

OLVASS TÖBBET!
HATÁRTALANUL-MAGYARUL
Nemzetközi olvasást népszerűsítő konferencia
Kovászna, 2023. október 28.

A konferencia mottója: OLVASÓK AZ OLVASÓKÉRT

4 /2023
Sepsiszentgyörgy, 2023

A kötetet szerkesztette: **Molnár Juliánna**

Kiadja **Kovászna Város Önkormányzata** és a **Pro Csoma Sándor Egyesület**

Támogatók, partnerintézmények:

Kovászna Városi Művelődési Ház

Kőrösi Csoma Sándor Líceum, Kovászna

Kőrösi Csoma Sándor Közművelődési Egyesület, Kovászna

Debreceni Ady Endre Gimnázium

Debreceni Egyetem Egyetemi és Nemzeti Könyvtára

Hajdu Hajdúsági Ipari Zrt

Diószegi Pékség



Közösségi oldalak, elérhetőségek:

E-mail cím: olvasstobbet@gmail.com

Facebook: <https://hu-hu.facebook.com/olvass.tobbet>

A konferenciáról készült kisfilm linkje:

<https://www.youtube.com/watch?v=KSbGANPjM7k&t=11s>

ISSN 2602-0874, ISSN-L 2602-0874

Készült a T3 Kiadó nyomdájában Sepsiszentgyörgyön

TARTALOMJEGYZÉK

Ajánló	
Dancs Éva: Köszöntő.....	
Sántha Attila: A populáris (közösségi szellemű) irodalomról	
Dr. Gyéresi Júlia: Az olvasás megszeretésének fokozatai	
Peternainé Juhász Zsuzsa: Pályázatokkal az olvasásért	
Dr. Bagossi Edit: Drámapedagógiai módszerek az olvasási stratégiák fejlesztéséhez	
Hatos Melinda: Bevált praktikák a székelykeresztúri Orbán Balázs Gimnázium könyvtárában ..	
Borbé Levente: Biblioterápiás utazások diákokkal	
László Ildikó: Kortársak a magyarórán. Lehet-e a kötelező olvasmány az olvasóvá nevelés előszobája?	
Csákiné Győri Beáta Éva: Olvasni jó - közösségben is	
Bede Erika: Egy eltűnt világ nyomában - A reneszánsz kor feldolgozása iskolai projekt keretében	
Mátyás Imola: Az olvasás öröm vagy kényszer?	
Dr. Már Orsolya: A nyelvi hátrány és az olvasás kapcsolata	

Irodalom és színház

Dr. Bagossi Edit: Idegen nyelvi fejlesztés drámapedagógiai módszerekkel (egy kísérlet és tapasztalatai a Debreceni Ady Endre Gimnáziumban)	
Bálint Ferenc: A színház – játék. Hogyan fertőzödtem meg a diákszínjátszással és hogyan művel(t)em azt?	
Csákiné Győri Beáta Éva: Kihívások és sikerek az amatőr diákszínjátszásban	

KEDVES OLVASÓK!

Szeretettel ajánljuk figyelmükbe a IV. Olvass többet! határtalanul-magyarul nemzetközi olvasásnépszerűsítő konferencia anyagát tartalmazó kötetünket. Reméljük, hogy gondolatébresztő írások találhatnak benne, és haszonnal forgatják kiadványunkat. Célunk, hogy közkinccsé tegyük mindazokat a tapasztalatokat, jó gyakorlatokat, bevált praktikákat, amelyek olvasásra serkenthetik a fiatal generáció tagjait, hiszen mindannyian tudatában vagyunk annak, hogy az olvasás számos olyan készséget és képességet fejleszt, amelyek nélkülözhetetlenek az élet különböző területein.

Nagylelkű támogatóinknak és lelkes barátainknak köszönhetően 2023-ban is sikerült megszerveznünk Kovásznán immár negyedik alkalommal az Olvass többet! konferenciát. A résztvevők visszajelzései alapján elmondhatjuk, hogy évről évre színvonalasabb a rendezvényünk, és örömmel nyugtázhatjuk, hogy egyre több érdeklődőt sikerül megszólítanunk. Az együttlét, a közös gondolkodás, a jobbnál jobb ötletek, a tartalmas előadások arra ösztönöznek, hogy újra és újra vállaljuk a pályázatírással, a szervezéssel, valamint a kiadvány szerkesztésével kapcsolatos munkát.

Az idei konferencia különlegessége volt, hogy ízelítőt kaphattunk egy Határtalanul-magyarul Erasmus+ projektből, melynek résztvevői kovásznai, debreceni és érsekújvári középiskolás diákok voltak, valamint hogy a Petőfi-év jegyében a Kőrösi Csoma Sándor Diákszínpad tagjainak előadásában megtekinthettük a János vitéz színpadi előadását.

Kötetünk anyagát gazdagítják azok az előadások, amelyek a kovásznai Diákszínpad 50. jubileumán, 2022. augusztusában hangzottak el, és amelyeknek a közzétételére örömmel vállalkoztunk, hiszen számtalan kapcsolódási pontot találtunk az érintett témák között.

Ezúton is megköszönjük Kovászna Város Önkormányzatának és Gyerő József polgármester úrnak, a konferencia védnökének a szervezésben nyújtott anyagi és erkölcsi támogatást, a Kőrösi Csoma Sándor Közművelődési Egyesületnek a konferencia legemlékezetesebb pillanatainak megörökítését, a Városi Művelődési Háznak a helyszín biztosítását, valamint az összes résztvevőnek a jelenlétet. Találkozunk jövőben is!

A szervezők nevében:

Júlia és Emese

DANCS ÉVA

KÖSZÖNTŐ

Azok a könyvek, amelyek könyvtárad polcain szunnyadnak, még nem készek, vázlatosak, magukban semmi értelmük. Ahhoz, hogy értelmet kapjanak, te kellesz, olvasó. (Kosztolányi Dezső)

A Pro Csoma Sándor Egyesület nevében nagy tisztelettel és szeretettel köszöntöm a jelenlévőket az *Olvass többet! határtalanul-magyarul* nemzetközi olvasást népszerűsítő konferencián városunkban.

Ahogy Kosztolányi Dezső is fogalmaz, ahhoz, hogy a könyvek értelmet nyerjenek elengedhetetlen az olvasó személye. A mai felgyorsult, digitalizált világban, amikor pillanatok alatt jutunk információkhoz, egyre nagyobb kihívást jelent az olvasás népszerűsítése, megszerettetése.

A könyvekre barátként kell tekintenünk, hiszen napjainkban kihívást jelentenek a személyes találkozások, beszélgetések. Indokolt lenne minden nap olvasnunk, mert akkor soha nem leszünk társ nélkül. A könyvek nem panaszkodnak, nincsenek követeléseik, velünk maradnak, bármi is történjen. Az olvasás során csodálatos utazásokban lehet részünk, hiszen amikor olvasunk, egy időre magunk mögött hagyjuk a mindennapi életet, belépünk egy másik világba, és felfedezzük azt, néha rátalálunk régi önmagunkra.

Ma úgy gondolunk az olvasásra, mint az alapkultúra részére, de a digitális világ a klasszikus olvasási szokásainkat alapjaiban megváltoztatta. Manapság a fiatalok nagy része a virtuális eszközök használatát részesíti előnyben, mi csak reménykedhetünk, hogy nem az olvasás kárára. Különösen lényeges, hogy már egészen kiskorban megadjuk a gyerekeknek az olvasás, a mesehallgatás örömét, és megszerettessük velük a könyveket.

Kívánom, hogy a konferencia meg hozza a gyümölcsét határon innen és túl, mindig legyen olvasó, aki leemeli a könyveket a polcról, hogy értelmet nyerhessenek, ezáltal tovább is adhatjuk tapasztalatainkat a jövő generációja számára.

Kívánok tartalmas időtöltést!

Köszönöm a figyelmet!

A POPULÁRIS (KÖZÖSSÉGI SZELLEMŰ) IRODALOMRÓL

1965-ben adják ki Mihail Bahtyin *François Rabelais művészete, a középkor és a reneszánsz népi kultúrája* című könyvét, amely a populáris/népi/népszerű irodalomra (illetve annak egyik ágára, a pikareszk-karneválira) irányítja a figyelmet oly módon, hogy a világirodalom eddig nem túlságosan nagyra becsült művét, a *Gargantua és Pantagruelt* egyértelműen a „tömegirodalom” jellemzőivel írja le, és az összirodalom egyik csúcsaként jelöli ki helyét.

Bahtyin szerint a hivatalos, magas irodalom ellenében létezik egy másik, populáris vétetésű irodalom, amelyből hiányzik a dogmatizmus, az autoritarizmus, az egyoldalú súlyosság, s amelyhez „nem közelíthetünk egyik szélesre taposott úton sem, amelyen a polgári Európa művészeti és ideológiai gondolkodása az elmúlt négy évszázadban haladt”. Ebbe az irodalmi hagyományba tartozik Boccaccio *Dekameronja*, Rabelais *Gargantua és Pantagruelje*, Cervantes *Don Quijotéja*, Shakespeare vígjátékai stb. Elsősorban a népi nevetéskultúra felől közelít Rabelais-hoz, és a karneváli tudatot jelöli meg a populáris kultúra egyik általánosan vett jegyeként. A karneváli tudat alapja a világhoz való nevető viszony, és e „karneváli nevetés, miközben nem veszíti el kapcsolatát egyetemes kozmikus eredetével, biztos tájékozódást kínál a társadalmi-történelmi szférában”. Hangsúlyozza, hogy „el kell szakadnunk a karnevált farsangként értelmező leegyszerűsített újkori karneválfelfogástól, főként pedig közönséges, bohém módon való értelmezésétől. A karnevál az elmúlt évezredek nagyszerű össznépi világszemlélete”. Ez viszont – teszem hozzá én – nagyban különbözik a modernitás nevetésétől, amely (Bergson nyomán) a tagadó funkciót állítja előtérbe, Bahtyin szerint ugyanis a karneváli szemléletben szemernyi nihilizmus sincs, hiányzik belőle a másik ember kinevetése, a felsőbbrendűség-tudat.

Bahtyin másik fontos felismerése a dialogikus alapelv központi szerepe a népi kultúrában, a dialóguson „a szükséges életminimumot, létminimumot” értve. A populáris kultúra világa horizontális világ, mely a mozgáson, az átváltozáson, az ambivalens egységen alapul, ahol a legfőbb érték az élet és annak dinamizmusa.

Álljunk itt meg újra egy pillanatra. Mi lehet az a dialogikus alapelv, amely „a szükséges életminimumot, létminimumot” jelenti? Ez nem egyéb, mint annak a gondolata, hogy az ember nem lehet meg egyedül a világban. S ha nem lehet meg egyedül, akkor csak másokkal együtt lehet. (Íme, miért is jó újraolvasni néha Bahtyint: mai, individuumokra széteső világunknak kevesen

adják nála erősebb kritikáját.) Azaz a szükséges életminimum az, hogy az ember egy közösséghez tartozik, akik tagjaival kapcsolatba is lép. Nagy a gyanúm, hogy Bahtyin egyszerűen a szeretetről beszél, az emberek közti legerősebb kapocsról (csak hát ezt nem írhatta így le, mert a komoly irodalomtudósok egyszerűen kiröhögték volna).

Eddig többször előjött a kollektivitás fogalma, vagy csak úgy magában, vagy értéktelítetten, mint az a valami, ami értelmet adhat életünknek. A fiatal József Attila írta: „Hiába fürösztd önmagadban, / Csak másban moshatod meg arcodat”. Ady is ugyanebben az értelemben mondja el programbeszédét: „Ezért minden: önkínzás, ének: / Szeretném, hogyha szeretnének / S lennék valakié, / Lennék valakié”. (Más kérdés, hogy csak viszonylag ritkán sikerül Adynak az eszményként megfogalmazott szeretethez tartania magát, mivel mind rugdossa azokat, akik szeretnék őt.) Ha felismerjük, hogy a közösség az, amely egyedülként tud szeretetet nyújtani (vesd össze azzal, hogy „csak másban moshatod meg arcodat”), akkor felismerjük azt is, hogy a kollektivitás nem feltétlenül szitokszó. Aki egy közösséghez tartozik, az megtanul felelősen élni, akár úgy is mondhatnánk, megtanulja korlátozni saját szabadságát a szeretet megtartása érdekében. Tudom, hogy individualista világunkban ezek a gondolatok különösen hatnak, és még különösebben egy irodalomról szóló beszédben, ám meggyőződése, hogy e két fogalom nélkül: *közösség és szeretet*, nem lehet tárgyunkat, a jó irodalmat körülírni.

És ezzel át is léptünk a közösségi funkcióval bíró irodalom másik ágához, ami – Gál János megfogalmazásában – a szakralitásra épít. Ugyanis a szeretet, a másokkal való dialogikus viszonyban élés a premisszája annak, hogy életünk értelmes legyen, ergo hogy megtaláljuk azt az értelmet, amit a modernitás végleg elveszített, és aminek a posztmodern a nyomát is sóval hintette be. És ha valóban létezik értelem, akkor létezik szakralitás, még ha talán kissé túlságosan is pompázatosnak tűnik néha nekem ez a szó. Csák János mondja el meglepően egyszerű szavakkal, hogy az eszményi politika céljának „*a közösségben élő ember kibontakozásának elősegítését, a jó szellemű személyes, társas és társadalmi élet feltételeinek megteremtését*” tekinti. Érdemes idézni tőle azt is, ahogy kifejti, milyen a jó szellemű élet, a görög eu-daimonia, amit közönségesen boldogságnak szoktak fordítani az európai nyelvekben:

„A szókratészi öt maxima szerint élve valósíthatjuk meg emberi vágyainkat: valahol otthon lenni a világban, az emberi méltóságunk tiszteletét, és a szabadságot és biztonságot, hogy önmagunkról és szeretteinkről gondoskodhassunk anyagi, szellemi és lelki értelemben.”

A közösségben élő ember jó szellemű élete – no igen, ez lehet az, aminek elérésében segíthet az irodalom. Talán ezt lehet az irodalom céljaként is meghatározni, ami egyben az irodalom haszna is. Az irodalomnak valóban van társadalmi szerepe, vagy ahogy Claude Roy mondta: az irodalom tökéletesen haszontalan, egyetlen haszna, hogy élni segít. Hogy egyetlen példát hozzak fel erre: Homérosz nem génuszként, még csak nem is alkotóként tekint magára, aki teremtő erővel rendelkezik, hanem mesteremberként, szakemberként határozza meg magát, aki a világ létező dolgait felmutatva írott műveket hoz létre, és abban reménykedik, hogy olvasóinak az életére pozitív hatással tud lenni. Egy olyan világban, ahol az istenek itt vannak a földön, ahol az, amit szakralitásként nevezhetnénk, meg nem kérdőjelezhető létezőként van jelen, ahol az értelem jelen van, nem is lehet másként gondolkodni.

Igaz, nagyon sok idő telt el Homérosz óta, istenek éltek, de jobbra csak haltak, olyannyira, hogy most úgy tűnik, teljesen kiveszett a szakralitás a világunkból. Még ha így lenne is, meggyőződésem szerint a közösségi célzatú szöveg tud segíteni abban, hogy jól éljünk, hogy jó szellemű életet éljünk. Ugyan nem bizonyosodhatok meg róla, de ÉN élek, működöm, és jó lenne jól működnöm. És fázom magamban egyedül és a MÁSIKra (vö. Lacan, Bahtyin) van szükségem, hogy élnem: jól működnöm lehessen. A közösségi célzatú szöveg az ÉN autonómiáját és a MÁSIKkal való dialógusomat, áttételesen a szolidaritásérzésemet erősíti. És az is lehet, ha hagyjuk, hogy az ezt erősítő szövegek átjárjanak, jó szellemű életet fogunk élni. Ha pedig jó szellemű életet élünk, akkor kapcsolatba kerülünk azzal, amit végleg elvesztettnek hittünk, a mindenütt (nemcsak fent, hanem lent, a földben, a vízben, a levegőben) jelen levő Istennel, a szakralitással.

Nyilván felvetődik a kérdés, hogyan lehet olyan szövegeket létrehozni, amelyek ez a jó szellemű életet erősítik az olvasóban. Itt nem arra gondolok, hogy technikailag miként kell előállítani egy szöveget – az nyilvánvaló, hogy szükséges a szakmai tudás, mivel nagyon jól körülírható szabályok vannak arra nézve, hogyan válaszol az olvasó bizonyos törvényszerűségekre –, hanem arra, amire a poétikai tudással rendelkező személynek szüksége van ahhoz, hogy megérintse az olvasót. (Itt jegyzem meg zárójelben, hogy a mesterséges intelligencia manapság technikailag egyre jobb irodalmi szövegeket tud produkálni, de azért senki sem ezeket olvassa, amikor fel akar tölteni – ugyanis hiányzik ebből a szövegből valami, amit nem lehet megtanulni.)

Hosszú-hosszú éveken keresztül kerestem egy kifejezést, amely legjobban kifejezné azt a többletet, ami a jó szellemű életet erősítő irodalom születéséhez szükséges. Most úgy néz ki, hogy megtaláltam: a tudás lelkesültsége. A csíkszeredai Molnár Vilmos írja *Kőrösi Csoma Sándor és*

Buddha című novellájában, hogy Buddha találkozni akar Kőrösi Csoma Sándorral, aki felkeltette az érdeklődését, és egy vénasszony képében így szól a székelő tudóshoz: „»Szerusz, Sándor, üljünkse le ide a fa alá egy kicsidég, beszédem volna veled«. Buddha meg akarta adni a tiszteletet Kőrösi Csoma Sándornak, azért szólt hozzá magyarul, ráadásul székelő nyelvjárásban.” Aztán valami nagyon fontos dolgot ad Buddha szájába a szerző: „ebben a földi létben, ahol minden csak hamis látszat, találtál valamit, ami fontos számodra, ami lelkesíti mindennapjaidat”. Erre Csoma Sándor a magyarok őshazájáról „olyan szép dolgokat mondott, és olyan szépen, hogy Buddha szemei tágra nyíltak a csodálkozástól. Jobb ez, mint a nirvána, suttogta Buddha, majd kérlelni kezdte Kőrösi Csoma Sándort, hogy csatlakozhasson hozzá, keressék együtt a magyar őshazát.” Igen, ilyen hatást kellene elérnie az irodalomnak, magával ragadnia, kirángatni az olvasót a hétköznapijaiból, a nirvánánál is jobb állapotba kalauzolva őt. (Megjegyzem, Molnár Vilmosnak sikerül ezt elérnie legjobb Kőrösi Csoma Sándor-novelláiban.) Aki pedig lelkesül, az lélekkel telik fel, és jó szellemű életet él.

A lelkesültség mellett a jó irodalom másik titkos összetevője a szeretet (az, amit Bahtyin az irodalomtudósok kritikájára gondolván dialogikus alapelvnek nevez). Erre Orbán János Dénes *Vajda Albert csütörtököt mond* című novelláját tudom felhozni példaként. Ebben elmeséli ágyhoz kötött apja és a Szabad Európa Rádió, azon belül Vajda Albert humoros jegyzetei társaságában töltött gyermekkorát. A feltárulkozó, nagyon is jelen levő, valós szerző szövegéből teljesen hiányzik az önreflexió, az interpretálás gesztusa, ezért az olvasó a beszédmód által megteremtett hangulatra koncentrálhat. Úgy érzi, a szöveget a szeretet lengi be, ez szüntet meg minden kérdést, „mi lett volna, ha”-típusú spekulációt, travesztiát, párhuzamos világokat. E hangsúlyozottan nem esztétikai kategória, a szeretet által működtetett szöveg nagyjából ellen is áll az interpretációs kísérleteknek, viszont annál nagyobb közönséget szólít meg. Ha szeretet nincs benned a témád vagy általában az élet iránt, ha nincs benned lelkesültség, érdektelen vagy – ezt ismerte fel Orbán János Dénes, és ezt az elvet alkalmazza műveiben. (Szokolczay Lajos ezt így fogalmazza meg debütkötete, a *Hümériáda* kapcsán: „Sok évnek kell eltelnie addig, amíg kiderül, hogy ez a féktelenség alighanem érző szívet takar. Aki árnyékléte ellenére azért találta ki – sejtelmes visszavonulásaiban és előretöréseiben azért alkotta meg – saját árnyékát, mert mindvégig félt. Félt a rá kiszabott [rárótt] szereptől, félt a magánytól, félt a kisebbségi sorstól, félt a – még jó, ha csak Olosz Lajos-i magasságú – tornyoktól. Minthogy nincs – sohasem volt – fölkészülve az emberre leselkedő borzalmakra, hogy szűkítsem a kört: a legszemélyesebb – az édesanya halálával

iszonytatóvá váló – tragédiára, játszik és játszik.”) Pécsi Györgyi a „haza- és hazára találás derűjét” tartja Orbán novellisztikája legnagyobb erényének. Ezt lehetne akár az otthonosság derűjének is nevezni, amikor az ember megtalálja a jó szellemű élet kulcsát.

Igen, az otthonosság: nemigen találok ennél melengetőbb érzést, ezt keresem a verseimben és mindenfajta írásaimban. Lévén, hogy az irodalmi nyelv, a közmagyar egy közmegegyezésen alapuló fikció (a sok nyelvjárásból rakták össze, lenyesvén az eltéréseket), fontos számomra, hogy otthon érezzem magam a nyelvben, ami nem lehet más, mint a saját nyelvjárásom, a székely. Tényleg jól mondja Tamási (no meg, mint fennebb láthattuk, a szókratészi öt maximából is ez következik a jó szellemű élet egyik jellemzőjeként), hogy valahol otthon kell lenni a világban, és Kányádi azt, hogy „a legárvább, akinek még halottai sincsenek”. Otthon szerettem volna lenni, ezért hazaköltöztem. Otthon szerettem volna lenni, ezért írtam meg az *Ágtól ágig* című kötetemet, amely az anyától és másoktól hallott családi történeteket tartalmazza.

Az is lehetséges, hogy ma már semmi egyebet nem akarok, mint – tudatosan, mint ki már lázadt eleget – beállni az őseim sorába, akik éltek, haltak, szenvedtek, örültek. Mert a vízcsepp sem páraállapotában érzi jól magát, hanem akkor, amikor lecsapódik, sok-sok társával együtt patakká áll össze, és játszanak benne a gyermekek. Beállni az ősök sorába, hogy a hagyomány vizében lubickoljanak a leszármazottak.

Az emberek, szakemberek és átlagemberek egyaránt, időről időre elgondolkodnak rajta, és intézményi keretek között felteszik a kérdést: miért is fontos az olvasás? Hiszen annyi más elfoglaltságot találhatnak kicsik és nagyok a szabadidejük eltöltésére! De az olvasás több okból is megkérdőjelezhetetlen fontossággal bír. Vegyük sorra az alapvető okokat, de fontos tudnunk, hogy az olvasási készségekkel való küzdelem nem az alacsony intelligencia jele. Sok rendkívül intelligens ember küzdött az olvasással, habár megfelelően tanítva a legtöbb ember könnyen és gyorsan megtanul olvasni. De ha egy gyermek olyan környezetben nevelkedik, ahol naponta át kell élnie a szégyen, a magány, a büntudat, a félelem érzetét, és ki van téve szóbeli és fizikális bántalmazásnak, akkor nagy az esélye annak, hogy nehezen fog megtanulni összpontosítani a betűk mögött rejlő világra. Az olvasás rendkívül fontos, mert a szavak – a kimondott és az írott szavak – az élet építőkövei. Jelenleg olyan szavak eredménye vagy, amelyeket hallottál vagy olvastál, és elhittél magadról. Hogy mivé válsz a jövőben, az attól függ, milyen szavakat hiszel el magadról. Az emberek, a családok, a kapcsolatok, sőt, a nemzetek is szavakból épülnek fel. A nemzeti identitásodat, a hovatartozásodat is szavak által tudod a világ tudtára adni.

A kilenc leggyakrabban felhozott érv, amely az olvasás fontossága mellett szól:

- 1.) Olvass többet, tovább élsz! Átlagban két évvel él többet az, aki rendszeresen olvas.
- 2.) Az olvasás szellemileg frissen tart. Edzi az agyadat, nem leszel demens!
- 3.) Kevésbé leszel stresszes! Jóga, meditáció, olvasás, nevetés – a leghatékonyabb természetes stresszoldók. Hat percnyi olvasás 68 %-kal csökkenti a stresszt.
- 4.) Népszerűbb leszel! Empatikusabb leszel, könnyebben ráhangolódasz másokra. Fejlődnek a szociális készségeid.
- 5.) Fejlődik az intelligenciád! Képzelőerőd, nyelvi készségeid folyamatosan fejlődnek.
- 6.) Jobban alhatsz! Megkönnyíti az ébrenlét és elalvás közötti átmenetet. Papíralapú könyvet olvass!
- 7.) Megőrzi a memóriád!
- 8.) Sikeresebb lehetsz! A napi olvasás kreatív energiákkal tölt fel!
- 9.) Szélesedik a látóköröd, bővül a szókincsed. Árnyaltabban, összetettebben tudsz gondolkodni is. Kiteljesedsz, fejlődész, több leszel!

Világra jöttünk után belenevelődünk az anyanyelvünkbe, az édesanyánk nyelve a legfőbb önkifejező eszközünké válik. Mondókákkal, versikékkel, mesékkel, családi történetekkel felvértezve indulunk el a szocializációnk útján, ha szerencsénk van. Először a nyelv dallama ölel bennünket körül, aztán a ritmus mellett a szöveghatás is élni kezd. A versek, a mondókák ritmusa oldja a mozgásos feszültségeket, segíti a testi–lelki fejlődést. Az irodalmi, zenei nevelés révén észrevétlenül belenövünk a néphagyományokba, ugyanakkor gyarapodik a szókincsünk, a muzikális, rokon értelmű, régies, népies szavak elsajátítása által még gazdagabbá, még sokrétűbbé válik a világról és az önmagunkról alkotott képünk is.

Népköltészetünk műfajai:

1.) Mondókák (ezekkel ismerkedik meg a gyermek a legkorábban) – ritmikus, dallamos, rövid versikék, az ismétlés örömét adják; alkalomhoz, szándékhoz kötöttek:

a.) felnőtt mondja gyermeknek (például a Ciróka, maróka című mondóka; sétáltatók, altatók, állíttatók, lovagoltatók; a gyermek közben ismerkedik az arcával, a testével, a mozgását koordinálja)

b.) gyermekek mondják: állathívogatók, csalogatók, riasztók, köszöntők, kiszámolók, csúfolók, nyelvtörők, rajzoltatók, naptárversek, jeles napok köszöntői, sebesmondások – kiejtési játékok

2.) Dramatikus jellegű játékszövegek (például a Bújj, bújj, zöld ág...; Hol jártál, báránykám...)

3.) Lírai játékdalok (például a Lánc, lánc, eszterlánc...)

Benedek Elek, a nagy mesemondó is azt vallja, hogy a népköltészet közösséget teremt, értékeket közvetít: „Valamint a házat is alulról kezdik építeni, azonképpen a magyar irodalom olvasóközönségének nevelését is alul, a gyermekeknél kell kezdeni.” A magyar népdalok nemcsak gazdag képiséggel, hanem olyan feltárandó tartalmakkal rendelkeznek, amelyek éppen az alulról történő módszeres építkezést hivatottak elősegíteni. Az előadott népdal fő motívumait le lehet rajzolni, ki lehet a képet színezní, a szövegek értelmezése és eléneklése pedig mindkét agyféltekét próbára teszi, funkcióikat összekapcsolja, egybehangolja. Dr.Kutnyánszky Csaba *Miről mesélnek a népdalok?* (Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem, Budapest, 2021.) című oktatási segédkönyve elindíthatja az egyes generációk közötti párbeszédet, elősegítheti a kölcsönös kíváncsiság és elfogadás megteremtését. A könyv ajánlható óvónőknek, tanítóknak, tanároknak és mindazoknak, akik történeti-etimológiai vagy néprajzi kapaszkodót keresnek a népdalszövegek értelmezéséhez, nemzettudatunk megőrzéséhez.

Gondolom, érzékelhető az eddig elmondottak alapján, hogy az olvasás megszeretését nem lehet elég korán belenevelni a gyerekekbe. Ami minden korosztályban és mindenkor közös nevező, az a történetéhség. A régi korok vándorai még a tábortűznél meséltek messzi vidékek embereiről, a túlélésért folytatott mindennapi harcaikról, életvitelükről, szokásaikról. A 21. század virtuális világa szintén történeteket kínál és tematizál, de egyre inkább csupán szemlélői vagyunk a körülöttünk zajló eseményeknek, mintsem tevékeny résztvevői. A legnagyobb hibát követi el az a szülő, aki a gyermekének a kezébe bármilyen elektronikus szerkezetet, gépezetet ad hatéves koráig! Az agy ugyanis transzba kerül a képernyőn látott gyorsan mozgó képsorok nézésekor, az idegpályák nem tudnak megfelelően kapcsolódni egymáshoz, a három legfontosabb agyi terület kerül veszélyeztetett állapotba, azok a területek, amelyek a figyelemért, az indulatkezelésért és a döntésképeségért felelősek. Még 14 éves korban sem kellő módon érettek az idegi pályák, mindössze 23-24 éves korunkra lesznek azok. Ne csodálkozzuk azon, ha a figyelemzavar az utóbbi időben megnyolcszorozódott az iskolás gyerekek körében. Egyértelműen a géphasználat okolható a kialakult helyzetért, hiszen egyre több a szorongó, a depressziós, a digitális vagy virtuális autizmussal küzdő. Az állandó számítógépezés kikapcsolja a testérzékelést, nem érzi a gyerek, ha éhes, ha szomjas, ha fáradt, vagy ha a vécére kell mennie. Tótágast el benne a világ, mintha morfinista lenne! A gondolkodó agyat kizárólag a megértett és átélt valóság képes fejleszteni! Az agy meg akarja érteni az ok-okozati összefüggéseket, és ezt a képernyő előtti ücsörgés lehetetlenné teszi! A gyerek egyik legfőbb alapszükséglete, az önhatékonyasága sem alakulhat így ki, hiszen a számítógép gombjainak nyomogatása nem tanít meg a cipőfűző bekötésére, az ugrókötelezésre, a homokvár építésére és így tovább. Egy valós élethelyzetben, mint amikor egy kirándulás alkalmával rözsét kell gyűjteni a tábortűzhöz, tehetetlenné válik. Az okostelefon gombjait hiába nyomogatja, nem terem a lábainál egy halom száraz fa. A virtuális tapasztalat nem alkalmas a valóságos életfeladatokra való felkészülésre!

A felolvasott mesék és történetek, majd később az önállóan olvasott novellák, regények mind-mind alkalmasak a belső emberkép gazdagítására, a valós megküzdési stratégiák alapos végiggondolására. A nyelven keresztül gondoljuk el a világot, annyi látszik a világértelmezésünkben, amennyit az írott és a beszélt nyelv enged. Amilyen szinten, amilyen hatékonysággal sajátítottuk el az anyanyelvünket gyerekként a szüleink, a nagyszüleink olvasott vagy szabadon elmondott meséi, történetei nyomán, annyira lesz igényes, kifinomult,

bölcsességgel, tapasztalattal megalkotott az általunk használt nyelv, és válik kifejezővé, értelmessé a beszédünk a mentális lexikonunk nagysága, azaz a szókincsünk mennyiségének függvényében.

Végezetül ejtsünk néhány szót arról is, hogy nemcsak az olvasás ténye a fontos, hanem az olvasott mű milyensége is! Az olvasás nemcsak esztétikai élményt nyújt, hanem izgalmas nyomozási folyamat is. Nemcsak az értelmezés hermeneutikai gesztusa a tét, hanem az önreflexió, a valós önismeret kialakítása, az önmagunkkal folytatott szüntelen párbeszéd tudatszint emelő hatása is kiemelt fontosságú. A szórakoztató irodalom könnyen fogyasztható, az olvasónak nem kell komoly erőfeszítéseket tennie a szövegek értelmezésekor, ha ponyvairodalmat vagy lektúrt olvas. Nem minősülnek irodalmi szövegeknek a dalszövegek, a filmforgatókönyvek, a reklámok szövegei, a heti vagy napilapok cikkei, a viccek és napjaink népköltészeti alkotásai sem. A ponyvák íróit nem tekintették valódi művészeknek, nem fogadta be őket az irodalom, a kritika sem méltatta figyelemre életművüket. A legtöbb 19-20. századi ponyvaíró nevét ma már nem is ismerjük, mert kihullottak az emlékezetből, noha az adott kor olvasói értékelték műveiket. Vonzerejük a sztereotíp, a gépiesen ismétlődő helyzetek és a klisék, az elkoptatott frázisok közérhetőségében rejlett. Rendkívül sokszínű műfaji tekintetben: a krimi, a thriller-horror, a kalandregény, a romantikus szerelmi regény, az erotikus regény, a sci-fi történetek, a lányregény, a fantasy mind-mind ebbe a sorba illeszthető. Jó, ha az irodalmi giccs is kikerül a látóterünkéből, hiszen az ilyen típusú művek fő jellemzője a túlzásba vitt érzelmesség és érzelgősség. Hogy csak két szerzőt említsek e téren: Hedwig Courths-Mahler (1867-1950) és Danielle Steel (1947-). Népszerűségük fordított arányban van irodalmi értékükkel.

Miért érdemes szépirodalmi műveket olvasni, miért érdemes megküzdeni azért, hogy a szövegek kinyíljanak előttünk, bennünk és a legsokrétűbb arcukat mutassák felénk? Azért, mert könnyebben felismered és beazonosítod az emberi érzelmeket, együttérzőbbé válsz, nagyobb sikerrel különbözteted meg mások érzelmeit, csupán a szemüket és a mimikájukat megfigyelve. A szépirodalom kategóriájába tartozó művek olvasása valóban döntő hatással van az emberek társadalmi-kognitív teljesítményére. Az olvasás által jobb, érzékenyebb, jobban kommunikáló, érettebb személyiségekké válunk. És nem az a legfontosabb, hogy értékeljenek bennünket, és szeressenek úgy, amilyenek vagyunk, önmagunkért? Azt a fajta elfogadást és megértést, amire vágysz, csakis egy kulturált, magas érzelmi és értelmi intelligenciával rendelkező érett személyiség tudja megadni neked, aki olvas. Aki olvas, éppúgy mint te.

PETERNAINÉ JUHÁSZ ZSUZSA

PÁLYÁZATOKKAL AZ OLVASÁSÉRT

(Erasmus+, Visegrádi Alap és egyéb lehetőségek)

Szeretettel köszöntöm az 5. Olvass többet! konferencia minden kedves résztvevőjét. Negyedik alkalommal gyűlünk itt össze Kovásznán, a Városi Művelődési Házban, hogy megosszuk tapasztalatainkat, gondolatainkat a Z és az Alfa generáció olvasóvá nevelésének lehetőségeiről. Ezek a színvonalas rendezvények nem jöhettek volna létre a helyi szervezők áldozatos munkája, pályázatírói tapasztalata nélkül. Példa értékű az a támogatás, amelyet Kovászna Város Önkormányzata és a Pro Csoma Sándor Egyesület nyújt évről évre. Köszönjük, hogy ugyanúgy szívügyüknek tekintik ennek a tudásmegosztó szakmai rendezvénynek a támogatását, mint ahogy szívügye Molnár Júlia tanárnőnek és Varga Emese iskolai könyvtárosnak a konferencia megszervezése.

Egy évvel ezelőtt az Olvass többet! határtalanul-magyarul program múltjáról, jelenéről és jövőjéről tartottam előadást, számba véve a több mint másfél évtizednyi tapasztalatot, buktatót, s a pandémia okozta nehézségeket. Örömmel számolhatok most be olvasást népszerűsítő programsorozatunk megújulásáról, s azokról a pályázati lehetőségekről, amelyek keretében anyagilag finanszírozott, minőségi munka végezhető az értő olvasóvá nevelés terén, s amelynek köszönhetően most itt lehetünk.

