuk mondani, hogy...*

—Gömbölyű.

*Bizony, a csillagok gömbölyűek, mint egy labda.*

*Mit gondoltok, vajon melyik a leges-legközelebbi csillag? Kíváncsi vagyok, kitalál-játok-e?*

Néhány lehetséges válasz, és ahogyan reagálni szoktam:

—Göncölszekér.

*Képzeld csak, a Göncölszekér csillagainál vannak közelebbi csillagok is. (Nem oktatom ki, hogy a Göncölszekér nem csillag, hanem csillagkép, inkább a válaszban utalok rá, hogy csillagokból áll. Egyébként sokszor a felnőttek sem tudják, hogy a*

csillagkép nem azt a néhány csillagot jelenti, amit vonalal szokás összekötni, hanem az egészet az égbolt egy meghatározott területén.)

—*Esthajnalcsillag.*

*Nos, az rendszerint nagyon fényes csillagnak latsak - vagy este, vagy hajnalban -, de nem igazi csillag, hanem a Vénusz bolygó. Külön a te kedvedért majd még visszatérünk erre, és megfogjuk beszélni azt is, hogy mi a különbség csillag meg bolygó köpött. (Amúgy is kitérnék rá, de miért ne motiváljam?)*

- *Hullócsillag.*

*Hát, a hullócsillag olyan, mintha egy csillag leesne; pedig az sem igazi csillag. Csak annak látszik. Valójában parányi kődarabka. (Nem baj, ha nem tudtátok, most tanuljátok meg.)*

*Segítek, jó? A legközelebbi csillagot mindenki ismeri, mindenki tudja, hogy hívják. Amikor egészen kis „tópöriyű” voltál, kiscsoportos óvodás, már akkor is tudtad a nevét, legfeljebb nem tudod róla, hogy csillag mondhatnám a zt is, hogy találós kérdés: Az égen van, és mindenki tudja, hogy hívják. Mi az?*

-*Hold.*

*Igen, az egyik a Hold. És valóban az van legközelebb, habár nem csillag. Mi a másik ?*

-*Nap.*

*Bizony, a legeslegközelebbi csillag a Nap. Lehet, hogy most néhányan csodálkoznak, hogy „a Nap is csillag?” Pedig csillag! De miért latsak a Nap nagyobbak meg fényesebbnek, mint éjszaka a többiek? Mit gondoltok, tényleg nagyobb? [...] Hát, nemi! Vannak ugyan a Napnál kisebb csillagok, de vannak nála százszor, ezerszer nagyobbak is. (A száz és az ezer itt csak a sok szinonimája, fokozása.) Nos, akkor mégis, miért a Nap latsak legnagyobbak?*

— *Mert lentebb van.*

*Bizony ám, a Nap a zért látszik nagyobbak, mert közelebb van! (Közvetlenül egy kislány mellé állok:) Ha itt vagyok egészen közel hozzá, ugye jó nagyok látsz különösen a pocakomat. De minél messzebb megyek (távolodom tőle), annál kisebbnek látszom. Ha elmennék nagyon messze, akkor nagyon kicsinek látnátok. És ha a Napot tudnánk elvinni olyan irtó zatosan messze, mint a többi csillag, vajon milyennek látszana?*

— *Kicsinek.*

*Igen, éppolyan kis „Jénypötyinek”. Na és ha a többi csillagot tudnánk olyan közel hozni, mint a Nap? Milyennek látszanának?*

— *Nagynak.*

*Úgy ám! Akárcsak a Nap. Tényleg: mekkora lehet a Nap? Van-e mondjuk akkora, mint a fejed?*

— *Nincs.*

*Kisebb?*

— *Nagyobb.*

*Bizony van akkora, sőt nagyobb. Hát, mint az én fejem?*

— *Nagyobb.*

*Igen, még annál is nagyobb. Van-e akkora, mint ez a vetítógép?*

— *Nagyobb.*

*Van-e akkora, mint ez a kupola itt fölöttünk?*

— *Nagyobb.*

*Van-e akkora, mint Kecskemét?*

— *Nagyobb.*

*Van-e akkora, mint Budapest?*

— *Nagyobb.*

*Van-e akkora, mint Magyarország?*

— *Nagyobb.*

*Van-e akkora, mint Amerika?*

— *Nagyobb.*

*Ki mer még nagyobbakat mondani?*

— *Mint az egész világ*

*Ugye, a Földre gondoltál? Így igaz ahogy mondom, a Nap még a Földnél is nagyobb!*

*Ha már tudnak 100-ig számolni (kisiskolásoknál):*

*Mit gondoltok, hányszor lehet nagyobb, mint a Föld?*

— *Kétszer.*

*Ki mer többet mondani?...*

*Licit-játék 100-ig.*

*Igen, a Nap százszor akkora, mint a Föld. (Ha még nem tudnak számolni, csak megbeszéljük, hogy sokkal nagyobb.)*

*Tudjátok, mit jelent ez? Gyerekek! Szeretitek az almát?*

— *Igen.*

*Nagyon helyes, sok vitamin van benne! Képzeljétek csak el, hogy egy igazi mesében egy Hókuszpók mindent nagyon összenyomott! Ezt a hatalmas Földet, amelyen élünk, összehajlítta egy almává. Ha bennünket is így összehajlított volna, kisebbek lennénk, rajta, mint egy hangya! Még egy porszemnél is kisebbek lennénk. Nem is látszanánk, még nagyítóval se, (kisiskolásoknál:) mikroszkóppal is alig.*

*Tehát a Föld egy alma lenne.*

*Ezzel a módszerrel emlékezetes marad a szemléltetés a gyerekek számára. Másik nagy előnye, hogy pihentet, regenerál.*

*Ekkorra már sok mindent megbeszéltem a gyerekekkel, kezdenek fáradni. Nem tudnám rendszeren folytatni a műsort, ha nem lennének ilyen pihentető effektusok.*

*Ha ez a Hókuszpók a Napot is így összenyomta volna, a z meg akkora lenne, mint ez a kupola itt fölöttünk (8 m átmérőjű).*

*Persze teljes gömbbé kiegészítve. Kicsit nagyobb, mint egy alma?!*

*Nagyobbaknak: Százszor nagyobb, vagyis a kupola egyik szélétől a másik széléig száz z darab almát lehetne lerakni egymás mellé. Ugyanígy: ha a Földdel helyeznénk egymás mellé százszor, olyan nagy a Nap. És mivel nagyon okosak vagytok, azt is elántlom, hogy ha most a Napot is elhelyeznénk százszor egymás mellé, olyan messze van a Föld. Tehát, ha itt a planetárium kupolája volna lekicsinyítve a Nap, akkor a Föld kicsinyített mása egy alma volna, de a város központjában (majdnem egy kilométerre ide).*

*Mielőtt vetítenék - már elfáradtak a gyerekek, úgyhogy felcsillantom a reményt —, még egyet mondjatok meg nekem: mit tud a Nap olyat csinálni, amit a Föld egyáltalán nem tud?*

— *Sütni.*

*Igen, de az kétféle is jelenthet.*

*Ez az egyik. Habár egy kicsit a Föld is tud melegíteni. Gondolatok csak a tűz-hányókra. A Föld mélyéből fonó anyag tör elő. Persze a Nap sokkal forróbb, az igaz!*

*Nagyobbaknak: a Nap jelületén a hőmérséklet majdnem hatezer fok, a belsejében pedig kb. tizenhat milliő!*

*De mit tud a Nap olyat csinálni, amit a Föld egyáltalán nem tud?*

— Fényt ad.

*Ez az! Sok okosat tudnátok még mondani, de e z a legfontosabb: a Nap sajátmagától világít. A Nap ugye csillag? [...] Hát a Föld kicsoda?*

— Bolygó.

*A Nap tehát csillag, a z saját maga világít. A Föld pedig bolygó, és nem világít saját maga. Nos, mi lehet a leglényegesebb különbség csillag meg bolygó köpött?*

*(A nagyobbak megfogalmazzák:*

*—A csillag világít, a bolygó meg nem.)*

*Kisebбекnél: Tudnak-e a csillagok világítani? A Nap tud. Hát a többi csillag?*

—Azok is.

*Igen. Minden csillag saját maga világít, akárcsak a Nap. Hiszen a többi csillag is olyan, mint a Nap.*

*Na és a bolygók képesek-e rá, hogy saját maguk világítsanak? A Föld nem. Hát a többi bolygó?*

—A zok se.

*Így van: a bolygók nem tudnak maguktól világítani, csak a csillagok. Nos, ez a legfontosabb különbség a csillagok és a bolygók köpött. A csillagok világítanak, a bolygók pedig nem.*

Fölmerül még a kérdés (ha nem én vetem föl, akkor a gyerekek): mi a helyzet a Holddal? Minderre már akkor kerül sor, amikor a gyerekek teljesen elfáradtak, száraz magyarázatra képtelenek volnának odafigyelni.

Teljes sötétség, csak egy zseblámpa világít: az a „Nap”. Pisti feje meg a „Hold”. Oldalról világítom: *félpisti*; szemből: *telipisti*.

Úgy, mint félhold, illetve telihold. (A humoros szemléltetés, meg a szójáték rövid, tömör, mégis mindenki számára azonnal érthető „magyarázást” tesz lehetővé.)

A vetítés közben is vannak óvodai, illetve iskolai körülmények közé is adaptálható játék- és beszélgetés-elemek. A műsort folyamatában mutatom be.

*Van nekem egy másik zseblámpám is (nyíl-vetítő). Ki tudok vele vetítem egy fényes nyilat a kupolára. (Ezen fogok majd mutogatni, mert nincs olyan hosszú ke zem.) Máris megmutatom velem, ez itt a Nap, ezek pedig bolygók. E zt ma este is láthatjuk szabad szemmel, olyan, mintha fényes csillag lenne. Pedig nem csillag, csak bolygó: nem világít saját maga. De hát akkor mitől fényes?*

—A Naptól.

*Úgy van! A Nap világítja meg a bolygókat, a Földet is. A Földön bennünket is megvilágít — nappal. Amikor pedig nálunk éjszaka van, akkor más országokat világít meg a Nap a Föld másik felén.*

*(Nagyobbaknak: Nálunk most délelőtt van, 11 óra 20 perc. Mi már régen meg-regseli ztiink, rövidesen ebédelni fogunk. De Amerikában, például! New York-ban még csak hajnali 5 óra 20 percet mutatnak az órák, ott még éjszaka van, alszanak a gyerekek; nemsokára azonban fölkelnek, és reggelizni fognak. Japánban, Tokióban viszont már este 7 óra 20 perc van, minden biztonnyal vacsora után vannak, és — legalábbis a kisebbek — a lefekvéshez készülődnek.)*

*Játsszuk most azt, hogy képzeletben fölgyorsítom az időt! Átfogom mutatni, ami a valóság, csak sokkal gyorsabban. Jól figyeljétek meg, hogy mi történik! Különösen a Napot figyeljétek!*

A nappalok és éjszakák váltakozását mutatom úgy, ahogyan az Magyarországról megfigyelhető. A planetáriumi vetítógép a Föld forgását szimulálja — csak hogy ezt még nem mondom ki, jobb, ha a gyerekek maguk fedezik föl! Lenyugszik a Nap, sötét lesz, feljönnek a csillagok. Etlelik az éjszaka, fölkel a Nap. Csak zene szól. Néhány napkeltét és napnyugtát kivárok, attól függően, mennyire láttam rajtuk, hogy elfáradtak.

