



ÉSZ – 2013. június

szerkesztő:

Cseh Németh Zsuzsanna

1. A KGyTK Tehetségsegítő Tanács rovata

KISS ALBERT: KOMPLEX TEHETSÉGGONDOZÁS AZ INTEGRÁCIÓÉRT EGY ÉKP-S KISKISKOLÁBAN – KUTATÁS KÖZBEN AZ „ESÉLY ÉS ÖSZTÖNZÉS” TEHETSÉGSEGÍTŐ MODELL

– kutatás közben az „Esély és Ösztönzés” tehetségsegítő modell –

A kutatás azt a feltételezést vizsgálja, hogy a társadalmi esélyegyenlőtlenségben élő hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű tanuló személyisége - a szunnyadó tehetségének kibontakoztatásával, a komplex tehetséggondozás segítségével – elmozdítható-e az individualitás felé.

A probléma

A családokban érvényesülő értékválasztás és az ebből adódó mindennapi élet minősége kulturális és társadalmi különbségeket eredményez a családok és a gyermekek között. Ezek a különbségek magukban hordozzák a társadalmi esélyegyenlőtlenséget, a kulturális és a társadalmi diszkrimináció veszélyét. **A társadalmi esélyegyenlőtlenség a hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű tanuló személyiségének kibontakozását a partikularitás felé sodorja, amely elnyomja az individualitást és a benne szunnyadó - kivételes képességet, a kreativitást, a becsvágyat - tehetséget.**

1. Feltételezés a probléma kezelésére

A társadalmi esélyegyenlőtlenségben élő hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű tanuló személyisége - a mindennapi életében érvényesülő partikularitás háttérbe szorításával - elmozdítható az individualitás felé a szunnyadó tehetség kibontakoztatásán keresztül a komplex tehetséggondozás segítségével egy értékközvetítő és képességfejlesztő kiskiskolában.

1.1. A feltételezésünk alapjai

A megfigyelési tapasztalatink alapján úgy véljük, hogy a társadalmi esélyegyenlőtlenségben élő hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű - általános iskoláskorú - tanulók személyiségének mindennapi életére elsődlegesen a partikularitás jellemző. Véleményünk szerint az individualitást preferáló, az iskolában zajló értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia személyiségfejlesztő folyamatai hatással vannak a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók személyiségére is. E hatások nem azonnaliak. Hosszas, több éves lappangó időszakot követően jelenik meg a tanulóknál az individuum, amelyre egyre jellemzőbb a tudatos viszonyulás a kortársközeg reprezentánsainak szellemi teljesítményéhez, valamint ahhoz a mintához, amely alapján azokat a tulajdonságokat kultiválják, amelyeket értékesebbnek tartanak. Minél erőteljesebb az individuummá fejlődés a tanulók személyiségében, annál inkább megmutatkozik bennük a szunnyadó tehetség. Felszínre törnek bennük a kivételes képességek, a tanulási folyamatokban kreatívan vesznek részt és erőteljesebbé válik bennük a motiváció, a becsvágy, az elismeréssért.

Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógiában folytatott integrációs tevékenységünk tapasztalatai alapján úgy véljük, hogy az iskolai integrációs program szükségessége - többek között - a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók közti különbségek rendkívül sokféleségéből adódik. E különbségek nem írhatók le kizárólagosan valamely tantárgyban el-

ért iskolai eredményekkel, és nem kezelhetők egyedül a tantárgyi differenciálásban megmutatkozó felzárkóztatással és/vagy tehetséggondozással. Lényegesen többet foglal magában az integráció. A mi értelmezésünkben az integráció a tanulásirányítási folyamatokat átszövő, közvetett személyiségfejlesztő folyamatok tervezése, irányítása, értékelése. (vö. ZSOLNAI 1995.151-182.p)

Az iskolai integráció lényegét tanulási folyamatban értelmezzük, ami valamilyen értékes dologra irányul és a tanuló ezt az értékes dolgot tanulja, továbbá ennek az értékes dolognak a tanulását a pedagógus segíti úgy, hogy az nem vezethet a legfőbb emberi értékek (az emberi szabadság, az emberi méltóság stb.) tagadásához, sem pedig a társadalom összes tradíciójának elutasításához. (vö.: ZSOLNAI 2010. 151-182. 1p) Az értékes dolgokat az intézményünk közvetíti, az értékes dolog tanulását a tanulók végzik és az értékes dolog tanulását a pedagógusok segítik. [...]

Állásfoglalásunk szerint a komplex tehetséggondozás magában foglalja a: a) megfelelő légkör kialakítását; b) egy adott tehetséges gyermek (tehetséggel összefüggő) gyenge oldalainak fejlesztését, kiegyenlítését; c) olyan területek támogatását, amelyek kiegészítik a direkt fejlesztést; d) a tehetséges gyermek erős oldalainak fejlesztését. (v.ö. DR. BALOGH)

Az eddigi tehetséggondozásunk tapasztalati alapján úgy látjuk, hogy a megfelelő légkör kialakításához eredményesek a dráma- és projektpedagógia módszerei, valamint az ösztönző rendszer alkalmazása. A kiegészítő tevékenységekhez jól illenek a képzőművészeti és a tárgyformálási alkotások, a néptánc tevékenységei és a diákönkormányzat működtetésében vállalt társadalmi szerepek. A gyenge oldalak azonosításához felhasználhatóak a pszichológiai vizsgálati módszerek, a fejlesztéséhez a kreatív önképző kör működtetése, valamint a diákönkormányzati tevékenység. A tehetséges gyermek erős oldalának fejlesztéséhez jól alkalmazható a tudományos diákkör (az intellektuális képességfejlesztéshez), az alapfokú művészetoktatási tevékenység (a művészi specifikus képességfejlesztéshez).

1.2. Az akciókutatás háttere

Az általános iskolások tudományos alkotásra ösztönzésének és a kutatás világába való bevezetésnek lehetőségeit kereső empirikus kutatásunkról eddig az Új Pedagógiai Szemle 2001. márciusi és a 2010. májusi számában, a Magyar Tudomány 2004. 2. számában és két kutatási beszámolóban (2009-ben és 2010-ben) adtunk hírt a kutatás szakaszaihoz igazodva.

Az akciókutatás előrehaladása közben azt tapasztaltuk, hogy a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulóknál erőteljesen megjelent a becsvágy arra, hogy alkotói tevékenységet folytassanak a tudományos diákköri munkában.

A kutatás első szakaszában elvértve találkoztunk halmozottan hátrányos helyzetű tanulókkal, akik érdeklődése a tudományok felé fordult.

A kutatás második szakaszában közülük többeket bevontunk a tudományos diákköri munkába. A tudomány iránt érdeklődő tanulók mellett egyre több szunnyadó tehetségigéretre figyeltünk fel a művészeti alkotó folyamatokban és a társadalmi feladatot vállalók között a diákönkormányzat működtetésében.

A szunnyadó tehetségigérek fejlesztését nehezítették a szocializációs és a kommunikációs képességek területein tapasztalt hiányosságok. A kezdeti sikerek az alkotói folyamatokban és a feladatvállalásokban csökkentek, és újra megjelentek a kudarckerülési mechanizmusok a szunnyadó tehetségigérek fejlesztésekor.

Az akciókutatásunk harmadik szakaszában – az előző két szakasz eredményeire építve – indítottuk azt a pedagógia-módszertani empirikus akciókutatást, amely a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű szunnyadó tehetségigérek komplex gondozásának pedagógiai módszertanára irányult.

1.3. A feltételezés vizsgálatához indított pedagógia-módszertani empirikus akciókutatás

1.3.1. A kutatás célja

A tehetségigérek (hátrányos és/vagy halmozottan hátrányos helyzetű, szunnyadó tehetségű tanulók) személyiségének elmozdítása az individualitás felé.

1.3.2. A kutatás rész céljai:

- Komplex tehetségsegítő modell kialakítása általános iskolai pedagógusok számára.

- szunnyadó tehetségigérek azonosítása
- megfelelő légkör kialakítása
- gyenge oldalak fejlesztése
- kiegészítő tevékenységek biztosítása
- erős oldalak fejlesztése
- Ösztönző rendszer kialakítása a komplex tehetséggondozásban résztvevő tanulók számára
- A modell megvalósításához taneszköz-kéziratok első változatának elkészítése és kipróbálása.

2. A pedagógiai kutatáshoz alkalmazott módszerek

2.1. Megfigyelés és pszichológiai vizsgálati módszerek, tesztek alkalmazása a tehetségigérek azonosításához

Megfigyelést végeztünk a tehetségigérek (hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű szunnyadó tehetségek) azonosításához a tanórai és a tanórán kívüli folyamatokban. Szakpszichológus bevonásával a tanulók intelligenciáját és a kreativitását vizsgáltattuk meg.

2.2. Megfigyelés a gyermekalkotás és az önszerveződés segítéséhez

A tanórai gyermekalkotások bemutatását az „Alkotói napokon” figyeltük meg becslési skála segítségével. A megfigyeléskor az előadás ismeretanyagát (tankönyvi ismeret, tankönyvön túlmutató ismeret), az alkotás minőségét (eredeti elemeket tartalmazó produktív, tanult cselekvéssortól eltérően készült, csak tanult cselekvéssorral készült alkotás), továbbá a kommunikációt (spontán-, félreproduktív, produktív szövegalkotás, felolvasás) figyeltük meg.

2.3. Dokumentumelemzés a projektek kidolgozásához az integrációhoz és az ösztönző rendszer kialakításához.

A hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók komplex tehetségfejlesztésekor zajló nevelési-oktatási folyamat intézményszintű tervezéséhez, irányításához, értékeléséhez kapcsolódó eredeti dokumentumok (tanév rendje, tantárgyi projektek, diákalkotások, integrációs dokumentumok, szocializációs füzet, negyedéves konzultációk iratai, feljegyzései, a művészeti bemutató dokumentumai, a diákönkormányzat működésének iratai, a taneszközök kéziratjai, jó gyakorlataink, publikációink) elemzésének vizsgálatával alakítottuk ki és fejlesztettük projektjeinket, az integrációs, továbbá az ösztönző rendszerünket.

3. Mintaválasztás és vizsgálati idő

Az akciókutatáshoz a Zalabéri Általános Iskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény, Óvoda felső tagozatos tanulóit választottuk. Közülük a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetűeket.

4. A kutatásban résztvevő pedagógusok

Tantestületünk 10 fő teljes foglalkoztatott, 2 fő részfoglalkoztatású. A pedagógusok szakirányú végzettsége kiterjed a drámapedagógiára, az integrációs pedagógiára, a tehetséggondozásra, a projektpedagógiára, a multikulturális pedagógiára, az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógiára.

5. A kutatás eddigi tapasztalatai

5.1. Komplex tehetségsegítő modell-tervezet kialakítása a Zalabéri Általános Iskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény számára

5.1.1. Szunnyadó tehetségigérek azonosítása

Megfigyelést végeztünk a tehetségigérek (hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű szunnyadó tehetségek) azonosításához a tanórai és a tanórán kívüli folyamatokban. A megfigyeléshez feljegyzéseket alkalmaztunk. A feljegyzések eszköze a „Szocializációs képességek füzet”. A „Szocializációs képességek füzet” taneszközünkben leírtak segítségével beavattuk a tanulókat

abba az értékvilágba, amely túlmutat a partikuláris lét mindennapi cselekedetein. Ezt az értékvilágot a „Társas viszonyulások, viszony a diáktársakhoz és a felnőttekhez”; a „Viszonyulások az élethez, az élőlényekhez és a környezetükhöz”; a „Viszonyulás az iskola épületéhez, a berendezési tárgyakhoz, taneszközökhöz”; a „Viszonyulás az iskola által közvetített alapértékekhez” és az „Aktív részvétel és feladatvállalás az iskola közösségi életében” fejezetekben értelmeztük a tanulók és szüleik számára.

A pszichológiai vizsgálati módszerek (DR. TÓTH 2004. 7-24.P) közül a „Tanulási erősségek” becslő skálát, a „Kreatív szabadidő tevékenység” kérdőívet és a „Tehetség (Renzulli – Hartman)” skálát alkalmazták a pedagógusok tehetségigérek azonosításához. A szunnyadó tehetségigérek azonosításának tapasztalata A szocializációs füzet és a pszichológiai vizsgálatok alkalmazását a pedagógusok összesítették. Eszerint a tehetségigérek közt leginkább a művészeti alkotásra nyitottak, kevésbé a tudomány iránt érdeklődnek, még kevésbé a társadalmi szerepben aktívak.

5.1.2. Megfelelő légkör kialakítása

A tehetségigérek számára a megfelelő légkör kialakításához a dráma- és projektpedagógia módszereit és az ösztönző rendszerünket alkalmaztuk. A megfelelő légkör kialakításához a drámajátékok gyakorlatait alkalmaztuk a tantárgyi tanulás folyamataiban a tehetségigérek (hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű) gondozásához. A megfelelő légkör kialakításához a projektpedagógia módszereit is alkalmaztuk a pedagógiai folyamatokban. Többnyire a folyamatorientált projekteket részesítettük előnyben. Folyamatorientált projektek pl.: „Zalabéri kiserdő”; „Pirotechnikai lánc”. Eredményorientált projektek pl.: pénzbevétel szervezése a diákönkormányzat számára: büfé működtetése; tombolaárusítás; leselejtezett számítástechnikai eszközök értékesítése. A megvalósult projektek tartalma, témája alapján létrejöttek a tananyag témájához és tananyagon túlmutató témákhoz (a tanórán kívüli folyamatokhoz) köthető projektek.

A megfelelő légkör kialakításához ösztönző rendszert is alkalmaztunk, amely kialakításakor a tehetségigérek (hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű) és szüleik motiválására törekedtünk. E motiválás során a nembeli értékek menti nemes becsvágyat erősítettük tanulóinkban és szüleikben, amellyel a személyiségük partikularitását kívántuk elmozdítani az individualitás felé. E rendszerrel a diákjainkat ösztönözzük: - az intellektuális képességeik optimális kibontakoztatására, a folyamatos tanulásra; - a tudományos ismeretek kreatív megismerésére; - a művészi alkotásra; ösztönözzük az aktív társadalmi életre való szocializálódást, a közjóért tevést, az egészséges életmódra törekvést. Az ösztönző rendszer negyedéves értékeléseken alapszik, amelyet a tantestület végez a diákönkormányzat és a szülők bevonásával. Az értékelés kiterjed az egyes tanulóra és az osztályközösségekre is. Az ösztönzés formái: erkölcsi elismerés (oklevelek, érmek, címek), költségek átvállalása (taneszköz, étkezés, utazás, képzés, tábor), vásárlási utalvány (élelmiszer, ruházat, papír-írószer). Az ösztönző rendszert támogatják az iskolatársulás önkormányzatai, az „Anti-Drill Alapítvány” civil szervezet. A jutalmazás félévkor és év végén történik.

