



ÉSZ – 2014. június

szerkesztő:

Cseh Németh Zsuzsanna

1. A KGyTK Tehetségsegítő Tanács rovata

A KGyTK - KUTATÓ GYEREKEK TUDOMÁNYOS KONFERENCIÁJA - II. ORSZÁGOS TEHETSÉGNAP

A tehetségnapot rendező KGyTK Tehetségsegítő Tanács eredményesen zárta a KGyTK II. Országos Tehetségnapot, amely az NTP-TTM-13-009 azonosító számú pályázat keretében valósult meg. A rendezvényen résztvevők bepillantást nyerhettek a Kutató Gyerekek Tudományos Konferenciára felkészítő kiemelkedő mentorprogramokba, a 10-14 éves tehetségígéretes, tehetséges és a mentorok közös alkotó tevékenységeibe, valamint a közös munka eredményeként létrejött pályamunkák prezentációiba. A tehetségnapon résztvevő Fodor Erika (a KUTOSZ tiszteletbeli elnöke, a MATEHETSZ elnökségi tagja) és Bényei Éva Bernadett (a Kutató Diákok Országos Szövetségének alelnöke) egyaránt jelezték az általuk képviselt szervezetek és a KGyTK TT együttműködési lehetőségét, valamint annak elmélyítési szándékát.

A tehetségnapot köszöntötték:

Karsay Ferenc, Budapest XXII. kerület Budafok-Tétény alpolgármestere; Dr. Németh Géza, a Budapest-Budafoki Református Egyházközség gondnoka; Bencze Péter, a Rózsakerti Demjén István Református Általános Iskola igazgatója.

Plenáris előadások hangoztak el a hátrányos helyzetű tehetségígéretek gondozásáról:

Dr. Zsolnai Józsefné Dr. Mátyási Mária PhD, egyetemi docens, intézetigazgató, Pannon Egyetem MFTK Neveléstudományi Intézet, Pécs: *A tehetségevelés személyi feltételei*. Csemer Patricia MATEHETSZ alprojekt-vezető: *Új utak és esélyek a hátrányos helyzetű gyerekek tehetségfejlesztésénél*. Kiss Albert, KGyTK Tehetségsegítő Tanács elnöke: *Esély és ösztönzés komplex mentori program - a tehetségígéretek és mentorok közös alkotó munkájának segítségével*. Bényei Éva Bernadett a Kutató Diákok Országos Szövetségének alelnöke: *KutDiák mozgalom – átjárhatóság a KGyTK és a KutDiák között*.



Dr. Zsolnai Józsefné Dr. Mátyási Mária PhD

Csemer Patricia MATEHETSZ alprojekt vezető

Kiss Albert, KGyTK TT elnöke

Bényei Éva Bernadett KutDiák alelnök

Bemutakoztak a tehetségígéretesek, tehetségek KGYTK-s előadásai- ikkal és a mentoraik mentorprogramjaik prezentálásával:



Szalay Milán - Bogdán Richárd: Zalabér

Paulik Krisztina Beáta 5. o.: *Így trécselnek a menők, avagy a Mocsáry Antal Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola felső tagozatos tanulójának diáknyelvi szóhasználatát*; Kökény Adrienn (Paulik Krisztina Beáta mentora); Molnár Villő 7.o.: *Az intézményes zeneiskolai oktatás előzményei Dorogon (1880-1953)*; Pusenyák Viktória 7.o.: *Üzenetek az utókornak egy kézíratos osztálynaplójában 1948-1949 –ből*; Kovács Lajos – Pusenyákné Tavaszi Tünde – Kovács Klára (Pusenyák Viktória és Molnár Villő mentorai); Krempf István 8.o.: *A bütykös hattyú helyzete, elterjedése és vonulási útjának kutatása Magyarországon*; Balogh Balázs (Krempf István mentora); Szalay Milán – Bogdán Richárd 6.o.: *Hogyan vehetjük ki a rézgálicot és a konyhasót a rézgálicoldat és a konyhasóoldat elegyéből?*

Művészeti produkciókat mutattak be tehetségígéretesek és tehetségek:

A Rózsakerti Demjén István Református Általános Iskola ötfős tanulócsoportja és tanáruk közös zenei előadása hangzott el először, majd Megyeri-Kiss Réka gyimesi népdalokat énekelt. A Zalabéri Általános Iskola és Alapfokú Művészet Iskolából Zsuhár Veronika szavalt, Dézsi Réka pedig zalai népdalokat énekelt.



Szekcióülések kerültek megrendezésre a hátrányos helyzetű tehetségígéretesek mentorprogramjaival kapcsolatosan:

I. szekció: Hátrányos helyzetű tehetségígéretesek gondozása – Mentori programok a KGYTK régióiban (szekcióvezető: Cseh Németh Zsuzsanna). II. szekció: A kgytk-zalaber.hu weblap működtetésének tapasztalatai (mentortevékenység a nevezéstől az eredmények feltöltéséig) – A KGYTK Diákszervezetének működtetése (szekcióvezető: Tanainé Szeghy Rita). III. szekció: ÉKP igazgatói

szekció - Tehetséges tanulók átmenetének segítése a KGYTK-ból a TUDOK-ba (szekcióvezető: Dézsi Ágnes)



Cseh Németh Zsuzsanna



Tanainé Szeghy Rita



Dézsi Ágnes

Mester és Tanítvány Okleveleket és Díjakat adott át a KGYTK TT elnöke:

KGYTEK Mester és Tanítványa Díjokleveleket kaptak: Kökény Adrienn; Kovács Lajos; Pusenyákné Tavaszi Tünde; Balogh Balázs tehetségevelők, akik több éven keresztül kiemelkedő tehetségevelő munkát végeztek tanítványaik - a Kutató Gyerekek Tudományos Konferenciája című komplex tanulmányi versenyre történő - felkészítésében.



Kökény Adrienn



Kovács Lajos



Pusenyákné Tavaszi
Tünde



Balogh Balázs

*KGyTK Mester és Tanítványa Díjat kaptak: **Molnár Klára**, aki több éven keresztül kiemelkedő, példa értékű tehetséagnevelő munkát végzett tanítványainak - a Kutató Gyerekek Tudományos Konferenciája című komplex tanulmányi versenyre történő - felkészítésében. **Nagyné Bitter Ilona** címzetes igazgató, tehetséagnevelő részére, aki több éven keresztül kiemelkedő tehetséagnevelő munkát végzett és a KGyTK Országos döntőt koordinálta.*



Molnár Klára



Nagyné Bitter Ilona

2. Diákok rovata

BOGDÁN RICHÁRD, SZALAY MILÁN - HOGYAN VE- HETJÜK KI A RÉZGÁLICOT ÉS A KONYHASÓT A RÉZGÁLICOLDAT ÉS A KONYHASÓOLDAT ELE- GYÉBŐL?



Természetismeret szakkörön kristályokat állítottunk elő különböző oldatokból. Előállítottunk réz-szulfát, konyhasó, trisó, nikkel-szulfát, kobalt-klorid kristályokat. Megtetszettek nekünk az előállított változatos alakú és szép kristályok.

Azt a problémát szerettük volna megoldani, hogy „Hogyan vehetjük ki a rézgálicot és a konyhasót a rézgálicoldat és a konyhasóoldat elegyéből?”

A probléma megoldásához alkalmaztuk a megfigyelés, a mérés, a leírás, a kísérletezés tapasztalati megismerés módszereit.

A probléma megoldásához elméleti ismereteket gyűjtöttünk az elválasztás lehetőségeiről. Információkat gyűjtöttünk a rézgálicról és a konyhasóról is, azért hogy jobban megismerjük a szétválasztandó anyagokat. Ezt követően próbálkoztunk szűréssel, bepárlással és kristályosítással.

Azt tételeztük fel, hogy szét lehet választani szűréssel, bepárlással, kristályosítással. Azt tapasztaltuk, hogy szűréssel és bepárlással nem lehet a szétválasztást elvégezni. A kristályosításkor azt tapasztaltuk, hogy kristályosító madzag segítségével egy részét ki tudjuk venni a rézgálicnak és a konyhasónak kristályok formájában az elegyből.

A problémát nem sikerült megoldani teljesen. Szükségesnek tartjuk, hogy tovább fejlesszük a szétválasztás módszerét.

Bogdán Richárd – Szalay Milán 6.o.
Zalabéri Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola

KREMPF ISTVÁN - A BÜTYKÖS HATTYÚ HELYZETE MAGYARORSZÁGON, ÉLETMÓDJA ÉS VONULÁSÁNAK KUTATÁSA



A 2013/14-es tanévben a Kutató Gyerekek Tudományos Konferenciájára való felkészülésben Balogh Balázs tanár úr és Schieszler Anna tanárnő segítettek a munkámat.

A madarak iránti szeretetem, kötődésem a tavalyi esztendő óta csak tovább fokozódott. Szabadidőm jelentős részét ebben az évben is a madarak közelében töltöttem. Több új fajjal is barátságot kötöttem, ám voltak közöttük olyanok is, amelyek életét már régóta figyelemmel kísérem.

A tavaly megírt dolgozatomban a fehér gólya vonulási szokásait vizsgáltam. Akkor kutatásomban a jeladózással történő nyomkövetés miatt elsősorban az internet jelentett számomra támogatást. A madarakkal eltöltött közös órák alatt ötlött fel bennem, hogy ebben a tanévben elsősorban a személyes megfigyelésekre támaszkodom. Figyelmem középpontjában továbbra is a madarak vándorlása állt. Olyan madarat választottam, amelyet édesapámmal régóta figyelemmel kísérünk. Megfigyeljük a mozgásukat, leolvassuk és beküldjük a gyűrűszámait.

A bütykös hattyú egész évben megfigyelhető hazánkban, ám kis és közepes magasságban, csapatokban is látjuk őket magabiztosan repülni az égbolton. Úgy gondolom országhatárokat átlépve nagy távolságok megtételére is képesek, ám a fehér gólyával összevetve nem klasszikusan költöző madarak. Dolgozatomban ezekre a felvetésekre kerestem igazolást.

Idén a tavalyinál jóval nehezebb módszert választottam arra, hogy képet kapjak a hattyúk mozgásáról. Munkám oroslánrészét a terepi megfigyelések jelentették. Első lépésben a madarak gyűrűszámát olvastam le. Ehhez gyakran elég közel kellett merészkednem hozzájuk. A leolvasott gyűrűszámokat a Magyar Madártani és Természetvédelmi Egyesület Gyűrűzési Központjába küldtem. Miután a központ feldolgozta az adatokat, visszajelzést küldött a megfigyelőnek. Ezen az igazoló lapon nagyon sok értékes információ található, amelyből következtetni lehet a madarak által megtett távolságokra és útvonalakra. A kapott adatokat két fő csoportra osztottam. Az egyikben a külföldön gyűrűzött madarak szerepeltek. Esetükben megállapítható, hogy tőlünk északra gyűrűzték őket és hazánkat választották költőhelyül. Ez valószínűleg az északi keményebb teleknek tudható be, hiszen ott hamarabb befagynak a vizek. A mi folyóvizeink ritkán fagynak be teljesen. Ezek a hattyúk több száz kilométert is képesek megtenni annak érdekében, hogy megtalálják az ideális költőhelyüket. A másik csoportba a hazánkban gyűrűzött madarakat tettem. Ezek nagy része Magyarországon maradt, bár itt is előfordultak kisebb vándorlások a folyóvizek irányába. A hattyúk ragaszkodnak a jó bevált költőhelyekhez. Egy Vácon gyűrűzött madár esetében egy érdekességet is találtam. A gyűrűzés után Lengyelország északi részén látták, majd ismét hazánkban kapták lencsevégre. Ennek a madárnak többek között én is leolvastam a gyűrűszámát. Élete során több mint 1200 kilométert repült.

A bütykös hattyúk útvonalának tanulmányozása közben az általam feltett kérdésekre választ kaptam. Igazoltam, hogy a bütykös hattyúk nagy távolságok megtételére is képesek, ám ha kedvező életkörülményeket találnak, ott tartósan is letelepedhetnek. Ebből következően nem tekinthető klasszikus költöző madárnak.

Krempf István 8. o.
Dorogi Magyar-Angol Két Tanítási Nyelvű és Sportiskolai Általános Iskola

MOLNÁR VILLÓ - AZ INTÉZMÉNYES ZENEISKOLAI OKTATÁS ELŐZMÉNYEI DOROGON (1880-1953)



Témámat eddig még tudományos igénnyel, a teljességre törekedve senki nem írta meg. Olyat is tapasztaltam anyaggyűjtésem során, hogy a kisebb leírásokban számos hiba, téves adat olvasható. Ezért kutatásom közben dokumentumokból (könyvek, sajtótermékek, visszaemlékezések, képek, plakátok stb.) válaszokat kerestem a tisztázandó kérdésekre.

A bányavidék zenekultúrája a külföldről betelepült bányászok tudására támaszkodott. Kutattam a dorogi szénmedence nemzetiségi településein élő zenei és szóbeli hagyományokat. Sok hasonlóságot találtam a katona- és a bányászzenekarok felépítésében, játéksztílusában, zenei anyagában. Azt tudjuk bizonyítani, hogy a kisebb szórakoztató együttesekből a nagy bányatársaságok idejében (1890-es évek) jöttek létre a nagyobb létszámú, szimfonikus jellegű zenekarok.

Az intézményes zeneoktatást megelőzte az önműveléssel szerzett hangszeres tudás elsajátítása, ehhez szükség volt idősebb családtagokra, muzsikusokra, a fiatalokat tanító felnőttekre.

A zenekarok működésének a karmesterek voltak a motorjai. Tanulmányomban három jól képzett dirigens félévszázados működését tekintetem át, értékeltem a zenekarok fejlesztéséért tett erőfeszítéseiket. Részletesen elemeztem a legfontosabb személy, Buchner Antal esztergomi főszékes-egyházi karnagy és orgonista munkásságát. Ő zenekart fejlesztett, emellett zeneszerzőként is gazdagította Dorog zenekultúrájának történetét. Távozása után is fellépéseket biztosított a bányász muzsikusoknak. Utóda, Grósz (Gáldi) Ferenc ezt a munkát folytatta, levante zenekarral gondoskodva az utánpótlás neveléséről.

Külön fejezetben számolok be a bányászcsaládból indult, majd hangversenyező és zenét oktató művésznőről, Vörösné Kürschner (Kamarás) Líviáról, aki Grósz (Gáldi) Ferencsel közösen teremtette meg az első intézményes zeneoktatást. A sajtóhírekben ámulva számoltak be a hírlaptudósítók művészi játékáról, később pedig tanítványaival elért eredményeiről. Városunkban máig ismeretlenek ezek a korabeli lelkes tudósítások. Közlöm írásomban olyan hangversenyeinek beszámolóit, mint a Nyugat folyóirat és Babits Mihály esztergomi irodalmi estjén nyújtott kimagasló zongorajátékát, vagy a párkányi csata 150. évfordulóján nagy sikert arató Chopin-játékát. Tanulmányomban bemutatom a bányászzenészek legfőbb támogatóit, a dorogi bányaigazgatókat, akik nélkül nem működhetett és nem fejlődhetett volna a zenekar. A félévszázados zenetörténetnek végül bemutatom olyan jeles tagjait (Bulhardt Vilmos harsonaművész, Fódi János karmester és zenekutató, Borbély Gyula karmester stb.), sőt több generációs családjait (Tarjáni, Lencsés család), akik ebben a zenekarban kezdték pályafutásukat, hogy aztán világhírű muzsikusok legyenek.

Ezzel a munkámmal azt kívántam bemutatni sok bizonyítékkal, hogy a bányavidék zenei életének főszereplői valóban a messze földről ide költözött nemzetiségi muzsikusok voltak, az ő tudásukra támaszkodhattak az újabb muzsikusergenerációk, majd a zenét oktató intézmények. Írásom megalapozhatja a teljes zenetörténet publikációját.

Molnár Villó

PAULIK KRISZTINA BEÁTA - ÍGY TRÉCSELNEK A MENŐK, AVAGY A MOCSÁRY ANTAL ÁLTALÁNOS ISKOLA ÉS ALAPFOKÚ MŰVÉSZETI ISKOLA FELSŐ TAGOZATOS TANULÓINAK DIÁKNYELVI SZÓHASZNÁLATA

Az idei évben indultam először a KGYTK versenyen. Választott témám felső tagozatos iskolatársaim diáknyelvi szóhasználatára.

Az óvodás gyermeknek még nagy a nyelvteremtő ereje, ám az iskola komolyabban akarja tanítani, leszoktatja az alkotó tevékenységről. A kisiskolás korban elfojtott fantázia nagy erővel tör fel a kamaszkorban, humoros saját nyelvet hoz létre „belső használatra”, s ezt nevezzük úgy, hogy diáknyelv.