Ilyenkor szoktak idegeskedni a pedagógusok, hogy zajonganak a gyerekek, akik sokszor még sikongatnak is a sötétben; pedig ez teljesen természetes: hozzátartozik a műsorhoz. Muszáj, hogy lereagálhassák élményeiket. Az csupán egy téveszme, hogy a gyerekeknek mindig föltétlenül fegyelmeztetnek kell lenni. (A mai, demokratikusabb társadalomban már úgysem lehet a kis „kockafejű”, szófogadó, parancsuralmi rendszernek behódoló embereszmény a nevelés fő célja.) Én nem szeretem a gyerekeket az elképzeléseimhez idomítani, hanem öbelőlük indulok ki. Ezért fontos minden egyes visszajelzés. Szándékosan, az életkori sajátosságokat is figyelembe véve, a cél érdekében alkalmazok pihentető hatásokat is: hadd kiabáljanak a gyerekek! Sőt, hogy kikiabálhassák magukat még hangosabban — és ha fegyelmezni próbálna a pedagógus, még véletlenül se tehesse meg —, direkt hangosabbra szoktam venni a zenét ilyenkor.

Fölkelt a Nap, leállt a Föld forgása, a zene hirtelen elhalkult - ezért a gyerekek is elcsöndesedtek.

Megbeszéljük, merre nyugodott le a Nap, s hol kelt föl, mi a napnyugtatnak, illetve a napkeletnek az kánya: kijelöljük az égtájakat világító kezdőbetűkkel. (A kisebbeknek is megmutatom ezeket a betűket, nem baj, ha esetleg ez majd motiválja őket a tanulásban a későbbiek során.) Minthogy a kisgyerekeknek nagy a mozgásigényük — annak érdekében, hogy dolgozhassak még velük —, tornáczunk egy kicsit. (A felnőtteket szintén megkérem, hogy most — kivételesen — ők is játsszanak velünk, és a gyerekeknek is segíthetnek. Előfordul, hogy a picik összekeverik a bal meg a jobb kezüket.)

*Forduljunk észak felé, nyújtsuk ki mind a két kezünket a z É betű irányába! Mondjuk együtt, hogy „előttem van észak!” Most nem forgolódunk ám, a pocakunk mindig erre mutat, de hátrahajolsz, amennyire csak bírsz. Jól hajlítsd hátra a derekadat, közben nyögjék, hogy „hátam mögött dél”. Most jön a bal kezéd nyugat felé — de csak a szebbik bal ke zed! —, és azt mondjuk: „balra a Nap nyugszik”. Úgy, akkor most a jobb ke zilnk kelet felé mutat: „jobbról pedig dél” (hát: kel, csak régen így mondták, bögg 'ké!). Na, akkor, velem együtt: felkészülni, vigyázz, rajta! Stb.*

Eltornázzuk a mondókát kiabálva is, és lecsendesítés végett suttogva is. Ezzel kipihenték magukat a gyerekek, dolgozhatunk, tovább.

A planetáriumi vetítógép segítségével olyat is játszunk, hogy az északi Sarkon vagyunk. „Fölgyorsítva” az időt, szemléltethető, hogy függőleges tengely körül baka fordul el a Föld, s jobbra lemaradnak, vízszintesen körbe menni látszanak az égitestek. Ezzel kapcsolatban mindenekelőtt fölvetődik a kérdés: milyen fogalma lehet egy pici gyerekeknek az Északi Sarkról? Nyilván nem sok. A fogalom lényegét a következőképpen szemléltetem: (És ezt már a kis ovisok is megértik a maguk intuitív módján!)

*Akarjátok-e, hogy elmenjünk az Északi Sarkra? [...]*

*Merre lehet az Északi Sark? [...]*

*Igen, észak felé.*

Aztán azt játszunk, hogy én vagyok a Föld. Nagyobbaknál a humor kedvéért hozzáteszem, hogy” ...az igazi Föld nem ilyen szakállas, de ez rés zlet kérdés”. Pörgők baka. (Forog a Föld.) *Az Északi Sark a fejem búbján van. (A Déli Sark a „tyúkszemem” környékén, az Egyenlítő körben a pocakom mentén, Magyarország meg a szívem tájékán.)*

*Képzeltben el is megyünk az Északi Sarkra. (A vetítógép szemlélteti a csillagos égbolt változását: a Sarkcsillag a fejünk fölé kerül.) Ott megfigyelhetik a gyerekek, hogy vízszintesen látszik körbefordulni a csillagos égbolt.*

Majd a legkisebb gyereket a nyakamba ültetem: „az Északi Sarkon csücsül”. Forog alatta a „Föld”, vele együtt — ő egy helyben ül, mégis forog!

Ezt követően mindenki játszik hasonlót. Forognak a gyerekek, és megfigyelik, hogy lemaradni látszik hátrafelé a környező világ. *Ide, a planetáriumba, ugye busszal jöttetek? [...] Kinéztetek a buszból— és láttátok, hogy mennek hátrafelé a fák meg a házak. Tényleg mentek hátrafelé? [...]*

*Bizony, nincs is lábuk! úgy hely ben maradtak, ám ahogy mentetek előre, a zok lemaradtak hátra. Hát, amikor itt pörögtetek, tény lég forogtak körülöttetek a székek? [...] Nem bizony. Ti forogtatok mondjuk balra, azok meg lemaradtak hátrafelé, jobbra. It vagyunk az Északi Sarkon. Forog velünk a föld balra, a csillagok meg lemaradnak hátrafelé, jobbra.* (Ha kis létszámú a csoport, s elférünk, akkor körtáncot is járunk: háttal a vetítógépnek megfogjuk egymás kezét, és elindulunk balra; integetünk a székeken ülő pedagógus-„csillagoknak”, akik lemaradnak hátrafelé, jobbra.)

Miután tudatosodott a gyerekekben a Föld forgása, ennek következményeit újra megnézzük az Északi Sarkról, aztán hazajövünk, és Magyarországról is megfigyeljük: forog a Föld nyugatról keletre, *utazunk a Földdel együtt kelet felé, az éjszakai csillagok meg a Nap pedig lemaradnak hátrafelé, heggel keleten ezért kel föl a Nap, és este nyugaton ezért nyugszik le.*

Az Északi Sarkon egyszerűen és érthetően szemléltethető a Föld forgása. Utána, ha folyamatában látják a gyerekek, hogy egyre alacsonyabb földrajzi szélességen a Föld egyre ferdébb helyzetben forog — persze ezt nem mondom ki (nem is kell, látják ők, fölfedezik a lényegét maguktól is) —, akkor már nem okoz gondot nekik a képzeletükben is „áthelyezni” a forgást Magyarországra. Ennek a *fölfedeztetése* volt a fő célom.

Itt véget érhetne a műsor. A gyerekek is elfáradtak, tanítani már semmit nem lehet nekik. A baj csak az, hogy nehezen lehetne őket a kupolából kiküldeni, annyira élvezik a helyzetet, és követelnek még valamit. Ezért befejezésül *úrhajósdit játszunk*. Forog velünk az úrhajó. A világűrben a Nap mellett is látunk távoli csillagokat, hiszen a levegő fölött vagyunk.

Ezt követi egy *igazi rakétakilövés* a folyosón, így ki lehet csábítani őket a kupolából, (így is megjegyzik sokszor: „Ide már vissza se jövünk? Ó, de kár!”)

A gyerekek fölserakoztak, kihozom az irodából a magunk „gyártotta” kis rakétát. *„Ez itt a Kecskemét-3. Nem latsak rajta, de igazi rakéta. Majd meglátod! Mi van ebben a patronban? Gáz. Sőt, ahhoz képest, hogy ilyen kicsi, jó sok gázt belegyömöszöltek, éppen e zért ott benne a gátnak a részecskéi nagyon lökdösik, tas zigálják egymást. Ahogyan ti is szoktátok az óvodában, iskolában. Sióval a gá- z-rés zecskék is lökdösődnek meg rohangás znak. Fejjel nekirohannak a patron falának, mindenfelé. Most «z nem indul el semerre, hiszen minden irányba egyformán lökdösik a részecskék. De ha a patron itt hátul kilyukasztom, akkor hátrafelé kirohannak a lyukon, meg kihajigálják egymást. Akik még bennsyprultak, egy darabig lökdösik a patronot előre, így indul meg a rakéta. Hanem mielőtt inditanám, nagyon komolyan mondom a következőt: nehogy estedbe jusson, hogy otthon fogsz egy ilyen s- zijonpatront, és belebóksz valamit! biztosan kimegy a kehedből, letépi a bőrdet, fájni fog. az még a kisebb baj, ha kiveri az ablakot, de mi van akkor, ha kiveri valakinek, a szemét?! Sőt vissza is fordulhat, a saját szemedet is kiverheted vele! Úgyhogy ti ilyennel ne játsz szátok; a felnőttek sem engedhetik szabadon, mert úgy nagyon veszélyes volna!”* (A humor növeli a kontrasztot a vicces és a halálosan komoly között. Ismereteket humorosan is lehet előadni. Amikor viszont ezek után a veszélyre hívom fel a figyelmet, s a hangnem hirtelen komoly lesz, feltűnővé, felfokozottá, hitelesebbé válik a figyelmeztetés.)

Mielőtt elbúcsúznék a gyerekektől, természetesen meg kell ismételni a rakétakilövést.

A műsornak mindig nagy sikere van. Pedig majdnem egy órán át egyfolytában tanulnak a gyerekek. Igaz, *játszva tanulnak*. Nem órát tartok nekik, hanem *együtt játszom velük*. Nem parancsolatok, nem kényszerítők, nem osztogatok utasításokat, mindössze *együttműködésre ösztönzöm őket*. Mindezt humorral fűszerezem, s ami talán a legfontosabb: a gyerekek soha nem elmarasztalást, hanem *dicséretet és szeretetet kapnak*.

Emellett a planetárium-adta sajátosságokról se feledkezzünk meg! Egy planetáriumnak nagy előnye, hogy ki tudja vetíteni — ráadásul *élethűen* — az egyes földrajzi szélességekről megfigyelhető csillagos égboltot, valamint segédvonalakat, amelyek segítségével kiváló *szemléltetési lehetőséget nyújt például a Föld forgásának a tanulmányozásához*.

### **Pedagógus-továbbképzések**

Szakmai és szakmódszertani ismereteinket a kísérletek eredményei alapján mindig készek vagyunk átadni másoknak. Annál is inkább, mert a gyakorlatban bebizonyosodott, hogy egyrészt az általunk kidolgozott témák *nagyon érdeklik a gyerekeket*, másrészt a kidolgozott *kreativitásfejlesztő módszerekkel képesek sok mindent megérteni* (olyat is, ami hagyományosan sok gondot okoz az iskolában). Sőt közben még élvezik is a folyamatot, s a személyiségük gazdagodik.

Eddigi tapasztalatainkat az *óvodapedagógusok* és a *tanítók képzésében* is hasznosítjuk előadás formájában a főiskolán, valamint gyakorlaton a planetáriumban.

A Soros Alapítványnak köszönhetően szisztematikus tematikára épülő, műhelymunkákat is magába foglaló *pedagógus-továbbképzéseket* is tartunk *óvodapedagógusok, tanítók és fizika, illetve földrajz tanárok számára*. (Természetesen több más intézményt is bevonunk a munkába, külső szakemberek, főiskolák, egyetemek s más intézmények segítségével is felhasználva.) A továbbképzéseinken résztvevő pedagógusok közül sokan munkájuk során szinte azonnal és eredményesen alkalmazták az itt tanultakat.

