

Módszertani
Közlemények

62. évf.
2022



Tartalom

Előszó 3

Tanulmányok

Sárvári Tünde

Szelíd nyelvi nevelés. Idegennyelv-elsajátítás gyermekkorban 5

Fizel Natasa

Az óvoda-iskola átmenet problematikájának megjelenése a magyar pedagógiai szaksajtóban 21

Bartáné Tóth Mária Magdolna

A boldog elsőskért. A Szeged Megyei Jogú Város Önkormányzata Óvodák Igazgatósága tagóvodáinak iskolaelőkészítő munkája 33

Műhely

Bubla Bence, Diamant Ágnes és Hegyközi Tamás

„FÜLEMÜLE FANTÁZIA”. Óvodából az iskolába. A zene-művészeti ág átmenetet és tehetség-gondozást segítő tevékenysége gyakorlóiskolánkban. 41

Albert Mónika és

Csiszárné Kaszala Krisztina

NyelvElő, avagy hogyan vezetjük be az idegen nyelvet gyermekkorban. 53

Horváthné Fazekas Erika,

Lakatos Ferenc, Lángné Juhász Szilvia, Varga Katalin és Zalai Edina

A tudomány színre lép. Természettudományos ismeretek óvodásoknak 65

Molnár Zsolt, Prekajac Petra és

Zanin-Kasza Ilona

Óvodából iskolába – tematikus rajzi foglalkozások 6-8 éveseknek 80

Mappa

Haller Zsanett

Kiss Ottó *Csillagszedő Máriaó* című kötete és a Kiss-versek tanítása 98

Tóth Adrienn

Szimmetria az 1. osztályban. 112

Szemle

Pintér Klára

Bojti Anna *Csend apó kertje*. Abszolút Könyvek, Pagony Kiadó, Budapest, 2022. 121

Szőke Gréta

Árvainé Libor Ildikó és Bondor Mónika: *Heti gyakorló 1*. Mozaik Kiadó, Szeged, 2022. 124

English summaries of the studies in this issue 127

Főszerkesztő: Fizel Natasa, **Felelős szerkesztő:** Zs. Sejtes Györgyi, **Szerkesztő:** Csüllögné Bogyó Katalin

Olvasószerkesztő: Basch Éva, **Technikai szerkesztő:** Roszik Dóra és Forró Réka

Szerkesztőbizottság: Endrődy Orsolya (ELTE), Hegedűs Judit (NKE), Molnár György (ÓE), Németh Balázs (PTE), T. Molnár Gizella (SZTE)

A tanulmányok absztraktját fordította: Döbör András Pál (1., 2., 3., 4., 6., 7.)

Lektorálták: Drahotová Szabó Erzsébet SZTE (1.) Pető Bálint SZTE (2.) Fizel Natasa SZTE (3.) Varga Emőke SZTE (4.) Hódi Ágnes SZTE (5.) Oláh Ferenc SZTE (6.) Fizel Natasa SZTE (7.) Bíró Balogh Tamás SZTE (8.) Pintér Klára SZTE (9.)

Kedves Olvasó!

Nemcsak öröm, hanem büszkeség is, hogy az „Óvodából iskolába” szakmai programunk anyaga nyomtatott formában elérhetővé vált mindannyiunk számára. Ez annak az együttműködésnek, közös munkának köszönhető, mely az SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Alkalmazott Pedagógiai Intézete, az SZTE Juhász Gyula Gyakorló Általános és Alapfokú Művészeti Iskolája, Napközi Otthonos Óvodája és Szeged Megyei Jogú Város Önkormányzata Óvodák Igazgatósága munkatársai között kialakult. Közös célunk, hogy az óvoda-iskola közötti átmenet témakörét több nézőpontból is megközelítsük. Tesszük ezt azért, mert mindannyian egyetértünk abban, hogy az óvodai nevelés meghatározó a gyermekek életében, mivel 3-7 éves korban alakul ki a tanuláshoz, tudáshoz való attitűd, amely a későbbi életben való beválás legfontosabb alappillére. A magunk területén mindannyian arra törekszünk, hogy a gyermekek és kisiskolások szeressenek óvodába, iskolába járni, örömmel vegyenek részt a mindennapi tevékenységekben, játéknak tekintsék a kihívásokat.

Közös munkánk eredménye, hogy történetiségében látjuk *az óvoda-iskola átmenet problematikáját a magyar pedagógiai szaksajtó nézőpontjából*. Tudjuk, hogy mi mindent tesznek az óvodák **a boldog elsősökért az iskola-előkészítő tevékenységek** során. Látjuk, hogy mit jelent *a szelíd nyelvi nevelés*, milyen pillérekre épül az *idegennyelv-elsajátítás gyermekkorban*.

A gyakorlóiskola pedagógusainak csapatmunkában megvalósuló projektjei azt igazolják, hogy a gyermekek kognitív, affektív, szociális képességeinek komplex fejlesztése, az egymást erősítő érzelmi és értelmi nevelés kiválóan működik a mindennapok osztálytermi gyakorlatában. A „*Fülemüle Fantázia*” a zenén keresztül mutatja be az óvoda-iskola átmenetet és tehetséggondozást segítő tevékenységeket a gyakorlóiskolában. A *NyelvElő* a szelíd nyelvi nevelés gyakorlatába enged betekintést, az idegen nyelv tanulásának bevezetésére fókuszál. *A tudomány is színre lép* az óvodásokat és kisiskolásokat célzó természettudományos kísérletek gyakorlatainak bemutatásával. *Az Óvodából iskolába – tematikus rajzi foglalkozások 6-8 éveseknek* anyag a gyakorlóiskolai képzőművészeti fejlesztőtevékenységbe enged betekintést.

A gyakorlóiskolában tapasztalatokat szerző pedagógusjelöltek és oktatóik munkáit dicséri Kiss Ottó: *Csillagszedő Mária* című kötete és *a Kiss-versek tanítása*, a *Szimmetria az 1. osztályban* című munkák, valamint a kisiskolás korosztályt célzó *Heti Gyakorló* új kiadványát bemutató recenzió, valamint a *Bojti Anna: Csend apó kertje* című összefoglaló.

Hiszünk abban, hogy együttgondolkodva, a közös tapasztalatokra építve, egymástól tanulva mi magunk is eredményesebbek lehetünk.

Reméljük, hogy a Módszertani Közlemények ezen lapszámát olvasók is ötleteket meríthetnek az óvodai és az iskolai átmenetet támogató, fejlesztőtevékenységek megvalósításához.

Szelíd nyelvi nevelés Idegennyelv-elsajátítás gyermekkorban

Sárvári Tünde

sarvari.erezsebet.tunde@szte.hu

SZTE JGYPK Nemzetiségi Intézet, Német és Német Nemzetiségi Tanszék

Napjaink kulcskompetenciái közé tartoznak a kommunikációs kompetenciák. A 2020-ban kiadott Nemzeti alaptanterv, amely a hazai oktatás-nevelés alapdokumentuma, az eddigi gyakorlattól eltérően ezen a kompetenciaterületen belül egységben szemléli az anyanyelvi és az idegen nyelvi kommunikációs kompetenciákat. Ezzel is hangsúlyozni kívánja, hogy hazánk elkötelezett az egyéni többnyelvűség elve mellett. Az egyéni többnyelvűség fejlesztésének egyik lehetősége a kisgyermekkorú idegennyelv-elsajátítás. Jelen tanulmány ennek a speciális tanulási és tanítási folyamatnak a sajátosságaira fókuszál. Rövid elméleti áttekintést követően konkrét gyakorlati példákkal szemléltetve mutatja be a gyermeki tanulás idegennyelv-oktatásban is eredményesen alkalmazható útját, a szelíd nyelvi nevelést, amely az óvodából az iskolába történő átmenetet is megkönnyíti.

Kulcsszavak: *nyelvelsajátítás, egyéni többnyelvűség, szelíd nyelvi nevelés, kisgyermekkorú tanulás*



Bevezetés

A nyelv kapcsán gyakran találkozhatunk a kulcs metaforával: a nyelv az a kulcs, amely ajtót nyit a világra. Ha több nyelvet is ismerünk, több világba nyerünk betekintést. Ez különösen fontos a 21. század többnyelvű Európájában, amelynek hazánk is része. Az Európai Unió (a továbbiakban: EU) 1996-ban megjelent kiadványa, a Fehér Könyv az oktatásról és képzésről¹ alapelveként fogalmazta meg, hogy az EU minden polgárának képessé kell válnia arra, hogy anyanyelvén kívül legalább két, a nemzetközösségben használt nyelven kommunikáljon.

Magyarország történelmiségét tekintve többnyelvű, de napjainkra egyre inkább monolingvális társadalomnak nevezhető (Sárvári, 2022b. 108. o.), ahol elsősorban a magyar a képzés és a mindennapi kommunikáció nyelve. Az idegennyelv-tudás jelentőségét felismerve azonban hazánkban is egyre nagyobb hangsúlyt kap az egyéni többnyelvűség kérdése. Nemcsak a hazai oktatást meghatározó, 2020-ban bevezetett új

¹ *Tanítani és tanulni: a kognitív társadalom felé: Fehér könyv az oktatásról és képzésről.* Munkaügyi Minisztérium, Budapest/Commission of the European Communities, Bruxelles.

Nemzeti alaptanterv² (a továbbiakban: NAT 2020) tekinti fontos célnak az intézményes nyelvoktatásban az egyéni többnyelvűség fejlesztését, de egyre több ezzel kapcsolatos kutatási eredmény is fűződik magyar szakemberek nevéhez (pl. *Berényi-Nagy*, 2017; *Boócz-Barna*, 2014; *Feld-Knapp*, 2014; *Perge*, 2018; *Sárvári*, 2019b, 2022a, 2022b).

Ha összehasonlítjuk az EU tagállamaiban élők nyelvi önéletrajzait, megállapíthatjuk, hogy legtöbbjük már gyermekkorban találkozik az egyéni és/vagy társadalmi többnyelvűség jelenségével. Ennek egyik oka, hogy az EU-ban számos olyan ország található, ahol a nyelvi sokszínűség a hivatalos nyelvekben is megmutatkozik (pl. Belgium, Finnország, Spanyolország). A másik ok a mobilitás és a migráció, amelynek következtében még színesebbé válik az egyes országokban használt nyelvek palettája. A nyelvi repertoár változatosságát jól szemléltetik a nyelvi portrék (németül *Sprachenportraits*), amelyeket eredetileg nyelvi tudatossággyakorlatként fejlesztették ki az oktatásban. A nyelvi portré elkészítésénél a gyermekek egy megadott testsziluettnben (1. ábra) egy-egy színnel jelölik azokat a nyelveket, amelyeket az óvodában, iskolában, illetve családi, baráti körben rendszeresen alkalmaznak, amelyekkel gyakran találkoznak (*Krumm és Jenkins*, 2001; *Busch*, 2018).



1. ábra. A nyelvi portré testsziluetdje (*Busch*, 2018. 8. o.)

Magyarországon ezek a testsziluettek gyermekkorban, az óvodából iskolába történő átmenet idején jellemzően csak egy színt tartalmaznak, amely az anyanyelvre vonatkozik, és csak az első idegen nyelv tanulásának megkezdése után, azaz jellemzően az általános iskola 4. évfolyama elején válnak színesebbé. Az óvodai nevelés országos alapprogramja³ (a továbbiakban: Alapprogram) értelmében az óvodai nevelés feladata az

2 5/2020. (I.31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról (2020). *Magyar Közlöny*, 17. sz. 290–446.

3 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor> (2022. november 14.)

óvodáskorú gyermek testi és lelki szükségleteinek kielégítése, amelynek része az egészséges életmód alakítása, valamint az érzelmi, az erkölcsi és az értékorientált közösségi nevelés mellett az anyanyelvi, értelmi fejlesztés és nevelés megvalósítása. Arra vonatkozóan azonban nem tartalmaz utalást az Alapprogram, hogy a gyermekeknek már ebben az életkorban lehetőséget kellene biztosítani az egyéni többnyelvűség megélésére. Kivételt képeznek a nemzetiségi, illetve kétnyelvű (általában angol–magyar vagy német–magyar) óvodai nevelést folytató intézmények. Ezekben az óvodákban a kisgyermek értelmi és érzelmi fejlődésének középpontjában álló anyanyelv-elsajátítás mellett a gyermekek „nyelvek” iránti nyitottságára alapozva történik a több nyelvet is bevonó nyelvi nevelés.

Hazánkban az általános iskola 4. évfolyamán válik kötelezővé az első idegen nyelv tanításának a bevezetése (vö. NAT 2020). A NAT 2020 megfelelő felételek teljesülése esetén (megoldható az 1–3. évfolyam idegennyelv-oktatásában képzett pedagógus alkalmazása, az iskola pedagógiai programja lehetőséget ad erre) megengedi az első idegen nyelv oktatásának korábbi megkezdését. A NAT 2020 értelmében szabad nyelvválasztás van, de az első idegen nyelv megválasztásakor biztosítani kell, hogy azt a tanuló a felsőbb évfolyamokon is folyamatosan tanulhassák. Bár a NAT 2020 kimondja, hogy korunk egyik fontos nyelv- és oktatáspolitikai célkitűzése az egyéni többnyelvűség fejlesztése, amelyhez nagymértékben hozzájárul az intézményes idegennyelv-oktatás, a második idegen nyelv oktatására – a korábbiaktól eltérően – csak a 8. évfolyam után kerülhet sor hazánkban. Mivel két idegen nyelv tanulása Magyarországon csak a gimnáziumokban kötelező, a többi középfokú intézmény tanulója intézményes keretek között csak egy idegen nyelvet sajátíthat el, amivel hátrányba kerül a nemzetközi munkaerőpiacon.

Az 1–4. évfolyamon megvalósuló idegennyelv-oktatás a nyelvtanulás kezdeti szakasza, a ráhangolódás időszaka. Ezért célja nemcsak a tanulók nyelvi cselekvőképességének fejlesztése, hanem annak elérése, hogy a diákok megszeressék a nyelvtanulást, megértsék a nyelvtudás fontosságát és szerepét a tanórán és az iskolán kívül, bepillantást nyerjenek a célnyelvi kultúrákba.⁴ A nyelvtanulás e speciális, ráhangoló szakaszát a NAT 2020 „szelid nyelvi nevelésnek” nevezi. Ezzel a kifejezéssel először 2003-ban, a „Szelid nyelvi nevelés – amit az óvoda a kisiskolások nyelvtanulásához felajánlhat” című konferencián találkoztam, ahol jómagam is a gyermekkori nyelvtanulással kapcsolatos előadást tartottam. A rendezvény témája a kisgyermekkori (óvodás és kisiskoláskori) idegen nyelvi nevelés, mint a használható nyelvtudás megalapozója volt. Az előadók a „szelid nyelvi nevelés” fogalmi megközelítéséről, a tantervi keretokről, a témához kapcsolódó német nyelvi programokról, módszertani lehetőségekről beszéltek. Az előadások egyértelműen rámutattak arra, hogy a „szelid nyelvi nevelés” cselekvésorientált, játékos, a gyermek személyiségét gazdagító, az anyanyelvi fejlődését

⁴ Vö. Az élő idegen nyelv tantárgy kerettanterve a 4. évfolyam számára https://www.oktatas.hu/koznevelés/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_1_4_evf (2022. november 14.)

nem zavaró idegen nyelvi nevelés. A NAT 2020 ezeken túl a „szelíd nyelvi nevelés” élményalapúságát emeli ki. A nyelvtanulás e korai szakaszában építhetünk azokra a nagyon kedvező, csakis ebben az életkorban rejlő speciális adottságokra, amelyek alapja az anyanyelv tanulásához való időbeli közelség. Ebbe a csoportba tartozik a gyermek utánzási képessége, mint speciális tanulási forma; abszorbeáló képessége; még élő, az anyanyelv elsajátítását szolgáló tanulási és kommunikációs stratégiái, valamint artikulációs bázisa. Az említett adottságoknak és az életkori sajátosságoknak köszönhetően a gyermekek másként tanulnak, mint a fiatalok vagy a felnőttek. Ez igaz a nyelvtanulásra is. A továbbiakban a gyermekkori idegennyelv-elsajátítás legfontosabb sajátosságait tekintjük át.

Gyermekkori idegennyelv-elsajátítás

Gyermekkori idegennyelv-elsajátításról akkor beszélünk, ha a gyermek 3–10 éves korában az óvodában vagy az általános iskola alsó tagozatán ismerkedik meg egy új nyelvel. Bár ez a nyelvsajátítás már intézményes keretek között valósul meg, sok szempontból hasonlóságot mutat az anyanyelv-elsajátítás folyamatával, mert a természetes nyelvsajátítás folyamataira épül (Appeltauer, 1999; Boeckmann, 2010; Sárvári, 2019b, 2022a). Mindkét esetben fontos szerepet játszik a *nyelvi input* (Sárvári, 2015b, 2019c, 2022a). A gyermekek elsődlegesen a környezetükben lévőekkel folytatott *interakciókban* találkoznak a nyelvi inputtal. Az óvodában és az iskolában ez a személy általában az idegen nyelvi foglalkozást tartó pedagógus, aki ennek megfelelően kulcsszerepet tölt be a gyermekek idegen nyelvi fejlődésében (Sárvári, 2020a, 2021). Ezért elengedhetetlen, hogy az idegen nyelvet közvetítő pedagógus legalább a Közös európai referenciakeretben⁵ meghatározott C1 (haladó) szinten használja az adott idegen nyelvet és képes legyen az egész foglalkozást az adott idegen nyelven tartani. Nemcsak a nyelvhelyességre és a helyes kiejtésre kell törekednie, de ismernie kell az adott célcsoport nyelvi és életkori sajátosságainak megfelelő szókinccset is (Sárvári, 2020a, 2021).

A nyelvi input másik jelentős forrásai a célnyelvi kultúrát közvetítő *autentikus szövegek*. Ide sorolhatók a gyermekeknek szóló célnyelvi dalok, mesék, versek, történetek. A nyelvtanulás e kezdeti szakaszában az anyanyelv-elsajátításhoz hasonlóan *a szóbeliség kerül előtérbe*. A dalok közös éneklésével és eljátszásával, a versek, mesék, történetek meghallgatásával, közös elmondásával, dramatizálásával a gyermekek fejlesztik szövegértési készségüket, bővítik szókinccsüket, gyakorolják a helyes kiejtést és intonációt, valamint észrevétlenül megtanulják az adott nyelvre jellemző nyelvi struktúrákat.

Arról sem szabad megfeledkezni, hogy a mai óvodás és kisiskolás már az alfa generációhoz tartozik, azaz a digitális kor gyermeke. Ezért a *digitális eszközök* nyújtotta

5 Közös európai referenciakeret. *Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés* (2002). Magyar kiadás. Oktatási Minisztérium, Budapest.

lehetőségeket is fel kell használni inputforrásként. Az internet számos felületén találhatóunk gyermekeknek szóló igényes, autentikus anyagokat. A szövegek megértésénél a halláson kívül a látás is segít, hiszen a képi megjelenítés egy újabb csatorna, amelyen az információ eljut a gyermekhez. A nyelvi inputnál nagyon lényeges, hogy ne csak megfelelő mértékű, de magas színvonalú is legyen. Ez alapozza meg a későbbi szövegalkotást (Sárvári, 2019b, 2022a).

Az idegen nyelvi *beszédkészség* is hasonlóan fejlődik, mint az anyanyelvi, azzal az eltéréssel, hogy ebben az esetben nem beszélhetünk preverbális hangjelenségekről, gögicselésről, kéttagú közlésekről, hanem az egyszavas válaszokból, illetve az ún. chunkokból (információtömb) kiindulva jutunk el az egyszerű, majd egyre összetettebb szerkezetű mondatok alkotásához. A gyermekkori idegennyelv-elsajátítás egyik sajátos jelensége az ún. *csendes szakasz* (angolul *Silent Period*, németül *stille Phase*), amelynek időtartama egyéntől függően változó lehet. A gyermek ebben a szakaszban elsősorban hallgatója a foglalkozásnak, és csak a közös éneklésben, játékban vesz részt tevékenyen. Nagyon fontos, hogy soha ne kényszerítsünk, „nyagassunk” egy gyermeket arra, hogy megszólaljon. Ha csökkentjük a stresszhelyzetet, ha elfogadó légkört teremtünk, ha igyekszünk bevonni a gyermeket a közös tevékenységekbe, akkor a gyermekek idővel készen fognak állni a beszédprodukcióra az adott idegen nyelven is (Sárvári, 2019b, 2022a).

A gyermekkori idegennyelv-elsajátításra is igaz, hogy a szóbeliség megelőzi az írásbeliséget. A fonológiai tudatosság, a prozódia helyes használata sokat segít az olvasásnál és a helyesírásnál. Az *olvasás és az írás* összetett folyamat, hiszen egyfajta dekódolást igényel. Az eddig megismert és használt beszédhangokat (fonémákat) össze kell kötni az őket jelölő betűkkel (grafémákkal). Mivel az egyes nyelveknél a fonéma-graféma megfeleltetés eltérő, gyakran javasolják, hogy az idegen nyelvi írást és olvasást akkor vezessük be, ha a gyermek az anyanyelvén már elsajátította ezeket a készségeket. Sokéves nyelvtanári és kutatói tapasztalatom alapján azt mondhatom, hogy a gyermekek, akik az anyanyelvükön már képesek írni és olvasni, azok az idegen nyelven is szeretnék ezt megtenni. Semmiképpen ne tartsuk távol a gyermekeket az idegen nyelvi írott szövegektől, de ne is siettessük azok megismerését! Mivel Magyarországon elsősorban az angol vagy a német nyelvet tanulják a diákok első idegen nyelvként, az írás technikája nem okoz gondot, mert – a magyarhoz hasonlóan – mindkét nyelv latin betűket használ. A német nyelv esetében a gyakran „scharfes S”-nek nevezett „ß” betű írása jelenthet gondot, mivel ez nem szerepel a magyar betűkészletben, de kis gyakorlással ezt a betűt is könnyen megtanulják leírni a kisdíákok.

A nyelvsajátításnál fontos, hogy a *témaköröket* a gyermekek érdeklődésének megfelelően kell kiválasztani. Egy-egy téma feldolgozásának idejét általában a gyermekek érdeklődése határozza meg. Az idegen nyelvi órákon/foglalkozásokon a gyermekek az idegen nyelven hallottakat a világról kialakult ismereteik alapján értelmezik. Ezért elengedhetetlen, hogy a tananyag általuk ismert tartalmakra épüljön. Nyelvórákon/nyelvi foglalkozásokon törekedjünk arra, hogy egyrészt a gyermekek számára ismert

kommunikációs helyzetekben használjuk az idegen nyelvet, másrészt integráljuk a már ismert tantárgyak anyagait a nyelvórákba/nyelvi foglalkozásokba (Sárvári, 2019b, 2022a). Ezzel el is érkeztünk a gyermekkori nyelvtanítás módszereihez és formáihoz, azaz a gyermekkori nyelvtanulás útjaihoz.

A gyermekkori nyelvtanulás útjai

A gyermekkori nyelvtanítás akkor sikeres, ha nem a nyelvről, hanem a nyelven, a nyelv segítségével tanítunk. Ehhez Chighini és Kirsch (2009. 30. o.) három utat javasolnak: a narrációt (*Narration*), azaz a történetek alkalmazását a nyelvtanításban; az immerziót (*Immersion*), amit magyarul gyakran nyelvi (be)merítésnek neveznek, mert ennél a módszernél „belemerülünk” a nyelvbe, és minden tevékenységet ezen a nyelven végzünk; valamint a játékot, a játékos tevékenységeket (*Spiel*).

Lundquist-Mog és Widlok (2015. 123. o.) kiegészítik ezt a felsorolást a mozgásos tanulással (*Lernen durch Bewegung*), illetve a forgószínpaddal (*Lernen an Stationen*) mint munkaformával. A játéknál pedig külön csoportként kezelik a dramatikus játékokat (*Lernen im szenischen Spiel*).

A mozgás a gyermek számára nélkülözhetetlen, áthatja minden cselekedetét. A kutatók már régóta vizsgálják a mozgás és a kognitív funkciók összefüggéseit. Napjainkban már egyértelmű, hogy a mozgás nemcsak a fizikai állapotra van hatással, de nagymértékben segíti az észlelést, a tapasztalatszerzést, a beszéd egyik feltétele. Ez az egyik oka annak, hogy a gyermekkori idegennyelv-tanításban gyakran alkalmazzák a James Asher kaliforniai pszichológus professzor nevéhez fűződő ún. TPR (*Total Physical Response*) módszert, amelyet magyarul cselekedtető módszernek nevezünk. A beszéd és a mozgás koordinációjára épít, a nyelvet motorikus cselekvések segítségével közvetíti a tanulóknak.

Meglátásom szerint a mozgás a gyermekkori idegennyelv-elsajátítás minden tevékenységében jelen van, függetlenül attól, hogy melyik tanulási utat vizsgáljuk. Játék közben, mesehallgatásnál, éneklésnél, a más tantárgyakból integrált tartalmak feldolgozásánál mindig mozognak a gyermekek (Sárvári, 2013b). Az aktív fázisokat ugyan rendszeresen váltják a nyelvórán a nyugodtabbak, amikor a gyermek valamilyen manuális tevékenységet folytat vagy lazító és koncentrációs játékokban vesz részt, de a finommotorikus mozgás ezekre a cselekvésekre is jellemző. Ezért ezt a tanulási utat nem különálló, hanem a többi lehetőséget kísérő jelenségnek tekintem, és jelen tanulmányban nem önálló egységként, hanem a többi tanulási forma részeként utalok rá.

A tanulmány további része azokra a tanulási utakra fókuszál, amelyek részben már ismertek az óvodai nevelésből a gyermekek számára, így megkönnyítik az átmenetet az iskolába. Ezek a játék, az autentikus történetek alkalmazása és a gyermek holisztikus nevelését elősegítő immerzió.

Játékos nyelvtanulás

A lehetséges tanulási utak közül kezdjük a játékkal, mert ez a gyermek természetes közege, ennek révén fedezi fel a világot. Az óvodában is a játék szövi át a gyermek egész napját, így az óvodából iskolába történő átmenet is könnyebb, ha a gyermek számára ismerős módszereket alkalmazunk. Különösen igaz ez akkor, ha egy számára idegen nyelvvel szeretnénk megismertetni.

De mi a játék? Ennek a fogalomnak a meghatározása nem egyszerű, mert nagyon sok megközelítése ismert (pl. Huizinga, Piaget, Vigotskij). A játék egyik legfontosabb jellemzője, hogy önként, szabadon választott tevékenység, amelyben nincs kényszer, mentes a külső céltől, önmagáért a tevékenységért folytatott, örömszerzéssel kísért cselekvéssor (Meyer, 2003. 34. o.). Már ez a meghatározás is ellentmond annak, hogy az iskolában minden valamilyen cél elérése érdekében történik a tanórán. Ezért sokáig úgy gondolták, a játék csak időkitöltésre használható az oktatásban.

A nyelvoktatás történetét (Bárdos, 2005; Neuner és Hunfeld, 1993; Sárvári, 2022c) áttekintve láthatjuk, hogy a hagyományos olvasó-fordító módszert váltó ún. audio-lingvális módszer volt az első, ahol helyet kapott a játék. A tanulók a megismert és kívülről megtanult párbeszédet játszották el párban. Ez azonban még nem volt igazi szerepjáték. A kommunikatív módszer fedezte fel a játékban rejlő potenciált. Ennek köszönhetően az 1980-as évektől kezdve számos játékgyűjtemény látott napvilágot, amely nemcsak a nyelvórán használható játékokat ismertette meg a nyelvtanárokkal, de igyekezett elméleti keretet is adni a játékok nyelvórai alkalmazásához, és tipologizálta a különböző játékokat (Spier, 1981; Lohfert, 1982).

A nyelvórán használható játékok csoportosításáról is elmondható, hogy nagyon változatos. Lohfert (1982) két nagy fajtáját különbözteti meg a nyelvi játékoknak: a didaktikai játékokat (*Lernspiele*) és a kommunikatív játékokat (*kommunikative Spiele*). A *didaktikai játékokkal* elsődlegesen részkészségeket (kiejtést, szókinccset, nyelvi struktúrákat, helyesírást) fejleszthetünk. Ezek irányított játékok, ahol a diákok a tanultakat imitálják, reprodukálják. A didaktikai játékok könnyebben tervezhetők és ellenőrizhetők, mint a kommunikatív játékok, mert általában csak egy megoldási lehetőséget kínálnak. Ebbe a csoportba tartozik például a memóriajáték, a dominó, a triminó. A *kommunikatív játékok* összetettebbek. A diákok ezekben a játékokban már kommunikatív szituációkban szabadon használják a megismert nyelvi elemeket. A nyelvtanár számára kevésbé tervezhető és ellenőrizhető ez a játékfajta, mert minden esetben több megoldási lehetőség van. A leggyakoribb kommunikatív játék a szerepjáték.

Dauvillier és Lévy-Hillerich (2004) játékgyűjteményükben a fejlesztendő (rész) készségek szerint csoportosították a játékokat. Az első csoportba azokat a játékokat sorolják, amelyek a szóbeli recepciót és produkciót fejlesztik (*Spiele zum Hören und Sprechen*). A második csoportba az írásbeli recepciót és produkciót fejlesztő játékok

(*Spiele zum Lesen und Schreiben*) tartoznak. Külön-külön csoportot alkotnak a szókinccsfejlesztő (*Spiele zum Wortschatz*), illetve a nyelvi tudatosságot fejlesztő játékok (*Spiele zur Grammatik*). Az utolsó csoportban az interkulturális kompetenciát fejlesztő játékok (*Spiele zur Landeskunde*) kaptak helyet.

Brinitzer (2013) is a fejlesztendő készségeket veszi alapul a felosztásában, de a kommunikatív készségeket fejlesztő játékokat egy egységnek tekinti (*Fertigkeitsorientierte Spiele*), és csak a nyelvi szerkezeteket gyakoroltató játékokat kezeli külön, ahol egyidejűleg a szókinccs elmélyítése is megvalósul (*strukturorientierte Spiele*). Ez a megközelítés azt a szemléletet tükrözi, hogy a nyelvtan funkcionális szerepet tölt be a nyelvtanulásban, és a szókinccsel együtt kell gyakorolni. Brinitzer két új játékfajta is bevezet. Az egyik fajta a nyelvóra elején és végén alkalmazható játékok tartoznak (*Spiele zum Kennenlernen, zum Abschluss oder zum Vertrauensaufbau*), míg a másik csoportba az ún. energetizáló és relaxációs játékokat sorolja (*Spiele zum Energieniveau*).

Ha megvizsgáljuk, milyen célok érhetők el egy-egy játékkal a nyelvórán, azt tapasztaljuk, hogy szinte lehetetlen a játékokat egyetlen kategóriába sorolni, mert egyszerre több nyelvi és általános célt valósíthatunk meg játék közben. Ez azt is jelenti, hogy ugyanazt a játékot más-más terület fejlesztésénél is sikerrel alkalmazhatjuk.

Egy német mondás szerint „*wer die Wahl hat, hat die Qual*”, azaz aki a bőség zavarában szenved, annak nem könnyű a választás. Ezért fontos, hogy a nyelvtanárnak legyenek szempontjai, amelyek alapján kiválasztja az adott nyelvórára legmegfelelőbb játékot, játékos tevékenységet. *Schweckendiek* (2001. 11. o.) hat kérdés megválaszolását javasolja segítségnek: (1) Mi a játék célja, és milyen képességek fejlesztését segíti elő? (2) Beleillik a játék a nyelvóra menetébe? (3) Milyen emocionális reakciókat vált ki a játék? (4) A játék könnyen elkészíthető, könnyen érthető és megvalósítható? (5) Megfelelő-e a játék a tanulók életkori és nyelvi szintjének? (6) Mennyi időt vesz igénybe a játék? Megéri az időráfordítás?

Ha sikerült kiválasztanunk a megfelelő játékot, akkor *elő kell készítenünk*. Először át kell gondolnunk, milyen előzetes ismeretei vannak a diákoknak a játék kapcsán, el kell döntenünk, hogyan magyarázzuk el a játékszabályokat, kell-e játékvezető, és ha igen, akkor ki lesz az. Azt is végig kell gondolnunk, milyen munkaformában fognak játszani a tanulók, és hogyan alakítjuk ki a párokat, illetve csoportokat, ha erre van szükség. Végezetül megfelelő mennyiségben elő kell készítenünk a játékhoz szükséges eszközöket, fénymásolatokat.

A *játékszabályokat* – főleg kezdő csoportoknál – gyakran a tanulók anyanyelvén ismertetik a nyelvtanárok, mert azt gondolják, idegen nyelven túl bonyolult lenne a diákok számára a szabályok megértése. Én azonban *Spierrrel* (1981) értek egyet, aki azt javasolja, hogy példákon, illetve egy kézbáb segítségével az adott idegen nyelven magyarázzuk el a szabályokat. Az is megoldás lehet, hogy a nyelvtanár célnyelvi közlését azok a tanulók, akik megértették, közvetítik a többiek számára az anyanyelven. Ha a tanulók már tudnak olvasni az adott idegen nyelven, akkor közösen is elolvashatjuk és értelmezhetjük a szabályokat. Ehhez azonban elengedhetetlen, hogy a tanulók ismerjék

a játékkal kapcsolatos kulcsszavakat (pl. dobókocka, játékmező, dob, egyszer kimarad) az adott idegen nyelven is.

A *játék végén* beszéljük meg, hogy tetszett a játék a tanulóknak, ki nyert, ki mit tanult meg játék közben, kinek mi okozott esetleg nehézséget! A játék során felmerült nyelvi hibákról is a játék végén beszélünk a diákokkal, ne törjük meg a játék menetét!

Az óvodás és alsó tagozatos gyermekek szívesen utánozzák, amit látnak. Ezért örömmel vesznek részt pantomim-, szobor- vagy drámajátékokban. A beszédfejlődésben is nagyon fontos szerepe van az utánzási készségnek. Ezek a játékfajták azért is hasznosak, mert a nyelvelsajátítás kezdetén még nagyon kicsi a gyermekek produktív szókincse. A hallott szövegek megértése az elsődleges cél (Sárvári, 2013a, 2013b). A beszédprodukciónál kezdetben, a verbális válaszadáستól eltérő módon, teljes fizikai válaszokat alkalmaznak (vö. TPR): rámutatnak a képen a megfelelő válaszra, utasításokat hajtanak végre, bólogatnak, vagy nemet intenek a fejükkel, egyszerű igennel/nemmel válaszolnak idegen nyelven.

A nyelvóra legfontosabb elemei a *beszédkészség-fejlesztő játékok*, hiszen a beszéd, a kommunikáció segítségével tudjuk gondolatainkat, vágyainkat, érzéseinket megosztani másokkal. A beszédkészség-fejlesztő játékok többsége a szókincset bővíti, és az egyszerű szavak mellett chunkokat tanít a gyermekeknek az adott idegen nyelven. Ezek az információtömbök fontos nyelvi struktúrákat is tartalmaznak, amelyeket a gyermekek játékos formában sajátítanak el anélkül, hogy elemeznénk, milyen nyelvtani szabályszerűségről van szó, és ezt hogyan képzik az adott nyelven.

De a beszédkészség-fejlesztő játékok mellett, illetve azok részeként az érzékelést, a megfigyelést, az összpontosítást, a memóriát, a metakommunikációt fejlesztő játékok, valamint az önfegyelmet erősítő szabályjátékok is fontos elemei a gyermekkori idegen nyelv-tanításnak. A már említett csendes szakasz miatt célszerű gátlásoldó játékokat is tervezni a nyelvóra/a nyelvi foglalkozás menetébe.

A játékos nyelvtanulás jelentőségét mutatja az is, hogy a gyermekeknek szóló idegen nyelvkönyvek elképzelhetetlenek játékok nélkül, és számtalan internetes oldal kínál játékköteteket, amelyek a gyermekkori nyelvoktatásban is alkalmazhatók. Friedrich Fröbel 19. századi német pedagógus ismerte fel a játéknak az egyén személyiségfejlődésében játszott szerepét, jelentőségét. Az ő gondolatával zárjuk ennek a tanulási útnak a bemutatását: „Minden jónak forrása a játékban rejlik.” („*Die Quelle alles Guten liegt im Spiel.*”)

Nyelvtanulás (autentikus) történetekkel

A nyelvi input mind az anyanyelv-, mind az idegen nyelv-elsajátítási folyamatban lényeges szerepet tölt be. Mindkét esetben elsődleges forrást jelentenek a személyes interakció mellett az *autentikus anyagok*: képek, dalok, versek, mondókák. A gyermekek az óvodában is gyakran találkoztak anyanyelvük autentikus anyagaival. Az élőbeszédet az idegen nyelvek esetében eredményesen támogathatják a célnyelvi CD-k, DVD-k,

tévé- és rádióműsorok, valamint a különböző, gyermekeknek készült applikációk és interneten található videók. Ezáltal nemcsak a gyermekek kommunikatív készségei, de interkulturális kompetenciái is fejlődnek, hiszen más kultúra(k)ba nyernek betekintést.

Az olvasóvá neveléshez azonban elengedhetetlen, hogy a gyermekek már kiskorban megtapasztalják a könyvek világát is. Mely könyvek segítik a gyermekkori nyelvelsajátítást? *Groß* (2002. 11. o.) és *Klippel* (2000. 159. o.) javaslatai alapján olyan könyvre van szükségünk, amelynek a története tetszik a mesélőnek. Fontos szempont, hogy a választott könyv nyelvezete egyszerű legyen, rövid mondatokat, ismétléseket tartalmazzon, illetve a mindennapi életben használható kifejezéseket alkalmazzon. A választásnál figyelembe kell venni azt is, hogy a könyv témája megfelel-e a gyermekek életkori sajátosságainak, és nyelvezete csak kicsit haladja-e meg a gyermekek aktuális nyelvi szintjét. A jó könyv története további kreatív, cselekvésorientált tevékenységekre motívál. Különösen a képeskönyveknél, ahol az illusztrációk jelentős szerepet játszanak a történet elmesélésében, meghatározó szerepe van a képek minőségének. Az igényes illusztráció segít a beszédre készítésben és a gyermeki figyelem koncentráálásában.

A fenti szempontok alapján a célnyelvi *képeskönyvek* a legideálisabb eszközök, mert kevés szöveget és sok képet tartalmaznak, amelyek segítik az idegen nyelvű szöveg megértését. Ezek a könyvek a gyermekek számára ismerős témákat dolgoznak fel, de egyúttal betekintést engednek a célnyelvi kultúrába, ezáltal is fejlesztve a gyermekek interkulturális érzékenységét (*Sárvári*, 2015a).

A nyelvtanár eldöntheti, hogy felolvassa a történetet, vagy szabadon meséli el. Ha szabadon mondja el a mesét, akkor a legjelentősebb momentumokat és ezek sorrendjét, valamint a legfontosabb mondatokat meg kell tanulnia kívülről. A történet elmesélésénél célszerű először a képek alapján interaktív módon bevezetni a történethez tartozó kulcsszavakat. Az ismert felől haladjunk az ismeretlen felé, azaz kérdezzünk rá arra, amit a gyermekek már meg tudnak nevezni az adott idegen nyelven: a képen látható személyekre (pl. kislány, kisfiú), állatokra, színekre. A gyermekek számolják meg, miből hány látható a képen, ha már ismerik a számokat. Ehhez köthetjük az új szavakat, kifejezéseket. A történet felolvasása/elmesélése közben pedig ne csak szemkontaktust tartsunk a gyermekekkel, de vonjuk be őket is a mesélésbe! A történettől függően ők is ismétljenek meg vagy játsszanak el egy-egy jelenetet!

A történetek közvetítésének másik kedvelt formája az ún. *papírszínház* (Kamishibai). Az elnevezés a japán *'kamishibai'* szóból származik, amely két szó, a *'kami'* (papír) és a *'shibai'* (színház) összetételével jött létre. Japánban az 1920-as évek végén ez volt a szegények és a gyermekek mozija. A Kamishibai-mesélők, az ún. *'gaito'*-k, kerékpáron járták a vidéket, és a csomagtartóra erősítve vitték magukkal a papírszínházat, ami nem volt más, mint egy lakkozott fakeret, amelyben nagy méretű illusztrált lapokat mozgattott a mesélő. A lapokon a történet egy-egy meghatározó epizódja látható (*Gruschka és Brandt*, 2013; *Csányi, Simon és Tsík*, 2016; *Sárvári*, 2020b).

A gyermekekkel szembefordulva, a lapok mozgatásával igazi színházi élménnyé varázsolhatjuk a hagyományos meseolvasást. A jól látható képek segítik a megértést,

lehetőséget nyújtanak az új szavak, kifejezések bevezetésére, és fókuszálják a gyermekek figyelmét. Ez különösen fontos a beszédpercepcióban anyanyelven is egyre gyengébb „digitális bennszülötteknek”, azaz az alfa generáció tagjainak.