Céлом volt, hogy a diákok világába mélyebb betekintést tehessek, továbbá, hogy áttekintő képet kapjak és adjak társaim nyelvhasználatáról.

Témaválasztásom fő indoka, hogy 2 és fél éves korom óta tudok olvasni, ezért kedvenc tantárgyam a magyar nyelv és irodalom. E téma iránt Leiner Laura A Szent Johanna gimnázium könyvsorozatának hatására kezdtem érdeklődni.

Hipotéziseim:

1. Viszonylag kevés diáknyelvi szót fognak alkotni diáktársaim, ennek oka lehet a világ folyamatos „felgyorsulása” (az elektronikai eszközök révén), mely korlátozhatja a gyerekek alkotó fantáziáját.
2. Az iskolához kapcsolódó témakörben (és az azon belüli altémákban) fogom találni a legtöbb diáknyelvi szót.
3. A szavakat leggyakrabban a köznyelvből veszik át, szóképzéssel vagy szórövidítéssel alkotják őket.
4. Sok trágár kifejezéssel fogok találkozni a kitöltött kérdőívek átnézése és elemzése során.
5. A régi diáknyelvből igen kevés szót merítenek.
6. Az osztályzatok témakörében már egyáltalán nem kreatívkodnak, nem használnak helyettük diáknyelvi szinonimákat.

Kutatásom témája a nyelvtudomány főágát érinti, azon belül a szinkrón nyelvészet szociolingvisztikai alágát.

Kutatási módszereim: könyvtári kutatás és kérdőív.

A kérdőív 10 témakörre oszlik, azokat olykor altémákra tagoltam. Összesen 152 szóra, kifejezésre, mondatra kérdeztem rá. A vizsgálatban 161 diák vett részt. Minden témakörben, altémában kigyűjtöttem a leggyakoribb, illetve a további szinonimákat, melyeket nyelvészeti szempontból elemeztem.

Hipotéziseim közül a 2. és a 4. igazolódott be, a 3. csak részben, az 1., az 5. és a 6. azonban tévesnek bizonyult.

Az összegyűjtött diáknyelvi szavakból szótárat készítettem.

További céljaim közt szerepel, hogy interjút készítek iskolám egyik tanárával a témával kapcsolatban, továbbá, hogy a kérdőíves felmérést egy másik iskolában is elvégezzem. Céлом még, hogy a jövő tanévben egy dolgozatban alaposabban foglalkozzak e témával (valószínűleg a chatnyelvre kiterjesztve). Szeretném az összegyűjtött szavakat bővebben elemezni.

Paulik Krisztina Beáta 5. b osztály
Mocsáry Antal Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola, Karancslapujtő

PUSENYÁK VIKTÓRIA - ÜZENETEK AZ UTÓKOR- NAK EGY KÉZIRATOS OSZTÁLYNAPLÓBAN 1948- 1949-BŐL



Dolgozatom egy iskolai dokumentum alapján készült: Dorogon az 1948-49. tanévben a 8. osztályos tanulók egy osztálynaplót vezettek, amelyben az iskolai élet történéseit jegyezték fel. Kutatásomban azt vizsgáltam, hogy az akkor élt gyerekekre hogyan hatottak a kor jellegzetes történelmi eseményei: a háború utáni szegénység, az államosítások, az egyházak üldözése stb.

Munkám első részében szakirodalomból ismertem meg az országos és a helyi folyamatok jellemzőit, majd irattári dokumentumok segítségével bemutatom az iskola teljes történetét, kiemelve a vizsgált korszak helyi eseményeit. Ezekkel vettem össze a diákok mindennapi életének eseményeit a napló több szempontú elemzésével:

- megfigyeltem az iskolát mint közösségi teret: az épület állapotát, felszereltségét, a pedagógusok és diákok viszonyát,
- sajátos jelenségként vizsgáltam az „osztálybizottság” munkáját, döntéseit,
- összegyűjtöttem a tanulók önállóságra, segítőkészségre, kreativitásra utaló viselkedését,
- erkölcsi vívódásait, önkritikát igazoló gondolkodását,
- a magatartásukkal kapcsolatos negatív jelenségeket (veszekedés, megalázás, gúny, csúfolódás),
- de bemutatom örömteli, pozitív élményeiket is.

Kutatásaim eredményeként megfogalmaztam a hiányérzeteimet (a továbbtanulás kérdésének teljes hiánya, áprilistól a naplóvezetés megszakadása, a magas osztálylétszám, az osztálybizottság összetétele, a naplóírás kezdeményezői és az írásban résztvevők szűk köre, a nyolcosztályos iskolatípusra történő átmenet problémái stb.). Statisztikát is készítettem a naplót író és a napló eseményeiben szereplő tanulók arányának összevetéséhez.

Tapasztalataim megfogalmazása és a nyitott kérdések összeállítása után interjút készítettem az osztály még élő személyei közül öt idős emberrel. Tőlük választ kaptam a még tisztázatlan problémákra.

Megállapítható volt, hogy a gyerekek szempontjából 1948-49-ben volt az utolsó viszonylag nyugodtnak nevezhető tanéve a magyar, benne a dorogi iskoláknak. Ők a politikai változások legtöbb hatását még alig érzékelték. Egy évvel később Dorogon három épületben három önálló iskola kezdte már a tanévet, megszűnt a koedukált nevelés, 1950-től pedig életbe lépett a szocialista tanterv és annak „hű állampolgárokat nevelő” programja.

Pusenyák Viktória

3. Mentorok rovata

KOVÁCS LAJOS, MOLNÁR KLÁRA, PUSENYÁKNÉ TAVASZ TÜNDE - A TANÍTÓ, A TANÁR ÉS A SZÜLŐ EGYÜTTMŰKÖDÉSE A KOMMUNIKÁCIÓS KULTÚRA ÉS A DIÁKKUTATÁS TERÉN (MONOLÓGOK)

A Kutató Gyermekek Tudományos Konferenciája elmúlt 13 évében egy dorogi iskola is folyamatosan „versenyeztette” diákkutatóit. Számos lezárt tanulmány, kutatási eredmény született (mint ahogy kudarctól sem volt mentes a munka). A tapasztalatok, az együttműködő struktúrák egyik olyan lehetséges útját kívánjuk bemutatni a tehetséggondozás folyamatában, amely személyiségfüggő, pedagógiai műhelyhez kötődő jegyeket is hordoz, felfogásunk szerint azon-ban mint közös munkára szerveződött team modellezhető és továbbfejleszthető. Iskolai mű-helyként ebben a szerkezetben jól átvihető a kliensek számára – korlátokat csakis önmagának állíthat minden résztvevő. A háromszereplős monológos a mentorok élményeinek átszűrt sűrítője.

A tanár észrevételei – a 13 év egyik kevésbé publikus tanulsága

A Kutató Gyerekek Tudományos Konferenciájának 13 éves tapasztalatai számos tanulsággal szolgálnak a fejlesztés, a mentori munkamegosztás mindennapi gyakorlatáról. Gyakran tapasztaljuk, hogy a dolgozatokat prezentáció kíséretében előadó diákkutatók formális felsorolásban nevezik meg felkészítő tanárukat, tanítójukat, de ritkán hallunk a szülői ház képviselőiről, az otthon végzett kutatások, kísérletek, irányváltások, témaszűkítő vagy –bővítő vívódások, sikerek és kudarok „háttérszereplőiről”, a család, vagy esetleg más (szakmabeli) személy bekapcsolódásáról, mentori közreműködéséről, netán beavatkozásáról.

A 13 országos kutatói diákkonferencia kevésbé fókuszált kérdései közé tartoznak az itt érintett szerepvállalások. Az iskola által vállalt főszerep mellett törpül el talán a szülő mentori munkája? Mi lehet az oka, hogy akkor is hangsúlyos marad a pedagógus – gyakrabban a tanár – munkája, ha emögött más arányok, a sikernek döntő hányadát jelentő szerepvállalások jutnak a nem pedagógus képzettségű témavezetőnek?

Milyen magyarázattal védhető meg ez a gyakorlat?

A KGYTK mint mozgalom, mint kutatási projekt iskolaközpontú. A pedagógia, a tudománypedagógia, a kreatológia, az innovációs pedagógia (és sorolhatnánk) minden tudása, összegyűjtött tapasztalata mentén, a tudományos kutatások professzionális művelőinek gyakorlatát és elméleti alapjait sűrítve dolgozta ki azt a hipotézisét, amely szerint minden eddigi életkornál korábbi évekre is alkalmazni lehet a megismerés és az alkotás eddig ismert szabályait, metódusait. Valóban igazolódni látszik, hogy az efféle próba iskolát, alkotóműhelyt igénylő célkitűzés és kísérlet. De (mint tudjuk) a kutatás ugyanúgy jelenthet team-munkát, mint individuális szellemi, sőt kísérleti kalandot. A mi hipotézisünk szerint a legfiatalabb korosztályok tanulási szakaszaiban különösen jó esély kínálkozik arra, hogy ez a tevékenység jól követhető, támogatható legyen az iskola keretei között is, de az iskolai kereteket szétfeszítve is; a hagyományosan tanítók-tanárok csoportjaira bontott iskolaszervezet átstrukturálását is, de tágabban értelmezve az intézmény és a család (az otthon) határainak közelítését is szolgáló közös (egy nyelven beszélt) fejlesztést is magába foglal(hat)ja. Ez pedig korántsem látványos sikertörténet, sokkal inkább konfliktusos folyamat, amely ugyanakkor problémafelvető és -megoldó esélyeket is teremt.

Valójában két szintjéről beszélünk a kutatásban résztvevők összefogásának.

a) A diákkutatók és iskoláik az első évektől kezdve elfogadták a tíz éves korhatár kijelölését úgy, hogy még ez sem jelentett áthághatatlan korlátozást. Az ún. alsó tagozatos tehetség-ígéretetek is, tanítók is nagy számban vállalkoztak a projektben való részvételre. A Zsolnai József által megteremtett programok (Nyelvi, irodalmi és kommunikációs pedagógia valamint az Értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógiai program – a továbbiakban NYIK és ÉKP) művelői számára – kellő felkészültséggel – nem jelenthetett akadályt a részvétel vállalása. A tanítók éppen e pedagógia újszerű, korszerű elemeit gyakorolták és gyakoroltatták a tanítványaikkal, s ez az önképzés és az önkifejezés (kiemelten a kommunikáció) megtanulhatóságának igazolt gyakorlatából volt felépíthető. Napjainkban ez a szemlélet már nem megkerülhető, mert része a pedagógiai programkészítésnek.

b) A másik szintnek is megteremtették az alapjait azok az elvárások, amelyek új alapokra helyezték az iskola és a kliensek viszonyát. A beavatás (újabban sajnos ismét ritkán említett) motivációja kelthette fel a szülő, a felnőtt környezet érdeklődését az intézményi műhelymunka iránt, amit hipotézisünkben az intézményi keretek szétfeszítéseként jellemeztünk. Az iskola kiléphet, sőt átléphet a maga belső határai közül, de még fontosabb a külső reakció iskola felé fordítása – a belépés az iskola életébe, folyamataiba. Az egyik legfontosabb mozzanata ennek a folyamatnak például a differenciált tanulásfejlesztéssel járó tanulságok elfogadtatása a szülői házzal. E két szintről bonyolultabb is, de biztatóbb is egymásra figyelni, egymástól tanulni és egymáshoz igazítani a kommunikációinkat.

A tanító és a tanár folyamatteremtő együttműködéséről tanítói szemszögből

Természetes igénye a tanítónak, hogy tőle elfogadják, „átvegyék” a létrehozott értéket, amikor tanítványait egy magasabb iskolatagozati szintre bocsátja. A metaforikus emelkedettség a minden napok költőietlen világában ennél szárazabb megítélésben részesül.

E fejezet szerzője, a másodgenerációs tanító friss diplomájával azon szerencsések közé tartozott, aki visszamehetett az alma materbe, s ott a vezetője egyben a fölnevelő szülője és egykori tanára volt. Hasonló pedagógiai elveket vallanak, ebben szocializálódtak és gondolkodtak a kezdetektől. Ideális állapot? Inkább egy esély a hipotézisek igazolására. Rejtett veszélyekkel.

A tanító pályakezdésének pillanatában kezdődtek a diákkutatások és az ezeket megalapozó tudománypedagógiai fejlesztések szakmai „fertőzései” a Zsolnai-pedagógiában (1990-es évek vége). Ez az időszak vízválasztó lett a tanító szakmai fejlődésében: ösztönös alkotói törekvéseit meg kellett erősítenie a kísérleti úton hitelesített, kidolgozott, korszerű pedagógiai tudással. A művészetek (irodalom, tánc, vers- és mesemondás, kézművesség, vizuális kultúra) felől tanítványaihoz közelítő tehetségfelismerő és tehetséggondozó, még inkább felzárkóztató szándékaihoz a Zsolnai József által kidolgozott tudománypedagógia új utakat és eszközöket kínált. Ekkor tisztázta átfogóan a kommunikáció pedagógiai szerepét mindennapi fejlesztő munkájában. S ekkor találkozott a tudományos kutatás újszerű értelmezésével, a kisiskolá-sokhoz igazított várakozásokkal.

Mindez – természetesen – nem villámcsapásszerűen változtatta meg szemléletét. De újragondolta és új útjait kezdte keresni a tanórai tevékenységek körének, felismerve a tanítói munka sokszínűségének nehézségeit, de gazdagabb lehetőségeit is.

Hamarosan országos programmá vált a Zsolnai-pedagógia forradalmian új akciókutatásának ki-terjesztése, amely kilépett a zalabéri iskola kísérleti szakaszából: ez volt a tudományos diákkörök országos versenyének projektje. Természetéből adódóan az ÉKP program szerint működő magyar általános iskolák számára készült akciókutatás kezdeti éveit Kiss Albert közzétette az első tapasztalatokat a szakajtóban. Iskolánk vezetői fogékonyan reagáltak a kísérlet alapgondolatára: 10 éves kortól is lehet tudományos gondolkodásra készíteni a gyermekeket. Ennek ugyanis voltak dorogi előzményei, párhuzamai, de tudományos megalapozottsága Zsolnai József publikációit követően tisztult le.

Amikor iskolánk első tudományos diákköri dolgozatai készültek, a kisiskolások tanítója inkább csak távolról figyelte mások próbálkozásait, azok eredményeit. Szinte azonnal vilá-gossá vált, hogy a praxisban gyakoroltnál komplexebb problémákkal kell megküzdenie a segítésre vállalkozó pedagógusoknak is, a dolgozatkészítő diákoknak is. A tanórai kiselőadások meghaladásának igénye egyrészt megmutatkozott egy alapvető probléma körüli vitában: kutatás-módszertani és/vagy ismeretterjesztő kategóriában meg kell-e különböztetni a dolgo-zatokat? Tehát: TDK-s dolgozat-e egy ismeretterjesztő (tudományos megközelítésben semmi újat nem tartalmazó) munka? Ennek pedig még súlyosabb folyománya lett a következő kérdés: 10-14 éves gyerektől elvárható-e olyan új felfedezés, amely kimeríti a tudományosság igényeit? Ehhez járult még egy kommunikációs „plusz” (az ÉKP-ban természetes) kérdése: milyen önállósággal, szaknyelvi biztonságban hangzik el a rövidített, prezentációval kísért, szóbeli bemutató?

A tanító megfogalmazta egy mindennapos tanórai gyakorlat rutineredményének kritikáját: a monoton kiselőadások veszélyei, gyengeségei a tanulók rossz rutinját, önfejlesztő képességeik gyengeségeit konzerválják. A tehetséges tanuló fejlődése lelassul, elakad ebben a közeg-ben. A felfedezés, kutatás, elemzés, összehasonlítás, bizonyítás és cáfolás elemei néhány per-ces, forrásokat ellenőrizetlenül használó „kiselőadókat” hozhatnak létre, termelhetnek újjá. A sietős, egy-két napos összeollózások, félkész felkészültséggel párosult felolvasások nem fej-lesztő, hanem öngerjesztő technikává silányítanak produktumot is, a produktumot „alkotó” tanulót is.

A tanító első és legfontosabb felismerése saját gyengeségeinek gyomlálása volt: fejlesztő munkát végezni a folyamatok programszerű, időben kiterjesztett távlataiban. A „minden gye-rek tehetséges valamiben” alapelve építve olyan individuálpedagógiát művelni, amely ki tud lépni a rutin közhe-lyeiből, és megtanít a folyamatosságra, benne a kontroll, a visszacsatolás, vagy a legérzékenyebb probléma, a kudarc kezelésére.

A tanító nem tízéves korban kezdi el ezt a programot, hanem tíz éves korára készít fel fej-lesztő, kutató technikák alkalmazására, azok beépítésére egy folyamatba. A kezdő tanító egyedül nehe-zen birkózhatott meg az összes lehetséges problémával. Gyakori – a diákkal közösen megélt – gyengesége ennek a folyamatnak már a témaválasztás is (merthogy többnyire a tananyaghoz kö-tődik, nem a tanuló érdeklődéséhez, többlettudásához), továbbá ilyen gyengeség lehet a téma szűkítését vagy tágítását megalapozó elemző készség, s ehhez a belátás és beláttatás készségé-nek hiánya.

