

# **KOOPERATÍV PEDAGÓGIAI STRATÉGIÁK AZ ISKOLÁBAN II.**

**SZERKESZTETTE:  
VASTAGH ZOLTÁN**

**LEKTORÁLTA:  
KOTSCHY BEÁTA**

**SZERZŐK:  
ASZMANN ANNA  
AMBRUSNÉ KÉRI KATALIN  
LIPOSITS ZSOLTNÉ  
MÄRCZ RÓBERTNÉ  
MELEG CSILLA  
PONGRÁCZ ÉVA  
ULRICHNÉ ORSZÁGH MÁRIA  
VASTAGH ZOLTÁN**

**TECHNIKAI SZERKESZTŐ:  
AMBRUS ATTILA JÓZSEF  
[alex@nostromo.jppe.hu](mailto:alex@nostromo.jppe.hu)**

**KÉSZÜLT A ORSZÁGOS TUDOMÁNYOS KUTATÁSI ALAP (OTKA) ÉS  
A MŰVELŐDÉSI ÉS KÖZOKTATÁSI MINISZTERIUM (K+F) TÁMOGATÁSÁVAL**

**KIADJA A JPTE TANÁRKÉPZŐ INTÉZETE  
PÉCS, 1996.**

## **TARTALOM**

Előszó

Vastagh Zoltán: Iskolafejlesztés, kooperatív pedagógiai stratégiák

### **ISKOLAKONCEPCIÓK ALAKULÓ VILÁGUNKBAN**

Liposits Zsoltné: Az iskolakoncepció alakulása és a szülői elégedettség

Márcz Róbertné: A nevelőtestület szervezet-fejlesztő team-ek közössége

Meleg Csilla - Aszmann Anna: Az iskola mint munkahely

### **A TANULÓK TÁRSADALMA**

Ulrichné Országgh Mária: Mikrocsoportokra tervezett nevelőmunka az osztályomban

Vastagh Zoltán: Iskolai normák társas-közösségi közvetítése

Pongrácz Éva: Játék és lelki épülés

Ambrusné Kéri Katalin: Interneten keresztül nem lehet egymásra kacsintani

Közreműködő kutatók és kutató pedagógusok (1990-96)

Publikációk

## Előszó

A „Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában” című kiadványunk második kötete az iskolafejlesztés témakörében az 1993-96 között szervezett kutatások időszerű kérdéseiről, a kutatás eredményeiről tájékoztatja az érdeklődőket.

Az első kötet (amely 1995-ben jelent meg) tartalmazza a kutatómunka rövid történetét, és az egyes fejlesztési periódusokat. Szederkényben 1971-84-ig, Dobszán 1985-88-ig, majd - a rendszerváltást követően - 1993-tól néhány pécsi és egy kisközségi iskolában folytattuk helyzetfeltáró és iskolafejlesztő tevékenységünket.

Az első és a második kötetben olvasható tanulmányok is az 1993-96 közötti időszak termékei. Mindkét kiadvány azonos kutatóműhely produktuma, és többnyire azonos szerzők közreműködésével készült. Eltérés abból adódik, hogy a leírható tapasztalatok egyes résztemákban előbb, másokban később váltak rögzíthetővé.

A két kötet tehát összefügg, egymásra épül. A tanulmányok természetesen egyenként, külön-külön is értelmezhetők, mindkét kiadványból ki-k kedvére válogathat. Az első kötetben első-sorban a történeti adatok és összefüggések, a kiemelt alapértékek (egészség, család, kortárs-csoportok) feltárása, egy kisközség tantervkészítő team-munkájának ismertetése, és néhány adekvát metodika (szociometria, kontaktometria, „kikapcsoló”, kreatív játék) olvasható.

A szerzők közös törekvése (mindkét kötetben) a személyközi viszonyok, emberi kapcsolatok színterének kitüntetett kezelése, és szakszerű (kooperatív pedagógiai stratégiákkal történő) befolyásolása.

Ezúton is köszönöm a kutató és pedagógus munkatársak áldozatkész munkáját, Kotschy Beáta lektori tanácsait, Kosaras Attila filmtechnikai, Ambrus Attila technikai szerkesztői közreműködését. Köszönöm az OTKA és az MKM, valamint a JPTE Tanárképző Intézetének támogatását.

Pécs, 1996. december 15.

a szerkesztő

## **Vastagh Zoltán:** **Iskolafejlesztés, kooperatív pedagógiai stratégiák<sup>1</sup>**

**(Kutatási eredmények 1993-96)**

Jelen kutatási szakaszban egyik legfőbb feladatunk volt az iskolabázisokon nyugvó empirikus kutató műhelyek megerősítése. A közoktatás átalakulási folyamatában alapvetően fontos helyi pedagógiai program kidolgozása számunkra kedvező helyzetet biztosított. Közérdekűvé vált a nevelő környezet és az iskola erőinek, lehetőségeinek feltérképezése, és a diagnózisra építhető fejlesztő lépések meghatározása.

Az oktatásirányítás (központi fórumok, tanácsadók által is) biztosíthat némi segítséget, de egy-egy iskola örökségmegtartó (értéktörő) és a nemzeti jövőt megalapozó pedagógiai programjának megalkotásáért az intézmény vezető testülete felelős.

A pedagógiai program megalkotásához főbb szempontjaink a következők:

- Az iskola vállaljon felelősséget a társadalom erkölcsi és műveltségi megalapozásában,
- és a személyiség fejlesztésének teljes programjában,
- a tanulási folyamatban biztosítsa minden tanuló aktív részvételét,
- hozza felszínre (hagyja érvényesülni) a társas hatások nevelő erejét.

Nevelésfelfogásunkban (és így kutatómunkánkban is) a személyközi kapcsolatoknak kiemelt helye van. Hogy a szervezett tevékenység során valóban érvényesüljenek a társas hatások, ezeket felszínre kell hoznunk, elősegítve hatékony kibontakozásukat.

A célszerűen megválasztott, ill. megalkotott módszerek az iskola pedagógiai programjában alkalmazva stratégiává fejleszthetők. Ez azt jelenti, hogy az egyes módszerek szerves egységbe rendeződnek, egymást erősítve teszik ütőképpessé a fejlesztési koncepciót. A kooperatív pedagógiai stratégia minden módszer-eleme alkalmas:

- a személyközi kapcsolatok célszerű működtetésére,
- a tanulók és a pedagógusok aktív együttműködésére,
- a csoport- ill. mikrofunkciók kibontakoztatására,
- a közvetett pedagógiai hatások érvényesítésére.

Eddigi munkánk során elsősorban a mikroalakzatok célszerű befolyásolásának, csoportmunkák szervezésének, pedagógiai-kommunikációs szituáció-sorok kialakításának és a közös megvitátás módszerének jutott kiemelt szerep.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> A játékelméletben az optimális stratégia az, „melyben a játékszabályok megtartásával és az ellenfél várható lépéseivel számolva kell a saját lépést kiválasztani a lehetséges változatok közül. Az eredmény elérése érdekében igénybe vett lépések együttese a stratégia.” (Pedagógiai Lexikon, AK, 1977., II., 281.) A pedagógiában, a szélesen értelmezett tanítás-tanulás folyamatában, az egyes fejlesztési periódusokban hasonló logikával kell meghatároznunk a céljaink eléréséhez szükséges és lehetséges módszerkombinációkat, kivitelezési módokat. Természetesen itt nem az „ellenféllel”, hanem a pedagógiai konfliktusokkal való sajátos megküzdés folyamatáról van szó.

<sup>2</sup> Részletesebben: Az iskolai nevelés elméleti alapjai. Tankönyv-részlet. Kézirat, 1996., 45-58.

A céltudatos stratégia-építés szempontjából igen nagy gondot okoz, hogy az iskolák valóságos viszonyai között miként biztosíthatjuk a módszerkombináció (fentebb leírt szemléleti alapon történő) végigvitelét. Kutatómunkának olyan empirikus iskola-műhelyeket feltételez, melyek kellő felkészültséggel, hiteles diagnózist adhatnak, ugyanakkor alkalmasak az egyes gyerekekig átlátható mikroszint kiemelésére, a team-munka beépítésére, valamint a hatásfolyamatok eredményességének megítélésére is.

Belátható, hogy iskolabázisaink kiépítése a jelenlegi lehetőségeknél nagyobb anyagi támogatást igényelne.

Problématörténeti áttekintés után megállapíthatjuk, hogy a gyermektanulmányozás (pedológia) nagy korszakaiban (századunk első negyedében, majd a második világháborút megelőző években) hazai kutatóintézeteinkben és a hozzájuk kapcsolódó iskolahálózatban szisztematikus kutatómunka folyt. Ezeket azonban az 50-es években felszámolták.

A Köznevelési Évkönyv 1948-as kötetében, bár az előszóban már egy „új világ építéséről van szó”, az érdemi beszámolók széles körű, megalapozott gyermekismereti kutatómunkáról, és 15 tudományos társaság, ill. intézet ezirányú tevékenységéről adtak számot. Mérei Ferenc mikroszociológiai elemzései, és Várkonyi Hildebrand két kötetes gyermeklélektani alapműve ma is legfontosabb forrásaink közé tartozik.<sup>3</sup> A pedológia hőskorából - az említetteken kívül - még több más, ma is jól alkalmazható, vagy továbbfejleszthető forrásra bukkantunk.<sup>4</sup>

A külföldi kutatások közül - a már adaptált In Service Training (INSET) és más intenzív kutatóhelyek átvett tapasztalatain túl - Pécsen, a Mezőszél utcai Általános Iskolában feldolgoztuk a Total Quality Management (TQM) elméletét, és a minőség elvére épülő modell alkalmazásához is megtettük az első lépéseket.<sup>5</sup>

A minőség-modell egyik fő értéke számunkra az a mód, ahogyan az iskola teljes hatásrendszerét megragadja, miközben mikroszinten elemző-fejlesztő lépéseket szorgalmaz, az emberi tényezők kiemelésével, állandó továbbképzés, és öntökéletesítés beépítésével.

Módszertani szempontból hasznos a döntéselőkészítő (erős és gyenge pontokat kivetítő) SWOT-analízis, a „fogyasztók” igényeit kiemelő marketing technológia. Úgy gondoljuk, hogy a minőség-elvű, jövőre figyelő, a „vevők körére” és a vállalkozók erkölcsi felelősségére építő, környezetébe szervesen beépülő iskola feltétlenül versenyképes.

### **A kooperatív stratégiákra építő iskolafejlesztés három változata**

Liposits Zsoltné, a Mezőszél utcai Általános Iskola igazgatója, 1991-ben kezdte meg innovációs programja megvalósítását. Az iskola a belvárosban, az egyetem két gyakorló általános iskolája közelében működik. A nyolcvanas évek végére a tanulók létszáma csökkenni kezdett, úgy tűnt, hogy a központi (egymással rivalizáló) iskolák a mezőszélit fokozatosan kiszorítják.

---

<sup>3</sup> Mérei Ferenc: Társ és csoport, AK., 1989.; Várkonyi Hildebrand: A gyermekkor lélektana I-II., OPKM, 1996.

<sup>4</sup> Részletesebben: Vastagh Zoltán: Pedológia, gyermek- és ifjúságismeret a pedagógusképzésben. Kézirat, 1996. 6.

<sup>5</sup> John J. Bonstingl: A minőség iskolái. Pedagógiai I., Nyíregyháza, 1996. A kötet magyar fordítása a Közoktatási Modernizációs Közalapítvány (KOMA) támogatásával vált lehetővé.

A kötetben olvasható tanulmányból megtudhatjuk, hogy ebben az iskolában öt év alatt, (miközben a város kiskorú tanulójának száma 15%-kal csökkent) a gyerekek létszáma 20%-kal emelkedett. Az iskola a város egyik legelismerettebb, önálló arculata révén kiemelkedő oktatási intézményévé vált. A siker titka egyrészt a (holland vezetőképzésen részt vett) igazgatónő átgondolt, az iskolahasználók teljes körét figyelembe vevő koncepciója, másrészt a nevelőtestület szakmai team-ekbe tömörült, új típusú kooperációja. Mindez alapot szolgáltatott arra, hogy a nevelőközösség (1996-tól) vállalkozzon a minőség-elvű iskolamodell (TQM) adaptálására.

A tanulmány tájékoztat a mentálhigiénés és a környezet- és természetvédelmi nevelési program körvonalairól. A kiemelt értékek beépítésében és végigvitelében minden érdekelt külső szervezetet és szakembert (pl. szülői közösségeket, egyetemi tanszékeket, országos szakmai központokat) mozgósítottak. A nevelői team-ek közös és sikeres pályázatokat nyújtottak be különböző alapítványoknál. Ez a modell hatott a tanulókra is, érdeklődési csoportok szegődtek a tanárok nyomába, kiállításokat, versenyeket rendeztek. Megnövekedett a tanulói aktivitás és felpezsdült a társas élet.

A szülői elégedettség mérésére kialakított és megvalósított eljárás bevált, más iskolákban is alkalmazható.

Márcz Róbertné (a Pécs-Fehérhegyi Általános Iskola igazgatója) tanulmányában egy peremkerületi iskola helyzetmeghatározását és a ráépülő kooperatív vezetési koncepció főbb összetevőit, legjellemzőbb tevékenységi területeit mutatja be.

Az iskolakörzet átalakulóban van. A tehetősebb családok egy része jobb minőségű lakásba költözik és más iskolába iratja gyermekeit. Helyükre elszegényedett (sokszor lumpen) családok jönnek. Ebben a körzetben vannak családi ház építésére alkalmas területek is. Ide a megfelelő anyagi alappal rendelkezők, jól keresők (elsősorban vállalkozók) költöznek.

A szülők egy kisebb része igényes, magas szintű oktatást vár az iskolától. Nagyobb részük viszont alig, vagy egyáltalán nem tart kapcsolatot a pedagógusokkal.

Az iskolakoncepció tehát itt más alapokra épül, mint a belvárosban. Ennek megfelelően a kooperatív stratégiák beépítése is másképp történik. Az első pozitív tapasztalatokat a Bánréti-féle anyanyelvi kísérlet sikeres megvalósítása hozta. A nevelőtestület szívesen vállalkozott más (szakmai és képességfejlesztő) továbbképzésekre, tréningekre is. A hivatalos kooperációs formák mellett egyre jobban érzékelhető a frissen kiképzett pedagógusok kezdeményező ereje.

A tanulói önkormányzat kialakítása ebben az iskolában erős hagyományokra épül. A gyermekmozgalmakat szívesen támogatják, lelkesen fogadják a sporteredményeket. Tapasztalhatjuk a sajátos nevelési helyzet-sorok szakszerű megtervezését, amely az elhanyagoló, vagy tehetetlen helyzetben lévő családok hiányait hivatott korrigálni. A nevelők többsége tanórákon túl is foglalkozik a gyerekekkel, szakkört vezet, vagy tehetségeket gondoz, ill. korrepetál.

Nem véletlen, hogy a „Város mint iskola” speciális tanítás-tanulási modell adaptációját ez a testület valósította meg.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> L. Bakó Gyöngyi - Bárdossy Ildikó: Egyénre szabott tanulási, képzési lehetőségek egy szociálpedagógiai modellkísérletben. Fejlesztő Pedagógia, 1991. 2. sz. 16-18.

Meleg Csilla - Aszmann Anna nemzetközi felmérésre alapozott összehasonlító tanulmánya egy pécsi belvárosi általános iskola (Köztársaság tér, igazgató: Vonyó Józsefné) szervezetfejlesztési kísérletének része. A kísérleti munka az iskola 1991-ben végzett önelemzése után, Meleg Csilla közreműködésével indult.

Az iskola (amely francia tagozatával és széleskörű program-kínálatával vonzó a szülők számára) arra a következtetésre jutott, hogy a folyamatban lévő „Egész-ség program” akkor lenne igazán hasznos, ha nem akciók sorozataként, hanem - a benne lévő mentálhigiénés tartalmak központba állításával - a teljes iskolai program integráns részévé válna.

A hosszú távra tervezett szervezeti modellkísérlet első lépéseként egyhetes intenzív felkészítő tanfolyamot szerveztek (amely a kedvező tapasztalatok alapján - belső továbbképzésként - évente ismétlődik). A kutató bevonásával az iskolavezetés szervezetfejlesztő team-ként menedzseli az egyre jobban kiteljesedő, és az iskola egészét átható programot. Fokozatosan kirajzolódik egy sajátos iskolavezetési modell, melyben az egészségérték vezető szerepet kap, és az egészségmagatartás formálása közüggé válik.

A tanulmányban közölt nemzetközi összehasonlítás azt bizonyítja hogy már érvényesülnek a szervezet-humanizációs törekvések. Ebben az intézményben az iskolához való viszonyban (identitásban), a tanár-diák kooperációkban, valamint a tanulók közötti társas kapcsolatokban egymást erősítő, pozitív eltérések, fejlődési tendenciák tárulnak fel.

Kedvező tapasztalatokat szereztünk - többek között - a központi értékeket, személyközi kapcsolatokat (videóval is) nyomon követő helyzetelemzéseink során. Az Egészséges életmód szakkörnek (vezetője: Péter Ivánné) például szinte varázsereje, rendkívüli vonzása van. A foglalkozások látogatása és a videofelvételek elemzése azt mutatja, hogy itt a biológia tanár a maga tudományát olyan élethelyzetekbe képes áttenni, amelyek a serdülők rendkívüli aktivitását hívják ki. Ebben a szakkörben a tanulók megerősítést és megoldási mintát kapnak egyéni és társas életük konfliktusainak megoldásában.

### **A tanulói kapcsolatok elemzése, fejlesztése és jövője**

Ulrichné Oláh Mária írása a fentebb bemutatott fehérhegyi általános iskola egy 5. osztályának társas-közösségi állapotát, fejlődésének sajátos dinamikáját és ezen viszonyok két éves nyomon követésének (osztályfőnöki) tapasztalatait tárja elénk.

A kutatás terepe itt a személyközei kapcsolatok alakulásának világa, a társas konglomerátum (az iskolai osztály). Mérei Ferenc több szempontú szociometriája a kutató pedagógus rendezett és folyamatos megfigyeléseivel és más (kiegészítő) metodikákkal egészül ki.

Az osztályfőnök műhelyében kirajzolódnak a mindennapi élet kisebb-nagyobb drámái, tükröződnek a tanulók otthoni viszonyai, és feltűnnek a szuggesztív, osztályértékeket képviselők és attól eltérő „nehéz esetek”. A fejlesztés eszközrendszerében megtaláljuk: a tanórai és azon kívüli csoportmunkát, a dramatizált és egyéb játékokat, a hozzáértéssel, szakszerűen vezetett közvéleményfejlesztő vitát.

Az „Életkérdések” elnevezésű kérdőív kipróbálása egészében kedvező tapasztalatokat hozott. Ebben az osztályban követhetjük az adatok elemzését. A kérdőív más iskolák kutató pedagógusai számára is javasolható, de (különösen az életút vizsgálatára vonatkozó résznél) még továbbfejlesztésre szorul.

Vastagh Zoltán tanulmánya közvetett úton keresi a választ arra a kérdésre, hogy az iskolai normák közvetítésében miként támaszkodhatunk a tanulók „rejtett kapcsolatainak” érték-központjaira.

A felmérés színtere a már említett Köztársaság Téri Általános Iskola. A Mérei-féle több szempontú szociometria ebben a vizsgálatban újabb kérdéscsoporttal egészült ki. Megkérdeztük az iskola három nyolcadik osztályának tanulóit arról is, hogy saját osztályukon kívül az iskolában kikkel és milyen ügyek, problémák mentén teremtenek kapcsolatokat.

A felmérés (kiegészítve párhuzamos megfigyelésekkel, interjúkkal) sikerrel járt. Feltárultak azok az osztályközi, véleményformáló mikroegységek, melyek révén a tanulói közvélemény formálódik. Ha ezeket a csoportokat összevetjük az iskola tanulói önkormányzatával, kirajzolódnak a különbségek. Ezt követően az egyes körökben kulcsszerepet betöltő tanulók értékeiről, törekvéseiről kell (elsősorban interjúk révén) tájékozódunk.

Az adott iskola viszonyai között kirajzolódó helyzetkép újabb támpontokat ad az iskolavezetőségnek, és közvetlenül az önkormányzatot támogató pedagógusnak. A vizsgált iskolában igazolódott, hogy az a tanár, aki ezt a szerepet vállalta, (Hegyi Sándorné) felkészültségével és kifinomult empatikus-kapcsolatépítő képességével ki tudja bontakoztatni a tanulótársadalomban meglévő adottságokat, miközben mindenkor támaszkodhatnak véleményére, ugyanakkor szükség esetén számíthatnak határozott közbelépésére is.

Legfontosabb következtetésünk, hogy (megfelelő iskolakoncepcióban, rátermett pedagógus közreműködésével) van arra mód, hogy a tanulók valóban saját köreiből alakítsák ki önkormányzatukat. A kiválasztódás mechanizmusát és a működés tartalmi-formai körülményeit tovább kell kutatnunk.

Pongrácz Éva művésztanár (az első kötetben is szereplő) kísérleti szakkörében, a Kreateam-ben a gyermeki lélek megismerésének és értő befolyásolásának kiemelkedő lehetőségei tárulnak fel. Újabb tanulmányában a 10-12 éves tanulók számára a rajzteremből kialakított játéktérben szervezett árnyképes rögtönzések és a természetes mozgáskultúrára épülő táncos improvizációk helyzet-sorait ismerhetjük meg. A szakkörvezető maga is részt vesz a kreatív játékokban, de (bemutatás, szemléltetés és együttmozgás révén megvalósított) közreműködése nem nyomja el, inkább továbblandíti a tanulók kezdeményezését.

A szakszerű leírásban követhetjük az élmények kibomlásának útjait, részesei lehetünk az alkotás folyamatának. A feltárló lélek számtalan meglepetést tartogat a beavatott felnőtt számára. Az őszinte megnyilvánulások, eltáncolt, vagy árnyakból kibomló konfliktusok próbára teszik a nevelőt, akinek őszinte magatartásával, személyes meggyőződésével kell hatnia, és a tanítványokban pozitív motivációt formálnia.

A szakkörvezető megfigyelése szerint a növendékekből feltörő álomszerű képek emlékeztetnek a C. G. Jung által leírt archetípusokra. Így kézenfekvő volt az Ószövetség történeteinek fellelevenítése. A 10 év körüli gyerekek bámulatos beleéléssel dolgozták fel a felnőtt számára is nehezen értelmezhető bibliai képsorokat, miközben az isteni rendbe természetesen illesztették be saját jóra törő énjuket. Fellapozva Várkonyi Hildebrand lélektanát a következőket olvashatjuk: „A keresztény vallás eszmeköréből az ószövetségi történetek közelebb állnak a gyermekekhez, mint az újszövetség eszmeköre... Az ószövetség emberi vonásokkal rajzolt képe megragadja a gyermek képzeletét, s benne a tisztelő félelem érzületét kelti.” (I. m., 228.)



A szakköri munkáról videofilmet készítünk, amely lehetővé teszi majd az itt vázolt lelki- és fejlesztő folyamatok további elemzését. A videoval segített megfigyelés és elemzés technikáinak kidolgozására, oktatófilmek készítésére Dudás Margit vezetésével szakértő csoport alakult. Folyamatban van a nagy mennyiségben felvett szituációk feldolgozása, és a tanárok számára szervezett képességfejlesztő kurzusok tapasztalatainak értékelése.

Ambrusné Kéri Katalin munkája a közeli jövőre irányítja figyelmünket. A harmadik információs forradalom idején különösen fontosak a szerző kérdései: „Menyiben segítik a tanulást a számítógépek? Hogyan függ össze az informatika fejlődése a gyermekek és ifjak kapcsolatainak, kommunikációs formáinak átalakulásával?”

A külföldi tanulmányok értékelése előre vetíti a nálunk várható fejleményeket. A számítógép használók száma rohamosan nő, és az új eszköz használata mindinkább kiterjed az általános iskolás korosztályra is. Mindez öröndetes lehetőségeket kínál az oktatás korszerűsítésére. Ugyanakkor felfedezhetők bizonyos vadhajtasok, és szélsőséges (esetenként káros) fejlemények is.

A számítógépes újságok alkotói, és a „beszélgető csatornák” rendszeres használói közös ügyeikről időnként személyes találkozást biztosító „partikat szerveznek”. A szerző mindezekről érdekes tapasztalatokkal rendelkezik.

Az E-mail rendszer használata, „szörfözés a hálózaton” újfajta szabadságot kínál a fiataloknak. Nincs ellenőrzés, névtelenül lehet kommunikálni, képzeletbeli (virtuális) világba lehet utazgatni, mellőzve az egészséges életmód követelményeit, és a rendszeres, strukturált tanulást. Témánk szempontjából különösen figyelemre méltó az elmagányosodás tünete, és a nemek közötti kapcsolatok elszigetelődése.

Új oktatási-nevelési stratégia kidolgozására van szükség, amely felkészít: önmagunk vállalására, az emberi kapcsolatok ápolására, az anyanyelv igényes használatára, valóságos világunk, emberi jövőnk (új eszközrendszerünket felhasználó) felelős továbbépítésére. „A tanároknak, szülőknek - írja a szerző - igazi partnereknek kell lenniük a gyerekek életében, ma sokkal inkább, mint bármikor”.

# **ISKOLAKONCEPCIÓK ALAKULÓ VILÁGUNKBAN**

## **Liposits Zsoltné:** **Az iskolakoncepció alakulása és a szülői elégedettség**

A Pécsi Mezőszél Utcai Általános Iskola tantestülete 1991-ben innovációs programot indított, melynek eredményeként az 1995/1996-os tanévre 20%-kal nőtt a gyereklétszám, miközben a város kisiskoláskorú tanulójának száma 15%-kal csökkent. Ma az iskolát a fenntartó véleménye szerint is a város legjobb iskolái közt tartják számon.

Az intézmény működésében érdekeltek és arra hatást gyakorlók igényeinek ismeretében munkáltuk ki fejlesztési stratégiánkat. Az általános *cél kijelölését az alternatív stratégiák megfogalmazása* követte, melyek közül a tantestület választotta ki a számára elfogadhatókat, és dolgozta ki a *végrehajtási terveket*. A megvalósítás eredményességét a bemenet, folyamat, és kimenet szempontjából is vizsgáltuk.

Az említett megújulási folyamat dokumentációiból a leglényegesebb részeket emelem ki azzal a szándékkal, hogy jelenlegi helyzetünket vázoljam.

### **Az iskola célja**

Célunk a tanítványok harmonikus személyiségének kialakításában történő aktív részvétel, mellyel a változó világra kívánjuk felkészíteni őket.

Ehhez a célhoz szeretnénk megadni az alapokat azzal, hogy *önmagunkat, társadalmi és természeti környezetünket*, valamint azok kölcsönhatásait jól ismerő és értő tanítványokat neveljünk.

Segítünk abban, hogy mindenki *képességeinek megfelelő* középiskolát találjon, ahol a számára kedvező tevékenység által gazdagíthatja tovább személyiségét és közösségét.

Oktatásunkat *demokratikus iskolai légkörre* építjük, amely *diákközpontú és aktív* részvételre alapozódik.

A feladatrendszerből jól látható, hogy az iskolát, mint szocializációs színteret értelmezzük. A fontosnak tartott képességek fejlesztésére mentálhigiénés és környezetvédelmi programokat indítottunk, ezek szakmai irányítására munkaközösségek alakultak.

## Az iskola feladatrendszere

### TERMÉSZET

\* KÖRNYEZETVÉDELEM

### TÁRSADALOM

\* (VISELKEDÉSKULTÚRA)

\* KOMMUNIKÁCIÓ:

ANYANYELV  
IDEGEN NYELV  
INFORMATIKA  
ZENEI ÉS VIZUÁLIS  
MOZGÁS

### EGYÉN

### MEGISMERÉS - FEJLESZTÉS

#### ÉRTELEM

#### ÉRZELEM

\*

#### TEST

\*

ISMERETSZERZÉS  
TÁJÉKOZOTTSÁG  
TÉR, IDŐ, FOLYAMAT  
PROBLÉMA MEGOLDÓ  
GONDOLKODÁS  
(TERVEZÉS,  
KIVITELEZÉS,  
ÉRTÉKELES,  
GAZDÁLKODÁS)

ÖNISMERET  
(POZITÍV ÉNKÉP)  
MÁSOK MEGÉRTÉSE  
ELFOGADÁSA  
SEGÍTÉSE

MOZGÁS  
(JÁTÉK)  
TÁPLÁLKOZÁS  
HIGIÉNY

\* A fejlesztés kiemelt pontjai

## **Mentálhigiénés programok**

„Alapvető hipotézisünk a következő: *Az információ önmagában nem eredményez változást az ember viselkedésében.* A felelősségteljes döntéshez a gyermeknek azt is meg kell ismernie, hogyan befolyásolják őt saját érzései, érzelmei, értékei és viselkedésmódja. A tanulóknak számolniuk kell például azzal is, hogy mind a szülők, mind a tömegtájékoztatás befolyásolja döntésüket. Minél többet tudnak a *diákok a befolyásoló tényezőkről*, annál inkább képesek felelősségteljesen dönteni.