5.1.3. Gyenge oldalak fejlesztése

A tehetségigérek számára a gyenge oldalakat diagnosztizáltuk, majd a fejlesztéséhez a kreatív önképzőkört működtettük, és a diákönkormányzati tevékenységet alkalmaztuk. Szakpszichológus bevonásával a tanulók intelligenciáját és a kreativitását vizsgáltattuk meg. A szakvélemény alapján terveztük meg a „kreatív önképző körben” és a „diákönkormányzatban” folyó képességfejlesztő tevékenységeket. Kreatív önképző kört hoztunk létre a tehetségigérek (hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók) és a tehetségesek fejlesztéséhez, a tehetségigérek gyenge oldalainak fejlesztéséhez. A személyiségfejlesztéshez drámajátékokat és komplex drámafoglalkozásokat tartottunk. A drámajátékokat heti rendszerességgel jelenítettük meg a foglalkozásokon. A képességfejlesztéshez folyamatorientált projekteket terveztünk, melyek témái a tananyagon túlmutatóak. Negyedévenként indítottuk a középtávú projekteket. A projektben résztvevő tanulók közt létszámú csoportban dolgoztak, de a projekt elemeit kiscsoportban oldották meg. A személyiségfejlesztést és a képességfejlesztő projekteket a komplex drámafoglalkozásokkal integráltuk. A projekteket szakértői játékokkal zártuk. A diákönkormányzat működtetésén belüli tevékenységek tervezésekor feladatunknak tekintettük a

tehetségigérek (hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók) gyenge pontjainak fejlesztését is. Ezen belül kitüntetetten a társadalmi esélyegyenlőtlenség csökkentésének céljából teret adtunk a tehetségigérek számára az iskola társadalmi közegében a különböző szerepek felkínálásával. E motivációval a személyiségük kibontakozását a partikularitás háttérbe szorításával úgy befolyásoltuk, hogy a társadalmi szerepeken keresztül az individualitásra helyeztük a hangsúlyt. A diákönkormányzaton belül az aktív társadalmi részvétellel, szerepekkel az erkölcsös, önálló életvitelre és céljaik elérésére, a magánérdeket a köz érdekeivel összeegyeztetni képes emberek, felelős állampolgárok nevelését segítettük.

A diákönkormányzati vezetőségen belül az osztályokat képviselők megoszlásának változása azt mutatja, hogy az egymást követő tanévekben monoton nő a hátrányos helyzetűek szerepe, státuszuk megbecsültsége.

5.1.4. Kiegészítő tevékenységek biztosítása

A tehetségigérek (hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók) számára kiegészítő tevékenységet biztosítottunk. E tevékenységek órarendi keretét az Értékközvetítő és képességfejlesztő program szabályozta. Kiegészítő tevékenységeket a tanórán kívüli, szabadon választható foglalkozásokkal kínáltunk: festészet, énekkar, sport, dráma, színjáték, néptánc, zene, számítástechnika, vállalkozás. Emellett a tömegsporttal és a diákönkormányzat által szervezett tevékenységek támogatásával a szabadidős tevékenységek körét bővítettük.

5.1.5. Erős oldalak fejlesztése

A tehetségigérek erős oldalainak fejlesztéséhez azokat a szempontokat vettük figyelembe, amelyek tipikusan különleges – szunnyadó – adottságokat fejtenek ki a tudomány iránt érdeklődők, a művészi alkotásra nyitott és a társadalmi szerepekben aktív hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű tanulóknál. A számukra szervezett szabadon választható és szabadidős foglalkozásokkal, továbbá a tehetséggondozó műhelyekkel (tudományos diákkör és művészeti projektek) biztosítottuk az intenzív dúsítást és elmélyülést az előre haladásukhoz. A művészeti projekten belül „az alkotó diák: az értékduál mentén műélvező és művészi alkotást létrehozó tevékenységeket folytat; a társadalom normatív jellegét, korlátait megéli az egyén képességeinek kibontakozásával (szabadságának megélésével és lehetőségeinek tudatosodásával); művészeti tevékenységeket folytat (fest, énekel – zenél, népi táncol, verset szaval, prózát mond, színjátékot ad elő, drámafoglalkozáson vesz részt.” A megvalósult művészeti projektek programjai rögzítésre kerültek, melyek megismételhetők és eredményeik mérhetőek.

5.1.6. A tapasztalatainkon alapuló kijelentések a komplex tehetségsegítő modelltervezet kialakítása közben

- A szunnyadó tehetségigérek azonosításához alkalmazott Szocializációs füzet feljegyzései és a pedagógusok által alkalmazott pszichológiai vizsgálati módszerek eredményei segítik a pedagógusok tehetségazonosítási munkáját.
- A megfelelő légkör kialakításán belül a megelőzéshez és a légkörjavításhoz alkalmazható a dráma- és projektpedagógia módszere, valamint az ösztönző rendszer.
- A gyenge oldalak azonosításához felhasználhatóak a pszichológiai vizsgálati módszerek, diagnosztizálásához a szakpszichológus segítsége, valamint a gyenge oldalak fejlesztéséhez a kreatív önképző kör működtetése, továbbá a diákönkormányzati tevékenység.
- A kiegészítő tevékenységek feltöltődést biztosítanak a tehetségigérek számára, melyek közül leginkább a festészetet, a drámát, a sportot és tömegsportot, a vállalkozást és a diákönkormányzati tevékenységet választják.
- A tudományos diákkörben és a művészeti projektekben folyó dúsítás mélyíti a tanulók ismereteit, az alkotási folyamataikat és az alkotásukról történő kommunikációjuk minőségét.
- A tehetségigérek viszonyulásairól, a 2,5 tanéven át történő megfigyelt cselekedeteik alapján kijelenthető, hogy a jó viszonyulások a társakhoz, az élethez, a közösségi élethez, az alapér-

tékekhez összességében javuló, emelkedő tendenciát mutatnak. Emellett a rossz viszonyulások a társakhoz, az élethez, a közösségi élethez, az alapértékekhez összességében javuló, csökkenő tendenciát mutatnak.

- Az Értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógiát alkalmazó Zalabéri Általános Iskola tehetségigéreteinek, a társadalmi esélyegyenlőtlenségben élő hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű tanulóknak a személyisége - a mindennapi életében érvényesülő partikularitás háttérbe szorításával - elmozdítható az individualitás felé a szunnyadó tehetségük kibontásán keresztül a komplex tehetséggondozás segítségével. A feltételezés helytállóságának, mértékének megállapításához további mérések, értékelések elvégzése szükséges.

5.2. Az esély és ösztönzés komplex tehetséggondozó modell

A kutatási tapasztalatainkat összegezve, valamint a részprogramjaink, a taneszközeink korrekcióját és a feltételrendszerek javítását, továbbá a mérés értékelési rendszer alkalmazásának egzaktabbá tételét követően, az alábbi modell alapján tudjuk indítani a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók komplex tehetségfejlesztő programját a 2013/14-es tanévben:

ESÉLY ÉS ÖSZTÖNZÉS – KOMPLEX TEHETSÉGSEGÍTŐ MODELL			
7. JÓ GYAKORLATAINK ALKALMAZÁSA	Általános iskolai tudományos diákkör	Művészeti projektek	M(i)ért pont érték
6. ERŐS OLDALAK FEJLESZTÉSE	Tudományos diákkör	Művészeti projektek	Diákönkormányzat
5. KIEGÉSZÍTŐ TEVÉKENYSÉGEK	Művészi alkotás, sport, diákönkormányzat	Sport, diákönkormányzat	Művészi alkotás, sport
4. GYENGE OLDALAK FEJLESZTÉSE	diagnosztizálás(szakpszichológus), kreatív önképző kör, társadalmi szerepvállalás		
3. MEGFELELŐ LÉCKÖR KIALAKÍTÁSA	Értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia (pozitív pedagógiai klíma)		
	drámapedagógia, projektpedagógia, ösztönző rendszer		
2. TEHETSÉG-AZONOSÍTÁS	Tudomány iránt érdeklődők	Művészi alkotásra nyitottak	Aktív társadalmi szerepet vállalók
	Megfigyelés, pszichológiai vizsgálati módszerek felhasználása (tehetségsegítő pedagógusok)		
1. TEHETSÉG MEGHATÁROZÁSA	ALKOTÁS		
	ÁTLAGON FELÜLI KÉPESSÉG	ELKÖTELEZETTSÉG	

6. A kutatás eddigi hozama

A kutatás eddigi hozamaként elmondhatjuk, hogy a részeredmények (módszertani innovációink) felkerültek a www.geniuszportal.hu/jogyakorlatok/adatbazisaba az „Általános iskolai tudományos diákkör” a „Művészeti projektek” és a „M(i)ért pont érték” címekkel. E jó gyakorlatokkal megvalósuló komplex tehetséggondozás alapján a zalabéri intézményünk akkreditált kiváló tehetség-pont lett 2011-ben.

- [1] Zsolnai József: Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia. ÉKP Központ – Holnap Kkt. – Tárogató Kiadó, Budapest, 1995.151-182.p
- [2] Zsolnai József: Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba. Pannon Egyetem Neveléstudományi Intézet Oktató és Kutatóközpontja, Pápa, 2010. 62-65.p
- [3] Dr. Balogh László: Komplex tehetséggondozó programok. ([hivatkozás](#))
- [4] Kiss Albert: A TDK lehetőségei az általános iskolai tehetséggondozásban. In: Új Pedagógiai Szemle, 2001. március (88-98.p)
- [5] Kiss Albert: A tudományos diákkörök helye a tudományos alkotó munkára való felkészítésben. In: Új Pedagógiai Szemle, 2010./5 (49-56p)
- [6] Zsolnai József: Kutatói utánpótlás már tíz éves kortól. in: Magyar Tudomány, 2004.2.sz.242-248.p
- [7] Kiss Albert: Tudományos diákkör az általános iskolában – Zalabér szerepe az első tíz évben. Zalabéri Általános Iskola valamint Pannon Egyetem Neveléstudományi Intézet ÉKP Országos Központ, Zalabér – Pápa, 2009.
- [8] Kiss Albert: Tudományos diákkör az általános iskolákban – A diákkör létrehozása és működtetése. Zalabéri Általános Iskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény, Óvoda, Zalabér 2010.
- [9] Nádasi Mária: Dokumentumelemzés. In: Falus Iván szerk.: Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Keraban Kiadó, Budapest, 1993. 317-330.p
- [10] Dr. Tóth László: Pszichológiai vizsgálati módszerek a tanulók megismeréséhez. Pedellus Tankönyvkiadó Hektográf Nyomda, Püspökladány, 2004. 7-24.p
- [11] Kiss Albert: Tudományos diákkör az általános iskolákban – a diákkör létrehozása és működtetése. Zalabéri Általános Iskola, Zalabér, 2010.
- [12] Cseh Németh László – Dézsi Ágnes szerk.: Szabálykövetéstől az eredetiségig az általános iskolai művészeti nevelésben projekt. – kézirat, Zalabér, 2012.
- [13] Laskay Anna - Pados Eszter- Cseh Németh Zsuzsanna: M(i)ért pont érték, szocializációs füzet. – kézirat, Zalabér, 2012.
- [14] Kiss Albert szerk.: Komplex tehetséggondozás jó gyakorlatokkal. – kézirat, Zalabér, 2012.

2. Diákok rovata

BERKOVICS ALIZ: FELEDÉSBE MERÜLŐ MÚLTUNK, AVAGY EGY HELYTÖRTÉNETI KIÁLLÍTÁS MEGSZÜLETÉSE

Felkészítő tanárom: Papp Katalin

Előző KGYTK-s munkámban a volt zalabéri kastéllyal foglalkoztam. Kutatásom során tapasztaltam, hogy nagyon kevesen ismerik, illetve akik ismerik, azok felejtik a múltat. Mikor dolgozatom elkészült, többen is érdeklődéssel olvasták el. Új tudományos diákköri munkám témáját keresve vetődött fel bennem, hogy szükség lenne egy állandó helytörténeti kiállításra a faluban. Ezt szerettem volna megtervezni és megvalósítani. Kettős célt tűztem ki magam elé. A kiállítás egyrészt információforrás lehetne településünk múltjáról, mindenki számára érthető, áttekinthető formában. Másrészt itt őrizhetnénk a ma még összegyűjthető tárgyakat, képeket, iratokat, amelyekre a közeljövőben pusztulás várna.

Az alábbi kérdésekre kerestem a választ:

- Mennyire tudok visszamenni az időben?
- Mely intézmények tudnak segítségemre lenni?
- Milyen teendőim lesznek a kiállítás megszervezésében?

Számba vettem az előttem álló feladatokat. Munkám egyik része tehát a kutatás, információgyűjtés, másik része a kiállítás megszervezése. Az információgyűjtés során felvettem a kapcsolatot a Göcseji Múzeummal, a Veszprémi Érseki és Főkapitányi Levéltárral és a helyi Plébánia Hivatallal. Interneten Zalabér témájú cikkeket böngészttem, és megkerestem azok szerzőit. Anyagot gyűjtöttem könyvekből is, elsődlegesen a Historia Domusból. A lakosság körében fotókat, dokumentumokat, tárgyakat gyűjtöttem, interjúkat készítettem. A szervezőmunka része volt a kiállítás helyszínének kiválasztása és előkészítése, a kiállítással és a megnyitóval kapcsolatos dokumentumok (pl. prospektus, meghívó) megtervezése. A kiállításhoz a könnyebb tájékozódás érdekében Kiállítás kalauzt is összeállítottam. Dolgozatomhoz CD mellékletet készítettem, ami a kiállítás összes anyagát tartalmazza.

Szeretném a kiállítást mindenképpen interaktívvá tenni, hogy a fiatalok megismerjék az egyes eszközök, tárgyak működését. Remélem, terveimnek az a része is megvalósul, hogy a vakok és gyengén látók számára Braille-írással feltüntetem a fontosabb információkat. Munkámat összegezve: érdekes, izgalmas területre találtam ezzel a témával. Élveztem az emberekkel való beszélgetést, főként az érintett meg, hogy „mesélőim” milyen lázas izgalommal idézik fel emlékeiket.

Hiszem, hogy ezzel a kiállítással méltó emléket állítok Zalabér történelmének, és bízom abban, hogy az utókor jobban megbecsüli maradék értékeinket. Talán egy kicsit büszke lehetek magamra, hogy alig 15 évesen – igaz, családi segítséggel – valami maradandót alkottam szülőfalumnak, Zalabérnek.

ZSOHÁR VERONIKA: A VILÁG TÜKRE A MAGYAR ÉS A CIGÁNY NÉPMESÉKBEN

(Rezümé)

Felkészítő tanár: Cseh Németh Zsuzsanna

A KGYTK-s munkám motivációját az adta, hogy az elmúlt nyáron a Hálózat az Integrációért Alapítvány Roma Caravan táborában vettem részt, ahol sok cigány népmesét hallottam. Ekkor el is döntöttem, hogy az idei pályamunkámban a cigány és a magyar népmesék összehasonlításával foglalkozom. Témaválasztásomat az is indokolja, hogy a mesékben megjelennek egy adott közösség normái, értékei. Ilyen értelemben a mese segít tájékozódni egy adott nép kultúrájában.

A témával kapcsolatosan különböző értelmezéseket olvastam, amelyeket rivális hipotéziseknek neveztem el. Ezek segítségével fogalmaztam meg a problémámat kérdések formájában: Léteznek-e önálló cigánymesék, esetleg csupán átvételekről beszélhetünk? Milyen közös vonások jellemzik a cigány és a magyar népmeséket? Miben különböznek egymástól? Mire keresik a választ a cigány népmesék, mi jellemzi a logikájukat, milyen mentalitásmódot tükröznek, milyen lelkiségről árulkodnak, kik a szereplőik?