Intézményünk tízéves diákkutatási elemzésének egyik fontos tanulsága volt azonban az is, hogy a tanítótól elszakadó diák nem talált (nem keresett) folytatást biztosító tanárt, ami a ku-tatások sze-mélyhez kötődő irracionális meghatározottságára figyelmeztet, miközben a tanító a nagyfelmelő rendszerben visszalépett egy fiatalabb korosztályhoz, ahol mindent előről kez-dett.

S mert a KGyTK mozgalom másik értékmérő indikátora a kommunikációs készség, az előadói képesség, a kisugárzás erőteljes hangsúlyozása, vagyis a hitelesség, fontos értékterem-tő munkát lát a tanító a drámapedagógiával megtanult kommunikációs kultúrájában, e kultúra (benne a szép-kiejtés Kazinczy-mozgalom céljaihoz köthető) következetes fejlesztésében.

Bár mindez így most erősen elméleti összegzése a tanító eddigi tapasztalatainak, gyakor-latilag is demonstrálható, hogy a legsikeresebb tanítvány diákkutatók a felső tagozatos évek-ben hogyan teljesítettek, tehát (sűrítve) hogyan fejlődött kutatási és kommunikációs kultúrá-juk. Ehhez azonban már a tanár hozzáadott értékei ugyanúgy szükségesek voltak, mint a szá-munkra egyértelműen fontos tovább őrzött kapcsolat a diákkal, valamint a tanító és a tanár együtt folytatott újabb kutatási tervei, munkamegosztása, a korábban megteremtett értékek, erősségek megtartása, illetve fejlesz-tése.

Molnár Villő a harmadik generáció tagjaként a tízévesek egyik „kísérleti alanyaként” kezdte KGyTK-s éveit. A háromgenerációs jelzőnek itt hangsúlyos szerepe van: a mindennapi együttlét spontán együttgondolkodást eredményez, bárki bármikor hozzá- és beleszólhat a tervezés képlé-keny folyamatába. Villő tehetsége, képességei két olyan elemre épülő sorozat-tervet indítottak út-jára, amelynek korábban alátámasztott érvei igazolták az eredményes diák-kutatás feltételeit. Eszerint kívánatos

- a) egy éveken át tartó, közös nyelvet beszélő mentor-mentorált kapcsolat, együttműködés,
- b) továbbá egy felépíthető, egymásra támaszkodó kutatássorozat koncepciója. A két alapelv persze nemcsak egy háromgenerációs családban fogalmazható meg, itt inkább csak a „helyzet” állandó jelenléte ígér sikeres struktúrát.
- c) Sajátosnak nevezhető, bár egyre figyelemreméltóbb szempontként merül fel kutatási szempontból a még felfedezésre váró helytörténeti értékek számbavétele és következetes kutatási tervezése. A korosztály testközelben ismerhet ugyanis számos szaktudományos problémát, megválaszolandó kérdést szűkebb környezetében.

Villő kötődése a művészetekhez a fenti három kutatási feltételre alapszik. Már az első évtől 5 esztendőre kiterjedő elképzeléseket igazíthattunk a várható fejlődéshez. Egy családi karikatúragyűjtemény művészi-lélektani vizsgálódásával kezdődött a sorozat a 4. osztályban (országos 3. díjjal), majd a lakóhely plébániatemplomának Haranghy Jenő által készített üvegablakait elemeztük hely-, művészet- és vallástörténeti szempontból (országos 1. díj). Harmadszor katalógust készítettünk városunk megsemmisült, megrongálódott, átépített vagy rekonstruált művészeti alkotásairól számos megdöbbentő tanulság levonásával (országos kiemelt 1. díj), végül egy felületes helyi zenetörténet kritikáját írtuk meg a dorogi zenekarok és zenészek dokumentálható történetéről a kezdetektől az intézményes zeneoktatás kezdetéig (országos kiemelt 1. díj). A sorozat záró munkáján is dolgozunk már, ez a helyi pedagógiai irodalmi nevelés és a vidám pedagógia sajátos eredményeit fogja feldolgozni a következő évben.

Villő képességei közül több olyan erősséget emelhetünk ki, amelyeket veleszületett tulajdonságként említhetünk. Íráskészsége, alkotókedve művészeti és tudományos munkák készítésében egyaránt megmutatkozik. Szereplési vágya rendkívül erős, magabiztos, határozott fellépéssel párosulva. Szövegértése megbízható, problémamegoldó képessége az összefüggések felismerésében gyors, írásban azonban pontosabb és szakszerűbb, mint spontán megfogalmazásaiban.

Sokoldalúsága sokféle iskolai kötelezettséggel jár, ez időnként kikezdi energiáit, vele munkakedvét, s ezek a körülmények egyenletlenné teszik teljesítményét, ami a kutatómunkában hullámzó eredményességet mutat. Ugyanakkor képes elmaradásainak szívós pótlására, ha a szükség ezt kívánja. Jól alkalmazza a szövegmagyarázatok során a jegyzetek készítését, a szemléltetéshez az idézet- és képválogatást. A számítógépet mint eszközt jól kezeli, ugyanakkor képes kritikával kezelni az internetes információdömping ellentmondásosságait – dolgozataiban erre számos példát mutatott be.

A szóbeli felkészülés az előadásra nem inspirálja mindaddig, amíg közel nem kerül a bemutatás időpontja. Előadást viszont mindig nagy kedvvel tart.

A tanító ebben a struktúrában részt vesz a felkészülés-felkészítés minden fázisában a tanár irányítása és elvárásai szerint, élhet javaslatokkal, és kezdeményező szerepet játszhat a kommunikációs felkészítés folyamatában. Nála jobban senki sem ismeri a diákkutató kommunikációs képességeit, felkészültségét. Folyamatosan szervezheti a rövidített szövegű előadásokat az iskola osztályaiban, konzultálhat tapasztalatairól diákkal és mentor tanárral, mint drámapedagógus dramaturgiai szervezője lehet a színvonalas bemutatásnak.

A tanító már említett szerencsés helyzete, a háromgenerációs pedagógus-diák-együttlét szervezett fejlesztő munkában érhető tetten. Már csak a lezárhatatlan folyamatok igazolása-ként jegyezzük meg: tovább differenciálódott a képlet a struktúra bővülésével, mert Molnár Villő mellett ugyanebből az osztályból egy másik diák mint tanítvány is folytatta a felső tagozatos tanárral a kutatást úgy, hogy itt sem szakadt meg a tanító-diák kapcsolat, de a nem pedagógus családi háttér Pusenyák Viktória tanuló esetében tudatosan támogatta a közös munkát, mélyebben is részt kért a feldolgozás, illetve a prezentáció-kommunikáció produktumának létrehozásából, segítségéből.

A szülő mint „tanító- és tanársegéd”

A KGyTK diákkutatásaiba a 2011-12-dik tanévben kapcsolódtunk be azzal a szándékkal, hogy a kutatásvezető tanár irányítja a felső tagozatba lépő gyermek, Pusenyák Viktória és a vele mentori munkát vállaló szülő közös munkáját. Több előzetes fejlemény biztatott arra, hogy bekapcsolódjunk ebbe a folyamatba:

a) Molnár Villő mint osztálytárs már 10 évesen (4. osztályban) bizonyította, hogy valóban lehetséges – megfelelő témaválasztással és mentorálással – a kutatómunka.

b) Molnár Klára volt mindkét gyermek tanítónője 4 éven át a kisiskolás években. Az ő pedagógiai szerepe, a szülőkhöz forduló nyitottsága, kapcsolata lehetővé tette, hogy a gyermekek által végzett mikrokutatási feladatokra, előadásukra történő felkészülések aktív szereplői lehessünk. A szülő az első évtől kezdve tudatosan vállalta a tanító elvárásaival, a kutatás technikáival, de legfőképpen a kommunikációs felkészüléssel összefüggő együttműködést. Bizonyára nem tipikus, de nem is természetellenes, ha ilyen szándékkal közeledünk egymás-hoz. A szülő nemcsak elfogult lehet gyermeke iránt, de jól ismerheti gyermeke képességeit, játék közben megmutatkozó szerepvállalását, alapvető tulajdonságait és képességeit.

c) Szülő és tanító egyaránt bizalommal várta, hogy a tudományos kutatásra szánt energiát, tehetséget a mikro-munkaközösségben a mentor tanár igényli és megfelelő támogatásban részesíti. Erre korábbi eredményes diáksegítő tevékenysége is garancia lehetett.

Tisztában voltunk azzal, hogy a két tanuló és a két együttműködő mentormunkatárs más-más úton fog járni a kutatómunkában. Ugyanakkor egy laza, s vele együtt egy bonyolult kapcsolat is kialakult a több szállal egymáshoz kötődő diákok és mentoraik együttműködésében. A szülő ebben az összefüggésben kritikus esetekben közvetítő, konfliktust áthidaló munkát is végezhet, például az iskolai és kutatói terhelés együttesen nehéz napjaiban, a diák teljesítményének hullámvölgyeiben, a másik gyermek példájának pozitívan ösztönző értékelésével. A kutatás olyan szakaszaiban, mint az anyaggyűjtés, a tapasztalatok összegzése, értékelése, a mentor tanár elé tárt egyéni észrevételek előzetes megfogalmazása számos közös értékelő beszélgetés keretében tisztult, finomodott, ami igazolta a szülői közreműködés értékét, hasznosságát. Mivel Viktória három eddigi dolgozata számos szociológiai probléma megoldásának statisztikai technikáját is megkívánta, olyan támogató szerepre is szükség volt, mint a monotónia okozta fáradtság figyelemmel kísérése, a munkakedv, a pontosság iránti igény erősítése, a távlati célok (izgalmas következtetések, tipikus jelenségek és szélsőséges eltérések, nem várt sajátosságok stb.) érdekében végzett összegző munka hibátlan elvégzése. Tapasztaltuk, hogy a fáradtság, a monotónia türése hogyan válhat a kutató gyermek gyengeségétől in-dulva egy megbízható szintű megoldókészséggé.

Dolgozataink készítése közben tanultuk, és tanuljuk még mindig egy másik készség fejlesztésének nehéz elemét: a témaszűkítés vagy –bővítés technikáját. Amikor első alkalommal a tíz éves KGyTK-kutatások iskolai eredményeit dolgoztuk fel, számos szempont merült fel a megközelítésekhez. A rendszerbe foglalás, a távlati következtetések megfogalmazása, a tanulságok hasznosítása még korai feladat lehetett, a regionális döntőből nem sikerült az országos döntőig eljutnunk. Ez válságot okozott mindannyiunk számára. De talán éppen a sok erőfeszítés, továbbá az iskolai publikáció megerősített bennünket abban, hogy folytatnunk kell a munkát. A második, a gyerekek körében a néprajzi értékváltozásokat feldolgozó munkánk során hasznosítani tudtuk az előző év tapasztalatait. Megkerestük a felmérés optimális határait, megváltoztattuk munka közben a téma kereteit, és a szűkítés lehetővé tette egy rendszerbe foglalt, néhány fontos elem hangsúlyozására felépített kutatás kifejtését. Ezzel a munkával már országos 2. díjat nyertünk. Külön öröm volt a szülő mentor számára, hogy a kommunikációt értékelő vélemények igazolták eddigi törekvéseinket: Viktória erősségei között emelték ki továbbra is a jól felépített és élvezhető előadást.

Harmadik dolgozatunk egy különleges téma „ránk találásából” született. Gyerekek iskolai dokumentumtárában fennmaradt, 1948-49-ben írt iskolai naplóját elemeztük oktatás- és iskolatörténeti megközelítésben. A szülő talán kevesebb összefüggést talált a hamisítatlan gyermekírásokban,

mint a pedagógus mentor. De a fejlesztés egyik leglényegesebb pillanata szá-munkra az volt, ahogy kibontakozott ezekből a feljegyzésekből egy letűnt korszak számos kultúrtörténeti érdekessége, s párhuzamot tudtunk vonni különböző korok emberi tulajdonság-jaival, a változás és az örök emberi értékek és hibák megjelenési formáival.

Szülőként az első évektől elsősorban azt tanultam meg az osztálytanítótól, hogy hasonló szintű kommunikációs készséggel rendelkezünk gyermekemmel. Ez éveken át elsősorban a vers- és prózamondó versenyeken hozott mindkettőnknek sikerélményeket kisiskoláskorban. Viktória legfőbb erőssége a határozott, bátor fellépés és az artikulált, helyes hangsúlyokra épülő tiszta beszéd a nehéz kamaszévekben is megőrizhető érték maradt, amikor pedig sok gyerek beszéde a hadarás felé romlik, de Viktória erősségeként meg kell említenem, hogy tud és akar ez ellen tenni. A szülői mentori feladatvállalás legörömtelibb szakasza mindig a pre-zentációval összefüggésben létrehozott előadásra, a szóbeli bemutatásra való felkészülés idő-szaka volt. Szülőként elsősorban a tanár mentor által felépített úton haladtunk. A szülő a kuta-tásnak olyan segítőjeként közreműködött, amelyek a mindennapi folyamatos felkészülés ele-meit erősíthették: megadott szempontok szerinti anyaggyűjtést, értékelő észrevételek megfo-galmazását, jelenségek közötti összefüggések keresését, előadás szövegének véglegesítését és gyakorlását, várható kérdések és válaszok keresését a dolgozat megvédése során.

A segítő szülő itt nem tudós ember, de hasznos, élvezetes munka együttgondolkodó men-tora lehet a diákkutatónak, nem egyszer együtt tanulva vele a kutatás technikáit, fordulatainak kezelését, elfogadva a siker örömét, máskor a kudarcot is a tanítvánnyal.

A tanár mint koordináló mentor

Az együtt folytatott mentori team-munka megkívánja a határozott koncepció képviselését, ebben jelen esetben a tanár szerepe az elsődleges. A diákkutatókat ismerő tanító és szülő vé-leményének ismeretében a tanár fogalmazza meg a témaválasztás lehetőségeit. Ugyanaz a tanár azonban két végletesen eltérő projektet állíthat össze, mint ebben az esetben is történt.

a) Villő esetében adva volt egy erős elhatározás már 10 éves korban, adva volt a ké-pességekhez, a tehetséghez kapcsolható kutatási témasor, folyamatosan segítette őt a háromgenerációs együtt-lét szoros kapcsolati rendszere.

b) Viktória később, az osztálytárs sikerének hatására vállalkozott a kutatásra, nehe-zebben volt behatárolható olyan kutatási terület, amely egyértelműen tükrözte volna érdeklődési körét, viszont a támogató családi háttér átszolgáltatta az első, kudarcként megélt próbálkozásra, és a folyamatosan fennálló további mentorálás, illetve a gye-rekközösségek körében végezhető megfigyelések, kuta-tások megerősítették abban, hogy képes megfelelni az elvárásoknak.

c) Közös értéke a két projektnek a pedagógusok és a szülő közös értékrendje, az egy-másra figye-lés következetessége, még a projektek közötti átjárást is biztosítva. A kisiskolás évek olyan érté-keket preferáltak a tanulók számára és a szülő(k) elfogadó magatartásához, amelyek több gene-ráció (négyévenként érkező) tagjait vezették el ugyanahhoz a sikerhez. (Ilyen tanulók voltak éve-ken át korábban is eredményes di-ákkutatók az iskolából, mint ahogy 2013-ban Villő és Viktória osztályából egy harmadik tanuló – Pléi Csanád – is bekapcsolódott a kutatómunkába, s második éve országos első díjas dolgozatokat készít. S mögötte is fontos szerepet játszik a családi háttér, továbbá tematikus egységet képez a helytörténetből kiemelt bánya-történelem.)

E különböző utak azt igazolják, hogy nincs egyetlen üdvös koncepció, hanem erős akarat és sok értékeremtő szándék hozhat létre „csuda dolgokat”. Óvatosan kimondhatjuk: alkalmi-lag ugyan, de működik egy több diákkutatóból és mentorból álló, egymással értékálló kapcso-latokra szerve-ződött mini kutatóbázis.

A mentor tanár is megküzd a szülő és a tanító által felismert tanulói gyengeségekkel, mint ahogy az ő tévedései is igénylik a mentortársak, sőt a diákkutatók toleranciáját, és mindez visszajára fordítva is igaz. Ez azt bizonyítja, hogy naponta kell tanulnunk egymást az értékválasztás és –teremtés folyamatában.