A problémamegoldó és döntéshozó képesség gyakorlás útján fejleszthető. A fiatalok esetében gyakori nehézség, hogy képtelenek felismerni az alternatívákat, és így lehetetlen a választás. Az az ember, *aki önmagával megfelelő viszonyban van*, sokkal inkább képes lesz egyedül dönteni, hogy használjon-e vagy sem bizonyos drogokat - még ha erőteljes nyomás nehezedik is rá. Sokkal kevésbé lesz hatással rá ez a nyomás, mint a szegényes énképpel rendelkezőkre.

Megállapították, hogy azok a fiatalok, akik törődnek saját magukkal, és *énképük pozitív*, sokkal jobban döntenek, mint azok, akiknek *énképük kevésbé pozitív*. Vizsgálatok bizonyítják, hogy a pozitív *énképpel* rendelkezők kevésbé sérülékenyek.” (Munkaközösségi terv 1991.)

A nevelési program hatékony végrehajtása érdekében valamennyi nevelőnk továbbképzéseken, *tréningeken* fejlesztette tudását, képességeit. A szülők, gyermekek, nevelők körében népszerűek a mentálhigiénés programok.

Ebben a témában ma már *regionális továbbképzéseket is vezetnek* a kollégák.

A továbbképzések tartalmából valamennyi résztvevő számára világossá vált a pozitív mentálhigiéné (az elsődleges megelőzés) fontossága. Kiemelt szerepet kaptak azok a tevékenységi formák, szocializációs törekvések, amelyek a „pozitív egészség” kialakításával és fenntartásával kapcsolatosak.

Szakmai és anyagi támogatóink: Kábítószerügyi Tárcaközi Bizottság (NM), Mentálhigiénés Programiroda (Bp.), Amerikai Egyesült Államok Nagykövetsége Tájékoztatási Hivatala (USIS), Baranya Megyei Pedagógia Intézet.

Felhasznált programok:

- „Egészséged testben lélekben” (CHEF Hungary Alapítvány)
- „Komplex egészségnevelési program” (Soros Alapítvány)
- „Életvezetési ismeretek és készségek” (Kábítószerügyi Tárcaközi Bizottság)

### **Környezet- és természetvédelmi nevelési program**

„Iskolánk tantestülete az 1991/92-es tanév I. félévében elhatározta, hogy fokozott figyelmet fordít a környezet- és természetvédelmi nevelésre, és mindent megtesz annak érdekében, hogy megismertesse a tanulókkal a társadalmat, az emberiséget, sőt az egész *bioszférát fenyegető veszélyhelyzettel*. Határozott célunk, hogy kialakítsuk a tanulók környezet- és természetvédő szemléletét, valamint szokásaik, *viselkedési formáik*, cselekvéseik alakításán keresztül *formáljuk* jelenlegi és későbbi *magatartásukat*. Erre azért van szükség, mert már mindannyiunk előtt világossá vált, hogy a jelen és a jövő társadalmában a környezet- és természetvédelmet minden embernek cselekvő módon, folyamatosan kell végezni, és szükségességének át kell hatni az emberek gondolkodását. A tanulók ökológiai szemléletének és környezetvédő magatartásának kialakítása *nem köthető tantárgyakhoz*, hanem minden pedagógus (tanító, tanár, napközis nevelő) napi munkájához kell, hogy tartozzon, ezért iskolánkban létrehoztuk a *Környezetvédelmi Klubot*, mely 20 taggal működik. E klub feladata, hogy az egységes pedagógiai ráhatás érdekében megtervezze és összehangolja a környezet- és természetvédelmi nevelési tevékenységek *programját*, figyelembe véve saját iskolánk személyi és tárgyi feltételeit.

A program célja és feladata:

- Meg kell ismertetni a tanulókat a környezet- és természetvédelem fogalmaival, összefüggéseivel, törvényszerűségeivel.
- Ki kell alakítani egy vázlatos, de tudományosan helytálló, ökológiailag megalapozott környezet- és természetvédelmi ismeretrendszert, mely alapja lesz a felnőtt állampolgár általános műveltségének.
- Rá kell mutatni a *környezet és egység* összefüggésében az egészség megőrzésének szükségességére és lehetőségeire.

- Meg kell értetni az ember és természet, valamint a technoszféra és a bioszféra dialektikus kapcsolatrendszerét.
- Be kell mutatni a tanulók közvetlen környezetét (Pécs városát, Dél-Dunántúlt, Magyarországot) fenyegető veszélyeket, valamint ezen területek természeti értékeit.
- Fel kell ébreszteni a tanulók felelősségét az élet, a természet, az eljövendő generációk iránt.
- Tudatosítani kell a tanulóiban, hogy békében kell élnünk egymással és a bioszférával, mert a földi életnek és az emberi társadalom jövőjének nincs más alternatívája.” (Munkaközösségi terv, 1991.)

Szakmai támogatóink:

JPTE Növénytan Tanszék (együttműködési szerződés)  
 Környezetvédelmi Felügyelőség  
 Természetvédelmi Hivatal  
 Baranya Megyei Pedagógiai Intézet

A végrehajtás eredményességét igazolja, hogy valamennyi pedagógus és tanuló a téma aktív segítője, gondozója. Az életkori sajátosságokat figyelembevevő, gyermeki cselekvésre építő nevelési folyamat további fejlesztésére bekapcsolódtunk a „Dán-magyar oktatási együttműködés, könyvadaptáció” *kísérleti programba*. A program szakmai és anyagi támogatói: Fővárosi Főpolgármesteri Hivatal Környezetvédelmi Ügyosztály, Prof. Soren Breiting (Dánia), Eötvös Lóránd Tudományegyetem. A vállalkozó kollegák szakmai továbbképzésen szerzett tapasztalataikat megosztották a tantestülettel, melynek eredményeként tanítványaink megismerkedtek a hulladék újrahasznosításának lehetőségeivel és fontosságával. Az említett téma feldolgozásának módszerei gazdagították tanáraink pedagógiai kultúráját. A Fővárosi Önkormányzat által finanszírozott országos fejlesztési program konferenciájának házigazdája volt iskolánk 1996-ban, ahol az egészséges életmód és környezetvédelem komplex tanórai feldolgozását mutattuk be vendégeinknek.

A környezet- és természetvédelmi program rendkívül népszerű a szülők és tanítványaink körében.

## **Működő és további fejlesztést igénylő programok**

Verbális kommunikációs programok

- anyanyelv (kiscsoportos tanulásszervezés, drámapedagógia)
- idegen nyelv
- tanulásmódszertan

Informatika fejlesztését célzó programok

- megtanítási programok felkutatása

Mozgásfejlesztési programok

- Delacato-mozgásterápia
- Foci-Suli
- önvédelmi sportok
- tenisz

Diákönkormányzat

- diákvezetők képzése
- szabadidős programok

Intézményi kommunikáció

- közönségkapcsolat (PR)

### Értékelési szempontok

Az iskola által meghatározott cél megfelel-e a környezet elvárásainak és a jelenlegi tudományos ismereteknek.

Bemenet: tanár/tanuló arány  
tanárok képzettsége  
iskolai populáció  
saját tanterv és eszközök  
tanulói tanácsadás (nevelés, irányítás)

Folyamat: tényleges tanulási idő  
(feladattal töltött idő)  
teljesítmény fontossága  
iskolai légkör

Kimenet: tanulmányi eredmények  
felvételi eredmények  
szülői vélemények (elégedettség)

Méréseink közül a szülői elégedettségre vonatkozót emelem ki. A kapott visszajelzést különösen fontosnak ítélem, mivel a gyermeklétszám és a szülői elégedettség között kapcsolatot feltételezünk.

### A környezetéhez igazodni kívánó iskola

Az a környezetéhez igazodni kívánó, szerepváltásra készülő iskola, ahol úgy vélik: az embereknek nem azt kell megtanulni, amit az „örök” művelődési értékeket legjobban ismerő oktatási intézmény eleve elrendel számukra, hanem azt, amit a valóságot élők dialógusából következően valamennyi szereplő megelégedésére jónak gondolnak, nagy valószínűséggel sikeres lesz.

Szereplőkön olyan szervezeteket vagy embercsoportokat értünk, akik hatást gyakorolnak az intézményre, és/vagy érdekeltek annak működésében.

*Az egyenrangú személyek önkéntes párbeszéde az érdekek összehangolására jön létre, olyan együttes cselekvést célozva meg, melyben a résztvevők valamennyien elérik az általuk kijelölt célt, amiért az együttműködést választották. Az iskola tehát nem végrehajtók és végrehajthatók küzdelve, hanem különböző érdekektől motivált emberek együttes tevékenysége az előre meghatározott cél érdekében. Az intézmény a változó környezet igényeinek figyelembevételével, saját változó lehetőségei számbavételével, szakmai tapasztalataira, ismereteire támaszkodva dolgozik. Ez a folyamat állandó átalakuláson keresztül fejlődik céljait, tartalmát és módszereit illetően is. Az iskola irányításának, vezetésének egyik lényeges feladata tehát az*

összehangolás, vagyis az a tevékenység, amellyel a folyamatban résztvevő szereplők megelégedésére történő cselekvések lehetőségét teremtik meg.

### **Az iskola munkájában érdekeltek elégedettsége**

Az elégedettség az egyén azon állapota, amikor azt tapasztalja, hogy a kapott termék, szolgáltatás és kommunikáció teljesen megfelel elvárásainak.

*Terméken* értem: az iskolai (oktatási, nevelési) programokat, oktatástechnikai eszközöket, tágabb értelemben az intézményt, mint infrastruktúrát.

Szolgáltatásként értelmezem az iskolával szemben támasztott oktatási-nevelési igények kielégítésének folyamatát.

A közös megegyezésen alapuló iskolai munka a lehetőségekhez képest valamennyi szereplőt (fenntartót, szülőt, tanulót) elégedetté teszi. Különösen fontos ez a *szülők* szempontjából közelítve, mivel *ők választanak iskolát*. Ha úgy látják, hogy az adott iskolában gyermekeik *megkapják a kívánt értékeket, úgy elégedettek lesznek*. Kiemelt feladat tehát, hogy *ismerjük a kívánt értékeket, azok átadásában történő eredményességünket*. Nem elhanyagolható tényező az sem, hogy a szülői vélemények hatnak a helyi közösségekre. Ők is „nagykövetek”, mert az iskolából feléjük érkező üzeneteket továbbítják barátaiknak, kollegáiknak, szomszédaiknak. Az elégedetlen szülőknek csak egy része viszi el gyermekét az iskolából, nagyobb részük elpanaszolja negatív tapasztalatait közvetlen környezetének. Ennek hatása csak évek múlva, de jelentkezik az intézményben.

A szülői elégedettség mérése tükröz az iskola számára, egyik feltétele a minőségre törekvő pedagógiai munkának. Lehetőség is arra, hogy a felnőttek ott és annak mondják el panaszait, ahol azt orvosolni tudják.

Az iskolát választó személyek a választás után is a figyelem középpontjában maradnak, hiszen ekkor még nem beszélhetünk elégedettségről, az intézmény ezirányú tevékenysége folyamatos.

Az iskola érdeke tehát (a fent említett érvek alapján), hogy a szülők elégedettségét mérje, elégedetlenségéről tudomást szerezzen, *számoljon* folyamat közben is közönsége véleményével.

Az elégedettséget meghatározó tényezők (termék, szolgáltatás, intézményi kommunikáció) szülők számára megfelelő színvonala (szülői elégedettség mértéke) és a szülők iskolaválasztási döntéseinek száma között kapcsolat van. *Erős (növekvő) elégedettség növekvő gyermeklétszámot eredményez.*

### **Az elégedettség mérése**

Az elégedettséget az adott termék, szolgáltatás és intézményi kommunikáció témákban *vizsgáltam*.

A termékkel kapcsolatos elégedettség méréséhez az alábbi kritériumokat használtam:

- iskolai programok
- beruházások
- osztálylétszám
- étkeztetés
- tisztaság



A szolgáltatás fogalmához a következő kritériumokat jelöltem:

- személyekhez, mint a folyamatot vezérlő egyénekhez fűződő emocionális és racionális kötődések
- nevelési folyamat
- érzelmi kötődés az általános iskolához
- otthoni és iskolai értékek illeszkedése
- továbbtanulás

Intézményi kommunikáció:

- termék ismerete
- szolgáltatás ismerete
- információs lehetőségek

A termékre vonatkozó kérdések sorszámai:

2., 3., 4., 5., 6., 23., 24.

Szolgáltatásra vonatkozó kérdések sorszámai:

9., 10., 11., 12., 13., 14., 15., 16., 17., 18., 22., 23., 24.

Kommunikációra vonatkozó kérdések sorszámai:

1., 8., 19., 20., 21.

Önálló vélemény kifejtésére is adtam lehetőséget. A méréshez használt kérdőívben három választási lehetőség volt, a válaszokhoz rendelt számok:

Igen=2 pont,      Részben= 1 pont,      Nem= 0 pont

A %-os értékelés ennek megfelelően készült.

Érdemesnek látszott az adott válaszok számát a megfelelő helyen szintén összeszámlálni.

A kérdőívet 389 szülő kapta meg.

## A kérdőív

Kedves Szülő!

Kérjük idén segítse munkánkat! Név nélkül szíveskedjen válaszolni az alábbi kérdéseinkre + jelet téve a megfelelő helyre, ill. véleménye kifejtésével!

Igen

Részben

Nem

1. Ismeri az iskola célját?
2. Elégedett-e: - az iskolai programokkal?
3. - az iskola beruházásaival?
4. - gyermeke osztályának létszámával?
5. - gyermeke iskolai étkeztetésével?
6. - az iskola tisztaságával?
7. - az iskola látogatási lehetőségeivel?
8. - gyermekéről való informálódás lehetőségeivel?
9. - gyermeke tanáraival?
10. - gyermeke osztályfőnökével?
11. - az igazgatóval?
12. - az igazgatóhelyettessel?
13. - a gazdasági iroda dolgozóival?
14. - a technikai dolgozókkal?
15. - az iskola nevelőmunkájával?
16. - az órán kívüli foglalkozásokkal?
17. - a tanárok fegyelmezési módszerével?
18. Úgy érzi, hogy gyermeke szereti az iskolát?
19. Úgy véli, hogy meghallgatják véleményét gyermekét érintő kérdésekben?
20. Azt tapasztalja, hogy szívesen látják az iskolában?
21. Udvariasak, segítőkészek az iskolában a nem tanár dolgozók?
22. Az iskola által közvetített értékrend megegyezik-e az otthonival?
23. Továbbtanulás szempontjából eredményesnek gondolja az iskolát?
24. Általában elégedett az iskolával?

Az iskola tevékenységében tetszik:

Az iskola tevékenységében nem tetszik:

Mit változtatna meg az iskolában:

Köszönjük válaszait:

Iskolavezetés

## A kapott válaszok

		Igen	Részben	Nem
		(a válaszok száma)		
20.	Szívesen látják az iskolában	222	33	6
	*	184	21	2
10.	Osztályfőnökével elégedett	217	15	3
24.	Általában elégedett az iskolával	209	30	3
		169	33	4
7.	Iskolalátogatási lehetőségeivel	207	31	3
8.	Informálódás lehetőségeivel	204	32	4
		172	28	6
4.	Osztálylétszám	203	26	9
		165	25	16
13.	Gazdasági iroda dolgozóival	200	20	4
21.	Udvariasak, segítőkészek a nem tanári dolgozók	195	33	6
19.	Úgy vélik meghallgatják gyermekét érintő kérdésekben	195	38	7
		165	36	5
18.	Gyermeke szereti az iskolát	193	47	4
		156	44	6
14.	Elégedett a technikai dolgozókkal	184	26	4
9.	Elégedett gyermeke tanáraival	178	59	2
		137	68	1
23.	Továbbtanulás szempontjából eredményes az iskola	176	40	4
		162	37	7
15.	Az iskola nevelő munkájával elégedett	167	66	6
		143	60	3
2.	Az iskolai programokkal elégedett	167	71	2
		145	57	4
3.	A beruházásokkal elégedett	160	58	3
		156	47	3
6.	Az iskola tisztaságával elégedett	158	67	17
		123	71	12
17.	A tanárok fegyelmezési módszereivel elégedett	148	81	11
		120	77	9
16.	Az órán kívüli foglalkozásokkal elégedett	141	84	11
		136	56	14
22.	Az iskolai értékrend megegyezik az otthonival	140	86	7
		124	76	6
5.	Az étkeztetéssel elégedett	131	79	22
		113	59	34

Megjegyzés: A visszaérkező válaszok: 55% (1993) \*\*  
64% (1994) \*

## Az adatok elemzésének főbb tanulságai

A legjobb „helyezéseket” az intézmény kommunikációja, ill. a személyekhez történő ragaszkodás (pozitív élmény) alapján bizonyos szolgáltatások kapták.

Kommunikációra: szívesen látják az iskolában  
látogatási lehetőségek  
informálódás lehetőségei  
udvarias magatartás  
meghallgatják a szülőt

Szolgáltatások közül: vezetőkkel elégedett  
osztályfőnökökkel elégedett  
technikai dolgozókkal elégedett

Úgy vélem, a személyekkel kapcsolatos elégedettség, azok tevékenységével (a munkafolyamattal) kapcsolatos elégedettséget is jelenti. Ezt látszik igazolni, hogy közel azonos pozícióban van az „elégedett tanáraival” ill. a „továbbtanulás szempontjából eredményes iskola” kérdés.

Viszonylag gyengébb helyezési számot kapott, de erősen a középmezőnyben van az iskola nevelőmunkájával ill. programokkal kapcsolatos elégedettség.

*Gyenge eredménynek számítható a fegyelmezési módszer és értékrend-illeszkedés, tanórán kívüli foglalkozások ill. étkeztetés.* Ezek a szolgáltatás és termék fogalmához tartoznak. Az iskolának feltétlenül meg kell vizsgálnia, hogy a kapott jelzések az adott témában mire vonatkoznak, *mi a valóságtartalmuk.*

Előfordulhat a téves vagy hiányos információból eredő elégedetlenség is.

A kapott pozitív válaszok számának növekedése a szülői elégedettség erősödését jelenti.

A gyermeklétszám növekedése világosan mutatja a kapcsolatot a szülői elégedettség és iskola-választási döntések között.

A tanulólétszám fokozatos emelkedése (nem csupán az első évfolyamon) az alábbi táblázatból jól látható:

Az 1-4 évfolyamokra járó tanulók száma

	I. évfolyam	II. évfolyam	III. évfolyam	IV. évfolyam
1991	45	30	48	42
1992	52	49	34	48
1993	68	52	53	36
1994	79			

Az intézmény kommunikációja a szülők megelégedésére növekedett.

Az „általában elégedett az iskolával” előkelő helyezési számon van.

A vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy az intézmény, amelyik környezetével kommunikációt kezdeményez és megpróbálja az iskola szereplőinek igényeit összehangolni, vonzó a szülők számára. Különösen megnyerő az egyenrangú partnerek (a mi esetünkben a belső közösség) véleménycseréjének életrehívása.

A személyes kapcsolatok minősége kiemelt szerepet kap. A nyitott kommunikáció és a másik elfogadásának képessége alapja annak a bizalomnak, amely nélkül nem beszélhetünk hatékony iskolai munkáról, ha az oktatási intézmények XXI. századi feladataira gondolunk.

Nagy valószínűséggel ezen okokból elégedettek általában a szülők az iskolával, még akkor is, ha az intézménynek vannak olyan termékei és szolgáltatásai, amelyeken javítani kell.

## **Márcz Róbertné: A nevelőtestület szervezet-fejlesztő team-ek közössége**

A Fehérhegyi Általános Iskola és Speciális Szakiskola Pécs peremkerületi intézménye a volt bányászlakta vidéken. E tanévben jubilálunk: 40 évesek vagyunk. A szabolcsfalusi iskola tag-intézményünk, s 1993-tól a Város mint Iskola képzési modell szakiskolaként működik nálunk.

**Gyermeklétszámunk:** 400 és 430 között mozog, az utóbbi két évben megállapodott, az előző időszakban csökkenés volt tapasztalható:

1956/57	470 tanuló
1965/67	656 tanuló
1975/76	529 tanuló
1985/86	476 tanuló
1993/94	419 tanuló
1994/95	416 tanuló
1995/96	427 tanuló

Jelenlegi **pedagógus létszámunk:** 44 fő, 1 függetlenített könyvtáros és 1 pedagógus asszisztens segíti még a nevelő-oktató munkát.

Tárgyi feltételeink, eszközállományunk fejlesztésre szorul. Iskolánk társadalmi környezete a 40 év alatt alaposan megváltozott - egyértelműen romlott. A 60-as években tehetséges bányászok, szakképzett munkások laktak a városrészben. E családokban rendkívül pozitív példát láttak a gyerekek: a munka, a tudás becsületét, egymás tiszteletét, értékek védelmét, emberséget, áldozatvállalást. Az idő múlásával e családok felnőtt gyermekei elköltöztek a város újonnan épülő kerületeibe, komfortosabb lakásokba, melynek eredménye lett e lakóterület „lepusztulása” és elöregedése. A megüresedő lakásokba elsősorban cigány- és lumpencsaládok költöztek, gyerekeik a mi iskolánkba kerültek. Ezt a folyamatot jól tükrözi az alábbi adatsor:

év	tanulólétszám	veszélyeztetett tanuló	cigány tanuló
1980/81	472 fő	15 fő = 3,1%	35 fő = 7,4%
1986/87	476 fő	34 fő = 7,1%	53 fő = 11,1%
1993/94	419 fő	38 fő = 9%	71 fő = 16,9%
1995/96	427 fő	45 fő = 10,5%	72 fő = 16,8%

Ugyanakkor megindult a fentiekkel szemben egy ellentétes folyamat is: a magánérős, igényes családiházak építkezése a biztos egzisztenciát nyújtó családokat „fogadta be”. E családoknál azonban a sokszor erőn felüli munka, a vállalkozás elvonta a szülők figyelmét a gyerekekről.

Tanulóink majdnem 50%-a csonka családban él, sajnos nő a munkanélküli szülők száma. A családok nagy része a két végső póluson található:

A szétesett családokra bizonytalan lét, a gyerekekkel való törődés teljes hiánya a jellemző, az ingerszegény környezet, ahol az iskolával való kapcsolattartás csupán a segélypapírok aláírására korlátozódik. Ahol az iskolával szembeni elvárás csupán annyi, hogy gyermekük minél többet legyen az iskolában, s biztosítsák részükre az étkezést is. Ezekben a családokban nincs értéke a tudásnak, a tanulásnak de a munkának sem. Nem alakultak ki az alapvető szokásrendszerek, magatartási normák, követelmények. Gyakran ellenségesen viselkednek az iskolával szemben, mert az követel. E szülőkkel való kapcsolattartás csupán a családláto-

gatásokra korlátozódik, ahol a pedagógus gyakran kerül megalázó helyzetbe. Nő azon tanulók száma, akik éhesen jönnek iskolába, kialvatlanok, roppant fáradékonyak, figyelmük szétszórta, gyakran durvák, agresszívak. Újabb gondként jelentkezik, hogy egyre nő az igazolatlan hiányzások száma.

Az úgynevezett „rendezett” családok közül sokan gondos, „meleg” légkörben nevelik gyerekeiket. E szülők segítőkészek, együttműködésre képesek, szívügyüknek tekintik az iskolával kialakított partneri kapcsolatot. Ők hozták létre a Fehérhegy Alapítványt 1990-ben. A nyugodt, kiegyensúlyozott családi légkör eredményeképpen e családok gyermekeinek többségére a jóindulat, a segítőkészség, egymás tiszteletben tartása a jellemző, a tudás megszerzésének akarása, a szorgalom, a közösségért végzett munka. Természetesen itt sem általánosak a fentiek, mert előfordul:

- hogy a teljes otthon, a mindent „megadás” lustává, nemtörődömmé teszi a gyermeket,
- illetve a túlzó szülői elvárásoknak való nem megfelelés miatt a gyermek szorongó lesz,
- vagy a csak anyagiakkal törődés következtében a szülői ellenőrzés hiánya miatt tanulási, magatartási gondok jelentkeznek a gyermekeknél.

Iskolánk **társadalmi környezetének „feltérképezése”** után világossá vált előttünk, hogy gyerekeink **szocio-kulturális helyzetében meglévő különbségeket „kezelniük”** kell. Hozzákezdünk a „hogyan?” kidolgozásához, meghatároztuk a távoli és a közeli célokat. E munkából a folyamatnak csak egy szeletét tudom bemutatni: azt a kooperatív tevékenységet, azt az együttgondolkodást, amely a **nevelőtestület fejlesztő törekvéseiben testesült meg**.

Csoportos foglalkozások keretében (munkaközösségek, diákönkormányzatunk, szülők tanácsa) megvitattuk, hogy **iskolánk társadalmi környezete hogyan hat nevelő-oktató munkánkra**, milyen nehézségekkel kell szembenéznünk, melyek elért eredményeink, s melyek **gyenge pontjaink**. Ez utóbbiakat így gyűjtöttük össze:

- a kommunikációs képességek alacsony szintje,
- tantervi gondok: időzavar, rohanás, felszínesség,
- a tanulók egy részének alacsony magatartás kultúrája, sivár érzelmi életük,
- a szocio-kulturális különbségek,
- a szülői elvárások nagyarányú polarizációja,
- a tagozatos (angol) és a nem tagozatos osztályok egymás mellett élése,
- a cigány és a nem cigány tanulók közötti ellentét,
- helytelen tanulási szokások,
- a tanulói agresszivitás erősödése.

Sok-sok vita, beszélgetés, ok-keresés közben alapos helyzetelemzést végeztünk, melynek eredményeképpen megalkottuk **önarcképünket**. Ez kiindulásul szolgált a **pedagógiai koncepció** kidolgozásához. Megfogalmaztuk **alapelveinket**:

1. Minden gyerek egyaránt fontos számunkra, mindenkinben van érték, mely sokféle módon fejleszthető.
2. Kiemelt szerepet szánunk:
  - a differenciált egyéni pedagógiai bánásmódnak,
  - a motivációnak,
  - vállalt értékeink elfogadásának,
  - a társas kapcsolatok és a kognitív képességek együttes fejlesztésének,
  - a hátránykompenzálás és a képesség-tehetségfejlesztés egyidejű végzésének.

3. Elfogadó, de nem engedékeny attitűddel fordulunk a gyerekek felé.<sup>7</sup> Valljuk, hogy soha sem szabad becsapni őket hitük megőrzése és biztonsága érdekében.
4. Valljuk, hogy a tanulói passzív befogadó szerepet valóságos cselekvésnek, akciónak kell felváltania.
5. A tantervi tartalommal nem nivellálni, hanem differenciálni akarunk, esélyt, lehetőséget teremteni arra, hogy minden gyerekünk képességeinek, adottságainak, tehetségének megfelelően fejlődhessenek.
6. Értékeink:
  - türelem egymás iránt, tolerancia,
  - nyíltság, őszinteség,
  - együttérzés, segítségnyújtás,
  - egymás és a környezet megbecsülése,
  - igényesség önmagunkkal és a környezetünkkel szemben,
  - az autonómia tisztelete,
  - az állandó önképzés, a fejlesztő munka akarása.

Mindezek megvalósításához olyan **stratégiák** kellettek, melyek a személyiségfejlesztés alapkövetelményeiből kiindulva a fenti értékek elfogadását természetes igénnyé alakítják tanulóinkban.

Tehát iskolán belül megújulásra képes önfejlesztő **helyi nevelési rendszer** kialakítására és megvalósítására törekedtünk, mely nevelőink tudására épít, mely számba veszi a nevelő-oktató munkánkat meghatározó szociális környezetet, mely közös érdekből, szándékból táplálkozik, és belső fejlesztési folyamatot feltételez. Ezért tartottuk fontosnak e több évre szóló **belső továbbképzési program** kidolgozását és megvalósítását.<sup>8</sup>

A témák szervesen kapcsolódtak egymáshoz, sajátos gondjainkhoz, a továbbképzés hogyanjához. Így kerültek feldolgozásra az alábbi témák:

1. Tanulóink művelődési és neveltségi hátrányának okai.
2. A tanulói személyiség megismerésének lehetősége és módjai.
3. A kommunikációs képességek értelmezése és fejlesztése.
4. Az önálló tanulás alapozása a napköziben.
5. Nivellálás és szelekció egy osztálycsoporton belül.
6. Az átmenet problémái.
7. A pedagógus-szerepek.
8. Iskolaközösség - osztályközösség - önkormányzat.
9. A helyi nevelési rendszer értelmezése.
10. A tehetség felismerése az általános iskolában.
11. A helyi tanterv, tantervi adaptáció.
12. A produktív tanulás.
13. A pedagógusok feladatai az egészséges életmódra nevelés területén.
14. A cigány etnikum története, hagyományai, kultúrájuk.

---

<sup>7</sup> Az Iskolatörvényeket az **1. sz. melléklet** tartalmazza.

<sup>8</sup> Az iskola információs rendszerét és a cél érdekében megvalósítható erők vázlatát lásd a **2. sz. mellékletben**.