Olvasást népszerűsítő, támogató pályázatokat¹ 2023-ban főleg helyi közkönyvtárak és egy egyetemi könyvtár írt ki Magyarországon. Mellettük a Nemzeti Kulturális Alap, az UNESCO és egy könyvkiadó egy-egy pályázatában található hasonló szándék, de nem kimondottan iskolai könyvtári fókusszal. Az összesen hét (!) pályázati kiírás közül három szól 16 év felettieknek, legtöbbjük alsó tagozatos diákok számára ajánl lehetőségeket, a középiskolás korosztálynak alig. Természetesen folyamatosan jelennek meg felhívások, magyartanárként és könyvtáros tanárként is jut el hozzánk sokféle helyi vagy országos kezdeményezés, de a tapasztalat az, hogy a mindennapokban nagyon kevés az idő ezek figyelemmel kísérésére, s valljuk be, a hétköznapi tengernyi munka mellett – ha nincs előre betervezett program – nem sok esély van a pályázatíráásra. Kevés az önrész nélküli, teljesen finanszírozott pályázati kiírás is. Ezért is tartom fontosnak, hogy

¹ A pályázatokkal kapcsolatos gyűjtőmunkát Nagy Dóra magyar – művelődésszervezés szakos egyetemi hallgató végezte. Ezúton is köszönöm a segítségét.

minél többen ismerjék meg az Erasmus+ és a Nemzetközi Visegrádi Alap nyújtotta lehetőségeket, valamint azt a debreceni kezdeményezést, amely összefogja a könyv barátait.

Az Erasmus+ ajtókat nyit



Valóban így van! Lehetőségek tárházát kínálja bármilyen témakörben, különböző szektorokban az Erasmus program, csak élni kell vele, s megtalálni azt a témát, s azokat a partnereket, akikkel együttműködve megvalósíthatjuk európai dimenzióba emelt terveinket, álmainkat.

Saját példánkon keresztül szeretném bemutatni, hogyan lehet az Európai Bizottság által felkínált lehetőséggel élni, saját igényeinkhez igazítva euro tízezreket lehívni, s az olvasóvá nevelésért tenni akkreditációs (K1) és stratégiai partnerségi (K2) projektekkel. Rajtunk múlik, hogy a felkínált tortaszeletből mekkora darabot vágunk, egyáltalán merünk-e, akarunk-e vágni, vagy csak messziről sóvárgunk utána.

A Debreceni Ady Endre Gimnázium lelkes tanári csapatával 2018 elején döntöttük el, hogy megírjuk iskolánk történetének első Erasmus pályázatát. Kellett hozzá egy - akkor már – 12 éve működő, olvasást népszerűsítő jó gyakorlat, az Olvass többet! mindazokkal a tapasztalatokkal, amelyekre építhettük projektünket, kellett előzetes pályázatírói szemináriumon való részvétel, hogy a kezdő lépéseket meg tudjuk tenni, kellett sok személyes kapcsolatból adódó gyakorlati jótanács, s kellett a kollégák, akik nélkül nem születhetett volna meg az angol nyelvű pályázati anyag. Legnagyobb meglepetésünkre – kezdő pályázatíróként - sikerrel jártunk, KA 229-es stratégiai partnerségi projektünket a Tempus Közalapítvány bíráló bizottsága támogatta.



Az "Európai legendák - nemzeti irodalmi hősök" projektben egy erdélyi (székelykeresztúri), egy portugál és két olasz középiskola volt a partnerünk. A program fő célkitűzése az olvasás népszerűsítése volt a 15-18 éves diákok körében azzal a céllal, hogy kritikus, analitikus, gondolkodásra és kreatív alkotásra képes felnőttekké váljanak a projektben való részvételnek köszönhetően. Nemzeti legendákat olvastak anyanyelvükön és angolul a résztvevők,

megismerkedtek A rege a csodaszarvasról című Arany János-művel, a Szent László legendával, Santarém névadójának, a portugál Santa Íriának a legendájával, valamint Donna Canfora és Colapesce gyönyörű olasz legendáival.

A projektnek két alappillérét fogalmaztuk meg:

„1. A diákok a nemzeti legendák szöveges és művészi értelmezésével foglalkoznak az értő olvasást és szövegértést fejlesztő feladatok mentén, az együttműködési és a drámapedagógiai technikák segítségével, az IKT eszközök használatával, a szövegfeldolgozás és a produktív készségek fejlesztésére összpontosítva. Gazdagodik média ismeretük és kreativitásuk. Kortárs szerzők is részt vesznek mentorként a műhelymunkákban, hogy segítsenek a diákoknak az újraértelmezett legendák megalkotásában.

2. A tanárok képesek lesznek megismerni az olvasásnépszerűsítés új módszereit ossztantárgyi feladatnak tekintve az olvasóvá nevelést, és fejleszteni pedagógiai eszköztárukat, beépíteni a tanultakat a mindennapi tanítási folyamatba. Minden iskolában létrejön a tanárok és a diákok projektcsapata.”²

A projekt – a pandémia miatt - két év helyett három évig tartott. A részt vevő diákokat mérhető módszerekkel választottuk ki, tesztelve kreativitásukat, nyelvi és IKT kompetenciáikat. Online szövegértéses és műveltségi feladatlapot töltöttek ki az öt legenda mentén, s motivációs levelet írtak. A részt vevő pedagógusok sokféle tantárgyat tanító tanárok közül kerültek ki, akik közös célnak tekintették az olvasás népszerűsítését és a közös európai értékek terjesztését.

Két éve sikeresen lezárt projektünket a Tempus Közalapítvány, a magyar nemzeti iroda³ kiemelkedő, jó példaként szolgáló projektnek minősítette, s kolléganőmmel Rác Ritával előadói felkérést kaptunk az *Erasmus + ajtókat nyit - Konferencia az aktív társadalmi részvétel jegyében* című budapesti rendezvényre.⁴

Előadásunk fókuszában az ***Olvass, gondold újra, próbáld ki magad különböző tehetségterületeken és alkoss kortárs szerzők mentorálásával!*** gondolata állt. Beszámoltunk mindazokról a tevékenységekről, amelyek során megszülettek a diákok alkotásai a művészetek össz-nyelvén.

Olvasmányajánlás – másképp

² Az Erasmus ajtókat nyit konferencia - Részlet a projekt főbb célkitűzéseit tartalmazó összegzésből. www.tka.hu. URL:

³ <https://tka.hu/rendezveny/17075/az-erasmus-ajtokat-nyit-konferencia-az-aktiv-tarsadalmi-reszvetel-jegyeben> . (Utolsó letöltés dátuma: 2023.10.10.)

⁴ Petermainé Juhász Zsuzsa, Rác Rita: Egy legendás projekt eredményei. www.tka.hu. URL: https://tka.hu/docs/palyazatok/06_01_debreceeni_ady_endre.pdf (Utolsó letöltés dátuma: 2023.10.13.)

A választott legendák feldolgozásának lépései a következők voltak:

1. Ismerkedés a szöveggel, majd szövegértéses online feladatlapok összeállítása, kitöltése, értékelése eredményhirdetéssel összekötve minden mobilitás alkalmával.
2. A megismert legendák újragondolása különböző tehetségterületek mentén.
A diákok az előkészítő időszakban irodalmi szövegeket, verseket, dalszövegeket, elbeszéléseket írtak, prezentációkat, kisfilmeket, filmetűdöt, animációs filmeket, fotókat, illusztrációkat, képregényeket...stb készítettek. Ebben a fázisban helyi kortárs szerzőkkel vettük fel a kapcsolatot, akik segítették a diákokat az alkotófolyamatban.
3. Az egyes találkozók alkalmával - amiből volt mindenfelé, jelenléti, virtuális és ún. vegyes, azaz blended mobilitás is - az alkotófolyamat folytatódott, ekkor már nemzetközi csoportokban, figyelembe véve a különböző tehetségterületeket is.

A projekt indításkor fontos szempont volt, hogy minden csapatban legyenek kreatív írók – a betűművészei, fotósok, filmesek-digitális alkotók, illusztrátorok – képzőművészek és drámás, énekes, táncos, hangszeres előadók-művészlelkek. A találkozók fókuszában ezek a tehetségterületek álltak.



A legelső tanári találkozóra Portugáliában, a santarémi Sa Da Bandeira középiskolában került sor, majd Debrecenben az Olvass többet! jó gyakorlatát, a szöveggel való különböző szintű kreatív munkálkodást állítottuk a középpontba. A műhelymunkák során a csodaszarvas legendáját és a portugál legendát dolgozták fel a diákok, kulcsszavakból szófelhőket készítettek, megfogalmazták 1-1 mondatban a legendák üzenetét, mottót s hosszabb szövegeket is alkottak, gyakorolva a kreatív írás technikáit.

A calabriai mobilitás során a digitális kompetenciákat fejlesztettük, a citanovai Liceo Scientifico "M. Guerrisi" középiskolában. Különböző rajztechnikákkal és a digitális rajzolás, alkotás fortélyaiival ismerkedtek a diákok, hogy illusztrációkat készítsenek a Donna Canfora legendához.

Az erdélyi mobilitásunkat sajnos virtuálissá tette a pandémia. Székelykeresztúri partnerünk, az Orbán Balázs Gimnázium tanári csapata nem kis feladatra vállalkozott, amikor egy héttel a

találkozónk előtt 2020 márciusában újra kellett tervezniük az 1 hetes programot és foglalkozásokat. Ennek a mobilitásnak a fókuszában a kézműves mesterségek álltak volna. A monitorok elé zárt nemzetközi diákcsoportok digitális feladatokat kaptak a Szent László legendával kapcsolatosan, ellátogathattak Székelyderzsre, hogy idegenvezető segítségével virtuálisan bár, de láthassák a híres Szent László freskót, s a helyi kortárs szerző előadásából is sokat tanulhattak. Az alkotómunka nemzetközi csoportokban online zajlott.

Utolsó mobilitásunkra is rányomta a bélyegét a pandémia. Bizonytalan volt minden 2021 tavaszán, amikor előkészítettük ezt a találkozót, ezért félig virtuálisan, félig jelenlétiben zajlott. Sajnos Szicíliában már csak az erdélyi partner és mi tudtunk jelen lenni személyesen, a másik két iskola résztvevőinek a szigorú helyi szabályok miatt nem engedélyezték az utazást. Colapesce legendájához készített filmetüdünk néhány jelenetét Taorminában és Tindariban, két ókori görög színházban, Palermo sétálóutcáján s több tengerparton előadták diákjaink.

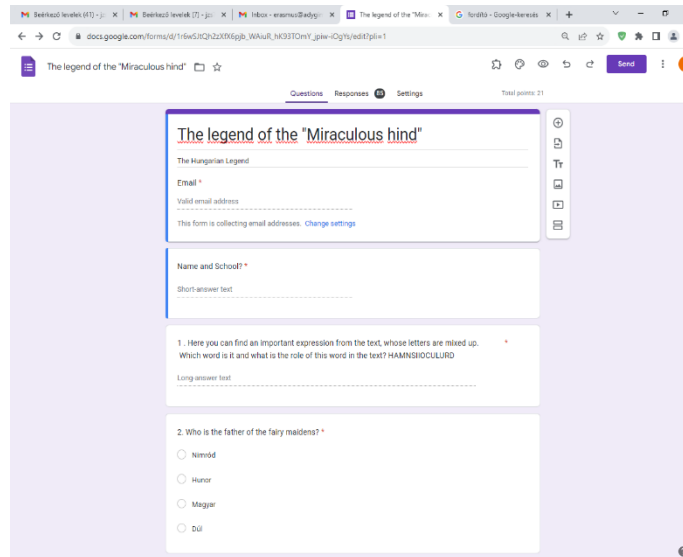
Az öt legenda által ihletett alkotásokat a projekt záró produktumában, egy elektronikus könyvben lehet megtekinteni a Debreceni Ady Endre Gimnázium honlapján.



Egy magyar legenda értelmezése, egy online kérdőív tanulságai

A Rege a csodaszarvasról című Arany János-művet dolgoztuk fel angol szakos kolléganőmmel, Pesti Viktóriával az Olvass többet! online feladatlapjainak mintájára. Nem volt könnyű feladat angolul olvasni és értelmezni a nemzetközi diákcsoportnak ezeket a feladatokat. Természetesen a magyar diákok előnye tagadhatatlan volt, hiszen ők jobban ismerték a történetet. Talán ezért is lett a legjobb kitöltő egy székelykeresztúri fiatalember.

A Google Form-ban⁵ létrehozott online feladatlap – az Olvass többet! online fordulójából jól ismert – zömében feleletválasztós, igaz-hamis, betűrejtvényes, miniesszés feladatokat tartalmazott.



Részlet az online feladatlapból (magánarchívum)

A legnehezebbnek a 3 illusztráció alapján történeti sorrendbe állító feladat bizonyult. A 85 diákból 15 adott helyes választ erre a kérdésre.

Nem okozott nagy nehézséget az igaz-hamis kérdéscsoport. Ötből hármat a diákok több, mint 80%-a helyesen válaszolt meg.

A legérdekesebb válaszok a nyitott kérdésnél, a miniesszésben születtek. A feladat az volt, hogy hasonlítsák össze a magyar genezis legendát saját nemzeti legendájukkal, s fogalmazzák meg, miben térnek el, illetve miben közösek a történetek. Kik ők? Milyen szempontok szerint különböznek egymástól? A másik esszékérdésben pedig arról kérdeztük a diákokat, hogy fontos-e szerintük az, hogy legyenek legendák egy nemzet keletkezéséről? Ha igen, miért, ha nem, miért nem? Legalább 3 érvel kellett alátámasztani válaszukat.

Néhány idézet a diákok válaszaiból:

⁵ The legend of the "Miraculous hind". URL:https://docs.google.com/forms/d/1r6wSJtQh2zXfX6pbj_WAiuR_hK93TOmY_jpiw-iOgYs/edit?pli=1#responses. (Utolsó letöltés dátuma. 2023.10.03.)

„The legends are part of our culture, they are important to understand the societies of the past. They also help historians piece together the past. The legends have value as literature, offering timeless and universal themes; they give us insight into other times and places; and they help us to see how much humankind had and has in common. The legend of the miraculous hind is very similar with a Portuguese one, the legend of Nazaré, where a hunter follows a deer and is saved by an angel that prevents from going after the deer that was going to jump off a cliff.” A legendák a kultúránk részei, fontosak a múlt társadalmainak megértéséhez. Segítenek a történészeknek a múlt összerakásában is. A legendák irodalomként is értékesek, időtlen és egyetemes témákat kínálnak; betekintést engednek más időkbe és helyekre; és segítenek meglátni, mennyi közös vonása volt és van az emberiségnek. A csodaszarvas legendája nagyon hasonlít egy portugálhoz, a Nazaré legendához, ahol a vadász egy szarvast követ, és egy angyal menti meg, aki megakadályozza, hogy a szikláról leugró szarvast kövesse...

„In my opinion it is important to have legends about a nation's genesis because those legends reflect the traditions of that nation. It is also important because people always want to know where did they come from. Even if it didn't happen the way that the legend tells, it is good to think that behind our history there was some miracle. The legends of the nation's genesis make the culture of that country. The way how people live today is influenced by the old legends and stories.”

Véleményem szerint fontos, hogy legyenek legendák egy nemzet keletkezéséről, mert ezek a legendák az adott nemzet hagyományait tükrözik. Ez azért is fontos, mert az emberek mindig is tudni akarták, honnan jöttek. Ha nem is úgy történt, ahogy a legenda meséli, jó arra gondolni, hogy történelmünk mögött valami csoda rejlett. A nemzet keletkezésének legendái alkotják az ország kultúráját. A mai emberek életmódját a régi legendák és történetek befolyásolják.

„Genesis legends are part of a nation's identity and its culture, therefore I believe that they are substantial to have. Frankly, I think that there is no better way to teach a child about his country's history than by the example of legends. Legends are very similar to tales, which children really adore, so they are able to learn something new while having fun. In my opinion legends are so much more mysterious and intriguing than just some facts in a book. They provide us with some information, but at the same time we can never know if the actions really happened the way they were written, hence we start thinking about it and we eventually end up having learnt a lot of things.”

A Genezis-legendák egy nemzet identitásának és kultúrájának részét képezik, ezért úgy gondolom, hogy ezek birtoklása nagyon fontos. Őszintén szólva úgy gondolom, hogy nincs is jobb módja annak, hogy egy gyereket megtanítsunk hazája történelmére, mint az, hogy megismertetjük vele nemzete legendáit. A legendák nagyon hasonlítanak a mesékhez, amelyeket a gyerekek imádnak, így szórakozás közben is tanulhatnak valami újat. Véleményem szerint a legendák sokkal titokzatosabbak és izgalmasabbak, mint néhány tény egy könyvben. Információkkal látnak el bennünket, ugyanakkor soha nem tudhatjuk, hogy a cselekedetek valóban úgy történtek-e, ahogy írták, ezért elkezdünk gondolkodni rajta, és végül sok mindent megtudunk.

A könyv, az olvasás valóban összeköt téren és időn át. Az öt nemzeti legenda feldolgozása során rá kellett jönnünk, hogy milyen sok szálon kapcsolódunk egymáshoz, mennyire hasonlóak áldozatról, csodatételről, metamorfózisról, hitről, hűségéről szóló történeteink. Az "Európai legendák - nemzeti irodalmi hősök" projekt a vártnál sokkal jobban növelte a fiatalok érdeklődését más nemzetek múltja, jelene és kulturális értékei iránt, fokozta a szolidaritást, a toleranciát és a kultúrák közötti párbeszédet.

Adys diákjaink Áfra János kortárs költővel dolgoztak együtt a projekt során. Sok értékes tanácsot kaptak, s megszületett a legenda nyomán az Ébredés című elbeszélés.



Áfra János és az adys kreatív írók csoportja (Kép: magánarchívum)

A diákok rezüméje így mutatja be a megszületett alkotást: „A történet a mai világban játszódik, két testvért ábrázolva, akik elveszítik anyjukat. Miközben a bánattal küzdenek, nyomokat kezdenek találni, amelyeket az édesanyjuk hagyott hátra. A kaland során az olvasó számos ősi szimbólum segítségével felfedezheti a magyarság gyökereinek lényegét, és megértheti őseink tiszta mentalitását. Az elbeszélés megoldást nyújt a mai hamis értékek dekonstruálására, és egy magasabb szintű lelkiállapotba és létbe vezetésre. Egy szívet melengető történeten keresztül tárja fel az aranykorhoz vezető utat, a befejezés pedig gyönyörű képzelőerővel emeli egyetemes szintre a történetet.”

Részlet az elbeszélésből

„Az erdőn gondolkodik, de leginkább a szarvason. A tekintete olyan magával ragadó, mintha egy titkot rejtenének azok a szemek. Milyen ismerős szemek!

A konyha üres, a nappalira tekint. Le van nyitva a padlástéri kisajtó, lóg a létrája. Igyekezve mászik fel, hívva közben hűgát, hogy ugye nem esett baja. Nem, jön a válasz.

- Hát te meg mit találtál? – kérdezi a padlástérbe érve.
- Egy fotóalbumot – fordul meg a lány vigyorral az arcán, de kisírt szemekkel.
- Anyáé?
- Aha.
- Muta – nyúl érte a fiú, és ahogy átveszi, kiesik egy fotó.

Egy megtermett szarvas van rajta. Ahogy a fiú nézegeti és az ablak felé tartja, a lány felkiált:

- Van valami a másik oldalán! – fordítja rögtön a bátyjának.

„Feledni nem lehet, ahonnan jövünk,/oda hív vissza mindig a szívünk./Rokonaink sokan, sokfelé élnek,

/ régóta marja népünket a méreg./Ám ideje újra felébredni már,/s testvérré, ha lesztek, az aranykor vár!”

- Ez meg mit jelent? – kérdez.
- Nem tudom – nézegeti a fiú.
- Anya írása?
- Igen.
- Akkor biztos okkal írta.
- Vagy csak megtetszett neki valahol, és lemásolta.
- Anya nem olyan volt – csuklik el a lány hangja.

- Jogos – tanulmányozza a fiú a szöveget, de a szarvason agyal. Hogy itt is, és álmában is.
- Forrás! – kiált fel a lány.
- Mi?
- A sorok elején a forrás! – mutogat a lány.
- Akkor oda kell mennünk!
- Miért?
- Álmomban is láttam!
- Te is? – kérdezi meghökkenve a húga.
- Mert te is? – néz vissza meglepetten.
- A szarvast is?
- Aha.
- Akkor induljunk – mondja a fiú, és érthetetlen lelkesedést érez.

....A távolban felbukkan egy csillag, mely fényesebb mindegyiknél. A fa is ragyogni kezd, a szél elcsendesedik. A testvérpár egyszerre ámul el és ijed meg. Összeölelkeznek, és ekkor egyszerre dobban meg szívük. Erre, mintha a föld is válaszolna, nagyot dobban. A fénypont a távolból közeledni kezd. Földbe gyökerezik a fiú és a lány lába. A lány halkán dúdolni kezdi az anyjuk kedvenc dalát, a fiú is megküzd a torkába szorult csomóval, és csatlakozik. Így nézik a közeledő fénypontot, melynek közeledtével a föld egyre érezhetőbben dobog. Ahogy közel ér a fény, meglátják, hogy több kisebb pont alkotja. Egyre csak közeleg s közeleg.

- Szarvasok! – rogy össze könnyes szemekkel a lány.

A fiú mellé térdel és átöleli. Már ő sem tudja visszafogni könnyeit. A két összekuporodott gyermektől nem messze összeér a föld az éggel, és a szarvascsorda fenséges kecsességgel érkezik meg tőlük pár méterre.

- Drága gyermekeim! – szólal meg a csorda élén álló.

Ennek hallatán azonnali zokogásban tör ki a testvérpár.

- Tudjátok, hogy sosem hagytalak el titeket! Büszke vagyok rátok, hogy ide találtatok, hogy megidéztek az életfát. E fa összeköti a világokat. A miénket a tiétekkel. Az égi világból, ahonnan érkezünk most, figyelnek az ősök. Ők sem hagytak el titeket soha. Őriznetek kell az általuk igaz szóval meghagyott ősi tudást, mert az oltalmaz és újrateremt! Fáj nézni, hogy népünk így szétszóródott, de tudták, hogy két igaz lelkű ifjút, ha felébresztenek, tovább él az őslélek általatok és bennetek. Sokan vagytok a világban, kik mind testvérek. Tartsatok össze, mert egy töről

fakadunk mind. A teljesség felé együtt kell indulnotok, hogy e világ újra harmóniára leljen. Áldás reátok, legyetek erősek! Szeretlek titeket, ne feledjétek, ez a legnagyobb erő e világban. Szeressétek egymást!

Ezután a szarvascsorda visszavágtatott az égbe, ahol a fa visszahúzódásával Napatya tűnt fel, még életteli pompában és nagyobb fényességgel. A testvérpár ezt a fényt viszi hírül. A tudást pedig, mit az úton szereztek, sose feledik s továbbörökítik majd.

A legnagyobb csillagösvényen egy szarvascsorda nyargal. Gyönyörű szép szarvasok. Homlokukon a hajnalcsillag, egyik szarvukon a Nap, másikon a Hold korongja fénylik. A végtelen forráshoz tartanak, melyből aztán együtt isznak. A népek szarvasai ezek, kik lelkünket egyként képviselik és az égből együtt járnak. Mert egy forrás táplál minket, mind egyek vagyunk.” (Részletek az Ébredés című elbeszélésből.)⁶

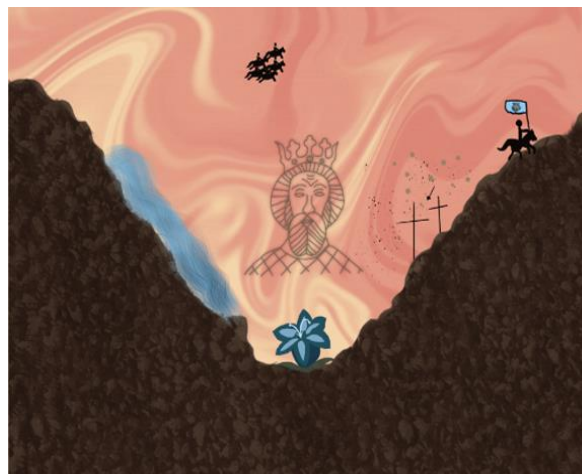


A Szent László - legendához is sok értékes alkotás született: lapozós e-könyv, többféle illusztráció s újraírt történet.

A legenda magyar nyelvű szövegét Nemes Enikő – a székelykeresztúri Orbán Balázs Gimnázium angoltanára, a projekt egyik felkészítő tanára - fordította le angolra, mivel korábban nem volt elérhető ezen a nyelven a László megmenti az elrabolt lányt, Szent László pénze, A tordai hasadék és a Szent László füve c. legenda.

A debreceni csoport kézműves és digitális munkái mutatják, milyen motívumokat ragadtak meg a diákok, s tükrözik kreativitásukat, kezűgyességüket, digitális jártasságukat. A kollázs technikával készült rajzon a kövek mellett a hímzés, akvarell festés és ceruzarajz látható.

⁶ Gyarmati Dominik, Hodik Lilla: Ébredés. URL: https://drive.google.com/file/d/1JAO_X5ebA4D7VMJX8IjSVUNs8TCn8m2g/view (Utolsó letöltés: 2023.10.12.)



Hiszem, hogy ezzel az olvasást népszerűsítő projekttel növelni tudtuk azoknak a fiataloknak a számát, akik a partneriskolákon belül és azon kívül is élvezik az olvasást, hiszen ők lesznek a jövőben azok a szülők, akik olvasóvá nevelhetnek, illetve a munkaerőpiacon is akkor tudják biztonsággal megállni a helyüket, ha nemcsak szakmailag és nyelvi kompetenciák mentén képzett munkaerővé, hanem gondolkodó felnőtté válnak.

Nemzetközi Visegrádi Alap

- Visegrad Fund

Az Erasmus+ projekt mellett essen szó másik lehetőségről is, amelyben az olvasásnépszerűsítésre lehet projektet építeni! Idén jelentkeztünk először a Visegrádi Alap által oktatási intézmények számára kiírt pályázatra, amely a V4 országok és szomszédos partnerországok fiataljainak kapcsolatépítését célozza meg rövid távú mobilitási tevékenységek támogatásával. „A Nemzetközi Visegrádi Alap nemzetközi donorszervezet, melynek feladata a Visegrádi Csoportot alkotó országok – Magyarország, Lengyelország, Cseh Köztársaság és Szlovákia – közötti szorosabb együttműködés elősegítése. Az Alap fő célja, hogy erősítse a kapcsolatot a V4 országok intézményei és lakosai között.”⁷

⁷ Csík Balázs: Új pályázati lehetőséget hirdet meg a Visegrádi alap. www.diaktajekoztatasi.hu . URL: <https://www.diaktajekoztatasi.hu/uj-palyazati-lehetoseget-hirdet-meg-a-visegradi-alap/> (Utolsó letöltés dátuma: 2023.10.12.)

A projekt koordinátoraként a V4 országokban kerestem partnereket. Két cseh, egy szlovákiai magyar iskola mellett partnerként sikerült bevonni egy erdélyi gimnáziumot is, s a közös online megbeszélések nyomán megszületett a projektterv. Október 1-jén a Debreceni Ady Endre Gimnázium főkoordinátorként, valamint a székelykeresztúri Orbán Balázs Gimnázium, az érsekújvári Pázmány Péter Gimnázium, a brnoi Střední Průmyslová škola Chemická és a Gymnázium Moravský Krumlov benyújtotta *Történeteink, legendáink, melyek összekötnek - Közös jövőnk alapja közös múltunk* című pályázatát.

Céljaink között megfogalmaztuk a kulturális csereprogramokban való részvétel fontosságát, az alkotásra ösztönzést a művészetek össz-nyelvén, komplex személyiségfejlesztéssel az Olvass többet! határtalanul-magyarul jó gyakorlatára, az olvasásnépszerűsítő program tapasztalataira, eddigi eredményeire építve.

Egymás legendáinak, történeteinek megismerését tűztük ki legfontosabb feladatként, s ezeknek a diákok és tanáraik által választott helyi legendáknak, történeteknek a feldolgozását, újragondolását a Z generáció által, közös értékek kiemelésével, nézőpontok cseréjével, generációk közötti párbeszéddel.

Kulturális értékeink, közös történelmünk, összetartozásunk kifejezése versben, dalszövegben, elbeszélésben, kisfilmben, képzőművészeti alkotásban valósul majd meg a debreceni líciumfa és Szabó Magda, a visegrádi összetartozást nem csak nevében szimbolizáló Hunyadi Mátyás szellemi öröksége, Alfons Mucha cseh plakátművész és grafikus alkotásai által. A partnerek által választott legendákkal fognak a cseh és szlovákiai, erdélyi, magyarországi újraírt verzióit bemutatjuk majd közös felolvasó rendezvényeken, kirakatkiállításon, feltéve ha nyerünk.

A könyv barátai hálózat⁸ – microgrant pályázat



Debrecenből indult útjára az Olvass többet! határtalanul-magyarul verseny, s a belőle kinövő programok is szülővárosomhoz kötődnek, de már rég túllépték a város határait. 2022-ben jött létre az a hálózat, melynek célja a könyv barátait összefogni, legyen szó iskolai könyvtárról, múzeumról, egyetemről, borozóról, rádióadóról, kávézóról, művészeteket támogató egyesületről, színházról, kiadóról stb. Mára már egyéb hazai települések mellett nagyváradi kulturális intézmények, vállalkozások, a könyvek, az olvasás ügyét szívügynek tekintő egyesületek és személyek csatlakoztak a hálózathoz, amelynek az Olvass többet! alapítótagja volt. 2022-ben írták ki Debrecen kultúráért felelős alpolgármesterének, Dr. Puskás Istvánnak a támogatásával azt a microgrant pályázatot, amelynek keretében a hálózati tagok közös projekteket tervezhettek s valósíthattak meg. Mi két debreceni szakközépiskolával, a DSZC Péchy Mihály Építőipari Szakgimnáziummal és a DSZC Kreatív Technikummal, valamint a DESzínházzal fogtunk össze, s adtunk be közös pályázatot a komplex olvasást népszerűsítő programunkra, azon belül is az Olvass többet! táborra.

A két szakközépiskola régi partnere az Olvass többet!-nek, diákjaik minden évben részt vesznek az olvasóversenyben, a felolvasórendezvényeken, illusztrációs pályázatunkon és az olvasótáborban is.



A könyv útja című pályázatunkban új elemként terveztünk egy kirakatkiállítást⁹ az ajánlott olvasmányokhoz készített képzőművészeti alkotásokból. A kiállítást a Kreatív Technikum diákjai és tanárai hozták létre, a péchysek sok olvasót adtak a

⁸ A könyv barátai hálózat. debreceenliterature.hu. URL: <https://debreceenliterature.hu/a-konyv-baratai-halozat>. (Utolsó letöltés dátuma: 2023.10.16.)

⁹ A kirakatkiállításra Debrecenben a Pagony könyvesboltban került sor 2023 júniusában.

versenyhez, a DESzínház pedig plusz anyagiakkal támogatta a tábori költségeket. Így sikerült megszervezni az Olvass többet! 2. nemzetközi táborát. Az elsőre Bükklokon került sor a kovásznai kollégák szervezőmunkájának köszönhetően. A 2023 júniusában megvalósított síkfőkúti Olvass többet! táborban közel harminc magyarországi és erdélyi diák vett részt. Mindezek a programok nem jöhettek volna létre, ha nincs ez a helyi összefogásra hívó pályázat. Hálásak vagyunk érte!



Az Olvass többet! tábor résztvevői Síkfőkúton

A 13. Olvass többet! táborról, amely egy szép összefogás eredményeként született meg pályázati támogatással a délutáni előadások között még lesz szó. A két kiváló erdélyi diáklány, a kovásznai Ambrus Édua és a székelyudvarhelyi Lukácsi Izabella *Az OT!T¹⁰ család és mi* című előadását szívből ajánlom minden kedves résztvevő számára.

¹⁰ Olvass többet! tábor

DR. BAGOSI EDIT

**DRÁMAPEDAGÓGIAI MÓDSZEREK AZ OLVASÁSI STRATÉGIÁK FEJLESZTÉSÉHEZ
(INSPIRÁCIÓS GONDOLATSOR)**



I. A drámapedagógia és az olvasásfejlesztés

A drámapedagógia Európában több mint 100 éves múltra tekint vissza, Magyarországon pedig az 1970-es évektől van jelen az a szándék, hogy a színházi alkotásokhoz szükséges készség- és szakmai fejlesztés fogásai bekerüljenek az oktatási folyamatokba: kezdetben a tanórán kívüli szakköri közegbe (diákszínpadok), később a közoktatási folyamatokba (NAT-ban szereplő modultárgy: tánc és dráma, dráma és tánc, dráma és színház) (a gazdag szakirodalomból csak néhány: BÁCSKAY 1974, DEBRECZENI 1992, GABNAI 1993, 2001a, ECK 2013).

A drámapedagógia definíciója évtizedről évtizedre árnyalódik. Értelmezik pedagógiai ill. reformpedagógiai irányzatként, művészetpedagógiai módszerként vagy módszeregyüttesként, eszköztárként, ami közös a meghatározásokban, hogy fókusz a résztvevői cselekvés (drán ~ dráma) általi emberépités áll. „A drámajáték olyan játékos emberi megnyilvánulás, amelyben a dramatikus folyamat jellegzetes elemei lelhetők föl. A dramatikus folyamat kifejezési formája: a

megjelenítés, az utánzás, megjelenési módja: a földézett vagy éppen megnyilvánuló társas kölcsönhatás, az interakció, eszköze: az emberi és a zenei hang, az adott nyelv, a test, a tér és az idő, tartószervezete pedig a szervezett emberi cselekvés.” (GABNAI 1999:9)

E művészetpedagógiai és reformpedagógiai irányzat az élményszerzést, a tapasztalatszerzést, a dolgok megélését helyezi a középpontba, mindazt, amit a színjátékos tevékenység nyújtani tud. *„A megszokott befogadói és reprodukciós ismeretszerzés helyett egy élmény létrehozásával és megélésével segítenek közelebb egy problémához. A résztvevőktől a passzív befogadói magatartás helyett aktív részvételt, cselekvést várnak el. A megszokottól eltérően így nem a tanár, illetve foglalkozásvezető, hanem a feldolgozandó téma és az általa kiváltott reakciók kerülnek a középpontba.”* (ECK 2000: 14) E tevékenység eszköz a személyiség, empátia, kooperációs készség fejlesztéséhez és az önismerethez.

Az 1990-es évek végétől a drámapedagógia tantárgypedagógiai felhasználása is egyre elterjedtebb lett, legkézenfekvőbb az irodalomórai felhasználása. Eck Júlia munkái elsőként tárgyalják az irodalomórai felhasználás lehetőségeit; példatárával kipróbált, működő gyakorlatsorokat, komplex óravázlatokat kínálva, mert a *„magyar nyelv és irodalom tantárgy bármely részterületéhez kapcsolható drámapedagógiai megközelítés, a választást a felhasználás célja határozza meg.”* (ECK 2000, 2015a:62, 2015b) A magyaron túl a történelem és az idegen nyelvek módszertanába is könnyen beilleszthető a drámapedagógiai szemlélet és eszköztár. A 2015-ben publikált összefoglaló kutatásból látjuk, ahogy formálódik az új drámapedagógus generáció, amely már egyetemi tanulmányai során is specializálódik: egyre több szakdolgozati téma, egyre több publikált óravázlat születik egyre szélesebb tantárgyi spektrumon (TRENCSÉNYI 2015).

A drámajátékos foglalkoztatás sok mindenhez varázspálca, de csak tudatos csoportvezető kézben működik, mert nem való minden oktatási folyamathoz. Felhasználható teljes óra, esetleg tanórák (dupla) során, vagy csak egy-egy gyakorlat más munkaformák közé illesztve.