Kovács Lajos
Molnár Klára
Pusenyákné Tavasz Tünde
Dorogi Magyar-Angol Két Tanítási Nyelvű és Sport Iskolai Általános Iskola
Zrínyi Ilona Tagiskolája, Dorog

Irodalom

- Dankó József: Alkotótábortól a kutató iskoláig – egy innováció előzményei és következményei. (Pedagógián innen és túl. Zsolnai József 70. születésnapjára. Pannon Egyetem BTK, Pécsi Tudományegyetem FEEK 2007. Szerk.: Kiss Éva)
- Kiss Albert: A TDK lehetőségei az általános iskolai tehetséggondozásban. – ÚPSZ, 51. évf. 3. sz. 2001. március, 88-98. old.
- Kiss Albert: A tudományos diákkörök szerepe a tudományos alkotómunkára való felkészítésben. – ÚPSZ. 2010. 5. sz. 49-56. old.
- Kiss Albert: Tudományos diákkör az általános iskolában – A DIÁKKÖR LÉTREHOZÁSA ÉS MŰKÖDTETÉSE. – Zalabér, 2010.
- Kovács Lajos: A lokális identitás és a tudománypedagógia konferenciája Orosházán. – Honismeret, 2006. (34. évf.) 5. sz. 57-59. p.
- Kovács Lajos: Taníthatják-e egymást a diákok? – Könyv és Nevelés, 2008. (10. évf.) 1. sz. 72-77. p.
- Kovács Lajos: A tovább élő történelem egy iskolában. – Honismeret, 2008. (36. évf.) 1. sz. 26-27. p.
- Kovács Lajos: Helytörténet és tudománypedagógia az iskolában. – Honismeret, 2008. (36. évf.) 4. sz. 37-40. p.
- Molnár Klára: Az innováció esélyei a változó oktatáspolitikai környezetben. Vezetőképző szakirányú szakvizsga záródolgozata. – Dorog, Zrínyi Ilona Általános Iskola iskolakönyv-tára, kézirat. 2012.
- Zsolnai József: A tanulás tervezése és irányítása. – Budapest, 1980. Tankönyvkiadó Vállalat.
- Zsolnai József: Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia. – Budapest, 1995. ÉKP Központ – Holnap KKT – Tárogató Kiadó.
- Zsolnai József: Kutatói utánpótlás már tízéves kortól. – Magyar Tudomány, 2004.
- Zsolnai József: Egy gyakorlatközelű pedagógia. – Pápa, 2010.

KÖKÉNY ADRIENN - MENTORI SZEREPEM EGY SIKERES KGyTK-S DOLGOZAT MEGSZÜLETÉSÉBEN

A Mocsáry-iskola felső tagozatosainak diáknyelvi szóhasználat

Kökény Adrienn, a karancslapujtői Mocsáry Antal Általános Iskola pedagógusa vagyok. Ebben a tanévben egy 5. osztályos diákkal, Paulik Krisztina Beátával készítettem dolgozatot.

Bettike egy nem mindennapi gyermek értelmi képessége miatt. Igen magas intelligenciaszinttel rendelkezik. IQ-szint mérésének utolsó eredménye: 165, a másik 154. Ám ez a kiemelkedő tehetség az élet több területén jelent problémát számára, főleg társas kapcsolatokban, érzelmi téren.

2,5 éves korában a Tények tárházával, a Világjárók lexikonával és a Kresz könyvvel ismerkedett. Már 1. osztályban forgatta A magyar helyesírás szabályait. Idén vehetett részt először a Simonyi Zsigmond helyesírási versenyen. Az iskolai és a megyei fordulót hibátlanul oldotta meg, majd a Kárpát-medencei döntőben az 5. helyezést érte el.

Közel áll hozzá a magyar nyelv, ezért is volt jó döntés, hogy nyelvtudomány témában kutattunk. Olyan nyelvészeti ismeretekkel rendelkezik, amely egy 5. osztályos gyermektől meglepő. Ki merem jelenteni, hogy végzős gimnazisták nincsenek ilyen biztos nyelvészeti ismeretek birtokában, mint Bettike. Mentori munkámat ez megkönnyítette.

A Mocsáry-iskola felső tagozatának diáknyelvi szóhasználatát vizsgáltuk. A munka elkészítése igen hosszadalmas folyamat volt, de negyedannyi munkámat nem igényelte, mint az évekkel ezelőtti. Természetesen folyamatosan figyelemmel kellett kísérem, mivel alsó tagozatban nem vett rész KGyTK munkában, illetve ilyen jellegű feladatot sem készített még. Így nyilván támaszra is szorult.

Dolgozata szerkezetileg két részre tagolható: az elméleti részre és a kérdőíves vizsgálatra. A munkát szakirodalmak tanulmányozásával kezdtük. Annyi segítséget kapott az elméleti rész megírásához, hogy a fejezetek témáját megadtam. Majd a közösen kikölcsönzött szakkönyvekből, folyóiratokból, szótárakból ő maga állította össze az adott fejezet tartalmi részét. Előtte természetesen megbeszéltük, hogy mit jelent a tartalmi és a szó szerinti idézés, s azokra hogyan kell szabályosan hivatkozni. Felhívtam figyelmét az azonnali hivatkozásra, hiszen későbbi visszakeresése nagy munkát igényel. Az elméleti rész esetében mindig időpontra kellett az egyes részeket kidolgoznia és gépre vinnie. Hetenként kapta az újabb és újabb feladatot. Az ellenőrzés részenként történt.

- Először a diáknyelv pontos fogalmának kialakítására törekedtünk, hiszen erre épült a dolgozat.
- Majd a jellemzőit gyűjtöttük össze.
- Ezt követően elhelyeztük a nyelvváltozatok között.
- Majd a történeti kutatásokra helyeztük a hangsúlyt.
- Ezt követően a diáknyelv témaköreinek megismerését, létrejöttének motivációit, forrásainak megismerését tűztük ki célul.
- S végül a diákok szóalkotási módjait tanulmányoztuk.

Száma több száz oldalas könyvek elolvasása nem jelentett problémát, ami ilyen idős korban nem megszokott. Szakszavak esetén csak pár alkalommal szorult segítségre.

Nagy könnyebbség volt számomra, hogy pl. helyesírási, nyelvhelyességi, tartalmi szempontból szinte alig vagy nem is igényelt korrigálást a hetenként elkészült feladat.

A Bevezetés rész megírásához az elmélet elkészülése után fogtunk hozzá. Annyi segítséggel szolgáltam, hogy kulcsszavakat adtam meg számára: cél, hipotézisek, tudománytani elhelyezés, témaválasztás indoklása stb. A tudománytani elhelyezést is egyedül oldotta meg a kapott könyv alapján. A hipotéziseket az elmélet megismerése után maga állította fel, ebben sem szorult támaszra.

Ezt követően kezdtünk hozzá a kérdőív összeállításához, melyet törekedtünk tematikusan elkészíteni. Figyelembe vettük, hogy a mai gyerekek mely szavakat, kifejezéseket, mondatokat használják leginkább. Itt is főként Bettikére hagyatkoztam, hiszen ő él igazán ebben. A kérdőívet 10 témakörre osztottuk, melyet olykor altémákra is tagoltuk. Összesen 123 köznyelvi alakra kérdeztünk rá. Az első témakörben 2 altéma szinonimáit közösen gyűjtöttük össze, ezt követően teljesen magára hagytam. A leggyakoribb megfelelők kigyűjtése esetében a legjobb módszernek a strigulázás mutatkozott.

Sajnos a kérdőívben-mint később rádöbbszünk- sok köznyelvi alakra kérdeztünk rá. Ennek az lett a következménye, hogy Bettike heteken keresztül dolgozott a felső tagozat, a 8 osztály kérdőívén. Óriási munka volt ez számára. A táblázatokat is önállóan készítette el, melyek a leggyakoribb alakokat tartalmazzák. Csak egy mintát kapott, a többin maga munkálkodott.

A kérdőív kiértékelése sem jelentett nehézséget számára, mondhatni játszva megoldotta. Minden egyes témában, altémában összegyűjtött szinonimákat nyelvészeti szempontból elemezte. Ebben az esetben is 2 altémát együtt vizsgáltunk, a többi 16-ot önállóan végezte. 5-6 téma egyéni elemzése után ellenőriztem, majd láttam, rá lehet bízni a feladatot. Játszi könnyedséggel dolgozta fel a kapott diáknyelvi megfelelőket, ennek köszönhetően a többit már csak a végén ellenőriztem. Szóismétlésen kívül nyelvészeti hibát nem találtam. Nagy könnyebbséget jelentett, hogy nem kellett a következő fogalmakat megtanítanom: kicsinyítő képző, főnévképző, melléknévképző, szóösszetétel, szórövidítés, mozaikszó, szóelvonás, szóvegyülés, eufemizmus, angolosítás, metafora, megszemélyesítés, hasonlat, népiesítés stb. Mondhatni, természetes módon használta ezeket. Óriási előny volt ez mindkettőnek számára.

A Befejezés megírásához is csak kulcsszavakat kapott, melyből 3 oldalnyi szöveg született.

A Melléklet esetében is megbeszéltük a formai és tartalmi követelményeket. Ezen többnyire közösen munkálkodtunk. A dolgozat utolsó részének, az Irodalomjegyzéknek az elkészítésében segítségre volt szüksége. Elmagyaráztam neki, hogy az adatoknak milyen sorrendben kell egymást követni: szerző, cím, kiadó neve, kiadás helye és ideje, oldalszámok, szigorúan ügyelve az abc-rendre is.

KGYTK munka végleges címe csak a dolgozat elkészítésének utolsó szakaszában alakult ki teljesen. Törekedtünk az érdekes, különleges, figyelemfelkeltő, nem mindennapi címadásra. Bettike a kapott szinonimák összegyűjtése után adott főcímet a kutatásnak: Így trécselnek a menők. A menők a felső tagozatos diákokat jelöli.

A dolgozat befejezése után nekilátott Diákszótárának elkészítéséhez, mely a formaiságon kívül az ő saját munkája. Megtervezte a borítót, írt bevezetést és a kapott diáknyelvi megfelelőket abc-rendbe szedte. Több mint 1 hónapon keresztül szerkesztette, hiszen az 1693 kapott diáknyelvi szinonima mellett a köznyelvi alakokat is feltüntette. Munkánk a diáknyelv feltérképezését szolgálta. Úgy gondolom, sikerült. Hosszadalmas, nehéz munka volt e dolgozat elkészítése, főleg a mentorált számára.

Számomra Bettike egy csodagyerek. Véleményem szerint kevés diák tudna ilyen önállósággal kutatni. Elkápráztató, hihetetlen volt számomra kitartása, lelkesedése, precizitása.

Bettike igen jól érezte magát ebben a munkában, itt igazán kiélhette nyelvészeti ismereteit, hiszen az iskolai feladat nem jelent számára kihívást. Ezzel a munkával nemcsak belekóstolt a KGYTK rejtelseibe, hanem több területen pozitív irányba tapasztalunk pedagógustársaimmal javulást. Sok tekintetben hozzájárult személyiségének fejlődéséhez.

Örülök, hogy vele dolgozhattam. Így megtapasztaltam, hogy ilyen értelmi képességű tanulóval mennyivel könnyebb, egyszerűbb dolga van egy mentornak.

Ki merem jelenteni, hogy Bettike a következő KGYTK dolgozat tartalmi és formai részét egyaránt mentor nélkül is el tudná készíteni.

Kökény Adrienn

mentor

BALOGH BALÁZS - SZABADON SZÁRNYAKON

1. Bemutakozás, előzmények

Balogh Balázs vagyok a Dorogi Magyar-Angol Két Tanítási Nyelvű és Sportiskolai Általános Iskola biológia földrajz szakos tanára.

Néhány évvel ezelőtt találkoztam a Kutató Gyermekek Tudományos Konferenciáján való részvétel lehetőségével. Bár akkor még távolinak éreztem, hogy egyszer részt vegyünk és megmérjük, mégis azonnal elgondolkodtatott. Olyan tanulót kerestem, aki rátermett, ki mer állni és nem utolsó sorban van olyan témája, amelyben otthonosan mozog. Rövid töprengés után jutott eszembe Krempf István akkor még ötödik osztályos tanuló.

Tudtam, hogy édesapjával rendszeresen figyeli a madarakat, sőt óvodás és kisiskolás csoportokban gyakran tart előadásokat. Bevallom izgalommal töltött el a feladat, mégis hamar elhessegettem, mondván hadd érjen még legalább egy évet. Kicsivel több, mint egy évvel később kolléganőmet Schieszler Annát azzal a feladattal bízták meg, hogy koordinálja a leendő kutató gyermekek felkészülését. A tanuló kiválasztásakor tőlem függetlenül neki is István jutott az eszébe, így nem volt kérdés, hogy őt kérjük fel e nemes feladatra. István örömmel bólintott rá és szeptemberben elkezdük a közös munkát.

2. A tanuló jellemzése (gyengeségek, fejlesztendő képességek, erények)

a) nehézségek, gyengeségek

Az első nehézséget a dolgozat megírása közben tapasztaltam. Hétről hétre bővítette az ismereteit, szorgalmasan írta az újabb és újabb fejezeteket. Mindaddig örömmel vetette bele magát a munkába, amíg konkrét feladatot nem adtam neki. Akkor torpant meg, amikor először szembesült azzal, hogy nem elegendő pusztán a korábbi ismeretekre támaszkodnia, hanem minden egyes fejezet megírásához nehéz kutatómunka, alapos utánajárás szükséges. Ekkor tapasztaltam először kis görcsösséget, de végül úrrá lettünk a problémákon.

Az előadások során bizonyos fejezetek esetében vettem észre némi tanácstalanságot. Ahol megkötöttem a kezét, ott ragaszkodott az előre begyakorolt mondatokhoz, szófordulatokhoz. Itt kevésbé tudta átadni magát annak a szabadságnak, amivel a témáján belül feltétlenül rendelkezett.

István zártan képzi a hangokat. Ez különösen akkor igaz rá, ha izgul, vagy régen tartott előadást. A fent említett nehézségek, gyengeségek nagymértékben javíthatók, ha tudja, hogy mit szeretne a hallgató közönség számára átadni.

b) Erősségek

István határozott fellépésű, karakteres tanuló. Tárgyi tudásából, tapasztalatából következik, hogy nehezen jön zavarba, ha a saját témájában emberek előtt, kell megnyilvánulnia. Kiválóan érzi, hogy vonja magára a közönség figyelmét. Előadása közben magabiztosságot sugároz, amely több esetben jelentősen megkönnyítette a közös munkát. Könnyebbség volt, hogy több esetben támaszkodhattam szakmai tudására, amellyel egyfajta biztonságot adott.

3. Célkitűzések

A kitűzött célokat két szempont szerint csoportosíthatjuk.

- Ha az eredményességet veszem alapul, az első évben elsősorban arra törekedtünk, hogy olyan dolgozat kerüljön ki a kezünk alól, amely belépőt jelent a második, szóbeli fordulóra. Szerettünk volna megmérteni, újabb tapasztalatokat gyűjteni, a felmerülő hibákat kijavítani. A második évben már az előző eredmények megisméltése volt a cél.

- Szakmai szempontból arra törekedtem, hogy István tanulja meg kívülről szemlélni a dolgozatát. Tudja azt, hogy honnan hová szeretne eljutni, mit szeretne közölni a hallgatósággal. Ebből fakadóan érezze át a „műfaj” szabadságát, bátran rugaszkodjon el az előre megtanult mondatoktól, legyen ön maga. Tanulja meg úgy felépíteni az általa választott témát, hogy a feltett hipotézisek egy logikus folyamat által igazolást nyerjenek a dolgozat végére. Közös célunk volt továbbá, hogy fejlesszük István beszédképességét. Az idő rövidege miatt lényegkiemeléssel igyekeztünk ezen javítani.

4. Tehetségművelő tevékenységek

István jó kiállítású magabiztos előadó, viszont ahhoz, hogy a fent megfogalmazott célokat megvalósítsuk, számos ponton változtatnunk kellett.

Képes akár órákon át beszélni a madarakról, így az első amit igyekeztem vele megértetni, hogy nem elegendő általánosságban bemutatni valamit. Pontosan tisztában kell lennie azzal, hogy mit szeretne hallgatóság tudtára adni, és mindezek előzményeként mi legyen a dolgozatának a sava-borsa.

Másodszor rendelkezésére állnak-e azok az eszközök és módszerek, amelyekkel hatékonyan mutatja be a témát, vagy igazolja állításait. Ennek szellemében kerestük meg és szűkítettük le az adott témát néhány problémára. Megkerestük azokat a módszereket, amelyekkel igazán szemléletes módon lehetett dolgozni. Fontos volt, hogy a dolgozatnak legyen folyamata és azon belül ügyeljünk az egyes részek megfelelő arányára.

A szóbeli előadások esetében sokat gyakoroltuk a hallgatósággal és a kivetítővel történő kommunikációt. Kezdetben kevés kontaktust tartott, lazának látszott mégis hiányzott belőle valami. Ráébredtettem a kivetített diák fontosságára, amitől szabadabbá, magabiztosabbá vált. Később már jól használta, ügyesen hívta segítségül a képek információtartalmát. Ekkor vettem észre először, hogy prezentál.