E továbbképzések formái: előadás, vita, videofilm. Eredményesebbek azok a képzési formák voltak, melyek a résztvevők aktivitására, együttműködésére építettek. Ilyen volt a Gordon-tanfolyam (24 nevelő végezte el), a tanulásmódszertani tanfolyam (18 nevelő végezte el), és az egészségnevelési tanfolyam (22 nevelő végezte el).

A belső és a külső szervezett továbbképzésekhez szorosan kapcsolódtak a szakmai munkaközösségek programjai, a tanári szobában gyakorta lezajló kiscsoportos spontán beszélgetések, ill. egy-egy nevelési szituáció megvitatása.

A továbbképzések során szerzett ismeretek, készségek igazán akkor eredményesek, ha ezek **beépülnek tanítási gyakorlatunkba, ha szemléletváltozást eredményeznek**, ha jelzett gondjaink megoldását segítik. Ezért kialakult gyakorlat nálunk, hogy a különböző továbbképzéseken, tanfolyamokon szerzett új ismeret a szakmai munkaközösségek „kincsévé” válik, ahol a hasznosítását tervezik meg. A nevelőtestületi értekezletek pedig azok a fórumok, ahol a nevelők a teammunka eredményeiről számolnak be, illetve tájékoztatót tartanak az új program, kutatás bevezetéséről.

Az 1989/90-es tanévben kezdtük tanítani a **Bánréti-féle „Nyelvtan-kommunikáció-irodalom tizenéveseknek” képességfejlesztő programot**. Személyi feltételeink adottak voltak. Első lépésként tantestületünk megismerkedett e programmal. Miért? Mert a hagyományos tanítási-tanulási modell helyett a Bánréti-program feltételezte a differenciált osztálymunkát, a csoport-foglalkozásokat, és a tanulók folyamatos tevékenységére épített. Az ismeretszerzés során előtérbe került a gyerekek önálló kutató munkája, a feldolgozásban a vélemény-nyilvánítás és a vita. Érdekes volt megfigyelni e program szerint haladó osztályok társas kapcsolatainak alakulását, melyről az osztályfőnökök mindig tájékoztatták a kollégákat, „megélni” azokat a konfliktusokat, melyeket a hagyományostól eltérő tanulási folyamat, más tanár-diák kapcsolat következményeképpen alakultak ki. Nem kevés nézeteltérésünk volt a program miatt a szülőkkel. Rendszeres tájékoztatásukról gondoskodnunk kellett. Tapasztalataink szerint ez osztályok tanulóinak kommunikációs érzékenysége fejlettebb volt, mint a többié, magabiztosabbá lettek, szívesen vállaltak szerepléseket, diákönkormányzatunk „mozgatói” voltak. E program „kiterjesztését” személyi feltételeink gátolták.

Pedagógiai koncepciónkban megfogalmazott célok között az is szerepelt, hogy szükség esetén meghosszabbítva a pályaválasztást előkészítő időt, erőteljesebb önfejlesztő pályaorientációt végezve, egyénre szabott tanulási programokkal segítsük gyerekeinket a társadalomba való beilleszkedéshez. E célt valósítja meg a **Város mint Iskola** képzési modell. E képzés központjában a produktív tanulás áll, melynek célja azoknak a módszereknek a gyakorlatban történő elsajátíttatása, amelyek segítségével alkalmazható tudás szerezhető. További cél, hogy az elvont tantárgyi ismeretek visszarendeződjenek azokba a reális és természetes összefüggésekbe, melyekből erednek, és amelyekben gyakorlati értelmet kapnak. Tanulási műhelyek, egyéni tanulási projektek jöttek létre. Itt is első feladatunk volt, hogy a nevelőtestület megismerje e képzési forma lényegét, elfogadja és támogassa. Ennek eredménye lett, hogy a MKM-tól egyedi kísérleti engedélyt kaptunk, a Pécsi Önkormányzat pedig szakiskolává minősítette. A programban résztvevő kollégák kezdettől fogva rendszeres továbbképzéseken vesznek részt. Kialakult egy állandó team, melynek tagjai kiváló szakértelemmel, rendszeres kapcsolattartással, állandó önképzéssel „viszik” e programot, már Európa-hírúvé téve. Több tanár kolléga a kezdeti lelkesedés után „kilépett” e csoportból. Nem tudtak azonosulni a célokkal, a módszerrel. Ugyanakkor ők az iskolai élet más területén nyújtottak kiváló munkát.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> A speciális iskoláról közölt újságcikk-részletet és egy esetelemzést olvashatunk a **3. sz. mellékletben**.

Évek óta tapasztaltuk tanulóink helytelen tanulási szokásait, tanulási problémáit. Munkaközösségi foglalkozásokon, tantestületi fórumokon mindig csak a ténymegállapításig jutottunk el, illetve a személyes tanácsadásig, időnként a gyakoroltatásig. Eredmény alig volt, különösen azoknál a tanulóknál, akik otthonról kevés szellemi támogatást kapnak, és így egyre inkább elmaradtak társaiktól. Gátlásossá, félénkké, vagy agresszívekké váltak. Kerestük a megoldást. Így jutottunk el arra az elhatározásra, hogy elvégezzük a **tanulásmódszertani tanfolyamot**, melyre 18 kolléga jelentkezett. A tanulásmódszertant tanítva a személyiség egészére kívántunk hatni, mert közben olyan tulajdonságok fejlesztésére nyílik természetes alkalom, mint a rendszeresség, kitartás, alaposág, akaraterő, rendszeret, melyek tanulóinknál nagyon fontosak. E téren a kezdeti lépéseket tettük meg csupán: egyik 8. osztályunkban tanév elején intenzíven tanítottuk e tárgyat, a többi osztály osztályfőnöki tanmenetébe bekerültek témakörök, s valamennyi tantárgy tanításába különféle tanulási technikákat, illetve a tanulást segítő módszereket (ötletbörze, csoportfoglalkozás, nyitott kérdések, kívánságok megfogalmazása, „ráhangoló gyakorlatok”, visszatekintő elemzések, hibakeresés, képmélekek-élmékek, szinonimagyűjtés, szómagyarázatok stb.) építettünk be. Természetesen sokat kell tennünk még azért, hogy jó tanulási szokások alakuljanak ki gyerekeinkben. Nem elég tudni a jó módszerekről, hanem azoknak automatikus cselekvésekké kell válniuk tanulóinknál. A NAT belépésével tervezzük a 8. évfolyamon e tárgy önálló tantárgyként való kezelését. A tanulásmódszertani és a Gordon-tanfolyam értékét még az is növelte, hogy közben mi nevelők is átértéztük pl.: az „Én”-fejlesztő játékok, a különféle tréningek, konfliktusrendezési módszerek, kooperációs gyakorlatok személyiségfejlesztő hatását.

**Az életvezetési ismeretek és készségek** című mentálhigiénés program bevezetését az elmúlt tanévben elsők között kezdtük el. Magyar orvosok, pszichológusok, tanárok, rendőrök, kommunikációs szakemberek közös alkotása ez, melyet a Kábítószerügyi Tárcaközi Bizottság kezdeményezett és valósított meg a VSIS (Az Amerikai Egyesült Államok Tájékoztatási Hivatala) támogatásával. Mi az osztályfőnöki tanterv részeként „tanítjuk” ebben a tanévben már **négy** felsőtagozatos osztályban. E programmal a személyiségfejlesztés a cél, illetve a szenvedélybetegségek megelőzése. A módszerek közül előtérbe kerül az interaktív, egymásra nagyon figyelő, kiscsoportos foglalkozás, s a tanulók aktív részvétele. A programmal való megismerkedés után **öt** kolléga önként vállalta az intenzív felkészülést, majd az alkalmazást. Bízunk benne, hogy ezáltal fejlődik tanulóink alkotó gondolkodása, kommunikációs készségük, képesek lesznek magabiztosabb fellépésre, érzelmi feszültségek kezelésére, segíteni tudjuk őket a konfliktushelyzetek megoldásában. Eredményről még nem számolhatok be, hisz hatásvizsgálatra nem került sor.

Feltárt nehézségeink, belső továbbképzéseink, a folyamatos konzultációk (nevelők, szülők és gyerekek között), a megoldási stratégiák keresése, különféle mérések végzése egyre több nevelőt arra ösztönzött, hogy szembesüljön saját munkája eredményeivel, ill. eredménytelenségével. Mindezek, valamint az iskolánkban folyó kutatások,<sup>10</sup> a különböző felmérések összegzése hozzásegítette tantestületünket **fontos tényezők megismeréséhez**, illetve elfogadásához vagy elutasításához. Így:

---

<sup>10</sup> Produktív Iskolák Nemzetközi Hálózata (INEPS) keretében, Bárdossy Ildikó egyetemi adjunktus vezetésével megvalósuló, valamint a kötetet létrehozó MKM és OTKA által támogatott vizsgálatokról van szó.

1. A legtöbb gondot kiváltó deviáns magatartású gyerekek kezelésére nem túlélési stratégiát kell alkalmaznunk, hanem teljes személyiségükre kell figyelniük.
2. A viselkedési problémákat mutató, a periférikus helyzetű gyerekeket is képessé lehet tenni kapcsolatok kialakítására és vezetésére. A kísérletben résztvevő osztályok példája ezt mutatta.
3. Évek óta sikereink egy részét az úgynevezett közösségi játékokkal érjük el, ahol 3-4-5 tanulóból álló, gyerekek által öntevékeny módon szervezett kiscsoportok folyamatos, egész évi munkával készültek fel egy-egy versenyre (Széchenyi, 1848-as vetélkedő, Utazás a Föld körül, Verne nyomában, Testvérvárosunk - Kolozsvár, Polihisztor vetélkedő, Felfedezők és hódítók, Félhold árnyékában stb. ). Ezek jó alkalmak voltak arra, hogy a gyerekek alapvető kooperációs technikákat sajátítsanak el, hogy megtanuljanak önálló kutató munkával ismereteket szerezni, s ezeket közkinccsé tenni. E munkaformák ma is kedveltek tanulóink körében, elsősorban a tanórán kívüli szabadidős programokban. Általánosabbá tételét a szakmai munkaközösségeknek vállalniuk kell!
4. Több kolléga e tanévben az Állampolgári technikák az általános iskolában című tanfolyam résztvevője volt, mások a Jó Polgár iskolai tantervvel ismerkedtek meg, megint mások a projekt-módszer területén tették meg a kezdeti lépéseket. Valamennyitől új szemlélet megjelenését várjuk, azt, hogy a nevelőtestület hierarchikus szervezetében a szakmai **teamek** mozgatóivá váljanak. Azt, hogy kezdeményezői legyenek a NAT műveltségterületeinek tantárggyá szerveződésében, helyi tantervek készítésében, illetve adaptálásában.

Az iskolai élet felgyorsult folyamatait, a társadalmi környezet elvárásainak való megfelelés hívta életre intézményünkben azt a **belső fejlesztő tevékenységet**, melynek mozzanatai a következők voltak:

- helyzetelemzésünk elkészítése,
- alapelveink kidolgozása,
- vállalt értékeink elfogadása,
- a helyi nevelési rendszer kialakítása,
- szervezett továbbképzési program megvalósítása.

S mind e közben kialakult nevelőtestületünkben egy olyan alkotó „mag”, akik képesek magukkal ragadni kollégáikat, kiknek önképzése példamutató. Bízom abban, hogy eddigi „gyötrődéseink”, eredményeink és kudarcaink vállalása a **tanterületet további együttgondolkodásra ösztönzi majd**. Ennek eredményeképpen megszületik az a pedagógiai program, melyben megfogalmazódnak nevelési céljaink és az ezekből kibontakozó pedagógiai feladataink, valamint a célok megvalósítását szolgáló tevékenységrendszerünk.

## ISKOLATÖRVÉNYEINK

1. Szeretjük, tiszteljük, segítjük egymást.
2. Vigyázunk egymásra.
3. A felnőttekkel szemben tisztelettudóan viselkedünk.
4. Ügyelünk a rendre és a tisztaságra.
5. Nem rongáljuk, hanem óvjuk az iskola felszereléseit.
6. Részt veszünk az iskola rendezvényein.
7. Véleményt mondunk a bennünket érintő ügyekről.
8. Tanulásunkkal, magatartásunkkal nem hozunk szégyent iskolánkra.
9. Az iskolában és az utcán fegyelmezetten viselkedünk.
10. Az órákra rendszeresen készülünk, felszereléseinket elhozzuk.
11. Vállalásainkat becsületesen teljesítjük.
12. Tisztán és ápoltan jövünk iskolába.
13. A házirendet betartjuk.
14. Egészségesen élünk, rendszeresen sportolunk.
15. Megismerjük iskolánk történetét, ápoljuk hagyományait.

A törvényeket **DIÁKTANÁCSUNK** állította össze,  
s az **1989. január 27-i** iskolagyűlésen elfogadtuk.





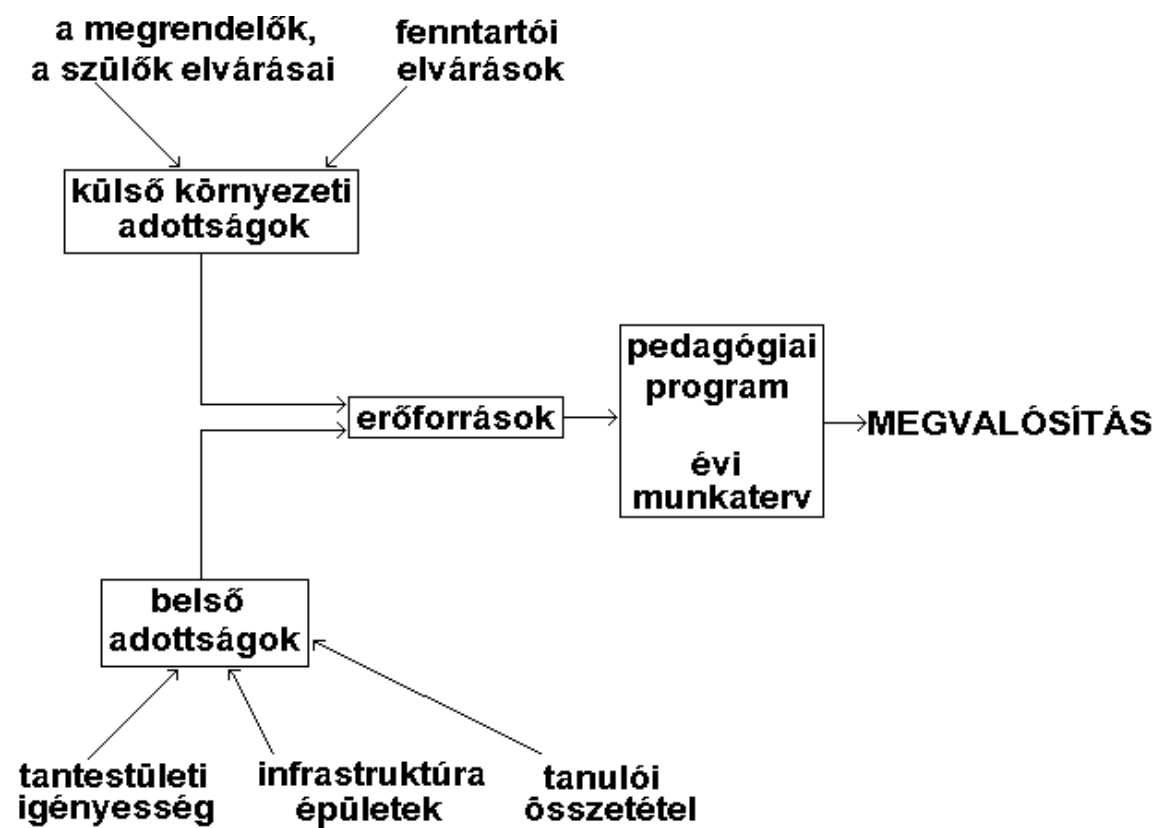
Az információs működést elősegítő tényezők:

1. motiváció - a cselekvés akarása
2. a szükséglet
3. belső készlet
4. megfelelő vezetési stílus
5. kölcsönös kapcsolatok
6. felelősség

A működés akadályai:

1. széttagoltság
  - főépület (Frankel Leó utca)
  - alsótagozat (Hársfa utca)
  - tagiskola (Szabolcsfalu)
  - szakiskola (Türr István utca)
2. időpont egyeztetési nehézségek
3. a vezetői kiválasztás hiányosságai
4. kevés véleménynyilvánítás
5. érdekszegény helyzet

**Iskolánk mozgósítható erői az elérendő cél érdekében**



**Részlet Troszt Éva cikkéből<sup>11</sup>, melyben bemutatja  
a szociálpedagógia alapjaira épülő speciális iskolát.**

Mint ahogy korábban nem volt jellemző példa, hogy az iskolapadból kikerült tizenéves fiatal munkalehetőség híján kallódásra ítélve kezdje első önálló, felnőtt éveit, úgy ma még az ilyen természetű problémák orvoslására hivatott szervezetek létrejöttét is idegenkedve fogadja a közvélemény. Márpedig riasztó következményeket sejtet, hogy mind szélesebb a tradicionális iskolarendszerből kibukott, ám elhelyezkedni is képtelen tinik tábora.

A szociálpedagógiai alapokra épült Város mint iskola diákjai ezért a közismereti és művészeti tárgyak, a társadalomismeret, az informatika, az angol nyelv, az egészségnevelés elméleti oktatása mellett, konkrét program szerint kidolgozott gyakorlaton vesznek részt. A tavalyi évfolyam egy része idén már remek eredménnyel végzi a szakmunkásképzőt, példaként a pék, a lakatos szakmában, míg mások a kézműves mesterségben vagy dadaként helyezkedtek el.

Másfelől a zömében szociálisan is hátrányos helyzetű fiatalok jellemző magatartási problémáit, felelősségérzet és önértékelésbeli zavarait is meglepő hatékonysággal sikerült orvosolnia az öt pedagógusnak.

Az idei tanévben is számos cég nyújt teret a gyakorlati képzéshez, a már eredményeket is felmutatott, speciális szakiskolai programmal működő intézménynek, miként a Hősök téri és az Eszperantó utcai óvoda, a Nevelési Központ óvodája, Kolibri és a Kokó Ételbár, a Time Speed Szállítmányozási Gmbh, a bogádi tsz varrodája, Bán Imre cipész, a FEMA, a Sprint Szövetkezet. A munkaügyi és a meszesi családsegítő központtal eleven, jó kapcsolatuk alakult ki, a KISOSZ pedig két ingyenes részvételt ajánlott fel tanfolyamaira.

*- Várhatóan decemberre készül az új magyar vizsgarendszer kidolgozása, s elképzelhető, hogy a jövőben a 16 évesen szerzett alapműveltségi vizsgára épül majd rá a szakképzés - mondja Kovácsné Tratnyek Magdolna, a tagozat vezetője. - Célunk az is, hogy az önkormányzat speciális szakiskolának minősítsen bennünket. Így a gyerekeket felkészítenénk az alapműveltségi vizsgára, amely hatékony pályaorientációs tevékenységgel párosítva alapozná meg a továbbtanulást.*

Közel sem lankad, hanem egyre fokozódik az Európa más országaiban működő társiskolák érdeklődése a pécsi tagozat iránt, amely a Produktív Iskolák Nemzetközi Hálózata (INEPS) égisze alatt, pályázati források felkutatásával kezdte működését.

---

<sup>11</sup> Új Dunántúli Napló, 1993. november 8.



## **Tünde** (Esetleírás)

A csendes, visszahúzódó, magas, barnahajú fiatal lány életútjáról régóta tudunk, hisz az általános iskolát Fehérhegyen végezte el.

Szülei elváltak, mindketten börtönviselt emberek, [az apa alkoholista(?)]. A négy testvér közül Tünde a legfiatalabb. A családban uralkodó bizonytalanságot talán ő szenvedte meg a leginkább.

A válás után az anya új házasságot kötött, ahol nem volt helyük a gyerekeknek, őket a nagymama nevelte - ahogy tudta.

Tünde sokat betegeskedett. A szokásos gyermekbetegségek mellett a veséjével is sok gond volt. Nyolcadikos korában olyan sokat volt beteg, hogy félévkor nem tudták osztályozni. Emiatt a felvételi papírjait sem küldték sehova. Év végén külön vizsgáznia kellett. Ez a vizsga erős közepesre sikerült, így az általános iskolát sikerrel befejezte

[Igazgatónőnk tanácsára jelentkezett ifjúsági tagozatunkra a Város mint Iskolába, ahova felvételt is nyert.]

Tünde bizakodva kezdte nálunk az évet. Gyakorlólé helyül óvodát választott. A gyerekekhez való viszonyát erősen meghatározta nővére kisfiához fűződő szeretetteljes kapcsolata. Könnyen talált hangot az óvodásokkal és mindig felelősséggel foglalkozott velük. [Az óvodában jól érezte magát és munkájához minden segítséget megkapott a mentorától.]

[A gyerekek hamar megszerették és egyetlen gyakorlólé helyi nap után sem jött el „csak neki szóló” rajzok nélkül, amit a gyerekek készítettek számára.]

Ebben az időben nővérével, annak élettársával és azok közös gyermekével lakott együtt. Nővére családi élete azonban a közös gyermek születése után sem vált harmonikussá. A veszekedések odáig fajultak, hogy egyszer csak költözniük kellett.

Nővére új élettársát követve falura költöztek. A nyugalom azonban itt sem vált családtaggá. Az új élettárs Tündére is jogot formált volna. A kétségbeesett veszekedések és verekedések után visszaköltöztek az előző élettárshoz.

Tünde panaszai kiújultak. Egyik betegség a másikat követte, amelyek szinte kivétel nélkül pszichoszomatikus eredetűek voltak. Betegségei miatt egyre többet hiányzott a gyakorlólé helyéről is.

[Ebben az időben kapcsolódott be munkánk segítésére a Munkaügyi Központ Kirendeltsége. Két munkatársuk segítségével a fiataljaink valós képet kaphattak jelenlegi lehetőségeikről, különféle tanfolyamok elvégzéséről, illetve szakmunkásképzőbe vagy szakközépiskolába való jelentkezésről a térségben,

A két tanácsadó ettől kezdve figyelemmel kísérte sorsuk további alakulását.]

Tünde arra az elhatározásra jutott, hogy betegségei miatt gyakorlólé helyet változtat. A varrás mellett döntött. Azzal indokolva, hogy ha ezt a szakmát megtanulja akkor hamar kereshet pénzt és esetleg otthon is varrhat, akkor tud vigyázni nővére kisfiára és pénzt is kereshet így nem akkora teher nővére számára az ő eltartása.

A tanulási műhelyek közül a Kommunikációs és a Konyha Műhelyt látogatta több-kevesebb rendszerességgel. Az előbbiben gátlásait és magányát igyekezett oldani, az utóbbiban pedig készült önálló, felnőtt életére.

A különféle tantárgyköri szemináriumokat megfelelően teljesítette. Magatartási probléma vele sohasem volt.

A társaival jól érezte magát. Úgy tűnt, közeli barátság alakul ki egy osztálytársával. Reméltük, hogy érzelmi biztonságot talál ebben a kapcsolatban, de sajnos csalódnia kellett a fiúban.

Panaszai, betegségei egyre szaporodtak. Nővére már nem akarta eltartani. Helyzete bizonytalanlanná vált. [A többszöri beszélgetések során kértük engedje meg, hogy segítséget kérjünk a Családsegítő Intézetnél, de abbeli félelmében, hogy esetleg intézetbe kell mennie - mereven elutasította ezt a megoldást.] Egyelőre tehetetlenek voltunk. A tavaszi szünet alatt édesanyjához költözött, aki befogadta. Ketten együtt kerestek fel bennünket, és az édesanya biztosított arról, hogy Tünde az év végén le tud majd vizsgázni. Mindent megtesz ennek érdekében. Most együtt várják az orvosi vizsgálatok eredményét. Tünde hangulata észrevehetően javult. Bízunk édesanyjában és a jövőjében. Vele együtt reménykedünk.

## Meleg Csilla - Aszmann Anna: Az iskola mint munkahely

### (Felmérések tanulságai nemzetközi kitekintéssel)

Az iskola a tanulók életében hasonló szerepet tölt be, mint a felnőttében a munkahely. E látszólag evidens kijelentés igazságtartalma nem kérdőjeleződött meg soha, ugyanakkor a munkahelyi teljesítmény hatékonyságával kapcsolatos kutatási eredmények iskolai viszonyok közötti adaptálására kevés példát találunk.

Milyen tényezők figyelembe vételére gondolunk?

A szervezetszociológiai kutatások világosan kimutatták, hogy a munkahelyi atmoszféra, a légkör, az adott szervezetben feltérképezhető emberi kapcsolatrendszerek elhanyagolhatatlanul hozzájárulnak a munkateljesítményhez pozitív és negatív vonatkozásban egyaránt. (Gondoljunk a „human relations” irányzat jeles képviselőinek kutatásaira - pl.: E. Mayo - és a következőkre!) A megelégedettség, a kiegyensúlyozottság, a harmonikus és/vagy kezelhető emberi kapcsolatok és általában az a klíma, ahol jól érzi magát tanár és diák egyaránt, a Health Promoting Schools mozgalomban kapott deklaráltnál is hangsúlyos szerepet. /1/ Nyilvánvalóvá vált ugyanis, hogyha felnőtt populáció esetében szignifikáns korreláció mutatható ki a „jól érzem magam az adott helyen” mint állapotmeghatározó és az önértékelt egészség között, akkor ennek az összefüggésnek az érvényességét a prevencióra építő iskolai egészségnevelésben is vizsgálni és alkalmazni kell. Joggal feltételezhető tehát, hogy a tanulók közérzete, iskolai teljesítménye és az iskolai „rejtett tanterv” által leírható környezet között is fennáll az összefüggés.

Az 1993-94-es 25 országra kiterjedő HBSC (Health Behaviour in School-Aged Children) vizsgálatok már e témakör tanulmányozásának is nagy teret szenteltek. /2/ Ismerkedjünk meg e nemzetközi vizsgálat témánk szempontjából fontos eredményeivel, hogy a kísérleti iskolában nyert adatainkat más országok illetőleg a Magyarországot reprezentáló tanulócsoportok eredményeihez viszonyítani tudjuk! (Jelen munkánkban a nemzetközileg standardizált kérdőív-ből kiemeltük az iskolára mint munkahelyre vonatkozó kérdéscsoportot, és a Pécsi Köztársaság téri Általános Iskola /3/ 4-8. osztályos tanulóival osztályfőnöki órán kitöltöttük a kérdőíveket. A felvétel 1995 őszén és 1996 tavaszán készült.)

E nemzetközi összehasonlító vizsgálatból elsőként néhány tanulói közérzetmutató tényezőt emeltünk ki. (1. sz. táblázat) (A belga mintával való összehasonlításnak szakmai okai vannak, melyekre jelen munka keretei között nem áll módunkban kitérni.)

Ha végigtekintünk az összevont táblázaton, akkor látjuk, hogy a **magabiztosság** érzése az életkor emelkedésével mindkét országban csökkenő tendenciát mutat (különösen a lányoknál). E csökkenés a felmérésben részt vevő többi ország esetében is megfigyelhető. A magabiztosság-érzés jó indikátor a tanulók önmagukról alkotott képének a mérésére. Az önbizalommal rendelkező tanulók iskolai és iskolán kívüli kapcsolataikban is nagyobb biztonsággal mozognak, mint gyámoltalanság-érzéssel, bizonytalanság-érzéssel küzdő társaik; ebből adódóan egészségesebbnek, boldogabbnak érzik magukat. Fontosnak tartom kiemelni, hogy e faktor vonatkozásában a fiúk konzisztensen, minden életkorban magasabb arányt képviselnek, mint a lányok. (Annak ellenére, hogy náluk is érvényesül az életkor növekedésével a csökkenés.) Ezt

a szocializáció során elsajátított fiú/férfi-szerep társadalmi tartalmaként értelmezhetjük, miszerint a nemi szerephez szervesen hozzátartozik a **magabiztosság** kifelé való mutatása is.

E vonatkozásban az arányokat tekintve nincs lényeges eltérés a két ország tanulói között: a magyar tanulók átlag egyötöde tartozik ebbe a csoportba.

A **gyámoltalanság-érzés** meglétében érdekes módon nincs lényeges különbség sem a nemek, sem az életkori csoportok között. E vonatkozásban a magyar gyerekek arányaikat tekintve ugyanúgy a flamand mintával mutatnak hasonlóságot, mint az előző faktorban. Az e faktorban összesűrűsödő érzések a sérülékenység mutatói. Azt jelzik, hogy inkább a körülmények hatalmát és ily módon a kiszolgáltatottságukat érzik az e csoportba tartozó tanulók. Ebből adódóan a kortársakkal való kapcsolatban is problémák mutatkoznak, és gyakrabban éreznek önbizalomhiányt és idegességet, mint társaik.

Az érzelmi hullámváz jellemző e korosztályra, fiúkra, lányokra egyaránt. Az egészségmagatartás szempontjából a **rossz hangulat**, a **gyakori idegesség** is indikátorként értelmezhető.

A két ország összehasonlításánál azt látjuk, hogy e tényezők vonatkozásában a vallon és a magyar tanulók arányaikban sokkal inkább hasonlóak, mint a vallonok és a flamandok. A gyakori rossz hangulatot és idegességet megjelölő vallon és magyar tanulók arányaikban is „előkelő” helyet foglalnak el a többi országhoz viszonyítva. A növekedés üteme mind a fiúk, mind a lányok vonatkozásában Magyarországon a legnagyobb.