Az elmélet háttereként - a szakirodalom és az eddigi tanulmányaim segítségével- meghatároztam a mese, ezen belül a népmese fogalmát, tanulmányoztam a magyar és a cigány népmese eredetét, fajtáit, jellemzőit, rövid áttekintést adtam a magyar és cigány népmesék gyűjtésének történetéről. Dolgozatom következő fejezetében a cigány és a magyar mesék hasonlóságával vagy éppen különbözőségével foglalkozó, a cigány mesék önállóságával kapcsolatos állító és cáfoló hipotéziseket tárgyaltam. Az eddigi kutatások alapján úgy tűnik, hogy nincs egységes álláspont e témában, nincs kellő bizonyíték egyik, avagy másik álláspont bizonyítására és cáfolására. Természetesen ennek miéртjére is igyekeztem választ kapni.

A munkamódszeremet követve az elolvasott cigány népmesékhez kerestem a magyar mesekincsben megfelelő párt. A párválasztás alapja volt az azonos motívum, az azonos téma és a szókincs hasonlósága. A mesepárokrol táblázat formájában összehasonlító elemzést készítettem az alábbi szempontok alapján: terjedelem, szerkezet, helyszín, szókincs, szóképlet, meseszámok, szereplők, csodás elemek, misztikum, eszközök, segítőtársak. A táblázatok végén összegeztem a hasonlóságokat és a különbözőségeket, majd következtetéseket vontam le.

Az elvégzett elemzések alapján igyekeztem válaszokat megfogalmaznia a probléma-felvetéseimre:

A cigányok az eredetmeséik nagy részében népük szegénységére keresik a feleletet. Ezek szerint azért sújtja örökös szegénység ezt a népet, mert az asszony- aki gyakran Éva- elrejtette Isten elől gyermekeinek egy részét, s ők lettek a cigányok, akik szegénységben maradtak és vándorlásra kényszerültek. A cigányok alárendeltségére Szent Isten és Fárahóvo c. mesével adnak magyarázatot. Feltűnő eltérés a két nép meséjében az, hogy míg a magyar népmesékben a csupa jók illetve a csupa alávalók a mese végén elnyerik jutalmukat vagy büntetésüket, addig a cigány népmese Daliás Tatára- a mese főhőse- igazságtalanul kegyetlen feleségével, de tettének nincs következménye, egyáltalán nincs büntetése, senki nem ítéli el cselekedetét. Úgy tűnik a cigány kultúrában a nők alárendelt szerepe hangsúlyosabb. Ezt példázza Az Erdő anyja c. cigány népmese és a Sárga kicsi kígyó című magyar népmese is. Az előbbiben a királylány vasabroncsot tett a hasa köré, a magyar népmesében arany abroncsot kap a nő a karjára, hogy senkit ne tudjon megölelni. Természetesen az írásbeli munkámban részletesebben kitérek a szembe-tűnő eltérésekre, de a hasonlatosságokra is.

Dolgozatom összegzésében az önálló cigány népmese létezésének kérdésére próbáltam válaszolni. Ugyan megneveztem azt a hipotézist, amely az én feltevésemmel a legközelebb áll, de azt is tudom, hogy ennyi mese tanulmányozása mind mennyiségben, mind mélységében kevés egy állásfoglalás kimondásához. Sok mindent tanultam, de még nagyon messze vagyok attól, hogy a cigány kultúra, azon belül a cigány mesevilág ismerőjének mondjam magamat. A továbbiakban szeretnék több mesét megismerni, esetleg egy nyelvészeti összehasonlítást végezni.

SZALAY VIVIEN-BOGDÁN ÁKOS: A KOMMUNIKÁCIÓ TAPASZTALATAINAK VIZSGÁLATA AZ ISKOLÁNK DIÁKÖNKORMÁNYZATÁNAK MŰKÖDTETÉSÉBEN

Felkészítő tanár: Kiss Albert

Azért választottuk ezt a témát, mert – amint az elmúlt tanévben, úgy idén is – mindkettőnket beválasztottak a diákönkormányzat (ZaDök) vezetőségébe. Egyikünk (Vivien) a diákelnök, másikunk (Ákos) a kommunikátor. Már a tanév elején, a munkaterv készítésekor tisztában voltunk azzal, hogy rengeteg teendő vár ránk, ha jól akarjuk működtetni a ZaDÖK-öt. Ekkor jött az ötlet, hogy az idei KGyTK-s munkánkban a ZaDök működtetésével foglalkozzunk.

Buda Béla és Patricia Wallace könyvében is olvastuk, hogy az internet túlzott használata káros társadalmi problémákat rejthet magában. Felvetettük a kérdésünket, hogy mi, a digitális bennszülöttek miképpen tehetnénk mégis előnyössé az internet „túlzott” alkalmazását?

A kutatásunkhoz az empirikus módszerek közül az alábbiakat alkalmaztuk: megfigyelés, kérdőíves adatgyűjtés, elégedettségmérés, archiválás. A dokumentumelemzést, adatfeldolgozást Excel program segítségével, a táblázat és a diagram kezelésével végeztük el. Az eredményeket a következtetés módszerével foglalmaztuk meg.

Pályamunkák írásbeli, majd a szóbeli (előadás) részét is a téma meghatározásával, s a résztémák - kommunikáció, az iskolánk diákönkormányzatának szervezete, a diákönkormányzat kommunikációja - leírásával indítottuk. Ezután következett a főrész, amelyben rendezvényekre bontottan részleteztük a használt kommunikációs csatornákat, feladatokat stb. Ebben a szakaszban foglalmaztuk meg a problémánkat, miszerint a ZaDÖK működtetése során az eseményekről szóló nyomtatott és elektronikus híradások mind-mind hiányosak voltak. E hiányosságok biztosan hatást gyakoroltak az önkormányzatunk működtetésének sikerességére. A problémafelvetés mellett feltevéseket is tettünk, amelyeknek igazolására és cáfolására kerestünk bizonyítékokat. A tapasztalatainkat diagramokban is megmutattuk, majd befejezőként mindezeket összegeztük.

Összegzésként megfogalmazhattuk, hogy az elektronikus kommunikáció (e-mail, Facebook, honlap) eredményessége nőtt. A szóbeli és a nyomtatott kommunikáció eredményessége érdekében azonban további erőfeszítéseket kell tennünk. Tehát a kutatásunkat nem tekinthetjük lezártnak, a ZaDÖK-ön belüli kommunikáció hatékonyságát fokoznunk szükséges.

A céljainkat részben elértük, a diákönkormányzatban belül a kommunikációs formák közül leginkább az elektronikus kommunikációt sikerült fejleszteni, míg a szóbeli és a nyomtatott formákat kevésbé. A kommunikációs stratégiánkat biztosan segítené egy általunk kidolgozott minta, hiszen az bizonyos, hogy a diákönkormányzat működtetésében az eredményességet a kommunikáció sikere alapozza meg. A minta elkészítése több rendezvény lebonyolítását (megfigyelés, kérdőíves adatgyűjtés, elégedettségmérés, archiválás) igényli.

A megkezdett kutatásunkat tovább kell folytatnunk ahhoz, hogy a programszervezés mintáját minél használhatóbbá tudjuk tenni.

CSISZÁR PÉTER: AZ ISKOLÁMBA JÁRÓ CIGÁNY ÉS NEM CIGÁNY TANULÓK FESTMÉNYEINEK ÖSSZEHASONLÍTÁSA KÜLÖNFÉLE VIZUÁLIS DOMINANCIÁK MENTÉN

Felkészítő tanár: Cseh Németh László

Az iskolámban festészet tanszakra járok, így a vizuális értelmezés különösen fontos számomra.

A vizuális megismerés, vizuális kifejezés mindig is végigkíséri életünket. A társaim munkáját figyelve tapasztalatilag felfigyeltem arra, hogy a cigány és a nem cigány tanulók vizuális ábrázolás- és kifejezőmódjában formai és talán még tartalmi különbségek is vannak. Úgy tűnik számomra, hogy tartalmi vonatkozásban a cigány tanulók képeinek témája jobban kapcsolatba hozható a kisebb közösségekkel, a körülöttünk lévő kisebb tárgyakkal, a „testmeleg” mindennapokkal. A két csoportnál a képeket személve szembeszökő volt a formai megjelenítés erőteljesebb spontaneitása, ösztönössége. Mindezek után szakirodalmi vonatkozást néztem át annak megfelelően, hogy léteznek-e erre a tapasztalati feltételezésre vonatkozó szakkifejezések, fogalmak. Találtam is ilyeneket a <http://brisind.wordpress.com/kepzmuveszet/> cím alatt. Felfedeztem és tanulmányoztam a formadominancia, formahangsúly, színdominancia, mozgáshangsúly fogalmak tartalmi vonatkozásait. Mindezekből megtudhattam és kikövetkeztettem azt, hogy képzőművészeti vonatkoztatásban az egyik vagy másik elem túlsúlya a szemlélőnek olyan érzetet okozhat, mintha expresszívebbnek, harsányabbnak, kifejezőbbnek, ezzel együtt „odafordulóbbnak” érezné az adott művet. E művek létrehozói lennének választott mintámon a cigánygyerekek. A másik csoport ábrázolásában, kifejezésében formadominánsabb, visszafogottabb a született mű. Tapasztalati mintámon ők lennének a nem cigánygyerekek. Megfigyeléseim és az olvasottak alapján megfogalmazódtak bennem a témára irányuló kérdések és feltételezések. Mindezek igazolására közvetlen módon 5- 8. osztályból 16-14 fős mintán 9 cigány-7 nem cigány; 5 cigány-9 nem cigány fős arányban festményeket, grafikákat készítettem. Elemzésük után feltételezésem igazolást nyert, miszerint a cigány tanulók munkái szín- és mozgáshangsúlyosabbak, ezzel együtt spontánabbak, közvetlenebbek, expresszívebbek. A jövőbeni folytatás lehetőségének látom a következő kérdés megválaszolására irányuló kísérletet: A dolgozatom eredményeként létrejött válaszokból, a gyerekek vizuális üzeneteiből lehet-e a lélektan segítségével messzemenő következtetéseket levonni az egyes minták lét-szemléletére, közösségszemléletére és azokon belüli konfliktuskezelésére vonatkozóan?

RÁBA LÁSZLÓ: A HÁZTARTÁSI ANYAGOK HATÁSA A TALAJ SZERKEZETÉRE, VALAMINT A TALAJBAN ELÜLTETETT BAB ÉS A KUKORICA CSÍRÁZÁSÁRA

Felkészítő tanár: Kiss Albert

A lakóhelyemen figyeltem fel arra, hogy szippantáskor a szennyvizet közvetlenül a termőföldekre vagy azokhoz közeli területre nyomatják ki. A háztartásokban keletkező kommunális szennyvíz nagy probléma környezetvédelmi szempontból. Ha tisztítás nélkül kerül a termőföldekre, felszíni vizekbe a kommunális szennyvíz, akkor feltételezhetően károsan befolyásolja a talaj állapotát. Azt gondolom, hogy az ilyen jellegű talajszennyezések is kihatással vannak a növénytermesztésre.

Arra az elhatározásra jutottam, hogy a pályamunkámban a fent leírt problémákat tanulmányozom úgy, hogy a környezetszennyezés hatását vizsgálom a bab és a kukorica csírázására az első két hétben. Ehhez szappanos vizet, háztartási ecetet és pétisót alkalmaztam mesterséges körülmények között. A tavalyi munkámban a bab tömegnövekedésével foglalkoztam. Megállapítottam, hogy a háztartási ecet, a pétisó és a szappanos víz káros hatással van a bab tömegnövekedésére. Ennek folytatásaként az idei munkámban arra szerettem volna rájönni, hogy miért csökkent a csíranövények tömege, és össze akartam hasonlítani a babcsírázás eredményeit a kukoricacsírázás eredményeivel. Emellett arra is kerestem a választ, hogy milyen hatással vannak a háztartási anyagok a föld tömörségére, keménységére és vízáteresztő képességére. Azt tételeztem fel, hogy a háztartási anyagok nem csak a csíranövényre vannak hatással, hanem a talajra is.

Kérdéseim megválaszolásához méréseket, megfigyeléseket és kísérleteket hajtottam végre. Megerőltettem és megfigyeltem a csíranövények tömegnövekedését, a gyökér kapaszkodási erejét és a talaj tömörségét, vízáteresztő képességét, keménységét.

A fenti méréseket, megfigyeléseket – a kísérleteket – elvégeztem. A mérések részeredményei között összefüggéseket próbáltam megfogalmazni.

A bab vizsgálatok megállapítottam:

- az ecetsavas kezelésnél a talaj tömörsége és kapaszkodási ereje csökkent, a vízáteresztő képessége nőtt;
- a szappanos vizes kísérleteknél nem találtam összefüggéseket az adatok között;
- a pétisós kezelésnél a talaj keménysége nőtt.

Amikor a kukoricát vizsgáltam, a következőket tapasztaltam:

- az ecetsavas kezelésnél a talaj tömörsége csökkent, vízáteresztési képessége nőtt (Valószínűleg ezért csökkent a csíranövények tömege. Viszont azt nem értem, hogy hogyan növekedett a kapaszkodási ereje a kukorica csíranövénynek.);
- a szappanos vizes kísérleteknél nem találtam összefüggéseket;
- a pétisós kezelésnél a talaj keménysége és vízáteresztési képessége nőtt, tömörsége csökkent.

A céljaimat részben elértem, a tervezett kísérleteket elvégeztem a bab- és kukorica- magokkal, valamint a talajjal. Úgy ítélem meg, hogy vizsgálataim száma nem elegendő a messzemenő következtetések levonásához, tehát ezeket a megfigyeléseket, méréseket, az adatfeldolgozásokat többször el kell végezmem. A megkezdett kutatásomat tovább kell folytatnom ahhoz, hogy megbízhatóbb, ellenőrzött adatokkal, eredményekkel hívhassam fel az emberek figyelmét a környezetvédelem fontosságára és a mezőgazdasági tevékenység jobbítására.

Mentorok rovata

CSEH NÉMETH ZSUZSANNA - ESETTANULMÁNY

Cseh Németh Zsuzsanna vagyok, a Zalabéri Általános Iskolában dolgozom, ahol 1990 óta a vezetőség tagjaként az intézményünk megújításán munkálkodom a kollégáimmal együtt. Az évtizedek során több igen rangos elismerésben volt részünk, mégis folyamatos veszély fenyegeti létünket. A földrajzi elhelyezkedés (aprófalvas zalai falvak), a településen tapasztalható elöregedés következményeként végbemenő gyermeklétszám-csökkenés, a halmozottan hátrányos helyzet, a falusi iskola miatti előítéletes szemlélet mind- mind érvényes környezetünkre.

Falusi kisiskolánk létszáma változó, némelykor fogyó, máskor emelkedő, gyakran a be-, illetve elköltözésektől befolyásolt. Mi mégis elköteleztük magunkat abban, hogy ezt az iskolát működtetni szükséges, mert azt az innovációt, amit itt felhalmoztunk, nem tudnánk hasznosítani olyan hatékonysággal egy nagyobb intézményben azoknak a gyerekeknek a fejlesztésére, akik többségében idejárnak: roma származásúak, hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetűek. S a nem hátrányos helyzetűek pedig nem készülnének fel úgy a velük való empatikus együttélésre, nem tanulnának, játszanának együtt olyan önfeledten, mint ahogy így teszik.

Ez az esettanulmány nem egy hátrányos helyzetű gyermekről készült, de akár készülhetett volna, hisz közülük nagyon nagy számban érdeklődnek a tudományos diákköri munka iránt, s eredményesen tevékenykednek ebben a szerepben is.