Célszerű a papírszínház használatát is *rituálékkal* összekötni. A rituálék bevett és szabályszerűen ismétlődő elemek, amelyek elsődlegesen az osztálytermi események szerveződésének és a tanórai interakciók jellemzői (bővebben *Sárvári, 2019a*). A rendszeresen visszatérő rituálék hozzájárulnak ahhoz, hogy nő a nyelvtanulók biztonságérzete, könnyebben értelmezik a nyelvtanár célnyelvi utasításait, magyarázatait. Néhány ötlet a saját gyakorlatomból (*Sárvári, 2020b*):

- Ha megoldható, alakítsunk ki a tanteremben egy „mesesarkot”, ahol egy polcon vár a papírszínház csukott ajtókkal arra, hogy elkezdődjön a mesemondás!
- Állítsuk a papírszínházat (benne az aktuális történet képeivel) csukott ajtókkal az asztalra, amit előtte egy fekete terítővel leterítettünk! A fekete szín nem vonja el a gyermekek figyelmét a történetről, ezért a mesélőnek is ajánlott, hogy fekete ruházatot viseljen.
- Valamilyen ritmushangszer (pl. hangtál, triangulum, xilofon) megszólaltatásával és az adott idegen nyelven megfogalmazott rövid mondattal invitáljuk a gyermekeket a „mesesarokba”!
- A színházban csendesen kell viselkedni, ezért amikor a gyermekek elfoglalják a helyüket félkörben az asztalra állított papírszínház körül, fokozatosan vegyük rá őket arra, hogy elcsendesedjenek! Először a lábak „csendesednek el”, azután a kezek. Majd tágra nyitjuk a szemünket, hogy mindent jól lássunk, és hegyezzük a fülünket, hogy mindent jól halljunk.
- A papírszínház bezárt ajtajait az adott idegen nyelven közösen elmondott „ajtónyitó” versikével nyithatjuk ki.
- A mesemondás végén az adott idegen nyelven közösen elmondott „ajtózáró” versikével ér véget a „színházlátogatás”.

A történetmesélés harmadik eszköze lehet a Magyarországon még nem annyira elterjedt ún. *’Erzählschiene’*, amit talán „*mesesínnek*” fordíthatunk. Ez egy téglalap alakú falap, amelyet három egyenlő részre oszt a falap hosszabb oldalával párhuzamosan futó két hosszúkás barázda (nút). A mesesínt az asztalra vagy ölünkbe tehetjük. Ez a színpad, ahol a barázdákban mozgathatjuk a történet papírból készült figuráit. A két barázda segítségével a térbeliséget is ábrázolni tudjuk. A papírszínházat is kombinálhatjuk a mesesínnel. Ebben az esetben a papírszínház adja a hátteret, ami jelenetről jelenetre változhat, és a mesesín a színpad, ahol a szereplők mozognak. Ezekkel az eszközökkel a gyermekek saját történeteiket is bemutathatják a többieknek, így nemcsak a szövegértés, de a szövegalkotás fejlődését is segíti ez a tanulási út (*Scherzer, 2018; Sárvári, 2020b*).

Függetlenül attól, hogyan ismerik meg a gyermekek az adott történetet, mindig többször kell hallaniuk, és törekednünk kell arra, hogy minden mesélésnél egyre aktívabb szerepet kapjanak a gyermekek. Az ismétlés segít nekik abban, hogy jobban megértsék

a szöveget. A gyermekek gyakran önkéntelenül is utánozzák a mesélő gesztusait, mimi-káját, kórusban ismétlik a visszatérő szövegrészeket. Ez segíti a memorizálást, bővíti a szókincset, és gyakoroltatja a helyes kiejtést, intonációt. A gyermekek ezután játékos tevékenységekben gyakorolják a történet szavait, kifejezéseit, illusztrációt készíthetnek a történet számukra legkedvesebb jelenetéhez, vagy dramatizálhatják a történetet.

A megismert képeskönyveket, illetve a történetek képeit célszerű a mesesarok polcán tárolni, hogy a gyermekek később is belelapozhassanak, megnézhessék. A képeskönyvek témái gyakran összefüggnek a más tanórán tanult tartalmakkal, így jó alapját képezhetik a tartalomalapú nyelvtanulásnak is.

Tartalomalapú nyelvtanulás (CLIL)

A más tantárgyi tartalmak integrálásának egyik lehetősége az ún. *CLIL-módszer* alkalmazása. A CLIL mozaikszó az angol *'Content and Language Integrated Learning'* kifejezés rövidítése, amelynek magyar fordítása tartalmat és nyelvet integráló tanulás lenne, de általában a tartalomalapú nyelvtanulás kifejezést használjuk. Ez egy kétfókuszú oktatási forma, amely – mint arra az elnevezés is utal – integrálja a tartalmat és a nyelvet.

A módszer kezdete egészen az ókorig nyúlik vissza (*Haataja*, 2007. 5. o., 2009. 6. o.). A Római Birodalom megszállása alatt a művelt görögök a nem görög nyelvű lakosságnak így próbálták megtanítani a görög nyelvet. Hasonló folyamatok figyelhetők meg a középkorban a latin nyelv vonatkozásában, illetve a 18. és a 19. században is, amikor a külföldi nevelőnők saját anyanyelvüket használták a nemesi és a gazdag polgári családok gyermekeinek tanítására. A gyermekek az ismeretlen nyelvet szinte második nyelvként sajátították el (*Wolff*, 2007). A 20. század 70-es, 80-as éveiben ezt az oktatási formát erősítette egy kanadai kísérlet, amely az *'immersion'*, azaz a *'bemerítés'* módszerét alkalmazta. A kísérlet során a Québec tartományban élő angol anyanyelvű gyermekek olyan oktatási formában vettek részt, amely biztosította, hogy megfelelő francia nyelvtudásra is szert tegyenek. A kanadai kísérletet ugyan nem lehetett változatlan formában átültetni az európai viszonyok közé, de fontos katalizátora lett számos európai kutatás és kísérlet elindításának (*Haataja*, 2009. 5. o.; *Eurydice*, 2006). A CLIL-módszer napjainkban használatos formája a 1990-es évek során terjedt el. Kezdetben az oktatás nyelve egyértelműen az angol volt, de a módszer elterjedésével más nyelvek is szerepet kaptak „CLIL-nyelvként” (*Haataja*, 2009. 6. o.). A többnyelvűség elvének köszönhetően az Európai Unióban egyre nagyobb figyelmet kapott az ún. CLIL-LOTE (*Content and Language Integrated Learning for Languages Other Than English*) módszer, amelynek célja, hogy az angol nyelven kívül más idegen nyelven is megvalósuljanak a CLIL-projektek. A német változat CLILiG (*Content and Language Integrated Learning in German*) néven vált ismertté.

Egy 2006-ban készült tanulmány (*Eurydice*, 2006. 13. o.) is rámutat, hogy a CLIL-módszer alkalmazása az európai országok túlnyomó többségében a hagyományos iskolai oktatás részeként, az alap- és középfokú szinteken valósul meg. Magyarország

1987-ben csatlakozott ehhez a kezdeményezéshez (*Eurydice*, 2006. 15. o.). Napjainkra a CLIL gyűjtőfogalommá vált, amelyet minden olyan esetben alkalmaznak, amikor az oktatás nem a tanulók első nyelvén történik (*Haataja*, 2007. 4. o.). Ez a CLIL-módszer „hard” változata, amelyet a két tanítási nyelvű iskolák alkalmaznak. A „soft” változatot azonban azokban az intézményekben is lehet alkalmazni egy-egy téma feldolgozásánál, ahol a nevelő-oktató munka nem két tanítási nyelven folyik. Ezeket a tanórákat a nyelvtanárok tartják, az elsődleges cél a tanulók nyelvi cselekvőképességének a fejlesztése. A nyelvrákon azonban más tárgyak tartalmait integrálják. Ezek gyakran természet-tudományos vagy művészeti témák (*Dalton-Puffer*, é. n.).

A nyelvrá számtalan kapcsolódási pontot kínál más tantárgyi tartalmak integrálásához. A matematikához kapcsolódóan számolhatunk az adott idegen nyelven, matematikai, logikai feladatokat oldhatunk meg. A hónapokat, a hét napjait vagy az állatokat tanulva integrálhatjuk a környezetismeret-órán tanultakat. Egyre több olyan didaktizált tananyag érhető el, amely arra buzdít, hogy végezzünk el egyszerű természettudományos kísérleteket a nyelvrán. Az alkotó tevékenység is fontos eleme a gyermekkori nyelvsajátításnak, ezért a vizuális kultúra, az ének-zene, valamint a dráma és tánc tantárgy elemei is sikeresen építhetők be a gyermekkori nyelvtanításba (bővebben *Sárvári*, 2014). A nyelv ugyanis nem a cél, hanem az eszköz, amivel elérhetjük a célt.

Összegzés

Az egyéni többnyelvűvé válás egyik útja a gyermekkori idegennyelv-elsajátítás, amelyet szelíd nyelvi nevelésnek is nevezünk. Jelen tanulmány az idegennyelv-tanulás e speciális formáját mutatta be, amely megkönnyíti az óvodából iskolába történő átmenetet, mert az óvodai nevelésben már megismert módszereket alapul véve ismerteti meg a gyermekeket – már akár az általános iskola első osztályától kezdve – az idegen nyelvekkel. A szelíd nyelvi nevelés épít azokra az adottságokra, amelyek csak erre az életkorra jellemzőek, és idővel elvesznek. A bemutatott gyakorlati példák is igazolják, hogy a szelíd nyelvi nevelés – az anyanyelv elsajátításához hasonló módon – játékos tevékenységekkel, autentikus anyagokkal, minden érzékszervet fejlesztve, a gyermeki személyiség teljes kibontakozását elősegítve törekszik arra, hogy fejlessze a tanulók nyelvi cselekvőképességét és felkeltse a diákok érdeklődését az idegen nyelvek iránt.

A nyelvtanulás e korai, ráhangoló szakaszának nagy jelentősége és felelőssége van, mert a gyermekek számára sok esetben ez az első találkozás egy másik nyelvvel, egy másik kultúrával. Az itt szerzett élmények, benyomások és tapasztalatok határozzák meg, hogy a gyermekek megszeretik-e a nyelvtanulást, megértik-e a nyelvtudás fontosságát és szerepét a tanórán és az iskolán kívül, valamint kellő nyitottsággal és empátiával fordulnak-e más kultúrák és az ott élő emberek felé. Meggyőződésem, hogy a szelíd nyelvi nevelés az a módszer, amellyel ez a cél megvalósítható, függetlenül attól, melyik idegen nyelvet sajátítja el először a gyermek.

Irodalom

- A 2020-as NAT-hoz illeszkedő tartalmi szabályozók. https://www.oktatas.hu/koznevelés/kerettantervek/2020_nat (2022. november 14.)
- Appeltauer, Ernst (1999): *Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs. Eine Einführung.* (Fernstudieneinheit 15). Langenscheidt, Berlin.
- Az élő idegen nyelv tantárgy kerettanterve a 4. évfolyam számára. https://www.oktatas.hu/koznevelés/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_1_4_evf (2022. november 14.)
- Az óvodai nevelés országos alapprogramja. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor> (2022. november 14.)
- Bárdos Jenő (2005): *Élő nyelvtanítás-történet.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Berényi-Nagy, Tímea (2017): Lass mich erschließen! – Mehrsprachigkeitsdidaktik binnendifferenziert. In: Boócz-Barna Katalin, Heltai János, Kertes Patrícia, Reder Anna és Sárvári Tünde (Hrsg.): *DUFU (= Deutschunterricht für Ungarn 28)*. UDV, Budapest. 50–68.
- Boeckmann, Klaus-Börge (2010): *Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs. Ergänzungsheft.* Langenscheidt, Berlin.
- Boócz-Barna Katalin (2014): ‚Fehler‘ als wichtige Ressource im mehrsprachigen Deutschunterricht. In: Boócz-Barna Katalin, Kertes Patrícia, Palotás Berta, Perge Gabriella és Reder Anna (Hrsg.): *Aktuelle Fragen der Fremdsprachendidaktik. Festschrift für Ilona Feld-Knapp. Sonderheft. DUFU (= Deutschunterricht für Ungarn 26)*. UDV, Budapest. 103–113.
- Brinitzer, Michaela (2013): Medien- und Aktivitätenrepertoire. In: Brinitzer, Michaela, Hantschel, Hans-Jürgen, Kroemer, Sandra, Möllner-Frorath, Monika és Rios, Lourdes: *DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.* Ernst Klett Sprachen, Stuttgart. 141–153.
- Busch, Brigitta (2018): The language portrait in multilingualism research: Theoretical and methodological considerations. *Urban and Literacies*. 236. https://heteroglossia.net/fileadmin/user_upload/publication/busch18_The_language_portrait_copy.pdf (2022. november 14.)
- Chighini, Patricia és Kirsch, Dieter (2009): *Deutsch im Primarbereich.* (Fernstudieneinheit 25). Langenscheidt, Berlin.
- Csányi Dóra, Simon Krisztina és Tsík Sándor (2016, szerk.): *Papírszínház. Módszertani kézikönyv.* Csimota, Budapest.
- Dalton-Puffer, Christiane (é. n.) *CLIL in der Praxis: Was sagt die Forschung?* <https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/clg/20984546.html> (2022. november 14.)
- Dauvillier, Christa és Lévy-Hillerich, Dorothea (2004): *Spiele im Deutschunterricht.* (Fernstudieneinheit 28). Langenscheidt, Berlin.
- Eurydice (2006): *Tartalomalapú nyelvoktatás (CLIL, EMILE) az európai iskolákban.* Oktatási és Kulturális Főigazgatóság, Budapest/ Commission of the European Communities, Bruxelles.
- Feld-Knapp Ilona (2014): Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht, In: Feld-Knapp Ilona (szerk.): *Mehrsprachigkeit.* Typotex Kiadó/Eötvös Collegium, Budapest. 15–31.
- Groß, Christiane (2002): Geschichten im frühen Fremdsprachenunterricht. *Primar. Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache im Primarbereich*. 30. sz. 11–16.
- Gruschka, Helga és Brandt, Susanne (2013): *Mein Kamishibai. Das Praxisbuch zum Erzähltheater.* Don Bosco, München.

- Haataja, Kim (2007): Der Ansatz des integrierten Sprach- und Fachlernens (CLIL) und die Förderung des schulischen „Mehrsprachenerwerbs“. *Frühes Deutsch. Fachzeitschrift für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache im Primarbereich*, 11. sz. 4–10.
- Haataja, Kim (2009): CLIL – Sprache als Vehikel oder „Zweiklang im Einklang?“ *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 40. sz. 5–12.
- Klippel, Friderike (2000): *Englisch in der Grundschule mit CD-ROM. Handbuch für einen kindgemäßen Fremdsprachenunterricht*. Cornelsen Scriptor, Berlin.
- Krumm, Hans-Jürgen és Jenkins, Eva-Maria (2001): *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit: Sprachenportraits gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm*. Eviva, Wien.
- Lohfert, Walter (1982): *Kommunikative Spiele für Deutsch als Fremdsprache. Spielpläne und Materialien für die Grundstufe*. Hueber, Ismaning.
- Lundquist-Mog, Angelika és Widlok, Beate (2015): *DaF für Kinder. dll (= Deutsch lernen lernen 8)*. Klett-Langenscheidt, München.
- Meyer, Hilbert (2003): *Unterrichtsmethoden II: Praxisband*. Cornelsen Scriptor, Berlin.
- Neuner, Gerhard és Hunfeld, Hans (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. (Fernstudieneinheit 4). Langenscheidt, Berlin.
- Perge Gabriella (2018): *Rezeptive Mehrsprachigkeit. Eine Studie zur Untersuchung der Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit im institutionellen Fremdsprachenunterricht in Ungarn*. (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung – Sonderreihe B; 1). Eötvös-József-Collegium, Budapest.
- Sárvári Tünde (2013a): Anwendungsmöglichkeiten der dramapädagogischen Arbeit im frühen DaF-Unterricht. In: Boócz-Barna Katalin (Hrsg.): *DUFU (= Deutschunterricht für Ungarn 25)*. UDV, Budapest. 168–178.
- Sárvári Tünde (2013b): Sprache und Bewegung – Dramapädagogik für Sprachanfänger in der Grundschule. *Frühes Deutsch. Fachzeitschrift für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 28. sz. 50–53.
- Sárvári Tünde (2014): A CLIL módszer alkalmazási lehetőségei a kisiskoláskori német mint idegennyelv-tanításban. In: *Módszertani Közlemények*, 54. 2. sz. 49–66.
- Sárvári Tünde (2015a): „Bilder sind gute Begleiter“. Überlegungen zur Entwicklung und Förderung der primären Fertigkeiten im frühen DaF-Unterricht mit Bilderbüchern. In: Backes Johanna és Szendi Zoltán (Hrsg.): *Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2014*. GUG, Budapest/DAAD, Bonn. 225–245.
- Sárvári Tünde (2015b): „Jedes Kind kann Sprachen lernen – wenn das Lehrwerk die Sprache der Kinder spricht.“ – Überlegungen zur Anpassung an das sprachliche Niveau der Lernenden in den Lehrwerken für den frühen Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. In: Feld-Knapp Ilona, Heltai János, Kertes Patrícia, Palotás Berta és Reder Anna (Hrsg.): *Interaktionen: Festschrift für Katalin Boócz-Barna. Sonderheft. DUFU (= Deutschunterricht für Ungarn 27)*. UDV, Budapest. 121–134.
- Sárvári Tünde (2019a): Az osztálytermi rituálék szerepe a kisgyermekkorú német mint idegennyelv-elsajátításban. In: Karlovitz János Tibor és Torgyik, Judit (szerk.): *Szaktudományok és más emberközpontú tanulmányok*. International Research Institute, Komárno. 125–132.
- Sárvári Tünde (2019b): Frühbeginn – Ein Spezialgebiet des Fremdsprachenunterrichts. *Slowakische Zeitschrift für Germanistik*, 11. 2. sz. 42–51.

- Sárvári Tünde (2019c): Zur Rolle des sprachlichen Inputs beim frühen Fremdsprachenlernen. In: Boócz-Barna Katalin, Kertes Patrícia és Sárvári Tünde (Hrsg.): *Kollokationen lernen. Sonderheft. DUfU (= Deutschunterricht für Ungarn 30)*. UDV, Budapest. 79–102.
- Sárvári Tünde (2020a): Schlüsselfiguren des frühen Deutschunterrichts: Deutschsprachige PrimarstufenlehrerInnenbildung in Szeged. In: Klein Ágnes, Márkus Éva és Meier, Jörg (Hrsg.): *Auf die Lehrenden kommt es an: Konferenz zum 200jährigen Jubiläum der deutschsprachigen Primarschullehrerbildung in Ungarn*. (= Beiträge zur Fachdidaktik 5). Praesens Verlag, Wien. 76–93.
- Sárvári Tünde (2020b): Sprachförderung durch Erzählen im frühen Deutschunterricht. In: Juhász Valéria, Sulyok Hedvig, Balog Edit, Basch Éva, Csetényi Korinna, Erdei Tamás, Varga Emőke, Sárvári Tünde és Tóthné Aszalai Anett (szerk.): *Kommunikáció- és beszédfejlesztés a gyakorlatban = Развитие навыков общения и речи на практике = Entwicklung der Kommunikations- und Sprachfähigkeit in der Praxis = Communication and Speech Development in Practice*. SZTE JGYPK Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Szeged. 431–442.
- Sárvári Tünde (2021): Lehrersprache. Ein Dilemma der Unterrichtsplanung im DaF-Unterricht. In: Kovács Kálmán (Hrsg.): *Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2020*. GUG, Budapest. 81–99. (2022. november 14.)
- Sárvári Tünde (2022a): *Früherwerb im DaF-Unterricht in Ungarn. Standardisierungsversuch für die Stufe vor A1 für Kinder*. Alphabet Wörterbuchverlag, Imst.
- Sárvári Tünde (2022b). Korai idegennyelv-oktatás – az egyéni többnyelvűség egyik útja. In: Juhász Valéria és Kegyes Erika (szerk.): *Többnyelvűség és oktatás*. JGYFK, Szeged. 107–124.
- Scherzer, Gabi (2018): Praxisbuch Erzählschiene. Zum kreativen Erzählen, Spielen und Gestalten. Don Bosco, München.
- Schweckendiek, Jürgen (2001): Spiele und Spielerisches. Zur Förderung der Gruppenintegration und zur Binnendifferenzierung. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 21. sz. 9–19.
- Spier, Anne (1981): *Mit Spielen Deutsch lernen*. Cornelsen Scriptor, Berlin.
- Wolff, Dieter (2007): *Was ist CLIL?* <http://www.goethe.de/ges/spa/dos/ifs/de2747558.htm> (2022. november 14.)

Az óvoda-iskola átmenet problematikájának megjelenése a magyar pedagógiai szaksajtóban

Fizel Natasa

fizel.natasa@szte.hu

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

Tanulmányomban a Néptanítók Lapja című hetilap első két évfolyamát (1868–1869) tekintetem át az óvoda-iskola átmenet problematikájához kapcsolódó írásokat keresve és elemezve. Vizsgálatom fókuszába így 22 tanulmány került, amelyek a kisgyermeknevelés intézményesítésének kérdéseitől a fegyelmezésen át a nőnevelés kérdésköre kapcsán a kislányok nevelésének problematikájáig számos témakört felölelt. Ezek tanulmányozása során leszögezhető, hogy a kisgyermek nevelésének kérdése permanensen helyet kapott a minisztérium hivatalos lapjában, habár kevés szerző kapott lehetőséget véleménye megjelentetésére. Ugyanakkor a lap segítséget nyújtott az ekkor még gyerekcipőben járó intézményrendszer kialakításához.

Kulcsszavak: óvoda-iskola átmenet, óvodatörténet, módszertan



A kisgyermekóvás intézményesülésének kezdete Európában a 19. század első felére tehető. Kialakulásának története szorosan összefügg a korszak történetével, kiváltó oka elsősorban az ipari forradalmat követő társadalmi változásokban keresendő. A kisgyermek gondozásának intézményesüléséről számtalan szakirodalom jelent meg (*Ballai*, 1916; *Draskovits*, 1940; *Vág*, 1961, 1969, 1976, 1994; *Pukánszky*, 2001), amelyek részletesen bemutatják a magyarországi óvodáztatás történetének első évszázadát, mind a kisdedóvó intézetek intézményesülését, mind az óvodai nevelés módszertani palettáját tekintve. A közelmúltban *Komjáthy Zsuzsanna* (2012) az óvodatörténet szakmai folyóirataiban megjelenő gyermek- és ifjúságképet kutatta, *Molnár, Pálfi, Szerepi és Vargáné Nagy* (2015) a kisgyermekkor nevelés történeti összefoglalását készítette el.

Jelen tanulmányomban egy rövid történeti bevezetés után arra vállalkozom, hogy bemutassam az óvoda-iskola átmenet problematikájának mint pedagógiai témának a megjelenését a Néptanítók Lapja című, a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium által kiadott, hetente megjelenő folyóirat első két évfolyamában, azaz 1868-ban és 1869-ben.

Kutatásom során elsősorban azt vizsgálom, hogy milyen rendszerességgel, kiknek a tollából, és természetesen milyen tematikával születtek cikkek az óvoda és az iskola feladatáról a zökkenésmentes óvoda-iskola átmenet érdekében. Milyen törésvonalak

mentén, és miről folyt a diskusszió a lap hasábjain? Valamint, hogy milyen nevelő és oktató funkciókat kellett ellátnia az óvodának a korabeli vélekedés szerint?

Történeti áttekintés

Az ipari forradalom hatására a társadalom szerkezete megváltozott. A korábban mezőgazdaságból élő népesség nagy része városokba, ipari központokba költözött. Az urbanizáció nemcsak a gazdaságot, hanem a társadalom alapegységének, a családnak az életét is gyökeresen átalakította. Azzal, hogy a család minden tagjának részt kellett vennie a háztartás fenntartásában, a kicsiny gyermekek felügyelete és ellátása a család számára nehézséget jelentett. Nem véletlen tehát, hogy az első „óvoda” az ipari forradalom során gyors változásnak indult Skóciában nyitotta meg kapuit a 19. század elején, majd hamarosan más fejlett ipari országokban, Franciaországban, Hollandiában, Németországban, Olaszországban is hasonló intézmények születtek (*Sztrinkóné*, é. n. 57. o.).

Az intézményesülés kezdetei hazánkban

A 19. század elején Magyarországot még nem érintették az ipari forradalom hatásai, hazánk gazdasági és társadalmi viszonyai igen elmaradottak voltak. Ez nem kedvezett a nevelésügy fejlődésének, hiszen hiányoztak mindazok a tényezők, amelyek a nyugat-európai országokban a kiseddóvás rendszerének kiépülését elősegítették. Ennek ellenére a nyugati mintától alig lemaradva, már 1828-ban Pest-Budán, a Mikó utcában megnyílt hazánk – és Közép-Európa – első kiseddóója.

Az intézmény életre hívója és vezetője, Brunsvik Teréz (1775–1861) Wertheim József fordítása révén ismerkedett meg az angol kisgyermekiskolai rendszerrel, így a wilderspini angol modell alapján hozta létre az óvóiskolát. Két évvel később már a második intézmény megnyitására is készen állt. A korabeli óvodákat nem a rászoruló rétegek, sokkal inkább a városi kispolgárok gyermekei látogatták. Az első vidéki kiseddóvoda Besztercebányán kezdte meg működését 1829-ben, majd Pozsonyban, Nagyszombaton, Aradon is sorra nyíltak az óvodák. A magyar kiseddóvók elterjedésének mozgatórugója nem az iparosodás és annak gyermekekre gyakorolt hatása volt, sokkal inkább az, hogy egy nagyszerű pedagógus nevelési elképzelései találkoztak a reformkor polgárosodást sürgető törekvéseivel (*Sztrinkóné*, é. n. 63. o.; *Draskovits*, 1940. 17–18. o.).

A magyar kiseddóvás ügyét a nemzeti függetlenségért és a polgári haladásért küzdő reformkori nemzedék jelei is támogatták (pl. Széchenyi István, Kossuth Lajos, Wesselényi Miklós), hiszen abban a magyar nyelv használatának terjesztését, egy polgári nevelési rendszer kialakításának zálogát látták (*Sztrinkóné*, é. n. 102. o.). De nem csak az óvodák megszervezése került ekkor a törekvések középpontjába. A korabeli sajtó kulcsóvizsgálata alapján is kitűnik, hogy a reformkorban korábban soha nem látott szintre

emelkedett a kórházakkal és a szociális intézményekkel (árva-, szegény-, dologház, vakok intézete) és a segélyező egyesületekkel kapcsolatos beszámolók száma (Döbör, 2018.).

1836-ban gróf Festetics Leó elnökletével létrejött a Kisededóvó Intézeteket Magyarországon Terjesztő Egyesület, melynek célja az intézmények alapításának előmozdítása volt. A mozgalom sikerét bizonyította, hogy 1848-ig 89 óvodát alapítottak az ország különböző vidékein, azonban a forradalom kezdetekor ebből mindössze 45 működött. Az 1848–49-es események utáni évek a kisededóvás ügyét is háttérbe szorították. 1871-re már csak 97 kisededóvoda működött az országban, holott az első óvoda óta 164 ilyen intézmény nyitotta meg a kapuit. A kisededóvók törvényi háttérének rendezetlensége ellenére 1875-re a működő óvodák száma 198-ra nőtt (Draskovits, 1940. 29–30. o.; Sztrinkóné, é. n. 108. o.). Az 1868. évi XXXVIII. törvénnyel Eötvös József vallás- és közoktatásügyi miniszter minden ép, 6–12 éves gyermekre nézve bevezette a tankötelezettséget, ugyanakkor az óvodákról nem rendelkezett, nem is sorolta ezeket az intézményeket a népoktatási intézmények kategóriájába.¹

Az óvoda-iskola átmenet problematikájának megjelenése a Néptanítók Lapjának első évfolyamában (1868)

A Néptanítók Lapja első évfolyamának alcíme Heti Közlöny a magyarországi kisededóvodák, elemi- és felső-népiskolák számára volt. Egyértelmű tehát, hogy habár 1868-ban az óvodák ügyében törvény még nem született², az oktatási rendszer szereplői a tankötelezettség bevezetésekor már biztosan a struktúra markáns résztvevőjeként tekintettek a kisededóvókra. Jól alátámasztja ezt a tény az is, hogy a lap első évfolyamában már nyolc írás foglalkozott közvetlenül az óvoda kérdésével. Mindjárt az első cikk – 1868 májusában – arra a kérdésre kereste a választ, hogy „szükséges-e az óvodákban betűzni?” (Gáborhelyi, 1868. 260. o.). Habár az óvodapedagógus szerző az írás végére arra a következtetésre jutott, hogy „ezer meg ezer más tárgy létezik, mellyel gyermekeit [az óvodapedagógus] igen hasznosan foglalkoztathatja, s mely által mind testi, mind lelki erőit fejlesztheti, szoktathatja” (Gáborhelyi, 1868. 261. o.), azért ő maga is leírta, hogy milyen módon szokta bemutatni a betűket az óvodásoknak. Ugyan a mássalhangzókat semmiképpen nem javasolta az óvodai képzés részévé tenni, de a magánhangzók képeinek csoportoszában való kifüggesztésében, ezek írásának palatáblán való

1 1868. évi XXXVIII. törvénycikk a népiskolai közoktatás tárgyában (1868). *Budapesti Közlöny*, 2. 286. sz. 2813–2815. o.

2 „A népiskolai közoktatási tárgyban 1868-ik évben az országgyűlés elé terjesztett törvényjavaslatomból, annak tárgyalása alkalmával a képviselőház azon kijelentéssel törölte ki a kisededóvodákról szóló fejezetet, hogy az óvodai képzés iránt külön törvényben óhajt intézkedni. A t. képviselőház azóta ismételtlen kifejezett ezen óhajtása szerint van szerencsém tisztelettel be nyújtani a »kisededóvodákról« szóló önálló törvényjavaslatomat” (Eötvös, 1870. 225. o.).

gyakoroltatásában a szerző nem talált semmi károsat. A cikkből az is kiderült, hogy az óvók valójában azért foglalkoztak a betűzéssel már az óvodákban, mert így szerették volna megsegíteni a tanítók munkáját.

A következő két tanulmány – mindkettő 1868 júliusában jelent meg – Szabó Endre³ tollából született, és valójában egyetlen tanulmány két külön lapszámában megjelent részletei (Szabó, 1868a; 1868b). A szerző kiemelte, hogy a társadalom nagy része az óvodákat csak gyermekmegőrzőknek tekinti, így írásában két célra koncentrált: „*először meg kell vitatnunk azon okokat, melyek az óvodákat népnevelési szempontból szükségessé teszik s másodszor: meg kell állapítanunk azon határokat, mely határokon az óvodai nevelésnek túlterjeszkednie semmi esetben sem szabad*” (Szabó, 1868a. 355. o.). Az óvodák létjogosultságát Szabó több indokkal is alátámasztotta, felsorolta példaként a szülők egész napos munkavégzését, a gyermekek magas számát a családban, a hiányzó tudatos nevelést gyermekkorban stb. A véleménye az volt, hogy mindezek tudatában valószínűsíthető, hogy kisgyermekkorú intézményes nevelés hiányában ezeket a hátrányokat az iskola egyre nehezebben tudja majd leküzdeni.

Táblázatban foglaltam össze mindazokat a tulajdonságokat, amelyeket a szerző írásában bemutat, utalva arra, hogy az iskolába kerüléskor mennyire más az óvodába nem járt és a korábban már óvodát látogatott gyermekek viselkedése (1. Táblázat).

Az óvodába nem járt gyermek	Az óvodából érkezett gyermek
„Különböző érzület, szokások, hajlamok.”	Az iskolai munkára azonnal készen állnak.
Az iskola légkörétől való idegenkedés.	Az ismeretszerzés fontosságának elfogadása.
Rend, illem, tisztaság hiánya (zsiros, kócos haj, hosszú köröm, piszkos kéz, foltos ruha).	„Nyájas arc, illem, tisztaság.”
Fegyelmetlenség, „minden intés falra hányt borsó”.	Testük egészséges, fejlett. Tartásuk egyenes.
Verekedés, trágár beszéd, hazugság, lopás, erkölcstelenség.	Hangjuk tiszta és kellemes, feleleteik bátrak és szabatosak.

1. táblázat. Az óvodába nem járt, és az óvodába járt gyermek az iskola megkezdésekor (Szabó, 1868a. 355–356. o.)

Áttekintve a felsorolt tulajdonságokat minden bizonnyal a korabeli olvasó is elgondolkodott a 2–6 éves gyermekek intézményes nevelésének szükségességén.

Tanulmánya második részében (Szabó, 1868b. 369. o.) tért ki a szerző az óvoda hatáskörére, az iskolától való különbözőségére. A szerző az óvodai nevelési rendszer fő elvét úgy határozta meg, hogy „*ezen intézet nem tanoda s így benne rendszeres tanítással*

3 Az álmosdi kisedővő-intézet vezetője. Nagyorosziban született 1839-ben. 1870-ben lapot indított Alapnevelők és Szülők Lapja címmel. A fröbéli pedagógia legismertebb és legelismertebb hazai képviselője (Végh, 2019).

foglalkozni semmi esetben sem szabad” (Szabó, 1868b. 369. o.). Az oktatás helyett a kiseddív feladata *„az erkölcs nemesítése és erősítése céljából a szivre (...) hatni*” (Szabó, 1868b. 369. o.). Fontos feladata továbbá az óvodának a testi nevelés, az ügyesség fejlesztése pl. kézműveskedés által, valamint a helyesen artikulált, tiszta beszéd kialakítása, és az értelemgyakorlatok. Szabó Endrének határozott véleménye volt arról a tárgykörrel – és az ahhoz használt szemléltetőeszközökről – is, amellyel az óvodában foglalkozni kellett. A véleménye az volt, hogy az óvodában szemléltetésül elég egy növényt, egy-két állatot, egy házat és egy hegyet ábrázoló kép. Nem kell semmi *„csecsebecse”*, semmi *„cicoma*” (Szabó, 1868b. 370. o.).

1868 augusztusában, a Néptanítók Lapja 29. számában óvodatörténeti áttekintés jelent meg Tóth István⁴ tollából (Tóth, 1868a). Habár az írás első részében a kiseddívők létrejöttének és elterjedésének folyamatát mutatta be itthon és Európa-szerte, de a szerző nem maradt szorosan a címben megjelölt témánál, hanem az óvoda feladatáról is leírta a meglátásait. Tóth egyetértett Szabó Endre korábbi írásával abban, hogy a gyerekek a családban hiányosabb, rosszabb szocializációs közegben vannak hatéves korukig, mint az óvodában lennének, és ez sokat ront az iskolai sikerességükön. Amikor az iskolában aztán probléma akadt a gyermekkel, a szülő a szerző szerint jellemzően így reagált: *„csak ütni kell, mert oly rossz, hogy nem bírunk vele már otthon*” (Tóth, 1868a. 452. o.). A szerző a tanítói munka legnagyobb nehézségét is a fegyelmezésben, az erkölcsi értékek elsajátíttatásában látta, amikor így fogalmazott: *„Bizton lehet állítani, hogy a tanító állását nem a tanítás terhe teszi nehezzé, hanem a gyermeki erkölcstelenség elleni folytonos, gyakran eredménytelen küzdelem, mely egészségére is a legkártékonyabb befolyással szokott lenni; s éppen nem csodálkozhatni ha ezen ok azon ismeretes keserű latin mondásra adott alkalmat 'quem dii odere, paedagogum fecere'”* (Tóth, 1868a. 452. o.). Kiemelte, hogy a kisgyermekkorú nevelés egyik legfontosabb feladata a hazaszeretetre, a keresztény hitre és erkölcsre való nevelés, az egyenlőség és a testvériség eszméjének átadása. Írását köszönettel zárta a miniszter irányába, amiért a kiseddívás ügye végre a fontos közügyek közé került (Tóth, 1868a. 455. o.).

A következő témába vágó cikk a vizsgált lap hasábjain szintén Tóth István írása volt – szeptember elején –, amelyben vitába szállt Szabó Endre gondolataival az óvoda oktatási feladatainak kérdésében (Tóth, 1868b). Tóth véleménye szerint az óvoda valóban nem iskola, ebben egyet is értett kollégájával, ugyanakkor előkészítő az iskolára. Az óvoda fő célja a gyermek tudásvágyát felébresztteni, (a gyermeket) kellemes és hasznos elfoglaltságban részesíteni. Játszva tanít, és ehhez felhasználandó a természet gazdag tárháza: rovarok, lepkék, csigák, ásványok, növények, terménymagvak, kítőmött állatok. Személyes csipkelődéssel is odaszúrt az ekkor mindössze 29 éves Szabónak:

4 A Borsod megyei példányóvoda vezetője

5 Latin szállóige: Akit az istenek gyűlölnek, pedagógussá teszik.

„26 évi tapasztalás szól mellettem, nem pedig pusztá theória, melyet sokkal könnyebb papirostra leírni, mint sikeresen végrehajtani” (Tóth, 1868b. 483. o.).⁶

Természetesen a válaszra sem kellett sokáig várni, Szabó Endre még ugyanabban a hónapban lehetőséget kapott a reagálásra (Szabó, 1868c), és vissza is vágott idősebb kollégájának, már mindjárt az első bekezdésben: „Valóban lelki örömmel olvasom a becses lapok 31-ik számában igen tisztelt úggyártásam Tóth István ur „Az elmefejtés eszközei óvodákban” című cikkét, melyben 26 év alatt szerzett gazdag tapasztalásból merített nézetek elősorolásával kiegészíteni s illetőleg kijavítani siet e tárgyban, szintén e lapban röviden közölt véleményemet” (Szabó, 1868c. 532. o.). Szabó álláspontja az volt, hogy a szegény sorsú gyerekek fogalomtudása szegényes, szókincse is csak néhány száz szó, így az elefánt bemutatása előtt (amit cikkében Tóth említett) a hozzá közelebb eső tárgyakat, élőlényeket és sajátosságait ismerje meg, azaz a vadállatok akkor kerüljenek sorra, amikor a gyermek már ismeri a háziállatokat. Új elemként jelent meg a diskusszióban az óvodások korcsoportonkénti fejlesztése. Szabó szerint a beszéd- és értelemgyakorlatok esetében elsősorban az életkort, de az adott gyermek fejlettségét is figyelembe kell venni. Megjelent tanulmányában az azonos tudásalap megteremtésének fontossága is, nem csak a viselkedésbeli azonosság, mint az iskolai munka fontos elősegítője: „Szerintem tehát az óvodákban elmefejtés kizárólagos célja: a gyermek fogalmkörét annyira kibővíteni, hogy ő az iskolában annak idejében előadandó tantárgyakat megérthesse; vagyis, hogy az óvodából az iskolába átlépő hat éves gyermek bírjon mindazon fogalmakkal, melyek a különböző tantárgyak elemeit képezik, hogy így azután ne legyen kénytelen a tanító, a legegyszerűbb s a mindennapi életben előforduló fogalmak megérthetővé tétele miatt magyarázatát egy, vagy más gyermek kedvéért minduntalan megszakítani” (Szabó, 1868c. 532. o.). Néhány fogalmat is felsorolt, amelyeket egy falusi, 6-7 éves gyermek az óvoda nélkül szinte biztos, hogy nem értett, hiszen nem találkozott ezekkel, és a szüleinek, testvéreinek sem volt ideje, ismerete ahhoz, hogy ezekről beszélgessenek: „a gyermek - midőn az iskolába kerül, nem tudja mi az a hegy, völgy, hegyláncz, hegycsúcs, síkság, forrás, folyó, állóvíz, sziget, domború, lapályos, darabos, szilárd, homályos, nem tud különbséget tenni az állati, növényi és ásványi testek közt, sőt még a legegyszerűbb meghatározásokat minők: szükséges, hasznos, nélkülözhetetlen, terjedelmes stb. sem érti” (Szabó, 1868c. 532. o.). Újra érvelt az óvodák „vásári bódévá” (Szabó, 1868c. 533. o.) alakítása ellen is, hiszen amennyiben az a cél, hogy minden településen legyen óvoda, az egyszerű és olcsó szemléltetőeszközök használatával – amelyeket egyébként ő is használt – vonzóbbá is tehető a települések számára az intézmény felállítása. Ennek a tanulmánynak is megjelent egy második része is – úgy tűnik, Szabó olyan terjedelmű írásokat közölt, amelyeket a lap csak több részletben tudott közreadni –, október elején ugyanazzal a címmel folytatódott az írása (Szabó, 1868d). Már az előző szám végén elkezdődött azoknak a témaköröknek (Szabó ezeket tantárgyaknak

6 Ugyan valóban fontos a tapasztalat, de Szabó Endre későbbi munkássága rácsfolt Tóth István leki-csinylő megjegyzésére.

nevezi) a felsorolása, amelyek köré szerinte az óvodai nevelés ismeretanyagát csoportosítani kell: Készítmények, Kézműismeret; Természetrajz; Földrajz; Természettan; Alaktan; Számтан; Testi tekintetbeni önismeret; Lelki tekintetbeni önismeret; Erkölcstan; Illettan. A népiskola 1868-as tanterve a lényegét tekintve nagyon hasonló felépítésű volt.⁷ A szemléltetésre vonatkozóan a szerző főszabályként említette meg azt az elvárás, hogy „minden tárgyat természetben fölmutassunk” (Szabó, 1868d. 548. o.), azaz a gyerekeket legalább hetente két alkalommal kis sétákra kell vinni, ahol megismerkedhetnek a körülöttük lévő világgal, megtekinthetnek műhelyeket, megismerhetik az élővilágot. A vita ugyan higgadt hangnemű volt, de a tanulmány végére is jutott azért egy fricska a kartársnak: „Íme tisztelt ügytársak, így juthat a nevelő egy krajczárnyi kiadás nélkül a szemléltetés számtalan eszközeihez, de természetesen csak akkor, ha nem resteli a fáradságot s nem arra fekteti a fősúlyt, hogy tömérdek mindenféleképpen fölékesített óvodában pompázhasson. Ne óvodánk cziczomáival, hanem növendékeink erkölcsi s értelmi fejlettségével igyekezzünk ügyünknek elismerést s méltánylatot szerezni” (Szabó, 1868d. 548. o.).