A **depresszió** gyakran más problémákkal együtt jelentkezik. A nemzetközi vizsgálat alapján az mondható el, hogy a gyakori depresszióérzéssel jellemezhető tanulóknak egyéb fizikai és mentális problémáik is voltak. (A mentális problémák közül a fáradtságot, idegességet, rossz hangulatot, a fizikálisak közül pedig a fej-, hát- és gyomorfájást említjük meg.) **Míg a magyar tanulók 11 éves korukban a gyakori depresszió-érzést tekintve a 23 ország vonatkozásában a 11. helyen** (a flamandok 16., a vallonok 19-ikek), **addig a 13 évesek már a 2. helyen** (flamandok 13., vallonok 18.), **a 15 évesek pedig az 1. helyen állnak** (flamandok 10., vallonok 12.). E kétes elsőség több, mint figyelemre méltó. Kísértetiesen összecseng a magyar népesség lelki állapotára vonatkozó adatokkal és a megbetegedési, halálozási statisztikákkal. Emellett azt is meg kell említenünk, hogy ilyen drámai növekedési tendencia egyetlen vizsgált országban sem volt tapasztalható, sőt némely ország esetében az életkor növekedésével csökkent a gyakori depresszióról beszámolók aránya (pl. Dánia).

1. sz. táblázat  
(%-ban)

Ország	Belgium (vallon)						Belgium (flamand)						Magyarország					
Életkor	11		13		15		11		13		15		11		13		15	
Nem	L	F	L	F	L	F	L	F	L	F	L	F	L	F	L	F	L	F
Magabiztosságérzés	33	44	26	43	19	38	22	36	15	27	8	22	23	33	18	28	15	22
Gyámoltalanságérzés	22	23	23	22	21	19	8	7	7	8	10	7	11	10	11	8	13	7
Gyakori rossz hangulat	36	36	48	38	57	47	22	22	27	22	30	23	24	23	44	36	55	44
Gyakori idegesség	37	41	48	45	59	51	34	36	40	33	36	29	39	37	54	44	61	49
Gyakori depresszióérzés	14	16	23	15	33	22	19	21	24	20	33	25	20	25	41	28	54	34

\* Forrás: The Health of Youth, A Cross-National Survey  
WHO Regional Publications, European Series No. 69.  
WHO 1996. Printed in Canada

**Összegezve** elmondható, hogy a magyar tanulók lelki egészségével kapcsolatos problémákra e vizsgálat újólag ráirányította a figyelmet. A belgiumi mintával való összehasonlítás jól mutatja, hogy egyes mutatók gyakoriságának (rossz hangulat, idegesség) nem feltétlenül következménye a depresszió mint életvezetési mód, életérzés. A flamand és a vallon minta mind a rossz hangulat, mind a gyakori idegesség említésében lényegesen különbözött egymástól, azonban ez egyik mintánál sem vezetett a depresszió érzéséhez. A **vallon** gyerekeknek gyakran rosszabb a hangulatuk és idegesebbek is, mint a **flamandok**, azonban a **belga** tanulók mégsem mondják magukat depressziósnak. Ezzel szemben **magyar** társaiknál meredeken nőtt az életkorral együtt a gyakori depresszió mint önértékelt érzés, megerősítve a rossz hangulattal, az idegességgel. (Ezért jelent mást a HPS-mozgalom abban az országban, ahol általában is kevésbé idegesek, sérülékenyek az emberek. Ott - pl. Belgiumban - egy jobb hangulatú iskola megteremtése az elsődleges cél, nálunk nemzetstratégiai feladatok megoldása kapcsolódik e mozgalomhoz.)

A fizikai és érzelmi, lelki problémák együttjárása komoly beavatkozási stratégia kialakítását veti fel az iskolai körülmények vonatkozásában is. Annál is inkább, mert a gyerekek életük nagy részét abban az intézményben töltik el, mely öröm és bánat, harmónia és feszültség forrása egyaránt lehet számukra: ez pedig az iskola. Éppen ezért fontos, hogy megismerjük azokat a faktorokat, melyek a tanulók közérzetét pozitív vagy negatív irányban befolyásolják.

### Az iskolához való viszony

Az iskolai rendszabályokat önmagukban is (pszichológiai értelemben) büntetésként lehet értelmezni. Nem mindegy azonban, hogy a tanulók milyen érzésekkel élnek együtt e szabályrendszerrel, mennyire sikerül életvezetésük természetes részévé tenni az iskolai követelményeknek ezt a részét. Mivel a szabályok elfogadásának érzése jó indikátora az iskolához való attitűdnek, közvetve pedig az iskola atmoszférájának, a következőkben a HBSC-vizsgálat erre vonatkozó kérdései alapján a magyar reprezentatív minta és a kísérleti iskola adatait hasonlítjuk össze. (2.sz. táblázat)

2. sz. táblázat  
(%-ban)

	Egyetért	Bizonytalan	Nem ért egyet
1. Iskolánkban a tanulók is részt vesznek az iskolai rendszabályok kialakításában	57,1	28,7	14,2
2. Iskolánkban a rendszabályok túlságosan szigorúak	33,8	14,0	52,2
3. Iskolánkban a rendszabályok megfelelőek	72,8	12,7	14,5

Az iskolai szabályokra vonatkozó itemek a szabályozás demokratikus vagy tekintélyelvű (1.) voltát mérik, valamint a tanulók szabályokhoz való viszonyát (2., 3.). Az országos mintában a

megkérdezettek 56%-a tartotta megfelelőnek az iskolai rendszabályokat, a kísérleti iskolában 72,8%. A mentálhigiénés szempontokat hangsúlyosan kezelő iskolában a tanulók 57,1%-a érezte úgy, hogy a rendszabályok kialakításához személyesen is köze van, szemben az országos 48%-kal. E két állítás együttes kezelése azért látszik indokoltnak, mert nagy valószínűséggel a szabályalakítás folyamatában résztvevők megfelelőnek fogják ítélni az általuk létrehozott együttélési normákat. Az iskolai szabályokat túl szigorúnak tartók arányában nincs lényeges különbség az országos és a pécsi minta között. (Országos: 31%, Pécs: 33,8%.)

A tanulónak az iskolai rendszabályokhoz való attitűdje alapján tehát azt mondhatjuk, hogy a diákok iskolához való viszonya esetünkben kedvezőbb, mint az országos mintában.

További kérdés azonban, hogy e kedvező attitűd mennyire kapcsolódik össze az iskolához való tartozás, az identitás érzésével. (3. sz. táblázat)

3. sz. táblázat  
(%-ban)

	Egyetért	Is-is	Nem ért egyet
1. Az iskolánk egy olyan hely, ahol jól érzem magam	71,5	17,3	11,2
2. Büszke vagyok az iskolánkra	84,8	14,0	11,2
3. Úgy érzem, hozzátartozom ehhez az iskolához	77,1	13,4	9,5

Az itemek jó indikátorai egy általános komfortérzésnek, a társas elfogadottságnak. A pécsi iskola e vonatkozásban még inkább eltér pozitív irányban az országos minta adataitól. Míg a pécsi iskolában a tanulók közel háromnegyede jól érzi magát, sőt büszke is rá, addig országosan ez az arány 46%. Az identitást közvetlenül is kifejező állítással Pécsen a tanulók 77,1%-a, országosan 66%-a ért egyet. Az iskoláját nagyon szereti a pécsiek 34,7%-a (országos 16%), kicsit szereti 49,1% (országos 53,5%). Nem nagyon vagy egyáltalán nem szereti iskoláját a pécsiek 16,2%-a (országosan 27,6%).

Az iskolához való viszony általános értékeléseként tehát elmondhatjuk, hogy a pécsi iskola tanulóinak mentálhigiénés állapota jóval kedvezőbb, mint az országos mintáé, az iskola a többség vonatkozásában nem stresszorként funkcionál.

### Tanár-diák kapcsolat diákszemmel

Az e kapcsolat mérésére szolgáló itemek természetesen kölcsönösen összefüggnek egymással, és megbízhatóan utalnak az interperszonális kapcsolatok minőségére is. Közvetve jelentősen hozzájárulnak a tanulók iskolával való megelégedettség-érzéséhez is, amely többek között azon is alapul, mennyire érzik úgy, hogy a tanárok kíváncsiak a véleményükre, odafigyelnek rájuk mint személyiségekre. (4. sz. táblázat)

4. sz. táblázat  
(%-ban)

	A tanárok többségére vagy valamennyire igaz	A tanárok kb. felére igaz	Néhány tanárra vagy egyre sem igaz
1. Tanáraink becsülnék bennünket	71,7	13,7	14,6
2. Tanáraink biztatnak bennünket a véleményünk elmondására	71,6	14,2	14,2
3. Tanáraink segítőkészek	73,7	14,2	12,1
4. Tanáraink igazságtalanul bánnak velünk	4,4	6,8	88,8
5. Tanárainkat érdekli, hogy milyenek vagyunk	70,1	13,9	16,0
6. Jó viszonyban vagyok a tanáraimmal	64,0	14,7	21,3

A tanár-diák kapcsolatot vizsgáló itemek között legmagasabb arányban az igazságosságot értékelték a tanulók. Annak ellenére, hogy ez volt az egyetlen negatív állítás. A kimagaslóan magas arány magyarázatakor nem kell gyanakodnunk arra, hogy esetleg a kérdőív felvételének körülményei nem voltak megfelelőek. Más módszerrel végzett vizsgálataink (Örömeimbánataim; iskolai élményekről - pozitív és negatív fogalmazások) is azt mutatják, hogy a rossz érdemjegy mint kellemetlen élmény sosem a tanár igazságtalanságával, hanem a gyerek önmagával szembeni elégedetlenség-érzésével kapcsolódik össze. Ezzel a megjegyzéssel értelmezhető az az adatunk is, mely szerint a tanulók valamivel több, mint a fele úgy érzi (51,3%), hogy a tanulmányi eredménye rosszabb, mint amit tanáraik elvárnak tőlük. Csupán egyötödük szerint (20,1%) esnek egybe a tanári elvárások az iskolában nyújtott teljesítménnyel, és közel egyharmaduk meg sem tudja becsülni saját teljesítménye és a tanárok elvárásai közötti távolságot (26,9%). A megkérdezettek 1,7%-a jobbnak értékeli tanulmányi eredményét, mint amit tanárai elvárnak tőle.

A tanárok általi személyes megszólítotttság, a véleménycsere és az egyéniség figyelembe vétele (1., 2., 5.) a pécsi tanulók közel háromnegyedének élménye. Ugyanakkor az országos mintában a tanulók alig több, mint fele (51,5%) látja úgy, hogy tanárai ösztönzik véleménye elmondására, és csupán közel egyharmaduk (34,5%) gondolja úgy, hogy tanárait érdekli az ő egyénisége. (Annak ellenére, hogy 64,5%-ban segítőkésznek látják tanáraikat!)

A fenti adatok alapján nem csoda, ha a pécsi diákok 64%-a a tanárokkal való jó viszonyt igazolja vissza válaszával, s ezzel összességében is megerősíti a korábbiakban már kifejtett iskolához való jó viszonyt.

### **Az osztálytársakhoz való viszony**

Az interperszonális kapcsolatok másik, de ugyanolyan fontos területe a diák-diák viszonyrendszer. (5. sz. táblázat)



5. sz. táblázat  
(%-ban)

	Mindig és majdnem mindig	Hol így, hol úgy	Néha vagy soha
Az osztály tanulói szívesen vannak együtt	70,1	25,9	4,0
Az osztályba járó tanulók többsége kedves és segítőkész	65,5	23,8	10,7
Osztálytársaim kedvelnek	60,0	28,1	11,9

Az osztálytársakhoz fűződő érzések tekintetében nincs lényeges különbség az országos és a pécsi minta arányaiban. Az értékeléskor azonban nem hagyható figyelmen kívül, hogy ezeket az arányokat az országos mintában nem erősíti ugyanilyen magas arányban a tanárokhoz és az iskolához általában fűződő pozitív viszonyrendszer. Ez pedig azt jelenti, hogy ezt az adatot az országos minta vonatkozásában mint egy elemet, a pécsi iskola diákjainál pedig mint pozitív iskolai légkört, tanulói közérzet-mutatót értékelhetjük és értelmezhetjük.

**Összegezve** elmondhatjuk, hogy az országos adatokkal való egybevetés alapján a pécsi iskola mentálhigiénés mutatói rendkívül kedvezőek. Mindez azonban nem jelenti azt, hogy nincs tennivaló. Mind a fizikai, mind a mentális környezeti mutatók javítása fontos feladat, különös tekintettel azokra a tanulókra, akikkel mostani elemzésünkben (hiszen ők alkották szerencsére a kisebbséget) nem foglalkoztunk. Mivel az egyéni attitűdök és a kapcsolatrendszerek sérülékenyek, könnyen változnak, fontos feladat tanár és diák részéről egyaránt a tudatossá váló kapcsolatkezelés, formálás.

Az országos mintában a tanulók közérzete, magatartása és az iskolai környezet kölcsönös összefüggésének alapján a következő faktorokról mint iskolai dimenzióról lehet beszélni.

1. A mi iskolánk: az iskola szeretetére, az iskolához tartozásra, az iskolai biztonságra és a jó tanulmányi eredményre utaló válaszok összessége.
2. Demokrácia, humánus, elfogadás: a humánus, gyerekcentrikus, demokratikus tanári bánásmódra utaló válaszok, melyben a megfelelő iskolai szabályalkotásra vonatkozó és a tanultak hasznosságára vonatkozó válaszok is benne vannak.
3. Jól együtt vagyunk: a tanulók közötti jó személyközi kapcsolatokra és az elfogadottságra vonatkozó válaszok.
4. Bántalmazás, kirekesztés: rossz interperszonális kapcsolatokra és marginalizálódásra vonatkozó válaszok.
5. Rideg, szigorú, nyomasztó: túl szigorúnak ítélt iskolai szabályok, a túlzottnak ítélt tanári és szülői elvárások, a megterhelő iskolai feladatokra vonatkozó válaszok.
6. Rosszul szervezett, zavaró iskola: a zajra, rendetlenségre, vandalizmusra utaló válaszok.

E dimenziók értelmezési keretébe helyezve a vizsgált iskolát a pozitív dimenziók túlsúlya egyértelműnek tűnik az előzőekben ismertetett adatrendszer alapján.

## Az iskolával kapcsolatos élmények

A kutatás során feltárt iskolai dimenzió összetevőinek elemzése alapján állítottuk össze kérdőívünket. /5/

A kérdőív célja az iskolában eltöltött évek hatásrendszerének a megfigyelése volt. A kérdések megfogalmazásakor a legtagabb értelmezési keretet biztosítottuk a tanulónak. Éppen ezért következetesen az **iskolával** kapcsolatos pozitív és negatív élményekre, emlékekre kérdeztünk rá, tudatosan nem konkretizáltuk osztálysituációra, osztálytársakra, tanárookra. Ezzel kívántuk közvetett módon ráhangolni a tanulókat a globális, összegző, az iskola adta formális keretből (osztály) kilépő gondolkodásmódra. A válaszok tartalomelemzése során a pozitív és negatív emlékeket tekintettük alapegységnek.

Az 59 nyolcadik osztályos tanuló összességében 160 pozitív élményt tartott említésre méltónak. Szorongással, félelemmel, kellemetlen eseményekkel kapcsolatos említés 96 db volt.

A pozitív élmények az alábbi kategóriákba sorolhatók (6. sz. táblázat)

6. sz. táblázat

KATEGÓRIA/OSZTÁLY	A	B	C	Ö
1. Identitás („Közteresnek” lenni)	5	7	15	27
2. Rendezvények	8	7	12	27
3. Tanárok	7	8	22	37
4. Osztályközösség	8	12	21	41
5. Az iskola diákjai	6	0	4	10
6. Tantárgy, osztályzat	3	3	3	9
7. Légkör (jó tulajdonságok felfedezése az emberekben)	0	4	5	9
Ö s s z e s e n	37	41	82	160

A kategóriák azt mutatják, hogy a kérdőív kérdései elérték a kitűzött célt: globális gondolkodásra készítették a tanulókat. Konkrét szintet egyedül a tantárgy, osztályzat kategória képvisel, az összes többi említés közvetlen vagy közvetett módon az iskola belső viszonyrendszerében értelmezhető.

A leírt élmények a tanulók nagyfokú érettségéről tanúskodnak. Először is: semmitmondó, felületes választ nem találtunk a névtelenül beadott kérdőívek között. Ezen túlmenően a kifejezőkészség, a leírtak tartalma, a megfogalmazás minősége is magasra értékelhető.

Az iskolához mint egységhez való viszonyt kifejező kategóriákban (1., 2., 7.) 63 pozitív élményt említenek a diákok. Ezek az események, tapasztalatok jelzik a legkomplexebb viszonyrendszert. Ezek értékét a mi szempontunkból elsősorban az jelenti, hogy a tanulók gondolkodásmódjában az iskola mint egység erős pozitív töltéssel van jelen, melynek nyelvi megformálására is képesek. Így közvetlenül értelmezhető számunkra az iskola és a tanulók közötti kapcsolat. Adataink azt mutatják, hogy a hazai és külföldi szakirodalomban egyaránt jelzett erős iskolai stresszhatás az innen távozó nyolcadikosokat nem nyomasztja.

A fenti, elvontabb viszony az iskola „szereplőinek” szintjén ölt konkrétabb formát. Iskola-társakkal, osztálytársakkal, tanárokkal kapcsolatos élmények (3., 4., 5.) sokasága (88 említés) jelenti azokat a vonatkoztatási pontokat, melyek a jelen és a jövő lelki biztonságának építőkövei lehetnek.

Osztályonként vizsgálva a kérdőíveket már differenciáltabb képet kapunk az iskolához való viszonyról. Az osztálybontás szerinti értékelésben benne van az adott osztályközösség sajátos, a 8 év során közösen kialakított viszonyrendszere is. Jobban láthatók a megfogalmazásbeli, súlypontozási különbségek is.

A pozitív élmények valamivel több, mint felét a C-sek fogalmazták meg. Az említett élmények kategóriákon belüli gyakorisága rendkívül fejlett interperszonális viszonyokat mutat. (Más felmérések többszörösen alátámasztják e meglátást.)

Az iskolával kapcsolatos komplex élményeket jól illusztrálja az a tartalmában és a megfogalmazás módjában egyaránt figyelemre méltó vélemény, amely az összes pozitív említés esszenciájaként is értelmezhető.

„Mit jelent számomra, hogy ide jártam? Mindent! Itt váltam szerető, érző emberi lénnyé! Az köztudott, hogy imádom ezt a sulit, mondhatnám rajongok érte! Ez nemcsak egy általános iskola. Ez az ISKOLA. Minden benne van, aminek lennie kell. És ezt nem a megfogható dolgokra értem. Arra, hogy itt senki nem mondta még azt, hogy utálok valakit vagy valamit - ez nagyon nagy szó.

Voltak olyanok, hogy egy tanár igazságtalan volt, ez rosszul esett, de nem ez a meghatározó. Ebben a suliban embert neveltek, faragtak belőlünk. Faragtak, mert úgy, mint a fából, az oda nem illő dolgokat levágták belőlünk, az egyéniségünk meghagyásával, sőt fejlesztésével! Olyan osztályunk volt, amilyen azt hiszem, soha többet nem lesz... Olyan tanáraink voltak - többségében -, akik nem a tantárgyakhoz való alkalmazhatóságunk, hanem emberi mivoltunk szerint kezeltek bennünket. És ami még több, sokukkal olyan baráti viszony alakult ki, hogy most végiggondolva én is meglepődöm. Néhányszor volt csak olyan, hogy nem akartunk iskolába jönni, de ilyenkor megláttunk egy kis elsőst vagy egy társunkat, esetleg egy tanárt (!) mosolyogni, mikor meglátott bennünket, és ez mindent megjavított...”

(35. sz. lány)

A **negatív** élmények az alábbi kategóriákba sorolhatók (7. sz. táblázat)

7. sz. táblázat

KATEGÓRIA/OSZTÁLY	A	B	C	Ö
1. Tanárral kapcsolatos	5	3	12	20
2. Osztálytársakkal kapcsolatos	3	2	2	7
3. Fogorvosi vizsgálat	6	0	0	6
4. Iskolai esemény	5	1	3	9
5. Felelés, rossz jegy, dolgozat	19	17	18	54
Ö s s z e s e n	38	23	35	96

A szorongást, félelmet keltő események említésekor a felelés, a dolgozatírás, a rossz érdemjegy a listavezető (54 említés; több, mint a fele az összes negatív élménynek). Érdekes azonban, hogy amikor a tanulók ezekről a „félelmekről” írnak, a többségük azonnal saját magát hibáztatja a sikertelenségért. Nagyon sok esetben a kellemetlen élmény leírása azonnal feloldódik valamilyen magyarázatban, mintha „védeni” kellene valakitől vagy valamitől az iskolában eltöltött éveket, a tanárokat.

„Talán a szemrehányó pillantásokat felejténem el, amikor nem az elvárásoknak megfelelően teljesítettem. De ezeket sem bánom, mert valószínű, hogyha ezek nincsenek, ma nem úgy tanulok, ahogy. Viszont az igazságtalan állításokat szívesen elfelejténem. Ezek rosszul estek, de mindenki követhet el hibát.”

(32. sz. lány)

„Legszívesebben elfelejténem, amikor összevesztem a tanáraimmal. Az az igazság, hogy elég nehéz természetem van. És sokszor nehezen jövök ki velük. Nem szeretek haragban lenni senkivel.”

(24. sz. lány)

„Legszívesebben elfelejténem életem első egyesét. Hatodikban kaptam fizikából, X. tanár jóvoltából. Vagyis inkább a sajátoméból, elvégre én nem készültem.”

(33. sz. fiú)

Rendkívül jó mutató, hogy az interperszonális viszonyokat jelentő 1., 2. és 4-es kategóriák kis arányt képviselnek az egészen belül. Különösen kiemelkedően alacsony az osztálytársakhoz fűződő kellemetlen élmények említése. Ez egyértelműen azt mutatja, hogy az osztályközösségek jól funkcionáltak, és a serdülőkori kritikus életkorban nemtől függetlenül jól érezték magukat egymással a tanulók. Ezt az iskolai eseményeken készült videofelvételek és más vizsgálatok is megerősítették. (A nemzetközi és hazai szakirodalomban ugyanakkor egyre több cikk jelenik meg az iskolán belüli bántalmazás, az egymással szembeni ellenséges beállítódás témakörében.) Ugyanez mondható el a tanárokkal való kapcsolatrendszer vonatkozásában is, ahol az igazságtalanságot említették negatív élményként, azonban az említések száma, összehasonlítva a pozitív eseményekkel, elenyésző. Itt is érdemes a C. osztályt kiemelni, akik ezekben a vonatkozásokban is kritikusabbak, mint társaik. (Az iskolai események szorongáskeltő hatása abban állt, hogy az évfázók egyben egy hosszabb időszakra való elszakadást is jelentettek a társaktól, az iskolai versenyek pedig természetesen feszültségeket hordoznak magukban.)

A tartalomelemzés alapján azt mondhatjuk, hogy a negatív eseményként rögzített egységek súlya nem olyan jelentős, mint a pozitívaké. Összességében 1,7-szer több a pozitív viszonyra utaló esemény, mint a negatívra. Ha osztálybontásban vizsgáljuk, akkor azt látjuk, hogy az A. osztályban a pozitív és a negatív élmények kiegyenlítetten szerepelnek, szinte tökéletes egyensúlyban vannak. A B. osztályban 1,8-szor több a kellemes történések említése, míg a C. osztályban 2,4-szeres. E magas szorzó az osztály iskolán belüli domináns szerepére utal, valamint arra, hogy gondolataikat ki is tudják fejteni (sokszínűvé tudják tenni nyelvileg az általuk érzékelt viszonyrendszereket).

A kérdőívre adott válaszokkal az iskola interperszonális, belső világáról kaptunk képet. A kérdőív kérdései tehát betöltötték a nekik szánt funkciót, más iskolában való alkalmazása elképzelhető. Ez egyben kontrollmérést is jelentene.

## Jegyzetek

- /1./ A Health Promoting Schools-mozgalom (HPS) az Egészségügyi Világszervezet (WHO) égisze alatt folyó, az egészségmagatartás formálását kiemelt programnak tekintő iskolák hálózata. Magyarországra (a Nemzeti Egészségvédő Intézet koordinálásával az Egészségesebb iskolák elnevezést kapta, kezdetben 10, ma már 130-nál is több iskola csatlakozott a programhoz).
- /2./ A HBSC-kérdőívvel a serdülőkorúak egészségmagatartásának nemzetközi összehasonlítása folyik 1986 óta. A magyarországi reprezentatív felmérések szakmai irányítója Dr. Aszmann Anna (Országos Csecsemő- és Gyermkegészségügyi Intézet).
- /3./ Az iskola 1994-től hosszú távú pedagógiai programot működtet Egész-ség címmel.  
Igazgató: Dr. Vonyó Józsefné  
A kérdőívek adatainak összesítését Szentes Jánosné végezte.  
A programról részletesen lásd: Meleg Csilla: Mentálhigiénére alapuló iskolafejlesztés Egészségnevelés, 1996. 4. sz.
- /4./ A kérdőívben a következő kérdések szerepeltek

Iskolai környezet

Osztály .....

Fiú, lány

(A) Kérjük, olvasd el figyelmesen az alábbi állításokat. Mindegyiknél jelöld, hogy mennyire értesz egyet velük! (1 = nem értek egyet, 5 = egyet értek)

1. Iskolánkban a tanulók is részt vesznek az iskolai rendszabályok kialakításában
2. Iskolánkban a rendszabályok túlságosan szigorúak
3. Iskolánkban a rendszabályok megfelelőek
4. Iskolánk egy olyan hely, ahol jól érzem magam
5. Büszke vagyok az iskolánkra
6. Úgy érzem, hogy hozzátartozom ehhez az iskolához
7. A mi iskolánk tiszta

(B) Olvasd el figyelmesen a következő állításokat, és jelöld meg, hogy melyiket tartod igaznak! (1 = egyikre sem igaz, 5 = mindegyikre igaz)

1. Tanáraink becsülnek bennünket
2. Tanáraink biztatnak bennünket a véleményünk elmondására
3. Tanáraink segítőkészek
4. Tanáraink igazságtalanul bánnak velünk
5. Tanárainkat érdekli, hogy milyenek vagyunk
6. Jó viszonyban vagyok tanáraimmal

(C) Megfelel-e tanulmányi átlagod a tanáraid elvárásainak?

- jobb, mint amit elvárnak
- pontosan olyan
- rosszabb
- sokkal rosszabb
- nem tudom

(D) Kérjük, hogy minden egyes állításnál jelöld válaszodat a megfelelő helyen! (1 = soha, 5 = mindig)

1. Az osztályunk tanulói szívesen vannak együtt
2. Az osztályba járó tanulók többsége kedves és segítőkész
3. Osztálytársaim kedvelnek

(E) Hogyan jellemeznéd az iskoláddal kapcsolatos érzéseidet?

- nagyon szeretem
- egy kicsit szeretem
- nem nagyon szeretem
- egyáltalán nem szeretem

/5./ A kérdőívet a 8. osztályosok töltötték ki.

#### KÉRDŐÍV 8. OSZTÁLYOSOKNAK

(Válaszaidnál csak a kérdőív sorszámát tüntesd fel, írd annyit mindegyik kérdésedre, amennyi jólesik!)

Karikázd be a megfelelő választ!

fiú vagyok

lány vagyok

1. Mikre emlékszel vissza szívesen a Köztársaság téri iskolában eltöltött évekkel kapcsolatban, azaz mit jelent számodra, hogy ide jártál?
2. Mik azok az iskolai események, amelyeket legszívesebben kitörölnél az emlékezetedből?
3. Voltak-e az iskolában olyan események, dolgok, amelyek érthetetlenül szorongást, félelmet idéztek elő benned? Írd le, hogy mi volt az?
4. Csalódtál-e (kellemesen vagy kellemetlenül) iskolai tanulmányaid során valamikben vagy valakikben? Írd le, amelyik a legjobban megörvendeztetett vagy megviselt!

## **A TANULÓK TÁRSADALMA**

## **Ulrichné Ország Mária: Mikrocsoportokra tervezett nevelőmunka az osztályomban**

1994 szeptemberében 22 kisgyermek arca fürkészte kíváncsian tekintetem, ábrázatom, amikor mint osztályfőnök léptem be hozzájuk a tanterembe. Komolyan vettem a feladatot, mely szerint minél előbb meg kell őket ismernem személy szerint is és kapcsolataikban is.

Amit a statisztikákból bárki gyorsan megtudhat: 14 fiú és 8 leány. Három „új” fiú van, akik Szabolcsfaluban lévő tagiskolánk alsó tagozatáról jöttek. Öt hátrányos helyzetű, veszélyeztetett nincs. Öt családban van csak érettségi nélküli szülő és nyolc gyermek szülei értelmiségiek vagy legalább az egyikük diplomás.