Az *irodalomórai* műelemzéshez kapcsolódva kiváló: ráhangolódni egy témára, bevezetni egy problémakört; egy mű miliójének, atmoszférájának, hangulatának, világának felidézéséhez; különböző helyszínek virtuális vagy érzékszervekre vetített érzékletesebbé tételéhez; szereplők tulajdonságainak, motivációinak, jellemének elemzésekor; a jellemek közötti viszony-, kapcsolat- vagy konfliktusrendszer áttekintésére; a mű felépítésének, szerkezetének, arányainak vázolásakor; a mű egészének ismeretében végzett. Olyan rétegek tárhatók fel, olyan olvasatai születhetnek így

egy adott műnek, melyek az adott tanulók sajátjai (ECK 2000). *Történelemórán*, amikor a korban zajló folyamatok tanítása között az embert keressük: pl. egy döntéshelyzet kapcsán, amikor több érvrendszert, a döntés felelősségét akarjuk megéreztetni a tanulókkal jelen időbe emelve a múltat. Az *idegen nyelvek* tanítása területén minden szinten alkalmazható drámatechnika. A B1-B2-es nyelvhasználói szinten, amikor már kommunikál a nyelvtanuló, maguktól adódnak a szituációs játékok, az érvelős játékok, viszont abszolút kezdők fejlesztését is lehet ezekkel a játékokkal kezdeni. Egy ragozó nyelv oktatása kapcsán például az ún. „A” típusú (BOLDON 1993) gyakorlatokból is lehet lexikai-grammatikai oktató-fejlesztő rendszert építeni. (Az *Idegen nyelvi fejlesztés drámapedagógiai módszerekkel – egy kísérlet és tapasztalatai a Debreceni Ady Endre Gimnáziumban* című 2022-ben Kovásznán „A (diák)színjátszás helye és szerepe világunkban” konferencia és kerekasztalbeszélgetés keretében elhangzott előadás összefoglalója jelen kötetben olvasható e tanulmány szerzőjétől.)

A drámapedagógia bármilyen tantárgypedagógiai alkalmazását nézzük, mindenhol alap a szöveggel, szókinccsel való dolgozás, így e módszertan az olvasási stratégiák kialakításához és fejlesztéséhez is kiválóan használható.

II. Az olvasási stratégiák szakirodalmi definíciója és a metakogníció

Az olvasási stratégiáinkkal a hatékony és értő olvasásunkat alakítjuk ki. „*Olvasási stratégiáknak nevezzük azokat a tudatosan végzett műveleteket, amelyek célja a szöveg célunknak megfelelő szintű megértése.*” (STEKLÁCS 2013) A stratégia módszert és technikákat jelent, melyek segítik a szövegértést, az olvasási koncentrációt, az olvasott információ feldolgozását, a kritikai gondolkodást, a jelentésteremtést, az egyéni olvasat létrehozását. „*A magas szintű szövegértelmezés számos, egymással szoros kapcsolatban álló tudáselem megtanulását és gyakorlását feltételezi. E tudáselemek egyikét az olvasási stratégiák jelentik.*” (TARDY – FEJES – HÓDI – SZENCI – VÍGH 2022)

E tudáselem gyakorlása és automatizálódása tudatosságot, auto-reflexiót igényel, így szorosan kapcsolódik a metakognícióhoz. A metakogníció a tudatosság és az ellenőrzés képessége az egyén saját gondolkodási folyamatai felett. A „tudatosság-kutatás úttörője” John Flavell (1979, hivatkozva TARKÓ 1999:175) szerint a kognitív stratégiákat a sikeres fejlődés érdekében alkalmazzuk, a metakognitív stratégiákat azért, hogy megfigyeljük a fejlődést. Az automatikussá

vált stratégiák a készségek (Owens 1988 hivatkozva TARKÓ 1999:176). „*Az olvasás mint képesség két részképesség-együttesre bontható, a dekódolásra, amely az olvasás technikai részét képező részképességek együttese, és a szövegértésre.*” (TARKÓ 1999:178)

A metakognícióra épülő olvasásstratégiai módszer tudatos, tanulható, tanítható.

Az iskolában alkalmazandó olvasásstratégiai módszer célja, hogy a diákok megtanuljanak reflektálni az olvasás során felmerülő nehézségekre, és alkalmazni tudják a megfelelő stratégiákat a megértés javítása érdekében. A magyarországi oktatási rendszerben az olvasási készségfejlesztés elsősorban az alsó tagozatra koncentrálódik, az olvasásstratégiai segédanyagok elsősorban a kisiskolás korúakhoz kapcsolódnak, mert az olvasástanulás és olvasni tanítás itt jut kiemelkedő szerephez. A felső tagozatos és középiskolás fejlesztésben, ahol a stratégiai alkalmazás már a tanuló intellektuális fejlettségének megfelelő szinten elvárható, kevesebb hangsúlyt kap.

Az utóbbi két évtizedben az olvasási stratégiák tanításának számos kutatással is megerősített módszere alakult ki: tranzakciós olvasásstratégia-tanítás (Pressley), reciprok tanítás (Palincsar, Brown), kooperatív tanulás (Spencer Kagan), a társ által irányított beszélgetés módszere / Peer Led Discussion (Janice Almasi), a tanítás a sikeres intelligenciáért / Teaching for Successful Intelligence, TSI (Sternberg), a kritikai gondolkodás fejlesztése az olvasási és íráskészségen keresztül / Reading and Writing for Critical Thinking, RWCT-projekt, IEPC-módszer / Imagine, Elaborate, Predict, Confirm (Wood), SIS-módszer / Sensory Imaging System.

E módszerek is alátámasztják az olvasási stratégiák és a szövegértési képesség közötti kölcsönhatást. „*A szövegértést pozitívan befolyásoló tényezők közül nagy általánosságban a következőket tartják a kutatók a legfontosabbnak: gyakori érintkezés az írásbeliséggel, jól fejlett beszéd-készség, jól fejlett szókincs, kompetencia a szociális interakciókban a szövegek kapcsán, hatékony szófelismerés, hatékony szövegértési stratégiák használata* – összegzi Steklács János (2013:68), majd megállapítja: „*Ha összevetjük a hazai szövegértés-tanítási gyakorlatunkkal ezt a felsorolást, jól látszik, hogy a szociális interakciókra épülő kompetencia és az olvasási stratégiák használata hiányzik leginkább a hazai szemléletből, holott a vizsgálatokból azt is tudjuk, hogy ezek közül bármelyik fejlesztése pozitív hatással van a szövegértési képesség fejlődésére.*” A szociális interakciókra épülő kompetencia fejlesztésénél jelölhetjük ki a drámapedagógiai eszköztár helyét az olvasásfejlesztésben.

A metakognitív olvasásstratégiai módszertan három nagy fázisra osztja a rutinos olvasói stratégiákat: az olvasás előtti (pre-reading), az olvasás közbeni (text maintenance), az olvasás utáni (post-reading).

III. Drámapedagógiai módszerek az olvasás előtti (pre-reading) stratégiák támogatására

Az olvasás előtti (pre-reading) fázisban az olvasó előkészíti, a gyakorlott olvasó megtervezi a folyamatot. Az olvasandó szöveghez már fűzi valamilyen viszony, mert kiválasztotta előfeltevés, motiváció alapján. A tanórai közös szövegolvasás esetében nem feltétlenül van belső motivációja minden diáknak, tehát ezt a foglalkozást vezetőnek kell megteremtenie.

A drámapedagógia eszköztárából ide kiválóak az *asszociációs játékok*, amelyeknek hívó szavai az olvasandó mű témájára, címére, egy-egy kulcsfogalmára, a diákokat is foglalkoztató felvetett problémájára, élethelyzetére vonatkoznak. (A következőkben hozott példák egy középiskolában is tárgyalt drámai szöveghez kapcsolódnak. Mivel egy konferenciaelőadás és írott változata korlátozott terjedelmű, s nem kíván sem példatár, sem játékgyűjtemény lenni, az alkalmazási lehetőségekre csupán egy-egy példát vagy ötletet ajánlunk, de mivel mind ugyanahhoz a szöveghez kapcsolódnak, kiadnak egy teljes foglalkozásvázlathoz való ötletsort. Drámajátékos játékgyűjtemények: KAPOSÍ 1993, 2002; NEELANDS 1995, ELŐD 1997, GABNAI 1999, 2001b; PERÉNYI 2009).

Példa No.1: *A körben ülő diákokkal asszociációs kört indítunk arról, hogy mi jut eszükbe a „szabad, mint a madár” sokszor használt szóláshasonlatról, majd beszélgetés kezdeményezhető a madár és szabadság jelentésrétegeiről.*

Az olvasó érzelmi bevonása, ráhangolása, érdeklődésének felkeltésén túl a pre-reading fázis az előzetes tudás mozgósításáról is szól. Már ismert téma esetén sémaaktivizálás zajlik, ekkor az ún. összehasonlító, új téma esetén pedig az ismeretelsajátító organizátorokat mozgósítjuk. A ráhangoló beszélgetés mellé vagy helyett, a kontextusteremtéshez kiválóan alkalmazhatók a játékos technikák.

Gyors és hatékony lehet egy téma felvezetésénél az *állóképes vagy néma játékos technika*. Példa No2: *Milyen művésztipusokat ismernek? Művészsztereotípiák megmutatása 2-3 fős csoportokban állóképben. A megszületett képek megbeszélésének mélysége a diákok értintettségétől függ, pl. egy művészeti tagozaton várhatóan a személyes jövőkép, az énkép is előjön.*

Rutinos játzóknál *előkészített improvizációt* (max. 2 perc felkészülési idő) is kérhetünk, például a mű néhány kulcsidézetére vagy első mondatára. Példa No3: *Készítsenek 1 perces jelenetet, melyben szerepel a következő mondat: „Miért jár mindig feketében?”* vagy *„Az életemet gyászolom.”* vagy *„Tudd viselni a keresztedet, és higgy!”* A kis csoportok közös ötleteléséből, a szabad asszociációs lehetőségéből az idézeteknek várhatóan olyan szövegmögötti értelmezési lehetőségei fognak felbukkanni, melyek másképpen nem.

A pre-reading fázis másik része a szöveg gyors előzetes vizsgálatának technikája, amikor az olvasó rápillant a szöveg hosszára, formájára, címére, illusztrációira, tördelésére, betűtípusára, s ha van, mottójára. Órai környezetben ez a fázis akkor életszerű, ha előzőleg a szöveg nem volt kiadva otthoni olvasásra, és valóban most találkozik vele először az olvasó.

Az előzetes átfutás technikájánál nincs sok színjátszós játéklehetőség, viszont érdemes lehet beszélni itt a drámai szöveg sajátos megjelenési formájáról (név – megszólalás – instrukció). Izgalmas lehet továbbá ilyenkor átlapoztatni a drámaszöveget a nagyobb struktúrák (tér- és időkezelés) kitapintására, ami lineáris olvasáskor nem biztos, hogy tudatosul, pedig van jelentése és jelentősége. Példa No.4: *Hány felvonásból áll a mű? (4) Hány és milyen helyszíneken játszódik? (kinti tér, egyre beszűkülőbb benti terek) Milyen napszakokban és évszakban vannak a szereplők? (nyár majd ősz) stb.*

IV. Az olvasás közbeni (text maintenance) stratégiákhoz kapcsolható játéka

A szöveg olvasása lehet néma vagy hangos, ill. követő olvasás. Korosztályfüggő, hogy melyik technikának van módszertanilag helye egy foglalkozáson. Középszintű irodalomórai környezetben az előzetes, otthoni néma olvasás, és az órai részletek felolvasása a leggyakoribb.

Nem szorosan drámatechnikai módszer, de kiváló feladat lehet, ha azt kérjük diákjainktól, hogy egy-egy jelenetet, interakciót szóltassanak meg figyelve a szép artikulációra, a beszédhangok tisztaságára, a magyar nyelv intonációjára, nem maradván a pusztán felolvasás szintjén. A nyelv zeneiségét és akusztikus adottságait arra használva, hogy egy jelenet egy szereplőjének néhány mondatát jelentéssel együtt adják vissza. Példa No.5: *Egy adott néhány mondatos interakciót olvassanak fel különböző intonációval más-más jelentést adva neki!*

A színházi alkotómunka során külön próbafázis az ún. olvasópróba. A szöveggel való fontos irányított találkozás a rendező felolvasása, amikor a színészek követő olvasással veszik át először

a teljes művet, majd a további asztali próbák során sokszor összeolvasva maguk is keresik a megszólaltatás leghitelesebb formáját.

Az olvasás közbeni (text maintenance) stratégiák közül a tanórai szövegfeldolgozás során alkalmazott egyik leghatékonyabb forma az ún. szakaszos olvasás. A mikroolvasás ezen formája a metakognitivitás igazi megvalósulása: részenkénti megállás, visszacsatolás, rendszerezés, kérdések megfogalmazása, majd szöveganticipáció, a feltevések, elképzelések megfogalmazása a továbbiakra vonatkozóan, s a részlet elolvasása után a feltevések vizsgálata és korrekciója. E folyamat legfontosabb része a belső képalkotás és a belső képek verbalizálásának és kifejezésének stratégiája.

A fantázia mozgósítására, a megfigyelés pontosítására, a szókincsbővítésre a drámapedagógia külön játékcsoporttal dolgozik, az ún. *érzékelő gyakorlatokkal*, melyek során cél, hogy minél több érzékszervünket bevonjuk a folyamatba, ez esetben a szövegértés folyamatába. A kicsik gyerekeknél igazán hatékony ez a gyakorlatcsoport. Példa No.6: *Egy-egy megismert részhez mozgásai vagy mondatai mögé keressenek zenét! Játsszuk le, járjuk le vagy olvassuk fel a háttérzenével együtt a különböző megoldásokat! Figyeljük meg az érzet- és/vagy értelmezésbeli különbségeket!* Példa No.7: *Képzeljék el a legapróbb részletekig egy adott helyzet a terét (tágassága, díszlet, kellék, jelmez, színek, fények)! Hasonlítsunk össze 2-3 elképzelést! Fogalmazzuk meg a jelentésmódosulásokat! Ez utóbbit akkor érdemes megvalósítani „3D-ben”, ha színpadra akarunk állítani egy anyagot, egyébként gyorsabb verbalizálni.*

Ehhez az olvasási stratégiai fázishoz a drámajátékok és technikák végtelen lehetőséget kínálnak. Bármelyik olvasott „szakaszra” alkalmazható technikák: *asszociációs játékok, befejezetlen mondat, szerep a falon, állóképek, jelenetté mozdított kép, belső hangok, páros vagy kiscsoportos improvizációs gyakorlatok stb.*

Egy dráma első olvasott szövegrésze a szereplők listája, s egy drámaelemzés sarkalatos pontja a viszonyrendszer felrajzolása, dinamikájának átlátása. Példa No.8: *A mű megismerése előtt jóslásra használható, ha megpróbálunk elképzelni egy lehetséges viszonyrendszert a következő még ismeretlen személyek között.*

SZEMÉLYEK

ARKAGYINA, IRINA NYIKOLAJEVNA, asszonynevén TREPLJOVA, **színésznő**

TREPLJOV, KONSZTANTYIN GAVRILOVICS, **a fia**, fiatalember

SZORIN, PJOTR NYIKOLAJEVICS, Arkagyina **testvére**

ZARECSNAJA, NYINA MIHAJLOVNA, **gazdag földbirtokos fiatal leánya**

SAMRAJEV, ILJA AFANASZJEVICS, nyugalmazott hadnagy, Szorin **jóságigazgatója**

POLINA ANDREJEVNA, a felesége

MÁSA, a leányuk

TRIGORIN, BORISZ ALEKSZEJEVICS, **író**

DORN, JEVGENYIJ SZERGEJEVICS, **orvos**

MEDVEGYENKO, SZEMJON SZEMJONOVICS, tanító

JAKOV, cseléd

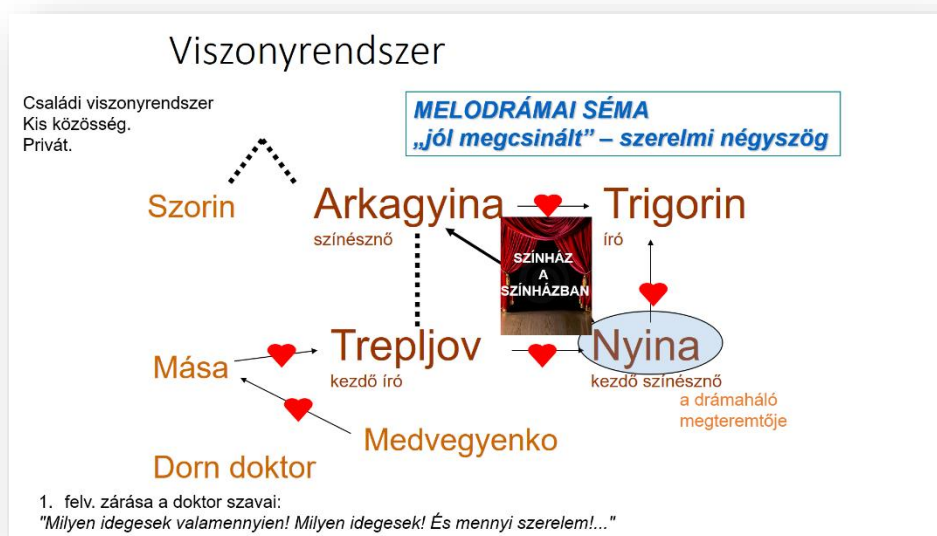
Szakács

Szobalány

A variációkból valószínűleg ki fog rajzolódni a dráma egyik jellegzetessége, hogy egy privát, család közegben, hétköznapi emberek viszonyait fogjuk feltárni.

Példa No.9: *A mű ismeretében döntsük el, hogy ki a főszereplő, s milyen viszonyban vannak vele a többiek? Készítsünk állóképet középen a választott főszereplővel!*

Ha különböző főszereplőt választanak, különböző állóképek születnek, érzékelhető lesz ennek a viszonyrendszernek a viszonylagossága, a korális jellege. A testekből építkező állókép technikájával vizuálissá és mobilissá tehető mindaz, ami egy táblai vázlatban így jelenik meg:



Számtalan lehetőséget kínálnak a *nonverbális kommunikáció eszközeivel* dolgozó feladatok. Példa No.10: *Ismerjük fel testtartása alapján a szerelmi négyszög négy szereplőjét! Négy tanuló a terembe bárhol elhelyezkedve megáll v. ül mint a kiválasztott v. kihúzott szereplő. A többieknek fel kell ismerniük, be kell azonosítani, s megindokolni, hogy a testhelyzet, testtartás, gesztus, mimika, a tekintet iránya miért olyan amilyen, s már el is kezdtük a jellemábrázolást.*

A *belső hangok* technikájával bármelyik szereplő pillanatnyi lelki állapota, hosszútávú motivációja, vágya verbalizálható. Példa No.11: *Az előbbi négy tanuló szavakba önti, kihangosítja az általa megformált szereplő gondolatait pl. I. felvonás előadásra készülődő helyzetében. (Egy mű bármely állapotára, helyzetére ráépíthető gyakorlat.)*

Élővé teheti az elemzési folyamatot egy adekvát *tárgy vagy kellék* beemelése a játékba. Egy valóságban jelen lévő pl. kitömött madárral – a háttérben, majd előtérben – elemezni új jelentésrétegeket nyithat meg. Példa No. 12: *Melyik szereplő hogyan tenné arrébb ezt a madarat, vagy törölné le az asztalt, amin áll? (Csak mozgásos gyakorlat.)*

Példa No. 13: *Vizsgáld meg a preparált madarat, nézz a szemébe! Mit ér az élet? Fogalmazz egy mondatot a saját nevedben vagy valamelyik szereplő szemszögéből! (Csak szöveges gyakorlat.)*

V. Játékok az olvasás utáni (post-reading) stratégiákhoz

Az összefoglalás, a végkövetkeztetés levonása nem a csak tanári kérdésekkel vagy szövegértési feladatlapban szereplő összefoglaló kérdésekkel lehetséges. A saját olvasat és értelmezés kialakításához, a szövegben előforduló adatokon túli összefüggéseket, jelentésrétegeket értelmező összegzés, a konklúzió megfogalmazásakor is nyúlhatunk a drámatechnikához. A kicsoportban való dolgozás során olvasatok, értelmezések megszületésére, érdemi kommunikációra, a másik gondolatának reflektálására, nézőpontok ütköztetésére, egymás meggyőzésére van lehetőség.

A műegész ismeretére építve is felhasználhatók a korábbiakban már említett játékok, melyek a szövegértés mind a négy szintjére szerkeszthetők.

A szöveg szó szerinti szintjével, nevekkal, helyzetekkel, idézetekkel dolgozó játékok alkalmazása kézenfekvő, melyeket nem csak zárásként, de ismétléskor is bevethetünk.

Példa No 14: *Készíts 2-3 szereplős állóképet a dráma legjellegzetesebb pillanataiból! A többieknek be kell azonosítani a helyzetet, majd a cselekménynek megfelelően sorrendbe kell állítani. (Vizuális cselekményvázlat készíthető így.)*

Példa No 15: *Az előző gyakorlat variációja, amikor a jelenetből hiányzik a főszereplő. Valakinek a helyzet megértése után be kell állnia a képbe.*

A szövegösszefüggés szintjét érintő játékok olyan elemekre koncentrálnak, melyek nincsenek feltétlenül kimondva, de a folyamatok egyértelműen zajlanak, s az értő befogadó kódolni is tudja őket. Példa No. 16: *Egy szereplő fejlődési útja: 3-5 állóképben mutassátok meg Nyina útját! Ennek nyomán lehet szerepelemzést, jellemtérképet készíteni, fordulópontokat keresni, a két helyzet között – meg nem mutatott jelenetek alatt – zajló folyamatot rekonstruálni.*

A harmadik szint a kritikai megértés szintje, amikor a felismert folyamatok motivációit, lefolyását képes analizálni, értékelni az olvasó saját olvasatot kialakítva. Példa No. 17: *Nyina újtának, lehetőségeinek, döntéseinek áttekintéséhez a belső hang játékot alkalmazva választunk egy „angyalt” és egy „ördögöt” személyiségének két végletét, akiknek érvrendszerét egy vitában ütköztetjük. Érdemes „Nyinát” egy székre kiültetni, hogy a feje fölött szólaljanak meg az igazságai.* Példa No. 18: *A jellemábrázoláshoz használt „ítélkezés” játék helyzetbe is tehető: egy komplett bírósági tárgyalás is szervezhető ügyésszel, ügyvéddel, bíróval, esküdtekkel, úgy hogy mindenki előre felkészül a szerepére.*

A saját olvasat, érintettség egyik jó gyakorlata az „én-sorok” (Eck 2015:75) vagy én-idézetek választása. Példa No. 19: *A választott idézettel a fejben vagy felírt papíron sétá a térben. Amikor a foglalkozásvezető tapsol, a legközelebb állóval párba kell állni, s elmondani egymásnak a választott idézetet és a választás motivációját, indoklását. Max. 1-1 perc. Aztán újra séta, keveredés, és új partnerrel való megbeszélés. (A séta – találkozás – megbeszélés – párcsere gyakorlatok sokszor alkalmazhatók pl. foglalkozáskezdéskor, részek zárásakor. Akkor ideálisak, ha sokféle és/vagy sok darab adatot akarunk gyorsan átforgatni.)*

A negyedik szint a kreatív megértése, amikor az olvasott mű továbbgondolásra készítt, az „emberi képlete”, sémája, tanulsága újabb szövegeket ihlet. A tovább- vagy átírási feladatok a (dráma)írói, költői, dramaturgi készségeket mozgatják. A továbbírások műnem- és műfajváltásokkal: a szereplő bőrébe bújva monológ (lásd: belső hang), levél, blog, apróhirdetés írása, vele készített interjú, nála készített tudósítás vagy teljes újság írása és szerkesztése; nézőpontváltásos jelenetátírás, -eljátszás: másik szereplő szemszögéből megírt ugyanaz a jelenet;

(megzenésített) versek készítése; nagyobb kompozíciójú szerkesztett tematikus anyagok összeállítása.

Példa No. 20: *Összefoglaló óra*. A Debreceni Ady Endre Gimnázium 1992-től magyarórai tanmenetbe beépített jogyakorlata, melyet Fehér Zsuzsanna (magyar-latin szakos) és Várhalmi Ilona (magyar-német-testnevelés-drámapedagógia szakos, a drámatagozat alapítója és vezetője) talált ki, dolgozott ki és évtizedeken keresztül működtetett. A diákok (a teljes osztály!) feladata egy művelődéstörténeti korszak tanórai lezárása után az irodalom-, történelem-, művészettörténet- és énekórán tanultak alapján további tanári segítség nélkül 1-1,5 órás színpadon bemutatott szerkesztett, megkoreografált, látványban kitalált színpadi mű bemutatása. Komplex színházi alkotófolyamat a szerkesztéstől a színpadi jelenlétig, mely az olvasáskészség mozgósításával indul, s az élethez szükséges képességek szinte teljes sorát működteti. Mert az élet játékkal teljes, ha úgy tetszik, „Sirály!”

Felhasznált irodalom

- ALMÁSSY Bettina – BUJTOR Anna – ECK Júlia – GOLDEN Dániel – KAPOSÍ József – KÖRÖMI Gábor – PERÉNYI Balázs – SZABÓ Zsófia – URAY Péter 2021. *Dráma és színház tankönyv 10-14. éveseknek*, Oktatási Hivatal
- BÁCSKAY Mihály 1974. *Diákszínpad és diákszínjátékszás*. Tankönyvkiadó, Budapest
- BOLTON, Gavin 1993. *A tanítási dráma elmélete*. Színházi füzetek / V. Budapest
- DANI-PALLÓSI Ágnes (szerk.) – BUJTOR Anna – ECK Júlia – GOLDEN Dániel – HERNÁDI Krisztina – KAPOSÍ József – KERESZTÚRI József – KISS Gabriella – PAP Gábor – PERÉNYI Balázs – TÓTH Zsuzsanna – URAY Péter – VÉGVÁRI Viktória 2022. *Dráma és színház 15-18 éveseknek*, Oktatási Hivatal
- DEBRECZENI Tibor 1992. *A drámapedagógia hazánkban*. Drámapedagógiai Magazin 1.
- ECK Júlia 2000. *Drámajáték a középiskolai irodalomórán - Iskola - dráma 2.*, Budapest, 2000.-
https://library.hungaricana.hu/hu/view/SZAK_SZIN_SK_2000_EckJulia/?pg=0&layout=s - letöltve: 2023.10.12.
- ECK Júlia 2013. *Epizódok a drámapedagógia közoktatásbeli helyzetéről*. In: Paksi László et al.: A pedagógia útjain. Pannon Egyetemi Kiadó, Veszprém
- ECK Júlia 2015a. *Drámajáték a magyar irodalom tanításában*. In: Szakpedagógiai körkép III., Művészetpedagógiai tanulmányok, ELTE, Bp., 2015, 61-78.
- ECK Júlia 2015b. *A dráma helye a közoktatásban és a tanárképzésben – NAT, kerettantervek, OKTV, ODTV, dráma érettségi vizsga*. In: A drámaoktatás helyzete a köznevelésben és a színházi nevelés a köznevelés eredményességéért, összegző tanulmányok
https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/dr%C3%A1ma_5_Osszegzo_tanulmanyok_honlap.pdf - letöltve: 2023.okt.

- ECK Júlia – KAPOSÍ József – TRENCSENYI László (szerk.). 2016. *Dráma – pedagógia – színház – nevelés, szöveggyűjtemény középhaladóknak*, Budapest
https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/dramapedagogia_online.pdf - letöltve: 2023. okt.
- ELŐD Nóra 1997. *Drámajátékok. Multikultúra 3. Másképp Alapítvány*. Budapest.
- FORT Krisztina - KAPOSÍ József - NYÁRI Arnold - PERÉNYI Balázs - URAY Péter 2002. *Dráma és tánc az 5-6. osztály számára című tankönyv*. Celldömölk, Apáczai Könyvkiadó és Könyvterjesztő Kft.
- GABNAI Katalin 1999. *Drámajátékok*. Helikon Kiadó. Budapest.
- GABNAI Katalin 2001a. A drámapedagógia hazai legitimációja. In: Báthory-Falus (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris, Budapest
- GABNAI Katalin 2001b. *Drámajátékok – bevezetés a drámapedagógiába*, Budapest
- KAPOSÍ László 1993. (szerk.). *Játékkönyv - Színházi füzetek IV*. Budapest, Marczibányi Téri Művelődési Központ
- KAPOSÍ László 2002. *Játékkönyv*. Kerekasztal Színházi Nevelési Központ. Budapest.
- NEELANDS, Jonathan 1995. *Konvenciók*. In: Kaposi László (szerk.) *Drámapedagógiai olvasókönyv*. Magyar Drámapedagógiai Társaság. Budapest. 153–212.
- PÁLFI Erika 2008. *Kézikönyv a Dráma és Tánc az 5-6. osztály számára című tankönyvhöz*. Celldömölk, Apáczai Kiadó és Könyvterjesztő Kft.
- PERÉNYI Balázs 2009. *Improvizációs gyakorlatok*. Vajdasági Magyar Művelődési Intézet, Zenta
- STEKLÁCS János 2013. *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest
- TARDY Blanka – FEJES József Balázs – HÓDI Ágnes – SZENCZI Beáta – VÍGH Tibor 2022. *Javaslatok a szövegértés tantárgyakba ágyazott fejlesztéséhez – az olvasási stratégiák tanítása I.* - <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=982> – letöltve: 2023. okt.
- TARKÓ Klára 1999. *Az olvasás és a metakogníció kapcsolata iskolás korban*. In: Magyar Pedagógia 99. évf. 2. szám 175-191. - https://www.edu.u-szeged.hu/mped/document/Tarko_MP992.pdf - letöltve: 2023.10.05.
- TRENCSENYI László 2015, *Óraelemzések – Drámaórák és drámás eszközök más tantárgyakban*. In: A drámaoktatás helyzete a köznevelésben és a színházi nevelés a köznevelés eredményességéért, összegző tanulmányok
https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/dr%C3%A1ma_5_Osszegzo_tanulmanyok_honlap.pdf (letöltve: 2023.okt.)

HATOS MELINDA

BEVÁLT PRAKTIKÁK

A SZÉKELYKERESZTÚRI ORBÁN BALÁZS GIMNÁZIUM KÖNYVTÁRÁBAN

Biztosan tapasztalta mindenünk azt az érzést, amikor tanácstalanul állunk egy-egy iskolai esemény megszervezése előtt a kérdéssel: idén milyen formában tartsam ezt az eseményt, mit nem vettem be még, ami érdekelheti a diákokat és szívesen, aktívan vesz részt az általam szervezett tevékenységen.

A kiégés szindróma sokat kutatott jelenség és egyre gyakrabban tapasztalható nemcsak az egészségügyben dolgozók körében, hanem minden olyan foglalkozás esetében, amely mentális vagy érzelmi leterheltséggel járhat, sőt most már bármely szakterületen előfordulhat. Így, a burnout- szindróma a régóta pályán levő könyvtárosoknál is jelentkezhet. Napjainkban, mivel egyre gyakoribb jelenségről beszélünk, sok kutatás foglalkozik a témával.

Én nem tudományos megközelítésben szeretnék a problémáról beszélni, hanem próbálok megoldásokat keresni, hogy a megvalósított tevékenységek után minél több pozitív visszajelzést kapjak elsősorban a diákok részéről, de természetesen a kollégák, igazgatók és szülők részéről. Ennek érdekében az én könyvtáramban bevált praktikákból hoztam el néhányat. Azt tapasztaltam ugyanis, hogy egy-egy továbbképzőn, olvasással foglalkozó eseményen keresem a mások tapasztalatait, használható és bevált módszereit.

Büszkén mondhatom el, hogy a mi könyvtárunkban minden feltétel adott: van egy normális méretű és (szerintem hangulatos) olvasótermünk, ahol a tevékenységek lebonyolíthatóak egy egész osztály számára, egy annál kisebb, de jól funkcionáló gyermekkönyvtár részünk, egy minden ötletre, javaslatra nyitott igazgatónk és igazgatóhelyettesünk illetve jó néhány olyan kolléga, akivel ezek a programok kivitelezhetőek.

Az iskolai könyvtárak első nagy eseménye a Magyar Népmese Napja. Minden alkalommal beszélünk Benedek Elek életéről, meghallgatunk egy mesét, aztán elmondhatja mindenki az élményeit, gondolatait a mesével kapcsolatosan. Ez így rendben is lenne, de egy idő után mi magunk érezzük azt, hogy valami mást is be kellene vetni. Tavaly a papírszínház volt a népmese napja főszereplője, ugyanis ezáltal a gyerekek azt érezhették, hogy tényleg egy színházban ülnek és nem a hagyományos formában hallgatják a mesét. Sikerült beszerezni a könyvtár számára egy keretet és néhány, ezzel a kerettel használható mesét. Idén pedig hajtogattunk.

A következő eseményünk október folyamán zajlik, ez az Iskolai Könyvtárak Világhónapja. Évek óta könyvtári dekoráció készül, a tavalyi tanévtől részt veszünk a nemzetközi könyvjelző csere akcióban, könyvet lehet ajándékozni a könyvtár részére és évekkel ezelőtt papírgyűjtési akciót is szerveztem.

A Magyar Kultúra Napja alkalmából szerveztük a *Ki van a könyv mögött?* játékunkat még 2019-ben, de akkora sikernek örvendett és olyan sok munka volt benne, hogy nem tehetem meg, hogy ne beszéljek róla. A játék január 22-én indult, egy google űrlap kitöltésével, amelyben az iskola tanárainak és alkalmazottainak kedvenc olvasmányát kellett megtalálni a könyvborítók alapján. A feladatokat egy QR kód segítségével lehetett elérni és a megfejtésekhez különböző segítséget kaptak a versenyzők a könyvek leírásánál/leírásával:

- *Ezzel a könyvvel kezdtem megkedvelni a matematikát* (Brumi az iskolában)- matematika szakos tanár
- *Informatikával, sporttal, művészettel foglalkozó írásokat olvasok leginkább. A kubista mozgalom kiemelkedő alakja mellett kedvencem Felvidék híres szülőtte.* (Csontváry album)- informatikát és testnevelést tanító kolléga
- *Ezt a Mikszáth Kálmán művet kaptam a magyar érettségi szóbeli szakaszán az 1970-es évek végén.* (Különös házasság)
- *A történetek ihletője az a korszak, amelyhez gyermekkorom is köthető. Az író 2005-ben megjelent könyve a pedagógus családneve* (Oroszlánkórus) –Dragomán György 2005-ben megjelent műve A fehér király, a tanár családneve Király
- *A család minden tagjának most ez a kedvence.* (Erdészvári mesék)- kolléga, akinek kisgyereke van
- *A regény zenés változatának szereplőivel volt lehetőségem közös fotót készíteni, melyet közzé is tettem egy közösségi oldalon.* (Pál utcai fiúk)- a román szakos tanárnő elvitte az osztályát Kolozsvárra, ahol a Pál utcai fiúk musicalt nézhették meg)
- *Egyik kedvenc könyvem szerzője egy kortárs irodalomtörténész. Ebből a könyvből alkalmanként (nem tanórán!) szoktam felolvasni a diákoknak, többek között Radnóti Miklós, Juhász Gyula, Babits Mihály életéről.* (Nyáry Krisztián: Így szerettek ők)- helyettesítések alkalmával én szoktam használni.
- *Diákkorom kötelező olvasmánya volt, amit olvasás közben nagyon megszerettem. Tulajdonképpen egy emlékirat, amelyben az első világháború alatti, öt évig tartó*

franciaországi internálását írja le a szerző. Már az első fejezetben megjelenik a városháza alkalmazottja egy olyan járművön, melyet én is használok, amilyen gyakran csak tehetem. Az iskolába is ezzel érkezem. (Fekete kolostor).- matematika-informatika szakos tanárunk biciklivel jár.

Természetesen elérhető volt a játékban résztvevő pedagógusok névsora is, ami megkönnyítette a megfejtést. A legtöbb helyes választ adó diák között egy 16 gigás adathordozót sorsoltunk ki.