Az évfolyam utolsó, a kisgyermekneveléshez kapcsolódó írása december 24-én jelent meg, és – hasonlóan az év elején közölt írásokhoz – az óvodák létesítéséért kampányolt (Brósz, 1868). Brósz Károly, a szerző azzal érvelt, hogy egy épület, egy kert kijelölése egy-egy kistelepülés számára sem okozhat gondot, és ott napközben a gyerekek felügyeletet, nevelést kapnának. „Sajnos, hogy míg a falusi községekben még a libának is van pásztora, addig a gyermeknek úgyszólván nincs gondtalan őrzője. Hiába csodálkozik némely iskolából kikerült neveletlen gyermek szülője, hogy a tanító gyermekéből ’nem tudott embert faragni’, hiába hall aztán szülőjétől szeretetteljes intéseket, hiába kenetteljes egyházi beszédeket — a társadalom átka lesz” (Brósz, 1868. 741. o.).

A kisdiednevelés ügye az 1869-es évfolyamban

Az 1869-es évfolyamban a kisdiednevelés témakörében született tanulmányok a kézműves gyakorlatokról, hét számban részletekben publikálva a nőnevelésről, öt számban a természettan oktatásáról az óvodában és hat számban az óvodai fegyelmezés elveiről és módjairól szóltak.

⁷ Ekkor ugyan még nem látott napvilágot, de a két hónappal később, 1868 decemberében megjelent népoktatási törvény a községi elemi népiskolák számára az alábbi tantárgyak tanítását írta elő: „55. §. A községi elemi népiskolákban köteles tantárgyak : a) hit- és erkölcstan; b) írás és olvasás; c) fejbeli és jegyekkel való számolás, és a hazai mértékek és pénznek ismerete; d) nyelvtan; e) beszéd- és értelemgyakorlatok ; f) hazai földleírás és történet; g) némi általános földleírás és történet; h) természettan; i) természetrajz elemei; k) gyakorlati útmutatások a mezői gazdaság és kertészet köréből; l) a polgári főbb jogok és kötelességek tanítása; m) ének; n) testgyakorlat, tekintettel a katonai gyakorlatokra.” (1868. évi XXXVIII. évi törvény-cikk a népiskolai közoktatás tárgyában. *Budapesti Közlöny*, 2. 286. sz. 2813–2815.)

A Néptanítók Lapja második évfolyamában megjelent írások tartalmát (a természet- tan oktatásáról szóló írások terjedelmi korlátok miatt nem kerülnek elemzésre) nem a cikkek megjelenésének időrendjében, hanem témák szerint csoportosítva mutatom be.

A kézműves tevékenység

A második évfolyam 3. számában, 1869 januárjában ismét Szabó Endre vezércikkben értekezett Az óvodai kézmű gyakorlatokról címmel a téma fontosságáról (Szabó, 1869a). Már tanulmánya első bekezdésében rá is tért a szerinte legfontosabb teendőre ezen a területen, a szalmafonás bevezetésére.⁸ Legalábbis azokban az óvodákban, ahol erre korábban még nem került sor. De azokban az intézményekben, ahol van már szalmafonás, gazdaszat, kertészkedés, méhészet, selymészet sem dőlhetnek az óvók hátra, hiszen fontos lenne a kosárfonás, házi- és gazdasági eszközök készítése, skatulyakészítés, vászon- és szőnyegszövés, rajzolás (nem papírra, hanem palatáblára) bevezetése is a kézügyesség fejlesztése céljából (Szabó, 1869a. 33. o.).

A kézműves-foglalkozások esetén nagyon fontos – írta Szabó – az asztal magasságát a gyermekhez igazítani, és megfelelő méretű támlás szék beszerzése is szükséges. A dualizmus korában ez a gondolat már nem új, de ebben a cikkben tetten érhető, hogy a minisztérium hivatalos lapjában is szó esett a gyermekekhez méretezett, a korszak lehetőségeihez mérten – mai kifejezéssel élve – ergonomikus bútorok beszerzésének fontosságáról. Szabó azt is javasolta írásában óvodapedagógus kollégáinak, hogy a gyermekek által használt munkaasztalt vörös vonallal területekre kell osztani, azon a gyermek nem terjeszkedhet túl, és azonnal meg is magyarázta, kissé ironikus éllel, hogy miért van erre hazánkban különösen nagy szükség: *„Ez eljárás által lassankint megszokja a gyermek a kijelölt határok tiszteletben tartását. És ily irányú nevelésre népünknek, – mely szomszédja földjéből egy-egy darabot elszántat, sokszor bűnnek sem tartja –, felette nagy szükség van”* (Szabó, 1869a. 35. o.).

A fegyelmezés

Szabó Endre hat részletben publikált, az óvodai fegyelmezésről szóló tanulmánya (Szabó, 1869b–g) abból az állításból indult ki, hogy *„a nevelés egyik leglényegesebb, legtöbb figyelmet érdemlő része a fegyelem”* (Szabó, 1869b. 200. o.), a fegyelmezés lényege pedig, hogy a gyermek *„a jót ne csak ismerje, de cselekedni akarja is”* (Szabó, 1869b. 202. o.). És habár

8 Mivel Szabó a testgyakorlást is az ügyesítő gyakorlatok közé sorolta, így tanulmánya elején kitért a testi nevelés létjogosultsága társadalmi elismertségének növekedése okán elégedettségének kifejezésére: *„átléptük azon kor határát, melyben elégnék tartatott az értelmi tehetségek némi művelése – a testi nevelés gyakorlatára buzditóknak választotván, hogy hiszen a kis polgár úgy is megtanul apjától szántani, vetni, tornászat tanítása nélkül is fölmászik a cseresznyefára stb.”* (Szabó, 1869a. 33. o.).

a neveléstudományi munkák évszádok óta foglalkoztak már ezzel a kérdéssel, a hat év alatti gyermekek fegyelmezéséről korábban kevés szó esett. Az egyszerű embereket egyébként is nehéz volt a fegyelmezés taktikájára oktatni Szabó szerint, mert még mindig élt az a vélekedés, hogy nemcsak a gyermek, de az asszony is verve jó. *„A gyermeket két éves korától kezdve hozzá szoktatják a szidás, ütés s több ilyenemű durva fenyítés elviseléséhez, a minduntalani, sokszor oknélküli, de minden esetben büntetéssel járó gyanúsítás által a hazugsághoz”* (Szabó, 1869b. 201. o.). Így arra figyelmeztette a szerző a szülőket, hogy tudatosabban álljanak a fegyelmezés kérdéséhez, és írassák be gyermekeiket óvodába. *„Miként boldoguljon ily fegyelmezés után a néptanító szelídebb eszközök mellett? A családi fegyelmezés e nemében részesített növendékeknél a szép szó, lélektani ráhatás falra hányt borsó leendő s a néptanítónak utoljára is növendékei által egyedül respectált eszközökhöz a vesszőhöz kell folyamodnia. Az óvoda feladata, hogy a tanítónak ne kelljen elővenni a vesszőt. Ehhez több óvoda kell, és tervezett fegyelemre szoktatás”* (Szabó, 1869b. 201. o.). A szerző nem tagadta a velünk született tulajdonságok létezését, de a pedagógusi munkát a szőlészéhez hasonlította, aki az összevissza növény indákat megfelelő irányba igazítja. Ugyanakkor nem hitt a jellem „visszaalakíthatóságában”, ha hazugságról vagy lopásról volt szó. A fegyelemről szól cikksorozat további részeiben Szabó (1869d; 1869e; 1869f) az óvodai fegyelem fő területeit kilenc pontba sorolta: 1. Az engedelmesség; 2. A fegyelem és a rend; 3. A tisztaság, csinosság és takarékoság; 4. Az illemszabályok megtartása; 5. A figyelem; 6. A kölcsönös szeretet, béke és türelem; 7. Az előljárók iránti tiszteletet; 8. Benső fegyelem; 9. Fegyelem az intézeten kívül is.

A nőnevelés

A Néptanítók Lapja 2. évfolyamában hét részen keresztül olvashattak a korabeli olvasók a nőnevelés kérdéséről (W. M., 1869a–g). Mindenképpen örvendetes tapasztalni, hogy ez a kérdéskör már egy évvel a tankötelezettség bevezetése után ilyen arányú teret kapott egy hivatalos folyóirat hasábjain, bár a nőneveléssel kapcsolatos gondolatok igen maradi jellegűek. Jelen munkámban elsősorban azokat a részeket emelem ki a cikkek-ből, amelyek kifejezetten a kisgyermekek nevelésével, illetve általánosságban a lányok természetével, a jó természetre való neveléssel foglalkoztak.

A szerző szerint nagyon fontos már egészen a baba születésétől fogva, hogy a lánygyermek nevelését az anya ne sajátítsa ki, vegyen abban részt az édesapa is. Felsorolta azokat a kifejezetten női erényeket is, amelyek kifejlesztésére a szülőknek különösen törekedniük kell. Ez volt a megelégedés, takarékoság, engedelkenység, részvétel, szerénység és tevékenység (W. M., 1869a. 691–692. o.). *„Ez engedelkenység alatt természetesen sem a rabszolgaságot, sem pedig a férfi, mint uralkodó akarata iránti feltétlen és vak engedelmességet nem értjük, hanem azon alkalmazkodó készséget, melylyel a nő a férfi bizonyos életviszonyok körüli magasabb belátását elismeri, sőt a család összérdeke forogván fenn, vele teljes örömmel közös tanácskozásba bocsátkozik és saját elhatározásait elejti*

a szükséges házibéke kedvéért. Ha a gyakran zavart családi béke fenntartására komolyan hatni szándékozunk; ha a szerencsétlen házasságok fölötté nagy számát szaporítani nem akarjuk, akkor leányainkat már zsenge korukban engedékenységre és alkalmazkodásra kell szoktatnunk” (W. M., 1869a. 692. o.). Azok a női tulajdonságok, amelyek viszont gyakran hatalmukba kerítik a lányokat, így a nevelés során az ezekre való hajlamot is figyelni és szankcionálni kell, a hiúság, pazarlás, makacsság, igényteliség, könyörtelenség, arcátlanság és henyélség. Fontos tehát, hogy a kislányok külsejét, ruháját nem szabad megdicsérni, mert ezáltal rossz útra térhetnek. „*Irányozzátok (...) figyelmét és tevékenységét a természetre és a házi élet szükségleteire! Tanítsátok virágok ültetésére és ápolására! (...) Legyen gondotok, hogy levélgyűjteményt szerezzenek, bokrétát fűzzenek! Vegyék igénybe, ahol és a mennyire lehet, segítségüket házi foglalkozásokban! E tekintetben egymást nyugodtan lehet reájuk bízni; ők korántsem oly ügyetlenek, mint a kevésbé hajlékony férfi gondolná*” (W. M., 1869b. 709. o.) A szerző az otthoni oktatással szemben a lányok esetében is az iskolai oktatás mellett tört pálcát, és habár pártolta a női tanítók részvételét a lányok oktatásában, hiszen a lányok és a tanítónő könnyebben megértik egymás kéréseit, problémáit, „(...) általán a nőnevelésben a férfi komoly szava – a családfő vagy vezető tanítóé – egészen nem nélkülözhető, ha csak azt nem akarjuk, hogy – miként sok, nők által vezetett neveldekben és tanodákban történik, – a házba és intézetbe erőtlen és laza fegyelem vonuljon be: úgy a leány osztályokban is az erőteljes, férfias vezetés mulhatlanul szükséges” (W. M., 1869c. 744. o.). A cikkírónak egyértelműen kétségei voltak a női pedagógusok képességeit illetően, amikor arra utalt, hogy bizonyos iskolaszint fölött az oktatásban női pedagógusoknak nincs, vagy esetleg közülük csak nagyon keveseknek lehet létjogosultságuk: „(...) az ismeretek fölött oly mérvben uralkodni, hogy haladottabb körök számára taníthassanak, valószínűleg kevés, különös tehetségekkel felruházott nő tulajdona lesz!” (W. M., 1869c. 744. o.). Az édesapákat pedig nyomatókkal felszólította, hogy figyeljenek oda lányaik képzésére. „Az értelmes családfő óvakodjék azonban a leány gyöngé vállaira csak minél több ismereteket rakni, mivel a nő kitartó és túlfeszített szellemi munkára nem igen alkalmas” (W. M., 1869d. 759. o.).

Összegzés

Kutatásom során a Néptanítók Lapja című, heti rendszerességgel megjelenő szakmai folyóirat első két évfolyamát vizsgáltam meg abból a szempontból, hogy milyen gyakorisággal, kiknek a tollából, milyen tartalommal jelentek meg írások az óvoda-iskola átmenet témakörében. Vizsgálatom fókuszába 22 írás került, amelyek elemzése során körvonalazódott, hogy Szabó Endre álmosdi óvodapedagógus volt a téma nem hivatalos szakértője a lapban. Az ekkor még csak a 20-as éveiben járó óvó nem érdemtelenül került ilyen fiatalon ebbe a helyzetbe, későbbi pályafutásával igazolta a megkapott lehetőség jogosságát. Jól kirajzolódott Tóth Istvánnal, pályatársával való vitája során a „rég” és az „új” iskola szembenállása. Míg Szabó minden megnyilvánulásában a gyermeket

helyezte a középpontba, különös tekintettel életkori jellemzőire, addig Tóth – bár ő is a gyermekek érdeklődéséből indult ki – kevésbé gondolkodott rendszerezett, tervezett oktatásban, nevelésben.

Minden szerző – nyilvánvalóan – egyetértett az óvodák elterjesztésével, létjogosultságával, az iskolai munka megalapozásában betöltött szerepével. Változatos és valós érveket sorakoztattak fel, amelyeket a jelen távlatából tekintve az élet is igazolt. Az óvoda feladatát illetően már megoszlottak a vélemények, legfőképpen az olvasás tanulása, a betűk elsajátítása indított diszkussziót.

Szabó részletesen bemutatta a fegyelmezés kérdéskörét, és a korban elvárt viselkedés elsajátítására koncentrált, ami a jelenkorból tekintve túl konzervatívnak tűnhet, de saját korában nem volt nézeteiben semmi kirívó, sőt, a fizikai fenyték elvetése kifejezetten haladó gondolkodásra utal.

A lányok nevelésének kérdésköre kapcsán érezhető a cikkeken leginkább a maradiság, a 19. század szellemisége. Egyértelműen másodrangú, a férfit kiszolgáló, magas tudást elsajátítani képtelen nőkről olvashatunk, akiknek az oktatása, nevelése néhány női tulajdonság miatt nehézségeket okozhat, de a lányok többsége úgyis csak kevés időt tölt az oktatási rendszerben.

Az óvoda-iskola átmenet problematikája ebben a korban tehát nem azt jelentette, amit napjainkban, azaz a gyermek lelki megterhelésének kiküszöbölését, az új közösségbe kerülés nehézségeit, hanem kizárólag a két rendszer, az óvoda és az iskola feladatának összehangolását, annak kialakítását, hogy melyik szereplő milyen hatáskörrel dolgozik a gyermekek oktatása, nevelése során. Az mindenesetre mindenképpen kiemelendő, hogy bármiről is folyt a vita, mindig az volt az alapelv, hogy az óvoda segítse a szülőket, a gyermekeket, de mindenekelőtt az iskolát és a tanítókat, hogy jól nevelt és megfelelően képzett fiatalok kerüljenek ki az iskolapadokból, és ebben a törekvésben tevékeny szerepet játszott az írások megjelentetésével a Néptanítók Lapja.

Irodalom

- Ballai Károly (1916): *A magyar kisednevelés fejlődéstörténetének vázlatja 1843–1914*. Athenaeum, Budapest.
- Brósz Károly (1868): Egynehány szó a falusi gyermekóvodák felállításáról. *Néptanítók Lapja*, 1. 47. sz. 741.
- Döbör András (2018): *Sajtópolitika és politikai sajtó Magyarországon (1780–1840). Magyar nyelvű hírlapok a nemzeti identitás, a modernizáció és a polgári átalakulás szolgálatában*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Draskovits Pál (1940): *A magyar kisednevelés és kisedóvónőképítés története és jelen állapota*. Szombathely.
- Eötvös József (1870): A „kisedóvodákról” szóló törvény-javaslat indoklása. *Néptanítók Lapja*, 3. 18. sz. 225–228.

- Gáborhelyi Endre (1868): Szükséges-e az ovódáknak betüzní vagy nem? *Néptanítók Lapja*, 1. 17. sz. 260–261.
- Komjáthy Zsuzsanna (2012): A magyar óvodatörténet nyilvántartott szakmai folyóiratainak gyermek- és ifjúságképe a 19. századtól napjainkig. *Új Pedagógiai Szemle*, 62. 9–10. sz. 198–206.
- Molnár Balázs, Pálfi Sándor, Szerepi Sándor és Vargáné Nagy Anikó (2015): Kisgyermekkori nevelés Magyarországon. *Educatio*, 24. 3. sz. 120–128.
- Pukánszky Béla (2001): *A gyermekkor története*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Sztrinkóné Nagy Irén (é. n.): *Óvó-iskola, gyermekkert, óvoda. A kisgyermekkori neveléstörténete*. Didakt Kiadó, Debrecen.
- Szabó Endre (1868a): Az ovoda népnevelési szempontból tekintve. *Néptanítók Lapja*, 1. 23. sz. 355–356.
- Szabó Endre (1868b): Az ovoda népnevelési szempontból tekintve. *Néptanítók Lapja*, 1. 24. sz. 369–370.
- Szabó Endre (1868c): A beszéd- és értelemgyakorlatok célja- s tárgyairól az ovódáknak. *Néptanítók Lapja*, 1. 34. sz. 532–535.
- Szabó Endre (1868d): A beszéd- és értelemgyakorlatok célja- s tárgyairól az ovódáknak. *Néptanítók Lapja*, 1. 35. sz. 547–549.
- Szabó Endre (1869a): Az ovódai kézmű gyakorlatokról. *Néptanítók Lapja*, 2. 3. sz. 33–37.
- Szabó Endre (1869b): Az ovódai fegyelmezés elvei és módja. *Néptanítók Lapja*, 2. 13. sz. 200–203.
- Szabó Endre (1869c): Az ovódai fegyelmezés elvei és módja. *Néptanítók Lapja*, 2. 14. sz. 212–214.
- Szabó Endre (1869d): Az ovódai fegyelmezés elvei és módja. *Néptanítók Lapja*, 2. 15. sz. 228–230.
- Szabó Endre (1869e): Az ovódai fegyelmezés elvei és módja. *Néptanítók Lapja*, 2. 16. sz. 247–248.
- Szabó Endre (1869f): Az ovódai fegyelmezés elvei és módja. *Néptanítók Lapja*, 2. 17. sz. 257–259.
- Szabó Endre (1869g): Az ovódai fegyelmezés elvei és módja. *Néptanítók Lapja*, 2. 18. sz. 273–275.
- Tóth István (1868a): A kisedóvodák keletkezése Európában különösen hazánkban. *Néptanítók Lapja*, 1. 29. sz. 451–455.
- Tóth István (1868b): Az elme-fejtés eszközei ovódáknak. *Néptanítók Lapja*, 1. 31. sz. 482–484.
- Vág Ottó (1961): *Az óvodai nevelés története*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Vág Ottó (1969): *Az óvodai nevelés kialakulása*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Vág Ottó (1976): *Friedrich Fröbel*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Vág Ottó (1994): *Az óvodai nevelés története Magyarországon*. Magyar Óvodapedagógiai Egyesület, Miskolc.
- Végh József (2019): Szabó Endre, a kisednevelés reformátora. *Palócföld*, 65. 3. sz. 57–63.
- W. M. (1869a): A nőnevelésről. *Néptanítók Lapja*, 2. 44. sz. 691–692.
- W. M. (1869b): A nőnevelésről. *Néptanítók Lapja*, 2. 45. sz. 709–711.
- W. M. (1869c): A nőnevelésről. *Néptanítók Lapja*, 2. 47. sz. 743–744.
- W. M. (1869d): A nőnevelésről. *Néptanítók Lapja*, 2. 48. sz. 758–759.
- W. M. (1869e): A nőnevelésről. *Néptanítók Lapja*, 2. 50. sz. 786–787.
- W. M. (1869f): A nőnevelésről. *Néptanítók Lapja*, 2. 51. sz. 807–808.
- W. M. (1869g): A nőnevelésről. *Néptanítók Lapja*, 2. 52. sz. 819–821.

A boldog elsősökért. A Szeged Megyei Jogú Város Önkormányzata Óvodák Igazgatósága tagóvodáinak iskolaelőkészítő munkája

Bartáné Tóth Mária Magdolna

bartane.meri@int.ritek.hu

Szeged Megyei Jogú Város Önkormányzata Óvodák Igazgatósága

Az óvoda-iskola átmenet könnyítése érdekében a Szegedi ÓVI intézménye nyitott a tanítók, tanárok véleményének megismerésére, és a korszerű pedagógiai látásmódok befogadására.

A köznevelés rendszerében a gyermekek személyisége, kompetenciái folyamatosan fejlődnek, amelyhez a támogató rendszert próbáljuk a SZTE Juhász Gyula Gyakorló Általános és Alapfokú Művészeti Iskolája pedagógusaival tovább „finomhangolni”, a gyakorlatot megújítani.

A két intézmény pedagógusainak egybehangzó célja az alapkészségek és a kulcskompetenciák megerősítése, ide értve a tehetséggondozást is. Közös bennünk az innovációra való nyitottság, az együttműködésre való igény, és amennyiben szükséges, a szemlélet és attitűdváltás.

Intézményünk Pedagógia Programja figyelembe veszi a gyermeki sokféleséget, a speciális tanulási és nevelési szükségleteket, biztosítja a hátrányok leküzdésének céljait és feladatait, de a kiemelt képességű gyermekek gondozására is irányt mutat.

A hasznos, és értékeket közvetítő, tudatosan szervezett és tervezett szakmai találkozó elősegíti a harmonikus óvoda-iskolaváltás megvalósulását.

Kulcsszavak: *óvoda-iskola átmenet, együttműködés, iskolaérettség tényezői, differenciáló fejlesztés, óvodai tehetséggondozás*

*

Az SZTE Juhász Gyula Gyakorló Általános és Alapfokú Művészeti Iskolája idén ősszel második alkalommal hívta intézményünk óvodapedagógusait „betekintő” ismerkedésre, közös programra. Várakozással fogadtuk a meghívást, hiszen az első találkozó nagyon tanulságos volt. Az óvodapedagógusok és a tanítók mindennapi pedagógiai gyakorlatában azonos célokat, módszereket, eszközöket fedeztünk fel. Mindannyian egyetértettünk abban, hogy nem könnyű az óvoda-iskola átmenet folyamatát problémamentessé tenni. Hasznos, ha a két intézménytípus nemcsak formálisan, hanem kompetens tartalommal közelít egymás felé, hiszen a cél közös: boldog elsősök induljanak egy hosszú és nagy kalandra, a tanulás birodalmába.

Az óvoda szerepe az iskolai életre való felkészítésben

Az óvoda a gyermekeket fokozatosan készíti fel az iskolai nevelés-oktatásra. A 6-7 éves gyermekekre nem kisiskolásként tekintünk, a tanulás nem szűkül az ismeretszerzésre. Hiszünk a játékos, cselekvéses tanulásban, a több érzékszervet megmozgató tapasztaltatásban, a felfedeztetésben. Segítségül hívjuk a művészeteket (zene, tánc, irodalom, képzőművészet), sőt a tudományokat is, az óvodás természetes kíváncsiságára alapozva kísérletezünk, egy-egy tudományos jelenséget mutatunk be az életkori sajátosságoknak megfelelően. Ápoljuk a hagyományokat, programokat szervezünk. Fejlesztjük a mozgáskészségeket változatos, örömteli, játékos gyakorlati formákkal. Nevelési tervünk tartalmazza az egészséges életvitel kialakításának feladatait, valamint tudatos tervezéssel segítjük a gyermekek erkölcsi és szociális fejlődését. Az anyanyelv fejlesztése az óvodai tevékenységek egészében folyamatosan jelen van.

Összességében feladatunk a komplex gyermeki személyiség fejlesztése, az életkori és egyéni sajátosságok figyelembevételével.

Az iskolába lépők fejlettségbeli és életkorbeli heterogenitása

Az óvodapedagógusok a mindennapokban érzékelik, hogy az adott csoportba igen eltérő fejlettségű gyermekek járnak. Ezt természetesnek vesszük, valóban az is. A feladat ott kezdődik, hogy az óvodának, később az iskolának a működési mechanizmusai-ban, szervezeti megoldásaiban, módszereiben figyelembe kell vennie ezt a különbséget. Abban az esetben, ha a csoport, illetve az osztály egészéhez igazodunk, akkor a fejlődésben lassabban haladó, illetve a gyorsabban fejlődő gyermekek is mást kapnak, mint amire szükségük van.

A comeniusi alapokra építve egy évben egyszer valósul meg a beiskolázás, így az egy korosztályba tartozó gyermekeket egyszerre lépteti be a rendszer az iskolába. Az előzőek alapján, iskolaszervezés szempontjából az adott korosztály gyermekeit életkoruk szerint homogénnek tekinti a rendszer.

Nagy József (1980) az 5-6 éves gyermekek tudását és magatartását tesztek sorozatával mérte, ezekből tudásindexet és magatartásindexet számított. Megállapította, hogy a 6 éves gyermekek közötti különbségek tudásindexe 5 évnyi, magatartásindexe 7,1 évnyi (Nagy, 1980).

Példaként nézzük a feladatviszonyt, amelyet a magatartás tesztjével mértek! A heterogenitás mértéke 10,0 év, plusz-mínusz 5 év. Vagyis vannak olyan 6 éves gyermekek, akik az 1 évesek szintjén képtelenek elfogadni a feladatokat, nem tudnak koncentrálni, nincs kitartásuk. Mások viszont a 11 éves gyermekek koncentrációjával kitartóan dolgoznak. Ez az adat igen szélsőséges, de szemléletesen mutatja az adott korosztályon belüli fejlettségi különbségeket.

Az iskolaérettség meglehetősen komplex fogalom. Az iskolakészültséget befolyásoló tényezők köréből, az adottságokon belül, az érettség fokmérői közül (testsúly, testmagasság, fejkörfogat, fülpróba, ujjpróba) a fülpróba és az ujjpróba eszközeit mutatom be.

A fülpróba (Filippini-próba) régi, egyszerű és szívesen használt iskolaérettség-vizsgálati eszköz. Instrukciók: Megkérjük a gyermeket, hogy jobb kezével nyúljon át a feje teteje fölé, próbálja megfogni a bal füle hegyét. Ez a vizsgálat az 5-6 éves gyermekek alakváltozásával függ össze, testük és karjaik megnyúlnak, és ez a megnyúlás új fejlődési szakaszt jelent. Aki a füle hegyét nem tudja megfogni, annál az új fejlődési szakasz még nem kezdődött el.

Az ujjpróba különböző változatai ismertek, a bemutatott változat kísérleteinek eredménye. Instrukciók: Megkérjük a gyermeket, hogy a mutatóujja hegyével érintse meg a száját, majd a fülét, és végül az orra hegyét. Ugyanezt végezze el a másik kezével is. Ügyeljünk a sorrendre!

Mindkét próba igen eredményesnek bizonyult. Megállapítható, hogy azok a gyermekek, akik a két próbát nem tudták teljesíteni, tudásban és magatartásban is átlagban egy évvel el voltak maradva a próbákat teljesítő társaiktól, a fejlettség minden szintjén.

A két iskolaérettségi eszköz is azt jelzi, hogy a beiskolázási életkoron belül különbség van a naptári és a biológiai életkor között.

Az iskolakészültség és -érettség tényezői 5-6 éves korban (Nagy, 1980. 217. o.)

Adottságok:

1. Nem: Automatikusan szerepel a pedagógiai vizsgálatokban, mint független változó. Magatartásban és tudásban is különbségek tapasztalhatóak a két nem között. A lányok magatartása fejlettebb. A fiúk és a lányok magatartásbeli különbsége a fejlettebb önkiszolgálási szokásokkal függ össze. A lányok tudása 5 éves korban magasabb, amely előny az iskolába lépésig megszűnik, és továbbra is szisztematikusan csökken.
2. Életkor: Megállapítható, hogy a gyermekek egy életkoron belül sokkal inkább különböznek, mint amennyire hasonlítanak.
3. Érettség: A fejkörfogat nem bizonyult az iskolaérettség elemének, a testmagasság sem érdemel figyelmet. A következtetések alapján viszont az iskolakészültség enyhén testsúlyspecifikus. A fülpróba és az ujjpróba az iskolakészültség fontos mutatói.
4. Pszichés jelleg (meghatározott tényezők): Gyakran sír, éjjelente felriad, nappal be szokott vizelni, éjjel be szokott vizelni, be szokott székelni, erőszakos, nyugtalan, félnék, lassú. Meglepő, hogy a tudás nem pszichésjelleg-specifikus, viszont a magatartás erősen az.

5. Fogyatékoság: Vak, siketnéma, nagyothalló, láb, kéz, értelem, egyéb. Az egészségnek felbecsülhetetlenül nagy jelentősége van a fejlődésben. A súlyos testi fogyatékoság jelentős hátráltató tényező.

Környezet:

1. Tárgyi környezet: A településjelleg alacsony szinten függ össze az iskolakészültség mutatóival. A lakáshelyzet az iskolakészültségi mutató esetében csak közvetítő, az okok mélyebben keresendők.
2. Család: Az iskolakészültség nem családszerkezet-specifikus. A gyermekszám nem meghatározó elem. A szülők iskolázottsága rendkívüli módon dominál az iskolakészültség különbségében. A roma származás nem domináns elem. A családi nevelés összefüggése a mutatókkal igen magas.
3. Óvoda: A szélsőségesen nagy iskolafelkészültségi különbségeket nem tudja az óvoda csökkenteni.

Napjainkban is érdemes lenne megvizsgálni a fenti tényezők ráhatását az iskolaérettségre, tapasztalataim alapján úgy vélem, hogy több évtized után is nagyon hasonló eredmény születne.

Kiemelném a szülői attitűdöt, amely nagymértékben befolyásolja a gyermek fejlődését. Egyre több a túl engedékeny szülői hozzáállás, amelynek nagy divatja van az utóbbi években. Gyakran halljuk az ilyen típusú szülőktől, hogy a gyermeki szabadságot biztosítani kell, valamint nem szeretnének lelki sérülést okozni gyermeküknek. A humánus nevelésnek természetesen része az engedékenység (észszerű keretek között), de minden szülőnek fel kell állítania a határokat, hogy később ne legyenek káros következmények.

Hátránykompenzáció és tehetséggondozás – az iskola-előkészítés alappillérei

Intézményünkben az iskolába lépéshez szükséges kompetenciák megszerzése folyamatos az óvodás évek alatt, és több oldalról támogatott. Nevelésünk minden területén elsődleges célunk az egyenlő bánásmód biztosítása és a hátrányok csökkentése. Gyermekvédelmi munkánk középpontjában az óvó-védő szociális funkciók működtetése és a minden gyermekre érvényes prevenció kiterjesztése áll. A gyermekek fejlesztését játékosan, cselekvésen keresztül, az érzékelő apparátus igénybevételével valósítjuk meg. Tehetséggondozó munkánk célja a gyermekek erősségeinek támogatása a komplex személyiségfejlesztés folyamatában (1. ábra).

A támogató tényezők közül a gyermekek képességének és készségének a fejlesztését, valamint a tehetséggondozást emelem ki részletesen.



1. ábra: Az iskola-előkészítés alapjai

A differenciáló fejlesztés

A fejlesztés alapelvei:

- Feleljen meg a gyermek életkori sajátosságainak.
- Ne kapjon a gyermek teljesíthetetlen feladatot.
- Az óvodás gyermek legfőbb szükséglete a játék, a feladatok játékosak és mozgásba ágyazottak legyenek.
- A fejlődés egy folyamat, siettetni erőszakkal nem szabad.
- Az óvodás nem kisiskolás.

A differenciáló fejlesztés megvalósításának tartalmi követelményeit Pedagógiai Programunk határozza meg (1. táblázat).

Csoportos	Egyéni
Dokumentum: Csoportnapló.	Dokumentum: A gyermek fejlődését nyomon követő dokumentáció.
Differenciálás szintje: Kétszintű + a tehetséggondozás szintje.	Megfigyelésen alapul. Tartalmazza a gyermek fejlődési mutatóit.
A napló tartalmazza: A tehetséggondozás megalapozását, értékelését. „Ki, miben ügyes?” táblát. Tehetségterképet.	A megfigyelésen túl, a gyermekek fejlettségének mérésére a DIFER (Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritérium-orientált rendszer) mérőeszközt használja valamennyi óvodapedagógus.

Fontos megállapítás: Az Óvodai Nevelés Országos alapprogramja¹ fejlettségi szintről ír, így nem korcsoportokra, hanem szintekre tervezzük.

1. táblázat: A fejlesztés tervezése és dokumentumai

A fejlesztőmunkát az óvodapedagógusok mellett függetlenített fejlesztő óvodapedagógusok végzik, számuk 10 fő, valamennyien szakvizsgával rendelkeznek.

¹ Az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról szóló 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet

Intézményi szinten 2016-tól Fejlesztő munkaközösség működik, igényes és szak-szerű pedagógia produktumokkal támogatják a gyakorlati munkát. Évente fejlesztő játékgyűjteményt készítenek különböző nevelési területekre vonatkozóan, amelyet külön kiadvány formájában, elektronikusan és nyomtatott változatban is megkapnak az óvodapedagógusok.

Eredményeink, amelyekben jobbak vagyunk, mint az országos átlag:

- Relációszókincs.
- Szocialitás.
- Tapasztalati következtetés.
- Beszédhanghallás.

Leggyengébb területünk az írásmozgás-koordináció.

Tehetséggondozás

A Köznevelési törvény 2011-ben elfogadott módosításában jelenik meg először az óvodai tehetséggondozás, amely komoly változást hozott a korábbiakhoz képest. Most már beismerhető, hogy hirtelen nem is tudtuk, mit kezdjünk a feladattal. Úgy gondolom, országosan is több óvodai nevelőtestület hasonlóan volt ezzel. Természetesen a tehetséggondozás fogalomhasználata nélkül is felkészítettük az ügyesebb gyermekeket rajzversenyre, vers- és mesemondó versenyre, vagy néptáncsoportot szerveztünk, és ehhez hasonlókat kezdeményeztünk. Éreztük, hogy ez nem lesz elég a továbbiakban, nem vagyunk elég tudatosak e területen.

Első lépésként belső képzéseket szerveztünk a tehetséggondozás szakirodalmának bemutatására. Megismertettük az óvodapedagógusokkal a gardneri (tehetség)területeket. Howard Gardner, a Harvard Egyetem pedagógia- és pszichológiaprofesszora arra a megállapításra jutott, hogy legalább nyolc különböző intelligencia létezik. Erre alapozva dolgoztuk ki tehetséggondozó rendszerünket, alakítottuk ki a szakmai dokumentumokat.

A 2. ábra a tehetséggondozás dokumentumait mutatja be.



2. ábra: A tehetséggondozás dokumentumai

A tehetség gondozó munkát az intézményi tehetség gondozó referens irányítja. A tagóvodákban tehetség gondozó műhelyek működnek, az óvodapedagógusok által kiválasztott gyermekek hetente egy alkalommal komplex tehetség gondozó foglalkozásokon vesznek részt. A tagóvodák nevelési évre szóló Tehetség gondozó terv alapján végzik feladataikat.

A tehetség gondozás jegyében intézményi „Ügyi Manó” Tehetségnapot tartunk, amelyen az óvodapedagógusok, szülők javaslatára „fellépnek” az óvodás „tehetségcsírák”, illetve kiállítást rendezünk az elkészült rajzokból. A tehetségéretes gyermekek mese, vers, ének, hangszer, tánc kategóriákban szerepelnek a szülők és a meghívott vendégek előtt.

Az „Ügyi Manó” fordulókban (tagóvodák fordulói) átlagban közel 1200 kisgyermek vesz részt, a gálán általában 60-70 gyermek szerepel.

A COVID-19 járvány idején a városi fordulók helyett a tagóvodák videófelvevélésen küldték be a legügyesebb gyermekek produkcióit. E felvételek alapján válogattuk ki az átlagtól eltérő, kiemelkedő képességű gyermekeket, akik a Tehetség napi gálán megmutathatták tehetségüket.

Intézményi Tehetség gondozó munkaközösség 2016 óta működik. A gardneri (tehetség)területek alapján az elmúlt években tehetség gondozó tevékenységeket, terveket dolgoztak ki, melyekről minden nevelési év végén kiadvány is készült. A kiadványt az óvodapedagógusok is megkapták.

Jutalomértékű flow-élmények

Vannak helyzetek, amikor az ember teljesen átadja magát egy pillanatnak, egy történésnek vagy akár egy tevékenységnek. Munkatársaim (közel 100 óvodapedagógus jelen volt) visszajelzései alapján a SZTE Juhász Gyula Gyakorló Általános és Alapfokú Művészeti Iskolája tanítói, tanárai körében teljesen belefeledkeztünk a kínált tevékenységekbe, műhelyről műhelyre csúcserővel élünk meg.

Több érzékszervünket foglalkoztató élménypedagógiai műhelygyakorlatokon vettünk részt, ahol mi, óvodapedagógusok gyermeki lelkesedéssel zenéltünk, kreatívkodtunk, „nyelveltünk” angolul és németül, valamint kísérletek során tudományos törvényszerűségekre csodálkoztunk rá. Örömmel láttuk és tapasztaltuk, hogy az iskola pedagógiaprogramjában is fontos módszer a játékos, a tapasztaltatás, a motiváció alapuló érdeklődés-fenntartás. Ebben az intézményben elkötelezett és lelkes pedagógusok építik „csodávarukat”, megbecsülve az iskolai élet előtti óvodai nevelést is.

A kölcsönös szakmai tisztelet jegyében bemutathattuk iskola-előkészítő munkánk rendszerét, területeit. Az óvodapedagógusok nevében köszönöm az érdeklődést, a jelen lévő tanítók és tanárok kíváncsiságát az óvodai nevelés iránt.

Köszönöm az intézmény igazgatójának a két intézmény közötti szakmai kapcsolat kiépítését, továbbá azt, hogy fontosnak tartja az óvoda-iskola szakmai és emberi kapcsolatainak fejlesztését és ápolását.

Irodalom

Csertő Aranka, Ecsédi András, Nagy József és Pupp József (1982): *Iskola-előkészítő kompenzáció*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Nagy József (1980): *5-6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Pedagógiai Program (2018) Szeged Megyei Jogú Város Önkormányzata Óvodák Igazgatósága.