Tanulmányi eredményeik és értelmi képességeikre vonatkozó tanítónői vélemény nagyon jó.

Angol tagozatos osztály, napi egy órában, két csoportban tanulják a nyelvet három ill. négy éve. A csoportbontás a nyelv elsajátításának színvonala és a tanulmányi átlag alapján történt a 2. osztály végén.

Az osztályban csak egy tanuló nevelődik három testvérrel, kettő csak statisztikailag két testvérrel és négyen „egyék”. 60% felett vannak kétgyermekes családból.

Megjegyzések:

Hátrányos helyzetűek:

- (1.) 4. sz. B. Ágnes. Óvodás korú volt, amikor édesanyja váratlanul meghalt. Az azóta is nehezen a sarkára álló apa helyett féltestvére „hordja a nadrágot”, aki áldozat, és aki túl fiatal ahhoz, hogy két kistestvérét elég szeretettel és gondnal segítse. Fizikailag retardált.
- 3. sz. B. Tamás. Mindkét szülő süket.
- 15. sz. K. Márk. Az édesanyja Budapestről menekült négy gyermekével a válás után, a féltékeny apa elől. Az apa szabályosan elrabolta a fiát, majd később gyilkossági kísérlet miatt börtönbe került. Jelenleg az édesanya szülei és öccse támogatásával rendezett viszonyok között élnek.
- 16. sz. M. Zoli. Édesanyja egyedül neveli a nagyszülők lakásának pici szobájában. Az apával, aki részeges semmilyen kapcsolata sincs.
- 17. sz. P. László. Az édesanya hirtelen és váratlanul meghalt. Az édesapa két gyermekével hazaköltözött az édesanya házába, és mindent megtesz a gyermekei egészséges fejlődéséért.

Statisztikai szempontból:

- (2.) 12. sz. J. Gábor. Öccse második osztályos és van egy Down-kóros húga, akit Bólyban, intézetben neveltetnek.
- 4. sz. B. Ágnes. Idősebb nővér neveli a két kisebbet.



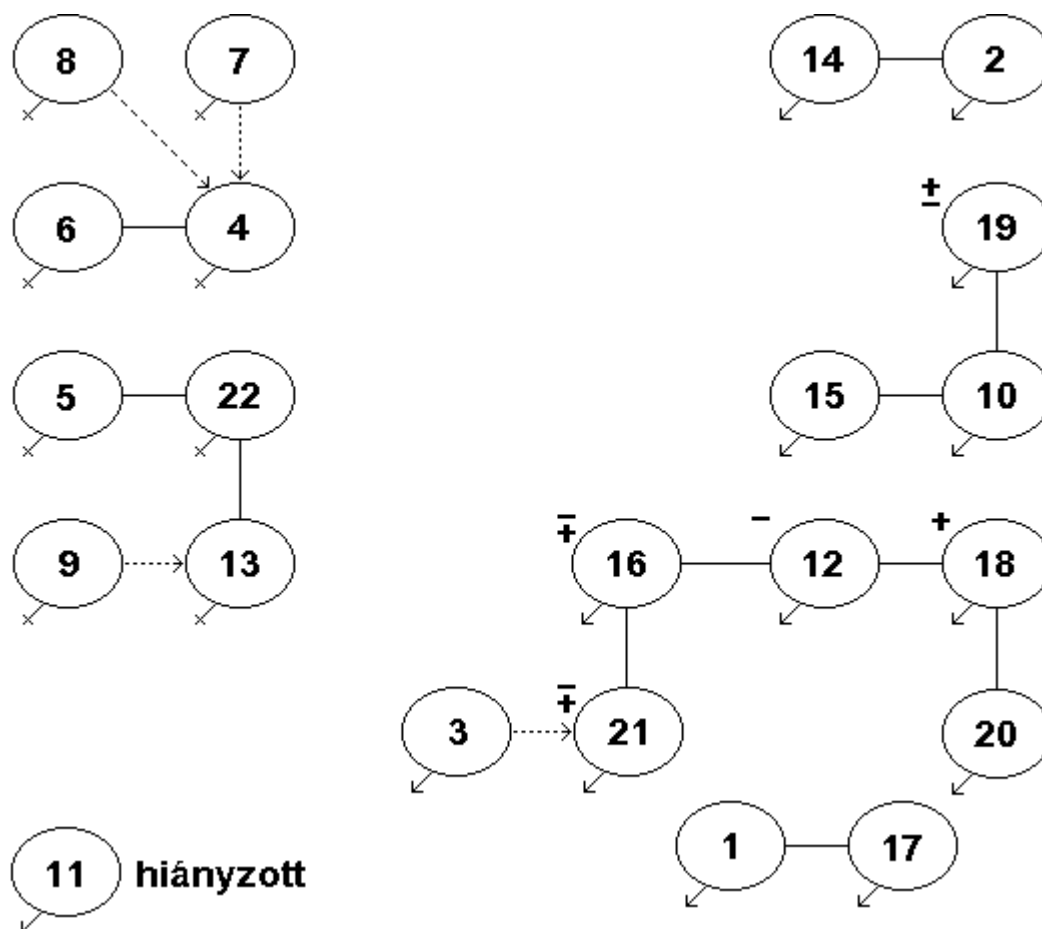
A felső tagozatba lépés sok új tanárt jelentett számukra. Osztályfőnökük matematikát és a fiúknak technikát tanít. Történelem, környezetismeret, magyar nyelv és irodalom, rajz tantárgyakból újak az arcok, némelyeknek az angol tanárnő is. Az osztályban tanító nevelők közül kettő férfi.

A 6. osztályban ismét történtek változások. A magyart, a leány-technikát és a történelmet tanító nevelő személye változott, valamint új tantárgyként lépett be a biológia és a fizika. Így színesedett a nevelői paletta.

Iskolánk, ún. külvárosi, a forgalmas Komlói út alatt csendes zöldövezetben van. Szaktantermek jól felszereltek és az igen gazdag könyvtárunk ajtaja 8-16-ig mindig nyitva áll a gyerekek előtt.

Az első szociometriai felmérés 1994 őszén készült, melynek eredményét a következő kölcsönösségi vázlat mutatja:

Az életkori sajátosságoknak megfelelő a kép. A lányok és a fiúk elkülönülnek. A csoport a nemeken belül is kis egységekre, párokra, ékekre bomlik. Sajnos a fiúknál is és a lányoknál is van magányos gyerek. A csoport szelleme csak egy kislánnyal szemben elutasító (7.) a többenél mindössze arról van szó, hogy keresik a kapcsolódási pontokat és egyelőre választásukra nincs viszontválasz. A központi alakzatot a 16-os és a 18-as fiú alkotja. A másik „sarkpont” a 19-es fiú, akit nagyon szeretnek és tisztelnek a társai, de közösséget kevesen vállalnak vele. A lányoknál a központ az 5-22-13 hármas, mely nem zárt, így mobilnak tűnik.



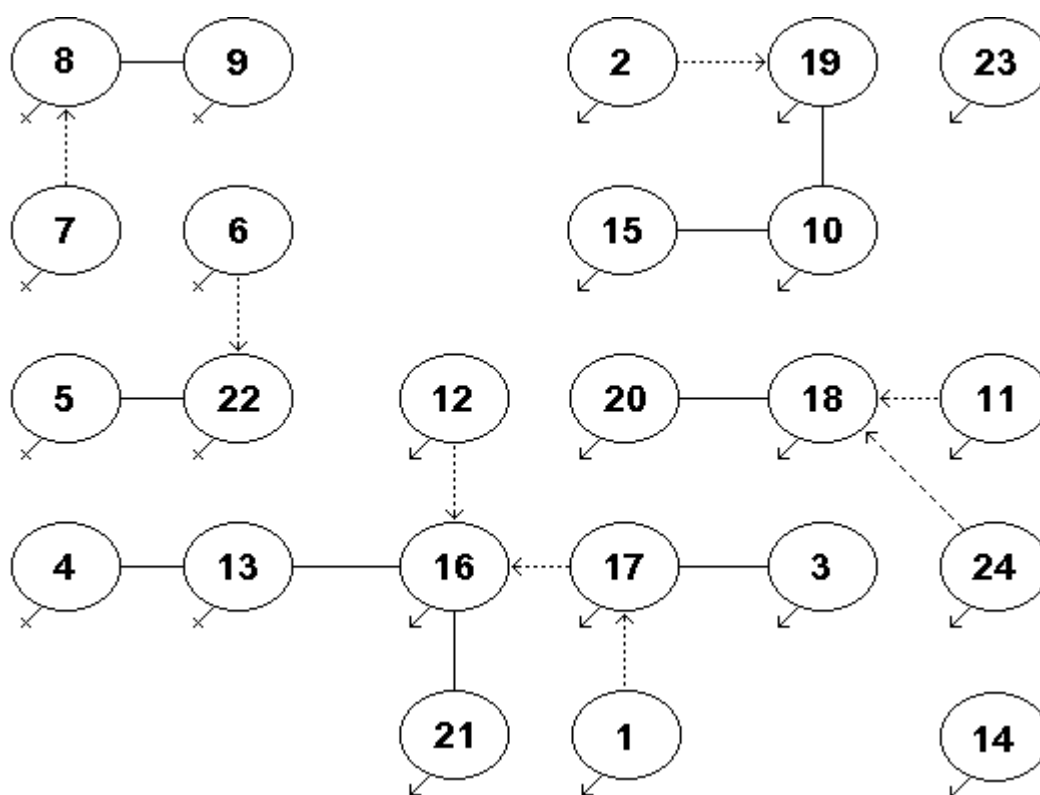
A második felmérés 1995. őszén készült két új tanulóval, a 23-as és a 24-essel. A 23-as fiú, vékony, fizikailag gyenge. A 24-es telt, tekintélyt keltő megjelenésű. Gyakori fülgyulladások miatt halláskárosodása van.

Mindketten egy iskolából, egy osztályból jöttek, ahol nem tanultak angolt. Introvertáltságuk miatt beilleszkedésüket nagy figyelemmel kell kísérnem.

Az új szociogramot érdekes összevetni az előzővel.

A kölcsönösségi vázlat jól mutatja, hogy a lányoknál az 5-22-13 hámasról levált a 13-as és új kapcsolatot alakított ki a 4-essel. A 6-os elszakadt a 4-estől és most ő próbálkozik az 5-22 szilárd kapcsolatba beépülni. A 8-as és 9-es lányok között mutatkozó kapcsolat véleményem szerint mindkettőjüknek hasznos lehet. A 7-es számú tanulóm igyekszik a 8-as felé.

**Megjegyzés:** A 8-as számú kislányt a közösség elveszíti, mert a jövő tanévtől 6 osztályos gimnáziumban fogja folytatni tanulmányait.



A fiúk vázlatából kitűnik, hogy a 15-10-19 hámas megmaradt és megfigyelésem alapján mondhatom, hogy a 10-es és 19-es fiú közötti kapcsolat egyre mélyül. A 12-es „elszakította” a hosszú láncot és úgy látom, hogy helyzete éppen örlődő a 16-os és a 18-as közti választásban, bár a vázlat nem igazolja a 18-as felé közeledését. A 18-as megtartotta maga mellett a 20-ast és vonzást mutat a 11-es és a 24-es részéről. Érdekes, hogy a három fiú, akik alsó tagozatban a tagiskolánkban voltak osztálytársak (1, 3, 17) egymás felé fordulni látszanak, és lazán, de kapcsolódnak a 16-hoz. A 16-os fiú megtartotta „párját” a 21-est, és érdekes kapcsolódás épült ki közte és a 13-as lány között. Pillanatnyilag 2-14 közötti kapcsolat megszakadtnak látszik, de úgy érzem, a 14-es csak ideiglenesen magányos, és a 2-es sértődöttségében fordult csak a 19-es felé. A 23-as a 19-hez húz megfigyeléseim szerint, bár ez választásokban nem nyilvánul meg.

A mérhető változások és megfigyeléseim, osztályom három csoportra tagolódását körvonalazzák számomra. A 19-10-15-ös hármas köré, lányoknál a 8-9-es pár köré a „konzervatív” mag, a 18-20-as, illetve a lányoknál az 5-22-es párok köré a „centrum” és a 16-21-es, illetve a 13-4-es páros köré a „vagány” mag.

Úgy is fogalmazhatnánk, hogy az ún. „konzervatív” mag azokból tevődik össze, akik még kamaszodásuknak csak az elején tartanak. A „centrum”-hoz tartozók azok, akik a pubertással járó problémáikat jól tudják kezelni, és az ún. „vagány” mag azokból a gyerekekből áll, akik sok-sok viharos kitöréssel élik meg kamaszságukat.

Tapasztalataimat igyekeztem folyamatos óralátogatásokkal gazdagítani.

Magyar nyelvi órán csoportokban dolgoznak, ez a megszokott munkaforma. A csoportok egy-egy felmérés során elért teljesítmény alapján változhatnak és különböző szintű, mélységű problémák egyéni megoldása a feladat. Minden csoportot a pedagógus irányít és mivel a csoportok létezése a differenciálást hivatott megvalósítani, ezért egyre növekszik a csoportok közti tudásszintkülönbség. Ezzel együtt pedig a csoportok közti átjárhatóság egyre reménytelenebb. A csoporton belüli kooperációra kevés a diákok lehetősége.

Magyar irodalom órán közös játék született, a bölényhívogató. A versikét és a hozzá tartozó mozgásokat egy-egy jó ötlet, mondat alapján mozaikként rakták össze. Ennél a feladatnál megfigyelhető volt a gyerekek együttműködése és a közös öröm a bemutatásnál, mert mindenki magáénak érezte.

Testnevelés órán A hatodik évfolyamunk két osztályából nemek szerinti csoportokban mozognak tanítványaim. A lányok méta játékanál jól megfigyelhető volt, hogy mindenki igyekszik a maximumot nyújtani, de önmaga dicsőségére. Csak a nagyon jó teljesítményt értékelte a közösség és lehurrogták a lassúakat, sőt szóváltásra is sor került. A fellángoló kisebb-nagyobb elégedetlenségek okai nem az osztályközösségek közti csatározások voltak, hanem kizárólag a sportteljesítmények.

A matematika óra, melyen 4 fős csoportokban oldhattak meg feladatokat, sajnos csak 1-2 gyereknek volt épülésére. Szemvillanás alatt kialakultak a szerepek: a „dolgozók” és a „herék”. A dolgozók nagy lendülettel, de minden segítséget - Ne zavarj! felkiáltással - elhárítva oldották meg egyedül a feladatokat. Némelyik csoportban a „herék” cinikus megjegyzéseket tettek a dolgozók sikere láttán. A csoportok kialakításában csak az ülésrend játszott szerepet. Ezt a munkamódszert csak ritkán, új anyag feldolgozásánál szoktam alkalmazni.

A technika órák nagyobb lehetőséget biztosítottak ahhoz, hogy kiscsoportokban dolgozhasanak tanítványaim. A csoportokat az adott téma iránti érdeklődés szerint alakítottuk ki. A közlekedési ágak fejlődését rendszeresen közös munkával dolgozták ki, és a csoport eredményeit egy-egy szószóló tolmácsolta. Nehezen sikerült a csoportokon belüli munkamegosztás javaslatát elfogadtatnom. Többször is előfordult, hogy másnak hallották társuk szájából a jó választ és kiegészítették, csak hogy ők is látványosan járulhassanak hozzá a sikerhez. A legnehezebben a csoportmunka értékelésével azonosultak. Gyakran bekiabálták, hogy x vagy y nem is segített. Sok türelmet és tapintatos figyelmeztetést igényelt, mire ezeket lassacskán elhagyták. Könnyebben ment két ember együttműködésének az elsajátítása. A munkadarabok összeszereléséhez kevés volt a két kezük, ezért hamar megszűntek a segítséget visszautasító megjegyzések.

Az osztályfőnöki órák biztosítják talán a legjobban a gyerekek együttműködésének a megfigyelését. Különösen megkönnyítette a dolgomat az „Életvezetési ismeretek és készségek” című drogprevenciós program, melynek fő célja, hogy a gyerekek:

- megtanulják a közösségi megelőzés tervezésének módszereit,
- gyakorolják a közösségi kapcsolatok kialakításának, működtetésének formáit,
- megvizsgálják a kulturális háttér és sajátosságok szerepét a közösségi életben,
- kialakítsák közösségszervező csapatmunkájuk, együttműködésük kereteit.

Kezdődött osztályunk normarendszerének kialakításával, amit állandóan felülbírálnak, javíthatunk, tökéletesíthetünk. A témák feldolgozása előtt ráhangoló gyakorlatokat végzünk, melyek olyan játékok zömmel, hogy a siker csak az egymásra való odafigyeléssel érhető el.

**Például:** Hat-nyolc fős csoportokban játszunk. Bal kezével mindenki összekapaszkodik és így alakít kört, törzsével menet irányba fordulva. A kezeket leeresztve mindenki lassan megpróbál leülni a mögötte lévő térdére.

Az ilyen játékok eleinte szinte megkérdőjelezték a próbálkozás helyességét. A sok-sok kudarcba fulladt játék talán mégis kellett ahhoz, hogy ma már több öröm, mint bánat lesz belőle. Még mindig vannak olyan gyerekek, akik képtelenek jól játszani, azaz együttműködni társaikkal. Ilyenkor „dedósnak” titulálják azt, akinek sikerült. A témák feldolgozását sok nyitott kérdéssel próbáltuk megvalósítani, ami eleinte óriási megdöbbenést keltett a gyerekekben. Nem ehhez voltak szoktatva az iskolában. A tanári kérdések elhangzásakor ugyanis mindig lehet tudni, hogy mi a jó vagy mi a rossz válasz. Ezek a kérdések eleinte elbizonytalanították és bátortalanra tették a tanulókat. Lehetek volna hosszú csendek is akár. A gyerekek által megfogalmazott kérdésekre pedig igyekeztem semleges válaszokat adni és nem kinyilatkoztatásokat tenni. Ezzel próbáltam őket továbbgondolkodásra serkenteni. Hamarosan megszokták, hogy mennyi-mennyi ötlet adódhat egy-egy probléma kapcsán, és hogy ezeket polarizálhatjuk. Az ötleteiket sokoldalúan értékeltük. Nagyon sokszor haladtunk a személyestől a nyilvánvalóig. Kettes, illetve hármas csoportokban beszéltek meg a dolgokat, majd a csoportok összeolvadtak hatos, később kilences és végül teljes osztállyá.

A csoportok kialakítása minden alkalommal játékos, véletlenszerű formában történik: színek, képek választásával. Érdekes, hogy egy idő után tapasztaltam - főleg a 16-os és a 21-es fiú között - hogy aki előbb került sorra az a barátját megpróbálta a választásában befolyásolni.

Az eredményeket mindig összefoglaltuk. A csoportok munkáját inkább csak megfigyeltem, nem avatkoztam be. Azért mindig érezhették közben a törődést és ha kellett, bátorítottam őket. Nagyon hamar kialakult a szabad, őszinte vélemény-nyilvánítási légkör, mely - úgy vélem - annak köszönhető, hogy az órákon a pedagógus szerepem helyett facilitátorként igyekeztem működni. A pozitív elvárások közvetítésével és a pozitív értékek támogatásával.

Igaz, hogy ez sokszor nagy zajjal járt. Egy látogatónk reflexszerűen pisszegett az ilyen percekben.

Előfordult azonban, hogy este, az órán - engedélyükkel - készült magnófelvételt hallgatva, megdöbbszem, hogy egészen másról beszélgettek, mint ami a téma volt.

Amikor a csoport beszámolóját hallgattuk, akkor fel sem merült bennem, hogy ez nem a csoportban kialakult vélemény, hanem ezé az egy gyereké, aki beszámolt. A teljes személyiség bevonása nagyon nehéz feladat, talán nem is várható el, hogy mindig mindenkinél sikerüljön. Az is lehet, hogy csak a magnetofon ingerelte őket.

Érdekes volt, amikor a petárdáról beszélgettünk. Felültek a padok tetejére egymással szemben két tábort alkotva. A saját ismereteiket, családjuk tapasztalatait és véleményét ütköztetve próbáltak érvelni a petárdát használók ellen illetve mellett. Senkit sem tudtak rávenni véleménye megváltoztatására, nekem mégis jó érzés volt látni a kisebbségben maradtak

kiállítását, kitartását és okos érvelését (a 19-es, a 10-es, a 15-ös gyerekek vezetésével hatan voltak a kevesek). Értékeléssel támogattam a petárdázók ellenzőit, de nem minősítette senki az ellentábort, pedig ők ezt párszor megtették.

Másik alkalommal nagyon emlékezetes vitát folytattunk a „csúnya” beszédről. A közös vélemény, melyet elfogadott a többség, hogy mindenki saját maga a felelős és visel minden következményt a beszédstílusa alapján. Lehet csak külsőség, de árulkodhat lelki durvaságról. Viszont a vulgáris megfogalmazás sivár, érzéketlenít és a kulturáltsággal nem egyeztethető össze. Ennek a beszélgetésnek azonnal tapasztaltam a jótékony hatásait. Feltűnően kevesebb konfliktushelyzetem adódott azóta még a notóriusokkal is.

1995 őszén két új fiú jött az osztályunkba. A 23-as pityergéseit egy-egy rossz jegy miatt nagyon nehezen viselték a többiek. Nemsokára (október közepén) a 16-os össze is verekedett vele egy osztályfőnöki óra előtti szünetben. Azonnal megpróbáltam megbeszélni a történeteket. Később irodalmi művekből hasonló szituációkat dolgoztunk fel csoportokban és megdöbbenve kellett tudomásul vennem, hogy az empátiájukkal van probléma. A három csoportból senki sem utalt arra, hogy beleképzelték magukat az új, az idegen helyébe. A 16-os rögtön ki is mondta, hogy Lázár Ervin<sup>12</sup> írásában a Veréb olyan, mint a mi 23-unk.

A tanítási órákon kívüli együttlétek során az első nagyon kellemes emlékem a farsangi bál előkészületei (február) közben adódott. Az 5. a osztály átalakult Flintstone családdá. Természetesen egyik fő kellékünk a kőkorszaki autó volt. Azon a délutánon, amikor egyik csapat a botokat vágta, a másik a kerekeket rajzolta és vágta és ragasztotta, az együttműködés örömetől még az arccsukájuk is kipirult (2, 11, 14, 15). Talán csak én szomorodtam el kicsit, mert páran nem jöttek el.

Amióta hatodikosok vagyunk, azóta az iskolagyűléseken elhangzó havi értékeléseket az osztályból alkalmanként megalakuló fogalmazók írják. Mindig más-más gyerek úgy, hogy az egyik az előző csoportban is benne volt. Ilyenkor áttekintik az egész hónapot és megfogalmazák, hogy „Milyen volt a 6. a osztály az x. hónapban”. [1. sz. mellékletben]. Aláírják az írást, és egyikük fel is olvassa az iskolagyűlésen. Három csoportból kettő nagyon jó együttműködéssel dolgozott, és engem csak a kész megfogalmazás véleményezésére kértek meg. Csak egy csoport nem boldogult a segítségem nélkül, de ők is belelendültek (1, 6, 16, 21).

Az előző tanév tavaszán kitöltötték tanítványaim az „Életkérdések” című felmérőlapot, melyből kiderült, hogy csak a 16-os és az 5-ös nem szeret közösségben lenni. A többség szülőkkel és barátokkal szeret együtt lenni, hatan csak a barátjukkal, egy csak a szüleivel és egy csak egyedül (16-os). A csoportban létező normákat öten tagadták. Kilencen csak a barátjukkal, ketten senkivel sem, a többiek a szülőkkel és a barátokkal osztják meg szívesen a gondolataikat.

Életcéljaik között egyikük azt írta: „Bűntudat nélkül élni, tiszta lelkiismerettel”(15-ös). Más: „Szüleim büszkéek legyenek rám.”(13-as). A többség pénzről, családról, jó tanulásról, állásról írt, ketten konkrét foglalkozást jelöltek meg, hárman nem válaszoltak.

A „Miben változtatnátok az életetekben?” ötven a pénzről beszéltek, egy említi, hogy a verést iktatná ki, hatan azt írták, hogy semmiben, és hárman nem válaszoltak.

---

<sup>12</sup> Lázár Ervin: Hét szeretőm

Példaképük csak nyolcuknak van (Petőfi, Alain Delon, erős, bátor, aki nem vert meg senkit, okos, szereti a természetet, a kutyáját). Más kérdésnél ketten az édesapjukat írták, egy az osztálytársát (2), egy a testvérét (3), egy a dédapját (15), egy a barátját (7). Tizenketten határozott nemmel feleltek.

„Miért érdemes küzdeni az életben?”

- hírnév (3 fő: 15, 16, 22)
- pénz (4 fő: 1, 2, 11, 12)
- becsület (17 fő)
- család (20 fő)

és a kiegészítések: igazság (13), szerelem (6), egészség (7)

A tanulás 14-nek munkát, egynek örömet (15), egynek küzdelmet (11), egynek kényszert (14) és egynek szórakozást (16) jelent és még tudást (8), okosodást (19), kötelességet (18).

A boldogsághoz a legtöbben a szeretetet (7-en), az egészséget (3-an: 4, 7, 21), pénzt (2-en: 1, 17) írták, és felbukkant a szórakozás (2), önbizalom (13), jó közérzet (11), kiegyensúlyozottság (15) is.

Kiskori kellemetlen élményről négyen írtak (4, 15, 17, 20), kellemesről csak egy (19-es).

Legutóbbi kellemetlen élményeik 14-nél iskolához kapcsolódik és a kellemes csak 5-nél: 5, 10, 15, 16, 19). Többen írták a szünetet (a téli szünet előtt írtuk). Megjelenik még a PIZZA HUT (17), az utazás (13), a barát (9), a kerékpár (16) és hogy sokan szeressék (4). [2. sz. melléklet].

Még több, mint két év közös munka, sok öröm és sok bánat vár ránk. Az eredmények? Nehezen követhetők, nehezen hozhatók összefüggésbe egy-egy pedagógiai módszerrel, egy-egy új pedagógus munkájával. Más-más tanulócsoportokkal való tapasztalataink mégis adhatnak módot összehasonlításra. Megerősítést vagy kételyeket is ébreszthetnek. Azt azonban, hogy minden tanítványunknak meg kell találnia a számára alkalmas vagy legmegfelelőbb ismeretszerzési módszereket, hogy képességeket kell kialakítania a másokkal való együttműködéshez és hogy belsővé kell válnia mindannyiuknál a problémák sokoldalú, „rendszer szemléletű” kezelésének - abban biztos vagyok. Nekünk, nevelőknek pedig semmilyen fáradtságot nem szabad sokallni a személyiségünknek és tanítványainknak legjobban megfelelő módszerek megismerésében és alkalmazásában.

## HAVI ÉRTÉKELÉS A VI/A OSZTÁLYRÓL

Az iskolaévet „sikeresen” megkezdtek, igaz „egy-két” házi feladat még el-elmarad. Az időtől független úgy érezzük nyár van. Néhányan beszereztek egy-két figyelmeztetőt, de reméljük, ezek száma csökkenni fog. Már dicséreteket is kiérdemeltünk.

Posta Bálint, Jolsvai Gábor, Mészáros Zoltán és Tankovics Zoltán a hulladékgyűjtésen szépen szerepeltek.

A Samsung Futóversenyen 7-en szereztek pólót 5 km-es futással. A mezei futóversenyen a lányok, Győző Adrienn és Kléri Zsuzsanna szép eredményt értek el.

Az osztály nevében fogalmazta	-	Fuchs Edina Győző Adrienn Rozs Péter
-------------------------------	---	--

---

### Értékelés a 6. a-ról március hónapban

Úgy érezzük, hogy az osztály tanulmányi eredménye sokat javult, s ez a fejlődés látszik a jegyeken is. Sok dicséret összegyűlt, de sajnos figyelmeztetők is koptatták tanáraink ceruzáit. Sok versenyre, pályázatra nevezünk be, így pl.: Mészáros Zoltán a Zrínyi matematika versenyen 31. helyezést ért el. Győző Adrienn és Kléri Zsuzsanna a mezei futóversenyen indultak, jó eredményt értek el.

Ugyancsak jelentkezünk angol pályázatokra is. Angol levelezőtársainknak a héten adjuk föl leveleinket.

A házi nyelvtanversenyre osztályunkból ketten neveztek be.

Két bemutató órán (ofi, matematika) vettünk részt sikeresen.

Készülünk egy színdarabra, amelyben osztályunk tanulóinak zöme részt vesz.

Elterveztük már nyári osztálykirándulásunk útvonalát is.

1996. március 28.

## ÉLETKÉRDÉSEK

1. Szeretsz-e közösségben lenni?                      igen                      nem  
Indokold válaszodat! . . . . .  
. . . . .
  
2. Kikkel érzed igazán jól magad?    Szüleiddel  
   barátáiddal  
   vagy: . . . . .
  
3. Vannak-e osztályodnak olyan követelményei, amelyekhez mindenkinek igazodnia kell?  
                 Vannak                      Nincsenek  
Ha vannak követelmények, melyek ezek? . . . . .  
. . . . .  
. . . . .
  