A fő cél az, hogy *segítsünk a pedagógusoknak megszerettetni a gyerekekkel a természetet*. Ennek megfelelően tárgyi tudást is kapnak — főként csillagászatból, ami kevésbé ismert még pedagógus-körökben is —, ám a tényéknél még fontosabbnak tartjuk a *személyiségközpontú szemléletmódot*, elsősorban azt, hogy mindig a *gyerekekből, az ő érdeklődésükből induljon ki a pedagógus*. (Ezt nemcsak hangsúlyozzuk, hanem konkrét ötleteket is adunk, valamint jól bevált módszertani panelekkel fűszerezzük a foglalkozásokat, továbbá írásos segédanyagokat is kapnak a résztvevők.)

EZ A REKLÁM HELYE! Folyamatosan várjuk a jelentkezéseket!

Mindenkinek lehetősége van megismerkedni a csillagászati alapokkal: a Föld forgásával, keringésével, ezek következményeivel (nappalok és éjszakák, évszakok váltakozása), az égitestek és a mesterséges égitestek mozgásával, ezzel összefüggésben a súlytalansággal, valamint az egyes égitestekkel (csillagok, bolygók, holdak, üstökösök stb.), azok méret- és távolságarányaival és a szemléltetési lehetőségekkel különböző korosztályok számára. Ilyen alapvető kérdések is fölmerülnek: Mitől csillag a Nap? Mit ismerünk ma a világból? Mi történt az elmúlt 16 milliárd évben?

Az *óvodapedagógusoknál* azokat a módszertani fogásokat hangsúlyozzuk, amelyek megfelelnek a legkisebbek életkori sajátosságainak, de ezeken keresztül ők is képesek megérteni, hogy a Nap is csillag, csak közelebb van, mint a többiek — ezért látszik nagyobbnak, hogy a csillagok sokkal nagyobbak, mint a bolygók, (ezért) saját maguk világítanak, de a bolygókat és a Holdat a Nap világítja meg, hogy nem a hatalmas Nap, meg a többi csillag megy körbe a Föld körül, hanem mi forgunk - ezért látjuk fölkelni meg lenyugodni a Napot és a többieket stb. A csillagászati— űrkutatási témákon túl olyan módszertani foglalkozások is vannak, amelyek általában segítik az óvodapedagógusok munkáját, részben olyanok, amelyek a természethez való helyes hozzáállásra vonatkoznak, részben játékos, például a kapcsolatteremtést segítő gyakorlatok, sőt olyan is, amelyek sarkallja az óvónöket önálló kreatív megoldásokra.

A *tanítók* továbbképzésében a fenti csillagászati témák mellett a természethez való helyes hozzáállást segítő módszertani és gyakorlati - a tanulókkal is elvégezhető természettudományos demonstrációs kísérleteket megismertető - foglalkozások is szerepelnek.

A *fizikatanárok* elsősorban a csillagászati jelenségek fizikájával, a négy alapvető kölcsönhatással, valamint a fizika érdekes szemléltethetőségének lehetőségeivel, s demonstrációs kísérletekkel találkozhatnak.

A *földrajztanárok* továbbképzésén a csillagászati ismeretek mellett többek között éghajlattani problémák, lemez tektonika, ásványtan, sőt őslénytan, továbbá ökológiai és ezekhez kapcsolódó egyéb aktuális kérdések is fölmerülnek (ami a tanulókat is érdekli és izgatja).

A részvétel ingyenes, intézményünk alapelve, hogy *pedagógusok mindig díjmentesen* látogathatják programjainkat. (Egy pedagógust az ág is húzza, legalább mi ne!)

*Minden jelentkezést* elfogadunk, sőt nemcsak végzett pedagógusokét, hanem főiskolai hallgatókét is. (Egy-egy kurzus létszáma maximum 40 fő lehet, de ha kell, több csoportot indítunk az adott kategóriákban. [Tervezéskor mind a négy kategóriában egy-egy csoportra számítunk, ez kb. 100—120 fő, ám ettől lefelé is, fölfelé is lehet eltérés, ami nem szabad, hogy gondot okozzon, semmilyen formában.]

A résztvevők a tematikához illeszkedő, az előadók által elkészítendő *írásbeli-segédanyagokat (modulokat)* is kapnak az egyes témakörökről. Ezek a modulok főként olyan szemléltetéseket tartalmaznak, amelyek — a Nemzeti alaptantervnek megfelelően, a *gyermekközpontúságot* szem előtt tartva — az óvodában, illetve az iskolában praktikus felhasználhatóak.

Kérünk továbbá folyamatos *kritikai megjegyzést* a résztvevőktől, ami a tematikára is vonatkozhat, s igyekszünk mindezt menet közben figyelembe venni. Ezen kívül *utólagos visszajelzéseket* is örömmel fogadunk, amikor már ki-ki a saját munkája során a tanítási gyakorlatban is kipróbálta a tanultakat.

*A pedagógusok közül többen máris eredményesen alkalmazták az itt tanultakat munkájuk során.*

### Néhány tanulság az eddigiek alapján

Az első ilyen továbbképzést egy tanévre terveztük, de egyrészt — szervezési okokból — későn tudtuk beindítani, másrészt (mivel mi mindenben próbálunk a résztvevőkhöz alkalmazkodni) viszonylag ritkán voltak a foglalkozások, s így csak a lényegre szorítkozhattunk. A problémát kiküszöbölendő indítunk újabb hároméves képzést. Ez újabb problémát vetett föl: többen, akik jelentkeztek, megijedtek a hosszú képzési időtől, illetve nagyon hamar lemorzsolódtak (holott az egyéves képzésnél ilyesmi föl sem merült). Aliik viszont járnak, igazán lelkesek és aktívak. Mindehhez persze az is hozzájárul, hogy mi *tudást* ígérünk a kurzus végére, nem pedig olyan papírt, amelytől több lesz a fizetésük.

Habár *posztgraduális* képzésként hirdettük, rá kellett jönnünk, hogy ennek a szónak többféle értelmezése lehetséges, és nem mindenki aszerint gondolta, ahogyan mi. A tágabb értelmezés: „fokozat utáni”, vagyis továbbképzés diplomás pedagógusoknak. A legszűkebb értelmezés viszont egyenesen a doktoranduszokra vonatkozik. A hallgatók egy része e két szélsőség között (csak felsőoktatási intézmény által adható) másoddiplomát várna el tőlünk, legalábbis egy többéves képzés esetében. Éppen ezért a jövőben az ELTE Csillagászati, Meteorológiai és Technika tanszékeivel együtt, közösen akkreditált tanfolyamokat fogunk indítani.

Vizsga jellegű szóbeli *beszámolót* csak a tanév végére terveztük, ám írásbeli dolgozatot tanév közben is kértünk, amelyben a hallgatók kifejtik, hogy az itt tanultakat hogyan képzelik hasznosítani a gyakorlatban. (Ez tudatosítja az elhangzottakat, s ösztönöz az állandó kreatív odafigyelésre — így nem valamiféle negatív stressz, hanem belsővé váló motiváció biztosítja a részvétel érdembeli mivoltát.)

### A módszertani központként működés néhány eddigi eredménye

- **FŐISKOLÁS/EGYETEMISTA HALLGATÓK SEGÍTÉSE:** Öt tanítóképzős hallgató szakdolgozatához nyújtottunk szakmódszertani segítséget. Egyikük államvizsgáján, a diploma védésénél is részt vettünk (külső opponensként), az ő munkája kiváló minősítést kapott. Egy pécsi fizikatanár szakos egyetemista kozmológia témájú diplomamunkájának elkészítésében is segítünk, most pedig egy informatika—pedagógia és egy tanítóképzős főiskoláséban veszünk részt.
- **PEDAGÓGUS TANTESTÜLETEK SEGÍTÉSE:** Többször tartottunk szakmódszertani konzultációval egybekötött foglalkozást: a helybéli Béke Téri Általános Iskola tantestületének a planetáriumban, továbbá Baján, ahol a megyei csillagvizsgáló szervezett középiskolai fizikatanároknak ilyen lehetőséget. Ezen kívül a Heves megyei fizikatanárok továbbképzésén.
- **ÍRÁSOS SEGÍTÉS:** A már fentebb ismertetett modulokon túl a korábban kidolgozott NAT-konform tanterveinket és a hozzájuk kapcsolódó szakmódszertani anyagokat mágneslemezen jónéhány iskolának megadtuk (természetesen díjmentesen) és a bajai csillagvizsgálóban is otthagytuk szabad terjesztés céljából.
- **EGYÉB:** Részt vettünk 6-7. osztályos tanulók számára szervezett városi vetélkedő lebonyolításában, fölhasználva személyiségközpontú kísérleteink tapasztalatait.

### Segédanyagok, taneszközök fejlesztése

Elméletileg kidolgoztuk az

- égitestek méret- és távolságarányait,
- az üstökospályákat,
- a Nap-környéki csillagok térbeli helyzetét, csillagképek térbeli helyzetét,
- csillagképek időbeli változását bemutató szemléltetéseket, ám kivitelezésük és terjesztésük a jövő feladata.

Ezen kívül az új technikai lehetőségek — amit szintén a Soros Alapítványnak köszönhetünk — kihasználása ugyancsak hátravan. (Mostanra kezd összeállni a rendszer, ugyanis egyes szoftverek „nem fértek össze” egymással. A lényeg már működik, most tanuljuk, aztán alkotunk.)

### Távcső és fizikai demonstrációs eszközök kölcsönzés

A Soros Alapítvány jóvoltából beszerzett távcső a hordozható kategóriában a legjobb és legnagyobb. Két módja a kölcsönzésnek:

- a) kiképezünk rá valakit, és az iskola teljes felelősséget vállal,
- b) mi is megyünk a távcsővel.

A kölcsönzés során praktikusnak ígérkezik az a) esetben: a műszer vízszintezése után mindössze az észlelőhely földrajzi koordinátáit kell az eszköz számítógépébe beütetni, s ha valaki két csillagra rá tudja állítani a távcsövet, utána az egy sereg egyéb objektumra automatikusan rááll (a bolygókat is beleértve). Ezen kívül fizika-szemléltetésekhez is adunk szakmai-módszertani segítséget, továbbá eszközöket (például digitális oszcilloszkópot) kölcsönzünk. Iskoláknak díjmentesen! (Ez itt megint a reklám helye.) Akit érdekel, nyugodtan forduljon hozzánk!



Fűzfa Balázs

### Az élményközpontú irodalomtanítás néhány lehetősége

(A tanulmány - lényegében ebben a formában — megjelent a Sipos Lajos szerkesztette Irodalomtanítás a- z ezredfordulón című kötetben (Pauz—Westermann Kiadó, Celldömölk, 1998))

*Az irodalom teljesen haszontalan;  
egyetlen haszna, hogy élni segít."*

(Claude Roy)

#### Tanítás és élménynyújtás

Természetesen minden tanítási folyamat élményszerű; különösen az a közoktatásban. Természetesen minden irodalomóra élményközpontú irodalomóra. Irodalomról szólni ugyanis nehéz másképpen, mint azzal az élménnyel a középpontban, melyet a mű befogadása nekünk okozott. Hisz ha másként lenne, akkor mi értelme volna az olvasásnak, akkor miért olvastuk el mi magunk ama regényt, verset, drámát, novellát?