„FÜLEMÜLE FANTÁZIA” A zeneművészeti ág átmenetet és tehetséggondozást segítő tevékenysége gyakorlóiskolánkban

Bubla Bence

bublabence@gmail.com

SZTE Juhász Gyula SZTE Juhász Gyula Gyakorló Általános
és Alapfokú Művészeti Iskolája, Napközi Otthonos Óvodája

Diamant Ágnes

dibo@t-online.hu

SZTE Juhász Gyula SZTE Juhász Gyula Gyakorló Általános
és Alapfokú Művészeti Iskolája, Napközi Otthonos Óvodája

Hegyközi Tamás

amas29@gmail.com

SZTE Juhász Gyula SZTE Juhász Gyula Gyakorló Általános
és Alapfokú Művészeti Iskolája, Napközi Otthonos Óvodája

Az óvodából az iskolába való átmenet megkönnyítésére „Fülemüle fantázia” címmel interaktív műhelygyakorlatot tartottak a zeneművészeti ág tanárai óvopedagógus kollégák részére. Az előadás célja, hogy a résztvevőknek bemutassák a gyakorlóiskolában folyó zeneművészeti munkát, valamint közös tevékenység kapcsán létrejőjön egy szakmai párbeszéd óvopedagógusok, ének-zenét és szolfézt, valamint hangszer tanító tanítók és tanárok között.

Kulcsszavak: óvodából iskolába átmenet, zeneművészeti munka, együttműködés

*„(...)a zeneképzést tulajdonképpen már az óvodában kell elindítani, hogy a gyermek a zene alapelemeit korán idegezze be, mert a zenei hallásra való nevelés csak ezzel a korán meginduló alapos munkával válhat eredményessé.”
(Kodály Zoltán)*

A 2022/2023. tanév I. félévében „Óvodából az iskolába való átmenet” címmel az SZTE Juhász Gyula Gyakorló Általános és Alapfokú Művészeti Iskolája, Napközi Otthonos Óvodája programot szervezett óvopedagógusok részére. A program célja annak kidolgozása volt, hogy hogyan tudnák felkészíteni, támogatni – óvopedagógusok, tanítók és tanárok közösen – a leendő első osztályos tanulók beilleszkedését az általános iskolába.

A zeneművészeti ág erre az alkalomra olyan műhelymunkát, foglalkozást tervezett, melyben röviden bemutatta a zeneművészeti ág múltját, jelenét, valamint a közös együttműködést (óvoda- és iskolapedagógusok) nagyszerűen példázva, interaktív jelleggel közös zenei produktumok létrehozását valósították meg.

A foglalkozás kezdetét fanfár jelezte, melyet a zeneművészeti ág művésztanára, a Szegedi Nemzeti Színház szimfonikus zenekarának trombitaművésze, Pintér Attila szólaltatott meg. Az improzálás nyitása után a gyakorlóiskola intézményvezető helyettese, Bondor Mónika köszöntötte a vendégeket, majd a zeneművészeti ág tanárainak az alkalomhoz, témához illő rendhagyó bemutatkozása következett, énekes improzáció segítségével.

A „zenei beszéd”, zenés bemutatkozás lényegében egy olyan énekes alkotótevékenység kezdetleges formája, amely még zenei ismeretek nélkül, a pedagógus segítségével mutatja meg a tanulóknak az énekes improzációhoz vezető kezdő tevékenységet, utat.

Az énekes improzáció menete a következő volt:

Egy kolléga az óvodai dalkincséből ismert rövid dallamfordulat, motívum segítségével tett fel kérdéseket a kollégák nevére vonatkozóan. A válaszadók a kérdésben szereplő dallamhangok felhasználásával énekelték saját nevüket, így mutatkoztak be. Majd újabb dallamfordulattal ismét feltette a kérdést, és a jelenlévők mindannyian válaszoltak az előbbieken bemutatkozó kolléga nevével.

Például:

1. Kérdés egy személyhez:

Mi a te ne - ved?

Egyéni válasz:

Ko - vács - Ka - ti - ca.

2. Kérdés mindenkihez:

Mi az ő ne - ve?

Közös válasz:

Ko - vács Ka - ti - ca.

Ezt a tevékenységet különösen fontosnak tartjuk első osztályban, hiszen a tanulók rövidebb idő alatt ismerik majd meg egymás nevét, ami segíti őket a közös munkában, kommunikációban, a közösségbe való gyorsabb beilleszkedésben. Az alkotótevékenységen kívül fejleszti a zenei intonációs készséget, az artikulációt – hiszen éneklés közben sokkal aktívabban formáljuk a szavakat –, valamint a koncentrációt és a memóriát. Mind ezt sokkal élményszerűbbé tehetjük azzal, ha valamilyen eszköz dobásával (pl. babzsák, labda) szólítjuk meg a tanulókat, fejlesztve ezzel figyelmüket, mozgáskoordinációjukat.

A játékos zenei bemutatkozás után a zeneművészeti ág tanszakvezetője, Diamant Ágnes röviden beszélt az ének-zene tagozat múltjáról, a jelenlegi oktatás struktúrájáról. A szolfézst, illetve ének-zene tárgy komplexitásáról, a tanulókra gyakorolt képesség- és készségfejlesztő, valamint személyiségformáló hatásáról.

A zeneművészeti ág előzménye, rövid története

Az 1955/1956. tanévben, vagyis 67 évvel ezelőtt indult intézményünkben az ének-zene tagozat, mely célja – a zenei nevelés színvonalának emelésén túl – a tehetségek korai felkarolása volt.

1957-től már két kórus működött az iskolában, majd néhány évvel később megalakult a harmadik kórus is.

Hosszú éveken át a kodályi koncepció alapján a „C” (zenei) osztályokban mindennapos volt az ének-zene óra. Többek között ennek volt köszönhető, hogy tanítványaink számos országos fesztiválon, versenyen értek el nagyszerű eredményeket, kórusaink pedig az országhatáron túl is kiemelkedően képviselték iskolánkat, illetve a magyar kóruskultúrát. 2004-től az iskola új tevékenységgel, az általános iskola művészeti iskolával bővült. A klasszikus zeneművészeti ágon három tanszak kezdte meg működését: a fafúvós (furulya), a billentyűs (zongora) és a zeneismeret.

A „C” osztályban tanuló diákok zeneismeretet tanulnak, melynek tantárgyai beépülnek a délelőtti óraszámba. Ez heti kettő óra szolfézst, egy óra kórust és kétszer harminc perc zongoraórát jelent. Mivel az órák a délelőtti óraszámba illeszkednek vagy ahhoz csatlakoznak, idő és energia szabadul fel, melyet a gyerekek egyéb délutáni elfoglaltságokra, például egyéb művészeti tárgyakra (idegen – angol, német vagy magyar – nyelv, dráma, tánc, sporttevékenységek, tehetséggondozás, felzárkóztatás stb.) fordíthatnak. Ezek a tevékenységek iskolánk kínálatában mind-mind szerepelnek.

Az óvodából iskolába való átmenet kezdete

A leendő első osztályos tanulók a beiratkozás alkalmával játékos képességfelmérésen, meghallgatáson vesznek részt, melynek során a zeneművészeti ág tanárai felméri zenei képességüket, a zenéhez való affinitásukat. A nagycsoportos óvodások kedvenc dalukat, népdalukat énekelhetik el különböző hangmagasság megadásával (mélyen, magasan), majd rövid dallam-, illetve ritmusvisszhang segítségével vizsgáljuk meg a zenei hallásukat, ritmusérzéküket. Ezek mind olyan tevékenységek, melyeket a gyermekek óvópedagógus irányításával az énekes foglalkozásokon is végeznek.

Ha visszakanyarodunk a jelenlegi tanulmányunk valódi témájához, éppen az ének-zene, illetve a szolfézs tárgy az, ami a leginkább tudja segíteni az óvodából az iskolába való átmenetet, tekintve, hogy az első években ugyanazt a tevékenységsorozatot végzük, melyet a gyerekek az óvodában az ének-zene foglalkozásokon már kipróbáltak, megtapasztáltak. Vagyis dalokat tanulunk, sokat énekelünk, a dalokra pedig táncolunk, mozgunk. Zenehallgatás közben elmeséljük, lerajzoljuk azt, amit a zene szavak nélkül közvetít, játszunk a ritmussal és a hangokkal.

Akikre büszkék vagyunk

Néhány szót kell ejtenünk azokról a közelmúltban végzett, illetve jelenlegi tanítványainkról, akikre méltán büszkék lehetünk.



A Virtuózok című zenei tehetségkutató első adásainak egyikén tűnt fel Balázs-Piri Soma, aki kitartásának, tehetségének köszönhetően már nemcsak Európában, hanem a világ más országaiban is elvarázsolta a közönséget zongorajátékával. A baloldali képen Plácido Domingóval látható az ifjú tehetség.

Szintén e tehetségkutató versenynek köszönhetik ismertségüket jelenleg 8. c osztályos tanítványaink: Haluska Lara Jázmin és Kollár Villő, akikre nagyon büszkék vagyunk.



És még egy érdekesség

Az 2022-es, Géniusz című televíziós műveltségi verseny első géniusza dr. Kovács Attila, a Kiskunhalasi Kórház reumatológus főorvosa szintén iskolánk ének-zene „C” osztályos tanulója volt.



A rövid történeti áttekintés és a zenetanulás jelentőségének hangsúlyozása után ritmusjátékkal folytatódott a műhelymunka.

„Játsszunk a ritmussal!”

Nem is lehetett volna hitelesebb tolmácsolója e területnek a tantestületből, mint Bubla Bence tanító kollégánk, a méltán népszerű Kalungu ütőegyüttes alapítója és vezetője, aki a ritmustanítás és ritmikai tevékenységek hatásának jelentőségével folytatta. A zenei műveltségen túl a ritmusok és a ritmushangszerek használata segíti a mozgáskoordinációt, az irányok megkülönböztetését, továbbá fejleszti a ritmusérzéklet, koncentrációt és a mozgáskultúrát. A ritmushangszerek különböző hangszínei elősegítik a szelektív hallást és a környezet hangjainak megkülönböztetését.

Az ének-zene órák és a napközis foglalkozások közkedvelt játéka a kreatív zenei játékok. Ez a kategória tulajdonképpen inkább egy nagyon tág fogalom, egy látásmód, egy attitűd a zene és a környezetünk iránt. Alapvetően két fő irányelv határozza meg. Az egyik: *bármilyen lehet a zene*, mely gondolat *John Cage* (1994) amerikai zeneszerzőtől származik. Ebből fakad a második: *bármilyen lehet a hangszer*. Ez a filozófia végtelen zenei szabadságot ad, mely kiindulópontja a kreatív zenei játékoknak.

„Vihar” játék

A játék lényege az volt, hogy a testhangszer használatával imitáltunk egy időjárás jelenséget. A pedagógus mutatta a mozdulatokat, melyeket a jelen lévő vendégek követtek, utánoztak.

A vihar testhangszeren történő megszólaltatása a következő volt:

1. A szél hangja: a tenyér összesimítása.
2. Erősödő szél: a tenyerek összesimításának tempójával fokozódott.
3. Elkezd csepegni az eső: lassú csettintés az ujjakkal, majd a tempó fokozása.
4. Elered az eső: kétujjas tapsolás a tempó fokozásával.
5. Szakadó eső: teli tenyérrel tapsolás, majd tempófokozással.
6. Égzengés: dobbantás lábbal vagy ugrás.

A feladatsor visszafelé történő megszólaltatásával a „vihar elállt, a Nap kisütött”.

A játék elején a résztvevőket minimum három csoportba kellett osztani, ugyanis kánonszerű belépéssel még inkább természetes viharhatást kelthetünk.

A test, mint hangszer használata nagymértékben előkészíti a ritmusjátékokat, ott ugyanis az esetek többségében a testünkön játszva gyakoroljuk a különböző ritmuselemeket, aminek segítségével izgalmas, élményszerű feladatokkal tudjuk a gyerekeket motiválni.

Ritmusjátékok jelentősége

A ritmusjátékokkal a tanulók elmélyíthetik, élményszerűen és izgalmasan gyakorolhatják a ritmusokról tanultakat, ezenkívül ezek a feladatok jobban segítik a ritmusismeret, a tempó-, metrum- és lüktetésérzet készségi szintre történő fejlesztését.

2017-ben iskolánk három első évfolyamában szerveztünk egy három hónapos kutatást, melyben a ritmusjátékok hatását és élményszerűségét teszteltük. A kutatás kontrollcsoportját egy szintén a megyeszékhelyen található, szülői háttérben szignifikánsan nem különböző egyetemi gyakorló általános iskola tanulói képezték. Az adatfelvételhez tartozott egy egyéni és egy számítógépes zenei képességteszt, egy végrehajtó funkciókat vizsgáló teszt és kérdőív, melyeket előmérésben és utómérésben is alkalmaztunk. Mindezek mellett a kollegák rendszeresen dokumentálták az órán történeteket egy órai visszajelentő lapon. A vizsgálat összesen 24 tanítási órát ölelt fel, mely órák keretén belül a gyerekek heti két alkalommal 10-10 percet ritmusjátékokkal foglalkoztak. A kutatási eredmények pontos vizsgálata és kifejtése nem tartozik ennek a tanulmánynak a témájához, röviden annyit érdemes megemlíteni, hogy a mérési eredmények összehasonlítása alapján a kísérleti csoportba tartozó diákok a ritmus terén jelentősebben fejlődtek, mint a kontrollcsoport, vagyis a fejlesztőprogram eredményesnek bizonyult (1. ábra).

Készség	Kísérlet	Kísérlet	Szign.	Kontroll	Kontroll	Szign.
	%p. Előmérés	%p. Utómérés		%p. Előmérés	%p. Utómérés	
Dallam	54	59	0,05	46	56	0,005
Analízis	56	66	0,001	48	61	0,001
Ritmus	71	76	0,025	57	62	n.s.
Hangmagasság	62	67	<u>n.s.</u>	53	64	0,002
Tempó	52	65	0,000	36	52	0,000
Hangmagasság- irány	37	46	0,009	53	63	0,000
Hangszín	67	64	<u>n.s.</u>	57	62	0,034
Zenei percepció	57	63	0,000	47	59	0,000

1. ábra: A zenei percepció fejlődése az elő- és az utómérés során páros t-próbák alapján¹

Ha az élményközpontúságot vesszük figyelembe, akkor is pozitív eredményeket mutathatunk be, ugyanis a tanítói visszajelentő lapokon leírtak szerint a gyermekek „*jobb kedvűek lettek (...), szeretik, ha társsal együtt végezhetik a feladatot, (...) pozitív irányba*

¹ Saját szerkesztés a kutatási anyag alapján.

változott az osztály viselkedése, (...) volt, amelyik feladat izgatottabbá, hangosabbá tette az osztályt, (...) saját ötleteket adtak, kreatívabbak voltak egy-egy feladatnál, (...) menetelésnél a legsajátosabb viselkedésű gyerek is vidáman játszott.”

Végezetül Hegyközi Tamás ének-zene-matematika szakos tanár kollégánk beszélt és mutatott meg egy olyan zenei eszközt, hangszert, melynek segítségével egy közös zenei produkcióban való közreműködésre invitálta a jelenlévő óvopedagógusokat.

„Csövezzünk!”

A foglalkozásrész a boomwhackers, avagy „csövezzünk”! címet viselte. A kolléga a bevezető mondataiban arról mesélt, hogy gyermekkorában zeneóvodai foglalkozásokon vett részt, és ott színek segítségével ismerte meg a szolmizációs hangokat. Minden hangnak meghatározott színe volt. Ez a technika segítette a hangok elhelyezését az ötvonalas vonalrendszerben. A zene auditív és a színek vizuális hatása összekapcsolódott, egymást (és így a gyermekeket is) támogató rendszerré olvadt össze. A kolléga hasonló lehetőséget talált a boomwhackers használatában is.

A bemutató során először az eszközt és annak működési elvét magyarázta el az óvodapedagógusoknak. A hangszer valójában nem más, mint különböző méretű és színű műanyag csövek összessége. Ezek bármilyen felülethez ütve (pl.: tenyér, comb) hangot adnak ki. Ütés hatására a csőben lévő levegő rezgésbe jön, és a cső hosszától függően más hangon szólal meg. Az eltérő színek segítségével könnyebben beazonosíthatjuk a hangokat, így akár már óvodáskortól könnyedén lehet használni. Mindegyik hangnak megvan a saját színe, a színkálának megfelelően. A módosított hangokra is külön figyelmet szántak, hisz azoknak is megvan a saját színük (2. ábra).

A boomwhackers bemutatása

A hangszer megjelenése, piacra dobása után (1998) meglepően gyorsan nagy népszerűsége tett szert, így mára már több millió készletet adtak el a világ minden táján.

A hangok színe a színkálának megfelelően:

- c- piros
- d- narancssárga
- e- citromsárga
- f- lime
- g- sötétzöld
- a- indigó
- h- magenta

A módosított félhangok szintén jól beilleszkednek színben is a skálába.

a#- lila

c#- élénksárga

d#- sáfrány

f#- zöld

g#- kék

Az alapkészlet (8 cső) és a kiegészítő mély hangok C-dúr hangnembben vannak. Ehhez vásárolhatók az alapkészlet hangmagasságában módosított hangok. Ezért érdemes C-dúrban zenélni, mert a kíséretben nincsenek módosított hangok/csövek.

Jingle Bells
Boomwhackers / Handbells
James Lord Pierpont

C D E F G A B C

singing-bell.com

2. ábra: Színekkel jelölt speciális, boomwhackers kottakép

A boomwhackers fejlesztő hatása

A hangszer könnyen használható, színes, aránylag olcsó, és könnyű súlya miatt kiválóan hordozható is. Semmilyen előképzettség nem szükséges hozzá. Használata közben fejleszteni tudjuk a gyerekek mozgáskoordinációját, ugyanis a megszólaltatáshoz és a különböző hangerő kiválasztásához meg kell találni a megfelelő testhelyzetet és a soron következő mozdulatsort.

Ezzel párhuzamosan fejlődik a zenei érzék, intonációs és ritmuskészség. Mivel a dallamot folyamatosan követni kell, nemcsak akkor, amikor játszanak, nagyszerű belső halláskészséget fejlesztő feladat.

Fejleszti a figyelemkoncentrációs képességüket, hiszen egyszerre több dologra kell összpontosítani: kottakövetés, mozdulat, tempóartás, megfelelő hangmagasság és hangerő, valamint hangszín. A közös muzsikálásban való közreműködés és ennek élménye erősíti a csoportkohéziót, az együttműködési képességet, valamint az egyéni felelősségvállalást.

Tapasztalatok és gyakorlatok

Először az egyik KAP-os alprogram (Komplex Alaprogram) továbbképzésén láttam egy YouTube-videót, ahol ezekkel a csövekkel komplett dalokat játszottak el. Egyértelmű volt számomra, hogy ezeket az eszközöket sokoldalúan lehet alkalmazni a zeneoktatásban. Az iskola 2 éve vásárolta meg a saját hangszerkészletét, és már a harmadik éve használom a boomwhackerst a zenetörténet órákon.

A felső tagozaton az ének-zene speciális oktatásban részt vevő fiúk, akik mutálnak, énekkari óra helyett zenetörténeten vesznek részt. Az egyik kollégánk találta ki, hogy közülük a tehetséges zenészek zenekart alkossanak. Sajnos egyre kevesebb a hangszeren tanuló fiú, ugyanakkor a közös zenélésre nagy igényük van. Remek lehetőséget és megoldást nyújt ezeknek a gyerekeknek a boomwhackers. Ennek személyiségformáló, önbizalom-növelő és közösségformáló hatása van. Sokan játszhatnak egyszerre, és mindenki egyformán fontos.

Természetesen a tanulókat meg kell tanítani az eszköz használatára. Meg kell mutatni nekik, hogy ezek az eszközök a korábban már megismert ritmushangszerekhez képest még nagyobb pontosságot igényelnek. A daltanulás alatt pedig különösen nagy hangsúlyt kap a mérőartás és az irányítás. Emellett fontos megemlíteni, hogy a hangszer dallam és kíséret (akkordok) megszólaltatására is alkalmas. A kíséretet megtanulni és előadni egyszerű, gyors sikerélményt ad. Bubla Bence tanító kollégánk ezért már 1–2. osztályosokkal is sikeresen zenél boomwhackerszen YouTube-videók segítségével. Dallamvideókat is találunk az interneten, ezeket sem túl nehéz lejátszani videó segítségével, nehézséget az okoz, amikor az önállóan feldolgozott dal gyakorlásánál hiányzik valaki, aki a dallamot játsszók között van. Pótolni szinte

lehetetlen a próbán, mert bár a tanulók tudják a szerepüket a kottában, egy kimaradó hang megzavarja őket, hiszen nem egyéneként gondolkoznak, hanem csapatban, dallamként.

A gyerekek nagyon jól érzik magukat a közös zenélés közben, és szeretnék ezt az érzést másokkal is megosztani. Az iskola által szervezett énekkari táborban például nagy sikerrel szerepeltek a fiúk az énekkarnak játszott dallal. Az első fellépésen azonban azzal a nehézséggel szembesültünk, hogy a próba során a teremben körben ülünk, a koncerten viszont a közönséggel szemben foglalnak helyet, így viszont nem látják egymást, ezért jobban kell koncentrálniuk, és az irányítóra is jobban kell figyelniük. A másik nehézség a nagy teremben vagy nyílt téren való előadásnál, hogy ezek a hangszerek közepesen hangosak, ezért kihangosítás nélkül nem szólnak jól.

Az ötleteket először mi is YouTube-videókról vettük, ahol komplett, kidolgozott dalokat találtunk. Később saját kottákat is készítettünk. A kész dalban a boomwhakers mellett más hangszerek (zongora, gitár, ütőhangszerek, fúvósok) is megjelennek, ezeket is a tanulók szólaltatják meg.

A közös zenélés szépen kiegészíti a speciális ének-zene tagozaton tanított klasszikus zenei órákat. A fiúk JUGYU Band néven iskolai zenekarként is működnek. Az intézmény művészeti gáláján nagy sikert arattak, ami tovább erősítette az egyébként is összetartó közösségüket.

A hangszer bemutatása és az iskolai használatának ismertetése után a kolléga közös zenélésre hívta az óvodapedagógusokat. Miután kiosztották a 15 csövet, a kolléga kivetítette a Beatrice együttes 8 óra munka című dal refrénjének kíséretét, amely 3 egyszerű akkordból áll. Néhány perc gyakorlás után az akkordok megszólaltak. A gyors sikerélmény motiválta az óvónőket. A foglalkozásrészt valódi közös zenélés zárta. A kolléga kivetítette a dal szövegét, az iskola zenésztanárai különböző hangszereken (zongora, ukulele) játszották a kíséretet, az óvodapedagógusok boomwhackerst használtak, és minden résztvevő énekelte a dallamot. A foglalkozás végén többen jelezték, hogy nagyon tetszett nekik a hangszer, gondolkodnak a beszerzésén.

A foglalkozáson elhangzott zárógondolatok

Ez a zenetanulás mind az óvodában, mind pedig az iskolában egy rendkívül tudatosan tervezett folyamat, ami az éneklésen túl rengeteg képességet és készséget fejleszt, támogatja és segíti más tantárgyak egyszerűbb elsajátítását (3. ábra). A magyar népdalok tanulásával, értelmezésével fejlődik a tanulók szókinccse, szövegalkotása és szövegértése, kommunikációs készsége. A zenei hallás fejlesztésével pontosabb lesz a tanuló helyesírása, egyszerűbben tudja az idegen nyelveket elsajátítani. A metrikai és ritmikai feladatok során fejlődik a gyermekek számolási és logikai készsége. A kóruséneklés segítségével a gyermek könnyebben szocializálódik, hamarabb ráérez az egyéni felelősségvállalás fontosságára, a közös éneklés fegyelemre és figyelemre nevel.

A hangszeres- és kóruszereplések, versenyek megtanítják arra a gyerekeket, hogy minden helyzetben jó kiállással, bátran tudjanak számot adni tudásukról.

A zenével való találkozás és az érzelmi intelligencia szorosan kapcsolódik egymáshoz.

Kodály Zoltán 1966-ban egy interjúban a következőket mondta: „... *annyi zenét kell tanítani, ami egy ember teljessé válásához elengedhetetlen. Teljes ember zene nélkül nem létezik számomra. Egy ember zene nélkül nem teljes.*”



3. ábra: A zenetanulás hatása a tanulói kompetenciákra

Azt gondoljuk, hogy a zenetanulás fontosságát az bizonyítja a legjobban, hogy az emberiség történelmének több mint ezer éve alatt még mindig nem kopott ki életünkéből, mert a zenére ösztönös igényünk és szükségünk van.

Irodalom

Cage, John (1994): *A csend*. Jelenkor Kiadó, Pécs.

NyelvElő, avagy hogyan vezetjük be az idegen nyelvet gyermekkorban?

Albert Mónika

albeert.m@gmail.com

SZTE Juhász Gyula Gyakorló Általános és Alapfokú Művészeti Iskolája,
Napközi Otthonos Óvodája

Csiszárné Kaszala Krisztina

kaszalak@gmail.com

SZTE Juhász Gyula Gyakorló Általános és Alapfokú Művészeti Iskolája,
Napközi Otthonos Óvodája

Ebben a tanulmányban azt szeretnénk bemutatni, hogy iskolánkban hogyan vezetjük be az idegen nyelvet gyermekkorban. Először összefoglaljuk a szakirodalomban leírt gyermekkori idegennyelv-oktatás célját, ajánlott témáit, módszereit, majd az iskolánkban az iskolahívogató program keretében megvalósuló NyelvElő foglalkozásainkat mutatjuk be. A harmadik rész a város óvodapedagógusainak rendezett Szakmai Nap keretén belül megvalósuló NyelvElő idegen nyelvi foglalkozás bemutatását, leírását és reflexióját tartalmazza.

Kulcsszavak: *korai idegennyelv-tanulás, játék, tanulás*



Bevezetés

Ebben a tanulmányban azt szeretnénk bemutatni, hogy iskolánkban hogyan vezetjük be az idegen nyelvet gyermekkorban. Először összefoglaljuk a szakirodalomban leírt gyermekkori idegennyelv-oktatás célját, ajánlott témáit, módszereit, majd az iskolánkban az iskolahívogató program keretében megvalósuló NyelvElő foglalkozásainkat mutatjuk be. A harmadik rész a város óvodapedagógusainak rendezett Szakmai Nap keretén belül megvalósuló NyelvElő idegen nyelvi foglalkozás bemutatását, leírását és reflexióját tartalmazza.

A 21. században az már nem kérdés, hogy milyen fontos idegen nyelvet beszélünk, hiszen multikulturális világban élünk, ahol egyre többen vállalnak munkát külföldön vagy multinacionális cégnél, vannak, akik külföldről jönnek Magyarországra dolgozni, külföldi egyetemen tanulnak, diákok cserekapcsolatokon, családok külföldi utazásokon vesznek részt.

A kérdés az, hogy mikor érdemes elkezdni az idegen nyelv tanulását. Számos tanulmány és többféle vélemény is megfogalmazódott erről az utóbbi időben. Ennek a tanulmánynak nem célja ezeket vizsgálni. A mi iskolánkban különösen fontosnak tartjuk,

hogy a gyerekeknek minél előbb lehetőséget biztosítsunk az idegen nyelvek megismerésére, legyen az akár angol vagy német. Erre a 2020-as Nemzeti Alaptanterv (NAT) is lehetőséget biztosít, mely értelmében az első idegen nyelv oktatása legkésőbb az általános iskola negyedik évfolyamán kezdődik, de ha megoldható a megfelelő végzettségű pedagógus alkalmazása, és az iskola pedagógiai programja erre lehetőséget ad, az első idegen nyelv oktatása már az 1–3. évfolyamokon is megkezdhető.¹ Ennek megfelelően két osztályunkban („a” és „b”) a gyerekek első osztályban kezdenek az idegen nyelvvel (angol, illetve német) ismerkedni, a „c” és „d” osztályokban pedig harmadik osztályban kezdik azokat tanulni.

Az idegennyelv-oktatás célja gyermekkorban

A 2020-as élő idegen nyelv kerettanterve a 4. évfolyamot illetően úgy fogalmaz, hogy a nyelvtanulás kezdeti szakasza a ráhangolódás időszaka. A fő cél az, hogy a tanuló megszeresse a nyelvtanulást. Fontos, hogy felkeltsük a tanuló érdeklődését az idegen nyelvek, valamint a más nyelveket beszélő emberek, illetve azok kultúrájának megismerése és elfogadása iránt. A kisgyermeknek a világ iránti érdeklődése határtalan, a ritmus, a dalok, a kiejtés iránti fogékonysága természetesen fakad életkori sajátosságaiból. A cél ebben a szakaszban, hogy a tanuló ismerkedjen meg a célnyelvi kultúrák főbb szokásaival, ünnepeivel és kommunikációs eszközeivel, szerezzen sikerélményeket a nyelvtanulásban.

A Világ-Nyelv Program keretében az 1–3. évfolyamosok idegennyelv-oktatásával kapcsolatban készült egy ajánlás, melyben *Kuti és munkatársai* (2004. 4. o.) is rámutatnak, hogy az idegen nyelvvel való korai ismerkedés alapvető célja *„kedvet ébreszteni a nyelvek tanulása és más népek kultúrájának megismerése iránt, hozzájuttatni a kisgyermeket a többnyelvűség élményéhez, valamint a játékos tanulás során szerzett kezdeti sikerek kíséretében megalapozni a későbbi nyelvtanulást”*.

A gyermekkori idegennyelv-oktatás tartalma

A gyermekkori idegennyelv-tanulás egyik sajátossága, hogy a természetes nyelvelsajátítás folyamataira épül. A gyermekek számukra érdekes, értelmes, önmagukban motiváló és kognitív szintjüknek megfelelő, kihívást jelentő tevékenységekben vesznek részt. Ezek során a célnyelvet hallva, a szituációt, a kontextust értve haladnak előre a nyelv elsajátításában. Ez a folyamat lassú, az idősebb korosztályra jellemző látványos nyelvi eredményt nem várhatunk. Egyik tipikus jellemzője a csendes szakasz, melynek

1 5/2020. (I.31.) Korm. rendelet a Nemzeti Alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.

során egyes tanulók akár hónapokig sem szólalnak meg, de a játékos tevékenységekbe szívesen bekapcsolódnak.²

Az idegen nyelvi órákon a gyerekek az ismeretlen nyelven hallottakat a világról kialakult ismereteik alapján értelmezik, ezért elengedhetetlen, hogy a tananyag általuk ismert tartalmakra épüljön. Ez egyrészt a konkrét helyzet kihasználásával, szemléltetéssel, másrészt már ismert tantárgyak anyagának integrálásával érhető el. Így válik az ismeretlen célnyelvi tanári beszéd érthetővé a diákok számára. Az idegen nyelvi program az óvoda és az 1–3. évfolyamok anyanyelven megismert témaköreire, beszédszándékaira, fogalomköreire és tevékenységeire épül. A készségek közül a hallott szöveg értésének fejlesztése a legfontosabb, melynek fejlődését az órai utasítások és a cselekvésre épülő játékos feladatok teljesítéséből követhetjük nyomon. A beszéd az egyszavas válaszoktól (igen, nem, név, szín, szám stb.) a memorizált, elemezetlen nagyobb egységek (köszönés, mondóka, körjáték, dal) használatáig terjed. A gyerekek órai beszédének természetes része a magyar nyelvű kérdés és válasz, melyet visszajelzésként, megerősítésként használnak a tanár célnyelvhasználatával párhuzamosan³ (*Kuti és mtsai*, 2004. 5. o.). *Kuti és munkatársai* (2004. 8. o.) hangsúlyozzák az autentikus dalok, mondókák, kiszámolók, körjátékok fontosságát a tartalmak közvetítésénél.

Az 1–3. évfolyam számára kifejlesztett idegen nyelvi program az alábbi témaköröket ajánlja a 6–9 éves gyerekek számára (*Kuti és mtsai*, 2004. 7. o.):

1. Én és a családom.
2. Otthonom.
3. Étkezés.
4. Öltözködés.
5. Iskolám, barátaim.
6. Én és az állatok.
7. Kedvenc időtöltésem.
8. Ünnepek, szokások.

Ezek a témák a gyermekek érdeklődésének megfelelően lettek összeállítva, melyek – a gyerekek érdeklődésétől és a rendelkezésre álló időtől függően – rugalmasan bővíthetők vagy szűkíthetők.

2 5/2020. (I.31.) Korm. rendelet a Nemzeti Alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról; Kerettanterv 2020. Kerettanterv az általános iskola 1-4. évfolyam számára, Élő idegen nyelv 4. évfolyam.

3 5/2020. (I.31.) Korm. rendelet a Nemzeti Alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról; Kerettanterv 2020. Kerettanterv az általános iskola 1-4. évfolyam számára, Élő idegen nyelv 4. évfolyam.

A gyermekkori idegennyelv-oktatásban alkalmazott tevékenységformák, feladattípusok

A 6–9 éves gyerekekre jellemző az érdeklődés minden új iránt, lelkesednek a játékos tevékenységekért, mozgásigényük fokozott. A világról sokféle tudással rendelkeznek, sikeresen alkalmaznak olyan tanulási stratégiákat, melyeket az idegen nyelvi órákon is kamatoztathatnak, mint például a minta utánzása, utasítás követése, jelentés kikövetkeztetése szemléltetés segítségével (*Kuti és mtsai*, 2004. 8. o.). Kuti és munkatársai öt tevékenységi formát javasolnak a gyermekkori idegennyelv-oktatásban. A nyelvtanítás legsikeresebb tevékenységi formájaként említik a szóbeli utasításokra adott válaszokat, melyek lehetnek testi vagy verbális reakciók. A testi válasz lehet, amikor a gyermek a tanári utasítást végrehajtja, mint például: „Állj fel!”, „Ülj le!”, „Mutass rá!”, „Színezd ki!” A verbális, amikor egy-egy szóval reagálnak, például („igen”, „nem”, „kék”). A tevékenységi formák közé tartoznak a mondókák, dalok, körjátékok, társasjátékok, melyeknél a szemléltetés elengedhetetlen. Ezen dalok, mondókák rendszeres hallgatása, ismétlése fejleszti a helyes kiejtést, intonációt, memóriát. A harmadik tevékenységi forma a képes történetek köré fűzhető. A gyerekek számára a mese az egyértelmű illusztrációk segítségével válik érthetővé. A negyedik csoportban a keresztntantervi tartalmakat említik. Olyan tartalmakat, melyek jól kapcsolhatók más tantárgyakhoz, melyeket a gyerekek az anyanyelvükön már jól ismernek, például a számokat, a ház körüli vagy vadon élő állatokat, enni-innivalókat. Az ötödik tevékenységterület a tantermi kereten túl idegen nyelvi kirándulások, melyek anyaggyűjtési céllal is szervezhetők (*Kuti és mtsai*, 2004. 9. o.).

NyelvElő foglalkozások

Tudjuk, hogy a nagycsoportos gyerekek szüleinek az egyik legnehezebb döntést kell meghozniuk, amikor féltett gyermeküknek iskolát választanak. Ezt a döntést oly módon igyekszünk megkönnyíteni számukra, hogy minden tanévben lehetőséget biztosítunk a nagycsoportos óvodásoknak és szüleiknek, hogy bepillantást nyerhessenek iskolánkba. Iskolahívogató foglalkozásokat (NyelvElő, Csicsergő Csalogányok, Művészkuckó), táncházat, Várjuk együtt a Mikulást! programot, nyílt napi foglalkozásokat szervezünk. Ezek közül időben az elsők az Iskolahívogató foglalkozások, melyekre iskolánk honlapján lehet regisztrálni, ezzel megkönnyítve a pedagógusok munkájának a tervezését.

Az idegen nyelvi munkaközösség tagjai készülnek a NyelvElő foglalkozásokkal. Amíg a gyerekeket foglalkoztatjuk, addig néhány kolléga bemutatja a szülőknek az iskolát, tájékoztatót tart az iskolában a választható osztályokról, azok profiljáról, a nyelvtanulás lehetőségeiről.

A NyelvElő foglalkozásokra jelentkezők neveit előre felírjuk öntapadós címkékre. Amikor a gyerekek megérkeznek a nyelvi foglalkozásokra, a regisztrációnál mindenki

megkapja a saját címkéjét, melyet a ruhájára ragasztunk. Ezt azért tartjuk fontosnak, mert az óvodások első alkalommal, amikor betoppannak ebbe a számukra idegen környezetbe, sem az iskolát, sem a termet, sem a foglalkozásvezetőt nem ismerik, sőt még az is elképzelhető, hogy a többi óvodás gyereket sem. Mivel a gyermekek a szüleik nélkül jönnek a foglalkozásokra, nagyon sokat segít a feloldódásban, ha nevükön tudjuk őket szólítani.

A névsor alapján két csoportra bontjuk a résztvevőket. A névsor első fele az angol nyelvi, a második fele a német nyelvi foglalkozáson vesz részt. A foglalkozások időtartama 20 perc. A foglalkozásokra készítünk egy menetlélhez hasonló dokumentumot (mi útlevélnek nevezzük) (1-2. kép), melyet a NyelvElő időpontjaival látunk el. A foglalkozás végén a gyerekek mindkét helyszínen megkapják az útlevelükbe a pecsétet, ezt követően a képzeletbeli vonatra szállnak, és útjuk a másik országba vezet, vagyis a két csoport helyet cserél. Aki az angol foglalkozással kezdett, az a német foglalkozáson folytatja a délutánját, és fordítva (3. kép).



1. kép: Az útlevél fedőlapja



2. kép: Az útlevél belső oldala

A gyerekek megtapasztalják, hogy mindkét idegen nyelvű foglalkozáson játékosan tanulnak, majd jókedvűen távoznak. Azért tartjuk fontosnak, hogy a gyerekek mindkét idegen nyelvű foglalkozáson részt vegyenek, mert úgy véljük, ezzel eloszthatjuk a szülők azon előítéletét, miszerint a német nyelv nehezebb.

A foglalkozások célja, hogy a gyerekek ismerkedjenek az iskolával, az iskolában tanító nyelvszakos kollégákkal és – nem utolsósorban – az idegen nyelvvel. Szerezzenek tapasztalatot arról, milyen jót játszottak idegen nyelven, miközben megtanultak néhány szót, mondatot. Ezeket az újonnan tanult szavakat mindig nagy lelkesedéssel, örömmel mesélik el szüleiknek, amikor újra találkoznak.



3. kép: A gyerekek vonatra szállnak, és elutaznak Németországba



4-7. képek: NyelvElő foglalkozás

A foglalkozásokon tapasztaljuk, hogy a gyerekek nagyon nyitottak mindkét nyelvi foglalkozás iránt, előítéletektől mentesek, lelkesednek a játékos tevékenységekért. A foglalkozások megtervezésénél szem előtt tartjuk, hogy a kisgyerekek nagy mozgásigényre rendelkeznek. Hasonlóan, mint első és második osztályban, a 6 éves gyerekeknek az idegen nyelvet mondókákkal, gyerekdalok segítségével, sok mozgással, drámajátékkal, dramatikus tevékenységek alkalmazásával tanítjuk. A gyerekek csak úgy emlegetik, hogy „játszunk”, de ezen tevékenységek alatt észrevétlenül, a kiskori anyanyelv-elsajátításhoz hasonlóan veszik birtokukba az idegen nyelvet. Ezen játékok, gyakorlatok során a hangsúly a sok ismétlésen, a változatos módon való gyakorlásra van, ezekkel elérjük, hogy a gyerekek gátlások nélkül merjenek megszólalni idegen nyelven.

Szakmai Nap

Fontosnak tartjuk, hogy a város óvodáinak aktív óvodapedagógusaival együttműködve könnyítsük meg a kisgyerekeknek az óvoda-iskola közötti átmenetet. Ennek érdekében iskolánk 2022. október 17-én Szakmai Napot szervezett, melyre meghívta a város óvodapedagógusait. A résztvevők a plenáris előadásokat követően négy műhelyfoglalkozáson vehettek részt: a NyelvElő, a Csicsergő Csalogányok, a Műhelykuckó és egy természettudományos foglalkozáson. Minden foglalkozás 15 perces volt, majd egy kerekasztal-beszélgetés következett.

A NyelvElő műhelyfoglalkozás célja az volt, hogy bemutassuk az óvodapedagógusoknak, milyen módszereket alkalmazunk iskolánkban az elsősökkel az idegennyelv-órákon, hogy bevezessük őket az idegen nyelv tanításába. Két angol nyelvű és két német nyelvű foglalkozást felváltva mutattunk be. Az angol nyelvű foglalkozás fő célja angolul megtanítani a gyerekeknek hat, farmon élő állat nevét. Mindez azt jelenti, hogy a foglalkozás végére a gyerekek képesek felismerni szemléltetőeszközökről az állatokat, kimondani azok nevét angolul, illetve össze tudják kötni az állathangokat ezekkel az állatokkal, és utánozni tudják azt, hogy mit mondanak az állatok „angolul”. A kiindulópont az, hogy ezek a gyerekek óvodások, még nem tanultak idegen nyelvet, és a tanított szókincs új nekik, ugyanakkor lehet építeni a meglévő tudásukra, hiszen ismerik az állatokat és az állathangokat magyarul. A foglalkozás nyelve az első perctől kezdve kizárólagosan angol.