4. Kivel osztod meg legszívesebben gondolataidat? Szüleiddel  
   barátáiddal  
   tanáraiddal  
   vagy: . . . . .
  
5. Szoktál-e segíteni valakinek?                      igen                      nem  
Ha igen, kiknek? . . . . .  
. . . . .
  
6. Mi az, amit feltétlenül el szeretnél érni (meg szeretnél valósítani) életedben . . . . .  
. . . . .  
. . . . .  
. . . . .
  
7. Ha megtehetnéd, akkor miben változtatnád meg családod életét? . . .  
. . . . .  
. . . . .  
Miben változtatnád meg az osztály életét? . . . . .  
. . . . .  
. . . . .  
Miben akarsz megváltoztatni saját életedet? . . . . .  
. . . . .  
. . . . .



8. Kit nevezhetünk hősnek? Hős az, aki: . . . . .  
 . . . . .  
 . . . . .
9. Olvasmányaidban, filmekben, tankönyveidben találtál-e olyan embert, akit nagyra értéksz, akit követni szeretnél? igen nem  
 Ha igen, jellemezd röviden: . . . . .  
 . . . . .  
 . . . . .
10. Az általad ismert emberek közül van-e példaképed? van nincs  
 Ha van, jellemezd röviden: . . . . .  
 . . . . .  
 . . . . .
11. Szerinted mi az, amiért igazán érdemes küzdeni az életben? . . . . .  
 . . . . . Hírnév  
 pénz  
 becsület  
 családotért  
 vagy: . . . . .
12. Számodra mit jelent a tanulás? . . . . . Küzdelmet  
 munkát  
 szórakozást  
 örömet  
 kényszert  
 vagy: . . . . .
13. Szerinted mi a legfontosabb ahhoz, hogy az ember boldog legyen?  
 . . . . .  
 . . . . .
14. Mire emlékszel legélesebben abból, ami 4-6 éves korodban történt veled? Írd le röviden! .  
 . . . . .  
 . . . . .  
 . . . . .

15. Most a legutóbbi időben átélt kellemetlen élményeidet írd le!

- (a). . . . .
- (b). . . . .
- (c). . . . .

16. Végül a legutóbbi időben átélt legkellemesebb élményeidet írd le!

- (a). . . . .
- (b). . . . .
- (c). . . . .

Köszönjük válaszaidat!

## **Vastagh Zoltán: Iskolai normák társas-közösségi közvetítése**

A kiválasztott iskolában<sup>13</sup> a nyolcadik osztályok létszáma hasonló, de összetételük igen különböző. Az elemzés során mindvégig érzékelhető, hogy a B. osztályban aránytalanul több a fiú tanuló, mint a lány. A fiúk többségi véleménye (néha elzárkózása) jellemző. Ennek ellenére nem „fiú-vezérelt” csoportról van szó.

Az iskolában kutatók közreműködésével folyamatos önelemző-fejlesztő munka folyik. Ennek keretében vizsgáltuk meg a három nyolcadik osztály társas viszonyait, a tanulói társadalom mintaadó, legértettebb rétegét.

Az elemzés módszere a Mérei-féle több szempontú szociometria és az általunk kialakított kontaktometria volt.

### **A kérdőív**

Mérei Ferenc B. típusú kérdőívét vettük alapul<sup>14</sup> de a számításokhoz nélkülözhetetlen kérdés-típusokhoz további (kontaktometriai összefüggéseket feltáró) kérdéseket illesztettünk. (Lásd az 1. sz. mellékletben!) Összesen 25 kérdésre kértünk (jórészt név-) válaszokat.

A felvételt a felkért kutató vezette és értékelte. Az alábbiakban elsősorban az osztályok társas szerkezetét, csoportléghőri és hierarchikus mutatóit, a fiúk-lányok viszonyait, valamint külső (az osztályon kívüli) kapcsolatrendszerét mutatjuk be.

### **Az osztályok társas szerkezete**

A szociogramok felrajzolásánál (Lásd. a 2. sz. mellékletben!) feltűnt, hogy mindhárom nyolcadik osztály laza szerkezetű, széles peremű csoportdinamikai feszültségekkel telített. Ha a viszonzatlan választásokat is figyelembe vesszük, arra következtethetünk, hogy a jelenlegi képletek jellegzetes belső elmozdulások (és várható továbbmozgások) mutatói.

A fiúk és a lányok kapcsolatrendszerét minden osztályban egyetlen (funkcionális) kapcsolat köti össze. A két nem igazi kapcsolódásait azonban a szociometriai felmérés alig tükrözi (a kontaktometriai szempont bevitelével a továbbiakban erről többet mondhatunk).

Az A. osztály szétszórt, ugyanakkor viszonylag kellemes légkörében három lánc-alakzat és két baráti pár helyezkedik el. H. B. és N. Z. barátságát a szavazók negatívnak ítélik. Néhány tanuló körül erősebb (csillag alakzathoz közelítő) vonzásoköröket találunk. (Fiú: H. P., D. R., lány: J. A.). Peremre szoruló, igazán magányos a fiúk közül D. B. (a leginkább negatív társ), a lányoknál (nem negatív előjellel) K. N..

A B. osztály esetében inkább a lányoknál találunk láncalakzattal kapcsolódó társas hálózatot, a fiúknál erősebben elkülönülnek az egyes alakzatok. L. L.-hez csillag-szerűen kapcsolódik K. M., Z. R. és R. K. Határozottan elkülönül a társas térben a B. A., V. Cs. és J. Sz. alkotta háromszög. A peremre szorított fiú tanulók megítélése erősebben negatív mint az A. osztályban (T. T., H. K., H. A.)

---

<sup>13</sup> Pécs, Köztársaság téri Általános Iskola

<sup>14</sup> Lásd Mérei F.: Közösségek rejtett hálózata. KJK., Bp., 1971., 161. o.

A C. osztály társas szerkezetében egy négyszög alakzatban, sztárvezérléssel emelkedik ki a lányok magasra értékelt csoportja (V. N., B. P., B. B. és Sz. K., amelyhez erősen kötődik még R. Cs.). Ehhez a csoporthoz valamilyen mértékben minden lány kapcsolódik (a viszonzatlan kapcsolatok gyakoriak). A fiúk között két halványabb alakzat mutatkozik. U. T. körül láncban helyezkednek el: P. L. és B. R. Itt a konglomerátumban magas értékű egyéniség B. Z. Ismeretlen előzmény következtében ez a fiú jelenleg nem rendelkezik kölcsönös kapcsolatokkal. A (négy társától kapott) viszonzatlan választások alapján neki mégis központi szerepet tulajdoníthatunk. A peremre szorított fiúk közül sorrendben a következőket említhetjük: F. N., A. G., M. D. Különös K. Sz. helyzete, aki pozitív, de kissé negatív megítélésű is, talán azért, mert az ő kapcsolata köti össze a fiú és lány csoportot.

### Csoportléggörri mutatók

A szimpátia (rokonszenv) és a közösségi funkciók szempontjából kért választások egymáshoz viszonyítása megmutatja, hogy a kérdések természetéhez mennyire illik a választási struktúra, vagyis mennyire érett a társközösség.

Mérei átlagszámai alapján vizsgálva az adatokat azt tapasztaljuk, hogy az adott osztályok értékelési mércéje az életkornak megfelelően fejlett. A szubjektív választások aránya az A. osztályban a leginkább kiterjedt. Ugyanakkor a fontosabb funkciók megítélésében is egységes a közvélemény. A két másik nyolcadikban a szubjektív oldal valamivel gyengébben preferált, de még a kedvező övezeten belül van. A funkció oldal mindenütt megfelelő, ugyanakkor látható az is, hogy a véleményegység a C. osztályban a legerősebb.

A szakirodalom és a vizsgálati tapasztalatok alapján tudjuk, hogy a társas konglomerátumok légköre és közösségi ereje (teljesítménye) annál nagyobb, minél több tagja van kedvező helyzetben. Ezt a társas övezetek jellegzetes aránya alapján ítéltük meg.

A társas értékelés szerint legmagasabb három övezetben, valamint a legalacsonyabb két övezetben elhelyezkedő tanulók százalékaránya a következő:

A. osztály	B. osztály	C. osztály
31:15	27:22	28:14

Látható, hogy feszültségek leginkább a B. osztályban érzékelhetők. A másik két osztály aránymutatója kiegyensúlyozottabb.

### Jelentőség és szerep

Érdemes áttekinteni a három osztály jelentőség- és szerep-mutatóit. A két százalékszám azt mutatja, hogy az egyes konglomerátumokban a tanulók hány százalékanak tulajdonítanak jelentőséget (pregnans személyek), és hány százalékanak fontos közösségi (elsősorban osztály) szerepet.

A. osztály	B. osztály	C. osztály
31,5 : 31,5	33,3 : 38,8	38,09 : 28,5

Az A. és a B. osztályban nagyjából azonos mennyiségben találunk jelentős személyeket. A C. osztályban valamivel több a pregnáns tanulók száma.

A szerepek eloszlásában legkedvezőbb a B. osztály képlete. Itt ugyanis több tanuló kapott a közösségben fontos szerepet, mint ahány jelentősnek minősített gyerek van az osztályban. A C. osztályban kihasználatlan lehetőségek vannak. Pedagógiai szempontból érdemes arra törekedni, hogy minél többen kapjanak a társak szemében is fontos megbízatást, funkciót.

Más oldalról közelítve a jelentőség kérdéséhez a következő százalékos adatokat mérleghetjük:

	A. osztály	B. osztály	C. osztály
Pozitív elsőrendű jelentőségű:	15,7	16,6	19,3
Pozitív másodrendű jelentőségű:	15,7	5,5	9,5
Nem érte el a küszöböt:	52,7	66,7	61,7
Negatív másodrendű jelentőségű:	5,3	11,2	00,0
Negatív elsőrendű jelentőségű:	10,6	00,0	9,5

A tanulók 52-66%-a jelentőség nélküli, tehát nem mértékadó a társas viszonyok formálásában. Ezek a százalékarányok még többet mondanának, ha ismernénk az egyes konglomerátumok előző éveinek adatait is (Mennyire változik ez a képlet, illetve változtatható-e?).

A fejlődés lehetőségének és irányának fontos jelzője a pozitív (első- és másodrendű) jelentőségűek, valamint a negatív (első-másodrendű) jelentőségűek aránya. Az osztályok fenti sorrendjében ez az arány:

A. osztály	B. osztály	C. osztály
31,4 : 15,9	22,1 : 11,2	28,8 : 9,5

Az A. és a B. osztályokban (különösen az utóbbiban) erős a negatív megítélésűek csoportja (hatása). Kedvezőbb a C. osztály képlete, hiszen itt kiemelkednek a pozitív személyek, ugyanakkor kevés a negatív ellensúly.

A pozitív és negatív minősítés erejét tükrözi a szavazatok mennyisége. A szélső (+ és -) értékszámok az osztályok fenti sorrendjében:

A. osztály	B. osztály	C. osztály
+94 - -20	+71 - -11	+103 - -22

A legjelentősebb minősítés tehát a C. osztályban tapasztalható. Általában jellemző (és szerencsés), hogy a pozitív irányú megítélés jóval nagyobb mint a negatív.

A jelentőséggel és (fontos közösségi) szereppel bíró tanulók viszonyítása jelzi, hogy a pregnáns egyének milyen mértékben jutnak (pozitív vagy negatív) szerephez.

Ugyancsak az osztályok fenti sorrendjében:

	A. osztály	B. osztály	C. osztály
Jelentős és szerep nélküli:	-3 +1 fő	-1 + 0 fő	-2 +3 fő
Jelentős és szereppel bír:	+5 - 0 fő	+4 - 0 fő	+3 - 0 fő
Csak szereppel bír:	+1 - 0 fő	+2 - 0 fő	+3 - 0 fő
Közömbös:	9 fő	11 fő	10 fő
Létszám:	19 fő	18 fő	21 fő

Az iskolai osztályokban a negatív szerepértékűek rendre nem jutnak közösségi szerepekhez, illetve nem emelkedhet/nek ki pozitív tulajdonsággal. (Ennek okairól érdemes elgondolkodnunk.) Ez a probléma leginkább az A. osztályban tapasztalható. A pozitív jelentőséggel bírók kimaradása a jelentős szerepekből azt jelzi, hogy nem eléggé használják ki a fejlődés belső hajtóerőit. A C. osztályban az is látható, hogy a sztár helyzetű tanuló (V. N.) a lehetséges szerepek egy részét „magához vonzotta”.

### **Osztályközi kapcsolatok**

„Kik azok a gyerekek az osztályban, akiket leginkább szeretnek más osztályok tanulói?” - kérdésre vonatkozóan érdemes megvizsgálni a kedveltség néhány mutatóját.

Az A. osztályban a gyerekek 68,4%-át sorolták ide, a B. és a C. osztályban egyaránt a tanulók 66,6%-át.

Az A. osztályban a válaszolók csaknem 50%-ban ellenkező nemű tanulót jelöltek. Indokok: „Bírnak minket”, „Szerelemből”, „Jó alakúak...”. A másik két osztályban jóval kevesebb a másik nemre szavazó. A B. és a C. osztályban több esetben olvashatjuk: „Lehet rájuk számítani”, „Rendeseek”, „Mindenről lehet vele beszélni”. Meg kell állapítanunk, hogy mindhárom osztályból élénk osztályközi kiscsoportok képződtek, és e jelenség mögött jórészt a másik nem iránti érdeklődés fedezhető fel.

A társas konglomerátumokból az osztályközi csoportokban egy-két jelentéktelenebbnek tűnő gyerek is van, de csaknem háromnegyed részben mindenhol a jelentősek csoportja fedezhető fel. Negatív jelentőségű tanulók csak a fiúk közül kerültek ebbe a körbe, bizonyára azért, mert a lányok számára vonzóak.

Érdekes fejlemény, hogy egyes kiemelkedő képességű tanulók a másik két nyolcadik osztályból választanak (hasonló képességű) társakat, akikhez esetenként az osztálytársaknál is erősebben kötődnek. Ez a jelenség a beszélgető körökön kívül általában közös szakköri vagy sportköri tevékenységhez is kötődik. (Ilyen pl.: V. L., H. Zs. és V. N. köre.)

„Kik azok a más osztályokba járó tanulók, akiket ti legjobban szerettek?” - kérdésre csaknem kétszer annyi névválasz született, mint az előző kérdésre. Bizonyára jobban észrevehetők (követhetők) a más osztályból érkezők, mint a más osztályokba „átjárók”.

Az indokok az előző kérdéshez hasonlóak, de itt felbukkan a „szervezett átjárás”, az iskola ügyeit szervezők rendszeres megjelenése. Ez a team egyrészt „Kedves, segítő”, „Érdekes témákról is lehet velük beszélni”, másrészt „Ismert az egész iskolában”, „Jó szervező”, és amint írják: „Kiállunk egymásért”.

### A fiúk és a lányok együttműködése

Megkérdeztük, hogy az iskolában szívesen vagy nem szívesen dolgoznak-e együtt a fiúk és a lányok. Az összes válaszból:

	A. osztály	B. osztály	C. osztály
Igen:	6	8	6
Nem:	8	0	6
Nem tudom, nincs ilyen:	2	5	7
Nincs válasz	3	5	2

Az eredmény az A. osztályban kedvezőtlen tapasztalatokra utal. A B. osztályban inkább jónak ítélik a kooperációt. A C. osztályban ezt a kérdést kritikusan közelítik meg. Feltételezhető, hogy a két nem rivalizál egymással. Mindhárom osztályban (legkevésbé az A-ban) vannak tartózkodók, többen pedig úgy vélik, hogy a (szíves) együttműködésre nincs megfelelő példa.

### Iskolán kívüli társaságok, barátságok

Az iskolán kívüli barátságok százalékaránya (első számsor) és az iskolán kívüli szórakozótársak (második számsor) - az osztálylétszámokat véve alapul - a következő:

A. osztály	115%	168%
B. osztály	50%	138%
C. osztály	71%	133%

Látható, hogy az iskolán kívüli kapcsolatok mennyisége igen jelentős. Tudjuk ugyanis, hogy a barátságok meghatározó erejűek a gyerekek fejlődésében, értékorientációjában. A szórakozásban követett külső utak (különös tekintettel a különböző neműek összejöveteleire) ugyancsak meghatározó erejűek lehetnek. Amennyiben ezek a kapcsolatrendszerek a tanárok számára ismeretlenek, nem képesek igazán megismerni tanítványaikat, sem pedig az őket mozgósító külső értékforrásokat.

A legnagyobb külső társas kör az A. osztályt veszi körül. A másik két osztályban elsősorban a szórakozó-körök népesek. Ezekben általában fiúk-lányok vegyesen szerepelnek. A külső kapcsolatok elsősorban a következőkkel indokolhatók: régi barátság, régebbi osztálytárs, azonos lakhely, rokon kapcsolat, különböző (szakköri, vallási, stb.) közösségek, szórakozóhelyek.

Az együttlét néhány jellemző indoklása: „Jó fejek”, „Sokat nevetünk”, „Lelki bajok orvoslása”, „Jól érezzük magunkat...”.

### „Milyen a ti osztályotok?”

A kérdésre rövid jellemzéssel válaszoltak a gyerekek. Az értékelés összesített eredménye:

	A. osztály	B. osztály	C. osztály
„Szuperjó”:	7	4	18
„Jó osztály”:	3	6	3
„Néha igen, néha nem”:	1	2	0
„Sajnos nem”:	3	1	0
Nem tudom, nincs válasz:	5	5	0

Az A. és a B. osztályban a tanulók fele igen jónak (vagy jónak) ítéli saját közösségét. A C. osztály eltér ezektől, itt negatív minősítés egyáltalán nem szerepel.

Az indokokat illetően mindegyik osztályból érdemes néhányat pontosabban felidézniük:

- A. osztály: „A legjobb osztály az iskolában”; „Imádom ezt a bandát!”; „Sajnos nem olyan jó, mint a 8/c.”; „Egypár fiú elrontja...”.
- B. osztály: „Nagyon jó”; „Összetartó, sokat röhögünk”; „Nem a legjobb, de szeretem”; „Vállalkozóbbak lehetnénk”.
- C. osztály: „Szuper!”; „Jó osztályközösség”; „Szinte egy család”; „Jó nőuralom van”; „Összetartó, segítőkész, jó bulik vannak”; „Mindent egyénileg szervezünk meg”; „Kár, hogy néhányan utálják egymást”; „Van egy-két fekete bárány”; „Senki sincs kiközösítve”. (Ebben az osztályban a megszokottnál érettebb, kritikus szemlélet érvényesül.)

A felmérés tapasztalatait érdemes az érdekelt nevelőközösségben megvitatni. Az osztályokat mozgó értékekről, az egyes tanulók iskolai értékéről, valamint az osztályok iskolai mércével mért eredményeiről a kutatónak nincs (nem lehet) elegendő ismerete.



**Instrukció:**

A tanulók életkörülményeit és baráti kapcsolatait kutató egyetemi oktatók kérnek benneteket, hogy legjobb tudásotok szerint töltsétek ki a kiosztott kérdőívet.

Az adatokat titkosan kezelik, és csak a kutatásban hasznosítják. Ha igénylitek, a kutatásvezető egy alkalommal (pl.: osztályfőnöki órán) ismerteti a felmérés tanulságait.

A legtöbb kérdésre nevekkel kell válaszolni. Az egyes kérdésekhez annyi nevet írjatok, amennyit szükségesnek tartotok (maximum három nevet lehet írni). Vezeték és keresztnévet írjatok.

Néhány kérdésre osztályon kívüli nevekkal kell válaszolnotok. Itt is vezetéket és keresztnévet írjatok és jelöljétek meg, hogy az illető iskolatárs vagy máshonnan ismeritek.

Az utolsó kérdéshez (Milyen a ti osztályotok?) rövid szöveget kérünk tőletek.

Csendben dolgozzatok. Ha valami nem érthető, munka közben egyenként is kérdezhetek. Aki befejezte a munkát, adja be a kérdőívet.

Köszönjük a válaszokat!

1. Matematika órán csoportokban kell dolgoznotok. Kik lennének a legjobb csoportvezetők?, .  
.....  
Miért ők? . . . . .
  
2. Magyar órán csoportokban kell dolgoznotok. Kik lennének a legjobb csoportvezetők?, . . . .  
.....  
Miért ők? . . . . .
  
3. Ha osztályod klubdélutánt rendezne, ki lenne a legalkalmasabb annak megszervezésére? . . .  
.....
  
4. Ha egy sportjátékban (. . . . .) több csapat venne részt, és az egyiknek Te lennél a kapitánya, kiket választanál magad mellé? . . . . .  
.....  
Miért őket? . . . . .
  
5. Ha nagy bajba jutnál, osztálytársaid közül kik segítenének rajtad? . . . . .  
.....
  
6. Kik azok a gyerekek, akiket az osztályban legtöbben szeretnek? . . . . .  
.....  
Miért? . . . . .  
.....
  
7. Kik azok a gyerekek, akiket az osztályban a legkevésbben szeretnek? . . . . .  
.....  
Miért? . . . . .
  
8. Kik azok a gyerekek az osztályban, akiket leginkább szeretnek más osztályok tanulói? . . . . .  
.....  
Miért? . . . . .  
.....
  
9. Kik azok a más osztályokba járó tanulók, akiket ti legjobban szerettek? . . . . .  
.....  
.....  
Miért? . . . . .  
.....

10. Szívesen dolgoznak-e együtt osztályotokban a fiúk és a lányok? . . . . .  
Mi ennek az oka? . . . . .  
. . . . .

11. Szívesen dolgoznak-e együtt iskolátokban a fiúk és a lányok? . . . . .  
Mi ennek az oka? . . . . .  
. . . . .

12. Osztályodban kik a legszorgalmasabbak? . . . . .  
. . . . .

13. Kik azok a gyerekek az osztályban, akiket a tanárok a legjobban szeretnek? . . . . .  
. . . . .  
Miért? . . . . .  
. . . . .

14. Kik azok a gyerekek az osztályban, akiket a tanárok a legkevésbé szeretnek? . . . . .  
. . . . .  
Miért? . . . . .  
. . . . .

15. Ha az osztályfőnökök távollétében a gyerekek közül valakinek helyettesítenie kellene, ki lenne a legalkalmasabb erre? . . . . .  
Miért ő? . . . . .  
. . . . .

16. Kik a legjobbszívú gyerekek az osztályban? . . . . .  
. . . . .

17. Ha az osztályotokban bíróságot alakítanátok, kik lennének a legjobb bírók? . . . . .  
. . . . .  
Miért ők? . . . . .  
. . . . .

18. Társaid közül kik tették legtöbbet az osztályért? . . . . .  
. . . . .

19. Kik a legjobb sportolók az osztályban? . . . . .  
. . . . .

20. Ki a legjobb barátod az osztályban? . . . . .  
Miért ő? . . . . .

21. Ki a legjobb barátod az osztályon kívül? . . . . .  
Miért ő? . . . . .

22. A legkedvesebb szórakozásod: . . . . .  
Kikkel szórakozol együtt legszívesebben? . . . . .  
. . . . .  
Miért velük? . . . . .

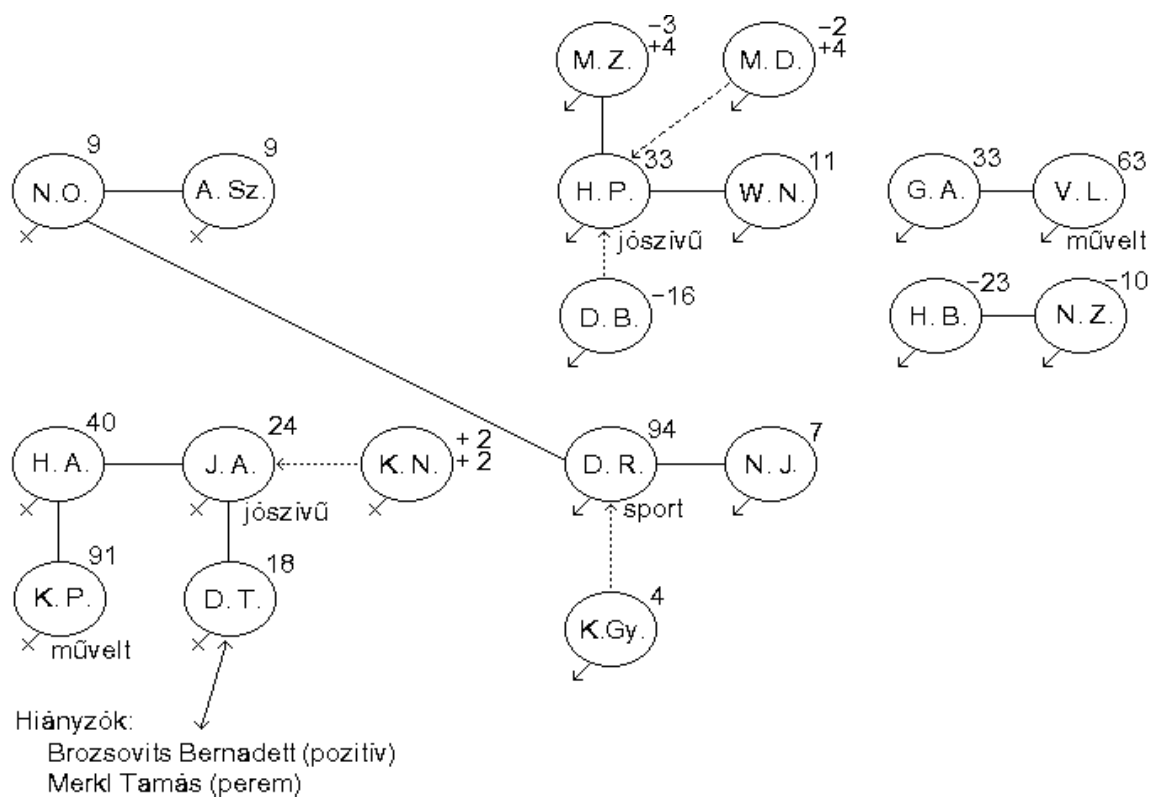
23. Kikkel szórakozol együtt legszívesebben az osztálytársakon kívül? . . . . .  
. . . . .  
Miért velük? . . . . .  
. . . . .

24. Kik a legműveltebb, legolvasottabb tanulók az osztályban? . . . . .  
. . . . .  
. . . . .

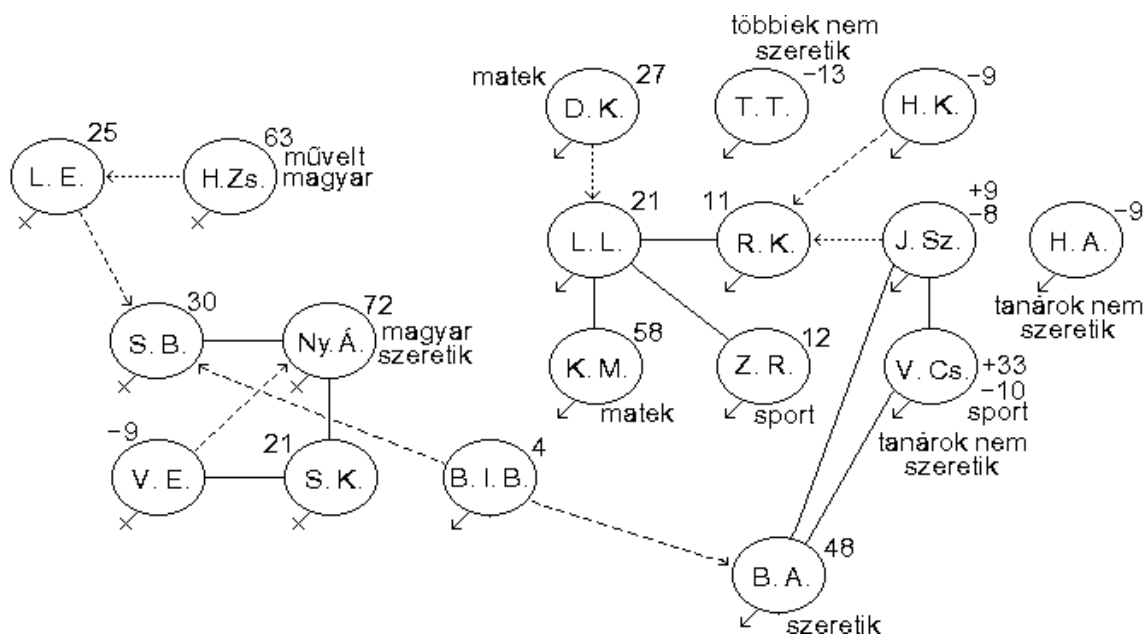
25. Milyen a ti osztályotok? Rövid jellemzés: . . . . .  
. . . . .  
. . . . .  
. . . . .  
. . . . .  
. . . . .

Megjegyzések: . . . . .  
. . . . .  
. . . . .  
. . . . .  
. . . . .  
. . . . .  
. . . . .  
. . . . .  
. . . . .  
. . . . .  
. . . . .