Úgy vélem, hogy az előadás egy szabad „műfaj” még akkor is, ha némileg keretek közé van szorítva. Az egyik legnagyobb kihívást az jelentette számomra, hogy ebből minél többet át tudjak adni tanítványomnak. Ha egy előadó tisztában van azzal, hogy mit szeretne közölni és ehhez ügyesen használja a szemléltetést, abból egy szabad, nagyszerű előadás kerekedhet. Mindenekfelett természetesen szükség van arra is, hogy az előadó rendelkezzen alapvető információkról a témájával kapcsolatban.

5. A fejlesztő munka értékelése

Krempf István volt az első tanítványom, akivel részt vettem a versenysorozaton. Két szép és sikeres évet dolgoztunk együtt. Mint ezen a területen kezdő tanár nagyon sok tapasztalattal gazdagodtam, amit minden bizonnyal a további években is kamatoztatni tudok. Ez a „műfaj” sokrétű ismeretet kíván. Volt olyan része ahol látványos fejlődést értünk el. István megtanult önállóan dolgozni, kutatni, összefüggéseket felismerni és nem utolsó sorban jobban prezentálni. Természetesen van olyan terület is, amiben van hova előre lépnünk. A beszédtechnikán mindenképpen javítanunk kell. Zárásként annyit szeretnék megjegyezni, hogy ha István legalább annyit tanult tőlem, mint én tőle akkor már büszkék lehetünk és megérte.

Balogh Balázs

mentor

4. Esszék, tanulmányok

KISS ALBERT - KREATÍV TERMÉSZETTUDOMÁNYI TEHETSÉGGONDOZÁS

1. Kreatív természettudományi pedagógia

A kreatív természettudományi pedagógia a gyermek önálló tevékenységére épít, aki a tapasztalati és elméleti ismereteket gyűjtő, kísérletező, felfedező tevékenysége során alkot.

Nézetünket a „Tudományos diákkör az általános iskolában” címmel publikált – több mint tíz éves – empirikus kutatásunk tapasztalatai (KISS 2009.185-207p) igazolják.

Tapasztalataink azt mutatják, hogy a 10-14 éves tehetséges tanulók alkotásra motiváltsága és érdeklődési köre messze túlmutat a tömegoktatás praxis szintű pedagógiai folyamatain és tankönyvi ismeretein. (vö.: az Országos Közoktatási Intézet Program- és Tantervfejlesztési Központja által irányított felméréssel a tantárgyak helyzetéről)

A kutatásunk eredményei olyan interaktív tanító és tanított viszonyra épülnek, amelyben kiemelt fontossággal bír a megfelelő légkör, a gyenge oldalak fejlesztése, a kiegészítő tevékenységek, az erős oldalak fejlesztése. Mindezek alapját képezik a „komplex tehetségfejlesztő programnak” (BALOGH-MEZŐ-KORMOS 2011-22.p).

A kutatási tapasztalatunk egyértelműen jelzik, hogy a természettudományok iránt fogékony, tehetséges diákok érdeklődési köre messze túlmutat a tankönyvi ismereteken és az osztályi kereteken. **Összességében elmondható, hogy a kreatív természettudományi pedagógia és annak tehetséggondozása kihívás a pedagógusok számára is.**

Kihívás, mert:

- a gyerekek természettudományos érdeklődési köre az empirikus, öntevékeny megismerés felé irányul;
- a témaválasztásuk feldolgozása leginkább komplexitást igényel;
- az érdeklődési körük, a témaválasztásuk többnyire elágazik a „tankönyvszagú” világtól és a tantervi tananyagtól;
- a tantervtől eltérő ismereteket szívesen gyűjtik be az információs forrásközpontokból;
- a tanulók alkotói kedve és a téma iránti elkötelezettsége nem követi az életkor szerinti osztálykeretet;
- a tanulók érdeklődési köre és témaválasztása mentén (a természettudományos ismeretek gyűjtésében) túlsúlyba került az empirikus megismerés a nyomtatott és elektronikus információforrások használatával szemben;
- az elkötelezettségük támogatásával és a feltételrendszerek biztosításával - és/vagy anélkül – az alkotásaik 15-25 oldalas Word dokumentumokban és a tapasztalati megismerés dokumentumaiban tárgyasulnak.

A fenti empirikus kutatási tapasztalatokra építve vázoljuk fel a továbbiakban a kreatív természettudományi pedagógia lényegét „pedagógikumát” és annak céljait. Tesszük mindezt úgy, hogy a „pedagógikum” (ZSOLNAI 1996. 60-63.p) modelljét követjük.

1.1. A kreatív természettudományi pedagógia lényege

A kreatív természettudományi pedagógia lényegét abban a hármas viszonyrendszerben modellezzük (lásd 5. ábra), amelynek segítségével leírhatjuk a benne zajló pedagógiai folyamatokat. E viszonyrendszer három eleme az érték, az értékes dolog tanulása és az érték tanulásának segítése. (vö. ZSOLNAI 1996.61p)

A kreatív természettudományi pedagógia lényegének leírásában **értékes dolognak tekintjük**: - az osztályteremben, szaktanteremben, iskolaudvaron és terepen szerzett *tapasztalatot*; - a nyomtatott és elektronikus *információforrásokat*; - a kreatív megismeréskor keletkező *szubjektív alkotási* produktumot (MAGYARI BECK 1985.129-139p); - a *létrehozott tárgyasult alkotások bemutatását*; - az alkotások rendszerezésekor keletkező *portfóliót* (KIMMEL 2007/4. 5-22p); - a *kreatív természettudományi tehetség gondozást*.

A kreatív természettudományi pedagógia lényege		
<i>értékes dolog</i>	<i>értékes dolog tanulása</i>	<i>értékes dolog tanulásának segítése</i>
tapasztalat	tapasztalati megismerés	empirikus megismerés feltételeinek biztosítása
információforrások	információforrások használata	együttműködés információs forrásközpontokkal
szubjektív alkotási produktum	szubjektív alkotás	alkotási technikák közvetítése
tárgyasult alkotások bemutatását	tárgyasult alkotás bemutatása	a bemutatási technikák alkalmazásának segítése
portfólió	munka portfólió készítése	munka portfólió készítésének segítése, értékelő portfólió készítése
kreatív természettudományi tehetség gondozás	önképzés, kutatómódszertani elemek alkalmazása a tanuló mikro-környezetében	komplex tehetségfejlesztés

1. ábra. A kreatív természettudományi pedagógia lényege

A kreatív természettudományi tanórákon és tanórán kívüli foglalkozásokon **alkotó diákok a fenti értékes dolgokat tanulják**. Nevezetesen tapasztalati megismerést folytatnak az osztályteremben, szaktanteremben, iskolaudvaron és kinn a természetben. Információkat gyűjtenek nyomtatott és elektronikus adathordozók segítségével, könyvtár és más információforrások használatával. Szubjektív alkotási produktumokat hoznak létre kreatív ismeretszerzéssel a tapasztalati megismeréskor és az információforrások használatakor. Ezeket a tárgyasult egyéni és csoportos alkotásokat bemutatják osztály és iskolaszintű rendezvényeken. Létrehozzák az alkotásaik gyűjteményét, amelyek rendszerezésével munkaportfóliót készítenek. A kreatív természettudományi tehetséggondozásban résztvevő tanulók az önképzés elsajátításával intenzíven fejlesztik gyenge oldalait. Emellett az erős oldalak fejlesztésével elsajátítják a számukra érthető és alkalmazható kutatási módszereket, megismerkednek a természettudományok releváns problémáival. Ezt követően azonosítják a megértett problémákat - a megismert természettudományi kutatás elemeinek alkalmazásával - szaktanteremben, terepen, információforrások központjaiban, valamint a saját mikro-környezetükben, majd a problémák megoldási lehetőségeit vizsgálják. (vö. KISS 2010.15p)

A kreatív **természettudományi pedagógiát alkalmazó pedagógus biztosítja** az empirikus megismerés osztálytermi, szaktantermi és terepviszonyok közti feltételeit. **Kialakítja** az együttműködési formákat az információs forrásközpontokkal (számítástechnikai terem, könyvtár, múzeum, kutatóhelyek, arborétum, környezetvédelmi területek). **Közvetíti** az alkotási technikákat az empirikus megismerés eredményeinek és az információs forrásközpontokban szerzett ismeretek feldolgozásához és rögzítéséhez. **Segíti** az alkotási folyamatok és az alkotások prezentációjának készítését, valamint bevezeti a diákokat a munkaportfólió készítésébe. A kreatív természettudományi tehet-

séggondozáskor azonosítja a tehetségeket, **bevezeti** őket a természettudományos kutatómódszerek elemeinek alkalmazásába. Ezen belül a komplex tehetséggondozással kialakítja a megfelelő légkört, fejleszti a gyenge és az erős oldalakat, biztosítja a kiegészítő tevékenységeket.

1.2. A kreatív természettudományi pedagógia céljai

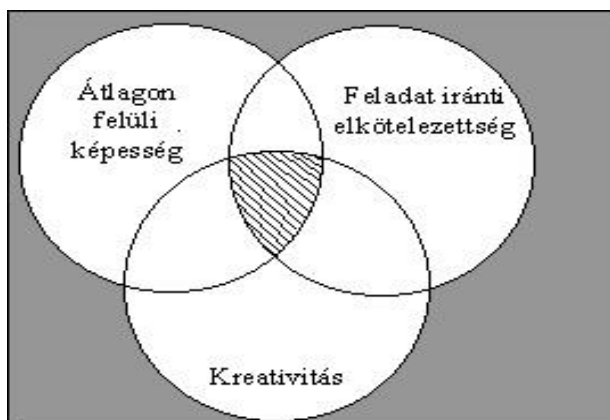
A kreatív természettudományi pedagógia céljait az „általános iskolai tudományos diákkör” (KISS 2009. 16.p) több mint tíz éves működtetése alatt végzett empirikus kutatás tapasztalatainak elemzése alapján fogalmazhatjuk meg.

- **A kreatív természettudományi pedagógiát vállaló alapfokú közoktatási intézmény illeszke programjába** az alkotás tanulását úgy, hogy a tanulóknak ne sorvassza el az alkotásra képes emberré válást, sőt segítse ennek kibontakoztatását és elérését. Ehhez adjon teret azoknak a pedagógiai folyamatoknak, amelyekben: - előtérbe kerül a természeti környezetünk tapasztalati megismerése; - érvényesül a természettudományok eredményeiről történő ismeretgyűjtés az információforrások használatával; - ösztönzőleg hat a tárgyiasult alkotások létrehozása és azok prezentálása; - érvényre jut a tanulók természettudományi teljesítményének nyomon követésében a portfólió alkalmazása; - fokozott támogatást kap a kreatív természettudományi tehetséggondozás.
- **A kreatív természettudományi pedagógia folyamataiban részesülő diákok ismerjék meg** a felelősségteljes: - tapasztalati megismerést; - információforrások használatát; - tanórai és tanórán kívüli szubjektív alkotást; - prezentáció készítését; - portfólió összeállítását; - a kreatív természettudományi tehetséggondozást. Alkalmazzák a fenti tevékenységeket a természettudományi ismeretek elmélyítésében, világképük formálásában, tudásuk tartósabbá tételében és a tehetségük kibontakoztatásában.
- **A kreatív természettudományi pedagógia módszereit alkalmazó pedagógusok legyenek képesek:** - az empirikus megismerés feltételeit biztosítani; - az információs forrásközpontok használatát segíteni; az alkotási technikákat közvetíteni; - a prezentációs technikák alkalmazási lehetőségeire, a portfólió összeállítására és a természettudományos kutatási módszerek elemeinek használatára mintákat közvetíteni; - komplex tehetséggondozást végezni. Mindezen tevékenységek irányításával a pedagógusok segítsék a diákok természettudományi ismereteinek elmélyítését, a világképük formálódását, a tudásuk tartósabbá válását és a tehetségük felelősségteljes kibontakozását.

2. Kreatív természettudományi tehetséggondozás

2.1. Tehetség

A kreatív természet-tudományi pedagógia a tehetséget a Renzulli-féle triász többtényezős modell segítségével értelmezi. „Renzulli a tehetségre jellemző viselkedést három alapvető tulajdonság-csoport – átlag feletti képesség, kreativitás és feladatalkötelezettség – integrációjaként írta le. A tehetséges gyerekek azok, akik manifestálják, vagy képesek kifejleszteni magukban ezt az integrációt, és alkalmazni valamely, az emberiség számára potenciálisan értékes területen. Renzulli a képességekkel egyenrangúnak tekintette nemcsak a kreativitást, hanem az ún. feladatalkötelezettséget is, amely tényező tisztán személyiségjegyekből áll, és mint energetikai faktor segíti a tehetség kibontakozását. Legfontosabb összetevői az érdeklődés, kitartás, önbizalom, énerő és kritikai gondolkodás.” (DR. TÓTH 2003.208.p)



2.2. Tehetségazonosítás

A tehetségazonosításhoz többek között alkalmazhatjuk (a tantárgyi érdemjegyekben, a szorgalom-ban és a magatartásban kiemelkedő teljesítmények összesítése mellett): - a természettudományi tanórákon végzett megfigyeléseket, - a pszichológiai vizsgálati módszereket, - a tantárgyi diákalkotások elemzését. Ezek alkalmazása hozzásegít a tehetségazonosítás teljesebbé tételéhez.

2.2.1. Megfigyelések

A pedagógus és a tanuló együttléte során megfigyelést végezhetünk a természettudományi tanórák és a tanórán kívüli folyamatokban. A megfigyeléshez feljegyzéseket (FALUS 1993. 128-129.p) készíthetünk, melyekben rögzíthetjük a tanulók természettudományi tantárgyakhoz történő viszonyulását, a tanórai tevékenységeit.

Megfigyelhetjük a tanulók viszonyulását: - az egyes tantárgyakhoz (természetismeret, fizika, biológia, kémia, földrajz); - a tanórákat tartó pedagógusokhoz; - a tanórákon kialakított csoportokhoz; - a csoporton belüli társakhoz; - a tantárgyak által közvetített tankönyvi ismeretekhez, problémákhoz; - az ezekhez kapcsolható más információhordozók által közvetített tudományos eredményekhez és felvetett problémákhoz.

Megfigyelhetjük a diákok tanórai tevékenységeit: - a tapasztalati megismerésben (megfigyelés és a megfigyelés leírása, mérés és a mérési eredmények rögzítése, vizsgálat és annak leírása, kísérlet és a kísérleti jegyzőkönyv elkészítése, terepasztal készítése stb.); - az információforrások használatában (internet alkalmazása, könyvtárhasználat, természettudományi múzeum látogatása, arborétum bejárása, kutatóhely felkeresése stb.); - a tantárgyi alkotásokban; - a tantárgyi alkotások bemutatásában végzett résztevékenységeket.

A megfigyelés során készített „feljegyzések metodikailag kevésbé kötött rögzítési formák. A megfigyelő egy vagy több szempontból, rövidebb vagy hosszabb ideig figyeli egy gyermek vagy egy csoport tevékenységét, s a számára fontosnak, érdekesnek, lényegesnek mutakozó megfigyeléseit rögzíti.” (FALUS 1993. 128.p)

2.2.2. Pszichológiai vizsgálati módszerek alkalmazása

A pszichológiai vizsgálati módszerek (DR. TÓTH 2004. 7-24.P) közül legalább a „Tanulási erősségek” becselő skálát, a „Kreatív szabadidő tevékenység” kérdőívet és a „Tehetség (Renzulli – Hartman)” skála alkalmazását javasoljuk. A Tanulási erősségek „[...] eljárás a diákok intellektuális képességeinek azonosítására szolgál. [...] Az eljárás lényegét tekintve becselő skála. Nem intelligenciatesztről van tehát szó, hanem olyan eszköztől, aminek segítségével felbecsülhetjük a tanulók intellektuális képességeit.” (DR. TÓTH 2004. 7-10.p)

A Kreativitás és szabadidő „[...] kérdőív segítségével azt tanulmányozhatjuk, hogy a tanulók szabadidejükben milyen önindíttatású, kreatív jellegű tevékenységekkel foglalkoznak. Az eszközzel nyert adatok támpontokat jelenthetnek a tanulói személyiség kreatív oldalának megismeréséhez.” (DR. TÓTH 2004. 11-14.p)

A Renzulli–Hartman skála azzal a céllal készült, hogy elősegítse a tehetséges tanulók kiválasztását, illetve azonosítását bizonyos tulajdonságok és viselkedési kategóriák alapján: [...] az átlagon felüli intellektuális képességnek a tanulási jellemzők csoportja, a feladat iránti elkötelezettségnek pedig a motivációs jellemzők csoportja felel meg. A kreativitás változatlan maradt. A skála negyedik eleme, a vezetői-társas jellemzők csoportja. (DR. TÓTH 2004. 21-24.p)

2.2.3. Tantárgyi diákalkotások elemzése

A tantárgyi diákalkotások dokumentumtípusainak elemzéséhez két típust javasolunk: az empirikus megismerést és információforrás alkalmazását.