Arról van tehát szó, hogy irodalmat nehéz másképpen tanítani, mint élményközpontúan. A közvetített élmény azonban lehet pozitív, de lehet negatív előjelű is. A tanári hozzáállás és empátia alapvetően befolyásolja az átadott élmény minőségét. Kis túlzással azt mondhatnánk, hogy ez még magánál a műnél is fontosabb: a tantárgytól távolságot tartó tanár ugyanis soha nem lesz képes arra, hogy pozitív élményeket csiholjon ki tanítványaiából. A kommunikáció lehetőségétől megfosztott diák sosem fogja valódi mélységében magáévá tenni a Petőfi-vers, a Kosztolányi-novella vagy a Kafka-regény nyújtotta élményt. Mindez külsődleges tudás, száraz és felejthető tananyag, érettségi tétel marad számára mindaddig, amíg nem mondhatja el a saját véleményét, nem fejtheti ki azokat a gondolatokat, melyek benne fogalmazódnak-kavarognak. Az élményközpontúság a *saját gondolatai* megismerésének élményét is jelenti a diák számára. Ehhez jószerivel csak ürügy a mű maga, melynek szépségforrásait, poétikai jellemzőit együtt számba vesszük, s szerencsés esetben olyan megállapításokat teszünk, melyek ténylegesen eredői a mű hatásának. Fontosabb célunk aligha lehet, mint eme s- zépséggörorsók megkeresése s bebizonyítása annak, hogy ezek milyen kevesek ahhoz a gazdagsághoz képest, melyet maga a mű nyújt, s amit arról mi — ahányan olvassuk, annyiféle — gondolunk. Bécsy Ágnes írja kitűnő Berzsenyi-elemzésében: „A különböző *versrtegek* egymásra terhelik tartalmaikat. Ezzel a folytatólagos egymástól függéssel [...] olyan szerves költői nyelvet teremtenek, mely tudományos vagy napi-fogalmi nyelvre végül is a legkevésbé sem írható le, és csak a vers szó szerinti újramondásával rekonstruálható” (BÉCSY, 1994, 96).

Az élményközpontúság mindenekelőtt a *saját élmény* megszerzésének fontosságát jelenti, a befogadó szabadságát hangsúlyozza, a *saját értelmezés* öntörvényuseget teszi az értékek legfelsőbb szintjére. A tanítási folyamatot elsősorban nem a „kimenet”, az intellektuális teljesítmény, hanem a belső történés, az érzelmi-értelmi gazdagodás, a melegség, a szeretet felől tekint. Azt gondolja ugyanis, hogy a mű közvetítette értékek közül legfontosabbak azok, melyeket a diák akár egész életére szólóan visz magával, s választási, döntési helyzetekben őt majdan segítő tudják. Magatartásminták ezek, erős töltésű szimbólumok, emberi határhelyzetek emlékei, érzelmileg telített, gazdag szövegek - vagy egyszerűen csak hangzó szépségükkel megragadó szavak, mondatforgácsok. Színházi élmények, filmtörödékek, irodalmi emlékhelyek hangulata, nagy emberek egykori tárgyainak látványa, mintaképek, bölcs mértékek, fotográfiák, jókedvű nevetések és szomorúságok. A lelket belülről otthonossá varázsló emlékek.

„Kísérletünk” mindössze egyetlen általános tagozatú gimnáziumi osztályhoz, illetve néhány tanárképző főiskolás magyar szakos csoporthoz, kiemelten egy Ottlik- és egy Kosztolányi-speciálkollégiumhoz kötődik, ezért aligha tekinthető tudományos igényű vizsgálódásnak vagy összegzésnek; sokkal inkább egy szűk évtizednyi tanári munka tapasztalatgyűjteményének. Elképzelésünk abból indult ki — 8—10 évvel ezelőtt, a nyolcvanas évek végén, kilencvenes évek elején, akkor még ösztönösen —, hogy a középiskolai oktatásba, illetve a tanárképzésbe egyaránt beépíthetők olyan elemek és folyamatok, melyek az irodalomtanítás különböző formáit és szintjeit tekintve a közvetlen, *saját élményszerzésen alapuló műértésre* helyezik a hangsúlyt.

#### Középiskola

##### Színjátszás, színház

Mint arra már a mindennapi iskolai lét és a szakirodalom oly sokszor rámutatott, a közvetlen élményszerzésben különösen fontos lehet a s zlnját-s zás. Mi ennek azt a fajtáját próbáltuk megvalósítani, amikor a középiskolás gyerekek három—négy éven keresztül fokozatosan jutnak el arra a szintre, hogy képesek lesznek önálló szlnpadi produkciókat létrehozni. Elsősorban nem a szlnjátzás szakmaisága és hibátlansága volt a lényeges számunkra, főleg nem az első darabok idején (*A makrancos hölgy; Vizkereszt vagy amit akartok*), hanem a gyerekek *együttműködésének* egyre fejlettebb szintre emelése. „Mellesleg” pedig az, hogy ezek a gyerekek úgy tanultak Shakespeare-ről, hogy két darabját — melyeknek játsszási ideje összesen több volt három óránál (!) — fejből tudták (mindenki fújta a másik szövegét is). Eszékkel a gyerekekkel úgy mentünk színházba, hogy olykor pontosabban ismerték a darab szövegét, mint a játszó szlnészek!

A legfontosabb emberi viselkedésformák hűsbavágóan eleven élményének megszerzéséhez „használtuk” a szlnjátzást, a színházat, vagyis az irodalmat — azon a nem elhanyagolható célon kívül, hogy *közönséget* szerettünk volna nevelni jövőendő színházak számára. Ez a másfél tucatnyi középiskolás öt—hat komoly szlnpadi produkciót hozott létre három—négy év alatt (*Ludens Színjátzó Kör*), s tanárunk nem kis örömmel gondol arra, hogy közülük ma végzős tanárképző főiskolásként néhányan Molière-t állítanak szlnpadra, s évek alatt oly erőssé vált bennük az együvé tartozás élménye, hogy érettségijük után évekkel is minden ősszel együtt töltenek néhány napot az akkori időkre emlékezve, s mert szükségük van arra, hogy ismerjék egymás életét.

A legszebb *együttműködés* valósult meg különböző érdeklődésű diákjaink között is: szlnpadi munkáinkhoz a képzőművészeti tagozatos társak készítették a jelmezeket és a díszleteket (később nem egy jelmez vizsgamunkaként díjat is nyert kiállításokon), a zenészek pedig természetesen a zenét szolgáltatták - élőben és felvétélről, illetve szaktanácsaikkal egyaránt. Ez volt munkánk egyik legfontosabb hozadéka: diákjaink megtanulták a másira való odafigyelés lényegét, a világ másképp való

látásának és értelmezésének fontosságát — negyedik osztályra pedig komoly barátságok alakultak közöttük, mely barátságok a közös munka nélkül valószínűleg nem jöttek volna létre.

Talán az egymás iránti *türelem* volt a legfontosabb, amit akkor megtanultunk — a *Tótékből* pedig azt is megértettük, hogy a másíknak szóló taps a miénk is: bár a rivaldafényben csak négyen állnak, de a siker, melyet ők aratnak, mindannyiunké: ha húszfelé oszlik is, nagysága és ereje csak tovább fokozódik.

### Mindennapi munka az irodalomórán

Hangsúlyozottan törekedtünk arra, hogy megkeressük és alkalmazzuk az *alkotókészség* megnyilvánulásának különböző lehetőségeit a mindennapi munkában. Komoly eredménynek tartjuk, hogy egy teljesen átlagos beiskolázású és általános tagozatú gimnáziumi osztályból nem kevesen választottak humán pályát, s lettek hárman is magyar szakos egyetemisták — s immár első komolyabb publikációikon is túl vannak (1994-ben érettségiztek).

Fontosnak tartottuk, hogy tanárként és szerkesztőként egyaránt gondozzuk tanítványaink kezdeti szépirodalmi és „tudományos” próbálkozásait. Számítalan  *kreatív írásfeladatot* végeztettünk velük, illetve találtunk ki később közösen. Igyekeztünk ötvözni a különböző típusú készségeket (a *Bánk bán* jelmeztervei; versírás, dolgozatírás zenei aláfestéssel stb.), illetve már 14—15 éves korban tudatosan megismertettük diákjainkkal a szakirodalom-használat alapelemeit, mindennapi kenyerünké próbáltuk tenni a vizuális művészeteket, a képző- és mozgásművészeteket, a zenét. Mivel az iskola művészeti tagozatos volt, mindez kézenfekvőnek is tűnt. Segített bennünket a megszokottnál eleve barátságosabb, mindenre igazán odafigyelő légkör, mely mindig az értéket, a jó szándékot látta a másik botlásában is.

A középiskolai irodalomtanítás élményekkel dúsításának kiváló eszköze lett a  *kreatív írás*: ennek eredményeképpen eme egyeden osztályból körülbelül tízen vettek részt két—három év alatt a Diákköltők, Diákirók Országos Sárvári Találkozóján, a győri Móra Ferenc Novellaelemző és Fogalmazási Versenyen, illetve többeknek jelent meg írásuk a Berzsényi Dániel Tanárképző Főiskola  *Jelentkezünk* című folyóiratában s a helyi napilapban (*Vas Népe*). Nagyon fontosnak tartottuk a  *nyilvánosság* előtti megmérettetés lehetőségével való megismerkedést; egyáltalán a tudás, az irodalom sokszínűségének feltárását. Célnk volt, hogy ne csak az ismeret legyen diákjaink számára érték, hanem az  *érdelem*, a  *hangulat*, a  *humor*, az  *ötletesség* is, amit egy-egy alkotás nyújthat. Egyszerűen azt szerettük volna a gyakorlatban megvalósítani, amiről Claude Roy írt: „Az irodalom teljesen haszontalan. Egyetlen haszna, hogy élni segít.”

A gondolatot, hogy nemcsak az a fajta tudás, kultúra, emberi viselkedésforma, munka stb. lehet érték, amelyet egy adott társadalom annak tart, egészen „szélsőségesen” is végiggondoltuk: lehetőséget adtunk középiskolai (és főiskolai) diákjainknak arra, hogy - természetesen megfelelő tantárgyi jutalom járt ezért - megtanulják a  *János vitéz* vagy a  *Toldi* teljes szövegét vagy tizenöt Arany-balladát. Hasonlóképpen lehetőséget adtunk arra is, hogy beleéljék magukat a száz év előtti világ „technológiai” fejlettségébe, s ezért — Tolsztoj feleségétől tanulva —  *lemásolhatták* a  *Bovaryné*t, Csehov drámáit s más korabeli műveket. Műelemzéseinket is alapvetően a fenti elképzelésre építettük. Elsősorban  *gondolkodtatni* szerettünk volna: azt látni, hogy a mű segítségével csemetéink önállóan vagy kis segítséggel rájön valamire, amit esetleg nem is fog elfelejteni. Sőt: még kevésbé fog elfelejteni, mintha katedráról szóló dörgedelemként hallhatta volna kinyilatkoztatásként. De itt kell elmondani azt is, hogy ez nem azt jelentette, idegenkedtünk volna az úgynevezett „frontális osztálymunkától”. Gyakran tartottunk 10—20 perces kiselőadásokat, ritkán 30—40 perceseket, úgy véltük, ezekre is igen nagy szükség van egy bonyolultabb gondolat-sor felvázolásához. Másrészt a tanári szerep és a saját irodalomhoz való viszonyunk is csak így lehet érzékeltethető. Szándékosan törekedtünk azonban arra, s tartottuk legfontosabbnak, hogy tanítványainknak minden saját gondolatát meghallgathassa és megvitathassa az osztály.

### Összehasonlító elemzések, műértelmezések

Az élményközpontú irodalomtanítás egyik legfontosabb lehetőségének az összehasonlító műértelmezéseket véljük. Ennek segítségével oly szélességű asszociációs bázis mozdítható meg a diákok fejében, hogy szinte meghökken az oktató valamely ötlet hallatán. S bizony igazán szellemi ereje teljében s toleranciája birtokában kell lennie akkor, amikor féketéve saját elképzelését, egy tanítvány — akár az övénél jobb! — ötlete alapján vezeti a közös elemzést!