A termet a foglalkozás előtt úgy rendezzük be, hogy a gyerekek U alakban ülnek körbe, ahonnan mindenki jól látja a tanárt, középen pedig sok helyük van a mozgásra. A tanár először integetve, „hello!”-val üdvözlöi a gyerekeket, amire a gyerekek is köszönnel reagálnak. A tanár ezután különféle módokon megismétli az üdvözlést, amire a gyerekeknek ugyanígy kell válaszolniuk: halkán, hangosan, mérgesen és fáradtan kell elmondaniuk, hogy „hello!”. A tanár az instrukcióban el is mondja ezeket a kifejezéseket (*say it quietly, say it loudly, say it angrily...*), mert a későbbiekben még szükség lesz ezekre.

Egy másik változata ennek az üdvözlős bevezetésnek az, hogy a tanár egy hatalmas hangerőgombot mutat, és amikor balra tekeri azt, halkán kell mondani a „hello!” szót, amikor jobbra tekeri, akkor pedig hangosan. Az instrukciókban itt is elhangzik a „loudly” és a „quietly” szó.

A tanár ezután rámutat az okostáblára, amelyre ki van vetítve egy kép egy farmról, és elmondja, hogy a mai foglalkozáson – képzeletben – egy farmra fognak ellátogatni. Ezek után képet vált, ahol nagyon sok, farmon élő állat látható, ekkor elhangzik, hogy ma farmon élő állatokról fognak tanulni. A gyerekek hangosan megismélik a „farm”, illetve a „farm animals” szavakat.

A tanár ezek után plüssállatokat vesz elő, felmutatja, majd hangosan meg is nevezi őket angolul. A gyerekek egyszerre, hangosan ismétlik az állatok nevét. A tanár elhelyezi mind a hat állatot maga előtt, és felváltva mutat rájuk, miközben hangosan elmondja a nevüket újra és újra.

A tanár felhívja a gyerekek figyelmét arra, hogy a terem falaira képeket ragasztott ki a hat állatról, majd arra kéri a gyerekeket, hogy mutassanak rá arra a képre, amelyet megnevez. A gyerekek az ujjukkal rámutatnak a megfelelő képre, miközben a tanár egyre gyorsabban mondja az állatneveket. Ezután cserélnek, a tanár mutat a képekre, és a gyerekek mondják angolul az állatneveket.

A tanár ezután kettesével eltávolítja a képeket a falról, és elköszönnek az állatoktól: „good bye dog!” A játék ugyanúgy folytatódik, de a tanár ezúttal már az üres falra mutat. A gyerekek így játékosan, a memóriájukat is használva képesek arra, hogy – a képek eredeti helyére mutatva – anélkül mondják vissza a hat állatnevet, hogy látnák azokat.

A tanár megkéri a gyerekeket, hogy álljanak fel, és elmondja, hogy egy sétát fognak tenni egy farmon. Közben mutatja nekik, hogy a „walk” szó mit jelent, és eljuttatja a sétálást. Ezután elindítja a „Walk around the farm”⁴ című gyermekdalt, és egymás kezét fogva körbe-körbe sétálnak. Amikor a dalban az állatnevekhez érnek vagy állathangokat hallanak, megállnak, és megnevezik az állatokat angolul, végül elköszönnek tőlük. A dal végén kakukktojásként megjelenik egy elefánt is, így a tanár azonnal rákérdez angolul, hogy melyik állat nem fordult elő a farmon. Mivel az elefánt nemzetközi szó, a gyerekek képesek arra, hogy megnevezzék.

Miután újra leültek, a tanár áttér a dalban elhangzott állati hangokra. A plüssállatokat felemelve megkéri a gyerekeket, hogy utánozzák az állatok hangját angolul. Ezután kis csoportokban szétosztja a plüssállatokat, és állati koncert kezdődik. A tanár mondja az állat nevét, és annak a csoportnak kell utánoznia a hangját, amelyiknél a plüssállat van. Közben a tanár jelzi, hogy halkán vagy hangosan kell azt tenniük. A végén mindenki egyszerre ad koncertet, majd a tanár leinti azt, és összegyűjti a plüssállatokat.

Ezután a tanár megkéri a gyerekeket, hogy álljanak fel. Négyféle cselekvést mutat nekik, miközben hangosan mondja azok nevét: *walk, jump, fly, swim*. Ezt gyakoroltatja

4 *Animals Sounds Song – Walk Around the Farm-ELF Learning*. <https://www.youtube.com/watch?v=EwIOkOibTgM>. (2022. október 16.)

velük egy darabig, úgy, hogy egyre gyorsabban mondja az igéket, és a gyerekeknek is egyre gyorsabban kell végezniük ezeket a cselekvéseket.

A tanár elhelyezi a plüssállatokat a terem különböző részein, majd egy felszólítást ad, amely tartalmaz egy igét és egy állatnevet, például „*swim to the horse*”. A gyerekeknek teljesíteniük kell a cselekvést a teremben mozogva. Miután mindenféle variáció elhangzott, elkezdődik a klasszikus „*Simon says*” játék, ugyanezekkel az instrukciókkal. Ha a tanár úgy kezdi a mondatot, hogy „*Simon says*”, akkor a gyerekeknek végre kell hajtaniuk az utasítást, ha pedig nem ezzel kezdődik a mondat, mozdulatlanul kell állniuk. A játék addig folytatódik, amíg néhány gyerek ki nem esik, nekik le kell ülniük.

A foglalkozás végén a tanár elmondja, hogy az állatok nagyon fáradtak, felemeli őket, és a gyerekek egyesével elköszönnek tőlük: „*good bye pig!*” Ezután a tanár elmondja, hogy ő maga is nagyon elfáradt, és elköszönnek egymástól a gyerekekkel.

Mint látjuk, a gyerekek nemcsak a hat állat nevét és hangját tanulják meg ezen a foglalkozáson, ami a fő célunk volt, hanem rengeteg egyebet is. Megtanulnak köszönni és elköszönni angolul. Megértik, hogy mit jelent az, hogy valamit halkán vagy hangosan kell csinálniuk. Tanulnak négy cselekvést, amit el tudnak játszani. És nem utolsósorban egy mozgásos, játékos, élménnyel teli foglalkozás során úgy tanulnak idegen nyelvet, hogy fel sem tűnik nekik, hogy egyetlenegy szó sem hangzik el magyarul.

A következő, német foglalkozástervezetben is nagyon jól látszik, hogy a gyermekkori idegennyelv-tanulás módszertanát alkalmazva tartották a foglalkozást (8. kép).

Idő (perc)	A foglalkozás menete	Eszközök
3	Részvevők köszöntése. Körbe ülünk. Ki az, aki már tud valamit németül? Németül úgy köszöntünk, hogy „Hallo”. Körben ülve, egymás után egymáshoz fordulva mondják: <u>Hallo!</u> Az első körben normál hangerővel, a második körben halkán, a harmadik körben pedig hangosan, lassan, végül gyorsan.	-
2	Egy új nyelv szavai nagyon furcsán és viccesen hangzanak elsőre. Egy ilyen furcsa hangzású dallal melegítünk be. Körben ülünk és a zenére (<u>Aramsamsam</u>) mozgunk. https://www.youtube.com/watch?v=MgtNkjs0efY 1. körben: normál hangerő és tempó 2. kör: normál hangerő, lassan 3. kör: normál hangerő, gyorsabban 4. kör: hangosan, gyorsan 5. kör: még hangosabban és még gyorsabban	laptop, internet, hangfal
2	Képeket mutatunk megnevezzük őket, kórusban ismétlik, majd elmutogatjuk őket.	képek-ppt: <i>(Tiger, Giraffe, Känguru, Gorilla, Krokodil, Zebra, Papagei, Elefant, Pinguin)</i> laptop
2	<i>Tiere aus dem großen Zoo</i> című dalra mozgunk körben, mutatjuk az adott állatot. https://www.youtube.com/watch?v=e7AvX3Tf0hI	laptop, internet, hangfal
2	Szoborjáték az állatokkal, az utolsó állat a pingvin.	-
4	Pingvintánc: Először: normál tempó Másodszor: lassan Harmadszor: gyorsan	-
4	Cápa-dal: a cápa család bemutatása képekkel mozgás gyakorlása zene nélkül a dal, mozgással előadva	képek <i>(Baby-Hai, Mama-Hai, Papa-Hai, Oma-Hai, Opa-Hai)</i>
1	elköszönés	-

8. kép: A német nyelvű foglalkozás tervezete

Élményszerűen sokkal közelebb tudtuk hozni a résztvevők számára a kisiskoláskori nyelvi nevelés módszereit, mint ha előadás formájában tettük volna mindezt. Az óvodapedagógusok aktívan, motiváltan játszottak velünk, így mutattuk meg, hogyan találkoznak az első osztályosok először a német nyelvvel: énekelve, mozgással, táncsal, játékkal, utánzással és – lehetőség szerint – célnyelvi óravezetéssel. A foglalkozás közben tapasztalt nyitottságot a gyakorlatot követő visszajelzések is igazolták, mindenki pozitív élményekkel, új módszerekkel távozott, még azok a kollégák is, akik a workshop elején tartották a német nyelvi foglalkozástól, hiszen vagy nem beszéltek idegen nyelvet, vagy korábban angolt tanultak.

Olyan műhelygyakorlatot tartottunk, ahol meg tudtuk mutatni azt az intézményi innovációt, amelyben mindannyian hiszünk, eszerint a drámapedagógia és nyelvtanítás módszereinek ötvözése hatékonyra és kisiskoláskorban is lehetővé teszi egy idegen nyelv oktatását: biztonságos, motiváló környezetben tanulunk együtt, ahol fontosak az életkori sajátosságok, lehet hibázni, a gyerekek nem passzív befogadók, hanem aktívan vesznek részt a tanulási folyamatban.

Fontosnak tartjuk az ilyen szakmai napokat, hiszen együttműködésre készíteti a munkaközösség tagjait, de a kooperáción túl a hasonló területen dolgozó szakemberektől kaphatunk visszajelzéseket, ösztönzést, építő jellegű kritikát, valamint olyan problémafelvetések és megoldási javaslatok hangzanak el, amelyek a mindennapi pedagógiai gyakorlatunkat is pozitívan befolyásolják.

Összegzés

„Annyi ember vagy, ahány nyelven beszélsz” – szól a régi mondás. Azt hangsúlyozzuk, beszéljünk, tanuljunk idegen nyelvet. Ebben a tanulmányban azt mutattuk be, hogy iskolánkban hogyan vezetjük be az idegen nyelvet gyermekkorban. Összefoglaltuk a szakirodalmakban leírt gyermekkori idegennyelv-oktatás céljait, miszerint az elsődleges feladat a kommunikatív kompetencia és az interkulturális készségek fejlesztése, majd ismertettük az ajánlott témákat, a nyelvtanítási módszert, ezt követően bemutattuk az iskolánkban az iskolahívogató program keretében megvalósuló NyelvElő foglalkozásainkat. Rávilágítottunk arra a tényre, hogy a vizsgált korosztálynál nagy szerepet játszik a cselekvésorientáltság, a játékoság, a mozgás, az ismétlés. Mindezeket túl a NyelvElő foglalkozásainkon a gyerekek megtapasztalják, hogy bármelyik idegen nyelvű foglalkozáson is vesznek részt, ugyanolyan játékosan, sok mozgással, énekelve ismerkednek az adott nyelvvel, legyen az akár az angol, akár a német nyelv. Az általános iskola alsó tagozatán ugyanezt az elvet folytatva, sok énekkel, mondókéval, játékos, kommunikatív módszerekkel, drámajátékokkal, drámapedagógiai tevékenységek alkalmazásával tanítjuk az idegen nyelvet, ezzel megalapozva a gyerekek felsős tanulmányait. Végül a város óvodapedagógusainak rendezett Szakmai Nap keretén belül megvalósuló NyelvElő idegen nyelvi foglalkozás tapasztalatait foglaltuk össze.

Irodalom

Kuti Zsuzsa, Bors Lídia, Jilly Viktor, Kovács Judit, Morvai Edit, Szilágyiné Hodossy Zsuzsanna és Trentinné Benkő Éva (2004): *Idegen Nyelvi Program-Az 1-3. évfolyam számára. Ajánlás a 6-9 éves korosztály idegennyelv-tanításához*. Világ-Nyelv Program. Oktatási Minisztérium, Nemzetközi Államtitkárság, Idegen Nyelvi Csoport, Budapest. http://www.nefmi.gov.hu/letolt/vilagnyelv/idegen_nyelvi_program_20040910.pdf (2022. november 4.)

A tudomány színre lép. Természettudományos ismeretek óvodásoknak

Horváthné Fazekas Erika

fazekas.erika@szte.hu

SZTE Juhász Gyula Gyakorló Általános és Alapfokú Művészeti Iskolája, Napközi Otthonos Óvodája

Lakatos Ferenc

lakatos.ferenc@szte.hu

SZTE Juhász Gyula Gyakorló Általános és Alapfokú Művészeti Iskolája, Napközi Otthonos Óvodája

Lángné Juhász Szilvia

langne.juhasz.szilvia@szte.hu

SZTE Juhász Gyula Gyakorló Általános és Alapfokú Művészeti Iskolája, Napközi Otthonos Óvodája

Varga Katalin

varga.katalin@szte.hu

SZTE Juhász Gyula Gyakorló Általános és Alapfokú Művészeti Iskolája, Napközi Otthonos Óvodája

Zalai Edina

zalai.edina@szte.hu

SZTE Juhász Gyula Gyakorló Általános és Alapfokú Művészeti Iskolája, Napközi Otthonos Óvodája

Az, hogy milyen lesz egy ember természettudományok iránti affinitása, jelentősen függ attól, hogy milyen élmények érik kisgyermekkorában. Lehetséges a természettudomány oktatása óvodásoknak? Igen, ha játékosan csináljuk.

A kisgyermekek általában nagyon nyitottak a kísérletezésre, a játékos megismerésre. Szívesen állítanak fel hipotéziseket, melyeket igazol vagy cáfol az elvégzett kísérlet. Tanulmányunkban olyan, a természettudományokhoz és a matematikához kapcsolódó kísérleteket, játékokat mutatunk be, melyek jól illeszthetők az óvodai nevelési programban megfogalmazott követelményekhez.

Kulcsszavak: óvodáskor, természettudomány, matematika, kísérlet, játék, jelenség, gondolkodás



„... nézzünk meg egy játszó gyereket. Mennyi komolyság, öntudat van a mozdulataiban, milyen sok önérzet egész viselkedésében. Arcáról leolvashatjuk, hogy ő tulajdonképpen nem is játszik, hanem egy nagyon is komoly kötelességet teljesít, élni tanul. A kezében levő játékszerek nem valami henye élvezetnek eszközei csupán, hanem fegyverek is egyúttal, melyekkel az élet játékcsatáját vívja, s jövője felé küzd.”
(Kosztolányi Dezső)

Évtizedek óta tudjuk, hogy a természettudományos oktatásunkkal valami nincsen rendben, hiszen ha megkérdezzük a gyerekeket, hogy mely tantárgyakat szeretik a legjobban, akkor a természettudományos tárgyak (beleértve ebbe most a matematikát is) sajnos nagyon sok gyereknél a lista végén szerepelnek. Számos kutatást végeztünk ennek okának felderítésére (Papp, Flach és Molnár, 2018).

Az utóbbi évtizedek kutatásai azt mutatják, hogy a közoktatásban tanuló gyerekek természettudományok terén elért alacsony tudásszintjének, a természettudományok iránti attitűdjének sok más mellett egyik oka lehet az, hogy későn kezdjük el a gyerekek természettudományos gondolkodásának fejlesztését, a gyerekek későn találkoznak ilyen ismeretekkel (Molnár, 2014). Pedig, ugyancsak az utóbbi évtizedek agykutatási eredményei szerint, a korai gyermekkorban és a kisiskoláskorban bizonyos ismeretek befogadásának jobbák az agyfiziológiai feltételei, mint a későbbi életkorokban (Schüttler, 2004).

A Rocard-jelentés szerint (Szilágyi, 2007) (amely az Európai Bizottság megbízásából az európai természettudományos képzés vizsgálatára létrejött kutatócsoport ajánlásait fogalmazta meg 2007-ben) „a természettudományos beállítódás egyik fontos állomása a kisgyermekkor, amely a későbbi beállítódásra is nagy hatással van. A természettudományos tapasztalatszerzés kezdetekor a kisgyermek még tele van ösztönös kíváncsisággal, felfedezési vágygal, amelyet az iskolai oktatás során megtanulnak elfojtani, és később, a természettudományos ismeretek iskolai elsajátításakor ez felelős a negatív viszonyulásért is.”¹

Iskolánkban már több éve szervezünk találkozót/szakmai napokat a város óvodapedagógusaival, hogy együttgondolkodva, közösen megkönnyítsük a gyerekeknek az óvodából iskolába való átmenetet. A fenti probléma kapcsán ehhez a kezdeményezéshez csatlakozva támadt az az ötlete a természettudományos munkaközösségünk tagjainak, hogy állítsunk össze olyan kísérleteket, játékos feladatokat, amelyek alkalmasak arra, hogy óvodai foglalkozás keretében ismertessük meg a gyerekeket természetben lejátszó jelenségekkel.

A kisgyermek általában nagyon nyitottak a kísérletezésre, a játékos megismerésre. Szívesen állítanak fel hipotéziseket, melyeket igazol vagy cáfol az elvégzett kísérlet.

1 Rocard-jelentés (2007) <http://ec.europa.eu/research/science-society>; <https://docplayer.hu/211016016-Jatsszunk-tudomanyt.html> (2022. november 28.)

Próbáltunk olyan kísérleteket összeállítani, melyek kapcsolhatók az óvodai nevelési programban megfogalmazott követelményekhez.

Az *Óvodai Nevelési Alapprogramban* (2012) az alábbiak fogalmazódtak meg:
„Az óvodai nevelés feladata az óvodáskorú gyermek testi és lelki szükségleteinek kielégítése.

Ezen belül: – az egészséges életmód alakítása,
– az érzelmi, az erkölcsi és az értékorientált közösségi nevelés,
– az anyanyelvi, értelmi fejlesztés és nevelés megvalósítása.”²

Ezeknek a feladatoknak a megvalósításához szeretnénk segítséget nyújtani, mutatni néhány ötletet, tevékenységet, melyek alkalmazásával úgy lehet a kitűzött feladatokat megvalósítani, hogy közben vonzóvá tesszük a természettudományokat, és a gyerekek természettudományos gondolkodását is fejlesztjük. Úgy gondoljuk, hogy ha óvodás korban igyekszünk kielégíteni a gyermek ekkor még igen nagymértékű kíváncsiságát minden, így a természetben lejátszódó jelenségek iránt is, akkor a gyermek az így kialakított pozitív attitűdöt tudja továbbvinni az iskolába, és ha ott is ilyen szellemben folytatjuk a tanítást az alsó tagozaton is, akkor hosszabb távon is megőrizhető ez a pozitív attitűd.

2022. október 17-én, a legutóbbi „Óvodából iskolába” szakmai napon három „színpadon” (víz, tűz, föld-levegő), forgószínpad módszerével mutattunk be néhány általunk alkalmasnak gondolt kísérletet/problémát az óvodapedagógusoknak, majd velük közösen jártuk körbe a témát. Az alábbiakban ezen kísérletek, játékok leírásai következnek.

A VÍZ színpada

Mi történik kézmosáskor?

Játékos fizikai kísérlet a kézmosás során történetek modellezésére.

Szükséges eszközök/anyagok: száraz mák vagy őrölt bors, víz tálban/tányérban, folyékony szappan.

A kísérlet célja:

A szappan kézmosásban betöltött szerepének, jelentőségének bemutatása, megfigyeltetése, összekapcsolása a hétköznapi tapasztalatokkal.

2 *Óvodai Nevelési Alapprogram* 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról

[https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=A1200363.KOR&targetdate=20140902&printTitle=363/2012.+\(XII.+17.\)+Korm.+rendelet](https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=A1200363.KOR&targetdate=20140902&printTitle=363/2012.+(XII.+17.)+Korm.+rendelet) (2022. november 28.)

A kísérlet leírása:

A tálban lévő víz színére száraz mákot vagy őrölt borsot szórunk. A vízen úszó szemcsék képviselik a modellben a piszok- és koszrészecskéket, baktériumokat és vírusokat (1. kép). Először megkérünk valakit, aki régebben mosott kezét, hogy egy ujjával nyúljon bele a tálba, és figyelje meg, mi történik (2. kép). Majd ugyanerre az ujjára tegyünk egy kevés folyékony szappant, és kérjük meg, hogy újból nyúljon bele az edénybe (3. kép).

Következtetés:

Az első lépésben (nem mosott ujj esetén) a mákszemek, borsdarabkák rátapadnak az ember ujjára. A második lépésnél a szappan megváltoztatja a víz felületét, így a mákszemek, borsdarabkák nem tapadnak rá az ujjra, hanem koncentrikusan szétszaladnak a víz színén. Természetesen itt nem célunk a látott jelenség fizikai magyarázatának megadása, azzal a gyermek később, a fizikatanulmányai során ismerkedik meg, jelen esetben az élmény megszerzése, a rácsodálkozás az, amit el szeretnénk érni.

Megjegyzés:

Ha a kísérlet alanya nem régen mosott kezét szappannal, akkor már az első érintéskor is tapasztalja a mákszemek, borsdarabkák szétfutását, mivel az ujján még található szappanmaradvány.



1–3. kép: Mi történik kézmosáskor?

Hogyan emelkednek, süllyednek a tengeralattjárók?

Kísérlet: Készítsünk együtt Cartesius-búvárt!

Szükséges eszközök/anyagok: átlátszó PET-palack vízzel megtöltve, szemcseppentő, víz a szemcseppentő hosszánál magasabb pohárban.

A kísérlet leírása:

Előkészítésként a szemcseppentőbe (ő lesz a bűvár) egy kevés vizet teszünk, és a pohár vízbe helyezük. Célunk az, hogy a vízben úgy ússzon a szemcseppentő, hogy csak egy nagyon kis része emelkedjen ki belőle. A PET-palackot színültig töltjük vízzel, beleejtjük az előkészített szemcseppentőt, majd szorosan rátekerjük a kupakot. Akkor állítottuk be jól a kísérletet, ha a szemcseppentő a lezárt palackban is ugyanúgy helyezkedik el (úszik), mint a pohár vízben.

A palack oldalának összenyomásával arra készíthetjük a szemcseppentőt, hogy süllyedjen a vízben, akár teljesen le is merüljön a palack aljára. Amennyiben a palack oldalát kevésbé nyomjuk össze, akkor a szemcseppentő emelkedni kezd, kis gyakorlással az is elérhető, hogy a vízben megállva lebegjen.

A kísérlet célja:

Folyadékokban, gázokban egy test három egyensúlyi helyzetet vehet fel: úszás, lebegés, elmerülés. Célunk, hogy mindhárom helyzetet megmutassuk, megmagyarázzuk a jelenség okát, valamint modellezzük a tengeralattjáró és a halak függőleges mozgását.

Következtetés:

Egy test akkor úszik, ha egy kis része kiemelkedik a folyadékból, gázból (4. kép). Ez akkor következik be, ha a test átlagsűrűsége kisebb, mint a folyadék/gáz sűrűsége.

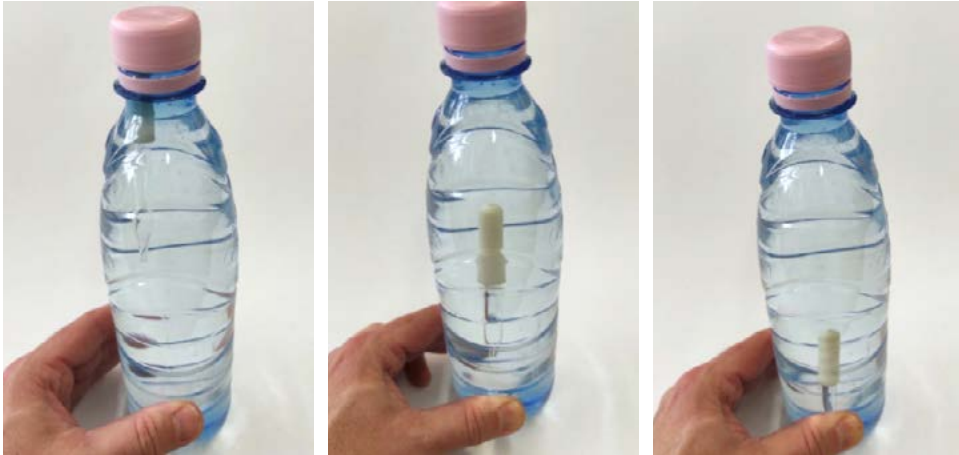
Ha egy test átlagsűrűsége ugyanakkora, mint a folyadék/gáz sűrűsége, akkor ott marad a folyadékban/gázban, ahová helyeztük, nem emelkedik ki és nem merül el, azaz lebeg (5. kép). A tündérrózsa tehát nem lebeg a vízben.

Egy test akkor merül el a folyadékban/gázban, ha az átlagsűrűsége nagyobb, mint a folyadék/gáz sűrűsége (6. kép).

Megjegyzés:

Megfigyelgethetjük, hogy a jégkocka úszik az üdítőben, a fadarab a vízben, a tejföl a tejben, az olaj a vízben. A vasdarab elmerül a vízben, de a vasból készült hajó úszik.

A „Cartesius-bűvár” feltalálását *Renatus Cartesius*nak tulajdonítják, innen ered az elnevezés. Nevének latinósított változata helyett a francia *René Descartes* a közismertebb. Többek között a koordinátageometria megalapítása is az ő nevéhez fűződik.



4-6. kép: Cartesius-búvár – úszás, lebegés, elmerülés

Hajszálcsövesség a mindennapokban

Dsida Jenő: A sötétség verse (részlet)

*...Mondd, kissé mártottál-e már
hófehér cukrot barna lébe,
egy feketekávés pohár
keserű, nyirkos éjjelébe?
S figyelted-e: a sűrű lé
mily biztosan, mily sunyi-resten
szivárogo, kúszik fölfelé
a kristálytisza kockatestben?*

A kockacukorban felkúszó kávé, avagy miért elég a szobanövényeket alulról locsolni?

Szükséges eszközök/anyagok: kockacukrok, kávé, festett víz, tálka vagy tányér, talpas üveghenger vagy WC-papír-guriga, száraz homok.

A kísérletek leírása:

1. A tálka közepén egymásra helyezünk két-három kockacukrot, majd mellé öntünk egy kevés kávé/festett vizet.

2. A tálka közepére állítjuk az üveghengert, feltöltjük száraz homokkal, majd mellé öntünk egy kevés festett vizet. Ha nem áll rendelkezésre üveghenger és homok, akkor egy WC-papír-gurigával helyettesíthetjük.

A kísérletek célja:

A hajszálcsővesség jelenségének bemutatása, megfigyeltetése, összekapcsolása a hétköznapi tapasztalatokkal.

Következtetés:

1. A kockacukor összepréselt cukorkristályokból áll, amelyek között apró rések alkotnak egy összefüggő hajszálcsőrendszert. A kávé (víz) a cukorra nézve nedvesítő folyadék, ezért a cukorkristályok közti hajszálcsövekben felemelkedik (7. kép).

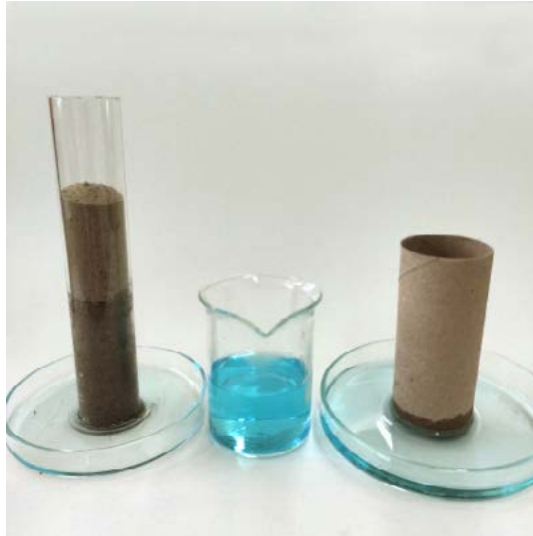


7. kép: Hajszálcsővesség I.

2. A homokszemcsék közötti apró rések egy összefüggő hajszálcsőrendszert alkotnak. A víz a homok anyagára nézve nedvesítő folyadék, ezért a homokszemcsék közti hajszálcsövekben felemelkedik.

A WC-papírgurigát alkotó cellulóz szálak között apró rések találhatók, melyek szintén egy összefüggő hajszálcsőrendszert alkotnak. A víz a papír anyagára nézve nedvesítő folyadék, ezért a hajszálcsöveiben felemelkedik (8. kép).

A kísérletek megmutatják, hogy a szobanövényeket azért elég alulról, a tálkájukból locsolni, mert a virágföld szemcséi között is hasonlóan hajszálcsövek találhatók, amelyekben a víz felfelé emelkedik, így eljut a növény gyökereihez.



8. kép: Hajszálcsövesség II.

A kinyíló papírvirág

Szükséges eszközök/anyagok: színes papír, ceruza, olló, víz tálban/tányérban.

A kísérlet leírása:

A színes lapokra tervezünk egy 5-6 szirmú virágot, ügyelve arra, hogy a szirmok között legyenek hézagok (9. kép). A szirmokat egymásra hajtjuk, majd az így kialakított „bimbót” a tálban lévő víz színére helyezzük, hogy ússzon azon.

A kísérlet célja:

A hajszálcsövesség jelenségének bemutatása, megfigyeltetése, összekapcsolása a hétköznapi tapasztalatokkal.

Következtetés:

A papírt alkotó cellulózsálak között rések találhatóak, melyek egy összefüggő hajszálcsőrendszert alkotnak. A víz a papír anyagára nézve nedvesítő folyadék, ezért a hajszálcsöveiben felemelkedik. Ahogy a hajszálcsövek megtelnek vízzel, eredeti formájára feszítik ki a lapot – a virág szirmai kinyílnak.

Megjegyzés:

A nagyobb gyerekek bevonhatók a papírvirágok elkészítésébe, amelyek anyák napi ajándéknak is elkészíthetők.



9. kép: Hajszálcsovéesség III.

A kísérletek magyarázatának előkészítéséhez, könnyebb megértéséhez először érdemes egy papírtörölővel bemutatni, ahogy „felszívja” a vizet.

A hétköznapi életben hasonló példákkal találkozhatnak a gyerekek: papírszalvéta, papír zsebkendő, törölköző, pamut fehérnemű stb.

A TŰZ színpada

A fekete kígyó

Témakör: Gázfejlődéssel járó kísérletek

Szükséges eszközök/anyagok: szódabikarbóna, porcukor, denaturált szesz, homok tálban, dörzsmozsár.

A kísérlet leírása:

Szódabikarbóna és porcukor 1:6 arányú keverékét dörzsmozsárban összekeverjük, kevés alkohollal képlékeny masszát készítünk, majd tojásokat formázunk belőle. A tojásokat homokban „keltetjük”, azaz alkohollal meglocsolva, meggyújtva rövid idő múlva fekete „kígyók” kelnek ki a tojásokból (10. kép).

A kísérlet célja:

A kémiai változást, a szódabikarbóna hőbomlását az alkohol égése teszi lehetővé. A hétköznapi életben az 5-10 éves gyermekek a sütemények készítésénél találkozhatnak hasonló jelenséggel. A párhuzam megláttatása a kísérlet elvégzésének elsődleges célja.

Következtetés:

Az anyagok hőbomlásával gyakran képződnek gázok, amelyek jelentős térfogat-növekedést eredményeznek.

Megjegyzés:

A kísérletet csak felnőtt végezheti el. Különösen figyelniünk kell a balesetvédelmi szabályok betartására! Legyen kéznél tűzoltásra alkalmas eszköz (porral oltó/homok/víz vagy vastag pléd)!



10. kép: „Fekete kígyók”

A FÖLD-LEVEGŐ színpada

Dobókocka – a sokoldalúan, minden életkorban használható eszköz



11. kép: Dobókockák minden méretben









12. kép: Játémező dobókockás játékokhoz

Feldobjuk a levegőbe, leesik a földre – számtalanszor játszottunk már a dobókockával. A társasjátékok alapvető eszköze, már az óvodáskorú gyermek megismerkedik vele (11-12. kép). Amikor a gyerekek még nem tudnak számolni, már akkor is használhatják a színes vagy képekkel ellátott dobókockákat (pl. a Figurix társasjáték), majd jöhet a pöttyök megszámlálása 1-től 6-ig.

Az óvodában alkalmazható játékok

A balról jobbra haladás irányának gyakorlása

Előkészítünk az 1. ábrának megfelelően akár több $6 \times n$ -es táblázatot ($2 < n < 9$). Az első oszlopban a dobókocka pöttyei, a többiben pedig irányokat jelző nyilak (tetszőleges sorrendben) láthatók.

	→	↑	↓	←
	→	←	↑	↓
	←	→	↑	↑
	←	↑	↓	↓
	↑	→	→	↓
	↓	↓	←	→













1. ábra: Lépéssor egy dobókockás dobásokhoz

A gyerekek feladata: dobnak a kockával, megkeresik a dobott értéknek megfelelő sort, és elmondják vagy négyzetrácsos lapon lerajzolják, esetleg négyzetrácsos táblán/szőnyegen lelépegetik a kódsort. Ügyesebb gyerekeknél átlós irányú nyilakkal, hosszabb kódsorral lehet nehezíteni a játékot.

Alternatív megoldások: a nyilak helyett állatok képei, színes foltok, különböző formák is szerepelhetnek. A játék lényege, hogy balról jobbra haladva kell értelmezni a kódsort.

Táblázatban keresés gyakorlása

Előkészítünk a 2. ábrának megfelelően akár több 7×7-es táblázatot. Az első oszlopban és az első sorban a dobókocka pöttyei láthatók, a többi rubrikában pedig nyilak, alakzatok vagy színes foltok, esetleg állatfigurák. Két különböző színű dobókockával dobva meg kell állapítani, hogy melyik kép tartozik a dobott kombinációhoz. Pl.: piros 3, kék 2: ↑

						
	→	↑	↓	←	↑	→
	→	←	↑	↓	←	↑
	←	→	↑	↑	→	→
	←	↑	↓	↓	↑	←
	↑	→	→	↓	→	→
	↓	↓	←	→	↓	↑

2. ábra: Irányok két dobókockás dobáshoz

A játék továbbfejleszthető például úgy, hogy a gyerekek párokban dolgoznak, az egyik dob és diktálja a kódot, a másik ennek megfelelően lép/rajzol négyzetrácsos táblán/szönyegen (esetleg ezen egy célt kijelölve lehet a játék az, hogy ki éri el előbb azt).

A feladatok alapötletei a *Rigó P. Rita* fejlesztő-differenciáló szakpedagógus Okoskaland elnevezésű honlapjáról származnak.³

A dobókocka a későbbiekben is nagyon jól használható fejlesztőeszköz lehet.

A dobókocka alsó tagozaton, első osztályban a megszámlálás után a számok összehasonlítására, majd a 7 bontásainak gyakorlására is kiválóan használható játékos formában: szemben állunk, köztünk a dobókocka: „Mondd meg, hány pöttyöt látok én!” (Ehhez a gyerekeknek tudniuk kell, hogy a szemközti lapokon lévő pöttyök összege 7).

Ha két dobókockával dobunk, egymás tetejére helyezük őket, a két lapnak megfelelő dominót kikereshetjük. Két dobókockával dobunk, a dobott számokat összehasonlítjuk,

3 A dobókocka alkalmazására további sok jó ötletet találhatunk az okoskaland.com oldalon.

összeadjuk, kivonjuk egymásból. Megkereshetjük a lehetséges legnagyobb és legkisebb összegeket, különbségeket.

A hagyományos dobókocka helyett használhatunk „dobógolyót” illetve 4, 8, 10, 12, 20 lapú dobótesteket is, ahol a kerek tízeseket vagy a 10 számjegy mindegyikét lehetőségünk van kidobni.

Felső tagozaton a dobókocka a statisztika, a valószínűségi kísérletek alapeszköze. Helyiérték-táblázatot tölthetünk ki a dobott számokkal, hatványozás során a hatványalapot és a kitevőt adhatjuk meg a kockával, amely kétszemélyes matematikai társasjátékoknak is fontos kelléke, valamint területfoglaló játékhoz, egészekkel és törtekkel való műveletek gyakorlásához, a közönséges tört előállításához (számláló, nevező a dobott szám), mértékegységek gyakorlásához, szögek meghatározásához, Bingo játékokhoz is használható.

Laminált játékmezőkön filctollal játszunk a dobott számokkal, amelyek pontok koordinátáit adják meg, és ezeket ábrázoljuk derékszögű koordináta-rendszerben.













A geometriában előkészíti a kocka, mint test tulajdonságainak megismerését, pl. 6 négyzetoldal vagy a kocka kiterített hálóján megjelenítve a dobókocka pöttyeit, fejleszti a térlátást.

Játékok:

Minden szám egy irányt jelöl, a dobásnak megfelelően lépkedünk a játékmezőn. Társasjátékok játékmezőjeként kiválóan használható az 1 négyzetméteres szőnyegünk, ezzel vizuálisan erősítjük a terület mértékegységeinek nagyságát és átváltását.

Minden szám egy lépéssort jelöl, bábuval lépkedünk a játékmezőn.

Egy lehetőség a hatványozás gyakorlásához (3. ábra):

						
	5^3	3^2	10^3	2^3	4^2	1^{12}
	6^0	15^1	45^0	3^3	2^5	8^2
	$(-1)^3$	$(-4)^2$	$(-10)^4$	2^4	4^3	$\left(\frac{2}{3}\right)^2$
	$\left(\frac{3}{4}\right)^2$	$\left(-\frac{2}{3}\right)^3$	3^4	$\left(\frac{1}{2}\right)^3$	1^5	0^3
	7^1	10^5	20^2	10^6	6^2	$(-2)^3$
	10^2	6^3	8^0	1^{2022}	$(-1)^4$	$(-1)^5$

3. ábra: Hatványozási feladatok dobókockával

Irodalom

- Molnár Milán (2014): Kisgyermekkorai természettudományos nevelés – példa Szegedről. *Fizikai Szemle*, **64.** 3. sz. 74–79. http://fizikaiszemle.hu/archivum/fsz1403/MolnarM_PappK.pdf (2022. november 28.)
- Papp Katalin, Flach Fanni és Molnár Milán (2018): Kisgyermekkorai természettudományos nevelés itthon és külföldön – helyzetkép. *Fizikai Szemle*, **68.** 3. sz. 101–107. https://epa.oszk.hu/00300/00342/00326/pdf/EPA00342_fizikai_szemle_2018-03.pdf (2022. november 28.)
- Schüttler Tamás (2004): A természettudomány világa közel hozható a felnövő nemzedékhez. *Új Pedagógiai Szemle*, **54.** 9. sz. 60-68. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/lapszamok/2004-9> (2022. november 29.)
- Szilágyi Zsuzsa (2007): Rocard-jelentés – első kézből. *Fizikai Szemle*, **57.** 9-10. sz. 340. <http://www.kfki.hu/fszemle/archivum/fsz0710/csermely0710.html> (2022. november 28.)

Óvodából iskolába – tematikus rajzi foglalkozások 6-8 éveseknek

Molnár Zsolt

molnar.zsolt985@gmail.com

SZTE Juhász Gyula Gyakorló Általános és Alapfokú Művészeti Iskolája, Napközi Otthonos Óvodája

Prekajac Petra

petra.elal10@gmail.com

SZTE Juhász Gyula Gyakorló Általános és Alapfokú Művészeti Iskolája, Napközi Otthonos Óvodája

Zanin-Kasza Iлона

kaszaicu@gmail.com

SZTE Juhász Gyula Gyakorló Általános és Alapfokú Művészeti Iskolája, Napközi Otthonos Óvodája

Mind az óvodapedagógusokat, mind a tanítókat régóta foglalkoztatja az a kérdéskör, hogy hogyan lehet megkönnyíteni az óvodából iskolába való átmenetet. Mindkét oldalról sokfajta módszertani, ideológiai receptet lehet fellelni a szakirodalomban, mindkét oldal a saját nézőpontjából keresi a válaszokat a felvetődött kérdésekre. A tanulmányban a tanár szemszögéből igyekszünk bemutatni lehetséges válaszokat egy adott szegmensen keresztül felvetült kérdéskörre nemcsak általános iskolai nevelőknek, hanem óvodapedagógusok részére is.