Egy másik évben, szintén a Magyar Kultúra Napja alkalmából egy játékra hívtam a felsős diákokat. Én jöttem az alapötlettel (valamelyik részét találtam valahol, nem teljesen az enyém) és két kollégám segített a kivitelezésben. Minden osztály meg kellett alkossza a maga periódusos rendszerét, figyelembe véve a kémiai elemek jelét a magyar kultúra területéről. Olyan író, költő, képzőművészt, tudóst, történelmi személyiséget esetleg színészt kellett keresni, akinek a monogramja megegyezik a kémia óráról ismert periódusos rendszer elemeinek betűjelzetével. Így például a nikkell helyére bekerülhetett Nemeskürty István irodalomtörténész neve. Ez 10 pontot ért. Ha nem találtak a kétbetűs vegyjelnek megfelelő család és személynevet, akkor olyan személyt kellett keresni, akinek a családnéve ezzel a két betűvel kezdődik. (**Fe- Ferenc József**). Az ilyen név 5 pontot ért.

Ha nem sikerült a fenti két szabálynak eleget tenni, legvégső esetben olyan ismert személyeket is beírhattak, akinek a nevében szerepel a vegyjel mindkét betűje. Példa: **Pd** (Palládium)- **Páskándi Géza**. Ez viszont csak két pontot ér.

Fontos szabály volt még:

- az ékezeteknek és a dupla betűknek nem volt jelentősége
- mai „sztárok”/celebek nevei nem szerepelhettek a játékban
- bármilyen segítséget igénybe lehetett venni: internetet, könyvtári dokumentumokat, okostelefont, telefonos segítséget szülőktől vagy a kultúra terén jártas szomszédoktól, ismerősöktől

Ugyancsak a Magyar Kultúra Napja alkalmából jelentettünk meg egy felhívást a székelykeresztúri városi könyvtárral 2023-ban. Egy listát adtunk közre, ahol követni kell különböző szempontokat egy-egy mű kiválasztásakor és elolvasásakor illetve egy gondolatot vagy egy kedvenc idézetet kell hozzáfűzni az adott olvasmányhoz. A kihívásra négy kategóriában lehet jelentkezni: elemi tagozat, V-VIII osztály, IX-XII osztály illetve felnőtt kategória. A résztvevők között könyvjutalmat sorsoltunk ki a következő Magyar kultúra napján, 2024. január 22-én. Ehhez hasonló listával

találkozhattunk sok helyen, tehát az ötlet adott, mindenki maga alakíthatja ki a számára, illetve az olvasók számára fontosnak, érdekesnek tűnő szempontokat.

A Magyar Költészet Napja alkalmából jól bevált módszer az aszfaltra írt vers vagy rajz. Szinte minden évben részt veszünk a „Posztolj verset az utcán” elnevezésű rendezvényen is, melyet a székelykeresztúri Városi Könyvtár szervez. 2021-ben, amikor külföldi vendégeink voltak ezen a jeles napon, a megzenésített versek és egy irodalomkedvelő diákunk saját verse mellett József Attila: Tiszta szívvel című versét spanyolul is felolvasták.

Remélem valamelyik program, melyet a mi könyvtárunkban szerveztünk, elnyerte tetszésüket, használják bátran, formálják kedvükre!

1. Általános ismertető

A biblioterápia alkalmazása az iskolai könyvtárakban eltérően zajlik az oktatás keretén belül, mint más intézményekben, csoportokban. Mivel a diákok nem szívesen vállalnak tanórak utáni tevékenységet, a biblioterápiás foglalkozásoknak is igazodniuk kell az iskolai elvárásokhoz. Tekintettel arra, hogy könyvek általi gyógyítás nem annyira ismert program a diákok körében, érdemesebb beépíteni a tanórákba.

Személyes tapasztalatom azt mutatja, hogy a magyar nyelv és irodalom órák a legalkalmasabbak erre a tevékenységre. Viszont lehet alkalmazni más szakterületen is, mint például: osztályfőnöki, vallás, pszichológia, társadalomismeret és polgári nevelés órákon. Néha elég egyetlen órai biblioterápiás tevékenység ahhoz, hogy valamilyen témát élénken és intenzívebben bemutassunk. A témaválasztás ilyen esetben a tanár és a könyvtáros együttműködésén alapszik, ahol célszerű bevonni a gyerekek igényeit is.

A biblioterápiás foglalkozásokat már 2010-től beépítettem a könyvtárosi tevékenységeimbe, de teljességgel 2017-től vágtam bele, természetesen Bartos Éva néni útmutatásai alapján, aki egyben a magyarországi biblioterápia megalapozója is.

2. Előkészületek

A biblioterápiai foglalkozásra való felkészüléskor figyelembe vettem az addig tanultakat és kisebb-nagyobb tapasztalatokat, majd megtoldottam néhány sajátos jellegű ötlettel:

a.) az első az információanyag begyűjtése volt, amely segítette a biblioterápia gyakorlati kimenetelét.

b.) ezt követte az óratervezés: tartalmas olvasmányok válogatása, amelyek előcsalogatják az emberből a kíváncsiságot, hatnak az érzelmekre, a gondolkodásra, és vitára készítetik a jelenlévő diákokat.

c.) a hírveréshez szükségesnek éreztem a plakátkészítést, amely évek óta az *Olvasói utazás* névre hallgat. A plakát tartalmazza magát a meghívót, hogy beszélgetés lesz irodalmi művek segítségével, az időpontot, a helyszínt és a foglalkozásra vonatkozó jellemzőket (saját gondolat, vélemény, barátság fogalma, önbizalom, önismeret stb.).

d.) a foglalkozásokat hetenkénti egy alkalommal szoktam tartani. A határideje korlátozott

(50-60 perc). Lehetőleg az első órákra, vagy hét elejére teszem.

e.) A kiválasztott osztályt két csoportra osztom fel. Általában ábécé sorrend szerint. Ez maximum 15 személyt jelent. Egy csoportnak legkevesebb 3, vagy 4-5 külön foglalkozást tartok és két közöset. A közös foglalkozások a program elején és a végén vannak megtartva. Az első alkalom az *Olvasói utazással* kapcsolatos információk ismertetését, és egy közös olvasási élményt foglalja magába. Az utolsó alkalom pedig az összesítés, véleményezés a diákok részéről egy kitöltött kérdőív alapján. A külön foglalkozások kimondottan a kiválasztott művekkel való foglalkozást takarják.

3. Egy foglalkozáson belüli praktikák

A mint csoportvezető számtalan tervet dolgozhatok ki a tevékenység lebonyolítása érdekében. Úgy gondolom, hogy jó figyelembe venni a csoporttagok programba illő ötleteit. Az egyéniséget és az empátiát elengedhetetlennek tartom a csoportvezető számára. Bizony rá kell hangolja, ösztönözze a csoportban lévő tagokat a közös munkára.

Jó jel, ha a foglalkozások végén a csoporton belüliek megbátorodnak, és figyelnek egymásra. Segítőkészek lesznek. Nemcsak észreveszik, de fontosnak tartják a közös munka erejét. Továbbá fontos, hogy a diákok egy nyugtalanító stresszes helyzetben a problémamegoldást keressék.

A műveket a kiszemelt osztály tanárainak a diákokról alkotott véleményét figyelembe véve választottam ki.

** Itt még megjegyezendő, hogy a nem az önként választott biblioterápiás tevékenységnél az online irodalomterápiás foglalkozás kevésbé tud hatékony lenni, mint a személyes (fizikai) találkozás.*

4. Ötletek irodalmi művek segítségével

a.) rendkívüli magyar nyelv és irodalom órára ajánlatos olyan művet választani, amelyben elsősorban a gyerekek/fiatalok mindennapi nehézségeit ecsetelik

b.) osztályfőnöki óra esetén jó, hogyha a mű az osztályban felmerülő konfliktusok egyikére koncentrálódik

c.) pszichológia óra alatt a kiválasztott irodalmi alkotás célszerű, ha a világban zajló, a diákokat is sújtó problémákra összpontosít

d.) társadalomismeret, és polgári nevelés órákon egy mindennapokban megélt általános zavaró tényezőt javallott boncolgatni

* * *

Más biblioterápiás tevékenységeim

2021. június 18-20. között meghívást kaptam biblioterápiás tevékenységre a *Kísérő csoport* elnevezésű táborba, amelyben a „Soha ne add fel” alapítványhoz tartozó szülők és sérült gyerekeik vettek részt. A szülőknek ízelítőt adtam a biblioterápia fogalmáról, annak lebonyolításáról és a foglalkozás eredményeiről. Ezt követően *Lázár Ervin: Dömdö-dömdö dömdödöm* című meséje került terítékre. A fiatalok fellelkesedve a kézzel fogható eredménytől egy színdarabot állítottunk össze Bajcsi Kinga székelyudvarhelyi óvó néni valamint pszichológus segítségével. Az előadás jól sikerült. Tapsviharral végződött, s a kis előadók még ajándékot is kaptak. György Ida házigazdával és Bajcsi Kinga óvó nénivel beszélgetve, arra a következtetésre jutottunk, hogy érdemes lenne folytatni ezt a tevékenységet. Így alakult meg a *Bice-Bóca Kísérő Színjátszócsoporthoz*. Három esztendő alatt sokat fejlődtünk. A havi egyszeri, vagy kétszeri találkozás a csapattal, amely többnyire Székelyudvarhelyen, de Csíkszeredában és utólag Szentegyházán volt megtartva, két órás foglalkozást rejt magában. Ebben a 120 percben drámapedagógiával indítunk, majd ezt követően jöhet a biblioterápiás foglalkozás, míg a végén a kiválasztott színdarab próbája.

* * *

A biblioterápiai foglalkozásokon felhasználok a rajzoló tehetségemet és az előadói képességemet, amelybe szívesen bevonok az arra vágyakozó diákokat is. Ugyanakkor rövid megzenésített, előadott, elszavalt, vagy mondott műveket is bemutatok a világháló segítségével. Természetesen ezt nem kőbe vésett dolog, viszont ötlet szinten megállja a helyét. Fogalmazunk úgy, hogy a foglalkozásvezető a saját egyéniségéből és tehetségéből azt tesz hozzá, amit csak jónak lát.

Az általam legkedveltebb művek, amelyet OLVASÓI UTAZÁSom során felhasználtam:

1. Asztalos István: *Történt az utcán*
2. Botházi Mária írásaiból
3. Hajnóczy Péter: *A hangya és a tücsök*
4. Háty János novelláiból
5. Hertza Mikola novellái (*Kísérleti jelleggel* a kötet címe)
6. Janikovszky Éva: *Ha én felnőtt volnék*
7. Janikovszky Éva: *Kire ütött ez a gyerek?*

8. Karinthy Frigyes: *A rossz tanuló felel*
9. Karinthy Frigyes: *Találkozás egy fiatalemberrel*
10. Kosztolányi Dezső: *Fürdés*
11. *A kőfaragó* (mese)
12. Lázár Ervin: *Dömdö-dömdö-dömdödöm*
13. Lázár Ervin: *A kislány, aki mindenkit szeretett*
14. Max Lucado: *Értékes vagy*
15. Sławomir Mrożek: *Az őrangyal*
16. Örkény István *egyperceseiből*
17. Rabindranath Tagore: *A vándor*
18. Tamási Áron: *Himnusz egy számmal*
19. Weöres Sándor: *Ki minek gondol*
20. Zágoni Balázs: *Kütyüs Mese*

5. Összefoglaló

Továbbra is úgy gondolom, hogy a biblioterápiás foglalkozások azon nélkülözhetetlen tevékenységek közé tartoznak, amelyek visszavezethetik a fiatalokat az írott szöveg univerzumába.

A biblioterápiás tevékenységeimhez gyakrabban felhasznált szakirodalom:

BARTOS Éva (szerk.): *A biblioterápia közelről: „a szentendrei modell”*, Budapest: Pont Kiadó, 2020. (Saját beszámoló:

<http://szekelyiskonyvtaros.blogspot.com/2022/03/biblioterapival-valo-ismerkedes.html>)

BARTOS Éva (szerk.): *Segített a könyv, a mese - vallomások életről, irodalomról olvasásról*, Magyar Olvasótársaság, Budapest, 1999

BÉRES Judit: *„Azért olvasok, hogy éljek”: az olvasásnépszerűsítéstől az irodalomterápiáig*, Kronosz Kiadó, Pécs, 2017. (Saját beszámoló:

<http://szekelyiskonyvtaros.blogspot.com/2019/09/az-olvasas-csodas-univerzuma.html>)

BÉRES Judit: *Élet a sorok között: Irodalomterápiás gyakorlatok mindenkinek*, Libri Kiadó, Budapest, 2022. (Saját beszámoló: <http://szekelyiskonyvtaros.blogspot.com/2023/06/elet-sorok-kozott.html>)

GULYÁS Enikő: *Biblioterápia alkalmazása a könyvtárban és a könyvtáros képzésben*, Debrecen, 2010 (diplomamunka)

BARTOS Éva - SZÁVAI Ilona: *Beszélgetés Bartos Évával a biblioterápiáról* (5-10 old.), In: Fordulópont folyóirat 65 Olvasás? Mese? Terápia!, Pont Kiadó, Budapest, XVI, évfolyam, 2014/3

Link: *Gulyás Enikő: A biblioterápia helye a neveléstudományban* – ONK 2013
<https://www.youtube.com/watch?v=DrzmlgToccc>

MUNKÁMMAL KAPCSOLATOS LINKEK:

- A Könyv, könyvtár, könyvtáros c. folyóiratban megjelent szakmai írásaim:

<http://ki2.oszk.hu/3k/?s=Borb%C3%A9+Levente>

- Székelyföldi biblioterápia a Facebook-on, élménybeszámolókkal, fotókkal:

<https://www.facebook.com/groups/926957151018400/>

- Székelyföldi Iskolai Könyvtárosok blogja:

<http://szekelyiskkonyvtaros.blogspot.com/>

A konferencián bemutatott beszámolók linkjei:

A székelyudvarhelyi Bice-Bóca színjátszó csapat megalakulásától az első fellépésig

<https://szekelyiskkonyvtaros.blogspot.com/2022/12/a-szekelyudvarhelyi-bice-boca.html>

Olvasói utazás a XII. A filológia szakos osztállyal - 2022

<https://szekelyiskkonyvtaros.blogspot.com/2022/11/olvasoi-utazas-xiia-filologia-szakos.html>

Olvasói utazás a XI. A filológia szakos osztállyal - 2022

<https://szekelyiskkonyvtaros.blogspot.com/2022/11/olvasoi-utazas-xia-filologia-szakos.html>

Elérhetőségem:

e-mail: borbelevi@gmail.com

LÁSZLÓ ILDIKÓ

**KORTÁRSÁK A MAGYARÓRÁN. LEHET-E A KÖTELEZŐ OLVASMÁNY
AZ OLVASÓVÁ NEVELÉS ELŐSZOBÁJA?**

2023 májusában, teljes sztrájkidőben, immár másodszor kerekedtünk fel egy busznyai gyermekkel, hogy részt vegyünk a Sepsiszentgyörgyön megrendezett SepsiBook könyvfesztiválon. Szerettük volna, ha a gyermekek belekóstolnak egy ilyen jellegű könyvélménybe, ha találkozhatnak ismert és kevésbé ismert szerzőkkel, a könyvpiac újdonságaival, ha tobzódhatnak irodalmi élményekben.

Szinte “véletlenül” botlottunk bele Kertész Erzsi könyvbemutatójába, hiszen a szerzőt magát már ismertük, több regényét olvastuk is közösen a gyerekekkel (Panthera-sorozat, A sárkány nyomában), de az ott reklámozott új kiadványról még nem hallottunk. A bemutató alatt súgták oda a gyerekek, hogy: “Oszi, olvassuk el ezt jövőre!” És attól a döntéstől kezdve, az íróval való találkozás, a dedikálás, a beszélgetés a buszon, aztán a regény olvasása... szinte predesztinálva voltunk arra, hogy mi is belecsöppenjünk a regénybe.



Kertész Erzsi *Hat sértett kísértete* egy jópofa detektívtörténet. Egyszerre nyomozós és időutazós, humoros és izgalmas, interaktív és ismeretterjesztő regény, aminek egyik különlegessége, hogy a cselekmény helyszíne egy elképzelt XX. század eleji erdélyi város, amely abban az Erdély tájegységben található, amit a tavalyi évben adtak át a szentendrei Skanzenben. A családommal a nyáron bejártuk ezeket a helyszíneket, és akkor fogalmazódott meg bennem, hogy mekkora élmény lenne a gyerekeknek, ha ők is belecsöppenhetnének a regénybe. Merthogy maga a regény is interaktív: a főszereplő maga az olvasó, neki kell kiderítenie, hogy ki lopta el a primadonna rubinját. Mindegyik fejezetben más és más helyszín kerül előtérbe, a kávéház, a

patika, a nyomda, a divatáru bolt, a posta. Ezeknek az az érdekessége, hogy mindegyik épület létező, Marosvásárhelyen, Kézdivásárhelyen, Sepsiszentgyörgyön, Székelyudvarhelyen található létesítmény pontos másolata. A teremőrök pedig színészek, akik századeleji öltözetükben kedvesen szóba elegyednek a látogatókkal, kis jeleneteket adnak elő.

Megszületett tehát a nagy gondolat, hogy a 26 hatodikos diákkal felkerekedjek, és mi is szereplőivé váljunk Kertész Erzsi regényének, de, mint tudjuk, ez sajnos nem ilyen egyszerű, hiszen a kiránduláshoz hirtelenjében nem találtam anyagi támogatást, így a teljes költséget a szülők vállalták fel. És akkor ott volt a híres bürokrácia, a rettegett kirándulós dosszié, amit mindenféle legendák lengenek körül, hogy nem fogják jóváhagyni, mert hétköznapi kirándulunk, mert a szülők fizetik, mert nincsen benne minden papír... Én erre csak azt tudom mondani, hogy nem kell félni tőle, össze kell állítani úgy, ahogy a törvény kéri, és meg kell teremteni az élmények lehetőségét.

Amíg a papírmunkát végeztem, a regénnyel tanórákon is foglalkoztunk, többek között lapbookok segítségével mi is időutaztunk, mint a könyv főhőse. Ezt követően pedig mi magunk is írtunk egy detektívtörténetet, amely munka során begyakoroltuk az elbeszélés, a leírás, a jellemzés írását, átismételtük az ige és a névszói szerkezet fogalmát, ok-okozati összefüggéseket kerestünk, és önértékelünk és társértékelünk sokat.

És megcsináltuk! Sok akadály és rengeteg stressz ellenére, hétfőn este buszra ültünk, és elutaztunk Szentendrére. Az én hatodikosaim mellett 5 ötödikes tanuló és 12 hetedikes is velünk tartott, így összesen 41-en jártuk be a regényben bemutatott erdélyi kisvárost. A szerzővel már az utazás gondolatának felmerültekor felvettem a kapcsolatot, így a gyerekek már csak azért is drukoltak, hogy mutassuk meg Erzsi néninek, hogy mi elolvastuk a regényét. És - úgy gondolom -, hogy ebben is rejlik a kortárs regények ereje: a gyermek azt láthatja, hogy, akár a közösségi médiának köszönhetően, akár ő maga is felveheti a kapcsolatot a szerzővel, belekérdezhet konkrétan a regénybe, megbeszélhet, megvitathat. Valami élővel, alakíthatóval van dolga, aminek részese is lehet. Nem rajta kívül van a regény, hanem ő is benne lehet a regényben.



A gyerekek vezetett foglalkozáson vettek részt, amelyben a párbaj, a becsületbeli ügyek kérdését járták körül, korabeli fényképeket és leveleket elemeztek, intrikákat oldottak meg. Megtanulhatták, hogy mi a különbség a hír és a pletyka között, illetve azt, hogy minden helyzetben a megfelelő kommunikáció a megoldás.

És, ha már sikerült ilyen messze elutaznunk, akkor meglátogattuk egy másik olvasott regény helyszínét: Berg Judit Őrzőinek cselekménye ugyanis a Mátyás templomban játszódik. A gyerekek megvizsgálhatták a templom minden apró részletét, saját szemükkel láthatták, hogy hová bújtak be Szaszáék, amikor úgy döntöttek, hogy leleplezik a bűnöst, illetve megfogalmazhatták a képzeletük alkotta helyszín és a valóság közötti hasonlóságokat és különbségeket.



Házi olvasmány vagy közös olvasmány?

A mi iskolánkban **közös olvasmányoknak** nevezzük az otthoni olvasásra szánt regényeket. Az évek során azt tapasztaltam, hogy nagyon fontos a fogalomhasználat, hiszen a megnevezés hozzáállás-formáló lehet. Emiatt tartom fontosnak, hogy:

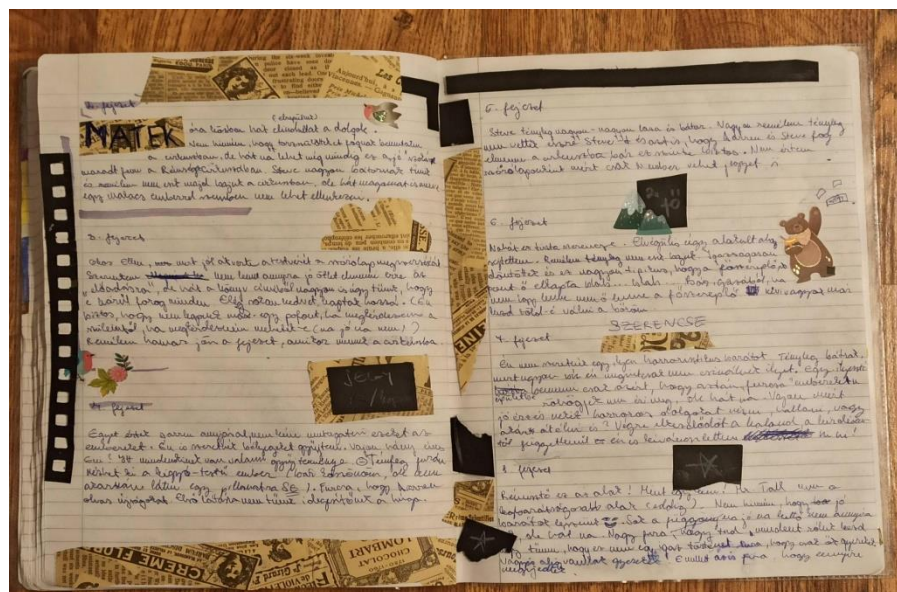
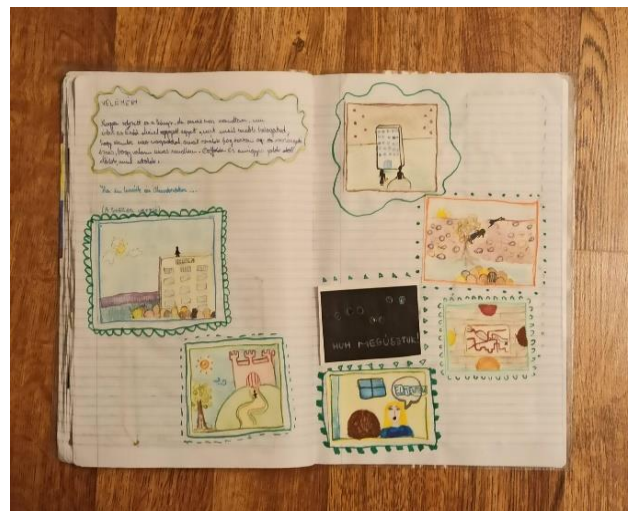
- a fogalom azt sugallja, hogy az olvasandó műnek közösségteremtő ereje van: ez a valami a mienk, mi ismerjük, mi tudunk róla beszélni,
- a pedagógus is beletartozik ebbe a MI-be, ő maga is olvasó ember, nyitott az újdonságokra, a gyerekek gyakran láthatják könyvvvel a kezében,
- ha a listában olyan könyvek szerepelnek, amelyeket a pedagógus ajánl, akkor olyanoknak is jelen kell lenniük, amelyeket a gyerekek adnak a közösbe,
- mindannyiunk feladata és érdeke, hogy az olvasás élmény legyen.

Éppen ezért nem mindegy, hogy mit adunk a gyerekek kezébe. Úgy gondolom, hogy az általános iskolában egy élethosszon át tartó olvasóvá nevelés kell történjen. Olyan szövegeket kell felkínálnunk tanítványainknak, amelyek az ő nyelvükön és róluk szólnak, a kérdéseiknek és érzéseiknek, problémáiknak hangot adó alkotások. Értő és kritikus olvasásra kell ösztönöznünk őket, sőt, egyes sztereotípiákat is érdemes “megpíszkálnunk” (pl. Leiner Laura könyvei csak a lányoknak szólnak, minden regényben kötelező a happy end - lásd A kód hercege).

A számonkérés:

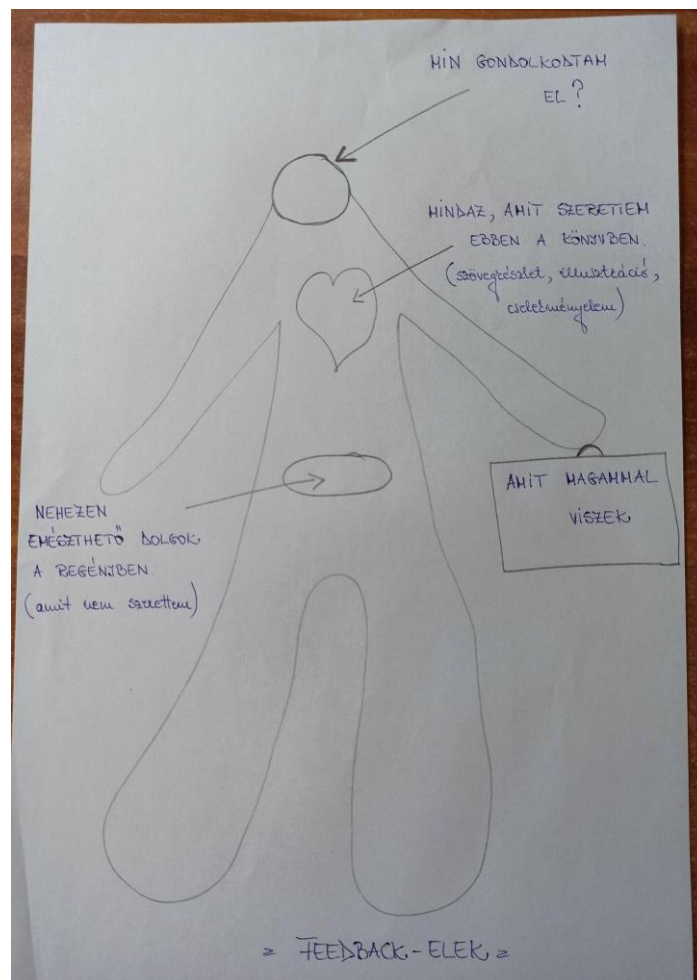
1. Olvasónapló

A tanítványaink által vezetett olvasónaplóban csak személyes megjegyzéseket kérünk: gondolatokat, élményeket, kérdéseket a szöveggel vagy a regényben történetekkel kapcsolatban. Számos esetben valódi naplóvá lépnek elő ezek az alkotások, a pedagógus pedig pszichológussá változik át. Egyfajta kommunikációs felület lesz az olvasónapló pedagógus és tanuló között, miközben érdekes látni a szövegben és a megjelenítésben tapasztalható változásokat (fejlődést) az évek során.



2. Feedback-Elek:

A Feedback-Elek ötletét egy olvasásnépszerűsítő továbbképzőn tanultam egy kolléganőtől. Eleinte azt hittem, hogy azok a gyerekek fogják kedvelni, akik egyébként nem szeretnek írni, mivel Elek nagyon pontos, igen röviden, tömören kell megfogalmazni a felvetett szempontokra adott válaszokat. Idővel azonban kiderült, hogy ez a tevékenység nem is bizonyul egyszerűnek, nem könnyű megragadni a lényegét. Ez a módszer tehát arra tanít, hogy hogyan lehet egy-két mondatban megragadni azt, ami elgondolkodtatott az olvasott regényben, vagy azt, amit magammal viszek, ami nagyon megfogott, illetve mi az, amit nem tudok megemészteni, ami nem vág össze az én saját világgépemmel stb.



3. Adatlap és kreatív feladatok:

A harmadik beszámolási lehetőség inkább a kreativitás fejlesztésére fekteti a hangsúlyt: olyan alkotásokat kér a tanulóktól, amelyek túlmutatnak az olvasás és a továbbgondolás fázisán, a gyerekeknek meg kell próbálniuk konkrétumokká “varázsolni” a regényben olvasottakat. A felsorolt feladatok közül a könyvtrailer a legnépszerűbb, informatikában jártas fiúk előszeretettel alkalmazzák ezt a módszert.

Az olvasott könyvem adatlapja:

1. Honnan van a könyv? (Saját példány? Ha igen, ki vette? Milyen alkalomra kaptad? Könyvtárból kölcsönözted? Kölcsönkérted?)
2. Mikor jelent meg a regény?
3. Melyik kiadó adta ki?
4. Hány oldalból áll? (Ennyivel több oldalt írhat magadénak. 😊)
5. Ki rajzolta a történethez az illusztrációkat?
6. Mit gondolsz a borítóról?
7. Írj 10 kulcsszót a történetről, de a regény címét ne jegyezd le!
8. Ki a kedvenc szereplőd? Válaszod indokold 3-4 mondatban!
9. Hány csillagot adnál a regénynek? Válaszod indokold 4-5 mondatban!

Olvasmánybeszámoló

1. Hol volt a legjobb olvasni ezt a regényt? Miért éppen ott?
2. Írd ki a kedvenc idézetet (ebből a regényből), és kreatívkodj is hozzá! Pl. nyomtasd rá egy pólóra, készíts belőle képet a szobád falára stb.!
3. Készíts egyedi könyvjelzőt ehhez a könyvhöz!
4. Készíts különleges fotót a regényről, a regényhez! Írj pár mondatos leírást a képedhez!
5. Írj levelet a könyv írójának!
6. Mit olvasnak éppen a szüleid/nagyszüleid? Írj rövid beszámolót az összegyűjtött adatok alapján!
7. Készíts könyvtrailer! Mielőtt hozzáfognál, mindenképpen kutakodj az interneten, nézz utána, mi ennek a műfajnak a célja, hogyan kell elkészíteni stb.!

A 2023-2024-es tanév közös olvasmányai:

5. osztály:

- Dóka Péter: Az ellopott zsiráf
- Somfai Anna: Barátsággháló
- Wéber Anikó: Az osztály vesztese vagy Cseresznyeliget titka
- Szabó Borbála: A János vitéz-kód
- Molnár Krisztina Rita: Maléna kertje

6. osztály:

- Kertész Erzszi: Hat sértett kísértet
- Szabó Tibor Benjámin: Epic 1. Az első küldetés
- Molnár Ferenc: A Pál utcai fiúk
- Mészöly Ágnes: A királyné violája vagy Majoros Nóra: A néma táltos vagy Gárdonyi

Géza: Egri csillagok

- Lois Lowry: Az emlékek őre

7. osztály:

- Berg Judit: Az őrzők
- Wéber Anikó: Zuhanórepülés
- Szabó Róbert Csaba: Újratöltés
- Kollár Betti: Kosársuli
- C.R. Zafon: A köd hercege
- Gévai Csilla: Lídia, 16 vagy Sue Townsend: A 13 és $\frac{3}{4}$ éves Adrian Mole titkos naplója vagy Anne Frank naplója (részletek)

8. osztály:

- C. R. Zafon: Éjféli palota vagy Jostein Gaarder: A narancsos lány
- Mészöly Ágnes: A kupolák titka
- Wéber Anikó: Az ellenállók vezére
- Tamási Áron: Ábel a rengetegben
- Szabó Magda: Abigél
- Jennifer Lynn Barnes: Örökösök viadala

A fentiekre visszapillantva, úgy gondolom, igen-nel válaszolhatok a címben feltett kérdésre: igen, a kötelező/közös olvasmány lehet, sőt, a tapasztalat számos esetben azt mutatja, hogy lesz is az olvasóvá nevelés előszobája. Nagyon sok diákom jár vissza a nyolcadik osztály elvégzése után is egy-egy jó könyvért, ötletért, ajánlásért vagy vitáért hozzám. Örömmel számolnak be legújabb olvasmányélményeikről, van, aki saját írásait is megmutatja, együtt rendelünk könyveket. Egy pedagógus számára, úgy gondolom, ez a legszebb visszajelzés arról, hogy van értelme a munkájának.

Emellett több szülő is beszámol arról, hogy a gyereke egy évben semmi mást nem olvas, csak a közös regényeket, ami azt jelenti, hogy a tanulók a “kötelezőségnek” köszönhetően évente 5-6 regénnyel lesznek gazdagabbak. És, ki tudja? Hátha valamelyik mű ösztökéli arra, hogy sok év múltán, felnőtt fejjel is leemeljen a polcra egy könyvet. És aztán még egyet... És még egyet...

CSÁKINÉ GYŐRI BEÁTA ÉVA

OLVASNI JÓ – KÖZÖSSÉGBEN IS

AZ IRODALOMÉRTÉS, A KÖNYVSZERETET MEGTÁMOGATÁSA

A KÖZÖSSÉG EREJÉVEL

Tisztelt Hölgyek és Urak, kedves Olvasótársak!

Ebéd előtti utolsó előadónak lenni nem túl hálás feladat, pláne úgy, hogy előttem már előadást tartott szépíró, könyvtáros, magyartanár, drámapedagógus és még Julika is, akiről, ha tudom, hogy itt lesz, lehet, hogy el sem jövök, hiszen mit tudok én még mondani utána?

Őszintén nem is fogadtam el rögtön a meghívást, mert valóban úgy éreztem, hogy túlságosan nagy falat nekem ezen a konferencián szót kapni. Aztán elkezdtem tünődni, van-e olyan terület, amelyben nekem van a legnagyobb tapasztalatom, és rájöttem, hogy talán abban van egy picike előnyöm, hogy az olvasás témáját több oldalról is körbejártam már, többféle szerepben is foglalkoztam, foglalkozom ezzel a kérdéssel. Egyrészt magyartanár vagyok középiskolában, másrészt könyvtár szakos is vagyok, és évekig voltam iskolai könyvtáros. Emellett drámapedagógus is vagyok, és tanítok drámát, meg vezetem az iskola színjátszókörét, amelyen keresztül kapcsolatba kerültem a kovásznai diákszínpaddal és a Molnár-házaspárral ezelőtt hét évvel. Emellett – és erre vagyok amúgy a legbüszkébb – három olvasni szerető gyermek édesanyja is vagyok. Tehát már régóta, pontosabban: folyamatosan foglalkoztat az a kérdés, hogy hogyan lehetne megszerettetni a gyerekekkel, diákokkal az olvasást, egyáltalán hogyan érjük el, hogy olvassanak.

Juli azért gondolt rám, mert a diákszínjátszóimmal több kötelező olvasmányt is feldolgoztunk, illetve szépirodalmi szövegekből szoktunk kiindulni, általában klasszikusokból. Azt hiszem, hogy ez tényleg fontos dolog, ugyanakkor úgy érzem, hogy csak egy szelete egy nagyobb dolognak, mégpedig annak, hogy igazából az olvasás – szerintem – nem kifejezetten magányos tevékenység, vagyis nem kellene annak lennie, sőt a mai világban, amikor minden elvonja a figyelmet és az időt az olvasásról, a közösség ereje lehet az a tényező, ami segít egy diáknak abban, hogy elkezdje az olvasást.

Ezt bizonyítja az is, hogy elindult az Olvass többet! verseny, tábor, ha lehet így mondani: mozgalom. Óriási dolog, amit itt végeztek, és számomra nagy megtiszteltetés, hogy itt lehetek.

Engedjétek meg, hogy néhány gondolatban összefoglaljam az eddigi tapasztalataimat!

Az emberek az olvasást többnyire úgy képzelik el, hogy valaki ott ül a fotelben a kislámpája fényében, és magányosan olvassa a könyvét. És persze, igazából aki szeret olvasni, sőt: aki tud olvasni, az ezt a hangulatot keresi. Ugyanakkor – azt hiszem - leértékeljük a közösség erejét ebben a tekintetben.