A módszer igazi izére érzetethetünk rá, elemi lépéseit élményszerűen alkalmazhatjuk, ha felhasználjuk Szörényi László kutatásait s az általa „kifejlesztett” szövegtudomány-ág, a  *delfinológia* eredményeit (SZÖRÉNYI, 1989). A különböző szövegváltozatok, szövegromlások és sajtóhibák ([„Károval jöttél...”] - [„Kóroval jöttél...”] változat; Juhász Gyula versének helyes befejezése: „Élsz és uralkodói örökök, Anna.”) nemcsak sok tanulással szolgálnak egyfelől poétikai-műértelmezési, másfelől társadalomismereti szempontból (a cenzúra nyílt és burkolt eszközeinek megismerése), hanem ráadásul még szórakoztatóak, humorosak is lehetnek.

Ide tartozhat a mai, mindent elöntő reklámdömping poétikai szempontú elemzése-értelmezése is: keressünk verstöréseket, szóképeket, rímeket s hasonló stilisztikai-verstani eszközöket reklámszövegekben! Kerestessünk hasonló — és sok más — szempontból a napisajtóból elemzésre érdemes szövegeket (melyek akár éppen blödségük által érdemesek figyelmünkre). Az összehasonlító elemzések egyik sajátos fajtája lehet, amikor az eredeti művet és az adaptációkat vetjük össze egymással. Erre néhány igazán kitűnő film igen jó lehetőséget nyújt (néhány példa:  *Szigorúan ellenőrzött vonatok*;  *Ragtime*;  *Isten hozta, Órnagy úr!*;  *Utalás a koponyám körül* — vagy kiemelten érdekes lehet Jeles András filmje A z ember tragédiájából gyzerekszereplőkkel!).

Különösen érzékenyen reagálnak a fiatalok arra, amikor évszázadok választanak el két költőt, s nekik mégis „ugyanaz jut az eszükbe”: mint például „...a semmi ága” kifejezés Csokonainál és József Attilánál. Vagy amikor egy-egy vándormotívum állomásait kereshetik meg (például a diómotívum Berzsényi, Csokonai Sándor, Kányádi Sándor, Farkas Árpád egy-egy versében olyan egymásra rímeléket mutat, melyek lehetnek bár véletlenek, de együtt a négy vers mégis többet mond önmagánál olyannyira, hogy még  *közös szóképet* is létrehoz a négy költő).

Mindez a legjobb értelemben vett  *játék a szöveggel*, s az egyik legeredményesebb módja annak, hogy diákjaink saját maguk vehessék észre: az irodalom miközben rettenetesen komoly dolog, azonközben a felszabadultság, az öröm, a tartalmas szórakozás eszköze lehet. S hogy a teljességhez az út bizonyosan a játékon, a derűn keresztül vezet. És valamire errefelé keresendő a boldogság is.

De legyen bármi a vizsgálódás tárgya, a lényeg azonban csak az, hogy akkor válik igazán élménnyé tanítványaink számára az irodalom, ha hagyjuk azzá válni. Éla segítjük a folyamatot, s nem előírjuk a tudást vagy az elvárt elemzési módot.

Példa az összehasonlításra

Vörösmarty  *Az emberek* című versének hangsúlyosan tagolt szerkezete emlékezteti az olvasót József Attila nagy létösszegző költeményének, az  *Esméletnek* szintén erőteljes tagolására. A versek filozófiája is hasonló, azzal a fő különbséggel - sok egyéb mellett —, hogy míg József Attila elsősorban az individuum öntudatra ébredéséről, a világban való helykereséséről szól, addig Vörösmarty az emberiség életének leglényegesebb ellentmondásait - paradoxonait - fogalmazza meg. E paradoxonok

alaptétele a szándékok és a megvalósítás közötti feloldhatatlan ellentmondás, ész és rossz akarat érthetetlen, tehetetlen és dühös egymásnak feszülése.

A két vers részletes összevetése több tanulással szolgálhat: egy 19. és egy 20. századi létértelmezés — sok-sok hasonló motívummal.

Mindegyik költő kozmikus képpel indít, mindegyik vers alapvetően a szabadságról s annak lehetőségéről-lehetetlenségéről szól; olykor meglepő, szinte szó szerinti egyezésekkel: „Törvényt! s a törvény újra őt” — Vörösmarty; „... a törvény szövedéke / mindig fölfeslik valahol” — József Attila. Vagy ha a hangnemet tekintjük: „És hosszú béke van s az ember / Rémitő szapora, / Talán hogy a dögvésznek egyszer / Dicsőbb legyen tora” — mondja Vörösmarty. József Attila ugyanilyen szarkazmussal: „Láttam a boldogságot én, / lágy volt, szőke és másfél mázsa / Az udvar szigorú gyöpén / Imbolygói gondör mosolygása.” Még számos helyen érintkezik a két vers, itt csak jelzünk néhány lehetséges szempontot egy esetleges összehasonlításához.

Bizonyos, hogy az ünnepélyes hang, a méltóságteljes lüktetés, mely különösen fontos, ritka pillanatainkban, nagy döntéseink közelében talál bennünket, megfontoltságra, az öntisztázás szükségességére figyelmeztet. Arra is, hogy részei vagyunk annak az egésznek, melytől szabadulni is igyekszünk, de életünket is meghatározza: „Akár egy halom hasított fa, / hever egymáson a világ, / szorítja, nyomja, összefogja / egyik dolog a másikat / s így mindenik determinált” (Eszmélet). S nem *Az embereket* író Vörösmartyt mintázza-e a József Attila-vers hatodik szakasza?

„Im itt a szenvedés belül,  
ám ott kívül a magyarázat.  
Sebed a világ — ég, hévül  
s te lelkedet érzed, a lázat.  
Rab vagy, amíg a szíved lázad -  
úgy szabadulsz, ha kényedül  
nem raksz magadnak olyan házat,  
melybe háziul- települ.”

Itt „a múlt meghasadt”, ott „... jöttek a dicsők, hatalmas / Lábok törvény felett.” Itt „Az emberfaj sárkányfog-vetemény”, ott „... iramlanak örök éjben / kivilágított nappalok” - ugyanazok az alapvető kérdések az emberi létről, ugyanazok az eldönthetetlen dilemmák — felismerve, hogy ezeknek lényege éppen eldönthetlenségük —; itt a romantika jellegzetes képalkotása, amott a 20. század másfajta nyelvhasználata, egy expressziónizmusból és szürrealizmusból is építkező, végsőkéig letisztult lírai beszédmód. Az önmegismerés élménykörének kikinlódott és katartikus, drámai erejű sűrítése mindkét vers; a hét, illetve tizenkét egység pedig egy-egy önmagában is szinte a teljesség — a műegész - benyomását keltő állomása, fejlődéspontja ennek a folyamatnak —, mely szakaszok aztán végül is együtt rendeződnek igazán sokatmondó filozófiává. Az „istenarcú lény” létfilozófiájává.

E létfilozófia dialektikát hordoz magában: ahogyan nappalokból és éjszakákból rendeződik össze sorsunk, úgy határoz meg bennünket ész és rossz akarat kettőssége, rend- és autonómia-igényünk egyszerre teljesülni akaró vágya: a lírai én önmegszólító engedelme, melyben szintén benne van az igen is, a nem is: „nyirkos cementfalak között / képzelhetsz egy kis szabadságot —” (*Eszmélet*).

Vörösmarty és József Attila felismerése tragikus — és így felemelő: az igazi méltóság azé, aki a szabadságkorlátok ellenére is nekifeszül a lehetetlennek, aki felülemelkedik minden kisserűsége és evilági hívságon; az igazi méltóság azé, „ki tudja, hogy az életet / halálra ráadásul kapja / s mint talált tárgyat visszaadja / bármikor — ezért őrzi meg...” (*Eszmélet*). Aki tudja, hogy „Nincsen remény! nincsen remény!”, egész élete azonban mégis arról szól, hogy van remény.

Költőink emelt fővel tekintenek erre a rossz világra, melynek ők minden nyűgét-baját jól ismerik: *Az emberek és az Eszmélet* az emberi méltóság, a megtalálható és megőrizhető méltóság nagy versei.

... az élmény — írja Németh G. Béla — kifejezési szándékának, módjának s befogadási folyamatának központi szerepét tagadni képtelenség. Csak éppen nyelvi-poétikai eszközeinek nyelv- és beszédlelektani elemzésével kell bizonyítani. [...] A mű által kiváltott élményinterpretációnak mindig duplán kettős jellegűnek kell lennie, mert maga az élmény is mindig duplán kettős lényegű. Egyrészt *érzelmi és gondolati*. Az első kezdetben erősebb lehet, de a második az interpretáció folyamán egyenrangú lesz vele, s eszmeiséggé, a létet érintő eszmeiséggé tömörödhet, lényegülhet. Másrészt az, *amit* a mű nyelvének, konstrukciójának megalkotása által *az író ki óhajt fejteni, s az, ami az olvasóban, a hallgatóban a befogadás folyamán — a maga nyelvi-poétikai, retorikai, stilisztikai azidőszerű receptív képessége, készsége jegyében -létrejön, megképződik. Ami annyit is jelent, hogy a mű kimunkált „olvasata”, élménnyé válása egyedek, helyzetek, korok szerint más és más lehet” (NÉMETH G., 1998 - Kiemelések az eredetiben).*

A tanárnak aligha lehet más és szebb dolga, mint hogy saját kora felé fordítsa a mű arcát, s hogy diákjaival észrevétesse: ők is képesek lehetnek arra, hogy megértsék, mi zajlott a lelkében Csokonainak akkor, amikor Rhédei Lajosné temetésén ázott-fázott, de végre elmondhatta néhány embernek — akik a helyzet foglyaiként kénytelenek voltak őt ez egyszer végighallgatni —, hogy mit gondol emberről, világról a 18. század legnagyobb magyar költője, kinek szavára eleddig senki, legfeljebb a tihanyi visszhang volt kíváncsi. S hogy mit érzett Petőfi, mit látott Ady, merre kóborolt Kassák, hogyan ült a szél hátán Nagy László, merre barangolt gondolatai erdejében Pilinszky János. Mert az ő akkori, egyszervolt gondolatuk a verssé rögzült valóság, melynek lényegét kell a saját életünk segítségével és a saját életünk számára megértenünk.

### **Az élményközpontúság néhány lehetősége a tanárképzésben és a tanártovábbképzésben**

#### **Az irodalmi kultusz mint nevelési—oktatási eszköz**

A tisztelőt áhítata, a kultusz csendes tűnődése az író, költő, művészember személyiségéhez, életének valamely pillanatához, jelentős életeseményéhez, születéséhez, halálához, olykor - ennél ritkábban - valamely művének keletkezési helyéhez kötődik. Akadnak azonban kivételek, amikor oly erővel hat egymásra fikció és valóság, hogy a kutakodó értelem szinte értetlenül, de legalábbis magyarázatot csak keresgélve áll valamely tények előtt.

Mert ki tudná hihető logikával körülvenni az ostffyasszonyfai nép képzeletének gyönyörűsége mitszát, mely azon irodalomtörténeti tény — számára kognitív disszonanciát — igyekszik feloldani, mely szerint Petőfi az ő falujukban mindössze néhány verset írt volna... Ez nyilvánvaló képtelenség. S ím a világos és egyértelmű magyarázat: a versek azért nincsenek meg, mert a kislányka, akinek a leendő költő csapta a szelet 1839-ben, nem vette jó néven sem az udvarlást, sem a tömérdek sok verset, s amikor haját frizurába igazította, bizony ama papírokba csomagolta hajsütővasát, melyre a halhatatlan sorok főlvésettek...