Kulcsszavak: *óvodából iskolába való átmenet, emberábrázolás, testséma, csillagképek, vizuális jelrendszer (pont, vonal, folt), bábjáték, meseterápia, drámapedagógia*

*

Az SZTE Juhász Gyula Gyakorló Általános és Alapfokú Művészeti Iskolája, Napközi Otthonos Óvodája 2022. október 17-én szakmai nap keretében látta vendégül a Csongrád-Csanád vármegyei óvónőket. Az esemény célja az volt, hogy a nevelők betekintést nyerjenek az óvodából iskolába való átmenet lehetséges aspektusaiba, ezért ezen a napon konferencia és műhelymunka során ismerték meg, hogy hogyan segíthetünk ennek a helyzetnek a megoldásában.

Iskolánkban több évtizedes hagyomány, hogy a gyerekek játékos képességfelmérés keretében kerülhetnek be a képzőművészet tanszakra. Ezen foglalkozás alkalmával az alábbi területeket vizsgáljuk:

- *A pszichoszociális érettség* arról árulkodik, hogy a gyermek mennyire tud együttműködni a társaival, megérti-e az utasításokat, mennyire szabálykövető. Ezek mind az önuralom, az önszabályozás mértékéből erednek.

- *A nyelvi kifejezőképesség* megmutatja, hogy a gyermek milyen szinten tud kommunikálni, milyen minőségben fejezi ki magát választékosan (ez a kognitív fejlődéstől függ).
- *A grafomotoros fejlettség*: vagyis a gyerek megfelelő rajzi képességekkel rendelkezik ahhoz, hogy felvételt nyerjen a képzőművészet tanszakra. Ennek egyik elsődleges kritériuma az emberábrázolás, mely a finommozgásbeli eltérésekre mutat rá. Ennek fejlődése ugyanis 6 éves korig tart. Kiindulópontjai az érzékelés-észlelés részképességek megfelelő fejlettségi szintje, mely megmutatkozik az analízis-szintézisben, az alak-háttér kiemelésében, az arány- és irányészlelésben, valamint a formaállandóságban.

Ez a három terület a gyerek fejlettségi szintjéről, iskolaérettségéről mutat megfelelő képet. Azt, hogy hogyan, milyen keretek között szerzünk tudomást minderről, az alábbi három tematikus, játékos foglalkozás taglalja, melyben Molnár Zsolt (1.) Prekajac Petra (2.), Zania-Kasza Ilona (3.) mutatják be saját kidolgozott módszerüket, egyrészt a szakmai nap keretében, másrészt az olvasónak

1. Keith Haring inspirálta alkotások – az emberábrázolás problematikája

E tanulmány első részének az a célja, hogy a gyermekrajzok egyik legmeghatározóbb kérdéskörében, az emberábrázolás tematikájához adjon olyan módszertani ötletet, mellyel a gyerekek megtanulhatnak játékosan, könnyedén és értelmezhetően alakrajzot készíteni. Miért éppen emberábrázolás? Munkám során mind alsó, mind felső tagozatban gyakran találkozom ezzel a kérdéskörrel. Az emberi alak rajzolása ugyanis ugyanúgy központi eleme egy-egy produktumnak, mint a fa-, állat- vagy házábrázolás. Az említett témák saját fejlődéstörténettel rendelkeznek. Minden korosztály sajátosan képezi le a látottakat, egyazon rendszerben mozognak. A gyermekek e rendszerben való mozgása, fejlettségi szintje mérhető, összehasonlítható. Ahhoz, hogy az óvodából az iskolába érkező kisgyermekek készség- és képességbeli sajátosságait, különbségeit megismerhessük, számos szakirodalom segít. Többek között *Kárpáti Andrea* (1995, 2001, 2005), *Gerő Zsuzsa* (2007), *Torda Ágnes* (2013), *Feuer Mária* (1992, 2000, 2002) foglalkozott ezzel a területtel.

Az emberábrázolás fejlődése

A rajz az egyik legősibb kifejezőeszközünk. Ahhoz, hogy indulatainkat, érzelmeinket verbálisan fejezhessük ki, szükségünk van introspekciós képességre, mellyel a gyerekek serdülőkorukig eltérően, általában kismértékben rendelkeznek. Enélkül érzelmeiket dramatizálással, játékkal, cselekvéssel fejezhetnék ki. A rajz is tulajdonképpen játék,

melyben belső folyamatokat projektálunk. Az, hogy mivel, milyen eszközzel tesszük ezt, fontos tényező, és nagyban meghatározza a rajz minőségét, hogy mennyire tudjuk helyesen alkalmazni. Egyévesen a kisgyermek a marokra fogott ceruzát ízlelgeti, szájába veszi, ütögeti a laphoz, esetleg esetlen vonalakat képez, de nem igazán érti, hogy ez milyen összefüggésben van a papírral. A fogás még 18-20 hónapos korban sem változik sokat, de a gyermek vonalképzése már fejlettebb, cikkcakk alakzatokat rajzol. Ekkor még nem merőleges az íróeszköz és a lap viszonya, az majd csak 26 hónapos kor körül alakul ki, amikor a kisgyermek már a hüvelyk-, mutató- és középső ujjával fogja közre a ceruzát, a mozgást pedig a gyerek testszerkezeti adottságai koordinálják. Ezt körülbelül 56 hónapos korra a három ujj vezetése váltja fel, ekkor a gyermek már a hegyéhez közel fogja a ceruzát. Hat és fél évesen kezdi el helyesen és jó helyen stabilizálva, a három ujj által vezérelni az írót. A rajzeszköz helyes tartása mellett a gyermek látásmódja, analízálóképessége is szerepet játszik abban, hogy mit és hogyan rajzol (Feuer, 2000).

Sokan sokféle csoportosítást készítettek a tekintetben, hogy milyen korban és milyen látásmóddal rendelkeznek a gyerekek, de talán mind közül a leginformatívabb Feuer Mária szakaszolása (Feuer, 2000. 81-117. o.), aki azt mondja, hogy a *presematikus szakaszban (4-6 év)* a gyerekek még nehezen tudnak analitikusan gondolkodni, ideoplasztikus rajzokat követnek el, azaz nem embert, hanem csak a képzetét ábrázolják. Ezt már Goodenough is megfogalmazta: „A gyermek nem azt rajzolja, amit tud, hanem sokkal inkább azt, amit érez” (Goodenough, 1926, idézi Torda, 2013. 3. o.).

Ennek megfelelően a gyerek érzelmi szinkretizmusa határozza meg, hogy a rajzokon mik lesznek hangsúlyosabbak, illetve mik fognak alárendelődni. A gyerek tulajdonképpen emlékképekből táplálkozik, azokat projektálja ki. Három-négy éves korban így a legnagyobb mértékben a fej, szem, száj, fül, orr, kar kap nagyobb hangsúlyt, a törzs inkább kisebb arányban jelenik meg. Négyévesen a fiúk a törzs és a végtagok csatlakozásában nagyobb fejlődést mutatnak, a lányok pedig inkább az arc részleteinek ábrázolásában előrehaladottabbak. Ötéves korban a figurák még mindig merevek, nem mutatnak mozgást. Ekkorra a gyerekek szociálisan érettebbek lesznek, ezt mutatja, hogy a többnyire nyitott törzsekre gombokat rajzolnak, aminek az a jelentése, hogy ruhátlanul nem illik mutatkozni. Ebben a korban jelennek meg a lovagok, királyok, királylányok, tündérek, boszorkányok, gonosz varázslók, s vele párhuzamosan a csúfság és a szépség. Az ötévesek 23%-a rajzol önállóan emberalakot (Tihanyiné, 2013).

A *sematikus szakaszban (6-10 év)* a gyerekek már környezetbe foglalják az embereket. Elsődlegesen a ház jelenik meg a rajzon, de emellett látható és értelmezhető természeti jelenségek (eső, hóesés, napsütés, felhő stb.), tárgyak is a kép részét alkotják. Ez az az életkori szakasz, amikor már mozgás is megfigyelhető, bár a gyermekek nagyon óvatosan jelenítik meg a különféle testhelyzeteket (ülés, guggolás, fekvés, térdelés). Ekkor már egyre jobban foglalkoztatja a gyerekeket a realitás, elkezdi érdekelni őket a test szerkezete, felépítése, így ennek köszönhetően már a nyak is ellátja funkcióját: összeköti a törzset a fejjel, amin külön megjelenik a homlok, haj, áll. Változás az ötévesekhez képest, hogy a vonalak csatlakozása már pontosabb, a végtagok kétdimenziósak,

nem „pálcikák”. Hatévesen a gyerekek kilenc testrésszel jelenítik meg az embert. Mozgás nincs, de a fiúk kézbrázolása egyre részletesebb, bár még naphoz hasonlító tenyeret jelenítenek meg, az ujjak sugárirányban állnak, a lányok pedig az arc részletekre figyelnek oda jobban. Gyakori a lámpatestű emberbrázolás, ami azt jelenti, hogy a kis fejhez hosszú törzs csatlakozik (Feuer, 2000).

A 2011. évi CXCV. törvény¹ 45. § (2) bekezdése mondja ki, hogy a gyermek abban az évben, amelynek augusztus 31. napjáig betölti a hatodik életévét, tankötelessé válik. Ebben az életkorban és az előbb említett fejlettségi szintet figyelembe véve határoztam el, hogy foglalkozom a gyermekkori emberbrázolással, valamint annak hatékonyabb megvalósításával. Művészeti iskolában az alapfokú művészetoktatás tantervi programja határozza meg, hogy milyen fejlesztési feladatokat kell végrehajtani az előképző első két évfolyamán:

- közvetlen érzéki tapasztalás (hallás, látás, tapintás) útján megszerzett élmények képi feldolgozása,
- arányok, színek, formák, felületek, tömegek és a tér felfedezése.

A következőkben egy olyan játékos és készségfejlesztő módszert mutatok be, mely korábbi tapasztalataimra épül, és segíti az óvodából az iskolába való átmenet nehézségeinek leküzdését.

A foglalkozás, tanóra felépítése 5-8 éves gyerekek részére

A gyerekekkel megismerkedünk Keith Haring munkáival, aki a pop-art kultúra egyik meghatározó alkotója volt a huszadik században. Az alakokat végletekig leegyszerűsítve jeleníti meg, kizárólag a forma (kontúrvonal) és szín határozza meg a mozgó, táncoló figurákat (1. kép).

Miután megnéztük egy-két lényegesebb alkotását, a gyerekek párba rendeződnek. Az egyik a pörgettyűvel (2. és 3. kép) különböző mozdulatokra utasítja társát, majd váltanak. Ezzel fejlődik a gyerekek mozgáskoordinációja, szociális kompetenciája. A mozgással, téri érzékeléssel egybekötött játék zenére is megvalósulhat. Egy általam kiválasztott zeneszámra a gyerekek körben járnak a teremben, és miután megállítjuk a zenét, a gyerekeknek a kivetítőn látott mozdulatot kell tükörképpel leutánozniuk. Annak, aki utoljára veszi fel a látott mozdulatot, a következő képig ebben a pózban kell maradnia, a többi gyerek tovább menetel.

1 2011. évi CXCV. törvény. <https://njt.hu/jogszabaly/2011-190-00-00> (2022. november 17.)



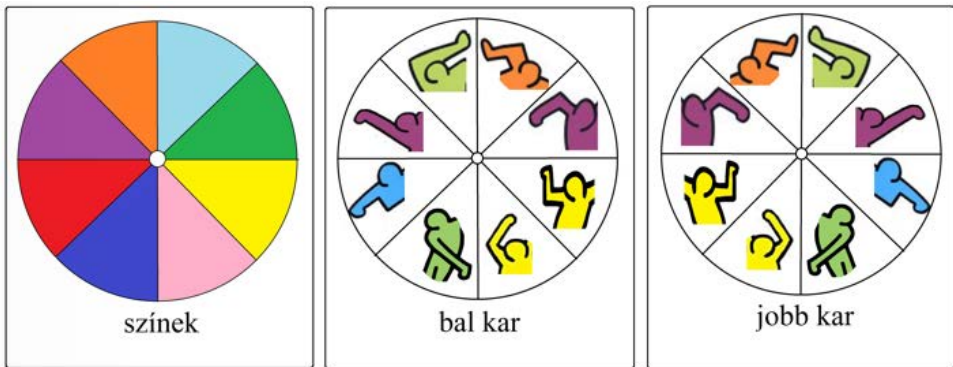
1. kép: Gyermekmunka

Játékos rajzolás, a véletlenszerűség ereje

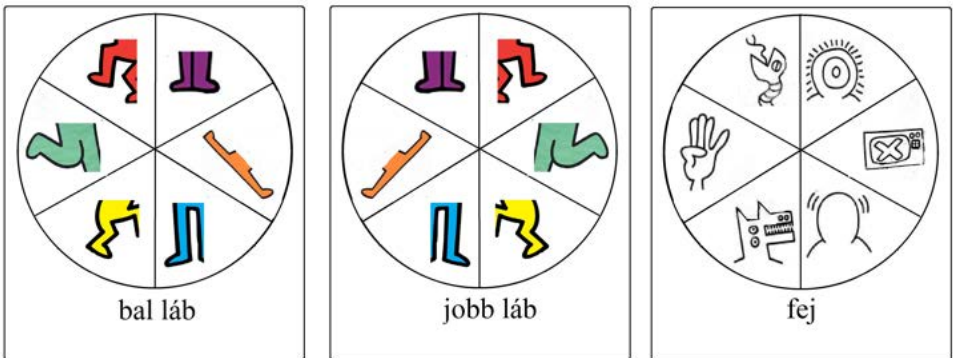
Ahhoz, hogy a fent látott produktumot a gyerekek létre tudják hozni csoportmunkában (3-4 fő), az alábbi eszközökre lesz szükség:

- A/6-os méretű rajzlap,
- tempera vagy vízfesték,
- ecset,
- fekete filctoll,
- A/3-as méretű rajzlap.

A gyerekek az alábbi hat különböző pörgettyűt kapják kézhez, melyek mindegyike valamilyen testrészt, illetve a színt tartalmazza (színek, bal kar, jobb kar, bal láb, jobb láb és fej).



2. kép: Pörgettyük a színhez, a bal és a jobb karhoz (saját tervezés)



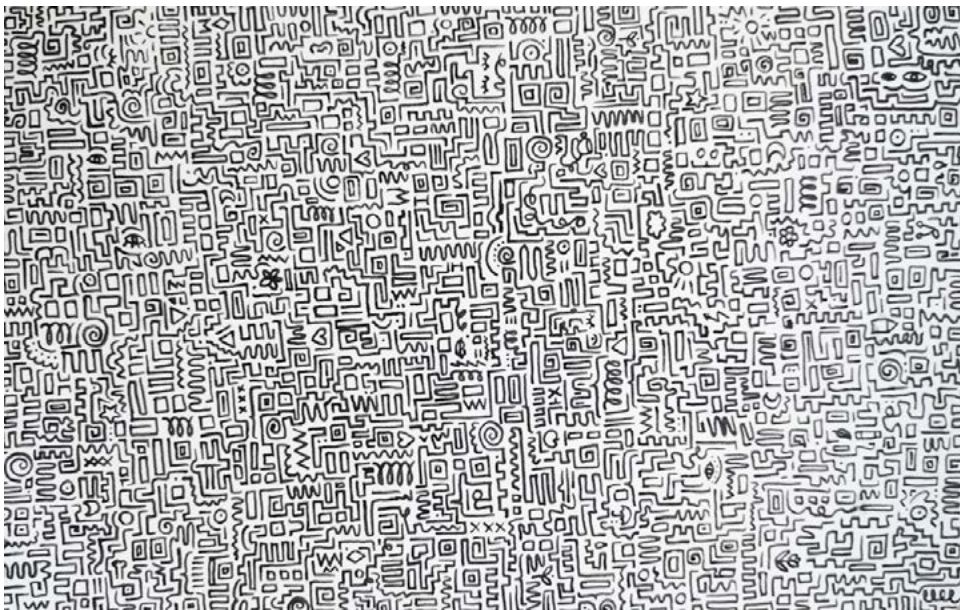
3. kép: Pörgettyük a bal és a jobb lábhoz, valamint a fejhez (saját tervezés)

Elsőként célszerű a fejet kipörgetni, majd a bal és jobb karral folytatni, végül a bal és jobb lábak állását meghatározni. Ha ezek helyzetét tudják és felrajzolták a gyerekek, akkor ki kell pörgetni az ember színét is. Temperával vagy vízfestékekkel ajánlott megfesteni. Érdemes a gyerekekkel előtte a színtani ismereteket is rendszerezni, mert az is egy újabb készséget fejleszt, ha nem főszínnel, hanem másodlagos vagy tórtszínekkel dolgoznak (a pörgettyű szerkesztését megelőzően én már tematikájában megismerttem az első osztályt a színtannal). Miután kifestették az embert, a kép pedig megszáradt, a kontúrok megrajzolását követően a gyerekek kivágják és felragasztják az alakot egy A/3-as lapra.

Mindenki munkáját figyelembe véve helyezik el a felületen, ezzel is fejlesztve a komponáló-, valamint a problémamegoldó képességüket.

Ragasztás után a gyerekek az üres felületet grafikai felületkitöltő elemekkel egészítik ki (4. kép). A feladat ezen része különösen elsősöknél nagyon hasznos, amikor az

írás-előkészítő formákat (kapuív, csésze stb.) tanulják, ugyanis olyan elemekkel lehet a gyerekek munkáját irányítani, melyek a későbbiekben nagyban elősegítik a könnyed írást.



4. kép: Grafikai felületképző elemek gyűjteménye (Keith Haring után)

A rajzi feladatot más formában is megvalósíthatjuk a gyerekekkel. Életnagyságú képet is készíthetünk, amelynek során egy diák lefekszik egy nagy papírlapra, a többiek pedig a pörgettyű segítségével meghatározzák, hogy a fekvő gyerekek milyen mozdulatot kell felvennie. Ezután körberajzolják, kontúrozzák, majd közösen kifestik az adott színre, végül az üres felületet itt is grafikai elemekkel töltik ki.

A feladattal az a célom, hogy a gyerek a testsémákat analizálva, logikus gondolkodás útján tudja értelmezni majd a későbbiekben már önállóan tudja alkalmazni a helyes emberábrázolást. A feladat tehát játékosan segít az alakrajz kivitelezésére mind az óvodás, mind az alsós korosztálynak.

2. Mit rejtenek a csillagképek?

„Nem tudom (...), nem azért vannak-e kivilágítva a csillagok,
hogy egy napon mindenki megtalálhassa a magáét.”
(Antoine de Saint-Exupéry)

Teljesen természetes, hogy a gyerekek firkálni kezdenek, ahogy papírt és ceruzát szereznek. De honnan ismerhetjük fel, hogy még csak firkál, vagy már komolyan alkot? Milyen fázisokon megy át a gyerekek rajztudása? Hogyan segíthetünk a gyerekeknek lépésről lépésre megtanulni rajzolni? A rajztanulásnak is vannak fázisai, és ezeket nem érdemes siettetni.² Ahogyan a tanítók év elején az alapok megtanítására törekednek (szabályok az iskolában, írás-előkészítő feladatok írásórán, matematikai műveletek matematikaórán stb.), nekünk, rajztanároknak a vizuális nyelv elemei jelentik a kiindulópontot.

A vizuális nyelv elemei a síkon: pont, vonal, folt

Már az ősember is használta alapvető vizuális jelrendszerünket. A falakra festett jelek ugyan kezdetleges alkotások, de mégis sokatmondóak, hiszen informatívak, valamit közölnek. A vizuális nyelv elemei a síkon három alapvető elemből állnak össze: pontokból, vonalakból, foltokból. E három elem egymásra épül és szoros összefüggésben is van. A pont a legkisebb egység, mely a lapon bárhova kerülhet, határát a papír mérete szabályozza. A lapra került pont azonban területeket határoz meg: pont fölött, pont alatt és pont mellett. Két pont meghatároz egy vonalat, vagy ha a pont megmozdul és nyomot hagy, akkor is vonal jön létre, több vonalból pedig foltok keletkeznek. A pontnak önmagában nincs díszítőeleme, viszont abban az esetben, ha a sok pontot egymás mellé helyezük, akár egy kép is kialakulhat, gondoljunk csak George Seurat munkásságára, aki a pointillizmussal azt mutatta meg, hogy a legkisebb vizuális jelünk soka-sága milyen optikai illúzióra képes.

Csillagkép

A gyerekek életük során nagyon sokszor találkoznak alapvető vizuális jelrendszerünkkel. Észrevétlenül vagy figyelemfelkeltő módon, de ezek ott vannak körülöttük díszítőminták formájában könyvborítókön, ruhákon, hétköznapi tárgyakon, állatokon, növényeken – és az égbolton. A gyerekeknek a vizuális nyelv elemeit a csillagkép

² *Hogyan fejlődik a rajzkészség?* <https://www.valdorart.hu/kreativ-tudastar/jobb-agyfeltekes-rajzolas-blog/jobb-agyfeltekes-rajzolas-gyerekeknek> (2022. november 7.)

segítségével mutatjuk be első osztályban tematikusan. Az égen szabad szemmel látható ezernyi csillag közt nehéz eligazodni, ezért a szakemberek már évezredekkel ezelőtt is az egymáshoz közel látszó csillagokhoz – gondolatban egybefoglalva – többnyire mesebeli alakokat vagy a mindennapi életben gyakran előforduló tárgyat, állatot stb. képzeltek oda. E képzeletbeli alakzatokkal az eget kisebb területekre osztották (*Csaba, Marik és Racskó, 1991*). Ez egy igazán izgalmas és látványos téma minden korosztály számára, amit többféleképpen lehet prezentálni a gyerekeknek. Első osztályban a tanulók rajzórán először megismerkednek a csillagképekkel, azok kialakulásával. A képek segítségével a diákok maguk jönnek rá, hogy ha a pontokat, csillagokat összekötjük egy egyenes vonal segítségével, akkor egy alakzatot, ábrát kapunk.

Módszerek alkalmazása

A téma feldolgozásához az alábbiakban három eltérő módszert mutatok be, melyek segítségével könnyebben és játékosan elsajátíthatók az ismeretek.

Mese

Tapasztalataim szerint a gyerekek sokkal könnyebben megjegyzik a dolgokat, ha meseszerűen mondjuk el nekik az adott témát. Átélik a mesét, beleélik magukat, részévé válnak, elképzelik, fantáziálnak róla. Rajzóráimon sokszor alkalmazom ezt a módszert, hiszen a szakemberek is elismerik, hogy ez szellemi, mentális, emocionális szempontból meghatározza a gyerekek fejlődését, valamint hozzásegíti őket képi szimbolikus világuk kialakulásához (*Szilágyi, 2007*). Nagyon szeretek különböző történeteket kitalálni, hozzá elkészíteni a bábokat, de legjobban az órán egy igazi élményt nyújtani tanulóimnak. A szereplőket én álmodtam meg, ahogy magát a történetet is. Próbáltam olyan eseményt kitalálni, amely a gyerekeknek érdekes lesz, nem túl hosszú, viszont tökéletesen tükrözi a csillagkép jellemzőit. Igyekeztem egyszerű, lényegre törő szöveget használni, figyelembe véve a tanulók életkori sajátosságait.

A mese történeteinek mindig van valami mondanivalója, tanulsága. Ebben az esetben is így volt. Arra törekedtem, hogy a gyerekek a történet alatt ismeretet szerezzenek a csillagképek létezéséről, és megismerkedjenek a két legismertebb cirkumpoláris csillagképpel. Bábozás közben a gyerekek új ismeretekkel, fogalmakkal gazdagodtak.

A történet tartalma

Orinoko egy kalandos és eleven indián kisfiú, aki nem hisz a csillagok varázsában. Őt csak az állatok világa érdekli, kiváltképp a medvéé. Ezt meghallja a csillagok királynője, és egy éjjel hullócsillagként megjelenik Orinoko előtt, s csillaggá változtatja, mondván, hogy csak akkor lesz megint kisfiú, ha megtalálja a két legismertebb cirkumpoláris csillagképet.

Orinoko elindul, majd útja során találkozik mind a 12 konstellációval, akik bemutatkoznak neki, s elmondják, hogy melyik hónaptól meddig tart a csillagjegyük. A beszélgetések alapján Orinoko rájön, sajnos egyik sem a két legismertebb cirkumpoláris csillagkép, majd bánatában észrevesz egy nagy medvét, amely segít neki rájönni, hogy ő a keresett konstelláció. Közli, hogy ő mindig az égen van, az év minden estéjén láthatjuk. Orinoko így rájön, hogy a két legismertebb cirkumpoláris csillagkép nem más, mint a kedvenc állata: a Nagy és a Kis medve.

A medve lekíséri az égből, és Orinoko megint kisfiú lesz.

Online alkalmazások

Rajzórakon a képek bemutatása mellett igyekszem minél szélesebb spektrumban használni számos infokommunikációs eszközt, hogy a gyerek minél közelebb érezhesse magához az adott témát. Ilyen alkalmazás a Star Walk telefonos applikáció is, amellyel a csillagképeket részletesen megvizsgálhatjuk (5. kép). Tisztában vagyunk vele, hogy a mostani gyerekek már egész kis koruk óta nagyon kedvelik a digitális eszközöket, így mindig valami újat, érdekeset kell mutatnunk, hogy a diákok minél motiváltabbak legyenek az órákon.

Az applikáció a csillagos égbé varázsolja a tanulókat. Kézmozdulat segítségével a gyerekek megtekinthetik, hogy néz ki a saját csillagképük, illetve az hol található az égen. Még az elsős gyermek is élvezi, ha a táblagép képernyőjével játszhat, miközben tanulhat a rajzórán. A gyerekeknek meg kell teremteni a harmonikus légkört, hogy az alkotói folyamatban jól érezzék magukat.

A feladat: Miután a gyerekek megismerték a csillagképeket, mindegyik tanuló kap egy A5-ös méretű, fekete kartonpapírt, amelyen három, maximum négy aranypont található. A csillagkép bemutatása után a gyerekek számára már nem ismeretlen, hogy a fekete



5. kép: Star Walk-alkalmazás

szín az eget ábrázolja, az aranypontok pedig a csillagokat. A diákok sötét alapon véletlenül elhelyezett csillagokat láthatnak. A feladat az „én csillagképem” megalkotása pontok és vonalak segítségével. A csillagkép kialakításához a gyerekek forgathatják a lapot és egy pluszcsillagot kérhetnek, amelyet a kívánt helyre ragasztanak (6-8. kép).

Eszközök: Tudatosan választottam a megadott eszközöket a rajz kidolgozásához. A sötét felületre színes ceruza mellett fehér, arany és ezüst zselés tollat használhatnak, így mindegyik megrajzolt elem szembetűnőbb lesz a papíron. A gyerekek ezt különösen élvezik, hiszen nem a hagyományos fehér felületen dolgoznak, így még a színes ceruzák is izgalmas rajzi eszközzé válhatnak, használatuk után a munka egy varázslatos hangulatot kap.

Célok: A tanuló ismeretet szerezzen a csillagképek létezéséről, ismerkedjen meg a két legismertebb cirkumpoláris csillagképpel. Legyen képes a pontok, vonalak segítségével és az elhangzottak alapján egy saját, tetszőleges csillagképet alkotni.



6-8. kép: Gyerekmunkák: Az én csillagképem

A feladat során a vizuális megfigyelőképességet, döntésképeséget, problémamegoldást sikerül fejleszteni a tanulóknak, akiket ezáltal alkotói gondolkodásra, fantáziára, kreativitásra készítettünk.

Óvónők iskolánkban

E különleges feladatot az óvónők is kipróbálhatták iskolánk látogatásakor. A foglalkozás, amelynek során összesen négy csoport került hozzám, forgószínpad szerűen játszódott le. A teremben az asztalon elhelyezett, különböző csillagképekről szóló ábrák és színes ceruzák várták az óvónőket. Igazgatóhelyettes kolléganóm bemutatása után a feladat következett.

Az óvodapedagógusok a vizuális nyelv elemeik tanulásához izgalmasnak tartották a csillagképtémát. Néhány önként jelentkező ismertette a saját csillagképét, majd egy hangulatos beszélgetés követte a foglalkozást. Az óvónők figyelmesen hallgatták az általunk alkalmazott, különböző módszerek bemutatását, majd elmesélték a saját tapasztalataikat hasonló feladatok kapcsán, például „Egészítsd ki!”, „Rajzold tovább!”, „Milyen állatot látsz a foltból?”. A gyermek a felsorolt feladatok esetében is döntés előtt áll, majd kreatívan oldja meg a problémát.

A foglalkozás utolsó 10 percében visszatekintettünk a feladatra. Több nevelő is kihangsúlyozta az eszközválasztás szerepét, számukra is megragadó volt mindaz, amivel a gyerekek dolgozhattak. Különlegesnek tartották a fekete kartonra rajzolást és színezést, illetve érdekes volt az arany és az ezüstszelés toll használata is (9-10. kép).



9-10. kép: Óvónők a foglalkozáson iskolánkban

„Mindig vannak hívei annak, hogy a gyerekeknek gyönyörű rajzokat kell készíteni, részletgazdag, tökéletes alkotásokat, hogy nézegessék, hogy fejlődjenek.

Megint másik társaság – én vagyok a másik társaság – azt mondja, hogy a gyerekeknek sokszor a jelek is elégségesek, mert olyan érzékeny a belső látásuk, hogy nem szükséges kicikornyázni, pontosan tudják, hogy miről van szó.”

Marék Veronika

3. Drámapedagógiai módszerek

„Az iskolába óvodások jönnek.”

Vekerdy Tamás (2021)

A vizuális kultúra tantárgy és az iskolánkban működő alapfokú művészetoktatás keretein belül, rajztanárokként olyan módszereket és osztálytermi gyakorlatokat alkalmazunk, amelyek segítségével a tanulók tapasztalatszerzése és élményszerű találkozása valósul meg anyagokkal és eszközökkel. Az ismeretek és élmények befogadása és feldolgozása a tanulók életkori sajátosságainak megfelelő, változatos alkotófolyamatokba való bevonással történik.

A drámapedagógiai módszerek, azon belül pedig a bábjáték alkalmazása egyike azon képességeket és készségeket feltérképező és fejlesztő módszereknek, amelyek alkalmasak diagnosztikus, pedagógiai és terápiás célú felhasználásra iskolába készülő gyermeknél és magasabb évfolyamokon egyaránt.

Diagnosztizálásra ad lehetőséget a bábozás közbeni mozgás és a beszéd megfigyelése. Beazonosíthatók különböző beszédhibák és légzéstechnikai hibák (ejtészhibák, hang- vagy szótagismétlés, hadarás), és megállapítható, hogy a gyermek szókinccse mennyire gazdag, illetve a beszédfejlődés hol tart (L. Erdélyi, 2000). A tanulók spontán megnyilvánulhatnak a szerepjátékban, vagy egy megtanult szövegrész/szerep is átadásra kerülhet. A bábjátékon keresztül a szocializációra való képesség is megmutatkozik, de az ingerlékenység, a rejtett agresszió, túlzott gátlásosság és a féltékenység is felszínre kerülhet.

Pedagógiai célok valósulnak meg a tanuló kognitív képességeit feltáró és fejlesztő történetmesélés, verselés, éneklés, vagy éneklés. A drámapedagógiában a memória, a beszédképesség és a verbális képességek hatékonyan fejleszthető területek. A bábjáték, mint tevékenység egyaránt fejleszti a bábozó és a néző kompetenciáit is. A bábozás változatosan segíti elő a gyermek anyanyelvi fejlődését, a feszültségek kibeszélését, a szerepjátékokat és a különböző érzelmek kifejezését (Méri, 1993.). A dramaturgiai felépített történet segíti a logikus gondolkodás kialakulását, a képzelőerő és fantázia szárnyalását. A mese és a mesélés, legyen az spontán vagy eredeti alkotást feldolgozó, segíti a gyermek elcsendesedését, a számára félelmetes dolgok megértését és feldolgozását. A bábozó képes azonosulni a történettel és a szereppel, s e beleéléssel mintegy feloldódik a történetben. A mesék fordulatai és ismétlődései elősegítik a biztonságérzet

kialakulását, a családtagok meséjével pedig a családtagok közötti kapcsolatok elmélyítését (Buda, 2003.).

Terápiás lehetőség is rejlik a bábjátékban: oldja a belső feszültséget, valamint fokozza az örömeztet. A bábon keresztül a gyermekek megfogalmazzák gondolataikat, félelmeiket, elképzeléseiket és a körülöttük és bennük lévő feszültséget keltő esetleges pszichés problémákat. Bábjáték közben a gyermek olyan dolgokat is ki tud mondani, amiket a még éretlen személyisége nem képes megfogalmazni a hétköznapi életben a külvilág számára. A csoportos bábjátékkal feltérképezhető a gyerekek egymáshoz való viszonya, hierarchiája, szocializációja, a csoporton belüli ellenségeskedés, illetve a konfliktusok is. A felszabadult játékhoz elengedhetetlen a spontaneitás, könnyedség, nyitottság és befogadás, egyfajta igény az új élményekre (Eimon, 2002.).

A dramatikus játék, az éneklés, versmondás és mesélés befolyásolja a rajzi szintet, meghatározzák a gyermek fejlődését. A mozgás lehetőséget ad a testrészek megfigyelésére, míg a dramatikus játék érzelmi intenzív színvilágot teremtenek (Kárpáti, 2019).

A történetek feldolgozásánál, a bábok kivitelezésénél és értékelésénél, a bábjáték előadásakor meghatározó a tanulók attitűdje.

Maga a báb a vizuális neveléshez is több szállal kötődik: a tárgy saját kezűleg történő létrehozása, az elkészítéséhez szükséges, különböző anyagokkal való ismerkedés és a kivitelezés komplex feladatnak bizonyul. A bábok lehetnek emberalakok, állatok vagy tárgyak, amelyek megteremtése, formába öntése és megszemélyesítése a gyermek feladata (11. kép). Elkészítése azonban sohasem öncélú, megelőzi a korosztálynak megfelelő mese vagy irodalmi alkotás élménygazdag feldolgozása és/vagy a mű tanulócsoportra és egyénre történő kreatív átalakítása. A báb létrehozása különböző képességeket és készségeket mozgósít: alkalmas a megfigyelőképesség fejlesztésére, a forma és funkció összefüggéseinek vizsgálatára és elemzésére, a bábfigura kivitelezésének esztétikai igényű megvalósítására, egyszerűen alkalom kínálkozik a természetből merített szereplők testfelépítésének, külső megjelenési formáinak tanulmányozására is.

Az iskolából óvodába való átmenet megkönnyítése céljából olyan tevékenységet és egyúttal feladatot prezentáltam az óvodapedagógusok számára, amely egyszerre kínált lehetőséget a drámapedagógiai eszközök kiaknázására, a matematikai kompetencia, a finommotorika fejlesztésére és a szerialitás gyakoroltatására. A bábfigurák a valóságban is elkészültek (12. kép), mégpedig iskolába készülő gyermekek által is létrehozható, egyszerű formában.

Az állatbáb feje origamitechnikával készült, úgynevezett boríték-alaphajtogatással. Az origami egyszerre szórakoztató és egyben észrevétlenül fejlesztő hatása: hajtogatás közben matematikai alapfogalmak sajátíthatók el általa, a pontos hajtások finommotorikát és téri orientációs tapasztalatokat igényelnek a 6-8 éves korosztálytól. Az elkészült origami mintegy alapanyagul szolgál a síkbáb megalkotásához, a színek összehangolásával, az arc részleteinek kidolgozásával egyfajta variáció születik a sokoldalú felhasználási lehetőségek közül.



11-12. kép: Egyszerűen kivitelezhető bábok³

A gyermekek számára a mese és vele együtt a történetmesélés sokkal több élményt ad, mint bármely mozgókép vagy mesefilm. A mese a gyermek számára lelki táplálék, amely szabályozza az érzelmeket, meghatározza a gondolkodást és befolyásolja a világról és önmagáról való elképzeléseit. A mese nyugtatja, tanítja a gyermeket, miközben feldolgozza belső feszültségét, oldja szorongásait és félelmeit. A szereplőkkel azonosulva megoldásokat, lehetőségeket és utakat talál a saját környezetében tapasztalható problémák és konfliktusok megoldására (Kálmán, 2016).

A bábjátéknak a gyermek beszédfejlődésére, fantáziavilágára, szocializációjára gyakorolt hatása komplex módon valósítható meg, ha a mese vagy a történet feldolgozását, a bábkészítést és a bábjátékhoz szükséges kellék kivitelezését és magát a bábjátékot tematikus egységbe foglalva törekszünk megvalósítani a tanév során. Az óvoda foglalkozásteveivel is illeszthető újrahasznosított, nagy méretű kartondobozokból egyszerű, többször használatos bábparaván készíthető.

Napjainkban előtérbe került a környezettudatosság, ennek jegyében – nevelési céllal – a paraván díszítőelemei szintén kartonból készülhetnek. A nagy méretű elemek festése, színvilágának kialakítása esztétikai jellegű preferenciák érvényre juttatásával valósul meg.

³ Fotó: Zanin-Kasza Ilona Erika

A tanulói munkákon keresztül látható, hogy a kiválasztott mese feldolgozását illusztráció létrehozásával kezdtük. A képi megvalósítást követően a tanulók elképzeléseiből nagy méretű díszletelemek készültek, amelyek applikációja olyan módon történt, hogy a díszletelemek helye szabadon változtatható, egyben az elemek eltávolíthatók a felületről, hogy a paraván később más történet bábjátékához is használható legyen.



13. kép: Tanulói munka



14. kép: Tanulói munka



15. kép: A bábparaván dekorációja
(tanulói munka)



16. kép: A paraván dekorációjának festése
(tanulói munka)

Összegzés

Az óvodából iskolába lépő gyermekek teljesen eltérő képességekkel, készségekkel, szociális és pszichés érettséggel rendelkeznek. Mind az óvodapedagógusok, mind a tanítók és szaktanárok elsődleges feladata, hogy a testi, a mentális és az értelmi fejlődés különböző szintjein álló kisgyermekek számára megkönnyítsék az átmenetet, hidat képezzenek a két intézménytípus között.

Cél lehet továbbá, hogy az iskolázás kezdő szakaszában – támaszkodva az óvodai nevelés eredményeire – komplex élményekkel megalapozható legyen a gyermek művészetekkel való kapcsolata és a játék-, a mozgás-, a ritmus és az alkotásigényének kielégítése (Trencsényi, 2000).

Az első osztályos gyermekek fejlődése szempontjából a legfontosabb annak a pozitív élménynek a fenntartása, amelyet az első – izgalommal és várakozással teli – napok jelentenek számukra. Az iskolakezdés nem lehet az esetleges képességek vagy készségek hiányából adódó negatív élmények és érzések tárháza. Az ilyen típusú beidegződések elkerülése érdekében, a biztonságot jelentő óvodai légkör folytatásának kell megvalósulnia az iskolába lépéskor. A gyermek attitűdjét hosszú távon meghatározza az a miliő, amelyet az iskola nyújtani tud, valamint azok a módszerek, amelyek lehetővé teszik, hogy a tanuló pozitív élményekkel gazdagodjon. Ha a gyermek élményszerű, játékos feladatokon keresztül barátkozik az új környezetével és a rá váró feladatokkal, a pedagógus interakciói által pozitív megerősítésekkel kezdi meg az iskolai tanulmányait, így önbecsülése, önbizalma és az önértékelése is megfelelően alakul.

Irodalom

- Buda Béla (2003): *Az iskolai nevelés – a lélek védelmében*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 54–55. o., 88–89. o., 119–121. o.
- Csaba György Gábor, Marik Miklós és Racskó György (1991): *Iffjú csillagászok kézikönyve*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Einon, Dorothy (2002): *Kreatív gyerek. A természetes tehetség felismerése és fejlesztése*. Alexandra Kiadó, Pécs.
- Gerő Zsuzsa (2007): *A gyermekrajzok esztétikuma*. Flaccus Kiadó, Budapest.
- Feuer Mária (1992): *A gyermekrajzok pszichológiai vonatkozásai*. Génusz Kft., Budapest.
- Feuer Mária (2000): *A gyermekrajzok fejlődéslélektana*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Feuer Mária (2002): *A firkák lélektana*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kálmán Marianna (2016): *Iskolába készülők. Iskolaérettség pszichológus szemmel*. Graph-Art Kft., Debrecen.
- Kárpáti Andrea (1995): *Vizuális képességek fejlődése*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kárpáti Andrea (2001): *Firkák, formák, figurák*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest.