- az irodalmi művek befogadása nem egyéni élmény volt a kezdetekben, hiszen az írásbeliség előtt a mese, a mítosz, a vers/dal mindig egy közösség előtt hangzott el, és közösen fogadták be.
- Julika biztosan beszélt arról, hogy mennyire fontos kisgyermekkorban a mese, a történetek szerepe.
- a gyermek elhiszi a mesét. Egy gimnazista, amikor kiadom a kötelező olvasmányt, akkor megkérdezi, hogy ezt neki miért kell elolvasnia. (Azt is megkérdezi, hogy miért kell tanulni matematikát.) Nem elég neki annyi, hogy azért, mert a felnőttek azt gondolják, hogy neked ez jó. A kisgyermek odabújik az anyukájához, és egészen biztos abban, hogy amit tőle kap, az csak jó lehet. Sokat tűnődtem azon, hogy a tanítást, nevelést a szülőkkel kellene kezdeni, hogy átérezzék, mennyire fontos a gyermeknek a jelenlétük, a példamutatás, az odafigyelés. Mindannyian tudjuk, hogy olyan diákokkal, akik olyan családból jönnek, ahol természetes a beszélgetés, a mese, az, hogy együtt megyünk moziba vagy színházba, játszva lehet tanulni, és mennyivel nehezebben boldogulunk azokkal a diákokkal, akik ingerszegény környezetből jönnek. Ha valaki pici korától megkapja a mondókákat, a leporellókat, verses meséket, gyermek- és ifjúsági irodalmat, akkor egy ismerős közeg számára a könyv, és a legbiztonságosabb közeghez: a családhoz kötődik - személyes tapasztalat: a gyermekemmel összekötött az irodalmi élmény, nemcsak azért hallgatja a mesét, mert érdekes, hanem azért is, mert az ölemben ül, mert meg tudjuk beszélni – mindkét félnek jó, a nagyobb gyerek aztán felolvas a kisebbnek. A kisfiam elmesélt nekem a napokban két élményt, amely az olvasáshoz kötődött: milyen jó volt neki, amikor az óvónéni felolvasott nekik. Aztán iskolába került, megtanult olvasni. Otthon egy ideig még felolvastunk neki. S nagyon csalódott volt, amikor azt mondtam neki, hogy most már tud olvasni, próbáljon egyedül boldogulni egy könyvvel.

Sajnos nincs „szülők iskolája”, amikor tanárként, könyvtárosként találkozunk diákokkal, akkor már abból tudunk kiindulni, ahol éppen tartanak ezek a gyerekek az olvasóvá válás útján. Mindannyian tudjuk, hogy az egyik legerősebb konkurenciája a könyvnek az

internet. Azzal együtt is, hogy van elektronikus könyvtár, és sok szöveget el lehet olvasni PDF-ben. Felnőttként is tudatosan kell időt kerítenem az olvasásra, hiszen manapság sok minden elvonja a figyelmünket olvasás közben – pittyeg a telefon, egyáltalán fel vagyunk pörögve, „nincs idő”.

- ha az olvasás közösségi élmény, akkor nehezebben vonódik el a figyelem. A teljesség igénye nélkül szeretnék felsorolni olyan eseteket, amikor iskolai vagy tanórán kívüli tevékenység során közösségben tudjuk megélni a könyvek varázsát.
- ❖ magyarórán: folyamatosan szövegeket beszélünk meg, igazából beszélgetünk. A fiatalok ki vannak éhezve a beszélgetésekre. Különösen, ha a könyvek kapcsán róluk, az ő élethelyzetükről is szó esik.
- ❖ Itt tennék egy kitérőt: a magyartanításnak csak úgy van értelme, ha ismerik is a szöveget. Ha nem olvasnak, csak megtanulják, hogy miről szól egy könyv, hogy sikerüljön az érettségi, vagy megnézik filmben, az kevés. A sok-sok hozadéka az olvasásnak elvész, különösen egy dolog: a szöveg nyelvi hatása. (Szókincs, fordulatok, a nyelv és a gondolkodás összefüggése miatt az a hatás, amilyen módon az ember a világ dolgairól gondolkodik.)
- ❖ Mit tegyen a magyartanár, ha a diák nem olvasta el a kötelező olvasmányt? Én nem vagyok hajlandó csupán „beszélni a könyvekről”. Persze nem olvastatunk el mindent. Egykori tanárom, Görömbei András mondta: ha a nagy műveket ismerik a diákok, a kisebbeket már maguktól is fogják érteni. Nem szabad lemondanunk arról, hogy a fontosabb műveket elolvassák.
- ❖ El tudjuk-e érni, hogy olvassanak?
- ❖ kérdőívek: Mit tennél be kötelező olvasmánynak?
- ❖ Többen (nem mindenki): - a diákok választhassák ki,
- nem erőltetnék nekik semmit

Az első: megvalósíthatatlan. Persze ahol lehet, választhassanak, ez világos.

De az, hogy nem erőltetnék semmit? Ez a szemlélet beleilleszkedik abba a gyermeknevelési trendbe, hogy az a jó szülő, aki mindent ráhagy a gyerekekre. Aki az iskolában nevelni és tanítani is akar, az nem foglalhatja el ezt a kényelmes álláspontot.

- tudjuk, hogy azok a könyvek, amelyek az ún. kötelező olvasmányok, jók, hasznosak – ez általánosságban elmondható, még akkor is, ha vannak viták egy-egy szerzőről

- ha nem olvassák ezeket, nem lesznek műveltek, kimaradnak számukra azok a művek, amelyek a magyarságuk megéléséhez elengedhetetlenek „a gyereknek Toldit olvasod, s azt feleli: oké”. A határon túl az anyanyelv értéke és a nemzeti közösséghez tartozás érzése nem olyan egyértelmű – sajnos – mint itt.
 - s persze nem lesz sikeres az érettségijük
- Tehát: el kell érünk, hogy olvassanak! S ha ez megtörténik, akkor viszont a részünkről minimális követelmény:
- az olvasás előkészítése
 - jó feladatok adása az órákon
 - a beszélgetés során a könyv összes olyan mozzanatát feltárni, amely a diákok személyiségét építi minél gazdagabb eszköztárral.
- ❖ Szerintem nagyon fontos, hogy minden egyes szövegnél találjunk olyan üzenetet, amely a diák számára konkrét hasznossággal bír. Persze, jó, ha ezek a beszélgetések érdekesek, akkor ezért megéri elolvasni a könyvet egy diáknak, mert maga a beszélgetés érdekessé teszi. Többszöri élményem: az órai beszélgetés során jött rá a diák, hogy jó az a könyv. Megkérdeztem azt is, melyek a kedvenceik. Meglepő módon pl. felkerült a listára az Antigoné. De nagyon jó beszélgetés alakult ki Tolsztoj: Ivan Iljics halála, Camus: Közöny, Szolzsenyicin: Ivan Gyeniszovics egy napja c. könyvek esetén is.
 - ❖ magyarórán: drámás módszerekkel tanítjuk a témát. Jónás könyve, Rómeó és Júlia, Ágnes asszony – csak néhány példa, amikor szerepbe lépve sokkal inkább megszerethető volt a szöveg, mint olvasva. (Persze, akkor tudunk beszélgetni könyvekről, ha a diákok előzetesen elolvasták, amit feladtunk nekik. Az én módszerem az, hogy időben kijelölöm az olvasmányt, előtte figyelmeztetem őket, hogy mikor következik a könyv. Ha van időm/energiám egy kis beszélgetéssel kedvet csinállok az olvasáshoz, illetve szoktam kérdezgetni, elkezdték-e, hogy tetszik nekik. Aztán a kijelölt napon kikérdezem tőlük. Mindenki ír tesztet. Lehet, hogy ez drasztikusnak tűnik, de szerintem a diákok csak azt hajlandók megtanulni, elolvasni, amiről tudják, hogy ki lesz kérdezve. Mivel ha én nem kérdezem ki, akkor inkább más tantárgyat tanul, amelyből biztosan tudja, hogy fog írni. A diákok nagyon kicsi százaléka olvas/tanul csak az én kedvemért. Úgyhogy a tesztet – amely kizárólag a szöveg ismeretét méri – megíratom, és úgy javítom ki, hogy ha a felét tudja, akkor nagyjából elhiszem, hogy elolvasta, akkor kap egy pipát. Ha néhány hiba van, akkor

kap egy ötöst. Ha 50 % alatt van, akkor viszont beírom az egyest. Viszont előfordulhat, hogy tényleg elolvasta, csak esetleg nem figyelt eléggé, így mindig lehet javítani, ezt már személyes interjúban tesszük. Ha ott meggyőző, hogy mégis olvasta, akkor kihúzom az egyest. Nekem ez a módszer működik a sárospataki Refiben.)

- ❖ El tudom képzelni, hogy vannak olyan iskolák, osztályok, ahol ez a módszer nem működne, akkor egy dolog marad:
- ❖ magyarázókon: részleteket olvastatunk, hangosan felolvasok novellát, verset, regényrészletet, színdarabokat gyakran szerepek szerint olvasunk fel. Tehát megint ott tartunk, hogy közösségben könnyebb befogadni a szépirodalmat. Persze, ott a tanmenet, az idő szorít. Szerintem nincs értelme a fejükbe gyömöszölni mindent, néha a kevesebb több.
– Kevésbé motivált osztályokban erre muszáj időt szakítani, ez egy lehetséges útja a könyvek megszerettetésének. Ismert módszer: címasszociáció, az olvasás megszakítása, ötletelés: hogyan folytatódik. Hogyan fejeznéd be a történetet?

❖ diákszínjátszás: sokáig úgy gondoltam, hogy akkor tudok a legtöbbet irodalommal foglalkozni, ha könyvtáros vagy magyartanár leszek. Aztán mióta színjátszóköröm van, azóta tudom, hogy színházi szakemberként foglalkoztam volna a legbehatóbban és legélményszerűbben az irodalommal. Erről ilyen formán lemaradtam, viszont megkaptam cserébe a diákszínjátszást, amely színház és tanítás egyben, a lehető legjobb kombináció. Két módon hozhatja közel a diákokhoz a könyveket. Egyrészt a nézőként, akik láthatták a diáktársaik előadásában pl. a Tót atyafiak vagy A jó palócok novelláit, az Esti Kornél-történeteket vagy Szabó Magda Abégéljét. Ugyanakkor megkérdeztem egy kérdőív segítségével a diákjaimat, mennyivel szívesebben olvasnak el egy könyvet, ha látták színházban vagy moziban a történetből készült adaptációt. Meglepő módon kb. a diákok fele azt mondta, hogy nem szereti olvasás előtt megnézni a feldolgozást, mert akkor már nem tudja máshogy elképzelni, mint ahogy látta. Sokkal izgalmasabb számomra a másik oldal: a diákszínjátszó gyermek nézőpontja. Olvasópróba, elemzőpróba, szerepbe bújás, a szöveg megtanulása, elsajátítása – mind-mind a szöveghez viszi közelebb. Mindezt közösségben éli meg. Aki ezt nem tapasztalta meg, az el sem tudja képzelni, mennyire jó dolog a diákokkal együtt olvasni a szöveget, amikor közösen próbáljuk kitalálni, hogy hogyan mondjuk, aztán tesszük hozzá a mozgást. Jó érzés az, hogy felborul a hagyományos tanár-diák hierarchia, és igazából kollegális viszonyba kerülünk. Az ő ötletük ugyanolyan jó, mint az enyém.

Megélheti a diák a kreativitását, és amit javasol, az benne is marad a darabban, így sajátjának érzi a produkciót, és nagyon erősen motivált abban, hogy értse és tudja a szöveget. Nagyon aranyosak, amikor egymásnak magyarázzák a szöveget. Volt, amikor valakinek egy-egy összefüggés a történeten belül csak jóval később „esett le”, ez nagyon vicces, aranyos helyzet. Igazából csak akkor tudja eljátszani a szerepet, ha tisztában van nemcsak a történettel, hanem a szereplők előéletével, gondolkodásával, motivációival. Aztán egyszer csak elkezdenek a színjátszók építkezni a saját személyiségükből, elkezdik egymást is máshogy látni, mint eddig. A sok közös élmény hatására – közös fellépések, táborozás, próbák – jó közösség alakul ki, valóban nagyon szeretik egymást a diákok, és ilyen közegben a szépirodalom, az adott történet valóban a sajátjukká válik, vagy mondhatnám így is: belekerülnek a történetbe. Az egyik már végzett színjátszós lány úgy fogalmazott: mi tudtuk, hogy mi vagyunk a pataki Refin belül a matulások, és ez összefűzött minket.

- ❖ Ezen túl pedig lényegesnek tartom, hogy szépirodalmat adunk elő. Meg vagyok győződve arról, hogy a klasszikus irodalmi szövegek éppen azért klasszikusak, mert olyan viszonyokat, élethelyzeteket mutatnak be, amelyek ma is megtörténnek újra és újra. A tapasztalatom, hogy szerepbe lépve könnyebben fejezi ki a diák az érzéseit, mint közvetlenül. Igazából erre is vágnak igazán: hogy játszhassanak, hogy más ember bőrébe bújhassanak. Másrészt az anyanyelv ismeretét, a szókincs gazdagodását is hozza, ha szépirodalmi szöveget tanul meg a diák. Valóban elkezdni birtokolni az adott szöveget, onnantól kezdve az övé. Tehát az irodalom összes pozitív hatását megéli úgy, hogy közben megmutathatja magát, szeretve van a diáktársai és aztán a nézők által is.
- ❖ A kisgyermek hiszi a mesét, hiszen az anyukájától, az apukájától hallja. Ha jól szeretjük a diákokat a színjátszókörben vagy az iskolában, ha ki tudunk alakítani egy bizalmas kört, akkor el fogják hinni a diákok, hogy jót akarunk nekik, és ha következetesek és igényesek is vagyunk, akkor azt is elhiszik, hogy gazdagodnak azáltal, amit olvasnak, tanulnak. Vagyis oda értem vissza, ahonnan indultam. Ha nem csak az olvasmány van, hanem ott van egy másik ember, ha a szöveggel való foglalkozás közösségi élmény, ha ezáltal tudok szeretetet adni és elfogadni, akkor a történet, a könyv az eszköze annak, hogy megéljem ezt a szeretet-kapcsolatot. Szoktuk tanítani 9.-ben, hogy a szépirodalom milyen kommunikációs forma. A hagyományos kommunikációs tényezőkhöz képest a szépirodalom esetében a kommunikáció a szöveg és az olvasó között van. Talán ez a lelki

oka annak, hogy nehezen olvasunk: az író nem ül ott velünk szemben, nem személyesen beszélgetünk. Ha közösen olvasunk, akkor emberivé, közvetlenné, személyessé válik a történettel való találkozás. Ugyanez történik egy közös színházi élmény kapcsán. A színházban a kommunikáció a nézők és a színészek között van. Kimondhatatlanul jó érzés, amikor „jó a közönség”, veszik a poénokat, amikor működni kezd a színdarab, és úgy érezzük, mi magunk tudunk valamit kifejezni, tudunk adni valamit a nézőknek. Emögött ismét az áll, hogy szeretetre, odafigyelésre vágyó emberek vagyunk. Jó dolog, hogy van nézőközönségünk, az iskola aktuális diákjai, tanárai, akik év közben kérdezzetik: mi lesz az idei színdarab? Jó dolog máshol fellépni a diákjainkkal, viszont a legjobb a saját közönségünk előtt előadni a színdarabokat. Mindig eltűnődöm, hogyan tudnak a színészek az előadások után hazamenni úgy, hogy nem beszélgettek a közönségükkel. Kell a visszacsatolás!

Két kis sztorival fejezném be az előadásomat.

Az egyik, a nyáron megnéztem a Sok húhó semmiért című Shakespeare-vígjátékot a várudvaron Sárospatakon. Az előadás szünetében összefutottam egy régi diákkal, aki színjátszós volt, és szerepelt ebben a darabban, ugyanis kb. öt éve előadtuk a Sok húhót mi is a Soha színjátszókörrel. Nekem ez a szöveg sosem lesz már olyan közömbös, mint régebben. Ahányszor elolvasom, filmen vagy színházban látom, mindig a diákjaim hangja, gesztusai jutnak eszembe. A sok közös élmény. A diák, akivel találkoztam, azt mondta, neki folyamatosan jön elő a szöveg. Valószínűleg öreg korában is fog rá emlékezni.

Egyszer megkérdezte egy diák, miért kell memoritert tanulni az iskolában. Komoly arccal azt válaszoltam neki: ha valamit fiataalként megtanulsz kívülről, azt nem felejtet el. Hallottam arról, hogy valaki börtönbe került, és azért nem örült meg, mert sok verset tudott kívülről, és ezeket mondogatta, ezek a szövegek adtak neki erőt. Kicsit nagyot nézett a diákom erre a válaszra. Nyilván, nem túlélésre akarnak felkészülni az iskolában.

Ugyanakkor a fenti történetek azt a tanulságot is hozzák, hogy óriási a felelősségünk, hogy milyen könyvet, milyen szövegeket adunk a gyerekek kezébe. És ateintetben is nagy a felelősségünk, hogy tudunk-e hiteles tanárok, emberek lenni, amikor tanítjuk a diákoknak a klasszikusainkat. Hiszen a siker azon is múlik, hogyan közvetítjük ezeket a szövegeket mi magunk.

Összegezve: keresnünk kell azokat a lehetőségeket, hogy közösségben éljük át a könyvek csodáját. Erre tökéletes terep az iskola.

BEDE ERIKA

A RENESZÁNSZ KOR VILÁGA
OKTATÁSI-NEVELÉSI PROJEKT A IX. G OSZTÁLYBAN

A projekt ötletgazdája, koordinátora: Bede Erika magyartanár

Osztály: IX. G osztály

Periódus: 2023. január - február.

Téma: A reneszánsz kor feldolgozása, a magyar népmesékben megjelenített Mátyás király bemutatása, a reneszánsz kori ételek, ruhák, műalkotások megismerése.

Célok: Megismerni a reneszánsz korstílust, életérzést, olyan irodalmi műveket, amelyek a reneszánsz korban keletkeztek, illetve arról a korról szólnak. Továbbá: szövegértés, írásbeli és szóbeli szövegalkotás, helyesírás fejlesztése, esztétikai-művészeti érzék fejlesztése, csapatban összehangolt munka, szórakozás.

Résztvevő tanulók:

A tanulók aláírásukkal vállalják, hogy fegyelmezetten vesznek részt a csoporttevékenységekben, illetve, hogy a munkavégzés során róluk készült fotó- és videóanyag közzé tehető az osztályközösség előtt, illetve internetes fórumokon is.

I. csoport		II. csoport		III. csoport	
· A dramatizált mese címe: A szegény ember aranya · Feldolgozandó téma: A reneszánsz ételek		· A dramatizált mese címe: Egyszer volt Budán kutyavásár · Feldolgozandó téma: A reneszánsz öltözékek, ruhák		· A dramatizált mese címe: A szegény ember aranya · Feldolgozandó téma: A reneszánsz festmények, szobrok	
A tanuló neve	Aláírása	A tanuló neve	Aláírása	A tanuló neve	Aláírása
Benedek Zsanett		Bajkuj Barna Tass		Bedő Ágnes Rita	

Ilyés Norbert		Bedő Nóra Yvett		Dávid- Korodi Bence	
Bokor Iringó		Csia Balázs		Deák iringó	
Bagoly Balázs		Csoma Panna		Németh Zoltán	
		Dénes Emese		Tordai Magor	
Tüzes Anna		Kanyó Iringó		Szabó Helga	

1

Gecse Roland		Kurta Márta		Szász Renáta	
		Szabó Zsuzsa		Szőcs Edina	
Zágoni Máté		Szentgyörgyi Kriszta			

Feladatsor

- I.** Minden csapat választ egy Mátyás királyról szóló magyar népmesét, azt dramatizálja, a munkafolyamatot és végeredményt videóban rögzíti, majd az osztályközösségben bemutatja! A kellékek beszerzését, illetve a forgatási helyszín kiválasztását a csapatok oldják meg.
- II.** A csapatok a kijelölt témát kutatómunka során feldolgozzák, a gyűjtött szöveg- és képanyagból plakátot készítenek, amit az osztályközösségben bemutatnak.
- III.** A projektzáró napon a bemutató része, hogy a munkavégzés során készült fotók kiállításra kerülnek az osztályteremben.

IV. Feldolgozandó témák a három csapat számára:

- a) reneszánsz ételek – itt kreatív feladat egy reneszánsz kori magyar étel elkészítése
- b) reneszánsz ruhák, öltözékek – itt kreatív feladat a ruhabemutató eljátszása c)
- reneszánsz műalkotások – itt kreatív feladat festmények, szobrok újraalkotása.

Tanulói élménybeszámolók, munkanaplók

I. csapat:

A szegény ember aranya és a reneszánsz lencseleves története

Minden úgy kezdődött, hogy a magyartanár bejelentette, reneszánsz projekt fog következni, melynek fő tevékenysége: egy Mátyás királyról szóló magyar népmese dramatizálása lesz. Azon belül minden csapatnak lesz még tevékenysége, például a miénk a reneszánsz konyhaművészet bemutatása volt.

A tanár kijelölt három tanulót az osztályból, hogy válogassanak maguk mellé csapattagokat. Az osztályban összesen három csapat alakult. Volt csapat, amely a reneszánsz öltözködést kellett bemutatassa, és egy csapat reneszánsz műalkotásokat kellett újraalkosson fotó szintjén.

Én a Bagoly Balázs csapatába kerültem, jó kis csapatot válogatott össze Balázs. Amikor elkezdtek megtervezni a csapatmunkát, már láttuk, hogy érdekes lesz a sok tevékenység. Több munkahelyszínt is kijelöltünk, míg végül Kommandót, a Balázs szülőfaluját találtuk alkalmasnak a mesedramatizálást rögzítő kisfilm elkészítéséhez, és a reneszánsz ételek megfőzéséhez.

A munkánk terveit elkészítettük, kiválasztottuk a népmesét, és megbeszéltük, hogy mikor fogunk Kommandóra utazni a Balázsék nyaralójába, hogy elkezdhezzük az igazi munkát. A projekt lebonyolítására egy hónapnyi időt kaptunk, volt tehát lehetőség sokat tervezni, betanulni a meséből írt forgatókönyv szerint a szöveget, begbeszélni, hogy mit fogunk főzni a reneszánsz konyha keretei közt Balázséknál.

A mesénk címe: *A szegény ember aranya*. Amikor megírtuk a forgatókönyvet, kinyomtattuk, kiosztottuk a szerepeket, és megbeszéltük, hogy milyen kellékeket fogunk beszerezni, mibe fogunk öltözködni. Végül írtunk egy bevásárlólistát, amelybe összesítettük, hogy milyen ételeket, alapanyagokat kell vinnünk magunkkal Kommandóra.

A bevásárlást jómagam és Iringó vállaltuk. Az egyik bevásárlóközpontban mindent

megtaláltunk, amire szükségünk volt, csupán a csülköt nem. Így útbaigazítást kértünk a személyzettől, egy hűtőhöz irányítottak. Sokféle hús volt ott, nem tudtuk eldönteni, hogy melyik a csülök. Öt perc tanakodás után, hogy melyik lehet a csülök, egy darab hússal a kezünkben vissza mentünk egy alkalmazotthoz, és megkérdeztük: „Ez itt egy csülök?”. A néni elmosolyodva azt válaszolta: „Persze, ez csülök!”. Akkor nagyon szégyelltük magunkat, de utána már csak kacagtunk a tudatlanságunkon.

Lassan közeledett a kijelölt szombat, amikor útra keltünk Kommandó felé. Csomagoltunk előre, nehogy valamilyen ruha, jelmez, kellék itthon maradjon. Nem volt kellemes az elindulásunk. Sajnos reggel hat órakor kellett indulnunk, ugyanis aznap volt egy autóverseny a kommandói erdei úton, és amiatt lezárták később az utat, már nem tudtunk volna eljutni a helyszínre. Még adódott egy probléma, Bőjte Norbi az indulás előtti napon jelezte, hogy ő nem szeretne jönni a csapattal Kommandóra. Ez a csapat összes tagjában nagy feszültséget keltett, mert lépésről lépésre meg volt minden tervezve, és ez felborította a terveinket, újra kellett bizonyos lépéseket szerveznünk. Először nem tudtuk kezelni a helyzetet, szóltunk a tanárnőnek, aki megkérdezte Norbit, miért nem szeretne menni a csapattal. Norbi egy újabb indokot hozott fel, amit azelőtt nekünk nem mondott, hogy korán kell kelni, meg hogy a sportkörben meccse lesz. Nagyon csalódottak voltunk aznap, és dühösek Norbira, de végül az újratervezés jól sikerült, a projektet nélküle is le tudtuk bonyolítani, és végül elfelejtettük a haragunkat a csapattal együtt töltött jókedvű hétvége, a sok nevetés miatt.

Balázs nagy szeretettel, örömmel várt ránk Kommandón. A csapat minden tagja izgatott volt a ránk váró feladatok miatt. Megérkezésünk után bevezetett a házigazda a nyaralójukba, ahol behúzódtunk egy szobába, amíg a fiúk tüzet tettek, és kimelegedett a ház, s közben jó nagyot beszélgettünk. Azt vettem észre, hogy mindenki sokkal komolyabb és barátságosabb, mint az iskolában. Mindenki felszabadult volt és segítőkész.

Amikor a házban meleg lett, hozzákezdünk a kisfilm forgatásához. Részletekben vettük fel a jeleneteket. Mindent nagyon sokszor újra kellett vegyünk, mert valaki mindig elnevette magát, olyan vicces volt, ahogy ott Kommandón nagy komolyan próbáltunk filmet készíteni egy magyar népmeséből. Voltak kellemetlen pillanatok is a forgatás során, amikor a fiúk átestek a ló túlsó oldalára, és a jókedv túlzott lett. Amíg rá nem jöttek, hogy fegyellemmel hamarabb be lehet fejezni a munkát, addig bizony sokszor dolgoztunk hiába egy-egy jelenetnél. Volt egy jelenet, amit körülbelül harmincszor vettünk újra. A forgatás egész nap zajlott, csak estére sikerült

befejeznünk. Közben nagyon jól szórakoztunk, mindenki élvezte a napot.

A forgatás befejezése után hozzákezdünk a főzéshez. Máté és Balázs segítettek a lányoknak megpucolni a zöldséget, és feltenni a kályhára főni a reneszánsz konyha jellegzetes ételét, a lencselevest. A levesbe kellett tenni azt a bizonyos csülköt, de először egy külön edényben oda tettük főni, az volt a terv, hogy amikor megfő, akkor tesszük bele a levesbe. Amikor mindent oda tettünk főni, felmentünk kicsit a szobákba beszélgetni, megpihenni. Olyan jól elszórakoztuk az időt, hogy elfeledkeztünk a lent fővő ételről. Mindaddig nem jutott eszünkbe a csülök, amíg nem kezdett jönni utánunk felfelé az égett szaga. Máté gyorsan leszaladt, elzárta a gázt a fazekak alatt. Sikerült megmenteni a levest, de a főtt csülök helyett barnára sült csülök lett benne a hús.

Végül szépen megterítettük az asztalt, és ettünk volna, de mire kiértünk a konyhából az étkezőbe a levessel, a fiúk megint csínyet követtek el, megtöltötték kólával a tányérokat. Közben elkészítettük az asztalnál a projekttervben előírt kötelező fotókat. Nem volt könnyű elkészíteni úgy az asztali fotókat, hogy ne látszodjon a kóla a tányérokban. Végül fagyasztott pizzát ettünk, nem volt finom a leves. A mosogatást a fiúkra szerettük volna hagyni, de ők azt javasolták, hogy inkább bulizzunk. Így kellemes szórakozással zártuk a fáradságos napot, s a mosogatás csak reggel zajlott le, de a kólás tányérok nem bánták.

A buliban a zenéről két kommandói fiú gondoskodott, jó volt, csak a fáradságtól alig álltunk a lábunkon, nem tudtunk sokáig fennmaradni. Az elalvás nem ment könnyen, mert közben meg kellett beszélünk a nap eseményeit, megosztottuk egymással a gondolatainkat, próbáltuk közösen feldolgozni a történeteket. Nagyon közel kerültünk egymáshoz, beleláttunk egymás lelkébe, ami nagyon jó volt. Olyasmiket tudtunk meg egymásról, amiket iskolai keretek közt biztosan nem tudtunk volna meg. Történtek meglepő dolgok is, például, hogy Roli gyakran kereste Balázs társaságát, vagy hogy Pásztor Norbi jó barátságba került Szabival, a kommandói fiúval, akit Szilikének nevezett el. Éjjel sem volt zökkenőmentes minden, mert hatalmas eső esett, és erősen hallatszott a házban a zaj. Vagy pedig egyszer az éjszaka közepén Anna felkiáltott: „Kiöntött a Nyilus!”. Azóta a csoportunkban szójáték lett ez a mondat.

Kommandói kirándulásunk második napját mosogatással kezdtük, és szinte hihetetlen, de még az is jól telt, mert közben sokat viccelődtünk, nevettünk, beszélgettünk. Reggelire Máté miccset sütött, majt tele hassal indultunk haza Sepsiszentgyörgyre. Elmondhatja a mi csapatunk, hogy tanulságos, szórakoztató, kellemes csapatösszerázó projekt volt, amit kitalált nekünk a magyartanárnő, és igen jól éreztük magunkat.

Benedek Zsanett, IX.G osztály



Munkanapló:

Benedek Zsanett:

Nekem nagyon jól telt a projekt során eltöltött idő, sok szép emléket nyertünk. Nagyon ötletes projekt volt.

Bokor Iringó:

Örülök, hogy együtt tudtunk lenni ezzel a csapattal. Nem bánám, ha lenne még ilyen jellegű feladat.

Bagoly Balázs:

A csapat összes tagja közel került egymáshoz, nagyon jól szórakoztunk. Jó volt együtt lenni a többiekkel. Remélem, hogy fogunk kapni még ehhez hasonló feladatot.

Zágoni Máté:

Az étel félre sikerült, de a társaság és a feladat jó volt.

Ilyés Norbert:

Sokat nevettünk, jó élmény volt.

Gecse Roland:

Jó volt megtapasztalni, hogy kedves , jó fej, vagány osztálytársaim vannak.

Tüzes Anna:

Tetszett a projekt, és hogy közben jól szórakoztunk. Jobban megismertem az osztálytársaim egy részét ezáltal.

II. csapat:

Munkanapló:

Bajkuj Barna Tas:

Tasinak elég sok munka jutott a projektben. Az egyik főszereplőt játszotta a történetben, a fogadóst, hiszen neki nagyon jól állt a szereplő stílusa. A fogadós kissé kötekedős, sokat beszélő személy, egy kis tájszólása van, amit Tasi nagyon jól alakított. Ezek mellett, a film szerkesztésében is szerepe volt.

Csia Balázs:

Balázs volt a történet főszereplője, a szegény ember, ő is nagyon jól alakította a szerepét. Valamint a reneszánsz ruha témában, ő volt az egyikük, aki beöltözött.

Csoma Panna:

Panna az Edömér nevű ökör szerepében látható, valamint a kamerázásban is segített, a legtöbb képet ő készítette.

Szentgyörgyi Kriszta:

Krisztának nagy szerepe volt a forgatókönyv megírásában, valamint a kamerázásban is segített. Először a mesélő szerepében hallhatjuk, majd Bokros, az ökör szerepében láthatjuk. Végezetül pedig, a film végén láthatjuk Mátyás egyik testőreként is.

Bedő Nóra-Yvett:

Nórát Mátyás király szerepében láthatjuk, aki a történet elején Deáknak van öltözve. Ezek mellett készített reneszánsz ruhát saját magának.

Kurta Márta:

Mártát a fogadós feleségének szerepében láthatjuk, aki kissé kötekedős, de nagyon jól alakította.

Kanyó Iringó:

Iringó a katona szerepében látható a filmben, a plakátot is ő készítette, nyomtatta rá a képeket.

Szabó Zsuzsanna:

Zsuzsit a filmben Mátyás tanácsadójaként, legjobb barátjaként láthatjuk. Valamint ő volt a harmadik ökör, Csikos.

Dénes Emese:

Emese írta a munkanaplót, láthatjuk a filmben Bendegúz ökör képében. A film nagy részét ő videóztta, valamint a film szerkesztésében is segített.



III. csapat

Munkanapló:

Dávid Korodi Bence: mese és a bakik összevágása, a mesében Mátyás király szerepét töltötte be.

Szőcs Edina: a mesében a török, aki ellopja a juhait a pásztornak, kép újraalkotása.

Szabó Helga: ő meséli el a történetet, mesemondó, munkanapló elkészítése, a mesébe egy nemes ember szerepét töltötte be, operatőr.

Deák Iringó: plakát elkészítése, a mesedramatizálásban kutya és bárány szerep, kép újraalkotása.

Tordai Magor: plakát elkészítése, a mesében Mátyás király jobb keze, kép újraalkotása.

Szász Renáta: forgatókönyv elkészítése, a mesében kutya, bárny szerep, és aki eladja a kutyákat a gazdagnak, kép újraalkotása.

Németh Zoltán: ő volt a főszereplő a fimben (a szegény ember szerepét töltötte be), kép újraalkotása.

Bedő Ágnes-Rita: munkanapló elkészítése, forgatókönyv elkészítése, a mesében a gazdag ember szerepét töltötte be, operatőr, kép újraalkotása.

Szobrászat

A reneszánszban az emberi test és a természet megjelenítése „a maga természetességében” történik, aktábrázolás, emberi világi érzésvilág jelenik meg, és a művészi fantáziát tudós alaposág segíti (aránytanok, anatómia). Együtt jelenik meg a szépség és öntudat, az egyéni jellemábrázolás; a távlattani törvények; a lovas szobrokon pedig a ló és lovas egységes mozgása.

A reneszánsz festészete és grafika

Az általános emberi szépség megjelenítésével társult a részletekig ható megfigyelés; a táj és ember összhangja; a belső élmények az arcon és a testtartásban is tükröződnek. Jellemző a rajz élessége, a perspektíva; de a vonal-, levegő-, és a színperspektíva ugyancsak. Reálisan ábrázolták a térhatást, kiterjedést; világosan elkülönítik az elő-, közép-, és háttérrel a tagolt térábrázolásnál.



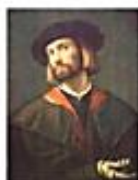
MONA LISA
LEONARDO DA VINCI



LEANY GYONGY
FÜLBEVALÓVAL
JAN VERMEER VAN DELFT



LA VELATA
RAFFAELLO SANZIO



PORTRAIT OF A MAN
MORETTO DA BRESCIA



MADONNA MOURNING



Projektmódszer: öt kérdés, öt válasz

A projektmódszer oktatásban való alkalmazása rendkívül fontos a modern pedagógiai megközelítések sorában. A következőkben öt pontban összegzem, hogy miért érdemes projektmódszerrel dolgozni, milyen előnyöket hozhat a diákoknak és a pedagógusoknak, valamint milyen készségeket fejleszthet a tanulók anyanyelvi képességeinek területén.

1. Miért dolgozom projektmódszerrel?

- A projektmódszer hatékonyan bevonja a diákokat és elősegíti a kreatív gondolkodást.
- Fejleszti a problémamegoldó készségeket és a csoportmunka képességét.
- A valós élethelyzetekre építve tanít, így a tanulás relevánsabb lesz.
- Különböző tanulási stílusokat támogat, és lehetővé teszi az egyéni érdeklődés felfedezését.
- Hozzájárul a diákok motivációjának növeléséhez, mivel saját döntéseiket hozhatják meg a projektben.

2. Mit tanulnak belőle a diákjaim?

- A diákok projektmódszerrel fejleszthetik kutatási és információgyűjtési képességeiket.
- Készségeket szereznek a problémamegoldásban és a kreatív gondolkodásban.
- Tanulnak együttműködni és kommunikálni a csapattársaikkal.

- Fejleszthetik időbeosztásukat és tervezésüket.
- Gyakorlati tapasztalatokat szereznek a valós életbeli kihívásokkal való megbirkózásban.

3. Mit tanulok én mint pedagógus?

- Fejleszthetem a tanulásszervezési és személyre szabott oktatási készségeimet.
- Jobban megérthetem diákjaim tanulási stílusait és erősségeit.
- Jobban megérthetem a diákjaim problémáit, küzdelmeit.
- Képesé válok a projektek menedzselésére, irányítására és értékelésére.
- Tanulok arról, hogyan támogassam a diákok önirányított tanulását és motivációját.
- Kreatív megoldásokat találok a tananyag differenciálására és személyre szabására.