Vagy ki tudná hiánytalanul számba venni a lehetséges magyarázatokat, melyek kétségtelenül megokolnák James Joyce U/yssesének szombathelyi vonatkozásait? Egyáltalán: vc>Inának-e ilyen okok? Egyáltalán: kell-e keresnünk őket? Miért is lehet fontos, hogy melyik oldalon is állt az a bizonyos vadkörtefa a kőszegi katonai alreáliskola gyönyörűsége parkjában, melyhez képest meghatározható a Koller-kapu és a Netter-kapu pontos földrajzi helyzete? De ki tudná megmondani, hogy miért is nem akar több levegő férni a tüdönkbe, amikor csöndben végiglépdelünk a főállán, s megállunk az *Iskola* falai előtt? Hisz valóságos aszfalton, valóságos falak közelében ballagunk, valóságosak az ablakok is, a tekintélyt parancsoló igazgatói erkély, a tornaterem boltíve, a káposztaszag az ebédlőben, a lépcsőforduló s a milliányi gyerekkatona lépése koptatta lépcső maga. Am valami mégis nagyon hiányzik. Valami még sincs ott, ahol lennie kellene. *A Tulp tanár anatómiája!* A Rembrandt-kép reprodukciója olyan szervesen tartozik hozzá az Iskola világához, mint az *Iskola a határon* végén közösen elszívott Memphis cigaretta a regény világához. Egyik nincs, nem létezik a másik nélkül.

Nagyon valóságos és mégis fiktív világban botorkálunk, amikor Kőszegen a vadkörtefa sejtett helyét körbeálljuk, a falakról omló vakolatot mor-zsolgatjuk tenyerünkben, a *Tulp tanár anatómiáját* keressük a lépcsőfordulóban, s a Jurisics téri mondatot izlelgetjük: „Non est volentis, neque Currentis, séd mis erén tis Dei.” („Nem azé, aki akarja, sem azé, aki fut, hanem a könyörülő Istené” — Rom. 9, 16, Károli Gáspár fordítása)

Köztudomású, hogy Ottlik Géza regényben Kőszeg neve nem fordul elő. Sok-sok utalásból azonban a város természetesen egyértelműen azonosítható volna még akkor is, ha nem ismernénk az író életének ide kötődő részét. Ez utóbbi latin mondatot vagy a *szombathelyi országot* többszöri említése azonban világossá teszi: Ottlik számára is fontos, hogy a helyszíni leírása megnevezetlenül is dokumentatíván hű legyen.

*Fikció és valóság* sajátos viszonya és egymásra hatása izgatott bennünket elsősorban, amikor jó tucatnyi főiskolai hallgatónal - Ottlik-mániás diákkal — belevágtunk a kutakodásba. A szabadság élményének diszkrét bája övezte lépteinket másfél—két éven keresztül, s elsősorban ez az élmény az, ami ezeket az éveket, ezeket a találkozásokat egybefogalmazza számunkra. Ottliktól sokmindent tanultunk; elsősorban persze élni - kissé talán a létezésszakmában is —, szabadnak lenni, sírni, örülni, kinyílni, érezni, szeretni. Gyűlölni nem, acsarkodni nem, erőszakosnak lenni nem. Szerencsésdiót szorongatva kezünkben kacsaszíros kenyeret majszolni igen. Hazudni nem, őszintének lenni igen. Kétségbeesni és föltápászkodni igen, meleg szemmel a másikra nézni, aztán őt alattomosan ülepen billenteni nem. Röhögni, vágyakozni, álmodozni, orrot a valóságba belevetni igen. — Az természetesen már a legeslegelső pillanatban világos volt számunkra, hogy az Iskola a haláron című, 20. századi magyar regény rólunk szól. S innen a legelső pillanattól kezdve már csak az volt érdekes, azt kellett kiderítenünk, hogy miként szól rólunk. Miért olyan rettenetesen fontos Kovács Ági számára, hogy szinte fejből tudja az egész szöveget, s ha bármit kérdezel tőle, azonnal megmondja, melyik oldal melyik részén találsz? Pedig saját példánya sincsen... Miért olyan rettenetesen fontos, hogy összegyűjt-sük ennek a könyvnek minden létező kiadását, hogy állandóan magunkkal cipeljünk egyet belőle? S Esterháznak miért kellett lemásolnia egyetlen rajzlapra, „sort sor alá tapogatva”? Megszüntette ezzel a regény lényegét — tudniillik a regény alapvetően attól az, ami, hogy olvasni lehet, hittük addig —, megmutatva azonban így, hogy ezt a regényt elsősorban nem olvasni, hanem *lát*ni kell, megmutatva, hogy ennek minden sora egyszerre, a maga *egyidejűségében* érvényes...

Abból az igen egyszerű feltételezésből indultunk ki, hogy Ottlik életművében lényegében mindent az *Iskola* határoz meg, illetve minden meghatározható az *Iskola* felől nézve. Ezért három fél-év alatt — műfajonként — áttekintettük az amúgy sem túl terjedelmes életművet, bonckés alá vettünk szinte minden novellát, kisregényt, interjút; vagyis minden szöveget. Összegyűjtöttük, elolvastuk a szakirodalmat, s előbb bátortalanul, majd egyre jobban belelendülve írtunk. Ottlikról *Az Iskoláról, a Budáról, a Hajnali háztetőktől, A Valencia-rejtélytől* — míg végül aztán már annyira elszem-telenedtünk, hogy Ottlik-parafrazisokat eresztettünk ki tollunk alól. Megszületett valamely szakdolgozat, tudományos diákköri dolgozat, hosszabb-rövidebb beszámoló, értekezés, esszé — és a már két kiadást megért Mély-lég zés című kötet — Esterházy Péter előszavával —, melyben eklektikusán ugyan, s persze nem egyenlő színvonalon, de megnyilatkozik egy fiatal emberekből álló irodalomszerető csapat. Mi még nem az igazi tudomány mércéjével indultunk, mi még csak sejteni véltünk néhány apróságot, hittük azonban, hogy amit csinálunk, az fontos dolog.

Egyszerűen elhittük, hogy Ottliknak igaza van: az egyik ember szavak nélkül is megértheti a másik embert. Hiszen erről szól ez a regény, s ezért erről szól a mi kis történetünk is.

Kerestük a *nyelvet*. Kerestük a hallgatás bugyrait, megmerítkeztünk világos szavak értelmén túli értelmében.

Kerestünk szerencsésdiót, rádír gumik törmelékét múltból, szagolgattunk megsárgult papírlapokat. Ujjongtunk, ha Bébe, Szeredi Dani, Medve Gábor, Merényi, Ótvevényi eredeti nevét fölleltük valamely régesrég porosodó aktahalmaz mélyiséges mély tengerében. Azt hittük akkor, majd ezekből a morzsákból összeszedünk egy zsákkal, szépen elrendezgetjük őket, megbibliografizáljuk s biografizáljuk, talán ki is adjuk, s valamit - mindent, véltük rettenetesen botor módon - megtudunk a titokról. Aztán mégis a másik utat választottuk.

Kerestük persze egymást, kerestük az időt egymás számára, a hétfő esték számára, kerestük magunkban az első hó fehérségének ártatlanságát. Gyűlöltük Merényit, szeretjük Szeredit, másokat sajnáltunk, vagy örültünk nekik, vagy észre sem vettük őket, vagy megsirattuk őket.

Kerestük Ottlikot Heideggerben, kerestük Musilban, Törlessben, Ballá Boriszban, Kosztolányiban, Mészölyben, Esterházyban - Mándyban, Nemes Nagyban és Goldingban. Mindenütt ott volt, mindenütt velünk volt: Kolozsvárott is, hagyaték-könyvtára polcai között is, amikor azt sem értettük igazán, miért ott van ez a könyvtár, ahol van. Velünk volt öreg bridszbajnokként, hajóskapitányként, tengerészként, matematikusként és katonatisztként — gyerekként, felnőttként, „urológiai kóresetként” az egész hatalmas, rettenetes és gyönyörűsége ingyenmoziban.

Medve Gábor betegszobája még megvan, a szombathelyi útra néző ablak is megkereshető a regény alapján — meg az a hiányzó tégladarab is, amelyiknek a helyére lépve lehetett átugorni a kerítésen. A tornaterem, az ebédlő igen, a főállé is, és az évszázados fák igen. De már nincsen uszoda, nincsen futópálya, alig sejtethető egy-egy regénybeli helyszíni. Hamarosan újak lesznek az ablakok, megtisztítják a mohával benőtt kerítést, átfestik, felújítják az egész épületet. Egymilliárd forintba kerül.

Valami megszűnik megint. Véglegesen megszűnik annak lehetősége, hogy ugyanazokhoz a falakhoz simuljunk hozzá, hogy ugyanazzal a szomorkás tekintettel pásztázzuk az eget s a jövődőt, mint ama regényben azok a fiúk, akik persze most már egészen véglegesen mi magunk vagyunk. Az *Iskola a határon* című *regény* azonban valójában most születik. Mert megszűnik a valóság, amelyből vétetett.

Ezt mi nem tudhattuk előre. A véletlen hozta úgy, hogy vizsgálódásunkat akkor folytattuk, abban az utolsó pillanatban, amikor még minden ugyanolyan volt.

*A Tulp tanár anatómiája* azonban tíz, húsz, harminc és ötven és kétszáz év múlva is rettenetesen hiányozni fog onnan a lépcsőfordulóból. Hisz tudhatjuk - ha máshonnan nem, Ottliktól —: csak az érzés az, „ami biztosan van”.

## Egyetlen vers elemzése fél éven keresztül

Az egyetemi vagy főiskolai speciálkollégium általános felfogásával természetesen nem áll szemben, hogy hosszabb időn keresztül a tanárjelöltek egy problémával foglalkoznak. Az azonban talán már ritkábban fordul elő, hogy a félév programjában egyetlen vers elemzése szerepeljen: esetünkben Kosztolányi Dezső *Hajnali részegség* című költeménye. Az pedig valószínűleg még kevesebbszer esik meg, hogy egy felsőoktatási intézményben télvíz idején ebben a „versidőben” tartsuk a szemináriumot... A csoport másfél tucatnyi hallgatója úgy igyekezett közelébe férkőzni az irodalmi élménynek, hogy a *szó szoros értelmében* „elemezte” a verset. Ez az elemzés azt jelentette, hogy a megfelelő ráhangolódás érdekében a foglalkozásokat reggel hat órakor (!) — később hétkor — tartottuk. Mindannyian elcsodálkoztunk azon, hogy mennyire más volt ez a fajta élmény, mint a szokásos órai hangulat. A hajnali lebegést, a tudat magáratálalását, a finom rejtelmeket megtalálni is öröm volt, de ennél is kedvesebb volt látni főiskolásaimat délután kettő körül egyre karikásabb szemekkel...

Ezekben a szemekben azonban ott csillant annak a reggelnek az egyszerű fénye, melyet együtt éltünk át pár órával korábban: ahogyan a fáradt februári nap végre szűrülette oldotta lassúdan a vastag sötétséget, miközben az asztalon gyertyák égtek, teáscsésze forróította tenyerünket, s amikor Bach vagy Mozart zenéjét hallgattuk, s tekintetünket a még mozdulatlan Berzsényi térről a végtelen égre emelve átértéztük a megrendültséget. A katarzist, mely a költőt is elfoghatta ott a Logodi utcai ablakban állva: a végtelenség felszabadító morálisa az agyban s a végesség fájdalmas szorítása két arasszal lejjebb, amott a szívben.