Tehát az alábbi anyag Zsuhár Verának, egy ötödikes diáknak a diákköri tudományos munkájáról (KGYTK) szól, amely egy esettanulmányi minta szempontsorát követi. Először egy elméleti fellevezetéssel indul, majd a konkrét folyamatleírást végzi el Vera munkájára vonatkozóan.

Az esettanulmány leírásának fontosabb szempontsora:

1. Érintett kompetenciák
2. Szituációk bemutatása
3. Tények háttere
4. A szituáció és a tények részletesebb elemzése

Az érintett kompetenciák

Az érintett kompetenciák alatt értjük mindenekelőtt az alapkészségeket, az olvasás, írás, megértés és beszéd készségeit.

A kutatómunkára történő kiválasztásnál természetesen figyelembe vesszük, hogy a gyermek rendelkezik-e azokkal az életkori sajátosságoknak megfelelő szintű illetékesekkel, amelyek birtokában képes arra, hogy az alapkészségekből kilépve (túllépve) alkalmazni tudjon magasabb fokú gondolkodási műveleteket.

Tud-e kreatívan gondolkodni, döntéseket hozni, problémahelyzeteket felismerni és megoldani, rendelkezik-e az előrelátás képességével, a hatékony tanulás és érvelés képességével? – kérdésekre kell választ adnunk, miközben azokkal a személyes minőségekkel is tisztában kell lennünk a gyermeket illetően, mint felelősség, önértékelés, együttműködés, tisztesség, őszinteség. Ezek a jellemzői kategóriák sem mellőzhetők a felkészítés során.

Mivel a felkészítés sikeréhez az alap- és a kulcskompetenciák erősítése elengedhetetlen, ezért az előbbieket dúsíthatjuk az európai kulcskompetenciák korunkban megvitatásra kerülő tartalmi vonatkozásaival a fejlesztési stratégiánk érdekében. Vagyis felkészítünk az információ kezelésének mikéntjére: a megtalálás- begyűjtés; szelektálás-rendszerezés; felhasználás-csoportosítás; továbbgondolás módszerére.

Fejlesztjük a kommunikációs képességeket, a kapcsolatteremtés képességeit, a komplexitás kezelésére való nyitottságot, a perzeptív kompetenciákat: a releváns nem releváns eldöntésére való képességet, a kooperatív, a narratív kompetenciákat, a normatív kompetenciákat. Ez utóbbinál tisztázzuk mindazokat a szabályokat, amelyek magukban foglalják a kutatás módszertanának szabályait, de ide soroljuk a személyes, emberközi szabályok tartalmára vonatkozókat is.

Szituáció bemutatása

Beszélünk egy cél, folyamat és értékelési szituációról a diákköri kutató munkában.

Mivel a hagyományos didaktikus ismeretszerzés képlete megdőlni látszott, ezért célunk volt a tudás fogalmának szélesebb értelmezésével járó készség- és képesség-struktúrák, illetve módszertani eljárások taxonomizálása és kidolgozása az életkori szintekhez igazodva. E tudásértelmezéssel átalakulnak a kiértékelendő tudástartalmak, képességek, attitűdök, kompetenciák. Ennek az értelmezésnek köszönhető végeredményben, hogy megszületett az általános iskolai tudományos diákkör ötlete a szélesebb tudásértelmezés gyakorlati kipróbálására.

A folyamatjelleg úgy értelmezhető, hogy a diákjainkat törekvésünk szerint felruházzuk a korábban ismertetett kompetencia- tartalmakkal, a tevékenységközpontú tanulás hogyanjával.

Megtanítjuk őket a nyitott helyzetek kezelésére, a releváns, nem releváns tartalmak felismerésére, kutatási szabályok módszertanának betartására, ismeretere, ösztönözzük az együttműködésre képes team –munkát, tanítjuk a tudományos kommunikáció alapjait.

Az értékelést megelőzi a kulturális kompetenciákról folyó felnőttek közötti polémia, amely aztán gazdagítja tanulóink kiértékelésének eszköztárát, pontosítja az értékelés céljainak megfogalmazását. Ez tehát azt jelenti, hogy miközben a folyamatjelleg tart, a diákköri munkát vezető pedagógusok között egy jó hatású vita, párbeszéd zajlik a diákról, amely segíti a személyre szabott –normatív és szummatív- értékelések eszköztárának bővítését.

Tények háttére

Az alapszituáció, hogy a képességstruktúrákhoz életkori szinten választunk diákot. A kiválasztott vagy jelentkező gyerekeknél a személyiség figyelembe vételéből kiindulva valósítható meg a személyre szabott fejlesztés, értékelés, ami azt jelenti, hogy tudunk differenciálni a kutatás tartalmában, módszertanában, elsajátításban, bánásmódban, értékelésben egyaránt.

A gyermek témaválasztása különféleképpen zajlik. Vita tárgya lehet, hogy szabad választással vagy irányítottan történjen. Eltérő személyes minőségekből adódóan a gyermek gyakran „hozza” a témát, de nem ritka az sem, amikor igényli a témaválasztáshoz is az ötletadást. Az azonban bizonyos, hogy akarja a diákköri munkát, mert elkötelezett.

Ezután tanár és tanítvány közösen fogalmaz meg célokat leginkább a további munkát illetően. A gyerekek mindenképpen el kell fogadnia, hogy ez a munka túlmutat a tankönyvidentitáson, tehát a tankönyvön túl az információhordozásnak létezik egy szélesebb spektruma. Ezután, az információ-feldolgozás közben - amikor a tényanyag és a technikai oldal (A technikai oldal alatt azt értjük, hogy olyan szinten tud gondolkodni, ahogy olvasni tud a sorok között. Az alapkészség az olvasás, s innen ernyőszerűen építkezhetünk már. Az információkezelési tudás mértékével jellemzem ezt az oldalt: minél komplexebben képes kezelni az információt, annál inkább képessé válik a kutatás

alapelemeinek elsajátítására, a diákköri tevékenységre) is kiszélesedik- a módszereknek és a tematikának egy sajátos ritmusát követhetjük: kiszélesedés-redukálódás, analízis-szintézis. Ezek ritmusából épül fel a születendő dolgozat szerkezete. Közben mi, felnőttek egyrészt az információ-kezelési kompetenciák, képességek, diszpozíciók szintjét, másrészt a fejlesztés lehetőségének mértékét állapíthatjuk meg.

A szituáció és a tények részletesebb elemzése

Az új műveltségtervek léte, a régi területek átszerveződése azt jelenti, hogy a tanulásirányítás, az alkottatás szakaszai, munkaszakaszai is valamennyire átértelmeződnek a személyiségközpontúság és az életkori sajátosság irányába. A hagyományos tanulásirányításból hiányzott a személyre szabott motiválás, aktiválás, tanulásszervezés, differenciálás, döntési helyzetek és döntések eszközölése, illetve a személyre szabott feladatadás, ellenőrzés, értékelés.

Amikor Zalabérben (1998-ban) elindítottuk a diákköri munkát, akkor már az ÉKP-programot alkalmazó iskolaként működünk öt éve. Így szinte „tálcán kínálta” lehetőségnek tekintettük a Zsolnai-féle tétel gyakorlati kipróbálását, nevezetesen a 10 éves korúak tudományra való tanítását. Ennek a munkának az előzménye, útja, várható jövője szépen követhető Kiss Albert publikációiban és könyveiben is.

Jómagam kezdetben a tanítványokkal együtt mélyedtem el a kutatói munka folyamatában, noha én is folytattam tudományos diákköri munkát főiskolásként. Később, kollégáimmal együtt sok-sok tanulással váltam képessé arra, hogy hitelesen és magabiztosan irányítsam akár egy tízéves, akár egy tizennégy éves kutatási beszámolójának készítését, majd annak prezentálását.

Az idei tanévben egy 5. osztályos gyermek felkészítésében volt részem. Ő Zsohár Vera, 12 éves, s róla tudható volt, hogy élményszerűséget a szépirodalmi alkotásokban: versek, mesék olvasásában, hallgatásában, színjátásban talál leginkább. Verát nem tanítom, magyar szakos tanárként mégis én vállaltam a felkészítést.

Neki nem volt ötletre szüksége a témaválasztásnál, már „érkezésekor” közölte azt. Kezdetben heti egy, majd két-két alkalommal találkoztunk. Arra törekedtem, hogy egy meleg, korlátozó légkört teremtsék és tartsak fenn, amelyben előítélet-mentesen viszonyulhat minden élményhez. Ennek ellenére a gyermek megnyilvánulásaiban kétségtelenül fellelhetők voltak a stigmatizációk, gyors ítéletek.

Első alkalommal érkezett azzal a kijelentéssel, hogy neki immár megvannak a hipotézisei:

Erkölcsei értékek vizsgálata a cigány és magyar népmesékben.

1. *Hipotézis: A magyar mesehős segítséget nyújt. A cigány mesehős csak saját rokonainak segít.*
2. *A magyar mesehős nem elfogadó, de a cigány mesehős toleráns.*
3. *Hipotézis: A magyar mesehős tisztességesen és tisztelettel viszonyul embertársaihoz, de a cigány mesehős nem riad vissza attól, hogy másokat rászédjen, becsapjon-*
4. *Hipotézis: A magyar és a cigány mesehős elítéli a kegyetlenkedést és az erőszakot.*
5. *Hipotézis: A magyar mesehős fontosnak tartja az írás-olvasást, a tanulást mint a felemelkedés eszközét értékeli, de a cigány mesehős szabadságának korlátozását látja benne.*
6. *Hipotézis: A magyar mesehős szívesen vállal szolgálatot, munkát, nehézséget, hogy elérje célját, de a cigány mesehős mindent a szerencsére és a véletlenre bíz.*

Vera által mutatott fenti előfeltevéseket mindenekelőtt bontani akartam először egy beszélgetéssel, egyáltalán annak magyarázatával, hogy megfelelő ismeretháttér nélkül közszájon forgó kijelentéseket nem címkézhettek fel a tudományban használt fogalommal, nevezetesen itt a hipotézissel. Tisztáztuk a további közös munkánk feltételeit, egyértelművé tettem az elvárásaimat.

Ezt követte részemről a megfelelő differenciált szakirodalom kézbe adása. A kislány rendkívül precíz volt, önállóan járt a szülővárosa könyvtárába, kölcsönzött, olvasott, jegyzetelt, s bizony sok

esetben szükség volt szelektálásra is, s annak a döntésnek a meghozatalára, hogy mit tartunk meg, s mi az, amit ebben az esetben el kell hagynunk. Természetesen végzett közvetlenül irányított önálló tevékenységet, illetve közvetett irányítású tevékenységet is. Volt, amikor más tanárhoz irányítottam, olyan valakihez, aki önmaga is érdeklődik és aktívan foglalkozik a roma kultúrával, főképpen a nyelvi kultúrával. Ennek leginkább a motiválás fenntartásában volt szerepe, de egyéb tényezőket, személyiségterületeket is aktivizálhatott.

Vera dolgozatának irodalomelméleti háttéranyaga főképpen a mesékre, a népmesékre vonatkozik. A mesék jellemzői, a mesefajták megismerése részben ötödikes anyag, de természetesen a meséről szóló tanulmányok olvasása már nem. Ezen kívül meg kellett ismertetnem vele a műelemzés lépéseit, sőt az összehasonlító elemzéssel is foglalkoznunk kellett. Itt különösen fontosnak ítéltam a mentális szint figyelembe vételét, hiszen ez egy nagyon összetett területe az irodalomnak. A kislány nagyon aktívan figyelt, egyre nagyobb érzékenységgel olvasott, gyűjtötte a mesepárokat, s eljutott arra a szintre, hogy megértette a tudományos hipotézisek lényegét: sok-sok olvasás, gondolkodás, bátor elvonatkoztatás, kreativitás.

Életkorához elvárható szinten tanult meg szelektálni az információk között, egyre könnyedebben tekintett át szövegeket, s egyre könnyedebben végezte az elemzéseket, hiszen az aktív olvasás során a komplexitásra mindinkább képessé vált. A kommunikációja tovább erősödött, a kooperatív kompetenciái bővültek, társaival és a felnőttekkel jól együttműködik, ha kell team munkát vállal, akár vezet.

Mindenképpen érdemes lenne folytatnia a diákköri munkát, s mérni, milyen kompetenciáknak, milyen tudásnak lesz birtokosa, milyen fejlesztésre váró területek maradnak még meg nyolcadikos korára.

Felhasznált irodalom:

1. Báthory Zoltán: Tanítás és tanulás. Tankönyvkiadó; Budapest, 1987.
2. Kiss Albert: Tudományos diákkör az általános iskolában - Zalabér szerepe az első 10 évben. Zalabér- Pápa 2009.
3. Zsolnai József: A tanulás tervezése és irányítása. Tankönyvkiadó, Budapest
4. Zsolnai József: Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia Budapest, 1995. ÉKP Központ – Holnap KKT – Tárogató Kiadó.
5. Zsolnai József: Kutatói utánpótlás már tízéves kortól. Magyar Tudomány, 2004.
6. Zsolnai József: Egy gyakorlatközeli pedagógia. Pápa, 2010.

MOLNÁR KLÁRA - HÁROMNEMZEDÉKES CSALÁDI HAGYOMÁNY A TUDOMÁNYOS DIÁKKUTATÁSOK PROJEKTJÉBEN

(Esettanulmány)

Bevezetés: az ösztönös törekvésektől a tudománypedagógiáig vezető út

Molnár Klára (szül. Kovács Klára) vagyok. 1975-ben születtem elsőgenerációs pedagógus családba, édesanyám egyik diplomáját könyvtáros szakon szerezte, nyugdíjazásáig a közművelődésben és középiskolai könyvtárosként dolgozott, édesapám magyar nyelv és irodalom szakos tanár, általános iskolai igazgatóhelyettes majd igazgató volt abban a dorogi iskolában, ahol alapfokú tanulmányaimat folytattam. Az 5-8. osztályokban édesapám a magyartanárom volt, aki Zsolnai József pedagógiájának elkötelezett követője lett, 1985-től a NYIK-program, 1991-től az ÉKP pedagógia bevezetését irányította.

Mindezek a tények meghatározták pályaválasztásomat. Édesapám humán műveltségét örököltem, aki gyermekirodalmi könyveket írt, emellett irodalmi szerkesztői munkát is végzett. A szegedi Kincskereső gyermeklap és az Új Forrás irodalmi folyóirat szerkesztője volt évtizedeken át, emellett országos irodalmi alkotótáborok vezetője napjainkban is (kezdetben Szegeden, majd Esztergomban, jelenleg Kecskeméten). E táboroknak kisdíjak koromtól tevékeny részese voltam.

A zsámbéki Katolikus Tanítóképző Főiskolán diplomáztam 1997-ben, speciális szakkollégiumom a drámapedagógia volt, ebből írtam diplomamunkámat, amelyben diákéletem tábori drámapedagógiai tapasztalatait dolgoztam fel.

Ezek az alkotóévek meghatározták tanítói küldetéstudatomat. Mint jeleztem: elsősorban olyan alkotói munkákban vettem részt, amelyek a művészetek iránti vonzalmamat igazolták. A tanítóképzőben a Pedagógusjelöltek Országos Mesemondó Versenyén (melyet Benedek Elek emlékére rendeztek) 1. helyezést értem el 1995-ben. Ez egyenes folytatása és sikere volt általános és középiskolai színjátszó csoportos tevékenységemnek. Vele párhuzamosan elvégeztem egy néptáncoktató alaptanfolyamot (1993) és a hozzá kapcsolható haladó néptáncjelöltes tanfolyamot (1994). Felkészülés volt ez arra a remélt tanítói pályára, amelyet volt iskolámban, az immár ÉKP programot tanító dorogi Zrínyi Ilona Általános Iskolában szerettem volna elkezdni. Ebben az iskolában végeztem főiskolai gyakorlataimat, tanultam a Zsolnai-pedagógia elméletét és praxisát, amelyre családi segítségem is készülhettem.