4. Milyen kompetenciákat tudok projektek által fejleszteni anyanyelvőől?

- Nyelvi és íráskészségek fejlesztése a projektfeladatokon keresztül.
- Kommunikációs készségek, beleértve a prezentációs és vitakészségeket.
- Szövegértési készségek.
- Kritikus gondolkodás és érvelés készségek.
- Kreatív írás és szövegalkotás fejlesztése.
- Kultúrák közötti megértés.
- Empatikus kommunikáció.

5. Milyen célkitűzéseket valósíthatok meg projektek segítségével?

- A diákok önállóságának és felelősségvállalásának növelése.
- A tananyag kontextusba helyezése és relevánsabbá tétele.
- A kritikus gondolkodás és problémamegoldás fejlesztése.
- A diákok kreativitásának és kutatási készségeinek előmozdítása.
- A kooperáció és kommunikáció képességeinek fejlesztése.
- A diákok nagyobb önbizalma és érzéke saját tanulási útjuk iránt.

Összegzés:

A projektmódszerrel történő oktatás hatékony módszer a diákok motiválására, a kreatív gondolkodás fejlesztésére és a valós élethelyzetekhez kapcsolódó tanulás előmozdítására. A diákok számára előnyöss, míg a pedagógusok számára lehetőségeket nyújt a tanulás személyre szabottá tételére és a tananyag kontextusba helyezésére. A projektmódszer által fejlesztett kompetenciák széles skálájának köszönhetően a diákok képesek lesznek hatékonyan kommunikálni anyanyelvükön és kritikusan gondolkodni az írás és beszéd területén.

MÁTYÁS IMOLA

AZ OLVASÓVÁ NEVELÉS DILEMMÁI

AZ „OLVASÁSSAL” / KÖNYVEKKEL VALÓ ELSŐ TALÁLKOZÁS JELENTŐSÉGE / SZEREPE

AZ OLVASÁS ÖRÖM VAGY KÉNYSZER?

- ✓ feladat?
- ✓ mindennapi munkánk része?
- ✓ ismeretszerzés, információgyűjtés, tájékozódás?
- ✓ kikapcsolódás, öröm, élmény?

Szülők, nevelők dilemmái:

- ✓ *megszámlálhatatlan sok gyermek- és ifjúsági könyv*

Mit adjunk a gyermek kezébe?

Aki ma bemegy egy könyvesboltba, megszámlálhatatlan sok gyermek- és ifjúsági könyvet talál. Mégis, mintha egyre nehezebb dolga lenne a szülőknek, a pedagógusoknak ha gyermekeiket a könyvek felé akarják terelgetni, és a gyerekeknek is, akiktől az iskolai kötelezők egyre távolabb kerülnek időben és problémafelvetéseikben egyaránt.

Az olvasóvá nevelés meghatározó szakasza az alsó tagozat: _

- ✓ *az első találkozás az olvasással*
- ✓ *az olvasásóra célja magának az olvasás képességének az elsajátítása*
- ✓ *a gyerekek alapvető érdeklődése*
- ✓ *a tanítókba, szülőkbe vetett bizalom*
- ✓ *irodalmi élmények*

Alsó tagozaton még könnyű dolga van a pedagógusnak mert, ekkor az olvasásóra célja magának az olvasás képességének az elsajátítása.

A gyerekekben megvan még az alapvető érdeklődés és a tanítókba, szülőkbe vetett bizalom. Viszont ennek a fejlődési szakasznak, az ebben a korban szerzett irodalmi élményeinknek meghatározó szerepe van az “olvasóvá” nevelésben.

A betűtanítás - olvasás technikájának elsajátítása is lehet vonzó:

A digitális eszközök, interaktív táblák különböző aplikációk vonzónak, érdekessé teszik a tanulási folyamatot a tanulók számára, megkönnyítik a pedagógusok munkáját.

https://view.genial.ly/5fad758ef73eb10d450e3382?fbclid=IwAR1qF_NTeL9hgw4LQz34Ak5mIoLrCSgwI2thN6sxnG57gMtN307AlweYBic

<https://view.genial.ly/61a3a25f01e13c0d7f31e41f/interactive-content-a-betuk-vilaga?fbclid=IwAR0yoX3ecyWvlPCf-A-qKLOjdWCVIVmax9tgAEbn2Uvfd4g2Dox4mFWeV5Y>

Vesznek a kezükbe könyvet a mai fiatalok?

Ha igen, jó-e az, amit olvasnak, ha nem, miért nem?

Tévhit, hogy a mai fiatalok nem olvasnak?

— Gyakran halljuk:



- elidegenedtek az irodalomtól, mint tantárgytól
- a kötelező olvasmányok ezért szó szerint elrettentik őket



- szórakozást és kikapcsolódást várnak a könyvektől

A felnőttek körében terjedt el az az elképzelés, hogy az internet korába beleszülető fiatalok nem olvasnak könyveket, csak a gépet ütik egész nap.

A szülők azért hiszik, hogy a gyerekek utál olvasni, mert a diákok elidegenedtek az irodalomtól, mint tantárgytól.

Ők szórakozást és kikapcsolódást várnak a könyvektől, viszont pont az ellenkezőjét kapják meg azoktól, amiket a tanórákon a kezükbe adnak. A kötelező olvasmányok ezért szó szerint elrettentik a diákokat a olvasástól. Mondjuk ezt meg is tudjuk érteni.

A kötelező olvasmány a mumus az ágy alatt!

Miért????

❖ első benyomás számít

Akinek nem tetszik az első olvasmánya, és csak kényszerből rágja át magát több száz oldalon, az a többi könyvre is úgy fog tekinteni, mint valami kínzóeszközökre.



Az első benyomás nem csak a randizásnál számít, hanem mindenhol az életben, ugyanez a helyzet a könyvekkel is. Akinek nem tetszik az első olvasmánya, és csak kényszerből rágja át magát több száz oldalon, az a többi könyvre is úgy fog tekinteni, mint valami kínzóeszközökre. Az ilyen berögződéseket aztán lehetetlen kiirtani az ember fejéből.

❖ a “kötelező” szó is ellenérzést vált ki

A legtöbb fiatal akkor vesz legelőször könyvet a kezébe, amikor a tanítónéni kiosztja a nyári szünetre a kötelezőket. Már eleve a “kötelező” szó is ellenérzést vált ki a mai gyerekekből. Az olvasásra nem szabad “kötelező feladatként” tekinteni, inkább a kisgyermekes kíváncsiságára kell

építeni és megkínálni olyan “csemegékkel” ami örömet szerez neki, ugyanakkor megtanítja olvasni.

❖ a felfoghatatlan, érthetetlen művek olvasása gyötrelmes

Akkorát változott a körülöttünk lévő világ, minden felgyorsult, annyi impulzus éri a mai gyerekeket, másképp szocializálódnak, stb... hogy azokat amiket mi gyerekként olvastunk (Kincskereső kisködmön, Légy jó mindhalálig) számukra felfoghatatlan, érthetetlen. Egyáltalán nem értik a szöveg mögött megbúvó mondanivalót. Ezért az olvasásuk is gyötrelmes lenne.

Inkább olyanokat kell kínálni, amik megszerettetik az olvasást.

Megoldás?

1. Kínálni és nem kötelezni!!!

❖ a kisgyermek természetes kíváncsiságára, kell építeni

2. Válasszunk jól!

❖ Olyan “csemegékkel” kell megkínálni, ami örömet szerez neki, ugyanakkor megtanítja olvasni.

❖ Olyan olvasnivalót kell neki adni, ami megszeretteti az olvasást, a cselekmény lenyűgözi, beszippantja.

❖ Fontos, hogy sikerélmény legyen az olvasás, ne rettentsük el a vaskos kötelező kötetekkel.

❖ Legyen élvezetes a gyerek számára, amit olvas. Kezdjük vidám, szórakoztató és ne túl hosszú könyvekkel. Egy gyerek könnyen elfárad az olvasásban.



3. Figyelembe venni a változásokat!!!

Az internet megjelenésével változtak a fiatalok olvasási szokásai:

- ❖ már nem az élmény a legfontosabb szempont, hanem az információszerzés
- ❖ a legtöbben átugorják a leíró részeket
- ❖ csak azt olvassák el, ami a sztori szempontjából fontos
- ❖ az interneten is csak a kiemelt dolgokat olvassuk el
- ❖ a szövegek szerepét átvették a képek és a videók

A videóktól úgy kapunk új információkat, hogy az nekünk semmilyen erőfeszítésünkbe nem kerül, ezért az agyunk is ki tud kapcsolni.

- ❖ a kicsiknek ezt a rajzfilmek adják, az elektronikus “baby sitter”, a TV
- ❖ a Facebookon is csak a képeket és a videókat lájkolgatjuk

Az internet megjelenésével változtak a fiatalok olvasási szokásai, de velük együtt a felnőtteké is. Manapság már nem az élmény a legfontosabb szempont olvasáskor, hanem az információszerzés. A múlt században az emberek örömmel nyálazták át magukat több oldalon átívelő tájleírásokon, viszont manapság a legtöbben csak átugorják az ilyen részeket. De miért? Mert olyan információt nem tartalmaznak, ami a sztori szempontjából fontos lenne, ezért gyorsan feleslegesnek ítélik őket.

Ez mára odáig fajult, hogy már az interneten is csak valami nagyon nyomós okból olvasunk el több bekezdéses szövegeket. Inkább gyorsan átfutjuk őket, a kiemelt dolgokat még el is olvassuk, aztán rohanunk tovább a következő oldalra.

Most a szövegek szerepét egyre inkább átvették a képek és a videók.

Gondoljunk csak bele! Ha a neten szörfözünk, akkor biztos hogy időnk jó részét a Youtube-on töltjük. A videóktól úgy kapunk új információkat, hogy az nekünk semmilyen erőfeszítésünkbe nem kerül, ezért az agyunk is ki tud kapcsolni. A kicsiknek ezt a rajzfilmek adják, no meg az elfoglalt szülők, akik bekapcsolják az elektronikus “baby sitter”-t (TV), hogy ne zavarja őket a gyerek.

De a Facebookon is csak a képeket és a videókat lájkolgatjuk.

4. Ne erőltessük!

- ❖ Ne mi határozzuk meg, hogy mit és mikor olvasson a gyerek!
- ❖ Csak engedjük, hogy azt olvassa, és akkor, amit szeretne, még ha mi magunk nem is feltétlen szimpatizálunk vele.

5. Járjunk könyvtárba, könyvesboltba!

- ❖ Egy kisiskolás már szereti maga kiválasztani az olvasmányait, hagyjuk kedvére választani. Ennek ellenére nem mondhatjuk, hogy az olvasás, mint tevékenység teljesen eltűnt volna az életünkben. Sőt! Igaz, a fiatalok többsége jobban szeret számítógépezni, vagy tévét nézni, azonban többen vannak az olyanok akik olvasnak, mint akik nem.

Többen vannak az olyanok, akik olvasnak, mint akik nem.

— De miért is olvasunk manapság többet?

— A filmek miatt!

Az elmúlt néhány évben szinte minden második Hollywoodi alkotás tulajdonképpen egy könyv megfilmesített változata: J. K. Rowling: Harry Potter, Stephenie Meyer: Twilight, Cassandra Clare: Csontváros, Suzanne Collins: Éhezők Viadala

Az első Harry Potter mozi után mindenki rohant a könyvesboltba, hogy megvegye az addig megjelent köteteket. J. K. Rowling szinte egymaga rávett egy egész generációt az olvasásra, és többek között én is neki köszönhetem, hogy a lányaim megszerették az olvasást. Vagy a Stephenie Meyer: Twilight, Cassandra Clare: Csontváros, Suzanne Collins: Éhezők Viadala, rengeteg emberrel megszerettették az olvasást.

Kíváncsi voltam, hogy a kovásznai 9-11 éves gyerekek hogyan viszonyulnak általában az olvasáshoz, mennyit és mit olvasnak szívesebben, ezért egy kérdőívet állítottam össze és szétosztottam a 3. és 4. osztályokban

Vizsgált csoport

osztály	fiú	lány	Ö
3.	17	19	36
4.	21	20	41
Ö	38	39	77

KÉRDŐÍV

Osztály: _____

Fiú: _____

Lány: _____

1. Szeretted a könyveket?
a, igen b, nem
2. Milyen könyvet olvasol szívesebben?
a, amelyikben sok színes kép van b, amelyikben nincsenek képek
3. Szeretsz olvasni?
a, igen b, nem c, nem tudom
4. Mennyit olvasol?
a, amit az iskolában olvasunk b, az iskolai olvasmányokon kívül még mást is
5. Az iskolai olvasmányokon kívül olvasok:
a, naponta 1-3 oldalt b, hetente 1-3 oldalt c, minden hónapban 1-3 oldalt
6. Mit szeretsz olvasni?
a, meséket b, állatos könyveket c, gyerekekről szóló vidám történeteket
7. Mennyit olvastál a vakációban?
a, 1-3 mesét b, egy könyvet c, 2 - 4 könyvet d, _____
8. Sorold fel a kedvenc mesédnek a címét!

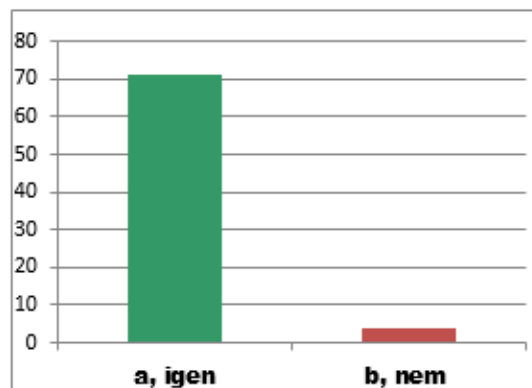
9. Sorold fel a kedvenc mesehőseid nevét!

10. Sorold fel a kedvenc könyvednek a címét!

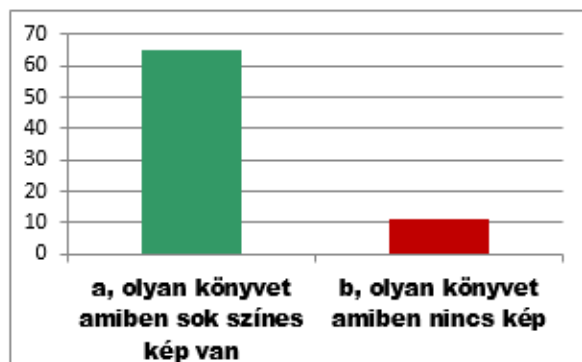
11. Mikor kicsi voltál (óvodás) szüleid olvastak neked mesét?
a, igen b, nem
12. Mikor? Mennyit?
a, minden nap b, egy héten 2-szer 3-szor c, egy héten egyszer, d, néha

VÁLASZOK

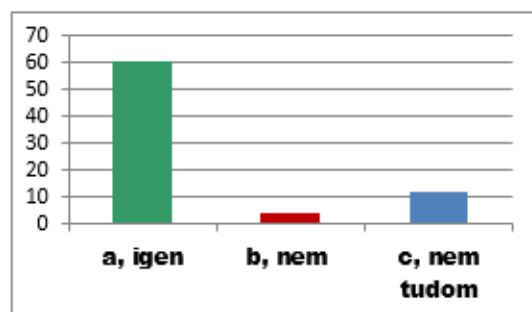
1. Szereted a könyveket?



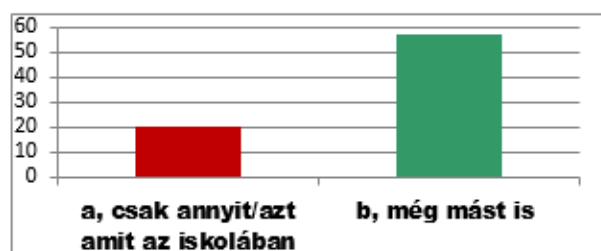
2. Milyen könyvet olvasol szívesebben?



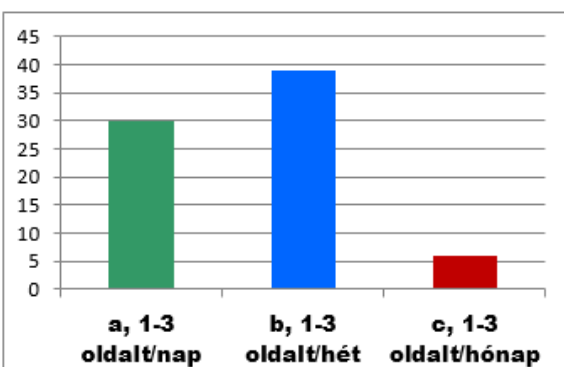
3. Szeretsz olvasni?



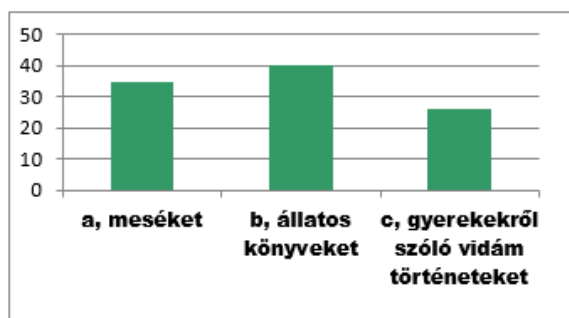
4. Mennyit /Mit olvasol?



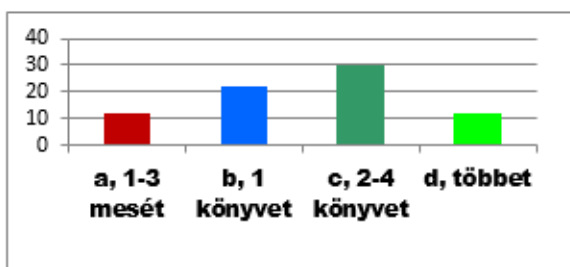
5. Mennyit olvasol az iskolai olvasmányokon kívül?



6. Mit szeretsz olvasni?



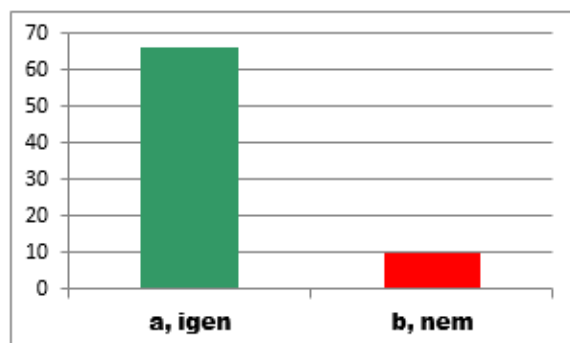
7. Mennyit olvastál a vakációban?



8. Sorold fel a kedvenc meséidnek a címét!

- magyar népmesék címei
- más népek meséi
- rajzfilmek címei

11. Olvastak neked mesét, amikor kicsi voltál?



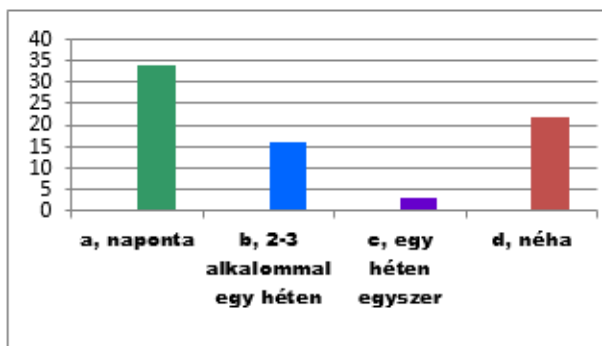
9. Sorold fel a kedvenc mesehőseid nevét!

- igazi mesehősök
- rajzfilmek hősei
- kalandfilmek hősei

10. Sorold fel a kedvenc könyveidnek a címét!

- meséskönyvek
- meseregények
- gyermek és ifjúsági könyvek

12. Milyen gyakran olvastak neked mesét a szüleid?



- Mit olvastatok a vakációban?
- Küldjétek el messengeren a kedvenc könyvek fotóit!

Az osztályom kedvenc olvasmányai:





ISMERKEDÉS A KÖNYVTÁRRAL



KERESGÉLÉS



KERESÉS A SZÓTÁRBAN



LEXIKONOK REJTELMEI



MEGTALÁLTAM!

EL SZERETNÉM OLVASNI!



KÖVETKEZTETÉSEK

- Az alsó tagozatos gyerekek szeretik a könyveket, akarnak olvasni, nyitottak, érdeklődők.
- A felnőttek dolga megismertetni őket a könyvvvel, vonzóvá tenni azt számukra. Csak úgy lehet megtanítani őket „olvasni”, ha a koruknak, érdeklődési körüknek megfelelő, érthető könyveket kínálunk nekik.
- *Kínáljunk! Ne kötelezzünk!*
- Engedjük, hogy azt olvassanak, amit szeretnek, amire kíváncsiak, mert akkor kikapcsolódás, élmény, „öröm” az olvasás.
- Azokat az irodalmi kincseket, amiket a mi generációnk egy bizonyos életkorban olvasott, talán későbbre kell halasztani, egy érettebb életszakaszban kell olvastatni velük.
- A „sorok mögött megbúvó mondanivaló” megértését az iskolai irodalom órák, családi beszélgetések segíthetik, fejleszthetik.
- Az első találkozásnak a „könyvvvel”, az „élménynek” meghatározó szerepe van az „olvasóvá” nevelésben.

“Egy gyerek aki olvas, olyan felnőtt lesz, aki gondolkodik.” - Holló-Szabó Julianna –

“Az olvasás életforma, nem az teszi az olvasó embert olvasó emberré, hogy sok könyvet olvas...hanem az a tény, hogy mindennap olvas.” - Hegedűs Géza –

“Ha azt akarod, hogy a gyermekeid intelligensek legyenek, olvass nekik meséket. Ha azt akarod, hogy intelligensebbek legyenek, olvass nekik még több mesét.” - Albert Einstein –

BOTH BERNADETTE

„RENDETLEN” BETŰK - AZ OLVASÁS MINT A DISZLEXIA GYÓGYSZERE

Mi is a diszlexia?

A diszlexia a legtöbb meghatározás szerint az olvasás zavarát jelenti. A diszlexia (diszlexia) a görög "dys" (mely a hibás funkciót jelöli) és a latin "legere" (olvasni) szó összetételéből származik. (Meixner, 1995). A Pszichológiai szótár (Fröhlich, 1996) szerint: a diszlexia az "olvasás és a helyesírás elsajátításának zavarai. Hason jelentésű a legaszténia."A legaszténia, másképpen diszlexia, írás-olvasászavar. Az olvasás és a helyesírás elsajátításának többé-kevésbé súlyos károsodása, amely gyakran látásélességi nehézségekkel, fokozott fényérzékenységgel, bal-jobb felcserélődésekkel, számolási nehézségekkel, az időérzékelés, az emlékezet és zenei hangok felismerése kapcsán megnyilvánuló fennakadásokkal és a beszédfejlődés megkésettiségevel társul."

Ebben a meghatározásban sok minden benne van: utal arra, hogy ez a rendellenesség ritkán jelentkezik tisztán a gyermekeknél: általában más nehézség is kapcsolódik hozzá.

Mint fentebb láttuk a "diszlexia" szó mellett a szakirodalomban használják még a "legaszténiát" (melyet Ranschburg Pál alkotott), az "olvasásgyengeséget", a "specifikus olvasási nehézséget" és régebben a "szóvaktság" kifejezést is.

Tehát a diszlexia a tanulási zavarok gyakori megjelenési formája, az olvasás terén mutatott megkésett, rendellenes fejlődés.

A diszlexia "történelme"

Először Berkhan pszichológus írta le a jelenséget, melyet részleges **idiotiának** nevezett.

1878-ban egy német orvos, dr. Kussmaul ismertette, egy olyan férfi esetét, aki nem volt képes megtanulni olvasni. Szerzett **szóvaktságnak** nevezte el a rendellenességet.

9 évvel később dr. Berlin bevezette a **diszlexia** fogalmát.

1896-ban Morgan egy brit orvosi folyóiratban számolt be annak a 14 éves fiúnak az esetéről, akinek normális intelligenciája és a normális oktatási körülmények ellenére komoly nehézséget jelentett az olvasás. Ő a gyermekeknél veleszületett **szóvaktságnak** nevezte a jelenséget.

Később Ranschburg Pál pszichológiai oldalról közelítette meg a problémát.

A tanulási nehézségek más formáit is leírták ebben az időszakban, de csak 1939 után sikerült elismertetni ezt a problémát. (Meixner, 1995)

A diszlexia kialakulásának okai és fajtái

A diszlexia multifaktorális jelenség: egyszerre több tényező játszik közre a létrejöttében és multikauzális is, mert többféle ok miatt alakulhat ki.

Örökölhető: A genetikusok szerint a baj forrása a 6. kromoszóma rövidebb ágán lehet. Tehát, ahol a családban előfordult már diszlexia, ott nagyobb lesz az esélye annak, hogy az utódoknál is megjelenik ez a rendellenesség. "Az örökítés a fiúk esetében még magasabb arányú, így egy diszlexiás apuka 50%-kal, míg az anyuka 25%-kal járulhat hozzá az átörökítéshez."

Valamilyen agyi sérülés hatására is kialakulhat: Geschwind kutatásai rámutattak arra, hogy a magzati korban ért a szokásosnál nagyobb mennyiségű tesztoszteron lelassítja a bal agyfélteke és a csecsemőmirigy fejlődését. Ez pedig egyrészt diszlexiát, dadogást, hiperaktivitást, megkésett beszédfejlődést, epilepsziát stb., másrészt pedig autoimmun-, allergiás és más immunbetegségeket okozhat a csecsemőmirigy.

Végeztek olyan irányú kutatásokat is, hogy a diszlexiát kapcsolatba hozzák a szülők szociokulturális helyzetével, de nem találtak ilyen együttjárást: az olvasásgyengeség "bármely szociokulturális helyzetben felléphet"

Ritkábban ugyan, de előfordulhat, hogy egy gyermek az iskolába kerüléskor fennállott neurózis miatt lesz diszlexiás. Ilyenkor ugyanis az történik, hogy a kisdíák a szorongásait, félelmeit belevetíti az olvasástanulásba, ami ezáltal akadályozottá válik.

Gyarmathy Éva A tanulási zavarok szindróma a szakirodalomban című cikkében a diszlexia három csoportját említi meg: "Az első a diszfonetikus csoport, akik globális olvasási technikát használnak, sok hibával: kihagynak, beletesznek betűket, szótagokat, könnyen tévesztik a szavakat, mást behelyettesítve. A diszeidetikus csoport fonetikus stratégiát alkalmaz. Nehezen ismerik fel a szavakat, mint egészeket, így lassan, nehezen olvasnak. A harmadik a kevert csoport, amelynek a fonetikus és a globális területen is nehézségeik vannak. A legtöbb iskolai probléma náluk tapasztalható.

A legújabb kutatások a CT és a PET segítségével a halántéklebeny hallási és beszédinformációkat feldolgozó területét, a planum temporale-t vizsgálták. Normál esetben ez a rész aszimmetrikus a két féltekén (a bal a nagyobb), a diszlexiásoknál viszont szimmetrikus. Emellett a kérges testük is kisebb, mint az egészségeseké. Talán ezek a fentebb említett "meghatározhatatlan idegrendszeri abnormalitások".

Más tanulmányok a szerzett diszlexia (vagy áldiszlexia) kifejezést más értelemben használják.

Az "áldiszlexia" tünetei kisiskolás korban nehezen különíthetők el a valódi diszlexiától, bár - ha időben felismerik -, egyszerűbben orvosolható. Mindkét esetben makacs betűtévesztések, szótagkihagyások, -keverések és a tartalom meg nem értése jellemzi az olvasást. Az ilyen problémákkal küzdő gyerekeknek megfelelő fejlesztés nélkül jó esélyük van arra, hogy felnőve funkcionális analfabétává váljanak, és a legelémbb helyzetekben se tudjanak eligazodni.

Csabay Katalin szerint az "áldiszlexia" kialakulásához nagymértékben hozzájárul, ha a családban nem beszélgetnek eleget, illetve ha a gyermek aktív szókincshasználata helyett passzív tévénezéssel tölti idejét.

A zavarok másik fő okozója, hogy az iskolai tanítás hamarabb kezdődik meg, mint ahogy egy átlagos - még csak nem is későn érő - gyermek látási és hallási fejlődése eléri az olvasáshoz szükséges szintet. Emellett a kézfejcsontozat csupán hétéves korra válik alkalmassá az írómozgás végzésére.

Diszlexia előfordulása: Közösségi oldalakat olvasva, szülők panaszait, tapasztalatait megismerve arra jöttem rá, hogy a szülő az, aki elindul, kutat, keres. Interneten, kérdezősködik óvatosan, nem akar kudarcot megélni, mert a gyermeke kapcsán így is-úgy is megéli. Aztán szűkül a kör, bátrabb a szülő és felkeres egy közeli szakembert, akiről az interneten szerzett tudomást és elindul a folyamat. Ezzel párhuzamosan megy az iskola, és ahol megéli a kudarcait a gyermek, ha szerencséje van, találnak egy jó szakembert, aki segíteni tud, de közben a szülő is egy mini szakember lesz.

De minden iskola más, és ez lassan halad, remélem, nő a horizontlátásunk, lépünk előre, és a nem tud olvasni kifejezés mögé megértő és segítő szándékkal is tudunk tekinteni.

A diszlexia tünetei:

a) az olvasás és az írás terén: betűk felcserélése (alaki vagy fonetikai hasonlóság miatt), betűkihagyás, betűbetoldás, betűcsere, a szövegértés zavara, nehézkes, lassú tempó, gyenge helyesírása

b) a beszéd területén:

- a gyermek későn kezd el beszélni,
- szóalkotási nehézség,
- szegényes szókincs

c) a magatartás terén:

- frusztráció,
- neurotikusság,
- nagy mértékű szorongás,
- kudarcélmények hatására kialakult magatartásproblémák (pl. agresszió)

d) egyéb tünetek:

- téri-idői tájékozódás gyengesége,
- gyenge ritmusérzék,
- dominancia zavarok (ld. lentebb),
- nehezen kialakuló testséma,
- szerialitásprobléma,
- fáradékonyság,
- ügyetlen finommozgások,
- gyenge rövidtávú memória.

A köztudatban a balkezesség és a diszlexia összekapcsolódó jelenség. És valóban: a diszlexiás gyerekek között sok a balkezes vagy a vegyes dominanciájú. A balkezesség azonban önmagában sosem utal egyértelműen diszlexiára. Nagyobb probléma az, ha a gyermeknél keresztezett preferencia van, vagyis nem az azonos oldali szeme, keze, lába a domináns, hanem pl. jobb szem, bal kéz, jobb láb a domináns.

Diszlexia az iskolában

A gyermek

Mit érez egy diszlexiás gyermek, amikor szembesül az iskolában azzal, hogy képtelen megfelelni az elvárásoknak?

Belép egy ördögi körbe, amelyből képtelen segítség nélkül kilábalni. A sorozatos kudarcélmények hatására a gyermek butának könyveli el magát. Súlyos önértékelési problémái lesznek, szorongóvá válik, különösen azokban a szituációkban, ahol teljesíteni kellene. Magatartási gondok is felmerülhetnek, amelyek szintén a kudarcélményekre vezethetők vissza. Mindez a gyermek későbbi életére, felnőtt korára is hatással lesz. Például a kínlódást elunva idő előtt leáll a tanulással.

A pedagógus (tanítói saját szemszög)

Nem tud mit kezdeni a jelenséggel, mert a tanítók "egyre gyakrabban kerülnek szembe értelmes, kreatív, a reál tárgyakból jól teljesítő diákokkal, akiknek a helyesírása csapnivalóan rossz, idegen nyelven meg alig vagy egyáltalán nem tudnak megszólalni - nemhogy vizsgázni!" (Sieglerné Bujdos Éva, Népszabadság, 2000. január 24.)* Legtöbb ilyen esetben logopédushoz irányítják a "problémás gyermeket".

Sokszor a pedagógusok nem is ismerik fel a tünetek mögött megbújó rendellenességet, és azt gondolják, hogy a gyermek akarásával, magatartásával van probléma. Mindez csak súlyosbítja a diszlexiás diák helyzetét. De vajon mit tehet egy pedagógus?

Először is a megfelelő olvasástanítási-módszert kell kiválasztani, hogy a minimálisra csökkentsük az áldiszlexiások számát. Másrésztől a valódi olvasászavarral küzdőknél alkalmazhatjuk a pozitív megkülönböztetést. A diszlexiások szakértői vizsgálat után felmentést kaphatnak.

A tanulási zavarral küzdő gyerekeknél gyakori tünet az erős szorongás. Fontos, hogy a pedagógus csökkentse ezeket olyan szituációk teremtésével, amelyek révén az olvasási gondokkal küzdő diák is az egyéb, normális képességének megfelelően tud teljesíteni (pl. matematika dolgozat esetén a szöveges feladatot olvassa fel hangosan a tanár, esetleg engedje, hogy a diszlexiás gyermek padtársa megtehesse ugyanezt).

Ezenkívül az olyan gyakorlati módszerek, mint a játékosság, a változatosság, a vizuális és auditív anyagok gazdag felhasználása, a nyelv mélyebb megismerése (amely több ismeretet, és ezzel nagyobb önbizalmat ad az egyénnek az olvasáshoz.), a tanítás során egyszerre csak rövid anyag közvetítése, az elegendő idő biztosítása a feladatoknál, nemcsak a diszlexiás, hanem az egészséges gyermekek számára is nagy segítséget jelenthet. - Gyarmathy

A pedagógusnak törekednie kell arra, hogy a diszlexiás gyermek (se) ne sorozatos kudarnak és kinszenvedésnek élje meg a tanulást, ne menjen el a kedve az iskolától.

Diszlexiaprevenció

A szakértők legtöbbször egyetért abban, hogy a megelőzés a legfontosabb. Ennek első lépése a szűrés lenne.

Sajnos napjainkban a részképességzavarokról csak néhány órában tanulnak a jövőendő óvónők, tanítók és tanárok a felsőoktatásban. A megelőzés szempontjából azonban szükség lenne arra,

hogy a pedagógusok is megfelelően tájékozottak legyenek a témában, felismerjék a tüneteket, és megtanuljanak helyesen bánni a tanulási zavarral küzdő gyermekekkel.

Meixner Ildikó (1995) nevéhez fűződik a diszlexiaprevenciós program kidolgozása. A pszichológus és gyógypedagógus a diszlexia kezelését és megelőzését nyelvi fejlesztéssel látta megoldhatónak. A diszlexia prevenció és a ráépülő olvasástanítási módszer a Meixner-módszer a részképességbeli elmaradást mutató gyermekek számára készült speciális olvasástanítási eljárás. Maximálisan alkalmazkodik egy-egy diszlexiás, vagy diszlexia-veszélyeztetett gyermek egyéni haladási tempójához. A hang-látás-mozgás, egységéből adódóan, feltétele a beszédhangok helyes ejtése. A többi módszertől eltérő betűsorrendet tanít.

A szótagok és álszavak olvasása az olvasott anyag elemzésére vezet rá. A szókincsfejlesztés segíti a szótalálást, gazdagítja a gyermek nyelvi képességeit és ismereteit.

A Meixner-módszer alapelvei:

- A fokozatosság elve (a tananyag apró lépésekre bontása, sok ismétléssel).
- A betűtanítás hármas asszociációs kapcsolatának kialakítása (akusztikus, vizuális, beszédmotoros).
- A Ranschburg-féle homogén gátlás megelőzése.
- A gondolkodás merevségének elkerülése.
- Pozitív megerősítést, fejlesztő értékelést alkalmaz „elfogadva követel”.

A terápia két fő részből áll: 1. a képesség-, készségfejlesztésből, és az 2. olvasástanításból (szintetikus módszer).

A képességek fejlesztése eleinte az órák nagy részét töltik ki, majd fokozatosan az olvasás - írástanítás lép a helyébe. Az alapvető fejlesztő gyakorlatok közé tartoznak a mozgás-, téri tájékozódás-, percepció-, beszédképesség fejlesztését szolgáló feladatok, melyek segítségével megteremtjük a betanulás feltételeit. A sokoldalú készségfejlesztésre alapozva kezdődhet meg csak az olvasás tanítása. Az olvasástanítás során először a betűk, majd azok összeolvasása révén a szótagok, a szavak, végül mondatok olvasását gyakoroljuk.