## Modell-intézmény program

E tevékenységünket közvédenül megalapozó munkánkat 1995 elején kezdtük a szombathelyi *Berzsényi Dániel Tanárképző Főiskola Magyar Irodalom Tanszékén*. 12—15 főiskolai hallgatóval létrehoztuk a korábban bemutatott Ötlik-speiálkollégiumot. A „kutatócsoport” kiindulópontja és legfontosabb célkitűzése az volt, hogy hallgatóinkat bevezesse az irodalommal kapcsolatos *kötetlen élményszerzés lehetőségeibe*. Ehhez kézenfekvőnek látszott Ötlik Géza *Iskola a határon* című regényét választani, hiszen annak helyszíne ma is létező intézmény, épület a közeli Kőszegen. A vizsgálódást egy véletlen indította el: a volt katonaiskola egykori növendékei irodalom-szakmai ügyben saját emlékeik okán segítségért fordultak hozzánk... Ekkor ötlött fel bennünk, hogy érdemes volna összevetnünk egymással az *Iskola* — a modern magyar irodalom egyik alapműve — és a valóság világát.

Feltételezésünk -szerint az ilyen típusú munka hatékonyabbá teheti a magyar szakos főiskolások képzését:

- mert alapszintű *saját kutatómunkát* végeztet a hallgatóval;
- mert legfontosabbnak a *közvetlen élményszerzést* tartja úgy, hogy egyesíteni igyekezik egymással az olvasmányélmények és a valóságélmények hatását, tudatosítja azok lényegét, műalkotásformáló erejét;
- rávilágít a *valóság és a műalkotás* rendkívül bonyolult kapcsolatrendszerére, a műalkotás keletkezésének, a teremtett világ teremtődésének első másodperceke csodálkozattat rá;
- s reményeink szerint segít megértetni diákkal és nem diákkal, hogy mi is volna az irodalmi alkotás lényege, szépségének forrása, létrejöttének oka: *a szabadságról való beszéd*.

Ennek okán az élményközpontú irodalomtanítás programja öntörvényszerűsége és szabadságra szeretne nevelni. A program(ok) lényege az ÉLMÉNYKÖZPONTÚ IRODALOMTANÍTÁS különböző műhelyeinek létrehozása, ezek működtetése főiskolánkon és a régióban, a köztük lévő kapcsolatok fejlesztése és erősítése — illetve kiadványaink, munkánk révén tapasztalataink megosztása mindazokkal, akik érdeklődnek eme lehetséges irodalomtanítási mód kánt.

Kiindulópontunk szerint a nevelők nevelésével szeretnénk hatást elérni: s szeretnénk hinni, hogy elképzeléseink néhány év vagy évtized múlva a mai tanárjelöltek segítségével a gyakorlatba is átvivőre lehetnek.

Élményközpontú kodalomtanítási elképzeléseink - az eddig említetteknek kívül — számos szakmai kört hoztak létre: *Filológiai műhelyt; Mária-kutató csoportot; Pszichagógia csoportot; Film és irodalom műhelyt; Mozgóképes továbbképzést; Kalokagathia kört; Heidegger-tábort, Kultuszkutató csoportot; Nyelvtan-programot; Irodalom és zene kört, Tanártovábbképzési előadásorozatot; Költőtálalkozókat* s hasonló tevékenységi köröket.

*Verselemző* versenyeket immár hagyományosan, négy—öt éve rendezzük meg tanszékünkön, illetve három megye régiójában (Győr—Moson—Sopron, Komárom-Esztergom, Vas). A regionális verseny gyakorló tanárok számára szóló, a főiskolai pedig hallgatóinknak. A kezdeményezésnek komoly visszhangja van minden évben, ennek ellenére azonban viszonylag kevesen — legalábbis a vártnál kevesebben - vesznek részt rajta (körülbelül minden megyéből féltucatnyi érdeklődő, illetve a diákok közül is körülbelül tucatnyian).

Ennek ellenére - vagy éppen ezért is - magát a lehetőséget igen fontosnak gondoljuk: a *tanárok* versenyét azért, mert szinte példa nélkül álló, hogy felnőtt embereknek ilyen fajta (ön)megmértetésre lehessen készíteni, a diákokét azért, mert az ő életüknek még természetes eleme a játék.

Soha nem kaptunk még olyan szép leveleket, mint néhány évvel ezelőtt gyakorló kollégáinktól, akik részt vettek versenyünkön — igen-igen örültek annak, hogy kiszabadulhattak a mindennapi taposómalom robotjából néhány napra—hétre, és Áprily Lajos költészetével foglalkozhattak saját örömeikre: „... vajon képes vagyok-e még ilyen dolgozatot kiadni a kezemből? — írta az egyik résztvevő — [...] egyszerűen szükségem volt önigazolásra saját magam előtt. Áprily verse olyan gyönyörű, nagyon sokat segített, visszaadta a hitemet” - „... megilletődve, örömmel vettem át a gyönyörű Csokonai-köteteket /ti. a postán küldött díjat/. Köszönöm” — „...mely hálával és nem kevés megilletődöttséggel olvastam megtisztelő értékelésüket Áprily-elemzésemről. Ha a végeken élő »pór« sok évi próbálkozás után méltatást kap, [...] csak hálával köszönheti meg (...) elismerését. Kérem, nézze el nekem, hogy köszönő soraimba beloptam elkeseredésem hangulatát, de nem könnyű úgy élni és dolgozni, hogy nincs értő közönség környezetemben [...]. J. Ismétlenül köszönöm a hitet, amelyet kaptam [...]”.

Bizunk benne, hogy a tanárok számára minden évben meghirdetett verselemző verseny üde színlőltja lesz munkánknak — hasonlóképpen szí-nesítheti-gazdagíthatja a főiskolás létet a hallgatói vetélkedés, hiszen ennek külön érdekessége, hogy *nem csak magyar szakosok* indulhatnak rajra.

Végiggondoltuk néhány, munkánkat esetenként adaptálható formában megjelenítő kiadvány ötletét (a *Vízjelek-füzetek* sorozatban: „*Gondolta a fene!*” /Arany János/; *Egy vers kötelében* /Kosztolányi: *Hajnali részegség*/; *Heidegger és az irodalom* /munkacím/, továbbá a program szemléletéhez illeszkedő tankönyvek és segédkönyvek tervezetét (*Irodalom II.*; *Irodalom III. Iez* /többi Láng Gusztáv társszerzőségével/; *Miért szép* című verselemző kötet /rövid idő alatt két kiadásban is elfogyott/). E kiadványokhoz kapcsolódik egy társadalomtudományi—művészeti folyóirat (*BÁR* címmel), melynek célja, hogy teret adjon a magas szintű társadalomelméleti gondolkodásnak, illetve — mások mellett — szellemi otthona legyen a programban részt vevő kéttucatnyi kollégának.

Igen, hogy „valahol otthon legyünk benne”.

## Irodalom

1. Bécsy Ágnes: *A poéta és tárgya. A lírai szubjektivitás természete Berzsényi Dániel Az élet dele c. versében — Indalomtanítás, I—II. Szerk. Sapos Lajos, Budapest—Celdömölk, 1994.*

2. Gabnai Katalin: *Drámajátékok gyerekeknek, fiataloknak, felnőtteknek. Budapest, 1987.*

3. Szörényi László: „*Multaddal valamit kezdeni...*” *Tanulmányok*. Budapest, 1989.  
4. Zsolnai József— Zsolnai László: *Mi a baj a pedagógiával?* Budapest, 1987.

A szerző a Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola  
Magyar Irodalom Tanszékének adjunktusa  
Az intézmény címe: 9700 Szombathely, Berzsenyi tér 2.  
Telefon: (94) 326-222  
Fax: (94) 329-527  
E-mail: fbalazs@fsd. bdtf.hu

## Függelék

### A „Süss fel nap” első kötetében szereplő alternatív óvodák, iskolák adatai (a róluk szóló írás szerzőjének/szerzőinek nevével)

„A VASÚT A GYERMEKEKÉRT”  
ALAPÍTVÁNY ÓVODA  
8800 Nagykanizsa, Erdész u. 3.  
Tel.: (93) 311-054

*Kuczoginé Tálosi Amália*  
IV. KERÜLETI NAPKÖZIOTTHONOS ÓVODA  
Budapest, Deák Ferenc u. 95.  
Tel.: (1) 169-6307  
*Berey Mária, Bernolák Dóra*

IV. SZ. ÖSSZEVONT ÓVODA  
1202 Budapest, Mártírok útja 205/b  
Tel.: (1) 8551-102

*Pálfiné Kováts Ágnes,*  
*Hideghné Kiss Ágnes*  
6. SZ. ÓVODA  
2840 Oroszlány, Óvoda köz 1.  
Tel.: (34) 360-210  
*Szigetváriné Kurta Jolán,*  
*Bokovicsné Farnadi Mónika*

6. SZ. ÓVODAI INTÉZMÉNY  
5000 Szolnok, Liget út 25.  
Tel.: (56) 414-481  
*Szabó Lászlóné*

DEÁK FERENC ÁLTALÁNOS ISKOLA  
Szentés, Deák Ferenc u. 53—55.  
Tel.: (63) 311-357  
*Varga Sándomé*

FABULA ALAPÍTVÁNYI ÓVODA  
3526 Miskolc, Kassai u. 19.  
Tel.: (46) 321-888  
*Fábián Katalin*

GORDON ISKOLA  
Kecskemét, Szarkás 74.  
Tel.: (76) 320-299  
*Nádas Mária*

HÉTSZÍN VIRÁG NAPKÖZIOTTHONOS ÓVODA  
1211 Budapest - Csepel, Kiss János altábornagy u. 50.  
Tel.: (1) 277-4632

*Turcza Jánosné, Szilassy Éva*  
HUMANISZTIKUS ALAPÍTVÁNYI IRODA  
1044 Budapest, Megyeri u. 20/b  
Tel.: (1) 2332-215

*Csillag Judit, Csirmaz Mátyás, Horváthné S. Mária, Mikóné K. Éva, Orbán Józsefné*  
JÁTÉK – MOZGÁS – KOMMUNIKÁCIÓ  
1043 Budapest, Nyár u. 6. Tel.: (1) 3694-508  
*Pereszlényi Éva, Pintér Attiláné*

KERESZT ÚTI ÓVODA  
4401 Nyíregyháza, Kereszt út 1.  
Tel.: (42) 420-034  
*Széplaki Sándomé*

TISZA ÓVODA  
5400 Mezőtúr, Szolnok út 77.  
Tel.: (56) 350-303/21

X. SZ. ÖSSZEVONT ÓVODA  
1203 Budapest, Bíró M. u. 1.  
Tel.: (1) 2850-025  
*Duruczné Nagy Julianna*

BÁNFALVI ÓVODA  
9400 Sopron, Ady E. u. 176.  
Tel.: (99) 316-153  
*Lőrincz Rozália, Dávidné Németh Valéria,*  
*Simon István*

BENEDEK ELEK PEDAGÓGIAI FŐISKOLA I. SZ.  
GYAKORLÓ ÓVODÁJA  
9400 Sopron, Ferenczy János u. 5.  
Tel.: (99) 312-203

*Friedrich Árpádné*  
BUDAPEST FŐVÁROS ÖNKORMÁNYZATA  
KOSSUTH ZSUZSA HETES GYERMEKOTTHONA ÉS  
ÁLTALÁNOS ISKOLÁJA  
2060 Bicske, Kossuth L. u. 42.  
Tel.: (22) 350-277  
*Mester Mária*