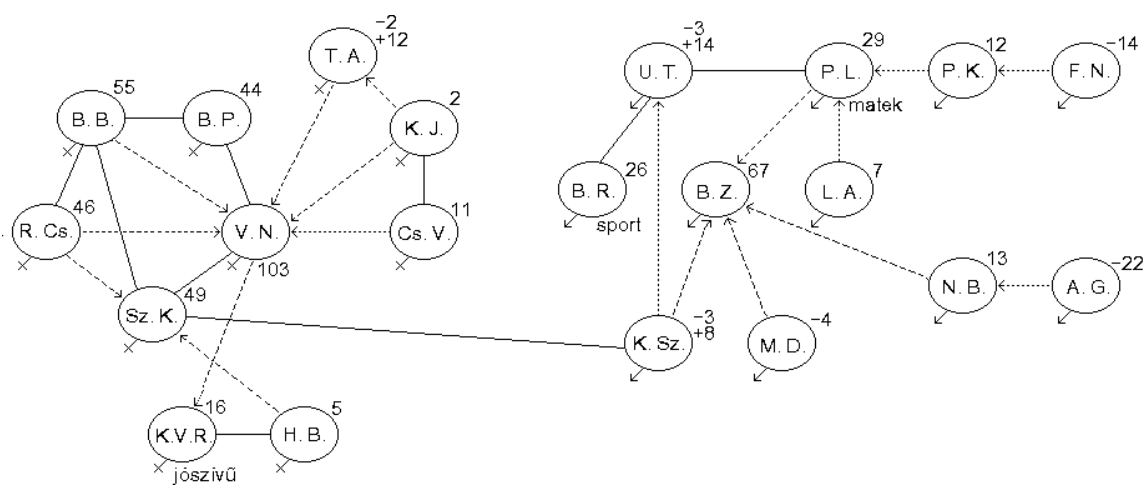
Köztársaság téri Általános Iskola - 8/a. (12+7 fő) - 1996. május



Köztársaság téri Általános Iskola - 8/b. (6+12 fő) - 1996. május



Köztársaság téri Általános Iskola - 8/c. (10+11 fő) - 1996. május



## **Pongrácz Éva: Játék és lelki épülés**

### **(archetipikus drámai események kreatív feldolgozása)**

A nyolcvanas évek végén, a kilencvenes évek elején nyilvánvalóvá vált, hogy a magyar pedagógiának meg kell újulnia. A gyakorló pedagógus a nyolcvanas évek végén tapasztalhatta, hogy sok olyan dologról kell beszélnie, melyek hosszú évekig tabunak számítottak. Hitelesen és másként kellett beszélnie az értékekről, az erkölcsről ahhoz, hogy tanítványait lekösse és megtartsa.

A gondolkodó pedagógus korszerű törekvései sok esetben spontán módon alakultak és virágoztak ki. Az elmúlt negyven év lemerevedett, hamis értékrendje beporosodott, élő, igaz szóra vágyó tanítványaink sugallták és szorgalmazták, hogy frissen és megújulva foglalkozzunk velük.

### **Az árnykép mint kompozíció**

A kilencvenes évek elejétől a pécsi Illyés Gyula Általános Iskolában rendhagyó művészeti képzés folyik. Immár hat éve péntek délután a művészetet kedvelő gyerekek összejönnek és kreatív művészeti játékokat játszanak. Ezek a játékok látványszínházzá, performance-okká nőnek. A gyerekek kérik és vállalják a nyilvános megjelenést, a szerepléseket itthon és külföldön is. E közös alkotások magja és kiindulópontja az árnykép volt. Az árnykép sok irányba ágaztatható kiindulópont, első alkalmazásakor nem gondoltuk, hogy ez a technika lavinaként fogja megindítani ötleteink és fantáziánk áradatát.

A diavetítővel kivetített árnykép karakterizál, egyszerűsít, tömörít és gondolkodásra inspirál. A fehér falon megjelenő éles, tiszta, fekete foltok esztétikumot sugároznak. A két dimenzióban megjelenő kézfejek, profilok, kezek, karok, törzs és végtagok a fehér fal síkján merész képi képzettársítások alapját képezik.

Az első szakaszban a gyerekek csak kézfejük elmozdításával kreáltak ritmikus ismétlődéseket, variált sorozatokat, szimmetrikus geometrizáló, aszimmetrikus, amorf formátumokra emlékeztető alakzatokat. A térkitöltés átrendeződései pillanatonként tudatosan változtathatóak, finom parányi elmozdulások hangulati, tartalmi eltéréseket eredményeznek. Az egyszerűbb és a bonyolultabb a gyerekeknél tudatos megfogalmazásban rögződött. Az árnykép tudatosított számtalan alapvető csoportosítási lehetőséget és komponálási karaktert. Mindezt semmilyen rajztechnikával nem lehetett volna elérni ilyen gyorsan és eredményesen.

A gyerekek végigjárták az utat az egyéni komponálástól a csoportoson keresztül a kollektívig.

A kompozíciókat fotókon is rögzítettük. A gyerekek megtanultak hosszan exponálva állványról, önkieldóval fényképezni. Az állókép sok-sok pillanat sűrített esszenciája, megállított megismételhetetlenség.

Az árnyjátékozás eszköztára elérhető, bárhol megvalósítható, minimális technikai felkészültséget, anyagi ráfordítást igényel.



Kell hozzá egy besötétíthető terem, aminek fehér a fala, díszítményei, képei elmozdíthatóak, a játék idejére eltávolíthatóak. A vetítógép a legalkalmasabb arra, hogy lehatárolt fény-képmezőt hozzunk létre. Ezzel a falra vetített fény-képmezővel mozivásznat kapunk, melynek tere otthonos játéktér a mai gyermeknek. A mozivászon emlékeztet a fényképezőgép látómezőjére, a videofelvevő ablakjára vagy a TV képernyőjére. Ebben a képmezőben, ezen a mozivásznon bátran, otthonosan komponálnak a kreatív gyerekek.

### **Az árnyjáték mint mozgókép**

A mozdulatlan árnykép kívánja, hogy mozgássá, mozdulatsorrá, mozgáskompozícióvá szerveződjék. A kompozíciós változások filmszerű mozgása árnyfilmmé áll össze. A gyerekek otthonról magnószalagokat hoznak, hangulatokat, érzelmi eseménysorokat játszanak el. Szeretik a klasszikus zenék modernizált változatait. Közkedvelt Vangelis Kolumbuszának filmzenéje. Nagyon szeretik Bach zenéjét, Ravelt, Jan Garbareket. Olyan zenéket keresnek, amelyek áttekinthetően tagoltak, ritmikusak, dinamikusak, gazdag érzelmi skálát járnak be. A színvonalas zene kiválasztásához biztos érzékük van. Az egészalakos árnyképek játéka megosztotta a művészeti csoportot nemek szerint. A lányok sokkal természetesebben igényelték és követelték az alak teljes megjelenését. A fiúk az alkotás e szakaszában visszahúzódtak. A lányoknak azonban megnövelt fényfelületet kellett létrehozni, melyet két diavetítő egymás mellé állításával sikerült megoldani. A nagy játékfelületen, két, három, négy, öt összehangoltan akár tíz gyerek is szerepelhet.

Az árnyjáték, a varázslat. A gyerekek látják a maguk kreálta filmet, együttműködnek, képi, érzelmi ötleteket adnak át egymásnak, a képmező a dinamikus változások gyűjtőpontja és harctere.

A dimenziót hamarosan megmozgatják egy ferde síkkal. A falra vetített fénymezőt érdekesebbé teszik, hogy a terem két sarka között átlósan egy áttört hálót feszítenek ki. Két árnykép jön így létre, egy a fal síkján. A ferde síkra vetülő fénysugár érdekesen torzul. A feldarabolt térben még szövevényesebb rajzolatok jelennek meg. A háló mozgatása pedig egyenesen fantasztikus. A gyűrődések, elmozdulások rendkívüli hatásokká szerveződnek. A síkok megmozgatása előhozta azt a lehetőséget, hogy színes diaképeket vetítsünk a mezőbe. Vasarely kristályai, gömbjei, arabeszkjei hatásos közeget teremtettek a további komponálásra.

A diaképek vetítését összekapcsoltuk művészettörténeti tanulmányainkkal. Ókeresztény templombelsők, egyiptomi oszlopcsarnokok, görög szoborcsoportok atmoszférikus stílushatásai szárnyalóvá tették a gyerekek képzeletvilágát. A természeti elemek a víz, a levegő, a felhők, a fák vetítése újabb megérzések, intuíciók eljátszására készítették a csoportot.

### **Mozgástechnikák**

Az árnyjáték játszása visszahat a gyermekre. Kinagyítja, érzékelhetővé és kifinomulttá teszi a mozgását. Az alkotót önkontrollra, igényességre serkenti. Folytonosan és állandóan szembe kell néznie saját testének, mozdulatainak elvonatkoztatott, éles sziluettjével. Ez a szüntelen és folyamatos szembenézés ön és csoportkontroll felkeltette a gyerekekben azt az igényt, hogy fejlesszék mozgásuk esztétikáját és kifejezőerejét.

A továbblépés erről a pontról csak szakemberek bevonásával történhetett meg. Meghívtuk Szalay Tamás művésztanárt, aki a szomszédos Művészeti Iskola tanára. Megismertetett bennünket a neves spanyol tánctanár által kidolgozott Limon-technikával.

A Limon technika kiküszöböli azokat az erőltetett, de esztétikusnak tartott mozdulatokat, melyek a balett eszköztárába tartoznak. Ez az új mozgástechnika ügyel arra, hogy csak természetes, egészséges és célszerű mozdulatokat alkalmazzon tárházában. Gondosan ügyel arra is, hogy végtelenül variálható legyen, ugyanakkor egyénre szabott és individuális maradjon. Az alapmozdulatokat, az alapkészletet foglalkozásaink első tíz-húsz percében gyakoroljuk a gyerekekkel. Az előkészítés után a gyerekek saját kedvükre alakítják a mozdulatok elemtárát, egyéni és csoportos improvizációk sorát hozzák létre. Rendszerint a foglalkozások jóval tovább tartanak a tervezettnél, a gyerekek csillapíthatatlanul követelik, hogy mozgásötleteiket bemutathassák.

Maga a Limon-technika tanulása is ráállítja az embert lelkileg, hogy egy örökös befogadás és kifejezés dinamizmust serkentsen önmagában. A mozdulatokból adódó harmónia arra készíti a résztvevőket, hogy mozgósítsák saját kimeríthetetlen belső energiájukat. A technika ugyanakkor azt is segíti, hogy mindenki átszellemülten tudjon figyelni saját belső rendjére és belső harmóniájára. A gyakorlatok zenére történnek. Ezek a zenék gyakorta idéznek harmonikus természetélményeket. A mozdulatok erősítik a szubjektumot, oldják a belső határokat, megteremtik az átjárhatóságot a szubjektum és az univerzum között.

A mozgássorok egyik lényeges kiindulópontja hanyattfekvés. Ilyenkor egy kicsit fel kell húzni a térdet, és a talpakat a padló síkjára fektetni. Ebben az esetben a gerincoszlop kiegyenesedik és a csigolyák a vízszintes síkra fekszenek. Megszűnik az a kis rés, ami más esetben a derék és a padló síkja között keletkezik fekvéskor. Ez a kis rés tulajdonképpen feszültségnek teszi a gerincet. A fentebb leírt mozdulathoz ez a feszültség teljesen megszűnik. A gerincoszlop ideális helyzetbe hozó pozitúrából egy ideális felülés mozdulatsora következik. A lassú felülés a nyaktól indul és fokozatosan, tudatosan csigolyaelemként történik mindaddig, míg teljessé válik a felülés, valamennyi csigolya felemelkedett a padló síkjáról. A mozdulatsor folytatása a visszahelyezkedés kiinduló helyzetbe. Ez is lassan csigolyánként történik a deréktól indul ki és akkor fejeződik be, amikor már a fej is a földön van.

A Limon-mozdulatsorok az egyén belső energiamagvából indulnak ki, kitágulnak az univerzum felé, majd az univerzummal azonosodva és terében feloldódva teljeseznek ki, majd a kitágított és befogadott energiával gazdagon tér vissza a mozdulat és a gondolat a szubjektum belső energiamagvába. A technika egyén-univerzum sajátossága mellett jellemző vonás még az érintéskommunikáció.

Az improvizációk oly gyorsak, a közléstartalmak oly pillanatnyiak és gyorsan illanóak, hogy az improvizációkat szinte lehetetlen pontosan előre megbeszélni. A csoportos munkánál megfigyeltem, hogy a gyerekek csak elnagyolt jelzéseket adnak szóban egymásnak a munka megkezdésekor. A valódi árnyalt és gazdag kommunikáció csak mozgással és érintéssel történik. A mozgás előre megbeszélt szabályokat nélkülöz, ezért tartalmilag abszolút őszinte, nélkülöz mindenfajta rutinszerűséget, divatos közhelyszerűséget. Ezek a spontán reakciók rendkívül magas színvonalra emelik a mozgásokat és az érzelmi, gondolati tartalmakat.

A Limon-technika annyira magától értetődő és természetes mozgás, hogy korra, nemre és felkészültségre való tekintet nélkül bárki megtanulhatja.

Jómagam is elsajátítottam alapelemeit, hogy tanítványaimmal együtt léphessek tovább a felfedezések és a titkok útján. Szalay Tamás kezdettől fogva figyelemmel kísérte munkánkat, bemutatóinkon megjelent és ellátott igényes szakmai tanácsaival. Annak ellenére, hogy az én területem elsősorban a kép világa, úgy érzem és gondolom, a kalandozás a mozgás és a látványszínház területén jót tett pedagógiai és saját alkotói tevékenységemnek. A műfajok, művészeti ágak átjárhatósága különösen izgalmas terület.

1992-ben csoportommal két hetes alkotótáborban voltunk Litvániában egy balti-tengeri félszigeten. Itt együttműködtünk finn, lett és litván alkotócsoportokkal. A gyerekek a képzőművészeti tevékenység mellett állandóan térben és mozgásban is kreáltak. Egyszerűen világjelenség a fiatalok közt, hogy felszámolják a műfaji határokat és keresik a megnyilatkozásnak, az énközlésnek az ősi és modern formáit.

Elsősorban képzőművészi alkotással foglalkozó csoportunk e tevékenysége az árnyképtől kiindulva mássá formálódott. A képi funkciókat átvette a mozgókép. Munkánkban különös jelentősége lett a videózásnak. A többször visszanézett videofelvételek során kiderült, hogy épp úgy elemezzük az alkotásokat, mint annak idején a képeket elemeztük. A szempontok ugyanazok. Arányok, kompozíciók, ritmusok, sorozatok, eltérések, ellentétek, kompozíciós csomópontok, összefüggések, párhuzamok, ellentétek, belső szerkezeti tartóegységek, gondolati tartalmak, asszociációk, érzelmi csomópontok. Ezek a megfogalmazások segítik felfedezni az összefüggéseket, fejlesztik a kritikai, önkritikai érzéket, hozzásegítik a gyerekeket a műélvezethez.

A gyerekek az iskola stúdiójában átmásoltatják a videofelvételeket és otthon többször visszajátszák. A későbbiek során ezek a felvételek egyre fontosabb, megismételhetetlen dokumentummá válnak, hiszen néhány év alatt rengeteget változnak külsőre és rengeteget fejlődnek szakmailag.

### **Az egyszerűsített környezet esztétikuma**

A gyerekek mozgásimprovizációi **személyes énközlések**. Az énközlések számtalan variációja a gondolatok, az érzések, az intuíciók, az érzelmek végtelen skáláját jelenítik meg. A lányok alig várják a péntek délutáni művészeti foglalkozások mozgásos szakaszát. Míg a festéssel, az árnyképpel a lányok és a fiúk egyaránt foglalkoznak, a mozgást csak a lányok csinálják.

A foglalkozások forgatókönyve tehát a következő: Egy órától három óráig festés, rajzolás, plasztikai munkák, közös képalkotás, lányoknak, fiúknak. Három órától a fiúk elmennek, a lányok kisajátítják a terepet, a falhoz húzzák az asztalokat és a székeket felrakják az asztalokra, hogy helyet nyerjenek, felmossák a padlót, és beállítják a magnetofont.

Valamennyien felhúzzák a fekete, vagy fehér trikójukat és sztrechnadrágjukat, ha színpadi teret akarnak varázsolni, felakasztják a terem hátsó falához a fekete függönyöket.

Ruhájukban könnyen lehet mozogni, egyszerűen tisztántartható, bármikor alkalmas dekorativitása miatt a fotózásra.

A falak fehérek, ezzel minden egyszerűsített. Az egyszerűsített környezet esztétikai tisztaságot, áttekinthetőséget és rendet sugall. Egy-egy színes drapéria, vagy gézdarab, egy óriási túllfüggöny pillanatok alatt megváltoztathatja az egyszerűsített környezet összhatását, hangulatát. A gyertyafény, egy megvilágított tükörgömb, vagy a diavetítő fénysugara újabb illúziók, hatások kialakítását teszik lehetővé.

A művészeti szoba máskor előadások színtere. A játszóházak alkalmával előadásokat tartunk itt. Ilyenkor kivisszük az asztalokat, csak huszonöt szék marad benn, amire a vendégek leülhetnek. Ezeket a székeket a fal mellett helyezzük el. Az előadás a néző között, kartávolságnyira zajlik. A drapériák, függönyök, gyertyák és a diavetítő elférnek a szekrényben a polcon. Egy ilyen **többfunkciójú művészeti szoba** kialakítása nem pénz kérdése, inkább a bátor ötletek fontosak. A szülők szívesen látnak el bennünket különböző maradék anyagdarabokkal, géztekercekkel stb...

A gyerekek önállóan dolgoznak az eszköztárral. A teret tágítják, szűkítik, fényforrásokat állítanak be. A környezetrendezés és alakítás a kreativitás kiváló lehetősége.

## **Énközlések-archetipikus drámai történetek**

A spontán, közvetlen mozgásmegnyilatkozásai széles skálán mozognak. A produkciók mögött archetipikus események, jelenségek, archetipikus drámák játszódnak. Mozgásukat vizsgálva az az érzésünk, mintha az archetipikus ősképek tengeréből hol homályosan, hol kristálytiszta bukkannának fel ősképek.<sup>15</sup>

A gyerekek még közel vannak az ősállapothoz, érzelmvilágukban jelen vannak a metafizikai képek. Érzelmeik, mozgásviláguk az elvesztett archaikus szintézist hordozzák, melyben a világ még egységet képez, nem hullott darabokra. Ezt az érzésvilágot szóban nem is lehet elmondani, a mozgás alkalmasabb kifejezésére.

A lét ősforrásából jövő intuíciók a tudat alól jönnek fel. Valamennyiünkben léteznek, csak nem foglalkozunk velünk, mert értékrendünkben nincs helyük. Az álom gyakran hoz fel bennünk ilyen ősforrás-megérzéseket. Ezek az intuíciók egyetemesen emberi megérzések, tartalmuk humánummal telített, jelentőségük több, mint gondolnánk. Ott húzódnak minden személy lelkében, belső hangként szólnak meg bizonyos esetekben, szerencsésen segítve és erősítve azt, hogy cselekedeteinket pozitív irányba fordíthassuk.

A lányokban különösen nagy igény és nyitottság van arra, hogy érzelmeiket közöljék, másoknak is megmutassák. Ez a fajta magatartás a leány, a nő és az anyaszereppel azonos. A nő és anyaszerep érzelmgazdag átélése fokozza énazonosságukat. A nemi szerep felemelő, áhítatos érzelmi megélése örömmel és büszkeséggel tölti el szívüket.

Érdekes megvizsgálni azt a mozgásmotívumkészletet, melyet a leggyakrabban és legszívebben alkalmaznak.

## **Az archetipikus motívumkincs csoportosítása**

Az archetipikus motívumkincs **karakterében mindig két nagy csoportra osztható**. Elkülönülnek a lágy és a kemény motívumok. Ezek mind tartalmilag, mind formailag megfoghatóak. A lágy motívumok mögött konfliktusmentes, oldott harmóniák gyökereznek, megjelenési formájuk is lágy, harmonikus és szelíd.

A kemény motívumok konfliktusokra épülnek és az ellentétek különböző jellegű harcából szövődnek. Megjelenésük zajosabb, hevesebb, robbanékony mozgásokra épül.

Megvizsgálható közelebbről a motívumkincs tematikája. E szempontból két nagy egységre oszlik a téma.

### *Elemek:*

Azonosulás az elemekkel. A víz, a levegő, a szél, a fény, a tűz, a Hold, a Nap, a csillagok, a növények az állatok stb... mozgásának imitálása. Az elemek mozgásának utánzásakor természetesen a természeti jelenségek mozgását antropomorfizálják, emberi érzésekkel rokonítják. Mégis a mozgások kiindulópontja a természeti jelenségek formai utánzása, megjelenítése.

---

<sup>15</sup> V. ö.: Jung C. G.: Emlékek, álmok, gondolatok. Európa, Bp., 1987., 213., 440.

*Humán érzelmek, eseménysorok:*

1. Beburkolózás, kibontakozás motívum. Embrionális pozitúrák, egység, sokasodás, rejtőzködés, védettség, kibontakozás, születés, szaporodásmotívum. A lányok nagyon kedvelik ezeket a mozdulatokat. Beburkolják magukat a hatalmas túllbe, majd lassan kibontakoznak belőle. A teremtménymotívum szexuális szerepet hordoz.
2. Ölelés, ringatás, elválásmotívum. Az átölelés, ringatás, elszakadás eljátszása is erőteljesen összefügg a nemi szereppel. Anya-gyermek, szeretett és szerető, adás-elfogadás viszonylatok helyzetei ezek.
3. Erőszak és alávetettség, A konfliktus éles, számtalan variációban megjelenik.
4. Haragmotívum. A düh megélése és eljátszása, a megoldhatatlannak tűnő konfliktus megélése. Eljátszását kevesebben vállalják. Nemcsak bátorság, sok tapasztalat is kell hozzá.
5. Szabadság, engedetlenség, bűnhődés. A kötöttségektől való szabadulás felszabadult örömmel jár, de a szabadság következményei problémák és konfliktusok láncolatát eredményezi.
6. Birtoklásvágy, irigységmotívum.

A folyamatos vizsgálódás tovább bővítheti, finomíthatja, mélyítheti a motívumkincs feldolgozását.

### **Miért éppen a teremtménymítoszok és miért éppen a Biblia?**

Munkánkat figyelemmel kísérve többen megkérdezték, hogy miért foglalkozunk dominánsan a teremtménymítoszzal és a Bibliával.

Jómagam nem úgy álltam a mozgástechnikák és a látványalakítások játékához, hogy tematikát kerestem volna hozzájuk. Eszemben sem volt, hogy irodalmi alkotásokhoz kapcsoljam a mozgást, hiszen nem volt tervem sem feladatom a tematikus színház. **A gyerekek által hozott motívumkincs** kényszerített arra, hogy utánanézzek, vajon honnan eredeztethetőek a hozott érzelmek, érzések. Egyértelművé vált, hogy az emberi természetből adódó kollektív tudattalan lélektartalmakról van szó. Ahhoz, hogy ezeket a tartalmakat megjeleníthessük, minél ősbibb forrásokhoz kell folyamodni, mert az ősi forrásokban kristálytisztán jelentkeznek ezek a történetek. A gyerekek őszintesége és tisztasága páratlan ragyogással sugározta be a régi példákat. A modern gyermek érzelmei és gondolatai elevenné és izzóvá tették az archetipikus történetek örökérvényű szépségét. Miért is fordultunk volna más történetekhez, hiszen a teremtménymítoszok művészi intuícióval megfogalmazott szimbolikus világmagyarázatok. A Biblia a mi földrajzi területünkön évezredek óta meghatározta a kultúrát, nem törölhetjük el kultúránk gyökereit, mert a gyökerek nélkül semmiféle fa nem hozhat újabb hajtásokat és gyümölcsöt sem. A Bibliánál eredetibb és figyelemre méltóbb forrást nem tudok elképzelni. Archetipikus szereplői, történeti kristálytiszták.

## Teremtésmítoszok

Közel sem a teljesség igényével állítottuk össze a Teremtésmítoszok című előadásunkat. Azokat a képeket és hangulatokat választottuk ki a vizsgált anyagból, melyek a leginkább megindították képzeletünket.

Mélytengeri vagy talán csillagközi hangulattal indítottuk a képsort, ahol az elemek lassú elmozdulása és fény felé fordulása Jan Garbarek titkokkal teli zenéjének ritmusára történt. A második tételben dinamikus tradicionális indiai zenére megjelent a Nap, a Hold, a tűz, a lótuszvirág-motívum és egy elbűvölően mozgó, sokkarú indiai istenség. A jelenség hét egymás mögött álló gyermek összjátékából szövődött össze. A karok mozgása szimbolizálta a világ ellentéteit és harmóniáit.

A felkészülés során számtalan indiai festményt és szobrot tanulmányoztunk, hogy a speciális mozgáshoz karakteres vonásokat gyűjtsünk. Ez **a kutató munka rendkívül lekötötte a gyerekeket**. A mozdulatok különlegessége hosszasan foglalkoztatta őket.

Az egzotikummal teli látványt bibliai kép követte. Egy hatalmas fa diaképét vetítettük a falra, Vangelis zenéje egy sóhajtó, lélegző, párás paradicsomi vegetáció hangulatába vitte a nézőt. A kígyó hosszas, tekergő, kíváncsiságot felkeltő mozgással kínálhatta a tudás almáját az álmos és érdektelen emberpárnak, végül is Éva kíváncsiságát felkeltve, az félve, vonakodva fogadta el az almát, aztán furcsa érintéssorozat, lökdösődés, konfliktusjáték után Ádámot ráveszi, hogy beleharapjon a gyümölcsbe. A mozgássort a gyerekek a személyek közti konfliktus szintjén is előadták, de megjelenítették azt az érzést is, ami a bizonytalanság belső dilemmája. Az engedelmesség, az engedelmesség megszegése, a belső konfliktus során vállalt döntés, a döntésből fakadó szabadságérzés, a szabadság vállalásából eredő önállóságérzés, a szabadság vállalásából adódó felelősség és bűnhődés láncreakcióit improvizatív elemektől átszőve adták elő. A konfliktussor archetipikus lelki eseménysor, ugyanakkor a **hétköznapi életben nap, mint nap megéljük, megélik gyerekeink**.

Az engedelmesség, az engedelmesség megtagadása, a hatalom, az alárendeltség elviselése, az alárendeltségnek való szembeszegülés napi konfliktushelyzet. A gyerekek versengtek a szerepekért. Mindenki mindegyik szerepet el akarta játszani. Mindenki eljátszotta így a paradicsomi őstermészet hajladozó, sóhajtozó növényvilágát, Évát, aki az alvó Ádám oldalbordájából bontakozik ki, az emberpárt, aki csodálkozik a paradicsomi környezet varázslatos szépségén. Mindenki eljátszotta Ádám tétovaságát és Éva kíváncsi, borzongató bátorságát. A felfokozott hangulatú képsor a kiűzetés harsány és megdöbbentő viharjelentével zárul. Az utolsó motívum szelídebb tájra evez, a görög teremtésmítosz Erosza kikel a mindenség túlljében úszó ezüsttojásból, hogy aztán kétségbeesetten lássa, milyen egyedül van a világban. Burkolózás, kibontakozás-motívumokból összeszőtt mozdulataival előcsalogatja a tengert, a vizet, a levegőt, a felhőket és életre hívja a harmonikusan mozgó csoportoskákat, hogy szeretetével és teremtőenergiájával benépesítse a mindenséget. A természet szelíd és harmonikus alkotóelemei benépesítik a teret.

A TEREMTÉSMÍTOSZOK négy tételes, húsz perces előadását ötször ismételték meg a gyerekek egy szombat délelőtti játszóház során. Az előadások változatosságát nem csak az improvizálás, hanem az előadásonkénti szerepcsere is biztosította.

## Jelenetek a Bibliából

FELDOLGOZTUK három külön előadásban A TEREMTÉST, AZ ÓSZÖVETSÉGET és az ÚJSZÖVETSÉGET. Ezek hosszabb lélegzetű kompozíciók voltak, háromnegyed - egy órásak. Mindhárom kompozíció tételszerűen épült fel.

A hosszabb lélegzetű műsorok nagyobb teret igényeltek, így a gyerekek berendezték az iskola ebédlőjét, amit függönyökkel és a Művészeti Iskolából kölcsönkért balettszőnyegekkel színpaddá tettek.

A TEREMTÉS próbái során nyilvánvalóvá vált, hogy milyen **közel állnak a gyerekekhez a szimbólumok**, magától értetődő volt, hogy a sötétséget, fényt, a Napot a Holdat és csillagok mozgását is el tudják játszani, gyönyörűen bontakoztak ki, mint virágok és termések, **fantasztikus humorral játszották** el a sokrétű állatvilág a vízi, a szárazföldi állatok mozgását, tarkítva a levegőég madarainak szárnyaló repülésével. Ádám, az ember pedig egy tíz gyermekből csoportosuló hatalmas lüktető szív szimbolikus alakjában jelent meg.

Az Ószövetség katasztrófajeleneteit lírai megoldások szelídítették. A vízözön mindent elpusztító viharjelenete után megrázó ereje volt Noé és a galamb jelenetének. Noé többször szárnyra bocsátotta a bátortalanul felröppenő galambot, hogy aztán az végső, felszabadult szárnyalásba kezdve diadalmas mozdulatokkal hozta a megváltást jelentő olajágat és a sötétségbe burkolt tájba a fényt. A Noé-galamb páros játéka minden előadáson megrendítő, **katartikus élményt jelentett**.