Tehetség és specifikus tanulási zavar

Nyomós okunk van feltételezni, hogy a specifikus tanulási zavarokkal küzdő gyermekek magas szinten rendelkeznek olyan tulajdonságokkal, amelyek szükségesek az alkotó gondolkodáshoz. Ez nem azt jelenti, hogy a diszlexiás gyermekekből lesznek a zsenik, hiszen sok egyéb tényező játszik szerepet a tehetség kialakulásában. A kiemelkedő kreatív teljesítményekhez

azonban az a sajátos információ kezelési mód is hozzájárulhat, amely a specifikus tanulási zavarok háterében egyébként sok nehézséget okoz.

Albert Einstein három évesen még nem tudott beszélni, az iskolai nehézségei közismertek.

Téri-vizuális, egészes gondolkodása, képzelete (valamint zenei érzéke is) a jobbagyfélteke erőteljes működését valószínűsíti. Mindez alapja lehetett annak a másképp látásnak, amellyel a fizikát megreformálta.

Pablo Picasso-t sokan értelmi fogyatékosnak tartották. Tízévesen még nem tudott olvasni, számolásban is gyenge volt. Némely Picasso festményt megfigyelve, egy sajátos észlelés tapasztalható meg. A testséma eltorzulása egészen új alakzatokat hoz létre. A jobb agyféltekei feldolgozás a képzőművészetben is új utakat nyithat.

Több író és költő is a diszlexia maradványtüneteit mutatta elsősorban helyesírási problémáikban. **Anatole France** kétszer megbukott az érettségi vizsgán rossz helyesírása miatt, **William Butler Yeats** verses köteteinek szerkesztői sokat dolgoztak a költő helyesírása miatti hibák kijavításán.

A specifikus tanulási zavarok fogalmának átgondolására, valamint szemlélet- és attitűdváltásra készítetnek a kiemelkedő alkotások létrehozására képes “paradox tanulók”.

Reziliencia és életen át tartó tanulás.

1. A beszéd általában valamilyen feladat megoldására irányul, cselekvésvértékű. A mindennapi beszédesemények szereplői megoszlanak: van, aki „fent” van, azaz előnyös helyzetben, és van, aki „lent” van, azaz hátrányos helyzetben. A hátrányos helyzet nem más, mint konkrét élethelyzetben jelentkező esélyegyenlőtlenség. A hátrányos nyelvi helyzet rendszerint a hátrányos társadalmi helyzetnek a következménye.

Az emberek hierarchikus társadalmi csoportokba, osztályokba szerveződnek. Az osztályok a hasonló társadalmi vagy gazdasági jellemzőkkel rendelkező személyek csoportosulásai. Nem kell szociolingvisztának lenni, hogy megállapítsuk, vannak bizonyos összefüggések a beszédmód, valamint a társadalmi helyzet és az iskolázottság között (Crystal 2003: 56—57).

Kutatásom célja az volt, hogy megvizsgáljam jelen van-e az iskolában a nyelvi hátrány, ha igen, milyen mértékben, és mely gyerekekre jellemző ez.

2. Tizenkilenc magyar anyanyelvű, magyar nemzetiségű kisdíák nyelvhasználatát hasonlítottam össze tizenkilenc, velük egykorú magyar anyanyelvű roma gyerekével. A roma gyerekek által beszélt nyelv is a magyar nyelv része, mégis számos eltérést figyelhetünk meg a magyar és a roma gyerekek nyelvhasználatára között. Többféle szempontból vizsgáltam őket, és így körvonalazódott számomra a roma gyerekek nyelvhasználatáról, társadalmi és családi háttéréről egy összkép.

A felmérést szülőfalumban végeztem, Sepsikőröspatakon, Kovászna megyében. A faluban számottevően sok roma család él.

Az ismeretátadásnak (otthoni és iskolai) a nyelv az elsődleges eszköze. A nyelv minden másnál inkább jelzi, hova „tartozunk”, mivel a közösségi és egyéni identitás legtermészetesebb jele vagy szimbóluma. Egy nyelvváltozat is utalhat az etnikai identitásra. Azáltal, hogy egy iskola korú kisgyereket milyen beszédmódra ösztönöz környezete, hogy milyen beszédhelyzetekben, szövegtípusokban válik jártassá, meghatározza, hogy miként fog boldogulni az iskolában. Az intézményes szocializáció színtere (az iskola) bizonyos nyelvhasználati módok megértését és alkalmazni tudását feltételezi. Így tehát az iskolába lépő gyermek esélyegyenlősége attól függ, hogy a rendelkezésére álló nyelvhasználatot milyen hatékonyan tudja alkalmazni az új helyzetben felmerülő feladatok megoldására.

Az angol Basil Bernstein hátrányos helyzettel kapcsolatos elméletét arra „építette”, hogy a különböző társadalmi osztályokhoz tartozó személyeknek eltérő nyelvi képességeik vannak

(Réger 2003) Ez az elmélet volt az első, amely a nyelvet, a nyelvhasználatot „tette felelőssé” a folyamatos iskolai hátrányért. Az elmélet keletkezése óta (az 1950-es évek) számos változáson ment át. Bernstein különböző szociológiai ismérvek alapján két kategóriát vizsgált: a munkásosztály és a középosztály kategóriáját. A „munkásosztályba” segéd- és betanított munkások családjai kerültek, a „középosztályba” pedig a szakmunkás képzettségénél többel rendelkező családfők tagjai (Réger 2003). A munkásosztályhoz tartozó családok körében nagyobb valószínűséggel találunk zárt szerepviszonyokat, mint a középosztálybeli családoknál. Zárt szerepviszony esetében többnyire a felszólító mondatok a dominánsak, az egyéni véleményre nem fektetnek hangsúlyt, ezzel ellentétben a nyílt szereprendszerben sokkal inkább érvényesül az egyén személyisége, gyakoriak az érvelő mondatok, kifejezések. A eltérő szerepviszonyokat Bernstein eltérő kommunikációs kódok használatával kapcsolta össze. Zárt szerepviszony esetében korlátozott kódról, nyílt szereprendszerben pedig kidolgozott kódról beszél. Korlátozott kódok ott jelentkeznek, ahol a jelentések sajátosak, beágyazódnak egy helyi kontextusba, a jelentések pontosítását és kifejezését pedig szükségtelemmé teszik a közös erőfeltételek, értékek és az egymástól való azonosulás (Réger 2003). Kidolgozott kód esetén a beszélők nem építenek a helyzetre, a közös ismeretekre, kevesebb a magától értetődő, és ezért a kifejtettség és a pontosabb körülírás követelménye valószínűbb. A közölt jelentések a helyzettől függetlenül is érthetőek bárki számára.

A korlátozott kód nem explicit, vagyis a beszélő mondatai rövidek, gyakran töredékesek, szerkezetileg egyszerűek. A kidolgozott kód esetében viszont a beszélő megnyilatkozása explicit, a közlésformák bonyolultak, gazdagabb a szókincs, az egyéni nézőpont érvényesül. A középosztálybeli gyermekek az elmélet szerint mindkét kódhoz hozzáférnek, míg az alsó munkásosztálybeli gyerekeknél gyakoribb, hogy egy korlátozott kódra kényszerülnek.

Több tanulmányt is olvashatunk a roma gyerekek nyelvi problémáiról. E téma kiváló ismerője Réger Zita, kinek nézetei világszerte ismertek. Réger Zita szerint az egyik legnagyobb problémája a roma gyerekeknek az oktatásban van, ahol a legelső helyre a nyelv, a nyelvi készség kerül. Tapasztalatok azt mutatják, hogy szókincsük nem elég gazdag, szűkös a fogalmi készletük, nem értik a tankönyvek nyelvét, a kérdéseket, a feladatokat, a tanár, illetve a tanító beszédét. Az otthonról hozott nyelvhasználati módok előny vagy hátrány forrásai lehetnek az iskolában. Tapasztalatok szerint, a hagyományos roma közösségekben a roma gyermekeket körülvevő tárgyi

világból hiányzik a gyermekkönyv (s többnyire hiányoznak a játéktárgyak is), nem úgy mint az iskolaorientált családoknál, ahol a szülők is iskolázottak.

A roma gyermekek nyelvi neveléséből az iskoláskor előtt hiányzik az írás-olvasásra szocializálás, míg a legtöbb gyerek már az iskola előtti életkorban nagyon sok tapasztalatra tesz szert az írott vagy nyomtatott szövegek használatakor (mesekönyv nézegetés). Ebben az interakcióban kapcsolatteremtő és együttműködési készségeket sajátítanak el, amelyek az olvasás és az írás elsajátításához a későbbiek során szükségesek. Megtanulják, hogy az írott-nyomtatott szöveg beszédre fordítható és viszont.

A könyvekből megszerzett nyelvi és világismereti tudás beépül a kisgyermek és a környezete között folyó társalgásba. Amikorra az ilyen családokban nevelődő gyermekek iskolába jutnak, már többéves tapasztalat áll mögöttük az írott forrásokhoz kapcsolódó alapismeretek, kommunikációs és viselkedési módok elsajátításában és begyakorlásában. Ezek párhuzamosak az iskolai kommunikációval, az írás-olvasás tanulását és az írott források használatát körülvevő interakciókkal.

Réger szerint ez azt jelenti, hogy anyanyelvi közösségükben, írástudatlan vagy funkcionálisan írástudatlan szülők gyermekeként cseperedve, a roma gyermekek híján lesznek mindama tárgyi és nyelvi ismeretnek, fogalmi készletnek, viselkedési és interakciós mintáknak, amelyeket a környező kultúrában élő gyermekek a felnőttek közvetítésével a könyvekből, a könyvekhez kapcsolódó tevékenységek során elsajátítanak.

3. A kutatás bemutatása: Különböző társadalmi csoportokból származó gyerekek nyelvhasználatában, illetve nyelvi szintjében kimutatható különbségek vizsgáltam egy általam összeállított nyelvhasználati kérdőív segítségével (lásd a Mellékletben). A felmérést szóban végeztem, mivel sok roma gyerek nem tud írni. A kérdéseimre adott válaszokat rögzítettem, majd a hangfelvételeket újrakhallgatva minden adatot lejegyeztem, és elemeztem. A gyerekeket 4 csoportra osztottam: 8–9 éves roma, 8–9 éves magyar, 12–13 éves roma, illetve 12–13 éves magyar gyerekek. A 8–9 éves gyerekek 9-en voltak csoportonként, a 12–13 évesek pedig 10-en, összesen 38 gyerek, ezek közül nyolc 9 éves tanuló, tíz 8 éves, illetve tíz 12 éves és tíz 13 éves. (Nem minden tanuló tudta pontosan születésének idejét, így a naplóból néztem ki a hiányzó adatokat). A felmérést Sepsikőröspatakon készítettem 2007 decemberében és 2008 februárjában a helyi iskolában.

Tapasztalatok szerint az iskolarendszer egészére jellemző, hogy a szociálisan hátrányos helyzetű tanulók között jóval gyakoribb a gyengébb tanulmányi eredmény, a bukás, az iskolából való kimaradás.

Az, hogy hová születnek – ritka kivételektől eltekintve – nagymértékben előre meghatározza a gyerekek iskolai pályafutását, életútját. A rossz társadalmi helyzet olyan akadályokat jelent, amelyek meggátolhatják az adottságok és képességek felszínre kerülését, kibontakozását. Miféle akadályokról beszélhetünk, és mi lehet az oka a gátló tényezők kialakulásának? Kézenfekvőnek tűnhet a tanulmányi problémákat az anyagi források hiányára visszavezetni. Természetesen ez is fontos tényező, hisz oka lehet a rossz teljesítménynek a hiányos táplálkozás, vagy a szükséges taneszközök hiánya is. Mindemellett lényegesebb szerepe van a tanuló kulturális háttérének: milyenek a család nyújtotta minták, milyen a család szokása, nyelvhasználata. Az imént felsorolt gátló tényezők közül egy olyat vizsgálok meg alaposabban, melyet a szociálisan, hátrányos helyzetű családokból származó tanulók szinte mindegyikénél tapasztalhatunk: ez a nyelvi hátrány. Feltevéseim szerint a jobb társadalmi körülmények közül érkező tanulók elvárható nyelvi teljesítménye lényegesen magasabb. Már az iskolába kerüléskor eldől, ki lesz a „rossz tanuló”, és ki a „jó”. Valójában az iskola számára elsősorban az az „okos gyerek”, aki birtokában van az intézmény támasztotta nyelvi követelményeknek. A „buta gyerek” pedig valójában az, akit a családja erre az elvárásra nem készített föl, más elvárásokra szocializált. Azoktól a gyerekektől, akik nem jártak óvodába másfajta nyelvi teljesítményt vár el környezete, mint azoktól, aki jártak és a családban fontos a „könyv” és az „iskola”.

Feltevéseim szerint az óvoda hiánya, a szülők iskolázottsági foka, a családi háttér, a környezet és a könyv „hiánya” nagymértékben hozzájárul a roma gyerekek nyelvi hátrányához.

A kérdőíven szereplő kérdéseket csoportosítottam, hogy áttekinthetőbb legyen a vizsgálat. Első ízben az identitásra és a nemzetiségre kérdeztem rá, ez a kérdőíven az 1–12-ig terjedő kérdések. A roma gyerekek nagy része nem tudta pontosan megmondani lakhelyét, nincsenek tisztában a bemutatkozás fogalmával, illetve nem tudják mikor születtek.

A 8–9 éves roma gyerekek a lakhelyre vonatkozó kérdésre vagy nagyon konkrét (*Odafel, ahol Julcsák laknak, csak fennebb*), vagy túl általános (*Odafel, A hegyen*) választ adtak. Ezzel ellentétben a 12–13 éves magyar (mindkét csoport) és a roma gyerekek válasza pontos volt (Sepsikőröspatakon, Kőröspatakon).

A roma gyerekek közül heten, azaz 37%-a tudta megmondani a pontos születési adatot, 12-en, vagyis 63%-uk vagy nem tudta, vagy pontatlanul válaszolt, míg a magyar gyerekek (18-an) 89,5%-a válaszolt helyesen, mindössze egy tanuló adott pontatlan választ (10,5%). A roma gyerekek körében azt tapasztaltam, hogy sokan nem ismerik pontosan születési idejüket, esetleg az évszakokhoz kötik ezt (pl. nyáron, tavasszal).

A gyerekeket arról is megkérdeztem, hogy jártak-e óvodába. Míg a magyar tanulók kivétel nélkül mind jártak magyar nyelvű óvodába, a roma kisdiákok 77%-a volt jelen az óvodai képzésen. A 8–9 évesek közül, heten jártak, ketten egyáltalán nem, egyikük azt a választ adta, hogy „életembe se”. A 12–13 éves roma tanulók közül csak ketten jártak óvodába, nyolcan egyáltalán nem. A 8–9 éves roma gyerekek nagyobb arányban vettek részt óvodai képzésben, mint a 12–13 évesek. Ez valószínűleg annak tulajdonítható, hogy egyre nagyobb hangsúlyt fektetnek a roma gyerekek oktatására, illetve sok roma szülő dolgozik külföldön, így látókörük, világnézetük is megváltozik, és egyre inkább arra törekszenek, hogy gyerekeiket taníttassák.

A felmérésből kiderült, hogy mind a roma, mind a magyar 12–13 éves gyerekek anyja nagyobb arányban végzett általános iskolát, illetve érettségizett. Ez talán azzal magyarázható, hogy az iskola nem volt kötelező, viszont a hatvanas évek végén, a hetvenes évek elején kötelezővé vált mindenkire nézve. Magyarországon 1971-ben vizsgálatot készítettek, hogy milyen arányban végeztek el a roma gyerekek az általános iskolát. Ekkor, a roma gyerekek egynegyedének volt általános iskolai végzettsége. Nagy változás e téren 1971 és 1993 között zajlott le. 1993 végén már a roma gyerekek háromnegyede végezte el az általános iskolát. Így van ez Romániában is, mivel kötelezővé vált az iskola, és szigorúan ellenőrizték is, hogy járnak-e rendszeresen a gyerekek iskolába, így megnőtt az általános iskolát végzettek száma. A 8–9 éves roma gyerekek anyja, már nagyobb százaléka inkább elemi osztályt végzett, ami azzal magyarázható, hogy meglazult az iskolarendszer, már nem ellenőrizték olyan szigorúan, hogy járnak-e a gyerekek iskolába vagy sem.

A 27. kérdésnél nemcsak arra voltam kíváncsi, hogy milyen nyelven olvasnak a gyerekek, hanem arra is, hogy olvasnak-e egyáltalán? Megdöbbentő, hogy néhány tanuló kivételével, úgy a magyar, mint a roma gyerekek, nem olvasnak otthon. Adamikné Jászó Anna írja, hogy mostanában gondok vannak az emberek olvasási készségével, az okokat sokféle keresik: túl sok időt rabol el az olvasástól a tévzés, megváltozott a társadalom, a szülők nem foglalkoznak otthon a gyerekekkel, nem beszélgetnek a családban (A. Jászó 2006: 42).

A gyerekek nyelvhasználatára utaló egyik kérdésem a foglalkozásokra, munkahelyre vonatkozik. A roma gyerekek édesapjának nincs állandó munkahelyük, csak néha keresnek alkalmi munkát. A gyerekek általában nagyon konkrét válaszokat adtak, hogy hol is dolgozik az édesapa: *Para Zoliéknál feji a tehenet, erdől, traktorozik, seperget a parkban, fenn a virágosnál, csak egyszer egyszer fát hasogat, pityókát ürítenek le.* Néhányuk Magyarországon keresi a megélhetést, a gyerekek így említették: *Magyarba kamiont ürít, Magyarba kamionokat rak, Magyarba jár.* A magyar gyerekek szüleinek általában állandó munkahelyük van: *pincér, sofőr, műanyagfröccsentő, kőműves, erdől.* Csak egyetlen tanuló válaszolta azt, hogy édesapjának az a munkája, hogy vigyázzon rájuk. Az édesanyák foglalkozására, munkahelyére vonatkozólag legtöbb gyerek azzal válaszolt, hogy nem dolgozik, csak otthon.

Ez előző kérdéscsoporthoz kapcsolódva – a legtöbb roma gyerek édesanyja otthon végez házimunkát – a gyerekeket kedvenc ételükről kérdeztem. Ezekből a válaszokból nemcsak érdekes helyi ételneveket ismertem meg, hanem ezek egyben utalnak a családi háttérre és a szókincsre is. Legtöbb roma gyerek édesanyja *pityókalevest* ('krumplileves'), *pityókatokányt* ('burgonyatokány'), *zöldséges levest, csorbát* ('savanyított zöldségleves'), *salátalevest, édes pityókalevest* ('nem savanyított krumplileves'), *fuszulykalevest* ('bableves'), *lucskos káposztát, salátásfuszulykát* ('salátás bableves'), *tyúktokányt* ('csirkepaprikás') és *laskalevest* ('húsleves') főz. Tanáraiktól megtudtam, hogy aki *árdés ételt* ('töltött paprika'), *babérlapist* ('krumplileves babérlevéllel'), *laskalevest, tyúkhúst, tárkonyost* ('krumplileves tárkonnyal') esetleg *töltött káposztát* eszik, az már a gazdagabb roma családokhoz tartozik. A roma gyerekek kedvenc étele a *fasérozott* ('fasírt'), *spagetti, fuszulyka* ('bab') (bármilyen formában), *szalmapityóka* ('hasáburgonya'), *csirkecomb, töltött káposzta, árdésleves* ('töltött paprika') és a *sült disznóhús*. Nagyon érdekesen használják a roma gyerekek az ételneveket, különböző változatokban fordul elő a krumpli, a paszuly neve. Bizonyos, nem ikes alakú köznyelvi igéknek az ő nyelvjárásukban ikes alakban jelennek meg (pl. *főzik*), míg mások erőteljesen nyelvjárási jellegűek (*söpörget* 'sepreget').

A magyar gyerekek is szívesen sorolták kedvenc ételeik nevét: *húsleves, pityókapire* ('burgonyapüré') *csirkecomb*bal, *máj, szalmapityóka* ('hasáburgonya'), *spagetti, pityókaleves, krumplileves, babgulyás, töltött káposzta, zöldségleves, paradicsomleves.*

4. Következtetések: Vizsgálataim eredményei egybehangzóak, a végső eredmény eléggé egyértelmű. Én mégis óvakodnék a végleges következtetések levonásától, hiszen pár gyerek

kérdőíves felméréséből még nem nyomhatom rá a kőröspataki roma gyerekekre a nyelvi hátrányos helyzet bélyegét. Az viszont kétségtelen, hogy magyar iskolástársaiktól nyelvileg le vannak maradva. A roma gyerekeknek nagyon szegényes a szókincsük, szűkös a fogalom készletük. Nyelvhasználatukból hiányoznak a konkrét tárgyakra vonatkozó megnevezések. Nem birtokolják az iskola nyújtotta nyelvi követelményeket. Sok roma gyerek világából kimarad az óvodai nevelés, hiányoznak életükből a könyvek, a mesék, nem értik meg a kérdéseket, így válaszolni sem tudnak. Egyszerű, tagolt, minimális szerkezetű mondatokat használnak, beszédüket nyelvi bizonytalanság jellemzi. Ezekben a gyerekekben a nyelvjárási beszédmód rögzült, és mivel az iskola a köznyelvet követeli meg, ebből a szempontból is hátrányos helyzetben vannak a sepsikőröspataki roma gyerekek.

A felsorolt jellemvonások a korlátozott kódra jellemzőek, melyeket Bernstein is említ, ezek a gyerekek a beszédben lent vannak, nem mernek és talán nem is tudnak nyelvileg helyesen megnyilvánulni.

Nagyon nagy szerepe van az óvodának és a családnak a gyerekek életében. Az iskolába a roma gyerekek már eleve hátránnyal lépnek, ugyanis hiányzik az óvodai nevelés, a családban a szülők nem iskolázottak, írni és olvasni is csak kevesen tudnak, a gyerekek számára nincs követendő példakép. Az iskolában nem tudnak felzárkózni társaikhoz, ugyanis azok a gyerekek, akiknek mindez „már megadatott” nem várhatják be őket. Ahhoz, hogy a roma gyerekeket is fel lehessen valamilyen szinten emelni a magyar társaikhoz, véleményem szerint egy számukra külön kidolgozott tervre lenne szükség. Arra kellene törekedni, hogy minden iskolás roma gyereket meg lehessen tanítani írni és olvasni, nekük is legyen sikerélményük, ne csak kudarcban legyen részük, hogy ne lemorzsolódjanak a magyar gyerekektől, hanem velük együtt haladjanak. Minden gyereket nemzetiségtől eltekintve úgy kell tanítani és felemelni, ahogyan József Attila mondja „...jó szóval oktasd, - játszani is engeddd...”.

IRODALOM

1. Adamikné Jászó Anna 2006. *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig*. Trezor Kiadó. Budapest.
2. Adamikné Jászó Anna 2006, *Az olvasás múltja és jelene*. Trezor Kiadó. Budapest.
3. Bíró Zoltán 1984. *Beszéd és környezet*. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest.
4. Crystal David 2003. *A nyelv enciklopédiája*. Osiris, Budapest.
5. Réger Zita 2002. *Utak a nyelvhez*. Soros Alapítvány és MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest.

IRODALOM ÉS SZÍNHÁZ

DR. BAGOSSY EDIT

IDEGEN NYELVI FEJLESZTÉS DRÁMAPEDAGÓGIAI MÓDSZEREKKEL

(egy kísérlet és tapasztalatai a Debreceni Ady Endre Gimnáziumban)

A Debreceni Ady Endre Gimnáziumban alapításától kezdve, 1984 óta működik drámatagozat. A '80-as évek magyar oktatási rendszerében lehetőség volt egyedileg akkreditált, helyi szellemi tőkén és módszertani gyakorlaton alapuló tagozatok létrehozására, ahol speciális tanterv alapján folyt az oktatás és az érettségiztetés. A debreceni tagozatalapító Várhalmi Ilona a folyamatos innováció embere, s az ő nevéhez kötődik az idegen nyelvű kreatív órák bevezetése. Az elmúlt majd 40 évben angol, német és olasz nyelven játszhattak a diákok a színházi szakirányban is specializálódott nyelvtanárok kurzusain. Jelen írás szerzője az olasz nyelvű játékokkal kísérletező szakember.

A pedagógiai gyakorlat leírása és hatékonyságának mérési kísérletei

A színjátékos módszertan alkalmazásának két kiemelt területe van: az egyik a produkciókészítés, a közönség előtt bemutatott színdarab létrehozása; a másik a közönség nélküli, zárt csoportos tanórai fejlesztés, melynek célja az élmény megélése, az élményhez között tanulás és számtalan készség fejlesztése (beszéd, mozgás, kreativitás, csoportos kompetenciák, empátia, kooperatív készségek stb.). Drámatanárként mindkét terület módszereit és eszközeit alkalmaztam a nyelvtanári munkában is: írtam és rendeztem több olasz nyelvű diákszínházi előadást; valamint tartottam idegen nyelvű „kreatív tréninget”.

Egy idegen nyelvű diákszínházi előadás nyelvfejlesztő hatásának mérési kísérlete

Tíz olasz nyelvű diákszínházi előadás született eddig, melyek az olasz nyelvet oktató középiskolák országos fesztiválján (Festival d’Italiano) és a Debreceni Egyetem Olasz Tanszéke által szervezett rendezvényeken (Debrecen parla italiano) kerültek színpadra.

A tíz szövegkönyv két típusú anyagfeldolgozási és szövegkönyvszerkesztési módszerrel született, melyekben tapintható egyfajta drámatanár-drámaírói szakmai fejlődés is. Eleinte klasszikus szerzők által írt művek részletei vagy teljes művek kerültek színpadra: Carlo Goldoni: *Mirandolina* (1997) (a színésznők jelenete), Gianni Rodari: *Il Tamburo Magico* (1998) (dramatizált mese), Dario Fo: *Mistero Buffo – La Ressurezione di Lazzaro* (1999). Később a jelentkező gyerekekre (létszám, képességek alapján) íródtak és szerkesztődtek a darabok: *Corteggiamento dal '300 al '900 nella letteratura italiana* (2000), *Bar „Sorriso”* (2009), *„Arriva! Arriva!” (una compagnia della commedia dell'arte)* (2013), *„Galateo”* (2014), *„Ho visto un re”* (2015), *Che cosa ti insegna la scuola?* (2017), *Vengo anch'io!* (2018).

Az előadásokra bármilyen tagozatról bárki, létszámkorlát nélkül jelentkezhetett, egyetlen előfeltétel volt: az olasz nyelv tanulása. (A 2015-ös előadásban 35 diákot kellett mozgatni a színpadon.) E projekt pedagógiailag és közösségfejlesztés szempontjából is nagyon fontos, mert hidat képez a különböző tagozataink között, összekovácsolja a különböző habitusú, személyiségű, munkatapasztalatú diákokat, közös élményt ad, látják egymást dolgozni; motivációs erőt jelent a nyelvtanuláshoz, s sikerélményt a nehézségekkel küzdőknek. A munka motivációs és csapatépítő ereje nem csak közvetlenül a próbafolyamatok alatt volt érezhető, hanem a délelőtti, „rendes” tanórákra is kihatott.

Nyilvánvaló volt, hogy egy ilyen projektnek van nyelvfejlesztő hatása, ám sohasem mértük, míg 2017-ben született egy mérési kísérlet e nehezen mérhető folyamat objektivitásra törekvő visszacsatolása.

A mérési kísérlet leírása:

A mérés ideje: 2017. tavasz

Cél: Egy meglévő jógyakorlat fejlesztő hatásának mérése.

A projekt adatai:

- olasz nyelvű kb. 20 perces diákszínházi fesztiváldarab
- 1-2 előadásra készült
- próbaidőszak: 1-2 hét (8-10 próba)
- résztvevők: az iskola olaszul tanuló diákjai, 29 szereplő

A tanulási helyzet, a tanulási folyamat:

A munka során nem a színpadi bemutatón van a hangsúly, hiszen a nyilvános főpróbával együtt 2-3 előadásnál többet – a nyelvet beszélő közönség hiányában – nem tudunk tartani. Lényeg maga a próbafolyamat, és ezen belül jön létre a tanulási helyzet.

Mivel a tavaszi „fesztivál” időszakban nagyon sok plusz munka terhe van a művészeti tagozatos diákokon, a nagy szakmai projektek közé ékelődve „lopott” időben szoktuk színpadra tenni ezeket az előadásokat kevés, de annál feszesebb próbával.

A darab:

A vizsgált eladás témája az iskola, címe *Che cosa ti insegna la scuola?* Mit tanít neked az iskola?.

A szöveg koncepciója: filmcímek, filmek szállóigéi; filmek, drámák dialógtöredékei, közmondások, híres dalok címe vagy refrénjeinek sorai egymás mellé helyezve új kontextust teremtenek, jó játékokra adnak alkalmat kiegészülve nyelvi humorra építő viccek szövegeivel és szituációival.

A jelentkezők számának és nyelvi szintjének ismeretében írtam, ill. szerkesztettem a szövegkönyvet. Mivel sokszor nagy számú diáknak kellett a színpadon feladatot találni, a csoportos – mindenki végig a játéktérben van – megoldásokat alkalmaztam. Egy diákra így viszonylag kevés szöveg jutott, de mindenki hallott és figyelt mindenkit, folyamatosan helyzetben volt, sokszor kellett reagálniuk, sokszor kaptak végszót. Intenzív jelenlétet igényelt, de nem volt nagy idegrendszeri teher egy-egy szereplőn. (Ezt a rövid projektidő miatt is indokoltnak tartottam.)

A darab szövege nem tankönyvi anyag, tehát a beszélt nyelv sok fordulata, szinte minden nyelvtani jelensége felbukkant, melyeket a diákok egy része tanóráról nem ismert. Kicsit megidéz egy valós nyelvi helyzetet, ahol rázúdul a nyelv a hallgatóra.

Bár a szövegkönyvet mindenki megkapta, a diákok gyakorlata az volt, hogy csak a saját mondataikra koncentráltak: azok megértésére, azok memorizálására és előadására. A szöveg többi része csak *auditív* módon jutott el, és csak a próbákon hallották.

A mérés kérdései:

Mennyire maradnak meg az emlékezetben az élményhez kötött lexikai elemek,

- ha viszonylag kevészer hallják őket,

- ha nem látják őket leírva,
- ha nem írják le őket, mint pl. egy asztal mellett töltött tanulási helyzetben,
- és nagy mennyiségben, sok ismeretlen elemmel érkeznek?

A mérőeszköz:

A darab mondatait átalakítottam egy hagyományos nyelvtani szerkezetekre tagolódó feladatlapká, mely követi az európai referenciakeret A1-B2-es nyelvi sztenderdek szintjeit. A mondatokat ki kellett egészíteni vagy névmással, vagy elöljárókkal, vagy a megadott ige megfelelő igeidejű ragozott alakjával.

A feladatlapot megcsináltattam a teljes csoportjaimmal, ahol a kitöltők a következő kategóriák közül választottak: *játszottam / hallottam ...-szor / nem hallottam*. Az egyes csoportokból nem fellépő tanulók is be-benéztek a próbákra, ill. a nyilvános főpróbán is ott tudtak lenni. Aki pedig egyáltalán nem látta a próbákat vagy az előadást, a feladatlapot a tantermi tudása alapján töltötte ki.

A feladatlapot a pénteki előadást követő hétfőn és kedden írtam meg a csoportjaimmal a tanórák keretében, amíg friss volt még az élmény.

Eredmények, tapasztalatok:

Lexika:

1. A saját mondatokra, a kórusban bmondott mondatok és a közösen énekelt dal szövegeire szinte mindenki emlékezett.
2. Viszonylag pontosan tudták a nekik végszót adó, vagy a velük egy jelenetben játszó mondatait.
3. Sokaknál megragadtak a próbán problémát jelentő szavak: pl. ha hangsúlyhiba miatt rendszeresen javítottam egy szót, s az, akinek mondania kellett volna, nem bírta megjegyezni, de a többieknek épp az ismétlések miatt maradt meg.
4. Azok a kifejezések is rögzültek, melyekhez a próbák során humor vagy jó, improvizációs ötlet kapcsolódott.

Nyelvtan:

1. A játszva megtanult szövegek nyelvtani struktúrái csak a legjobb diákoknál tudatosultak. A nyelvi hiányosságokkal küzdők nem értették, hogy mi miért van.
2. A nyelvtani jelenségek egy ilyen verbális tanulási helyzetben lexikai elemek részei maradnak. (Pl. A *Viva la scuola!* mondatot érti, használja, de nem tudja az imperativo ragozási sorát.)
3. Azok a nyelvtani szintek, melyeket már sok órai gyakorlással rögzítettek a diákok, a feladatlapban is biztonsággal mentek.
4. A prepozíciós és névmásos kiegészítésekkel a felsőbb osztályok legjobb memóriájú diákjainak boldogultak. A többiek a kicsi elemekre (legtöbbször egyszótagosak) nem tudtak figyelni, nem tudták rögzíteni.
5. A feladatlap frissebb, éppen csak tanult, még nem begyakorolt nyelvtani egységeibe csak a nyelvből jó, motivált tanulók vágtak bele, a többiek el sem kezdték.

Továbbgondolás:

A fesztiváldarabok megvalósításánál a pedagógiai (motiválás, élmény, kedvcsinálás a nyelvhez) szempontok mellett alapvetően a *színházi szakmai* szempontok domináltak. A nyelvi fejlesztés csak járulékos.

Ha a jövőben újra indítunk egy ilyen projektet, a próbaidőszakot egy alapos szövegelemzési, egy lexikai rendszerező munka előzhetné meg, ill. kiegészülhetne egy nyelvi szinteket követő nyelvtani felkészítővel megtámogatva vizuális eszközökkel. Így egy hatékonyabb nyelvi fejlesztésre is használható jó gyakorlat születhetne. Vigyázva arra, hogy ne veszítsen az anyag a nyelvi előfeldolgozás során az újszerűségéből, életszerűségéből és élményszerűségéből. S a dalokban rejlő nyelvfejlesztő lehetőségek is „aranybányák”.

Az idegen nyelvű színházi tréning

Kezdetben a hagyományos nyelvóra színesítésére került be egy-egy idegen nyelven is működtethető játék az olaszóráimba. Ezekre az ötletekre építettem a Debreceni Egyetem Olasz Tanszékén tartott „*Drámapedagógiai módszerek a nyelvórán*” című szakmódszertani

gyakorlatorientált kurzus tematikáját, amikor célirányosan válogattam, mutattam meg és próbáltattam ki a hallgatókkal egyes drámás órákon előkerülő játékokat, hogy megéljék a játékélményt, hogy résztvevőként érezzék, mit ad egy játék, hogy fejlődjék a beszédkészségük és módszertani eszköztáruk.

Az adaptált játékokból az elmúlt évek gyakorlata során kezdett kirajzolódni egy idegen nyelven is játszható játéktár, s az a tapasztalat, hogy ezek nem csupán az élményközpontú munkát szolgálják, hanem a részképességek célirányos fejlesztését is.

A drámajáték, dramatikus játék, kreatív tréning, kreatív játék, színjátékos gyakorlat, mesterségóra elnevezésekkel illetett foglalkozásokon zajló folyamatokat Gavin Boldon négy tevékenységcsoportba osztotta: az ún. „A” típusú *szabályjátékok*, a „B” típusú *dramatikus játékok*, a „C” típusú *színházi előadás*, a „D” típusú *komplex tanítási dráma*. (Gavin, 1993)

A nyelvórák esetében ezek a játékok bármelyik nyelvi szinten és bármelyik tanulási szakaszban alkalmazhatók köszönhetően a színházi játékok korlátlan szabadsággal adaptálható jellegének.

A nyelvórai felhasználásoknál a Boldon-féle négy alaptevékenységből az „A” típusú *szabályjátékokkal* és a „B” típusú *dramatikus játékokkal* találkozunk elősorban, a „C” típusú *színházi előadás* tevékenység nem tanórai formában működik, a „D” *komplex tanítási dráma* pedig az eltérő cél és a nyelvi korlátozottság miatt itt ritkábban, speciális feltételek jelenléte mellett (pl. két tanítási nyelvű drámás fejlesztés, tanárképzés) működik hatékonyan.