Az empirikus megismerés dokumentumai a megfigyelés, a mérés, a leírás és a kísérletezés során jönnek létre. Ezek lehetnek feljegyzések, illusztrációk, számolások, grafikonok, diagramok, leíró szövegek és magyarázó szövegek, kísérleti jegyzőkönyvek stb.

Az információforrás alkalmazásának dokumentumai a taneszközök-, a könyvtár- és az internet használatkor jönnek létre. Taneszközök használatakor létrejöhetnek vázlatok, ábrák, táblázatok, grafikonok, modellek stb. A könyvtár használatakor keletkezhetnek címléírások, cédulák, vázlatok és jegyzetek, könyvbemutatók stb. Az internet használatakor letöltések, Word dokumentumok, Excel táblázatok, PowerPoint - os prezentációk stb. A tantárgyi alkotások elemzését a formai és tartalmi elemzések mellett végezhetjük a fluencia, a flexibilitás, az originalitás, az elaboráció és az egyéb részképességek mentén. „A fluencia (folyékonyság, ötletgazdagság): a problémákra adott megoldások számával mérhető; az originalitás (eredetiség): az újszerű, szokatlan, nem sablonos módszerek megoldását jelzik; a flexibilitás (rugalmasság): a nézőpontváltásra való képességet mutatja.” (BALOGH – MEZŐ – KORMOS 2011.23.p)

2.3. Komplex tehetségfejlesztés

2.3.1. Megfelelő légkör kialakítása

A kreatív természettudományi pedagógia megfelelő légkörének kialakításához többek között a dráma- és projektpedagógia módszereit, valamint ösztönző rendszer kialakítását javasoljuk. „A megfelelő „légkör” [...] alatt értjük a [...] kiegyensúlyozott társas kapcsolatok (-at) a pedagógusokkal, fejlesztő szakemberekkel és a társakkal.” (BALOGH – MEZŐ – KORMOS 2011.22.p)

A drámajátékok gyakorlatait alkalmazhatjuk a tanórai és tanórán kívüli tanulás folyamataiban. A lazító és koncentráló gyakorlatok, majd a feszültségoldó és a kapcsolatteremtő játékok (KAPOS 1993.) alkalmasak a aszociális magatartás megelőzésére, valamint a társas kapcsolatok fejlesztésére. Drámai konvenciók (kontextus építő-, narratív-, költői jellegű-, reflektív jellegű konvenciók) (BOLTON 1993.) alkalmazásával az egyén fejlődési szükségleteinek kielégítését segíthetjük.

A projektpedagógia módszereit is alkalmazhatjuk a pedagógiai folyamatokban. Többnyire a folyamatorientált projekteket részesíthetjük előnyben, amelyben „a munka lényegi részét az út, a folyamat teszi ki, az eredmény nem látható előre. Az olyan szakaszok, mint a téma megtalálása, a tervezés rugalmassága, a spontán ötletek megvalósítása, a közös munka állnak előtérbe. Jelentős szempont a kutatás, a kísérletezés, az értelmezés, a vizsgáló megfigyelés és a vizsgálat.” [...] Emellett – kisebb arányban – az eredményorientált projekteket is alkalmazhatunk „Ezen projektek esetében mindenekelőtt egy termék előállítására szolgáló új módszereket, szervezési módokat ismerhetünk meg és próbálhatnak a tanulók.” (HEGEDÜS-SZÉCSI-MAYER-ZOMBORI 2002.86.p)

Az ösztönző rendszert is alkalmazhatjuk (KISS 2013.), amely kialakításakor a tehetségek és szüleik motiválására törekszünk. E motiválás során a nembeli értékek menti - Arisztotelész értelmezésében használt - nemes becsvágyat erősíthetjük a tanulóknál és szüleikben, amellyel a személyiségük partikularitását mozdíthatjuk el az individualitás (HELLER 1970. 27-28.p) felé. E rendszerrel a diákjainkat ösztönözzük: - az intellektuális képességeik optimális kibontakoztatására, a folyamatos tanulásra; - a tudományos ismeretek kreatív megismerésére; az aktív társadalmi életben való szocializálódásra, a közjóért tevésre. Az ösztönző rendszer negyedéves értékelését javasoljuk, amelyet a tantestület végez a diákönkormányzat és a szülők bevonásával. Az értékelés kiterjed az egyes tanulók és a tanulói csapatok teljesítményére is. Az ösztönzés lehetséges formái: erkölcsi elismerés (oklevelek, érmek, címek), költségek átvállalása (taneszköz, étkezés, utazás, képzés, tábor), vásárlási utalvány (élelmiszer, ruházat, papír-írószer). Az ösztönző rendszer támogatására megnyerhető a diákönkormányzat, az önkormányzat, a tehetségbarát civil és szakmai szervezetek is. (KISS 2013.)

2.3.2. Gyenge oldalak fejlesztése

Ajánljuk a természettudományok iránt érdeklődő tehetségek gyenge oldalainak diagnosztizálását, majd a gyengeségek fejlesztéséhez kreatív önképzőkört működtetethetünk. A tehetséges gyerek gyenge oldalának fejlesztése (csaknem minden tehetséges gyereknek van ilyen, és ez akadályozhatja az erős oldalak kibontakozását, például alacsony önértékelés, biztonságérzet hiánya stb.) (BALOGH – MEZŐ – KORMOS 2011.22.p)

A tehetségsegítő pedagógusok a tehetségazonosítás és a tehetségfejlesztés közbeni megfigyeléseik és teljesítményméréseik során megtapasztalhatják a tehetségek gyenge oldalait, leginkább az

alapképességek (diszpozíciós-, gondolkodási-, grammatikai képességek) és a tevékenység-specifikus képességek (kommunikációs-, tanulási – önszabályozási képességek) gyengeségét.

Ezek fejlesztéséhez egyéni fejlesztést ajánlatos indítani. A gyenge oldalak teljesebb diagnosztizálásához és sikeresebb fejlesztéséhez vegyük igénybe a szakpszichológus segítségét is.

Szakpszichológus bevonásával ajánlatos többek között a tanulók intelligenciáját és a kreativitását megvizsgáltatni. Tapasztalatunk alapján a szakpszichológus az intelligenciát a Raven Standard Progresszív Mátrixokkal (non-verbális intelligenciateszt) és a Cattell Intelligencia vizsgálattal, míg a kreativitást a Mondatbefejezésekkel, a Szokatlan használat tesztel, a Távolsági asszociációk tesztel, a Körök tesztel és a Képbefejezés tesztel mérte. Az eredményről a pedagógusokat és az érintett szülőket is tájékoztatta. A tehetségsegítő pedagógusokat tájékoztatta a magas és igen magas intelligenciájú gyerekekről, valamint a magas kreativitás (originalitás, flexibilitás, fluencia) eredményeiről. Emellett javaslatokat tett arra nézve, hogy az egyes tanulók mely képességének (indukciós, kritikai gondolkodás, következtető, figyelemkoncentráció, vizuális feldolgozás) fejlesztésére érdemes figyelmet fordítani. (KISS 2013.)

A gyenge oldalak hatékonyabb fejlesztéséhez szükséges a tehetségsegítő pedagógus és a szakpszichológus további időszakosan ismétlődő párbeszéde, konzultációja. A konzultáció alapján tervezhetjük meg a „kreatív önképző körben” folyó képességfejlesztő tevékenységeket, valamint az egyéni fejlesztési terveket (BALOGH – MEZŐ – KORMOS 2011.12-13.p)

2.3.3. Szabadidős lazító programok

A kreatív természettudományi tehetséggondozás elengedhetetlennek tartja a szabadidős, lazító programok (művészeti tevékenység, aktív társadalmi szerepvállalás, tömegsport) biztosítását a tehetségek számára. A szabadidős lazító programok biztosítják a feltöltődést, pihenést. (BALOGH – MEZŐ – KORMOS 2011.22.p)

A művészi tevékenység (festészet, grafika, szobrászat, színjátszás, tánc, zene) - a feltöltődés mellett - kitágítja a tehetségek önkifejezését és önmegvalósítás lehetőségét, valamint fejleszti a vizuális feldolgozást. Az aktív szerepvállalás (pl.: diákönkormányzati tevékenység) lehetősége - a pihenés alatt - teret adhat az önszerveződéshez, a másokért történő felelősségvállaláshoz kapcsolódó feladatok elvégzésére és ezen keresztül a tehetségek társas kapcsolatainak fejlesztésére, bővítésére. A tömegsport tevékenység lehetősége - a lazításon túlmenően - fejleszti a társas együttműködést, növeli az akaratot, a figyelemkoncentrációt.

A szabadidős programokon történő részvételre ösztönzés jelentős eleme lehet az elmagányosodott, a kortársközeg peremkerületére sodródott tehetségek segítségének. A közös szabadidős tevékenység, az együtt átélt élmények kedvezően alakítják a kölcsönös elfogadást, az egymás iránti attitűdöt.

2.3.4. Erős oldalak fejlesztése

A kreatív természettudományi pedagógiát művelő tehetségsegítő pedagógusok - a tehetségazonosítás és a tehetségfejlesztés mindennapi gyakorlatában felfigyelhetnek a tehetségek alap- és tevékenység specifikus képességeinek, valamint – a szakpszichológussal történő konzultáció során szerzett információk alapján – az intelligenciájuknak és a kreativitásuknak az átlagtól eltérő kiemelkedéseire. Ezen információk birtokában a kreatív természettudományi tehetséggondozás kitüntetett figyelemmel fejleszti a tehetségek erős oldalait: a tapasztalati megismerés, az információforrások használata, a szubjektív alkotások létrehozása, a tárgyasult alkotások bemutatása, a munkaportfólió készítése, a természettudományi kutatómódszertan elemeinek alkalmazása tevékenységek hangsúlyozásával.

2.3.5. Gazdagítás

„A gazdagítás a tehetségfejlesztő munka alapeszköze: ennek keretében a tehetségígéreteknak, adottságaikkal összhangban, folyamatosan többet nyújtunk tehetségük kibontakoztatásához.” [...] A kreatív természettudományi tehetséggondozás az alábbi gazdagítás fajtákat alkalmazza: [...] „mélységben történő gazdagítás; tartalmi gazdagítás; feldolgozási képességek gazdagítása; tempóban történő gazdagítás” [...]

„A mélységben történő gazdagítás során több lehetőséget kínálunk a tehetséges gyerekeknek tudásuk és képességeik alkalmazására, mint általában a tanulóknak.

A tartalmi gazdagításkor a tananyagot a tanulókra szabottan szerkesztjük meg, figyelembe véve érdeklődésüket, szükségleteiket, miközben ezeket fejlesztjük.

A feldolgozási képességek gazdagítása elsősorban a kreatív és kritikus gondolkodás fejlesztését jelenti felfedező, illetve interdiszciplináris tevékenység közben.

A tempóban történő gazdagítás a tehetséges gyerekek átlagosnál gyorsabb munkájára épül: ugyanannyi idő alatt többet képesek feldolgozni társaiknál, így kiegészítő elemeket is bevonhatunk a fejlesztő folyamatba." (BALOGH – MEZŐ – KORMOS 2011.16-17.p)

3. Ajánlás

A kreatív természettudományi tehetséggondozás mélyebb megismeréséhez ajánljuk „R622 Kreatív természettudományi pedagógia PL-7956” jelzetű – a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége akkreditált – felnőttképzést.

Felhasznált irodalom:

- Kiss Albert: Tudományos diákkör az általános iskolákban – Zalabér szerepe az első tíz évben. Pannon Egyetem ÉKP Országos Központja Pápa, 2009.185-207p
<http://www.ofi.hu/tudastar/tantargyak-helyzete/tantargyak-helyzete>
- Balogh László – Mező Ferenc – Kormos Dénes: Fogalomtár a Tehetségpontok számára. Génusz Könyvek 20 Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, 2011. 22.p
- Zsolnai József: Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1996. 60-63.p
- Zsolnai József: Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1996.61p
- Magyar Beck István: Mi a kreatológia? In: Egyetemi Szemle, 1985.2.sz. 129-139p
- Kimmel Magdolna: Az E – portfólió: Science fiction vagy realitás. Pedagógusképzés 2007/4. 5-22p)
- Kiss Albert: Tudományos diákkör az általános iskolákban – A diákkör létrehozása és működtetése. Zalabér, 2010.15p
- Kiss Albert: Tudományos diákkör az általános iskolákban – Zalabér szerepe az első tíz évben. Pannon Egyetem ÉKP Országos Központja, Pápa, 2009. 16.p)
- Dr. Tóth László: A tehetségfejlesztés kisenciklopédiája. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen, 2003. 208.p
- Falus Iván szerk.: Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Keraban Kiadó, Budapest, 1993. 128-129.p
- Falus Iván szerk.: Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Keraban Kiadó, Budapest, 1993. 128-129.p
- Dr. Tóth László: Pszichológiai vizsgálati módszerek a tanulók megismeréséhez. Pedellus Tankönyvkiadó Hektográf Nyomda, Püspökladány, 2004. 7-24.p
- Dr. Tóth László: Pszichológiai vizsgálati módszerek a tanulók megismeréséhez. Pedellus Tankönyvkiadó Hektográf Nyomda, Püspökladány, 2004. 7-10.p
- Dr. Tóth László: Pszichológiai vizsgálati módszerek a tanulók megismeréséhez. Pedellus Tankönyvkiadó Hektográf Nyomda, Püspökladány, 2004. 11-14.p
- Dr. Tóth László: Pszichológiai vizsgálati módszerek a tanulók megismeréséhez. Pedellus Tankönyvkiadó Hektográf Nyomda, Püspökladány, 2004. 21-24.p
- Balogh László – Mező Ferenc – Kormos Dénes: Fogalomtár a Tehetségpontok számára. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, 2011. 23.p
- Balogh László – Mező Ferenc – Kormos Dénes: Fogalomtár a Tehetségpontok számára. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, 2011. 22.p
- Kaposi László szerk.: Játékkönyv. Marczibányi Téri Művelődési Központ; Kerekasztal Színházi Nevelési Központ, Budapest, 1993.

Gavin Bolton: A tanítási dráma elmélete. Marcibányi Téri Művelődési Központ, Budapest, 1993.
Hegedűs Gábor-Szécsi Gábor-Mayer Ágnes-Zombori Béla: Projektpedagógia. Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar, Kecskemét, 2002. 86.p

Kiss Albert: Komplex tehetséggondozás az integrációért egy ÉKP-s kisiskolában - kutatás közben az „Esély és Ösztönzés” tehetségsegítő modell. in.: „Társadalmi egyenlőtlenségek és az oktatási rendszer Európában.” I. Nemzetközi interdiszciplináris konferencia – előadás, Pápa, 2013.

Arisztotelész erénytanából: A „Nikomakhoszi Etika” magyar kiadás 1971.

Heller Ágnes: A mindennapi élet. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1970. 27-28.p

Kiss Albert: Komplex tehetséggondozás az integrációért egy ÉKP-s kisiskolában - kutatás közben az „Esély és Ösztönzés” tehetségsegítő modell. in.: „Társadalmi egyenlőtlenségek és az oktatási rendszer Európában.” I. Nemzetközi interdiszciplináris konferencia – előadás, Pápa, 2013.

Balogh László – Mező Ferenc – Kormos Dénes: Fogalomtár a Tehetségpontok számára. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, 2011. 22.p

Kiss Albert: Komplex tehetséggondozás az integrációért egy ÉKP-s kisiskolában - kutatás közben az „Esély és Ösztönzés” tehetségsegítő modell. in.: „Társadalmi egyenlőtlenségek és az oktatási rendszer Európában.” I. Nemzetközi interdiszciplináris konferencia – előadás, Pápa, 2013.

Balogh László – Mező Ferenc – Kormos Dénes: Fogalomtár a Tehetségpontok számára. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, 2011. 22.p

Balogh László – Mező Ferenc – Kormos Dénes: Fogalomtár a Tehetségpontok számára. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, 2011. 22.p

Balogh László – Mező Ferenc – Kormos Dénes: Fogalomtár a Tehetségpontok számára. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, 2011. 16-17.p

CSEH NÉMETH LÁSZLÓ - EGYEDI LÁTÁSRA ÉS KREATIVITÁSRA NEVELÉS A KÉPZŐMŰVÉSZET ESZKÖZEIVEL A ZALABÉRI ÁLTALÁNOS ISKOLÁBAN

A festői közösség helye az „Esély és ösztönzés” komplex tehetség-gondozó modell innovációjában

A Zalabéri Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskolában működő, kiválóra akkreditált tehetségpont „Esély és ösztönzés” komplex tehetségsegítő modell három jó gyakorlata: *Általános iskolai tudományos diákkör; Művészeti projektek; M(i)ért pont érték*. Ebben az írásban a művészeti projekten belüli innováció empirikus tapasztalataira épülő koncepcióról adunk tájékoztatást.