1997-től nem dolgozhattam azonnal osztálytanítóként, ma már azonban tudom, hogy a vállalt pedagógiai asszisztensi beosztás évei nélkül szegényebb lett volna szakmai tudásom, szociális tapasztalatom és érzékenységem. Közben megszülettek gyermekeim (Ábel (2000-ben, Villő 2001-ben). Úgy kezdtem 2003-ban osztálytanítói tevékenységemet, hogy azonnal lehetőségem nyílt szakvizsgára felkészítő tanfolyamra jelentkezni. Iskolám adott otthont a Veszprémi Egyetem Pápai ÉKP Központja által szervezett Nyelvi, irodalmi, kommunikációs nevelés szakvizsga kihelyezett csoportjának, 2003-2004-ben eredményesen zártam a felkészülést. Záródolgozatom témáját korábbi pedagógiai asszisztensi munkámhoz kötődően, egy látássérült tanuló integrált nevelési projektjének megvalósításában való személyes szerepvállalásomról választottam. (Ez volt második olyan dolgozatom, amelyben esettanulmányként dolgozhattam fel addigi pedagógiai törekvéseimet.) Tapasztalati úton szerzett tudásomat szembeállíthattam a gyógypedagógiai szakma és a Nyelvi, irodalmi és kommunikációs pedagógia tudományos elvek szerint kidolgozott eredményeivel. (Micskei Anett fejlesztésében aztán a legnagyobb sikert 2006-ban értük el, amikor a tudományos diákköri pályázat országos döntőjében 2. díjas lett.)[1]

Ez a szakvizsga vízvázlat volt szakmai fejlődésemben. Megértettem, hogy ösztönös alkotói törekvéseimet meg kellett erősítenem a kísérleti úton hitelesített, kidolgozott, korszerű szakmai, pedagógiai tudással. A művészetek (irodalom, tánc, vers- és mesemondás, kézművesség, vizuális kultúra) felől tanítványaimhoz közelítő tehetségfelismerő és tehetséggondozó, még inkább felzárkóztató szándékaimhoz a Zsolnai József által kidolgozott tudománypedagógia új utakat és eszközöket kínált. Ekkor tisztáztam átfogóan a kommunikáció pedagógiai szerepét mindennapi fejlesztő munkámban.

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

Ez volt az az időszak, amikor elkezdődött a Zsolnai-pedagógia forradalmian új akciókutatásának kiterjesztése a zalabéri iskola kísérleti szakaszából kilépve: ez volt a tudományos diákkörök országos versenyének projektje.

1. A diákkutatások, a közös tanár-diák munkák objektivációi iskolánkban

A tudományos diákköri projekt Zsolnai József iránymutatása szerint Zalabéren vált akciókutatássá. Természetéből adódóan az ÉKP program szerint működő magyar általános iskolák számára készült akciókutatás kezdeti évei után tette közzé Kiss Albert az első tapasztalatokat a szaksajtóban[2] és szóban az ÉKP-s igazgatók rendszeres találkozóin. Iskolánk vezetői fogékonyan reagáltak a kísérlet alapgondolatára: 10 éves kortól is lehet tudományos gondolkodásra készíteni a gyermekeket.[3] Ennek ugyanis megvoltak a dorogi előzményei, párhuzamai.

Intézményünkben már 1984-től számos törekvés szerveződött hasonló céllal, melyekről 2000-ben, a Dorogon megrendezett 5. ÉKP konferencián nemcsak beszámoltunk, de a konferencia fő gondolatává és vitatémájává is az alkotó iskolát emeltük. Beszámoltunk a tanévek során szervezett diákkutatások – elsősorban helytörténeti jellegű – munkálatairól, azok publikációiról. A tudományos és művészeti alkotómunka párhuzamos fejlesztése, publikálása számos hasonlóságot mutatott a későbbi zalabéri kísérlettel. Fontosnak ítéltük az objektivációk nyilvánosságát, hiszen a legfőbb ösztönzője volt a kutatómunka folyamatosságának. A városi szinten működtetett Hírharang diákkör tagjai aszerint készítettek tudományos vagy művészeti igényű alkotásokat a hasonló nevű diáklap számára, hogy milyen érdeklődésűek voltak és pedagógiaiilag milyen támogatottságot élveztek tanáraik részéről. Édesapám, Kovács Lajos fogta össze a diákkör munkáját, szerencsés diákként magam is részese voltam több éven át (10 éves koromtól!) a kutatásoknak. Nyári táborokat szerveztek számunkra több hasonló alkotómunkára, illetve tehetséggondozásra ösztönözve bennünket és tanárainkat (Országos Kincskereső Tábor, Komárom-Esztergom Megyei Alkotótábor, később iskolánk saját pilismaróti gyermektábora). Folyamatosan résztvevői lettek felső tagozatos tanulóink a Város- és Faluvédők Szövetségének országos diákpályázatainak, ahol sikeres kutatási eredményekről tudtunk beszámolni az 1990-es években. A diákok munkáit kiadványaink megőrizték.

A létrehozott objektivációk iskolakönyvtárunkban kaptak helyet: Hírharang (Dorog, 1984-1996), Tábori Kincskereső – (Esztergom, 1984-1990), Dorogi értékek nyomában (Dorog, 1991-től folyamatos). A diákmunkákból válogatva készült el helyi tantervünk segédleteként az Ember és társadalom műveltségi terület Otthontól hazáig című 2 kötetes kiadványa Dankó József tanárunk szerkesztésében, melyből helytörténet fakultációnkat máig tanítjuk a felső tagozaton. E programok többsége máig is működik. Tevékenységeinkről korábbi és jelenlegi iskolavezetőnk számos publikációt tett közzé szaklapokban is.[4] Ebbe a folyamatba pedagógusként visszatérni, bekapcsolódni, szakvizsga-dolgozatok formájában a publikációig eljutni sem volt nehéz. Az iskolai tevékenység mellett visszatérést jelentett számomra felnőtként a kecskeméti országos Kincskereső Táborba invitáló meghívás, ahol néhány éve immár szakcsoporthoz vezetőként folytatam a gyermekként megkezdett alkotómunkát. A megtanult drámapedagógiai és ÉKP-s tudatossággal alkalmazott kommunikációs kultúra számomra a művészet és a tudományosság pedagógiai egységét is segítette megérteni.

2. A tudományos diákköri dolgozatok első éveinek hatása mentori szándékaimra (2003-2007)

A zalabéri projekt minőségi változást hozott gondolkodásunkban. Át kellett gondolnunk a tudományos diákkörökről alkotott képünket, tisztáznunk kellett a kutatások algoritmusának eddigi tevékenységünkre vonatkozó kritikáját. A kreatológia mint az ÉKP tudományos diákkörének elméleti alapja a NYIK-es szakvizsga keretében ugyancsak újragondolásra ösztönzött.

Amikor iskolánk első tudományos diákköri dolgozatai készültek, mint a kisiskolások tanítója inkább csak távolról figyeltem a próbálkozásokat, azok eredményeit. Szinte azonnal éreztem azonban, hogy komplex problémával kell megküzdnie 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 dolgozatokat. Tehát: TDK-s dolgozat-e egy ismeretterjesztő (tudományosan 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) bemutató?

Nem dorogi, de nálunk is erősen ható krízist okoztak ezek a kérdések. A diákkutatási mozgalom fejlődését is befolyásoló problémák természetes jelenségek voltak, de pillanatnyi hatásuk idején erőteljesen befolyásolták a mozgalomban résztvevők szándékait. A kérdésekre a gyakorlat adta meg a választ, ennek megjelenítését Kiss Albert tanulmánykötete tisztázta.[5] Édesapám publikációjában emellett a kutatás-módszertani témakörök keresését és sikeres megoldását elsősorban a helytörténeti vizsgálódásokban látja megvalósíthatónak.[6]

Az első évben iskolánkból két „pedagógusgyerek” vállalkozott („pedagógusszülői” segítséggel) dolgozatírásra. Az eredményes szereplés felszabadította a visszafogott energiákat, a következő évben nagyszámú jelentkezés, ezen belül arányaiban is jelentős 4. osztályos érdeklődés mutatkozott. Ilyen arányban (18 pályázó) többé nem ismétlődött meg a tanár-diák együttműködés, de a 10 éves (4. osztályos) pályázók folyamatosan jelen voltak a dolgozatkészítők között. Tapasztalt tanítónő társaim egyébként pontosan úgy gondolkodtak, mint azt később Kiss Albert is feldolgozta kérdőívei alapján: saját tanítványt segítettek, tantárgyhoz kötött témaválasztás jellemezte dolgozataikat, ismeretterjesztő jellegű előadásokra vállalkoztak tankönyvek és könyvtári kutatások igénybevételével.

Én azonban az első négy évben osztályom egyetlen tanulójaival sem vállalkoztam TDK-s dolgozat írására. A bátorsághoz hiányzott még az a tapasztalat, amelyet ezzel az osztállyal 4 éven át gyűjtöttem. Vers- és mesemondó versenyeken, iskolai ünnepélyeken éreztem ugyan a kommunikációs kultúra jó hatásait órávezetési metódusomból, és azt is megtanultam, hogy mely tanórák, tevékenységek ösztönöznek a leghatékonyabban a kutatói munkára (természetismeret tantárgy, könyvtári foglalkozások, báb- és színjátszó órák stb.). Városi, szabadtéri előadások főszereplői lettek első tanítványaim 4. osztályos korukban. Nem éreztem azonban felkészültnek magam az egész éven át tartó kutatómunka irányítására. Azt reméltem azonban, hogy tanítványaim közül lesznek alkalmas pályázók, akiket édesapám tanít 5. osztálytól, és hasznosítani tudja az általam erősített képességeket. Erre a következményre azért is számíthattam, mert az ő tanítványai a felső tagozaton eredményesen szerepeltek a második országos döntőtől kezdve.

Azzal, hogy a nagyfelmű rendszerben visszatértem az első osztályba, időt nyertem az eddig szerzett tapasztalatok újragondolására.

3. Országos tehetséggondozó projektek és a régi tanítványok nyomonkövetése (2007-2011)

2007-ben háromnemzedékessé vált családjunk jelenléte az iskolában. Mindkét gyermekem ekkor kezdte meg tanulmányait elsős osztályomban. Tudatosan készültem arra, hogy tanítójuk legyek, s hogy az ÉKP pedagógia nevelési-oktatási elvei szerint segítsem tanítványaimat a tudás megszerzésében, a tanulási technikák elsajátításában.

Az előző 4 év praxisa arra a következtetésre vezetett, hogy az iskolán belüli önállóság mielőbbi kiterjesztését segítsem a tanulás, a szociális környezetben való eligazodás érdekében egyaránt. Gazdag iskolán kívüli programot építettem fel az előző évek tanulságait is beépítve. A szülői ház teljesen nyitott partnerkapcsolatát (aktív részvételét) igényeltem, ugyanakkor tehetség és önállóság szerint együttműködő kiscsoportos gyerekteamok számára kerestem megnyilatkozási, kutatási lehetőségeket. A hagyományos szereplési formák (kiselőadások, könyvismertetések, beszámoltatások, kiállítás- és ünnepszervezések stb.) mellett külső próbák elé állítottam a létrejött csoportokat.

Az egyik legeredményesebb kutatási projektet a Kecskeméti Katona József Könyvtár évente ismétlődő, és már az első osztályoktól működtethető levelezős vetélkedőiben találtam meg. A BARÁTUNK A TERMÉSZET és a KÖLYÖKOLVASÓ egész éves feladatsorai a korábbi komplex művészeti-tudományos értékközvetítő törekvéseimhez kínált önállóságra nevelő kutatási feladatokat. Teammunkában akár az egész osztály bevonható ezekbe a levelező programokba. A több forduló verseny végül egy kecskeméti döntővel zárul, ahol nemcsak a kutatásban megerősített önállóságot, de a kommunikációs készséget is igazolni lehet. Ez a metódus nagyon közel áll a TDK-s képességfejlesztéshez.

Közös iskolán kívüli programjaink helyszíneit, szereplőit, történelmét, fejlődéstörténetét stb. kirándulásaink, látogatásaink közben kutatással felkészült tanulóink hasonló szituációban ismertették egymással, mint ahogyan azt a tudományos diákköri dolgozatok előadása során is teszik. Ezek az alkalmak folyamatosan fejlesztették a felkészüléshez és a beszámolóhoz szükséges készségeket. A 2-3 napos országjáró kirándulások, a környék természeti, gazdasági, ünnepi élményeit kínáló egynapos programok, a közösen tervezett, előadott ünnepi műsorok, az alkalmi kiállítások, színházi előadások stb. feldolgozása természetes szükségletté tették a kommunikatív együttműködést, a kutatástól az ismeretátadásig terjedő folyamatok befogadását. A képességek fejlődése természetesen nem független a környezet igényességétől, szociális helyzetétől, ezeket a feladatmegosztásban nem könnyű kezelni. A differenciált tanóraszervezés az iskolán kívüli ismeretszerzésben is hasznosítható, ugyanakkor folyamatában kevésbé nyomon követhető. Ez a tanulásszervezés egyik fokmérője. Számomra az volt mindig a mérce, hogy önmagához képest vállalt-e erőfeszítést a tanulóm, s ebben mennyire voltam a segítségére. Kiss Albert ezt a kisiskolási tanulási folyamatot így fogalmazta meg: „A tanulók így kisiskoláskoruktól kezdődően megérthetik az »új születését«, beleláthatnak az »ismerettermelés«, a »tudáscsinálás« fárasztó, de egyben individuális, öntevékenységre készítő folyamatába.”[7] Az alapozó munka számos elemét alkalmazhattam az első években ahhoz, hogy minél többen eljussanak a tehetségigéret állapotába, esélyt kapjanak tehetségük próbájához.

Előző osztályom tanulói eközben valóban elkezdtek édesapám támogató munkájával a tudományos diákköri kutatásokat. A Kiss Albert által megfogalmazott tanulságok több elemét láttam, tapasztaltam, amikor dolgozataik készítését nyomon követtem. Négy korábbi tanulóm hat dolgozatot mutatott be a következő évek országos döntőin édesapám felkészítésével. Négy első és két második díjat érdemeltek ki. (Két lánytanulónk közösen írta 5. és 6. osztályos szociológiai kutatását, ők ezután – iskolát váltva – eltávolodtak tőlünk, a középiskola pedig nem támogatta az ott folytatható munkájukat, később pedig egymástól is elszakadtak.) Két fiú tanulóm kiemelt első díjakkal a zsűri külön elismerését vívta ki, s ebben már magamat is közreműködőnek éreztem, hiszen kommunikációs kultúrájuk és önállóságuk felépítésében édesapám szerint is nagy szerepet játszottak a kisiskolási évek. De a folytatáshoz kétségtelenül kellett a Kiss Albert által összefoglalt feltételek is: „Valószínűsíthető, hogy a kutatás iránt affinitást mutató pedagógusok eredményessége abban

rejlük, hogy elkötelezettebbek a tudomány iránt, valamint jártasabbak a kutatómódszertanban. Emellett növeli munkájuk hatékonyságát a mikrokörnyezetük iránti érzékenységük és az a képességük, hogy a tudományos diákkörben zajló pedagógiai folyamatokat tudatosan irányítsák." [8] Ezt a tudatosságot tanultam ezekben az években a fentebb leírt tanulásszervezéseimben, s ehhez jó példát láttam a felső tagozatos folytatásban. Mint ahogy a következő feltétel is szükséges és hatásos eleme a diákösztönzésnek: „Valószínűsíthető, hogy publikációs tevékenységük tovább erősíti azokat a képességeket, kompetenciákat, amelyek segítségével tanítványaik reflexivitását és tudományos szövegalkotási képességeit fejlesztik.” [9] Erre korábban ugyancsak reflektáltam már.