A szakirodalom már idézett ide kapcsolódó publikációiból az rajzolódik ki, hogy az idegen nyelvi alkalmazásra született játékgyűjteményekben és óravázlatokban dominálnak az egy bizonyos kommunikációs szinten túl lévő és némi nyelvi jártasságot feltételező, játékélményt nyújtó szituációs gyakorlatok és improvizációs játékok, melyek a „B” típusú dramatikus tevékenységek közé tartoznak.

Jelen módszertani kísérlet során kifejezetten az „A” típusú *szabályjátékok*, ezeken belül a *koncentrációs gyakorlatok* és *memóriagyakorlatok* konkrét tantárgyi tartalmakhoz kötött újabb felhasználási lehetőségeit kerestem.

Ez a játékcsoport a drámaóra bevezető, ráhangoló és állapotba hozó egysége, mely bár nem hagyható el a fő tevékenységek előtt, csak kiegészítő súllyal bírnak a foglalkozás egész felől nézve. A szabályokból adódó mechanikusabb, koncentrált jellegű, a játészó önmagára és a társakra való „figyelemfegyelmzését” biztosítja, de megadja a játékélményt is. Ezek után következhetnek a

kreativitásra, fantáziára, kötetlenségre, akár szerepbe lépésre készítő feladatai egy drámafoglalkozásnak.

Drámaórai kontextusban az „A” típusú szabályjátékok alkalmazásának laterális célja a részkészségek – koncentráció és memória – fejlesztése. Más tanórai környezetben viszont új tartalmakkal és funkciókkal gazdagíthatók a szaktanári-nyelvtanári fantázia függvényében.

Az egyszerű szabályokra épülő gyakorlatok sémái számos tartalommal megtölthetők és korlátlan szabadsággal variálhatók nyelvórán. Különösen sok lehetőséget rejtenek a ritmusos koncentrációs és memóriagyakorlatok a nyelvfejlesztés területén. Jellegükből adódóan kirajzolódnak a lexikai és a nyelvtani tananyagrészekre adaptálható „cselekvéssorok”.

Lexikai szinten – szókincsmozgósításra, kiemelt lexikai sor rögzítésére – kiválóan alkalmasak: a négyütemű, egymást hívó, tapsos gyakorlatok, valamint az egymáshoz sétálás és gyors átadás gyakorlatok, vagy a karmester típusúak. Bármilyen tematikára szerkeszthetők.

A *grammatikai* egységekből ragozó nyelveknél az igei fejezet – akár a teljes ragozási rendszer igemódokkal és igeidőkkel – különösen jól rögzíthető e gyakorlatokkal, de a névszói fejezetek is „játszhatók”.

Az elemi *mondatalkotásra* alkalmasak a székfoglaló típusú gyakorlatok, melyek bővülő nyelvi kompetenciákkal elvezetnek az összetett kommunikációs játékokig. Az improvizációs gyakorlatok közül a kötött szövegűekkel már A1-es szinttől el lehet indulni.

Szerves szerkesztéssel nem csak a nyelvóra egy-egy részének színesítésére alkalmasak, hanem teljes nyelvórát is lehet belőlük építeni, sőt színességüknek és variálhatóságuknak köszönhetően hosszabb nyelvi kurzus egy szálává is fejleszthetők kiegészítve a többi nyelvórát.

Egy teljes nyelvi foglalkozás kitöltésekor sem nyelvi drámaórák létrehozása a cél, hanem a begyakorlás, a bevésés és az elsajátítás megtámogatása, mert a módszer biztosítani tudja a megfelelő ismétlésszámot. A hatékony tudásmozgósítással segíti az irányított tanulást, a célzott figyelemmel a figyelemkoncentrációt, a memóriafejlesztést és az azonnali reakciókkal a kommunikációs készségek fejlesztését.

A papír és pad nélküli, valamint legtöbbször kör térben dolgozó tanulók munkájának ellenőrzése, ill. önellenőrzésük is sokkal spontánabb, épp az improvizációknak és az azonnali reakcióknak köszönhetően. Továbbá hatékonyan modellezi a fejleszteni kívánt szóbeli készségek létkörülményeit: a spontaneitást.

A módszer legnagyobb korlátja az *időfaktor*. Bár a tanulók számára „a tevékenységben lét” mindig minőségi idő, a hatékony ismétlés nagyon időigényes. Jól szűrt és jól strukturált, nyelvi szintekhez beállított bázisanyagot igényel, mert e nélkül a rész-egész aránya könnyen megbomlik.

Ez a módszer csak csoportban alkalmazható, és a *legeltérőbb összetételű tanulócsoportokban is alkalmas* az együttfejlesztésre. Más funkciót tölt be a jó nyelvérzékű, otthon önálló munkával szókincset fejlesztő gyereknél, ahol a gyorsan rögzített és nagy mennyiségű ismeretanyagának nincs ideje elmélyülni, ill. az otthon nem vagy alig tanuló diákoknál, akik annyit tudnak, amit órán hallanak vagy csinálnak. A módszer elemi fogása a nagy csoporton belüli gyors, rövid időre összeálló kis csoportokban való munka: így a minőségi differenciálás megvalósítása, a képességhez mért produktum létrehozása, az önálló munkatempó követésének lehetősége, a folyamatos tanulói kooperáció minden esetben megvalósul.

A drámapedagógiai módszertanra általánosan elmondható, hogy a közismereti órákon (pl. irodalom, történelem) ez a technika önállóan és kizárólagosan nem alkalmazható, mert nem alkalmas minden megtanítására, mert nem adatokat, hanem élményt közvetít. Még inkább így van ez a nyelvórai felhasználásnál. A játékos módszertan nyelvórán is csak bizonyos dolgokra való, és a hagyományos keretek között zajló (kötött kicsi heti óraszám, kötött nyelvi csoportok, korai vizsgakényszer) nyelvtanítási módszerek kiegészítéseként alkalmazható.

CSÁKINÉ GYÖRI BEÁTA ÉVA

KIHÍVÁSOK ÉS SIKEREK AZ AMATŐR DIÁKSZÍNJÁTSZÁSBAN

Sokáig töprengtem, mi legyen a témám, amely a konferencián részt vevő vendégeket érdekelheti. Nem kaptam ugyanis konkrét feladatot, a szervezők rám bízta, hogy a diákszínjátszáshoz kapcsolódóan miről beszéljek.

Engedjék meg, hogy egy rövid kitérővel kezdjem az előadásomat. Előrebocsátanám, hogy nem áll mögöttem annyi munka és idő, mint a Kőrösi Csoma Diákszínpad mostani vezetője mögött, csupán hét éve kezdtem színjátszókört vezetni. A címbe azért került bele az „amatőr” kifejezés, mert megkülönböztetném az én tevékenységemet azoknak az iskoláknak a munkájától, ahol drámatagozatos diákokat képeznek színészek és más szakemberek segítségével. Bár a konferencia keretében a mi színdarabunkat, a Jó palócokat a műsorrendben az Ady Gimnázium produkciója előtt fogják a diákjaim előadni, azért nem árt leszögezni, nem vagyunk egy kategória, az én színjátszóim nagyobb óraszámokban nem színésmesterséget, táncot vagy beszédet tanulnak, hanem biológiát, kémiát, angolt vagy informatikát, és csak heti egy alkalommal jövünk össze próbálni. Nagy megtiszteltetés, hogy mégis itt lehetünk, és remélem, nem okozunk csalódást az előadásunkkal.

Hogy itt lehetünk, annak az oka a kovásznai színisékkel való többéves testvériskolai kapcsolat, a közös táborozások, találkozások. Köszönet az eddigi együtt-munkálkodásért!

A témaválasztás kérdéséhez visszatérve: végül arra jutottam, hogy az eddigi – amatőr - munkám alatt összegyűlt tapasztalatokat összegzem. Mivel a diákszínjátszásban elsősorban a kihívásokat élem meg, és utána rögtön a sikereket is, ezért választottam ezt a címet.

Mondhattam volna nehézségeket is a kihívások helyett, de tudatosan próbálom kihívásként megélni azt, amiért meg kell küzdenem. Ugyanis meggyőződése, hogy igazán értéket teremteni csak úgy lehet, ha az ember nem spórolja meg a fáradozást, sokszor a gyötrődést, viszont ezekben nem merül el, hanem megpróbál a nehézségeken felülkerekedni, önmagát felülmúlni, a komfortzónájából kilépni.

Igaz ez a diákokra is, és a csoportvezetőkre is. Az elsődleges feladatunknak a diákok fejlesztését tekintem. Más a célja a diákszínjátszásnak, mint a felnőttek színházának. Itt mindig a diák van fókuszban, az ő sokoldalú fejlesztése a cél. A diákszínjátszóknak ki kell állniuk a színpadra. Ideális esetben a kezdeti botladozások után sok-sok próba, fellépés, táborozásbeli tréningek

következtében szépen eljutnak egy magasabb szintre – már ami a színjátszás technikai részét is jelenti. (És aztán sajnos elballagnak.) Ám ők is csak akkor tudnak igazán fejlődni, ha kilépnek a komfortzónájukból, vállalnak olyat, amelynek a kimenetelét eleinte nem látják. Ezért is szép és nehéz dolog a velük való foglalkozás, hiszen miközben fejlesztjük őket, aközben tanárként, felnőttként mellettük is kell állni, hogy bízzanak magukban, és le tudják magukban gyűrni a lámpalázat, a kudarctól való félelmet.

Ugyanakkor kihívás számomra az is, hogy megfeleljek azoknak az elvárásoknak, amelyeket a nézőink megfogalmazhatnak magukban. Mert bár az elsődleges cél, hogy a diákok fejlődjenek, de végül mégis színpadra lépünk, és a közönség tisztelete arra kötelez minket, hogy a lehető legtöbbet nyújtsuk nekik.

Kihívás, hogy amennyire lehet, megtanuljam a színházi szakmákat. A diákszínjátszás esetén – mint azt mindannyian tudjuk – mindent a csoportvezető vállal fel: dramaturgia, rendezés, díszletek, jelmezek, hang- és fénytechnika stb. Persze újabb kihívás, ha találunk olyan diákot, aki ezeket megtanulja, és elvégzi helyettünk. Ez utóbbi persze a jobb megoldás.

A színházi szakmák megtanulásának a jellegzetessége, hogy ez éppen olyasféle tevékenység, amelyet a gyakorlatban lehet elsajátítani. Vannak képzések, fesztiválok, ahol sok mindent fel lehet csipegetni. Persze ez idő és pénz kérdése, sok esetben kapcsolatoké is, hogy ki mennyire tud előrehaladni. Az én esetemben Molnár Jánosnak szeretnék itt és most köszönetet mondani, aki önzetlenül segített, és a nyári táborok idején felkarolta, fejlesztette a pataki diákokat is. Nekünk a nyári táborok és a PADIF adtak a legtöbbet.

Néhány kritikai gondolatot is megfogalmaznék. Volt szerencsém tavaly részt venni két online képzésben is, az egyik egy rendezői, a másik egy dramaturgiai képzés volt. Az online képzés során megszólaló kollégák beszámolóí alapján az a benyomásom, hogy annak ellenére, hogy vannak fórumok (Magyar Szín-játékos Szövetség, Országos Diákszínjátszó Egyesület), mégis mintha minden csoportvezető magányos farkas lenne, aki belső motivációtól hajtva szervezi a játszóit. (Vannak persze kivételek, pl. tudom, hogy a Szatmárnémeti Északi Színház Harag György Társulatából Bessenyei István személyes indíttatásból felkarolta a diákszínjátszás ügyét a Partiumban.) Tehát a diákszínjátszó-kör vezetése többnyire egyfajta magányos küzdelem. Hogy miért van így, nem látom pontosan, mégis felsorolok néhány jelenséget, amelyeket az évek alatt tapasztaltam. Aki tanárként vág bele iskolai körülmények között a diákszínjátszásba, az szembesül azzal, hogy

- vagy támogatja az iskola anyagilag és erkölcsileg a színjátszókat, vagy nem (én a Sárospataki Refiben szerencsésnek mondhatom magam ebből a szempontból),
- magas az óraszám diáknak, tanárnak egyaránt – ez szinte megöli a délutáni (tanórán kívüli) tevékenységeket,
- sokszor „marakodunk” a diákokon, ugyanaz a tanuló vonható be könnyen a zenélésbe, a táncba, a sportba, mint a színjátszásba,
- addig, míg a színházban mindig egy team dolgozik az adott produkción, a diákszínjátszásban a csoportvezető koordinál mindent – ez nagy munka, nagy felelősség. Ezért van az, hogy nehéz átadni a stafétát, mert azért sok mindenki ezt nem vállalja el.
- a színjátszás során is neveljük a diákokat annak minden szépségével és nehézségével, és ez nem könnyű,
- a magyarországi fesztiválok, színjátszó találkozók, ahol ki lehetne ugrani, többnyire nagyon belterjesek. Pl. még a Covid előtt az egyik miskolci Regionális Diákszínjátszó Találkozóra (az én csapatomon kívül) kizárólag miskolci csoportok jelentkeztek. Ezen kívül a zsűri egy bizonyos látásmódot, stílust díjaz igazán, ez pedig a diákszínjátszás elszürkülését hozza. Amikor kezdtem, 6-7 éve, Derecskén még többféle műfaj, stílus jelen volt, mostanában azt tapasztalom, hogy nem érték a szépirodalom, nem fontos túlságosan a szép beszéd, és sajnos azt értékelik sokszor, ha az erőszak vagy a szexualitás jelenik meg a színpadon. Az ingerküszöb nyilvánvalóan magasban van, és – számomra érthetetlen módon – a diákszínjátszásban is érvényesül a trend. Mit lehet ahhoz hozzáfűzni, hogy 16-os karikás színdarabot adnak elő 16 évesek? És az általános mondanivaló, amely legfőképpen megjelenik, hogy – elnézést a kifejezésért - „szar az élet”. Ez engem legfőképpen azért bánt, mert a diákok között élve egyáltalán nem azt tapasztalom, hogy valóban így látnák a világot. A felnőttek által rájuk erőltetett látásmód érvényesül a diákszínpadokon, és ha valaki más mondanivalóval jön (vagy sarkítva: ha egyáltalán van mondanivalója a darabnak), akkor rásütik, hogy ez nem őszinte, nem a diákok véleményét képviseli. Megjegyezném, hogy a mostani magyarországi fesztiválokon nagyra értékelt daraboknak a zömét én a saját (egyházi) iskolámban be sem mutathatnám, mert nálunk az iskola szellemiségével ellenkezik a trágárság, a durvaság stb.

Az Országos Diákszínházi Fesztivál az egyik fontos fórum Magyarországon. Ezt olvassuk a honlapjukon: „A válogatást három elv mentén próbáljuk megvalósítani, ezek: a közösségi

alkotás folyamatára, a szakmai kíváncsiságra, és színházi minőségre való törekvés igénye.” Ebből a leírásból én nagyon hiányolom, hogy értéket kellene teremteni a színpadon. Azért hiányolom, mert amikor drámapedagógiai képzésben szakirányt lehetett választani, akkor az én szakirányom a „színi nevelés” volt. Nos, itt a leírásból a nevelés teljesen hiányzik.

Akkor rátérnék az előadásom címének másik kulcsszavára, amelyről könnyű beszélni, hiszen a sikerekről mindig szívesen beszél az ember. Vagyis azt fogalmaznám meg, hogy miért is vállaljuk a fenti nehézségek ellenére mégis a diákszínjátszást. És lehet, hogy itt végleg unalmassá válik az előadom, mert a teremben levők valószínűleg mindannyian a színpad szerelmesei. Csak címszavakban foglalom össze:

- emberi kapcsolatok: a diákszínjátszás összehozza a diákot és a tanárt (előadások, turnék, fesztiválok, táborok stb.),
- barátságok alakulnak (szép példa a kovásznai és a sárospataki csoport közös együttműködése),
- összehozza a szülőt és a tanárt, sőt az iskola közösségét erősíti egy-egy bemutató,
- az alkotás, az önkifejezés közös élménnyé válik,
- hihetetlen módon fejleszti a színjátszás a diákokat.

Nagyon csábított az a gondolat, hogy a saját sikereimről konkrétan, részletesebben beszéljek, tudtam volna látványos prezentációt összeállítani, de ellenálltam ennek a csábításnak, mert ez a néhány nap most a Kőrösi Csoma Sándor Diákszínpadról szól, akiknek most is szívből gratulálok, és egyben reménykedem, hogy lesz majd nekünk is sok szép kerek évfordulónk, mint nekik.

Kívánok Molnár Jánosnak és a „jobbkezőnek”, Molnár Juliánnának sok-sok sikeres bemutatót, a Kőrösi Csoma Sándor Diákszínpadnak pedig, hogy továbbra is maradjon olyan sikeres, mint eddig, örvendeztessék meg újra és újra a közönségüket.

Köszönöm a figyelmet!

Kovácsna, 2022 júliusa

BÁLINT FERENC

A SZÍNHÁZ - JÁTÉK
HOGYAN FERTŐZŐDTEM MEG A DIÁKSZÍNHÁTSZÁSSAL
ÉS HOGYAN MŰVEL(T)EM AZT?

A diákszínhátszással Temesváron, az egyetemi éveim alatt „fertőződtem” meg, az akkor még országos hírnevű THÁLIA egyetemi színpadon, amelyet Mátray László Gyula színművész irányított és rendezett. Beszippantott ez a tevékenység, a próbák folyamata, a bemutatott előadások. Páskándi Géza volt sokáig a „házaszerző”, disszidált és többé nem volt játszható. Ő szerettette meg velem az abszurdot, hozzá csatlakoztattam a későbbiekben Samuel Beckett-et, Slawomir Mrožek-et, Örkény Istvánt. A választott darabok és az előadásmód is merőben különbözött a közsínházétól. Egy volt közös: a rend.

Az egyetem elvégzése után kerültem Brassóba, pontosabban Négyfaluba, de első utam a brassói magyar egyetemisták színjátszócsoporthoz vezetett, ahol gyökeret is vertem. Az itt eltöltött idő is erősítette a diákszínhátszásba vetett hitemet. Nagy sikerrel mutattuk be, a többi között, *Akarsz-e játszani?* címmel Sütő András *Engedjétek hozzám jönni a szavakat* című esszéregényének általunk dramatizált változatát. Előadtuk Brassóban, többször is és Marosvásárhelyen. A belügy is felfigyelt az előadásra, le kellett fordítani az előadást, pedig akkor már román fordításban is megjelent, mert egy Herder-díjas szerző munkájáról beszélünk. Végül az előadást levették műsorról, nem vihettük el Jászvásárra, ahol már több mint 700 jegy el volt adva, engem pedig kitiltottak a diákművelődési házból. Onnan ki, de a színjátszástól nem!

Felkértek a Redut kulturális központban működő, éppen átalakulóban lévő, megfiatalított színjátszó csoport vezetésére, ahol Robert Patrick: Kennedy gyermekei című darabjával dobantottunk. A nagysikerű előadás csupán a Megéneklünk Románia Fesztivál zsűrijénél ütötte ki a biztosítékot, és persze nem engedtek az országos döntőre. A Redut színpadán még bemutattuk Gyurkó László: Szerelmem, Elektra, D. R. Popescu: Szomorú angyalok története, Horia Lovinescu: Élet és halál játéka a hamusivatagban, Slawomir Mrožek: Gyalogszerrel, valamint Friedrich Dürrenmatt: Pillanatkép egy bolygóról című darabjainak átdolgozott változatait.

A '89 decemberi eseményeket követően igazoltam át a tanügybe, az Áprily Lajos Főgimnáziumba, ahol létrehoztam az iskola első színjátszócsoportját, a Grimasz-t, és amelyet még a mai napig működtetnek.

Az iskola névadójának verseit bemutató pódiumműsorral indultunk, és az évek során más versösszeállítással is felléptünk Március 15., Október 6., a Költészet napja és egyéb iskolai rendezvényeken.

Az első előadásunk Karinthy Frigyes: Az emberke tragédiája volt, amit a nagy sikerre való tekintettel még 2-szer is felújítottunk az évek során más-más szereposztással. Akkoriban az egyik diák a magyar érettségien Az ember tragédiájából megbukott, mire egyik kolléganőm így sóhajtott fel: Bálint Feri is Az emberke tragédiája helyett Az ember tragédiáját kellett volna bemutatni, s a szegény tanulót nem húzták volna meg.

Páskándi Géza: Az eb olykor emeli lábát című verses abszurd mesedramája következett, amelynek rövidített, átdolgozott változatát mutattuk be.

A sort Örkény István egyperceséből összeállított A magunk megvalósításának néhány változata címmel bemutatott előadás folytatta. A diákok nagyon fogékonyak voltak Örkény írásaira, és ez is közrejátszott abban, hogy egy új válogatással, jó pár évre rá *Mindnyájan tudunk valamit, és azt nem képes senki utánunk csinálni. Ez így van* címmel egy újabb Örkény-előadással rukkoljunk ki. Egy nagyobb fába belevágva vittük színre Federico Garcia Lorca: Várnász című drámáját, ezt is egy jó pár évre rá, felfrissítve és természetesen más szereposztással újból műsorra tűztünk.

Következett Madách Imre: Az ember tragédiájából a *Londoni szín* alapgondolatára készült előadásunk.

A Kőműves Kelemenné és a Meşterul Manole balladák közötti hasonlóságot és különbséget emeltük ki a fent említett két ballada egy előadásba font bemutatásával.

Egy újabb nagy kihívás következett, amikor William Golding: A legyek ura Nobel-díjas regényéből készítettünk előadást *Egy meg egy meg...* címmel, amelyet pár évre rá, más szereposztásban újból előadtunk.

Szép élmények fűznek Pilinszky János: Kalandozás a tükörben című írásának színpadra vitelével is.

Balassi Bálint: Szép magyar komédiája is szerepelt a Grimasz színjátszócsoport repertoárjában. Megtiszteltetés volt számunkra, hogy Brassó szülötte, Orbán János Dénes: Búbocska című ördögregényét is színre vihettük a szerző dramatizálásában.

William Shakespeare: Szentivánéji álom című darabjának a meséjét is bemutattuk.

Iskolánk táncsoportját 65. születésnapján Kéri Ferenc: Lopótök című pajzán népi komédiájával köszöntöttük.

A történelem tanszék javaslatára és kérésére mutattuk be Németh Péter: Szerelmem, Eleftheria című drámáját.

Jim Morrison zenéjére és verseire összeállított előadásunkat, meg a Verseink címűt is nagyon szerettük, szerették. Az utóbbi a Grimasz-tagok saját verseit tartalmazta.

Stúdielőadásaink közül megemlíteném John Whiting: Nincs miért című produkcióját, Slawomir Mrozek: Nyílt tengeren című művének a bemutatását, Samuel Beckett: Katasztrófa című abszurdjának az eljátszását és Tennessee Williams: Ez a ház bontásra vár című játékának előadását. E négy produkciót, mondhatni, közkívánatra felújítottuk.

És még valami: 2015-ben és 2022-ben Kolcsár Róbert illetve Brok Bernadette az *Egy kamasz monológia* című, Janikovszky Éva és Szilágyi Domokos szövegeire készült előadással búcsúzott a Grimasztól.

Ez a visszapillantó az én színházam tükre, amelynek fényesen tartására törekedtem az elmúlt több mint négy és fél évtizedben. Állandó odafigyelés az új tagok kiképzésétől, a darabok kiválasztásán, elfogadtatásán, elpróbálásán át az előadásig. A fluktuáció kezelése, a végzősök kiválása, az új tagok érkezése, fogadása, „bejáratása” egy csoportvezető legfontosabb feladatai. El kell hitetni az újjal, hogy jól választott, hogy mennyire fontos ebben a játékban a szó és a mozgás, az egyik a fülnek, a másik pedig a szemnek szól, s így a befogadó fantáziája a vizuális és auditív benyomások kettős hatására működik. Az újaknak, a kezdőknek a beszéd és a mozgáskészség fejlesztése az alapvető „bejárató” foglalkoztatás. Évek óta előadásainkba beépül a pantomim, hála George Ciolpan világhírű pantomimművésznek.

Soha nem tartottunk felvételit a Grimaszba. Az iskolában, éppúgy mint az életben, mindig a közepesek vannak többen, de őket szívesen fogadjuk a csapatba. Az újak sokszor a barátjuk, baráti körök kedvéért jelentkeznek, hogy aztán föloldódjanak az újabb baráti közösségben.

A vezető nagyon oda kell figyeljen, hogy megakadályozza a sztárrendszer kialakulását a társulaton belül.

A színházi közönségnevelésnek is színtere a diákszínpad. Közösen járunk színházba, nemegyszer Sepsiszentgyörgyre, sőt egyszer még Gyergyószentmiklóstra is eljutottunk. Az előadást követő próbán megbeszéljük, kiértékeljük a látottakat. Bátran kijelenthető, hogy a diákszínjátészó egész

életére elkötelezi magát a színházi előadásokkal, kedvet ébreszt társaiban is a színházi élményekre. Ezért sem lehet közömbös, milyen közönséget teremtünk a jövő színháza számára.

Sokat tanulhatnánk egymásról egymástól, kíváncsok lennének, ha a csoportok kicserélnék műsoraikat. Így ugyanis legtöbbször csak fesztiválokon találkoznak, holott a diákszínjátszásnak nem a versenyzés az alapvető funkciója. Az évek során rádöbbenem arra, hogy ez a fajta tevékenység elsősorban annak a gyerekeknek, diáknak, fiatalnak szól és érte van, aki ezt önkéntesen felvállalja. Hiszem, vallom, hirdetem és művelem: a diákszínjátszás az egyik leghatékonyabb nevelési forma. Az a műhelymunka, melynek során a diák a művészi tudatosságot, következetes munkát gyakorolja, ami az iskolai oktatást is jótékonyan kiegészíti. Nem képmutatásra nevel, hanem őszinteségre, s talán ezért is, nemcsak értelmesebb, hanem igazabb emberekké válnak. Egy életforma. Játék, ami Gorkij szerint a „Gyermek” útja annak a világnak a megismeréséhez, amelyben él, és amelyet továbbalakítani hivatott.

Ehhez „a játékhoz sok munka kell. De amikor ez a munka a játék élményét adja, nem érezzük többé munkának. A színház – játék.” Peter Brook-kal egyetértve: köszönöm a figyelmet!

SAJTÓVISSZHANG

BORBÉ LEVENTE

***OLVASS TÖBBET! HATÁRTALANUL – MAGYARUL ELNEVEZÉSŰ
NEMZETKÖZI SZAKMAI KONFERENCIA
2023 – KOVÁSZNA***

Kovászna városa 2023. október 28-án újra az olvasás fellegvárává változott. Az ötödik alkalommal megszervezett *Olvass többet! határtalanul–magyarul* nemzetközi irodalmi szakmai konferenciának adott otthont. A konferenciát a Debreceni Ady Endre Gimnázium, az érsekújvári Pázmány Péter Gimnázium és a kovásznai Kőrösi Csoma Sándor Líceum egyik közös Erasmus+ projektjeként hozták össze. A rendezvényen részt vettek erdélyi, magyarországi és felvidéki pedagógusok, könyvtárosok, és más szakmabeliek, akik az olvasást a szívükön viselik. Emellett szép számmal jelen voltak kovásznai, debreceni adys és érsekújvári diákok, valamint kísérőtanáraik.



A konferencia igen jól összeállított előadásai magával ragadóak voltak. A résztvevők az előadónak az olvasással kapcsolatos személyes élményeibe, tapasztalataiba és praktikáiba nyerhettek betekintést. A változatos emberközeli program gyakorlatai számtalan ötletet kínáltak

fel úgy a magyar nyelv és irodalom szakos tanároknak, mint könyvtárosoknak és más szakmabeli érintett kollégának egyaránt.

Nemcsak az olvasás megkedveltetésén és megszerettetésén volt a hangsúly, hanem magáról az olvasás univerzumának hatásairól. Azokról az életet segítő gondolatokról, amelyek egy jó műben rejlenek. Ebben a munkában nagy segítség lehet a szakmabeliek, és azon olvasott személyek tevékenysége, akik céltudatosan rá tudják vezetni az érdeklődőket, hogy miként válasszák ki számukra a könyvet. Ez függ egy kicsit a személyiségtől, de a műnek a minőségétől is, hogy miként hat az olvasóra. Egy csöppet olyan, mint egy missziós tevékenység, amellyel, ha egy kicsit is, de jobbra, s talán szebbé lehet tenni a világot.

A konferencia egyik éke volt a programban résztvevő diákok előadásai. A Kányádi Sándor költeményeiből válogatott sorok megbabonázták a közönséget. Az ismerősen csengő rímek és gondolatok történetek töredékeiből csiholódtak össze. Egy olyan érzést közvetítettek, amelyben a nehézségeken túl, a tájak és lelkek sokszínűségében, az összetartozás jegyében mégis eggyé tudunk válni. Hiszen a történeteket mi magunk írjuk. A kulcs az egymás megismeréséhez a valóban sokszínűségben rejlik, s ennek egyik elengedhetetlen segítője az olvasás.



A konferencia egy kiállítással is büszkélkedhetett, amelyet szintén a programban résztvevő diákok alkottak Kányádi Sándor lélekindító költeményeinek szárnyán.

A jövőre nézve ezt a konferenciát továbbra az olvasásban és tanításban lévő szakembernek ajánlom, hiszen az ötletbörze csodás eseményének helyszínévé változik Kovászna városa.

Köszönet a rendezvény szervezőinek. Elsősorban Juhász Zsuzsának, Molnár Juliánnának és Varga Emesének, valamint annak a lelkes csapatnak, akik besegítettek, hogy ez a konferencia újra létrejöjjön!

A konferencián résztvevő iskolai könyvtárosok (is) névsora:

Borbé Levente – Márton Áron Főgimnázium, Csíkszereda (előadó is)

Hatos Melinda – Orbán Balázs Gimnázium, Székelykeresztúr (előadó is)

Kuna Ibolya – Nagy Imre Általános Iskola, Csíkszereda

Kiss Károly – Plugor Sándor Művészeti Líceum, Sepsiszentgyörgy

Lakatos Tamás – Kulturális referens, Kászon

László Emese – Csutak Vilmos Pedagógusok Háza, Sepsiszentgyörgy

Varga Emese – Kőrösi Csoma Sándor Líceum, Kovászna

FORRÁS:

<https://szekelyiskkonnyvtaros.blogspot.com/>

2023. október 31., kedd

OLVASS TÖBBET! KONFERENCIA KOVÁSZNÁN

A kovásznai Kőrösi Csoma Sándor Líceum és a Debreceni Ady Endre Gimnázium szervezésében szombaton, október 28-án olvasásnépszerűsítő nemzetközi konferenciát tartottak Kovásznán Olvass többet! határtalanul-magyarul címmel. A rendezvény fő támogatója a fürdőváros önkormányzata, védnöke pedig Gyerő József polgármester volt.



Z generációsok előadása a „digitális bennszülöttekről”

(Ambrus Édua és Lukácsi Izabella)

A konferencia első kiadását Debrecenben rendezték 2016-ban, majd négyszer a fürdővárosban: 2018-ban, 2019-ben, 2022-ben és idén. Az idei rendezvény mottója: Olvasók az olvasókért. Amint Molnár Júlia, a Kőrösi Csoma Sándor Líceum magyar szakos tanára, a konferencia egyik szervezője lapunknak összefoglalta: a fő cél lehetőséget teremteni az olvasás megszerettetését, népszerűsítését szívügyüknek tekintő, szakmai tapasztalattal rendelkező pedagógusoknak, könyvtárosoknak, hogy megosszák egymással jó gyakorlataikat, ötleteiket, bevált praktikáikat, melyekkel a mai gyerekeket, az alfa és a Z generáció (1995 után született gyermekek/fiatalok – szerk. megj.) tagjait olvasásra serkentik.

Idén 19 előadót sikerült megszólítani, akik között volt elismert költő, elemi iskolai tanítónő, általános és középiskolai tanár, egyetemi adjunktus, könyvtáros, könyvkereskedő és Z generációs fiatal is.

A konferencián többek között elhangzott: az olvasás megszeretése már az anyaméhben elkezdődik, és ha megfelelő körültekintéssel kiválasztott, minőségi irodalmi alkotásokkal találkozik a nyiladozó elme, akkor az a későbbiekben sem válik kényszerré, hanem az önmagunk és a világ megismerésének legfontosabb eszköze lesz. A szép számban összegyűlt érdeklődő megismerkedhetett drámapedagógiai és biblioterápiás módszerekkel, végigkövethették egy projekt módszer lépéseit, megtudhatták, milyen előnyei vannak a közösségben való olvasásnak, a közös olvasmányoknak, hogy milyen lehetőségei vannak egy iskolai könyvtárnak az olvasás népszerűsítésére, milyen pályázati lehetőségek léteznek az olvasásnépszerűsítő projektek, rendezvények megszervezésére, illetve hogy miként küzdhető le a nyelvi hátrány és a diszlexia az olvasás segítségével.

A rendezvény záróakkordjaként a jelenlevők szombat este ízelítőt kaptak egy Erasmus+ projektből – debreceni, érsekújvári és kovásznai diákok előadásában –, majd a Kőrösi Csoma Sándor Diákszínpad bemutatta Petőfi Sándor János vitéz című elbeszélő költeményét Molnár János tanár rendezésében.

A konferencián részt vevő Beregszászi Ábel a Debreceni Ady Endre Gimnázium diákja, valamint Ambrus Édua és ifj. Gyerő József, a Kőrösi Csoma Sándor Líceum tanulói vasárnap este zenés összeállítással nyújtottak élményt a csomakőrösi temető fölötti dombtetőn a székely autonómiáért és békéért gyújtott őrtűz köré szép számban összesereglett kovásznaiaknak és csomakőrösieknek.

A cikk szerzője: **Bodor János**

Megjelent a **Háromszék** napilap 2023. november 1-i számában

<https://www.3szek.ro/load/cikk/161596/olvass-tobbet-konferencia-kovasznan>

GALÉRIA



Peternainé Juhász Zsuzsa (Debreceni Ady Endre Gimnázium)
levezető elnök, az Olvass többet! vetélkedő és konferencia ötletgazdája, szervezője



Gyerő József, Kovászna város polgármestere, a konferencia védnöke



Dr. Gyéresi Júlia (Marosvásárhelyi Művészeti Egyetem)



Sántha Attila író, költő



Dr. Bagossi Edit (Debreceni Ady Endre Gimnázium)



Hatos Melinda (Orbán Balázs Gimnázium, Székelykeresztúr)



Borbé Levente (Márton Áron Főgimnázium, Csíkszereda)



László Ildikó (Molnár Józsiás Általános Iskola, Kézdivásárhely)



Csákiné Győri Beáta Éva (Sárospataki Református Kollégium Gimnáziuma)



Bede Erika (Református Kollégium, Sepsiszentgyörgy)



Mátyás Imola (Kőrösi Csoma Sándor Líceum, Kovászna)



Both Bernadette (Váradi József Általános Iskola, Sepsiszentgyörgy)



Dr. Már Orsolya (Antos János Általános Iskola, Réty)



Ambrus Édua (Kőrösi Csoma Sándor Líceum, Kovászna)

Lukácsi Izabella (Benedek Elek Líceum, Székelyudvarhely)



Becsek Éva intézményvezető (Kőrösi Csoma Sándor Líceum, Kovászna)



Dancs Éva elnök (Pro Csoma Sándor Egyesület, Kovászna)



Varga Emese és Molnár Júlia szervezők



Megtisztelték jelenlétükkel: **Kovács Anikó** tanárnő és **Kőmíves Noémi** tanfelügyelő



Regisztráció **Balázs Orsolya** és **Debreczi Éva** tanárnőkkel

A HATÁRTALAN (EGYÜTT) ALKOTÁS ÖRÖME



Domokos Bíborka tanárnő





Gyerő Katalin tanárnő







Bagossi Edit és Molnár János



PETŐFI SÁNDOR: JÁNOS VITÉZ
KŐRÖSI CSOMA SÁNDOR DIÁKSZÍNPAD
RENDEZŐ: MOLNÁR JÁNOS