1. A zalabéri festői közösségről

Valódi tanulói, emberi közösségek szeretnek együtt tevékenykedni. Tevékenykedés közben közös értékeket kialakítani életükről, tágabb és szűkebb, egyénileg értelmezett valóságukról, képileg és nyelviileg megformázott világukról. A műteremben is akkor érzik jól magukat, ha tevékenyen, párbeszéd jelleggel vehetnek részt egy-egy tanulói, festői közösség életének kidolgozásában. Ha családi háttérükből adódóan is zömmel ezzel a szemlélettel érkeznek tanulók, akkor könnyebben születhet meg az erre a speciális közösségre jellemző kultúra, amely nem egy látszatközösség, mert általában törődik a szociálisan és érzelmileg lemaradókkal. A csoporthoz tartozás biztosíték arra, hogyha valaki egyszer már odatartozik, a csoport nem hagyja magára.

2. Az egyedi látásra és kreativitásra nevelés céljai

Ennek a speciális közösségnek nevelésméleti céljai adott életkori szinten a következők:

- Az egyéni és a közös gondolkodás ideákról, valóságról, általánosított tételekről, lehetőségekről a képi megfogalmazás jegyében.
- A közösségen belül család-iskola, tanárok-diákok, diákok-diákok együttműködésével az érzelmi intelligencia fejlesztése.
- A látás szemléletén keresztül a „napkeleti bölcselet” és a „napnyugati kreativitás” hagyományainak és lehetőségeinek egyéni képességhez és életkorhoz szabottan való megjelenítése.
- A képzőművészet keretein belül a nemzeti és az európai önzonosságtudat fejlesztése szintén személyre szabottan.

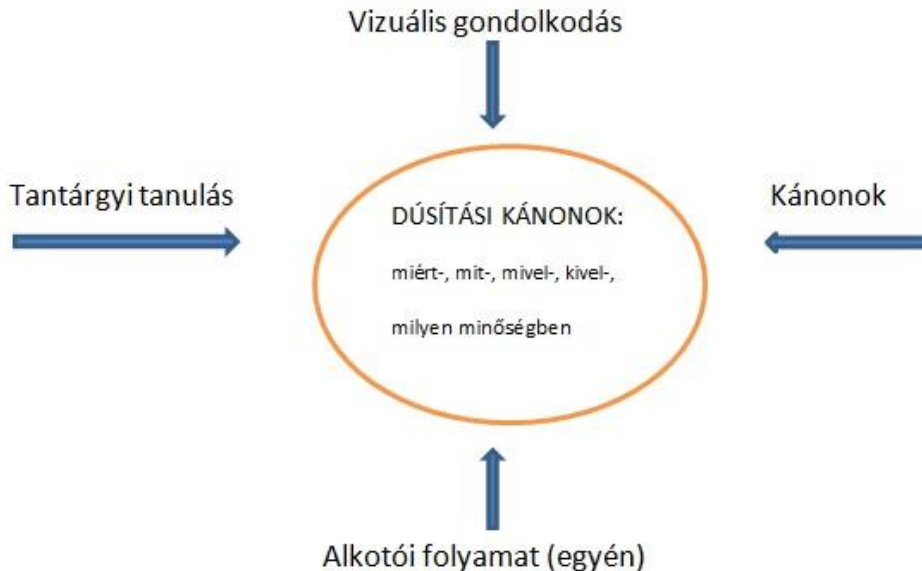
Ebből az általános céltételezésből levonható úgyszintén általánosan az a következtetés, hogy a folyamatjelleg már - egyfajta tantárgyi integráció következményeként - eltolódik a törzsanyagi tantárgyi tanulás didaktikai kötelemeinek ridegségétől az aktív kulturálódás javára. Mindez a kötetlenebb és folyamatos alkotói tevékenység, tanulás; és a kötöttebb, de kevesebb időt kitevő verbális oktatás és tanítás keresztmetszeteként jelenik meg a folyamatban.

Az általános kisközösségi kultúra jellegből követelményként és evidenciaként adódik értékelésünk formatív, segítő jellege a folyamatban, amelyet tanév végén követ egy - a nagyközönség részéről is közvetített- summázat. Ez egy-egy nagyszabású kiállításban tárgyasul évfolyamonkénti zárásként.

A leírtakból következnek tevékenységünk cél-, folyamat-, értékelésjellegének kötelmei:

3. Az egyedi látásra és kreativitásra nevelés elméleti keretei

Elméleti keretek, egyfajta keret – rendszerszemlélet, amely nagyobb rálátást tesz lehetővé a vizuális megismerési folyamatban résztvevő szereplők számára a cél, folyamat, értékelés egységében. A művészeti nevelés hagyományait valamennyire is továbbgondolva: a cél-, folyamat-, tevékenység-, eszköz-, személyek-, értékelés struktúrák fölépíttessége az alábbi folyamatábrával ragadható meg irányadó szintű rendszerszemlélettel.



Ábránknak van egy extenzív, horizontális teljesség jellege (iránya), amely explicit és didaktikusan tartalmazza mindazokat a vizuális ismereteket, amelyek bevésséssel rögzülnek az ember agyában, majd ugyanott művészettudományokként rendszereződnek mint tértudomány, formatudomány, fény- és színtudomány stb., sőt életkori szintre „tantárgyiasítva” mint például helytan, mértan, tárgytan, formatan, iránytan, időtan. Ezek az embernek elsősorban a kognitív-, a megismerő- és az ismeretszféráját edzik illetve gyarapítják. Esetünkben elsősorban a vizuális ismeretek, gondolkodás, tevékenység, taneszköz és valamennyire személyi indikátorok (matematikatanár, fizikatanár, technikatanár, rajztanár stb.) segítségével.

Mindenesetre vizuális nevelésünk ismeretközpontú tartalmi, tanai, illetve az ezeknek történetileg és egyénileg megfeleltethető analógiák, korrelációk, tapasztalatok, normák és értékek; az ezekről magunkban hordozott-, vázlatszerűen anyagba belevitt-, anyagba, formába belevetített konvencionális és nem konvencionális képzeteink oda-vissza átjárják egymást. Ezért aztán ezzel a képzet- és képzetgazdag fölvértezettséggel, meggyőződéssel, jól megválasztott vizuális taneszközökkel, tartalmakkal, elkötelezett személyekkel, adekvát pedagógiai légkörrel dúsított műhelygyakorlatok már az első lépést jelenthetik a tanulók intenzív, kreatív szemléletének fejlesztésében. Ennek teljességét mégiscsak az esztétikai, művészeti nevelés- „miértbeli” (cél faktor), „mitbeli” (tanítási-tanulási tartalom), pedagógiai, technikai „hogyanbeli” és „mivelbeli”, „kivelbeli” (folyamat és tevékenység faktor), milyenbeli (cél- és értékelés faktorok) egymásba csúsztatásával, bizonyos távolságból való szemlélésével, különféle rendszerszemléletű tervekkel érhetjük el. Ábránkon ezeket a vizuális gondolkodás – dúsítás – egyén függőleges teljesség terében szemléltetjük. Ezek a faktorok a kognitív bevéssé, az egyoldalú tanítást meghaladják, ugyanakkor keresztezik, s meg is őrzik azt. A különféle elsajátított, elvont- természeti, technikai, társadalmi, hitbéli - tanok alapján kialakított képzetek fogalmi elemekkel is átszőve, emlékképekként „eltéve” végtelen számú tudati tartalommal elraktározódva segítik a vizuális kifejezés és konstruálás egyénre szabott megvalósulását a tanítás és tanulás rendszerében. Differenciáltan, mert a képzet nem azonos a valós látvánnyal, mondhatnám nem azonos a tannal. Képzeteink - személyiségünk, érzelmünk, esztétikai érzékenységünk, terjedelmük és intenzitásukban szegényebbek és esztétikai belevetítő képességeink magasabb fokán gazdagabbak is lehetnek a valós eredeti látványnál, tannál, tartalomnál. Ezért aztán a belevetítés képességének kimunkálása során a tanulókat sokkal több és változatosabb tan- és látványélményhez kell juttatnunk a tudományköziség és az átjárhatóság jegyében. Az alapvető diákalkotói lét szempontjából fontosnak tartott, személyre

szabott értéktávok határait az ismeretek, a tapasztalat, a belevetítés, a képzetek, a kifejezés, a konstruálás és mindezek oda-vissza „átjárhatósága”, valamint az ernyőjük alatt keletkezett szétágazó-, összetartó-, leágazó gondolatok, képzetek és ezek vizuális megjelenítései adják.

4. Az egyedi látásra és kreativitásra nevelés személyi kívánalmai

A személyi kíváncsi, amely egyrészt a kreativitásfejlesztéshez értő, alakító és a képzőművészeti szemléletre nevelő felnőttet jelent; másrészt a tanítás-tanulás fő szereplői: diákok, pedagógusok, család produktív meglátást igénylő, adekvát tapasztalatcseréit, tevékenységeit a cél-, folyamat-, értékelés-önértékelés egysége alatt.

Általánosan már a bevezetőben kiemeltük a kreativitást, a művészetoktatásban legfontosabb célként megjelenő kompetenciát, s ezt a „mit” tanításánál is megmutatjuk. A keretjelleggel ott leírt pedagógiai aspektusok mind ennek a kompetenciának kimunkálási keretét jelölik, jelentik.

Valamilyen szinten mindenki rendelkezik kreativitással, ez az ember veleszületett képessége.

Három elem van:

- intellektuális (ötlettermelés)
- motivációs (késztetés az ötlettermelésre)
- érzelmi (képzetek bátor kialakítása)

Mindezek interakciójából a hazai, az európai és egyéb képzőművészeti kánonok, európai innovációk, a kísérleti művészet eredményei jó alapot teremtenek az ötlettermelésre, az érzelmi és kreatív képességek fejlesztésére, majd a képzőművészeti alkotásokban való megtestesülésükre.

Ha a gyermekekkel el akarjuk képzelteni a sokféle tant, képzetet, akkor a valóságnál szegényebb és gazdagabb képzettársítások alakulnak ki, így tehát a szegényebb képzettársítási képességekkel rendelkező gyermek igényel több türelmet.

Ebben a tanítási-tanulási periódusban erős hangsúlyt kap - mint pedagógiai jelenség és funkció - a motiválás, aktivizálás és differenciálás változó összetételű csoportokban vagy akár egyénileg is. E funkciókat felerősítheti a családi, iskolai környezet; befolyásolják a vágyak, célok, érzelmek. Szerecsés esetben az affektív, kognitív és effektív dimenziók a tanítási-tanulási szituációk nagy részében a pozitív változók mentén jelennek meg, s támogatják a kreatív ötlettermelést és megvalósítást, majd mindezek előhívását a tanulókból.

Mielőbb hangsúlyoznám a tanítás személyi feltételeinek, „kivélbeliségének” fontosságát is. Ők a szülők és a rajztanár, akiken szintén áll vagy bukik a tanulók érzelmi viszonya a környezethez (affektív dimenzió). Ennek pozitív tartalma a meleg, befogadó, hiteles affiliatív gesztusok szülő-gyermek, tanár-diák, diák-diák, ember és természet, tárgyi környezet viszonylatában. A megismerés iránti vágy (kognitív dimenzió) jó esetben nyílt és aktív. A tanár jó példával járhat elől a tér-, forma-, szín-, idő-, líra kontextusok variálásában, „véletlenszerűségekre” nyitott reagálásaival. Önzetlen attitűddel ő is törekszik az elvárásokra való megfelelésre (effektív dimenzió). Szituációk, dialógus helyzetek zömében kongruenciás kapcsolatban áll tanítványával.

Egy erősen alkotó szemléletű, élénk vitalitású, szociális életű és a felnőttek által is azzá segített iskolában ezek a motivációs mezők - az ott eltöltött idő nagy részében- pozitív végpontjaik felerősödésével járhatnak, illetve ilyen tanítási-tanulási szemlélettel kell, hogy azzal járjanak.

A motívumok - a multidimenzionális pszichológiai jelensége ellenére - főleg kisiskolás korban tanulhatók. Még hozzá ebben a korban az affektivitás dimenzióiban. Ez azzal is járhat, hogy a keresésre készítő belső feszültség, nyitottság, érdeklődés, kidolgozottságra való vágy főleg érzelmek formájában jelentkeznek. Ezen érzelmi, kreatív dimenziók ébrentartására a vizualitás és a hozzá kapcsolódó tevékenységek, valamint a mellettük kialakuló képzetek nagyszerű fogódzók. Jó fogódzók a serkentések tanulásában és a gátlások legyűrésében.

5. Az egyedi látásra és kreativitásra nevelés taneszközei, anyagai, technikái

A taneszközök, anyagok, technikák, amelyek az intézmény tárgyi feltételeinek fontos és nélkülözhetetlen elemei a cél-, folyamat-, értékelés egysége alatt.

Az eddig leírtakból - mintegy szemléleti ernyőmodellből - most már közvetlenebbül levezethetjük a „mit, mivel, milyen korosztályt, milyen minőségre” mindennapibb praxis lehetőségét.

Ebből már konkrétabban rajzolódik ki tevékenységünk „kit-, mit-, mire tanítsunk- belisége” a 6-8 éves, a 8-10 éves, a 10-12 éves és a 12-14 éves gyermekek alkotásaikkal, feladataikkal való napi konfliktusaikkal. Fő tevékenységük a gyermekalkotások. Jelentőségüket nem túlhajtva, szélüzenetként megjegyezném, hogy ezek a konfliktusok befogadott vagy látszólag elutasított, esetleg meg nem értett esztétikai-etikai beszélgetéseken keresztül, alkotásaikban vagy tevékenység közben, valamennyire mindenképpen oldódnak.

Az iskolánk festő és szobrász műtermében tanulóink korcsoportonként találkoznak a nagy művészetek három fő ágával: az európai festészet, szobrászat, grafika hagyományaival. Ünnepekörkhöz kötöttek, nagy rákészüléssel, színpadképek, díszletek, jelmezek, installációk készítésével is ismerkednek. A kísérleti művészet technikáival, anyagaival, az ideális, a valós, az absztrakt és a lehetséges irányzatai mentén ezek reprodukálásával is próbálkoznak, illetve - a stílusjegyeik variálásával- esetleg eredeti produktumok, félreproduktumok létrehozására is törekednek. Ahhoz, hogy ezek a gyermekalkotások valóban megszülessenek, a gyermek bármilyen szintű képzeleti vizuálisan megfogalmazódjanak, meg kell ismertetni velük a képzőművészet eszköztárát, kifejezési eszközeit, technikákat, anyagokat. Mindezekhez műhelyünk a nagyművészetek mindhárom ágának műveléséhez rendelkezik alapvető eszközi felszereltséggel, anyagokkal, „talált anyagokkal” ahhoz, hogy a diákok a hagyományos és a kísérleti művészet eljárásait alapfokon el tudják sajátítani.

6. A korcsoportokhoz kötött dúsítási kánonok

A következő lépésben osztályoznám korcsoportonként a „mitbéli”, „mivelbéli”, „minőségbeli” mindennapi tartalmakat az ismeretek, tevékenységek, anyagok, technikák, értékelés pedagógiai terminológiák rendszere alatt.

6.1. Ismeretek, tevékenységek, anyagok és technikák a műhelygyakorlatok során

6.1.1. Hat-nyolc évesek

A 6-8 éves (előkészítő) tanulók megismerhetik:

1. a pont, a vonal, a folt származtatását;
2. mindezek megjelenítő, képkomponáló szerepét,
3. a síkbeli formaképző szerepüket;
4. a színek hangulati és látványmegjelenítő hatását;
5. a vonal, a folt, a szín, a forma ismétlődéssel keltett ritmusszerepét;
6. a kiemelést, a fény figyelemirányítási szerepét;
7. a felületalakítás, kidolgozottság, felületkitöltés, felülettagolás (tértagolás) szerepét.

A tevékenységet illetően az egyéni képi nyelvezet kialakítására való beállítódást utánnézéssel. Ebben a korban elsősorban látványszerű, illusztratív és dekoratív képi, plasztikai ábrázolások jelennek meg akár önálló alkotásként, akár közös díszletelemként valamely iskolai rendezvény alkalmával.

Anyagok, technikák:

- Agyag, vízfesték, tempera, ceruzák, viaszkréta, papír, papírpép, gipsz;
- plasztikák, festmények, egyedi grafikák.