Sőt megfigyelhettem már „a pedagógus és diákcsoport együttes teammunkában irányított alkotó tevékenység” [10] első gyümölcseit is: bekapcsolódhattam volt diákjaim kommunikációs felkészülésébe, s mellettem biológia szakos kollégánk is együtt dolgozott a csoportban az ökológiai problémák pontosításában.

Sajnos édesapám betegsége miatt egy tanévre (2009-2010) megszakadt a folyamat, az együttműködés fejlődése. Ám a következő, 2010-2011. tanévben mégis új fejezet következett a generációs történetben.

4. A háromgenerációs együttműködés kezdete (2011-2013)

A 3. majd 4. osztályomba már rendszeresen meghívtuk azokat a diákokat előadásuk megtartására, akik a tudományos diákköri konferenciákra készültek. Jó hatással volt az érlelődő új gyerekcsoportra ez a kölcsönös figyelem. Lányomra, Molnár Villőre 4. osztályosként már érvényes volt a projektet irányító Kiss Albert alábbi megfigyelése: A 9-14 éves gyerekek érdeklődését felkelti a tudományos diákköri munka lehetősége. Motiválják őket a környezetükben élő személyek (családtagok, pedagógusok, szakemberek stb.), mindennapi életük tapasztalatai (a lakóhely gazdasági, társadalmi, kulturális élete)... [11] Villő már tagja volt egy városi képzőművész szakkörnek, ez irányú érdeklődését pedig az édesapám lakásán található családi képtár karikatúrái különösen felkeltették. Beszélgetéseink során tisztáztuk a karikatúra műfaji jegyeit, megismertük a képek készítőit, értelmeztük, miért Villő nagypapáját választotta ennyi karikaturista „célpontjául”. Önmagát kínálta egy művészeti tárgyú téma az első dolgozat elkészítéséhez.

Úgy határoztunk, hogy hármasban dolgozunk a megoldáson.

A tudományos diákköri munka színtere ekkor elsősorban két lakás és a városi könyvtár volt. A kérdések megfogalmazása, a hipotézisek felállítása hosszas előkészületeket kívánt. Ennek nyilvánvaló oka a szaktudás hiánya volt. Villőnek meg kellett ismernie néhány alpmunkát a témakörben, továbbá a műfaj történetének, majd (szűkítve a témát) városunk meglepően nagyszámú karikatúra-ábrázolásainak egyéni jellegzetességeit. Édesapám most is több tanítványával dolgozott heti rendszerességgel több pályamunkán, időnként csoportmunkában, máskor egyénileg. Villő kutatásainak figyelemmel kísérésében már én is szerepet vállalhattam.

Igazán elmélyülni csak úgy tanul meg tanár és diák is a közös munkában, ha ez a rendszeresség – ismét a szakértőt idézem – fenntartható, a felkészítő pedagógusok egymást segítik, szükség esetén konzultálnak az adott téma szakértőjével, és menedzselik a pályamunkát. [12] A dolgozatkészítő diák igényli a bátorítást, miközben megszenved a kritikával, a szaknyelv elsajátításával, az igényes koherens szövegalkotással. Mindezekre többen figyelhettünk a családi összefogás keretében. A képelemzésekhez, értelmezésekhez más-más nézőpontból közelítettünk, eltérők voltak a személyes élmények és következtetések egyaránt.

Számomra a legkellemesebb együttműködést az előadásra való felkészülés jelentette. Most láttam beérni a hároméves munkát a kommunikációs kultúra területén. Amikor Villő eljutott az országos döntőig, már bizonyos voltam benne, hogy ugyanebből az osztályból más (újabb) tanulókat is bátran próbára lehet bocsátani. A nagyfelmenő rendszer nem lehet akadálya annak, hogy éveken át várják az újabb lehetőségekre.

Az is ösztönzött a munkában való részvételre, hogy ebben az évben két régi tanítványommal együtt szerepelt sikeresen az újabb korosztályból Villő, s az ő munkáikkal is hozzájárultunk ahhoz, hogy édesapám elnyerje a Mester és tanítvány díjat a tízéves mozgalomban az elsők között.

Villő 2011-2012-ben – immár felső tagozatosként – folytatta a megkezdett utat. Ismét képzőművészettel kapcsolatos helytörténeti témát választottunk: Dorogon jelentős életművet hátrahagyó iparművészünk, Haranghy Jenő munkáit, templomi üvegablakait vizsgáltuk barokk környezetükben. A rendkívül összetett téma még inkább megkívánta a csapatmunkát. Emellett kiszélesítettük a kutatás helyszíneit: a könyvtárban fellelhető könyvekhez és folyóiratokhoz múzeumokban, magángyűjteményben, a művész családi hagyatékában, egyházi irattárban kutattunk fel újabb értékes információkat. Az internet is számos (köztük negatív) tanulsággal is szolgált a témapontosításban. Sok erőfeszítésünkbe került, amíg terjedelmes dolgozatunk végén egy fontos összegző megállapítást tehettünk: „Fontos új tanulság volt számomra, hogy nagy történelmi, művészettörténeti és vallástörténeti felkészültség kellett ahhoz, hogy az ábrázolt személyek megfeleljenek a hagyományoknak. Emellett Haranghy Jenő a legendákat nagy művészi erővel, az attribútumok, szimbólumok és allegóriák biztos ismeretében dolgozta fel.”[13] – írta Villő tapasztalatainak zárásaként. Ez valamennyiünk számára, akik a csapatmunkában részesek lehettünk, veritékes igazságot jelentett.

Sikerként értékeltük – s talán nem túloztuk el saját munkánk jelentőségét –, hogy Haranghy Jenő sérült alkotásait (üvegablakait, olajfestményeit) Dorogon még ebben az évben restaurálták. Iskolai kiadványunk publikációja, az ott dokumentált diáksiker bizonyosan szerepet játszott a művek mentésében.

Villő mellett még egy olyan osztálytárs felkészülését kísérhettem figyelemmel ebben az évben, akinek édesanyja szülőként is bekapcsolódott a diákköri munkába. Ő a megelőző 4 év során az egyik legfogékonyabb szülői partnerem volt terveink megvalósításában. Lánya, Viktória is a legjobb úton haladt a dolgozatkészítés folyamatában. Sajnos az országos döntőig ezúttal még nem jutott el, de reményt keltő volt látni, hogy a család összefogása átsegítette a kudarcként megélt döntésen.

2012-2013-ban Villő és Viktória mellett P. Csanád is vállalkozott volt osztályomból – immár 6. osztályosként – a kutatásra. A szomszéd településről bejáró fiú családjában Leányvár történetíróját tisztelhetjük. A fiú olyan témát választott, amely az előd tanulmányának egy kevésbé kidolgozott részletét tette teljessé.

Viktória a hagyományos ünnepek, népszokások megkopásának, átalakulásának okait kereste a mai diákok mindennapjaiban.

Villő városunk sérült, elveszett, értékét veszített műalkotásainak katalógusát dolgozta fel, mely munkát az előző évi tapasztalatai alapján határozta el. A család három nemzedéke immár gyakorlott, bejáratott utat követhetett. Az ismeretek gyűjtése területén pedig ismét gazdagítottuk eszköztárunkat: levéltári kutatás, tesztlap, helytörténészekkel folytatott interjúk segítették az adatgyűjtést a dolgozatokban. Nem volt eredménytelen a munkánk, mindhárom nyomunkövetett tanítványom – a segítségemmel is – első vagy második díjban részesült.

S amíg ezt írom, már készülünk egy-egy csapatunkkal Kecskemétre, ahol nem először leszünk döntősök a természetbarátok és a kölyökolvasók mezőnyében. Ábel fiam pedig a Város- és Faluvédők pályázatán nyert országos 2. díjat azzal a kutatásával, amely „Valóságos és virtuális ipartörténeti séta a dorogi bányaközpontban – annak múltjában és jelenében”.

A gyermekmunkák értékét évek óta nyilvánosságra hozzuk. A menedzselés számos akciójában részt vállalok: az előadásra készülő diákokat meghívjuk próbaelőadásra az iskola osztályaiba, a sikeres dolgozatokat intézményi kiadványsorozatunkban, a Dorogi értékek nyomában című kötetekben publikáljuk. Az idei tanévben először rendeztünk témahét keretében olyan tudománynapokat, amelyek keretében a város más iskoláit is megismertettük alkotó diákjainkkal, az ő előadásai-ikkal.

Bár környezetünk idegenkedve fogadta az elmúlt tíz évben törekvéseinket, az utóbbi években elég ösztönzést adtunk ahhoz, hogy városunk másik két általános iskolája is bekapcsolódjon a projektbe. Sikeres országos döntőseik – reményeink szerint – eloszlatják kétségeiket, és folyamatossá válhat részvételük a tudományos diákkörök munkájában. Eddig szerzett tudásunkkal, felkínált segítségünkkel szolgálhatjuk közös jó ügyünket.

Egy immár háromnemzedékes családi tradícióról, annak folyamatairól számoltam be esettanulmányomban. Igazolva látom, hogy a Zsolnai-pedagógia nagy ívű folyamatában tanítóként kikerülhetetlen szerepet játszottunk „a differenciált csoportmunka, a projektkészítésre és kiselőadásra ösztönzés, az iskolai és iskolán kívüli forrásközpontok, az információs technológia alkalmazása, az interneten való adatgyűjtés, az egyéni, a csoportos, a páros tanulási technikák, a pedagógus és diákcsoport együttes teammunkában irányított alkotó tevékenységében”. [14]

Sokszor érzem még mindig azt, hogy keveset tudok, sokat kell még tanulnom. Most a tanítványok ösztönöznek és Mester-díjas édesapámra támaszkodva dolgozom tovább. Valószínűleg ez az egyik módja annak, amit hol tehetséggondozásnak, hol képességfejlesztésnek, hol a kompetenciák megerősítésének nevezünk...

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)
- Dankó József: Otthontól hazáig. Feladat- és szöveggyűjtemény a társadalmi ismeretek tanításához I-II. – Zrínyi Ilona Általános Iskola, Dorog, 1999-2000.
- 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 tudánypedagógia 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 tudánypedagógia az iskolában. – Honismeret, 2008. (36. évf.) 4. sz. 37-40. p.
- Molnár Klára: Egy vak kisgyermek integrációs oktatásának lehetőségei, különös tekintettel az anyanyelv és irodalom tantárgy területén (Esettanulmány). Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelés szakirányú szakvizsga záródolgozata. – Zrínyi Ilona Általános Iskola iskolakönyvtára, kézirat.
- Molnár Klára: Az innováció esélyei a változó oktatáspolitikai környezetben. Vezetőképző szakirányú szakvizsga záródolgozata. – Dorog, Zrínyi Ilona Általános Iskola iskolakönyvtára, kézirat. 2012.
- /-/ Micskei Anett, aki a lelkével lát. – Szemelvények az OTDK-s diákok munkáiból. Rózsahír. A Rózsakerti Általános Iskola lapja. – Bp., 2008. II. évf. 4. szám. 8. old.
- 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.

[1] Micskei Anett, aki a lelkével lát. (2008)

[2] Kiss Albert: A TDK lehetőségei az általános iskolai tehetséggondozásban. ÚPSZ., 51. évf. 3. sz. 2001. március, 88-98. old.

[3] Zsolnai József: Kutatói utánpótlás már tízéves kortól. Magyar Tudomány, 2004. 246. p.

[4] Lásd: irodalomjegyzék (Dankó József, Kovács Lajos).

[Ide írhat]

KGYTK TT FOLYÓIRATA – ÉKES SZILÁNKOK – ÉSZ 2013. június, I. évfolyam

[5] Kiss Albert: Tudományos diákkör az általános iskolában. Zalabér, 2010.

[6] Kovács Lajos: Helytörténet és tudománpedagógia az iskolában. Honismeret, 2008. (36. évf.) 4. sz. 37-40. p. Kovács Lajos: A lokális identitás és a tudománpedagógia konferenciája Orosházán. Honismeret, 2006. (34. évf.) 5. sz. 57-59. p. - Kovács Lajos: A tovább élő történelem egy iskolában. Honismeret, 2008. (36. évf.) 1. sz. 26-27. p.

[7] Kiss Albert: A TDK lehetőségei az általános iskolai tehetséggondozásban. ÚPSZ., 3. sz. 2001. március. (<http://apa.oszk.hu/00000/00035/00047/2001-03-kiss-tdk.html> (2013. május 13.))

[8] Kiss Albert, 2010. 55. old.

[9] Kiss Albert, 2010. 50. old.

[10] Kiss Albert, 2010. 53. old.

[11] Molnár Villő: Üvegképek a dorogi plébániatemplom ablakfülkéiben. In.: Dorogi értékek nyomában, 21. 45. o.

[12] Kiss Albert, 2010. 50. old.

CSEH NÉMETH ZSUZSANNA - HOGYAN TANULNAK A ZALABÉRI DIÁKOK A KREATÍV ÖNKÉPZŐKÖR-BEN?

Három műhelyfoglalkozás a tehetségművelés jegyében

A XX. századi nemzetközi és a hazai pedagógiai irodalom a hetvenes, nyolcvanas évektől egyre nagyobb intenzitással közölte a tanulásról és a nevelésről, valamint e kettő hatékonyságáról szóló legfrissebb írásokat.

Ezek az írások már kétségbe vonják a passzív és reproduktív tanulói magatartás hasznosságát, és hangsúlyozzák az összes pszichikus funkció mozgósításának szükségességét, szemben az emlékezet és a figyelem egyeduralmával. A sikeres tanulás mibenlétét külső és belső tényezőkkel magyarázzák, egyebek mellett a tanulói aktivitásban és produktivitásban, az egyoldalúság feloldásában, a probléma megoldásos, felfedezésszerű tevékenykedtetésben, a valóságos kommunikációs helyzetek megteremtésében, a tanulás

idejének individuális tervezésében, az előzetes tudás és affektív magatartás ismeretében határozzák meg. (l.: Báthory Zoltán: Tanítás és tanulás; Tankönyvkiadó; Budapest, 1987.)

Ma is vállaljuk és valljuk ezeket a tanulásról szóló gondolatokat, elméleteket, természetesen kiegészítve a közben végbement társadalmi és technikai változásokkal. Nem feledhetjük, hogy az új tudáshordozók új készségek elsajátítását követelik meg, és a tanuláskutatás ismét izgalmasabb kérdéseket vet fel. Mi pedagógusok pedig folytonosan keressük és tanuljuk az új és hatékony tanulási módszereket, mert tudjuk, hogy ha az iskolánk nem elég inspiráló, nem jelent kihívást, akkor a tanítványok passzivitásra ítéltetnek. Tehát a tanulás minden bizonnyal kell, hogy rendelkezzen örömszerző – játékosságot, érdeklődést figyelembe vevő, kíváncsiságot serkentő – funkcióval is, de nem mellőzheti a kitartást, a kihívást jelentő erőfeszítést, a gyakorlást.