Emlékezetes érzelemsort játszott el valamennyi szereposztásban az Ábrahám-Izsák páros. A szülői **felelősség, lelkiismeret, szeretet megindító megjelenítése**, Ábrahám lelki vajúdásának, kétségeinek és kétségbeesésének, lelki folyamatának eljátszása mély azonosulást igénylő feladat. A jelenetnek olyan erős a lelki tartalma és kisugárzása, hogy monumentális erővel rendeli maga alá a többi képet.

Hasonlóan döbbenetes a KÁIN ÉS ÁBEL konfliktus. Páratlan erővel képesek eljátszani a gyerekek mozdulataikkal Káin irigységét, féltékenységét. A két áldozatot bemutató alak úgy jön be a színpadra, hogy kezükben tartanak egy-egy tálat, amiben tűz ég. (A DUPLAFALÚ PORCELÁNEDÉNYEKBE VATTACSOMÓRA alkoholt öntünk és ezt gyújtjuk meg.) Az áldozatot bemutatók közül az egyik csak az áldozatra és az égiekre figyel, ő Ábel, a másik áldozatbemutató Káin. Ő folyton arra figyel, miként végzi feladatát testvére. Utánozni kezdi mozdulatait, de mégsem igazán sikerül, egyre inkább feléled benne az irigység, hogy testvére átszellemülten mutatja be áldozatát. Irigysége fokozódik, ki akarja zökkenteni Ábelt az átszellemült mozdulatsorból, miután ez nem sikerül végső elkeseredettségében és irigységében agresszívvé válik. FELLÖKI testvérét, felhasítja mellét és a lüktető, még meleg szívet a magasba emeli. Csúfos győzelme tragikusan kétségbeejti, menekül, de képtelen elbújni saját lelkiismerete hangjai előtt.

Felfokozott konfliktus a Bölcs Salamon jelenete. A gyerekek elhozták otthonról gyerekkori csecsemőbabájukat, és azzal játszották el a hamis és igaz anya történetét.

A megközelítések nem vallási tételek bizonyításai. Az ember alapvető, eredendő problémá-felvetéseinek megélése, megjátszása, átélése a cél. **A megvalósítás, a játék maga lelki épülés, a katarzis.**

Közösen jártuk végig a gyerekintuícióktól, a megérzésektől vezető utat a tudatos alkotásig. Ez a folyamat jelenleg is tart. Most már új gyerekek csatlakoztak hozzánk és a régiek már csak visszajáró vendégek, ha idejük engedi boldogan szerepelnek újabb előadásainkon. A mozdulatokat, az érzéseket nem lehet elfelejteni. A keletkezés, a kibontakozás, a növekedés, a

kiteljesedés, a sokasodás, a maradandóság, az elmúlás, a felelősség, a választás, a döntés, a kétség, a lelki vajúdás, a lelki nyugalom, a hamisság, a hatalom, a megalázás, a győzelem, az öröm, az együttérzés, a szeretet mozdulatai elfelejthetetlenek.

Munkánk során az ösztönöset hoztuk felszínre, az ösztönöset jártuk körül, az ösztönösnek kerestünk megfelelő tematikát és az ösztönös energiáját felhasználva változtattuk át az érzelmeket kézzelfoghatóvá. Ez a személyes átélés, megélés, testbeszédbeli és szóbeli megfogalmazás tisztává, minőségivé tette az ismereteket és az emóciókat.

**A résztvevők személyisége sokrétűen gazdagodott.** Ez a gyerekcsoport sok iskolai, megyei vagy országos versenyen bizonyította ügyességét.

A produktumok minőségét meghatározta a kérdések megközelítésének módja, az, hogy **a gyerekek vállalni tudták és alá tudták támasztani személyes meggyőződésüket, érzéseiket.**



## **Ambrusné Kéri Katalin: Interneten keresztül nem lehet egymásra kacsintani**

### **A harmadik információs forradalom**

Napjainkban az emberiség a világtörténelem harmadik információs forradalmát éli. Bár az információáramlás történetében fontos megállót jelentett a rádiózás és televíziózás is, az írás és a könyvnyomtatás feltalálása után a számítógépek tér- és időbeli korlátokat leromboló működése változtatja meg forradalmian a világot.<sup>16</sup> Az 1990-es években a számítástechnika szakemberei a számítógépek 5., sőt 6. generációjáról beszélnek már<sup>17</sup>, és egyértelműen leszögezik, hogy a XX. század utolsó évtizede a hálózatoké, amelyek egyre nagyobbak, átfogják az egész Földet, és gépek millióit kötik össze.<sup>18</sup>

A számítástechnikával kapcsolatos pedagógiai kutatások nem újkeletűek. Néhány évtizeddel ezelőtt kezdtek sokasodni azok a tanulmányok, amelyek a gép által segített (vezérelt) tanítás módjait és eredményeit foglalták össze.<sup>19</sup> Évtizedünkben is az informatika iránt érdeklődő legtöbb pedagógiai kutató, tananyag- és multimédia-fejlesztő erre a problémára figyel. Mivel a fejlődés rendkívül felgyorsult a számítástechnika terén, valóban jogos a kérdés, hogy mennyiben segíthetik a tanulást a számítógépek.<sup>20</sup>

Jelen tanulmányomban azonban egy másik kérdésről szeretnék szólni, mely talán kevésbé időszerű ma még, de a felgyorsult változások óvatosságra intenek. Arról szeretnék írni, hogyan függ össze az informatika fejlődése a gyermekek és ifjak kapcsolatainak, kommunikációs formáinak átalakulásával. Bár valószínűleg az általános iskolai pedagógusok többsége úgy véli, szinte felesleges ilyesfajta kérdésekről beszélni, mégsem haszontalan az előrelátás. A legújabb adatok szerint az Internet multimédiás részét, a WWW-t használók között a világon kb. 1,5%, Európában kb. 0,5% a 11 és 15 éves kor közötti felhasználó.<sup>21</sup> (Magyarországi adatokat nem ismerünk.) Ez ugyan alacsony arány, ám nem hagyhatjuk figyelmen kívül azt, hogy a hálózat használóinak kb. 12%-a a következő korcsoport (16 és 20 év közöttiek) köréből kerül ki, és 21-25 éves kor közötti a felhasználók egynegyede. A másik tény pedig az, hogy az iskolák számítógépekkel való ellátása gyors ütemben halad előre, és egyre nő a magánlakásokban levő gépek száma és kapacitása is. Bár számszerű jóslásokba nem bocsájtkozhatunk, annyi mindenképpen előre látható, hogy a közeljövőben lényegesen növekedni fog a gyermekkorú felhasználók köre Magyarországon is.

---

<sup>16</sup> A harmadik hullám (In = Heti Világgazdaság, 1996. febr. 17.) 85. p.

<sup>17</sup> Pl.: IBM PC XT/AT kezelése (BINOM BT., Bp., 1992.) 10. p.

<sup>18</sup> Bakonyi Géza-Drótos László-Kokas Károly: Navigáció a hálózaton (IIF, Bp., 1994.) 3. p.

<sup>19</sup> L. pl.: Walter R. Fuchs: Az új tanulási módszerek (KJK, Bp., 1973.)

<sup>20</sup> E témáról olvasható érdekes tanulmány pl.: Alan C. Kay: Oktatás: a szellem gépe vagy a gép szelleme (In = Tudomány, 1991. nov.) 88-95. o.

<sup>21</sup> Lőke András: Felhasználói statisztika - A legelésző elit (In = Heti Világgazdaság, 1996. febr. 17.) 61. p.

## Új kommunikációs formák

A technikai fejlődés olyan új kommunikációs lehetőségeket teremtett az ezredvég embere számára, amilyenekről korábban csak a sci-fi irodalomban olvashattunk. 1./ Az elektronikus levél (E-Mail) az olcsó és egyszerű üzenetváltás lehetőségét kínálja. 2./ A hálózat segítségével mód nyílik a világ különböző helyein működő számítógépek összekapcsolására. 3./ Tanulók és kutatók nagy örömeire könnyedén megoldható az adatbázisok file-ként történő átvitele (FTP), és 4./ mód nyílik a kontinensek, városok stb. közötti üzenetváltásokra beszélgetőcsoportok (discussion groups) vagy hírcsoportok (newsgroups) segítségével, és ezzel még nem szóltunk valamennyi új lehetőségről.<sup>22</sup>

Ami témánk szempontjából, a gyerekek és ifjak szokásait illetően legfontosabb ezek közül, az az „online”, valós időben történő kapcsolattartás. Azok a tizenévesek, akik napjainkban otthon vagy az iskolában vagy éppen a szaporodó „cyber”-kávéházak egyikében belépnek az IRC-rendszer valamelyik beszélgetőcsatornájába, másodpercek alatt szerezhettek maguknak vadidegen magyar vagy külföldi beszélgetőtársakat. A rendszer használata egyszerű, valóban „minden gyerek tudja”, aki a gép közelébe kerül: néhány angol parancsszót kell csupán megfelelő sorrendben begépelni, és máris hozzá lehet szólni bárkinek a gondolataihoz. A képernyőn szaladó mondatok megállíthatóak, visszahívhatóak és lemezre menthetőek. Gondoljuk csak meg, mekkora eltérés ez hagyományos a levelezéshez vagy beszélgetéshez képest, akár hátrányait, akár előnyeit szemléljük! Az IRC rendszeren belül kialakíthatóak saját beszélgetőcsatornák, amelyekre csak a „megfelelő” személyeket engedi be a csatorna felügyelője.

## Számítógépes újságok

E helyen nem a napilapok és magazinok hálózaton át elérhető változatáról kívánok beszélni, hanem azokról a fiatalok által programozott, szerkesztett, írt, terjesztett lapokról, amelyek csakis számítógép képernyőjén át olvashatóak, hallhatóak.

Magyarországon több tucatnyi hosszabb-rövidebb életű szoftver-magazin létezik.<sup>23</sup> Az elsők az 1990-es évek elején keletkeztek. Általában elmondható ezekkel kapcsolatban, hogy ingyenesen terjednek, eleinte a lemezeket adták kézről kézre a fiatalok, aztán postai úton küldöztették, manapság pedig több már az Interneten keresztül is olvasható. E lapok tehát nem kereskedelmi céllal készülnek, inkább az ifjúság egyik sajátos önkifejezési módjának és kapcsolatteremtési próbálkozásának tekinthetőek. 13-25 év közötti tanulók (szinte kizárólag fiúk) készítik és olvassák ezeket a magazinokat. A kezdetben néhány oldalnyi szövegből és képből álló lapok több esetben tetemes méretűvé nőttek ki magukat a hónapok-évek során, hiszen a terjedelemnek szinte semmi sem szab határt ma már.

---

<sup>22</sup> Kisszótár kezdőknek (In = Heti Világgazdaság, 1996. febr. 17.) 59. p.

<sup>23</sup> Pl.: Armed & Deadly, Bad News, Brain Browse, Censor, Channel, Contrast, CoderMag, Cult, D-Mag, Daskmig Illusions, Das Bootsector, Death Bringer, Dissonance, Digital Underground Association Mag, Danger News (TN lopás), Dimenzió, Free Style, Flash, Fun News, Fusion, The Garden Party, Genetic Dreams, Guide, Hektor, Happy News, Hoax Magazine, Hulladék, Infused Byte, Imphobia, Infinity, Insane Reality, Kendermag, LBA, Mental Scream, CLI, New World Order, Sanity, Other Side, Pain, Parrot, Perfact magazin, Post Office, Public Incantation, Pulse, Pussy erotic magazin, Radical diskmag, Ruppy News, Runtime, Scanline, Scanner, Scenial, Sledge Hammer, Stuart the Fish, Synopsis, Terror News, Titanic, Top Secret, Unreal, U.S.Navy, Yahoo, ZigZag, stb.

A magyar fiatalok körében egyik legismertebb manapság a Terror News című magazin, mely 2 Megabyte körüli terjedelemben jelenik meg havonta, színes és mozgó ábrákkal, fotókkal és zenékkal. (Általában 1 merevlemezre tömörítik, hogy terjesztése könnyebb legyen.) Egészen bizonyos, hogy sok tanár megdöbbenne, és átértékelné véleményét diákjairól, ha néhány órán át elmélyedne ezen vagy más újság hasábjain. A fiataloknak ez olyan „szabad tér”, ahol bármiről elmondhatják a véleményüket, korlátozások nélkül hozzászólhatnak az őket érdeklő különféle témákhoz (nincs cenzúra, semmibe nem szólnak bele a felnőttek, szemben például egy sulis-újsággal...). A gyerekek és ifjak magukhoz hasonló korú fiatalokkal köthetnek ismeretséget a gép segítségével. A TN témakörei közül néhány, bizonyítandó a sokszínűségét: számítógépes cikkek, hírek; humoros oldalak; irodalmi alkotások; képek, zeneszámok, filmkritikák, és egy sajátos, sokak által kedvelt „rovat”, melynek címe (minden szépítés nélkül): „Nők, szex, buli”.<sup>24</sup>

A szoftver-újságok olyan sokszínűen és mélyen vallanak a mai tizen (huszon) évesek gondjairól, életéről, mint semmilyen más írott dokumentum. Aki nem találkozott ezen újságokkal, lehet, hogy el sem tudja képzelni, mi mindent gondolnak a diákok a szerelemről, a katonaságról, a világot fenyegető ökológiai és egyéb veszélyekről, a pénzről, az emberi értékekről. Számítógépes formában megírni a véleményt - ez valami teljesen új megnyilvánulási forma a gyerekek számára. Könnyebb (nyelvileg és lelkileg), mint szóban elmondani valakinek a gondokat; szórakoztató, hisz mások is „ilyeneket” írnak, és önmegvalósítás is egyben - még akkor is, ha ennek értéke néha vitatható és megkérdőjelezhető. Tudomásul kell vennünk, hogy tendenciózusan és hatványozottan nő azoknak a fiataloknak a száma, akik órákon át némaságba burkolózva ütik a billentyűzetet és bámulják a monitort, ám közben másokkal „beszélgetnek” és új ismereteket szereznek.

## Partik

A személyes találkozás, ismerkedés fontossága (egyelőre) még alig veszített erejéből. Évtizedünk végén azonban megfigyelhető, hogy a baráti (?) társaságok úgy alakulnak ki, hogy egy-egy számítógépes beszélgetőcsatorna résztvevői vagy egy szoftver-újság állandó írói-olvasói-levelezői személyesen is összeismerkednek. Ez gyakorta úgynevezett „partikon” történik, amely összejövetelek külföldön éppoly népszerűek és elterjedtek, mint hazánkban. A legnagyobb magyar partikon idegenekkel és számítógép segítségével szerzett „ismerősökkel” lehet találkozni, és eszmét cserélni a világ dolgairól - persze, elsősorban számítógépes újdonságokról. Az országos partik kínálnak lehetőséget az önálló alkotások (demo-k) bemutatására, a versengésre. Egyik népszerű számítógépes magazin szerint 15-25 év közötti a partikra járók életkora, és általában péntektől vasárnapig gyűlnek össze valahol, Budapesten vagy valamelyik vidéki városban.<sup>25</sup> Újabban kezdenek sokasodni az „IRC-bulik”, amelyeket általában magánlakásokban rendeznek, 10-12 fő részvételével, akik egy-egy levelezési csatorna „beszélgetőtársai”.

<sup>24</sup> Jelen tanulmány szerzőjének számtalanszor megfordult a fejében, hogy azok a felnőtt kutatók, akik a diákéletmóddal, a diákok egészségével, a diákokat fenyegető veszélyekkel foglalkoznak, egyik legfontosabb forrásukat nem találják meg, ha nem élnek ezen „újságok” olvasásával.

<sup>25</sup> Oravecz Richard: A számítógép örültjei (In = CHIP Magazin, 1996. jún. VIII/6.) 76-77. o.

## Az új kommunikációs formák előnyei és hátrányai

Bár több felnőtt szerint a fentebb említett jelenségek aggasztónak tűnnek, azt nem lehet kétségbe vonni, hogy a máris felismert hátrányok mellett előnyei is adódnak az új kommunikációs formáknak. Ezek közül az egyik feltétlenül a sokoldalú ismeretszerzés. Ám előnyök és hátrányok egymástól nem elválaszthatóak, ezért ebben az esetben is igaz, hogy mindez káros is lehet. A sci-fi irodalom kedvelői (így a fiatalok) körében kedvelt író, Stanislaw Lem például nemrégiben azt nyilatkozta egy interjú során, hogy „*az ember nem tud mit kezdeni az információáradattal. Agyunk és érzékszerveink kapacitása még mindig ugyanakkora, mint a kőkorszakban, százezer évvel ezelőtt. És manapság hirtelen ránk zúdul ez a roppant információtömeg.*”<sup>26</sup>

Pozitív vonás, hogy a számítógép új felhasználási módjai alkotásra ösztönöznek, de nagyon is jogosult a pedagógusok aggodalma a manuális cselekvés, a sokszínű alkotás térvesztése miatt.

Ami a nyelvi következményeket illeti, talán leghosszadalmasabban lehetne írni a hatásokról. (Valószínűleg a közeljövőben sokasodni fognak az ezzel a témával foglalkozó kutatások.) A diáknyelv megfigyelhetően új kifejezésekkel bővül, ám ez leginkább az angol eredetű (számítástechnikai) szakszavak beáramlását és sokszor elferdített használatát jelenti.<sup>27</sup> A fiataloknak szóló magazinokban egyre gyakoribbak az ilyesféle mondatok: „*Ma a swapperek helyét a sysopok veszik át, akik a ma oly divatos BBS-eken keresztül importálják/exportálják a scene stuffokat.*”<sup>28</sup> (Nem csoda, hogy a számítógéphez nem értő pedagógusok utolsó csepp lelkesedése is elszáll, hogy számítógéppel foglalkozzanak...) Továbbá teljesen megoldatlan az a probléma, hogy az írásos kommunikáció nem tudja közvetíteni a beszédet kísérő különböző jelzéseket<sup>29</sup>, a mimikát, a testtartást, a gesztusokat. Így valóban szinte bármit lehet írni, ám a mondanivaló csak ügyel-bajjal nyomatékosítható, és az érzelmek kifejezése meglehetősen nehéz. (Bár az igazsághoz tartozik, hogy különböző írásjelekkel még ezt a problémát is megpróbálják áthidalni a fiatalok. A kacsintás jele például ez az ábra: ; - ) , amit gondolatban 90 fokkal jobbra elforgatva lehet értelmezni.)

A számítógépes kommunikáció ugyan egyrészt segíti barátságok kialakulását, ugyanakkor fennáll az a veszély, hogy a serdülő tudomást sem vesz körülötte élő (ülő) kortársairól - legalábbis akkor nem, ha nem értenek a géphez vagy nem követik kellő gyorsasággal a számítógépes fejlődést. A nemek közötti kapcsolatoknak egyértelműen nem kedvez a gép, hiszen lányok csak elenyésző számban élnek jelenleg ezen új kommunikációs lehetőségekkel. Ez amiatt is nagyon káros lehet, mert a nő és a szerelem, mint érték a kamasz fiúk között leértékelődik, hiszen lányokról még szépen beszélni sem igen „divat” fiúk körében, nemhogy írni... A lányok pedig szinte be sem kapcsolódnak ezen újságok, levelezőcsatornák körébe, illetve kialakítják saját köreiket.

---

<sup>26</sup> Az ember a számítógép foglya lesz - Interjú Stanislaw Lemmel (In = CHIP Magazin, 1996. ápr. VIII/4.) 20. o.

<sup>27</sup> A helyzet bonyolultságát ugyanakkor jól mutatja az a tény, hogy e tanulmány készítője sem tud eltekinteni bizonyos angol kifejezések használatától, hiszen nincs egyértelmű és elterjedt magyar fordításuk.

<sup>28</sup> Oravecz R. i. m. 76. o.

<sup>29</sup> Galántai Zoltán-Komáromy Gábor: „Valahol az Interneten mindig ősz van” - Netikett vagy anarchia (In = Új Alaplap, 1996. márc.) 4. o.

Nagyon káros az a jelenség, amelyről sokat tudnának beszélni számítógépet rendszeresen használó gyerekek szülei, tanárai, és amellyel kapcsolatosan megszülettek már világszerte az első tanulmányok: a gyermekek (és felnőttek is) számítógép-függővé válnak. Ez azzal jár, hogy mozgásuk szegényebbé válik, nem mennek ki a szabadba, nem beszélgetnek, ezért szóbeli kifejezőkészségük alig fejlődik. Gondoljuk csak meg, amikor a számítógép még nem volt több, mint információ-szolgáltató és tároló adatbázis, műveleteket végző masina, játéklehetőségek tárháza, már akkor is sok gyermek rabjává vált, éppúgy, mint a televíziónak. Most pedig a számítógép arra is számtalan lehetőséget ad, ami egykor „fegyver” lehetett vele szemben: barátkozni és cseverészni lehet valós időben a segítségével!

Rendkívüli vonzerőt gyakorol a fiatalabb korosztályokra az új kommunikációs formák mindegyike amiatt is, mert felelősség nélkül lehet mondani bármit, gyakran mások (felnőttek, pl. az apa) felhasználói neve mögött megbújva. Lehet csúnyán beszélni (egyes újságok és levelező-csatornák esetében ez szinte „erény”), és lehet fülleneti is, hiszen a levelek, cikkek olvasói gyakorta több száz km-rel odébb vannak, és sosem lesz lehetőségük ellenőrizni az állítások igazságtartalmát.

Egy Internettel foglalkozó cikk szerzői szerint „*a virtuális közösségben tulajdonképpen mesterségesen létrehozott személyiségek léteznek.*”<sup>30</sup> Az Interneten és a szoftver-újságok oldalain nem a megszokott kategóriák szerint ítélik meg az embert. Mit sem számít a kinézet, az öltözködés, a származás, a pénz, hiszen ezek nem is derülnek ki általában a csak számítógéppel kommunikáló emberekről. A cyber-térben mindenki annyit mutat meg magából, amennyit akar, tetszés szerint elkendőzhet tulajdonságokat és kitalálhat magáról nem létező „jellemzőket” - legfeljebb vigyáznia kell, hogy ne „azonosítsák” egy partin.<sup>31</sup>

### **Mit tehet a pedagógus?**

Semmiképpen nem azt, hogy tanítványait (saját gyermekeit) eltiltja a számítógép használatától. Ellenkezőleg. Azzal kell kezdenie, hogy maga is leül a gép mellé, és megpróbálja megérteni, milyen lehetőségeket hordoz és milyen veszélyeket rejt a felnövekvő generáció szempontjából az informatika. Mindez annál is inkább fontos, mert a gyerekek egy része rendkívüli maradiságnak tartja, hogyha a „felnőtt” nem ért a géphez. Régimódinak tartott felnőttekkel pedig egy kamasz sem fogja megosztani sem számítógépes, sem hétköznapi problémáit.

A pedagógus legfontosabb feladata az, hogy minden erejével és tudásával megpróbálja tanítványait ráébreszteni a világ ezerszínűségére és szépségeire, és a számítógépes információ-szerzés mellett sok más lehetőséget is fel kell mutatni. A közeljövőben olyan didaktikai problémák fognak felmerülni, amilyenek korábban egyáltalán nem léteztek. A számítógép akkor lesz segítség és nem gát, ha a gyerekeket megtanítjuk gondolkodni, és ráébresztjük őket a felfedezés, az alkotás örömére. „*Miért kellene a »zenélés öröme« a »zene élvezetével« helyettesíteni? Miért kellene a gyermeket a természettudományok és a matek »élvezetével« tanítani, amikor tulajdonképpen sokkal nagyobb örömmel (amellet jobb hatásfokkal) tudna egész világokat alkotni?*”

---

<sup>30</sup> Galántai Z.-Komáromy G. i. m. 6.o.

<sup>31</sup> Hogy mindez mennyire igaz, bizonyítja az a tény, hogy a tanulmány írója maga is hosszabb időn át volt egyik szoftver-újság állandó levelezője, a sok tinédzser fiú között „csak egy lány”. A legkülönbözőbb kérdésekkel és üzenetekkel keresték meg fiatalok, akiknek sejtelmük sem volt, hogy ki is ő valójában.

*Ami a biológiában és az emberiség más nagy tudományos rendszereiben igazán lényeges, azt nem lehet gyorspostán »kikézbésíteni«. Meg lehet viszont tanítani a diákoknak - amennyiben közvetlen kapcsolatba hozzuk őket a »létezés nagy láncolatával« -, hogy belsőleg fejlesszék ki magukban azokat a struktúrákat, amelyek a nagy hatású eszmék hordozásához szükségesek.» - olvashatjuk egy amerikai iskolakísérlet tanulságai között.<sup>32</sup>*

A tanárnak - szülőnek - igazi partnernek kell lenni a gyerekek életében, ma sokkal inkább, mint bármikor. Kisgyerekkortól úgy kell nevelni a gyerekeket, hogy felnőve a számítógépet ne a világgal azonosnak véljék, hanem csak egy eszköznek a világ megismeréséhez.

Talán kissé komor képet rajzoltam a fentiekben, de a helyzet nem egyszerű, és számos újonnan felmerült probléma megoldásra vár. az időnk pedig kevés, hiszen már kopogtat az ajtón a XXI. század új ismeretszerzési (szórakozási) módja, a virtuális valóság...

---

<sup>32</sup> Alan C. Kay: Oktatás...i. m. 93. o.

### **Közreműködő kutatók és kutató pedagógusok (1990-96):**

**Aszmann Anna** főorvos, Budapest, Országos Csecsemő- és Gyermekegészségügyi Intézet

**Bárdossy Ildikó** egyetemi adjunktus, JPTE TKI

**Cselikné Juhász Ildikó** igazgató h., Pécs, Mezőszél utcai Általános Iskola

**Dudás Margit** egyetemi adjunktus JPTE TKI

**Garay Jánosné** igazgató, Mórág, Általános Iskola

**Gocsál Ákos** tanszéki demonstrátor, JPTE TKI

**Hegyi Sándorné** tanár, Pécs, Köztársaság Téri Általános Iskola

**Horváth Jánosné** igazgató, Pécs, Mezőszél utcai Általános Iskola

**Huszár Zsuzsanna** egyetemi tanársegéd, JPTE TKI

**Ambrusné Kéri Katalin** egyetemi adjunktus, JPTE TKI

**Kárpáti Piroska** tanár, Pécs, Mecsekalja Általános Iskola

**Liposits Zsoltné** igazgató, Pécs, Mezőszél utcai Általános Iskola

**Märcz Róbertné** igazgató, Pécs, Fehérhegyi Általános Iskola

**Meleg Csilla** egyetemi docens, JPTE ÁJK

**Péter Ivánné** tanár, Pécs, Köztársaság Téri Általános Iskola

**Pongrácz Éva** művésztanár, Pécs, Illyés Gyula Általános Iskola

**Schadt Györgyné** egyetemi adjunktus, JPTE ÁJK

**Ulrichné Ország Mária** tanár, Pécs, Fehérhegyi Általános Iskola

**Vastagh Zoltán** egyetemi docens, JPTE TKI

**Vonyó Józsefné** igazgató, Pécs, Köztársaság Téri Általános Iskola

### **Publikációk<sup>33</sup>**

- Aszmann Anna (szerk.):** Serdülők egészségi állapota, egészségmagatartása. (A szerkesztő, Meleg Csilla, Vastagh Zoltán és mások tanulmányaival.) Új-Aranyhíd KFT., Bp., 1995.
- Vastagh Zoltán:** Az általános iskolai tanulók interperszonális kapcsolatai. In: Fábíán Zoltán: A pedagógiai kutatás módszerei. PSZM-TK, 1993. 123-127.
- Vastagh Zoltán:** Konfliktuskezelés és másság-tolerancia az iskolában. In: A nevelésügy távlati fejlesztéséről (V. Nevelésügyi Kongresszus), MPT-OKKER Okt. Iroda, Bp., 1994. 286-288.
- Vastagh Zoltán:** Megszabadulhatunk-e egymástól? Új Katedra, 1994. december 17.
- Vastagh Zoltán:** Fejlesztési feladatok a pedagógusképzést szolgáló kutatások tükrében. Magyar Felsőoktatás, 1995. 5-6. sz. 32-35.
- Vastagh Zoltán:** A pszichológiai tárgyak helye a tanárképzésben. In: Kocsis Mihály (szerk.): Képzők (ön- és tovább-)képzése. Tárogató K., Bp., 1996. 53-62,
- Vastagh Zoltán:** Conflict situation and cooperative pedagogical strategies in the context of multicultural education. „Education for the 21st Century: Diversities and Commonalities in Europe” Abstracts, International NESA Conference, Stockholm, Sweden, 1996. jún. 13-16.
- Vastagh Zoltán:** A minőség-elv megvalósítása az iskolában. Szöveggyűjtemény bevezetője. In: Minőség az iskolában (sz.: Kotschy Beáta), Nyíregyháza, Pedagógiai Int., 1996. (Megjelenés előtt)

---

<sup>33</sup> Az első kötet 13. és 44. oldalán, valamint a bevezető tanulmányban közölt bibliográfiai adatok kiegészítése