- Kárpáti Andrea (2005): *A kamaszok vizuális nyelve*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kárpáti Andrea (2019): *A gyermekrajztól a fiatalok vizuális nyelvéig*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- L. Erdélyi Margit (2000): *Iskolai gondolatok*. Lilium Aurum, Dunaszerdahely.
- Mérei Ferenc – V. Binét Ágnes (1993): *Gyermeklélektan*. Gondolat, Budapest.
- Szilágyi Mária (2007): *A mese szerepe a gyermeki személyiségfejlődésben*. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-neveles/a-mese-szerepe-a-gyermeki-szemelyisegfejlodesben> (2022.11.14.)
- Tihanyiné Vályi Zsuzsanna (2013): *Amiről a gyermekrajzok beszélnek*. JATE Press, Szeged.
- Torda Ágnes (2013): *Példatár az emberalak-ábrázolás és a vizuo-motoros koordináció diagnosztikus értékeléséhez*. Krasznár és Társa Könyvkereskedelmi Bt., Budapest.
- Trencsényi László (2000): *Művészetpedagógia, Elmélet, Tanterv, Módszer*. Okker Kiadó, Budapest.
- Vekerdy Tamás (2021): *Kisgyerekek – óvodások*. Central Média csoport Zrt., Budapest.

Kiss Ottó *Csillagszedő Máriaó* című kötetete és a Kiss-versek tanítása

Haller Zsanett

haller.zsanett@szte.hu

SZTE Gyakorló Gimnázium és Általános Iskola

Kiss Ottó a *Csillagszedő Máriaó* című kötetete a kortárs irodalom verstermése tanításának fontos darabjává válhat. A kötet keletkezésének szövevényére is fény derül, majd jellegéről és illusztrációról tájékozódunk. A költemények szabadversjellege s látszólagos egyszerűséggel való közlései a svéd gyermekversek világába vezetik az olvasót.

Kulcsszavak: *Kiss Ottó, kortárs irodalom, gyermekversek, kötet szerkezet, befogadás*

✱

A *Csillagszedő Máriaó* „ösváltozata” 1997-ben látott napvilágot *Visszafelé hull a hó* címmel (Kiss, 1997). A már akkor tízéves kézirat anyagi támogatás (ösztöndíj, alapítvány stb.) híján nem jelenhetett meg hamarabb. A költő elsősorban Kiss Ottó újságírói pályájával és kevés támogatással – amelyek a könyv első oldalán olvashatók – alapozta meg a megjelenését; a Tevan Kiadó vállalta a kiadást, önköltséggel (Zelei, 2008.). A kötet egy példányának ajánlásában Kiss Ottó így említi: „*ímé az ő-Csillagszedő, 300 példány, húszegynéhány vers, ingyen grafika és fül; ennyire volt pénz, ennyit sikerült összeszednem rá anno (lásd túloldal, fent: támogatók listája).*” A fül-szöveget Darvasi László (írói álnevéen Szív Ernő) írta, a kötetet a szerző egyik barátja, Kukár István illusztrálta. A későbbi, elhíresült kiadásnak több okból is címet kellett változtatnia.

A *Visszafelé hull a hó* 26 verset tartalmaz, a *Máriaó* 33-mal többet (Kiss, 2002). Ez utóbbiban minden első kötetes vers szerepel, viszont más a szerkesztés: a versek – a bővítéstől eltekintve – más sorrendben szerepelnek. Az idősíkok a kötetben váltakoznak, múlt- és jövőbeli utalásokkal válnak az olvasottak kerek egészé. Így rajzolódik ki előttünk egy válás története (javarészt eköré épül minden más hétköznapi helyzet is). A versek olvashatóak önálló egységként, nem marad hiányérzet így sem; együtt olvasva mégis előkerül az a bizonyos *aha-élmény*, amely komplexitást és a tudatos szerkesztettség alátámasztását adja (Gombos, 2013). Az egy-egy versben szereplő narrátor következetes változatlanágával különbséget mutat a svéd gyerekversekkel szemben (Tamás, 2003).

A *Csillagszedő Máriaó* ugyanis gyermekmonológ. Főszereplője egy kislány, hétköznapijait az ő szemszögéből ismerjük meg, élénk tárulnak a világot megismerő mozzanatok, az annak következtében kialakuló létértelmezései. Azzal, hogy a mű narratív

jelleget ölt, az események fokozatosan tárulnak elénk, ezért a narráció a késleltetés eszközeként értelmezhető (Gombos, 2008).

A kötetet Paulovkin Boglárka illusztrálta. A könyv a kislány hétköznapijairól szól, az illusztrátor pedig nem ezeket a hétköznapiakat, hanem a kislányt állította a képek középpontjába (Tamás, 2003). A rajzok nemcsak díszek, hanem fontos szerepet játszanak a versek megítélésében is. Az előző kötethez képest ezek a rajzok már árnyaltabbak, narratívabbak, ugyanakkor „nem ismételik a szöveget”, új jelentéssíkkal ruházzák fel a verseket.

A versek modalitására egyaránt jellemző a melankólia, a derű, a humor és az alkalomadtán előforduló ironia sajátos keveréke. Ösztönességével, csattanóival és létigazságaival ledönti mindazokat a látszólagos törvényszerűségeket, amelyek a felnőtt világképéhez tartoznak, így válik az „antiautoriter” irodalom válfajává (Gombos, 2013).

A versek címtelenek, szabadversformában íródtak. A korábbi fejezetben tárgyalt svéd versek alábbi sajátosságait viselik magukon: prózaszerűek, a gondolatritmus szabályait (szabálytalanságait) követve puritán, élőbeszédszerű nyelvet utánzó stílussal rendelkeznek. A gyermeknyelvhasználat imitálásával a gyermeki világképet kívánja bemutatni; a gyermeknyelvhasználat a posztmodern lírában egyre inkább előtérbe kerülő sajátossággá válik (Petres, 2015).

A *Csillagszedő Márió* narrátora egy óvodáskorú kislány. Az óvodáskorú gyermek beszédprodukciónak jellemző jegyek alapján a kislány életkorát valahová az utolsó óvodai évek köré, 5-6 éves korra tehetjük: képes párbeszédet kezdeményezni, magyarázni, reflektálni, kérdezni. Beszédét bővítik azok az információk, amelyek az adott szituációban egyébként nem kerülnének említésre, ez az ún. szituatív beszéd. Később fokozatosan előtérbe kerül a körülményt nem igénylő, pusztán a szövegre építő, ún. kontextusos beszéd (Neuberger, 2014).

A versek látszólagos egyszerűségükkel közölnek mély, érzékeny és olykor végtelenül komoly gondolatokat. Kiss Ottó igyekszik jelentésközpontúvá tenni a szöveget, ugyanakkor olyan trópusokkal és szóképekkel dolgozik – „én vagyok a végtelen”, „az égből szeretetet varázsoljunk a földre”, „a növények hirtelen / kinyitják a szemüket, és rácsodálkoznak / az ablakomra” –, amelyek akkor zökkentik ki az olvasót, amikor az már-már megszokta volna a letisztult gondolatritmust.

Váltakozva jelenik meg az egészen gyermeki és a felnőttesebb kifejezőmód, ezzel is egyfajta kontrasztot idézve elő a felnőtt világlátás alappilléreire: megkérdőjelezi az egyetemes törvényszerűségekről szerzett meggyőződéseket (Lovász, 2015. 86–87. o.).

A nonszensz látásmód itt is – és a költő későbbi gyermeki irodalmi munkásságának zömében – megjelenik, a való és a lehetetlen keveredése olykor ironiát, máskor egyfajta bánatos mosolyt idéz elő az olvasóban: „Nyáron a Nap olyan önzetlen, / úgy osztogatja a barnaságot, / mint én az óvodában a vajas kiflit. / Az uzsonna, tudom, sohasem fogy el, / mert anya mindennap beletesz / valami finomat a táskámba. // De félek, hogy a Nap / egyszer teljesen kiféredik.” Az efféle világlátás másik aspektusa a jel és jelentés viszonyának sajátos értelmezése: „Ha nem viselem / mindig a szemüveget, / felnőtt koromban sem / leszek előrelátó?” (Vö: Páll, 2004).

A *Csillagszedő Máriaó* elsősorban kiskamaszoknak nyújthat élvezhetőséget (a felnőtt olvasók mellett). Az ennél fiatalabbak nehézségekbe ütközhetnek az azonosulás kapcsán, ugyanakkor – az előző fejezetben írtakra hivatkozva – sosem tudhatjuk biztosan, mi és hogyan ragad meg a gyermekben a versből, ezért legrosszabb esetben is érdemes lehet a kezébe adni. Zelei Bori úgy véli, alapvetően csak bizonyos verseket bízna fiatalabb olvasókra, a teljes könyv később válhat aktuálissá (Zelei, 2003). (Párhuzamot von azzal is, hogy főként akkor, amikor a gyermek – élethelyzete folytán – „rákényszerül” erre.) Ezt az álláspontot erősíti Gombos Péter egyetemi oktató is (Gombos, 2013).

A címadó Máriaó az ötvenkilenc versből tizenötben kap kisebb-nagyobb szerepet. A kötetből kiderül, hogy a narrátor még szülei válása előtt ismerkedik meg vele, amikor a kislány a szomszédba költözik.

A kislány és Máriaó között kialakuló összetartozást Kiss Ottó a zsinór metaforájára fűzi fel – ez a kötet utolsó előtti darabja.

A versek sajátosan ábrázolják barátságuk minden velejáróját : a hűséget („Máriaóra / hiába mondok csúnyát, / legfeljebb megsértődik / és elmegy. De aztán / mindig visszajön. // Máriaó egy bumeráng.”), a haragvást („Máriaó is éppen az akar lenni, / ami én. Olyankor / mindig folyó leszek, / kilépek a medrekből, / és mindenkit elöntök”), a játékot („Máriaón meg nem lehet biciklizni”), a feltétel nélküli bizalmat („A Máriaónak, tudod, sok mindenben / igaza van”), az együttérzést, a másik boldoggá tételét („de néztek csak ki majd este / az ablakomon, / addigra mindet felrakja nekem az ég”).

A versek előrehaladtával egyre többet tudunk meg a személyéről, s néhány mozzanatot az életéről: az ő szülei is elváltak (valószínűleg ezért is lett a kislány új szomszédja, de ez nem fogalmazódik meg), és az édesapja régen vadász volt, akitől fél a kislány kutyája.

Jellemét tekintve őszinte, szókimondó, hűséges, olykor heccelő (például akkor, amikor szándékosan ugyanazt a szerepet választja a játékban, mint a kislány). Minden probléma nélkül jelent ki sajátos létbölcseket: „egy kislányt csak akkor / lehet megszeretni, ha az / mindent kétszer mond”.

A hétköznapi komolyságát a két gyerek játékkal oldja fel, ez teszi elviselhetőbbé a válás folyamatát.

A költő az egyik, vele készült interjú során arra a kérdésre, hogy miért pont Máriaónak nevezte el szereplőjét, azt a választ adta, hogy „egyszerűen csak egy lány hangzású nevet kerestem” (Tamás, 2003).

A könyvben szereplő motívumok nem önálló, éles határokkal elválasztott egységek: egymásra tett hatásukkal válnak sokrétűvé. Bizonyos motívumok erősebben jelentkeznek egyik vagy másik darabban, a következőkben ezek számbavétele következik. A svéd gyerekversek jellegzetes motívumai közül több is újjászületik, és sajátos hanggal, formával jelenítődnek meg; ugyanakkor vannak olyanok, amelyeket a költő nem emelt be a kötetbe (szexualitás, komplexus, függőségek).

A legmeghatározóbb motívum, a válás, fokozatosan bontakozik ki, még ha magáról az eseményről nem is esik szó nyíltan. Ana- és prolepszisek sorozatában tárul elénk az

apa távozása: „ők soha nem válnak el”, „Tudod, apa, az lenne jó, / ha eggyel többször jön-nél haza, / mint ahányszor elmész.” „Amikor apa legutoljára összecsomagolt”, „Anyától apáig egyetlen út vezet, / az, amelyiken a hatos autóbusz megy. / De ez a járat azóta nem közlekedik, mióta apa feleségül vette anya / régi barátnőjét, a Cédát.”

A folyamata alapvetően kronologikus sorrendben jelenik meg. Kezdetben a házasság, a megdönthetetlennek látszó hármasság (apa-anya-lány) mélységeit ismerjük meg, ezt igazán érzékenyen szemlélteti a következő versrészlet: „Apa és anya / is egymás mellett / mennek, / én meg középen, / mert én vagyok a végtelen, / ahol ők összeérnek.”

Az összetartozás után a magány, az elhagyatottság kerekedik felül: „Te rossz vagy apa, meg anya is, / mert sohasem vagytok itthon, / amikor este hazajöttök” – itt azonban a szülők még együtt viselik a hétköznapi fáradalmait, aminek a gyerekek látja kárát.

Ezt az időrendiséget helyenként megbontja egy-egy olyan szimbólum, amelynek szerepe az előre- és visszautalás. Ilyen például a kötet hetedik darabjában megjelenő kutya: „Márió azt mondta, / hogy régen, amikor / az apja meg az anyja / elváltak, / ő kutyát kapott ajándékba. / Megkérdeztem a papát, / hogy velük mi van, / de azt felelte, / hogy ők soha nem válnak el, / mert annyira szeretik egymást. // A kutyát már / meg sem említettem.” A versek vége felé újra feltűnik a kutya, amit a főszereplő kislány kap apapótló társként.

A válás utáni állapotokat az érintett versek hitelesen és átérezhetően adják meg, gyermekeknél kimondottan hasznossá válhat az érzelmi intelligencia, az empátia fejlesztésének érdekében. Megjelennek azok a hétköznapi mozzanatok, amelyek jelzik a változást („mintha mindig ott akarna maradni, / akár apa nagy fehér tányérja / a konyhaszékreny tetején”), és egy versben előbukkan az apa feloldozása is: itt a lírai én elhiszi, hogy az apa, ha hallaná, amit a kislány az úrben mond, biztosan vele tartana.

Az apa jövőbeli szerepéről szintén egyetlen vers szól (részletét l. fentebb), amelyben egy új házasság képe rajzolódik ki a szemünk előtt (*Gombos*, 2013).

A válással járó rezignált bánat mellett itt-ott fellelhető a humor sajátos formája is, például amikor elének tárul, hogy a kislány is követi édesanyja válás utáni diétázását, vásárnaponként, két teljes órán át.

A lírai én szemszögéből az apakép a válás után sem változik meg. Nem lép a hiány helyébe a gyűlölet vagy a szemrehányás. Az egyetlen pont, ahol a kislány haragvása megnyilvánul, egy olyan versben olvasható, ahol a szülők még „együtt nem foglalkoznak vele”.

A magány motívuma az egész kötetet áthatja, még akkor is, amikor a versek igen sok darabjában feltűnik más szereplő (Márió, anya, apa, nagypapa, doktor néni). Szorosan kapcsolódik a váláshoz, bár megjegyzendő, hogy nem tudjuk, milyenek voltak előtte a lírai én társas kapcsolatai.

Ez a magányosság időnként mélységesen megrendítő tud lenni: „Egyszer / többször / nyúltam valamiért, / de elérnem nem sikerült. / Aztán a valami / megsajnálta: eltűnt / a közelemből.” „Semmi dráma. Csak áll az ember csendben.” „Magányosabb vagyok, mint egy hős.”

Igen változatos formában mutatkozik meg: olykor felszínre hozza a gyermeki világértelmezést – „Eddig háromszor / mentem világgá” –, amivel a derű felé hajlik, megint más helyen egészen elvont értelmezést, sajátos asszociációt nyer: „De nem tudom, enyémek-e a jégvirágok”.

Márió ezt a magányosságot időről időre feloldja, játékkal, sajátos aforizmákkal, titkokkal és kalandokkal. A lírai én édesanyja jelenlétével szintén szeretne támasz lenni, de a válás után olyan megtörtség öleli körül, amellyel nehezen tud megbirkózni. Így a kislány mindebből az időről időre való elsírást, a férfiak iránti lappangó megvetést tapasztalja, ezáltal magányossága csak még inkább fokozódik.

Az előbbi mintegy folytatásaként szükséges szólni a melankóliáról, a bánatról. A magánynak ez szinte minden esetben velejárója, ugyanakkor vannak olyan különleges darabok, amelyek a pusztá melankólia köré épülnek. Ez az a motívum, amely egzisztenciájánál fogva a legtöbb kapcsolódási pontot mutatja más motívumokkal.

Megjelenik itt a feneketlen tó – amely mint metafora a mélység absztrakt és konkrét síkjával teljeseedik ki –, a Nap kihéredésének gondolata; vagy a boldogság eldobása azon „egyszerű” oknál fogva, hogy amikor elveszik azt, fájdalom ér minket.

A főszereplő kislányon túl következetesen a bánat kíséretében találkozunk az édesanyjával (l. fentebb). Az óvodáskorú gyermeknél a fantázia és valóság keveredése szerves része a mindennapjainak, és mivel még nem rendelkezik logikai stratégiákkal, magyarázatai sajátosak (Vö: Kádár, 2013. 22. o.), a lírai én is így vigasztalja édesanyját: „Anyá, ne sírj már! // Hiszen az igazgyöngyök / is láncra vannak fűzve.”

A kötetben megjelenik a halál is, igen sajátos kontextusban. Két vers kapcsán olvashatunk róla: az elsőben egy metafizikai kérdésfeltevéssel találkozunk – „Van olyan reggel, / ami nem hoz holnapot?” –, a második előfordulás pedig a nagypapa halálát érinti. Itt a magányérzet kapcsán felmerülő halálmotívum érdekessége, hogy párhuzamot von a szülők (leginkább az apa) és Márió hiánya, valamint a nagypapa halála között. A súlypont nem is az utóbbira éleződik ki, a vers az élők hiányához tér vissza újra és újra („mert amikor ti nem vagytok itthon (...) / és te sem, apa”). Míg az első csoport hiányérzetet, magányt hagy a kislányban, addig a nagypapára mint mindig biztos pontra tekint. Ez a sajátos kontraszt tulajdonképpen azt eredményezi, hogy a nagypapához, a halálhoz a tovább élő jelenlét köthető, ezzel szemben az, aki az életet képviseli, távol marad (Lapis, 2016). A vers központi mozgatóeleme a repülés szimbóluma, amely egyszerre jelenik meg konkrétan („akkor behunyom a szemem / és csapkodni kezdek a szárnyaimmal”) és absztrakt síkon („nagyon messzire fog repülni”). A vers egyfajta csattanójaként értelmezhető, amikor az olvasó rájön a lírai én igazságtartalmára. Ebben a pillanatban válik komplexusá a szerkezet. Lapis József felhívja a figyelmet a vers – felnőtteknek szánt – didaktikai tartalmára: a felnőttek érdemes elgondolkodnia, miért csak akkor tud a kislány repülni, amikor a nagypapa „van jelen” (Lapis, 2016). (És ez már nem a halálhoz köthető indok.)

Kiegészítésként érdemes szólni az elmúlásról, ami nem csupán a halálhoz tapadva nyer ábrázolást: akadnak olyan versek, amelyek egészen új környezetbe helyezik ezt

a motívumot. Ilyen például, amikor a Nap eltűnésétől, vagy gyerekkora elmúlásától tart a narrátor. („*Tudod, anya, az lesz az igazi dráma, / ha nem találom meg az / emlékkönyvemet.*”)

Következőként a konfliktusokat érdemes a részt vevő felek tükrében megvizsgálni. Az anyával szembeni nézeteltérés oka a gyermeki lázadás. Ez az első versben jelenik meg, a lírai én megragadja a konfliktusok mibenlétét azzal a kifejezéssel, hogy: „*Akkor csak állunk / egymással szemben, mozdulatlanul. // Tehát távolodunk, de közeledünk is.*” Ez a konfliktus még a válasz előtt jelenhetett meg, ezután a kislány anyával szembeni magatartása türelmesebb lesz.

A két szülővel szembeni ellentét egy vers erejéig szerepel (l. fentebb). A darabban nem derül ki egyértelműen, vajon a kislány valóban kijelenti ezeket a vádakokat, vagy csupán a fejében futnak át. Ebben a kontextusban a nagypapa – aki mindig figyelmet fordít a kislányra – melletti érvelés egészen megváltoztatja a záróhangulatot. Megtudjuk, hogy nagypapa Máriót is ismerte, együtt vitte le a két gyermeket a nyaralóba, ahol mindenféle szívmengető élményekkel gazdagodtak.

A Márióval való összeütközésről már korábban szó esett. Ezek a szalmazlamángszerű kitörések általában a kislány felől indulnak el: megnyilvánul a játékban vagy a sértegetésben. Márió azonban „egy bumeráng”, mindig visszatér hozzá.

Ami talán a legújyszerűbb, az a kislány önmagával való szembenállásának szemléltetése, felszínre hozása. Gyermeki nyíltsággal jelenti ki, hogy saját magával is mindig ellentétes véleményét alkot.

A szerelem nem központi motívum, de két síkon mégis megjelenik, ezért érdemes szólni róla. A narrátor és Márió kapcsolatát nem lehet egyértelműen beskatulyázni, annyi bizonyos, hogy megbonthatatlan kötelékről van szó. Egyértelműen közelebb áll a barátságához, ugyanakkor néhány versben áthallatszódiik valamiféle kezdeti, óvodai szerelem. Ilyen például, amikor Márió arról beszél, hogy „*egy kislányt csak akkor / lehet megszeretni, ha az / mindent kétszer mond*”, majd erre a narrátor ismétléssel válaszol; vagy amikor Márió megígéri, hogy az éjszakai víztükörben megjelenő csillagokat kihalássza a kislánynak. Amikor a lírai én rákérdez reggel, merre vannak a csillagok, Márió megnyugtatja, hogy otthon tárolja őket, de este már újra felteszi neki az égboltra. Mindenesetre talán érdemes eltekinteni a lehetséges szerelmi sugallattól, a kettejük közötti viszonyra pedig a korábban már említett láthatatlan zsinór képében tekinteni.

A másik, már valóban megjelenő szerelem a szülők közötti, egykori összekötő kapocs. Bár itt sincs kimondva, hogy a szerelem áthatotta a szülőket, az olvasó mégis szeretné ezt hinni, Kiss Ottó pedig ránk bízva a választást.

A férfi-nő motívum – a szerelemhez hasonlóan – felnőtt- és gyermekszinten realizálódik. Előbbit tekintve a férfi az apa képében jelenik meg: ez a férfi – mielőtt távozott volna – röptében lelőtte volna a vaddisznót is, beszédében a lényegre koncentráll („*szép a Tisza*”), képes lehazudni a csillagot az égről a nő kedvéért.

A Márióban megbújó, felnövő férfi mindent megtesz, hogy a lány kedvében járjon (l. Márió alegysége), hamar sértődő, hűségese.

A ridegség és a vele szorosan kapcsolatban álló elidegenedés motívuma váltakozó fajsúllyal kerül elő. A legsikeresebben talán az a két összekapcsolódó vers mutatja be, amelynek első darabját a gyermeki elaboráció hatja át: „*Amikor nagy leszek, veszek egy tájat. / Fenyvesekkel és patakkal. / A szélén szélmalom lesz, / a közepén rét. / Nagy, kerek és piros.*” A második vers szintén a belső képalkotás eszközével él – „*Az a rét, amelyik nagy, kerek és piros, / az nem rét. / Legföljebb egy kidurrantott gumilabda.*” –, mégis azt érezteti az olvasóval, a kislány elidegenedett az álmoktól (Gombos, 2007).

Paradox módon a lírai én viláértelmezésében éppen a konkrét fogalmat jelölő rét jelenti az álmot, a fantáziát, a rét alakú, kidurrantott gumilabda pedig a realitást. Ehhez a „realitáshoz” tér vissza, amikor a második versben lemond róla, nem akarja, nincs rá szüksége. Bravúrosan az első vers – epikai szál tekintetében – a válasz előtt szerepel, a második utána, s innentől a költő az olvasóra bízta, vajon feltűnik-e neki az elrejtett utalás.

Ennél a motívumnál érdemes megemlíteni Paulovkin Boglárka munkásságát, ugyanis a kötet rajzai felerősítő hatással bírnak, sőt, talán nem túlzás kijelenteni, hogy bizonyos ponton talán jobban az emlékezetünkbe vésődik, mint egy-egy vers (Kiss, 2002. 26. o., 41. o., 59. o.).

Az előbbivel szorosan összefüggő motívum a félelem. A kislány fél, hogy elveszíti az újonnan kapott Terri kutyát; fél a grízvásártól, mert reszketése benne is szorongást vált ki; fél, hogy édesanyja egyszer majd nem lesz ott mellette; hogy a boldogság egyszer véget ér, ezért inkább nem kér belőle; vagy hogy egyszer csak nem lesz holnap. Félelem-érzete egészen sajátos létértelmezések mellett is megbújik: „*Ha nem viselem / mindig a szemüveget, / felnőtt koromban sem / leszek előrelátó?*”. És nemcsak a kislány fél, hanem Terri kutya is, leginkább Mórió papájától. Ez a motívum több társával mutat kapcsolódási pontot, mégsem billen át, nem válik a kötet uralkodó hangnemévé.

A társadalmi problémákat illetően a versek a mikroszinten jelentkező gondokat is megvilágítják. Ezen a szinten a családi problémákat említhetjük: a válást, a konfliktusokat, a gyermekben kialakuló magányérzetet. Az alábbi részlet érzékletesen mutatja be a modern társadalom sajátosságait, tempóját, munkától való függését: „*mert sohasem vagytok itthon, / amikor este hazajöttök*”. A családi szféra intimitása, jelentősége így fokozatosan csökken. A lírai énből ellenállást és dühöt vált ki, amikor következetesen szembesül azzal, hogy szülei nem foglalkoznak vele. A társadalmi problémák más motívumokkal együttműködve fejtik ki hatásukat.

Végső pontban kerülnek felszínre azok az eddig nem, vagy felületesen említett motívumok, amelyek nem svéd gyerekversekből táplálkoznak, hanem a kötet újra és újra előforduló „ötletei”, mozzanatai. Ilyen a *kutya* és a *busz*. A kutyának – ahogy már rámutattunk – egyrészt utaló funkciója van, másrészt ironikusan mutatja be a felnőttek gyakori problémakezelési stratégiáját. Móriónál apapótló célú, és a lírai énnél is megnyilvánul.

A busz két ízben fordul elő a kötetben, mindkettő a váláshoz kapcsolódik. Az első versben a kislány, az édesanyja és egy idős hölgy várakoznak a megállóban. Ebben a

kimerevített pillanatképben a kislány egyszer csak csuklani kezd, amire meg is kapja az „*emlegetnek*” felnőtt magyarázatot. Amikor mindhárman emlegetni kezdik a buszt, meg is érzékelik „*egy nagy, kék, csuklós*”. Látható, hogy itt a költő a magyar nyelv adta lehetőségeket játssza ki. A busz második kontextusát már említettük, amikor az apáról megtudjuk, hogy újraraházasodott. Itt a járat a felnőttkapcsolat metaforájában teljeseedik ki.

A kötetben több szimbólum is megjelenik, a leggyakoribbak a csillagok, a csillagos égbolt. A cím is a csillagokhoz kapcsolódik, Márió előtt a *csillagszedő* jelző szerepel, ami utal arra a versre, amelyben Márió „*kihalássza*” a kislánynak a csillagokat a tóból. Egy későbbi vers meg is nevezi ennek metaforáját, a mindennapokban a férfiak vonatkozásában használatos: „*a csillagot is lehozza az égről*” aforizmát. Márió azonban még gyerek, és velejéig komolyan gondolja, hogy begyűjti a fényes kincseket, még ha ez kegyes hazugságba kerül is.

A további szimbólumok közül érdemes megemlíteni a halakat és ehhez kapcsolódóan a vizet, ami olykor a csillagokkal áll szorosabb kapcsolatban, máskor a magányosságot szemlélteti: „*Az igazi dolgok / nagyon mélyen vannak./ A feneketlen tó / fenekénél is mélyebben. / A szívem körül valahol.*”

A halak a kötet záró versében jelennek meg. Ebben a kislány (pontosabban a neki mesélő édesanya) morálisan az emberek fölé helyezi a halakat azzal az okkal, hogy azok – az emberek feletti sajnálkozás következtében – nekünk adták a beszédet. A kislány céljául kitűzi, hogy felnőtt korában visszaadja nekik, „*hadd beszéljenek ezután a halak is*”. Érdekes sugallata van az utolsó mondatnak. Értelmezhető egyfajta önreflexióként, azaz: a gyermek végre hangot kap (nem csak) az irodalomban. Mivel nem elérhető Dobszay címadó recenziója, lehet, hogy éppen erről ír, és valószínűleg érdemes lenne erre hivatkozni.

Tamás Zsuzsa úgy fogalmaz: a csillagok és halak egész művön átívelő metaforái sajátos rendszert alkotnak (Tamás, 2003). Ezzel az állítással a kötet elolvasása után egyetérthetünk, érdemes megfigyelni, hogy az egyes versekben milyen szövegkörnyezetben kerülnek elő a csillagok: olykor Márióhoz kapcsolódnak, amikor rádöbben, hiába szalad utánuk, mindig ugyanolyan messze maradnak; máskor a kettejük közötti kötelék szemléltetésére szolgál, megint más helyen a felnőttvilág általi kihasználását jeleníti meg (l. fentebb).

A (vélt) gyermeki gondolatok az egész *Csillagszedő Máriót* áthatják. Az óvodás gyermek érzelmek által vezérelt. Sajátos logikai viszonyt alkot a dolgok között, kijelentéseit arra alapozza, amit lát. Ez többek között azt eredményezi, hogy ezek az ítéletek, vélemények sokszor felszínesek (és most értékítélet-mentes kifejezésekre gondolunk). A lehetséges és lehetetlen még nem válik ketté. Így születnek olyan célok, hogy „*veszek egy tájat*”, illetve olyan félelmek, mint „*a Nap kifehéredése*” (Kádár, 2013. 19–42. o.).

Az elvont fogalmak értelmezése még nem alakul ki, a gyermek a szavak, mondatok szó szerinti jelentését veszi: „*Milyen édes / ez a gyerek, mondta a doktor néni, / pedig savanyú arcot vágtam*”.

Az általa ismeretlennek vélt dolgokat is megmagyarázza előismeretei segítségével. Így tűnnek el a csillagok tükörképei a tóból azért, mert Márió kihalássza őket, és így hitette el a gólya mindenkivel, hogy ő hozza a kisbabát. Az egymásnak ellentmondó dolgok nem zavarják, még nem veszi észre őket (ennek következménye a nonszenszszel való kapcsolat). A saját tudása rendíthetetlen, nem kételkedik kimondott szavaiban (l. Márió sajátos létigazságai). A gyermeki magyarázat azt a célt szolgálja, hogy betöltse a gyermek hiányzó ismereteit, ezt pedig a képzelet segítségével teszi. Mágikus gondolkodásával minden lehetségessé válik: a csillagokat ki lehet halászni a tóból, a ház léggömbbé válhat, a repülés lehetséges. Gondolkodása animisztikus is, tehát a tárgyak, jelenségek emberi tulajdonságot kapnak („*a Nap osztogatja a barnaságot*”), és minden jelenségnek finalizmusa van, azaz felcserélődik a cél és az ok (Kádár, 2013). Ennek értelmében tehát a Nap azért süt, hogy az embereket melegítse.

A gyermek fogalmai konkrétak: amikor meghallja, hogy az édesapa „*a kocka el van vetve*” szállóigét mondja az édesanyának, a kislány jogosan teszi fel a kérdést, vajon mire az apa visszatér, sok kis kocka lesz-e. Az átvitt értelmű jelentéseket szó szerintivé fordítja – ez egyébként a láncszemszerű gondolkodást is bemutatja.

A gyermek polarizált világgéppel rendelkezik (a meséknek is ez az egyik fő funkciójuk: a jó és a rossz kategóriákkal segítik a gyermek nevelését) (Kádár, 2013). A svéd hatáznál fogva ezzel a költő nem él erőteljesen. Az első fejezetben taglalt kortárs gyermekirodalom sajátossága, hogy igyekszik árnyalni ezt a szélsőséget, ezért is találkozunk ilyen mérsékelt formában velük. Kontraszt figyelhető meg abban is, hogy a hétköznapi dolgokat képes filozofikus magasságokba emelni (mint amikor négylevelű lóherét talál, vagy amikor a tragédiát az fogja jelenteni, ha nem találja meg az emlékkönyvét). Ezzel szemben a komoly problémák leegyszerűsöd(het)nek: „*Gondolom, / nem voltak mérgek / ott fenn, / csak nem bírtak elaludni, / és kapcsolgatták a lámpát.*”, „*anya szerint sokkal többet játszik / majd velem, mint a papa valaha is. De szerintem a Terri egyáltalán / nem hasonlít a papára. / Négy lába van és sokkal alacsonyabb.*”

*

A *Csillagszedő Márió* sikeres könyv lett: 2003-ban az Év könyve-díjjal tüntették ki, 2009-ben újra kiadták. Iskolai előadások, gyerekdarabok alkotóeleme lett, hangoskönyvekre olvasták; ez utóbbi már az első kiadás után történt, a szerző tudta nélkül (Zelei, 2008). Sikere miatt szinte kiáltott a folytatásért.

Kiss Ottó gyermekirodalmi munkásságának három darabja szoros kapcsolatot alkot egymással. A *Csillagszedő Márió* után 2006-ban jelent meg az *Emese almája*, amelyben nyelvi játékok segítségével egy óvodás kisfiú szemszögéből ismerjük meg a hétköznapi pillanatait, majd 2010-ben *A Nagypapa távcsöve* című alkotás látott napvilágot, amelyben egy kisfiú nagyszülőkkel töltött két hetének történéseit tapasztalhatjuk meg. Kérdés azonban, hogy vajon valóban lehet-e trilógiáról beszélni. Gombos a hasonlóságok felsorolásával érvel: a típusjegyekkel, az epikai szállal, a gyermek-felnőtt világlátás

kontrasztjával, a nem teljesen harmonikus családi élettel (*Gombos*, 2013), ugyanakkor megjegyzendő, hogy a trilógiakonceptiót némiképp megbonthatja, hogy a harmadik kötetben nem szerepel gyermekkori barát.

Kiss Ottó-versek az oktatásban

Kiss Ottó művei egyre több tankönyvben és tanulmánykötetben foglalják el megérdemelt helyüket: az (azóta megszűnt) Apáczai Kiadó, a Nemzeti Tankönyvkiadó, a Mozaik Kiadó, a Sulinova olvasókönyveinek visszatérő vendége. A tankönyvek szerzői kérdésekkel, feladatokkal igyekeztek segíteni a tanulói megértést.

Az ötödik osztályos irodalomtankönyv *Család, barátság* című fejezete Kiss Ottó több *Márió-versé*-t is tárgyalja (*Kiss*, 2019). A feladatok olyan szituációkkal igyekeznek felkelteni az empátiát, mint hogy képzeljék el, milyen programot szerveznének gyermekeiknek a tanulók, ha elvált szülők lennének; vagy vitassák meg, miben tud segíteni egy gyerek a szülőnek (ez utóbbi kérdés után azonban felvethető az első fejezetben taglalt probléma, vajon alkalmazott irodalomként tekint-e a könyv a versekre). A szabadvers bemutatásának, költeményként való elfogadásának egy egész további oldalt szentel a tananyag, hangsúlyosan hivatkozva az olvasott Kiss Ottó-versekre.

Kiss Ottó első tankönyvi publikációja a Nemzeti Tankönyvkiadó 4. osztályos olvasókönyve volt 2001-ben, a *Visszafelé hull a hó* című verssel (*Kiss*, 2001). A vers körülménye említést érdemel: megjelenése után a költőt meghívták az ez évben rendezett JAK-táborba, ahol felolvasta teljes első kötetét. Az említett est után Janikovszky Évának annyira megtetszett a mű, hogy bevitte a Móra Kiadóhoz. 2002-ben pedig megjelent a *Csillagszedő Márió* (*Zelei*, 2008).

Ugyancsak egy tankönyvi darab lett az életmű egyik legnagyobb visszhangot kiváltó, „hírhedt” darabja. 2018. szeptember 4-én látott napvilágot a közösségi médiában az azóta többes megosztást és hozzászólást megélt bejegyzés, amelyben a szerző elsősorú nyülködve áll az alábbi, gyermeke tankönyvében talált Kiss Ottó-vers előtt:

Anyukám szép

*Anyukám csodaszép asszony,
apukám hozéért passzol.
Ha megyek vele én, látnak,
nem adom soha őt másnak.*

*Anyukám csodaszép asszony,
apuhoz csakis ő passzol.
Egyedül vagyok én gyermek
– asziszem, valahol nyertek.*

A vers eredetileg 2007-ben jelent meg a *Parnasszus* című folyóiratban (Kiss, 2007), és a bejegyzés előtt három évvel korábban megjelent *Hétszínvirág olvasókönyv*ben szerepel (Kiss, 2015).

A vers és költője heves ellenállást váltott ki. Az érintett bejegyzés hozzászólásai között felháborodott szülők, pedagógusok kezdtek tiltakozást szervezni. A költőt személyében is megalázó, súlyos (a rációtól igencsak elrugaszkodott) vádakkal, kritikákkal, felhanggal illették, több helyen nyomdafestéket nem tűrő módon.

A kép demagóg jellegét támasztja alá az is, hogy a végéről kimaradt a tankönyvi feladatsor, amely rávilágít a vers korszerűségére, humorára, nyelvi játékára; és többek között megkeresteti annak helyesírási hibáit (Haász, 2016).

Bár a hozzászólásokból kitűnik, egy percig sem a szakma kérdőjelezi meg Kiss Ottó munkásságának értékét (olyanok keltek a védelmére, mint Bosnyák Viktória, Vesztergom Andrea és mindenekelőtt Lackfi János, aki még egy parodisztikus bejegyzéssel is reflektált az eredetire), mégis figyelmet kell fordítani célközönségére, hiszen azokról a – többségében – szülőkről és pedagógusokról van szó, akiknek a gyermekei, tanítványai a felnőtt szabad választásának következményeként lesznek nagy valószínűséggel megfosztva a kortárs gyermekirodalmi munkák megismerésétől, intézményes s nem intézményes keretek között egyaránt.

A vers körüli botrány két álláspontot igazol: úgy tűnik, humor terén még mindig konzervatív társadalomban élünk; s még aggasztóbb a megerősítés, hogy a pedagógustársadalom igen jelentős hányada szemléletében (is) előregedett. Ha még a pedagógusok sem mutatnak nyitottságot, a szülő is joggal állhat ellen a posztmodern gyerekköltészetnek.

A tanító mindenkori feladata az, hogy alkalmazkodjék a világhoz. Lépést kell tartania a társadalom váltoásaival, korszerűnek kell lennie, ehhez pedig folyamatosan képeznie kell magát.

A kiobbantott vita hozzászólásai, úgy tűnik, épp azt a konzervatív, konok attitűdöt képviselik, amely görcsösen ragaszkodik Janikovszky Éva, Zelt Zoltán vagy Weöres Sándor kizárólagosságához, esetleg a kétezres évek eleji Varró Dániel-kötethez (*Túl a Maszat-hegyen*).¹

Ezen a ponton igazolódhat Lovász megállapítása is, miszerint a magyar gyermekirodalom évtizedekkel van lemaradva világi társaihoz képest, azonban a tapasztalat szerint nemcsak más nemzetekhez, hanem úgy tűnhet, önmagához képest is lemaradt (Lovász, 2014).

Úgy vélhetjük, az a pedagógus, aki nem ismeri fel a torzított grammatikájú nyelvhasználatot mint a kortárs gyermekirodalom, a posztmodern gyerekvers egyik kedvelt eszközét (mindemellett fontos kihangsúlyozni, hogy nem öt-tíz éves eszközről beszélünk), aggodásra adhat okot.

1 A félreértés elkerülése végett: ezen szerzők mindegyike egyedülállóan maradandót alkotott a magyar gyermekirodalomban, jelentőségük kétségbevonhatatlan. Az utalás arra vonatkozott, hogy érdemes lehet kitágítani perspektívánkat, és kortárs darabokkal bővíteni a hagyományt.

A bejegyzés hitelesen mutatja meg, milyen hatása van annak, amikor az efféle gyermekirodalom nem, vagy csak egészen lappangó módon tud bekerülni a köztudatba. Ezzel is bizonyítást nyer, hogy az irodalmi kánon milyen nehezen tud változni.

A vers egyébként Weöres kedvelt *Paripám csodaszép pejko* című darabjára utal:

*Paripám csodaszép pejko,
Ide lép, oda lép, hejhó!
Hegyen át, vizen át vágat,
Nem adom, ha igérsz százat.*

*Amikor paripám ballag,
Odanéz valahány csillag.
Amikor paripám táncol,
Odanéz a nap is százszor.*

Az eredeti hangzására építve, verselése időmértékes – a „nyelvroncsolás” a gyermeknyelv imitálásán túl tehát tudatos formai célt szolgál.

A versben megjelenő anyaképet ugyancsak sokan félreértelmezték. Nem arról van szó, hogy csak egy szintén tökéletes, „csodaszép” apához passzolhat, hanem – ahogy Lackfi találóan fogalmazta saját hozzászólásában: épp az ellenkezője, „idealizált giccskép paródiája”.