6.1.2. Nyolc-tíz évesek

A 8-10 évesek megismerhetik:

1. a vizuális kommunikáció alapelemeit: a vonalat, formát, a vonallal képzett formát, a foltot, a színt, mindezek összekomponálását, régebbi kánonokat és új lehetőségeket;
2. mindezek által keltett ritmus vizuális hatásait;
3. a foltokkal, fényekkel, vonallal való kiemelés és figyelemirányítás fontosságát;
4. a felületkitöltés, téri felülettagolás szerepét;
5. a formaredukció, dekoratív stilizálás lehetőségét;
6. a kompozíciós sémák képkészítésben, plasztikában betöltött szerepét;
7. a térmélység és a formaalkotás lehetőségeit;
8. az egyéni vizuális nyelvezet kialakítására való vágyakozást.

A tevékenységet illetően az egyéni gyermeki vizuális nyelvezet megőrzésére való törekvés mellett megjeleníthetik olvasmányélményeiket, megfesthetik, megrajzolhatják tájképi, belső téri valós eseményekre vetített képzeletüket, elképzeléseiket, hétköznapijait, ezzel kapcsolatos élményeiket, érzéseiket.

Anyagok, technikák:

- tempera és vízfestés, színes ceruza és ceruza, tollrajz, viaszkréta, papír, papírpép, gipsz, agyag;
- plasztikák, festmények, viaszkarok, grafikák.

6.1.3. Tíz-tizenkettő évesek

A 10- 12 évesek megismerhetik:

1. a vizuális kommunikáció alapelemeinek: pont, vonal, szín és mindezek hangulati hatásának, érzékenységének, intenzív teljességének szerepét;
2. felületek, foltok, felületinformelek képzelet-megindító, képzetépítő szerepét;
3. mindezek látványépítő és expresszív erejét;
4. mindezek ismétlődésével keltett mozgalmasság, dinamikai hatáskeltést;
5. a fény, a szín keltette figyelemirányítást, illetve a tudatos képépítés fontosságát;
6. a belső és külső téri felülettagolás, felületkitöltés kompozícióban betöltött szerepét;
7. a stilizáció, a formaredukció, díszítménykonstruálás további lehetőségeit;
8. többféle eszközhasználat és technika, technikai fogás fontosságát;
9. a plasztikai alakítás további lehetőségeit síkban és térben;
10. az egyéni síkbeli és térbeli, plasztikai nyelvezet kialakításának lehetőségeit.

A tevékenységet illetően nagyobb műfaji tudatossággal természeti tájak, tájképek, portrék, zsáner-ek, csendéletek, metaforikus jelentéstartalmak megfestése, megrajzolása, tárgyak megkonstruálása, szobrok megmintázása.

Anyagok, technikák:

- tempera, olaj, akril, vízfesték, ceruzák, tollak, agyag, papír, papírpép, gipsz, viaszkréta, pasztellkréta;
- temperaképek, olaj- és vízfestmények, zsírkarcok, ceruza- és tollrajzok.

6.1.4. Tizenkettő-tizennégy évesek

A 12-14 évesek megismerhetik:

1. a tér, forma, szín síkművészeti és téri tárgyformáló és plasztikaépítő funkcióját;
2. a kiemelés (kontrasztok), figyelemirányítás, képalakítás kifejezésben betöltött szerepét;
3. az eszközök igényes és kidolgozottságra törekvő használatát;

4. a dinamika, a statika kontrasztjának kifejezési lehetőségeit,
5. különböző műfajokhoz a különböző térszerkezetek megjelenítésének módjait;
6. plasztikai alakítás és anyaghasználat, felületalakítás lehetőségeit;
7. a tárgyformálás, tárgyalakítás, konstruálás variációit;
8. a stilizálás, az átírás, a groteszk, a nonszensz szerepét;
9. az egyéni kifejezőmód belső igényé válásának útját.

A tevékenységet illetően tudatos festészeti- műfaji specializálódás, expresszívabb jelentéstartalmak, tájképek, szobabelsők, csendéletek, portrék, zsánerek, életképek festése, rajzolása, tárgy-alakítás, konstruálás, mintázás, fafaragás.

Anyagok, technikák:

- tempera, olaj, akril, vízfesték, ceruzák, tollak, agyag, papír, papírpép, gipsz, viaszkréta, pasztellkréta, fa, vésők, kalapácsok;
- temperaképek, olaj- és vízfestmények, zsírkarcok, ceruza- és tollrajzok, agyag-, gipsz és fa-szobrok.

7. Az értékelés az egyedi látásra és kreativitásra nevelésben

A tanulók értékelésének alapja a fentebb vázolt tanítás-tanulás, alkotás, alkotás kompetencia-rendszerben az a segítő jellegű művelet, amikor az alkotói folyamatból, alkotásokból kiindulva keresünk és találunk kölcsönhatásokat, a tanítás és tanulás célja, a tevékenységek, folyamat és a tanítás-tanulás résztvevői, a diákok között. A humanizált, alkotói tevékenységkörben, amelyben a valóság végérvényességének lehetetlensége is manifesztálódik, szerencsésnek tartjuk az iskolánk helyi kultúrájában is előtérbe helyezett, árnyaltabb, személyközpontúbb szöveges értékelést, esztétikai-etikai beszélgetést. Ezek ugyanis lehetőséget adnak arra, hogy a gyermek múltjából és jelenéből felidézzünk olyan mozzanatokat, amelyekben megerősítés fejeződik ki, és ezek a megerősítések a tanuló igazabb értékeire, képességeire mutatnak rá a pillanatnyi esetleges alulteljesítés mellett is.

Felhasznált irodalom:

Báthory Zoltán: Tanítás és tanulás. Tankönyvkiadó, Budapest, 1985.

Zsolnai József: Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia. Tárogató Kiadó, Budapest, 1995.

NAGY BRIGITTA - A „LAOKOÓN-MÍTOSZ KORONKÉNTI ÉRTELMEZÉSEI” CÍMŰ PROJEKT PROGRAMLEÍRÁSA AZ NTP-AMI-13-0034 SZÁMÚ PÁLYÁZATHOZ

A Zalabéri Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola kiváló minősítésű akkreditált tehetségpont és kiválóra minősített művészeti iskola. A komplex tehetséggondozásunk elemei: tudományos diákkör, művészeti tevékenység, társadalmi szerepvállalás a diákönkormányzaton keresztül. A képzőművészetre fogékony tanulók festészet tanszakra járhatnak, akik minden tanévben kimagasló – megyei, országos és nemzetközi- versenyek résztvevői és díjazottai (pl.: arany-, ezüst-, bronz minősítés, korosztálydíjak, közösségi díjak, különdíjak, művészettörténeti vetélkedőn elért helyezések). 2013-ban a legnagyobb elismerésnek tekintettük azt a pályadíjat, amely egy hongkongi utazást biztosított 3 nyolcadikos diákunk és felkészítő tanárunk (aki egyben a jelenlegi program műhelyfoglalkozásainak vezetője volt) számára (International Children Painting Competition in Hong Kong). Az egyhetes kínai tartózkodás alatt a három tanítványból ketten a helyi festészeti versenyen is elnyerték a nap festője címet. A festészet mellett a választhatóság a szobrászatra is érvényes, a festészet tanszakosok közül és rajtuk kívül is vannak olyan tanítványok, akik szívesen művelik ezt a tevékenységet is.



Szalay Milán (13 éves)

A tavalyi tanév után idén, a 2013/2014-es tanévben is sikeres pályázatot nyújtottunk be a Nemzeti Tehetség Program felhívására, mely a tehetséges fiatalok felkészítését végző, kiváló programmal dolgozó alapfokú művészetoktatási intézmények támogatását célozta meg. Ez a művészeti nevelés még szélesebb körű megvalósítására adott lehetőséget.

Az előző év témáját – „Korok és lelkületük” - továbbbővítve, a „Laokoón – mítosz koronkénti értelmezésével” foglalkoztak a programban részt vevő tehetséges tanulók. Ezzel a témával arra törekedtünk, hogy a művészetek koncentrált tanításával hozzájáruljunk a nemzeti (hazafias figura) és az európai (görög-keresztény - polgári embereszmény) azonosságtudat kialakításához, a kultúra- hagyományos, közösségi és modern, XX. századi értékeinek, ellentmondásainak megismertetéséhez. Emellett szándékunk volt az európai és nemzeti művészeti örökség megláttatása, a saját kultúrában való eligazodás képességének fejlesztése. A program célcsoportja a 12-14 éves korosztály volt. Őket a tehetségazonosítás módszerei közül többek között a pszichológiai vizsgálati módszerek alkalmazásával választottuk ki. Így a „Tanulási erősségek”, a „Kreativitás és szabadidő” és a „Renzulli-Hartman skála” teszteket használtuk. A programban megtartott műhelyfoglalkozások péntekenként 2-2 órában, szombatonként 4-4 órában valósultak meg. A nagy témákat 3x3 óra drámafoglalkozás vezette fel. Múzeumlátogatásra és múzeumpedagógiai foglalkozásra a Szombathelyi Képtárban került sor. A foglalkozások tanteremben, kézműves termekben, szabadterén (plein air) és múzeumban valósultak meg.

A célcsoportot a drámapedagógia, a múzeumpedagógia és a vizuális nevelés- művészetpedagógia eszközeivel vontuk be a tehetséggondozó programba. Ezek a különböző művészeti pedagógiák más és más megjelenési módon juttatták el a gyerekekhez az érzelmi, értelmi tartalmakat, gondolatokat.

A drámapedagógia módszereit elsősorban a művészeti műhelygyakorlatok felvezetéseként végeztük. A drámában a következő fókuszok vetődtek fel: a harmónia, a mezítelenség, az organikuság, a klasszikum, a legfőbb szépség. A drámapedagógus három nagy kultúrába: az érett középkorba, a felvilágosodás korába, illetve a modernitás korszakába vezette be a résztvevőket, akik ún. „szakértők köntösében” gyűjtöttek és sajátítottak el ismereteket. A „mintha” szerepekben információt gyűjtöttek, olvastak, vitáztak, elemeztek. A „játékok” egy gyermekek alkotta kompozíció, a Laokoón-szoborcsoport idealizált, klasszikus alakjának gyermeki reprodukálása vezette fel. Ezután koronkénti Laokoón-mítosz értelmezések következtek, majd újabb fogalmakkal egészült ki a drámai és képzőművészeti kontextusos tér.

A műhelyfoglalkozások során a fent említett gondolatokat igyekeztek a képzőművészet eszközeivel megjeleníteni a gyerekek. Elsősorban szobrok, festmények, grafikák készültek, melyekkel érzelmi, érzékletes, gondolati, fogalmi, intellektuális problémákat is felvetettek. Tehát a dráma és a képzőművészeti műhely ritualizált tér volt. Egy sajátos színtér, ahol a sokféleség és a foglalkozások során kidolgozott rituálék segítségével létrejöttek olyan szituációk, amelyek a kollektív és az egyéni értékek és a szabadság élményét jelenítették meg. Ezek az emberiség egyetemes normáit utánzó, illetve partikulárisabb és individualizáltabb normák és érdekek ütköztetésével, párbeszédével alakultak ki. Mindezeknek a rítusoknak és a rítusokon belüli tevékenységeknek személyiség- szerkezetképző (strukturáló), tehetség-kibontakoztató szerepet szántunk minden egyes foglalkozásban résztvevő számára.

Másrészt ezek a rítusok lehetőséget teremtenek bensőséges és nyugodt, vagy éppen alkotásra serkentő pillanatok javára, ahol egyéni érzelmek, emóciók szabadulhattak föl, elindulva az egyedi, egyéni, érzelmi-vizuális kifejeződés irányába. Ezek már a szobrászati, festészeti és grafikai munkákban öltöttek testet.

Projektünk záró rendezvénye a 2014. június 12-i Tehetségnap volt, melynek céljai a program lezárása, az elkészült alkotások bemutatása, információgyűjtés a tehetségekről és a szunnyadó tehetségekről, visszajelzés a programban résztvevők körének. A programra meghívást kaptak az iskola tanulói, pedagógusai, a tanulók szülei, hozzátartozói, a kortárművészet támogatói, az intézményt működtető KLIK Tankerület képviselői, a település polgármestere és a képviselők, valamint a rendezvényre meghívott média munkatársai. A Tehetségnap kínálatában szerepelt egy művészeti bemutató színpadi produkciókkal és egy kettős képzőművészeti tárlat. A tornateremben lévő kiállítás a művészeti iskola festészet tanszakosainak egész éves munkáit: tájképeket, életképeket, csendéleteket, portrékat vonultatott fel.



A pincegalériában a műhelyfoglalkozások során elkészült alkotásokat tekinthették meg az érdeklődők. A tárlatot Bogdán Ákos, 8. osztályos tanuló nyitotta meg, aki a projektben is részt vett. Elmondta, hogy ki volt Laokoón, mikor készült el a róla szóló szoborcsoport, illetve mit üzenhet az egyes korok emberének.

Laokoón alakja a trójai háború leírásában tűnik fel. Ő egy főpap, aki figyelmeztette a trójaiakat a görögök cselére, az általuk ajándékba küldött faló veszélyére. A haragos Athéné – más forrásokban Apollón – azonban két kígyóval büntette, s gyermekeivel együtt elpusztította.

Az alkotásokon az emberi korok egy-egy szakaszát ismerhették fel a látogatók: egyik oldalon az ókori emelkedettséget üzenő klasszikus figura tele párosszal, illetve a mellette látható tájkép mintegy kiegészítő elemként fokozta ezt a hangulatot. Aztán a középkor erkölcsi világába tekinthettünk be, az egyistenhit világába, majd az aranykorszakban álló szoboralak a kígyóval átvezetett a modern korokba. Ez a figura a lehetőségek metaforája. „Lehetőségem van a választásra, az értékek választására, s arra, hogy megőrizsem a legfontosabb értékeket minden egyes korból”- fogalmazott Ákos.



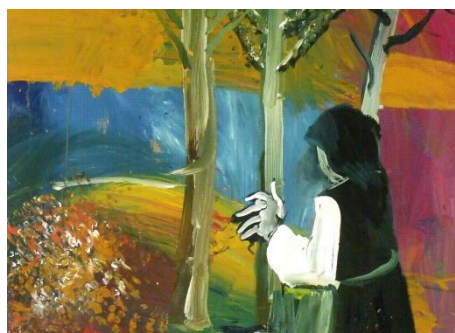
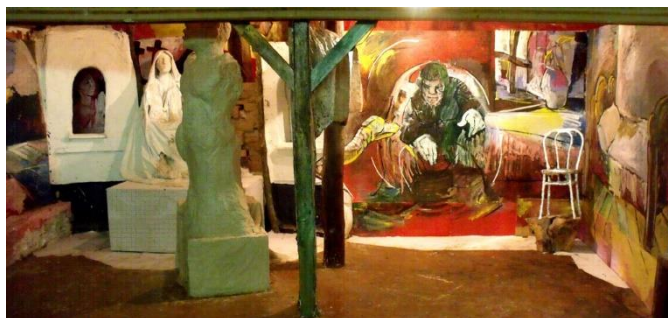
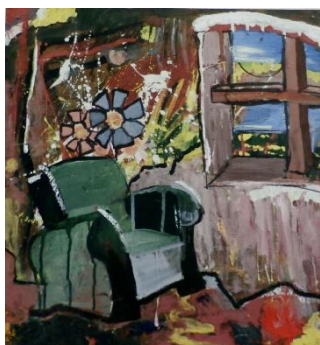
A dráma és a műhelyfoglalkozások egymásra épülése sikeressé tette a gyerekek témában való elmélyülését, mely szemmel látható eredményeket is hozott. Emellett tapasztaltuk az egyéni képességek fejlődését mind a személyiségjegyek, mind pedig az ábrázolás, festés, mintázás területén. Kiemelendő a műhelymunka során kialakult pozitív alkotói légkör is. A program lehetővé tette a művészeti iskola tanóráin túl is a tehetséggondozást, ezáltal a tanulók még intenzívebb fejlesztésben és képzésben részesültek. Összességében azonban a pozitív eredményekről legmeggyőzőbben az elkészült alkotások üzenhetnek.

Képgaléria

A galéria képanyagát - Cseh Németh László irányításával - az alábbi tanulók hozták létre a NEM-ZETI TEHETSÉG PROGRAM NTP-AMI- 13-0034 Laokoón-mítosz koronkénti értelmezései nyertes pályázatnak köszönhetően:

Bogdán Ákos; Bogdán Krisztofer; Csiszár Marcell; Halak Sára; Horváth Bence; Kurucz József; Kurucz Szabolcs; Lecsek Márk; Légler Mercédesz; Szabó Dóra; Szalay László; Szalay Milán





Bogdán Ákos; Bogdán Krisztofer; Csiszár Marcell; Halak Sára; Horváth Bence; Kurucz József;
Kurucz Szabolcs; Lecsek Márk; Légler Mercédesz; Szabó Dóra; Szalay László; Szalay Milán

A folyóiratot kiadja a KGYTK TT – TT 760 002 502

A folyóirat teljes terjedelemben megtekinthető a KGYTK-zalaber.hu weblapon

a KGYTK FOLYÓIRAT linken