COMENIUS ÁLTALÁNOS ISKOLA  
(A holnap iskolája)  
7100 Szekszárd, Kálvin tér 19-21.  
Tel.: (74) 315-124  
*Nemes Ildikó*

KINCSKERESŐ ISKOLA  
1119 Budapest, Fogócska u. 6.  
Tel.: (1) 2085-538  
*Winkler Márta, Nyitrai Péter*

KINIZSI ÚTI ÓVODA  
5650 Mezőberény, Kinizsi út 13.  
Tel.: (66) 352-577  
*Földesi LaJosné, Torma Sándomé*

LEHEL ÚTI ÓVODA  
4028 Debrecen, Lehel u. 18  
Tel.: (52) 414-422  
*Vargáné Szabó Györgyi*

MONTESSORI OKTATÁSI CENTRUM  
1213 Budapest, Gyömbér u. 2.  
Tel.: (1) 2770-159; (1) 4250-383

*Bordács Margit, Balogh Vilma*  
ÖNKORMÁNYZATI ÓVODA  
7751 Szederkény, Pécsi u. 38.  
Tel.: (69) 354-181  
*Straub Jánosné*

PALÁNTA ISKOLA  
2081 Piliscsaba, József Attila u. 2.  
(30) 9143-129 (Mester Mária igazgató)

*Kristóf Péter*  
PESTHIDEGKÚTI WALDORF ÁLTALÁNOS ISKOLA ÉS  
GIMNÁZIUM  
1028 Budapest, Kossuth L. u. 15-17.  
Tel.: (1) 3974-468; (1) 2757-938  
Fax: (1) 2757-935  
*Kovács Gábor, Szentkúti Márta*

VASZARY KOLOS UTCAI ÓVODA ÉS ÉLETFA ÁLTALÁNOS  
ÉS ALAPFOKÚ MŰVÉSZETOKTATÁSI ISKOLA  
8360 Keszthely, Vaszary Kolos u. 12.

Adámné Berecz Ágnes, Veres Erika

**TÓCÓSKERTI ÓVODA**

4031 Debrecen, Margit tér 19.

Tel.: (52) 498-622

*Lévainé Vasvári Anikó*

**ULRICH ÓVODAI ALAPÍTVÁNY**

1126 Budapest, Böszörményi út 19/A

Tel.: (1) 2144-257

*Pege László*

**VADGESZTENYE ÓVODA**

8200 Veszprém, Szent István u. 12.

Tel.: (88) 326-133

*Tankovicsné Elek Valéria*

**VASGYÁRI ÓVODA**

3533 Miskolc, Kabar u. 1.

Tel.: (46) 370-559

*Szmizsánszkyne Marján Ida*

Tel.: (83) 320-007

*M. Komáromi Györgyi*

**WALDORF ÓVODA**

9022 Győr, Bástyá u. 6-9.

Tel.: (96) 321-513

*Márkus Katalin*

**ZANGÓ ÓVODA**

5000 Szolnok, Czákó E. u. 4.

Tel.: (56) 423-372

*Teleki Éva*

**ZUGLIGATI ÓVODA**

1125 Budapest, zalai út 2.

Tel.: (1) 2750-554

Fax: (1) 1760-006

*Karczenwicz Ágnes, Csordásné Trozner Katalin, Kovács Lászlóné*

**A Soros Alapítvány Kisgyermekkori  
Fejlesztés Részprogramjának modell-intézményei**  
(a róluk szóló írás szerzőjének/szerzőinek nevével)

**I. SZ. ÁLTALÁNOS ISKOLA**

4465 Nyírtelek, Petőfi u. 42.

Tel.: (42) 210-007 E-mail: telek@telek.c3.hu

*Lázár Péter*

**IV. SZÁMÚ ÖSSZEONT ÓVODA**

1202 Budapest, Mártírok útja 205/B

Tel.: (1) 285-5102

*Pálfiné Kovács Ágnes*

**BENEDEK ELEK PEDAGÓGIAI FŐISKOLA I. SZ.**

**GYAKORLÓ ÓVODÁJA**

9400 Sopron, Ferenczy János u. 5.

Tel.: (99) 312-203

Fax: (99) 332-390

*Majsa Imréné, Németh Iván, Tóth Szilvia*

**BERZSENYI DÁNIEL TANÁRKÉPZŐ FŐISKOLA MAGYAR**

**IRODALOM FŐISKOLA**

9700 Szombathely, Berzsényi tér 2.

Tel.: (94) 326-222

Fax: (94) 329-527

E-mail: fbalazs@fsd.bdtf.hu

*Fűzfa Balázs*

**BURATTINO ISKOLA**

Budapest, XX.I, Táncsics M. u. 27-29.

Tel.: (1) 420-9621

*Vidő Ildikó*

**FEKETE ISTVÁN ÁLTALÁNOS ISKOLA**

6729 Szeged, Postás u. 1-3.

Tel.: (62) 420-298

E-mail: feketelst@c3.hu

*Balogh Krisztina, Bulik Hajnalka, Dr. Gaálné Soós Rita, Sisak*

*Erika, Sirabó Gabriella*

**FÓTI SZABAD WALDORF ISKOLA**

2151 Fót, Vörösmarty tér 2.

Tel.: (27) 358-022/219

*Sam Betts*

**GYERMEKEK HÁZA**

1028 Budapest, Szabadság út 35-37.

Tel.: (1) 397-4569

Fax: (1) 376-8344

*Kényané Lányi Marietta*

**KÁPOSZTÁSMEGYERI ZABHEGYEZŐ  
JÁTSZÓHÁZ**

1048 Budapest, Sárpatok u. 8.

Tel.: (1) 230-6264

E-mail: nviki@freemail.c3.hu

*Nagy Szilvia, Rózsahegyvi Viktória,*

**CSENYÉTE ÁLTALÁNOS ISKOLA**

3837 Csenyéte, Rákóczi u. 9. Tel.: (46) 442-108

E-mail: zpolya@freemail.c3.hu

*Komaság Margit, Pólya Zoltán*

**DEBRECENI ORVOSTUDOMÁNYI EGYETEM ÓVODÁJA**

4012 Debrecen, Nagyerdei krt. 98.

Tel.: (52) 411-600/5346

*Kovácsné Hajzer Ibolya*

**DUNAKANYAR ERDEI ÁLTALÁNOS ISKOLA**

2025 Visegrád, Apátkúti-völgy

Tel.: (26) 397-430

Fax: (26) 397-430

*Békefi Andrásné, Menráth Réka, Néder Katalin, Szentendrey*

*Géza*

**EGO KLINIKA**

1093 Budapest, Lónyai u. 24. III. 38.

Tel.: (1) 2160-123

*Alpár Zsuzsa, Ingusz Iván*

**ÉLMÉNYGAZDAG, NÉPHAGYOMÁNYŐRZŐ ALAPÍTVÁNYI  
ISKOLA**

2800 Tatabánya, Balaton út 5 Tel.: (34) 331-471

*Török Jánosné*

**KIKELET ÓVODA**

Általános Művelődési Központ

4125 Pocsaj, Árpád u. 2.

Tel.: (54) 415-115; (54) 415-052

*Török Gergelyné*

**KINCSKERESŐ iskola**

1119 Budapest, Fogócska u. 6.

Tel.: (1) 2085-538

*Winkler Márta, Fodor Szabolcs,*

*Ruzsa Ágnes, Széman Rita*

**KLEBERSBERG KUNÓ ÁLTALÁNOS ISKOLA ÉS**

**GIMNÁZIUM – GYERMEKEK HÁZA ALTERNATÍV ALAPOZÓ**

**PROGRAM**

1028 Budapest, Szabadság út 35-37.

Tel.: (1) 3768-344

*Kókyne Lányi Marietta, Montay Beáta*

**KONTYFA UTCAI 12 ÉVFOLYAMOS ISKOLA**

1156 Budapest, Kontyfa u. 5.

Tel.: (1) 418-3280

E-mail: kontyfa@inail.c3.hu

*Friss Péter*

*Miklósi Balázs*  
KATICA BÖLCSŐDE ÉS NAPKÖZIOTTHONOS ÓVODA  
1089 Budapest, Vajda Péter u. 35-39.  
Tel.: (1) 3140-184 Fax: (1) 3140-184  
*Kakuja Klára*

KECSKEMÉTI PLANETÁRIUM  
6000 Kecskemét, Lánchíd u. 18/a  
Tel.: (76) 478-994  
Fax: (76) 478-994  
E-mail: kecsplan@c3.hu  
*Kovács Zoltán*  
NAGYKOZÁRI ÓVODA  
7741 Nagykozár, Kossuth L. u. 17.  
Tel.: (72) 473-414  
*Karuczné Horváth Judit*

NAPKÖZIOTTHONOS ÓVODA  
3284 Tárnáméra, Árpád út 46.  
Tel: (36) 479-142  
Fax: (36) 479-101  
*Palotás Sándorné*  
SPECIÁLIS ÁLTALÁNOS ISKOLA  
1134 Budapest, Váci út 57.  
Tel./fax: (1) 3408-980, (1) 3209-331  
*Urbánné Varga Katalin*  
SZÓRAKATÉNUSZ JÁTÉKMŰZEUM  
ÉS MŰHELY  
6000 Kecskemét, Gáspár András u. 11.  
Tel.: (76) 481-469  
*Váczai Mária*

MAGYAR FREINET ALAPÍTVÁNY  
Országos Közoktatási Intézet  
1051 Budapest, Dorottya u. 8.  
Telefon: (1)318-6213  
*Horváth H. Attila*  
MAGYAREGRES ÁLTALÁNOS ISKOLA  
7441 Magyaregres, Vöröshadsereg u. 6.  
Tel.: (82) 442-283  
*Rózsáné Horváth Edit, Szilvai Mónika, Kiss Réka*

TEMPLOMDOMBI ÁLTALÁNOS ISKOLA  
2000 Szentendre, Alkotmány u. 12.  
Tel: (26) 311-816  
E-mail: tdombi@c3.hu  
*Gyarmati Józsefné, Gyunsekné Strupka Magdolna*  
TISZA–PARTI ÓVODA  
6726 Szeged, Alsókíktő sor 2.  
Tel.: (62) 435-129  
Fax: (62) 435-129  
*Laczik Antalné, Magyar Gábor*  
TOLDI MIKLÓS ÁLTALÁNOS ISKOLA  
4100 Berettyóújfalú, Kálvin tér 4.  
Tel.: (54) 402-039  
*L. Ritoók Nóra*  
ÚJ SÜLI ALAPÍTVÁNYI ISKOLA  
1165 Budapest, Baross G. u. 38/A  
Tel: (1) 4040-210  
*Antal Helga, Deákné Antal Magdolna*

Melléklet:  
KANALAS SZABINA képeslapja

Az első kiadás a SOROS ALAPÍTVÁNY,  
a második kiadás (változatlan utánnomás)  
a PEDAGÓGUS-TOVÁBBKÉPZÉSI ÉS INFORMÁCIÓS KÖZPONT  
megrendelésére készült Szombathelyen

A második kiadásért felel: SÁRI LAJOS, a Központ igazgatója

Megjelent a VÍZJELEK VÁLLALKOZÁS gondozásában  
Szedés, tördelés: H-MULTIMÉDIA BT. Nyomdai munkák: SZIGNATÚRA NYOMDA KFT.

ISBN 963 9049 24 7 (Összkiadás)  
ISBN 963 9049 26 3 (II. kötet)