E bevezetővel kívántam a háttérét megformálni annak a kísérletnek, amiről az írásom további részében szólok. A zalabéri iskolában a TÁMOP-3.4.4 nyertes pályázat! Kutató Gyerekek Tudományos Konferenciája (KGYTK) projekt részeként szerveztük meg a kreatív önképzőkört 3-8. osztályosoknak. Ennek az önképzőkörnek a különlegessége az eltérő korosztály együtt tanulása, a tanítási, ezen belül a szakértői dráma beemelése, a több tanáros, több színterű tanulásszervezés és irányítás. Ezt a modellt egy tehetséggondozó nyári táborban próbáltuk ki először, majd szeptembertől iskolai keretben is folytattuk.

A kreatív önképzőkör foglalkozásai közül néhányat már nyitottá tettünk, hiszen tartottunk bemutatóórákat, tehetségműhely foglalkozásokat. Az első bemutatón (Budapesten, a Rózsakerti Általános Iskolában) az ÉLET, majd egy másik alkalommal (Zalabéren) a HIDEG volt az óránk fókuszában. A 28 fős vegyes életkorú gyermekcsoportot háromfelé bontottuk. A csoportbeosztás a foglalkozást irányító felnőttek feladata volt, így háromféle probléma megközelítést kínáltunk fel a „játsszóknak”: természettudósok, képzőművészetre érzékenyek, mítoszokat és egyéb irodalmi műveket kedvelők. Ezek az ún. értelmezőtípusok egy drámai kontextusba helyeződtek. Az első alkalommal, az ÉLET apropóján egy idegen bolygó lakóinak „küldtek üzeneteket” a Földről. A mítoszokat, irodalmi műveket kedvelők és létrehozók – amint a többi csoport is – különböző munkaformákban (egyéni, páros, kiscsoportos), többféle tevékenységet, például hangos és néma olvasást, zövegfeldolgozást, szókinccsfelkészítő gyakorlatokat végeztek, eredetmeséket írtak, képregényeket készítettek. Természetesen előzőleg már a témához kötötten gyűjtöttek információkat az internetről, könyvtárból. Elsősorban arra voltunk kíváncsiak, vajon hogyan tudnak ehhez a témához kapcsolódni a tanult műveken keresztül, van-e bátorságuk, elegendő fantáziájuk távoli asszociációk kimondására, megjelenítésére.

A természettudósok és képzőművészek csoportja megint csak a saját nézőpontjából közelítette meg a felvetett problémát. A természetet vizsgálók elméleti és tapasztalati megközelítéssel próbáltak válaszokat adni az élet kérdéseire, volt olyan, aki az Élet a bolygók közt szöveggel dolgozott, s olyan is, aki a biogén elemek azonosítását végezte. A képzőművészet „szakértői” részben saját munkájukat elemezték, részben Fényes Adolf és Mednyánszky festményeket hasonlítottak össze az életigenlés és a kétkedés fogalmak mentén. A legfogékonyabbak filozófiai megközelítésekre, bölcséleti megállapításokra is vállalkoztak már. A közös óra legfőbb célját az alkotói légkör megteremtésében, az alkotásra készítés megvalósulásában, az alkotás tanulásának segítésében, a tantárgyi integrációban, a nyitottságra, befogadásra készenlét feltételeinek felkínálásában fogalmaztuk meg.

A szándék és a cél a HIDEG témát feldolgozó foglalkozásnál is hasonló volt. A csoportok elnevezésében történt némi változás, hiszen az irodalom képviselőit felváltották a társadalmi szerepet vállalók, akik mint „galériatulajdonosok” karitatív tevékenységet folytattak, s egy többszörös gondolattársítás révén a hidegtől a hajléktalanokig jutottak. Nagyon szép programtervezetet hoztak létre fiktív szerepekben, beemelték az elektronikus és az írott sajtót is, hogy felhívják a segíteni képes réteg figyelmét a segítségnyújtás fontosságára.

A „tudományokat képviselők” gondolattérképen mutatták be a téma tudományos megközelítési lehetőségeit, használták A tudomány térképét (A tudomány térképe. Főszerkesztő: Schranz András; Keraban Kiadó; 1995.), témaszűkítést végeztek, kérdéseket fogalmaztak meg.

A művészeti alkotások befogadói és létrehozói az érzelmek elhidegülését társították a főtémához. Festményeket elemezték, míg mások festményeket és grafikákat hoztak létre, végezetül rövid értelmezéseket is fűztek saját alkotásaikhoz. A harmadik nyitott óránk egy művészeti műhelyfoglalkozást reprezentált. A foglalkozás egy drámaóra adaptációra épült (Romankovics Edit: Héra boszúja; Drámafoglalkozások gyerekeknek, fiataloknak. Szerk.: Kaposi László; Magyar Drámaped. Társaság Magyar Művelődési Intézet, Bp., 1999.)

A hatalomhoz való viszonyok ábrázolása, a művészi szabadság vállalása vagy feladása, önálló döntéseink következményeinek beláttatása volt a legfőbb célja. Ezt a célt egy komplex drámaórával kívántuk elérni, ahol olyan etikai problémák kerültek terítékre, amelyeket szerepekhez kötött játékokkal vagy szerepen kívül beszélgetésekkel közelítettünk meg, vagyis görög istenek szerepében „az emberi teljességről” szólt a diskurzus és a játék.

Összefoglalóként azt szerénység nélkül megállapíthatom, hogy ezeken a stúdiumokon hatékony képességfejlesztés és tehetségművelés valósult meg, a tanítványok kedvvel vettek benne részt, hiszen örömteli alkotó munkát végeztek együttműködve társaikkal és tanáraikkal. A tanulás funkciói teljesülhettek, mert érvényesült a motiválás, az aktavizálás és a differenciálás.

A dilemma azonban továbbra is fennmarad: Miképpen ültethető át ez, vagy más valóban hasznos módszer a mindennapi pedagógiai gyakorlatba? Erről kellene polémiákat folytatni az oktatás szakembereinek, mert abban biztosan egyetértünk, hogy Pléh Csaba akadémikus megállapítása evidencia: „[...]a tudás egyúttal a felemelkedés, a szegénységből kivezető út. Mindent meg kell tenni, hogy szellemi értelemben ne legyen kasztosodás.”

Cseh Németh Zsuzsanna
Zalabéri Általános Iskola;
KGYTK projektmenedzser

Tehetségpiac rovata

A TUDOMÁNYOS ALKOTÓ MUNKÁBA VALÓ BEVEZETÉS MÁR 10 ÉVES KORTÓL LEHETSÉGES – EGY KOMPLEX TEHETSÉGGONDOZÓ MODELLEN ÁT A TEHETSÉGPIACIG

A tudományos alkotó munkába való bevezetés már 10 éves kortól lehetséges

A Zalabéri Általános Iskolában (1998 október) megkezdett akciókutatás második szakaszának (2004-2008) kezdetén Dr. Zsolnai József professzor emeritus „A tudomány egésze – A magyar tudomány tudománpedagógiai szemléje” című munkájában a következőket írja:

„[...] a tudományos alkotó munkába való bevezetés már 10 éves kortól lehetséges, mégpedig azért, hogy már ebben a korai életszakaszban kutatás-módszertani és tudománytörténeti ismeretek világába vezettük be az érdeklődő fiatalokat, illetve tehetségígéretek.” (ZSOLNAI 2005.21.p)

„[...] Mi hát a hozadék? Nagyon leegyszerűsítve az és annyi, hogy minden diákköri munkára vállalkozó általános iskolás elmondhatja magáról, hogy önként vállalva, könyvtárban bújárkodva, tanári vagy szülői segítséggel képes 15-30 oldalas diákköri dolgozat, illetve kisebb volumenű kutatási beszámoló elkészítésére, előadására és megvitatására. [...] Kezdi magát becsülni, s egyre kritikusabban kezdi nézni azt a lekefelmondó és leckét kikérdező, teszteket kitöltető iskolai világot, amely csak a gyerek repetitív képességeire kíváncsi, de arra nem, hogy a fiatal diák mire lenne képes, ha az alkotás kihívásaival, normáival szembesülne. [...] az általános iskolai TDK-s munka [...] biztosít azonban önbecsülést, önművelést, önfegyelmet, kitartást, érdeklődésváltozást és tiszteletet a fáradságot jelentő alkotó munka iránt.” (ZSOLNAI 2005.25.p)

A kutatás harmadik szakaszának (2008-2013), a KGYTK eredményeinek statisztikai részelemzése megerősíti a fentieket, hiszen a 2001-2013-as időszakban összesen 3094 általános iskolás tanuló nevezett a tudományos diákköri munkára. Ebből 1327 gyerek kapott meghívást az elkészített pályamunkája alapján a regionális fordulókra. A 12 országos döntőn összesen 578 pályamunka került bemutatásra és elemzésre. (lásd 1. táblázat: Kimutatás a KGYTK-n résztvevő tanulók számáról)

Az általános iskolások tudományos diákkörének több mint 10 éves működtetése alatt végzett empirikus kutatás alapján elmondható, hogy a létrehozott tudományos diákkörök országos hálózata betöltheti tömegméretekben azt a feladatát, hogy növendékeinek biztosítsa a szubjektív alkotások létrehozásának lehetőségét, ezenközben bevezesse őket a kutatások világába, a kutatói problémátárába, az önálló felelős tanulás és a kutatói tevékenységek gyakorlásába.

Kimutatás a KGYTK-n résztvevő tanulók számáról								
év	nevezők száma		regionális fordulóra meghívottak száma			döntőre meghívottak száma		
2001	67	12	28		1 régió	15	0.	VE Pápa
2002	64	17	52	I.	2 régió	38	I.	Budapest
2003	276	22	86	II.	3 régió	36	II.	Budapest
2004	304	34	110	III.	5 régió	43	III.	Budapest
2005	275	36	96	IV.	5 régió	55	IV.	Budapest
2006	205	36	110	V.	5 régió	50	V.	Budapest
2007	202	35	105	VI.	5 régió	43	VI.	Budapest
2008	217	37	115	VII.	5 régió	51	VII.	Budapest
2009	218	32	101	VIII.	5 régió	50	VIII.	Budapest
2010	295	31	118	IX.	5 régió	47	IX.	Budapest
2011	381	29	145	X.	5 régió	50	X.	Budapest
2012	378	33	167	XI.	5 régió	50	XI.	Budapest
2013	212	32	94	XII.	5 régió	50	XII.	Budapest
13 év	3094		1327	1299		578		

Kutatásunk eredményeként megállapíthatjuk:

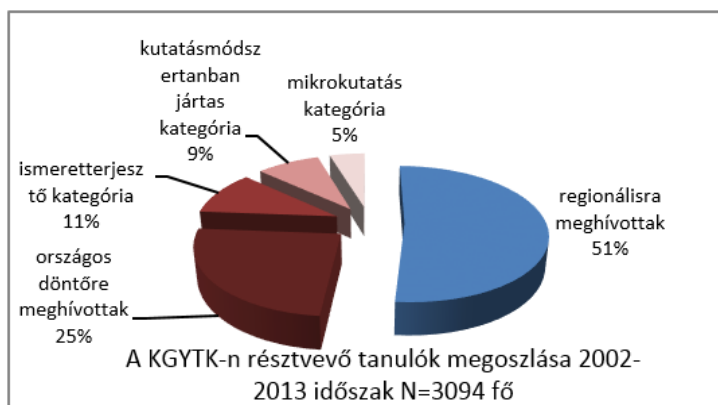
(1) A tudományos diákköri munkát vállaló általános iskolák és diákok száma stabilizálódott az öt régióban (évente átlag 31 iskola vesz részt a tudományos diákköri munkában). A városok és a falvak iskoláiban a személyi és a tárgyi feltételek egyaránt alkalmasak a diákköri munkához. Az iskolák által alkalmazott különböző kerettantervek mellett egyaránt bevezethető a tudományos diákköri tevékenységek tanulása: a kreatív önművelés, a szubjektív alkotások létrehozása és a gyerekek kutatásairól folytatandó diskurzus. A tudományos diákköri munka vállalása lehetőséget adhat az általános iskolák számára a tudásalapú társadalom kihívásaira megoldást jelentő tehetséggondozásra.

(2) A 10–14 éves gyerekek érdeklődését felkelti a tudományos diákköri munka lehetősége. Motiválják őket a környezetükben lévő személyek – családtagok, pedagógusok, szakemberek stb. –, a mindennapi életük tapasztalatai – pl.: kisállattartás, családi munkamegosztás, a lakóhely gazdasági, társadalmi, kulturális élete stb. –, a kutató kíváncsiság, a megértés öröme, a szülők kitüntetett figyelme a pályamunka készítésekor és annak a konferenciákon történő bemutatásakor, a teljesítményük elismerése, megbecsülése, erősödő önbecsülésük, kiteljesedő tudásuk és képességeik révén szerzett magabiztosságuk, annak lehetősége, hogy legalább részben kiszabadulnak az oktatási iskolai kötetlen alól, és saját belátásuk és terveik szerint szabadon tanulhatnak.

- A diákköri munkát megkezdő tanulók közel fele (42,8%) képes elkészíteni – felkészítő témavezető pedagógusai segítségével – az érdeklődésének és képességeinek megfelelő tárgyra irányuló 20–30 oldalas pályamunkát digitális formában úgy, hogy közben tudják használni az iskolai és az iskola környezetében elérhető forrásközpontokat, az információs technológia lehetőségeit.

- A tudományos diákköri munka tanuláskor eljutnak odáig a tanulók, hogy önállóan választanak vizsgálandó tudományos témát. Egyeztetés alapján választanak témavezető pedagógust, akivel a témán együtt dolgoznak. A kreatív önművelés, az alkotás folyamatában a diákok egyre önállóbban végzik tevékenységüket, s a létrejövő produktumba már egyre kevesebb lesz a segítő témavezető pedagógusok teljesítménye.

- Az elkészített pályamunkák többnyire az Ember és társadalom műveltségterületet érintik, kevésbé az Ember és természet, a Földünk és környezetünk, az Életvitel és gyakorlati ismeretek, az Anyanyelv és irodalom műveltségterületeket; legkevésbé az Informatika, a Művészetek, a Testnevelés és sport, az Élő idegen nyelv és a Matematika műveltségterületeket.

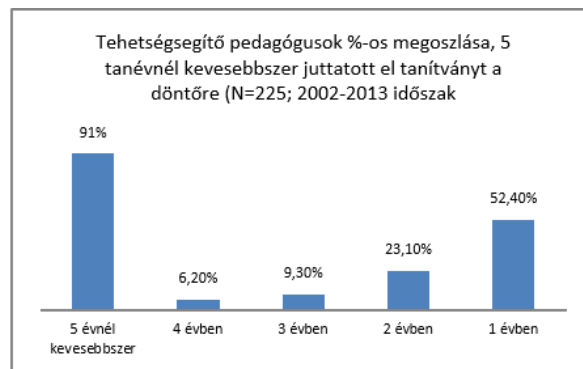
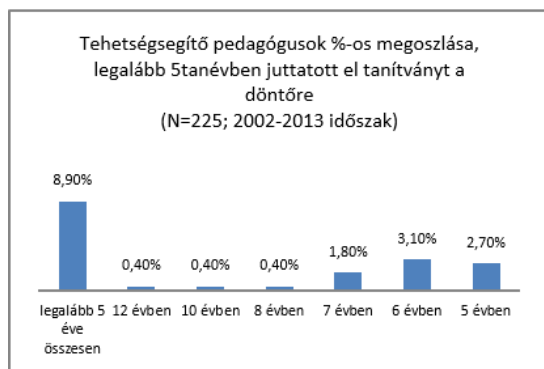


- A nevezést benyújtó tanulók átlag 51%-a kapott meghívást a regionális fordulókra, 25%-a jut el az országos döntőre. Az országos döntőre meghívott tanuló 11%-a az ismeretterjesztő, 9%-a kutatásmódszertanban jártas és 5%-a a mikrokutatás kategória kritériumainak megfelelő pályamunkát volt képes készíteni és bemutatni.