A grammatikai „roncsolás” jelensége egyébként évtizedek óta létezik. Parti Nagy Lajos sajátosan alkalmazza felnőttköltészetében, mégsem kérdőjelezzük meg sem helyesírását, sem irodalmi jelentőségét; a gyermekirodalmi költők közül többek között Lackfi János, Jász Julcsi, Kukorelly Endre nevét említhetjük.

Bővebb magyarázat helyett álljon itt egyenesen Weöres Sándor *Kisfiúk témáira* című szövegcsoportjának két darabja: „|KARESZ HÜJE| / |GYÖNGYI HÜJE| / csak én vagyok okos / énnekem a segembe is felyem van.”, „Pityu és Pösz / az óvodakertben mindenfélét sinálnak / ni mijen dicnók / a többi óvodások / körülöttük álnak / nézi a Paidagógosz néni / pfuj meekkora dizsnók / űrlapot és hegyes tollat ragad / dühtől hullámozva ír: / Tüzdelt Zülök! / Máskor scináljanak jobb jerekeket. / És felelnek a zülök: / Kedves Paidagágász Néni! / Hun házasodunk hun meg elválunk / különb féle jerekekkel kísérletezünk.”

A fenti versek után az *Anyukám szép* újabb síkon nyer intertextualitást, ami – sajnos – az érintett olvasók többsége előtt örökre rejtve marad.

Az irodalmi kánon, az oktatáspolitikai Weöres ezen verseit említésre sem méltatja, olyan érát teremtenek a költő köré, amely egyoldalú képpel élteti tovább a köztudatban. Mivel az olvasók nem szembesülnek az egyébként 1968 óta létező nyelvi jelenséggel, természetesnek vett lázadással fogadnak minden hasonló törekvést, aminek 2018. évi célpontja Kiss Ottó volt.

Amíg a pedagógusnak nincs ráhatása a tankönyvekben szereplő szépirodalmi művek kínálatára, szükség szerint minden lehetőséget meg kell ragadnia, amikor élhet a kortárs művek integrálásával.

A gyermek mindig afelé az irodalmi mű felé fordult, amely felkeltette érdeklődését. Petres két kérdés köré szervezi az olvasóvá nevelés folyamatának megvalósítását. Az egyik, hogy milyen szempontrendszer alapján válasszon a tanító olvasmányt a gyermek számára; a másik pedig, hogy mindezt milyen didaktikai eljárásokkal ismeresse meg (Petres, 2016).

Az élményközpontú irodalomtanításnak a gyermeket kell a középpontba helyezni a szerzővel és a szöveggel szemben. Ezzel a megközelítéssel elősegítjük, hogy a gyermek figyelemmel és izgatottsággal lendüljön bele az olvasás világába. Azok az irodalmi művek erősíthetik és könnyíthetik meg ezt a folyamatot, amelyekben az énazonosulás erősebben dominál. Ilyen értelemben a svéd gyerekversek és az ebbe a típusba sorolt magyar alkotások helytálló példának bizonyulnak; de idetartozik minden olyan alkotás, amely eleget tesz ezeknek a kritériumoknak. Nem a didaktikai célok vezérlik, és nem nehézkes nyelvezettel kíván kommunikációs folyamatot létrehozni a gyermekkel. Ez alapján nagy valószínűséggel minden antiautoriter irodalom elsöprő győzelmet fog aratni (Petres, 2016).

A választás a tanítón múlik. Ha elfogadja korábbi rendíthetetlennek, hierarchizált személyének újragondolását a gyermek és ön maga érdekében, az irodalomtanítás soha nem látott szintre emelkedhet.

Irodalom

- Gombos Péter (2007): Szupermen szabadságon van? *Fordulópont*, 9. 2. sz. 49–56.
- Gombos Péter (2008): „Én és a többiek”: Kiss Ottó versei narratológiai megközelítésben. *Somogy*, 36. 1. sz. 76–81.
- Gombos Péter (2013): Egy „gyerekes” szerző titkai nyomában – Kiss Ottó gyermekirodalmi munkássága (tanulmány). *Bárka*, 21. 6. sz. 57–63.
- Haász János (2016): Vigyázz, Varró, vigyázz Lackfi, kihívód akadt! Avagy a népi esztétika újra lecsapott. *Index*, 2016.09.17. https://index.hu/mindekozben/poszt/2018/09/07/anyukam_szep/ (2020.04.15.)
- Kádár Annamária (2013): *Mesepszichológia – Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.
- Kiss Ottó (1997): *Visszafelé hull a hó*. Tevan Kiadó, Békéscsaba.
- Kiss Ottó (2001): *Visszafelé hull a hó*. In: Boldizsár Ildikó (szerk.): *Irodalmi olvasókönyv 4*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kiss Ottó (2002): *Csillagszedő Márió*. Móra Könyvkiadó, Budapest.
- Kiss Ottó (2007): Három Weöres-parafrazis. *Parnasszus*, 13. 4. sz. 61.
- Kiss Ottó (2015): Anyukám szép. In: Burai Lászlóné és Faragó Attiláné (szerk.): *Hétszínvirág olvasókönyv 3*. OFI, Budapest. 55.

- Kiss Ottó (2019): Csillagszedő Márió (részletek). In: Csontos Attila és Legeza Márton (szerk.): *Irodalom Tankönyv 5*. OFI, Budapest.
- Lapis József (2016): A másik gyermek – felforgató elemek, tabutémák a kortárs gyerekírában. *Parnasszus*, **22**. 2. sz. 35–41.
- Lovász Andrea (2014): Tempora, mores, avagy erkölcsi nevelés és gyerekirodalom manapság. *Könyv és Nevelés*, **16**. 2. sz. 95–103.
- Lovász Andrea (2015, szerk.): *Felnőtt gyerekirodalom – Tanulmányok, kritikák és majdnem lexikon*. Cerkabella Kiadó, Szentendre.
- Neuberger Tilda (2014): *A spontán beszéd sajátosságai gyermekkorban*. Eötvös Kiadó, Budapest. 48–50.
- Páll Zita (2004): A gyerekhang hatalma(s). *Irodalmi Jelen*, **4**. 38. sz. 12.
- Petres Csizmadia Gabriella (2015): A kortárs gyermekirodalmi antológiák posztmodern sajátosságai. *Irodalmi Szemle*, **58**. 5. sz. 66–75.
- Petres Csizmadia Gabriella (2016): Kortárs sokszínűség az irodalomórán. A kortárs gyermeklíra törzsanyagba illesztésének dilemmái. In: Karlovitz János Tibor (szerk.): *Tanulás és fejlődés: A IV. Neveléstudományi és Szak módszertani Konferencia válogatott tanulmányai*. International Research Institute, Komárno. 83–88.
- Tamás Zsuzsa (2003): Visszafelé hull a hó (Csillagszedő Márió). *Csodaceruza*, **2**. 9. sz.
- Zelei Bori (2003): Lehet-e Márión biciklizni? (Kiss Ottó: Csillagszedő Márió). *Vadnyugi/Új Folyam*, **1**. 14. sz. 150–152.
- Zelei Miklós (2008): „Annyira szerettem volna, hogy most már csinálhatom is.” Egy este Kiss Ottóval. *Forrás*, **40**. 10. sz. 13–23.

Az idézett dedikáció leelőhelye: Balogh Izabella (Szeged) példánya. A dedikáció másolatát Bíró-Balogh Tamásnak köszönöm.

Szimmetria az első osztályban

Tóth Adrienn

adrito2001@gmail.com

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

Óratervezetem a matematika tantárgy-pedagógia kurzus keretében született, és a hallgatói csoportban próbáltuk ki. Témája a geometriai tapasztalatszerzés, ami egyrészt jó lehetőséget kínál a tevékenységekre, másrészt a gyakorlatban méltatlanul háttérbe szorul. Különösen nehéz 1. osztályban megvalósítani, hiszen a tanulók itt még nem rendelkeznek korábbi tapasztalatokkal, előismeretekkel, amelyekre építeni lehetne.

Kulcsszavak: matematika, szimmetria, óravázlat

Az órán a gyerekek egy izgalmas mesébe csöppennek, ahol változatos, fokozatosan bonyolódó kihívásokkal találkoznak. Mozgásos feladat, interaktív táblán megoldható feladat, amelynek során konkrét tárgyi tevékenységek követik egymást. Csoportokban házakat építenek az úttestre szimmetrikusan, majd az óra csúcspontja, amikor a csoportok által épített városrészeket összeillesztik.

Az óra kiválóan példázza a matematikatanításnak azt a törekvését, hogy a gyerekek maguk konstruálják meg a tudásukat, amely folyamatban a pedagógus komoly előkészítő munka után az órán segítő, támogató szerepet tölt be.

Tanítás helye: SZTE Juhász Gyula Gyakorló Általános és Alapfokú Művészeti Iskolája,
Napközi Otthonos Óvodája

Tanítás ideje: 2022. 04. 07.

Osztály: 1. osztály

Tantárgy: Matematika

Témakör: Geometria

Tananyag: Szimmetria bevezetése

Az óra típusa: Új ismeretet bevezető óra

Az óra cél- és feladatrendszere:

a) Tanítási–tanulási célok, feladatok:

- A tanulók képesek legyenek tükörkép mozgásának megfigyelésére.
- Képesek legyen utánozni egy adott személy mozdulatait.
- Szerezzenek tapasztalatot a tükörkép tulajdonságairól és a szimmetriáról.
- Tudjanak szimmetrikus ábrákat létrehozni síkban.
- Képesek legyen szimmetrikusan építeni térben.

b) Képzési feladatok:

- Figyelem fejlesztése.
- Kreativitás fejlesztése.
- Finommotorika fejlesztése.
- Lényegkiemelés gyakorlása.
- Érzékszervek fejlesztése.

c) Nevelési feladatok:


- Egymás meghallgatása.
- Koncentráció.
- Csapatmunka gyakorlása.
- Fegyelmezett munkavégzés.
- Türelem és empátia gyakorlása.

Eszközök:

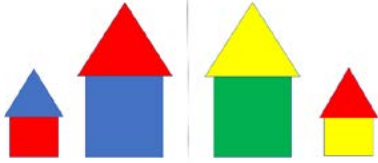
Tanári: interaktív tábla, PowerPoint-prezentáció, munkafüzet (Sokszínű Matematika, 1. osztály, II. félév, Mozaik Kiadó, 2021), építőkocka, előre elkészített lapok

Tanulói: munkafüzet (Sokszínű Matematika, 1. osztály, II. félév, Mozaik Kiadó, 2021), építőkocka, előre elkészített lapok, logikai készlet


Mellékletek:

Az óra szerkezete Didaktikai feladatok	Az óra menete	Idő	Módszerek, eszközök, <u>munkaformák</u>
<p>I. Bevezető rész: óra eleji szervezési feladatok</p> <p>jelentés</p> <p>ráhangelődés, a város témájának bevezetése</p>	<p>Bekapcsolom az interaktív táblát, és előkészítetem a tanulókkal a munkafüzetet (Sokszínű Matematika, 1. osztály, II. félév, Mozaik Kiadó, 2021)</p> <p>Megkérem a hetest, hogy jöjjön ki, és jelentsen.</p> <p>Foglaljatok helyet!</p> <p>Mit láthatunk a képen?</p>  <p>(fákat, házakat, autókat, folyót) (Egy várost.)</p>	<p>2'</p> <p>2'</p>	<p><i>interaktív tábla, munkafüzet</i></p> <p>tanítói utasítás</p> <p>megbeszélés <u>frontális munka</u></p> <p><i>PowerPoint-prezentáció</i></p>

<p>auditív ingerek</p>	<p>Kitaláltatok, ez egy város. Egy városban fogunk kalandozni.</p> <p>Mindenki csukja be a szemét! Nyugodtan le is tehetitek a fejeteket a padra.</p> <p>Most képzeljétek el, hogy egy városban sétálunk, mindenhol épületek vannak, hosszú utcák, virágok. Süt a nap, és csicseregnek a madarak.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=Z7gqco9Hmjo&t=28s</p> <p>Hirtelen beborul az ég, elkezd cseperegni az eső.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=qE9d1SdRBio&t=11s</p> <p>Emeljétek fel a fejeteket, és nyissátok ki a szemeket! Vajon mi történhetett, ami megzavarta mindezt?</p> <p><i>(Vihar volt.)</i></p> <p>Olvassuk el a híreket! Megkérlek, XY, olvasd el, mit ír az újság!</p>	<p>3'</p>	<p>irányított kérdések</p>
<p>olvasás és szövegértés gyakorlása</p>		<p>2'</p>	<p>tükörjáték</p>
<p>tükörképjáték-mozgások megfigyelése, utánzása</p>	<p>Megjelent a gonosz Olló Ottó, és félbevágott mindent!</p> <p>Ellenőrizzük le, hogy minket megréfélt-e!</p> <p>Le kell utánoznotok a mozdulataim, ha sikerül, akkor mi épségben megúsztuk. Mindenki álljon fel, és helyezkedjen el kartávolságra a társától!</p> <p>Most, hogy biztos legyen, megkérem XY-t, hogy jöjjön ki, és ha az ő mozdulatait is le tudjuk utánozni, akkor minden rendben van.</p>	<p>3'</p>	<p><u>frontális munka</u></p>
<p>célkitűzés: város-építés szimmetrikus megoldásokkal</p>	<p>Csak mi vagyunk, akik segíteni tudunk a városon, kezdjük el újjáépíteni!</p> <p>Ahogy körbenézünk, az alábbi tárgyakat látjuk. Keressük meg a másik felét! Koppints arra a képre az alsó sorból, amely párja a felső képnek!</p>	<p>3'</p>	<p><u>önálló munka</u></p>

<p>II. Fő rész:</p> <p>szimmetrikus ábrák felismerése</p> <p>I. logikai egység: egyszerű szimmetrikus ábrák megalkotása síkban rajzolással és logikai készlet segítségével</p>	<p>https://wordwall.net/hu/resource/31146349/keresd-a-m%C3%A1sik-fel%C3%A9t</p> <p>Kihívom a táblához:</p> <p>Ügyesek vagytok! Az építkezést a munkafüzet segítségével fogjuk folytatni. Nyissátok ki a 61. oldalon, a 3. feladatot fogjuk megoldani!</p> <p>Mit láthatunk félbevágva az első képen? (<i>Egy hajót.</i>)</p> <p>A városunkban van folyó, ahogyan az első képen láttuk. Olló Ottó a folyón ringatózó hajót is félbevágta. Rajzoljuk meg a másik felét, hogy újra tudjon közlekedni!</p> <p>A második képen a város temploma van. A harmadikon pedig a város egyik szobra. Kezdjük el az újjáépítésüket a megrajzolásukkal!</p> <p>Most, kérlek, vegyétek elő a logikai készletet! Elkezdjük újjáépíteni az utcákat. Nagyon jól haladunk!</p> <p>A táblán látni fogtok utcarészleteket, nektek először ugyanazt kell megépítenetek, mint amit láttok!</p> <p>Mindenki kap egy fekete cérnaszálat, hogy a két oldalt meg tudjátok építeni. A színeket nem kell figyelembe venni!</p>	<p>5'</p> <p>1'</p> <p>4'</p> <p>3'</p>	<p><i>munkafüzet</i></p> <p><u>önálló munka</u></p> <p><i>logikai készlet, cérnaszál</i></p> <p><u>önálló munka</u></p>
<p>motiváció</p>	<p>A következőben már több épület lesz!</p> 	<p>5'</p>	

	<p>Most magatoktól építhettek utcarészletet. Ki tudja megmondani, mire kell figyelni közben? (Arra, hogy a cérna két oldalán ugyanolyan legyen.)</p>	2'	
figyelemfelkeltés	<p>Körbemegegyek, és megnézem, milyen utcák készültek. Pakoljátok el a logikai készletet, ma már nem lesz szükségünk rá!</p> <p>Most pedig mindenki emelje magasra a jobb kezét! Most a bal kezét emelje mindenki magasra!</p> <p>Most nyúljatok le a széketek aljára, és addig kutassatok, ameddig nem találtok valamit!</p>	1'	tanítói utasítás
összefüggések észrevételének gyakorlása		3'	kis méretű lapok
csoportalkotás gyakorlása		1'	megbeszélés
II. logikai egység: szimmetrikus utcakép megalkotása térben	<p>Aki megtalálta, jöjjön ki vele a táblához! Beszéljük meg, mi van a lapokon! (ház, bicikli, fa, bokor, tulipán, virág, busz, motor, lakás)</p> <p>Hogyan tudnánk csoportosítani? (járművek, épületek, növények)</p> <p>Ügyesek vagytok! Rendeződjétek ezek alapján csoportokba!</p>	5'	csoportalkotás
		2'	<u>csoportmunka</u>

<p>III. Befejező rész:</p> <p>óra végi szervezés</p> <p>óra végi értékelés</p>	<p>A csoportok kapnak egy-egy lapot és építőköveket. Meg kell építeni egy utcát úgy, hogy a két oldala ugyanúgy nézzen ki.</p>  <p>(A kapott kis lapokat remélhetőleg felhasználják a tanulók a város építése közben.)</p> <p>Nagyon szép utcák születtek. Most elérkeztünk a pillanathoz, hogy megalkossuk a várost! Összeillesztjük a lapokat.</p> <p>Ti lettetek a város hősei! Jár mindenkinek egy nagy taps és egy hatalmas piros pont a füzetbe!</p> <p>Az órai munkáért megdicsérem.</p>	<p>1'</p>	<p><i>nagy méretű lap építőkövek</i></p> <p>jutalmazás dicséret</p>
---	--	-----------	--

Táblakép(ek):

1. városkép



2. újság

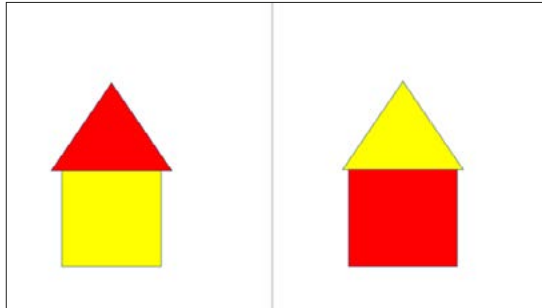


3. wordwall feladat

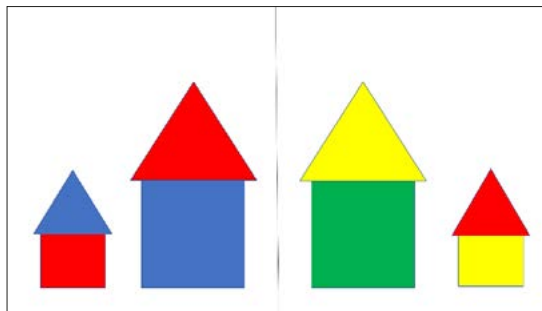
0:08 Koppintson az egyező csempékre

4. Sokszínű matematika munkafüzet feladata

5. logikai készlettel alkotás I.



6. logikai készlettel alkotás II.



7. a megalkotott város



Bojti Anna: *Csend apó kertje*

Abszolút Könyvek, Pagony Kiadó,
Budapest, 2022

Pintér Klára

pinter.klara@szte.hu

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet



A Pagony Kiadó gyerekkönyvei minden korosztály számára igyekeznek igényes szórakozást kínálni úgy, hogy közben az olvasás, a könyvek szeretetére neveljék a gyerekeket. Az Abszolút könyvek sorozat a 9–12 éves korosztálynak kínál olyan izgalmas, olvasmányos történeteket, amelyek már kinőttek a mesekategóriából, de témájuk, cselekményük, szereplőik közel állnak a kiskamaszokhoz.

A Pagony Kiadó több ismert regényéhez játékot is fejlesztett, például a Rumini-sorozat szereplőit, kalandjait több társasjátékban is megjelennek.

A regény és a játék között állnak Bojti Anna interaktív könyvei, melyek közül a legújabb a *Csend apó kertje*. Bojti Anna prezí designer, társasjáték-tervező, író. Építész diplomával a rendszerszemléletét felhasználva prezentációkat, honlapokat tervezett, 2015-ben a Prezi Design Award nyertese volt. Ez a rendszerszemlélet látszik a könyvein is.

A *Csend apó kertje* leginkább egy könyv alakban megjelenő „szabadulószobára” hasonlít, amelyben különböző akadályok leküzdésével kell eljutni a célig. A könyv 300 számozott fejezetpontból áll. Minden rész végén az olvasó dönti el, hogy melyik fejezetponton folytassa a saját maga által alakított történetet. A döntési lehetőségeket a kérdésekre, problémákra adott különböző válaszok, esetleg a *Csend apó kertjében* különböző irányokban való továbbhaladás jelentik.

Már a kertbe való belépéskor érdemes minden lehetséges dolgot megszerezni, így kaphatjuk meg *Csend apó kertjének* térképét (többedik olvasáshoz is letölthető a Pagony honlapjáról), amelyen kíváncsiságunk jutalmaként bejelölhetjük az északi irányt, majd folyamatosan követhetjük, hogy hol járunk, hogyan jutottunk a kőfalakkal határolt, sövényekkel részekre osztott kert egy-egy helyére, ott mit találtunk, és merre érdemes továbbhaladni. Utunk során érdemes minél több emberrel beszélgetni, információt gyűjteni, ezeket megjegyezni, lejegyezni. Segítséget jelent, hogy a fontos információkat, segítségeket, a továbbhaladási irányokat sárga színnel emelték ki a könyvben. A kalandok során tárgyakat gyűjthetünk, amelyek később segítségünkre lesznek. Amennyiben olyan tárgyra lenne szükségünk, amelyet még nem szereztünk meg, vissza kell találnunk arra a helyre, ahol megkaphatjuk ezt a tárgyat. Néha nem olyan könnyű eszben tartani, hogy melyik útvonalon nem jártunk még, hol bukkanhatunk rá a hiányzó eszközre. Ezért is érdemes jegyzetelni és a térképen követni bolyongásunkat.

Az ajánlás szerint „*Ez a könyv nyomokban matekot tartalmaz, de matekallergiások is fogyaszthatják, sőt!*”. Ez azt jelenti, hogy a kertben rejtvényeket, érdekes logikai, kombinatorikai, geometriai problémákat találunk, amelyek megoldása alapján leljük meg a helyes irányt, a szükséges segítségeket. Ezek a feladatok gondolkodást, nem pedig szokványos iskolai rutinokat igényelnek, és már 3. osztályosok számára is megoldhatók. Azonban nem az a fő cél, hogy a kérdésre azonnal kimondjuk a helyes választ, inkább az, hogy törjük a fejünket, és ha megakadunk, esetleg nem rögtön a helyes választ adjuk, akkor a könyv mutat kerülő utat, amelyen lépésről lépésre elvezet a megoldáshoz. Végző kétségbeesésünkben felhívhatjuk walkie-talkie-n a kerten kívül rekedt barátunkat, Zsigát, azonban tőle sem a kész választ kapjuk:

- „*Kezdj úgy gondolkodni...*
- *Nem mondanád rögtön a helyes választ? – kérdezed bosszúsan.*
- *Nem.*”

A könyvben nagyon jól vannak lépésekre bontva a problémák a tanácsok fokozatos leírásával, és többször is előfordul, hogy a megoldás végén annak végrehajtása újra tudatosítja a megoldásban levő rendszert, az indoklást. Sokszor rossz megoldás esetén sem fullad kudarcba a küldetésünk. Miután az újabb fejezetpont rávilágít a hibára, kerülő úton mégis sikerrel járhatunk. Küldetésünk néha valóban véget ér, ez olyankor fordul elő, ha hosszas magyarázat után sem tudjuk a megoldást, és nem kérdeztük meg Zsigát, amikor nem tudtuk a probléma nyitját.

A könyv szórakoztatva fejleszt sokféle képességet. Kíváncsinak kell lenni, kitartóan kell gyűjteni és lejegyezni az információkat, kérdezni, kommunikálni kell. Igaz-hamis állításokat, összefüggéseket kell értelmezni, lehetőségeket számba venni, térgeometriai, tájékozódási problémákat megoldani. Szükség van jó megfigyelőképességre, a megszerzett tudás lejegyzésére, jó tájékozódási képességre és memóriára, hogy emlékezzünk korábbi útvonalakra, esetleg le nem jegyzett, korábban jelentéktelennek tűnő részletekre. Sokszor váratlan irányban tudunk továbbhaladni, például ha felhívjuk a szüleinket, vagy felébresztjük az alvó tigrist. A könyv végül megmutatja, hogy akkor vagyunk erősek, ha együtt tudunk dolgozni.

Nagy nehézséget okoz úgy írni erről a könyvről, hogy ne lőjük le a poént, így lehet, hogy a fentiek akkor válnak igazán érthetővé, ha valaki végigolvassa a könyvet. Pedagógusoknak feltétlenül ajánlom, hogy miután végigjártaszották a könyvet, olvassák el sorban is a fejezetpontokat, hiszen lehetséges, hogy a jó megoldásokkal átugrottak sok tanulmányos módszertani lépést, amely a gyerekek segítségére lehet.

A gyerekek érdeklődését felkeltik a kalandok, az egyéni választási lehetőségek, és – a számítógépes játékokhoz hasonlóan – vonzza őket az egymás utáni próbák sikeres teljesítése. Megtapasztalják, hogy többféleképpen célhoz érhetnek, így sikerélménnyel zárul az olvasás.

Az írónak több hasonló könyve van, ezek közül a Csend apó kertje az 5. osztályos unokám kedvence, mert ebben kell a legérdekesebb problémákat megoldani a végső siker eléréséhez.

Ezek alapján ajánlom a könyvet szórakozni, gondolkodni szerető gyerekeknek, felnőtteknek egyaránt!

Árvainé Libor Ildikó és Bondor Mónika: *Heti gyakorló 1.*

Mozaik Kiadó, Szeged, 2022

Szóke Gréta

szokegreti@gmail.com

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

A Heti gyakorló munkafüzet Árvainé Libor Ildikó és Bondor Mónika szakvezető tanítók által készített munkafüzet, melyet a Mozaik Kiadó 2022-ben, Szegeden adott ki. A gyakorló füzet az első osztályos tanulóknak készült. A tananyag a féléveknek megfelelően matematika és magyar tantárgyakból nyújt hétről-hétre gyakorlási lehetőséget a gyermekeknek. Különlegessége az, hogy egy könyvön belül találhatóak meg benne mindkét tárgyhoz tartozó feladatok, ezzel is segítve a tanulók felkészülését. A tankönyvet az otthoni, valamint napközis gyakorláshoz, illetve a tanórai differenciáláshoz készítették.

A munkafüzetet nyilvánvaló előnyei mellett azért tartom hasznosnak, mert, ahogy *Szőkefalvi Nagy Zoltán* (1942) Tankönyveink pedagógiai értékelése című cikkében írja, a jó tankönyv ismérveként, ez a munkafüzet is összefoglalja a tananyagot, és a gyermek önálló tanulását is lehetővé teszi. A feladatok jól érthetően, lényegre törően vannak megfogalmazva, felkeltik a tanuló figyelmét. Mindezek alapján, ha a gyermek esetleg hamarabb végzett az órai munkával, a tanító differenciálásként is alkalmazhatja, időkitöltő feladatként. Ahogy Bencéné Fekete Andrea említi az Egyéni differenciálás a Montessori módszerben c. tanulmányában, a differenciálás nem más, mint különbségtetés (2014. 462. o.).

Mindezzel a pedagógus alkalmazkodik a gyermek sajátos képességeihez, illetve kifejezi a pedagógiai érzékenységét a gyermekek iránt. Ez olyan pedagógiai gyakorlat, mely a kezünkben lévő módszerek, eszközök alkalmazásával, igénybevételével a mássághoz történő adaptációt valósítja meg (*Buczkóné*, 2013). A munkafüzetrel való differenciálás motiválja a tanulókat abban, hogy a kötelező feladatot minél gyorsabban hajtsák végre, hogy jutalomért cserébe elkészítsék a gyakorlófüzetben található feladatokat. Elgondolkodtató feladatokat is találunk, ezzel még inkább biztosítva az említett differenciálást, és segítve a jobb képességű tanulók fejlődését.

A munkatankönyvet kívülről és belülről is megvizsgálva azt tapasztalhatjuk, hogy az alkalmazkodik a gyermekek életkori sajátosságaihoz. Ha már a könyv borítóját megnézzük, egy játékos figurát, szörnyecskét láthatunk, körülötte pedig számok és betűk vannak. A gyermekek, amint ezt a képet megpillantják, minden bizonnyal jó kedvvel nyitják ki, és kezdenek neki a feladatoknak. A könyv alcíme, a „Szörnyen jó matek-magyar gyakorló” is játékos, kedvcsináló. A könyv belülről is színes. A lapok zöldek, lilák,

vagy kékek. A IV. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia tanulmánykötetében is lejegezték, hogy a színek, melyek nekünk tetszőek, kellemes érzést váltanak ki, illetve teljesítménynövelő hatásuk is lehet (Földi, 1977). Füredi (2014), Petschner (2019) és Velarde (2019) véleménye szerint a zöld nyugtató szín, a békét és a harmóniát fejezi ki. A kreativitást a lila szín sugározza. A legnépszerűbb szín a kék, mely a biztonságot és a megbízhatóságot jelképezi, ahogy a Miskolci Egyetem Marketing Intézete által kiadott Marketing-Kaleidoszkópban is olvashatjuk. A borítón látható szörny figura a könyv majdnem összes oldalán megjelenik, ezzel is hű marad a címéhez. A könyv átlátható, minden rész jól elkülönül. A feladatok is játékosak, ezzel is fenntartva a gyermekek érdeklődését a matematika és magyar tantárgyak iránt. Az ábrák jól mutatják, hogy mi a gyermekek dolga. Nincsenek felesleges rajzok, cikornyák, melyekkel esetlegesen a tanuló figyelmét elvonhatják az adott tárgyról. A tanulók szellemi érettségét nem haladják meg, azonban nincsenek alatta sem. Itt utalnék vissza Szőkefalvi Nagy Zoltán cikkére, aki leírja, hogy szerinte az a legnagyobb hiba, ha a feladatok szintje túlzottan alulmúlja a gyermekek szellemi érettségét, azonban ez a probléma ebben a munkafüzetben nem lép fel.

A munkafüzet követi a tanmenetet, az adott heti tananyagot dolgozza fel és gyakoroltatja a gyermekekkel. A feladatok fokozatosan nehezednek, erre jó példa a az írásvázolás, ahol először nagyobbban, majd egyre kisebbben, illetve a vonalrendszerben vázolatja a betűket a tanulókkal.

A kiadvány modern, mert a hátulján található egyedi kód segítségével, a regisztrálást követően a gyermekek a már megoldott feladatokat ellenőrizhetik, illetve érdekesebbnél érdekesebb feladatokat oldhatnak meg. Ezekkel a feladatokkal az órát is színesíthetik a pedagógusok, de meghagyhatják otthoni, játékos feladatnak, hogy szabadidejében is fejlessze magát a gyermek, és mindezt vidám légkörben tehesse.

A munkafüzetet mindenképpen ajánlom, mert a gyermekek érdeklődésének és életkori sajátosságainak megfelel, igényes kivitelűek az ábrák, illetve a munkafüzet logikus felépítésű. Szívből javaslom kipróbálását az elsős tanítóknak, segítve és színesítve ezzel saját és a tanulók munkáját.

Irodalom

Bencéné Fekete Andrea (2014): Egyéni differenciálás a Montessori módszerben. In: Torgyik Judit (szerk.): *Sokszínű pedagógiai kultúra*. International Research Institute, Komárno. 461-467.

Buczkóné Pásztor Melinda (2013): *Reformpedagógiai törekvések a differenciálás tükrében*. <http://www.fejlesztzo.eoldal.hu/cikkek/reformpedagogiai-torekvesek-a-differencialastukreben/reformpedagogiai-torekvesek-a-differencialas-tukreben.html> (2013.10.28.)

Füredi Katica (2014): *Színpszichológia*. <https://pszichozona.hu/szinpszichologia> (2023.03.21.)

- Petschner Anna (2019). *Ha gyorsétem, akkor piros – ha közösségi oldal, akkor kék: Színek a brandépítésben.* https://konzervtelefon.blog.hu/2019/01/19/ha_gyorsetterem_akkor_piros_ha_kozossegi_oldal_akkor_kek_szinek_a_brandepitesben (2023.03.21.)
- Szőkefalvi Nagy Zoltán (1942): Tankönyveink pedagógiai értékelése. *Cselekvés Iskolája*, 43. 5-7. sz. 109-114.
- Velarde, O. (2019): *Colour Psychology in Marketing: The ultimate guide.* <https://visme.co/blog/colour-psychology-in-marketing-the-ultimateguide/> (2023.03.21.)

English summaries of the studies in this issue

Tünde Sárvári

Gentle language education Foreign language acquisition in childhood

Today's key competences include communication competencies. The National Core Curriculum published in 2020, which is the basic document of domestic education, unlike the previous practice, views native language and foreign language communication competences as a unit within this area of competence. With this, it also wishes to emphasize that our country is committed to the principle of individual multilingualism. One of the possibilities for the development of individual multilingualism is the acquisition of a foreign language in early childhood. This study focuses on the specifics of this special learning and teaching process. After a short theoretical overview, it presents the path of children's learning that can also be successfully applied in foreign language education, illustrated with concrete practical examples, gentle language education, which also facilitates the transition from kindergarten to school.

Keywords: *language acquisition, individual multilingualism, gentle language education, early childhood learning*

Natasa Fizel

The appearance of the problem of the kindergarten-school transition in the Hungarian pedagogical press

In my study, I reviewed the first two years (1868-1869) of the weekly newspaper called "Néptanítók Lapja", looking for and analyzing articles related to the transition from kindergarten to school. In the end, 22 studies came into the focus of my research, which covered a wide range of topics, from the issues of the institutionalization of early childhood education, to discipline, to the issue of female education, to the problems of educating young girls. When studying them, it can be stated that the issue of raising young children was permanently included in the official journal of the ministry, although few authors were given the opportunity to publish their opinions. At the same time, the paper provided assistance in the development of the institutional system, which was still in its infancy at the time.

Keywords: *kindergarten-school transition, history of kindergarten, methodology*

Mária Magdolna Bartáné Tóth

Directorate of Kindergartens of the Municipality of Szeged County

In order to facilitate the transition from kindergarten to school, the institution of the Szeged ÓVI is open to getting to know the opinions of teachers and accepting modern pedagogical perspectives. In the system of public education, children's personalities and competencies are constantly developing, for which we are trying to further "fine-tune" the support system with the teachers of Juhász Gyula Practice School and Elementary Arts School of SZTE and renew the practice.

The pedagogues of the two institutions have a common goal of strengthening basic skills and key competencies, including talent management. We share the openness to innovation, the need for cooperation, and, if necessary, a change in outlook and attitude.

The Pedagogy Program of our institution takes into account the diversity of children, the special learning and educational needs, ensures the goals and tasks of overcoming disadvantages, but also points to the care of children with special abilities.

A useful and value-conveying, consciously organized and planned professional meeting promotes the realization of a harmonious kindergarten-school transition.

Keywords: *kindergarten-school transition, cooperation, school maturity factors, differentiated development, kindergarten talent management*

Bence Bubla – Ágnes Diamant – Tamás Hegyközi

„NIGHTINGALE FANTASY”

The activities of the music branch in our practice school to support transition and talent development

In order to facilitate the transition from kindergarten to school, the teachers of the music department held an interactive workshop entitled „Nightingale fantasy” for their kindergarten teacher colleagues. The purpose of the performance is to introduce the participants to the music and art work that takes place in the practice school, and to create a professional dialogue, with the help of joint activity, between kindergarten, vocal music, solfège, and instrument teachers.

Keywords: *transition from kindergarten to school, music and art work, collaboration*

Mónika Albert – Krisztina Csiszárné Kaszala

NyelvElő, how we teach foreign languages in childhood?

NyelvElő is a kind of school preparatory course for future pupils of our school. In our study, we would like to show how we introduce foreign languages in childhood in our school. First, we summarize the purpose, recommended topics, and methods of foreign language teaching in childhood, described in the literature. Then we present the NyelvElő session that are organised in our school as part of the school invitation program. Finally, we present the description and reflection of NyelvElő foreign language session organized for the city's kindergarten teachers.

Keywords: *early foreign language learning, play, learning*

**Erika Horváthné Fazekas – Ferenc Lakatos –
Szilvia Lángné Juhász – Katalin Varga – Edina Zalai**

Science steps in. Natural science knowledge for preschoolers

How a person's affinity for natural sciences will be depends significantly on what experiences they have in their early childhood. Is it possible to teach science to preschoolers? Yes, if we do it playfully.

Small children are generally very open to experimentation and playful exploration. They are happy to set up hypotheses, which are confirmed or refuted by the experiment carried out. In our article, we present experiments and games related to natural sciences and mathematics, which can be adapted to the requirements set out in the kindergarten education program.

Keywords: *preschool age, natural science, mathematics, experiment, game, phenomenon, thinking*

Zsolt Molnár – Petra Prekajac – Ilona Zanin-Kasza

From kindergarten to school – thematic drawing sessions for 6-8 year olds

Kindergarten teachers and instructors have long been concerned with the question of how to facilitate the transition from kindergarten to school. Many methodological and ideological recipes from both sides can be found in specialized literature, both sides look for answers to the questions raised from their own point of view. In the study, from the teacher's point of view, we try to present possible answers to the questions raised through a given segment not only for elementary school teachers, but also for kindergarten teachers.

Keywords: *transition from kindergarten to school, human representation, body diagram, constellations, visual sign system (point, line, spot), puppetry, story therapy, drama pedagogy*

Zsanett Haller

Ottó Kiss' Volume Called Csillagszedő Márió and the Teaching of Kiss-Poems

Ottó Kiss' volume called Csillagszedő Márió might provide an important piece of contemporary literature for teaching. It also sheds light on the intricated genesis of the volume, and get informed on its nature and illustrations. The free verse-type poems and the seemingly simplicity of its statements guide us to the world of Swedish children's poems.

Keywords: *Ottó Kiss, contemporary literature, children's poetry, volume structure, reception*

Adrienn Tóth

Symmetry in the first grade

My lesson plan was created in the framework of the mathematics subject pedagogy course, and we tried it out in the student group. Its theme is the acquisition of geometric experience, which on the one hand offers a good opportunity for activities, and on the other hand is undeservedly relegated to the background in practice. It is particularly difficult to implement in the 1st grade, since the students here do not yet have previous experiences and prior knowledge that could be built on.

Keywords: *mathematics, symmetry, lesson plan*

A folyóirat megjelenik évente három alkalommal: tavasszal (Szociálpedagógia szám), ősszel (Óvodapedagógia szám) és télen (Tanító szám). A lap a pedagógia, szociálpedagógia, óvodapedagógia, gyógypedagógia elméletének és gyakorlatának múltjáról és jelenéről másol még nem publikált tudományos- (Tanulmányok) és módszertani tanulmányokat (Műhely), hallgatói munkákat (Mappa) valamint szakkönyv- és gyerekkönyv-ismertetések (Szemle) közül. A benyújtott tudományos közlemények megjelentetésének fő szempontja a szakmai minőség. A kéziratokat a szerkesztőség véleményezi, majd a tudományos közélet felkért képviselői bírálják és lektorálják.

A benyújtott tudományos közlemények szerzői nyilatkozatban kijelentik, hogy másutt még nem jelentették meg írásukat. A megjelent tanulmányok szerzői megtartják a jogot arra, hogy munkájukat a Módszertani Közleményekben való megjelenés után másol, más nyelven újra közzéadják. A kéziratokat magyar nyelven (a cím és az absztrakt angol fordításával) elektronikus formában a szerkesztőség címére kell beküldeni. A tudományos tanulmányok terjedelme 10-20 nyomtatott oldal, a módszertani tanulmányok terjedelme 5-15 oldal lehet.

A folyóirat teljes archívuma 1961-ig visszamenőleg [tanulmányokra bontva](#) és [teljes kötetenként](#) is elérhető az SZTE Klebelsberg Könyvtár repozitóriumában.

Kiadja a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

A kiadásért felelős: a kar dékánja

Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Boldogasszony sgt. 6.

Telefon: +36/62-546-071

E-mail: kiado.jgypk@szte.hu

Szerkesztőség:

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

6725 Szeged, Hattyas sor 10.

A szerkesztésért felelős: az intézet vezetője

Telefon: +36/62-546-339

E-mail cím: api.jgypk@szte.hu

A címlapot tervezte:

Pillerné Sonkodi Rita terve alapján Toldi Gergő

Technikai szerkesztő:

Forró Lajos

Évente három alkalommal jelenik meg.

HU ISSN 2063-3734 (Nyomtatott)

HU ISSN 2786-3212 (Online)

Készült: Innovariant Nyomdaipari Kft., Algyő

Felelős vezető: Drágán György

www.innovariant.hu

www.facebook.com/Innovariant