- Az országos döntőre meghívott pályamunkák felében (a tudományos téma bemutatása során) megjelenik az adekvát kutatásmódszertani elemek leírása is. Szép számmal vannak tanulók, akik (pedagógus segítségével) a képességeik szerint értelmezhető tudományos témákat és a hozzá kapcsolódó (általuk megérthető) problémát sikeresen elhelyezik a saját társadalmi-, természeti-, gazdasági-, nyelvi mikrokörnyezetükben. Ebben a kontextusban a tehetségesebb tanulók képesek mikrokutatást indítani, a tapasztalataikat értelmezni és azt összefoglalni (a kutatás iránt affinitást mutató pedagógusok irányításával).

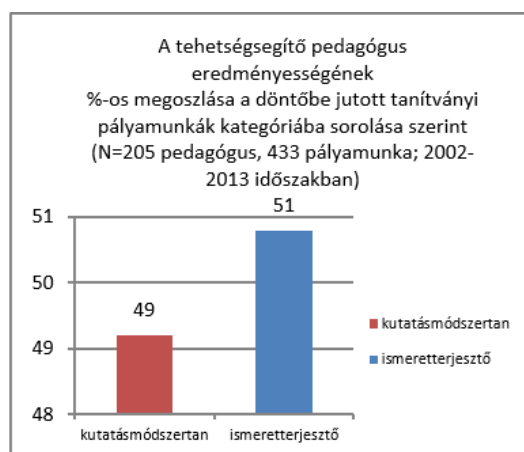
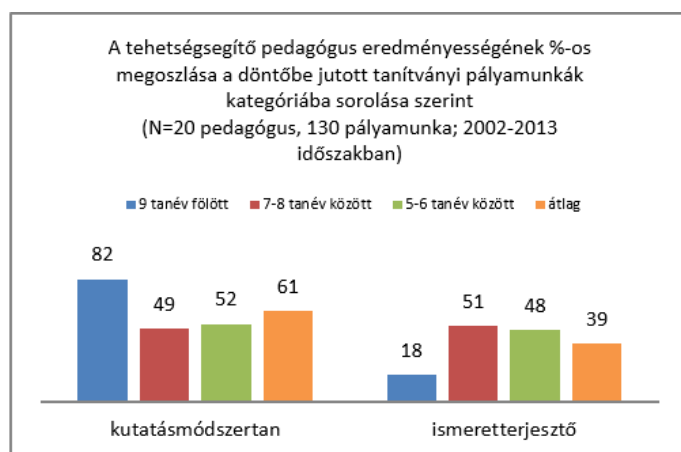
- A diákköri munkát vállaló tanulók számára hozamként mutatkozik meg a kommunikációs, a problémamegoldó, az alkotó képesség fejlődése, a digitális írás-olvasás képességének fejlődése; az önbecsülés növelésének lehetősége és a kudarcokat és sikereket feldolgozó képesség fejlődése, ami növeli a helytállásuk esélyét a tudásalapú társadalomban.

(3) A tudományos diákköri munkát segítő általános iskolai pedagógusok (tanítók, tanárok) pozitívan viszonyulnak a tudományos diákköri munkához. A tudományos diákköri munka során segítik a kreatív önművelést, a szubjektív alkotások létrehozását, a mikrokutatást és a kutatási folyamatban szerzett tapasztalatokról és tudásról szóló diskurzus tanulását. A kutatás iránt affinitást mutató pedagógusok képesek team munkában továbbadni a tantestületük pedagógusainak a kreatív önművelés és az alkotás közvetítéséhez szükséges pedagógiai tapasztalataikat, tudásukat, és képesek más iskolák pedagógusait motiválni az általános iskolai tudományos diákköri munkára. Ezáltal bővíthet a kialakított országos hálózat a közoktatás rendszerében, és így tovább terjedhet a pedagógiai folyamatokban megjelenő kreatív önművelés, és alkotás. A regionális fordulókra meghívott 1299 tanulót 225 pedagógus készítette fel. A pedagógusok 9 %-a (20 fő) legalább 5 tanévben juttatott el tanítványt a döntőbe, míg 91%-a (205 fő) 5-nél kevesebbszer a 2002-2013-as időszakban.



Az eredmények feldolgozása során arra is kerestük a választ, hogy van-e összefüggés a tehetségsegítő pedagógus KGYTK-s tevékenységének tanévekre vonatkozó száma és a döntőbe jutott tanítványaik pályamunkájának kutatómódszertan vagy ismeretterjesztő kategóriába sorolásának %-os aránya között.

Az eredményeket ábrázoló diagramokról az alábbi összefüggések olvashatók le: A 20 pedagógus (lásd 8,9%) tanítványa átlag 61%-ban kutatómódszertani kategóriába sorolható pályamunkát készített és ebből is azoknak a pedagógusoknak (2 fő), akik 9 tanév felett juttattak tanítványokat a döntőbe, a tanítványai 82%-ban.



A 205 pedagógus (lásd 91%) tanítványa átlag 49%-ban kutatómódszertani kategóriába sorolható pályamunkát készített és 51%-ban ismeretterjesztő kategóriába sorolhatóakat. Ezek a pedagógusok 5 tanévnél kevesebbszer juttattak el tanítványt a döntőre.

Feltehető, hogy azok a tehetségsegítő pedagógusok tudják bevonni leginkább tanítványaikat a kutatási módszerek elemeinek alkalmazásába - a tudományos diákköri munkát vállaló általános iskolás tanulókat - akik több mint 5 tanéven keresztül vállalkoznak a tehetségsegítő pedagógiai folyamatokra. A feltételezés igazolása további kutatást igényel, hiszen van olyan tehetségsegítő pedagógus, aki csak 3 éven keresztül irányított KGYTK-s munkát és mindhárom évben kutatómódszertani kategóriába sorolhatta a döntő zsűrije a tanítványának pályamunkáját.

Komplex tehetségsegítő modell

A kutatásunk negyedik (2010. szeptember- 2013. február közti) szakaszában a komplex tehetséggondozás lehetőségét vizsgáltuk a Zalabéri Általános Iskolában. Erről a „Komplex tehetséggondozás az integrációért egy ÉKP-s kisiskolában - kutatás közben az „Esély és Ösztönzés” tehetségsegítő modell” – címmel számoltunk be. A kutatás azt a feltételezést vizsgálja, hogy a társadalmi esélyegyenlőtlenségben élő hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű tanuló személyisége - a szunnyadó tehetségének kibontakoztatásával, a komplex tehetséggondozás segítség-

ével - elmozdítható az individualitás felé. Az akciókutatás közben az alábbi modell alakult ki, amelynek egyik fókuszában helyezkedik el a tudományos alkotó munkába való bevezetés, az általános iskolai tudományos diákköri munka.

Az empirikus kutatás tapasztalatainak elemzése során a következő állítások fogalmazhatóak meg:

- A szunnyadó tehetségigérek azonosításához alkalmazott Szocioalizációs füzet feljegyzései és a pedagógusok által alkalmazott pszichológiai vizsgálati módszerek eredményei segítik a pedagógusok tehetségazonosítási munkáját.
- A megfelelő légkör kialakításán belül a megelőzéshez és a légkörjavításhoz alkalmazható a dráma- és projektpedagógia módszere, valamint az ösztönző rendszer.
- A gyenge oldalak azonosításához felhasználhatóak a pszichológiai vizsgálati módszerek, diagnosztizálásához a szakpszichológus segítsége, valamint a gyenge oldalak fejlesztéséhez a kreatív önképző kör működtetése, továbbá a diákönkormányzati tevékenység.
- A kiegészítő tevékenységek feltöltődést biztosítanak a tehetségigérek számára, melyek közül leginkább a festészetet, a drámát, a sportot és tömegsportot, a vállalkozást és a diákönkormányzati tevékenységet választják.
- A tudományos diákkörben és a művészeti projektekben folyó dúsítás mélyíti a tanulók ismereteit, az alkotási folyamataikat és az alkotásukról történő kommunikációjuk minőségét.
- A tehetségigérek viszonyulásairól, a 2,5 tanéven át történő megfigyelt cselekedeteik alapján kijelenthető, hogy a jó viszonyulások a társakhoz, az élethez, a közösségi élethez, az alapértékekhez összességében javuló, emelkedő tendenciát mutatnak. Emellett a rossz viszonyulások a társakhoz, az élethez, a közösségi élethez, az alapértékekhez összességében javuló, csökkenő tendenciát mutatnak.
- Az Értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógiát alkalmazó Zalabéri Általános Iskola tehetségigéreteinek, a társadalmi esélyegyenlőtlenségben élő hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű tanulóknak a személyisége - a mindennapi életében érvényesülő partikularitás háttérbe szorításával - elmozdítható az individualitás felé a szunnyadó tehetségük kibontásán keresztül a komplex tehetséggondozás segítségével. A feltételezés helytállóságának, mértékének megállapításához további mérések, értékelések elvégzése szükséges.

KGYTK Tehetség Piacter

A KGYTK Tehetség Piacter az alapfokú és a középfokú köznevelési intézményekben zajló kutatói utánpótlás nevelés közt alakít ki olyan fórumot, amely segíti a tudomány iránt érdeklődő 10-14 éves tehetségek tudásának és képességeinek hasznosulását. A KGYTK Tehetség Piacter céljai: a tehetség egyéni, csoportszintű és társadalmi hasznosulásának segítése. Olyan kapcsolati felület kialakítása, amely alkalmat teremt a tehetséges 10-14 éves gyerekek és tehetségsegítő pedagógusok képességeinek, kreativitásuknak innovációjára. A KGYTK és a KutDiák mozgalmak közti korszerű kapcsolatkeresési lehetőség fejlesztése és használatba állítása (v.ö. TÁMOP 3.4.5)

A piactér célcsoportjai a 10-14 éves tehetséges, a tudomány iránt érdeklődő gyerekek; a tehetségük kibontakoztatását segítő (szélesebb értelmezésben pedagógusok, szülei valamint a KGYTK-ba bevont szakemberek, visszatérő egykori KGYTK-s diákok); KGYTK Tehetségsegítő Tanács; alap és középfokú közoktatási intézmények, felsőoktatási intézmények; tehetségpontok.

A piactér hatásterülete Magyarország és a határon túli magyarok lakta területek.

A piactér a KGYTK Tehetségsegítő Tanács által működtetett, a kgytk.zalaber.hu weboldalon elérhető fórum. E weboldal menüpontjai (hírek, jelentkezés, referenciák, archívum, kgytk tehetségsegítő tanács, versenykiírás, mester és tanítványa díj, országos szervezet, kgytk folyóirat) olyan információáramoltatást tesznek lehetővé, amely:

- segíti a tudomány iránt érdeklődő 10-14 éves tehetségek érvényesülését;
- közzéteszi az aktuális információkat (nevezéstől, a pályamunkák feltöltésén és az értékelésén keresztül az eredményekig), a pályamunkák rezüméit;
- támogatja a tehetségsegítő és tanítványaik kapcsolatfelvételét, önszerveződését, innovációját;
- lehetőséget ad a KGYTK és a KutDiák közti kapcsolat kialakítására és a tehetségek átjárhatóságára;
- alkalmat biztosít a tanulóknak, a tehetségsegítőknak, a KGYTK tehetségpontoknak a határon túli

[Ide írhat]

KGYTK TT FOLYÓIRATA – ÉKES SZILÁNKOK – ÉSZ 2013. június, I. évfolyam

magyarlakta területeken működő magyar tehetségpontokkal történő együttműködésre;
- a „Mester és Tanítvány Díj” –on keresztül ösztönzi a mikrokutatásra képes 10-14 éves tanulókat és a tehetségsegítő pedagógusaikat az innovációra, a kutatásra és a KGYTK folyóiratban történő publikálásra;
- kapcsolatot tart fenn a Pannon Egyetem Modern Filológiai és Társadalomtudományi Karának képzési helyével, a pápai Neveléstudományi Intézetben a Közép-Dunántúli régió Pedagógusképzést Segítő Szolgáltató és Kutatóközponttal (PKSZK).

Kiss Albert

[1] Kiss Albert: Tudományos diákkör az általános iskolában – Zalabér szerepe az első 10 évben.

[2] Zsolnai József: A tudomány egésze – A magyar tudomány tudománypedagógiai szemléje. Műszaki Kiadó, Budapest, 2005. 21.p

[3] Zsolnai József: A tudomány egésze – A magyar tudomány tudománypedagógiai szemléje. Műszaki Kiadó, Budapest, 2005. 25.p

[4] A „Társadalmi egyenlőtlenségek és az oktatási rendszer Európában - A pedagógia esélyei és lehetőségei a kulturális és társadalmi diszkrimináció enyhítésének elősegítésére” című I. Nemzetközi interdiszciplináris konferencia. Pápa, 2013. március 22.

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

[6] Tehetséghidak Program (TÁMOP 3.4.5) szakmai tartalmának vázlata (10.p)

[Ide írhat]

KGYTK TT FOLYÓIRATA – ÉKES SZILÁNKOK – ÉSZ 2013. június, I. évfolyam

Képgaléria



Szalay Milán



Csiszár Péter



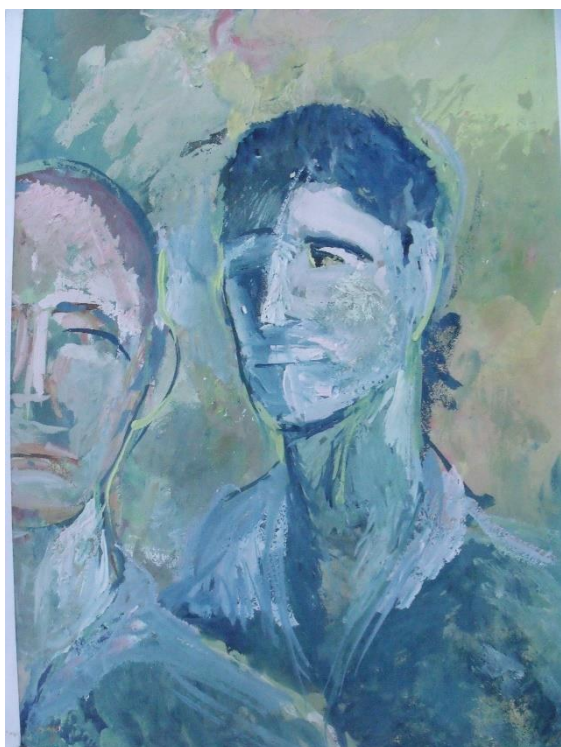
Szalay Vivien

[Ide írhat]

KGYTK TT FOLYÓIRATA – ÉKES SZILÁNKOK – ÉSZ 2013. június, I. évfolyam



Rába László



Cseh Németh Ádám

A folyóiratot kiadja a KGYTK TT – TT 760 002 502

A folyóirat teljes terjedelmében megtekinthető a
KGYTK–zalaber.hu weblapon
a KGYTK FOLYÓIRAT linken